

# **Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu ihrem Sprachgebrauch**

*Eine empirische Studie zu Spracheinstellungen von Gymnasiasten und Hauptschülern*

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der  
Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen,

dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste  
Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen  
Essen – Dienststelle Wuppertal

vorgelegt von: Frank Thonemann  
Wuppertal, 7. Juni 2011

Themenstellerin: Prof. Dr. Eva Neuland  
Germanistik, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

## Inhalt

1. Einleitung.....	3
2. Deutsche Jugendsprache – Jugendsprache in Deutschland .....	4
2.1 Forschungsperspektiven auf deutsche Jugendsprache.....	4
2.2 Mehrsprachige Jugendliche – mehrsprachige Jugendsprache .....	6
2.3 Spracheinstellungen von Jugendlichen.....	9
2.4 Sprachbewusstsein.....	12
2.5 Soziale Ungleichheit und Jugendsprache .....	15
2.6 Theoretische Konzeption: Das Klassifikationsmodell.....	20
3. Methodisches Vorgehen .....	23
3.1 Hypothesen .....	23
3.1.1 Verwendung von Wertungsausdrücken.....	24
3.1.2 Verwendung von internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln .....	25
3.1.3 Domänentypischer Gebrauch von Jugendsprache.....	27
3.1.4 Gebrauch von Jugendsprache in den Subdomänen der Schule .....	28
3.2 Operationalisierung.....	30
3.3 Methodenwahl: schriftliche Befragung .....	32
3.4 Erhebungsinstrument: Fragebogen „Spracheinstellungen“ .....	34
3.5 Stichprobe .....	36
4. Datenauswertung .....	38
4.1 Verwendung von Wertungsausdrücken.....	38
4.2 Verwendung von internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln .....	45
4.3 Domänentypischer Gebrauch von Jugendsprache.....	52
4.4 Gebrauch von Jugendsprache in den Subdomänen der Schule .....	55
5. Diskussion der Ergebnisse.....	57
6. Fazit .....	62
7. Literatur .....	65
8. Abbildungs-/Tabellenverzeichnis .....	70
9. Anhang.....	72
9.1 Fragebogen: „Spracheinstellungen“ .....	72
9.2 Erklärung .....	79

# 1. Einleitung

Jugendsprache ist im alltäglichen, medialen und schulischen Diskurs immer wieder ein Thema. Dabei werden oftmals die Sprecher – also die Jugendlichen – nicht in diesen Diskurs einbezogen. So krönen Jugendwörterbücher die Jugendwörter des Jahres, wobei doch schwer bezweifelt werden darf, ob diese von Jugendlichen – jedenfalls vor der Ernennung zum Wort des Jahres – überhaupt gekannt, geschweige denn gebraucht werden.<sup>1</sup> Ferner wurde bei der Durchführung der vorliegenden Studie in Gesprächen mit Hauptschullehrern von diesen bemängelt, dass sich der Sprachgebrauch von Jugendlichen bzw. von Schülerinnen und Schülern (SuS)<sup>2</sup> mehrfach nicht an der Standardsprache orientiere und zu selten eine Differenzierung des Sprachgebrauchs unter Berücksichtigung der Kommunikationssituation erfolge.

Wie stehen aber die SuS selbst zu ihrem Sprachgebrauch? Dieser Frage soll in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden. Hierbei ist vor allem die besuchte Schulform zu berücksichtigen, denn nur in wenigen Industrienationen findet eine derartige äußere Differenzierung statt, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland vorgenommen wird. Diese erfolgt in starker Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der SuS. Um dieser Problematik Rechnung zu tragen, lautet die Fragestellung der vorliegenden Arbeit: *Wie unterscheiden sich Einstellungen von SuS hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs unter Berücksichtigung der besuchten Bildungsinstitution?* Neben dem soziolinguistischen Faktor der Bildung, wobei hier die formal niedrigste und höchste weiterführende Schulform von Interesse sind, wird auch der in der aktuellen Jugendsprachforschung fokussierte Aspekt der Mehrsprachigkeit behandelt bzw. eine Unterscheidung zwischen SuS mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache vorgenommen. Einstellungen zum Sprachgebrauch werden dabei sowohl auf Wortebene, wobei hier Wertungsausdrücke sowie internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln von Interesse sind, als auch auf der Ebene des Gebrauchs von Jugendsprache in Abhängigkeit von Domänen bzw. Subdomänen erfasst.

---

<sup>1</sup> Langenscheidt z.B. kürte *Niveaulimbo* zum Jugendwort des Jahres 2010.

<sup>2</sup> In dieser Arbeit werden die Begriffe Jugendliche und SuS synonym gebraucht, obwohl es sich bei SuS streng genommen nur um eine sehr große Teilgruppe handelt.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: In Kapitel 2 erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Jugendsprachforschung. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 3 dargelegt. Dem schließt sich in Kapitel 4 die Darstellung der empirischen Ergebnisse an, die in Kapitel 5 diskutiert werden. Abschließend wird in Kapitel 6 ein Fazit gezogen.

## **2. Deutsche Jugendsprache – Jugendsprache in Deutschland**

### **2.1 Forschungsperspektiven auf deutsche Jugendsprache**

In der deutschen Jugendsprachforschung lassen sich (bei einer gewissen Komplexitätsreduktion) zwei Perspektiven auf Jugendsprache ausmachen, wobei sich eine theoretische Positionierung im methodischen Vorgehen widerspiegelt. Eine theoretische Perspektivierung ist daher alleine nicht aufschlussreich, sondern muss mit einer Reflexion des empirischen Vorgehens einhergehen. Als zentrale Frage steht dabei im Raum, ob Jugendsprache als Register verstanden werden kann, oder ob sie eine eigene Varietät im Sprachsystem darstellt. Oder anders: Soll bei einer soziolinguistischen Thematisierung eine Handlungsorientierung, also Jugendsprache als verschiedene Register, oder eine Systemorientierung und Jugendsprache somit als Varietät verstanden werden? <sup>3</sup> Eine eindeutige Antwort auf diese Frage kann jedoch nicht gegeben werden, da diese gerade aus der theoretischen Positionierung folgt. Dürscheid/Neuland (2006: 22) konstatieren:

„Die Antwort (...) hängt davon ab, welchen theoretischen und methodischen Zugang man wählt. Legt man den ethnographischen Ansatz zugrunde (...) dann wird man eher der Auffassung sein, dass es sich bei Jugendsprache um verschiedene Register handelt bzw. um verschiedene Sprechstile, die in Abhängigkeit von der Situation verwendet

---

<sup>3</sup> Einen grundlegenden theoretischen Überblick zur Unterscheidung von Handlungs- oder Systemorientierung bietet beispielsweise Veith (2005: 1ff.).

werden. Verfolgt man dagegen einen lexikographischen bzw. sprachsystematischen Ansatz, dann wird man eher davon ausgehen, bei Jugendsprache handele es sich um eine Varietät, die auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems beschrieben werden kann.“

Die Frage nach der Forschungsorientierung geht mit einer quantitativen oder qualitativen Methodenwahl einher bzw. bedingt diese, so dass eine gewisse Dichotomie entsteht. Systemorientierte Ansätze gehen generell eher mit einer quantitativen Methodik einher, wohingegen sprecherorientierte bzw. handlungsorientierte Ansätze sich qualitativer Methoden<sup>4</sup> bedienen (vgl. Androutsopoulos 2006: 106).<sup>5</sup>

Im Folgenden werden exemplarisch Studien zur deutschen Jugendsprache den beiden Forschungsperspektiven zugeordnet, wobei auch eine genauere Spezifizierung der Erhebungsmethode erfolgt. Zunächst werden primär quantitativ ausgerichtete Studien vorgestellt, dem folgen qualitative Studien.

Eine der wohl bekanntesten und zugleich häufig kritisierten Studien zur deutschen Jugendsprache ist die systemorientierte und eher quantitativ ausgerichtete Studie von Henne (1986). In dieser werden SuS durch eine schriftliche Befragung u.a. nach der Kenntnis sprachlicher Phänomene (z.B. Lautwörter) oder nach der Verwendung sprachlicher Formen (z.B. wie man flucht) befragt. Zudem werden auch Interviews durchgeführt, die transkribiert werden. Jüngere eher quantitativ ausgerichtete Studien führen vor allem Neuland et al. (2003) und Neuland/Schubert (2005) zur Einstellung zum Wortgebrauch (z.B. Verwendung von Wertungsausdrücken) durch, wobei auch hier eine schriftliche Befragung durch eine teilnehmende Beobachtung ergänzt wird, um Rückschlüsse über Einstellung und beobachteten Sprachgebrauch ziehen zu können. Neueste Untersuchungen zu Spracheinstellungen von Jugendlichen stellen den Gebrauch von Internationalismen unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund (vgl. Neuland et al. 2007).

Eine der ersten größeren Studien zur deutschen Jugendsprache, die eine sprecherorientierte Perspektive einnimmt, wurde von Schlobinski et al. (1993)

---

<sup>4</sup> Zur Unterscheidung: Quantitative Verfahren sind solche, die letztendlich statistisch auswertbar sind, wohingegen bei qualitativen Verfahren, Texte oder Diskurse nach einer bestimmten Methodik interpretiert werden (vgl. Schlobinski 1996: 15).

<sup>5</sup> Einen Überblick über die Perspektiven der Jugendsprachforschung bietet Androutsopoulos (1998) auf internationaler sowie Neuland (2008: 21ff.) auf nationaler Ebene.

durchgeführt. Diese bedienen sich primär der Methode der teilnehmenden Beobachtungen sowie Selbstaufnahmen von Jugendlichen, die transkribiert und anschließend einer Sprechstilanalyse unterzogen wurden, wobei sich das Prinzip der Bricolage<sup>6</sup> als auffälliges Muster im Sprachgebrauch von Jugendlichen erweist. Zudem werden auch in dieser Studie quantitative Verfahren angewendet. Eine jüngere Studie einer sprecherorientierten Forschungsrichtung legen Auer/Dirim (2000) vor, deren verstärktes Interesse dem Sprechstil von mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch dem Einfluss von Migrantensprachen auf Jugendliche gilt.

Es kann festgehalten werden, dass zwei Perspektiven (Handlungs- vs. Systemorientierung) auf Jugendsprache existieren. Eine Entscheidung für eine Perspektive geht damit einher, dass man Jugendsprache als verschiedene Register oder als Varietät versteht. Dies bedingt eine primär qualitative oder quantitative Methodenwahl, wobei oftmals eine Methodenkombination mit einer Schwerpunktsetzung erfolgt, so dass eine dichotome Zuordnung zwar einen heuristischen Wert besitzt, allerdings bei genauerer Betrachtung als Kontinuum verstanden werden muss. Ferner können Ergebnisse beider Forschungsperspektiven füreinander fruchtbringend sein. Da beide Orientierungen gerade in der jüngeren Forschung ein Interesse an Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachigen Jugendlichen zeigen, ist eine Berücksichtigung der Erkenntnisse beider Perspektiven unabhängig von der eigenen theoretischen Positionierung für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand unabdingbar.

## **2.2 Mehrsprachige Jugendliche – mehrsprachige Jugendsprache**

Die Thematisierung von mehrsprachigen Jugendlichen und Mehrsprachigkeit unter Jugendlichen ist mittlerweile auch in der deutschen Jugendsprachforschung etabliert. Allerdings ist dieser Zweig im Vergleich zur internationalen Jugendsprachforschung immer noch ein relativ junges Feld, welches sich erst

---

<sup>6</sup> „Dies bedeutet, dass sprachliche Elemente aus verschiedenen kulturellen und medialen Bereichen (z.B. Werbung, Fernsehen, Öffentlichkeit) aus der Matrix der bestehenden Kontexte herausgelöst und in einen neuen sprachlichen und jugendkulturellen Kontext überführt werden“ (Neuland 2008: 72).

nach der Jahrtausendwende in Deutschland zu etablieren begann (vgl. Androutsopoulos 2006: 110f.). Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage, wieso eine Betrachtung dieses Themas wichtig und gewinnbringend ist. Hierauf sind zwei Antworten anzuführen, die die Prägnanz des Themas veranschaulichen. Zum einen existieren eine Vielzahl von mehrsprachigen SuS deren Sprachgebrauch durchaus heterogen ist (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 19ff.), zum anderen hat die Vielfalt sowohl der Migranten- als auch der schulischen Fremdsprachen einen Einfluss auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass gerade nach Schulformen eine ungleiche Verteilung der mehrsprachigen und nichtmehrsprachigen Jugendlichen vorliegt. Denn gerade ausländische SuS und hiermit korrelierend mehrsprachige SuS sind deutlich häufiger an Hauptschulen als an Gymnasien vertreten (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 24), was sicherlich auch Folgen für den Sprachgebrauch aufgrund von Sprachkontaktphänomenen impliziert.

Ein zentraler Begriff zur Beschreibung von Sprachmischungen, die auf polykulturelle und vielsprachige Bedingungen zurückzuführen sind, ist das Code-Switching, welches im Allgemeinen in Folge von Zwei- und Mehrsprachigkeit erfolgen kann, wobei es sich hierbei nicht unbedingt um Migrantensprachen handeln muss, sondern beispielweise auch um schulische Fremdsprachen oder sprachliche Varietäten (vgl. Neuland 2008: 156; vgl. Keim/Cindark 2003: 378). Durch die Unterkategorie des situativen Code-Switching kann eine Präzisierung vorgenommen werden, da „switches between languages coincide with changes from one external situation“ (Hudson 1996: 52). Hiervon ist das Code-Mixing zu unterscheiden, bei welchem ohne eine Veränderung der Situation Elemente aus einer Sprache mit Elementen aus einer anderen in schneller Reihenfolge miteinander verknüpft werden (vgl. Hudson 1996: 53f; Keim/Cindark 2003: 379). Gerade für zwei- bzw. mehrsprachige Jugendliche mit Migrationshintergrund fungiert das Code-Mixing bzw. das „Gemischtsprechen“ als Ausdrucksweise einer eigenen hybriden sozialen Identität (vgl. Hinnenkamp 2000: 101f.).

Stehen beim situativen Code-Switching und Code-Mixing Sprecher von Sprachen oder Sprachvarietäten im Vordergrund, die diese auf einem relativ hohen Niveau beherrschen, so thematisiert Ramptons Konzept des Crossing (1995, 1998) Sprecher, die eine Sprache oder Sprachvarietät verwenden, die an soziale

oder ethnische Gruppen gekoppelt ist, denen der Sprecher nicht zugeordnet wird. Rampton selbst definiert Crossing „as the use of language varieties associated with social or ethnic groups that the speaker does not normally belong to“ (1995: 14). Dies impliziert, dass die Sprecher eine Sprache oder Sprachvarietät verwenden, die sie nur auf einem geringen Niveau beherrschen, deren Kenntnis ihnen oftmals durch freundschaftliche Netzwerke vermittelt wird, wobei es nicht die Absicht ist, die Sprache umfassend zu erlernen (vgl. Rampton 1995: 292; 1998: 308). Crossing kann dabei sowohl als Markierung von Sympathie als auch Abneigung fungieren (vgl. Rampton 1998: 298). Deswegen ungeachtet können auf diese Weise stereotype ethnischen Zuschreibungen in Frage gestellt werden (vgl. Rampton 1998: 310), womit Crossing letztendlich auch eine antirassistische Dimension umfasst (vgl. Androutsopoulos 2003: 10). Erscheinungskontexte, in denen Crossing auftritt, bestimmt Rampton anhand des Konzepts der Liminalität (Grenzsituationen). Demnach tritt Crossing typischerweise dann auf, „when the ordered flow of social life was loosened and normal social relations could not be taken for granted“ (Rampton 1995: 193; vgl. 1998: 298). Kritische Stimmen stellen allerdings auch einen elaborierten Sprachgebrauch von Crossern gerade in Bezug auf das Türkische in Deutschland fest, welches nicht nur in Grenz-, sondern gerade in Alltagssituationen verwendet wird (Auer/Dirim 2000: 110f.). Betrachtet man jedoch die Einzelbeispiele, die Rampton (1998) und Auer/Dirim (2000) anführen, wird deutlich, dass es sich um Situationen handelt, in denen eine Orientierung an der Standardsprache weder von Akteuren noch von Institutionen verschärft gefordert wird. Demnach tritt es gerade in Situationen auf, in denen die Norm<sup>7</sup> der Standardsprache weniger Geltung besitzt.

Verstehen die vorangegangenen Befunde Jugendsprache als Register, so wird im alltäglichen und medialen Diskurs, welcher oftmals durch populäre Wörterbücher der Jugendsprache befördert wird, häufig die Vielzahl von Entlehnungen gerade aus dem Englischen thematisiert und kritisiert. Oftmals erfolgt dies ohne die notwendige Reflexion der Entstehung und ökonomischen Zielorientierung der Wörterbücher oder ohne Berücksichtigung der Prozesse des Sprachwandels. Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs stellt sich die Frage, ob nicht

---

<sup>7</sup> „In der Soziolinguistik werden unter Normen Bewusstseinsinhalte (..) verstanden, die auf Erwartungshaltungen hinsichtlich situationsadäquaten Sprachverhaltens bezogen sind“ (Dittmar 1997: 165).



gerade Migrantensprachen wie das Türkische, aber auch das Polnische und Russische, als Gebersprachen fungieren. Hierbei sind bis jetzt vor allem drei Aspekte auffällig: 1. Mehrsprachige Jugendliche gebrauchen Internationalismen insgesamt häufiger als nichtmehrsprachige. 2. Es treten cross-over-Effekte bei einzelnen Entlehnungen aus Migrantensprachen auf. Diese meinen eine allgemein geringe Kenntnis, bei gleichzeitig häufigem Gebrauch der Ausdrücke von denjenigen, die die Entlehnungen kennen, wobei hier eine Überprüfung der Erstsprache in Zukunft von Interesse sein sollte. 3. Internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln sind wohl allgemeingebäuchlicher als andere Internationalismen wie etwa Personenbezeichnungen (vgl. Neuland et al. 2007: 133f.; Neuland 2007: 22f.; Neuland 2008, 154ff.). Dementsprechend kann gefolgert werden, dass eine Analyse internationaler Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bzw. spezifischer der Erstsprache, aber auch die Beachtung weiterer soziolinguistischer Variablen wie etwa die besuchte Schulform einer näheren Erforschung erfordern.

## **2.3 Spracheinstellungen von Jugendlichen**

Bei einer soziolinguistischen Erforschung von Spracheinstellungen (language attitudes) werden vor allem konzeptuelle Überlegungen aus der Sozialpsychologie berücksichtigt (vgl. Hofer 2002: 215). Aus der Vielzahl der existierenden Konzeptionen ist der Dreikomponenten-Ansatz in der Soziolinguistik dominant. Nach diesem lassen sich drei Aspekte unterscheiden, anhand derer (soziale) Einstellungen differenziert werden können (vgl. Güttler 2003: 103; Neuland 1993a: 728, Veith 2005: 206f.):

- Kognitive Komponente: klassifizierende Vorstellungen, Konzepte, z.B. grammatisch nicht korrekt sprechen.
- Affektive Komponente: begleitende Emotionen, z.B. Empfindung für Sympathie gegenüber einer gewissen Mundart.

- Konotative Komponente: Verhaltenstendenz, - absicht, z.B. die kontextabhängige Übernahme eines Dialekts

Unter Berücksichtigung des Dreikomponentenansatzes können Spracheinstellungen somit als Bündel von kognitiven, affektiven, und konotative Meinungen über Sprache, deren Verwendung sowie deren Sprechern verstanden werden (vgl. Portz 1982, zitiert nach Neuland 1993a: 729) Zwar sind Spracheinstellungen nicht direkt empirisch erfassbar, jedoch können ihre einzelnen Komponenten in Form von metasprachlichen Äußerungen über Meinungen, Gefühle und Verhaltensbereitschaften einer Messung zugänglich gemacht werden (vgl. Neuland 1993a: 728).

Funktional betrachtet dienen (Sprach-)Einstellungen der Orientierung an sozialen Normen, implizieren Handlungsanweisungen gegenüber sozialen Objekten und dienen zum Aufbau einer persönlichen bzw. sozialen Identität (vgl. Güttler 2003: 105; vgl. Neuland 1993a: 728). Spracheinstellungen stehen demnach in einem engen Zusammenhang mit den Normvorstellungen eines Individuums und sind folglich auch ein Indikator für die Orientierung an sozialen Normen (vgl. Sasse 1998: 209).

