

# „Gehst du Bahnhof oder bist du mit Auto?“

Wie aus einem sozialen Stil Berliner Umgangssprache wird:  
Eine Studie zur Ist-Situation an Berliner Schulen 2009 – 2010

---

Zum Einfluss migrationsbedingter Kontraktionsvermeidungen im Sprachgebrauch von  
Berliner Jugendlichen auf die weitere Entwicklung typischer Berliner Sprachpraktiken  
unter Städtern ohne Migrationshintergrund

vorgelegt von  
**Diana Marossek, M.A.**

Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften  
der Technischen Universität Berlin  
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie  
**- Dr. phil. -**

genehmigte Dissertation

## **Promotionsausschuss:**

Vorsitzender: Prof. Dr. Christiane Giese  
Berichter: Prof. Dr. Peter Erdmann  
Berichter: Prof. Dr. Ulrich Steinmüller

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 30.04.2013

Berlin 2013

**D 83**

# I Gliederung

# II Abbildungsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	10
<b>2. Gehst du Bahnhof oder bist du mit Auto? – Berlinerisch und multiethnische Varietäten: Die Stadt als Sprachraum</b>	12
2.1 Die soziokulturelle Determinante 'Großstadt' / Berlin als Sprachraum	12
2.2 Definition und Wesen der Kontraktionsvermeidung	15
2.3 Migrationseinflüsse als Ursache für Kontraktionsvermeidungen im Deutschen?	17
2.3.1 Deutschland als Gastarbeiterland	17
2.3.2 Türkische Grammatikstrukturen als Interferenzquelle	18
2.3.3 'Ausländeridentität' und (Medien-) Öffentlichkeit	24
2.4 Berlinerisch als 'Prozessbeschleuniger' für (nachhaltige) Kontraktionsvermeidung im Deutschen?	29
2.4.1 Die Stadtsprache Berlins	29
2.4.2 Binnensprachliches Varietätenspektrum	30
2.4.3 Habitualisierte Simplifizierungen im Berlinerischen	32
2.5 Kontraktionsvermeidungen und Jugendsprache	35
2.5.1 Wesen und Erscheinungsform der Jugendsprache	35
2.5.2 Besonderheiten unter Beachtung des Berlinerischen	40
2.5.3 Besonderheiten unter Beachtung von Migrationseinflüssen	42
2.6 Kontraktionsvermeidung als soziolinguistische Beschreibungsgröße	44
2.6.1 Kontraktionsvermeidungen und sozialer Status	45
2.6.2 Kontraktionsvermeidung als Teil eines kommunikativen sozialen Stils	47
2.6.3 Kontraktionsvermeidung als linguistische Variable	50
2.6.4 Wissenschaftliche Beschreibungsmöglichkeiten der Kontraktionsvermeidung und ihrer gleichzeitig auftretende Begleiterscheinungen	51
<b>3. Studie zur Kontraktionsvermeidung an Berliner Schulen: Methodische Überlegungen, Herangehensweise, Durchführung</b>	52
3.1 Vorüberlegungen und Problemstellung	53
3.2 Kernthesen der Studie	54
3.3 Schule als idealtypischer (Jugend-) Forschungsraum	55
3.4 Durchführung	56
<b>4. Berliner Schulen im Detail: Studienergebnisse</b>	59
4.1. Theodor-Plevier-Oberschule (Hauptschule)	60
4.1.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wedding	60
4.1.2 Die Schule	61
4.1.3 1. und 2. Stunde und 1. Pause	63
4.1.4 2. und 3. Stunde	64
4.1.5 Hofpause	66
4.1.6 3. und 4. Stunde	69
4.1.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	70
4.2. Paul-Löbe-Oberschule (Hauptschule)	71
4.2.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Reinickendorf	71
4.2.2 Die Schule	72
4.2.3 1. Stunde und 1. Pause	73
4.2.4 2. Stunde	75
4.2.5 Hofpause	77
4.2.6 3. Stunde und 3. Pause	78

4.2.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	81
4.3 Georg-Herwegh-Oberschule (Gymnasium)	82
4.3.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Reinickendorf	82
4.3.2. Die Schule	82
4.3.3 1. Stunde und 1. Pause	83
4.3.4 2. Stunde	86
4.3.5 Hofpause	86
4.3.6 3. Stunde und 3. Pause	87
4.3.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	89
4.4 Hannah-Ahrendt-Oberschule (Gymnasium)	90
4.4.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Neukölln	90
4.4.2 Die Schule	91
4.4.3 1. Stunde und 1. Pause	92
4.4.4 Hofpause	94
4.4.5 2. Stunde	96
4.4.6 3. Stunde	97
4.4.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	100
4.5 Solling-Oberschule (Haupt- und Realschule)	101
4.5.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Tempelhof	101
4.5.2 Die Schule	103
4.5.3 1. Stunde und 1. Pause	103
4.5.4 2. Stunde	105
4.5.5 Hofpause	106
4.5.6 3. Stunde und 3. Pause	108
4.5.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	110
4.6 Eckener-Oberschule (Gymnasium)	111
4.6.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Tempelhof	111
4.6.2 Die Schule	112
4.6.3 1. Stunde und 1. Pause	113
4.6.4 2. Stunde	116
4.6.5 Hofpause	116
4.6.6 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	118
4.7 Beethoven-Oberschule (Gymnasium)	120
4.7.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Steglitz	120
4.7.2 Die Schule	121
4.7.3 1. Stunde und 1. Pause	122
4.7.4 2. Stunde	124
4.7.5 Hofpause	125
4.7.6 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	126
4.8 Hans-Bredow-Oberschule (Hauptschule)	128
4.8.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wedding	128
4.8.2 Die Schule	129
4.8.3 1. Stunde und 1. Pause	130
4.8.4 2. Stunde	134
4.8.5 Hofpause	136
4.8.6 3. Stunde und 3. Pause	136
4.8.7 4. Stunde	139
4.8.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	141
4.9 Walther-Rathenau-Oberschule (Gymnasium)	142
4.9.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wilmersdorf	142
4.9.2 Die Schule	143
4.9.3 1. Stunde	144

4.9.4 2. Stunde	146
4.9.5 Hofpause	148
4.9.6 3. Stunde und 3. Pause	151
4.9.7 Hofpause 2	154
4.9.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	154
4.10 Kurt-Löwenstein-Oberschule (Hauptschule)	156
4.10.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Neukölln	156
4.10.2 Die Schule	158
4.10.3 1. Stunde und 1. Pause	159
4.10.4 2. Stunde	162
4.10.5 3. Stunde und 3. Pause	165
4.10.6 Hofpause	167
4.10.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	168
4.11 Winkelried-Oberschule (Realschule)	169
4.11.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wedding	169
4.11.2 Die Schule	170
4.11.3 1. Stunde und 1. Pause	170
4.11.4 2. Stunde	173
4.11.5 Hofpause	176
4.11.6 3. Stunde und 3. Pause	177
4.11.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	178
4.12 Philipp-Reis-Oberschule (Realschule)	180
4.12.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Hohenschönhausen	180
4.12.2 Die Schule	181
4.12.3 1. Stunde und 1. Pause	182
4.12.4 2. Stunde	183
4.12.5 Hofpause	184
4.12.6 3. Stunde und 3. Pause	184
4.12.7 4. Stunde	185
4.12.8. Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	186
4.13 Max-Delbrück-Oberschule (Gymnasium)	187
4.13.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Pankow	187
4.13.2 Die Schule	188
4.13.3 1. Stunde und 1. Pause	189
4.13.4 2. Stunde	191
4.13.5 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	192
4.14 Hans – und Hilde – Coppi - Oberschule (Gymnasium)	194
4.14.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Lichtenberg	194
4.14.2 Die Schule	195
4.14.3 1. Zeitraum	196
4.14.4 2. Beobachtungszeitraum, 1. Stunde	198
4.14.5 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	199
4.15 Tesla-Oberschule (Realschule)	200
4.15.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg	200
4.15.2 Die Schule	202
4.15.3 1. Stunde und 1. Pause	203
4.15.4 2. Stunde	205
4.15.5 Hofpause	206
4.15.6 3. Stunde und 3. Pause	207
4.15.7 4. Stunde	208
4.15.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	209

4.16 Halske-Oberschule (Realschule)	210
4.16.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Spandau	210
4.16.2 Die Schule	211
4.16.3 1. Stunde und 1. Pause	212
4.16.4 Hofpause	214
4.16.5 2. Stunde	215
4.16.6 3. Stunde und 3. Pause	217
4.16.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	218
4.17 Ellen-Key-Oberschule (Gesamtschule)	220
4.17 1. Die Gegend im Berliner Stadtteil Friedrichshain	220
4.17 2. Die Schule	221
4.17 3. 1. Stunde und 1. Pause	223
4.17 4. 2. Stunde	226
4.17 5. Hofpause	228
4.17 6. 3. Stunde und 3. Pause	229
4.17 7. 4. Stunde	230
4.17 8. Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	232
4.18 John-Lennon-Oberschule (Gymnasium)	233
4.18.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Mitte	233
4.18.2 Die Schule	235
4.18.3 1. Stunde und 1. Pause	235
4.18.4 2. Stunde	236
4.18.5 3. Stunde	238
4.18.6 4. Stunde	238
4.18.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	240
4.19 Oppenheim-Oberschule (Haupt- und Realschule)	240
4.19.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Charlottenburg	240
4.19.2 Die Schule	242
4.19.3 1. Stunde und 1. Pause	242
4.19.4 2. Stunde	245
4.19.5 Hofpause	246
4.19.6 3. Stunde	247
4.19.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	248
4.20 Beucke-Oberschule (Realschule)	249
4.20.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Zehlendorf	249
4.20.2 Die Schule	250
4.20.3 1. Stunde und 1. Pause	251
4.20.4 2. Stunde	252
4.20.6 3. Stunde und 3. Pause	253
4.20.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	255
4.21 Waldenburg-Oberschule (Hauptschule)	255
4.21.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Schöneberg	255
4.21.2 Die Schule	257
4.21.3 1. Stunde und 1. Pause	257
4.21.4 Lehrerzimmer	259
4.21.5 Hofpause	259
4.21.6 3. Stunde und 3. Pause	260
4.21.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	262
4.22 Robert-Havemann-Oberschule (Gesamtschule)	263
4.22.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Weißensee	263
4.22.2 Die Schule	265
4.22.3 1. Stunde und 1. Pause	265

4.22.4	2. Stunde	267
4.22.6	3. Stunde und 3. Pause	269
4.22.7	4. Stunde	271
4.22.8	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	272
4.23	Thüringen-Oberschule (Gesamtschule)	273
4.23.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Marzahn	273
4.23.2	Die Schule	275
4.23.3	1. Stunde und 1. Pause	275
4.23.4	2. Stunde	276
4.23.5	Hofpause	279
4.23.6	3. Stunde und 3. Pause	280
4.23.7	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	281
4.24	Hedwig-Dohm-Oberschule (Realschule)	282
4.24.1	Die Gegend im Berliner Bezirk Tiergarten	282
4.24.2	Die Schule	284
4.24.3	1. Stunde und 1. Pause	284
4.24.4	2. Stunde	286
4.24.5	Hofpause	289
4.24.6	3. Stunde und 3. Pause	290
4.24.7	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	293
4.25	Emmy-Noether-Oberschule (Gymnasium)	294
4.25.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Köpenick	294
4.25.2	Die Schule	296
4.25.3	1. Stunde und 1. Pause	296
4.25.4	2. Stunde	298
4.25.6	3. Stunde und 3. Pause	299
4.25.7	4. Stunde	300
4.25.8	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	302
4.26	Isaac-Newton-Oberschule (Realschule)	302
4.26.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Köpenick	303
4.26.2	Die Schule	304
4.26.3	1. Stunde und 1. Pause	304
4.26.4	2. Stunde	307
4.26.5	Hofpause	309
4.26.6	3. Stunde und 3. Pause	310
4.26.7	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	310
4.27	Ferdinand-Freiligrath-Oberschule (Hauptschule)	311
4.27.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Kreuzberg	311
4.27.2	Die Schule	313
4.27.3	1. Stunde und 1. Pause	314
4.27.4	2. Stunde	316
4.27.5	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	319
4.28	Melanchton-Oberschule (Gymnasium)	320
4.28.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Hellersdorf	320
4.28.2	Die Schule	321
4.28.3	1. Stunde und 1. Pause	321
4.28.4	2. Stunde und 2. Pause	322
4.28.5	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	323
4.29	Amelia-Earhart-Oberschule (Hauptschule)	324
4.29.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Treptow	324
4.29.2	Die Schule	325
4.29.3	Vor der ersten Stunde	326

4.29.4	1. Stunde und 1. Pause	327
4.29.5	2. Stunde	330
4.29.6	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	331
4.30	Martin-Buber-Oberschule (Gesamtschule)	332
4.30.1	Die Gegend im Berliner Stadtteil Spandau	332
4.30.2	Die Schule	333
4.30.3	1. Stunde und 1. Pause	334
4.30.4	2. Stunde	335
4.30.5	Hofpause	337
4.30.6	Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule	338
<b>5.</b>	<b>Zusammenfassende Auswertung</b>	339
5.1	Auswertung der Hauptschulen	340
5.2	Auswertung der Gesamtschulen	343
5.3	Auswertung der Realschulen	345
5.4	Auswertung der Gymnasien	349
5.5	Auswertung der Schulen in Ost-Berlin (politisch)	353
5.6	Auswertung der Schulen in West-Berlin (politisch)	357
<b>6.</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	362
6.1	Zur Verwendung von Kontraktionsvermeidungen bei Berliner Schülern	362
6.2	Einflussfaktoren und Bedingungen der Kontraktionsvermeidung	366
6.3	Zur Dauerhaftigkeit des Phänomens im Sprachgebrauch und Einfluss des Phänomens auf die Berliner Stadtsprache	368
<b>7.</b>	<b>Ausblick</b>	372
<b>8.</b>	<b>Fazit</b>	373
<b>IV.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	
<b>V.</b>	<b>Internetverzeichnis</b>	
<b>VI.</b>	<b>Informantenverzeichnis</b>	

## II Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Jugendsprache als Variationsspektrum	36
Abb. 2	Jugendsprache und Sprachwandel	38
Abb. 3	Umgebung der Theodor-Plevier-Hauptschule	61
Abb. 4	Umgebung der Paul-Löbe-Hauptschule	72
Abb. 5	Die Gegend um die Georg-Herwegh-Oberschule	82
Abb. 6	Gegend der Hannah-Ahrendt-Oberschule	91
Abb. 7	Gegend der Sollingen-Oberschule	102
Abb. 8	Gegend der Eckener-Oberschule	112
Abb. 9	Gegend um die Beethoven-Oberschule	121
Abb.10	Gegend der Hans-Bredow-Oberschule	128
Abb.11	Gegend der Walther-Rathenau-Oberschule	142
Abb.12	Umgebung der Kurt-Löwenstein-Oberschule	157
Abb.13	Gegend der Winkelried-Oberschule	169
Abb.14	Umgebung der Philipp-Reis-Realschule	181
Abb.15	Gegend der Max-Delbrück-Oberschule	188
Abb.16	Gegend des Hans-und-Hilde-Coppi-Gymnasiums	195
Abb.17	Gegend der Tesla-Oberschule	201
Abb.18	Umgebung der Johann-Georg-Halske-Realschule	211
Abb.19	Gegend der Ellen-Key-Oberschule	221
Abb.20	Gegend der John-Lennon-Schule	235
Abb.21	Gegend der Oppenheim-Oberschule	241
Abb.22	Gegend um die Beucke-Realschule	250
Abb.23	Die Gegend der Waldenburg-Oberschule	256
Abb.24	Die Gegend der Robert-Havemann-Oberschule	264
Abb.25	Die Gegend um die Thüringen-Oberschule	274
Abb.26	Die Gegend um die Hedwig-Dohm-Oberschule	283
Abb.27	Die Gegend in Berlin-Köpenick	295
Abb.28	Die Gegend im Stadtteil Köpenick	303
Abb.29	Die Gegend der Ferdinand Freiligrath-Oberschule	313
Abb.30	Die Gegend in Berlin-Hellersdorf	320
Abb.31	Gegend um die Hauptschule in Treptow	325
Abb.32	Die Gegend der Gesamtschule in Spandau	332
Abb.33	Tabellarische Darstellung der Messwerte	339
Abb.34	Tabellarische Auswertung der Hauptschulen	340
Abb.35	Auswertung der Gesamtschulen	343
Abb.36	Auswertungstabelle der Realschulen	345
Abb.37	Auswertungstabelle der Gymnasien	349
Abb.38	Auswertungstabelle Schulen der Region Ost	353
Abb.39	Auswertung der Schulen Region West	358
Abb.40	Durchschnittswerte der Hauptschulen	363
Abb.41	Durchschnittswerte der Gesamtschulen	363
Abb.42	Durchschnittswerte der Realschulen	363
Abb.43	Durchschnittswerte der Gymnasien	363
Abb.44	Durchschnittswerte der Schulen der Region Ost	363
Abb.45	Durchschnittswerte der Schulen der Region West	363



## 1. Einleitung

Das Nebeneinander verschiedener Sprachvarietäten in ein und derselben Gesellschaft genoss in den letzten Jahren nicht nur die verstärkte Aufmerksamkeit in der Linguistik, sondern ebenso die der Öffentlichkeit und der Medien.

In den vergangenen Monaten sind besonders die Entwicklungen der sogenannten 'Multiethnolekte' im Rahmen der allgemeinen, deutschlandweiten Einwanderungsdebatte verstärkt in den Vordergrund gerückt.

Begriffe wie 'Kiezdeutsch' ((vgl.) Wiese et al. (2009): 1), 'Kanakendeutsch'<sup>1</sup> und 'Assisprache' gehören mittlerweile zum allgemeinen Begriffsrepertoire der Öffentlichkeit bei der Sprachbeschreibung von multiethnisch geprägter Jugendsprache. Neben der allgemeinen Abwertung, die durch die verschiedenen genannten Bezeichnungen zum Tragen kommt, sind auch ein gewisses Ansehen und ein Kult um diese Art zu sprechen entstanden. Der Süddeutsche Rundfunk stellte im Jahr 2009 einen Beitrag unter die Überschrift „Guckst du hier! Konkret- Jugendslang zwischen Kult und Klischee“ und in den seriösen Zeitungen sind Beiträge wie „Alter isch schwör dir, isch mach dich Messer!“ ((vgl.) Lezcynski (2009):1) zu finden.

Die Ursachen der Entwicklung der weitestgehend von Jugendlichen verwendeten Varietät werden vor allem im städtischen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft und mit Migrationshintergrund, besonders aus dem türkischen und arabischen Raum, gesehen.

Die mittlerweile in beachtlicher Anzahl existierenden Studien zur Grundthematik, die von Untersuchungen von bilingualem Spracherwerb von Kindern mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund (u.a. Dirim (2005)), über ethnografische Analysen von Stadtteilen (u.a. Kallmeyer/Keim (1998)) bis hin zu biotischen, sprachaufnahmengestützten Langzeituntersuchungen von Kleingruppen (u.a. Cindark/Aslan (2003)) reichen, bringen jedoch immer wieder die Frage nach der Nachhaltigkeit dieser Art zu sprechen auf, die in dieser Arbeit untersucht werden soll.

Aufbauend auf die fundierten, theoretischen Erkenntnisse und Studienergebnisse der Kollegen aus ganz Deutschland, soll die folgende Arbeit eine repräsentative Einschätzung über die Entwicklungen der Sprachpraxis von Jugendlichen verschiedener Altersstufen in Berlin geben und eine Prognose über die Beibehaltung bzw. das Verfestigungspotential der Sprachgewohnheiten im Erwachsenenalter stellen. Grundlage

---

<sup>1</sup> abwertende, umgangssprachliche Bezeichnung des deutschen Soziolekt türkischer oder arabischer Migrantengruppen ((vgl.) u.a. Erfurt (2003): 8).

dafür bildet dabei die Alltagssprache der Hauptstädter, das Berlinerische, von dem hier vermutet wird, dass ihre Sprecher u.a. durch die grammatikalischen Besonderheiten, die mit der Mundart einhergehen, besonders prädestiniert für die Anwendung bestimmter Strukturen der multiethnischen Varietät, wie die Vermeidung der Artikulation der sogenannten Kontraktionsvermeidung, einem Zusammenzug von Artikel und Präposition, sind.

Um das herauszufinden, wird sich diese Arbeit der Auswertung der Ergebnisse einer umfassenden Studie zum Sprachverhalten von Berliner Jugendlichen widmen, die in Oberschulen aller Berliner Bezirke im Zeitraum von einem Jahr<sup>2</sup> durchgeführt wurde.

Der Fokus liegt dabei auf der Frage, inwieweit sich Jugendliche ohne Migrationshintergrund die Sprechweisen der Migranten, also die multiethnischen Stile, angeeignet haben und diese in den verschiedenen Situationen im (Schul-) Alltag verwenden. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Erfassung, Darstellung und Auswertung der Ist-Situation im Umgang mit den verschiedenen Varietäten an Berliner Schulen. Die für das umfassende Verständnis dieser Arbeit notwendigen theoretischen Aspekte, besonders die Termini der auftretenden Begleitphänomene wie beispielsweise das der ´rituellen Beschimpfung´ und die relevanten grammatikalischen Regeln werden zunächst geklärt. Die Auswertung der Studienergebnisse findet als Einzelanalyse der Schulen, als Gruppenanalyse der einzelnen Schultypen und nach geografischer Region innerhalb Berlins statt, um möglichst viele kausale Aspekte des Sprachphänomens zu betrachten und zuverlässige Prognosen in Form von möglichen Szenarien tätigen zu können.

Die Auswertung erfolgt zum Schutz der beobachteten Lehrer und Schüler mit durchgängig geänderten Namen<sup>3</sup>.

Die Studie fand im Rahmen einer angestrebten Promotion an der Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin unter Betreuung von Prof. Dr. Peter Erdmann statt.

---

<sup>2</sup> Der Studienzeitraum ist Februar 2009 bis Februar 2010.

<sup>3</sup> Dadurch eventuell entstehende Übereinstimmungen mit real existierenden Personen sind rein zufällig.

## **2. Gehst du Bahnhof oder bist du mit Auto? – Berlinerisch und multiethnische Varietäten: Die Stadt als Sprachraum**

Dieser Teil der Arbeit verfolgt das Ziel, sich mit ausgewählten theoretischen Grundbegriffen und bereits publizierten, wissenschaftlichen Forschungstheorien aus den die Studie beeinflussenden Kerngebieten der Sprachforschung, wie beispielsweise der Jugendsprache oder dem Berlinerischen, zu befassen, um der Feldstudie an den Berliner Schulen einen angemessenen Rahmen zu geben.

Dabei wird der Schwerpunkt der Ausarbeitung auf den tatsächlich für die anschließende Bewertung relevanten Theorieaspekten liegen, die zur Erfassung der Grund- und Kernthematiken sowie der betroffenen (sprach-) wissenschaftlichen Teildisziplinen notwendig sind. Aufgrund des zu beachtenden Umfangs dieser Arbeit werden einige Gebiete nur angeschnitten bzw. studienorientiert betrachtet.

### **2.1 Die soziokulturelle Determinante 'Großstadt' / Berlin als Sprachraum**

“Die sprachlich-kommunikative Mehrsprachigkeitssituation in Deutschland ist folglich durch Heterogenität und Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen sowie durch wechselseitige- wenn gleich auch in einem ganz unterschiedlichem Maße- Einflüsse von Sprachmehrheiten und Sprachminderheiten gekennzeichnet.”  
(Hinnenkamp/Meng (2005): 9).

Die Stadt, besonders eine Groß- und Hauptstadt wie Berlin, ist nach Kallmeyer (1994: 14) wegen ihrer Zentrumsfunktion und der damit einhergehenden Verdichtungs- und Segregationsprozesse ein Brennpunkt für soziale, sprachliche und politische Konzentrationen, die teilweise nicht spezifisch für diese eine Stadt sind, jedoch einen typischen städtischen Charakter aufweisen.

Die Stadt als multikulturelles Zentrum ist damit ein typischer Ort dieser unterschiedlichen und vielseitigen Kontaktphänomene, wobei vor allem die Gruppe der Jugendlichen der Motor teilweise ganz neuer und oft auch erstaunlicher Spielarten von Mehrsprachigkeit ist ((vgl.) Hinnenkamp/Meng (2005): 10).

Berlin als Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland mit ihrer besonderen Geschichte der Teilung, als Zuzugsort und Lebenswelt für Gastarbeiter aus aller Welt und mit konstantem Strom von Menschen internationaler Herkunft, gedeiht, ebenso wie andere Großstädte, als multiethnischer und multi-lingualer Raum ((vgl.) Kallmeyer (1994): 14).

Diese Vielfältigkeit führt nach Kallmeyer (1994: 13) zu spezifischen Sprachkonstellationen, die die unterschiedliche Herkunft und Kultur der in den urbanen

Strukturen lebenden Menschen bedingt. Es bildet sich ein Raum, in dem der interkulturelle Kontakt zur normalen Lebenswelt gehört ((vgl.) Kallmeyer (1994): 16).

Veränderungen im städtischen Sprachraum werden auch durch die mitgebrachten Sprachen der dort lebenden Ausländer, die Entwicklungen der Zweisprachigkeit bei den verschiedenen Migrantengruppen, die zweisprachigen Kommunikationspraktiken der Migranten und deren Bedeutung für ein kulturelles Selbstverständnis, innerhalb der jeweiligen Gruppen und Individuen sowie deren Vielfalt und teilweise auch deren Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Bewertungen und Konsequenzen von Mehrsprachigkeit, bedingt ((vgl.) Hinnenkamp/Meng (2005): 9).

Soziale und sprachliche Prozesse, sowohl der Wandel als auch die Kontinuität der Entwicklung, werden in den verschiedenen Individuallebenswelten und ihren Alltagsereignissen sichtbar. Das städtische Leben, das sich in eine Fülle unterschiedlicher Sozialwelten und Lebensarten gliedert, ist im Zuge der gesamten Stadtstrukturentwicklung von einer starken Veränderung der sozialen Bindungen und Netze in Richtung zur Anonymität, Oberflächlichkeit und Aufspaltung geprägt. Gumpertz (1995: 4) bezeichnet das Phänomen der Entstehung und Auflösung städtischer Sozialwelten und ihrer sozialorganisatorischen und kommunikationsstrukturellen Eigenschaften als „soziale Distanz bei räumlicher Nähe“ (Gumpertz (1995): 4).

Aufgrund der in Städten vorherrschenden Anonymität der Existenz, die u.a. Kallmeyer (1994: 16) vor allem in sozialen Beziehungen sieht, werden die Sprache und das individuelle Sprachverhalten zum Abbild des eigenen Seins, Mittel zur Selbstdarstellung und der Absteckung territorialer Ansprüche. Das Sprachverhalten ist ebenfalls Strukturgeber im Umgang mit Problemen und Konflikten, deren (verbale) Lösungsmöglichkeiten, migrations- und multikulturellbedingt, aus unterschiedlichen kulturellen Wissens- und Erfahrungsschätzen stammen.

Neben den Konflikten und Problemen schafft das Dasein im urbanen Raum auch oftmals eine positive Identifikation mit dem individuellen Wohngebiet: (Groß-) Städter zu sein ist oft ein wesentlicher Teil des Selbstbildes und die so genannte ´ortsbezogene Identität´ ist ein großer Teil der sozialen Identität. Gumpertz (1995: 5) hält zudem fest, dass

„generell jede soziale Subidentität mit bestimmten räumlich-dinglichen Korrelaten verbunden (ist), die sie mit definieren. Prägende Lebenssituationen, insbesondere die Sozialisationserfahrung führen zu einer eigenständigen, ortsbezogenen Subidentität“ (Gumpertz (1995): 5).

Daraus ergibt sich, dass die Stadt als Lebensraum die dauerhafte Suche nach sozialer Zugehörigkeit bedingt, die sich in non-verbale und verbale Zeichen wie beispielsweise stadtteilspezifischer Sprachmerkmale manifestiert ((vgl.) Gumpertz (1995): 5).

Minderheitssprachen, die aufgrund der verschiedenen Ethnien und der durchgehenden Mischung der Bevölkerungsgruppen in einer Großstadt bestehen, verändern nach Erfurt (2003: 27) nicht nur das Sprachbild der Migrantengruppen selbst, sondern haben ebenso einen Einfluss auf die Sprecher in der Aufnahmegesellschaft. Dabei ist den unterschiedlichen Minderheitssprachen, je nach Dominanz und Präsenz der jeweiligen Ethnie, auch ein unterschiedliches Maß an Prestige, was hier den sozialen Wert einer Sprache bezeichnen soll, zuzuordnen ((vgl.) Erfurt 2003: 27). Obwohl die gesellschaftliche Wahrnehmung des Prestiges einer Sprache gering sein kann, kann sie dennoch eine Auswirkung auf die Entwicklung des Sprachgebrauchs der Aufnahmegesellschaft haben, was sich beispielsweise temporär im Feld der Jugendsprache oder dauerhaft als Routine oder Umgangssprache in der Mehrheitsgesellschaft verfestigen kann.

Die Stadt bleibt dennoch ein Lebensraum, in dem die Suche nach der individuellen Zugehörigkeit zur Daueraufgabe wird und verbale und non-verbale Signale, mögen sie auch noch so klein sein, entscheidende Zeichen sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft sein können ((vgl.) Kallmeyer (1994): 8 f.).

Kommunikative Stile, wie sie sich in einer (Groß-) Stadt entwickeln, schaffen eine konstante Verbindung von sozialer Bewertung und Sprache. Kallmeyer (1994: 11) beschreibt sie in seinen ausführlichen Vorabbemerkungen zu seinen Studien zur Ethnographie städtischen Lebens wie folgt:

„[...] für das Verständnis der sozialen Bedeutung von Sprache ist davon auszugehen, dass Gesellschaftsmitglieder die Bestimmung und Bewertung eigener und fremder Sprache auf die Wahrnehmung und Verarbeitung ihrer sozialisationsbedingten sprachlich- sozialen Voraussetzungen im Rahmen der umgebenden Gesellschaft gründen“ (Kallmeyer (1994): 11).

Die Grenzen der Kommunikation in der Stadt sind im wesentlichen an die sozialen Grenzen in der Einschätzung der Bevölkerungsteile gebunden. Der Erfahrungsaustausch und das Erkennen anderer Lebensweisen und sozialer Normen bedeutet für einige Bewohner und/oder Gruppierungen, dass sie die eigene soziale und (teilweise) ortsbezogene Identität gegenüber gegensätzlichem Verhalten der anderen manifestieren muss ((vgl.) Schwitalla (1994): 331).

In Stadtteilen und/oder Straßenzügen, in denen bereits eine ökonomische und soziokulturelle Abgrenzung von der Gesellschaft stattgefunden hat, sind die Netzwerke, die sich aus den Verknüpfungen der sozialen (Gruppen-) Identität ergeben, oft der stabilste Halt der Individuen ((vgl.) Backes/Dollase/Heitmeyer (1998): 292).

Sprache ist das Element der „variablen Definition von Grenzen, von Zugehörigkeit und territorialen Auseinandersetzungen“ (Kallmeyer (1994): 6).

Denn bei der Sprache, um Bourdieus (1987) theoretischem Ansatz und Dirims Anwendung in seiner Sprachkontaktstudie (2005) zuzustimmen, handelt es sich um ein Medium, durch das die verschiedenen sozialen Klassen sowohl produziert als auch reproduziert werden. Die Sprache dient also auch dazu, eine soziale Ungleichheit zu erzeugen ((vgl.) Bourdieu (1987): 56; Dirim (2005): 10).

So ergeben sich im Kontakt der Städter und ihrer Identitäten Sprachbeziehungen wie „Türkischdeutsch, Kanak-Sprak oder Lan-Sprache“ (Erfurt (2003): 8). Zwischen Deutschen und ausländischen Bewohnern, vor allem unter jungen Städtern, ergibt sich eine

„Sprachpraxis, meist von Jugendlichen türkischer Herkunft [...], bisweilen auch auf die von deutschen Jugendlichen übernommenen Formen wie türkische Anredeformen, Schimpfwörter und Drohrituale, grammatische Simplifizierungen sowie phonetische und prosodische Merkmale eines ´türkisch klingenden´ ´ausländischen´ Akzents oder seiner zur Szenekultur stilisierten Formen. Das [...] Phänomen der Mischung von Türkisch und Deutsch, und allgemeiner Mischung von Varietäten, hat seine Vorläufer in Pidgins und in Kreolsprachen und seinen Verwandten in vielen anderen Varietäten, die sich im Kontext der Migration, des Sprachkontakts und der Mehrsprachigkeit herausbilden“ (Erfurt (2003): 8)

und somit eine typische Erscheinung des Sprachraums Großstadt sind.

Kallmeyer (1994: 13) spricht sogar von einem starken Bedürfnis zur sprachlichen Differenzierung in einem dicht bevölkerten Raum wie einer (Groß-)Stadt. Sprache gilt somit als Herkunftsindikator ((vgl.) Kallmeyer (1994): 13).

Als ein typisches, städtisches Phänomen wird die Kontraktionsvermeidung in dieser Arbeit vermutet, die Wurzeln in der migrationsbedingten Sprachpraxis Berlins zu haben scheint und anhand von Studien an Berliner Schulen nachgewiesen werden soll. Um eine hinreichende theoretische Fundierung dieses Phänomens zu erlangen, wird die Kontraktionsvermeidung im folgenden Abschnitt definiert und eingeführt.

## **2.2 Definition und Wesen der Kontraktionsvermeidung**

Um als Größe für die Sprachforschung relevant zu sein, sollte das zu untersuchende Phänomen der Kontraktionsvermeidung eindeutig bestimmbar und als einzelner Aspekt von anderen Teilen der gesprochenen Sprache klar abgrenzbar sein, so dass zutreffende wissenschaftliche Auswertungen über das Auftreten oder Nichtauftreten der Erscheinung zu tätigen sind.

Das Wort Kontraktion ist in der Linguistik vielschichtig. So kann die Kontraktion zum einen als das Zusammenziehen zweier Laute zu einem Laut definiert werden, wobei daraus dann ein gedehnter Vokal oder ein Diphthong entsteht ((vgl.) Sommerfeldt/Spiewok (1989): 127).

Das Phänomen, bei dem der Konsonant bei der Kontraktion zweier Vokale entfällt, wird in der Linguistik auch als Synärese bezeichnet ((vgl.) Schuster (2003): 48).

Zum anderen kann als eine Kontraktion nach Bußmann (2002: 376) aber auch jede Form der sprachlichen Verkürzung bezeichnet werden.

In dieser Arbeit wird als Kontraktion die Verschmelzung von Präposition und Artikel verstanden.<sup>4</sup>

### **Beispiele:**

*Anni geht in das Kino.*            oder    *Anni geht ins Kino.*

*Marek will zu dem Bahnhof.* oder    *Marek will zum Bahnhof.*

*Karl muss auf das Klo.*        oder    *Karl muss aufs Klo.*

Unter einer Kontraktionsvermeidung, wie sie in dieser Arbeit untersucht wird, verstehen wir das Weglassen der aus Präposition und Artikel verschmolzenen Form.

### **Beispiele:**

*Anni geht ins Kino.*            wird zu        *Anni geht Kino.*

*Marek will zum Bahnhof.*    wird zu        *Marek will Bahnhof.*

Die Kontraktionsvermeidung, die in der Arbeit durch K-1 bezeichnet wird (vgl. 2.4.3. und 2.6.), stellt die für die Studie relevante Variable dar und wird in den folgenden Abschnitten immer wieder benannt und angeführt, jedoch erst zum Ende des theoretischen Teils als Übergangsthematik zur empirischen Studie an Berliner Schulen inhaltlich und wissenschaftlich detailliert diskutiert.

---

<sup>4</sup> Vertiefend wird die Thematik 'wissenschaftliche Beschreibungsgröße' und 'Variable' in den Abschnitten 2.4.3. und 2.6. behandelt.

## 2.3 Migrationseinflüsse als Ursache für Kontraktionsvermeidungen im Deutschen?

### 2.3.1 Deutschland als Gastarbeiterland

Die Arbeitsmigration gehört ebenso wie die Migration politischer Asylanten zu den entscheidendsten Wanderbewegungen, die die Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg und bis über die Wiedervereinigung hinaus geprägt haben ((vgl.) Kallmeyer 1994: 14).

Im Zuge des Wiederaufbaus Deutschlands, der sich nach dem Zweiten Weltkrieg vollzog und ab 1960 über eine Million Menschen, überwiegend aus den Staaten Türkei und Italien nach Deutschland zuziehen ließ, haben sich auch die Stadtstrukturen, die den Lebensraum für die sogenannten Gastarbeiter boten, gewandelt. Überwiegend wurden ganze Stadtteile mit Ausländern besiedelt, die sich seit den 1990er-Jahren, nachdem sich Ende der 1980er-Jahre abzeichnete, dass die vermeintlichen Gastarbeiter zu dauerhaften Migranten werden würden, mit der Wiedervereinigung immer mehr zu 'Problemkiezen' entwickelten, in denen nicht nur Kinderreichtum und eine hohe Arbeitslosigkeit herrschten, sondern sich ebenso Parallelgesellschaften bildeten, die auf den größtenteils religiösen Vorstellungen und Traditionen des ehemaligen Heimatlandes beruhten ((vgl.) Carola (1996): 2 f.).

Wie Erfurt (2003: 12) richtig feststellt, werden gemeinsam mit der ausbleibenden kulturellen Assimilation bzw. aufgrund der weiterhin bestehenden Mehrsprachigkeit auch die Grenzen zwischen Sprachen und Varietäten überschritten. Die angewandte Sprache, die Sprachpraxis, läuft zwar innerhalb der jeweiligen sozialen Lebenswelten barriereelos, wird jedoch zum Problemfeld bei der Kommunikation zwischen Zuwanderern und der Aufnahmegesellschaft, da die Vernetzung durch die oftmals klare territoriale Abgrenzung der Lebensmittelpunkte ausbleibt. Als Konsequenz bilden sich zudem Phänomene wie das der Polyphonie sowie Basilekte, Soziolekte bzw. neue Formen von Varietäten wie der in dieser Arbeit untersuchte spezielle Ethnolekt.

Gugenberger (2003: 37) untersucht die Einflussfaktoren auf Migrantensprachen und teilt sie in fünf Gruppen ein: soziale, soziolinguistische, politische, sprachstrukturelle und individuell-psychische Faktoren. Voraussetzung für das Entstehen und das Aufrechterhalten der eigenen Sprache innerhalb in der Emigration ist, dass mit anderen Menschen in dieser Sprache kommuniziert werden kann. Wichtig ist ferner, in welchen sozialen Domänen die Muttersprache bei den Immigranten Verwendung findet oder ob sie nur noch in der Familie gesprochen wird. Auch das weitere soziale Umfeld

beeinflusst die Entstehung von Ethnolekten maßgeblich ((vgl.) Gugenberger (2003): 37 ff.).

In seinem Aufsatz „Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien“, der im Jahresband „Mehrsprachigkeit in der Stadtregion“ des Institutes für die deutsche Sprache erschienen ist, stellt Fritsche (1981: 167) bezüglich des Umgangs mit der Gastarbeiterthematik in der Bundesrepublik Deutschland fest:

„[...] sollte unsere Bildungspolitik gegenüber den ausländischen Arbeitern und ihren Kindern in der bisherigen Weise fortgesetzt werden, so wird in der 2. und 3. Generation eine starke Randgruppe heranwachsen, die, da sie desorientiert und enttäuscht ist, in jeder Hinsicht zwischen allen Stühlen sitzt, zu einer zusätzlichen Gefahr für den ohnehin unsicheren sozialen Frieden wird: Sie setzt sich zusammen aus Türken, die keine Türken sind, und Deutschen, die keine Deutschen sind, sie ist irrationalen Ideologien zugänglich und selbst wird sie die Zielscheibe und das Opfer solcher Ideologien werden.“ (Fritsche 1981: 167).

Werden nun vor allem Jugendliche und junge Erwachsene betrachtet, Kinder der zweiten und dritten Generation türkischer Gastarbeiter, so zeigt sich, dass diese mit einem klaren Potential der Selektion und Marginalisierung aufwachsen. Die Ursachen für die Mehrsprachigkeit liegen oft in einer quer zur traditionell geprägten Sprachpraxis der Herkunftskultur ihrer Eltern, aber auch quer zu den dominanten Sprachverhältnissen in der Gesellschaft liegenden Artikulationsweisen. Deshalb wird folglich nicht mehr von dauerhaften oder stabilen Verhältnissen ausgegangen, sondern es treten mehr und mehr die Sprachpraxen in dynamischen, temporären Gruppen in den Vordergrund als Interaktionsräume des sich (Zusammen-) Findens und des Übergangs sowie des Austragens von Grenzziehungs- und Hierarchisierungskonflikten im multiethnischen Milieu- sichtbar in der Nutzung diverser Sprach- und Interaktionsformen ((vgl.) Erfurt (2003): 19 ff.).

Die in Deutschland aufwachsenden Jugendlichen treten mit dem

„ideologischen Gepäck ihrer Migrationsgeschichte auf, als Akteure, die die Sprachpraxis als ein Feld des sozialen Konflikts, der Grenzziehung und Marginalisierung erfahren und deren sprachliches Repertoire die kulturellen Formen – und Brüche- ihres grenzüberschreitenden Lebensweges aufnimmt“ (Erfurt (2003): 25).

### 2.3.2 Türkische Grammatikstrukturen als Interferenzquelle

Zwischen dem weiten Spektrum, das zwischen der Standardsprache und dem Dialekt auftritt, ist die Mehrsprachigkeit, besonders in Großstädten wie Berlin, die sich aufgrund der internationalen Arbeiterbewegung ergeben hat, die sich als Mischung

unterschiedlicher Art und Herkunft oder als Vereinfachungen zwecks leichter Verständigung ergeben hat ((vgl.) Kallmeyer 1994: 13 f.).

Die Großstadt Berlin als (sozialer) Raum, in dem der interkulturelle Kontakt zur Normalität gehört, wurde, wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, vor allem durch die Zuwanderungen der Arbeitsmigrations- und Aussiedlerbewegungen geprägt. Besonders Arbeitsmigranten aus der Türkei, die sogenannten Gastarbeiter, haben das Stadtbild Berlins in den vergangenen Jahrzehnten geprägt und auch durch ihre Muttersprache beeinflusst.

Erste Untersuchungen über das Deutsch der Gastarbeiter stammen von Clyne (1968), der bei der Sprache der Migranten, der Übergangsvarietät, feststellen konnte, dass es trotz der teilweise unterschiedlichen Herkunft der Menschen, Übereinstimmungen bei der Anwendung<sup>5</sup> der deutschen Sprache gibt, wie beispielsweise den Ausfall von Verben, den Ausfall des bestimmten Artikels, den Präpositionen usw. ((vgl.) Keim (1984): 6 f.).

Diese Beobachtungen wurden im Rahmen des Heidelberger Projekts (1976)<sup>6</sup> fortgeführt, vertieft und die Feststellungen Clynes dementsprechend bestätigt.

Keim (1984: 28 ff.) stellt in ihrer Schrift „Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter“, ebenso wie zahlreiche Sprachwissenschaftler nach ihr, auch die Ursachen für die bestimmten Deutschkonstruktionen fest, die im weiteren Verlauf der Jahrzehnte bis heute den typischen Ethnolekt bzw. den sozialen Stil prägen, der im Fokus dieser Arbeit steht. Relevante Interferenzquellen, also unreflektierte Übernahmen von Sprachstrukturen (z.B. morphosyntaktisch) auf die Strukturen der Zielsprache, aus denen der soziale Stil des Kiezdeutsch-Ethnolekts entstanden ist, sollen hier einmal beispielgebend, basierend auf Keims Ausarbeitungen, auf die in nahezu allen nennenswerten Nachfolgestudien und Forschungen Bezug genommen wurde, dargestellt werden:

In der türkischen Sprache gibt es beispielsweise keinen bestimmten Artikel, die Nomina verfügen über keinen Genus, keinen Kasus und keinen Numerus. Sie werden durch Nominalsuffixe realisiert. Der Artikelausfall im Deutsch der Türken könnte durch Interferenz aus der jeweiligen Muttersprache erklärt werden. Zudem wird im Türkischen das Äquivalent für die deutsche Präposition in Präpositionalphrasen durch Suffixe bzw. einen Partikel nach dem jeweiligen Bestimmungswort realisiert. Die Kopula wird im

---

<sup>5</sup> Da es sich hier vermutlich überwiegend um unstrukturierte, ungesteuerte Prozesse handelt, ist von Anwendung und nicht von Erlernen die Rede.

<sup>6</sup> Ziel und Aufgabe des Heidelberger Projekts waren, durch Datenerhebungen mittels teilnehmender Beobachtung und Intensivinterviews mit den Probanden Korrelationen zwischen Sprach- und Sozialdaten zu finden wie etwa die Kontakthäufigkeit mit Deutschen im Privatumfeld und am Arbeitsplatz, die Dauer des Schulbesuchs usw. ((vgl.) Keim (1984): 9 ff.).

Türkischen nicht wie ein selbstständiges Verb realisiert. In Äquationalsätzen treten stattdessen Endungen an das nominale oder das adjektivische Element, die die so genannte 'Kopula Bedeutung' tragen. Im gesprochenen Türkisch, besonders in der Umgangssprache, können die Endungen in der 3. Person Singular und im Plural bei realisiertem Subjekt ausfallen. Dies ist einer der Fälle, in denen u.a. Keim (1984) das Interferenzargument als Erklärung heranzieht ((vgl.) Keim (1984): 29 ff.).

**Beispiel:**

Deutsch: *Wo ist das Messer?*

Im Deutschen sind in diesem Fragesatz das Fragewort *Wo*, das flektierte Verb und das Substantiv samt vorangestelltem Artikel zu finden.

Türkisch: *Bıçak nerede?*

Im Türkischen wird das Substantiv (Messer = *Bıçak*) artikellos an den Satzanfang gestellt und der Frageteil samt Bestimmung durch das Suffix *de* des Verbs realisiert.