Das scheinbar größte Problem bei der Thematisierung von Einstellungen in der Soziolinguistik ergibt sich aus der sogenannten Inkonsistenzproblematik (vgl. Häcki Buhofer/Studer 1993: 181). Diese besagt, dass Spracheinstellungen keinesfalls mit einem Sprachhandeln kongruent sein müssen. Diese Problematik gilt nicht nur für den Bereich der Spracheinstellungen, sondern für die Erforschung von Einstellungen und damit korrespondierenden Vorhersagen und Erklärungen von Verhalten generell. Das Aussagenspektrum über die Korrelation von Einstellung und Verhalten ist in der Forschung nicht eindeutig. Es reicht von keinem Zusammenhang, über einen mittleren bis hin zu einem starken Zusammenhang, wobei als Minimalkonsens davon ausgegangen werden kann, dass tendenziell eher ein Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten existiert, dessen Stärke sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. Güttler 2003: 192f.; vgl. Cichon 1998: 39f.). Aus einer soziolinguistischen Perspektive soll dies nicht weiter störend sein. Denn auch wenn keine oder nur schwache Zusammenhänge auszumachen sind, so ist doch gerade eine linguistische Thematisierung von Spracheinstellungen anhand einer soziolinguistischen Differen-

zierung gewinnbringend, jedenfalls wenn man eine Soziolinguistik vertritt, die sich nicht nur mit "objektiven", sondern auch mit "subjektiven" Sprachdaten auseinandersetzt (vgl. Neuland 1993a: 723).

Wie verhält es sich nun mit einer Thematisierung von Spracheinstellungen von Jugendlichen in Deutschland? Bis zum Ende der neunziger Jahre wird in der wissenschaftlichen Literatur beklagt, dass nur wenige Studien auf diesem Gebiet vorlägen (vgl. Sasse 1998: 210). Dies trifft jedoch nur scheinbar zu, denn auch schon die erste große Studie zur deutschen Jugendsprache von Henne (1986) ist eine Studie, in der letztlich Spracheinstellungen, jedenfalls wenn wir den Dreikomponentenansatz heranziehen, durch schriftliche Befragungen erfasst werden. Denn auch wenn in diesen nach Situationen gefragt wird, in denen gewisse sprachliche Formen verwendet werden (z.B. in Bezug auf das Fluchen), handelt es sich hierbei gerade um die konotative Komponente von Spracheinstellungen.

Wachau (1990: 121ff.) führt unter primärem Einsatz von Interviews, die anschließend transkribiert wurden, eine Studie durch, um herauszufinden, wann und wieso Jugendliche Jugendsprache verwenden. Sie kommt zu dem Schluss, dass Jugendliche die Verwendung von Jugendsprache ihrer Meinung nach von der Situation bzw. von Akteuren abhängig machen, die einen jugendsprachlichen Sprachgebrauch sanktionieren. Oder anders: Jugendliche orientieren sich in Kommunikationssituationen an Normen der Erwachsenen, deren Sprachgebrauch sie mit einem standardsprachlichen Sprachgebrauch gleichsetzen. Dementsprechend benutzen Jugendliche, ihrer Einschätzung nach, Jugendsprache beispielsweise auf einer Familienfeier mit Erwachsenen oder in der Schule im Umgang mit der Lehrperson nicht, sondern nur wenn sie unter anderen Jugendlichen sind. Sie begründen den Gebrauch damit, dass Jugendsprache direkter, kreativer und ungezwungener sei als die Sprache der Erwachsenen. Allerdings reflektieren sie die Normierung des eigenen Sprachgebrauchs innerhalb der Gruppe nicht.

Sasse (1998) kommt in einer schriftlichen Befragung von Gymnasiasten trotz unterschiedlicher Methodik zu ähnlichen Ergebnissen. Demnach verwenden Jugendliche Jugendsprache, wobei Sasse den Begriff selbst durch „eigene Sprache“ der Jugendlichen ersetzt, überwiegend in Situationen, in denen diese nicht sanktioniert wird, wie z.B. „unter Freunden“ und hingegen deutlich we-

niger „Zuhause“. Auch die Adressaten der eigenen Sprache sind überwiegend Gleichaltrige (Freunde, Jugendliche) und hingegen nur selten Eltern. Als besonderes Merkmal ihrer eigenen Sprache nennen sie hierbei die Existenz eigener und anderer Ausdrücke, was sowohl einen alterspräferentiellen als auch möglicherweise altersexklusiven Wortschatz vermuten lässt.

Neuland et al. (2003) und Neuland/Schubert (2005) gehen einen Schritt weiter und erfragen in der bisher umfangreichsten Befragungen zur deutschen Jugendsprache u.a. explizit die Einstellung zum Wortgebrauch sowie nach Verwendungssituationen, in denen Jugendsprache gebraucht wird. Hierbei zeigt sich, dass vor allem Wertungsausdrücke (insbesondere *cool* und *geil*) für Jugendliche von Bedeutung sind. Diese werden ihrer Einschätzung nach häufiger verwendet als Personenbezeichnungen oder Zustandsbegriffe. In Bezug auf die Verwendungssituationen von Jugendsprache zeigt sich, dass diese überwiegend in den Domänen Freizeit und Schule und hingegen kaum innerhalb der Familie gebraucht wird.

Es kann konstatiert werden, dass bereits einige Studien zu Spracheinstellungen von Jugendlichen in Deutschland vorliegen, auch wenn diese nicht explizit als solche deklariert sind. Bei der vorliegenden Darstellung der Studien wurden insbesondere die kognitiven sowie konotativen Komponenten hervorgehoben, wobei auch affektive Aspekte von Einstellungen angerissen wurden, was vor allem unter Berücksichtigung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung und der damit verbundenen Hypothesen zu verstehen ist. Alle Studien zeigen eine Orientierung der befragten Jugendlichen an Sprachnormen und somit einem domänen- bzw. situationsspezifischen Sprachgebrauch, woraus ein Sprachbewusstsein bzw. Sprachdifferenzbewusstsein der Jugendlichen gefolgert wird (vgl. Neuland/Schubert 2005: 243ff.; Sasse 1998: 228ff.; Wachau 1990: 121ff.).

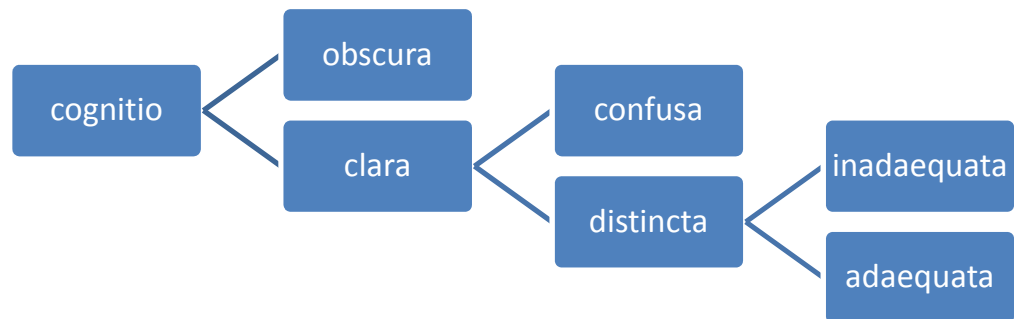
## **2.4 Sprachbewusstsein**

Kommen nahezu alle Studien zu Spracheinstellungen von Jugendlichen zu dem Schluss, dass Jugendliche über ein Sprachbewusstsein verfügen, so gilt es, diesen Terminus, der nicht leicht zu fassen ist, genauer zu bestimmen. Die

Schwierigkeit die hiermit verbunden ist, wird alleine schon evident, wenn man sich den verschiedenen Konzeptionen des Begriffs Bewusstsein zuwendet, die in verschiedenen Wissenschaften und von verschiedenen Wissenschaftlern unterschiedlich gefasst werden (vgl. Cichon 1998: 26ff.), wobei die Linguistik nicht umher kommt, sich mit den verschiedenen Bewusstseiskonzeptionen anderer Wissenschaften auseinanderzusetzen (vgl. Neuland 2002: 6f.). Allerdings wird an dieser Stelle eine Engführung der Sprachbewusstseiskonzeption vorgenommen, indem sich bewusst für eine Konzeption entschieden wird, wohlwissend, dass diese nur eine unter vielen ist, die jedoch für die Fragestellung dieser Arbeit am geeignetsten erscheint. Eine Definition von Sprachbewusstsein (linguistic awareness) bietet Bußmann (2002: 615), die unter dem Begriff das „Wissen über Sprache“ bzw. [die] Fähigkeit zu metasprachlichen Urteilen über sprachliche Ausdrücke“ versteht. Sprachbewusstsein steht somit in einem engen Zusammenhang mit Wissen. Doch gilt es, verschiedene Typen des Wissens zu unterscheiden. Coseriu (2007: 204ff.) begreift sprachliches Wissen als technisches Wissen, wobei er sich an Leibniz (1684/1965) Differenzierung von Erkenntnisstufen orientiert. Demnach wird Erkenntnis (*cognitio*) zunächst nach einer *cognitio obscura* und einer *cognitio clara*, also einer dunklen und einer klaren Erkenntnis, differenziert. *Cognitio obscura* meint ein vages Wissen bzw. eine vage Erkenntnis, die jemand hat, wenn ihm ein Gegenstand bekannt vorkommt. Eine *cognitio clara* ist hingegen eine Erkenntnis, bei der der Gegenstand klar identifiziert werden kann. Auf einer nächsten Stufe unterteilt sich die *cognitio clara* in eine *cognitio confusa* und eine *cognitio distincta*, also in eine undeutliche und deutliche Erkenntnis. Eine *cognitio clara confusa* ist eine sichere, aber unbegründete Erkenntnis. Diesem Typ entspricht beispielweise eine ästhetische Erkenntnis, bei der etwas eindeutig als „schön“ oder „unschön“ ausgemacht werden kann, ohne dass eine Begründung auf dieser Stufe notwendig ist. Hingegen ist die *cognitio clara distincta* eine sichere Erkenntnis, die begründet ist. Hiervon sind auf einer nächsten Stufe die *cognitio clara distincta inadaequata* und *cognitio clara distincta adaequata* zu unterscheiden. Erstere ist eine Erkenntnis, die wissenschaftlich zwar nicht angemessen ist, sich aber als praktisch nützlich erweist. Letztere ist hingegen nicht nur sicher und begründet, sondern auch die Begründung ist wiederum begründet. Da sie nach den Gründen der Gründe fragt, han-

delt es sich folglich um eine auf sich selbst zurückkommende bzw. reflexive Erkenntnis.

**Abbildung 1: Stufen der Erkenntnis**



Quelle: Coseriu 2007: 206

Für Coseriu (2007: 211) ist sprachliches Wissen bzw. die Kenntnis der Sprache als *cognitio clara distincta inadaequata* zu verstehen. Diese Art des Wissens bezeichnet er auch als „technisches Wissen“, welches ein Wissen ist, das sich in der Tätigkeit zeigt. „Es liegt nun nahe, das alltägliche Sprachbewusstsein und die kognitive Komponente von Spracheinstellungen dieser Erkenntnisstufe zuzuordnen. Dabei bleibt festzuhalten, daß damit noch keine adäquate, wissenschaftliche bzw. theoretisch-systematische Erkenntnis über Sprache verbunden sein muß und daß Fehlurteile, Widersprüche und „falsches“ Bewusstsein nicht ausgeschlossen sind“ (Neuland 1993a: 734). Dem ist hinzuzufügen, dass auch die konotative Komponente nicht unbeachtet bleiben darf, denn wenn sprachliches Wissen immer auch ein Handlungswissen ist, korrespondiert es mit der konotativen Komponente von Spracheinstellungen. Einstellungen zum Sprachgebrauch sind von Aspekten der situativen Angemessenheit beeinflusst, wie z.B. die Ansicht, dass der Dialektgebrauch in öffentlichen Institutionen nicht angebracht sei, und reflektieren somit den Sprachgebrauch vor dem Hintergrund vorangegangener Erfahrungen mit sozialen Bewertungen von sprachlichem Verhalten (vgl. Neuland 1993a: 730). Mit anderen Worten: Die vorliegende Sprachbewusstseinskonzeption korrespondiert mit der kognitiven aber auch konotativen Komponente von Spracheinstellungen, was dazu führt, dass man den Sprechern, im vorliegenden Fall Jugendlichen, anhand ihrer Einstellungen ein Sprachbewusstsein attestieren kann.

Sprachdifferenzbewusstsein, also eine bewusste Differenzierung von Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten, meint darüber hinaus ein sprachliches und soziales Selbstbewusstsein. Dieses ist bei Jugendlichen festzustellen, die einen eigenen Sprachgebrauch für sich in Anspruch nehmen, welcher eine Inklusions- und Exklusionsfunktion sowohl in Bezug auf Generationen als auch Gruppen ausübt (vgl. Neuland 1993b: 177; Neuland: 2008: 83).

Wie aber ist das Verhältnis von Sprachbewusstsein und Sprachverhalten zu bewerten? Häcki Buhofer (2000: 173) kritisiert das in der Variationsforschung vorherrschende funktionalistische Grundprinzip zwischen Sprachbewusstsein und Sprachverhalten. Sie kommt zu dem Schluss, dass Sprachbewusstsein nicht mit einem tatsächlichen Sprachverhalten korrelieren oder es gar bedingen muss (vgl. Häcki Buhofer 2002: 27). Diese Kritik ist durchaus berechtigt und auch nicht verwunderlich. Wie gezeigt wurde, können Sprachbewusstseiskonzeptionen in einem engen Zusammenhang mit Spracheinstellungen stehen bzw. Rückschlüsse von Spracheinstellungen auf ein Sprachbewusstsein gezogen werden. Eine Korrelation oder gar Kausalität ist in der Forschung allerdings umstritten. Dementsprechend kann aufgrund eines Sprachbewusstseins nicht notwendigerweise auf ein tatsächliches Verhalten geschlossen werden. Allerdings können anhand einer soziolinguistischen Differenzierung, beispielsweise unter Berücksichtigung des Alters oder der Bildung, möglicherweise unterschiedliche Ausprägungen eines Sprachbewusstseins bei verschiedenen Sprechern attestiert werden, ohne daraus unmittelbar ein unterschiedliches Sprachverhalten zu folgern.

## **2.5 Soziale Ungleichheit und Jugendsprache**

Seit den strukturalistischen Schulen der dreißiger Jahre ist in der Linguistik der Grundsatz dominant, sich als deskriptive, also beschreibende, und nicht präskriptive Wissenschaft zu verstehen. Damit einher geht die Grundannahme des linguistischen Relativismus, dass alle Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten für die zwischenmenschliche Kommunikation gleich gut ausgestattet bzw. ge-

eignet seien.<sup>8</sup> Die Soziolinguistik macht demgegenüber darauf aufmerksam, dass die Dynamik des Sprachwandels im Wesentlichen von sozialen Bewertungen beeinflusst ist, und somit immer auch in Bezug auf die sozialen Verhältnissen bzw. der Ausstattung der Sprecher mit Macht zu sehen und keinesfalls naturwüchsig ist (vgl. Dittmar 1997: 119ff.). Verdeutlichen wir uns dies an einem Beispiel: Auch die Produktionsbedingungen der vorliegenden Arbeit hängen von sprachlichen Machtverhältnissen ab. Zwar wäre es möglich, die Ausarbeitung in einem deutschen Dialekt zu verfassen, in dem die Komplexität der Forschungsfrage ausreichend berücksichtigt werden könnte, jedoch wäre dies aufgrund einer Orientierung an den Sprachnormen der Wissenschaftssprache nicht erwünscht und würde unweigerlich zu einer schlechteren Bewertung führen. In letzter Instanz bliebe ein akademischer Titel und somit der Zugang zu gewissen Institutionen verwehrt.

Sprachen fungieren als eine Art Gate-Keeper zu Institutionen. Varietäten, die nicht dem Standard entsprechen, werden in der Regel schlechter bewertet, jedenfalls von den gesellschaftlich relevanten Institutionen, die einen Zugang zu mit Prestige besetzten Positionen ermöglichen. Hierbei ist ein Zusammenhang zwischen Sprachverhalten, Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg oftmals beobachtet worden. Gerade für sozio- und dialektprechende Kinder, welche diese während ihrer sprachlichen Sozialisation erworben haben, wirkt sich dies als Barriere aus. Neben Varietäten unterliegt auch die Verwendung gewisser sprachlicher Register einer Zugangsfunktion, doch geht es bei dieser um den Zugang zu Gruppen, beispielweise zu einer jugendlichen Skater-Clique (vgl. Dittmar 1997: 122ff.).

Wie lassen sich die vorangestellten Überlegungen nun in ein theoretisches Konzept fassen? Einen grundlegenden Beitrag zur Analyse schichtspezifischen Sprachverhaltens bietet Bernsteins (1972) Code-Theorie, wobei diese auch unter dem Namen Defizithypothese Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden hat (vgl. Veith 2005: 104).<sup>9</sup> Bernstein (1972) unterscheidet zwischen

---

<sup>8</sup> Sankoff (1976: 284) hierzu: „(...) there is no evidence that in terms of the basic machinery of a language considered as a code for transmitted messages (...) any one language is inherently superior, more logical, accurate or efficient, or in any way preferable to any other language.”

<sup>9</sup> Bernstein selbst verweist auf die Gleichwertigkeit der beiden Codes, die jedoch von der Gesellschaft unterschiedlich bewertet werden (vgl. Bernstein 1972: 253f.). Allerdings implizieren die Bezeichnung elaborierter und restringierter Code bereits eine Wertung (vgl. Neuland 1975: 81).



zwei dichotomen Codes, dem elaborierten und dem restringierten Code, die in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit verwendet werden bzw. durch die Sozialstruktur bedingt sind, wobei nur zwischen Arbeiter- und Mittelschicht unterschieden wird. Der elaborierte Code zeichnet sich dadurch aus, dass die Vorhersagewahrscheinlichkeit sprachlicher Elemente (vor allem auf syntaktischer und lexikalischer Ebene) wesentlich schwieriger ist als bei einem restringierten Code, bei dem die Verwendung sprachlicher Elemente sehr begrenzt und die Vorhersagewahrscheinlichkeit somit groß ist (vgl. Bernstein 1972: 241f.). Angehörige der Arbeiterschicht verfügen ausschließlich über einen restringierten Code, während Angehörige der Mittelschicht sowohl über einen elaborierten als auch einen restringierten Code verfügen (vgl. Bernstein 1972: 254f.). Weiterführende Arbeiten begreifen die Codes nicht mehr als dichotome Kategorien, sondern modifizieren sie zu Polen eines Kontinuums (vgl. Oevermann 1973: 93). Nichtsdestotrotz kommt Oevermann (1973: 331ff.) zu dem Schluss, dass eine bloße Unterscheidung von Unter- und Mittelschicht zu grob ist und ferner die Codes an soziale Rollen gebunden sind. Die Unterscheidung von zwei Sozialschichten trägt ausdifferenzierten modernen Gesellschaften scheinbar nur noch ungenügend Rechnung (vgl. Veith 2005: 111). Allerdings dürfen komplexe Milieu-Modelle nicht über den Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren auf die sprachliche Sozialisation hinwegtäuschen.

Bei einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendsprache spielen Überlegungen zur sozialen Ungleichheit – dies gilt für beide Forschungsperspektiven – aktuell nahezu keine Rolle. Zwar liegen auch bei SuS soziale Differenzen vor, jedoch ist die Homogenität, jedenfalls wenn primär der Status des Schülers unter Berücksichtigung der besuchten Schulform betrachtet wird, größer als in allen anderen Lebensphasen. Mit anderen Worten: Natürlich ist eine Verknappung, wie sie Bernstein (1972) vornimmt, problematisch und erfasst nicht die Wirklichkeit, was immer unter diesem Terminus auch verstanden werden mag. Nichtsdestotrotz können auf diese Weise mögliche Unterschiede herausgearbeitet, interpretiert und gegebenenfalls kann für deren soziale Bedingtheit sensibilisiert werden.

Inwieweit lassen sich nun Parallelen zwischen Jugendsprache und einem restringierten Code im Sinne Bernsteins (1972) ziehen? Es fallen strukturelle Gemeinsamkeiten vor allem auf syntaktischer Ebene auf, die als knapp oder ver-

kürzt beschrieben werden. Dem kann entgegengehalten werden, dass dieses Merkmal, wie auch andere Merkmale des restringierten Codes, ein genereller Aspekt mündlicher Kommunikation, insbesondere der Alltagssprache ist (vgl. Veith 2005: 104). Allerdings merkt Bernstein (1972: 244) selbst an, dass der restringierte Code typischerweise in der Peer-Group-Kommunikation von Kindern und Jugendlichen in Erscheinung tritt. Somit kann der restringierte Code auch als eine Erscheinungsweise von Jugendsprache angesehen werden. Demnach kann vor der Hintergrund der Code-Theorie gefolgert werden, dass Jugendliche aus der Arbeiterschicht bzw. aus unteren Schichten eher dazu neigen, jugendsprachliche Merkmale zu verwenden als Jugendliche der Mittelschicht. Eine direkte Erfassung der Schichtzugehörigkeit von Jugendlichen ist jedoch oftmals schwierig. Allerdings können aufgrund der besuchten Schulform indirekt Rückschlüsse auf die Schichtzugehörigkeit gezogen werden, da bekannt ist, dass Kinder der Mittelschicht eher das Gymnasium besuchen und Kinder der unteren Schicht(en) eher die Hauptschule (Hradil 2005: 164ff.). Dementsprechend ist zu folgern, dass Hauptschüler eher von Jugendsprache Gebrauch machen als Gymnasiasten.

Allerdings bleibt bis jetzt unklar, wieso aus der Mittelschicht stammende Jugendliche bzw. Gymnasiasten sich eben doch eines restringierten Codes bzw. jugendsprachlicher Merkmale bedienen? Wieso ist dies für sie sinnvoll oder nützlich und unter welchen Bedingungen tun sie dies eher? Eine soziologische, aber für die Soziolinguistik nutzbare Antwort bietet hier Bourdieus Ansatz vom sprachlichen Markt (1993a). Dabei entwirft er die für ihn grundlegende Formel, nach der sprachlicher Ausdruck bzw. sprachliches Handeln als Ergebnis von sprachlichem Habitus und sprachlichem Markt anzusehen ist (vgl. Bourdieu 1993a: 115). Somit erfolgt die Verwendung von Sprache immer unter den Bedingungen des sprachlichen Habitus eines Sprechers und den Bedingungen des sprachlichen Marktes. Was aber ist unter diesen beiden Termini zu verstehen? Der sprachliche Habitus ist für Bourdieu (1993a: 115f.) die sprachliche Kompetenz eines Sprechers, die Produkt seiner sozialen Verhältnisse ist, wobei die sprachliche Kompetenz nicht losgelöst von einer bestimmten Situation, dem sprachlichen Markt, zu betrachten ist. Die sozialen Verhältnisse bzw. die soziale Position eines Individuums ist durch dessen Kapitalstruktur bestimmt, die wiederum dessen Habitus bzw. dessen sprachlichen Habitus bestimmt,

denn dieser ist lediglich ein Aspekt des Habitus (vgl. Bourdieu 1993a: 128).<sup>10</sup> In sprachlichen Situationen gilt es nun, seine Kompetenz entsprechend des sprachlichen Marktes einzusetzen, mit dem Ziel, einen möglichst hohen Profit zu erzielen. Bourdieu (1993b: 94) hierzu: „Jede Sprachsituation fungiert also als ein Markt, auf dem der Sprecher seine Produkte absetzt, und das von ihm produzierte Produkt ist abhängig von seiner Antizipation der Preise, die seine Produkte erzielen werden.“ Allerdings ist der sprachliche Markt aufgrund von (sprachlichen) Machtverhältnissen relativ einheitlich (vgl. Bourdieu 1993a: 120ff.). In den meisten Situationen bzw. Teilmärkten gilt die legitime Sprache, eine Sprache die zum einen grammatisch korrekt ist zum anderen aber unterstreicht, dass sie auch besonders gut bzw. angemessen sei (vgl. Bourdieu 1993b: 100). Die legitime Sprache ist gleichzusetzen mit der Hoch- bzw. Standardsprache (Bourdieu 1993a: 120). Bourdieu unterscheidet nun zwischen offiziellen und inoffiziellen Situationen (vgl. Bourdieu 1993a: 124f.). In offiziellen Situationen ist die Verwendung der Standardsprache explizit erforderlich. Hingegen kann in inoffiziellen Situationen auch Alltagssprache gebraucht werden, die zwar auf einem offiziellen sprachlichen Markt als falsch bewertet wird, aber in der zwanglosen Situation eben angemessen und dementsprechend profitabel ist.<sup>11</sup>

Wie lässt sich das Konzept Bourdieus nun aber auf den Sprachgebrauch Jugendlicher übertragen? Entscheidend ist der Aspekt des sprachlichen Marktes und sein Effekt, das sprachliche Handeln zu beeinflussen. Es gilt, dies beim Sprachgebrauch von Jugendlichen bzw. SuS zu berücksichtigen. Die Schule als offizielle Situation ist ein Bereich, in welchem die Standardsprache eher erforderlich ist als etwa in der Freizeit. Allerdings ist diese Betrachtung noch zu unspezifisch, da innerhalb der Schule offizielle Kommunikationssituationen, wie etwa das Unterrichtsgespräch, aber auch inoffizielle Kommunikationssituationen, z.B. das Pausengespräch mit einem Mitschüler, existieren. Standard- und auch Jugendsprache werden je nach Situation so eingesetzt, dass sie den

---

<sup>10</sup> Ein Überblick über Bourdieus-Ansatz zur Erklärung sozialer Ungleichheit würde an dieser Stelle den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Eine prägnante Einführung in das soziologische Werk Bourdieus bietet beispielsweise Burzan (2004: 138ff.).

<sup>11</sup> Brüche dieses Musters in offiziellen Situationen sind zwar möglich, aber nur für diejenigen, die über ausreichend Prestige bzw. eine hohe soziale Position verfügen, wie es Bourdieu am Beispiel des Bürgermeisters von Pau, der einen Dialekt in einer offiziellen Situation verwendet, vorführt (vgl. Bourdieu 1993a: 120f.).

meisten Profit erbringen. Dementsprechend kann beispielsweise die Verwendung gewisser präferentiell jugendsprachlicher Ausdrücke im Pausengespräch durchaus profitabel sein, jedoch im Unterrichtsgespräch mit dem Lehrer negativ sanktioniert werden. Allerdings ist die sprachliche Kompetenz der Jugendlichen durch deren soziale Position bestimmt. Dementsprechend kann angenommen werden, dass Jugendliche aus einer mittleren oder höheren Schicht, wobei Gymnasiasten häufiger aus eben diesen stammen, eher Jugendsprache in offiziellen Situationen vermeiden als etwa Hauptschüler, die tendenziell aus unteren Schichten stammen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass dieser Unterschied auch in inoffiziellen Situationen besteht, da es hier durchaus profitabel sein kann, Jugendsprache zu gebrauchen.<sup>12</sup> Sprachliches Handeln von Schülern ist somit vor deren sozio-ökonomischen Hintergrund, aber auch vor dem Hintergrund der sprachlichen Situation zu analysieren, wobei eine Systematisierung des situativen Aspekts in Bezug auf Jugendliche bzw. SuS notwendig ist.

## 2.6 Theoretische Konzeption: Das Klassifikationsmodell

Die Verwendung von Jugendsprachen<sup>13</sup> sind nicht oder nur unzureichend zu analysieren, wenn nicht der jeweilige Bereich in dem die Kommunikation stattfindet, berücksichtigt wird. Bereiche oder linguistisch präziser Domänen, in denen Jugendsprachen gebraucht werden, sind jeweils von unterschiedlichen Sprachnormen geprägt, deren Befolgung erwünscht wird, wobei berücksichtigt werden muss, dass selbst ein Normbruch indirekt auch eine Bezugnahme zur geltenden Sprachnorm ist. Dementsprechend sollte eine theoretische Konzeption die Heterogenität des jugendlichen Sprachgebrauchs auch vor dem Hinter-

---

<sup>12</sup> Bourdieu selbst bezieht sich auch auf den schulischen Markt, wobei er primär auf den offiziellen Aspekt des schulischen Marktes eingeht und dessen innere Differenziertheit nicht betont oder gar die Etablierung einer Gegennorm zur Standardsprache von SuS mit Unterschichtendominanz thematisiert (vgl. Bourdieu 1993b: 95, 99). Er akzentuiert hingegen nicht, dass auch für SuS der mittleren und oberen Schichten ein Normverstoß gegen die Hochsprache in gewissen Situationen durchaus profitabel sein kann.

<sup>13</sup> Bisher wurde zwar auf die Perspektiven auf Jugendsprache verwiesen, jedoch wurde keine ausführliche Definition des Begriffs Jugendsprache angeführt. Vor dem Hintergrund des Klassifikationsmodells kann Jugendsprache „als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert werden“ (Neuland 2006: 54). Durch die Setzung des Begriffes Jugendsprache in den Plural wird dabei versucht, der Heterogenität der Jugendsprache Rechnung zu tragen (vgl. Dürscheid/Neuland 2006: 22).

grund der Differenziertheit der Sprechsituationen bzw. Bereiche, in denen Sprechakte stattfinden, berücksichtigen. Des Weiteren wird vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit, die sich explizit mit den Einstellungen von SuS zu ihrem Sprachgebrauch beschäftigt, eine Einordnung des Sprachgebrauchs von Schülern innerhalb eines übergeordneten Begriffs Jugendsprache(n) notwendig.

Neuland (vgl. 2006: 56ff.; 2008: 58ff.) entwickelt ein mehrdimensional-hierarchisches Klassifikationsmodell, mit dessen Hilfe sich die Heterogenität des Sprachgebrauchs sowohl von Jugendlichen als auch von SuS differenziert erfassen lässt. Innerhalb des Modells werden Jugendsprachen anhand von sechs hierarchischen Dimensionen unterschieden:

1. *„Makrosoziologischer Kontext:* Auf der makrosoziologischen Ebene wird der Rahmen durch den historisch-gesellschaftlichen Kontext gebildet mit den allgemeinen sozioökonomischen, soziokulturellen und auch medientechnologischen Entwicklungen“ (Neuland 2008: 60).
2. *Soziolinguistische Differenzierung:* Um der bestehenden Heterogenität gerecht zu werden, ist eine Unterscheidung soziolinguistischer Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildungsgang, regionale und kulturelle Zugehörigkeit vorzunehmen.
3. *Institutioneller Rahmen:* In diesem Kontext kann eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen bzw. des Sprachgebrauchs von Akteuren dieser Institutionen vorgenommen werden. Somit kann eine Differenzierung des Sprachgebrauchs von Schülern, Studenten und Lehrlingen erfolgen, wobei im Rahmen dieser Arbeit Schülersprachen<sup>14</sup> von besonderem Interesse sind.
4. *Domänentypischer Sprachgebrauch:* Auf dieser Ebene erfolgt eine domänentypische Differenzierung. Für den institutionellen Rahmen der Schülersprachen werden die Domänen Schule, Familie, Freizeit und Schule unterschieden.<sup>15</sup>

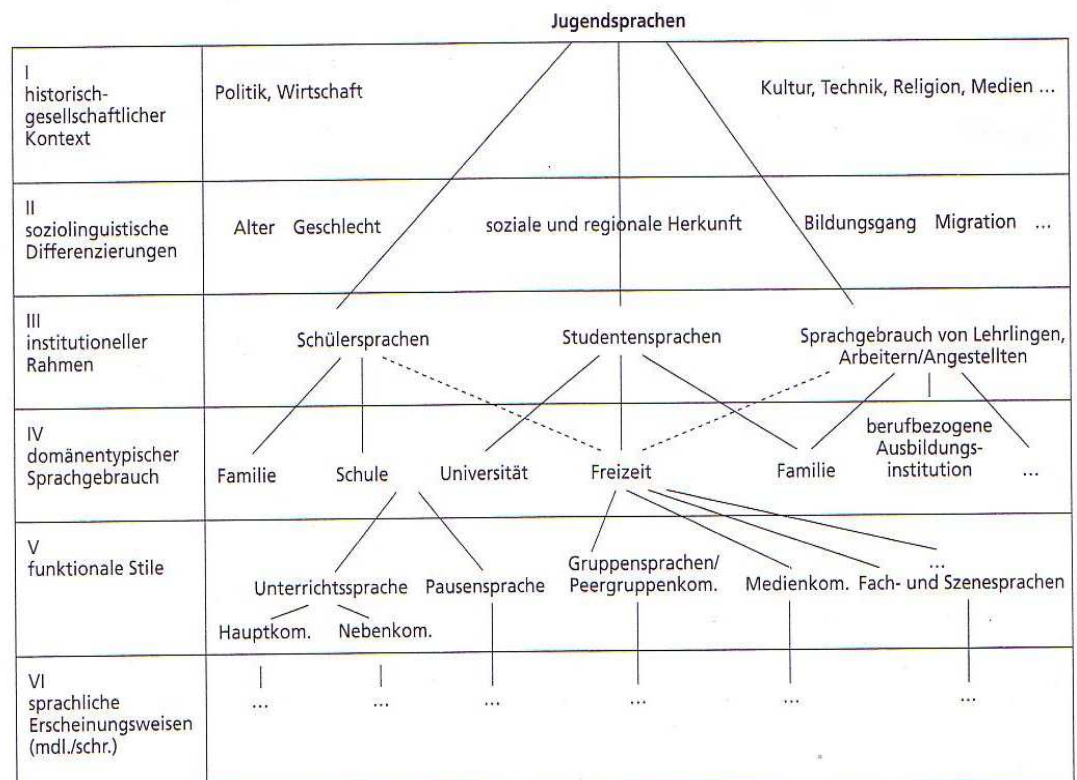
---

<sup>14</sup> Mit dem Terminus Schülersprache(n) ist der Sprachgebrauch von Jugendlichen im Schulalter gemeint (vgl. Neuland 2006: 57).

<sup>15</sup> Die angeführten Domänen sind sicherlich für eine Vielzahl von Schülern als erschöpfend anzusehen. Allerdings gilt es zu beachten, dass mit steigendem Alter die Jugendlichen wohl auch vermehrt jobartige Tätigkeiten ausüben, in denen ihr Sprachgebrauch ebenfalls einer

5. *Funktionale Stile*: Eine weitere Differenzierung kann auf der Ebene der Subdomänen, die auch mit dem Begriff funktionale Stile bezeichnet werden können, erfolgen. Beispielsweise ist der Sprachgebrauch innerhalb der Domäne Schule in Unterrichts- und Pausengespräch zu untergliedern. Ferner kann das Unterrichtsgespräch hinsichtlich Haupt- und Nebenkommunikation differenziert betrachtet werden.
6. *Sprachliche Erscheinungsweisen*: Anschließend können nach der vorangegangenen fünfstufigen Differenzierung sprachliche Erscheinungsweisen sowohl schriftlicher als auch mündlicher Art analysiert werden.

**Abbildung 2:** Klassifikationsmodell Jugendsprachen



Quelle: Neuland 2008: 61

Anhand des Modells kann eine elaborierte Unterscheidung des Sprachgebrauchs von SuS vorgenommen werden. Hierbei interessieren insbesondere der institutionelle Rahmen sowie die domänen- und subdomänentypischen Ausprägungen des Sprachgebrauchs. Aber auch Merkmale der zweiten Ebene, wie der besuchte Bildungsgang sind von Interesse, da die vorangegangenen theore-

domänentypischen Normierung unterliegen dürfte. Dementsprechend könnte das Modell auf dieser Ebene um die Domäne Nebenjob erweitert werden.

tischen Überlegungen auf einen Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und Schichtzugehörigkeit, und damit verbunden auch Bildung, aufmerksam machen.

## 3. Methodisches Vorgehen

### 3.1 Hypothesen

Unter Berücksichtigung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit (*Wie unterscheiden sich Einstellungen von SuS hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs unter Berücksichtigung der besuchten Bildungsinstitution?*) und der bereits vorgestellten theoretischen Überlegungen, wobei insbesondere auch eine Beachtung der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen bzw. derjenigen mit DaE und DaZ von Interesse ist, sowie der empirischen Ergebnisse der Jugendsprachforschung werden vier Hypothesenkomplexe erstellt. Hypothesenkomplex 1 bezieht sich auf den Gebrauch von Wertungsausdrücken. Hypothesenkomplex 2 bezieht sich auf den Gebrauch von internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln. In Hypothesenkomplex 3 und 4 werden Thesen zum domänentypischen bzw. dem subdomänentypischen Gebrauch von Jugendsprache aufgestellt. Es werden jeweils die Hypothesen vorgestellt sowie eine prägnante Begründung anhand theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde vorgenommen.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Wenn im Folgenden der Begriff Gebrauch verwendet wird, ist hiermit nicht der tatsächlich empirisch erfasste Gebrauch gemeint, sondern die Einstellung bzw. Einschätzung der SuS hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs, da in dieser Untersuchung Spracheinstellungen von Interesse sind und sich bei der Begründung der Hypothesen oftmals auf Ergebnisse aus empirischen Studien zu Spracheinstellungen von Jugendlichen bezogen wird.

### 3.1.1 Verwendung von Wertungsausdrücken

Wertungsausdrücke sind für Jugendliche von besonderer Bedeutung, da diese von ihnen intensiv gebraucht werden. Deutlich wird dies auch an den Ergebnissen von Neuland/Schubert (2005: 233), die die Einschätzung der Gebrauchintensität von 15 Ausdrücken untersuchen. Hierbei nehmen die fünf erhobenen Wertungsausdrücke *ätzend*, *cool*, *fett*, *geil* und *krass* die ersten fünf Ränge der Gebrauchintensität ein. Hingegen werden etwa Personenbezeichnungen seltener gebraucht. Im Folgenden werden daher Hypothesen zur Verwendung dieser fünf Wertungsausdrücke unter Berücksichtigung der besuchten Schulform sowie derjenigen SuS mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgestellt.

- H1: *Cool* und *geil* sind die Wertungsausdrücke, die am häufigsten gebraucht werden.

Neuland/Schubert (2005: 233) kommen aufgrund ihrer empirischen Untersuchung zu dem Schluss, dass Jugendliche die beiden vorliegenden Wertungsausdrücke in einer stärkeren Intensität verwenden als die anderen drei vorliegenden Wertungsbegriffe. Da an dieser Stelle dieselben Wertungsausdrücke wie im Wuppertaler-Fragebogen (vgl. Neuland et al. 2003: 47ff.; Neuland/Schubert 2005: 229ff.) überprüft werden, können die Ergebnisse dieser Arbeit mit den vorangegangenen verglichen werden.

- H2: Es liegen keine signifikanten Unterschiede betreffend der Verwendung von Wertungsausdrücken und der besuchten Bildungsinstitution vor.

Diese Überlegung lässt sich auch anhand der Ergebnisse von Neuland/Schubert (2008: 234) bekräftigen, die auf der Ebene des Wortgebrauchs keinen signifikanten Unterschied in der Verwendung von Wertungsausdrücken und der besuchten Bildungsinstitution feststellen, wobei sie allerdings für andere Ausdrücke, insbesondere Personenbezeichnungen, signifikante Unterschiede ausmachen.



- H3: Es wird kein signifikanter Unterschied zwischen SuS mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache und des Gebrauchs der vorliegenden Wertungsausdrücke vermutet.

Bisher liegen, soweit bekannt, keine sprachwissenschaftlichen Überlegungen und Untersuchungen vor, die eine gegenteilige Hypothese bekräftigen würden. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass kein Zusammenhang zwischen SuS mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache hinsichtlich der Verwendung der fünf vorliegenden Wertungsausdrücke existiert, womit die Nullhypothese solange bevorzugt wird, bis gegenteilige Indizien festgestellt werden.

### **3.1.2 Verwendung von internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln**

Im Folgenden werden Hypothesen bezüglich des Gebrauchs, aber notwendigerweise auch der Kenntnis, internationaler Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln aufgestellt. Hierbei werden Internationalismen aus Sprachen ausgewählt, die in der Schule gelehrt werden als auch aus Migrantensprachen, die in Deutschland relativ stark verbreitet sind (vgl. Chlosta/Ostermann 2007: 20f.).<sup>17</sup>

- H4: Die Ausdrücke *bye* und *ciao* übertreffen sowohl in Bezug auf die Kenntnis als auch auf den Gebrauch die übrigen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln.

Die englische Verabschiedungsformel *bye* wird sowohl in Bezug auf die Kenntnis als auch den Gebrauch wesentlich häufiger genannt, da Englisch in Deutschland als Fremdsprache unterrichtet wird und dementsprechend über ein hohes Sprachprestige verfügt. Eine häufige Kenntnis und Verwendung des Begriffs *ciao* liegt sowohl darin begründet, dass Italienisch über ein hohes Sprachprestige verfügt, was auch daran deutlich wird, dass es teilweise als

---

<sup>17</sup> Für die Erhebung wurden dementsprechend folgende fünf internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln ausgewählt: *bye*, *ciao*, *cześć*, *npueem* (*privet*) und *selam*.

Fremdsprache unterrichtet wird, als auch eine Doppelfunktion einnimmt und sowohl als Begrüßungs- als auch Verabschiedungsformel fungiert. Diese Überlegungen lassen sich anhand der empirischen Ergebnisse von Neuland et al. (2007, 126) zur Verwendung von Internationalismen bekräftigen, die für die beiden vorliegenden Ausdrücke sowohl eine breite Kenntnis als auch einen häufigen Gebrauch feststellen. Hingegen werden andere Internationalismen aus anderen (Migranten-)Sprachen deutlich weniger gekannt und gebraucht.

- H5: SuS mit DaZ gebrauchen internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln signifikant häufiger als SuS mit DaE.

Die These ist auf die Feststellung von Neuland et al. (2007: 129) zurückzuführen, die konstatieren, „dass SchülerInnen mit Mehrsprachigkeitserfahrungen Entlehnungen aus anderen Sprachen tendenziell häufiger verwenden als SchülerInnen mit deutscher Muttersprache.“

- H6: SuS, die die jeweilige Sprache, aus welcher die internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformel stammt, muttersprachlich beherrschen, verwenden den entsprechenden Ausdruck signifikant häufiger als nichtmuttersprachliche SuS.