Interferenz/Gastarbeiterdeutsch/Ethnolekt: *Wo ist Messer?*

Der Ethnolekt ist zwar zum einen durch eine deutsche Syntaxstruktur (Fragewort, Verb, Substantiv), zum anderen aber auch durch das Auslassen des Artikels gekennzeichnet, welches sich an der türkischen Grammatik orientiert.

Den Ausfall der Präposition in Präpositionalphrasen sieht Keim (1984) als eines der auffallendsten Merkmale im Gastarbeiterdeutsch der türkischen Probanden ihrer Studie, wobei sie das Merkmal 'Ausfall der Präposition' in Relation zum obligatorischen Gebrauch der Präposition setzt. Dabei treten in ihren Ergebnissen fast alle Präpositionalphrasen ohne Präposition auf. Bei vier Probanden fallen Präpositionen immerhin noch in 52 bis 76 % der Fälle aus; und nur ein Sprecher hatte 86% der Präpositionalphrasen mit Präpositionen realisiert ((vgl.) Keim (1984): 140 f.)

**Beispiel:**

Deutsch: *Ich wohne in Kreuzberg.*

Türkisch: *Kreuzbergde oturuyorum.*

Ethnolekt/ Gastarbeiterdeutsch: *Ich wohne Kreuzberg.*

Der hohe Ausfall der Präposition in Präpositionalphrasen kann nach Keim (1984: 140 f.): „nicht ohne Weiteres durch Interferenzen aus dem Türkischen erklärt werden. Das Äquivalent der deutschen Präpositionalphrase im Türkischen hat eine andere Realisationsstruktur: was im Deutschen als Präposition erscheint, wird im Türkischen als Postposition bzw. als Suffix realisiert.

**Beispiel:**

Istanbul-dan (von Istanbul)

N + (Suffix (Abl.))

Istanbul-a (nach Istanbul)

N + (Suffix (Richtungssuffix))

babam ile (mit meinem Vater)

N Präposition

Auch werden einige Verben, die im Deutschen [...] mit Präpositionalphrase realisiert werden, im Türkischen nicht mit einem Äquivalent der deutschen Präpositionalphrase realisiert, sondern erscheinen beispielsweise mit Akkusativergänzung. Doch erfordern besondere Verben, die im Deutschen eine Situativ- oder Richtungsergänzung verlangen, auch im Türkischen ein der deutschen Präpositionalphrase entsprechendes Äquivalent, das meist als Suffix realisiert wird.“ (Keim (1984): 140 f.).

So müssten nach Keim (1984: 140) auch in zahlreichen Fällen, in denen im Gastarbeiterdeutsch ein Ausfall der Präposition vorliegt, im Türkischen ein der deutschen Präposition entsprechendes Äquivalent realisiert werden, wie zum Beispiel:

**Beispiel** (nach Keim (1984): 140))

a) Gastarbeiterdeutsch: *Wir wohnen Tunceli.*

b) Deutsch: *Wir wohnen in Tunceli.*

c) Türkisch: *Tuncelide oturuyoruz.*

d) wörtlich aus dem Türkischen: *Tunceli in wohnen wir.*

Das Interferenzargument, wie es im ersten Beispiel beim Ausfall des Artikels herangezogen wurde, kann demnach bei der Studie Keims nicht immer als eine Erklärung herangezogen werden. Für die Fälle von Präpositionsausfall, die nicht unter den Interferenzbereich fallen, müssen nach Keim andere Erklärungsmöglichkeiten gesucht werden, die sie dann sowohl durch die Pidginisierungshypothese bzw. durch die Foreigner-Talk-Hypothese erklärt, da sowohl in Pidgins als auch im so genannten Foreigner-Talk die Präposition ausfällt ((vgl.) Keim (1984): 140).

Pidgin beschreibt eine starke Reduzierung von Sprachstrukturen, vor allem im morphosyntaktischen Bereich, wenn zwei oder mehr Sprachen ohne gegenseitiges Verständnis aufeinandertreffen, dennoch der Zwang einer gegenseitigen Verständigung besteht. Beide Sprachsysteme werden auf Minimalstrukturen reduziert, um der Notsituation der mangelnden Verständigung zu entgehen. Aus diesen Situationen entstehen häufig Mischsprachen, die dauerhaften Charakter haben und z.B. auch neben der Muttersprache erlernt werden können ((vgl.) Bußmann (2002): 519).

Im Falle der Synthetisierung des Türkischen und Deutschen zum sogenannten Gastarbeiterdeutsch, das sich als sozialer Stil weiterentwickelte, haben sich durch Pidginisierungsprozesse Satzkonstruktionen ergeben, in denen beispielsweise Artikel und Präposition fehlen, ohne dass eine Interferenz zu Grunde liegt ((vgl.) Hinnenkamp (2005): 59 ff.).

Hinnenkamp (2005) stellt in seinem Aufsatz „zwei zu bir miydi? - Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriddiskurs“ weitere relevante Fakten für die Entwicklungen des in dieser Arbeit untersuchten Ethnolekts an, die ausschlaggebend für das Verständnis der später beobachteten Phänomene sein können.

Die Hauptursache, die u.a. zur Kontraktionsvermeidung führt, sieht Hinnenkamp (2005: 59) in der agglutinierenden Sprache des Türkischen, das aufgrund seiner Suffigierung

mehr Information in ein Wort vereint. Das so genannte 'Codeswitching'<sup>7</sup>, also der Wechsel zwischen (i.d.R.) zwei unterschiedlichen Sprachen, wird als "ein Spiel mit den Möglichkeiten oppositioneller Ressourcenhaftigkeit" (Hinnenkamp (2005): 59) gesehen, bei der der Sprecher, wenn er in der einen Sprache nicht weiter weiß, auf die andere ihm bekannte Sprache zurückgreift. Als Indikatoren werden sprachliche und außersprachliche Unsicherheitssignale, Abbrüche, anderssprachige Wiederaufnahmen und Selbstkorrekturen aufgeführt. Das 'Mischsprechen' bildet so nicht einfach eine zusätzliche Option unter anderen ab, sondern ist gleichzeitig auch ein Ausdruck der ganz spezifischen Identität der Jugendlichen innerhalb des Migrationsprozesses ((vgl.) Hinnenkamp (2005): 59).

Bußmann (1983) beschreibt in ihrem "Lexikon der Sprachwissenschaft" das Gastarbeiterdeutsch wie folgt: [...] ist eine „seit den 60er und 70er Jahren in Deutschland sich entwickelnde Pidginvariante, die durch parataktische Satzmuster, beschränkten Wortschatz, wenig Redundanz, Weglassen von Artikel, Präposition, Konjunktion und Verbflexion gekennzeichnet ist. Diese Merkmale besitzen generelle Verbreitung, unabhängig von der jeweiligen Ausgangssprache" (Bußmann (1983): 157).

Auch der so genannte Foreigner-Talk<sup>8</sup>, also die Art, wie Sprecher der Spendersprache mit Sprechern anderer Sprachen kommunikativ umgehen, weist ähnliche Merkmale auf. Hinnenkamp (1981: 171) geht davon aus, „dass alle Sprachgemeinschaften über spezielle Register verfügen, von denen sie gegenüber Leuten Gebrauch machen, die aus dem einen oder anderen Grund für unfähig gehalten werden, die normale Sprechweise der Gemeinschaft zu verstehen“ (Hinnenkamp (1981): 171).

Es sind mehrere Stufen in der Fremdensprache zu unterscheiden. Die sekundäre Fremdensprache umfasst beispielsweise ein viel breiteres Spektrum als die primäre. Das geschieht immer dann,

„wenn in mündlicher oder schriftlicher Form, also etwa in Witzen, Narrationen, Literatur etc. Bezug genommen wird auf:

1. die Sprechweise der Ausländer selbst [...]
2. die Art und Weise, wie die Muttersprachler mitunter mit den Ausländern sprechen
3. die Muttersprache der Ausländer untereinander

---

<sup>7</sup> Im Folgenden, Zitate ausgenommen, wird von Sprachwechselsituationen gesprochen werden. Neben der im Haupttext dargestellten Definition, sind auch noch kurz die Ansätze Gumpertz (1972) zu nennen, die sich im Rahmen der Kontextualisierung mit dem metaphorischen Sprachwechsel befassen. Der metaphorische Sprachwechsel zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht situativ ist oder für ganze Gespräche oder Gesprächsteile genutzt wird, sondern sich als eher kurzfristiger von der bestehenden Normallage des Kontextes abhebt, um vom Sprecher wie eine rhetorische Figur eingesetzt wird. Sinn des Einsatzes ist eine Verdeutlichung u.a. von sozialen Attributen und kulturellen Hintergründen.

<sup>8</sup> Für das englische Fachwort Foreigner-Talk wird in der Folge die Lehnübertragung 'Fremdensprache' benutzt.

4. das eigene Radebrechen in einer Fremdsprache” (Hinnenkamp (1981): 174).

Einher geht das oftmals mit dem Phänomen des Simplifizierens, der Tendenz einer morphologischen, syntaktischen und semantischen Reduktion, wie etwa dem Gebrauch des Infinitivs oder unterschiedlichen Arten von Auslassungen ((vgl.) Hinnenkamp (1981): 177).

Bei ihren Studien zum Gastarbeiterdeutsch von Türken, zieht Keim (1984) zudem regionale Umgangssprache bzw. Dialekt als Vergleichsbasis heran, was ebenfalls ein Aspekt der auch der im Rahmen dieser Arbeit durchzuführenden Studie ist. Sie geht davon aus, dass sich das Gastarbeiterdeutsch, das im sozialen Stil des Ethnolekts mündet, als Kontaktsprache an den tatsächlich gesprochenen Varianten des Deutschen orientiert, das der Sprecher im Alltag hört und ungesteuert erwirbt. Dies können beispielsweise Gebrauchsanweisungen, Wetterberichte, Kochrezepte, bestimmte Umgangsformen beim Einkaufen etc. sein. So kommt es, dass auch im gesprochenen, umgangssprachlichen Deutsch Reduktionen stattfinden, die von den türkischen Sprechern wahrgenommen und (auch auf andere Strukturen) angewandt werden. Beispiele hierfür sind Reduktionen von Satzgliedern und Setzungen von Infinitiven ((vgl.) Keim 1984: 110 ff).

Keim (1984: 109) führt dazu wie folgt treffend aus:

„morgens noch vielfach bewölkt, am Nachmittag zunehmend heiter (Ausfall von ´es´ und der Kopula) oder: ´etwas Milch dazugeben und dann umrühren´ (Ausfall des Subjekts und Setzung des Infinitives). Auch treten in stark konventionalisierten Interaktionssituationen wie Einkauf, Bestellung im Lokal, Erteilen bzw. Bestätigen von Befehlen, von militärischen Meldungen u.a. Äußerungen auf, die ebenfalls gekennzeichnet sind durch Reduktion von Satzgliedern z.B. ´300g Wurst bitte´; ein Menu II bitte; Herr Ober, zahlen; Truppe wegtreten; Auftrag ausgeführt u.ä. Stark dialogische Texte sind gekennzeichnet durch häufige Ellipsensetzung, d.h., bei Übernahme der vorangegangenen syntaktischen Struktur fallen ebenfalls die Satzglieder aus. Außerdem fallen im umgangssprachlichen Kurzäußerungen häufig Subjekt oder Kopula aus, z.B. ´hab verstanden´; ´alles gut´ u.ä.” (Keim 1984: 109).

### 2.3.3 ´Ausländeridentität´ und (Medien-) Öffentlichkeit

„Im Sprechbewusstsein können substandardsprachliche Merkmale z.B. Gruppensolidarität, regionale Verbundenheit, Informalität, mithin sprachliches und soziales Selbstbewusstsein symbolisieren. Die soziale Identifikation stellt eine wesentliche Motivation bei der Bildung von Sprachstilen dar. Dabei spielt die Abgrenzung von der Standardsprache und ihren ´Druck von oben´ auslösenden normativen Geltungsansprüchen eine wichtige Rolle“ (Farin (2007): 146).

In den letzten Jahren ist die Migrationsproblematik immer wieder Thema der Medien, hervorgerufen durch einen stetigen Zuwachs des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutschem Hintergrund und der exzeptionellen Zunahme von gewagten sprachlichen Hybridformen dieser Altersgruppen. Andererseits können diese Affilitäten auch als Boten der Akzeptanz einer postmodernen Juxtaposition von Sprachen, Codes und gar des willentlichen Normenbruchs bei dem Umgang mit Sprache gesehen werden ((vgl.) Hinnenkamp/Meng (2005): 11).

Erfurt (2003: 6) spricht in der umfassenden Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Beiträgen „Multisprech“ von „sprachlichem Mischmasch, Kauderwelsch, Kanakensprache, und dies neuerdings sogar schon auf CD und im Radio“ (Erfurt (2003): 6).

Dirim und Auer (2003) stellen in ihrer Analyse zum ungesteuerten Erwerb des Türkischen durch Jugendliche nicht türkischer Herkunft fest, dass der vorwiegend von den Jugendlichen türkischer Herkunft verwendete Ethnolekt stark durch die Medien stilisiert und gefiltert wird, was immer wieder zu verstärkten Usurpierungen durch nicht-authentische Sprecher kommt ((vgl.) Dirim/Auer (2003): 56).

Jugendliche aus dem Migrantenmilieu füllen seit Jahren und durch immer stärkere quantitative Präsenz den sprachlich-kommunikativen Raum auf, den sie als eine Schaltstelle zwischen der eingewanderten Elterngeneration und der etablierten Mehrheitsgesellschaft besetzen können. Mittlerweile bildet diese Gruppe innerhalb der jugendlichen Konsumgesellschaft, vor allem im Bereich der Unterhaltungsmedien zunehmend ein eigenständiges Marktsegment, was sich z.B. im Bereich der Stilbildung in der nicht-ethnischen Jugendszene adaptiert hat und bereits die Vermarktungssektoren von Kino, Comedy und populärer Musik erreicht ((vgl.) Hinnenkamp (2005): 94).

Es wird oft auch eine sprachliche Hybridität kultiviert. Hybridität beschreibt die teilweise unerwartete Vermischung von sprachlichen und kulturellen Systemen. Das Hauptaugenmerk des wissenschaftlichen Hybriddiskurses richtet sich, im Unterschied zu der medialen Aufmerksamkeit, auf die reaktive Entwicklung von neuen sprachlichen, kulturellen und identitären Formen in der Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft: Das sprachlich Neue ist entscheidend. Die Akteure der Hybridität, die in den polykulturellen und vielsprachigen Räumen der (Groß-) Stadt aufwachsen, entwickeln in ihrem sprachlichen und kulturellen Ausdrucksverhalten spezifische Zwischenformen und Kreationen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und Ausdrucksmöglichkeiten. Besonders deutlich wird dies für Hinnenkamp/Meng in der popkulturellen Szene ((vgl.) Hinnenkamp/Meng (2005): 11 ff.).

Soziolinguistisch, so stellt Hinnenkamp seine Forschungsergebnisse im Rahmen seiner Arbeit „Sprachgrenzen überspringen“ (2005) fest,

“reagieren die Jugendlichen mit einer Gruppensprache, mit einem ‘We-Code’, der wiederum beides, Defizit und Kompetenz, vor allem aber Differenz, Eigenes und Autonomie in sich trägt, der folglich nach mehreren Seiten ausschließt, sowohl zur Elterngeneration als auch (insbesondere und vor allem) zur Mehrheitsgesellschaft.” (Hinnenkamp (2005): 94).

Ebenso beschreiben Dirim und Auer in ihrem Beitrag zum oben genannten „Multisprech“- Band, wie sich der für diese Arbeit relevante Ethnolekt ergibt: „im Sinne einer Transgression (crossing) in eine Varietät, die den deutschen Jugendlichen nicht ‘gehört’, die aber wegen ihrer halb verachteten, halb bewundernden Konnotationen von Aggressivität und Innovativität attraktiv ist” (Dirim/Auer (2003): 57).

Als weiteren Punkt führen die Autoren an, dass “dieser Ethnolekt des Deutschen auch solchen (deutschen) Jugendlichen bekannt ist (und von ihnen verwendet wird), in deren alltäglichem Lebenszusammenhang andere ethnische Gruppen und deren Sprache kaum eine Rolle spielen, [...] sich die Situation in den deutschen Großstadtvierteln mit bedeutendem Anteil mehrsprachiger Bewohner mit nicht-deutschem ethnischen Hintergrund ganz anders dar- [stellt]” (Dirim/Auer (2003): 57).

In diesem Fall sei nicht nur der Ethnolekt (des Deutschen), sondern ebenso die türkische (aber auch beispielsweise die arabische oder die bosnische) Sprache an sich (bzw. realisiert durch eine türkisch-deutsche Mischsprache) ein selbstverständlicher Teil der unmittelbaren Lebenswelt, dem sich nur wenige Jugendliche entziehen können und deren Aneignung bei ihnen an die Schaffung einer, von den Erwachsenen abgegrenzten, unabhängigen Identität geknüpft sein kann ((vgl.) Dirim/Auer (2003): 57 ff.).

Bei Beobachtungen von Schulklassen mit einem besonders hohen Anteil an Schülern nicht-deutscher, überwiegend türkischer Herkunft, stellt Dirim (2005) darüber hinaus fest, dass das Türkische bei Gesprächen auch unter den deutschen Jugendlichen faktisch dazugehört ((vgl.) Dirim (2005): 19).

Besonders bei pragmatischen Formen z.B. des Umgangs (der Begrüßung oder der Verabschiedung) oder der Höflichkeit (Anreden) stellt Erfurt (2003: 27) eine in den letzten Jahren deutliche gestiegene, massenmediale Verbreitung und gesteigerte Stilsierung von ethnolektalen Varietäten, besonders bezogen auf das Türkische fest. Dabei bilden die ‘Floskeln’ und ‘Sprachbrocken’ seiner Beobachtung nach auch eine Ressource für die bewusste Ästhetisierung und Poetisierung des Sprachgebrauchs (der Jugendlichen) und dienen als eine scheinbar willkommene Alternative zu den bisher

bestehenden Routinen der (deutschen) Umgangs- und Alltagssprache ((vgl.) Erfurt (2003): 27 f.).

Die Stilisierung der ethnolektalen Sprechweise in den Medien findet nicht nur in der Häufigkeit und Intensität der Berichterstattung, sondern ebenso in der Bezeichnung der Varietät statt. So führt Keim bereits im Jahr 2002 in ihrer Schrift „Soziokulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil: Junge Deutsch-Türkinnen im Gespräch“ bereits die Medienbeschreibungen „Prollkult“ und „Slang der Hip Hop-beeinflussten Deutsch-Türken“ (beide: Keim (2002): 233) an. Auch mit den bereits in der Einleitung genannten Bezeichnungen wird den Mischsprachen und Grammatiksimplifizierungen durch die Medien ein Status zugesprochen, der durch die Negativierung ein Prestige bekommt, das für Jugendliche, denen die (kommunikative) Abgrenzung von der Erwachsenenwelt Ziel ihrer persönlichen Entwicklung ist, äußerst attraktiv erscheint. Gerade in der Verbindung mit dem bei den jungen Menschen beliebtem Musikstil Hip Hop und den damit assoziierten Eigenschaften gerät das Sprachbild des Ethnolekts zu einem vermeintlichen Bestandteil der Jugendkultur. Mit den Veröffentlichungen von Wiese (2009) etablierte sich der Begriff ‚Kiezdeutsch‘ als Umgangsbezeichnung für den Ethnolekt im multikulturellen Großstadtmilieu und löst die bisherigen, stark effekthascherischen Titel des (sozialen) Stils<sup>9</sup> in den Medien ab ((vgl.) Wiese (2009): 1 f.), schafft aber damit einen allgemeinen Begriff für die Identifikation der Jugendlichen und der übrigen Mitglieder der Gesellschaft für diese Art zu sprechen und die damit verbundene Migrationsmilieuidentität.

Das Echo der hohen medialen Aufmerksamkeit wird nicht nur dem Sprachstil, sondern ebenso den immer wieder auch deutlich mit der ‚Ausländeridentität‘ verbundenen und hervorgehobenen außersprachlichen Erscheinungen wie der Manifestierung einer ‚typischen‘ Kleidung, ‚typischer‘ Mimik und Gestik zu Teil, was die Wahrnehmung des Stils bei den (deutschen) Jugendlichen als prestigeträchtig und bei der Gesellschaft als ‚eindeutig‘ und ‚vorhanden‘ vermutlich verstärkt. Die Medien und die Öffentlichkeit selbst schaffen somit Beschreibungen für die so

---

<sup>9</sup> Zum Begriff des sozialen Stils: Keim (2002: 235): Sozialer Stil „knüpft an den anthropologischen und ethnographischen Stilbegriff an, wonach die Ausdrucksvariation zwischen bestimmten Gruppen im Sinne kultureller Unterschiede betrachtet wird; d.h., Stil wird auf Kultur und soziale Identität der Sprecher bezogen. In diesem Stilverständnis bezeichnet sozialer Stil die von Mitgliedern einer sozialen Einheit (soziale Gruppe, soziale Welt) getroffene Auswahl an und Weiterentwicklung von Ausdrucksformen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Durchführung kommunikativer Aufgaben. Das herausgebildete Repertoire an Ausdrucksformen ist charakteristisch für die Mitglieder der sozialen Einheit und zeigt ihre soziale und kulturelle Zugehörigkeit an. Aus dieser Perspektive entsprechen Stile Verhaltensmodellen, die das Ergebnis der Auseinandersetzung mit spezifischen Lebensvoraussetzungen und Lebensbedingungen sind. In sozialen Stilen kommen Vorstellungen der Gesellschaftsmitglieder zu einem vorbildhaften, kommunikativen Handeln zum Ausdruck. Stile sind für sie ein wesentliches soziales Unterscheidungsmerkmal.“

genannten 'Basiskategorien' (z.B. Kategorien wie Geschlecht, Alter, Konfession, Ethnie), mit denen dieser Stil zum einen überhaupt erst entsteht und ihm dann folglich Gruppen und Individuen über das so entstandene Hintergrundwissen erst zugeordnet werden können ((vgl.) Keim (2002): 238).

Das so entstehende und durch die Medien (-Öffentlichkeit) verbreitete Identitätsangebot, das die Migrantenjugendlichen zum einen nicht ablehnen, sogar noch kultivieren, und das den deutschen Jugendlichen zum anderen als potentiell attraktive, subkulturelle Kontralösung zur Erwachsenenwelt dargestellt wird, schafft nicht nur ein eindeutiges Muster zur (sozial-kulturellen) Selbstdefinition der einen Gruppe, sondern ebenso ein Vorbild für soziale, kontrastive Orientierung ((vgl.) Keim (2002): 233 ff.).

Auch Hinnenkamp (2005: 59) sucht Erklärungsansätze für die Zusammengehörigkeit von Ethnolekt und sozialem Status und auch er sieht die Ursachen darin, dass die Jugendlichen (vor allem in den Großstädten) unter polykulturellen und vielsprachigen Bedingungen aufwachsen und täglich den unterschiedlichen (kommunikativen) Anforderungen gerecht werden müssen, die sich aus diesen oft widersprüchlichen (kulturellen) Konstellationen ergeben. Hierbei versuchen die Heranwachsenden ihre eigenen kommunikativen Lösungen und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

Hinnenkamp (2005: 59) geht davon aus, dass „Migrantenjugendliche ihre gesplittete Sprache gleichzeitig mit ihrer gesplitteten Identität verwenden“. Hingewiesen wird damit auf die vielfach in den aktuellen Forschungsberichten angesprochene Zerrissenheit der Sprecher, in diesem Fall der Jugendlichen, die Hauptprobanden des Diskurses sind, zwischen den zwei unterschiedlichen Sprachen (der Muttersprache und der Sprache der Aufnahmegesellschaft), den beiden dazugehörigen, grundlegend unterschiedlichen Kulturen und ebenso divergierenden Erziehungsstilen.

Diese Zerrissenheit der (beiden) Identitäten zeigt sich, wie die neueren Erkenntnisse beweisen (u.a. Keim, Kallmeyer, Hinnenkamp, Erfurt, Cindark et al.) in Abgrenzungen der Jugendlichen z.B. gegenüber der Sprache von der Mehrheitsgesellschaft oder der Elterngeneration ((vgl.) Hinnenkamp (2005): 59).

## 2.4 Berlinerisch als 'Prozessbeschleuniger' für (nachhaltige) Kontraktionsvermeidung im Deutschen?

Für bestimmte Milieus und soziale Lebenswelten, auch in der städtischen Gesellschaft, gelten bestimmte soziale Stile als charakteristisch. So auch die 'Berliner Schnauze', die zusammen mit den typischen grammatikalischen Eigenschaften der Berliner Varietät auf ihre Funktion als Prozessbeschleuniger von K-1 untersucht werden soll.

### 2.4.1 Die Stadtsprache Berlins

Die typische 'Berliner Schnauze' wird nicht wie andere Regionalsprachen den (festen) Dialekten<sup>10</sup>, sondern lediglich den Varietäten und den komplexen und entsprechend variationsreichen Stadtsprachen zugeordnet. Die Berliner Varietät ist die einzige deutsche Regionalsprache, die als Jargon<sup>11</sup> und nicht, wie die anderen regional gebundenen Varietäten in Deutschland, als Dialekt bezeichnet wird. Genau genommen, und da kann Dittmar (1986: 9) zugestimmt werden, handelt es sich bei der sogenannten 'Berliner Schnauze'

“um eine dem Berliner nachgesagte Mischung aus Witz, Humor, Schlagfertigkeit, verbaler Ausdrucksstärke, selbstbehauptender Aggressivität und Großschnauzigkeit. Im Sinne einer Arbeitsdefinition verstehen wir unter der 'Berliner Schnauze' einen regionalen Sprechstil mit bestimmten phonetischen, lexikalischen und morphosyntaktischen, pragmatischen und rhetorischen Merkmalen. Dialektale Phonetik und/oder Lexik machen nicht allein die Berliner Schnauze aus, sind aber elementare Züge eines Registers, das der Berliner im Laufe seiner Sozialisation in der Referenzgruppe erwirbt. Während dialektale Begriffe wie *Schrippe*, *Stulle*, *Fleischer*, *Bulette* relativ schnell in den Wortschatz von Zuggereisten integriert werden können, ist ein späteres Erlernen der Berliner Schnauze ungleich schwieriger. [...] Aufgrund bestimmter phonetischer Merkmale lässt sich diese Äußerung eindeutig als Berlinerisch identifizieren: Die Substitution des hochsprachlichen [g] durch [j], das (au) als dialektales [o:] realisiert, das [t] anstelle des hochsprachlichen (s) sprechen dafür. Ein Beleg für die sprichwörtlich 'Große Schnauze' des Berliners ist die Sequenz jedoch nicht” (Dittmar (1986): 9 f.).

Als Klassifizierung z.B. aus der Außenperspektive stellt Dittmar (1986: 115) im Rahmen seiner Untersuchungen fest, dass dem Berlinerischen überwiegend die Attribute 'ordinär', 'falsche Aussprache' und 'falsche Grammatik' zugeordnet werden und die

---

<sup>10</sup> Ein Dialekt kennzeichnet sich dadurch, dass er sich hinsichtlich phonetischer und lexikalischer Strukturen von der Hochsprache unterscheidet ((vgl.) Dittmar/Schlobinski (1987): 8).

<sup>11</sup> Ein Jargon definiert sich als eine Art 'Sondersprache', die auf sozialen Gruppenbindungen nach gleichem Interesse und Benutzungsebene (z.B. im Beruf oder in der Freizeit) basiert. Linguistisch ist ein Jargon überwiegend auf der Ebene einer spezifischen Lexik und Idiomatik, in seltenen Fällen auch im phonetisch-phonologischen Bereich angesiedelt ((vgl.) Dittmar (1986): 119).

Varietät mit einem sehr geringen (Sozial-) Prestige verbunden wird ((vgl.) Dittmar (1986): 115). „Das Berlinerische wird per Definition zum Indikator sozialer Disqualifikation. Am entgegengesetzten Pol wird das Hochdeutsche lokalisiert“ (Dittmar (1986): 39). Diese Ergebnisse wurden und werden auch immer wieder durch aktuelle Studien zu Regionalsprachen und deren Prestige- und Außenwirkung bestätigt, obwohl dem Berlinerischen im bisherigen Laufe des 21. Jahrhunderts immer mehr Sympathie zugesprochen wird.<sup>12</sup>

Ungebrochen und unabhängig von den Forschungsergebnissen der letzten Jahrzehnte, in denen das Berlinerische vielfach als ein Indikator sozialer Disqualifikation galt, ist die positive Einstellung der Bewohner Berlins zu ihrer Sprache stets spürbar, die, wie Dittmar (1986: 118) ebenso belegte, stark an die Identifikation des Individuums zu seiner Stadt gebunden ist ((vgl.) Dittmar (1986): 118).

#### 2.4.2 Binnensprachliches Varietätenspektrum

In seiner Studie zum Berliner Sprachgebrauch und dessen Folgen für Schulprobleme, die Schüler haben, welche die Stadtsprache Berlins sprechen, unterteilt Rosenberg (1986) diese in drei Typen. Rosenbergs Ansatz versucht, die sprachliche Variation als eine wechselnde und zugleich kontextabhängige Verwendung von Varietäten mit unterschiedlicher sozialer Markierungsfunktion zu erfassen ((vgl.) Rosenberg (1986): 66).

Er geht davon aus, dass die Berliner Sprachlandschaft mindestens drei verschiedene Varietäten besitzt. Diese unterscheiden sich in ihrem phonologischen, morphosyntaktischen und zum Teil auch im pragmatischen Formenbestand und haben vor allem eine unterschiedliche soziale Symbolfunktion im Sprachbewusstsein ihrer Sprecher, was ein relevanter Ansatz für die spätere Auswertung der Studie dieser Arbeit sein kann ((vgl.) Ebenda: 67).

Rosenberg (1986: 67) sieht zwischen den stilistisch<sup>13</sup> eindeutig markierten Registern des Berliner Jargons und des Standardhochdeutschen eine dritte, mittlere Sprachlage, die er als die Normallage der in Berlin üblichen Sprechweise benennt und die sich durch die Eigenschaften unmarkiert und 'nicht auffällig' darstellt und von ihm als Berliner Umgangssprache bezeichnet wird ((vgl.) Rosenberg (1986): 67).

---

<sup>12</sup> Nachzulesen beispielsweise in einer deutschlandweiten, repräsentativen Studie aus dem Jahr 2009 zu Spracheinstellungen in Deutschland, die das Institut für Deutsche Sprache und der Lehrstuhl für Sozialpsychologie der Universität Mannheim 2009 veröffentlichten. Die entsprechende Pressemitteilung ist abrufbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/aktuell/presse/pr090617.html>.

<sup>13</sup> Als stilistisch definiert Rosenberg die beiden Attribute sozial und situativ ((vgl.) Rosenberg (1986): 67).

Die Begründung für die Dreiteilung des Berliner Varietätenraums sieht er in der häufig<sup>14</sup> gemachten Beobachtung, dass es in sogenannten öffentlichen Sprechersituationen, also der Kommunikation ohne besondere Formalitätsanforderungen, im Redefluss der Berliner Sprecher einen mehr oder weniger breiten Variationsbereich gibt,

„der dem üblichen Sprachusus entspricht, während einzelne dialektale Formen als Signalfunktionen, durch die Sprache und Sprecher sozial bzw. stilistisch identifiziert werden und mit denen sich in der Regel Stereotypen verbinden“ (Rosenberg (1986): 68).

Bezüglich des Hochdeutschen stellt Rosenberg ebenfalls markierende Signale fest, die eine Identifizierung als ´auswärtig´ oder auch ´gewählt sprechen´ nach sich ziehen. Um seine Terminologie zu belegen, verweist er auf die ´Theorie der Markiertheit´, die auf Ansätze der Prager Schule<sup>15</sup> und Chomsky/Halle zurückgeht ((vgl.) Rosenberg (1986): 68). Diese theoretischen Aspekte könnten als Ansatz dienen, den Verbreitungsgrad und den Status bestimmter Varietäten im Sprecherbewusstsein ihrer Sprecher zu analysieren. Es kann demnach zusammenfassend und einhergehend mit den Analysen Rosenbergs für die Studie an Berliner Schulen festgestellt werden, dass es drei Grundtypen von (einheimischen) Sprechern in Berlin gibt:

a) spricht bewusst oder unbewusst den Berliner Jargon in jedem sprachlichen Bereich und unreflektiert in öffentlichen oder privaten, formellen oder informellen Situationen gegenüber jedem

b) spricht nicht auffällig dauerhaft im Berliner Jargon, kann ihn jedoch situationsbedingt (bewusst oder unbewusst) anwenden, kennt die typischen Wörter und Strukturen der Varietät

c) spricht durchgängig (bewusst oder unbewusst) Hochdeutsch/ Schriftdeutsch, verwendet nur die umgangssprachlichen Syntaxstrukturen, ohne dabei morphologische oder phonetische Eigenheiten des Jargons zu verwenden

Ausgehend von dieser Klassifizierung der drei Sprechertypen soll im Folgenden auf die habitualisierten Simplifizierungen aufmerksam gemacht werden, die sich in der

---

<sup>14</sup> Die Beobachtungen stammen vermutlich von ihm. Nähere Angaben zu einem Korpus sind nicht zu finden.

<sup>15</sup> Die Prager Schule ist eine nach dem Ort des Entstehens benannte strukturlinguistische Strömung, die vor allem in den 1920er Jahren wirkte und sich mit Sprache als funktionalistischem System befasste und das (linguistische) Teilgebiet der Phonologie begründete ((vgl.) Bußmann (2002): 533).

umgangssprachlichen Varietät in Berlin finden und die wegbereitend für den Sprachwandel der öffentlich gesprochenen Sprache sein können.

### 2.4.3 Habitualisierte Simplifizierungen im Berlinerischen

Nicht nur aus der Verwendung bestimmter Wörter lassen sich Rückschlüsse auf die regionale Herkunft eines Sprechers ziehen, sondern ebenso aus der Benutzung bestimmter Grammatikstrukturen. Da einige davon für die Hypothesen, die zur Studie an Berliner Schulen geführt hat, relevant sind, sollen die entscheidenden, typischen Berliner Grammatikstrukturen in diesem Abschnitt im Vordergrund stehen. Andere, innerhalb der Varietät häufig verwendete Simplifizierungen, die ebenfalls zum Substandard zählen, werden keine Rolle spielen.<sup>16</sup>

Interferenzen, das stellt Rosenberg (1986: 132) bei seiner Studie zum Gebrauch des Berlinerischen bei Berliner Schülern fest, liegen vor allem im morphosyntaktischen Bereich. Er erkennt die Markierungen von Kasus, Numerus, Genus und Modus vor allem beim schnellen und öffentlichen Sprechen. Außerdem belegt er die typische Berliner Form der Abweichung des Neutrum Singular des bestimmten Artikels im Nominativ (*dis/ ditte/ dit* usw.) ((vgl.) Rosenberg (1986): 135).

Ebenso werden im Berlinerischen reduzierte Formen des bestimmten oder unbestimmten Artikels verwendet, bei denen häufig Präposition und Artikel verschmolzen werden:

Fehler I      *in der Schule*                      wird zu              *inne Schule*

Fehler I      *vom Kino/ von dem Kino*      wird zu              *vons Kino* oder *vont Kino*

Ebenso kann ein weiteres Phänomen als typisches Merkmal des Berlinerischen benannt werden: der scheinbare Ausfall des Artikels vor Präpositionen. Dabei wird der enklitisch gebrauchte Artikel im Sprachgebrauch mit der vorangehenden Präposition verbunden.

Rosenberg (1986: 137) beispielsweise ist sich nicht sicher, ob der Artikel dabei völlig ausfällt oder der reduzierte Artikel einfach nur mit dem ´n´ der Präposition verschmolzen ist ((vgl.) Rosenberg (1986): 137).

---

<sup>16</sup> Zur Betrachtung weiterer Berlinerischer Simplifizierungen kann z.B. Norbert Dittmar, Peter Schlobinski: *Wandlungen einer Stadtsprache – Berlinisch in Vergangenheit und Gegenwart*. Colloquium-Verlag, 1988, *Berlinisch heute: Kompetenz - Verwendung - Bewertung* von Helmut Schönfeld, Ruth Reiner und Sabine Grünert von Lang, Peter Frankfurt 2001., vertiefend nachgelesen werden.

Beispiele ergeben sich wie folgt:

Fehler II      *in den Himmel*      wird zu      *in Himmel*

Fehler II      *in den Urlaub*      wird zu      *in Urlaub*

Fehler II      *von der Arbeit*      wird zu      *von Arbeit*

Ein Ausfall der Präposition ist bei bestimmten Formulierungen in der Pragmatik der Berliner zu finden, was u.a. Rosenberg (1986: 143) auch empirisch nachgewiesen hat. Die bekanntesten Simplifizierungen sollen an dieser Stelle genannt werden, um den wegebereitenden Charakter dieses 'Fehlers'<sup>17</sup> für den Sprachwandel der Kontraktionsvermeidung K-1 zu verdeutlichen:

Fehler III      *Bist du auf der Arbeit?/ auf der Arbeit sein*      wird zu  
*Bist du auf Arbeit?/ auf Arbeit sein*

Fehler III      *das Fahrrad/ das Auto dabei haben, mit dem Fahrrad/dem Auto/ der S-Bahn<sup>18</sup> unterwegs sein* (als Frage, Antwort, Aussage)  
wird zu

Fehler III      *Bist du mit Auto?/Bist du mit Fahrrad?/Kommt jemand von euch mit Auto?* (als Frage)

Fehler III      *Ja, ich bin heute mit Auto./Nee, ich bin heute mit Fahrrad.* (als Antwort)

Fehler III      *Ich bin mit Auto da./ Ich werde mit Fahrrad kommen.*  
(als Aussage)

Fehler III weist die gleiche Form auf wie die Kontraktionsvermeidung K-1 bei den Interferenzen aus dem Türkischen, die bereits dargestellt wurden. Für die weitere

---

<sup>17</sup> Die Terminologie 'Fehler' wird hier zur inhaltlichen Abgrenzung gegenüber der im Standard gebrauchten Grammatik verwendet und ist sinnstiftend für die Ziele der theoretischen Grundlagen der folgenden Studie an Berliner Schulen. Der hier benannte 'Fehler III' ist, so eine weiter ausführende Terminologie, Teil des Berliner Substandards, der sich, wie auch die viele andere Simplifizierungen, dadurch kennzeichnet, dass er neben dem Standard als sozial und intellektuell gleichwertig existiert und je nach Situation und Ausgangssprache eine zusätzliche Ausdrucksmöglichkeit darstellt. In zahlreichen Studien (u.a. Henn-Memmesheimer (1988)) konnte nachgewiesen werden, dass nicht nur der Standard, sondern auch Formen des Substandards kodifizierten Regeln und Habitualisierungen unterliegen ((vgl.) Scholten (1988): 8).

<sup>18</sup> Oder einem anderen beliebigen öffentlichen oder privaten Verkehrsmittel.

Entwicklung der Stadtsprache Berlins kann vermutet werden, dass die Fehler I und II durch eine konstante Verwendung von K-1 verändert werden, d.h. die die Präposition bzw. die aus Präposition und Artikel verschmolzene Form in ihnen ungebräuchlich werden. Dabei wird auch hier, wie in allen Beispielen davor von einem Sprecher der Berliner Umgangssprache, nicht von einem Jargon-Sprecher ausgegangen, da dieser mit Sicherheit weitere sprachliche Besonderheiten (z.B. 'ick' statt 'ich') nutzen würde.

Es können drei Szenarien vermutet werden, sollte es zu einem dauerhaften Sprachwandel kommen:

1) Das bewusste oder unbewusste Sprechen von K-1 durch deutsche Muttersprachler aus Berlin bedingt eine dauerhafte Substitution der Fehler I und II durch K-1. Fehler III bleibt dabei unberührt in seiner Anwendung bestehen:

aus 'Bist du inne Schule?'	wird	'Bist du Schule?'	(Fehler I)
aus 'Ich fahr' in Urlaub.'	wird	'Ich fahr' Urlaub.'	(Fehler II)
'Ich bin mit Auto.'	bleibt bestehen		(Fehler III).

2) Das bewusste oder unbewusste Sprechen von K-1 durch deutsche Muttersprachler aus Berlin bedingt eine dauerhafte Substitution der Fehler I, II und III durch K-1 und das 'Verschwinden' der typischen Berliner Alltagsformen. Fehler III wird dabei sogar noch weiter vereinfacht:

aus 'Bist du inne Schule?'	wird	'Bist du Schule?'	(Fehler I)
aus 'Ich fahr' in Urlaub.'	wird	'Ich fahr' Urlaub.'	(Fehler II)
aus 'Ich bin mit Auto.'	wird	'Ich bin Auto.'	(Fehler III).

3) Das bewusste oder unbewusste Sprechen von K-1 durch deutsche Muttersprachler aus Berlin bleibt eine vorübergehende Erscheinung bzw. ein medial unterstütztes und durch die gesellschaftspolitischen Entwicklungen unterstütztes Modephänomen der Jugendsprache und hat keinen weiteren Einfluss auf die dargestellten Realisierungen des Berlinerischen.

Auf die Zusammenhänge von Kontraktionsvermeidung und Jugendsprache wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

## 2.5 Kontraktionsvermeidungen und Jugendsprache

Ausgehend von Neulands (2007: 135) Feststellung, dass es zwischen den ´reinen´ Formen der Hochsprachen und den traditionellen Dialekten berechnigte, klassische Schlichtungskonzepte in der deutschen Sprache gibt, welche den Zweck haben, die Umgangssprache als einen Übergangsbereich zwischen den beiden Feldern zu unterscheiden und die sich als ein Ergebnis von strukturellen Ausgleichsprozessen entwickelt hat und dem Zweck der alltäglichen Verständigung untereinander dient, kann die Jugendsprache, die Bußmann (2002: 326) als eine

„zusammenfassende Bezeichnung für ein breites Spektrum altersspezifischer Sprechweisen, differenziert u.a. hinsichtlich Gruppen-/Szenezugehörigkeit, Regionalität und Geschlecht“ (Bußmann (2002): 326)

definiert, als solche bezeichnet werden und im Rahmen der theoretischen Grundlagen der Studie an Berliner Schulen mit einfließen ((vgl.) Neuland (2007): 135).

Die Jugendsprache ist entsprechend die einzige Varietät<sup>19</sup>, die einem bestimmten Altersfaktor zuzuordnen ist, keine andere Altersgruppe hat vergleichbar markante Sprachmerkmale vorzuweisen ((vgl.) Zimmermann (2001): 38).

### 2.5.1 Wesen und Erscheinungsform der Jugendsprache

Anknüpfend an die soeben skizzierte Einordnung der Jugendsprache müssen deren Erscheinungsform und Wesen noch vertieft betrachtet werden, um eine fundierte Einordnung der im Rahmen der Studie zu untersuchende Variablen, der Kontraktionsvermeidung, vornehmen zu können.

Wesentliche Merkmale der Jugendsprache sind die Abgrenzungen von den in der Erwachsenenwelt vorherrschenden, Sprechweisen, die sowohl Standard als auch Substandard sein können und die Schaffung einer eigenen, oftmals sehr jargon-ähnlichen Kommunikationsweise. Dies geschieht vor allem durch Sprachmischungen (u.a. von verschiedenen Sprachen z.B. mittels Anglizismen, verschiedener Stilebenen z.B.

---

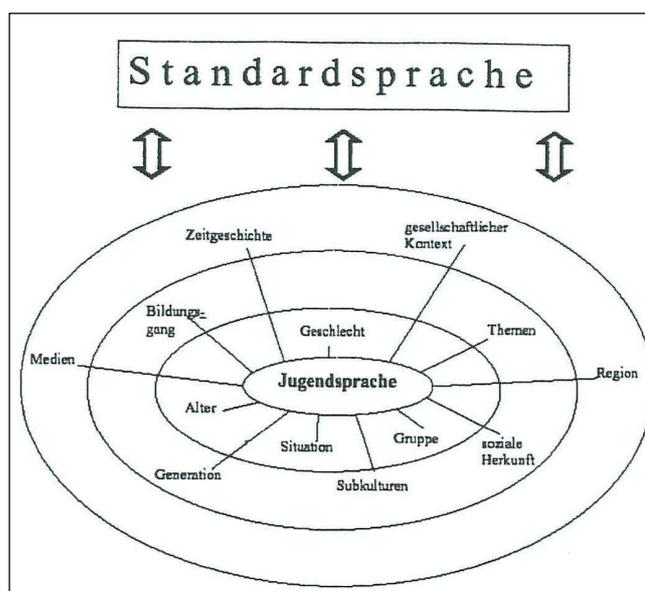
<sup>19</sup> Obwohl nach dem aktuellen Stand der Forschungen noch nicht endgültig geklärt ist, ob die Jugendsprache als Varietät, sprachliches Register oder sozialer Sprechstil zu bestimmen ist ((vgl.) Neuland 2006; 2008), ist es für den Kontext dieser Arbeit ausreichend, die Jugendsprache als Varietät zu bezeichnen. Varietäten werden (u.a. von Farin (2007): 136) nach den Faktoren Zeit, Raum, soziale Schicht und soziale Situation unterschieden. Dabei werden drei große Varietätenklassen unterschieden: diatopische (dialektale), diastratische (soziolektale) und diaphasische (situative) Varietäten. Die Varietät versteht sich dabei als konventionell bestimmte, jedoch nicht gut abgegrenzte Verdichtungspunkte im (Sprach-) Kontinuum ((vgl.) Farin (2007): 136 f.).

Bricolage<sup>20</sup>), Bedeutungsveränderungen z.B. durch Valenzänderungen, starke Übertreibungen, sehr bildliche Ausdrucksweisen und verfremdete Zitation ((vgl.) Bußmann (2002): 326 f.). Löffler (1987: 125) bezeichnet die Jugendsprache auch als eine 'Lebensaltersprache' ((vgl.) Löffler (1987): 125).

Zu den typische Erscheinungen, die mit der Jugendsprache, einhergehen, zählt Zimmermann (2001: 27) „Normdurchbrechung, Normakzeptanz, Varietätenbegrenzung, Varietätenwechsel und Varietätentransition sowie Varietätengese als Sprachwandelaspekte“ (Zimmermann (2001): 27).

Jugendsprache hat nach Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993: 212) einen entwicklungsspezifischen Charakter und wird in relativ unbelasteten Situationen fernab der institutionellen Orte, wie beispielsweise dem Unterricht in der Schule angewandt, um Chancen, Grenzen und Möglichkeiten in der Kommunikation zu erproben und zu erfahren ((vgl.) Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993): 212).

Die Einflüsse, die sich auf die Jugendsprache ausüben, sind schier zahllos und stammen oft aus der Schule, der Freizeit und von Sozialkontakten. Von individuellen Faktoren wie Geschlecht, Gruppe, Alter, persönlicher Situation und persönlicher Entwicklung über die Umfeldfaktoren Generation, Bildungsgang, relevante Themen, Subkulturen und soziale Herkunft bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Determinanten wie Medien, Religion, gesellschaftlicher Kontext und zeitgeschichtlichen Aspekten ((vgl.) Abb. 1).



**Abb. 1:** Jugendsprache als Variationsspektrum

Quelle: Neuland 2007: 135.

<sup>20</sup> Das Prinzip der Bricolage wird von Schlobinski/Kohl/Ludewigt als "die spielerische Bastelei mit verschiedenen Sprechstilen" (Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993): 112) in die Linguistik eingeführt.

Die Jugendsprache existiert also nicht losgelöst von situativen und gesellschaftlichen Kontexten, sondern reflektiert diese in meist gruppenspezifischen und sozialen Zusammenhängen. Die Sprechweise existiert als selbstverständliches Kommunikationsmittel innerhalb der Bezugsgruppe, in denen gemeinsam geteilte Werte und Normen vorherrschen und zwischen Gleichaltrigen ((vgl.) Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993): 93 ff.).

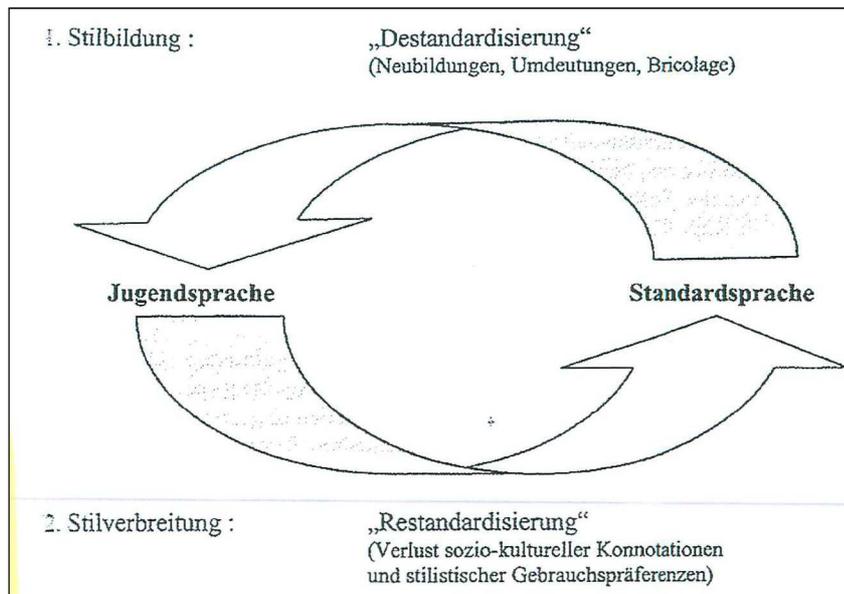
In ihrer Studie belegten Schlobinski, Kohl und Ludewigt (1993) zudem, dass bei den jugendlichen Probanden die Jugendsprache „zwar als ein selbstverständlicher Sprechstil ihrer Bezugsgruppe angesehen wird, aber nicht als ausschließliches Stilmittel der Kommunikation“ gilt (Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993): 204).

Neuland (2007: 134) beschreibt zudem starke Tendenzen zur Substandardisierung der deutschen Gegenwartssprache durch die subkulturellen Sprachstile Jugendlicher.

So sind vor allem die Normen der Standardsprache einem stetigen Wandel unterlegen, zu dem auch die Sprachstile Jugendlicher wesentlich zur Veränderung und Verfestigung der allgemeinen Gegenwartssprache beitragen.

Zimmermann (2001: 28) definiert den Sprachwandel „als die absichtsvolle Übernahme einer zufälligen oder absichtlichen Innovation im Sprechen eines Individuums durch ihn selbst bzw. den Hörer und, von dieser Übernahme ausgehend, als eine sich fortsetzende Reihe von Übernahmen durch andere Hörer“ (Zimmermann (2001): 28).

Dabei kommt es im Prozess der Restandardisierung, dem Übergang bestimmter sprachlicher Elemente aus der Jugendsprache heraus in den allgemeinen, altersgruppenunabhängigen Gebrauch, oftmals dazu, dass die Begrifflichkeiten und/oder Sprachstrukturen ihrer jugendsprachlichen Konnotationen und Gebrauchspräferenzen enthoben werden. Dies wird auch als Stilverbretung bezeichnet, was häufig auch medial bedingt ist. Das Gegenteil dazu, die Stilbildung, findet aus der Standardsprache hinaus statt. Dieser Prozess wird als Destandardisierung bezeichnet und von Neuland (2007: 145) auch bildlich dargestellt (Abb. 2) ((vgl.) Neuland (2007): 144 f.).



**Abb. 2:** Jugendsprache und Sprachwandel

Quelle: Neuland 2007: 145.

In seinem Aufsatz „Jugendsprache, Generationenidentität und Sprachwandel“ setzt sich Zimmermann (2001: 29) u.a. auch mit der Verbreitung bestimmter jugendsprachlicher Phänomene auseinander und hält fest:

„Viele der jugendsprachlichen Ausdrücke werden von den Jugendlichen auf dieselbe Weise erworben, wie Sprache überhaupt erworben wird: in der Kommunikation mit denen, die schon darüber verfügen. Der normverletzende Charakter mag dabei den Erwerb gar nicht bewusst sein, erst durch die negative oder sanktionierende Reaktion der nicht-jugendlichen Umwelt werden sie des Normverstoßes gewahr. Die Weiterverwendung solcher Innovationen im Wissen um diese Einschätzung durch die Umwelt muss jedoch als intentional eingeschätzt werden. Genau damit vollzieht sich dann auch der identifikatorische Prozess der Transformation der Merkmale als Symbole zum Ausdruck der Zugehörigkeit zu der Gruppe der Jugendlichen, es konstituiert sich eine Generationenidentität“ (Zimmermann (2001): 29).

Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993: 57) stellen fest, dass Jugendliche auf der Folie der geteilten Werte und Normen mit Hilfe des verfremdeten Zitierens (jugend-) kulturelle Ressourcen zusammenstellen, die über die so genannte Kontrastfolie mit (teilweise) ironische Distanzierung gelegt werden. Aus diesem Distinktionsprozess wird schließlich ein (sprachliches) Gruppenbewusstsein hergestellt wird, das oft in einen Jugendsprachegebrauch mündet ((vgl.) Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993): 57).

Mit Bezug auf die Forschungen von Labov (2001: 63 ff.), der für die Verbreitung von dialektalen und soziolektalen Sprachmerkmalen bestimmte Führungspersonen verantwortlich sieht, zieht Zimmermann (2001: 30) die Parallelen zur Jugendsprache, indem er die Ursache der netzwerkartigen Verbreitung jugendsprachlicher Elemente, die besonders innovativ oder kreativ sind, auch über angesehene Jugendliche vermutet, die

selbst ein weitläufiges Kommunikationsnetzwerk unterhalten und so für eine Übernahme in die breite Masse sorgen ((vgl.) Labov (2001): 63, Zimmermann (2001): 30).

Die ethnolektale Erscheinungsform der Kontraktionsvermeidung kann durchaus als ein bestimmtes subkulturelles Sprachstilelement Jugendlicher bezeichnet werden, wobei der Stil des (Kiezdeutsch-) Ethnolekts an sich unter die generellen Wesenszüge von Jugendkulturstilen eingeordnet werden kann, da auch sie „eine Kompromisslösung zwischen zwei gegensätzlichen Bedürfnissen ist: dem Bedürfnis Unabhängigkeit und Verschiedenheit von der Elternkultur auszudrücken und dem Bedürfnis, die elterliche Identifikation zu bewahren“ (Farin 2007: 73).

Die Verwendung des Ethnolekts, bzw. Teilphänomene dessen tragen zu Ersterem bei, während die Aufrechterhaltung des Berlinerischen beispielsweise das zweite Bedürfnis bedient.

Der Stil des Ethnolekts selbst kann in der Jugendsprache als die gemeinsame kulturelle Praxis gesehen werden, der eine Widerspiegelung der spezifischen Inhalte, der Ideen, des Selbstbewusstseins und des Wissens der Sprecher ist ((vgl.) Farin (2007): 71).

Die Frage, die u.a. innerhalb der Sprachstudie an Berliner Schulen zu stellen ist, lautet inwieweit die Kontraktionsvermeidung K-1 als ethnolektales Stilelement der (vermeintlichen) Jugendsprache in den beschriebenen Kreislauf des allgemeinen Sprachwandels in den kommenden Jahren mit einbezogen werden wird und sich K-1 eventuell von einem potentiell statusweisenden, grammatikalischen Jugendsprachstilelement zur (Berliner) Standardgrammatik entwickeln wird, die losgelöst von Migrations-, Prestige- und Territorialeinflüssen besteht.

Werden jugendsprachliche Elemente in die Standard(stadt)sprache übernommen, so werden die Grenzen zwischen den Varietäten überschritten. Dabei bedeutet das nicht, dass das einzelne Phänomen selbst die Grenze überschreitet, es bedeutet, dass die Sprecher das Element in allen (dabei auch insbesondere in formellen) Situationen gebrauchen und damit die jugendsprachliche Markierung wegfällt ((vgl.) Zimmermann (2001): 34).

Wenn K-1 in den Sprachwandel mit einbezogen werden würde, könnte von einem klassischen Sprachwandel ´von unten´ gesprochen werden ((vgl.) Neuland (2007): 144).

Um der Kontraktionsvermeidung eine längerfristige Bedeutung im Sprachwandel geben zu können, muss neben einer Innovation oder auch einer Entlehnung im ideolektalen System, was der Kontraktionsvermeidung durchaus zugesprochen werden kann, auch eine Akzeptanz und Verbreitung innerhalb der Welt der Jugendlichen stattfinden. Diese müssen sich zunächst in den Interaktionsgruppen ereignen, dann von anderen auf

Gruppen aus dem Stadtteil, der Stadt übernommen werden und ggf. auch, unterstützt durch die Medien, auf nationaler Ebene vollziehen. Dennoch scheint die Verbreitung jugendsprachlicher Elemente, so vermutet Zimmermann (2001: 31), nicht linear, sondern nach soziotopischen Parametern vorstatten zu gehen und stellt auch die für die Jugendlichen mit der Neuerung einhergehende Effizienz, Erfolg und Ökonomie zur Diskussion, die die Kontraktionsvermeidung durch die Simplifizierung der grammatischen Strukturen durchaus mit sich bringt und damit eine kommunikativ-pragmatische Vereinfachung im Sprachgebrauch darstellt ((vgl.) Zimmermann (2001): 31).

### 2.5.2 Besonderheiten unter Beachtung des Berlinerischen

Identifizierungsprozesse sind gerade bei jungen Menschen in einem System sozialer Distinktionen zu sehen. Die Einstellung gegenüber einer Varietät und ihr Gebrauch sind miteinander verbunden. So ist die jeweilige Haltung, die der Sprecher gegenüber den sozialen Konnotationen einer Varietät einnimmt, oft entscheidend für den eigenen Sprachgebrauch ((vgl.) Dittmar (1986): 93).

Jugendliche in Berlin wachsen im Umfeld der regionalen Stadtsprache auf. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sie, unabhängig davon, welcher Grad des Berlinerischen durch die verschiedenen relevanten Bezugsgruppen gesprochen wird, vertraut mit der Alltagssprache sind. In der Entwicklung und Kommunikation ihres eigenen Substandards, der Jugendsprache, ist es wahrscheinlich, dass sie sich im Zuge der Identitätsfindung und der Abgrenzung (bewusst oder unbewusst) entweder für oder gegen einen Gebrauch des Berlinerischen entscheiden. Ausschlaggebend dabei ist oft die soziale Praxis der Bezugsgruppen und des Umfeldes ((vgl.) Dittmar (1986): 125).

Für die Bildung der Werte und Anschauungen, die für die Sprache des Jugendlichen relevant sind, kommt es darauf an, ob die besagten Bezugsgruppen, die das Umfeld des Sprechers prägen, eher familien- oder jugendkulturell orientiert sind, ob sie nach außen hin offen oder geschlossen bestehen und inwieweit sie die sozialen Normen der Gesellschaft achten und respektieren ((vgl.) Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993): 41).

Sprache, als Mittel zur sozialen Selbstdarstellung, unterliegt grundsätzlich zwei Verfahren: der sozialen Abgrenzung durch sprachliche Divergenz oder der sozialen Anpassung durch sprachliche Konvergenz ((vgl.) Kallmeyer (1994): 5).

Bei der Abgrenzung gegen das Elternhaus und gegen die 'Erwachsenengesellschaft' ist deren Sprechpraxis oft entscheidend: Wird stark 'berlinert', kann es zu einem bewussten

Sprechen der ´gemäßigten´ Alltagssprache kommen. Wird gar nicht im Berliner Jargon gesprochen bzw. wird dieser klar abgelehnt, kann dieser ebenso ein aktives sowie attraktives Abgrenzungsmerkmal des Jugendlichen werden.

Sowohl das Elternhaus als auch die Schule werden somit zu Institutionen der sprachlichen Normierung. Beide (versuchen zu) entscheiden, was im Bereich der Kommunikation<sup>21</sup> erlaubt ist und was nicht. Dittmar (1986: 125) spricht hierbei von ´Sozialisationsagenturen´.

Gerade bei Schülern aus der mittleren und oberen Mittelschicht kann die ablehnende Haltung des Elternhauses zu einer verstärkten Verwendung der Berliner Stadtsprache führen. Ursache dafür kann die in der Pubertät auftretende Abgrenzung nach unten, d.h. herab zu einer niedrigeren sozialen Schicht sein<sup>22</sup>.

Die Bewertung und Einordnung des Berlinerischen in soziale Kategorien ist durch die jeweilige Sozialisation der Jugendlichen erworben und geht mit der Assoziation sozialer Werte einher. Dittmar (1986: 125) geht davon aus, dass diese sozialen Werte „als Teil des sozialen Wissens im Sprachbewusstsein der Informanten, unabhängig von ihrer Sozillage verankert“ sind und dass „die Struktur des Stigmas [...] Teil der kulturellen Kompetenz ist“ (Dittmar (1986): 125).

Das Berlinerische kann also neben der habitualisierten, nicht reflektierten Verwendung auch bewusste, prestigebehaftete Attribute aufweisen, um einen bestimmten sozialen Status zu repräsentieren.

So kann die ortsbezogene Identifikation als Berliner, verbunden mit der Sonderstellung Berlins als Hauptstadt, Kulturmetropole und der vielfach in der Literatur benannten ´natürlichen Arroganz´ der Berliner (Rosenberg (1986): 134, Dittmar (1986): 94) zu vermehrtem und teilweise dann auch bewusstem Sprechen der Varietät führen, um sich als Jugendlicher aus der Hauptstadt, als ´Einheimischer Berlins´, darzustellen. Das kann sowohl in regional heterogenen Gruppen, als auch in regional homogenen Gruppen zu Übertreibungen von Jugendsprache und Berliner Varietät gleichzeitig führen; zum einen zur Abgrenzung im Sinne des Erhabenseins, zum anderen um die innere Zusammengehörigkeit in homogenen Gruppen zu stärken.

---

<sup>21</sup> Anders als Dittmar (1986: 125), der die Darstellung von Elternhaus und Schule als Normierungsinstanz ausschließlich auf die sprachlichen Merkmale bezieht, wird in dieser Arbeit bewusst die gesamte Kommunikation in die Institutionalisierung mit einbezogen, da auch außersprachliche Handlungen den Normierungsversuchen von Eltern und Schule unterliegen.

<sup>22</sup> Hier ist die Autonomie-Theorie ansetzbar, die besagt, dass von der Mehrheit der Gesellschaft abweichendes Verhalten, so auch die Orientierung zu ´niedrigeren´ Sozialschichten, durch Anpassung der ausübenden Gesellschaftsmitglieder, in diesem Fall die Jugendlichen, an widersprüchliche kulturelle und soziale Verhältnisse der Gesellschaft stattfindet ((vgl.) Melzer (2006): 19).

Unabhängig vom Verwendungsgrad von Jugendsprache und Berliner Varietät, gehören die in dieser Arbeit in Kapitel 2.4.3. beschriebenen Vereinfachungen zweifelsohne zu den gängigen Routinen aller Berliner Jugendlichen ((vgl.) Rosenberg (1986): 145). Dies bedeutet, dass es für sie womöglich keinen Unterschied macht, ob sie die Vereinfachung oder K-1 unbewusst sprechen oder unbewusst von Gleichaltrigen im Zuge der Jugendsprache übernehmen oder selbst bewusst in die Vermeidung von Präposition und Artikel gehen, um den Abgrenzungseffekt gegenüber den Standardsprechern zu erhöhen. Das unreflektierte Sprechen der Vereinfachungsfehler des Berlinerischen im Jugendalter kann aufgrund der gleichen Fehlerstruktur wegebereitend für die Übernahme des ethnolektalen Phänomens K-1 ins Erwachsenenalter sein.

Trotz der Fülle und der Komplexität der jugendsprachlichen Formen, Ausdrücke und Kommunikationseigenheiten, schaffen es verhältnismäßig nur wenige Phänomene der Jugendsprache in den dauerhaften Sprachgebrauch der Standardalltagssprache der Erwachsenenwelt. Die Kontraktionsvermeidung K-1 genießt dabei den Vorteil, dass sie an eine bestehende Routine anknüpft, die auch ohne vollzogenen Sprachwandel bereits sowohl im Substandard der Jugendsprache als auch in dem Standard der Alltagssprache vorhanden ist.

Eine Übernahme von K-1 bedeutet also nicht zwangsläufig die Überführung eines jugendsprachlichen Merkmals in die Standardumgangssprache, sondern im Grunde genommen lediglich die Erweiterung eines schon seit jeher bestehenden Phänomens der Berliner Varietät, die von der Jugend ausgegangen ist.

### 2.5.3 Besonderheiten unter Beachtung von Migrationseinflüssen

Deutsche Jugendliche, die in einem Umfeld aufwachsen, in dem die (religiösen) Wertvorstellungen anderer Kulturen durch die konstante (mediale) Öffentlichkeit, die diesen zu Gute kommt, immer wieder thematisiert und verarbeitet werden und auch teilweise in multiethnischen Gegenden leben, identifizieren sich auch mit den Wertvorstellungen wie beispielsweise der 'Ehre', die die türkische Kultur ausmachen<sup>23</sup>. Dies unterstützt maßgeblich ihre sich ohnehin schon abgrenzenden Kommunikationsformen. Dirim (2005: 45) leitet die starken multiethnischen Spracheinflüsse, die auf die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wirken, auch von

---

<sup>23</sup> Als Ursache konnte hier während der Studie als Nebenbeobachtung die fragliche Identität als Deutscher und die unklaren Werte, die damit verbunden sind, ausgemacht werden. Es hat sich gezeigt, dass die Vorstellung 'deutsch' zu sein von den Informanten nicht mit einer so klaren und eindeutig definierten Identität verbunden wurde, wie das Türkischsein.

den generellen, grenzziehenden Ausdrucksvarianten dieser Altersgruppe ab, die sich vor allem in konträren Verhaltensweisen zum vorherrschenden System manifestieren und die Normen der gängigen Kultur in einen anderen Kontext setzen bzw. werten.

Das Nutzen türkischer und arabischer Routinen und prosodisch<sup>24</sup>- und syntaktisch-ethnolektaler Einflüsse in der alltäglichen Kommunikation können also auf die Affinität zu den sozialen Gruppen der Sprecher mit Migrationshintergrund und deren starke ideelle und gehaltvolle Präsenz zurückzuführen sein ((vgl.) Dirim (2005): 45).

Die Sprachgemeinschaftsgrenzen der Jugendlichen heben sich in den Sprachmischungen auf, teilweise auch nur für Routinen des gemeinsamen Handels/der Gruppeninter- oder -intraaktion, haben jedoch mit starkem symbolischen Gestus ein polykulturelles Selbstverständnis der Heranwachsenden geschaffen. So sind es vor allem die Migrant\*innen Jugendlichen, die den sprachlich-kommunikativen Raum durch die schon angeführte Hybridität auffüllen. Sie bilden zum einen nicht nur eine interaktive Nische innerhalb der Migranten, sie fungieren andererseits zugleich als eine Art Schnittstelle zwischen der eingewanderten Elterngeneration und der etablierten Mehrheitsgesellschaft. Der transkulturelle Raum bietet einen nahezu idealen 'Nährboden', einen Ort fluktuierender sprachlicher Formen, die sich über die Jugend und u.a. durch die damit verbundene Sprache in Identitäten und Modelle der eigenen Wirklichkeit wandeln können. Die Zugehörigkeit zu mehreren Sprachen und Kulturen muss dabei (von der Mehrheitsgesellschaft) als legitim angesehen werden, da eine verweigerte Akzeptanz zu verstärkter, provozierender Selbstbehauptung führt, was wiederum attraktiv auf (jugendliche) Sprecher und Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft wirken kann ((vgl.) Hinnenkamp/Meng (2005): 12 ff.).

Gugenberger (2003: 51) stellt neben der sozialen auch noch einmal die identitätsstiftende Funktion der Herkunftssprache für die Jugendlichen, besonders im Zusammenhang von Gruppen und den dazugehörigen Prozessen, dar.

Bei Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen können besonders deutlich die unterschiedlichen Reaktionen auf die differenzierte, sprachliche Situation erkannt werden. Manche, so Gugenberger (2003: 55), lernen die 'fremde' Sprache der Aufnahmegesellschaft schnell und sind in der Lage, diese bald so zu sprechen, dass ihre muttersprachliche Herkunft nicht oder nur noch kaum erkennbar ist, andere zeigen große Widerstände und legen bestimmte Charakteristika ihrer eigenen Sprache (Interferenzen) in der Umgebungssprache nie ab.

---

<sup>24</sup> Prosodisch bzw. die Prosodie bezeichnet zusammenfassend u.a. den Wechsel von Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit, die Akzentuierung und Rhythmisierung.

Eine gesonderte Rolle spielt auch hier wieder die Frage der Identität, die sich vor allem in dieser Altersgruppe mit der Verwendung bestimmter sprachlicher Komponenten aller Artikulationsbereiche (Wortwahl, Satzbau, Betonung) widerspiegelt und so von den Migrantengruppen teilweise bewusst verwendet wird, um ihre Identität zu signalisieren und sich damit (bewusst) von anderen Gruppen abzugrenzen. Gugenberger (2003: 56) stellt zudem fest:

„Wollen sie ihre Muttersprache nicht verlieren, benützen sie sie weiter (oder sprechen die Sprache des Aufnahmelandes mit Übernahmen aus der Muttersprache) als konstituierten Faktor ihrer Identität. Aus dieser Perspektive lassen sich Code-Unterschiede als funktional, als intendiert, erklären. So genannte Interferenzen, also Einflüsse der Muttersprache in der Aufnahmesprache, lassen sich dann nicht mehr nur als Defizit (mangelnde Kenntnis der neuen Sprache) erklären, sondern als Elemente, die die Identität markieren“ (Gugenberger (2003): 55 f.).

So sollten auch die beiden möglichen Strömungen, die das Aufwachsen in einer anderen Kultur mit sich bringen, genannt werden, da sie zwei Extrema bilden: Auf der einen Seite stehen die Assimilierung, also der Bruch mit der eigenen Gruppe, die Identifizierung mit der dominanten Gruppe und deren Sprache, das möglichst rasche Erlernen der neuen Sprache und die Tendenz zur Aufgabe der eigenen Sprache, auf der anderen Seite stehen Widerstand, der die Verteidigung der eigenen Sprache und Bewahrung der Kultur, möglicherweise auch Verweigerung, die neue Sprache zu erlernen, die Abschottung, die Vermeidung des Kontakts und Vergleichs mit der Aufnahmegruppe beinhaltet ((vgl.) Gugenberger (2003): 56).

## **2.6 Kontraktionsvermeidung als soziolinguistische Beschreibungsgröße**

Um die Kontraktionsvermeidung als hinreichendes und empirisch studierbares Phänomen der Soziolinguistik zu beschreiben, wird sich dieses Kapitel ausführlich mit dem sozialen Status der ethnolektalen Erscheinungsform, der Einordnung in den Diskurs des kommunikativen sozialen Stils und der wissenschaftlichen Festsetzung als soziolinguistische Variable befassen.

### 2.6.1 Kontraktionsvermeidung und sozialer Status

Der Erwerb eines sozialen Status dient als Möglichkeit, sich eine persönliche Identität zu schaffen und potentielle negative Gefühle wie das Ausgegrenztsein, die Entfremdung oder die Verachtung zu umgehen ((vgl.) Backes/Dollase/Heitmeyer (1998): 309).

Die Kontraktionsvermeidung, so wird vermutet, kann, genau wie andere Teilphänomene des Ethnolekts (z.B. bestimmte prosodische Muster) zum einen als Mittel zur sozialen und sprachlichen Grenzziehung eingesetzt werden ((vgl.) Kallmeyer 2001: 7), zum anderen aber auch habitualisiert als Teil der individuellen oder gruppenspezifischen Normallage<sup>25</sup> gesprochen werden.

Als Teilphänomen des Ethnolekts, der innerhalb sozialer Netzwerke, sowohl lokal als auch regional<sup>26</sup> existiert, bekommt die Kontraktionsvermeidung auch in Gegenden, die nicht multiethnisch geprägt sind, eine immer größere Bedeutung.

Dirim (2005: 20) stellt in seiner Studie zum Gebrauch türkischer Routinen bei Schülern nicht-türkischer Herkunft in Hamburg fest, dass

„es für die Jugendlichen in multiethnischen Stadtteilen nahezu unerlässlich ist, wenigstens minimale Kenntnisse des Türkischen zu erwerben, um in ihrem sozialen Umfeld akzeptiert zu werden und erfolgreich kommunizieren zu können. Diese minimalen Türkischkenntnisse wirken oft 'floskelhaft'. Während die grammatikalische Kompetenz, die zur ihrer Produktion notwendig ist, gering sein mag, belegt die Art und Weise ihrer Verwendung andererseits eine beträchtliche kommunikative und kulturelle Kompetenz: nicht nur werden sie meist geschickt in die unterschiedlichsten deutschsprachigen Zusammenhänge eingebaut, sie erfordern zudem ein spezielles Wissen um kulturelle Besonderheiten und deren sprachlicher Ausdruck“ (Dirim (2005): 20).

Dabei waren die Schüler, die Dirim untersuchte, durchgängig kompetent im Bereich der deutschen Sprache und deren Routinen und Grammatik, sodass die Einbeziehung des Türkischen oder der vereinfachten Grammatikstrukturen lediglich dem Aufbau und der Festigung bzw. Bestätigung sozialer Strukturen innerhalb der (Gruppen-) Kommunikation diene. Dies verdeutlicht den sozial-symbolischen Wert des Interaktionsstils der deutschen Jugendlichen ((vgl.) Dirim (2005): 32 ff.).

Neben den verkürzten Grammatikstrukturen, in denen u.a. die Kontraktionsvermeidung vorkommt, ist die Prosodie ein weiteres wichtiges Merkmal für den Ethnolekt als Stifter einer (Ausländer- bzw. Gruppen-) Identität und die Schaffung bzw. den Erhalt eines sozialen Rangs für die Jugendlichen, unabhängig von ihrer Abstammung, zum einen

---

<sup>25</sup> Die so genannte 'Normallage' ergibt sich aus dem Zusammentreffen der Standardsprache, die über Schrift und Text definiert wird, und der dialektalen Varietät, die Sprache einer Region/ einer Gruppe o.ä. ist ((vgl.) Bausch (2003): 434).

<sup>26</sup> Bei dem Ethnolekt, aus der die Kontraktionsvermeidung hervorgeht, kann aufgrund der Herkunft sogar von einer Überregionalität ausgegangen werden.

innerhalb ihrer Bezugsgruppe, zum anderen zur Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt. Cindrak/Keim (2001) beschreiben die hörbaren Unterschiede zum standardnahen oder regionalbedingten, dialektal gefärbten Sprechen des in dieser Arbeit untersuchten Ethnolekts in ihrer Schrift zum deutsch-türkischen Mischcode<sup>27</sup> einer Migrantinnengruppe wie folgt sehr treffend als

„prosodische und phonetische Besonderheiten, die den Eindruck des ´gestoßenen Sprechens´ vermitteln. Die durchgängige Akzentuierung und der ´plane´ Verlauf der Tonhöhenbewegungen lassen einen gleichförmigen, hämmernden Eindruck entstehen. Zu diesen rhythmischen und prosodischen Besonderheiten [...] kommen noch phonetische Vereinheitlichungen, vor allem:

- die Kürzung von Vokalen und Diphthongen, die auch eine Änderung der Qualität der umgebenen Konsonanten bewirkt
- die Spannung und Fortisierung von stimmlosen Plosiven und Frikativen, vor allem in initialer Position
- die Aspirierung von stimmlosen Plosiven
- die Reduzierung der Differenz zwischen [x]- und [s]- Laut und die Palatalisierung des [s]-Lauts

Diese phonetischen Eigenschaften verleihen dem Sprechen zusammen mit dem hohen Sprechtempo, den geringen Tonhöhenbewegungen und den durchgehenden Akzentuierungen einen scharfen, zischenden, die Wörter herausstoßenden Charakter. Diese Art des Sprechens, die bei Außenstehenden den Eindruck von Gereiztheit erweckt, wird als ´gestoßenes Sprechen´ bezeichnet.“ (Cindrak/Keim (2001): 382 f.)

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang angesprochen werden soll, sind sprachliche Symbolisierungen bzw. Symbolisierungsverhalten. Sie dienen innerhalb einer Gruppe dazu, die eigene Zugehörigkeit zu zeigen und außerhalb der Gruppe zur Abgrenzung dieser gegenüber Anderen. Sprachliche Symbolisierungsverhalten sind Signale im Gespräch, die auf soziale Bedeutungen hinweisen oder mit ihnen verknüpft sind. Sie basieren auf dem gemeinsamen Wissen der Gruppe und geteilten Wertevorstellungen, wodurch sie ihre identitätsstiftende Funktion erhalten. Dabei können die Symbolisierungen auf lexikalischer, phonologischer und prosodischer Ebene stattfinden. Die Kontrastbildung einer Gruppe kann somit auch durch die Verwendung der Kontraktionsvermeidung erfolgen. ((vgl.) Bausch (1994): 451).

Aufbauend auf den Tatsachen des sozialen Rangs, der mit der Kontraktionsvermeidung und anderen Phänomenen des Ethnolekts einhergeht, wird im Folgenden das Modell des kommunikativen sozialen Stils betrachtet, das die sozialen Gründe der Ethnolektverwendung bei Jugendlichen noch deutlicher hervorhebt und nachvollziehen lässt.

---

<sup>27</sup> Ausdruck von Cindrak/Keim (2001: 382); Das Wort ´Mischcode´ beschreibt die Mischung zweier Sprachen, die routinemäßig und oftmals unreflektiert oder nur teilweise bewusst reflektiert verwendet wird.

## 2.6.2 Kontraktionsvermeidung als Teil eines kommunikativen sozialen Stils

Ausgehend von den Studienergebnissen von Dirim (2005: 43), dass sich deutsche Jugendliche teilweise mit den Wertvorstellungen der türkischen Kultur identifizieren, soll ein Ansatz der neueren linguistischen Forschung betrachtet werden.

Die neueren soziolinguistischen Forschungen beschäftigen sich nicht nur mit den schon bestehenden Beschreibungsprinzipien der Ver- und Anwendung von Sprache, sondern behandeln ebenso das Feld des sozialen Stils der Kommunikation.

Anknüpfend an kultursoziologische Ansätze und die Sozialforschung definieren vor allem Kallmeyer und Keim (2003) den kommunikativen sozialen Stil, der sich durch den Einfluss der unterschiedlichen Strömungen (Zuwanderung, Jugendsprachen, Regionalsprache) entwickelt. Deshalb soll ihre Schrift „Eigenschaften von sozialen Stilen der Kommunikation: Am Beispiel einer türkischen Migrantinnengruppe“ referenzgebend für die Erkenntnisse dieser Arbeit sein.

Stil wird von Kallmeyer/Keim (2003) dabei als holistisches Konzept definiert und knüpft ihrer Ansicht nach

„[...] weiter an den kultursoziologischen Ansatz Bourdieus zur stilistischen Differenzierung in der hierarchisch geschichteten Gesellschaft an die Theorie der Aushandlung sozialer Ordnung in der Nachfolge des symbolischen Interaktionismus an. Die Entwicklung dieses soziostilistischen Beschreibungsansatzes ordnet sich einerseits in die „rhetorische“ Konzeption von Sprachvariation ein, wie sie schon Gumpertz propagiert hat, und andererseits in eine zunehmende Entfaltung der stilistischen Forschung unter linguistisch-pragmatischen, ethnographischen und gesprächsanalytischen Einfluss im Rahmen der ‚interaktionalen Soziolinguistik‘.“ (Kallmeyer/Keim (2003): 37).

Nach Kallmeyer/Keim (2003: 37 ff.) ist das Begriffsfeld des kommunikativen sozialen Stils u.a. damit definiert, dass die jeweiligen Stilformen zur sozialen Positionierung der agierenden Sprecher entwickelt und eingesetzt werden. Stile, somit auch soziale Stile, sind Mittel der Bildung der eigenen sozialen Identität. Sie können einen sozialen Zusammenhalt innerhalb der so genannten Bezugswelten schaffen und auch Unterschiede zu anderen (bewusst oder unbewusst) markieren. Markante soziale Stile ermöglichen nach Kallmeyer/Keim (2003) Angehörigen der jeweiligen sozialen Welt die Entfaltung von einer als solche bezeichneten sozialen Präsenz auf so wichtigen Schauplätzen wie der politischen bzw. der kulturpolitischen Auseinandersetzung. Die Ausprägung eines Stils schafft zahlreiche Identitätssymbole, über die sich auch die Positionierung von Angehörigen eines bestimmten Milieus bzw. von einzelnen Akteuren der sozialen Welt in einem sogar übergreifenden gesellschaftlichen Rahmen möglich werden lässt. Sozialer

Stil bildet demnach eine Art des symbolischen Kapitals u.a. für die kulturelle Auseinandersetzung mit anderen auftretenden sozialen Gruppierungen und Milieus. Die Mitglieder einer Gesellschaft finden die Aufgabe der Herstellung ihrer eigenen sozialen Identität darin, soziale Stile in Auseinandersetzung mit der umgebenden Gesellschaft und dem sprachlichen Handeln der (relevanten) Anderen zu entwickeln, zu konturieren und stets zu verändern (ggf. auch anzupassen). Über die Reflektion bzw. Außenwahrnehmung des Auftretens von den Angehörigen der jeweiligen sozialen Welten und den Milieus im gesellschaftlichen (Kontakt-) Raum eröffnen sich Einflussmöglichkeiten von spezifischen Stilen einzelner und in ihrer Handlungsreichweite begrenzter sozialer Welten auf die gesamtgesellschaftliche Stil- und Sprachentwicklung ((vgl.) Kallmeyer/Keim (2003): 37 ff.).

Der Bezugsrahmen, der sich jedoch für die tatsächliche Stilbildung ergibt, ist nach Kallmeyer/Keim (2003: 38) nicht, wie teilweise angenommen werden könnte, die soziale Identität der Gruppe als dauerhafte soziale Einheit, sondern die wirkliche soziale Welt, in deren Handlungszusammenhang die Gruppenbildung und die Definition der relevanten Sozialbeziehungen praktisch stattfindet und auf die anderen Teile der Gesellschaft und Milieus streut bzw. sich von diesen abgrenzt.

In Bezug auf den in dieser Arbeit untersuchten Ethnolekt (das 'Kiezdeutsch', die 'Kanakensprache', den 'Großstadtghettoslang') sind die Eigenschaften, die mit dem Konzept des sozialen Kommunikationsstils verbunden sind und von Kallmeyer/Keim (2003: 40 ff.) treffend und klar definiert werden, auch eindeutig anwendbar.

Dem hier untersuchten Ethnolekt sind zum einen die Eigenschaften wie Direktheit und Schnelligkeit, aber auch die Reduktion von Distanz und Aspekte der negativen Höflichkeit. Kallmeyer/Keim (2003) sprechen hier zum einem von Respekt und Schonung, würden ihm zum anderen aber auch Schlagfertigkeit und Verteidigungsbereitschaft zuordnen.

Die Artikulation, das Sprechen an sich, bietet sich hier in einer gewissen Formelhaftigkeit dar. Zu dem im Rahmen der Studie untersuchten Ethnolekt gehören, wie auch zu anderen 'Ghettosprachen' der Welt<sup>28</sup>, zudem derbe Beschimpfungs- und Drohformeln aus dem sexuellen und analen Bereich, die vielfach als sogenannte rituelle Beschimpfungen<sup>29</sup> eingesetzt werden. Auch Eigenschaften des nicht-sprachlichen

---

<sup>28</sup> Hier können z.B. die Untersuchungen von Labov (1972) zur Sprache und den Beschimpfungsritualen schwarzer Jugendlicher in ghettoähnlichen Großstadtgebieten in den USA angeführt werden, die Parallelen mit dem sich ausbildenden kommunikativen Stilen und Ethnolekten auch in anderen Regionen der Welt aufweisen ((vgl.) Labov (1972): 83 ff.).

<sup>29</sup> Erste Untersuchungen zu verschiedenen Erscheinungsformen ritueller Beschimpfungen unter männlichen Jugendlichen türkischer Herkunft wurden zuerst von Dudes et al. (1979) beschrieben.

Ausdrucksverhaltens (z.B. Proxemik, Bewegungsformen, Gestik) können ebenso Teil des kommunikativen Stils und damit des untersuchten Sprachgebrauchs sein, genauso wie bestimmte Geschmackspräferenzen bei der Kleidung und dem Kulturkonsum (Musik o.ä.) ((vgl.) Kallmeyer/Keim (2003): 41).

Der untersuchte Ethnolekt wird von Kallmeyer/Keim (2003: 43), anders als in den neueren Forschungen, noch eher nüchtern und mit klar regionalem, abgrenzendem Bezug als 'Stadtteilsprache' bezeichnet. Sie tritt per Definition als eine merklich vereinfachte Form des Deutschen, welche Jugendliche unterschiedlicher sprachlicher Herkunft verwenden, auf.

Als wesentliche Charakteristika der 'Stadtteilsprache' stellen Kallmeyer/Keim (2003: 43) neben dem Ausfall von Präpositionen und Artikeln in Präpositionalphrasen (Kontraktionsvermeidung) beispielsweise die Verwendung von Formeln zur Bestätigung (z.B. 'ich schwör') oder zur negativen Bewertung von Dingen oder Zuständen (z.B. 'ich hass') fest.

Als besonders auffällig werden auch die Angriffs- und Verteidigungsbereitschaft der (jugendlichen) Sprecher erwähnt, das durch aggressives Sprechen demonstriert wird. Die dabei verwendeten Elemente des Ethnolekts dienen damit vor allem zur sozialsymbolisierenden Darstellung eines groben, mächtigen (Ghetto-) Jugendlichen.

In ihren Beobachtungen einer türkischen Migrantinnengruppe, deren Sprache und Sprechweise als Ausgangspunkt für diverse Forschungen und Veröffentlichungen dient, finden Kallmeyer/Keim (2003: 47 ff.) folgende besondere Merkmale des Ethnolekts: „Die Übertreibung wird durch phonetische und prosodische Mittel angezeigt, durch betont breites und langsames Sprechen und durch Intensivierung und Längung der Vokale, Lenisierungen der Plosive, noch langsameres Sprechen und durch starke Längung und Hervorhebung der Endkadenz. Die initiale Interjektion mit übertreibender Intonation signalisiert einen Wechsel in Sprache und Sprechweise und indiziert eine nicht-ernste Interaktionsmodalität“ (Kallmeyer/Keim (2003): 47).

Das Grundverständnis für den kommunikativen sozialen Stil muss in dem Sinne noch vertieft werden, als dass (Sprach-) Stil als ein Konstrukt aus Routine und Habitus zu sehen ist. So ist der Stil nach Kallmeyer/Keim (2003: 51) zum einen geprägt durch tiefsitzende und fest einsozialisierte Prägungen, die Routine zum anderen durch die Formulierungsmodalität der Selbstverständlichkeit. Diese Selbstverständlichkeit beweist, dass die jeweils getroffenen Handlungsweisen präferiert und spontan als 'erste Wahl' erfolgen<sup>30</sup> und demnach schnell und unkompliziert durch den Sprecher produziert werden können.

---

<sup>30</sup> Es ist hier davon auszugehen, dass der Sprecher Alternativen kennt und theoretisch auch benutzen könnte. Gerade bei Jugendlichen deutscher Herkunft ist die in den Schulen unterrichtete Standardsprache bzw. die im Elternhaus verwendete nicht-ethnolektale Sprechweise z.B. die Regionalsprache optional.

Ein weiterer für die Studie an Berliner Schulen relevanter Aspekt der Stilpraxis ist die Aufmerksamkeitssteuerung, da die Art und Weise des kommunikativen Handelns nie homogen ist, sondern vielfältigen Schwankungen unterliegt. Diese werden u.a. durch wechselnde situative Anforderungen und Kontextualisierungen bedingt und sind an Relevanzvorgaben gebunden, z.B. an eine bestimmte Mustervorgabe. Wenn diese klar ist, können auch relativ kleine Ausdruckselemente (wie die Kontraktionsvermeidung) ausreichen, um eine Stilordnung vorzunehmen und einen bestimmten Stil anzuzeigen ((vgl.) Kallmeyer/Keim (2003: 54).

### 2.6.3 Die Kontraktionsvermeidung als linguistische Variable

Um die Soziolinguistik mit einem statistischen Konzept zu fundieren, führten Labov (1969) und Sankoff/Cedergren (1974) die 'Variablenregeln' ein. Ähnlich wie Variablen in anderen wissenschaftlichen Disziplinen, dienen diese Größen auch zur Beschreibung einer (statistischen) Veränderung der gesprochenen Sprache. Grundvoraussetzung, um den Status einer Variablen in der (Sozio-) Linguistik zu vergeben, ist, dass der Sprecher die Wahl zwischen mindestens zwei Ausdrucksmöglichkeiten hat. Dabei kann die Variation in jedem Bereich der gesprochenen Sprache, also sowohl im morphologischen, als auch im phonologischen, als auch im syntaktischen Bereich liegen ((vgl.) Sankoff (1988): 984 ff.). Beeinflusst wird die Wahl der Alternative von den außersprachlichen Umständen, die auf den Sprecher wirken, was der Kenngröße seine soziologische Eigenschaft verleiht. Diese Einflüsse können beispielsweise aus der unmittelbaren Situation der Kommunikation entstehen (u.a. Rituale, Kontext) oder im Zusammenhang mit sozialen Zugehörigkeiten und Identitäten auftreten. Die Festlegung einer Variablen ermöglicht dabei die statistische Messung des Sprachgebrauchs und die Auswertung zu wissenschaftlich fundierten Ergebnissen ((vgl.) Ebenda).

Vor allem phonologische Variablen sind ein mittlerweile weit entwickeltes Instrument in der Soziolinguistik, um Sprachvarianten unter bestimmten Kontextbedingungen zu untersuchen. Die Gewichtung der Kontextmerkmale findet hinsichtlich ihres Einflusses statt ((vgl.) Kallmeyer/Keim (1994): 145).

Im Falle der Kontraktionsvermeidung, die sich im Auslassen der aus Präposition und Artikel verschmolzenen Form manifestiert ((vgl.) 2.2.), kann von einer Eignung als Variable ausgegangen werden, da sie als so genannte sprachliche Routine, also als eine dem Sprecher konstant zur Verfügung stehende, wiederholbare Kommunikationslösung eingeordnet werden und damit nicht nur als fester Bestandteil des Sprachgebrauchs

charakterisiert werden kann, sondern ebenso die statistische Anforderung an eine Variable erfüllt ((vgl.) Dirim (2005): 20; Sankoff (1988): 984 ff.).

Als Variationsparameter für die Variable können sowohl sozial definierte Varietätscharakteristika (u.a. Alters- und Gruppenspezifität) als auch, und hier ergibt sich die Besonderheit bei der Kontraktionsvermeidung, situative Variationen wie beispielsweise formelle oder informelle Situationen eine Rolle spielen ((vgl.) Ammon/Mattheier (1998): 23 ff.).

Für die Untersuchung dieser Arbeit ist die Anwendung der Variablenregel uneingeschränkt geeignet, da sie zum einem den Sprachgebrauch der Schüler innerhalb der Gruppenkommunikation darstellen kann, sich andererseits in den unterschiedlichen Situationen des Schulalltags (formelle und informelle Konstellationen) statistisch abbilden lässt.

Für diese Arbeit wird die syntaktische Variable

### **Kontraktionsvermeidung = (K-1)**

festgelegt, die das Auslassen der syntaktisch notwendigen Kontraktionsvermeidung abbildet.

Neben der eindeutigen Messbarkeit der Variablen werden auch außersprachliche, zum Teil nicht eindeutig messbare Beobachtungen wie Kleidung, Mimik und Gestik zur Untermauerung der variablenbasierten Beobachtungen einfließen.