Diese These ist indirekt auf cross-over-Effekte zurückzuführen, die einen hohen Gebrauch von Ausdrücken aus Migrantensprachen von denjenigen meinen, die den Ausdruck kennen, wobei gleichzeitig allgemein eine geringe Kenntnis des Ausdrucks vorliegt (vgl. Neuland et al. 2007: 126f., 133). Implizit bedeutet dies auch, dass mehrsprachige SuS, die die Sprache beherrschen, aus der der jeweilige Ausdruck stammt, diese eher kennen und häufiger gebrauchen als jene, die diese nicht beherrschen. Ferner können auf diese Weise aber auch Unterschiede in Bezug auf die Intensität des Gebrauchs der Internationalismen von Nichtmuttersprachlern untersucht werden.

- H7: SuS, die die Hauptschule besuchen, werden Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, die aus Migrantensprachen stammen, signifikant häufiger gebrauchen als SuS des Gymnasiums.

Die Hypothese ist darauf zurückzuführen, dass der Anteil ausländischer und damit zusammenhängend mehrsprachiger SuS an Hauptschulen deutlich höher liegt als an Gymnasien (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 24) und mehrsprachige SuS tendenziell eher dazu neigen, Entlehnungen aus anderen Sprachen vorzunehmen als SuS mit DaE (vgl. Neuland et al. 2007: 129).

### **3.1.3 Domänentypischer Gebrauch von Jugendsprache**

Dieser Hypothesenkomplex bezieht sich auf den Gebrauch von Jugendsprache in den Domänen Familie, Freizeit und Schule. Es handelt sich hierbei um die Domänen, die Neuland (2006: 56ff.; 2008: 59ff.) für Schülersprachen anhand des soziolinguistischen Klassifikationsmodells unterscheidet:

- H8: Jugendsprache wird von SuS überwiegend in der Domäne Freizeit verwendet. In geringerer Intensität wird sie hingegen in der Schule und in deutlich geringerer Intensität in der Familie gebraucht.

SuS verfügen über ein ausgeprägtes Sprach(differenz)bewusstsein, welches es ihnen (mehr oder weniger) ermöglicht, den domänentypischen Normen entsprechend zu agieren oder jedenfalls die Sprachnormen jeweils situationsadäquat einzuschätzen. Dementsprechend zeigen Studien zu Spracheinstellungen von Jugendlichen, dass Jugendsprache in den Domänen und Subdomänen in denen diese gegen geltende Sprachnormen verstößt, vermieden wird (Sasse 1998: 212f.; Wachau 1990: 121ff.). Zudem weisen Sprechstilanalysen von Jugendlichen auf eine ähnliche Tendenz hin (vgl. Schlobinski et al. 1993: 146f.). Ferner stellen Neuland/Schubert (2005: 243f.) explizit fest, dass Jugendsprache nach Einschätzung der befragten SuS überwiegend in der Freizeit, in geringerem Umfang hingegen in der Schule und in deutlich geringerem Umfang in der Familie gebraucht wird (vgl. Neuland/Schubert 2005: 243f.). Somit kann im Sinne Bourdieus (1993a, 1993b) davon ausgegangen werden, dass es in diesen Domänen profitabel ist, Jugendsprache intensiv zu verwenden, wobei die Domäne der Schule einer spezifischeren Betrachtung bedarf.

- H9: Hauptschüler verwenden Jugendsprache in den Domänen Schule, Familie und Freizeit in einer signifikant stärkeren Intensität als Gymnasiasten.

Diese These ist auf die Argumentation Bernsteins (1972) zurückzuführen. Unter Berücksichtigung der sprachlichen Codes wird davon ausgegangen, dass Gymnasiasten Jugendsprache (also einen restringierten Code) in den Domänen Familie, Freizeit und Schule tendenziell weniger verwenden als Hauptschüler, da sie sich insgesamt seltener eines restringierten Codes bedienen als Hauptschüler. Es gilt zu beachten, dass an dieser Stelle der elaborierte und restringierte Code nicht als zwei dichotome Kategorien, sondern als Kontinuum verstanden wird (vgl. Oevermann 1973: 93).

- H10: SuS mit DaZ verwenden Jugendsprache in den Domänen Familie, Freizeit und Schule signifikant häufiger als SuS mit DaE.

Zurückzuführen ist die These indirekt auf die Übertragung der Code-Theorie Bernsteins (1972) auf Jugendsprache, bei der davon ausgegangen wird, dass Hauptschüler eher Jugendsprache gebrauchen als Gymnasiasten. Da SuS mit DaZ überproportional an Hauptschulen und hingegen wesentlich seltener an Gymnasien vertreten sind (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 24), wird gefolgert, dass diese Jugendsprache in den Domänen Familie, Freizeit und Schule häufiger benutzen.

### **3.1.4 Gebrauch von Jugendsprache in den Subdomänen der Schule**

Die nachfolgenden Hypothesen beziehen sich auf den Gebrauch von Jugendsprache in den Subdomänen der Domäne Schule, wobei sich die Subdomänen Hauptkommunikation während des Unterrichts, Nebenkommunikation während des Unterrichts sowie Pause an dem Klassifikationsmodell von Neuland orientieren (2006: 56ff.; 2008: 59ff.).

- H11: Jugendsprache wird überwiegend während der Pause verwendet. Hingegen ist der Gebrauch von Jugendsprache in der Nebenkommunikation des Unterrichts geringer und während der Hauptkommunikation am geringsten.

Aufgrund des Sprach(differenz)bewusstseins der Jugendlichen ist davon auszugehen, dass die SuS Jugendsprache überwiegend in den Kommunikationssituationen verwenden, in denen diese nicht sanktioniert wird. Auch die Selbstaufnahmen von Schlobinski et al. (1993: 146f.) zeigen, dass SuS ihren Sprachgebrauch innerhalb der Schule an den geltenden Sprachnormen orientieren bzw. verändern, sobald sie sich im Unterrichtsgespräch mit dem Lehrer befinden.

- H12: Hauptschüler gebrauchen Jugendsprache in den Subdomänen der Schule häufiger als Gymnasiasten.

Unter Berücksichtigung der sprachlichen Codes Bernsteins (1972) und deren Modifizierung ist zu vermuten, dass der Gebrauch der Jugendsprache von Hauptschülern in den Subdomänen der Schule intensiver ist.

- H13: SuS mit DaZ verwenden Jugendsprache in den Subdomänen der Schule signifikant häufiger als SuS mit DaE.

Durch die Übertragung der Code-Theorie Bernsteins (1972) auf die Verwendung von Jugendsprache sowie die Kenntnis der ungleichen Verteilung von SuS mit DaZ auf die Schulformen Hauptschule und Gymnasium, ist davon auszugehen, dass SuS mit DaZ Jugendsprache intensiver gebrauchen als SuS mit DaE.

## 3.2 Operationalisierung

Im Folgenden werden die in den Hypothesen auftretenden Begriffe spezifiziert und einer Messung zugänglich gemacht. Die Reihenfolge der Begriffe orientiert sich an deren Auftreten in den Hypothesen. Dementsprechend werden zunächst Operationalisierungen bezüglich der Wertungsausdrücke und internationaler Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln vorgenommen. Dem folgen die Begriffe Jugendsprache, Domänen und Subdomänen. Abschließend wird Deutsch als Erst- oder Zweitsprache einer Messung zugänglich gemacht.

### *Wertungsausdrücke*

Einerseits können (Wertungs-)Ausdrücke von SuS aktiv verwendet werden, andererseits können sie ihnen aber auch nur bekannt sein. Deshalb ist eine Unterscheidung der Dimensionen aktiver und passiver Wortschatz sinnvoll. Jedoch ist diese Aufgliederung noch nicht differenziert genug, da eine Verwendung des Wortes nicht unbedingt einhergehen muss mit der Kenntnis der Semantik. Demgemäß wird neben der dichotomen Kategorie der Kenntnis eine Erfassung der zugeschriebenen Semantik notwendig sein. In Bezug auf den aktiven Wortschatz wird neben dem generellen Gebrauch auch die Intensität erfasst. Damit aber auch ein Rückschluss auf den Gebrauch des Ausdrucks in einer Situation gezogen werden kann, wird eine (retrospektive) Verwendungssituation erhoben.

### *Internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln*

Für die Operationalisierung der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln werden, wie auch für die Wertungsausdrücke, sowohl der aktive als auch der passive Wortschatz berücksichtigt. Allerdings wird hier bei der Dimension des passiven Wortschatzes eine Erweiterung vorgenommen, da auch die Kenntnis der Gebersprache überprüft wird.

### *Jugendsprache*

Es stellt sich die Frage, ob Jugendsprache ein Register oder eine Varietät ist. Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, obwohl diese Arbeit sich mit Einstellungen von Jugendlichen zu ihrem Sprachgebrauch beschäftigt und

dementsprechend Jugendsprache eher als Varietät verstanden wird. Die Operationalisierung soll jedoch beide Perspektiven auf Jugendsprache berücksichtigen und verweist sowohl auf einen besonderen Sprechstil als auch auf einen alterspräferentiellen Wortschatz der Jugendlichen.

### *Domänen*

Wenn man den Sprachgebrauch von SuS untersuchen möchte, ist eine Unterscheidung von Situationen, in denen Sprachhandlungen stattfinden können, notwendig. Das soziolinguistische Klassifikationsmodell von Neuland (2006: 56ff.; 2008: 59ff.) unterscheidet hier, wie bereits erwähnt wurde, zwischen den drei Domänen Familie, Freizeit und Schule. Die Intensität der Verwendung in der jeweiligen Domäne wird anhand von Likert-Skalen erfasst. Neben der quantifizierbaren Erfassung der Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache ist aber auch eine Erfassung eines (retrospektiven) sprachlichen Beispiels für die jeweilige Domäne notwendig, um einen Indikator für sprachliche Erscheinungsweisen zu erhalten.

### *Subdomänen der Schule*

Anhand des soziolinguistischen Klassifikationsmodells von Neuland (2006: 56ff.; 2008: 59ff.) lässt sich die Domäne Schule in die funktionalen Stile bzw. Subdomänen Hauptkommunikation während des Unterrichts, Nebenkommunikation während des Unterrichts sowie die Kommunikation während der Pause untergliedern. Die Erfassung des Sprachgebrauchs erfolgt hier analog zur Erfassung des Sprachgebrauchs in den Domänen.

### *Deutsch als Erstsprache (DaE) / Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*

Zunächst wird an dieser Stelle die Frage geklärt, wie eine Operationalisierung des Deutschen als Zweitsprache erfolgen kann. Diese ist nicht unproblematisch, da der Begriff eine klare zeitliche Abfolge des Spracherwerbs (L1 vor L2) suggeriert (vgl. Ahrenholz 2008: 3ff.), die bei einem engen Verständnis auch dementsprechend erfasst werden müsste. Allerdings muss demgegenüber eingewendet werden, dass ein L1/L2-Modell zu einfach ist, und vielmehr eine Unterscheidung zwischen Lx und Ly vorgenommen werden muss, die auf die komplexen (wechselseitigen) Einflussfaktoren hinweist (vgl. Dittmar/Özçelik

2007: 305). Auf die Schwierigkeit der Operationalisierung weisen auch Chlosta/Ostermann (2008: 17ff.) hin, die zwei Wege der Erfassung (Staatsangehörigkeit vs. Migrationshintergrund) derjenigen unterscheiden, denen zumindest potentiell eine Förderung im Bereich DaZ zukommen sollte. Beide Wege erheben hierbei jedoch nicht mehrsprachige oder SuS mit DaZ, da beide Indikatoren nicht den Sprachgebrauch erfassen. Zur Erhebung derjenigen SuS, die nicht nur Deutsch, sondern auch andere Sprachen verwenden, empfiehlt es sich daher, den Gebrauch verschiedener Sprachen zu erfassen. Wie das SPREEG-Projekt, welches an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde, zeigt, ist der Gebrauch von anderen Sprachen als dem Deutschen innerhalb der Familienkommunikation ein geeigneter Indikator, um mehrsprachige bzw. SuS mit DaZ zu erfassen (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 19). Im Folgenden wird daher zwar primär der Begriff DaZ verwendet, genau genommen, wird aber die Verwendung verschiedener Sprachen neben der deutschen Sprache innerhalb der Familie erfasst, über deren Aneignungsprozess keine Aussagen getroffen werden können. DaE folgt ex negativo aus dieser Operationalisierung. Mit anderen Worten: All diejenigen, die keine andere Sprache neben dem Deutschen in der Familienkommunikation verwenden, werden als SuS mit DaE identifiziert.

### **3.3 Methodenwahl: schriftliche Befragung**

Die Wahl der Methode ist nicht unabhängig von den aufgestellten Hypothesen zu sehen. Auch wenn man gelegentlich den Eindruck erhalten kann, dass eine Methodenwahl nicht primär dem Forschungsziel, sondern vielmehr der Präferenzierung eines Methodenansatzes geschuldet ist. Generell gilt oder sollte gelten: Keine Methode ist per se besser oder schlechter als eine andere, sondern immer nur besser oder schlechter geeignet, um einer gewissen Forschungsfrage Rechnung zu tragen. Dementsprechend muss für diese Arbeit eine Methode gewählt werden, die geeignet ist, Einstellungen zu erfassen. Die Methode der Befragung ist für die Erfassung von Einstellungen nicht nur ein gängiges, sondern auch probates Mittel. Diekmann (2008: 434) merkt hierzu an: „Zur Erhebung (...) von Einstellungen und Meinungen ist die Methode der



Befragung aber wohl – trotz aller Kritik – unverzichtbar.“ Dürscheid/Neuland (2006: 22) nehmen hier eine Spezifizierung für das vorliegende Forschungsfeld und die Art der Befragung vor: „Wenn es darum geht, die Spracheinstellungen Jugendlicher sowie deren soziokulturellen Hintergründe zu ermitteln, dann ist ein Fragebogen sicher das geeignete Instrument.“ Dies gilt vor allem dann, wenn eine größere Zahl von Untersuchungseinheiten von Interesse ist, und es sich nicht um explorative Erkundungen, sondern um hypothesentestende Untersuchungen handelt. Da an dieser Stelle überprüft werden soll, wie SuS wahrnehmen, gewisse Worte, aber auch Jugendsprache in verschiedenen Domänen und Subdomänen zu gebrauchen, wäre die Methode der Beobachtung bzw. die Wahl einer Sprechstilanalyse ungeeignet, da so zwar (mehr oder weniger) authentische Sprachaufnahmen gewonnen werden können, die Motivation für den Gebrauch aber gänzlich im unklaren bliebe bzw. interpretativ erfasst werden müsste. Die Einschätzung der Intensität des Gebrauchs von Wörtern oder von Jugendsprache bliebe jedoch außen vor. Um einer angemessenen Fallzahl gerecht zu werden, anhand der die vorliegenden Thesen überprüft werden können, muss die Methode der Befragung spezifiziert werden, da beispielsweise eine Face-to-Face-Befragung von Jugendlichen die anschließend transkribiert wird, nicht effizient und somit ungeeignet wäre. Die schriftliche Befragung bietet die Möglichkeit, Spracheinstellungen der befragten SuS zu erfassen, und zudem auf einem ökonomischen Wege eine geeignete Fallzahl zu erreichen. Dabei ist die schriftliche Befragung noch einmal genauer zu spezifizieren, da mehrere Typen existieren (vgl. Atteslander 2005: 1063; Diekmann 2008: 515). Aus diesen wird die Gruppenbefragung mit einem anwesenden Versuchsleiter, der gegebenenfalls bei Verständnisfragen zur Verfügung steht, ausgewählt. Gerade Gruppenbefragungen sind besonders gut in Schulen durchzuführen, weil die SuS klassenweise befragt werden können (vgl. Diekmann 2008: 216). Zudem kann mit einer hohen Rücklaufquote gerechnet werden. Ein entscheidender Vorteil der schriftlichen Befragung bzw. Gruppenbefragung gegenüber einem Interview ist ferner, dass mehr Anonymität gewährleistet wird, und dementsprechend die soziale Erwünschtheit bei der Beantwortung der Fragen eine geringere Rolle spielt (vgl. Garrett 2005: 1254). Da gerade die ausgewählten Wörter und Jugendsprache teilweise in gewissen Domänen bzw. Subdomänen nicht erwünscht sind bzw. gegen die geltenden Sprachnormen

verstoßen, ist es notwendig, eine Verzerrungen der Antworten aufgrund des Effekts der sozialen Erwünschtheit so gering wie möglich zu gestalten. Dieser Effekt kann durch eine schriftliche Befragung zwar nicht ausgeschlossen, aber immerhin minimiert werden.

Ein möglicher Einwand gegen die Wahl der vorliegenden Methode könnte darauf abzielen, dass eine schriftliche Befragung gerade jene bevorzugt, die über eine höhere formelle Bildung verfügen, da sie die Fragen leichter beantworten können als weniger Gebildete. Dem muss jedoch entgegengehalten werden, dass es sich womöglich gerade gegenteilig verhält, da gerade die formell weniger Gebildeten einer schriftlichen Befragung gegenüber aufgeschlossener sind, „weil sie Zeit und Dauer der Befragung [relativ] selbst bestimmen können und nicht durch die Fragen des Interviewers in Verlegenheit gebracht werden“ (Atteslander 2005: 1071). Zudem können gegebenenfalls Unklarheiten durch den anwesenden Versuchsleiter ausgeräumt werden, wobei dieser sich in erster Linie zurückhält, um mögliche Effekte sozialer Erwünschtheit zu vermeiden, gleichzeitig aber auf seine beratende Funktion verweist.

### **3.4 Erhebungsinstrument: Fragebogen „Spracheinstellungen“**

Der Fragebogen ist entsprechend der Hypothesen aufgebaut. Er lässt sich untergliedern in Fragen zum Gebrauch von Wertungsausdrücken und internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln sowie zum domänen- und subdomänentypischen Gebrauch von Jugendsprache. Dem wird eine Erklärung vorangestellt, die über den Zweck der Erhebung informiert sowie versichert, dass alle Angaben anonym sind.

Die Fragen zu den Wertungsausdrücken orientieren sich an dem Item zum Wortgebrauch aus dem Wuppertaler-Fragebogen (vgl. Neuland/Schubert 2005: 229f.; Neuland 2008: 48). Eine Anordnung der fünf Wertungsausdrücke *ätzend*, *cool*, *fett*, *geil* und *krass* erfolgt alphabetisch, wobei die Fragen zu den jeweiligen Ausdrücken identisch sind. Zunächst wird durch eine geschlossene Frage die Kenntnis des Wortes anhand einer dichotomen Kategorie (*ja/nein*) erfragt. Dem folgt in einer offenen Frage eine Erhebung der zugeschriebenen

Bedeutung. Anschließend wird die Intensität des Gebrauchs anhand einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Ausprägungen *immer – oft – mittel – selten – nie* erfasst.<sup>18</sup> Dem schließt eine offene Frage an, in der die Befragten eine Situation (mit Beispiel) nennen sollen, in der sie den Ausdruck verwendet haben.

Die Fragen bezüglich internationaler Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln orientieren sich ebenfalls an dem oben angeführten Item aus dem Wuppertaler-Fragebogen, wobei hier Fragebogenüberlegungen zur Verwendung von Internationalismen (vgl. Neuland 2007 et al.: 124) berücksichtigt werden. Dementsprechend ähnelt der Aufbau der Fragen den Fragen zu den Wertungsausdrücken. Einziger Unterschied ist, dass nach der Erfassung der Kenntnis des Wortes auch angegeben werden soll, aus welcher Sprache der vorliegende Ausdruck stammt. Hierbei werden fünf Antwortkategorien vorgegeben (*Englisch, Italienisch, Polnisch, Russisch* und *Türkisch*), aus denen die Ausdrücke stammen, sowie die Kategorie *weiss nicht*, falls der Befragte die Gebersprache des Ausdrucks nicht kennt.

Bevor in einem nächsten Schritt Fragen zum domänentypischen Gebrauch von Jugendsprache gestellt werden, wird eine Definition von Jugendsprache vorgenommen. Dabei wird, unter Berücksichtigung der linguistischen Kompetenz der Befragten, darauf hingewiesen, dass Jugendsprache sowohl als Register als auch als Varietät verstanden werden kann. Im Fragebogen lautet die Begriffsbestimmung wörtlich: „Mit Jugendsprache ist ein lockerer Sprechstil (wie du mit Freunden sprichst) sowie die Verwendung von lockeren Ausdrücken (z.B. Wörter wie *cool, geil* oder *Penner*) gemeint.“<sup>19</sup> Der Definition folgen Fragen zum Gebrauch von Jugendsprache in den Domänen Familie, Freizeit und Schule, bei denen auf einer Likert-Skala mit den Antwortkategorien *immer – oft –*

---

<sup>18</sup> Zu Beginn der Fragebogenentwicklung wurde überlegt, eine Filterfrage, ob man den Ausdruck generell gebrauche, einzuführen, dem eine Likert-Skala mit den Antwortkategorien *sehr oft – oft – mittel – selten – sehr selten* in einer nächsten Frage anschloss. Der Pretest zeigte jedoch Inkonsistenzen bei der Beantwortung der Fragen. Beispielsweise wurde der Gebrauch verneint, im nächsten Schritt aber, trotz explizitem Hinweis nur bei Beantwortung der Filterfrage mit *ja*, die nächste Frage zu beantworten, *sehr selten* angegeben. Um Missverständnisse durch die Filterfrage zu vermeiden, wurden dementsprechend die oben angeführten Antwortkategorien eingeführt, wobei die Antwortkategorien *sehr oft* und *sehr selten* durch die Kategorien *immer* und *nie* ersetzt wurden, damit die Antwortkategorien als erschöpfend zu bewerten sind.