### **2.6.4 Wissenschaftliche Beschreibungsmöglichkeiten der Kontraktionsvermeidung und ihrer Begleiterscheinungen**

Bei der Beschreibung eines sprachlichen Phänomens, wie der Variablen K-1, sollte bei der Ermittlung das Registerspektrum des individuellen Sprechers, in diesem Fall des Schülers, betrachtet werden. Ein Schüler aus einem migrationsgeprägten Umfeld mit einer zweiten, konstant gesprochenen Sprache wird sich deutlich von einem Schüler unterscheiden, der keinen Umgang mit einer Zweitsprache aufweist, jedoch neben Standardformen auch eine beispielsweise regionale Dialektalität beherrscht ((vgl.) Rosenberg (1986): 69).

Es ist ebenso die Frage zu stellen, ob K-1 bei den Sprechern bewusst markiert verwendet wird oder lediglich als Habitus bereits besteht, so dass kein Bewusstsein bei der Produktion zu unterstellen ist.

In diesem Zusammenhang muss außerdem beachtet werden, inwieweit die Kontraktionsvermeidung eine identifikatorische Komponente stiftet und welche Eigenschaften sie in der Wahrnehmung der Sprecher und Adressaten innehat.

Nach Rosenberg (1986: 70) ergibt sich für die Methodik der kontrastiven Analyse einer Variablen wie K-1 der Vorzug,

„dass nicht lediglich Idealtypen in ihren Extremen verglichen werden, sondern die sprachliche Variation bereits in die Kontrastierung selbst einbezogen werden kann. Dies bedeutet, dass neben dialektalen Interferenzen auch - meist für alle Schüler geltende - umgangssprachliche Fehlerquellen sowie deren Zusammenwirken zu berücksichtigen sind“ (Rosenberg (1986): 70).

Das Auftreten der Variablen kann dann folglich nach Sprechern und/oder Situationstypen verglichen und anschließend, soweit erforderlich, mit sozialen und pragmatischen Bedingungen korreliert werden.

Rosenberg (1986: 71) weist dabei auch explizit auf die Wichtigkeit der Definition des Situationskontextes hin, der bei der in dieser Arbeit befindlichen Studie an den Berliner Schulen vermutlich ausschlaggebend für die Einordnung des Phänomens sein wird. Als Gegenprobe wären Sprechereinstellungstests vorzunehmen, mittels derer die Variablen auf ihre stilistische und soziale Symbolfunktion zu überprüfen sind.

Problematisch dabei kann es sein, das Gewicht der Einzelaspekte zu ermitteln, die die Verwendung oder Nicht-Verwendung der Variablen K-1 ausmachen.

Da Sprache Teil des eigenen Wissens ist, lernt man sie von denen, die sie besser beherrschen. Die Übernahme ist infolgedessen ein Akt von Kultur, Geschmack und praktischer Einsicht.

### **3. Studie zur Kontraktionsvermeidung an Berliner Schulen:**

#### **Methodische Überlegungen, Herangehensweise, Durchführung**

Im Folgenden werden die Überlegungen dargestellt, und darüberhinaus die Herangehensweise und die Durchführung einer empirischen Feldforschung zur Untersuchung des gewählten Sprachphänomens (K-1) näher erläutert. Ziel ist es, besonders die Eignung von Schulen und die Anwendung der teilnehmenden Beobachtung bei der Beurteilung der Sprache und des Verhaltens Jugendlicher herauszustellen.

### 3.1 Vorüberlegungen und Problemstellung

Um zu wissen, in welchen (gesellschaftlichen) Kontexten K-1 verwendet wird, ist ein gewisses Maß an Empirie notwendig. Die Zielstellung das bestimmte Sprachmuster in Verhaltenssituationen aufzuspüren und dies als einen geeigneten Sprachkorpus zusammenzustellen, bedarf einer Methode, die authentische Sprache im sozialen Kontext erhebt. Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993: 39) sehen eine solche Methode in der teilnehmenden Beobachtung, bei der sich der Forschende in die Untersuchungsgruppe begibt und Informationen erhebt (vgl.) Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993: 39).

Um den natürlichen Sprachgebrauch von Jugendlichen zu beurteilen, darf die Situation, in der das Verhalten stattfindet, nicht künstlich sein. So sind Studien in Testlabors für diese Arbeit genauso ausgeschlossen wie die direkte Befragung der Schüler, wie es beispielsweise Aytemiz (1990) in ihrer Studie zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in den Sprachen Türkisch und Deutsch vorgelegt hat. Ein Grundproblem dabei ist, dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, dass die Jugendlichen, wenn sie wissen, dass sie Teil einer Studie sind, sich nicht anders verhalten, als sie es in einer natürlichen Situation tun würden. Eine Beobachtung muss erfolgen, um den tatsächlichen, alltäglichen Sprachgebrauch abzubilden, und ist damit nahezu obligatorisch, aber auch diese muss im natürlichen Raum und nicht im Sprachlabor stattfinden, da es ansonsten zu Verfälschungen kommen kann. Die Methodik der teilnehmenden Beobachtung, bei der eine Begutachtung des Objekts durch den Forscher erfolgt, bietet sich an dieser Stelle am besten an. Dabei ist es für die hier zu erhebenden Phänomene äußerst wichtig, dass die Beobachtung der Sprachgewohnheiten so abläuft, dass die Probanden die Observation nicht ahnen. So ist es beispielsweise ausgeschlossen, die Jugendlichen mittels eines Aufnahmegeräts, wie z.B. bei den Untersuchungen von Keim (2006) und (2007) im Alltag aufzunehmen oder gar selbst die Aufnahmen ihrer Gespräche tätigen<sup>31</sup>.

Die Untersuchungen müssen folglich an einem Ort bzw. in einer Umgebung stattfinden, an dem sich Jugendliche in hoher Zahl aufhalten, um eine angemessene Stichprobengröße zu erhalten. Zusätzlich sollten die ausgewählten Altersgruppen über einen so langen Zeitraum vorhanden sein, dass es möglich ist, die Kommunikation zu verfolgen.

---

<sup>31</sup> Ein weiterer Grund, warum auf Aufnahmen verzichtet worden ist, ist die aktuell erhöhte Sensibilität im Umgang mit persönlichen Daten, die sich durch die vorhandenen technischen Möglichkeiten der Verwertung verschärft hat. Die Einholung einer Einwilligung aller Beteiligten (insbesondere deren Erziehungsberechtigter), wäre bei der Größe der Stichprobe sowohl unmöglich gewesen als auch unnötig, da es sich um Momentaufnahmen handelte.

Nur so kann die Erhebungsmethode auch als optimal bezüglich der Authentizität und Natürlichkeit des entstehenden Korpus gewertet werden. Grenzen der Methodik liegen eindeutig in der Tatsache, dass nicht vorausgesagt werden kann, ob das zu beobachtende Phänomen realisiert wird oder nicht. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass während des Schulalltags ein ausreichendes Maß an vergleichbaren und ethnolektal markierten Elementen gesprochen wird.

### 3.2 Kernthesen der Studie

Der Untersuchungsschwerpunkt wird auf dem Problem liegen, inwieweit Jugendliche ohne Migrationshintergrund aus sozial schwachen als auch aus mittleren Schichten den ethnolektalen Sprachgebrauch, insbesondere K-1, bewusst oder unbewusst, übernehmen und welche Folgen dies für die Weiterentwicklung der Berliner Stadtsprache haben kann.

Im Mittelpunkt steht ebenfalls der Aspekt, ob sich die Nicht-Verwendung der Kontraktion nur als ein vorübergehender Trend in der Jugendsprache herausstellt, oder ob sich daraus eine alltägliche (berlinerische) Syntaxkomposition wie beispielsweise die der bereits vorhandenen typischen Form 'Bist du heute mit Auto?' entwickeln könnte.

Als Ausgangsüberlegungen und Validierungsmuster werden die folgenden beiden Kernthesen gewählt, auf die die Studienergebnisse überprüft werden sollen:

#### **These 1**

*Berliner Jugendliche ohne Migrationshintergrund im Alter von 13 – 17 Jahren aus niedrigen bis mittleren sozialen Schichten verwenden habituell und unreflektiert die von Gleichaltrigen mit türkischen oder arabischen Hintergrund gebrauchte kontraktionslose Frage- und Antwortsyntax.*

#### **These 2**

*Der Gebrauch des untersuchten ethnolektalen Phänomens wird im Zuge der Sprachentwicklung in Berlin aufgrund bereits bestehender, ähnlicher grammatikalischer Konstruktionen, vollständig in den Sprachgebrauch übernommen werden.*

### 3.3 Schule als idealtypischer (Jugend-) Forschungsraum

Mit der Wahl der Altersgruppe für die Sprachforschung kann Bausch (2003: 390) zugestimmt werden, der in den Jugendlichen eine Gruppe sieht, die

„sich [...] soziologisch gesehen in einer Übergangsphase (befindet). Einerseits vergesellschaften sie sich für kurze Zeit in Subkulturen von Peer-Gruppen<sup>32</sup>, andererseits stehen sie im sozialen Kontakt (und Konflikt) zur Erwachsenenwelt. Dieser Übergangstatus schlägt sich sowohl in ihrem sozialen als auch in ihrem sprachlichen Verhalten nieder“ (Bausch 2003: 390).

Die Jugendlichen, so die Vermutung, sind deshalb empfänglicher für aktuelle Strömungen und Einflüsse von außen und verarbeiten diese dann u.a. in ihrer Sprache, die sie ggf. bis ins Erwachsenenalter mitnehmen (bleibende Sprachmodifikation) oder wieder ablegen (Phänomen der Jugendsprache).

Auch Bluhme/Cherubim/Glindemann (1981: 4) stellen fest, dass die Institution Schule

„ein besonderer gesellschaftlicher Erscheinungsbereich von Jugendsprachen ist [...] Unter sprachbibliographisch-lebensgeschichtlichem Aspekt spielen das Jugendalter und die Jugendsprache mit ihren Sozialisationsfunktionen eine wichtige Rolle. Jugendsprache äußert sich innerhalb und außerhalb des Unterrichts“ (Bluhme/Cherubim/Glindemann (1981): 4).

Die Schule wurde deshalb als Untersuchungsorts gewählt, weil sie ein typisches Segment in der sozialen Welt der Jugendlichen ist und damit auch eine konstant biotische Beobachtungssituation ermöglicht ((vgl.) Ebenda).

Wildgen (1977: 9) beschreibt die Schulklasse als

„ein[en] gesellschaftliche[n] Ort, an dem ein großer Teil der kommunikativen Prozesse, in die der Schüler involviert ist, stattfinden. Die kommunikativen Bemühungen des Einzelnen sind auch partiell auf diese Gemeinschaft ausgerichtet, Anpassungen und Abgrenzung durch Kommunikation finden hier statt. Aus diesen Gründen ist es (günstig), eine [...] Untersuchung im Rahmen existierender sozialer Strukturen durchzuführen“ (Wildgen (1977): 9).

Hinzu kommt, dass es sich auch für diese Studie als geeignet erweist, dass im Schulunterricht die Standardsprache gelehrt wird, insbesondere beim Lesen und Schreiben, und dass davon ausgegangen werden kann, dass der Standard den Schülern bewusst ist ((vgl.) Bausch (2003): 434).

Die dialektale Varietät, in diesem Fall das Berlinerische und teilweise auch der Ethnolekt, können also mit Gewissheit als koexistent zur (formellen) Standardsprache gesehen werden, was eine gute Voraussetzung zur Analyse der (informellen) Normallage

---

<sup>32</sup> Anstelle des Wortes 'Peer-Gruppen' wird außerhalb von wörtlichen Zitaten der Begriff mit dem deutschen Wort 'Gleichaltrige' oder 'Bezugsgruppe' verwendet.

der Schüler schafft, die sich sowohl aus den Kenntnissen des Standards als auch aus den dialektalen und ethnolektalen Varietäten ergibt ((vgl.) Bausch 2003: 434).

Der Schulunterricht bietet für die Studie somit ideale Beobachtungs- und Beschreibungsvoraussetzungen für die Analyse situativer Variation:

1. die Kontraktionsvermeidung K-1 als eindeutiges Beschreibungsinstrument
2. formal-strukturell eindeutig beschreibbare Eigenschaften der Variablen K-1
3. das Zusammenspiel von formeller und informeller Situation zur Abgrenzung von Normallage und Variation
4. Ersichtlichkeit der funktionalen Eigenschaften der K-1-Verwendung  
((vgl.) Kallmeyer/Keim (1994): 145).

In der Gruppenkommunikation und -interaktion, der die Jugendlichen während des Schulalltags ausgesetzt sind, ist die Diskrepanz zwischen Sprachbewusstsein und Sprachverwendung ((vgl.) Bausch (2003): 443) vermutlich situationsbedingt leichter zu beurteilen und zu bewerten, als in einem nicht-schulischen Umfeld, in dem die Schüler nicht permanent potentiellen Konfliktsituationen ausgesetzt sind.

Die Voraussetzung der streng natürlichen, von Beobachtungen möglichst wenig beeinflussten Kommunikationsereignisse, die Kallmeyer/Keim nach ihren vielseitigen Studienerfahrungen fordern, ist hier gegeben. Die Schule und die Unterrichtssituation bieten die Möglichkeit, innersituative Variationen darzustellen, die beispielsweise außerhalb des Sozialraums Schule oder durch andere empirische Erhebungsformen außerhalb der Beobachtung nicht möglich wären ((vgl.) Kallmeyer/Keim (1994): 144).

### 3.4 Durchführung

Zur Durchführung wurde zunächst eine Liste mit allen in Frage kommenden Schulen der Schultypen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium erstellt. Nach Rücksprache mit der zuständigen Berliner Senatsverwaltung wurden die Schulen dann einzeln angeschrieben, ob sie an der Studie teilnehmen würden. Dabei wurde zuerst abgewartet, wie viele Schulleiter sich bereiterklärten die Forschung zuzulassen. Die Stadtteile, in denen sich keine Freiwilligen gefunden hatten, wurden erneut angeschrieben bzw. angerufen, bis die Stichprobengröße samt Typenverteilung stimmte.

Es wurden vorwiegend die Fächer besucht, die auch die Anwendung der deutschen Sprache durch die Schüler ermöglichten. Dies bedeutet, dass Besuche im

Fremdsprachenunterricht vermieden werden sollten, Sportunterricht aber wiederum aufgrund der potentiellen Überschneidung von formeller und informeller Unterrichtssituation sehr interessant wäre.

Um die innerstädtische Kontrastbildung sinnvoll darstellen zu können, wird Berlin und damit die Lage der in der Untersuchung vorkommenden Schulen, nach Kallmeyer (1994: 14) in Stadtteile und Wohnquartiere aufgeteilt, die den ehemaligen 23 Bezirken vor der Bezirksreform aus dem Jahr 2001 entsprechen, da so ein soziolinguistisch sinnvoller Einordnungsrahmen für die Sprache der Schüler gefunden werden kann. Die Differenzierung der Stadtteile wird dabei als Differenzierungs- und Abgrenzungsfunktion für die Sprecher, in diesem Fall die Jugendlichen, genutzt ((vgl.) Kallmeyer (1994): 14). Diese Einteilung ist auch deshalb sinnvoll, da der soziale und kulturelle Raum, also der Bezirksteil, in dem sich die Schulen befinden, einer sozialräumlich organisierten und begrenzten Einheit entspricht, der den Schülern einen Rahmen für die Erfahrung einer sozialer Realität gibt<sup>33</sup> und damit große Bedeutung für die Entwicklung einer Identität ist ((vgl.) Kallmeyer (1994): 22).

Die interessante Aufgabe dieser soziolinguistischen Studie in der Großstadt ist, und damit kann Kallmeyer (1994: 15) mit seiner Feststellung gänzlich zugestimmt werden, dass herausgefunden werden kann, „in welcher Weise [...] Gruppen, Milieus und Subwelten im städtischen Raum einerseits von überlokalen, in der Regel regionalen, auch überregionalen Bezügen geprägt, andererseits aber auf das spezifische städtische Umfeld bezogen sind“ (Kallmeyer 1994: 15).

Der Bezirk oder Stadtteil ist dabei als ein Geflecht sozialer Beziehungen zu sehen, der sich häufig durch eigene Kommunikationsregeln und eigene gesellschaftliche Verhaltensmuster von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abgrenzt und so auch eigene Bewertungskriterien für das (soziale) Zusammenleben aufstellt. Die als authentisch empfundene Verhaltensweise gilt in diesem Rahmen als Leitbild ((vgl.) Kallmeyer (1994): 22).

Die Schulen in Berlin werden, ähnlich wie Keim (1995) es für ihre Untersuchungen zur westlichen Unterstadt in Mannheim angewandt hat, nach statistischen bzw. ehemaligen Verwaltungseinheiten aufgeteilt und nicht nach den aktuellen politischen und organisatorischen Verwaltungseinheiten. Für die Stadtteile, in denen die Schulen besucht werden, gibt es also keine selbstständige Vertretung deren politischer Belange mehr; diese werden zusammen mit denen des Bezirks verhandelt, was gerade bei strukturell sehr

---

<sup>33</sup> Aus der allgemeinen Lebenserfahrung heraus wurde davon ausgegangen, dass stets der überwiegende Teil der Schüler tatsächlich auch in dem Bezirk wohnt, in dem er zur Schule geht. Diese Vermutungen haben sich im Laufe der Informations- und Materialsammlung im Rahmen der Studie bestätigt.

unterschiedlichen Gebieten (z.B. dem Bezirk Berlin-Mitte, der sich aus den sehr heterogenen Stadtteilen Mitte, Wedding und Tiergarten zusammensetzt) nicht immer positiv auf die Lebenswelten wirkt. Es kann also vorkommen, dass ein nach außen relativ klar abgrenzbarer Berliner Bezirk sowohl aus der Außen- als auch aus der Innenperspektive kein klares einheitliches Bild bietet und bestimmte sozialräumliche Unterteilungen vorhanden sind, die sowohl von den Bewohnern, aber teilweise auch von Außenstehenden wahrgenommen werden können. Entscheidend für die Teilungen sind oft die Gebäude-, die Nutzungs- und die Bevölkerungsstruktur ((vgl.) Keim (1995): 59). Jede Schule wird an einem Unterrichtstag, überwiegend an Freitagen, besucht. Dabei setzt sich die Beobachterin, die als Referendarin für das jeweilige Unterrichtsfach vorgestellt wird, in die Klassen und nimmt beobachtend sowohl am Unterricht, als auch an den Pausen teil. Die Besuche finden ausschließlich in 8. und 10. Klassen statt. Grund dafür sind die Entwicklungsstufen der Jugendlichen: Während sich 8.-Klässler, im Alter von 13 bis 14 Jahren, in der Hochphase der Pubertät befinden, sich übermäßig stark auf ihre gleichaltrigen Bezugsgruppen beziehen und latent in der so genannten Findungsphase agieren, sind die 10.-Klässler, im Alter von 16 bis 17 Jahren, in der spätpubertären Phase, in der sich die Richtung, in die die Persönlichkeit des Jugendlichen einmal gehen wird, schon gefestigter ist. Die Bezugsgruppen der anderen Jugendlichen haben zwar noch einen sehr starken Einfluss auf das Individuum, es werden jedoch auch stärker Einflüsse von außen und individuelle Bewertungen von Situationen und Sachverhalten zugelassen ((vgl.) Höllering (2010): 1 ff.).

Für die Studie sind beide Gruppen relevant, so dass sich Aussagen darüber treffen lassen können, inwieweit die Lebensphase auf die Sprachverwendung, im Fall der konkreten Untersuchung auf die Verwendung des Ethnolekts bzw. des Phänomens Kontraktionsvermeidung Einfluss hat oder nicht. Ziel der Untersuchungen in den zwei unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsgruppen ist es also, die Nachhaltigkeit der Verwendung von K-1 und dessen sozialen Status zu bestimmen.

Während der Beobachtungen der Schüler werden die Unterrichts- und Pausengespräche mittels einfacher Notierung wiedergegeben. Eine digitale Aufzeichnung der Kommunikation war aus hochsensiblen Datenschutzmaßnahmen an den Schulen nicht möglich (und wie sich während der Studie gezeigt hat, auch nicht notwendig<sup>34</sup>), da für

---

<sup>34</sup> Die gesprochene Sprache unterscheidet sich z.B. von der geschriebenen Sprache durch viele funktionsbedingte Charakteristika. Gerade bei den beobachteten Jugendlichen konnte festgestellt werden, dass sie sehr kurze, vorwiegend parataktisch gebaute Sätze verwendeten, die den laufenden Redefluss und die Gruppenkommunikation erleichtern ((vgl.) Klenk (1997): 145). Die Satzkonstruktionen der Schüler beschränkten sich also oftmals auf in den Routinesituationen der Schule vielfach gebrauchte einfache Frage- und Antwortstrukturen, die ohne Probleme vollständig notiert werden konnten.

jeden Schüler einzeln die schriftliche Zustimmung der Erziehungsberechtigten eingeholt werden muss und bei einer Verweigerung die gesamte Klasse nicht hätte beobachtet werden dürfen.

Aus diesem Grund konzentrieren sich Durchführung und Auswertung auch lediglich auf die syntaktische Variable der K-1. Eventuelle prosodische Besonderheiten und/oder Veränderungen und/oder Auffälligkeiten<sup>35</sup> werden als auditiver Eindruck beschrieben oder, soweit Ähnlichkeiten zu vorherig beschriebenen prosodischen Merkmalen vorhanden sind, benannt.

Insgesamt wurden 1395 Schüler in 75 Unterrichtsstunden an 30 Schulen in Berlin beobachtet. Die Schüler, die außerhalb des Unterrichts beispielsweise während der Hofpausen oder auf den Gängen einbezogen worden sind, sind in dieser Anzahl nicht enthalten.

Methodisch werden die gesammelten Verbaldaten mittels des Verfahrens der interpretativen Analyse ausgewertet. Die zuvor erhobenen ethnographischen Hintergrunddaten ermöglichen eine auch eventuelle soziale Interpretation der Daten. Aufgrund der nicht erlaubten Tonaufzeichnungen des Gesagten, werden die Gesprächsausschnitte nicht phonologisch transkribiert, sondern quasi-normalisiert wiedergegeben. Satzzeichen werden eigenständig gesetzt, nur besonders Auffälliges wird graphisch dargestellt (z.B. die Verwendung von ´isch´ anstatt ´ich´), jedoch auch nur im normalisierten Stil, da sich sonst eine Verfälschung der Daten etwa im Rahmen einer Fehlinterpretation ergeben könnte.

#### **4. Berliner Schulen im Detail (Studienergebnisse)**

Im Folgenden werden die Schulen, die im Rahmen der Studie besucht worden sind, einzeln und detailliert untersucht. Dabei werden die Faktoren der Umgebung im Stadtteil

---

<sup>35</sup> Unter prosodischen Besonderheiten, Veränderungen und Auffälligkeiten werden jene Beobachtungen aufgeführt, die außerhalb der phonologischen Normallage artikuliert werden. Dabei wird die Normallage nach Kallmeyer/Keim (1994: 167 ff.) als die Komplexität der Sprache bezeichnet, die sich aus allen umgangssprachlichen Verhaltensweisen der Schüler (von der Phonologie bis hin zur Pragmatik) im formalen Unterrichtsgespräch ergibt. Die angenommene Normallage wird von den individuellen Gegebenheiten des Sprechers auf das Sprachverhalten der gesamten Gruppe/Klasse bezogen, obwohl weiterhin davon ausgegangen wird, dass die jeweilige soziale Welt, in der der Sprecher sich befindet, starken Einfluss auf die Normallage hat, so dass bis zu einem gewissen Grad in unterschiedlichen Normallagen kommuniziert werden kann. Eine Lehrkraft beispielsweise wird vermutlich im Schulalltag den Schülern gegenüber und im Umfeld der Schule eine etwas andere Normallage praktizieren als sie es im privaten Umfeld tut. Davon, dass die Normallagen ein bestimmtes, eigenes Variationsspektrum haben, wird ausgegangen, auf die Darstellung prosodischer Muster wird aufgrund der Unmöglichkeit technischer Mitschnitte verzichtet ((vgl.) Kallmeyer/Keim (1994): 167 ff.).

(ethnographische Hintergrundinformationen) ebenso einbezogen wie Beobachtungen, die über die sprachlichen Aspekte hinausgehen (Kleidung, Gestik, Mimik).

Die Besuche fanden fast ausschließlich an Freitagen statt und in so vielen Stunden, wie es die Umstände (Wandertage, Projekttag, Versammlungen, Notenkonferenzen, Praktikumstage, Klassenarbeiten o.ä.) zuließen und die Lehrer bereit waren, den Besuch und die Beobachtung zu gestatten. Die Auflistung der Schulen erfolgt in der Reihenfolge, in der sie besucht wurden. Abhängig von Tag, Unterrichtsfach, Anzahl der Schüler und der allgemeinen Bereitschaft zu sprechen, waren die Beobachtungen an den Besuchstagen unterschiedlich ergiebig.

#### **4.1 Theodor-Plevier-Oberschule (Hauptschule)**

Die Theodor-Plevier-Hauptschule im Stadtteil Wedding, der politisch dem Bezirk Mitte zugeordnet wird, ist die erste Schule, die im Rahmen der Studie von der Beobachterin besucht wurde.

##### **4.1.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wedding**

Der Berliner Stadtteil Wedding mit den Ortsteilen Wedding und Gesundbrunnen gehört seit dem Jahr 2001 zum Großbezirk Mitte, dem auch die ehemaligen Stadtteile Mitte und Tiergarten angehören ((vgl.) o.V. (2000): 1).

Wedding gehört zum ehemaligen Gebiet von West-Berlin und liegt an der Grenze zum damaligen Gebiet der DDR. Aus dem früheren Arbeiterbezirk ist ab den 1970er Jahren ein Wohnort für Gastarbeiter aus der Türkei und anderen südlichen Ländern geworden. Grund waren vor allem die niedrigen Mietkosten durch den sozialen Wohnungsbau und die damals unvorteilhafte Lage im Grenzgebiet. Mit dem starken Zuzug der Gastarbeiter hat sich auch die Sozialwelt mit ihren kommunikationsstrukturellen, sprachlichen und sozialorganisatorischen Eigenschaften gewandelt in diesem Gebiet und sich zu Gunsten einer multiethnischen, stark durch die Einwanderer geprägten Gesellschaft verschoben.

Heutzutage ist das Gebiet Wedding aus der Außenperspektive vor allem mit negativen Eindrücken wie hohen Ausländerquoten (2009: ca. 32 %), hohen Arbeitslosenquoten (2009: 30,7 %), Tristesse, Kriminalität und mangelnden Perspektiven behaftet ((vgl.) o.V. (2009b): 1 und o.V. (2009c): 1).

Die Theodor-Plevier-Hauptschule befindet sich im Ortsteil Gesundbrunnen, eine in den Köpfen der Berliner ebenfalls sehr negativ belastete Gegend, in der 2009 mehr als 70% der unter 15-jährigen von staatlichen Hilfen abhängig waren ((vgl.) o.V. (2009d): 1).



**Abb. 3:** Umgebung der Theodor – Plevier - Hauptschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Hauptschule ist schnell zu Fuß vom S-Bahnhof Wedding zu erreichen. Die Gegend ist durch ein einheitliches Bild mehrstöckiger, grauer, teilweise unsanierter Häuserblocks geprägt. Grünflächen oder Bäume sind nicht zu finden. Die breite Straße ist zu keiner Tageszeit sonderlich belebt, nur vereinzelt sind Geschäfte wie ein türkisches Brautmodengeschäft, ein türkischer Bäcker und ein An- und Verkauf zu finden. Alle Konsumaktivitäten beziehen sich auf die am Bahnhof gelegene Filiale eines Lebensmitteldiscounters und den dazugehörigen Filialbäcker. Die Eindrücke verfestigen das Bild des schlechten Images und die Einschätzung des Stadtteils als Problemgebiet.

#### 4.1.2 Die Schule

Das Schulgebäude der Theodor-Plevier-Schule sticht aus der tristen Masse der umliegenden Gebäude heraus und ragt in seiner roten Backsteinarchitektur schon fast majestätisch über dem Grün des Vorhofes hervor. Das Schulgebäude ist in einem sehr guten und gepflegten Zustand. Beim Eintreffen ist es verwunderlich, dass die Türen verschlossen sind, jedoch findet später eine Aufklärung durch eine Lehrerin statt, dass die Schüler aus disziplinarischen und sicherheitstechnischen Gründen morgens nur

zweimal ins Haus gelassen werden. Dies soll zum einen verhindern, dass zu spät kommende Schüler<sup>36</sup> den Unterricht stören und zum anderen dazu beitragen, dass keine Unbefugten das Gebäude betreten, um Drogen zu verkaufen oder Schuleigentum zu beschädigen. Ebenso will die Schule damit Konflikte zwischen sich feindlich gesinnten Jugendbanden oder Familienfehden zwischen Großfamilien aus dem Weg gehen.

Die Schule an sich macht einen sehr positiven und engagierten Eindruck. Im Eingangsbereich sind ein Sozialzimmer, eine Mädchenberatung und ein Ausbildungsvermittlungsbüro zu sehen. Alle Klassen werden immer von zwei Lehrkräften unterrichtet.

Die Schule hat zum Studienzeitpunkt 265 Schüler in den vier Klassenstufen 7, 8, 9 und 10. Der Anteil der Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache liegt bei 83,3% (222 von 265 Schülern). Die Theodor-Plevier-Schule bietet so genannte Kleinklassen an, in denen Schüler mit keinen oder wenig Deutschkenntnissen unterrichtet werden. 214 Schüler (81%) wohnen in der Gegend, also im Großbezirk Mitte<sup>37</sup>, 17 im Bezirk Spandau, 10 im benachbarten Bezirk Reinickendorf, die restlichen verteilen sich vereinzelt auf die übrigen Berliner Bezirke. Die Schüler kommen überwiegend mit einer Hauptschulempfehlung aus den umliegenden Grundschulen. Mit 15,8 % (gemeldeten) Fehlzeiten der Schüler liegt die Theodor-Plevier-Schule deutlich über dem Berliner Durchschnitt, der bei 6,9% liegt. Die Fehlzeitenquoten der Schulart (Hauptschule) liegt mit 12,4 % ebenfalls unter der der Theodor-Plevier-Schule, zeigt jedoch schon eine deutliche Annäherung an den zuerst genannten Wert. Der Schnitt der Region liegt bei 8% Fehlzeiten, also liegt bei der Hälfte zu den der Hauptschule im Wedding. Die angegebenen Zeiten für unentschuldigtes Fehlen liegen mit 8,8% beim Sechsfachen des Berliner und dem Dreifachen des regionalen Schnitts. Deshalb legt die Schule auch großen Wert auf die Minderung der Schuldistanz durch gezielte Maßnahmen für die große Anzahl der Schüler, die in die Kategorie 'Bleibt öfters unentschuldig dem Unterricht fern' gehören und verfolgt deshalb ein Konzept mit ausgeprägter Sozialarbeit und einem Fokus auf Arbeitslehre.

Die 39 Lehrkräfte sind zu 74% weiblich und zu 26% männlich, was ein klares 1:3-Verhältnis gibt. Der Schulleiter ist männlich ((vgl.) o.V. (2008): 1).

Die Theodor-Plevier-Hauptschule wird an einem Freitag in drei Doppelstunden (Mathe/Deutsch, Deutsch und Kunst) besucht.

---

<sup>36</sup> In der gesamten Arbeit werden für Pluralformen, auch wenn männliche und weibliche Informanten, Lehrer usw. gemeint sind, stets die männlichen Formen verwendet.

<sup>37</sup> Genauere Spezifikationen liegen seitens der Berlin Statistik nicht vor, Lehrer der Schule sagten jedoch aus, dass die meisten Schüler direkt aus der Umgebung kommen.

#### 4.1.3 1. und 2. Stunde und 1. Pause

Die erste Klasse, die in der Hauptschule besucht wird, ist eine 8. Klasse, in der eigentlich Mathematikunterricht stattfinden soll. Da sich die Mathelehrerin an diesem Tag krank gemeldet hat, wird die Stunde durch die Klassenlehrerin vertreten, die Deutsch unterrichtet. Da diese Vertretung sehr spontan angelegt ist, wird die Stunde ausnahmsweise von nur einer Lehrkraft gehalten. Normalerweise sind zwei Pädagogen, der Klassenleiter und der Fachlehrer, im Unterricht anwesend.

Im Klassenraum befinden sich Einzelbänke mit jeweils separatem Tisch, die ungeordnet im Raum stehen. Zu Unterrichtsbeginn sind zehn Schüler anwesend, zwei weitere treffen verspätet ein, sechs Schüler nehmen nicht an der Unterrichtsstunde teil. Bis auf einen Schüler, Marcel, haben alle Schüler einen türkischen, bosnischen oder arabischen Migrationshintergrund. Die Schüler lesen die Ballade 'John Maynard' und klären mit der Lehrerin die einzelnen, unbekanntenen Worte.

Es ist auffällig, dass die Schüler bemüht sind, die phonologische Variation ihrer Aussprache stark in Richtung des Standards zu halten und sich 'gut' und 'gewählt' auszudrücken, wie die Lehrerin es immer wieder verlangt. Das dies nicht die Normallage ist, in der die Schüler miteinander sprechen, wird u.a. in der Nebenkommunikation deutlich. Dort werden nicht nur Ergänzungsfragesätze spielerisch, fast rituell eingesetzt, um dem Gesagten Nachdruck zu verleihen und die Dazugehörigkeit zur Gruppe und 'Macht' auszudrücken, es wird auch, anders als in der formellen Situation des Unterrichts, auf die Anwendung von Artikeln und Präposition (Kontraktionen, K-1) verzichtet. Ein Beispiel aus der Deutschstunde ist wie folgt:

Marcel: „Ey, Mehmet, hast du Stift, hast du?“

Mehmet: „Nein, Alta, guckst du selba Stift nach!“

Auffällig ist, dass Marcel, der keinen Migrationshintergrund besitzt und im Unterricht unter Verwendung der deutschen Standardgrammatik spricht, seinen Mitschüler Mehmet mit eindeutig ethnolektal markierter Prosodie<sup>38</sup> und der reduzierten Grammatik (K-1) anspricht.

---

<sup>38</sup> Die ethnolektale, prosodische Markierung ist durch die Nachahmung von türkisch-arabischer Intonation und Rhythmus mit ausgedehnten, halbverschluckten und stoßhaft ausgesprochener Sprache eindeutig zu erkennen ((vgl.) Schwitalla 2003: 486 ff.).

Auch in einer Diskussion um die Bedeutung des Wortes 'Marmorstein' mit der Lehrerin verfallen die Schüler schnell in die ethnolektale, grammatisch vereinfachte Sprechweise unter Auslassung der Kontraktion (K-1) und der arabisch anmutenden Intonation:

Hakan: „Isch geh Friedhof und dann sehe ich Marmorstein?“

Meriyem: „Wenn du Friedhof gehst, man, siehst du gar nix  
mehr!“

Als die Lehrerin zur Ruhe auffordert, passt sich die Sprechweise wieder der formellen Situation des Unterrichts an.

Insgesamt gibt es im Verlauf der Deutschstunde fünf Situationen, in denen die Schüler ihre Routinen und nicht den mehrfach geforderten Standard benutzen. Die Anwendung findet ausschließlich von den sieben anwesenden Jungen der Klasse statt.

Die an die erste Stunde anschließende Pause ist so kurz, dass sie gerade ausreicht, um von der einen Beobachtungsklasse in die nächste zu wechseln. Auf dem Weg dorthin ist neben einem Stimmengewirr aus verschiedenen Sprachen und Sprachmischen auch immer wieder die Kontraktionsvermeidung zu hören.

#### 4.1.4 2. und 3. Stunde

In der zweiten Stunde wird wieder der Deutschunterricht, diesmal eine reguläre Stunde, in einer 10.Klasse besucht.

Ziel des Unterrichts ist es eine Argumentation, also eine Aufstellung über pro und contra, vor der Klasse vorzustellen. Thema ist ein zu diesem Zeitpunkt aktueller Fall in München, wo sich Jugendliche nicht-deutscher Herkunft wiederholt gewalttätig und kriminell verhalten haben. Es steht die Frage im Raum, wie der deutsche Staat mit kriminellen Ausländern umgehen soll.

Die Klasse, in der elf Schüler (zehn nicht-deutscher und ein Schüler deutscher Herkunft) anwesend sind, diskutiert schon vor der angeordneten Gruppenarbeit eifrig über die jeweils zu der Sachlage vorhandenen Informationen. Interessant ist, dass die Schüler, wenn sie sich melden und von der Lehrerin aufgefordert werden, grammatikalisch einwandfreie Sätze sprechen, bei ihren Zwischenrufen und Kommentaren zu Wortmeldungen von Mitschülern jedoch in den Ethnolekt mit K-1 verfallen:

Mehmet: „Ich habe gestern im Internet gelesen, dass der eine schon 15 Mal im Gericht war.“

Fatma: „Das stimmt doch gar nicht, er war noch nie im Gericht, wie ich gehört habe.“

Mehmet: „Isch schwör´, isch hab gelesn, er wa schon 15 Mal Gericht gewesen.“

Prosodisch liegen alle Aussagen der Schüler, gleich ob aufgefordert oder unaufgefordert hervorgebracht, im Bereich der türkisch-arabischen Intonation, wobei bei beiden Sprechern davon ausgegangen werden kann, dass hier eine Fähigkeitsbarriere zur Standardprosodie vorliegt.

Die Schüler werden in Gruppen zwischen zwei und vier Personen eingeteilt und müssen das Thema dann entsprechend pro und contra für eine Abschiebung bei wiederholter krimineller Handlung beurteilen.

Während der Beobachtungen an den Tischen der einzelnen Gruppen finden rege Gespräche statt, bei denen ausschließlich Satzkonstruktionen mit K-1 auftreten. Die Schüler befinden sich in einer Intragruppensituation und müssen als Person zum einen in keiner formellen Situation bestehen und zum anderen innerhalb der Gruppe eine Position finden, in der sie sich behaupten und durchsetzen. Um Letzteres zu erreichen stellt die Verwendung und die damit auch einhergehende Kultivierung des Ethnolekts mit seinen prosodischen und grammatikalischen Ausprägungen ein anscheinend geeignetes Mittel dar. Besonders bei Paul, dem einzigen in der Klasse deutscher Herkunft, der von den anderen auch während der Stunde immer wieder als ‚Kartoffel‘ bezeichnet wird, ist das stark zu merken. Seine Sprache ist in der Intergruppenkommunikation nicht von den anderen, bei denen die Verwendung des Ethnolekts teilweise eindeutig fähigkeitsbedingt geschieht, zu unterscheiden:

Paul: „Achmet, gib mir mal Edding.“

„Ey, hast du neues Lied von Peter Fox Radio gehört?“

„Gehst du heute Sport?“

Paul ist auch der erste, der zusammen mit Ahmed seine Position zur Abschiebung krimineller Jugendlicher vor der Klasse vorstellen muss.

Er beginnt seinen Vortrag unsicher mit Berlinerischen Färbungen, die sich in der Verwendung von „ick“ (ich), „jibbs“ (gibt es) und „dit is zu sehn“ niederschlägt. Mit zunehmender Unsicherheit, deren Grund die Unruhe in der Klasse oder beleidigende

Zwischenrufe wie „Du Weißbrot“ oder „Kartoffel“ sein können, schwenkt seine Sprache immer deutlicher in den Ethnolekt mit starken jugendsprachlichen Einschlägen, was sich auch an seiner für diesen Sprachstil typischen Mimik und besonders der ausdrucksstarken Gestik, die vor allem aus weit ausschweifenden Bewegungen mit den Händen besteht, widerspiegelt und ihm anscheinend mehr Sicherheit vor der Klasse gibt:

Paul: „Wenn Deutscher kriminell, sind Eltern schuld, wer sonst? Der muss Gefängnis ehen. Eltern sind auf jeden Schuld, auf jeden.“

Ahmet: „Wenn Ausländer kriminell sind, dann müssen die abgeschoben werden. Da bin ich dafür dagegen.“

Während Paul sich durch sein Verhalten an die gängigen Normen der informellen Gruppenkommunikation der Schüler untereinander und den sprachlichen Symbolisierungen und akzeptierten Mustern anpasst, widerfahren ihm keine weiteren Beleidigungen aus dem Publikum.

Die reine Mädchengruppe, alle nicht-deutscher Herkunft, die den zweiten und letzten Vortrag in dieser Stunde halten, sind sehr bemüht und sprechen sehr nah am Standard und ohne die Verwendung von K-1, was zeigt, dass die Schülerinnen durchaus in der Lage sind, ihre Sprache und Intonation der jeweils subjektiv empfundenen Situation anzupassen.

In der darauf folgenden Pause verfallen alle drei in den Ethnolekt mit ausschließlicher Verwendung von K-1 wie dieses Beispiel zeigt:

Meriyen: „Aischa, kommst du mit Klo?“

#### 4.1.5 Hofpause

In der Hofpause ist trotz der anhaltenden Kälte ein reges Treiben der Schüler zu finden. Während der Pause werden zwei verschiedene Situationen beobachtet: zum einen die Situation auf dem Schulhof und zum anderen die Situation im Schülerladen, die aus der Perspektive der verkaufenden Schüler betrachtet wird.

Die Cafeteria der Theodor-Plevier-Hauptschule wird wie ein Schülerladen geführt. Fünf Schüler haben im Rahmen des Unterrichtsfachs Arbeitslehre für einen festgelegten

Zeitraum die Aufgabe, sich um den Einkauf, die Zubereitung und den Verkauf der Lebensmittel zu kümmern. Ziel des Schülerverkaufs ist es, die minderjährigen Schüler, die das Schulgelände in den Pausen nicht verlassen dürfen, mit Frühstück u.ä., welches viele zu Hause nicht bekommen, zu versorgen. Im Sortiment des zehn Quadratmeter großen Raumes, bei dem der Verkauf durch ein Fenster zum Hof stattfindet, befinden sich belegte Brötchenhälften, Schokoladenriegel, Kaugummis, Tee, Kaffee, sowie weitere Getränke und weitere Süßigkeiten. In regelmäßigen Abständen wird auch ein warmes, unkompliziertes Gericht (z.B. Pizza) angeboten. Der Verkauf findet zum Selbstkostenpreis und unter Aufsicht einer Lehrkraft statt.

Von den anwesenden fünf Schülern weisen vier einen Migrationshintergrund auf, eine Schülerin nicht. Gespräche mit der Lehrerin werden auf Deutsch geführt, die Gespräche untereinander in der Muttersprache. Bei den Gesprächen mit der Lehrerin wird sich seitens der Schüler zwar um ein ´gutes´ Deutsch bemüht, die Verwendung von K-1 kann allerdings scheinbar nicht kontrolliert werden:

Nada: „Frau Baumann, ist Jenny gestern Plus<sup>39</sup> gewesen?“

Lehrerin: „Soweit ich weiß, hat sie gestern Wurst, Käse und Butter gekauft. Frag sie doch mal, wo sie es hingepackt hat.“

Eine Korrektur der Aussage von Nada bleibt aus.<sup>40</sup>

Die Schüler, die nicht mitarbeiten, warten schon in Scharen vor dem Fenster, um das Angebot des Schülerladens zu nutzen. Beim Öffnen des Fensters beginnt ein reger Verkauf, der in verschiedenen Sprachen durchgeführt wird. Die Schüler, die verkaufen, geraten in Stress, was sich auch in ihrer Ausdrucksweise widerspiegelt, die verkürzt, abgehackt und, je nach Herkunft der Schüler, auch gemischtsprachig ist. Auffällig ist, dass auch die Schülerin ohne Migrationshintergrund die gemischt-sprachigen Brocken versteht, die ihr zugeworfen werden und entsprechend handelt:

Hasan: „Nadine, yalla Käsebrötchen yalla.“<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Plus ist eine Einkaufsstätte gleich neben der Schule, ein sogenannter Lebensmittel-Discounter.

<sup>40</sup> Als die Lehrerin nach dem Beobachtungstag darauf angesprochen wird, warum sie den Schüler nicht korrigiert habe, sagt sie aus, dass dieser Fehler so häufig und schon standardisiert gemacht wird, dass es ihr selbst kaum noch auffällt. Sie hätte sich und Kollegen auch schon dabei erwischt, dass sie selbst mit Kontraktionsvermeidung sprechen. Dies hätten sie am Anfang untereinander getan, um sich mit dem schlechten Deutsch der Schüler gegenseitig aufzuziehen, nun ist es aber teilweise auch schon zum festen Bestandteil der eigenen Sprache geworden; nicht nur in der Schule, sondern teilweise auch außerhalb der Arbeit.

Die Bestellungen von den Schülern vom Hof an die Verkaufenden sind ebenso gemischt-sprachig bis rein fremdsprachig. Besonders häufig werden Bestellungen in der Muttersprache mit einer anschließenden (rituellen) Beschimpfung beobachtet:

Schüler zu Hasan: „çikolatayı ver bana<sup>42</sup>, du Spast, Alta.“

An diesem Beispiel ist der sprachmigrationsbezogene Ursprung der Kontraktionsvermeidung zu erkennen: Im Türkischen oder Arabischen werden Artikel und Präpositionen nicht dem Substantiv vorangestellt, sondern an das Wort angehängt, wie in den theoretischen Grundlagen u.a. durch Keim (1984) in dieser Arbeit dargestellt wurde.

Auch im Gedränge in der Menge sind neben dem Sprachwechsel und der konsequenten Verwendung von K-1 immer wieder Beschimpfungen in den unterschiedlichsten Sprachen zu hören, die schon einen rituellen Charakter aufweisen. Deshalb findet hier auch der Begriff der ´rituellen Beschimpfung´ Anwendung.

Die Situation auf dem Schulhof ist wie folgt: Die Schüler stehen in einzelnen Gruppen zusammen, reden, ziehen herum, pöbeln mit anderen oder machen sich über sie lustig, spucken auf den Boden<sup>43</sup> oder stochern mit den Füßen im Schnee herum. Die Gespräche der Schüler finden fast ausschließlich in ihrer Muttersprache, meist türkisch oder arabisch, statt. Lautere Stänkereien, die von den Aufsicht habenden Lehrkräften eindeutig mitgehört werden sollen, da sie der Anschwärzung anderer oder der Demonstration von Stärke dienen sollen, werden in gemischter oder deutscher Sprache unter Verwendung von K-1 vorgebracht:

Schülerin 1: „Alex, du Spast, gehst du wieder heimlich  
Plus!“

Schüler 2: „Osburu.“<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Yalla ist Türkisch und bedeutet hier ´schnell, schnell´ i.S.v. beeil dich.

<sup>42</sup> Türkisch für ´Gib mir die Schokolade´.

<sup>43</sup> Auch das Spucken scheint rituelle Ausmaße innerhalb der sozialen Identität der Gruppe zu haben, so dass ohne Bedenken vom ´rituellen Spucken´ gesprochen werden kann.

<sup>44</sup> Türkisch für die Beschimpfung ´Schlampe´, was im Türkischen eine sehr wüste Beschimpfung ist (Quelle: Informantin Gülrucan Toy).

#### 4.1.6 3. und 4. Stunde

In der dritten und vierten Stunde, die auch wieder als Doppelstunde geführt werden, wird abermals eine 8. Klasse beobachtet. Es ist Kunstunterricht und die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe antiken Schmuck, den sie zuvor bei einer Ausstellung gesehen haben, zu malen, auszuschneiden und auf ein farbiges Plakat zu kleben.

Die Schüler sitzen an sogenannten 'Inseln' zusammen und unterhalten sich angeregt in Nebengesprächen zum Unterrichtsgeschehen. Die Klasse ist sehr laut und lebhaft. Von den anwesenden 13 Schülern sind zwei deutscher und elf nicht-deutscher Herkunft. Die deutschstämmigen Schüler sind ein Junge und ein Mädchen, die im Stimmengewirr nicht sonderlich auffallen, da diese Klasse besonders von einer Gruppe türkisch-stämmiger Mädchen dominiert wird, die zum einen körperlich weiter entwickelt scheinen als der Rest der Klasse und zum anderen ihre Unterrichtsaufgabe anscheinend darin sehen, sich über andere Schüler und die Lehrerin lustig zu machen bzw. diese direkt anzugreifen.

Die Mädchen der Gruppe sprechen untereinander ausschließlich türkisch, was sie (nach eigenen Aussagen am Ende des Schultags), zum einen machen, weil es bequemer ist, als Deutsch zu sprechen, zum anderen, weil sie so nicht jeder in der Klasse versteht<sup>45</sup> und sie so ungerügt ihre Scherze machen können.

Michael, der Junge deutscher Herkunft, sitzt vor den Mädchen mit einem anderen Jungen am Tisch, verhält sich ruhig und malt seinen Schmuck. Dennoch wird er immer wieder von nebenan angesprochen und beschimpft:

Nasran: „Ey Michael, du wohnst Klo!“

Fatma: „Ja, Klo wohnst du.“

Michael verhält sich ruhig, sagt nichts, meint hinterher im Gespräch aber, dass das völlig normal sei. Die Lehrerin greift nicht in die Situation zwischen den Achtklässlern ein.

Die Beobachtung von Michael und seinem Banknachbarn Mehmet zeigen im informellen Umgang miteinander folgende beispielhafte Sprachgewohnheiten:

Michael: „Gib mir mal Pinsel. Hast du gehört, wir gehen  
Altenheim. Besichtigung.“

Mehmet: „Wann?“

Michael: „Nächste Woche.“

---

<sup>45</sup> Der überwiegende Teil der Jungen hat einen arabischen oder bosnischen Hintergrund, so dass keiner das Türkisch der Mädchen-Gruppe versteht.

Nadine, ebenfalls ohne Migrationshintergrund, sitzt allein und arbeitet. Sie spricht die Lehrerin in der formellen Situation des Unterrichts so an:

Nadine: „Frau Krüger, gucken Sie mal Klassenbuch, ob ich Montag da war.“

Frau Krüger: „Das heißt: ‘Bitte’.“

Eine Korrektur der Lehrerin über die Verwendung von K-1 durch Nadine, bei der eine Fähigkeitsgrenze zur korrekten Grammatikverwendung ausgeschlossen werden kann, bleibt aus.

#### 4.1.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

In der Theodor-Plevier-Oberschule ist eine klare Dominanz der ethnolektalen Sprechweise, insbesondere im Bereich der Prosodie und der Kontraktionsvermeidung zu erkennen.

Bei dem überwiegenden Teil der Schüler kann die Verwendung des Ethnolekts auf die Herkunftssituation (Bürger mit Migrationshintergrund aus überwiegend marginalisierten Schichten) zurückgeführt werden und teilweise eine eindeutige Fähigkeitsbarriere in der Artikulation grammatikalisch korrekter Strukturen erkannt werden.

Generell ist jedoch an dieser Schule zu beobachten gewesen, dass der ethnolektale Sprachgebrauch auch eindeutig der gruppentypischen Imagepflege dient und eine, den Schülern durchaus bekannte, soziale Komponente (wie Zugehörigkeit und Anerkennung) beinhaltet.

Dies konnte deutlich am Beispieldialog von Mehmet und Fatma gesehen werden, bei dem in der informellen Situation des Unterrichts die korrekte, bei dem unaufgeforderten Einwurf des Schülers, die inkorrekte Grammatik benutzt wurde, um die Rangordnung innerhalb des Klassenraums zu stabilisieren und die sozialen Strukturen aufrecht zu erhalten.

Gerade die wenigen, hier kann auch schon von ‘vereinzelt’ gesprochen werden, Schüler deutscher Herkunft unterliegen einer starken sozialen Kontrolle, was ihr Kommunikationsverhalten angeht. In bestimmten sozialen (Verhaltens-) Situationen sind bekannte prosodische und grammatikalische Sprachmuster unabdingbar, um in dem durch Gewaltbereitschaft geprägten, stets der Gefahr der Abwertung unterlegenen Umfeld (sozial) zu ‘überleben’.

Besonders beim Schüler Paul, der, wie beobachtet werden konnte, von seinem Umfeld her eher der typischen berlinerischen Sprechweise unterlegen ist, sind die charakteristischen arabischen und türkischen Routinen und Prosodiemuster, die er kontinuierlich verwendet, nicht ersetzbar, wenn er in den Gemeinschaftsbildungsprozess der sekundären und formalen Gruppe seiner Schulklasse mit einbezogen werden will.

An der Theodor-Plevier-Hauptschule machte weder das Alter, noch das Geschlecht, noch die ethnische Herkunft der Schüler einen Unterschied in deren Sprachgebrauch. Geprägt wird die Kommunikation, die überwiegend unter Verwendung von K-1 stattfand, durch das sozial schwache Umfeld, in denen die Schüler aufwachsen und die teilweise stark geschlossenen Netzwerke der gesellschaftlichen und territorialen Umgebung, in denen sie täglich interagieren (müssen).

Neben dem hier untersuchten Hauptphänomen, der Kontraktionsvermeidung, die in allen informellen und auch nahezu allen formellen Kommunikationssituationen verwendet wurde, waren ebenso Nebenphänomene wie arabische Prosodie als sozial differenzierendes Merkmal, türkisch-deutscher Sprachwechsel als Kennzeichnung einer abgrenzenden Innengruppenkommunikation, wie ebenfalls Interferenzquelle und rituelle Beschimpfungen als rangordnendes Markierungsinstrument durchgängig zu beobachten.

## **4.2 Paul-Löbe-Oberschule (Hauptschule)**

Die nächste Schule, an der ein Beobachtungstag stattfindet, ist die Paul-Löbe-Oberschule im Stadtteil Reinickendorf im Norden von Berlin.

### **4.2.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Reinickendorf**

Die politische Verwaltungseinheit Reinickendorf ist in neun Ortsteile gegliedert und gehört zum ehemaligen Gebiet von West-Berlin. Der Gesamtbezirk zeigt eine gemischte Bebauung: Während der nördliche Teil überwiegend mit Einfamilienhäusern oder anderen Formen der Einzelhäuser bebaut ist, finden sich im Süden des Bezirks auch Plattenbauten und zentrale Verkehrsstraßen.

Die Paul-Löbe-Oberschule liegt im Ortsteil Reinickendorf, der von der Bebauung dem angrenzenden Wedding sehr ähnlich ist und die höchste Einwohnerzahl des Gesamtbezirks vorweist.



**Abb. 4:** Umgebung der Paul-Löbe-Hauptschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.2.2 Die Schule

Die Paul-Löbe-Schule liegt in einer Umgebung, die stark durch die breite Hauptverkehrsstraße, der Lindauer Allee geprägt ist. Die Gebäude um das Schulgebäude herum sind vor allem Plattenbauten, die sich über die ganze Sichtebene vom U-Bahnhof bis zur Schule und darüber hinaus erstrecken. Wegen des starken Verkehrs und der Bebauung, sind in der unmittelbaren Umgebung keine Geschäfte oder kulturelle Einrichtungen angesiedelt. Die Gegend wirkt wie eine viel befahrene Schlafsiedlung<sup>46</sup>. Das Schulgebäude der Paul-Löbe-Schule, welches inmitten zweier grüner (Schul-) Sportflächen steht, sticht durch den Baustil aus der Gegend heraus und wirkt gepflegt. Insgesamt besuchen zum Zeitpunkt der Studie 277 Schüler die Hauptschule. Das Verhältnis von Schülerinnen zu Schülern liegt bei 40:60. Der Anteil der Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit liegt bei 24,5%, der Anteil der Schüler ohne deutsche Herkunftssprache bei 39,4% ((vgl.) o.V. (2008a): 1).

Fast alle Schüler (258 von 277) kommen aus der umliegenden Umgebung der Schule und befinden sich so im unmittelbaren Einzugsgebiet der Institution. Die Fehlzeiten der Schüler liegen mit 10,5 % über dem Berliner Durchschnitt, aber deutlich unter dem Durchschnitt des Schultyps Hauptschule. Die Daten über das unentschuldigte Fehlen weisen die gleichen Verhältnismäßigkeiten auf. Von den 44 an der Schule beschäftigten

<sup>46</sup> Als Schlafsiedlung werden Wohnviertel bezeichnet, in denen fast kein Gewerbe zu finden ist. Ihren umgangssprachlichen Namen haben sie dadurch erhalten, dass ihnen unterstellt wird, dass die dort lebenden Menschen sich nur zum Schlafen dort aufhalten.

Lehrkräften sind 70% weiblich. Besondere Schwerpunkte der Schule liegen auf der sonderpädagogischen Betreuung einzelner Schüler und Ausbildungskooperationen mit regionalen und überregionalen Unternehmen und Institutionen. In der Paul- Löbe-Hauptschule werden insgesamt drei Unterrichtsblöcke (Biologie, Ethik, Kunst) und die dazugehörigen Pausen beobachtet.

#### 4.2.3 1. Stunde und 1. Pause

Im ersten Block findet Biologie in der 8. Klasse statt. Thema der Stunde ist der menschliche Verdauungstrakt und seine Prozesse. Vor der Klasse steht ein Lehrer, der Frontalunterricht hält, die zweite Lehrkraft, die auch in dieser Schule standardmäßig anwesend sein sollte, fehlt in dieser Stunde aus einem wichtigen persönlichen Grund.

Alle 19 Schüler der Klasse sind anwesend und sitzen an Tischen, die in U-Form angeordnet sind. Unter den elf männlichen Schülern haben sieben einen türkischen oder libanesischen Hintergrund, die acht weiblichen Schüler sind alle deutscher Herkunft. Die Schüler nicht-deutscher Herkunft bekommen zusätzlichen Deutschunterricht, da sie erst seit kurzem eine deutsche Schule besuchen. Zwei Schüler und eine Schülerin deutscher Herkunft sind als lernbehindert eingestuft.

Während des Unterrichts sind die Schüler diszipliniert und folgen dem Unterrichtsgeschehen. Da der Lehrer sehr streng scheint, gibt es nur wenig, leise Nebenkommunikation. Bei Meldungen ist zu merken, dass sich die Schüler konsequent um ein richtiges Deutsch bemühen, wie dieses Beispiel zeigt:

Lehrer: „Marcel, kannst du mir sagen, was das hier ist?“

(Zeigt mit dem Stock auf einen Teil des menschlichen Verdauungstraktes an einem großen Schaubild)

Marcel: „Ist das der Magen?“

Lehrer: „Ist das eine Frage oder eine Feststellung?“

Marcel: „Das ist der Magen.“

Dass dies nicht die Standardsprache der Schüler ist, ist daran zu erkennen, dass die Antworten langsam, bewusst artikuliert und sehr bedacht gesprochen werden.

Die spärliche Nebenkommunikation läuft hingegen schon wesentlich ungezwungener und unter Verwendung von K-1 ab, wie dieses Beispiel zeigt:

Jenny zu Manuel (flüsternd): „Hast du Buch bei?“

Der starke stilistische Bruch in der Sprache ist mit dem Ende der Stunde und der Änderungen der formellen Situation des Unterrichts in die informelle der Pause zu merken, mit dem die Schüler abrupt in den Ethnolekt und in K-1 verfallen:

Nancy: „Cenk, gehst du Cafeteria?“

Cenk: „Ja, mach isch, man.“

Nancy: „Isch komm mit.“

Obwohl Nancy deutscher Herkunft ist und während der Stunde weder Probleme mit der deutschen Grammatik noch der deutschen Prosodie hatte, verfällt sie in der Pause in den arabisch geprägten Ethnolekt.

Gleiches ist bei einem Gespräch zwischen den Schülern Marco und Dennis zu hören:

Marco: „Gehst du heute Fußball?“

Dennis: „Weiß nich', ick muss heute vielleicht Ahmet gehen.“

Bei Dennis ist auffällig, dass er sowohl mit einer starken Berlinerischen Färbung als auch mit dem Ethnolekt spricht. Sowohl Marco als auch Dennis haben beide keinen Migrationshintergrund.

Ein ähnlicher Dialog ergibt sich bei Jenny und Ahmet:

Jenny (laut und mit ausgiebigen Gestiken):

„Ahmet, hast du Ladegerät dabei?“

Ahmet: „Was für Handy hast du?“

Jenny: „Samsung.“

Ahmet: „Nee, habisch nich. Hab nur Nokia. Geh mal Nerdan, der hat auch Samsung, vieleich is ja richtig.“

Jenny (hysterisch):

„Boah, Ahmet, ich dachte imma, du hast Samsung. Scheiße. Was soll ich denn heute Sport machen?“

Ahmet: „Hast du Attest, oder was?“

Jenny: „Ja, man und mein Akku is alle. Scheiße.“

Ahmet: „Geh mal Nerdan - der hat wirklich Samsung, glaub isch.“

Während es bei Ahmet durch seinen erst verhältnismäßig kurzen Schulbesuch in Deutschland noch an fundierten Deutschkenntnissen mangelt (er besucht den Deutschals-Fremdsprache-Unterricht), konnte Jenny während des Unterrichts ein standardnahes Deutsch sprechen. Zwar fiel es ihr bei den Antworten deutlich schwer, nicht in den Ethnolekt zu verfallen, an Fähigkeitsgrenzen liegt ihre K-1-Verwendung jedoch eindeutig nicht. Auch die ausladende Gestik, die sie bei dem Dialog ausübt, trägt dazu bei, dass die Sprache ihre aktuelle soziale Identität als ernstzunehmende, populäre Mitschülerin unterstützen und ihr die Aufmerksamkeit und den Respekt ihres Gesprächspartners garantieren sollte.

In der Kommunikation der anderen Schüler, die parallel zu den hier aufgeführten Dialogen stattfanden, waren ebenso K-1-Kompositionen und teilweise auch das Phänomen der rituellen Beschimpfung zu hören.

#### 4.2.4 2. Stunde

Im folgenden Block, der in einer 10. Klasse beobachtet wird, findet Ethikunterricht mit dem Thema Generationsvertrag statt. Die Klasse ist vollzählig: sechs weibliche und neun männliche Schüler, acht von deutscher, sieben von nicht-deutscher Herkunft. Im Klassenraum sind zwei Lehrkräfte anwesend, es herrscht eine lockere Atmosphäre. Diese führt zu einem vermehrten Auftreten der rituellen Beschimpfung, die als Nebenkommunikation zum Unterricht, also ohne Wortmeldung und Rederecht, wie in folgendem Beispiel stattfindet:

Jonas: „Ali, du Spast, Alter.“  
Ali: „Ey, du bist Spast, Alter.“  
Nancy: „Klappe, ihr Vollwichser.“

Auffällig ist, dass die rituelle Beschimpfung ohne Anlass, konkreten Hintergrund oder inhaltliche Bewandnis stattfindet.

Bei den beobachteten Schülern ist sie losgelöst von einer Konversation und hat schon einen nahezu zwanghaften Charakter.

Im Unterrichtsgespräch zwischen Lehrern und Schülern und auch den Schülern untereinander (die Nebenkommunikation an dieser Stelle einmal außer Acht lassend) ist wieder die Komponente der sozialen Identität in formellen und informellen Situationen

sowie bei der Selbstbehauptung/Selbstdarstellung zu erkennen, der z.B. in folgendem Dialog zum Ausdruck kommt:

Lehrer: „Welche alten Menschen kennt ihr?“

Hasan: „Den Hausmeister und meine Oma.“

Lehrer: „Gut. Paul?“

Paul: „Den Hausmeister.“

Hasan (unaufgefordert):

„Ey, suchst du dir eigenen aus. Nicht immer nachmachen.“

Paul: „Ich hab nicht nachgemacht, du Spast, gehst du Mülltonne!“

Lehrer: „Kennst du denn noch andere alte Menschen außer den Hausmeister?“

Paul: „Nee.“

In diesem Gesprächsausschnitt und im weiteren Verlauf der Stunde ist zu erkennen, dass Schüler wie Paul oder Hasan in der formellen Situation des Unterrichts sehr wohl in der Lage sind, grammatikalisch richtige Sätze zu bilden und sie in der deutschen Standardprosodie zu artikulieren. Sobald es um den Umgang miteinander geht, verfallen sie in ihre Identität als Mitglied des jugendlichen Klassenverbandes.

Es gibt in der Ethikstunde jedoch auch viele Situationen, in denen die Schüler nicht auf ihre Sprache achten, obwohl sie sich in einer formellen Situation befinden. Die Schülerin Jaqueline, die ohne Migrationshintergrund aufgewachsen ist, spricht konstant mit K-1 und anderen ethnolektalen Formen:

Lehrer: „Wo sind alte Menschen zu finden?“

Jaqueline: „Müssen Sie Altersheim gehen!“

Lehrer: „Ja, und wo noch?“

Jaqueline: „Krankenhaus auch. Und manche gehen Kaffeekränzchen.“

Neben dem Sprechen des Ethnolekts findet auch eine starke gestikulativen Untermauerung des Gesagten statt, die die stoßartige Aussprache der Halbsätze unterstützt.

Eine Korrektur der Sprache oder eine Aufforderung zur Neuformulierung des Gesagten findet nicht statt.

#### 4.2.5 Hofpause

Nach der Ethikstunde ist Hofpause und entsprechend schnell ist der Klassenraum leer. In den lauten Momenten, in denen die Schüler den Raum verlassen und in das Treppenhaus stürzen, sind ausschließlich Satzkonstruktionen mit K-1 zu vernehmen:

Schüler 1: „Kommst du mit Hof oder bleibs´ du hier?“

Schüler 2: „Gehst du Cafeteria?“

Schüler 3: „Gehst du dann mit Sport?“

Schüler 4: „Kommst du mit Klo? Hast du Schüssel?“

Schüler 5: „Ich geh Bäcker. Willst du auch?“

Auf dem Hof unten stehen oder laufen die Schüler in Gruppen hin und her.

Der Großteil der zu vernehmenden Wörter sind Schimpfwörter in verschiedenen Sprachen, hauptsächlich in Deutsch, Türkisch, Arabisch und Bosnisch. Die Schüler untereinander scheinen diese lückenlos zu verstehen.

Auffällig ist eine Gruppe von acht Jungen, die alle ohne Migrationshintergrund scheinen, aber sich besonders lautstark und durchgängig in Türkisch beschimpft. Die wenigen deutschen Sprachbrocken sind zum einen ethnolektal artikuliert, zum anderen weisen sie durchweg K-1-Konstruktionen wie „Lan, gehst du Mathestunde, lan?“<sup>47</sup>.

Ähnliche Situationen spielen sich in der Cafeteria ab, wo die Schüler ihre Hofpause ebenso verbringen und ein umfangreiches Angebot an warmen und kalten Speisen nutzen können.

In der langen Schlange vor der Verkaufstheke und bei den zahlreichen Tischen und Stühlen im Raum sind folgende Beispieldialoge bezeichnend für die gesamte Kommunikation in der Pause:

Schüler 1: „Bring das doch schon mal Tisch und steh nich´  
so doof rum.“

Schüler 2: „Hast du gehört, das gibts doch gar nich´, sie  
ist schon zweimal Arzt gewesen!“

Schüler 3: „Er hat Herrn Markwart angeschrien und musste  
Lehrerzimmer.“

---

<sup>47</sup> Das türkische Wort 'lan' bedeutet 'ey' oder 'Alter' und wird als Anrede für Gesprächspartner verwendet, denen Respekt und Anerkennung zugestanden wird oder akzeptierte Mitglieder der Gruppe sind. (Quelle: Auskunft von Gülrucan Toy).

Schüler 4: „Gibs keine weiße Soße zu Nudeln?“

Nicht alle Schüler in der Cafeteria sprechen mit der ethnolektalen Prosodie, viele sprechen standardnah oder mit leichtem Berliner Dialekt. Alle jedoch verwenden die Kontraktionsvermeidung K-1, unabhängig auf welche Weise die Artikulation erfolgt.

Ein ebenfalls auffälliges Merkmal der Kommunikation in der Pause ist, dass die Konstruktion 'Gibt es' bzw. die verkürzte Form der Umgangssprache 'gibt's' nicht genutzt wird, sondern immer von 'gips' gesprochen wird.

#### 4.2.6 3. Stunde und 3. Pause

Der letzte Block, der an der Paul-Löbe-Oberschule besucht und beobachtet wird, ist der Kunstunterricht einer 10. Klasse, in dem es um die Präsentation von Lieblingsliedern geht, die die Schüler graphisch auf einem farbigen DIN A1-Karton darstellen und vor der Klasse vorstellen sollen.

Es sind 18 Schüler anwesend, die normale Klassenstärke beträgt 20. Von den 12 männlichen und sechs weiblichen Schülern haben sieben einen Migrationshintergrund vorzuweisen. Die Stimmung ist locker und latent aggressiv, da jeder Schüler in der Doppelstunde einzeln vor die Klasse treten und sein Lieblingslied vorstellen soll. Es ist nur eine Lehrkraft anwesend.

Vor den Präsentationen haben die Schüler noch einmal 30 Minuten, ihr Plakat zu überarbeiten und sich auf den Vortrag vorzubereiten. Die Schüler führen eifrige Gespräche untereinander, beschimpfen sich und spielen laut die Musik von ihren Mobiltelefonen ab.

Wie auf der Hofpause sind die meisten gesprochenen Wörter (rituelle) Beschimpfungen, die, auch unter den Schülern ohne Migrationshintergrund, überwiegend auf Türkisch geäußert werden. Bis auf die Lehrerin versteht sie jeder im Raum, was aber für sie keinen Grund darstellt, in irgendeiner Art einzugreifen. Unabhängig von den türkischen Beschimpfungen werden die deutschen Zwischensätze der Nebenkommunikation durchweg mit K-1 und anderen Eigenheiten des Ethnolekts gebildet:

Eileen: „Hast du Edding?“

Marcel: „Warte, guck isch. Nee, hat Mohammed. Der packt immer bei sich Federtasche. Der klaut, der Spast.“

Eileen: „Mohammed, hast du Edding von Marcel?“

Marcel: „Guck Federtasche, da ist drin.“  
Mohammed: „Nimms´ du Finger weg. Ey, mein Eigentum, Alter.  
Was bringst du Edding auch Schule mit.“  
Eileen: „Er bringt Edding Schule mit, weil ich brauche.  
Jetzt her damit, Wichser.“  
Marcel: „Du Kamelreiter.“  
Mohammed: „Kartoffel!“

Als die erste Arbeitsphase vorbei ist, bittet die Lehrerin, die stark berlinert (´ick´ statt ´ich´, ´wa´ als Routine, ´jehn´ statt ´gehen´), die Schüler um Ruhe und beginnt Beobachtungslisten zu den Vorträgen der Mitschüler auszuteilen. Diese beinhalten Bewertungskriterien zum Vortrag, der Haltung, der Präsentation, der Plakatgestaltung und des ausgewählten Musiktitels.

Sandra ist die erste Schülerin, die vortragen muss. Obwohl sie sich am Anfang um ein standardnahes Deutsch bemüht, verfällt sie mit wachsender Unsicherheit und zunehmenden Kommentaren aus dem Publikum immer mehr in den Ethnolekt, der sich bei ihr nicht nur im Satzbau, sondern ebenso in der Prosodie bemerkbar macht, wie dieser Dialogausschnitt zeigt:

Sandra: „Mein Song heißt ´Schwarz zu Blau´ und ist von  
Peter Fox.“  
Lehrerin: „Und warum hast du ihn ausgewählt?“  
Sandra: „Weil er mir gut gefällt!“  
Zedat: „Die spinnt ja, will nur cool sein.“  
Lehrerin: „Und beschreib uns doch mal, was auf dem Plakat  
zu sehen ist.“  
Sandra: „Wir sehen hier den Weg von Peter Fox wie er  
Bahnhof geht, vorbei an Tauben und so bis  
Sonnenaufgang. Hier sind noch Frauen und Hunde  
zusehn.“

Bevor der unaufgeforderte Zwischenkommentar von Zedat kam, war die Sprache von Sandra fehlerlos. Nach diesem Kommentar, ist sie zunächst stark verunsichert und verfällt anschließend in den gruppenüblichen Ethnolekt, der ihr, wie an ihrer Haltung und Gestik klar zu erkennen ist, mehr Sicherheit und Schutz garantiert.

Kevin ist der Nächste, der seinen Vortrag vor der Klasse halten soll. Er ist bei den Vorarbeiten für den Vortrag schon durch sein starkes Berlinerisch aufgefallen, welches er als Einziger in der Klasse so ausgeprägt spricht. Auch während des Vortrags behält er seine Sprechweise, trotz der Frotzeleien aus der Klasse, bei. Eine Änderung geschieht nicht, wobei K-1 von Anfang an gebraucht wird:

Kevin: „Ick hab mich für Bushido entschieden, mit dem Lied ´Jenny´, weil ick dit jut finde und meine Freundin so heißt.“

Lehrerin: „Und was hast du auf deinem Plakat dargestellt, Kevin?“

Kevin: „Dit bin ick, wo ich Schule gehe und das Lied höre und dit is Jenny, meine Freundin. Und hier sind noch Noten und son Kram.“

Nach Sandra und Kevin kommen noch drei weitere Schüler in diesem Unterrichtsblock mit ihren Musikstückvorstellungen dran. Bei allen ist eine K-1-Vermeidung festzustellen. Während sie bei vier Schülern mit Migrationshintergrund vermutlich fähigkeitsbedingt auftritt, ist sie bei den Schülern deutscher Herkunft, wie der Fall von Sandra beispielhaft zeigt, klar sozial motiviert. Sowohl im ersten als auch im zweiten Fall unterbleibt eine Korrektur durch die Lehrerin.

Beim Beginn der Pause, wird die Beobachtung, dass alle Schüler mit K-1 sprechen erneut bestätigt. Beim Herauslaufen aus dem Klassenraum, der Schultag ist auch für die Schüler beendet, werfen sie sich verschiedene Aussagen über ihre Wochenendaktivitäten zu:

Ali: „Hey, Sandra, was machst du Wochenende?“

Sandra: „Isch weiß nich, vielleicht gehe ich Gesundbrunnen.“

Kevin: „Ick geh Wochenende Billard mit mein´ Bruder.“

Marcel: „Mohammed, gehst du Fußball heute?“

Mohammed: „Ja, man. Und morgen wir gehen Stadion mit Murat.“

Eileen: „Ich gehe jetzt Gesundbrunnen.“

#### 4.2.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Der Sprachgebrauch an der Paul-Löbe-Hauptschule kann als durchgängig ethnolektal bezeichnet werden. Alle Schüler kennen und sprechen konstant K-1, zumindest in den informellen, nicht kontrollierten Situationen des Schulalltags.

Es ist, anders als an der Hauptschule im Wedding, eindeutig zu erkennen, dass der überwiegende Teil der Schüler durchaus in der Lage ist, grammatikalisch korrekte Sätze zu formulieren und sich auch intonatorisch im Standardbereich zu artikulieren. Die meisten Schüler der Paul-Löbe-Oberschule haben also die Wahl zwischen (mindestens) zwei Ausdrucksalternativen. Es ist in den formalen, von der Autorität der Lehrkräfte geprägten Situationen, also im formalen Unterrichtsgeschehen, sehr häufig der Fall, dass die Schüler K-1 nicht nutzen.

Die Fehlerbelastung entsteht, wenn die Kommunikation einen soziokommunikativen Kontext enthält, der sich der Erwachsenenwelt entzieht und allein auf die Stellung und das Ansehen innerhalb der Bezugsgruppe der Klasse oder der Jugendlichen abzielt.

So gestaltete sich der aufgeführte Dialog zwischen der Lehrerin, Sandra und Zedat fehlerfrei bis Sandra durch Zedats Einwurf abgewertet wurde. Danach änderte sich unmittelbar die prosodische Kontur des Gesagten und sie griff auf das ihr bekannte Registerspektrum des sozial anerkannten Sprachgebrauchs zurück.

Gespräche wie dieses gehören zum typischen kommunikativen Alltag der Schülerinnen und Schüler.

Bei der Kenngröße 'Alter' war kein Unterschied zwischen den beiden beobachteten Altersgruppen/Klassen zu erkennen. Auffällig viele Mädchen deutscher Herkunft nutzten nicht nur die ethnolektalen Formen wie K-1, sondern waren ebenso stark mit dem Habitus der rituellen Beschimpfungen vertraut, dessen sie sich konstant bedienten und so immer wieder die Themenpotentiale der einzelnen Gruppeninteraktionen ausschöpften.

Aufgrund des sozialen Umfeldes und der ehemaligen und heutigen Strukturen der Region rund um die Paul-Löbe-Hauptschule als Arbeiterwohnort, war das klassische Berlinerische (insbesondere in der Grammatik und der Intonation) genau wie der Ethnolekt eine ebenso auffällige Varietät.

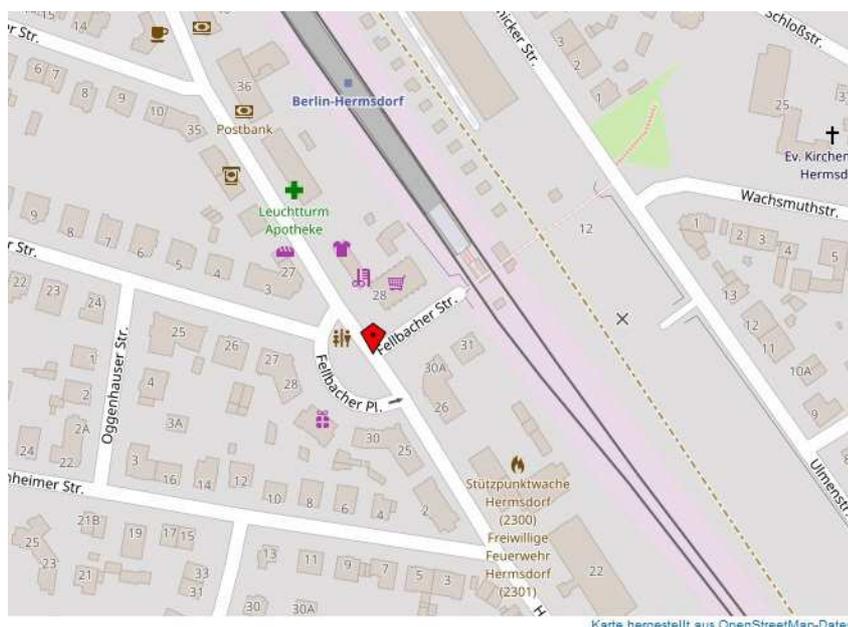
Wie in den Beispieldialogen aus den Beobachtungsstunden ersichtlich wurde, kam es auch zu Mischungen der beiden Sprechweisen. Kevin, der Schüler, der in der letzten Stunde an der Hauptschule beobachtet wurde, verwendete sowohl typisch berlinerische Formen wie 'ick' als auch die Kontraktionsvermeidung mit leichter ethnolektaler Prosodie.

### 4.3 Georg-Herwegh-Oberschule (Gymnasium)

Die Georg-Herwegh-Oberschule ist das erste Gymnasium, das besucht wurde.

#### 4.3.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Reinickendorf

Wie die in der Woche zuvor besuchte Paul-Löbe-Hauptschule, liegt auch die Georg-Herwegh-Oberschule im Berliner Bezirk Reinickendorf. Das Gymnasium befindet sich im Ortsteil Hermsdorf, dem fast nördlichsten Gebiet der zehn Ortsteile. Anders als Alt-Reinickendorf, wo die Paul-Löbe-Hauptschule liegt, ist Hermsdorf durch Einfamilienhäuser und ländliche, grüne Strukturen geprägt. Die Einkommensstruktur der Bewohner liegt überwiegend im mittleren bis hohen Segment. Neben dem Ortskern, der sich um den S-Bahnhof Hermsdorf mit vielen Geschäften und Einrichtungen etabliert hat, verfügt Hermsdorf auch über ein Kurviertel im Dominikus-Krankenhaus.



**Abb.5:** Die Gegend um die Georg – Herwegh - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.3.2 Die Schule

Auch die Georg-Herwegh-Schule liegt ganz in der Nähe des S-Bahnhofs und damit im Ortskern von Hermsdorf. Der Weg vom S-Bahnhof zur Schule ist durch Bäcker, Blumenläden, Zeitungskiosken, Kanzleien und gut gepflegte Einfamilienhäuser geprägt.

Die Schule selbst besteht aus mehreren Gebäuden, von denen das 1928 fertig gestellte Eckgebäude zuerst auffällt.

Zur Zeit des Besuchs gehen 1056 Schüler auf das Georg-Herwegh-Gymnasium. Mit 51 zu 49 ist das Verhältnis von Jungen und Mädchen ausgeglichen. Insgesamt haben 22 Schüler keine deutsche Staatsbürgerschaft (19 aus dem Gebiet der EU, einer aus den USA, zwei aus Asien) und drei Schüler sind nicht-deutscher Herkunftssprache. Der Großteil der Schüler (945 von 1056) kommt aus dem Bezirk Reinickendorf. Die nächst größere Gruppe (80 Schüler) aus dem angrenzenden Gebiet Oberhavel, 18 stammen aus dem Nachbarbezirk Pankow, die restlichen 13 kommen verteilt aus anderen Berliner Bezirken.

Die Fehlquote der Schülerinnen und Schüler liegt mit 4,6% leicht über dem Schnitt der Schulart (4,4%), aber deutlich unter dem Schnitt der Region (6,4%) und dem von Berlin gesamt in diesem Schuljahr (6,9%). 76 Lehrkräfte sind an der Georg-Herwegh-Oberschule beschäftigt, die zu 46% männlich und zu 54% weiblich sind ((vgl.) o.V. (2008b): 1).

Die Schule bietet den Schülern zwei Profilierungsmöglichkeiten: Es gibt in jedem Jahrgang einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen musischen Zug. Darüber hinaus werden an der Schule besonders die musikalische Entwicklung der Schüler und Auslandsaufenthalte an den verschiedenen, internationalen Partnerschulen gefördert.

Auch die Georg-Herwegh-Oberschule wird an einem Freitag in insgesamt drei Doppelstunden mit den dazugehörigen Pausen besucht.

#### 4.3.3 1. Stunde und 1. Pause

Der erste beobachtete Block an der Georg-Herwegh-Oberschule ist Deutsch in einer naturwissenschaftlich orientierten 8. Klasse. Von den 26 anwesenden Schülern sind 17 männlich und 9 weiblich, eine Schülerin hat einen albanischen Migrationshintergrund.

Ziel der Doppelstunde ist es eine Präsentation über einen Schulausflug in für Berlin wichtige Institutionen wie das Berliner Strafgericht oder den Bundesrat zu erstellen. Die Präsentation soll mittels Gruppenarbeit entstehen, um schließlich vor der Klasse vorgestellt werden. Die Schüler können sich selbst in Gruppen zusammenfinden.

Anders als an den bisher besuchten Hauptschulen unterscheiden sich die Schüler in ihrer Kleidung deutlich voneinander. Es kann anhand dessen klar erkannt werden, wer aus einem sozial stärkeren und wer aus einem sozial schwächeren Elternhaus kommt. Auch

der Stil der Kleidung ist, anders als an den Hauptschulen, unterschiedlich. Während der Gruppenarbeitsphase finden sich die Schüler in auffällig homogenen Gruppen (unterscheidbar nach Kleidungsstil, höherem oder schwächerem Sozialniveau des Elternhauses) zusammen.

Die erste Gruppe, die beobachtet wird, besteht aus Jungen, die aufgrund ihrer Kleidung, ihrer Frisuren und des eher ruhigen Verhaltens, die sozial schwächeren der Klasse bilden. Während der Arbeit unterhalten sie sich vor allem über Computerspiele und Comichefte. Keiner von ihnen spricht mit K-1, wie dieses Beispiel zeigt:

Markus: „Wo ist denn das Geodreieck schon wieder? Man, Kai, du bist doch schon wieder im Mustopf.“

Die zweite Gruppe besteht aus den schon weiter entwickelten Mädchen und der Schülerin mit Migrationshintergrund. Diese Gruppe führt die lautesten (Privat-) Gespräche, teilweise auch über die eigene Gruppe hinaus. Die Mädchen dieser Gruppe tragen ähnliche, körperbetonte Kleidung, auffälligen Schmuck und sind, im Gegensatz zu den anderen Schülerinnen der Klasse, geschminkt. Aischa, das Mädchen nicht-deutscher Herkunft, ist die lauteste der Gruppe und äußert anscheinend alle ihre Gedanken- und Gefühlsregungen laut. Sie ist auch diejenige, die hauptsächlich mit den anderen Gruppen kommuniziert. Ihre Sprache ist durchgängig durch K-1 geprägt, was diese Satzbeispiele zeigen:

Aischa: „Ey, Ben, ihr ward doch Amtsgericht, oder?“

Aischa: „Morgen muss ich Zahnarzt.“

Aischa: „[...] weil ich Attest habe, muss ich nicht Sport.“

Die anderen Mädchen dieser Gruppe übernehmen diese Sprechweise, allerdings nur innerhalb dieser Gruppenarbeit. Im Unterrichtsgespräch sprechen alle drei ohne K-1:

Anna: „Aischa, hast du vorhin Fenster heraus geguckt, da war Alex mit neuen Jacke, total süß, sag ich dir.“

Aischa: „Nee, hab ich nicht, aber der is ja imma süß, egal, was er anhat.“ (kichert)

Lena: „Weißt du noch wo wir See gefahren sind...“ (kichert)

Aischa: „Wie kann man das vergessen.“

Julia: „Ich freue mich auf Sommer, dann können wir wieder See fahren.“

Ben, ein Schüler der einzigen Gruppe, in der sowohl Jungen als auch Mädchen sind, die alle anscheinend die höchste soziale Schicht der Klasse abbilden, steht auf und äfft den Ethnolekt der Mädchen vor der ganzen Klasse nach:

Ben: „Ey, konkrete Sache man, isch hol gleich meine Brüder und die machen dich Messer!“

Die Klasse lacht. Aischa und die anderen Mädchen schauen darüber hinweg, außer einem „Ben, du Idiot!“ kommt keine Gegenreaktion. Sie widmen sich wieder ihren Gesprächen und der Arbeit am Plakat.

In der dritten Gruppe, die aus Jungen und Mädchen besteht, in der vierten, in der die Mädchen zusammensitzen, die von der Entwicklung her unter der von Aischa stehen, und der anderen Jungengruppe, die alle im Hip-Hop-Stil gekleidet sind, sind keine K-1-Konstruktionen zu hören:

Sophie: „Als wir zur Verhandlung gegangen sind, war ich richtig aufgeregt. Ich war vorher noch nie in einem Gericht.“

Philipp: „Wenn ich zu lange am Computer bin, flippt mein Vater aus. Dabei hockt er selbst die ganze Zeit dran.“

Katrin: „Ich hasse Montage, da könnte ich jedes Mal schreien, wenn mir bewusst wird, dass ich zur Schule muss.“

Da sich die Arbeit der Schüler hinzieht, wird die Präsentation der Arbeiten auf die kommende Woche verschoben.

Als nächstes haben die Schüler Sportunterricht in den Turnhallen der Schule. Bei Verlassen des Raumes in der Pause, in der keine weiteren K-1-Konstruktionen zu vernehmen sind, ruft Ben, der sich davor über Aischa lustig gemacht hat, plötzlich seinem Mitschüler zu:

Ben: „Falk, gehst du jetzt schon Turnhalle? Warte mal auf mich.“

Ben läuft so in Gedanken verloren an den anderen vorbei, dass mit Sicherheit gesagt werden kann, dass diese Bemerkung nichts mit der Albernheit während des Deutschblocks zu tun hatte.

#### 4.3.4 2. Stunde

Der zweite Unterrichtszeitraum, der beobachtet wird, ist Sport in einer 10. Klasse, die ebenfalls ein naturwissenschaftliches Profil aufweist. Von den 21 anwesenden Schülern sind neun weiblich und 12 männlich, sportbefreit ist ein Junge, der auf der Bank liest. Kein Schüler hat einen Migrationshintergrund.

Der Inhalt der Sportstunde ist Volleyball. Die Schüler müssen sich erwärmen und danach paarweise die Volleyball-Technik üben. Im Anschluss daran findet eine Leistungskontrolle statt.

In der Zeit, in der die Schüler paarweise spielen, sind eine Menge Gespräche sowohl über die aktuelle Situation des Unterrichts als auch über private und andere schulische Themen zu verfolgen.

Bei den vielen Gelegenheiten, die sich zur Anwendung des Ethnolekts oder der hier primär untersuchten Kontraktionsvermeidung K-1 ergeben haben, ist nichts davon zur Anwendung gekommen:

Katja: „Schießt du uns mal den Ball rüber?“

Paul: „Kannst du mir was zum Trinken mitbringen, wenn du jetzt aufs Klo gehst?“

Anne: „Wirklich mal. Ich gehe zum Einkaufen jetzt immer in die Schönhauser Allee Arcaden, da ist es so schön übersichtlich.“

Bei keiner der zahlreichen Äußerungen ist eine Kontraktionsvermeidung aufgetreten.

#### 4.3.5 Hofpause

Aufgrund des guten Wetters an diesem Freitag verbringen die meisten Schüler die Hofpause in der Sonne auf dem Schulhof.

Die Schüler stehen oder laufen in kleinen Gruppen über den Schulhof. Anders als auf den bisher besuchten Schulen sind keine (rituellen) Beschimpfungen zu hören.

Auch anders als im vorherigen Sportunterricht sind vereinzelt K-1-Konstruktionen aus den Gesprächen herauszuhören, die allerdings ohne die weitere Verwendung des Ethnolekts oder den dazugehörigen prosodischen Merkmalen erfolgen. K-1-Konstruktionen werden von den Schülern wie alltäglich in ihre informelle Standardsprache aufgenommen, wie diese Beispiele zeigen:

Schülerin 1: „Ich wusste gar nicht, dass du ne Schwester hast.“

Schülerin 2: „Naja, mit der kann man auch noch nichts anfangen – sie geht noch Kindergarten.“

Schülerin 1: „Dann habt ihr ja einen mächtigen Altersunterschied. Ist das nicht ätzend?“

Schülerin 2: „Ja, manchmal schon, vor allem, wenn sie Bett ist. Dann muss ich immer tierisch leise sein, nur, damit sie nicht wieder aufwacht, weil meine Mutter dann genervt ist.“

Auch bei einer Jungengruppe sind K-1-Konstruktionen zu hören. Interessant ist, dass diese deutlich lauter geäußert werden, als der Rest des Gesagten:

Schüler 1: „Ich geh nochmal Shop – will noch einer was?“

Schüler 2: „Haste plötzlich zu viel Geld?“

Schüler 3: „Du schuldest mir sowieso noch 2 Euro. Ich komm mit Shop, dann kann ich mir gleich was aussuchen.“

Schüler 2: „Wenn ihr Shop geht, gehe ich auch. Was soll ich hier alleine rumstehn?“

Außer der K-1-Anwendung sind keine weiteren Sprachauffälligkeiten wie Berlinerisch oder besondere Jugendsprache über die normale Umgangssprache hinaus zu hören.

#### 4.3.6 3. Stunde und 3. Pause

Der letzte Block, der an der Georg-Herwegh-Oberschule besucht wird, ist Deutsch in einer 10. Klasse mit musikalischem Profil.

Thema der Stunde in die Besprechung eines Kapitels aus Friedrich Schillers ‚Kabale und Liebe‘. Die Klasse ist mit 25 Schülern vollzählig anwesend. 14 Schüler sind weiblich, 11

männlich, einen Migrationshintergrund hat keiner der Schüler. Bis auf eine Austauschschülerin aus Schweden sind alle Schüler deutscher Herkunft.

Auch in dieser Doppelstunde findet eine Gruppenarbeit statt. Die Schüler sollen mit ihren Banknachbarn die verschiedenen Eigenschaften der Figuren ausarbeiten. Immer drei Gruppen haben die gleiche Figur zu bearbeiten. Das Ergebnis soll nach 45-minütiger Vorbereitung vor der Klasse vorgestellt werden.

In 45 Minuten war es möglich die zwölf Tische mit den Schülern zu besuchen und überall eine Weile den Gesprächen aufmerksam zuzuhören.