<sup>19</sup> Hiermit wird sich explizit gegen ein Vorgehen gewendet, welche fiktive Texte von Jugendsprache als Ankerbeispiel anführen, wie dies Henne (1986: 61ff.) praktiziert, sowie gegen eine völlige Auslassung des Begriffs bzw. Ersetzung des Begriffs durch die Bezeichnung „eigene Sprache“, wie es Sasse (1998: 210) vornimmt. Beide Versuche erscheinen nur bedingt geeignet, weswegen versucht wurde, den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Thema Jugendsprache in die hier verwendete Begriffsbestimmung aufzunehmen.

*mittel – selten – nie* die Intensität der Verwendung von Jugendsprache quantifizierend erfasst wird. Im nächsten Schritt wird in einer offenen Frage nach einem (retrospektiven) sprachlichen Beispiel gefragt. Der Aufbau der Fragen zu den Subdomänen der Schule erfolgt analog zu den domänentypischen Fragen.

Abschließend werden die soziolinguistischen Daten der Befragten erhoben. Hierunter fallen zunächst Angaben zu Alter und Geschlecht. In einem nächsten Schritt wird die Mehrsprachigkeit erhoben. Um diese zu ermitteln, wird gefragt, welche Sprache(n) in der Familie neben dem Deutschen gesprochen werden. Sprachen, deren Auftreten besonders wahrscheinlich ist, werden als Antwortkategorien vorgegeben, da die SPREEG-Studie einen relativ hohen Anteil von englischsprachigen Kindern feststellt, der sich wohl nicht alleine aus Muttersprachlern zusammensetzt (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 20). Falls die Befragten eine andere Sprache als die angegebenen sprechen, erfasst dies die Kategorie *eine andere Sprache. Welche?*, in der die gesprochene Sprache angegeben werden soll. Durch die Kategorie *keine andere Sprache* werden zudem alle erfasst, die keine andere Sprache neben dem Deutschen innerhalb der Familienkommunikation verwenden, und somit als diejenigen mit DaE identifiziert werden können. Eine Erfassung der besuchten Bildungsinstanz sowie der besuchten Jahrgangsstufe erfolgt über eine Markierung des Fragebogens.

### **3.5 Stichprobe**

Die Frage der Stichprobenziehung ist in der empirischen Sprachwissenschaft eine nicht unproblematische Frage, wobei die empirische Jugendsprachforschung hier keine Ausnahme darstellt. Als wichtige Erkenntnis und zugleich auch ein Zugeständnis an pragmatische Aspekte der Datenerhebung- und auswertung muss man sich von dem Gedanken verabschieden, repräsentative Ergebnisse zu produzieren, auch wenn oftmals der Eindruck bei empirischen Arbeiten vermittelt wird, dass deren Ergebnisse repräsentativ oder jedenfalls stark verallgemeinerbar wären. Schlobinski (1996: 27) merkt hierzu an: „Man kann getrost behaupten, daß in fast allen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen aufgrund einer zu kleinen Datenmenge unzureichend verallgemeinert wird“.

Dies soll aber nicht bedeuten, dass eine kritische Ziehung der Stichprobe gänzlich unterlassen werden sollte, da Repräsentativität für größere Grundgesamtheiten aus pragmatischen Gründen – hierzu zählen Aspekte wie Kosten, Zugänglichkeit zu den Daten und Zeit – nahezu unerreichbar ist. Zwei mögliche Antworten sind hier: 1. Die Ziehung repräsentativer Stichproben für kleinere Grundgesamtheiten, für die dann verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden können. 2. Die Ziehung einer Stichprobe, die der Forschungsfrage bzw. den Hypothesen einer Arbeit entsprechend gezogen wird, deren Ergebnisse letztlich jedoch nur als Indikatoren und keinesfalls als repräsentative Ergebnisse gedeutet werden können, aber gegebenenfalls neue Hypothesen generieren. In der vorliegenden Arbeit, die vor allem unterschiedliche Bildungsgänge der SuS in den Vordergrund stellt, wird dementsprechend eine Stichprobe gezogen, in der jeweils SuS der formal niedrigsten und höchsten weiterführenden Schulform erhoben werden.

**Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobe**

	absolut	Prozent
<b>N</b>	89	100
<b>männlich</b>	46	51,7
<b>weiblich</b>	43	48,3
<b>Hauptschüler</b>	38	42,7
<b>Gymnasiasten</b>	51	57,3
<b>DaE</b>	33	38,4
<b>DaZ</b>	53	61,6
<b>Klasse 8</b>	48	53,9
<b>Klasse 10</b>	41	46,1
<b>Alter (Mittelwert)</b>	-	14,53

Die vorliegende Stichprobe wurde an zwei Kölner Schulen gezogen (siehe Tabelle 1). Es wurden jeweils an einer Hauptschule und einem Gymnasium eine 8. und 10. Klasse erhoben. Insgesamt wurden 89 SuS befragt, wobei von diesen 46 männlichen und 43 weiblichen Geschlechts sind. Im Durchschnitt sind die SuS 14,53 Jahre alt. Eine Differenzierung nach Schulform zeigt einen höheren Anteil an Gymnasiasten (57,3%) im Vergleich zu Hauptschülern (42,7%). Auffällig bei der vorliegenden Stichprobe ist ferner der hohe Anteil an mehrspra-

chigen SuS (61,6%), was vor allem auf die Ziehung der Stichprobe im urbanen Raum zurückzuführen ist.

## 4. Datenauswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenauswertung der Erhebung dargestellt. Die Struktur der Darstellung orientiert sich am Aufbau der Hypothesenkomplexe. Dementsprechend werden zunächst Ergebnisse zur Verwendung von Wertungsausdrücken sowie internationaler Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln dargestellt. Dem schließen Ergebnisse zum domänentypischen bzw. subdomänentypischen Gebrauch von Jugendsprache an.<sup>20</sup>

### 4.1 Verwendung von Wertungsausdrücken

Zunächst ist eine Betrachtung der Kenntnis der Ausdrücke notwendig, um festzustellen, ob diese den SuS geläufig sind (siehe Tabelle 2). Hierbei ist der Befund eindeutig: Allen oder nahezu allen befragten SuS sind die vorliegenden fünf Wertungsausdrücke *ätzend*, *cool*, *fett*, *geil*, und *krass* bekannt.

**Tabelle 2: Kenntnis der Wertungsausdrücke\***

Rang	Ausdruck	Kenntnis in Prozent
1	<i>cool</i>	100
2	<i>fett</i>	100
3	<i>geil</i>	100
4	<i>krass</i>	98,9
5	<i>ätzend</i>	96,6

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *ätzend*: N=89, *cool*: N=89, *fett*: N=89, *geil*: N=88 und *krass*: N=89.

<sup>20</sup> Bevor die Datenauswertung erfolgte, wurde die Reliabilität der Daten anhand der Intracoder-Reliabilität überprüft. Hierzu wurde ein zufällig ausgewählter Fragebogen – jedem Fragebogen wurden 69 Variablen zugeordnet – erneut codiert und mit der Codierung des Datensatzes verglichen. Die Intracoder-Reliabilität beträgt 0,99.

Allerdings stellt sich die Frage, welche Semantik den Ausdrücken zugeschrieben wird, wobei auch die Frage beantwortet werden muss, ob die Befragten den Ausdrücken eine wertende Bedeutung zuschreiben (siehe Tabelle 3). Bei der Auswertung wurden Kategorien gebildet, unter die die offenen Antworten subsumiert wurden. *Ätzend* wird von etwa 76% der Befragten die Bedeutung zugeschrieben, eine negative Bewertung von etwas oder jemanden zu sein. Hingegen verweisen nur 3,8% der SuS ausschließlich auf die chemische Bedeutung des Ausdrucks. Etwa 16% der Befragten geben an, dass *ätzend* sowohl dazu dient, eine negative Bewertung vorzunehmen als auch eine chemische Bedeutung hat.

*Cool* wird von etwa 89% ausschließlich die Bedeutung eines positiven Wertungsausdrucks zugeschrieben und ist damit der positive Wertungsausdruck schlechthin. Zwar wissen die SuS, dass der Ausdruck aus dem Englischen entlehnt ist („eigentlich: kühl aber auch dass etwas toll ist“ 16-jähriger Gymnasiast) und kennen auch dessen Bedeutung, doch spielen die Bedeutung kalt (1,2%) oder auch die Angabe beider Bedeutungen (4,8%) nur eine marginale Rolle. Eine ähnliche Rolle nimmt *geil* mit der Bedeutungszuschreibung als Wertungsausdruck ein, wobei die auf sexuelle Erregung abzielende Bedeutung etwas häufiger genannt wird. Dies wird deutlich, wenn man deren ausschließliche Nennung (2,5%), aber auch die Angaben beider Bedeutungen (8,9%) berücksichtigt.

Für die zugeschriebene Semantik des Ausdrucks *fett* ergibt sich ein anderes Bild. Zwar kann man feststellen, dass der Ausdruck auch dazu dient, positive Wertungen vorzunehmen (22,6%), doch ist die Bedeutung, die sich auf das Volumen menschlicher Körper bezieht, häufiger genannt (45,2%). Zudem geben mehr als ein Fünftel aller Befragten beide Bedeutungen an. Des Weiteren ist hier die Kategorie sonstige auffällig, die nur bei dem Ausdruck *fett* über 10% liegt. Dies liegt vor allem an Abweichungen, die sich auf Nahrungsmittel beziehen („was in der Pommes ist“ 13-jährige Hauptschülerin). Dementsprechend ist anhand der Verwendungssituationen zu prüfen, wie der Ausdruck nach Einschätzung der befragten SuS von ihnen benutzt wird.

Während bei den vorliegenden Wertungsausdrücken, wenn ihnen diese Bedeutung zugeschrieben wird, die Richtung der Wertung deutlich wird, ist diese bei *krass* nicht eindeutig. Zwar wird *krass* auch die Bedeutung einer positiven Be-

wertung zugeschrieben, immerhin geben diese etwa 35% der Befragten ausschließlich an, doch fungiert *krass* auch als Ausdruck, um eine unglaubliche bzw. unerwartete Situation zu bewerten. Fast 48% der befragten SuS nennen ausschließlich diese und knapp 10% beide Bedeutungen, wobei das Unglaubliche sowohl positiv als auch negativ sein kann („wenn etwas extrem gut oder schlecht ist“ 15-jähriger Gymnasiast), und nur im Rahmen der Verwendungssituation näher bestimmt werden kann.

**Tabelle 3: Bedeutung der Wertungsausdrücke\***

Wertungsausdruck	Bedeutung	Prozent
<i>ätzend</i>	negative Bewertung	76,3
	chemische Bedeutung	3,8
	negative Bewertung/chemische Bedeutung	16,3
	sonstige	3,8
<i>cool</i>	positive Bewertung	89,3
	kalt	1,2
	positive Bewertung/kalt	4,8
	sonstige	4,8
<i>fett</i>	positive Bewertung	22,6
	körperlich kräftig	45,2
	positive Bewertung/körperlich kräftig	21,4
	sonstige	10,7
<i>geil</i>	positive Bewertung	86,1
	sexuell erregt	2,5
	positive Bewertung/sexuell erregt	8,9
	sonstige	2,5
<i>krass</i>	positive Bewertung	34,5
	wenn etwas unerwartetes passiert	47,6
	positive Bewertung/wenn etwas unerwartetes passiert	9,5
	sonstige	8,3

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *ätzend*: N=80, *cool*: N=84, *fett*: N=84, *geil*: N=79 und *krass*: N=84.

Um eine genauere Vorstellung von der verwendeten Bedeutung der vorgestellten fünf Ausdrücke zu bekommen bzw. um diese einzugrenzen, ist eine Betrachtung der Verwendungssituationen notwendig (siehe Tabelle 4). Erst diese geben Aufschluss darüber, in welcher Situation und mit welcher Bedeutung die Jugendlichen angeben, die Ausdrücke zu gebrauchen. Erst dem anschließend



ist eine Analyse der zugeschriebenen Intensität des Gebrauchs sinnvoll, da deutlich wird, vor welchem situations- und bedeutungsspezifischen Hintergrund der Gebrauch zu betrachten ist.

**Tabelle 4: Verwendungssituationen der Wertungsausdrücke\***

Wertungsausdruck	Verwendungssituation	Prozent
<i>ätzend</i>	jemand wird negativ bewertet	24,3
	etwas wird negativ bewertet	51,4
	Chemieunterricht	24,3
	sonstige	-
<i>cool</i>	jemand wird positiv bewertet	12,9
	etwas wird positiv bewertet	80
	in Bezug auf die Kälte	-
	sonstige	7,1
<i>fett</i>	jemand wird positiv bewertet	-
	etwas wird positiv bewertet	37,9
	auf den Körper bezogen	51,5
	sonstige	10,6
<i>geil</i>	jemand wird positiv bewertet	32,9
	etwas wird positiv bewertet	61,8
	Situation sexueller Erregung	3,9
	sonstige	1,3
<i>krass</i>	jemand wird positiv bewertet	1,4
	etwas wird positiv bewertet	37,7
	eine Situation, in der etwas unerwartetes passiert	58
	sonstige	2,9

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *ätzend*: N=74, *cool*: N=85, *fett*: N=66, *geil*: N=76 und *krass*: N=69.

Der Ausdruck *ätzend* wird zu über 50% in Situationen verwendet, in denen etwas negativ bewertet wird. Exemplarisch kann folgendes Beispiel einer 15-jährigen Hauptschülerin angeführt werden, wobei es sich wohl eher um eine fehlerhafte Orthographie als um eine Anspielung auf das Lernmedium handelt: „die Englischarbeit wird wieder mal ätzend ich hab kein book drauf.“ Der Ausdruck wird somit in erster Linie von den Befragten dafür verwendet, um etwas negativ zu bewerten. Verwendungssituationen in denen jemand negativ mit dem Ausdruck bewertet wird, werden nur von 24,3% der Befragten ange-

geben. Genau so viele SuS verweisen auf den Chemieunterricht, in dem der Ausdruck mit seiner chemischen Bedeutung gebraucht wird.

Hingegen ist *cool* der Ausdruck zur positiven Bewertung von etwas schlechthin. 80% der SuS nennen ein Beispiel, welches sich dieser Kategorie zuordnen lässt. Ein Beispiel mit Kommentierung führt ein 13-jähriger Gymnasiast an: „Wenn z.B. jemand fragt `Und, wie findest du meine neuen Schuhe?`, und man findet sie gut, dann antwortet man `cool`.“ Dagegen werden nur in 13% Situationen angeführt, in denen der Ausdruck eine Person positiv bewertet. Ferner wird eine Situation, die sich auf die Temperatur bezieht, gar nicht angegeben.

*Fett* wird in erster Linie nicht als Wertungsausdruck, sondern zur Beschreibung menschlicher Körper verwendet (51,5%). Wenn er als Wertungsausdruck von den befragten Jugendlichen gebraucht wird, dann zur positiven Bewertung einer Sache oder eines Sachverhalts (37,9%), wohingegen eine positive Bewertung eines Subjekts mit Hilfe des Ausdrucks nicht angeführt wird.

Wenn ein Ausdruck dazu dient, Personen positiv zu bewerten, dann ist es *geil* (32,9%). Allerdings wird auch dieser überwiegend zur positiven Bewertung eines Objekts gebraucht (61,8%). Hingegen spielen Situationen sexueller Erregung nur eine untergeordnete Rolle.

*Krass* dient in erster Linie dazu, Situationen als unerwartet bzw. unglaublich zu charakterisieren (58%). Offen bleibt dabei, ob die Wertung positiv oder negativ ist. Ferner wird der Ausdruck in fast 38% der Fälle dazu gebraucht, Sachen oder Sachverhalte als positiv zu werten. Eine positive Bewertung von Personen wird mit dem Ausdruck nahezu nicht vorgenommen (1,4%).

Es kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Ausdrücke als Wertungsausdrücke gekannt werden bzw. die SuS den Ausdrücken mehrere Bedeutungen zuschreiben, wobei die wertende Bedeutung eine entscheidende Rolle spielt, was an den Verwendungssituationen deutlich wird. Auffällig ist dabei, dass sich die Wertungen primär auf Sachen und Sachverhalte beziehen und deutlich weniger auf Subjekte. *Cool* und *geil* sind die Ausdrücke, deren Häufigkeiten in dieser Kategorie weit über denen der anderen liegen. *Krass* fungiert hingegen primär als Ausdruck, um etwas als unglaublich zu werten, ohne jedoch eine explizite Wertung auf einem positiv-negativ-Kontinuum vorzunehmen. *Ätzend* und *fett* weichen von diesem Muster ab, da eine Verwendung der chemischen Bedeutung bzw. eine Beschreibung des Körpervolumens über

die Verwendung der Begriffe als Wertungsausdrücke hinausgeht bzw. diese im Fall von *fett* wesentlich häufiger erfolgt als eine Wertung.

In welcher Intensität werden nun aber die angeführten Ausdrücke gebraucht (siehe Tabelle 5)? *Cool* (3,88) und *geil* (3,74) sind die Wertungsausdrücke, die nach Einschätzung der befragten SuS von ihnen am häufigsten gebraucht werden. Der Mittelwert beider Ausdrücke liegt dabei nahe an der Antwortkategorie oft, die einem Mittelwert von 4 entspricht, wobei die Standardabweichung von *cool* wesentlich geringer ist als von *geil*, was dafür spricht, dass der Ausdruck von einem größeren Teil der SuS mit dieser Intensität gebraucht wird, während *geil* etwas stärker polarisiert. *Ätzend* hat hingegen nur einen Mittelwert von 2,36 und wird somit im Durchschnitt tendenziell eher selten gebraucht. *Krass* und *fett* nehmen dagegen eine mittlere Intensität des Gebrauchs ein, wobei *krass* von dieser nach oben und *fett* nach unten abweicht. Demzufolge stimmen die Ergebnisse mit Hypothese H1 überein, da *cool* und *geil* die Wertungsausdrücke sind, die deutlich den höchsten Mittelwert und damit den häufigsten Gebrauch aufweisen.

**Tabelle 5: Intensität des Gebrauchs der Wertungsausdrücke\***

Rang	Ausdruck	Mittelwert**	Standardabweichung
1	<i>cool</i>	3,88	0,56
2	<i>geil</i>	3,74	1,06
3	<i>krass</i>	3,27	1,00
4	<i>fett</i>	2,71	1,17
5	<i>ätzend</i>	2,36	0,74

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *ätzend*: N=88, *cool*: N=89, *fett*: N=86, *geil*: N=86 und *krass*: N=88.

\*\*Die Einschätzung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von nie (codiert mit dem Wert 1) bis immer (codiert mit dem Wert 5). D.h. je höher der Mittelwert ist, desto höher ist der geschätzte Gebrauch des Ausdrucks.

Um H2 zu überprüfen, ist eine getrennte Betrachtung der Mittelwerte nach Schulform erforderlich (siehe Tabelle 6). Allerdings reicht ein bloßer Vergleich der Mittelwerte nicht aus, da Abweichungen oder Gemeinsamkeiten möglicherweise zufällig sind. Deswegen ist ein Vergleich der vorliegenden Mittelwerte unter Berücksichtigung des T-Tests für unabhängige Stichproben notwendig, da auf diese Weise die Annahme, dass die beobachteten Unterschiede

lediglich zufällig sind, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von höchstens 5% zurückgewiesen werden kann. Trifft dies zu, spricht man von signifikanten Ergebnissen. Zwar weichen die Mittelwerte der Wertungsausdrücke von *ätzend*, *cool* und *fett* zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten voneinander ab, doch sind die Abweichungen nicht groß und auch nicht signifikant. Anders verhält es sich bei den Ausdrücken *geil* und *krass*, deren Mittelwerte sich signifikant unterscheiden. *Geil* wird von Gymnasiasten (3,96\*\*) signifikant häufiger gebraucht als von Hauptschülern (3,46\*\*), wohingegen *krass* intensiver von Hauptschülern (3,57\*\*) als von Gymnasiasten (3,06\*\*) verwendet wird. Demgemäß muss Hypothese H2 als falsifiziert angesehen werden, da eben doch signifikante Unterschiede bei der Verwendung der Wertungsausdrücke *geil* und *krass* vorliegen, wobei *geil* eher von Gymnasiasten und *krass* eher von Hauptschülern genutzt wird.

**Tabelle 6: Darstellung der Intensität des Gebrauchs von Wertungsausdrücken anhand von Mittelwerten unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren\***

Ausdruck	Hauptschüler	Gymnasiasten	DaZ	DaE
<i>ätzend</i>	2,18	2,50	2,28	2,44
<i>cool</i>	3,74	3,98	3,79	4,00
<i>fett</i>	2,78	2,65	2,73	2,72
<i>geil</i>	3,46**	3,96**	3,75	3,69
<i>krass</i>	3,57**	3,06**	3,50**	2,94**

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Hauptschüler: *ätzend*: N=38, *cool*: N=38, *fett*: N=37, *geil*: N=37 und *krass*: N=37. Gymnasiasten: *ätzend*: N=50, *cool*: N=51, *fett*: N=49, *geil*: N=49, *krass*: N=51. DaZ: *ätzend*: N=53; *cool*: N=53, *fett*: N=51, *geil*: N=51 und *krass*: N=52. DaE: *ätzend*: N=32, *cool*: N=33, *fett*: N=32; *geil*: N=32 und *krass*: N=33.

\*\*Signifikante Ergebnisse anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben auf dem 5% Niveau.

Eine Überprüfung der Hypothese H3 erfordert eine vergleichende Betrachtung der Mittelwerte unter Berücksichtigung des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache (siehe Tabelle 6). Zwar unterscheiden sich die Mittelwerte der Wertungsausdrücke *ätzend*, *cool*, *fett* und *geil*, doch sind diese Unterschiede nicht signifikant, also mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zufällig. Anders verhält es sich bei dem Wertungsausdruck *krass*, der von SuS mit DaZ signifikant häufiger gebraucht wird (3,50\*\*) als von SuS mit DaE (2,94\*\*). Dementsprechend

ist H3 abzulehnen, da SuS mit DaZ *krass* immerhin einen Wertungsausdruck signifikant häufiger gebrauchen als SuS mit DaE.

## 4.2 Verwendung von internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln

Die Kenntnis der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln fällt sehr unterschiedlich aus (siehe Tabelle 7). *Bye* und *ciao* werden zu 100% von den Befragten gekannt. Zwischen Rang zwei und drei fällt die Kenntnis allerdings deutlich ab. So wird *selam* nur noch von etwa 55% der Befragten gekannt. *Ипуем (privet)* und *cześć* werden sogar nur noch von 18,1% bzw. 10,8% der Befragten gekannt.

**Tabelle 7: Kenntnis der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln\***

Rang	Ausdruck	Kenntnis in Prozent
1	<i>bye</i>	100
2	<i>ciao</i>	100
3	<i>selam</i>	55,2
4	<i>npusem (privet)</i>	18,1
5	<i>cześć</i>	10,8

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *bye*: N=87, *ciao*: N=85, *cześć*: N=83, *privet*: N=83 und *selam*: N=87.

Nachdem die Kenntnis der Internationalismen recht unterschiedlich ausfällt, stellt sich die Frage, ob die Befragten die Ausdrücke ihren Gebersprachen entsprechend zuordnen können (siehe Tabelle 8). *Bye* und *ciao* werden nicht nur am meisten gekannt, sondern können von allen bzw. nahezu allen Befragten der richtigen Gebersprache zugeordnet werden. Auch *selam* kann von etwa 85% der Befragten noch dem Türkischen zugeordnet werden. Fast 78% der befragten SuS können *npusem (privet)* der russischen Sprache zuordnen und *cześć* immerhin noch 55,4% dem Polnischen. Die relativ hohen Anteile im Vergleich zur geringen Kenntnis der Ausdrücke sind vermutlich auf drei Faktoren zurückzuführen: 1. Die Befragten wissen, dass im Russischen die kyril-

lische Schrift verwendet wird, was wiederum für deren Sprachkompetenz spricht. 2. Der hohe Wert für *cześć* ergibt sich aus einem möglichem Antwortschema der Befragten, welches dem Ausschlussprinzip folgt. 3. Die gültigen Fallzahlen für die beiden Ausdrücke sind deutlich geringer als für die anderen Internationalismen, so dass wahrscheinlich diejenigen, die keine Antwort angegeben haben, den Begriff eher nicht kennen.

**Tabelle 8: Zuordnung der Ausdrücke nach Herkunftssprachen in Prozent\***

Zugeschriebene Herkunftssprache	Englisch	Italienisch	Polnisch	Russisch	Türkisch	weiss nicht
<i>bye</i>	100	-	-	-	-	-
<i>ciao</i>	5,7	93,2	-	-	-	1,1
<i>cześć</i>	-	-	55,4	4,6	4,6	35,4
<i>npuɛm (privet)</i>	-	-	1,5	77,9	1,5	19,1
<i>selam</i>	-	-	-	1,2	85,4	13,4

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *bye*: N=89, *ciao*: N=88, *cześć*: N=65, *privet*: N=68 und *selam*: N=82.

Doch welche Bedeutung wird den Internationalismen zugeschrieben (siehe Tabelle 9)? *Bye* wird zu 100% die Bedeutung einer Verabschiedungsformel zugeschrieben. Ebenso wird *ciao* von 77% der befragten SuS ausschließlich als Verabschiedungsformel angesehen, wohingegen knapp 22% die Semantik als Begrüßungs- und Verabschiedungsformel kennen. *Selam* wird von 88% der Befragten die Bedeutung einer Begrüßungsformel zugeschrieben. Für *npuɛm (privet)* (41,7%) und *cześć* (25%) wird eine Bedeutungszuschreibung als Begrüßungsformel nur noch von relativ wenigen Befragten vorgenommen, vor allem wenn man die sehr geringen Fallzahlen beachtet, die der prozentualen Verteilung zugrunde liegen. Ferner fällt der Anteil der sonstigen Antworten so groß aus, weil oftmals versucht wird, eine Bedeutung zu finden, die sich an der Semantik der vorangegangenen Internationalismen orientiert, wobei teilweise auf den spekulativen Charakter der Antwort verwiesen wird. Beispielhaft ist folgende Bedeutungszuschreibung für *npuɛm (privet)* eines 13-jährigen Gymnasiasten: „vermute dass es tšhüss heißt“.

**Tabelle 9: Bedeutung der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln\***

Ausdruck	Bedeutung	Prozent
<i>bye</i>	Verabschiedungsformel	100
<i>ciao</i>	Verabschiedungsformel	77
	Begrüßungs- und Verabschiedungsformel	21,8
	Begrüßungsformel	1,1
<i>cześć</i>	Begrüßungsformel	25
	sonstige	75
<i>npubem (privet)</i>	Begrüßungsformel	41,7
	sonstige	58,3
<i>selam</i>	Begrüßungsformel	88
	sonstige	12

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *bye*: N=87, *ciao*: N=87, *cześć*: N=16, *privet*: N=24 und *selam*: N=50.

Nach der Erfassung der zugeschriebenen Semantik der Ausdrücke stellt sich die Frage, in welchen Situationen die befragten SuS die Internationalismen verwenden (siehe Tabelle 10). Einige der Antworten sind dabei weniger spezifisch als andere. Aus diesem Grund werden allgemeine, aber auch spezifischere Kategorien gebildet. Etwa 51% der Befragten gebrauchen *bye* allgemein in Verabschiedungssituationen. 30,6% der befragten SuS geben spezifischer an, *bye* zu nutzen, um sich im Chat zu verabschieden („ich gehe off bye“ 14-jähriger Hauptschüler). 12,5% der Befragten nutzen den Ausdruck, um sich von Freunden zu verabschieden. Eine ähnliche Rangfolge in Bezug auf die drei Antwortkategorien existiert analog für *ciao*, welches zu 56,6% in Situationen der Verabschiedung verwendet wird, wobei 17,1% die spezielle Verabschiedung im Chat, gefolgt von der Verabschiedung von Freunden (15,8%), angeben. Zur Begrüßungs- und Verabschiedung (5,3%) wird es hingegen nur selten verwendet. Nur von einem geringen Anteil (3,9%) wird auf die Verwendung innerhalb der Familienkommunikation verwiesen.

*Cześć* (40%) und *npubem (privet)* (42,9%) werden hingegen prozentual deutlich häufiger für die Begrüßung innerhalb der Familienkommunikation verwendet, wobei es zu beachten gilt, dass die prozentuale Verteilung auf sehr geringen Fallzahlen basiert, wodurch sich auch der große Anteil derjenigen

erklärt, die der Kategorie sonstige zugeordnet werden mussten. Ferner fungiert *npucem (privet)* zur Begrüßung von Freunden (14,3%). *Selam* wird generell in Situationen zur Begrüßung gebraucht (41,4%). Spezifischer primär, um Freunde zu begrüßen (31%), was sich an folgender Aussage einer 17-jährigen Hauptschülerin verdeutlichen lässt: „Als Begrüßung wenn ich zu einer türkischen Freundin gehe: `Selam wie gehts?`“ Aber auch zur Begrüßung innerhalb der Familienkommunikation (13,8%) und bei der Chatkommunikation (10,3%) wird es verwendet.

**Tabelle 10: Verwendungssituationen der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln\***

Ausdruck	Verwendungssituation	Prozent
<i>bye</i>	Verabschiedung	51,4
	Verabschiedung Chat	30,6
	Verabschiedung Freunde	12,5
	sonstige	5,6
<i>ciao</i>	Verabschiedung	56,6
	Chat	17,1
	Verabschiedung Freunde	15,8
	Verabschiedung Familie	3,9
	Begrüßung und Verabschiedung	5,3
<i>cześć</i>	sonstige	1,3
	Begrüßung Familie	40
	sonstige	60
<i>npucem (privet)</i>	Begrüßung Familie	42,9
	Begrüßung Freunde	14,3
	sonstige	42,9
<i>selam</i>	Begrüßung	41,4
	Begrüßung Familie	13,8
	Begrüßung Freunde	31
	Begrüßung Chat	10,3
	sonstige	3,4

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *bye*: N=72, *ciao*: N=76, *cześć*: N=5, *privet*: N=7 und *selam*: N=29.

Bei einer Betrachtung der Intensität des Gebrauchs (siehe Tabelle 11) ist *ciao* die internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformel, die im Durch-



schnitt am häufigsten verwendet wird (3,20). Der Wert 3 entspricht auf der Skala der Antwortkategorie manchmal, wobei der Mittelwert leicht über diesem Wert liegt. *Bye* nimmt mit 2,94 den zweithöchsten Rang ein. Von Rang 2 zu 3 erfolgt, analog zur Kenntnis der Ausdrücke, ein extremer Sprung, denn *selam* erreicht lediglich einen Mittelwert von 2,01. Eine ähnliche Differenz existiert zwischen den Mittelwerten von *selam* und den Begrüßungsformeln *npubem (privet)* (1,23) und *cześć* (1,16). Demnach gehen die Ergebnisse mit Hypothese H4 konform, da *bye* und *ciao* sowohl in Bezug auf die Kenntnis als auch den Gebrauch die übrigen Internationalismen übersteigen. Dabei ist zu konstatieren, dass der Mittelwert des Gebrauchs von *ciao* sogar noch über dem von *bye* liegt, was eher nicht nur auf die Doppelfunktion zurückzuführen ist, denn nur ein geringer Anteil verweist auf diese in den Verwendungssituationen.

**Tabelle 11: Intensität des Gebrauchs der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln\***

Rang	Ausdruck	Mittelwert**	Standardabweichung
1	<i>ciao</i>	3,20	1,31
2	<i>bye</i>	2,94	1,34
3	<i>selam</i>	2,01	1,56
4	<i>npubem (privet)</i>	1,23	0,78
5	<i>cześć</i>	1,16	0,75

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: *bye*: N=86, *ciao*: N=86, *cześć*: N=58, *privet*: N=62 und *selam*: N=74.

\*\*Die Einschätzung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von nie (codiert mit dem Wert 1) bis immer (codiert mit dem Wert 5). D.h. je höher der Mittelwert ist, desto höher ist der geschätzte Gebrauch des Ausdrucks.

Bei einem Vergleich der SuS mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache ist festzustellen, dass die Rangfolge der Internationalismen derjenigen SuS mit DaZ analog zur durchschnittlichen Rangfolge ausfällt, wohingegen sich die Rangfolge für SuS mit DaE deutlich anders gestaltet (siehe Tabelle 12). Von ihnen wird *bye* (2,97) am häufigsten gebraucht, knapp gefolgt von *ciao* (2,72). Hingegen tendieren alle anderen Werte gegen einen Mittelwert von eins, wobei *selam* den letzten Rang einnimmt. Hierbei sind die Unterschiede der Mittelwerte der Internationalismen *ciao* und *selam* zwischen den beiden Gruppen signi-

fikant. *Ciao* wird von SuS mit DaZ signifikant häufiger genutzt (3,49\*\*) als von SuS mit DaE (2,72\*\*). Gleiches gilt, bei einer insgesamt durchschnittlich geringeren Nutzung, für *selam*, welches von SuS mit DaZ den Mittelwert 2,47\*\* und für SuS mit DaE nur den Wert 1,12\*\* annimmt, und somit von diesen nahezu nie verwendet wird. Hingegen sind für die anderen drei Internationalismen keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Demnach stimmen die Ergebnisse für *ciao* und *selam* mit Hypothese H5 überein, da sie von mehrsprachigen SuS signifikant häufiger gebraucht werden, wobei *selam* von SuS mit DaE nahezu nie gebraucht wird.

Wie können diese Unterschiede erklärt werden? Eine Analyse von Jugendlichen, die die vorliegenden Sprachen muttersprachlich beherrschen im Vergleich zu denjenigen, die dies nicht tun, ist hier notwendig (siehe Tabelle 12). Die Nutzung von *bye* ist sowohl von Muttersprachlern (3,36) als auch von Nichtmuttersprachlern auf einem mittleren Niveau (2,90), wobei es fraglich ist, ob es sich hierbei wirklich um Muttersprachler handelt. Hingegen sind bei den übrigen vier Ausdrücken, die allesamt aus Migrantensprachen stammen, deutlichere bzw. teilweise signifikante Unterschiede festzustellen. *Ciao* wird signifikant von Muttersprachlern in sehr hoher Intensität (4,67\*\*) und von Nichtmuttersprachlern immerhin noch in einer mittleren Intensität (3,08\*\*) gebraucht. Hingegen werden *cześć* und *npuëem (privet)* zwar von Muttersprachlern relativ intensiv genutzt, aber von Nichtmuttersprachlern nahezu nie bzw. überhaupt nicht. Wahrscheinlich wären diese Ergebnisse signifikant, wenn die Stichprobe größer wäre. Bei *selam* ist dieser Unterschied signifikant. Muttersprachler nutzen es oft (4,11\*\*), wohingegen Nichtmuttersprachler es nahezu nie verwenden (1,34\*\*). Allerdings wird *selam* von Nichtmuttersprachlern auf einem geringen Niveau etwas häufiger verwendet als *cześć* (1,00) und *npuëem (privet)* (1,09). Dementsprechend stimmen die Ergebnisse für *ciao* und *selam* mit der Hypothese H6 überein, da diese von Muttersprachlern signifikant häufiger gebraucht werden, wobei *ciao* im Gegensatz zu *selam* auch von Nichtmuttersprachlern noch relativ häufig genutzt wird. Eine ähnliche Tendenz wie für *selam* ist auch für *cześć* und *npuëem (privet)* festzustellen, welche nahezu nur von Muttersprachlern gebraucht werden, wobei die Unterschiede aufgrund der geringen Fallzahlen nicht signifikant sind.

**Tabelle 12: Intensität des Gebrauchs der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren\***

Ausdruck	Hauptschüler	Gymnasias-ten	DaZ	DaE	Mutter-sprachler	Nichtmutter-sprachler
<i>bye</i>	3,34**	2,63**	2,96	2,97	3,36	2,90
<i>ciao</i>	3,18	3,21	3,49* *	2,72* *	4,67**	3,08**
<i>cześć</i>	1	1,28	1,14	1,18	4,00	1,00
<i>npueem</i> (privet)	1,07	1,34	1,24	1,20	3,25	1,09
<i>selam</i>	2,69**	1,37**	2,47* *	1,12* *	4,11**	1,34**

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Hauptschüler: *bye*: N=38, *ciao*: N=38 *cześć*: N=26, *privet*: N=27 und *selam*: N=36. Gymnasiasten: *bye*: N=48, *ciao*: N=48; *cześć*: N=32, *privet*: N=35 und *selam*: N=38. DaZ: *bye*: N=52, *ciao*: N=51, *cześć*: N=36, *privet*: N=37 und *selam*: N=49. DaE: *bye*: N=31, *ciao*: N=32, *cześć*: N=22, *privet*: N=25 und *selam*: N=25. Muttersprachler: *bye*: N=11, *ciao*: N=6, *cześć*: N=3, *privet*: N=4 und *selam*: N=18. Nichtmuttersprachler: *bye*: N=, *ciao*: N=77, *cześć*: N=55, *privet*: N=58 und *selam*: N=56.

\*\*Signifikante Ergebnisse anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben auf dem 5% Niveau.

Zur Überprüfung der Hypothese H7 ist ein Vergleich der Mittelwerte unter Berücksichtigung der besuchten Bildungsinstitution notwendig (siehe Tabelle 12). Die Rangfolge der Internationalismen unterscheidet sich bei den Hauptschülern nicht von der Rangfolge bei allen Befragten. Für eine Betrachtung der Gymnasiasten ergibt sich jedoch ein etwas anderes Bild, da für sie *ciao* (3,21) der am häufigsten verwendete Ausdruck ist. Bei einem unabhängigen Gruppenvergleich zeigt sich, dass *bye* (3,34\*\*) und *selam* (2,69\*\*) von Hauptschülern signifikant häufiger genutzt werden als von Gymnasiasten (*bye*: 2,63\*\*, *selam*: 1,37\*\*). Für *selam* ist die Differenz zum einen darauf zurückzuführen, dass unter den Hauptschülern mehr türkischsprachige SuS sind, und dementsprechend *selam* intensiver verwendet wird<sup>21</sup>, aber auch darauf, dass Hauptschüler, die das Türkische nicht beherrschen, *selam* häufiger verwenden (1,70\*\*) als die entsprechenden Gymnasiasten (1,09\*\*), aber auf einem insgesamt geringen Niveau.<sup>22</sup> Demzufolge stimmen jedenfalls die Ergebnisse für

<sup>21</sup> Es sind 13 SuS der Hauptschule, die die türkische Sprache beherrschen, und nur 5 auf dem Gymnasium.

<sup>22</sup> Die beiden Mittelwerte sind nicht tabellarisch dokumentiert.

*selam* mit Hypothese H7 überein, da es von Hauptschülern, auch von solchen die nicht Türkisch muttersprachlich sprechen, eher verwendet wird als von Gymnasiasten.

### 4.3 Domänentypischer Gebrauch von Jugendsprache

Jugendsprache wird nach Einschätzung der befragten SuS überwiegend in der Freizeit verwendet, wobei der Mittelwert von 4,06 in etwa der Antwortkategorie oft entspricht (siehe Tabelle 13). Auf Rang zwei folgt die Nutzung von Jugendsprache in der Domäne Schule, deren Verwendung in diesem Bereich immer noch häufig ist (3,70). Anders gestaltet sich die Intensität des Gebrauchs in der Domäne Familie. Hier ist der Mittelwert (2,63) deutlich geringer. Somit stimmen die Ergebnisse mit Hypothese H8 überein, da Jugendsprache primär in der Freizeit, mit etwas schwächerer Intensität in der Schule und mit deutlich abnehmender Intensität in der Familie gebraucht wird.

**Tabelle 13: Domänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache\***

Rang	Domäne	Mittelwert**	Standardabweichung
1	Freizeit	4,06	0,9
2	Schule	3,70	1,15
3	Familie	2,63	0,92

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Familie: N=89, Freizeit: N=86 und Schule: N=88.

\*\*Die Einschätzung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von nie (codiert mit dem Wert 1) bis immer (codiert mit dem Wert 5). D.h. je höher der Mittelwert ist, desto höher ist der geschätzte Gebrauch des Ausdrucks.

Bei einem Vergleich der Mittelwerte unter Berücksichtigung der besuchten Schulform (siehe Tabelle 14) fällt zunächst auf, dass die Rangfolge der domänentypischen Nutzung von Jugendsprache sowohl von Hauptschülern als auch von Gymnasiasten der allgemeinen domänentypischen Verwendung entspricht. Dementsprechend nutzen SuS beider Schulformen Jugendsprache primär in der Freizeit, gefolgt von der Schule und mit deutlichem Abstand in der Familie.