Bei keiner der geführten Konversationen - sowohl bei denen über Schillers Figuren noch bei den Themen, die nicht zum Unterricht gehörenden - sind Kontraktionsvermeidungen zu hören:

Fabian: „Bist du sicher, dass er in ihr Zimmer geht? Ist es nicht so, dass er draußen nur lauscht und dann den Brief hineinbringt?“

Susanne: „Ich bin mir sicher, dass er ins Zimmer rein geht!“

Fabian: „Auf welcher Seite steht das?“

Susanne: „Ich hab ne andere Ausgabe als du. Zeig mal deine her, ich such dir das.“

Auch bei den Präsentationen im Anschluss an die Gruppenarbeit und beim Verlassen des Raumes in der Pause werden keine sprachlichen Besonderheiten außerhalb des Standards verwendet:

Maria: „Kommst du heute Abend zu Charli?“

Susanne: „Ich weiß nicht. Meine Mama ist zur Zeit so komisch drauf.“

Katharina: „Morgen muss ich zum Klavierunterricht. Das ist so ätzend, aber wir haben nächste Woche ein Vorspiel im Altersheim.“

#### 4.3.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Das Georg-Herwegh-Gymnasium war die erste Schule, deren Schüler zum größten Teil keinen nicht-deutschen Hintergrund haben und aus stabilen sozialen Verhältnissen stammen.

Hier war klar die soziale Markierung bei der Verwendung von K-1 zu erkennen: In Gruppensituationen, in denen es zu eindeutig identitätsstiftenden oder rangordnungsrelevanten Zuständen kommt, wird die Kontraktionsvermeidung für die soziale und sprachliche Grenzziehung mit folgenden Intentionen eingesetzt:

- a) Profilierung bzw. Zurückgewinnung des Ansehens innerhalb der Gruppe
- b) individuelle Abgrenzung gegenüber der Gruppe (bzw. aller anderen Gruppen)
- c) gruppentypische Imagepflege (zur Stabilisierung des Ansehens innerhalb der Gruppe, zur Abgrenzung einer Gruppe gegenüber anderen)
- d) Profilierung der eigenen Herkunft gegenüber der türkisch-arabischen Jugendkultur bzw. spielerische Abwertung dieser

Es konnte erkannt werden, dass alle Schüler den Ethnolekt zumindest kennen, auch ohne ihn dauerhaft (und unbewusst) aktiv anzuwenden. Die Produktion erfolgte, ausgenommen bei der Schülerin nicht-deutscher Herkunft in der 8. Klasse, bei der zumindest teilweise ein Kompetenzmangel außerhalb der Routinen anzunehmen ist, durchgängig bewusst und stets mit klar erkennbarer Intention, die sich aus den jeweiligen Gruppen- oder Beteiligungskonstellationen ergeben hat.

Bei den Schülern der höheren 10. Klasse sind keine Auffälligkeiten in der informellen Kommunikation zu erkennen. Sie nutzten durchgängig, auch in identitätsstiftenden Situationen stets grammatikalisch korrekte Formen und standardgemäße Prosodie.

Neben der sprachlichen Festigkeit ist bei den älteren Schülern des Georg-Herwegh-Gymnasiums auch eine charakterliche und äußerliche Stabilität zu erkennen, die in den zwei Schuljahren, die zwischen der 8. und der 10. Klasse liegen, einen erheblichen Sprung zu machen scheint.

Bei der Anwendung des Ethnolekts im Fall der sprachlichen Grenzziehung und der damit verbundenen Abwertung der türkisch-arabischen Jugendkultur kann gesehen werden, dass die Schüler den 'Kult' um diesen Sprachgebrauch kennen, sich selbst aber nicht dieser Jugendkultur zuordnen lassen, da diese scheinbar 'unter ihrem Niveau' ist.

#### 4.4 Hannah-Ahrendt-Oberschule (Gymnasium)

Das Hannah-Ahrendt-Gymnasium ist die erste Schule im Süden Berlins, die für die Studie besucht wird.

##### 4.4.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Neukölln

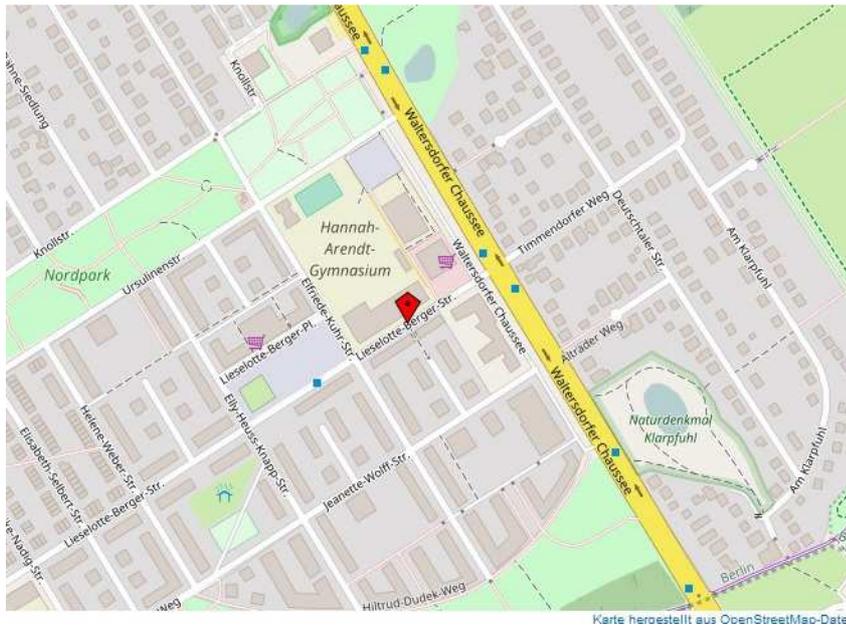
Die Hannah-Arendt-Oberschule liegt im Berliner Bezirk Neukölln, der insgesamt aus fünf Ortsteilen besteht. Neukölln im Gesamten ist, ähnlich wie Reinickendorf im Norden, ein sehr kontrastreicher Bezirk.

Während das nördliche Neukölln durch Gründerzeitbauten und Mietskasernen gekennzeichnet ist, sind in der Mitte des Bezirks denkmalgeschützte 1920er-Jahre-Flachbauten wie die 'Hufeisensiedlung' und die Plattenbausiedlungen der Gropiusstadt vorherrschend, bis das südliche Neukölln auch durch Kolonien von Einfamilienhäusern und ländliche Strukturen geprägt ist.

Neukölln ist bekannt für seinen hohen Anteil an Ausländern oder Bürgern nicht-deutscher Herkunft sowie für eine Reihe sozialer Probleme, die in den letzten Jahren auch durch die Medien gegangen sind und sich zu einer Art Stigma für den Gesamtbezirk entwickelt haben, obwohl nur Teile davon, die so genannten 'Problemkieze', als Ursache dafür gelten.

Insgesamt hat Neukölln eine Arbeitslosenquote von durchschnittlich 17,7 % ((vgl.) o.V. (2009e): 2), die sich sowohl aus der hohen Arbeitslosenquote der Deutschen als auch der dort lebenden Ausländer ergibt. Die Erwerbslosenzahlen von Jugendlichen zwischen 18 und 25 Jahren liegen ebenso wie die Quote der von Sozialleistungen lebenden Bürger, sehr deutlich (16%) über dem Berliner Durchschnitt ((vgl.) Häußermann/Kapphan/Förste (2008): 7 ff.).

Die Hannah-Arendt-Oberschule liegt in Rudow, dem südlichsten Ortsteil von Neukölln, der auch als 'Gartenstadt' ((vgl.) Bogelt/Jost (2003): 29) bezeichnet wird. Das Gebiet ist durch flache Mehrfamilienhäuser aus den 1920er und 1990er Jahren und Einfamilienhäuser mit Gärten geprägt. Die Schule, die mit dem Bus zu erreichen ist, liegt in einem modernen Siedlungsgebiet, das eine eigene kleine Infrastruktur wie einen Lebensmittelmarkt und diverse kleine Geschäfte aufweist, die die Grundversorgung gewährleisten und ländlich anmuten.



**Abb. 6:** Gegend der Hannah – Ahrendt - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.4.2 Die Schule

Das Gebäude der Hannah-Arendt-Oberschule wurde 1999 für den Aufbau einer erweiterten gymnasialen Struktur im Bezirk Neukölln erbaut. Modern und hell ist es mitten in begrünten Anlagen gelegen. In der Umgebung der Schule herum finden sich nicht nur Einfamilienhäuser, sondern auch moderne Flachbauten und diverse kleine Einkaufsmöglichkeiten (Blumenladen, Lottoladen, Modegeschäft) sowie der besagte Lebensmittelmarkt.

Der Eingangsbereich der Schule ist durch Sicherheitspersonal mit Hunden bewacht, die jeden Besucher, wenn er keinen Schülerschein vorlegen kann, ansprechen und nach seiner Absicht fragen. Die Hannah-Arendt-Schule ist die einzige Schule der Studie, die einen eigenen Wachschutz hat. Laut Schulleiter ist dieser allerdings rein präventiv.

Das Gymnasium in Neukölln besuchen zum Zeitpunkt der Studie 805 Schüler – das Verhältnis von männlich zu weiblich ist ausgeglichen.

Fast alle Schüler haben die deutsche Staatsangehörigkeit. Die größte Gruppe derer, die sie nicht haben, stammt aus anderen europäischen Ländern (44). Fünf Schüler haben eine afrikanische, sieben eine asiatische und weitere fünf Lernende eine ungeklärte Staatsangehörigkeit. Der Anteil der Schüler nicht-deutscher Herkunft liegt bei 22,9%, was 185 Schülern entspricht ((vgl.) o.V. (2008c): 1 f.).

Die Schüler kommen überwiegend aus der Neuköllner Umgebung (724). Die meisten Schüler, die außerhalb von Neukölln wohnen, kommen aus dem angrenzenden Bezirk

Treptow-Köpenick (65). Die übrigen 16 Schüler verteilen sich auf andere Berliner Bezirke und das nahe liegende Brandenburg ((vgl.) Ebenda).

Die Fehlzeiten der Schüler liegen mit 4,0% unter allen Durchschnittswerten. Dazu zählen der Durchschnitt der Region, der bei 7,7% liegt, der Durchschnitt der Schulart, der bei 4,4% liegt und der Berliner Durchschnitt von 6,9% aus diesem Schuljahr. Besonders auffällig ist, dass die Schüler der Hannah-Arendt-Oberschule nur halb so oft fehlen, wie die Schüler im Neuköllner Durchschnitt.

Die 805 Schüler werden von 57 Lehrern unterrichtet, von denen 54% weiblich und 46% männlich sind.

Als besondere Förderung für die Lernenden gibt es in der 8. und 10. Klasse je eine Doppelstunde Wahlpflichtunterricht in jedem kern- und naturwissenschaftlichen, sowie in den musischen Fächern ((vgl.) o.V. (2008c): 1 f.).

Am Hannah-Arendt-Gymnasium können eine Doppelstunde des Wahlpflichtunterrichts und zwei Einzelstunden an einem Freitag beobachtet werden.

#### 4.4.3 1. Stunde und 1. Pause

Die erste beobachtete Stunde ist der Wahlpflichtunterricht Deutsch in der 10. Klasse, der nicht im normalen Klassenverbund, sondern jahrgangsübergreifend stattfindet. Thema der Stunde ist Wedekinds Drama 'Frühlingserwachen', das zum einen gelesen und interpretiert, zum anderen auch szenenweise als kleines Theaterstück aufgeführt werden soll. Im Unterricht sind 12 Schüler anwesend, sieben weiblich, fünf männlich. Zwei der Schüler, je ein Junge und ein Mädchen, sind türkischer Abstammung.

Die einzelnen Personen des Dramas sollen in einer Gruppenarbeit erarbeitet und im Anschluss vorgestellt werden. Die Schüler sitzen an einem großen, in der Mitte vollständig verbundenen, großen Tisch, so dass sich die Einteilung der Gruppen nach den jeweiligen Sitznachbarn richtet. Die gesamte Klasse wirkt sehr homogen in ihrem Verhalten, ihrer Kleidung und ihrem Benehmen. Wie in anderen Schulen zuvor, bilden sich reine Mädchen- und reine Jungengruppen, die ihr jeweiliges Thema mit unterschiedlichem Enthusiasmus bearbeiten.

Besonders auffällig ist eine Mädchengruppe, die aus Katrin, Lina und Farah besteht. Farah, eine Schülerin nicht-deutscher Herkunft, ist sowohl in der Gruppenarbeit als auch in der privaten Nebenkommunikation dominant und unterhält sich auch mit den anderen Gruppen. Sowohl sie als auch ihre Mitschülerinnen verwenden in bisher bei Mädchen noch ungesehener Intensität rituelle Beschimpfungen, wie dieses Beispiel zeigt:

Katrin: „Du bist gar nicht bei der Sache. Nimm dir mal ein Beispiel an Wendla und komm klar, du Tussi.“

Farah: „Ich zeig dir gleich was klarkommen ist, du Opfer!“

Markus: „Ihr seid ja wieder nett zu einander. So sind se, die Mädels.“

Farah: „Markus, du Opfer, halt dich da raus und mach dein Zeug. Wen habt ihr überhaupt?“

Markus: „Melchior. Wieso?“

Farah: „Das passt gar nicht zu euch. Guckt sie euch an, wie sie da sitzen, diese Opfer alle.“

Lehrerin: „Farah, es ist jetzt gut. Konzentrier´ dich.“

Farah: „Mach ich doch. Nur diese Opfer hier nerven mich an.“

Lina: „Was, wir auch?“

Farah: „Tussi, du doch nicht.“

Obwohl sich Farah latent aggressiv verhält, scheinen die Mitschüler und die Lehrerin nicht wirklich beeindruckt von ihrem Verhalten. Sie sehen es eher als Spiel an, was eindeutig für die Zuordnung zur rituellen Beschimpfung passt.

Farah verwendet neben der rituellen Beschimpfung in den informellen Dialogen auch eine starke ethnolektale Prosodie, die sich offensichtlich zur Abgrenzung gegenüber den anderen einsetzt. Als der Unterricht später wieder als Frontalunterricht fortgesetzt wird, ist diese Sprachgestaltung bei Farah nicht zu hören.

Im Austausch mit Farah spricht auch Markus mit ethnolektnaher Prosodie und K-1, im formellen Unterrichtsgespräch dagegen nicht, wie diese Beispielsätze belegen:

Markus: „[...] Jeden Morgen, wenn ich Bus rennen muss und dich sehe, hab ich schon kein Bock mehr.“

Markus: „[...] Außerdem zeigt er ja, wenn er zum Friedhof geht, dass er sich allein fühlt.“

Bei Katrin und Lina ist das gleiche Verhalten zu bemerken (allerdings ohne Verwendung der ethnolektalen Prosodie): untereinander sprechen sie häufig mit K-1-Konstruktionen, auch wenn Farah nicht dabei ist:

Lina zu Judith: „Denkst du, du bist heute Nachmittag  
Computer? Dann können wir mit Chat unser  
Styling abchecken.“

Judith: „Ja, ich denke, ich bin on<sup>48</sup>.“

Katrin: „Jakob, wenn du nachher noch mal Schlecker  
gehst, sag mir Bescheid, ich brauch noch  
was.“

Katrin: „[...] Wenn ich ihre Figur hätte, würde ich  
nicht Freibad gehen.“

Die anderen Schüler sind ausgesprochen ruhig und zurückhaltend. In den wenigen Sätzen, die sie während des Unterrichts und in der Pause artikulieren, sind weder K-1 noch andere Besonderheiten festzustellen.

#### 4.4.4 Hofpause

Da es zur Hofpause stark regnet, sind die meisten Schüler im Schulgebäude und dort z.B. in einem Raum, den es als Pausenraum für die Freistunden der Abiturienten oder für alle Schüler, wenn Unwetter sind, gibt.

Im Raum stehen verschiedene Sofas und Sessel, es gibt Kissen und einige kleine Sofatische mit einzelnen Stühlen.

Während einige Schüler Hausaufgaben machen oder abschreiben, spielen andere Spiele mit ihren Mobiltelefonen oder schreiben Kurznachrichten.

Auffällig ist eine Gruppe von 10.-Klässlern, die um einen Tisch herum sitzen. Die acht Schüler, 5 Jungen und drei Mädchen, kommen aus allen der vier 10. Klassen und unterhalten sich im starken Ethnolekt unter Verwendung von K-1 und stark verkürzter Grammatik über den Schulalltag und das Privatgeschehen:

---

<sup>48</sup> Die Abkürzung ‘on’ ist eine mittlerweile unter Jugendlichen sehr gängige Bezeichnung für den Zustand des ‘Onlineins’, also für Textnachrichten o.ä., die über das Internet gesendet werden, zur Verfügung zu stehen. Dieser Begriff kann als Modeerscheinung gesehen werden und ist der Jugendsprache zuzuordnen.

Jonas: „Ich gehe mal gucken, was für Klausur ich schreibe.“

Kai: „Warte man, ich komm mit.“

Jonas: „Wozu? Ich gehe doch nur schnell Vertretungsplan nebenan- das dauert ne Minute, man.“

Kai: „Trotzdem.“

Achmed ruft einen Freund an, der heute nicht in der Schule ist:

„Kannst du mir Gefallen tun? Bist du PC? Ich brauche was aus dem Internet. [...] Für Vortrag. [...] Guckst du gegenüber.“

Während Achmed die Worte laut und halb-verschluckt-kehlig artikuliert, gestikuliert er so stark mit seinen Armen, dass er fast vom Sessel kippt, auf dem er sitzt. Ein Gruppe Mädchen, die am anderen Ende des Raums Texte abschreiben, kichern und äffen ihn nach.

Ein Schüler, der vorbei geht, sagt zu Achmed:

„Dass du dich mit deinen Schwuchtelgesten immer Affen machen musst.“

Achmed: „Selbst Schwuchtel, du Opfer.“

Obwohl der vorbeigehende Schüler sich über Achmeds Gesten lustig macht, spricht er im gleichen Ethnolekt, vermutlich ohne dies zu bemerken. Das bestätigt sich bei einem weiteren Antreffen des Schülers im Gang, wo er mit derselben Sprechweise mit einer Lehrerin kommuniziert:

Schüler: „[...] den habe ich schon gesehen, ich war gestern mit meiner Schwester und ihrem Freund Kino [...]“

Nach der Rückkehr vom Vertretungsplan steht die K-1-lastige Kommunikation erneut im Vordergrund:

Achmed: „Und?“

Jonas: „Ich schreib Montag Mathe, dann kann ich heute nicht Training kommen.“

#### 4.4.5 2. Stunde

Auch in der kommenden Stunde ist wieder Deutschunterricht, diesmal mit einer 8. Klasse. Thema der Stunde sind Fabeln. Die Schüler lesen in der Klasse gemeinsam verschiedene Fabeln und besprechen diese gleich im Anschluss. Die Klasse ist mit 29 Schülern voll besetzt, von denen 16 weiblich und 13 männlich sind. Sechs Schüler, vier Mädchen und zwei Jungen, sind nicht-deutscher Herkunft, sondern haben einen türkischen oder arabischen Hintergrund.

Die Zweierbänke stehen in drei Reihen vor der Tafel. In dieser Klasse ist anhand der selbstgewählten Sitzordnung auch die Rangordnung der Schüler zu erkennen. An den beiden Mitteltischen sitzen Samir und Oktan, Dennis und Samira. Die Kleidung der Schüler, die sehr statusbetont und der aktuellen Mode der amerikanischen Straßenshophopmusikern entspricht, unterscheidet die Vier vom Rest der Klasse, der überwiegend wie der Durchschnitt der Jugendlichen in diesem Jahr gekleidet ist. Die vier Schüler auf den Mittelbänken sind nicht nur von Ihrem Kleidungsstil, sondern ebenso von ihrem Benehmen her auffälliger, als die anderen Schüler im Raum: Sie führen die meisten Nebengespräche, kichern, kommentieren das Gesagte der anderen, spielen mit ihren Utensilien. In den Nebengesprächen verwenden sie K-1 und die anderen entsprechenden ethnolektalen Merkmale wie das der arabischen Prosodie oder verstärkte Handgesten.

Dennis und Samira führen ein Nebengespräch, in dem es darum geht, warum ein Mitschüler an die Tafel geht.

Dennis: „Warum geht er immer Tafel?“

Samira: „Weiß nicht.“

Das Unterrichtsgespräch wendet sich Paul zu, der erzählt, dass er Fußball in einem Verein spielt.

Dennis: „Der spinnt, Herr Uhlmann, er geht gar nicht Fußball. Der spinnt nur.“

Oktan: „Beweis es, man, wir gehen nachher Sportplatz und du zeigst mir, wie du spielen kannst.“

Paul: „Leck mich.“

Im formellen Unterrichtsgeschehen findet folgendes Gespräch statt:

Samira: „An der Stelle des Hasen würde ich nicht Fuchshöhle gehen.“

Lehrer: „Das nennt man einen Bau. Fuchsbau.“

Samira: „Dann würde ich nicht Fuchsbau gehen.“

Anstatt den Ausdrucksfehler von Samira zu verbessern, geht der Lehrer nur auf die Bezeichnung der Fuchsbehausung ein.

Die anderen Schüler der Klasse sind überwiegend erst zu Beginn der Pause zu hören. Auch hier kommt K-1 deutlich zum Tragen, allerdings nicht in jedem Satz und ohne weitere Merkmale des Ethnolekts:

Schülerin 1: „Ich wollte morgen mal Alex.“

Schülerin 2: „Was willst du denn da? Ins Alexa?“

Schülerin 1: „Ja.“

#### 4.4.6 3. Stunde

In der dritten beobachteten Stunde wird wieder eine 10. Klasse besucht. Diesmal steht das Fach Musik auf dem Stundenplan. In der Klasse sind 30 Schüler anwesend: 19 Jungen und 11 Mädchen. Kein Schüler der Klasse ist nicht-deutscher Herkunft.

Die Klasse sitzt an durchgehenden Bänken, die sich wie Linien durch den gesamten Raum ziehen. Da sich der Raum im Erdgeschoss befindet, ist er relativ dunkel.

Die Schüler 'fläzen' in den Stühlen und unterhalten sich, obwohl der Unterricht schon begonnen hat, lautstark. Auffällig ist, dass besonders die Jungen in dieser Klasse von sehr großer Gestalt sind und dies durch die hohen Baseballmützen und die weite, der Hip-Hop-Kultur angelehnten Kleidung zusätzlich noch betonen. Viele der Jungen hören Musik, während sie sich mit ihren Mitschülern unterhalten. Das wird der Grund sein, warum immer wieder vereinzelte Wörter wie 'Ghetto', 'Spast' und 'Alter' durch das Stimmengewirr zu hören sind.

Die Unterhaltungen wirken belanglos und ohne tieferen Sinn, da sich die Dialogpartner während der Kommunikation gegenseitig nicht richtig zuhören. Während der oberflächlichen Gespräche werden viele Merkmale des Ethnolekts gebraucht: K-1, arabisch anmutende Prosodie, rituelle Beschimpfung usw., die die soziale Identität eines

‘Machers’ mit sich bringt. Die Rangordnung unter den Jungen scheint in dieser Klasse noch nicht ausgefochten bzw. akzeptiert zu sein.

- Manuel: „Tom, du Spast, Alter, guck dich an!“
- Tom: „Du Spast, Alter, wenn du Bad gehst und in´ Spiegel guckst, musst du aufpassen, dass er dich nicht ankotzt.“
- Manuel: „Geh doch Bad, Alter.“
- Jonas: „Manu, du Opfer, was stresst du uns, man, geh Bad und spül dich selba runter, man. Hier son Affen zu machen. Bist nich ausgelastet?“
- Manuel: „Leck mich, was geht dich das an. Guck dich an, man, du bist das Opfer.“
- Jonas: „Kati, Manu hat mich Opfer genannt!“
- Katharina: „Is mir scheißejal. Geht Spielplatz, man. Is ja hier wie ´m Kindergarten.“

Trotz der derben Ausdrucksweise hat das Gespräch doch etwas Spielerisches und wirkt womöglich nur aus der Außenperspektive aggressiv. Überraschend ist, dass Jonas, während er Katharina anspricht, seine Sprechweise von der ethnolektalen Prosodie, mit der er mit den Jungen gesprochen hat, wieder in die Standardprosodie wechselt.

Das Mädchen selbst, das Tendenzen zum Berlinischen in ihrem Sprachgebrauch aufweist, verwendet zwar K-1, aber keine anderen Eigenheiten des Ethnolekts.

In der Doppelstunde wird zunächst ein Video über Mozart geschaut und anschließend über die daraus gewonnenen Eindrücke in der Klasse diskutiert.

Auch im Unterrichtsgespräch legen die Jungen den Ethnolekt nicht ab, zügeln sich aber in der Lautstärke, in der sie die Antworten geben. Die Mädchen, die sich in dieser Klasse sehr ruhig verhalten, beschäftigen sich entweder damit, dem Unterrichtsgeschehen teilnahmslos zu folgen, zu malen oder Kurznachrichten zu schreiben. Nur Katharina ist gelegentlich aktiv und meldet sich mit leichten Berlinerisch zu Wort:

- Katharina: „Ich würde dit nich so sagen. Ich denke, dass er sich selbst falsch verhalten hat und dit viel zu früh aufgegeben hat.“

Ein Beispiel für die weitere Verwendung des Ethnolekts findet sich in den Aussagen von Sven:

Sven: „Wäre er gleich Ausland gegangen, wäre ihm alles erspart geblieben.“

Die restliche Stunde werden Vorträge über Komponisten verteilt und vom Lehrer die Kriterien für einen guten Vortrag erläutert. Da die Klasse zuvor lautstark zur Ruhe aufgefordert wurde, ist es still und die Schüler schauen gespannt nach vorne.

Beim Pausenklingeln und dem Schulschluss für die Schüler mit Blickrichtung in das Wochenende fallen auch noch einige K-1-Konstruktionen, von denen eine Auswahl hier beispielhaft aufgelistet wird:

Sven: „Ey, kommst du Training?“

Schüler 1: „Klar, is doch kein Scheißwetter mehr.“

Schüler 2: „Gehst du jetzt Haltestelle?“

Schülerin 1: „Du heute auch, oder was?“

Schüler 2: „Ja, ich fahre zu meinem Vater.“

Schülerin 1: „Dann lass mal los, sonst isser weg.“

Beim zweiten Dialog ist auffällig, dass der Schüler zwischen Konstruktionen sowohl mit, als auch ohne K-1 innerhalb eines Gesprächs wechselt. Weitere Eigenheiten des Ethnolekts, außer K-1, sind nicht zu bemerken. Grund für den wechselnden Gebrauch der Grammatik kann zum einen Unsicherheit bei der Ansprache des Mädchen sein, die mit Verwendung von K-1 aufgrund der damit verbundenen sozialen Identität und Abgeklärtheit<sup>49</sup> einhergeht, zum anderen auch die Gewöhnung an die Verwendung von K-1 bei bestimmten Sätzen.

---

<sup>49</sup> Die Schüler würden das als 'Coolness' bezeichnen.

#### 4.4.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die Sprache des Hannah-Ahrendt-Gymnasiums in Neukölln entspricht den Vermutungen, auf denen die Grundannahmen und Hypothesen dieser Studie beruhen.

Sowohl die Schüler der 8. als auch die Schüler der 10. Klassen verwenden in ihrer informellen Kommunikation durchgehend K-1, beherrschen jedoch auch, in den Fällen, in denen keine Fähigkeitsbeschränkungen aufgrund eines Migrationshintergrunds bestehen, auch die standardnahe, grammatikalisch korrekte Sprache.

In informellen Situationen, also in den Pausen und in den Nebengesprächen, kamen alle mit dem Ethnolekt verbundenen Phänomene zur Anwendung: die Kontraktionsvermeidung, rituelle Beschimpfungen, die an dieser Schule sowohl von den Jungen als auch den Mädchen verwendet werden, die typische Migrantensprosodie und die ausladende Mimik und Gestik.

In den formellen Situationen im Unterricht war durchgängig sichtbar, dass die Schüler des Hannah-Ahrendt-Gymnasiums durchaus in der Lage sind, ihre Sprache im Standardbereich zu produzieren.

Bei den Lernenden deutscher Herkunft, und hier ist ggf. das Phänomen des sogenannten 'Foreigner Talks' zu erkennen, war eine abrupte Änderung der Ausdrucksweise zu sehen, wenn der Gesprächspartner nicht-deutscher Herkunft war. Der Sprachgebrauch des Schülers deutscher Herkunft änderte sich zu Gunsten des Ethnolekts bzw. ethnolektaler Phänomene. Das Phänomen des 'Foreigner Talk' könnte hier eventuell als Begründung herangezogen werden, wahrscheinlicher jedoch ist, dass sich in der Kommunikation mit dem Mitschüler nicht-deutscher Herkunft eine soziale Gegenwelt auftut, in der sich der Schüler deutscher Herkunft beweisen bzw. in einem gewissen (tolerierten) Maße einordnen muss.

Es kann also entweder davon ausgegangen werden, dass der Mitschüler deutscher Herkunft mit der Anpassung seiner Sprache um Anerkennung bittet oder ein herablassendes Verhalten gegenüber dem Sprachverhalten des Schülers nicht-deutscher Herkunft zeigt. Es bleibt offen, inwieweit die Anpassung an das niedrigere Sprachniveau bewusst oder unbewusst erfolgt.

Die Tatsache, dass Kontraktionsvermeidungen von allen (beobachteten) Schülern durchgängig in der informellen Kommunikation verwendet werden, lässt die Aussage zu, dass sich dieses Sprachverhalten in der sozialen Welt des Neuköllner Gymnasiums bereits zu einer Routine entwickelt hat, die zu der der gängigen Konversationskultur gehört und ohne große Mühen im Sprachplanungsprozess produziert werden kann.

Die soziale Markierung innerhalb der K-1-Verwendung findet mittels weiterer ethnolektaler Phänomene statt. So wird die Sprache in identitätsstiftenden soziokommunikativen Kontexten beispielsweise mit der Verwendung der typischen arabischen Prosodie oder entsprechender Gestik unterstützt. Zum Beispiel anhand der Lautstärke des Gesagten können sozial-markierte von reinen Routineaussagen unterschieden werden.

Die Kontraktionsvermeidung wird an dieser Schule unabhängig vom Kontext gesprochen und bei Änderungen der Kommunikationskriterien (z.B. des Öffentlichkeitsgrades) zusätzlich durch weitere ethnolektale Merkmale modifiziert, um die gewünschte Ausdrucksstärke zu erzielen.

Genau wie bei den rituellen Beschimpfungen war kein Unterschied in der K-1-Verwendung von Jungen und Mädchen des Gymnasiums zu erkennen.

#### **4.5 Solling-Oberschule (Haupt- und Realschule)**

Die Solling-Oberschule ist die erste Schule der Studie, die sowohl Hauptschul- als auch Realschulklassen unterrichtet.

##### **4.5.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Tempelhof**

Tempelhof ist ein Stadtteil im Süden von Berlin und gehört politisch mit dem Stadtteil Schöneberg zusammen, so dass er einen Teil des Bezirks Tempelhof-Schöneberg darstellt. Der Stadtteil Tempelhof besteht aus den vier Gebieten Alt-Tempelhof, Marienfelde, Mariendorf und Lichtenrade.

Tempelhof ist durch verschiedene Strukturen im Bezirksverlauf von Nord nach Süd geprägt. Während im Norden von allem Mehrfamilienhäuser aus der Gründer- und Nachkriegszeit vermischt mit (ehemaligen) Industriegebieten zu finden sind, zeigt sich im Süden eine ländliche Struktur mit Einfamilienhäusern. Besondere Merkmale des Gebiets Tempelhof sind der innerstädtische Flughafen, der bis vor wenigen Jahren noch betrieben wurde, der Tempelhofer Hafen, um den sich die Industriegebiete bildeten und die Trabrennbahn Marienfelde.

Der Norden von Tempelhof, also vor allem das Gebiet um Alt-Tempelhof und Marienfelde, gilt als Wohnort von Arbeitern und ehemaligen Gast-Arbeitern als sozial schwach. Die Arbeitslosenquote in der Gegend liegt bei durchschnittlich 11,5 %, der

Ausländeranteil bei durchschnittlich 5,7% im Gesamtbezirk, in den nördlichen Lagen des Bezirks deutlich höher ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Die Außenperspektive von Tempelhof ist eher trist und wenig attraktiv als Wohn-, Arbeits- oder Ansiedlungslage. Aus der Innenperspektive fühlt sich der Tempelhofer noch als 'richtiger' Berliner, der sich zurückgesetzt und von der Wiedervereinigung und den Mitteln, die für die Sanierung der Ostberliner Bezirke zur Verfügung gestellt wurden, überfordert fühlt. Die Informanten, die ihr Tempelhofbild für die Studie zur Verfügung gestellt haben und auch schon vor der Wiedervereinigung im Bezirk wohnten, würden laut eigener Aussage niemals wegziehen („Wohin denn? Nach Steglitz zu die arroganten Piepen? In Osten? Niemals!“)<sup>50</sup>.

Die Solling-Oberschule liegt im Ortsteil Marienfelde zentral im Bezirk und in der Zone, in der die Mehrfamilienhausbebauung von den Einfamilienhäusern abgelöst wird.

Die Gegend um die Schule herum ist geprägt von ländlicher Atmosphäre, vielen Grünflächen und kleinen Nahversorgern wie einem Lebensmittelmarkt, einem Bäcker, einem Buch- und Schreibwarenladen, einem Blumenladen usw.

In Nachbarschaft der Schule liegen eine Kirchengemeinde und die katholische Schule St.Hildegard.



**Abb. 7:** Gegend der Sollingen - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

<sup>50</sup> Gespräche über Alt-Tempelhof und Marienfelde mit Marianne B., 42 Jahre, Heinz Z., 58 Jahre, Carola M., 38 Jahre und Dieter B., 48 Jahre im Jahre 2009.

#### 4.5.2 Die Schule

Nach dem Weg über einen begrünten Parkplatz ist das flache, Neubau-Schulgebäude schnell zu erreichen. Anders als in anderen Schulen, die den Hauptschulabschluss anbieten, sind die Eingangstüren nicht verschlossen.

Auf die Sollingen-Schule gehen zur Zeit der Studie 541 Schüler, die zu 53% männlich und zu 47% weiblich sind.

50 der Schüler sind nicht-deutsche Staatsbürger, die meisten davon (41) aus den anderen EU-Staaten, vier sind staatenlos, fünf aus Ländern der anderen Kontinente.

Der Anteil der Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache liegt mit 103 Schülern bei rund 19%. Mehr als die Hälfte der Schüler (323) kommen aus dem Bezirk, 168 Schüler aus dem benachbarten Neukölln, 30 aus Steglitz-Zehlendorf, 9 aus Brandenburg. Die weiteren 11 aus den anderen Berliner Bezirken.

Die Fehlzeiten der Schüler liegen mit 6,9% zwar exakt im Berliner Durchschnitt und eindeutig unter dem der Schulart (10,1%), aber leicht über dem der Region, der bei 6,1% liegt. 44 Lehrkräfte unterrichten die Schüler, von denen 75% weiblich und entsprechend 25% männlich sind ((vgl.) o.V. (2008d): 1 f.).

Die Solling-Oberschule verfügt über zwei Sozialarbeiter und ein großes Angebot an Arbeitsgemeinschaften und Sportaktivitäten.

Die Schule wird an einem Freitag besucht, an dem zwei Realschulklassen und eine Hauptschulklasse beobachtet werden können. Dass beide Schulen in einem Gebäude sind, bedeutet nicht, dass die Klassen gemischt sind, wie an einer Gesamtschule, wo sich nur die Kurse im Niveau unterscheiden. An der Solling-Oberschule gibt es getrennte Klassen, die komplett entweder der Realschule oder der Hauptschule zugeordnet werden.

#### 4.5.3 1. Stunde und 1. Pause

Die erste beobachtete Stunde findet in einer 8. Klasse der Realschule statt, in der 25 Schüler, davon elf männlich, anwesend sind. Über einen Migrationshintergrund verfügen vier der Schüler, bei den zwei Jungen und zwei Mädchen handelt es sich um eine türkische Abstammung.

Zu Beginn der Stunde müssen die Schüler stehen und die Begrüßung der Lehrerin empfangen.

In der Klasse wirken alle Schüler auffällig gepflegt, was an ihrer Körpergröße, der Gesichtsfarbe, den gepflegten Haaren und der sehr sauberen, gebügelten Kleidung festzumachen ist.

Es wird Erdkunde unterrichtet und die Schüler befinden sich in einer freien Arbeitsphase, die an die vorherigen Stunden anknüpft. Während der Bearbeitungszeit bleiben die Schüler an den in Dreierreihen stehenden Tischen an ihren Plätzen sitzen.

Marie wendet sich quer durch das Klassenzimmer an Emre:

Marie: „Emre, hast blauen Brief bekommen?“

Emre: „Woher willst du das wissen?“

Marie: „Hab ich Klassenbuch gesehen!“

Emre: „Fick dich.“

Marie spricht scherzhaft und im Ethnolekt ohne prosodische oder gestikutive Merkmale. Nur die Grammatik unterscheidet ihre Sprechweise vom Standard. Emre verwendet zwar die arabische Prosodie bei seiner Aussprache, aber kein anderes Merkmal des Ethnolekts. Es könnte davon ausgegangen werden, dass es sich bei Emre um einen Kompetenzfehler handelt und die Verwendung nicht absichtlich ist.

Als die Lehrerin Marie direkt auf ihre Äußerungen anspricht, ist diese in der Lage ohne Ethnolekt oder K-1 zu sprechen:

Lehrerin: „Marie, was soll das? Was erzählst du denn da?“

Marie: „Ich wollte doch nur wissen, ob er von der Schule fliegt.“

Lehrerin: „Das ist nicht in Ordnung. [Pause] Macht weiter!“

Auch mit ihrer Banknachbarin Sandra spricht Marie ohne Ethnolekt.

Felix allerdings spricht mit jedem in der Klasse, sowohl während des Unterrichtsgesprächs als auch in der Nebenkommunikation im Ethnolekt unter der Verwendung von K-1, dabei verwendet er jedoch nicht die dazugehörige Prosodie:

Felix: „Richi, hast du Wochenende Zeit?“

Felix: „Robert, hast du Kaugummi? Bring ich dir heute Schwimmen wieder mit!“

Während der freien Arbeitszeit unterhalten sich zwei Schüler:

Robert zu Anna: „Gib mir Killer<sup>51</sup>. Ich hab Fehler gemacht  
und brauch ich wegmachen.“

Anna reagiert nicht und schaut Robert böse an: „Das heißt ´bitte´!“

Robert erneut: „Liebe Anna, würdest du mir bitte den Killer  
geben?“

Robert bekommt den Tintenlöscher.

Anstatt in seinen Satz einfach nur das ´Bitte´ einzufügen, stellt Robert ihn komplett um  
spricht ihn ohne den Ethnolekt.

Am Stundenende und dem Beginn der Pause, als die Schüler den Raum verlassen, flucht  
Emre vor sich hin.

Emre: „So ´ne Scheiße. Jetzt muss ich auch noch  
Rektorzimmer.“

Während er den ersten Satz wahrscheinlich als Redewendung erlernt hat und somit auch  
den für den Ethnolekt eher untypischen Artikel ´ein´ in der umgangssprachlich  
abgekürzten Form ´ne´ verwendet, wird der zweite Satz als eigene Konstruktion und  
damit mit K-1 gebildet.

#### 4.5.4 2. Stunde

Die zweite besuchte Stunde findet wieder in einer Realschulklasse statt, doch diesmal im  
10. Jahrgang und im Fach Mathematik.

Die Klasse ist mit 30 Schülern voll besetzt. Von den 14 männlichen Schülern sind drei  
nicht-deutscher Herkunft, von den 16 weiblichen Schülern zwei.

Diese fallen in der Klasse nicht auf und sind bestens angepasst. Die Klasse ist ruhig und  
folgt den Geschehnissen an der Tafel. Die Schüler sitzen in drei Bankreihen. Die ganze  
Klasse wirkt unauffällig und homogen.

Bei der Bearbeitung von Mathematikaufgaben aus dem Lehrbuch kommt es zu  
Nebenkommunikation, bei der ein starker Berlinischer Einfluss der Sprache erkennbar  
wird:

---

<sup>51</sup> Umgangssprachlicher Anglizismus für Tintenlöscher.

Jenny: „Wat´n jetzt schon wieder?“

Lucas: „Nüscht, ick wollte nur mal abguckn.“

Jenny (kichert): „Wenigsten´ biste ehrlich.“

Mandy: „Gib mir mal nen Taschentuch. Meene Nase looft schon wieda.“

Marcel: „Frau Kraak, ick geh nur mal zum Papierkorb und spitze meinen Bleistift an.“

**Der Einwurf von Pascal bleibt die einzige K-1-Konstruktion in der Stunde:**

Pascal: „Das du immer Papierkorb gehen musst. Jede Stunde. Spitz dein Bleistift doch mal zu Hause an.“

Lehrerin: „Pascal, Ruhe jetzt, mach deine Aufgabe.“

Das Pascal die Kontraktion ´zum´ in seiner Aussage vergessen hat, bleibt unkorrigiert.

#### 4.5.5 Hofpause

Die Hofpause an der Solling-Oberschule kann entweder auf dem begrünten Schulhof oder in der großen, geräumigen Cafeteria verbracht werden.

Die meisten Schüler sind an diesem Tag im Innenraum, weil es draußen ziemlich kalt ist und stellen sich in einer Schlange vor die Getränkeausgabe, wo es warmen Tee gibt oder sitzen in kleinen Gruppen an den in der Cafeteria stehenden Tischen.

Voll ist es auch im Waschraum der Mädchen, wo neben den Aktionen zur persönlichen Verschönerung auch der bisherige Tag ausgewertet wird. Nur eines der anwesenden acht Mädchen vor den Spiegeln hat einen nicht-deutschen Hintergrund, den Ethnolekt samt K-1 und Prosodie sprechen jedoch alle:

Mädchen 1: „Hast du Haarbürste bei?“

Mädchen 2: „Ja, warte. Hier, nimm.“

Mädchen 3: „Habt ihr heute schon wieder Katja gesehen? Was die wieder anhat, geht gar nicht! Deine Haare sind voll schön, du brauchst bestimmt nie

Friseur gehen!"

Mädchen 1: „Hab ich gesehn. Voll schlimm. Das gibst doch gar nicht!"

Mädchen 3: „Was ist los?"

Mädchen 1: „Ich habe Eyeliner abgebrochen. So ne Scheiße. Wie soll ich denn jetzt Mathe gehen?"

Mädchen 2: „Zeig mal. Soll ich dir wegmachen?"

Mädchen 1: „Ja, man. So kann ich doch nicht Hof gehen."

Mädchen 2: „Brauchst du Bürste noch?"

Mädchen 1: „Nee."

Mädchen 3: „Geht einer von euch heute Musik?"

Mädchen 2: „Auf keinen Fall. Herr Eder kotzt mich richtig an, außerdem muss ich mich auf heute Abend vorbereiten."

Mädchen 1: „Was machst du denn?"

Mädchen 2: „Mein Freund holt mich ab und wir fahren Kino."

Mädchen 3: „Mit Auto?"

Mädchen 2: „Ja und hinterher gehen wir noch essen. Wahrscheinlich *Mc Donalds* oder so."

Mädchen 1: „Ihr müsst mal *Hooters*<sup>52</sup> gehen. Is total geil da."

Wieder im Pausenraum sitzt in der Ecke am Tisch eine Gruppe Jungen mit weiten Hosen, offenen, hellen Jacken und Baseballmützen, die nur halb auf dem Kopf sitzen. Sie sprechen miteinander ohne sich anzusehen und machen beim Sprechen Gesten wie US-amerikanische Musiker in Hip-Hop-Videos.

Junge 1: „Ey, wenn ich noch einmal Sport muss, lauf ich Amok."

Junge 2: „Geh doch Arzt und lass dich befrein."

Junge 1: „Kein Bock, man. Herr Specht is so ein Opfer, man. Gymnastik [Pause] Voll der Weiberscheiß. Heute gehe ich auf keinen Fall Sport. Is Wochenende, man, der soll mich mal Arsch lecken, der Kunde."

---

<sup>52</sup> Hooters ist ein Schnellrestaurant.

Junge 2: „Ich würd Arzt gehen. Machen die Bitches ja auch andauernd.“

Junge 3: „So viel wie die Bank hocken, das geht doch auf keine Kuhhaut.“

Junge 1: „Und dann wundern sich, warum se fett werden.“

#### 4.5.6 3. Stunde und 3. Pause

Die dritte beobachtete Stunde findet in einer Hauptschulklasse statt. Haupt- und Realschulklassen sind zwar physisch getrennt, aber im gleichen Gebäude auf den gleichen Etagen untergebracht. Es kann also passieren, dass eine Realschul- und eine Hauptschulklasse ihre Klassenräume nebeneinander haben.

In die aktuell beobachtete Klasse gehen 20 Schüler, von denen 16 in der Mathestunde anwesend sind. Von den elf männlichen und fünf weiblichen Schülern sind acht nicht-deutscher Herkunft (zwei Mädchen und drei Jungen).

Die Klasse wird klar von den Jungen dominiert, die sich konstant mit rituellen Beschimpfungen betiteln und ihre Machtkämpfe ausfechten.

Schon in der Pause vor der Stunde fällt die dem Ethnolekt angehörige Prosodie der Jungen auf, die jedoch vollkommen ohne K-1 gesprochen wird, wie folgende Beispiele zeigen:

Marcel: „Guten Tag, mein Name ist Ronny und ich habe heute zum ersten Mal geduscht.“

Ronny: „Marcel, du Spastenopfer, lass den Scheiß.“

Murat: „Er hat recht, das ist echt nicht witzig man. Das hört sich an wie von nem verfickten Vollspasten.“

Marcel: „Guten Tag, mein Name ist Murat und ich mische mich überall ein.“

Murat: „Deine Mutter, alter, deine Mutter.“

Marcel: „Fick dich, man.“

Jonas: „Marcel, du Kloclown, komm mal klar im Schädel.“

Marcel: „Selber Kloclown, du Spast.“

Auch während des Mathematikunterrichts behalten die homogen im Hip-Hop-Stil gekleideten Jungen die Prosodie des Ethnolekts bei, ohne weitere sprachliche Merkmale von diesem zu verwenden, wie die hier aufgeführten Beispiele belegen:

Murat: „Woher habt ihr denn die weißen Blätter?“  
Mohammed: „Von dem Stapel da vorne. Ich gehe welche holen.“  
Murat: „Hol mir mal auch ein´ Zettel.“  
Mohammed: „Ok.“

Wenn während des Unterrichts Fehler in der Sprechweise oder der Grammatik auftauchen, beruhen diese, wie an der bewussten, langsamen Artikulation der Sprecher zu erkennen ist, auf mangelnder Kompetenz und nicht auf der (bewussten) Verwendung zur Unterstreichung der sozialen Identität.