Die Mittelwerte der Gymnasiasten in Bezug auf die Domänen Freizeit und Schule liegen dabei zwar leicht über denen der Hauptschüler, sind aber nicht signifikant verschieden. Anders verhält es sich bei einem Mittelwertvergleich in Bezug auf die Domäne Familie. Hauptschüler nutzen in dieser Jugendsprache mit einer deutlich geringeren Intensität (2,13\*\*) als Gymnasiasten (3,00\*\*), wobei der Unterschied der Mittelwerte signifikant ist. Daher ist Hypothese H9 abzulehnen, da es nicht Gymnasiasten sind, die ihrer Einschätzung nach weniger Jugendsprache verwenden, sondern Hauptschüler, die Jugendsprache in der Domäne Familie signifikant seltener gebrauchen.

Bei einer Berücksichtigung des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache ergibt sich ein ähnliches Bild (siehe Tabelle 14). Die domänentypische Rangfolge der Mittelwerte derjenigen SuS mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache fällt analog zur allgemeinen Rangfolge der Mittelwerte aus. Allerdings existiert auch hier ein signifikanter Unterschied in der zugeschriebenen Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in der Domäne Familie. Während der Mittelwert für SuS mit DaE immerhin noch bei 2,91\*\* liegt, nimmt dieser bei SuS mit DaZ nur noch einen Wert von 2,42\*\* an. Demgemäß muss Hypothese H10 zurückgewiesen werden, da SuS mit DaZ Jugendsprache in der Domäne Familie signifikant weniger gebrauchen als SuS mit DaE und eben nicht, wie angenommen, ein umgekehrtes Verhältnis existiert. Ferner kann für die anderen beiden Domänen kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

**Tabelle 14: Domänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren\***

Domäne	Hauptschüler	Gymnasiasten	DaZ	DaE
Familie	2,13**	3,00**	2,42**	2,91**
Freizeit	3,95	4,14	4,02	4,06
Schule	3,66	3,74	3,63	3,78

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Hauptschule: Familie: N=38, Freizeit: N=37, Schule: N=38, Gymnasium: Familie: N=51, Freizeit: N=49, Schule: N=50. DaZ: Familie: N=53, Freizeit: N=51, Schule: N=52. DaE: Familie: N=33, Freizeit: N=32, Schule: N=33.

\*\*Signifikante Ergebnisse anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben auf dem 5% Niveau.

Nach einer Erfassung der Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache innerhalb der Domänen, stellt sich die Frage nach den Situationen, in denen diese verwendet wird (siehe Tabelle 15). Situationen, in denen eine Bewertung vor-

genommen wird, sind in allen Domänen die am stärksten ausgeprägte Kategorie. In der Familie liegt der Anteil bei fast 58% (beispielsweise: „Das Essen war geil“ 15-jähriger Hauptschüler), in der Freizeit bei etwa 49% und in der Schule bei fast 46%. Alle anderen Kategorien in allen Domänen sind hingegen deutlich schwächer besetzt. Auffällig ist, dass Situationen, in welchen Beleidigungen vorgenommen werden, primär in der Schule auftreten (12,1%). Zurechtweisungen kommen hingegen am ehesten in der Domäne Familie vor (15,4%), was sich vermutlich eher auf Kommunikationssituationen mit Geschwistern bezieht („Nur zu meiner Schwester: Halts Maul!“ 16-jährige Gymnasiastin). Fragen nach dem Befinden treten hingegen primär in der Domäne Freizeit auf (13,1%), was möglicherweise in einem Zusammenhang mit Begrüßungssituationen zu sehen ist. Jedenfalls lässt folgendes Beispiel dies vermuten, wobei ebenfalls eine Erläuterung vom befragten 16-jährigen Gymnasiasten angeführt wird: „Yo Bruder was geht? = Hallo `Freund´ wie geht’s?“ Der Anteil an Tätigkeitsbeschreibungen und –aufforderungen ist hingegen in allen Domänen relativ gering, wobei beide Kategorien in der Domäne Schule noch am häufigsten genannt werden.

Es kann konstatiert werden, dass Jugendsprache nach Einschätzung der befragten SuS in allen drei Domänen primär in Situationen verwendet wird, in denen Wertungen vorgenommen werden. Allerdings muss hinterfragt werden, ob es sich wirklich um eine jugendtypische Erscheinung handelt, oder ob diese Verteilung auf einen Ankereffekt zurückzuführen ist.

**Tabelle 15: Domänentypische Verwendungssituationen von Jugendsprache (in Prozent)\***

Verwendungssituation	Familie	Freizeit	Schule
Bewertung	57,7	49,2	45,5
Beleidigung	-	4,9	12,1
Zurechtweisung	15,4	3,3	4,5
Tätigkeitsbeschreibung	3,8	6,6	12,1
Tätigkeitsaufforderung	7,7	9,8	12,1
Frage nach dem Befinden	-	13,1	3
sonstige	15,4	13,1	10,6

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Familie: N=52, Freizeit: N=61 und Schule: N=66.

## 4.4 Gebrauch von Jugendsprache in den Subdomänen der Schule

Nach einer vorangegangenen domänentypischen Auswertung des Gebrauchs von Jugendsprache werden in diesem Kapitel die Ergebnisse zu den Subdomänen der Domäne Schule ausgewertet (siehe Tabelle 16). Eine Verwendung von Jugendsprache findet nach Einschätzung der befragten SuS überwiegend in der Pause statt (3,79). Rang zwei nimmt die Nebenkommunikation während des Unterrichts ein, wobei die Verwendung von Jugendsprache immer noch relativ intensiv ist (3,41). Ein deutlicher Unterschied besteht allerdings zwischen Rang 2 und 3, denn Jugendsprache wird während der Hauptkommunikation des Unterrichts im Durchschnitt nur noch selten verwendet (2,00). Diese Ergebnisse gehen mit Hypothese H11 konform. Jugendsprache wird in den Subdomänen der Schule überwiegend in der Pause, in geringerer Intensität während der Nebenkommunikation und in deutlich geringerer Intensität während der Hauptkommunikation gebraucht.

**Tabelle 16: Subdomänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in der Domäne Schule\***

Rang	Subdomäne	Mittelwert**	Standardabweichung
1	Pause	3,79	1,01
2	Nebenkommunikation	3,41	1,10
3	Hauptkommunikation	2,00	0,92

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Hauptkommunikation: N=86, Nebenkommunikation: N=88 und Pause: N=85.

\*\*Die Einschätzung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von nie (codiert mit dem Wert 1) bis immer (codiert mit dem Wert 5). D.h. je höher der Mittelwert ist, desto höher ist der geschätzte Gebrauch des Ausdrucks.

Für eine Überprüfung der Hypothesen H12 und H13 ist eine Auswertung der Ergebnisse unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren notwendig (siehe Tabelle 17). In Bezug auf die besuchte Schulform ist festzustellen, dass sowohl für Hauptschüler als auch für Gymnasiasten die gleiche Rangfolge wie bei allen Befragten besteht. Allerdings sind signifikante Unterschiede betreffend der Intensität des Gebrauchs innerhalb der Subdomänen festzustellen. Jugendsprache wird von Gymnasiasten sowohl in der Pause (4,00\*\*) als auch

während der Nebenkommunikation des Unterrichts (3,67\*\*) signifikant häufiger genutzt als von Hauptschülern (Pause: 3,51\*\*, Nebenkommunikation: 3,05\*\*). Dagegen besteht bei der Hauptkommunikation des Unterrichts kein signifikanter Unterschied. Anhand dieser Ergebnisse muss Hypothese H12 falsifiziert werden, denn Jugendsprache wird von Hauptschülern nicht häufiger gebraucht. Im Gegenteil: Gymnasiasten verwenden ihrer Einschätzung nach Jugendsprache während der Pause und Nebenkommunikation stärker als Hauptschüler.

Ein Vergleich der Mittelwerte unter Beachtung des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache ist erforderlich, um Hypothese H13 zu überprüfen. Die Rangfolge von Hypothese H11 bleibt auch bei einer Betrachtung dieser zwei Merkmalsausprägungen bestehen. Die Mittelwerte derjenigen SuS mit DaE liegen in allen drei Subdomänen leicht über den entsprechenden Mittelwerten derjenigen SuS mit DaZ. Allerdings ist dieser Unterschied auf dem 5% Niveau nicht signifikant. Anhand der Ergebnisse ist Hypothese H13 abzulehnen, da eben keine signifikanten Unterschiede betreffend der Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in den Subdomänen der Schule unter Berücksichtigung des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache vorliegen.

**Tabelle 17: Subdomänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in der Domäne Schule unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren\***

Subdomäne	Hauptschüler	Gymnasiasten	DaZ	DaE
Hauptkommunikation	1,97	2,02	1,88	2,19
Nebenkommunikation	3,05**	3,67**	3,31	3,52
Pause	3,51**	4,00**	3,68	3,91

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Hauptschule: Hauptkommunikation: N=37, Nebenkommunikation: N=37, Pause: N=37, Gymnasium: Hauptkommunikation: N=49, Nebenkommunikation: N=51, Pause: N=49. DaZ: Hauptkommunikation: N=51, Nebenkommunikation: N=52, Pause: N=50. DaE: Hauptkommunikation: N=32, Nebenkommunikation: N=33, Pause: N=33.

\*\*Signifikante Ergebnisse anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben auf dem 5% Niveau.

Die angeführten Beispiele in den Subdomänen der Schule sind überwiegend Situationen, in denen eine Bewertung vorgenommen wird (siehe Tabelle 18). Hierbei kommen Bewertungen während der Nebenkommunikation am häufigsten vor (54,2%; beispielsweise: „Der Typ sah voll kacke aus.“ 13-jährige



Gymnasiastin). Andere Situationen spielen, von zwei Ausnahmen abgesehen, nur eine marginale Rolle. Zum einen ist auffällig, dass Tätigkeitsaufforderungen in der Pause relativ häufig vorkommen (21,2%), was wohl auch auf die Rahmung der Kommunikationssituation zurückzuführen ist, worauf auch folgendes Beispiel als Hinweis dient: „Ey hast du ein Butterbrot für mich? Ja! Dann gib mal her.“ (13-jährige Hauptschülerin). Ferner ist bei der Hauptkommunikation die Kategorie sonstige stark besetzt, was den heterogenen Antworten geschuldet ist.

**Tabelle 18: Domänentypische Verwendungssituationen von Jugendsprache (in Prozent)\***

Verwendungssituation	Hauptkommunikation	Nebenkommunikation	Pause
Bewertung	44,8	54,2	48,1
Beleidigung	3,4	6,3	5,8
Zurechtweisung	3,4	8,3	3,8
Tätigkeitsbeschreibung	3,4	6,3	9,6
Tätigkeitsaufforderung	6,9	8,3	21,2
Frage nach dem Befinden	-	6,3	5,8
sonstige	37,9	10,4	5,8

\*Es werden bei der Darstellung nur gültige Fälle berücksichtigt: Hauptkommunikation: N=29, Nebenkommunikation: N=48 und Pause: N=52.

## 5. Diskussion der Ergebnisse

Die starke Intensität der Verwendung der Wertungsausdrücke, auch im Vergleich mit der Verwendung von internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, kann als Hinweis auf einen Wortschatz der SuS verstanden werden, der Wertungsausdrücke präferiert. Hierbei ist auffällig, dass insbesondere Sachen oder Sachverhalte positiv bewertet werden. Dies wird auch an der Einschätzung der Verwendung von *cool* und *geil* deutlich, die insgesamt in einer hohen Intensität gebraucht werden. Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass von einem alterspräferentiellen Wortschatz in Bezug auf die fünf untersuchten Wertungsausdrücke zu sprechen, an dieser Stelle nicht unproble-

matisch ist. Streng genommen müsste eine Vergleichsgruppe beispielsweise von Erwachsenen herangezogen werden. Sicher kann man von einer Präferenzordnung der Ausdrücke sprechen, um gewisse Wertungen vorzunehmen. Nichtsdestotrotz weisen auch die Ergebnisse von Neuland/Schubert (2005) auf einen starken Gebrauch von Wertungsausdrücken im Vergleich zu anderen Ausdrücken hin, womit für die vorliegenden Wertungsausdrücke eine alterspräferentielle Verwendung mit der ihnen zugeschriebenen Bedeutung vermutet werden kann. Oder anders: Erwachsene verwenden *ätzend* wohl in weitaus geringerer Intensität, um eine negative Bewertung vorzunehmen als dies SuS tun.

Ferner wird deutlich, dass eine Verwendung der Wertungsausdrücke in Abhängigkeit von soziolinguistischen Faktoren erfolgt. Beispielsweise zeigt sich unter Berücksichtigung der besuchten Bildungsinstitution, dass *krass* von Hauptschülern signifikant häufiger genutzt wird als von Gymnasiasten, die hingegen *geil* signifikant häufiger gebrauchen. Dabei ist anzunehmen, dass Hauptschülern im Durchschnitt nicht viel mehr Unerwartetes wiederfahren dürfte als Gymnasiasten. Hierbei erklärt ein soziolinguistischer Faktor wohl nicht den gesamten Effekt, da ein ähnlicher Unterschied in Bezug auf *krass* auch für SuS mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache vorliegt bzw. SuS mit DaZ diesen Ausdruck signifikant häufiger verwenden. In weiteren Arbeiten empfehlen sich daher multivariate Verfahren, um die Einflussstärke einzelner soziolinguistischer Faktoren herauszuarbeiten. Nichtsdestotrotz kann konstatiert werden, dass nicht nur von einer alterspräferentiellen Verwendung der Ausdrücke auf Einstellungsebene zu sprechen ist, sondern auch von einer Heterogenität der Einstellung zum Gebrauch von Wertungsausdrücken anhand soziolinguistischer Faktoren. Möglicherweise können Fragen zur Gebrauchsbegründung hier aufschlussreiche Informationen liefern. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass eben auch keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Ausdrücke *ätzend*, *cool* und *fett* auszumachen sind, was auch als Hinweis für eine gewisse Homogenität der Spracheinstellungen der SuS gedeutet werden kann.

Internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln werden von den SuS hingegen weitaus weniger gekannt und gebraucht. Dabei lassen sich interessante Unterschiede sowohl hinsichtlich der Häufigkeit der Verwendung der Internationalismen als auch deren Gebrauch unter Berücksichtigung der Faktoren

Schulform und Mehrsprachigkeit ausmachen. *Ciao* und *bye* werden von den Befragten im Durchschnitt am häufigsten verwendet. Während dies für *bye* aufgrund der Vermittlung des Englischen und damit einhergehendem hohen Sprachprestige plausibel ist, muss für *ciao* nach anderen Ursachen gefragt werden, auch wenn Italienisch in gewissen Schulen als schulische Fremdsprache unterrichtet wird. Denn *ciao* ist die einzige internationale Begrüßungs- bzw. Verabschiedungsformel, die aus einer Migrantensprache entlehnt ist, und intensiv verwendet wird. Eine bloße Erklärung aufgrund der Doppelfunktion als Begrüßungs- und Verabschiedungsformel ist dabei nur teilweise plausibel, da *ciao* von mehr als Dreiviertel der Befragten nur zur Verabschiedung gebraucht wird. Vielmehr ist zu vermuten, dass es sich für Jugendliche schickt, sich auf Italienisch zu verabschieden, wobei dies spezifischer für die Chatkommunikation gilt, bei welcher *ciao* oftmals gebraucht wird. Somit ist zu vermuten, dass den beiden Gebersprachen von einer breiten Mehrheit der SuS ein gewisses Sprachprestige zugeschrieben wird. Hingegen werden die polnische und russische Begrüßungsformel nahezu nur von Muttersprachlern verwendet, was wohl einhergeht mit der Zuschreibung eines eher geringen Sprachprestiges. Eine interessante Ausnahme stellt *selam* dar, welches als Entlehnung einen selektiven Eingang in den Sprachgebrauch der SuS gefunden hat. Es wird zwar auch primär von Muttersprachlern gebraucht, bei einer spezifischeren Analyse zeigt sich jedoch, dass es auch von mehrsprachigen Hauptschülern nicht türkischer Muttersprache teilweise verwendet wird, wohingegen Gymnasiasten bzw. SuS mit DaE den Ausdruck nahezu nie gebrauchen. Dies lässt darauf schließen, dass das Türkische bei mehrsprachigen Hauptschülern über ein verstecktes Sprachprestige verfügt. Eine differenzierte Erfassung einer Gebrauchsbegründung würde möglicherweise aufschlussreiche Ergebnisse produzieren.<sup>23</sup>

In Bezug auf die Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in den Domänen Familie, Freizeit und Schule kann den SuS ein Sprach(differenz)bewusstsein attestiert werden. SuS verwenden Jugendsprache in höchster Intensität in der Freizeit, gefolgt von der Domäne Schule und in deutlich geringerer Intensität in der Familie. Somit ist ihre Einschätzung des Gebrauchs von Jugendsprache in

---

<sup>23</sup> *Selam* ist ferner dem Arabischen zuzuordnen. Dies gilt es bei einer neuen Fragebogenkonstruktion zu berücksichtigen. Allerdings kann der festgestellte Effekt nicht nur auf ausschließlich arabisch sprechende SuS zurückgeführt werden, da diese sich bis auf zwei Befragte mit den türkisch sprechenden SuS decken.

den Domänen geringer, in denen die Standardsprache eher gefordert wird. Mit anderen Worten: Die SuS wissen, in welchen Situationen die Standardsprache erwünscht ist, und in welchen ein Abweichen weniger oder gar nicht sanktioniert wird. Ein interessanter Unterschied zeigt sich allerdings bei einer Berücksichtigung der soziolinguistischen Faktoren Schulform und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Zwar bleibt die domänentypische Rangfolge bestehen, allerdings gebrauchen Hauptschüler und SuS mit DaZ Jugendsprache in der Domäne Familie signifikant weniger als Gymnasiasten bzw. SuS mit DaE. Wieso besteht aber dieser Unterschied? Möglicherweise wird gerade in diesen Familien auf die Durchsetzung oder jedenfalls die Normgeltung der Standardsprache geachtet, oder das, was für Standardsprache gehalten wird. Somit würde Jugendsprache vermieden werden, da der sprachliche Markt im Sinne Bourdieu (1993a, 1993b) diese als nicht legitime Sprache sanktionieren würde. Mit anderen Worten: Hauptschüler und SuS mit DaZ haben aufgrund familiärer und schulischer Erfahrungen eine Stigmatisierung des Begriffs Jugendsprache erfahren und sind dementsprechend darauf bedacht, diese zu vermeiden. Um dieses Phänomen näher erklären zu können, ist eine Betrachtung der Subdomänen der Familie unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren notwendig, um herauszufinden, ob es sich beispielsweise um Kommunikationssituationen mit Geschwistern oder Eltern handelt. Zudem ist ein Einsatz multivariater Verfahren sinnvoll, um zu überprüfen, wie die Faktoren sich beeinflussen. Neben einer Erfassung von Spracheinstellungen in den Subdomänen der Familie würde sich auch eine Erhebung von Spontandaten anbieten, deren Konsistenz es zu überprüfen gilt.

Eine Analyse des Gebrauchs von Jugendsprache in den Subdomänen der Schule ist in der vorliegenden Arbeit sinnvoll, um die relativ hohe Gebrauchsintensität in der Domäne Schule zu erklären. Eine intensive Verwendung von Jugendsprache findet vor allem in der Pause oder während der Nebenkommunikation des Unterrichts statt, während Jugendsprache in der Hauptkommunikation des Unterrichts nach Einschätzung der Befragten eher selten verwendet wird. Diese Ergebnisse bekräftigen zugleich, dass die befragten SuS über ein Sprach(differenz)bewusstsein verfügen, und wissen, wann sie Jugendsprache gebrauchen und eher vermeiden sollten. Interessanterweise verwenden Gymnasiasten Jugendsprache sowohl in der Nebenkommunikation als auch während

der Pause signifikant häufiger als Hauptschüler. Bei beiden Gruppen ist hier die Verwendung aber auf einem hohen Niveau. Hingegen liegen während Hauptkommunikation keine signifikanten Unterschiede vor. Eine mögliche Erklärung bietet auch hier Bourdieus Ansatz vom sprachlichen Markt (1993a, 1993b) bzw. eine wahrgenommene Stigmatisierung des Begriffs Jugendsprache seitens der Hauptschüler.

Ferner steht man bei der Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache sowohl auf der Ebene der Domänen als auch der Subdomänen vor dem Problem der Bezugsnorm. Auch bei einer möglichen Gegenüberstellung der erhobenen Daten mit Spontandaten in Form von Beobachtungen würde ein Vergleich an der Standardsprache zwar mögliche Inkonsistenzen aufdecken, allerdings nichts darüber aussagen, ob die SuS im Verhältnis zu ihrem sonstigen Sprachgebrauch, also einer individuellen Bezugsnorm, oft von Jugendsprache Gebrauch machen. Diese gilt es aber gerade bei der Interpretation von Spracheinstellungen zu berücksichtigen. Es kann anhand der erhobenen Daten festgestellt werden, dass gerade Hauptschüler einschätzen, Jugendsprache in Situationen nicht oder selten zu verwenden, in denen diese nicht angemessen ist. Dies bedeutet, sie passen ihren Sprachgebrauch den Situationen ihrer Einschätzung nach an, auch wenn Inkonsistenzen bestehen können.