Jonas zu Mohammed: „Hast du noch einen Bleistift?“

Paul: „Hast du nen Lineal?“  
Murat: „Nee.“  
Paul: „Marcel, gib mir mal nen Lineal!“  
Lehrer: „Das heißt ´bitte´. Gibt mir mal bitte ein  
Lineal.“  
Paul: „Ok.“

Dieses Gespräch kommentieren die beiden Mädchen Aische und Fatma, die zusammen in der letzten Bankreihe sitzen und durch ihre lange, dunkle Kleidung und die dunklen Kopftücher nahezu identisch aussehen, innerhalb ihrer Nebenkommunikation so:

Aische: „Es nervt mich voll, wenn jemand kein ordentliches  
Deutsch spricht.“

(deutet mit dem Kopf zu Paul)

Fatma: „Mich auch. Total.“

Obwohl die Pause so wild und rüde verlaufen ist, sind die Schüler im Unterricht sehr diszipliniert, verfolgen die Aufgaben und den Unterricht und versuchen die Lösungen zu finden. Das fast schon beängstigende Bild der großen Jungen, die in der Pause den Raum so aggressiv dominiert haben, ist einem fast schon grotesken Bild gewichen, das die Jungen in für ihre Körpergröße fast schon zu kleinen Schulbänken sitzend zeigt.

Nach dem Pausenklingeln verfallen die Schüler wieder in ihren rituellen Habitus und beschimpfen sich und andere, vorbeikommende Schüler spielerisch und fechten ihre Machtkämpfe aus.

#### 4.5.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Durch die beiden an der Sollingen-Oberschule parallel existierenden Schulformen lassen sich direkte Vergleiche zwischen den besuchten Klassen ziehen.

Vor allem die Schülerinnen unterscheiden sich optisch, wenn sie sich nicht in den sekundären Gruppenstrukturen der Klassen befinden, sondern in den gemischten Zusammenkünften der Pausen, nicht voneinander und lassen sich nicht so leicht weder dem einen noch dem anderen Schultyp zuordnen. Sprachlich war eindeutig die soziokommunikative Komponente der Kontraktionsvermeidung zu erkennen: Während des Unterrichts, also in der formellen Situation, waren alle Schüler in der Lage, im Standard zu kommunizieren und taten dies auch konsequent im Gespräch mit den Lehrkräften.

Auch an dieser Schule wird teilweise bewusst und spielerisch mit dem Ethnolekt umgegangen. Die Schüler deutscher Herkunft sprechen absichtlich ihre Mitschüler mit Migrationshintergrund mit der typischen 'Gegenweltprosodie' und K-1 an. Bei den beobachteten Beispielen dazu war wieder eine klare soziale Grenzziehung durch den Einsatz der Sprache zu erkennen. Durch die ethnolektale Formen werden die Schüler durch ihre Mitschüler kategorisiert und in eine herkunftsbasierte Rangordnung gebracht.

Ebenso waren eindeutig eigene Abgrenzungen im Gemeinschaftsbildungsprozess zu erkennen: Schüler deutscher Herkunft bedienten sich bewusst K-1 und der typischen Prosodie, um sich von der Gruppe abzugrenzen und eine eigene, sozial teilweise vollkommen konträre Identität aufzubauen, die gegenüber der Standardwelt kontrastiert.

In den Realschulklassen war auch eine sehr deutliche Berlinerische Färbung zu erkennen, die mit der Verwendung der Kontraktionsvermeidung nicht im Kontrast stand, diese sogar anscheinend unterstützte, unabhängig von der sich für die Beobachterin seltsam anmutenden und auffälligen prosodischen Kontur, die sich daraus ergab.

Besonders auffällig, vor allem in den Hauptschulklassen, war die große Divergenz zwischen dem Verhalten und dem Sprachgebrauch in den informellen Pausen und dem formellen Unterrichtsgesprächen.

Die Dominanz der rituellen Beschimpfungen, die die Pausen der Schüler füllten, können als routinemäßiger Zeitvertreib und bei der Kommunikation der Jungen teilweise sogar als Höflichkeitskultur angesehen werden, die das Gegenbild zu den Höflichkeitsregeln der Erwachsenenwelt, die nicht aus Beschimpfungen bestehen, bilden. Sie bilden zusammen mit der Kontraktionsvermeidung, der typischen arabischen Prosodie und dem Kult um das Kraftvolle, Körperbetonte und Gefährliche das Gesamtbild der in dieser

Schule vorherrschenden Jugendidentität und vermutlich auch der Generationenidentität ab.

Im Zusammenhang von Identität und Sprache der Schüler kann für die Sollingen-Oberschule festgestellt werden, dass die klare Unterscheidung von standardnaher, gepflegter Sprache im Unterricht und ethnolektaler Jugendsprache außerhalb der künstlichen Situationen habitualisiert ist und vermutlich unbewusst eintritt. Interessant bei diesen Schülern wären weitere Beobachtungen z.B. im familiären Umfeld und der Freizeitgestaltung.

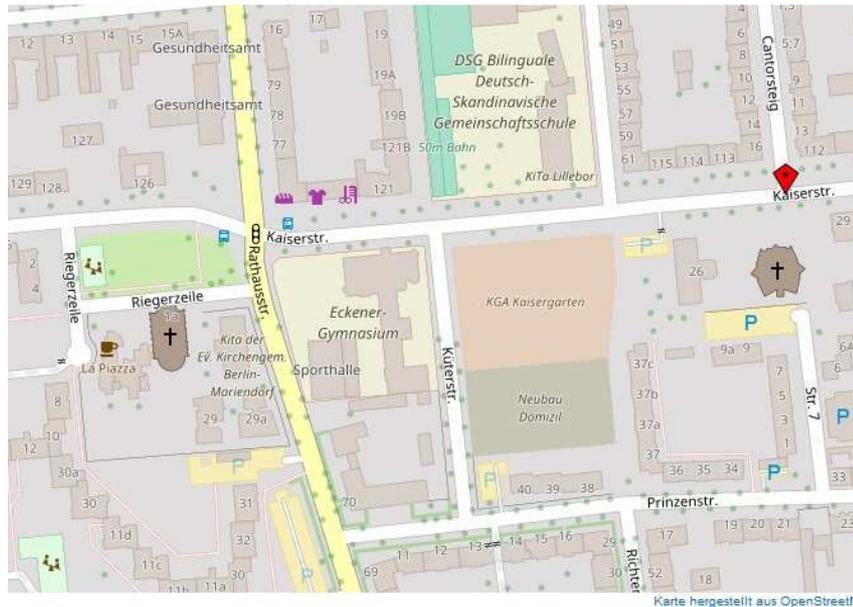
#### **4.6 Eckener-Oberschule (Gymnasium)**

Auch das Eckener-Gymnasium liegt in Tempelhof. Diese Tatsache macht Tempelhof zum einzigen Teilbezirk, in dem drei Oberschularten besucht werden.

##### **4.6.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Tempelhof**

Anders als die Solling-Oberschule liegt das Eckener-Gymnasium im Stadtteil Mariendorf, der gemeinsam mit Marienfelde, Alt-Tempelhof und Lichtenrade den Teilbezirk Tempelhof, einen Teil des Verwaltungsbezirks Tempelhof-Schöneberg bildet. Der Ortsteil Mariendorf weist eine geschlossene Struktur an Wohnungsbebauung auf, die vor allem durch die vier- bis fünfgeschossigen Bauten der 1920er Jahre geprägt sind. Gründerzeitbauten und Einfamilienhäuser sind ebenso zu finden. Anders als die anderen Ortsteile von Tempelhof ist Mariendorf nicht durch die Industrie geprägt, sondern hauptsächlich für die Trabrennbahn bekannt.

In Mariendorf sind Bewohner aller sozialen Schichten anzutreffen, da viele Wohnungen zum einen lange von Wohnungsbaugenossenschaften verwaltet wurden, zum anderen die Lage im Grünen und die geschichtliche Entwicklung des Ortes auch Villen und historische Altbauten aufweist. Eine klassische soziale Identität als Mariendorfer scheint es also auf den ersten Blick nicht eindeutig zu geben.



**Abb. 8:** Gegend der Eckener - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.6.2 Die Schule

Der Schulbau des Eckener-Gymnasiums ist ein großes Eckgebäude, das im Baustil der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert errichtet wurde. Die Umgebung um die Schule herum ist durch kleine Straßen, viele Grünanlagen und –flächen, sowie niedrig geschossige, moderne Mehrfamilienhäuser geprägt. Die Schule ist zu Fuß von der U-Bahn aus oder mit dem Bus zu erreichen. Die Gegend ist überwiegend eine Wohngegend, ohne viele Einkaufs- und Ausgehangebote, aber durch die Parks und Sportanlagen bedingt mit vielen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten ausgestattet.

Im Schuljahr der Studie besuchen 829 Schüler die Eckener-Oberschule, davon sind 48% männlich und 52% weiblich. 103 Schüler, also etwas über 12 %, haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Die größte Gruppe, die 90 Schüler umfasst, hat die Staatsbürgerschaft eines anderen europäischen Landes, 8 Schüler eine asiatische, zwei eine amerikanische und drei Schüler besitzen eine afrikanische Staatsbürgerschaft.

293 Schüler, also 35,3 %, haben Deutsch nicht als Herkunftssprache ((vgl.) o.V. (2008e): 1 f.).

Der überwiegende Teil der Schüler stammt aus den umliegenden Gegenden des Bezirks (629), viele Schüler kommen auch aus dem angrenzenden Neukölln (89) und aus Steglitz-Zehlendorf (39) oder aus dem Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg (35). Die übrigen Schüler verteilen sich auf die anderen Berliner Bezirke und das Brandenburger Umland ((vgl.) o.V. (2008e): 1 f.).

Die Fehlzeiten der Schüler des Eckener-Gymnasiums liegen mit einem Wert von 4% immer unter den Vergleichsdurchschnittszahlen: sowohl was die Schulart (4,4%), die Region (6,2%) oder den Berliner Durchschnitt von 6,9% angeht.

An dem Tempelhofer Gymnasium unterrichten 56 Lehrkräfte, von denen 59% weiblich und 41% männlich sind ((vgl.) o.V. (2008e): 2).

Ein besonderes Augenmerk legt die Oberschule auf die Sprach- und Musikausbildung. So können die Schüler ab der 7. Klasse zwischen den Fremdsprachen Latein und Französisch wählen und haben die Möglichkeit in eine sogenannte 'Bandklasse' (engl.: *band*, Musikgruppe) zu gehen, wo sie zwei zusätzliche Musikstunden erhalten und ein Orchester bilden.

Die Schüler des Eckener Gymnasiums werden in zwei Doppel-Unterrichtsstunden beobachtet.

#### 4.6.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten beobachteten Stunde findet Mathematikunterricht in einer 8. Klasse statt. In dem kleinen Klassenraum sind 26 Schüler anwesend, von denen 14 weiblich und elf männlich sind. Nicht-deutscher Herkunft sind sechs männliche Schüler, deren Eltern aus der Türkei stammen.

Interessant in dieser Klasse ist der Sitzplan der Schüler, der nach Auskunft des Lehrers frei gewählt werden durfte. Die Schüler sitzen in zwei großen Bankgruppen, die durch einen Gang in der Mitte getrennt sind und aus jeweils drei Reihen mit jeweils drei zusammengestellten Bänken bestehen.

Auf der linken Seite sitzen alle Mädchen der Klasse, auf der rechten Seite alle Jungen.

Hinter den beiden Bankgruppen steht ein Einzeltisch, an dem ein Junge isoliert von den anderen sitzt.

Wie sich später in der Stunde noch herauskristallisieren wird, hat dieser Junge tatsächlich eine isolierte und innerhalb der Gruppe auch störende Rolle inne.

Die Dominanz der männlichen Schüler ist in der Klasse deutlich zu spüren. Die Jungen sind in zwei Gruppen teilbar, die, so sie benannt werden könnten, einmal als 'klassische Gymnasiasten' und einmal als 'identitätsbewusste Heranwachsende' bezeichnet werden könnten. Die 'Gymnasiasten' sind unauffällig gekleidet, tragen unauffällige Frisuren, Brillen und haben insgesamt ein ordentliches und sauberes Erscheinungsbild, auf dem Tisch haben sie alles benötigte Schulmaterial (Stifte, Schreibpapier, Lineal, Taschenrechner usw.). Die andere Gruppe, die 'identitätsbewussten Heranwachsenden'

tragen Kleidung im Hip-Hop-Stil, also weit und auffällig, bunt und bedruckt, Baseballkappen, Gel in den teilweise aufwendig ausrasierten Frisuren, sitzen in einer 'lummelnden' Sitzhaltung, haben eine mangelhafte Schulmaterialausstattung und sind damit beschäftigt, sich selbst zu positionieren bzw. die Wirkung bei den Mädchen zu überprüfen. Diese Jungen der Klasse sitzen hinter den 'klassischen Gymnasiasten'. Von den Schülern mit Migrationshintergrund ist ein Schüler der ersten, fünf Schüler sind der zweiten Gruppe zuzuordnen. Im Unterricht und der Pause ist zu erkennen, dass beide Gruppen sich gegenseitig respektieren und nicht schikanieren.

Der Unterricht beginnt damit, dass Yorma, eine Schülerin türkischer Herkunft, den Lehrer in der Aussprache korrigiert:

Lehrer: „Des gibts nich'.“

Yorma: „Was reden Sie denn? Wo is denn das her?“

Lehrer: „In Mannheim spricht man so.“

Während des Unterrichts sind die Jungen laut, unkonzentriert und teilweise respektlos gegenüber dem Lehrer: Die Schüler stehen auf, reden dazwischen und bezeichnen den Geometrie-Unterricht als „letzte Scheiße“:

Sascha: „Herr Hege, boah, das is doch die letzte Scheiße.“

Die Mädchenseite ist bis auf die beiden Schülerinnen mit türkischer Abstammung sehr ruhig und arbeitet oder befasst sich leise mit unterrichtsfremdem Stoff.

Yorma und Hartun stechen stark aus der Gruppe der 8.-Klässlerinnen heraus. Dabei ist nicht nur ihre Kleidung (Kopftuch und lange Bekleidung) auffällig, sondern auch die in vielen Farben schillernde Schminke ihrer Gesichter. Die beiden Mädchen wirken reifer und viel fraulicher als die anderen, eher zierlich und daneben fast schon farblos erscheinenden Mitschülerinnen.

Yorma und Hartun versuchen zu der starken Dominanz der Jungen ein Gegengewicht zu schaffen, in dem sie laut am Thema vorbei dazwischenreden und spielerisch versuchen, mit dem jungen Lehrer zu flirten. Dabei sprechen sie im Ethnolekt, der aufgesetzt wirkt, da sie sich untereinander im Standard unterhalten. Sie verwenden nicht nur die typische Prosodie der Varietät, sondern auch ausladende Gestik und K-1:

Yorma: „Herr Hege, was machen Sie Wochenende? Verbringen Sie Zeit mit Ihrer Freundin?“

Hartun: „Sie haben doch eine Freundin, oder?“

Yorma: „Klar hat er. Guck ihn dir doch mal an, sieht doch gut aus.“

Hartun: „Gehen Sie mit Ihrer Freundin Restaurant, Herr Hege?“

Lehrer: „Konzentriert euch auf die Aufgaben, sonst muss ich euch vom Festteam ausschließen!“

Yorma: „Das würden Sie doch niemals tun, Herr Hege. Sie brauchen uns.“

Zum Ende des Matheunterrichts macht sich auch Dennis, der Schüler auf der Einzelbank, die hinten zwischen den beiden 'Abteilungen' steht, bemerkbar. Er beginnt den Unterricht mit zusammenhanglosen Zwischenrufen in einem starken, sehr aufgesetzt wirkenden Ethnolekt zu stören:

Dennis: „Ich schwöre, was für ein Zeug.“

Dennis: „Verfickte Scheiße, deine Mutter, ich schwöre, Alter.“

Dennis: „Ich gehe Wochenende Freibad, ich schwöre.“

Orkan: „Dennis, halt deine Fresse.“

Yorma: „Dass du immer nich klar kommst, das gibts doch gar nicht.“

Paul: „Mach hier nicht wieda einen auf Obermacker, dich mag eh keiner.“

Lehrer: „Jetzt ist es gut. Dennis hält sich mit seinen Kommentaren zurück und die anderen kümmern sich um die Aufgaben.“

An dem Verhalten von Dennis (Verwendung eines stark gekünstelten Ethnolekts) und den Reaktionen der anderen („mach hier nicht wieda einen auf Obermacker“) ist eindeutig zu erkennen, dass dem Ethnolekt eine eindeutige soziale Identität und bestimmte Eigenschaften wie Abgeklärtheit, Rüpelhaftigkeit und Härte zugesprochen werden, die Anerkennung verdienen. Während Dennis durch die Verwendung diese anscheinend einfordern will, sind seine Klassenkameraden nicht bereit, ihm diese zuzugestehen.

Das Pausenklingeln veranlasst die Schüler, schnell und unter Zurufen bestimmter K-1-Fragen, den Raum zu verlassen:

Paul: „Kommst du schnell mit Shop?“

Orkan: „Geht einer von euch heute Ethik?“

#### 4.6.4 2. Stunde

In der zweiten beobachteten Stunde findet wieder Mathematikunterricht statt, derselbe Lehrer steht vor einer anderen, einer 10. Klasse mit 28 Schülern, von denen elf männlich und 19 weiblich sind und ein Schüler einen Migrationshintergrund hat.

Die Schüler sind diszipliniert und folgen dem Unterricht. Auch in dieser 10. Klasse sind die Jungen, ähnlich wie an der Solling-Oberschule, auffällig groß und kräftig, obwohl sie alle nicht älter sind als andere 10.-Klässler.

Die Stunde verläuft, auch in Diskussionssituationen, auf einem hohen Sprachniveau, bei dem, außer den üblichen, umgangssprachlichen Abkürzungen der unbestimmten Artikel (*ein* sowie *eine* wird zu *´ne*, *einen* zu *´nen*, *einmal* zu *mal* usw.) keine Auffälligkeiten zu erkennen sind. Folgende Beispiele belegen diese Beobachtungen:

Benni: „Kriege ich mal nen Blatt?“

Tarek: „Hast du mal nen Taschentuch?“

Annika: „Darf ich mal den Killer haben?“

#### 4.6.5 Hofpause

In der langen Hofpause finden die Beobachtungen an zwei Orten statt: einmal in der schuleigenen Cafeteria und einmal auf dem Schulhof.

In der Cafeteria stehen die Schüler an, um sich mit Getränken und Zwischenmahlzeiten zu versorgen. Die Schüler stehen in kleinen Gruppen von zwei bis vier Personen und unterhalten sich.

Besonders laut ist dabei eine Mädchengruppe, die aus vier Schülerinnen besteht und sehr heterogen wirkt. Die Mädchen sehen sehr unterschiedlich aus: Eines trägt ein buntes Kopftuch und viel Schmuck und ein durch Schminke sehr betontes Gesicht, das andere Mädchen (ebenfalls mit einem Kopftuch) ist komplett dunkel gekleidet und trägt weder Schmuck noch andere dekorative Dinge. Die beiden Mädchen ohne Kopftücher tragen beide unterschiedlich modische Kleidung: Während die eine mehr als aufreizend in schillernden Farben gekleidet ist und auch ihr Haar aufwendig frisiert trägt, ist die andere

eher unscheinbar, nicht geschminkt mit einer Sportfrisur und einer Brille. Aus wissenschaftlichen Erkenntnissen über gruppensdynamische Prozesse, unter denen sich Jugendliche zusammenfinden, sind es vor allem identitätsstiftende Faktoren und Homogenität die dabei ausschlaggebend sind. Diese Gruppe ist deshalb so ungewöhnlich. Da sie die einzige Gruppe waren, die sich kontinuierlich unterhalten haben, wird das Gespräch hier repräsentativ für die Situation in der kleinen Cafeteria dokumentiert:

Mädchen 1: „Was hast du ´n in Deutsch?“

Mädchen 2: „Ne 3-, das ist total dämlich, weil ich echt gelernt habe.“

Mädchen 3: „Grammatik is halt schwer. Ich hab ne 4. Meine Ma wird da nich glücklich sein.“

Mädchen 4: „Guckt euch mal Josie an. Die hat doch echt ne Vollmeise - ihre komische Jacke und die Socken. Geht gar nicht, oder?“

Mädchen 2: „Geht gar nicht. Ich hab heute die Frau von Herrn Lehr gesehen.“

Mädchen 1: „Erzähl!“

Mädchen 2: „Naja, halblange dunkle Haare, so alt wie er, hübsches Gesicht, gute Figur...“

Mädchen 3 (unterbricht): „Und was hat sie hier gemacht?“

Mädchen 2: „Hat ihn hergefahren.“

Mädchen 4: „Is sein Fahrrad kaputt?“

Mädchen 2: „Keine Ahnung.“

Mädchen 1: „Wollt ihr auch ne Waffel?“

Mädchen 3: „Gibs Waffeln? Oah, nehm ich. Da könnte ich mich reinlegen...“

Mädchen 2: „Kann mir jemand Geld geben?“

Mädchen 4: „Bis morgen, da brauch ich´s wieder. Fürs Schwimmen.“

Mädchen 1: „Gehst du wieder mit dei´m Bruder?“

Mädchen 4: „Ja, und seine Freundin kommt auch.“

Bei den Dialogen ist zwar eine starke Umgangssprache mit verkürzten Sprachwendungen wie das Weglassen von Endungen zu sehen (*nehm´* statt *nehmen*, *nich´* statt *nicht* usw.), aber weder eine Berlinerische Färbung noch ethnolektale Einflüsse in den

Sprachegebrauch sind zu erkennen. Auch prosodisch unterscheidet sich die Artikulation der Mädchen nicht vom Standard.

Auf dem Schulhof bietet sich ein ganz anderes Bild der Gruppenbildung: Die Schüler stehen in klar getrennten Gruppen von Schülern deutscher und Schülern nicht-deutscher Herkunft.

Die Schüler reagieren sehr sensibel auf Annäherungen, so dass es hier nicht möglich ist, ganze Gespräche zu verfolgen. Im Trubel und dem Geschrei können allerdings einige K-1-Konstruktionen und ethnolektnahe Prosodie vernommen werden:

Schüler 1: „Gehst du wieder Klassenraum?“

Schülerin 1: „Sagst du Frau Gundermann, dass ich heute nicht Sport komme?“

Schüler 2: „Darfst du heute mit Schloss<sup>53</sup> kommen?“

Schüler 3: „Ich schwöre, der lässt nie Gelegenheit aus, Fußball zu kommen, ich schwöre, man.“

Keiner der diese Aussagen treffenden Schüler, wie die Aufsicht habende Lehrerin bestätigt, hat einen Migrationshintergrund, sodass die Verwendung von K-1 auf mangelnde Sprachkompetenz zurückzuführen sein könnte. Die Artikulation der K-1-Sätze findet nicht unter Verwendung der typischen Prosodie, sondern im Standard statt.

#### 4.6.6 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Auch an der Eckener-Oberschule waren Kontraktionsvermeidungen im Schulalltag zu hören. Allerdings konnten diese ausschließlich bei den jüngeren Schülern der 8. Jahrgangsstufe festgestellt werden, die diese vor allem wieder in identitätsrelevanten Situationen verwendeten, wenn sie sich abgrenzen oder behaupten mussten.

Besonders interessant war das Verhalten der beiden Schülerinnen türkischer Herkunft, die untereinander im Standard, mit dem Lehrer jedoch im Ethnolekt sprachen, um eindeutige Grenzen zwischen dem 'Wir' und dem 'Sie' des Pädagogen zu ziehen, um ihre eigene Besonderheit innerhalb der sekundären Gruppe der Schulklasse zu

---

<sup>53</sup> Mit 'Schloss' ist ein Einkaufszentrum gemeint, das sich 'Das Schloss' nennt und in der Umgangssprache auch so bezeichnet wird.

demonstrieren, wo sie die einzigen beiden Schüler mit einem Migrationshintergrund waren.

Ebenfalls bestätigend für den Ansatz der angenommenen Kontraktionsvermeidung als identitätsstiftende Sprachkomponente war das Verhalten des von der Gruppe isolierten Schülers der gleichen Klasse. Er grenzt sich nach bzw. aufgrund einer existentiellen Außenseitererfahrung durch seinen Sprachgebrauch ab, um vorgeblich zu einer anderen Gruppe, einer Gruppe, die in der jugendlichen Wahrnehmung eine Gegenwelt seiner aktuellen Situation, geprägt von Dominanz, Stärke und (gegenseitiger) Anerkennung, darstellt und ihm das Gefühl vermittelt aktiv außerhalb der Klasse zu stehen und nicht, wie es in der Realität anmutet, passiv ausgeschlossen zu sein.

Ob der Sprachgebrauch genau dieser bestimmten Varietät bewusst oder unbewusst geschieht, ist in beiden Fällen schwer zu bestimmen, da bei den Mädchen davon ausgegangen werden kann, dass der ethnolektale Sprachgebrauch der des eigenen, durch Migration geprägten Hintergrundes ist. Bei dem Jungen kann vermutet werden, dass die Auswahl einer neuen, 'besseren' sozialen Identität in seinen Bezugswelten nur eine geringe Bandbreite an Lebensstilen bot, so dass eine Entscheidung für den ethnolektalen Stil die naheliegendste war.

Obwohl die Unterrichtskommunikation der älteren Schüler ausschließlich durch standardnahe Umgangssprache geprägt war, waren auch hier, wie bei allen beobachteten Schülern des Eckener-Gymnasiums, die informellen Pausen des Schulalltags durch K-1-Konstruktionen, allerdings oftmals ohne die dazugehörige Prosodie<sup>54</sup>, gekennzeichnet.

Dies zeigt, dass alle beobachteten Schüler das Phänomen K-1 kennen und im alltäglichen, formlosen Sprachgebrauch, in dem sie sich untereinander und in den sekundären Gruppen immer wieder zurechtfinden und in Routinesituationen behaupten müssen, auch als unreflektiertem Teil der (jugendlichen) Umgangssprache anwenden. Sicherlich findet bei den Schülern auch eine (unterbewusste) Identifizierung ihrer Generation mit dem ethnolektalen Sprachverhalten als abgrenzungsrelevanter Faktor des Erwachsenwerdens statt, da sie überwiegend aus Elternhäusern stammen, die größtenteils in wohl-situierten Lebensverhältnissen leben, sowie deutlich von dem Lehrpersonal der Schule im Standard angesprochen und gefordert werden.

---

<sup>54</sup> Dass die Kontraktionsvermeidung K-1 ohnehin bestimmte prosodischen Eigenschaften bei der Artikulation aufweist, sei hier nicht tiefergehend betrachtet. Die Beobachtungen an allen Berliner Schulen zeigten jedoch, dass es einen deutlichen und auch verifizierbaren Unterschied zwischen den durchschnittlichen und explizit betonten prosodischen Eigenschaften der K-1-Verwendung gibt.

## 4.7 Beethoven-Oberschule (Gymnasium)

Das Beethoven-Gymnasium wird stellvertretend für den Teilbezirk Steglitz besucht.

### 4.7.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Steglitz

Der Stadtteil Steglitz gehört zum politischen Bezirk Steglitz-Zehlendorf und liegt südwestlich in Berlin. Zum Stadtteil Steglitz gehören die drei Ortsteile Steglitz, Lichterfelde und Lankwitz ((vgl.) o.V. (2000): 1).

Steglitz ist vor allem durch suburbane, ländlich anmutende Strukturen geprägt. Dies ist vorwiegend auf die Geschichte des Stadtteils als Villen- und Eigenheimwohnort als Pendant zu den innerstädtischen Industrie- und Arbeiterwohngebieten zurückzuführen. Noack (2005: 10) bezeichnet den Bezirk in seinem Bericht als „siedlungstypologisch [...] gering verdichtet und stark durchgrünt [...]“. Es überwiegt die offene Bauweise.“

Auch heute noch ist Steglitz vor allem bürgerlich geprägt und liegt u.a. in den Faktoren Einkommen, Bildung und Status, aber auch beim Alter der Bevölkerung drastisch über dem Berliner Durchschnitt. Steglitz leidet massiv an der Überalterung der Bevölkerung. Bereits im Jahr 2008 war über ein Viertel der Bewohner über 65 Jahre alt ((vgl.) Noack (2005): 11 f.).

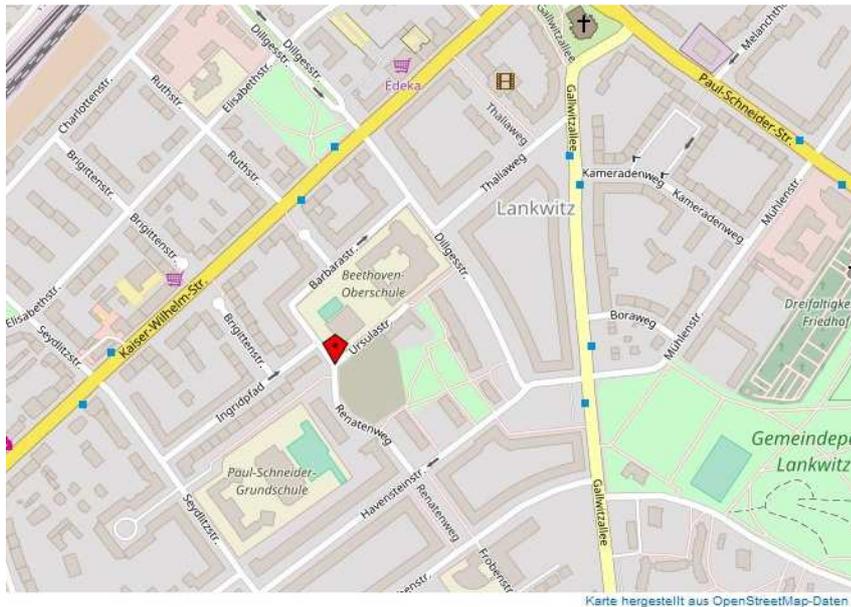
Die Ausländerquote in Steglitz beträgt rund 10,0 %, wovon nahezu die Hälfte der Ausländer aus der EU stammen. Die zweite große Gruppe machen Ausländer aus der Türkei aus.

Die Arbeitslosenquote im Bezirk liegt mit 11% leicht unter dem Berliner Durchschnitt. Auch aus der Außenperspektive ist Steglitz ein bürgerlicher, ländlicher, vor allem von älteren Menschen bewohnter Bezirk und gemeinsam mit Zehlendorf das Sinnbild des alten, gehobenen ‚West-Berlins‘. Aus der Innenperspektive heraus wird der Bezirk von den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich wahrgenommen: Während die jugendliche Bevölkerung aus dem Elternhaus schon einmal in einen „cooleren Bezirk, wo was los ist“<sup>55</sup> ziehen würde, fühlt sich die erwachsene, im Berufsleben oder der Rente stehenden Bevölkerung sehr wohl und könnte sich nur schwer vorstellen, Wohlstand und Grün für eine Innenstadtwohnung aufzugeben<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Informant Benjamin K., 16 Jahre alt, aus Steglitz, der mit seinen Eltern und Geschwistern in einer Gründerzeitvilla in Lankwitz wohnt.

<sup>56</sup> Informanten Dieter O., 53 Jahre und Erika W., 64 Jahre, beide Anwohner in Lankwitz.



**Abb. 9:** Gegend um die Beethoven - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Das Beethoven-Gymnasium liegt im Ortsteil Lankwitz, im Norden von Steglitz, der über einen eigenen Regional- und Fernbahnhof verfügt.

#### 4.7.2 Die Schule

Das Beethoven-Gymnasium ist mit dem Bus zu erreichen und liegt mitten in einer Siedlung von viergeschossigen 1920er-Jahre-Bauten, die in der bekannten Hufeisenform einzeln um die Schule herum angesiedelt sind. Im Einzugsgebiet liegen jedoch auch die für Steglitz so typischen Villen aus der Gründerzeit und Einfamilienhaussiedlungen.

Die unmittelbare Umgebung der Schule ist vor allem durch die Mehrfamilienhäuser gezeichnet, in denen keine Geschäfte oder kulturelle Einrichtungen vorhanden sind und damit typische Strukturen einer kleinen Schlafsiedlung aufweisen. Erst auf dem Weg zum Bus bzw. zum S- und Regionalbahnhof Lankwitz sind klassische Nahversorger wie Lebensmittelmärkte, Blumenläden, Bäcker und auch ein Einkaufszentrum zu finden.

Das Schulgebäude des Beethoven-Gymnasiums, das 1909 bezogen wurde, sticht durch seine auffälligen Säulen aus der sonst sehr gleichartig bebauten Umgebung heraus.

An die Beethoven-Oberschule gehen zum Zeitpunkt der Studie 883 Schüler, die zu 60% weiblich und zu 40% männlich sind. Eine Staatsangehörigkeit außerhalb Deutschlands haben 39 Schüler, von denen 35 aus anderen europäischen Ländern, zwei aus Asien und ein Schüler eine US-amerikanische Staatsangehörigkeit hat. Die Staatsangehörigkeit eines Schülers ist ungeklärt ((vgl.) o.V. (2008f): 1).

28 Schülerinnen und 29 Schüler haben Deutsch nicht als Herkunftssprache, was einem Anteil von 6,5% entspricht.

Mehr als zwei Drittel der Schüler (681) stammen aus dem Bezirk bzw. aus dem Einzugsgebiet der Schule, die nächstgrößere Gruppe von Schülern kommt aus dem benachbarten Bezirk Tempelhof-Schöneberg (139). Während 23 Schüler aus dem Brandenburger Landkreis Teltow-Fläming und 15 Schüler aus Neukölln die Schule besuchen, verteilen sich die Wohnorte der restlichen 25 Schüler auf die anderen Berliner Bezirke und andere Landkreise in Brandenburg.

Mit einer Fehlzeitenquote von 3,5 % liegt die Beethoven-Oberschule deutlich unter den Durchschnittswerten ihrer Schulart (4,4%), der Region (4,9%) und der von Berlin insgesamt (6,9%) ((vgl.) o.V. (2008f): 1.).

77 Lehrkräfte unterrichten die Schüler des Beethoven-Gymnasiums: 57% von ihnen sind weiblich, 53% männlich.

Die Schule legt einen besonderen Schwerpunkt auf Fremdsprachen, Mathematik und Musik. So erhalten die Schüler in den jeweiligen Klassen Zusatzunterricht in ihrem Schwerpunkt. In der Freizeitgestaltung der Schüler arbeitet die Schule mit den örtlichen Sportvereinen und den West-Berliner Theatern zusammen.

An der Beethoven-Oberschule werden zwei 10. Klassen über einen Tag begleitet und beobachtet.

#### 4.7.3 1. Stunde und 1. Pause

In den ersten Stunden, die in den 10. Klassen beobachtet werden, findet Sportunterricht statt. Dabei werden die Schüler jahrgangsübergreifend gemeinsam nach Geschlechtern getrennt in zwei verschiedenen Hallen unterrichtet.

Die Beobachtung des Sportunterrichts findet bei den Mädchen statt. Insgesamt sind 28 Schülerinnen anwesend, von denen vier einen türkischen Migrationshintergrund aufweisen. In der Sportstunde findet zunächst eine Erwärmung durch Laufspiele und anschließend Ball- und Koordinationsübungen in Mannschaften statt.

Die Mädchen werden abgezählt, eingeteilt und beginnen sich warmzulaufen. Während sie ihre Runden drehen, findet eine ausgiebige Nebenkommunikation, meist paarweise, statt. Die Gespräche werden in einem gepflegten Hochdeutsch mit einem durchgängig unerwartet hohen Fremdwortanteil geführt<sup>57</sup>:

---

<sup>57</sup> Die nagende Vermutung, die Schülerinnen wären im Vorhinein über die Studie und deren Ziele aufgeklärt worden, erübrigt sich in dem Moment, als die Lehrerin nach der Sportbefreiung der Beobachterin fragt, da sie diese für eine Schülerin der Schule hält. Da die Klassen erst am Tag der

Bine: „Die Sache mit Klara ist mir wirklich suspekt. Manchmal glaube ich, dass sie ein Hypochonder ist oder einfach nur eingebildet krank.“

Kristina: „Hypochonder ist ein Synonym für eingebildet krank sein. Aber ich verstehe es auch nicht.“

Bine: „Vor allem sagt sie nie, was sie hat.“

Kristina: „Vielleicht weiß sie es ja selbst nicht.“

Katharina: „Man kann doch von so einem echt zumindest ein rudimentäres Wissen erwarten oder? Nur ein ganz klein wenig...“

Merle: „Was soll ich noch dazu sagen?“

Katharina: „Ich denke, der Start war schon suboptimal. Da kann ja dann nichts mehr draus werden.“

Die Mädchen finden sich nach der Erwärmung in ihren vorher zugeteilten Mannschaften zusammen und treten in Parcours-Läufen gegeneinander an.

Als die Mannschaft von Pia gewinnt, stellt sie sich mit der Haltung eines Affen in den Raum und sagt laut:

Pia: „Jo, Ghetto, bist Kasten. Ghetto.“

Im Anschluss schlägt sie mit ihrer Mitschülerin mit den Händen ein und sie lachen laut. Die anderen Schülerinnen reagieren nicht auf die selbstbewusste Pia, die sich weiterhin wie ein Affe bewegt und den Ethnolekt samt Prosodie frotzelnd nachahmt. Das bleibt auch das einzige Mal, wo jemand aus der Schülerinnengruppe den Ethnolekt verwendet. Im Fall von Pia ist es eindeutig eine Handlung, die zur eigenen Aufwertung und damit zur Abwertung der Varietät beitragen soll.

Die restliche Zeit des Sportunterrichts verläuft mit einer ernsthaften und hochkonzentrierten Arbeitsweise der Mädchen, die die Übungen aktiv mitmachen. Alle Gespräche, die dann hauptsächlich unterrichtsbezogen sind, verlaufen ohne jede Auffälligkeit:

---

Beobachtung selbst von der Schulleitung zufällig nach Kollegenstand bestimmt worden sind, ist auch eine Aufklärung der Schüler über die Studie an den Vortagen ausgeschlossen.

Anne: „Kathi, springst du mit links oder mit rechts?“

Katharina: „Ich versuche gar nicht darüber nachzudenken,  
sondern immer zum Ziel zu gucken.“

#### 4.7.4 2. Stunde

In der 10. Klasse sind einige der Mädchen aus dem Sportunterricht und Jungen der Klasse, die zuvor in der anderen Halle unterrichtet worden sind. Insgesamt sind 30 Schüler anwesend, von denen 15 weiblich und 15 männlich sind. Ein Junge hat einen türkischen Hintergrund.

Da Englisch-Unterricht stattfinden soll, eignet sich diese Stunde nicht so gut für die Forschung über die deutsche Sprache der Schüler. Die Lehrerin versichert jedoch, dass diese Doppelstunde eine Vorbereitung auf die Prüfung für den mittleren Schulabschluss (MSA) werden wird und die Schüler in Gruppen und auf Deutsch arbeiten sollen.

Nach einer kurzen Einführung in die Anforderungen und Strukturen der Englischprüfung haben die Schüler 45 Minuten Zeit, sich in Gruppen zusammenzufinden und ihre Fragen diesbezüglich auszuarbeiten. Jede Gruppe soll dies zum Ende der Doppelstunde dann vorstellen.

Es bilden sich bunt gemischte Dreier- und Vierergruppen. Die Schüler unterscheiden sich kaum in Kleidungsstil, Frisuren und Verhalten. Auch der Schüler mit Migrationshintergrund passt sich so an, dass er förmlich ´gesucht´ werden muss.

Bei den Beobachtungen der Einzelgruppen kann festgestellt werden, dass zwar nicht im Ethnolekt gesprochen wird, jedoch ein deutliches Berlinerisch sowohl bei den Mädchen, als auch bei den Jungen zu hören ist:

Alexander: „Jib´ mir mal den blauen Stift.“

Max: „Haste dit nich schon mal aufgeschrieben?“

Alexander: „Weeß nich, ich guck ma.“

Marie: „Habt ihr dit vom letzten Jahr gehört?“

Wiebke: „Nee, was´n?“

Marie: „Da sind wohl zweie durch die Prüfung gefallen,  
weil sie nich ein Wort rausgekriegt haben.“

Wiebke: „Is nich wahr.“

Nele: „Das hab ich auch jehört. Die durften dann aber nochma in eine Nachprüfung oda so.“

Marie: „Ick hoffe ma, dass uns das erspart bleibt.“

#### 4.7.5 Hofpause

Da es an diesem Tag stark regnet, bleiben die Schüler in der großen Pause im Klassenraum.

Die Schüler sind sehr aktiv und sprechen wild durcheinander. Die Jungen werden auf einmal sehr aktiv und beginnen mit verbalen Macht- und Rangspielen, die auch rituelle Beschimpfungen, aber keine Formen des Ethnolekts enthalten:

Max: „Nedat, du Missgeburt, was säufst du denn da schon wieder.“

Alexander: „Cola, du Pleppo, siehst du das nicht.“

Nedat: „Wer redet denn mit dir, du Spast? Pass auf, dass du nich mit deiner Stulle rumkleckerst.“

Alexander: „Pass du lieba auf, dass du dein Gesöff nicht verkipst, du Dauerlutscher.“

Paul: „Ihr Spasten, Alter, wir haben hier Frauen im Raum und ihr haut so ne Schoten.“

Max: „Paul, du Möchtegerncowboy, was willst du n jetzt?“

Paul: „Nüscht.“

Max: „Is auch besser so. Nedat, du Missgeburt, was glotzt du denn schon wieder?“

Nedat: „Ich hab mich nur gefragt, ob das in deinem Gesicht Krümel oder Haare sind, du Mädchen.“

Auch im Schulhaus finden sich Schülergruppen, die sich an den Treppen oder vor Klassenräumen oder unten bei der Schulcafeteria versammelt haben.

Unter ihnen sticht eine Gruppe von drei Mädchen besonders hervor. Das eine Mädchen trägt ein mit bunten Strass-Steinen besticktes Kopftuch und ist stark geschminkt; die anderen beiden Schülerinnen sind extravagant und stark geschmückt gekleidet. Alle drei führen laute, extrovertierte Gespräche. Dies sind die Umstände, die die Gruppe so auffällig machen. Das Mädchen mit dem Kopftuch tritt dabei sehr dominant auf und

verwendet eine sehr künstlich anmutende Form der ethnolektalen Prosodie. Ihre Kommunikationspartnerinnen, die, so scheint es, keinen Migrationshintergrund haben, ahmen die dominante Schülerin in den Gesprächen nach, wirken jedoch bei der Verwendung etwas holperig, als ob Ihnen diese Art zu sprechen nicht so richtig vertraut ist, wie folgende Gesprächsausschnitte zeigen:

Schülerin 1: „[...] hab isch ihn gesehen. Isch fand ihn  
sofort voll süß. Gibs nisch.“

Schülerin 2: „Hat er Auto?“

Schülerin 1: „Klar, hat er Auto. Rischtisch geiles Auto,  
glaub isch.“

Schülerin 3: „Hast du es schon gesehen?“

Schülerin 1: „Nein, man. Hab isch noch nich. Aber isch  
werde, glaub mir, isch werde.“

Schülerin 2: „Macht ihr was zusammen am Wochenende?“

Schülerin 1: „Ich hoffe doch, dass wir Wochenende was  
machen.“

Schülerin 3: „Guckt, da kommt Dennis.“

Schülerin 1: „Lass mal weg, der stinkt voll. Von dem krieg  
isch Pickel.“

Schülerin 2: „Lass gehen.“

#### 4.7.6 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Am Beethoven-Gymnasium in Steglitz zeigte sich ein sehr vielschichtiges Sprachbild der Schüler. Von beeindruckend reifen Wortschätzen, über starke dialektal gefärbte Kommunikation, über kreative Beschimpfungsriten bis hin zu klassischer ethnolektaler Kommunikation war alles zu hören.

Obwohl K-1 (samt Begleitphänomen) nur in einem einzigen Dialog zwischen Schülerinnen, der klar von einer Schülerin mit eindeutigem Migrationshintergrund dominiert wurde, zu hören war, kann davon ausgegangen werden, dass alle Schüler des Gymnasiums diesen Sprachstil zumindest kennen. Dafür, dass er weder in den informellen Gesprächen untereinander noch in Konfliktsituationen im Unterricht, wie es an anderen Schulen zu erkennen war, angewendet wird, hat folgende, in den Beobachtungen deutlich gewordene Gründe:

- a) hohes Selbstbewusstsein der Schüler (u.a. durch ein sehr hohes Bildungsniveau und ausgeprägte Sprachkompetenz mit einem überdurchschnittlich breitem Wortschatz), das keiner identitätsstiftenden Gegenweltvarietät oder anderer Bestätigung bedarf
- b) deutliche, von den Schülern empfundene soziale Minderwertigkeit des Ethnolekts, der somit keinen soziokommunikativen Mehrwert in der Reproduktion bringt und über den sich nur überheblich lustig gemacht werden kann
- c) fehlendes ethnolektal geprägtes Situations- und Bedingungsgefüge
- d) Dominanz des Berlinerischen auf mittlerem dialektalen Niveau

Wo ethnolektale Phänomene an anderen Schulen die soziokommunikative Rolle der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt einnehmen, realisiert sich diese Abgrenzung am Beethoven-Gymnasium anscheinend über die verstärkte Verwendung Berlinerischer Formen, die frei und großzügig von den Schülern in den informellen Gesprächen eingesetzt werden.

Selbst die rituellen Beschimpfungen, die an dieser Schule von den Jungen praktiziert werden und vor allem von der 'Kreativität' bei der Formulierung der Beleidigung leben als von der prosodischen Kontur, die sonst üblicherweise sehr laut und gefährlich anmutet, werden eher vom Berlinerischen als von einem anderen Soziolekt geprägt.