Abschließend sollen noch einige Überlegungen zum Erhebungsinstrument unternommen werden, die möglicherweise auch Rückwirkungen auf die Ergebnisse haben. Hierbei ist die angeführte Definition von Jugendsprache zu hinterfragen, denn in den Domänen und Subdomänen werden in einer hohen Frequenz Verwendungssituationen angeführt, in denen eine Bewertung vorgenommen wird. Möglicherweise führt die beispielhafte Nennung der Wertungsausdrücke im Anker zu einer primären Aktivierung von retrospektiven sprachlichen Beispielen, in denen eine Bewertung vorgenommen wird. Allerdings müsste dementsprechend auch der Anteil von Situationen, in denen eine Beleidigung vorgenommen wird, häufiger genannt werden, da im Anker mit *Penner* eine Personenbezeichnung angeführt wird, die als Beleidigung verstanden werden kann. Auch ein Verweis auf die vorangegangenen Fragen zu der Verwendung von Wertungsausdrücken ist nur teilweise plausibel, vor allem da Begrüßungs- oder Verabschiedungssituationen nicht oder nur marginal von Bedeutung sind. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Bewertungen vorzu-

nehmen nach Einschätzung der SuS typisch für ihren Sprachgebrauch ist, wobei die angeführten Faktoren diesen Aspekt des jugendlichen Sprachgebrauchs möglicherweise verstärken, ihn aber nicht verursachen. In weiteren Untersuchungen wäre interessant zu überprüfen, wie SuS das angeführte Konzept von Jugendsprache bewerten. Zudem könnten die SuS dazu aufgefordert werden, eigene Konzepte von Jugendsprache zu entwickeln. Möglicherweise würden sich Unterschiede vor dem Hintergrund einer soziolinguistischen Differenzierung feststellen lassen, die teilweise die unterschiedliche Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache unter Berücksichtigung der Bildungsinstitution, aber auch der Mehrsprachigkeit erklären können.

Schließlich sind bei der Auswertung noch die relativ vielen Fälle evident, die angeben, Englisch während der Familienkommunikation zu nutzen. Es darf hierbei angenommen werden, dass es sich nicht (in allen Fällen) um Muttersprachler handelt. Jedenfalls sind elf englische Muttersprachler bei 89 Befragten SuS doch eher unwahrscheinlich. Interessanterweise fällt der Anteil auch bei der vorliegenden Erhebung relativ groß aus (vgl. Chlosta/Ostermann 2008: 20), obwohl aufgrund der Fragebogenkonstruktion mit der Vorgabe von geschlossenen Antworten versucht wurde, nur Muttersprachler zu erfassen. Möglicherweise erklärt sich der hohe Anteil auch daher, dass mit *cool* und *bye* zwei englischsprachige Lexeme mit dem Fragebogen erhoben werden, und die SuS bereits bei Nutzung dieser und ähnlicher Begriffe angeben, Englisch auch in der Familienkommunikation zu gebrauchen.

## 6. Fazit

Es kann konstatiert werden, dass SuS ihrer Einschätzung des Sprachgebrauchs zufolge Wertungsausdrücke relativ intensiv gebrauchen. Bei der Intensität der Nutzung der fünf ausgewählten Wertungsausdrücke *ätzend*, *cool*, *fett*, *geil* und *krass* zeigen sich unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren teilweise signifikante Unterschiede. *Krass* ist hierbei die interessanteste Abweichung. Es wird sowohl von Hauptschülern als auch von SuS mit DaZ signifikant häufiger verwendet, obwohl diesen wohl nicht viel mehr Unerwartetes – also Krasses –

wiederfahren dürfte. In Folgestudien ist sowohl der Einsatz multivariate Verfahren wünschenswert, um die Stärke des Einflusses der beiden Faktoren auf den Gebrauch herauszuarbeiten, als auch die Erfassung einer Gebrauchsbe-gründung von *krass*, durch welche die signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Nutzung möglicherweise erklärt werden können.

Internationale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln werden insgesamt eher weniger gekannt und gebraucht. Am intensivsten werden *ciao* aus dem Italienischen, primär als Verabschiedungsformel, und *bye* aus dem Englischen verwendet. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass den Gebersprachen von den SuS ein relativ hohes Sprachprestige zugeschrieben wird. Hierbei ist interessant, dass dies auch für das Italienische als Migrantensprache gilt, wo-hingegen Begrüßungsformeln aus dem Polnischen und Russischen nahezu nur von Muttersprachlern gebraucht werden. Für die türkische Begrüßungsformel *selam* zeigt sich hingegen eine interessante Differenz. Zwar wird auch diese primär von Muttersprachlern intensiv verwendet, aber auch mehrsprachige Hauptschüler nicht türkischer Muttersprache gebrauchen *selam* auf einem ge-ringen Niveau, wohingegen Gymnasiasten bzw. SuS mit DaE den Ausdruck fast nie verwenden. Daraus kann gefolgert werden, dass nicht türkischspre-chende mehrsprachige Hauptschüler dem Türkischen ein gewisses Sprachpres-tige zuschreiben, wohingegen Gymnasiasten bzw. SuS mit DaE dies nicht tun. Eine Gebrauchsbe-gründung, aber auch eine Begründung der Vermeidung des Gebrauchs ist in zukünftigen Studien notwendig, um die vorliegende Differenz genauer erklären zu können.

Aufgrund der Einschätzung des Gebrauchs von Jugendsprache in den Domä-nen Familie, Freizeit und Schule, aber auch den Subdomänen der Schule, ist den befragten SuS ein Sprach(differenz)bewusstsein zu attestieren. Sie ver-wenden Jugendsprache in Situationen, in denen eher die Standardsprache ge-fordert wird, in geringer Intensität. Allerdings zeigen sich bei einer Analyse der besuchten Schulform, aber auch der Mehrsprachigkeit interessante Unterschie-de. In der Domäne Familie verwenden sowohl Hauptschüler als auch SuS mit DaZ Jugendsprache in signifikant geringerer Intensität. Eine Betrachtung der Subdomänen der Familie ist hier möglicherweise aufschlussreich, um heraus-zufinden, ob eine Vermeidung auf die Kommunikation mit den Eltern oder den Geschwistern zurückzuführen ist. Jedenfalls ist zu vermuten, dass Jugendspra-

che und deren Verwendung in Familien von Hauptschülern, aber auch von SuS mit DaZ stigmatisiert und dementsprechend wohl auch sanktioniert wird. Ferner verwenden Hauptschüler in der Schule Jugendsprache während der Nebenkommunikation des Unterrichts und in der Pause signifikant weniger als Gymnasiasten, was ebenfalls für die These einer gewissen Stigmatisierung des Begriffs Jugendsprache bei Hauptschülern spricht, wobei nicht übersehen werden darf, dass sich deren Gebrauchsintensität noch auf einem mittleren bzw. hohen Niveau befindet.

Neben der Erfassung von Einstellungen zum Sprachgebrauch der SuS ist außerdem eine Erhebung von Spontandaten wünschenswert, anhand derer ein Vergleich zwischen geschätztem und beobachtetem Gebrauch möglich ist. Bei der Thematisierung von Abweichungen sollte beachtet werden, dass hierbei nicht nur die Standardsprache als Bezugsnorm betrachtet werden kann, sondern auch die individuelle Bezugsnorm der Sprecher. Allerdings würde dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen und kann als Anregung für weitere Studien verstanden werden.



## 7. Literatur

- Ahrenholz, Bernt 2008: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 3-16.
- Androutsopoulos, Jannis 1998: Forschungsperspektiven auf Jugendsprache. Ein integrativer Überblick. In: Jannis Androutsopoulos/Arno Scholz (Hrsg.): Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Lang. 1-34.
- Androutsopoulos, Jannis 2003: *jetzt speak something about italiano*. Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben. <http://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2009/09/crossingobst65.pdf> (05.06.2011).
- Androutsopoulos, Jannis 2006: Jugendsprachen als kommunikative soziale Stile. Schnittstellen zwischen Mannheimer Soziostilistik und Jugendsprachforschung. <http://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2009/12/fs-kallmeyer-final-ds-34-2006-106-121.pdf> (05.06.2011).
- Atteslander, Peter 2005: Schriftliche Befragung/Written Investigations. In: Ulrich Ammon u.a. (Hrsg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Teilband. Berlin: de Gruyter. 1063-1076.
- Auer, Peter/Dirim, Inci 2000: Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In: Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen. Leske + Budrich. 97-112.
- Bernstein, Basil 1972: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.
- Bourdieu, Pierre 1993a: Der sprachliche Markt. In: Pierre Bourdieu: Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 115-130.
- Bourdieu, Pierre 1993b: Was sprechen heißt. In: Pierre Bourdieu: Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 91-106.

- Burzan, Nicole 2004: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS.
- Bußmann, Hadumod 2002: Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Auflage. Stuttgart: Körner.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Thorsten 2008: Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 17-30.
- Cichon, Peter 1998: Sprachbewußtsein und Sprachhandeln. Romands im Umgang mit Deutschschweizern. Wien: Braumüller.
- Coseriu, Eugenio 2007: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dittmar, Norbert 1997: Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert/Özçelik, Tiner 2007: DaZ in soziolinguistischer Perspektive. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach. 303-321.
- Dürscheid, Christina/Neuland, Eva 2006: Spricht die Jugend eine andere Sprache? Neue Antworten auf alte Fragen. In: Christina Dürscheid/Jürgen Spitzmüller (Hrsg.): Perspektiven der Jugendsprachforschung. Frankfurt a.M.: Lang. 19-33.
- Garrett, Peter 2005: Attitude Measurements/Messung von Einstellungen. In: Ulrich Ammon u.a. (Hrsg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Teilband. Berlin: de Gruyter. 1251-1260.
- Güttler, Peter O. 2003: Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Häcki Buhofer, Annelies 2000: Psycholinguistische Aspekte der Variation. Das Sprachbewusstsein in der Variationstheorie. In: Annelies Häcki Buhofer (Hrsg.): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte. Tübingen. 173-185.

- Häcki Buhofer, Annelies 2002: Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz. In: Der Deutschunterricht 3/2002. 18-30.
- Häcki Buhofer, Annelies/Studer, Thomas 1993: Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz. In: Iwar Werlen (Hrsg.): Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz. Neuchâtel: Bulletin. 179-199.
- Henne, Helmut 1986: Jugend und ihre Sprache. Darstellungen, Materialien, Kritik. Berlin: de Gruyter.
- Hinnenkamp, Volker 2000: „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: Der Deutschunterricht 05/2000. 96-107.
- Hofer, Lorenz 2002: Zur Dynamik urbanen Sprechens. Studien zu Spracheinstellungen und Dialektvariation im Stadtraum. Tübingen: Francke.
- Hradil, Stefan 2005: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hudson, Richard A. 1996: Sociolinguistics. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keim, Inken/Cindark, Ibrahim 2003: Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum? In: Eva Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Frankfurt a.M.: Lang. 377-393.
- Langenscheidt: Das Jugendwort des Jahres.  
[http://www.jugendwort.de/pr\\_meldung\\_11.cfm](http://www.jugendwort.de/pr_meldung_11.cfm) (07.06.2011).
- Leibniz, Gottfried Wilhelm 1684/1965: Meditationes de cognition, veritate et ideis - Betrachtungen über die Erkenntnis, die Wahrheit und die Ideen. In: Leibniz, G. W.: Kleinere Schriften zur Metaphysik. Darmstadt. 32-65.
- Neuland, Eva 1975: Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Neuland, Eva 1993a: Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Klaus J. Mattheier u.a. (Hrsg.): Vielfalt des Deutschen. Frankfurt a.M.: Lang. 723-747.
- Neuland, Eva 1993b: Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. In: Peter Klotz/Peter

- Sieber (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett. 173-192.
- Neuland, Eva 2002: *Sprachbewusstsein. Eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht*. In: *Der Deutschunterricht* 3/2002. 4-10.
- Neuland, Eva 2006: *Deutsche Schülersprache heute: total normal?* In: Christina Dürscheid/Jürgen Spitzmüller (Hrsg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung*. Frankfurt a.M.: Lang. 51-71.
- Neuland, Eva 2007: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen*. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Jugendsprachen. Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a.M.: Lang. 11-29.
- Neuland, Eva 2008: *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke.
- Neuland, Eva/Martin, Stephan/Watzlawik, Sonja 2003: *Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland: Forschungskonzept – Datengrundlage – Auswertungsperspektiven*. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit*. Frankfurt a.M.: Lang. 43-61.
- Neuland, Eva/Schubert, Daniel 2005: *Spricht die Jugend eine andere Sprache?* In: Fusco Fabiana/Marrcato, Carla (Hrsg.): *Forme della comunicazione giovanile*. Roma: Il Calamo. 223-251.
- Neuland, Eva/Schubert, Daniel/Steffin, Hanne 2007: *Ciao, salut, hadi und bye. Internationalismen im Sprachgebrauch Jugendlicher?* In: Eva Neuland (Hrsg.): *Jugendsprachen. Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a.M.: Lang. 117-134.
- Oevermann, Ulrich 1973: *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Portz, R. 1982: *Sprachliche Variation und Spracheinstellungen bei Schulkindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung in Norwich/England*. Tübingen.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben 1998: *Language Crossing and the Redefinition of Reality*. In: Peter Auer: *Code-switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge. 290-317.

- Sankoff, Gillian 1976: Political Power and Linguistic Inequality in Papua New Guinea. In: William M. O´Barr/Jean F. O´Barr (Hrsg.): Language and Politics. The Hague: Mouton. 283-310.
- Sasse, Ines 1998: Spracheinstellungen und –bewertungen von Jugendlichen. In: Peter Schlobinski/Niels-Christian Heins (Hrsg.): Jugendliche und ‚ihre‘ Sprache. Sprachregister, Jugendkulturen und Wertesysteme. Empirische Studien. Opladen: Westdeutscher Verlag. 209-233.
- Schlobinski, Peter 1996: Empirische Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schlobinski, Peter/Kohl, Gaby/Ludewigt, Irmgard 1993: Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Veith, Werner H. 2005: Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Wachau, Susanne 1990: Empirische Untersuchung zur Sprache Jugendlicher: Über Sprechstile, Schreibstile und Sprachbewußtheit. Magisterarbeit im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft der Universität Osnabrück.

## 8. Abbildungs-/Tabellenverzeichnis

### Abbildungen:

Abbildung 1: Stufen der Erkenntnis	14
Abbildung 2: Klassifikationsmodell Jugendsprachen	22

### Tabellen:

Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobe	37
Tabelle 2: Kenntnis der Wertungsausdrücke	38
Tabelle 3: Bedeutung der Wertungsausdrücke	40
Tabelle 4: Verwendungssituationen der Wertungsausdrücke	41
Tabelle 5: Intensität des Gebrauchs der Wertungsausdrücke	43
Tabelle 6: Darstellung der Intensität des Gebrauchs von Wertungsausdrücken anhand von Mittelwerten unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren	44
Tabelle 7: Kenntnis der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln	45
Tabelle 8: Zuordnung der Ausdrücke nach Herkunftssprachen	46
Tabelle 9: Bedeutung der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln	47
Tabelle 10: Verwendungssituationen der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln	48
Tabelle 11: Intensität des Gebrauchs der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln	50
Tabelle 12: Intensität des Gebrauchs der internationalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren	51
Tabelle 13: Domänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache	52
Tabelle 14: Domänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache unter Berücksichtigung sozio- linguistischer Faktoren	53

Tabelle 15: Domänentypische Verwendungssituationen von Jugendsprache	54
Tabelle 16: Subdomänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in der Domäne Schule	55
Tabelle 17: Subdomänenspezifische Intensität des Gebrauchs von Jugendsprache in der Domäne Schule unter Berücksichtigung soziolinguistischer Faktoren	56
Tabelle 18: Domänentypische Verwendungssituationen von Jugendsprache	57

# 9. Anhang

## 9.1 Fragebogen: „Spracheinstellungen“



Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

diese Befragung findet im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Spracheinstellungen von Jugendlichen zu ihrem Sprachgebrauch“ an der Bergischen Universität Wuppertal statt. Alle Angaben, die du machst, sind anonym. Die Ergebnisse dieser Umfrage dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Vielen Dank für deine Teilnahme!

**1) Die folgenden Fragen beziehen sich zunächst auf bestimmte Worte:**

**ätzend:**

---

Kennst du das Wort? ja  nein

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer  oft  manchmal  selten  nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen, in der du „ätzend“ verwendet hast?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**cool:**

---

Kennst du das Wort? ja  nein

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer  oft  manchmal  selten  nie



Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „cool“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**fett:**

Kennst du das Wort? ja  nein

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer  oft  manchmal  selten  nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „fett“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**geil:**

Kennst du das Wort? ja  nein

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer  oft  manchmal  selten  nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „geil“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**krass:**

Kennst du das Wort? ja  nein

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

(siehe nächste Seite)

2

immer  oft  manchmal  selten  nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „krass“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2) Die folgenden Worte kommen aus anderen Sprachen als dem Deutschen (manchmal wird in Klammern die Aussprache angegeben):**

**bye:**

Kennst du das Wort? ja  nein

Aus welcher Sprache kommt das Wort?  
Englisch  Italienisch  Polnisch  Russisch  Türkisch  weiss nicht

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer  oft  manchmal  selten  nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „bye“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ciao (tschau):**

Kennst du das Wort? ja  nein

Aus welcher Sprache kommt das Wort?  
Englisch  Italienisch  Polnisch  Russisch  Türkisch  weiss nicht

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer  oft  manchmal  selten  nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „ciao“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

---

**cześć (tschätsch)**

---

Kennst du das Wort? ja  nein

Aus welcher Sprache kommt das Wort?  
Englisch Italienisch Polnisch Russisch Türkisch weiss nicht

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer oft manchmal selten nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „cześć“ verwendet hast? \_\_\_\_\_

---

**Привет (Privet):**

---

Kennst du das Wort? ja  nein

Aus welcher Sprache kommt das Wort?  
Englisch Italienisch Polnisch Russisch Türkisch weiss nicht

Was bedeutet es ungefähr? \_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer oft manchmal selten nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen, in der du „Привет (Privet)“ verwendet hast?

---

---

**selam:**

---

Kennst du das Wort?

ja

nein

Aus welcher Sprache kommt das Wort?

Englisch

Italienisch

Polnisch

Russisch

Türkisch

weiss nicht

Was bedeutet es ungefähr?

\_\_\_\_\_

Wie oft gebrauchst du es?

immer

oft

manchmal

selten

nie

Kannst du eine Situation (mit Beispiel) nennen,  
in der du „selam“ verwendet hast?

\_\_\_\_\_

---

**3) Die folgenden Fragen beziehen sich darauf, wie du Jugendsprache in verschiedenen Bereichen gebrauchst.**

**Was ist Jugendsprache?**

Mit Jugendsprache ist ein lockerer Sprechstil (z.B. wie du mit Freunden sprichst) sowie die Verwendung von lockeren Ausdrücken (z.B. Wörter wie *cool*, *geil* oder *Penner*) gemeint.

Wie oft verwendest du „Jugendsprache“ in den folgenden Bereichen?

**In der Schule:**

immer

oft

manchmal

selten

nie

Kannst du ein sprachliches Beispiel nennen?

\_\_\_\_\_

---

**In der Familie:**

immer

oft

manchmal

selten

nie

Kannst du ein sprachliches Beispiel nennen? \_\_\_\_\_

**In der Freizeit:**

immer      oft      manchmal      selten      nie  
                       

Kannst du ein sprachliches Beispiel nennen? \_\_\_\_\_

**4) Wenn du Jugendsprache in der Schule verwendest, dann gib bitte an, wie oft du dies in den folgenden Situationen tust (Bitte kreuze die folgenden Fragen nur an, wenn du Jugendsprache in der Schule verwendest).**

**Im Unterrichtsgespräch mit dem Lehrer oder der ganzen Klasse:**

immer      oft      manchmal      selten      nie  
                       

Kannst du ein sprachliches Beispiel nennen? \_\_\_\_\_

**Wenn du während des Unterrichts heimlich mit einem Mitschüler redest:**

immer      oft      manchmal      selten      nie  
                       

Kannst du ein sprachliches Beispiel nennen? \_\_\_\_\_

**In der Pause:**

immer      oft      manchmal      selten      nie  
                       

Kannst du ein sprachliches Beispiel nennen? \_\_\_\_\_

**5) Bitte beantworte abschließend noch folgende Fragen:**

Du bist  männlich  weiblich

Wie alt bist du? \_\_\_\_\_

Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause außer Deutsch?

Arabisch  Griechisch  Italienisch

Kroatisch  Polnisch  Russisch

Spanisch  Türkisch

eine andere. Welche? \_\_\_\_\_

keine andere Sprache

**Nochmals vielen Dank für deine Teilnahme!**

## **9.2 Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich evtl. beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen, Darstellungen u.ä.m. selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Frank Thonemann

Köln, den 07.06.2011