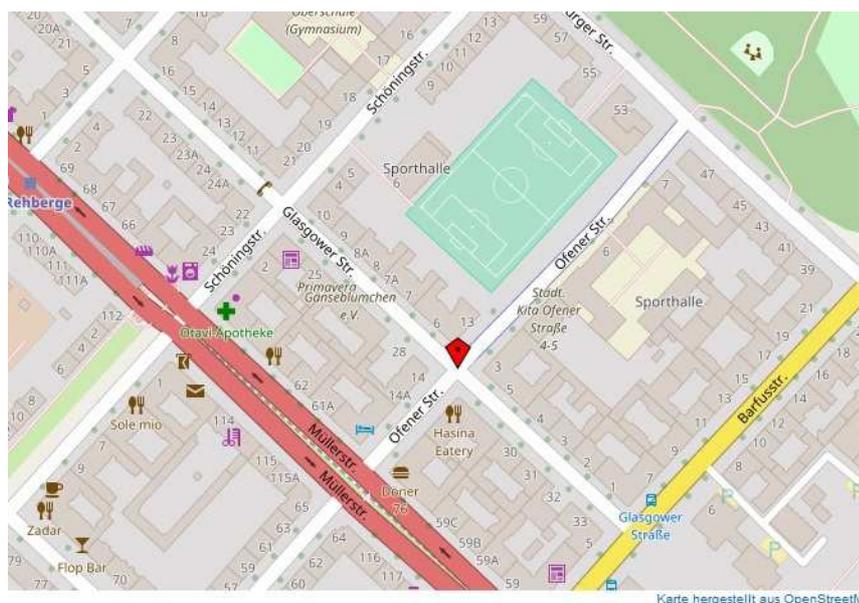
Die dann doch noch beobachteten Kontraktionsvermeidungen, die zusammen mit anderen Phänomenen wie der konstanten Artikulation beispielsweise eines 'sch' bei Personalpronomen, die auf 'ch' enden, auffälliger ethnolektaler Prosodie und starker gestikulativer Unterstützung des Gesagten einhergehen, können eindeutig auf den offensichtlichen Migrationshintergrund der im Dialog dominanten Sprecherin bezogen werden, die sich vermutlich ausschließlich über ihre Herkunft definiert und ihren Sprachgebrauch als unabkömmlichen Ausdruck dieser einsetzt. Das wird vor allem an der sehr gekünstelten Wirkung des Gesagten deutlich. Dass ihre Gesprächspartnerinnen deutscher Herkunft, die sich anscheinend gezwungen fühlen zu versuchen, diese kommunikative Art nachzuahmen versuchen, darin nicht geübt sind, ist an ihren Unsicherheiten im Umgang mit dem Ethnolekt erkennbar. An diesem Beispiel wird der Gesamteindruck, der durch die Beobachtungen an dieser Schule genommen werden konnte, bestätigt, dass die Schüler den Ethnolekt vermutlich alle kennen, aber er für sie in der Alltagskommunikation keine ernstzunehmende Rolle spielt, sondern meistens lediglich abzuwerten ist.

## 4.8 Hans-Bredow-Oberschule (Hauptschule)

Die Hans-Bredow-Oberschule ist die zweite Hauptschule, die im Bezirksteil Wedding besucht wurde. Ziel dieser Doppelung ist, die Sprachforschung in dem vermeintlichen 'Problembezirk' einmal beispielhaft an der gleichen Schulart zu vertiefen.

### 4.8.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wedding

Die Hans-Bredow-Oberschule liegt nur wenige U-Bahnstationen von der Theodor-Plevier-Oberschule entfernt ebenfalls im Berliner Stadtteil Wedding. Die Gegend unterscheidet sich nicht von der der zuerst besuchten Hauptschule: eine triste, ungepflegte Altbausiedlung in der Nähe der Hauptverkehrsstraße von Wedding. Das Gebiet ist ebenso wie das um den S-Bahnhof Wedding ein Wohnort ehemaliger Gastarbeiter und heute noch Zuzugsstätte für viele Ausländer aus den arabischen Ländern. Die Hans-Bredow-Hauptschule ist zusammen mit der Winkelried-Realschule, die im Rahmen dieser Studie auch noch besucht wird, in einem Zwillingsgebäude untergebracht. Das Lessing-Gymnasium, mit dem sich beide Schulen den neuen und modernen Sportplatz teilen, liegt gegenüber. Zwischen den Schulen, gegenüber dem Sportplatz liegt das Arbeitslehrezentrum der Schulen und dahinter der Schillerpark, der die 'grüne Lunge' dieser Gegend ist.



**Abb. 10:** Gegend der Hans – Bredow – Schule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.8.2 Die Schule

Das Schulgebäude ist mit der U-Bahn und zu Fuß zu erreichen. Auf dem Weg durch die Altbausiedelung finden sich nur vereinzelt kleine Geschäfte, die Tabak, Spirituosen und Süßwaren rund um die Uhr verkaufen und eine geschlossene Jugendeinrichtung. Das große, sanierte Schulgebäude aus der Gründerzeit ist deshalb interessant, weil es zwei Schulen beherbergt, die dort völlig getrennt voneinander untergebracht sind.

Die Türen zur Hans-Bredow-Schule sind verschlossen und werden durch die Lehrer nur zu bestimmten Zeiten geöffnet. Herauszu gehen ist jederzeit möglich, hineingelangen nur vorbei an den Lehrern möglich, die jeden Besucher kontrollieren.

Die Hauptschule wird zum Zeitpunkt der Studie von 251 Schülern besucht, von denen 58% männlich und 42% weiblich sind. Unterrichtet werden sie von 33 Lehrkräften, die zu einem Drittel männlich und zu zwei Dritteln weiblich sind.

79,7% der Hans-Bredow-Schüler haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. Insgesamt 116 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Drunter sind 92 Schüler mit Staatsangehörigkeiten aus dem europäischen Gebiet, zwei aus Amerika, 18 aus dem asiatischen Raum und zwei ungeklärt. Ausnahmslos alle Schüler stammen aus dem Bezirk, in dem die Schule liegt ((vgl.) o.V. (2008g): 1 f.).

Die durchschnittlichen Fehlzeiten der Schüler betragen 20,3% der Unterrichtszeit und sind damit mehr als doppelt so hoch wie die der Region (8,0%), dreimal so hoch wie die Durchschnittsfehlzeiten von Berlin (6,9%) und 8 Prozentpunkte höher als die der Schulart (12,4%). Ebenso auffällig sind die als unentschuldigt in die Statistik einfließenden Fehlzeiten. Während sie an den bisher besuchten Schulen zwischen 0,1 und 3,0 % lagen, beläuft sich die als unentschuldigt gewertete Fehlzeit der Schüler an der Hans-Bredow-Schule auf 11,7% und damit auf über die Hälfte der Fehlzeiten überhaupt.

Die Schule bietet ihren Schülern jede Menge Arbeitsgemeinschaften und eine betreute Freizeitgestaltung an. Darüber hinaus gibt es eine Schulpsychologin, die, wie die meisten der Schüler, Migrationshintergrund hat und vor allem auf die Probleme von Mädchen spezialisiert ist. Es gibt für diese Schule zuständige Polizisten und, wie an der Theodor-Plevier-Oberschule, auch einen Mitarbeiter von der Agentur für Arbeit, der sich mit den Schülern um die Ausbildungsplatzsuche bemüht. Um die Fehlzeiten und Leistungen der Schüler, die der Schulleiter als 'Schulverweigerer' bezeichnet, zu optimieren, gibt es an der Hans-Bredow-Schule viele Projekte wie die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, ein Elterncafé, offene Elternseminare, Elternbriefe, die Gründung eines Fördervereins, innere Strukturreformen wie die Bildung von so genannten 'Jahrgangsteams', Bildung von

Praxisklassen, Förderungen des mittleren Schulabschlusses, Kooperationsvereinbarungen mit Ausbildungsbetrieben u.v.m. ((vgl.) o.V. (2008g): 1 f.).

An der Hans-Bredow-Oberschule können fünf Unterrichtsblöcke/Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.8.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten beobachteten Stunde findet Wahlpflichtunterricht in den 10. Klassen statt. Die Schüler der Arbeitslehreklasse, die im Rahmen der Studie besucht werden, befinden sich in einem der Räume des Nebengebäudes der Schule, das ausschließlich für die verschiedenen Fächer des Arbeitslehreunterrichts genutzt wird.

Ziel der Arbeitslehrestunde der besuchten 10.-Klässler ist, die Fragen zu schon bestehenden Antworten eines Arbeitsblatts über das Berufsbild einer Erzieherin zu formulieren.

In der Klasse sind elf Schüler anwesend. Normalerweise sind 18 Schüler in diesem Kurs. Fünf Schüler sind weiblich und zehn der Schüler haben einen Migrationshintergrund, alle Schüler der Klasse besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft.

Entsprechend stark ist auch der Sprachwechsel zwischen Türkisch und Deutsch, sowohl in der Pause vor der Stunde als auch im Unterricht. Die Schüler sitzen an einem kreisförmigen Tisch, Mädchen und Jungen jedoch getrennt voneinander mit einem freien Stuhl zwischen beiden Parteien. Diese Sitzordnung durften sich die Schüler selbst wählen. Die Jungen in diesem Kurs sind sehr dominant und stellen sich gerne aufreißerisch dar. Ihre Kleidung (Lederjacken auch im Sommer, dicke goldfarbene Ketten, die verschiedenfarbigen Jeanshosen in die weißen Sportschuhe gesteckt) und ihr Auftreten (starke Bräunung der Haut, kompliziert rasierte Frisuren, ausladende Gestiken, laute Sprache) unterstützen diesen Ausdruck zusätzlich. Die Jungen sind in diesem Auftreten eindeutig verwechselbar und unterscheiden sich kaum voneinander.

Die meisten der von den Jungen gesprochenen Sätze sind der rituellen Beschimpfung zuzuordnen, die sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch erfolgt:

Mohamed: „Du Spast, Alter!“

Ahmet: „Du Spast, Alter, ich schwöre.“

Kamir: „Eşekoğlu eşek.“<sup>58</sup>

Ahmet: „Ananı sikerim.“<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Türkisch für : Du Sohn eines Esels.

Mohamed: „Abaza, Alter, isch schwöre.“<sup>60</sup>

Alle Schüler, besonders die Mädchen, auch das ohne Migrationshintergrund, kultivieren die Verwendung des Ethnolekts mit allen Eigenschaften und in allen Bereichen:

Jenny: „Mohamed, wo warst du Pause?“

Mohamed: „Wir warn Plus<sup>61</sup>!“

Jenny: „Wer wir?“

Mohamed: „Lan<sup>62</sup> und isch. Was willst du, bitch?“

Jenny: „Leck mich, ich dachte, du gehst Osloer.“

Mohamed: „Was soll isch denn Osloer?“

Jenny: „Isch dachte, du musst Gericht wegen gestern.“

Ahmed: „Ey, gestern Gesundbrunnen, das warn wir nisch. Das war wer anders. Das warn wir nich, ich schwöre. Ich schwöre, Alter.“

Jenny: „Und wer wars dann?“

Ali: „Die 65er<sup>63</sup>, man, ich schwöre, die warns.“

Mohamed: „Du Spast, Alter, nix warn die. Das weiß isch. Halts Maul, du Spast.“

Jenny: „Ich gehe nach Schule heute eh Gesundbrunnen, ma seh´n, was ich rauskriege.“

Ali: „Halt disch da bloß raus, Schlampe.“

Im Unterricht, während die Schüler das Arbeitsblatt lesen sollen, kommt es zu permanenten Störungen durch die Jungen, die entweder aus einzelnen Worten oder ganzen Sätzen bestehen, die sich auf den gelesenen Inhalt des Arbeitsblatts beziehen oder zusammenhanglos in den Raum geworfen werden. Die Störungen scheinen Ausdruck von Konzentrationsmangel und Selbstdarstellung zu sein, wie diese Beispiele zeigen:

Nahir: „Was für Scheiße, Alter. Woher soll ich wissen, was man Kindergarten lernt.“

---

<sup>59</sup> Türkisch für: Ich fickte deine Mutter.

<sup>60</sup> Türkisch für: Jemand, der lange Zeit keinen Geschlechtsverkehr gehabt hatte.

<sup>61</sup> Plus ist eine Einkaufsstätte für Lebensmittel.

<sup>62</sup> ‚Lan‘ ist türkisch und bedeutet: ‚Alter‘, ‚ey‘ usw.

<sup>63</sup> Die Gruppe, die sich „65“ nennt, eine Zahl, die sich aus dem Einzugsviertels des ehemaligen Berliner Gebiets Nr. 65 (ehemalige Anschrift 1000 Berlin 65) ergibt, ist eine Gruppe, die in verschiedenen Szenen agiert. Ihr hohes Ansehen unter den Jugendlichen verdankt sie mutmaßlichen kriminellen Taten wie Rauschgifthandel, Einbrüchen, Diebstählen und einer starken Reviermarkierung durch Graffiti.

Achmet: „Ibne.“<sup>64</sup>

Mettin: „Schwule Scheiße, man. Ich geh Klo.“

Achmet: „Spast.“

Die Unterrichtsstunde wird wesentlich beeinflusst, als Fatime fragt, was eine Speisekarte ist. Dabei benutzt sie in Prosodie und Grammatik den Ethnolekt<sup>65</sup>, da sie sich so auch Gehör von den Jungen der Klasse sichert:

Fatime: „Frau Lederer, was ist Speisekarte?“

Lehrerin: „Kann jemand Fatime diese Frage beantworten?“

Nach langem Schweigen erklärt die Lehrerin, was eine Speisekarte ist und dass eine Speisekarte in dem Altenheim zu sehen sein wird, in dem die Schüler in der nächsten Woche alle einen Tag ein Praktikum machen sollen.

Daraufhin bricht eine heftige Diskussion aus, ob die Schüler überhaupt dorthin müssen:

Mettin: „Ich geh nicht Altersheim, ich komm Schule, man!“

Achmed: „Ich komm auch Schule. Ich will nicht Altenheim.“

Lehrerin: „Ihr seid angemeldet und alle müssen dahin. Wir wissen das jetzt schon seit drei Monaten.“

Fatime: „Drei Monate, drei Monate, quatsch, man. Ich geh auch nicht Altenheim. Blöde Omis angucken.“

Jenny: „Ich will auch nicht Altenheim gehen. Ich komm auch Schule.“

Lehrerin: „Das könnt ihr euch leider nicht aussuchen.“

Jenny: „Dann bin ich halt krank an den Tag. Da geh ich lieber Arzt als Altenheim.“

Mohamed: „Frau Lederer, ich hab Idee. Wer will, geht Praktikum und wer nicht will, darf Schule gehen.“

---

<sup>64</sup> Türkisch für 'schwul'.

<sup>65</sup> Dass Fatime auch ohne den Ethnolekt sprechen kann, ist vor der Stunde zu sehen, als sie mit der Lehrerin leise ihren Praktikumsschein durchgeht.

Die Stunde endet mit dem Pausenklingeln und ohne eine Einigung bezüglich des Praktikumstages.

Nachdem die Schüler aus dem Unterrichtsraum heraus gestürmt sind, versammeln sie sich im Vorflur des Arbeitslehregebäudes, um die Pause dort zu verbringen und auf die Lehrer zu warten, die ihnen die Klassenräume aufschließen.

Es fällt sofort ins Auge, dass Jungen und Mädchen trotz der informellen Pausensituation streng getrennt stehen und eine Art 'Graben' zwischen sich frei gelassen haben. Die Stimmung in beiden 'Lagern' ist ausgelassen, rituelle Beschimpfungen und (rituelle) Machtkämpfe der Jungen bestimmen das Klima des Vorflurs.

Schüler 1: „Ananı sikeyim.“<sup>66</sup>

Schüler 2: „Deine Mutter, Alter.“

Schüler 3: „Spast.“

Schüler 1: „İbne.“<sup>67</sup>

Während sich die Jungen beschimpfen, betonen sie ihren Ethnolekt besonders und schmücken ihn durch lautes und besonders lang gedehntes Reden und ausufernde Gestiken aus.

Auch die Mädchen verwenden den Ethnolekt, halten sich jedoch mit den Ausuferungen zurück:

Schülerin 1: „Kommst du mit Klo?“

Schülerin 2: „İsch glaub', is nich offen.“

Schülerin 1: „Lass doch mal gucken. Man, is Achmed ein Spast.“

Schülerin 2: „Welchen meinst du?“

Schülerin 1: „Alle.“

Schülerin 3: „İsch hab kein Bock, wollen wir nicht Gesundbrunnen-Center gehen?“

Schülerin 2: „Wenn Sport is, können wir Gesundbrunnen gehen.“

---

<sup>66</sup> Türkisch für: Ich ficke deine Mutter.

<sup>67</sup> Türkisch für: schwul oder als Substantiv Schwuler.

#### 4.8.4 2. Stunde

Die zweite Arbeitslehrestunde findet in der Holzwerkstatt statt. Da die Schüler an den Werkbänken besondere Aufsicht brauchen, sind diese Kurse kleiner als andere, wie beispielsweise der zuvor besuchte, in dem normalerweise 18 Schüler sind.

In der Holzwerkstatt werden heute sieben Schüler unterrichtet, drei Mädchen und vier Jungen. Zwei der Jungen sind deutscher Herkunft, alle anderen Schüler haben einen türkischen oder arabischen Hintergrund.

Marco, der große blonde Schüler deutscher Herkunft, sticht durch sein Äußeres aus den Schülern sofort heraus. Marcel, der durch seine dunklen Haare und seine Kleidung dem Stil der Mehrheit angepasst ist, fällt als zweiter Schüler deutscher Herkunft in dieser Klasse nicht auf.

Jeder Schüler hat ein Holzstück, das er bearbeitet. Immer zwei Schüler zusammen teilen sich eine Werkbank. Da die Aufgaben klar sind und die Schüler sich an den Bänken auskennen, wird aktive Nebenkommunikation zum Unterrichtsgeschehen betrieben. Besonders auffällig sind die Schülerinnen Sinah und Fahri, die sich laut und affektiert über unterrichtsferne Themen unterhalten. Beide verwenden dabei einen fast schon karikierenden Ethnolekt, der die Vermutung nahe legt, dass dieser als identitätsstiftendes Statussymbol genutzt wird, der alle Eigenschaften des Ethnolekts (von K-1 bis zur Prosodie und Gestik) voll erfüllt:

Sinah: „Ey, hast du Hassan gesehen. Geht gar nich. Wie kann man so Schule gehen. Sieht aus, als ob er Farbtopf gefallen ist, man. Ich würde so nie Schule gehen.“

Fahri: „Ich würde so auch nicht Schule gehen.“

Sinah: „Ich würde nich ma so Bäcker gehen.“

Fahri: „Hey, Murat, würdest du Schule kommen, wenn du aussiehst wie Hassan?“

Murat: „Nein, man, würd isch nich.“

Sinah: „Ibre, würdest du so Schule gehen?“

Fahri: „Oda Bäcker?“

Ibre: „Nein, man.“

Lehrer: „Jetzt ist gut, seid mal nicht so laut hier und konzentriert euch auf eure Arbeit.“

Sinah: „Haben Sie Hassan heute schon gesehen, Herr Beimel?“

Lehrer: „Nein, Sinah, habe ich nicht.“

Murat: „Er hat neue Frisur.“

Nach einer kurzen Ruhephase hat es die Klasse dann auf Marco abgesehen. Jungen und Mädchen machen sich gleichermaßen über den Mitschüler deutscher Herkunft lustig- die Jungen mittels ritueller Beschimpfung, die Mädchen mittels ´echter´ Demütigung. Auch Marcel, der an den ´Migrantentil´ angepasste Schüler deutscher Herkunft, unterstützt diese Attacke. In den (Streit-) Gesprächen verwenden alle Schüler den Ethnolekt. Auch hier wird wieder der Eindruck geweckt, dass die Verwendung von K-1 und der typischen Prosodie und Gestik eine starke identitätsstiftende Rolle einnimmt und ein wichtiger Faktor für die Selbstbehauptung und das Selbstvertrauen der Jugendlichen ist.

Karim: „Marco, du Weißbrot, ich schwöre, du hast heute schon Kartoffeln gegessen. Oder was gabs, als du Kantine gegangen bist?“

Sinah: „Ey, ihr Deutsche seid so komisch.“

Marcel: „Ja, Marco, du Missgeburt, ich schwöre, du Missgeburt.“

Marco: „Selba Missgeburt, du Flachwichser.“

Karim: „Da is ja meine Kacke schöner als du, ich schwöre.“

Marco: „Was laberst du von deiner Kacke, man, geh Klo, wenn du musst.“

Murat: „Geh du mal Klo, du Weißbrot.“

Marco: „Ich geh Klo und nimm dich mit und steck dein Kopf rein. Dann nehm´ich dich mit Schulhof und zeig allen deine Fresse, du Spast, Alter, ich schwöre.“

Sinah: „Ich finde deutsche Jungs ekelig, dich besonders, Marco.“

Marco: „Ich finde dich auch eklig. Du siehst aus, als ob du Farbtopf kommst.“

Sinah: „Wie siehst du aus, du Assi?“

Lehrer: „Jetzt ist Schluss, wir schauen jetzt alle mal, wie das Holz aussieht!“

Bis zum Ende der Stunde finden nur noch gemäßigte Gespräche zwischen den Schülern statt, die aber nicht minder durch K-1 geprägt sind, wie diese Beispiele zeigen:

Marco: „Kannst du mir mal Hobel geben?“

Achmet: „Wo ist der denn?“

Marco: „Platte neben dir.“

Marcel: „Geht jemand heute auch noch Freibad, man?“

Murat: „Ja, isch, war schon ganze Woche nisch.“

Nach dem Pausenklingeln verlassen die Schüler den Raum. Sinah fragt den Lehrer nach dem Toiletten-Schlüssel ohne dabei im Ethnolekt zu sprechen. Außer ihr ist nur noch eine weitere Schülerin, Fahri, im Raum. Da sich die beiden Mädchen gut zu verstehen scheinen, ist es wahrscheinlich nicht notwendig, sich vor ihr zu profilieren und damit in den Ethnolekt zu gehen.

Sinah: „Herr Beimel, ich muss mal aufs Klo. Kann ich mal bitte den Toilettenschlüssel haben?“

#### 4.8.5 Hofpause

Aufgrund eines gewalttätigen Zwischenfalls mit Polizeieinsatz kann die Hofpause an der Hans-Bredow-Oberschule leider nicht beobachtet werden.

#### 4.8.6 3. Stunde und 3. Pause

Diese Stunde findet in einer 10. Klasse statt. Auf dem Plan steht eine Sonderstunde zum Thema Ernährung, die von einer Referendarin gehalten wird. Außer ihr ist keine andere Lehrkraft im Raum. Von den 14 Schülern sind acht männlich, zwölf sind nicht-deutscher Herkunft.

Die Schüler sitzen in klassischen Schulbankreihen, die fünf dominanten, aufschneiderischen Jungen sind dabei so im Raum verteilt, dass sie die gesamte Klasse unter ihrer Kontrolle haben. Sie sind die einzigen, die allein an einem Tisch sitzen, scheinen aber auch die ganze Tischbreite zu brauchen, da sie breitbeinig und fast schon liegend auf den Stühlen sitzen.

Die führenden Jungen sind eindeutig an ihrer Kleidung (weit geschnittene, in auffälligen Farben leuchtende Markenbekleidung), ihren Frisuren (akribisch an den Seiten ausrasiert, sonst die Haare länger und gegelt) und ihrer Körpersprache zu identifizieren. Aber auch aus der Lautstärke und der Art, wie sie kommunizieren, ist erkennbar, welche Rolle sie innerhalb der Klasse einnehmen. Den Ethnolekt nutzen die Jungen zum einen bestimmt aus Kompetenzmangel, zum anderen auch aus identitätsstiftenden Gründen heraus. Die Stärke des Ethnolekts ist nämlich in privaten, als reinen Dialog geführten Gesprächen der Jungen viel schwächer, als in Situationen, wo die ganze Klasse mithört (z.B. Ansprechen der Lehrerin, rituellen Beschimpfungen eines Klassenkameraden, Abgeben eines Kommentars) und sie sich profilieren bzw. ihren Status festigen wollen.

Mohammed zu Achmet am anderen Ende des Raumes:

„Ich schwöre, Alter, ich schwöre. Achmet, du Spast, ich schwöre, wenn du heute Fußball gehst, zerquetsche ich dir die Eier!“

Achmet: „Ananı sikerim.“<sup>68</sup>

Mohammed: „Ich schwöre.“

Achmet: „Du kommst doch heute gar nicht Fußball.“

Mohammed: „Ich schwöre.“

In der Klasse gibt es ebenfalls eine zusätzlich dominierende aus drei Schülerinnen bestehende, Mädchen-Gruppe, die den Jungen jedoch ihren Rang nicht streitig machen will. Die Mädchen führen demnach den zweiten Rang in der Klassenordnung an.

Auch sie heben sich vom Rest der Klasse durch besonders modische Kleidung, aufwendig gesteckte Haare, Schminke und Schmuck ab. Der Ethnolekt, den sie verwenden, wirkt wie einer, der nicht nur aus Profilierungs-, sondern auch aus Vollständigkeitsgründen genutzt wird. Kompetenzmangel kann dabei, zumindest bei der deutschstämmigen Schülerin, als Ursache ausgeschlossen werden. Der Ethnolekt wird ohne große Gestik oder auffälliger Prosodie verwendet. Die Sprechweise der Mädchen ähnelt eher der deutschen, als der türkischen. Alle verwenden, sowohl in der formellen Situation des Unterrichts, als auch in der informellen der Nebengespräche, die K-1-Konstruktion.

---

<sup>68</sup> Türkisch, Übersetzung s. Fußnote Nr. 52.

Ayra: „Kennst du die neue Lehrerin?“  
Jenny: „Nee, aber ich denke, dass sie noch Uni geht.“  
Fatma: „Echt, meinst du?“  
Ayra: „Ich finde, sie sieht aus, als ob sie noch Schule geht. So unsicher.“  
Fatma: „Was redest du? Wer noch Schule geht, kann nicht Lehrerin werden. Dazu muss man Ausbildung machen oder Uni gehen. Weiß ich nich so genau.“

Ziel des Unterrichts für die Schüler ist es, sich einmal mit sich und der eigenen Ernährung, mit der eigenen Figur und bewusstem Leben auseinanderzusetzen. Dazu bekommen die Schüler zunächst einen Fragebogen, auf dem sie verschiedene Punkte über sich (Alter, Geschlecht, Größe, Gewicht usw.), ihre Familie, ihr Umfeld etc. bewerten sollen. Die Referendarin erhofft sich davon, einen Überblick über die gesamte und explizit die soziale Situation ihrer neuen Schüler zu erhalten. In der Zeit, in der die Schüler die Fragebogen ausfüllen, haben sie auch die Möglichkeit, Fragen zu stellen bzw. sich Wörter erklären zu lassen.

Abdul: „Was ist Geschlecht?“  
Mohammed: „Ob du Frau oder Mann bist, Assi. Ich schwöre, so dumm kann man doch gar nicht sein!“  
Lehrerin: „Wir wollen uns hier mal nicht beschimpfen. Wenn Abdul eine Frage hat, kann er sie ruhig stellen. Und wenn du das weißt, Mohammed, dann kannst du dich melden und die Antwort sagen.“  
Mohammed: „Was ist erwerbstätig?“  
Lehrerin: „Weiß jemand, was erwerbstätig bedeutet?“  
[...]  
Lehrerin: „Erwerbstätig bedeutet, dass jemand arbeiten geht.“  
Mohammed: „Wenn meine Mutter Aldi geht, is sie erwerbstätig?“  
Lehrerin: „Arbeitet deine Mutter bei Aldi?“  
Mohammed: „Nee, sie kauft da ein. Sie geht jeden Tag Aldi und kauft ein. Ich schwöre.“

Lehrerin: „Nein, dann ist sie nicht erwerbstätig.“  
Aslan: „Ist mein´ Mutter? Mein Mutter geht immer  
Kochkurs mit andere Frauen.“  
Lehrerin: „Bekommt sie dafür Geld?“  
Aslan: „Isch weiß nich.“

Auch die Mädchen-Gruppe verwendet bei ihren Fragen an die Lehrerin die K-1-Konstruktion:

Jenny: „Frau Lohme, muss ich alles ankreuzen? Was  
ist, wenn ich nicht Sport gehe?“  
Lehrerin: „Dann kreuze ´Nein´ an.“  
Jenny: „Ist, wenn ich Disco gehe, Sport?“  
Lehrerin: „Nein, eher nicht.“  
Fatma: „Ist, wenn ich mit Fahrrad Schwimmbad fahre,  
Sport?“  
Lehrerin: „Das schon eher.“  
Jenny: „Is ja fies. Tanzen is auch Sport. Immer, wenn  
ich Disco war, war ich total fertig.“  
Mohammed: „Ich schwöre, Disco gehen ist Sport, ich  
schwöre.“

Den fünfseitigen Fragenbogen auszufüllen nimmt die gesamte Stunde in Anspruch, sodass die Fortsetzung davon in die kommende Stunde verschoben wird.

#### 4.8.7 4. Stunde

Der letzte beobachtete Unterrichtsblock findet wieder im Arbeitslehregebäude, dieses Mal in der Küche statt. Die sechs Schüler der 8. Klasse, drei Mädchen und drei Jungen, davon drei Schüler mit und drei ohne Migrationshintergrund, sollen das Rezept ´Kirschmichel´, einen süßen Auflauf, zubereiten.

Die Schüler haben die Zutaten teilweise selbst mitgebracht und fangen unter Anleitung der Lehrerin in zwei Drei-Personen-Gruppen mit der Zubereitung an: Die drei Mädchen arbeiten gemeinsam, die drei Jungen auch.

Während die Schüler die Rezeptabfolge durchgehen, führen sie Gespräche, die alle als Nebenkommunikation eingestuft werden können. Dabei kommen K-1-Konstruktionen als einzige Erscheinungsformen des Ethnolekts vor. Bei den drei Mädchen deutscher Herkunft ist auch ein starkes Berlinerisch zu hören, wie diese Beispiele belegen:

Nadine: „Dit is schön, Körschmichel, endlich wat Süßes.  
Da habe ick mich schon den ganzen Tag drauf  
jefreut.“

Jaqueline: „Ick mich auch. Vor allem, wei´ jetzt Wochenende  
is. Ich hasse Schule, echt ma. Ick freu ma,  
wenn wir nicht mehr Schule müssen.“

Mandy: „Noch zwei Jahre.“

Jaqueline: „Gott sei Dank.“

Mandy: „Ich kann noch nicht glauben, wie cool das wird,  
nie wieder Schule zu müssen!“

Nadine: „Guckt ma, kann das jetzt so Backofen oda müssen  
wir noch wat machen?“

Mandy: „Nee, das kann jetzt Ofen. Warte, ich mach auf.“

Auch die Jungen, alle drei mit nicht-deutscher Herkunft, verfolgen diszipliniert die Zubereitungsschritte des Rezepts. Sie sind in ihrer Kleidung, ihrem Verhalten und auch ihrer Sprache unauffällig. Die einzige Sprachkomponente, die dem Ethnolekt zuordenbar ist, ist die Kontraktionsvermeidung K-1, die die Jungen durchgängig verwenden, wie diese Beispiele zeigen:

Ambro: „Muss ich Quark Kirschen tun oder Kirschen Quark.“

Fatih: „Is doch egal.“

Kemal: „Is nich egal. Lies mal was Rezept steht.“

Fatih: „Warte, ich gucke. Hier steht, man soll Kirschen  
Quark tun und dann alles Ofen stellen.“

Nicht nur die Schüler in diesem Arbeitslehrekurs, sondern auch die Lehrerin nutzen wie selbstverständlich K-1:

Lehrerin: „Ambro, habt ihr euren Teig Ofen gestellt?“

Ambro: „Ja, und was sollen wir jetzt machen?“

Lehrerin: „Ihr könnt eure benutzten Sache Spüle räumen und schon mal abwaschen. Wenn ihr dann fertig seid, könnt ihr Pausenbereich gehen und warten bis der Michel fertig ist.“

In dieser Klasse ist also das Phänomen zu finden, von dem ein Lehrer bei einem Vorabtreffen für die Studie im Lehrerzimmer schon berichtet hat: Durch die permanente Verwendung von K-1 durch die Schüler übernehmen die Lehrkräfte dieses Phänomen in ihren eigenen Sprachgebrauch.

#### 4.8.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Der Sprachgebrauch an der Hans-Bredow-Oberschule kann als 'Urform' des bestehenden Kults um den Ethnolekt und den Einsatz durch die Jugendlichen der Bundesrepublik Deutschland gesehen werden.

Die Verwendung der ethnolektalen Phänomene findet hier habitualisiert, unreflektiert und ausschließlich statt. Ursache dafür sind die ungebrochene Migrationskultur, die instabilen Lebensverhältnisse des Umfeldes von Schule und Schülern, der daraus resultierende Kompetenzmangel in der deutschen Sprache, der sowohl mit einer unglaublichen Ausdrucksarmut als auch mit einem offensichtlichen Stolz auf die Bildungsfernhheit einhergeht.

Obwohl die Schüler aus den mehr als schwierig anmutenden Migrationsverhältnissen fast die Gesamtanzahl der Schüler darstellen, konnten bezüglich der Kommunikation u.a. der Schüler deutscher Herkunft und der Mädchen interessante Beobachtungen erfolgen.

So sind die Mädchen dieser Schule, unabhängig von ihrer Herkunft, beispielsweise durchgängig in der Lage auf einem höheren Niveau (z.B. mit Satzkonstruktionen mit Verwendung eines Artikels, Weglassen von K-1) zu kommunizieren als die Jungen, tun dies aber nicht, da sie durch die konsequente und rücksichtslose Verwendung aller Phänomene des Ethnolekts zu einem (geringen) Ansehen bei ihren extrem dominanten männlichen Mitschülern gelangen, welches ohne das Nachahmen der Sprachroutinen nicht denkbar wäre.

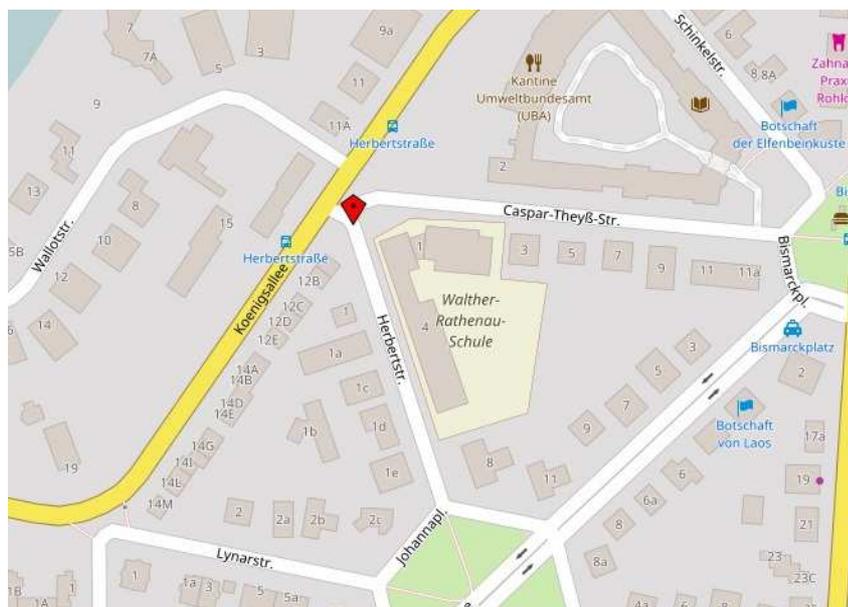
Dass Selbstschutz und nicht Kompetenzmangel Ursache der Ethnolektverwendung und des vielfach angewandten Sprachwechsels sein kann, ist damit zu belegen, dass in Gesprächen der Mädchen untereinander oder mit Lehrkräften, die in vertrauensvoller Atmosphäre ohne Behauptungszwänge stattfanden, sehr standardnah gesprochen wurde.

Die wenigen Schüler deutscher Herkunft haben an der Hauptschule primär keine andere Wahl als die (Sprach-) Routinen der anderen Schüler lückenlos, teilweise sogar aus deren Muttersprache, zu übernehmen und durchgängig anzuwenden. Rein akustisch sind die Schüler deutscher Herkunft prosodisch nicht von den Schülern nicht-deutscher Herkunft zu unterscheiden. Die zweite, jedoch für die soziale Akzeptanz des deutschen Schülers eher suboptimale Möglichkeit ist es, sich komplett von den Anpassungszwängen zu lösen und eine soziale und sprachliche Grenze zu ziehen, was zu Ausgrenzung, Isolation und radikalen Schikanen führt. Wird dieser Weg, wie im Fall der beiden Schülerinnen aus dem Kochunterricht, gewählt, entsteht eine Kommunikation in einem sehr starken Berlinerisch, welche sich nicht nur in den typischen prosodischen Merkmalen, sondern ebenso in der Grammatik niederschlägt.

#### 4.9 Walther-Rathenau-Oberschule (Gymnasium)

##### 4.9.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wilmersdorf

Die Walther-Rathenau-Oberschule liegt im Ortsteil Grunewald, an unmittelbarer Grenze zu Halensee, einem Ortsteil von Wilmersdorf, der politisch zum Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf gehört und im Westen von Berlin liegt.



**Abb. 11:** Gegend der Walther – Rathenau - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Gegend, die am Süden des Kurfürstendamms beginnt, ist aus der Außenperspektive vor allem durch die Villenkolonien der Gründerzeit und die Botschaften und Residenzen von Staatsvertretern bekannt. Auch überdurchschnittlich viele kulturell und politisch bedeutende Persönlichkeiten leben oder lebten in Grunewald. In Wilmersdorf haben mehr als doppelt so viele Menschen Abitur (rund 68%) als im Durchschnitt der Bundesrepublik Deutschland (rund 31%). Das Einkommen der Bevölkerung in der Gegend Grunewald und dem angrenzenden Stadtteil Halensee liegt 25% über dem Berliner Durchschnitt ((vgl.) o.V. (2009d): 1).

Das Walther-Rathenau-Gymnasium liegt direkt in der 'Villenkolonie Grunewald', also wie der Name schon impliziert, in einer grünen Einfamilienhausgegend zwischen den Hauptverkehrsstraßen Hubertusdamm und Königsallee.

Dementsprechend ist die unmittelbare Umgebung der Schule durch bewohntes Privateigentum gekennzeichnet, Geschäfte oder Freizeittätten gibt es nicht. Das Gymnasium, das in einem stattlichen Bau aus dem Jahre 1899 liegt, ist am besten mit dem Bus oder zu Fuß zu erreichen.

#### 4.9.2 Die Schule

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 595 Schüler die Walther-Rathenau-Oberschule, von denen 57% männlich und 43% weiblich sind. 90 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit, sie gehören zu anderen Ländern der EU (65 Schüler), Asien (21 Schüler), Afrika (2 Schüler) bzw. haben eine ungeklärte Staatszugehörigkeit (2 Schüler). 21% der Schüler (125) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache ((vgl.) o.V. (2008h): 1 f.).

Nahezu alle Schüler (533) wohnen im umliegenden Gebiet des Bezirks Charlottenburg-Wilmersdorf oder den benachbarten Bezirken Steglitz-Zehlendorf (20) bzw. Tempelhof-Schöneberg (22). Die restlichen Schüler leben in den anderen Berliner Bezirken, wobei die Verteilung auf Ost- und Westbezirke gleichmäßig ist .

Die Fehlzeitenquote der Schule liegt mit 5,1% deutlich über den durchschnittlichen Vergleichswerten der Schulart (4,4%), aber unter den Durchschnittswerten der Region (6,4%) und Gesamt-Berlin (6,9%) ((vgl.) o.V. (2008h): 1 f.).

Die Schüler werden von 44 Lehrern unterrichtet, wobei das Verhältnis zwischen Lehrern und Lehrerinnen nahezu ausgeglichen ist.

An der Walther-Rathenau-Oberschule können drei Unterrichtseinheiten und mehrere große Pausen beobachtet werden.

#### 4.9.3 1. Stunde

Die erste zu beobachtende Stunde fällt aus und die Schüler der 10. Klasse verbringen die Zeit bis zur Folgestunde in der schuleigenen Cafeteria, die im Keller des Schulgebäudes liegt.

Insgesamt sind zehn Schüler der Klasse dort zusammen: zwei Mädchen und acht Jungen. Eine der Schülerinnen und vier Jungen haben einen Migrationshintergrund.<sup>69</sup>

Nachdem die ersten vier Jungen ihren Kaffee gekauft haben, setzen sie sich an den langen Holztisch und unterhalten sich ohne den Ethnolekt oder Elemente von diesem zu benutzen:

Leonard: „Habt ihr gestern das Spiel gesehen? Das war doch der Hammer, oder?“

Paul: „Nee, ich konnte leider nich´ gucken, weil ich bei meiner Oma im Garten helfen musste.“

Max: „Echt? Was musstest du denn da helfen? Die in Lübars da? Das Spiel war echt gut. Am liebsten wäre ich selbst im Stadion gewesen. Voll geil.“

Paul: „Es musste mal wieder Rasen gemäht werden. Das ist eigentlich cool, nur gestern wars halt doof. Ich hatte nur ´n Radio.“

Leonard: „Immerhin. Das nächste Mal gehen wir innen Biergarten.“

Während des Gesprächs kommen erst zwei und dann nochmals zwei Jungen mit Migrationshintergrund an den Tisch. Sofort schwenken die Schüler deutscher Herkunft in den Ethnolekt um. Dieser manifestiert sich in diesem Gespräch vor allem durch die Verwendung der typischen Prosodie und der Kontraktionsvermeidung K-1:

Leonard: „Ey, Mesut, wir wollen nächstes Spiel Biergarten gehen. Seid ihr dabei?“

Mesut: „Ja, man, sind wir. Oder, Dully?“

---

<sup>69</sup> Ein Anschlussgespräch mit Marianne, der Cafeteria-Angestellten, die die Schüler gut kennt, ergibt, dass es sich bei den nicht-deutschen Hintergründen um türkische, arabische und bosnische Abstammungen handelt.

Abdulla: „Ja, man, auf jeden.

Paul: „Das Spiel Biergarten gucken ist viel softer  
als so.“

Während die Jungen sich über den Treffpunkt zum Fußballschauen unterhalten, stehen die Mädchen bei der Verkaufsstelle und kommunizieren mit der Verkäuferin:

Maria: „Haben Sie heute noch was anderes zum Nachtisch  
außer Grießpudding? Davon muss ich immer so viel  
aufs Klo.“

Helen: „Was erzählst du denn da? Wer muss denn von  
Grießpudding aufs Klo? Nimm den doch, dann musst du  
nicht beim Sport mitmachen und hast ´ne Ausrede.“

Maria: „Nö, ich will lieber nen Tee. Den von da hinten, der  
über dem Pfeffi steht.“

Beide Mädchen sprechen ohne den Ethnolekt oder die Verwendung einzelner Phänomene dessen.

Als die Schülerinnen an den Tisch gehen, ändert sich die Situation: Beide beginnen sich dem partiellen Ethnolekt (Prosodie, K-1) der Jungen anzupassen, die selbst wiederum in ein Imponiergehabe umschwenken, wie folgende Dialogbeispiele zeigen:

Leonard: „Das sind se ja, die Damen. Wollt ihr Tisch  
sitzen?“

Maria: „Klar, gerne.“

Leonard: „Paul muss Hof putzen. Er hat zwei Stunden  
Sozialarbeit gekriegt, als er gestern  
Rektorzimmer war.“

Helen: „Ja, haben alle schon erzählt. Erzähl mal, was  
war´n? Alle haben gesagt du warst Rektor und  
keiner wusste warum.“

Mesut: „Weil er Hof geraucht hat.“

Maria: „Nee, hat man dich erwischt? Wann hast du Hof  
geraucht?“

Paul: „Gestern früh. Vor Sport.“

Helen: „Und wer hat dich erwischt?“

Leonard: „Herr Havlin. Als er Paul gesehen hat, ist er ganz schnell Fahrrad abgestiegen und hat ihn voll angemacht.“

Maria: „Hast du gesehen, oder was?“

Mesut: „Ja, man, Leo hat Mülleimer gehockt und sich ein´ geschrubbt...“

Leonard: „Halts Maul, man. Nein, ich kam gerade Hauptgebäude, als ich das gesehen habe. Echt lustig, die Fahrradnummer...“

Helen: „Krass. Lass mal jetzt los, ich will noch mal Klo bevor Deutsch is.“

Abdulla: „Kann ich Hausaufgaben von dir klarmachen?“

Helen: „Ja, aber nich dreckig machen oder so.“

Neben dem starken Ethnolekt, den die Schüler sprechen, ist bei den Jungen auch eine starke Gestik zu sehen und eine Veränderung der Lautstärke bei den satzbegleitenden Elementen wie ´Ja, man´ zu vernehmen.

Auf ihrem Weg zu den Toiletten im Schulgebäude verzichten die beiden Mädchen bei ihren Gesprächen wieder auf den Ethnolekt:

Helen: „Ich gehe mit Maja morgen zum Volleyball. Willst du auch mitkommen?“

Maria: „Weiß nicht. Wollte mit meiner Ma eigentlich mal zur Fahrschule wegen dem Führerschein ab 17 und so.“

Helen: „Cool.“

#### 4.9.4 2. Stunde

In der ersten beobachteten Unterrichtsstunde findet Physik in einer 10. Klasse statt. Thema der Stunde sind zum einen Kurzvorträge über Optik, zum anderen die Durchführung eines eigenen optischen Experiments im Physikkabor.

In der Klasse sind 18 Schüler anwesend: elf sind weiblich, sieben männlich. Zwei Schüler und eine Schülerin haben einen türkischen Migrationshintergrund.

Die Klasse ist laut und undiszipliniert, spricht durcheinander und wirkt aufgeregt. Ein konkreter Grund dafür ist nicht zu erkennen. Der Ethnolekt oder Elemente daraus sind sowohl bei der Nebenkommunikation als auch bei den Unterrichtsgesprächen und Vorträgen nicht zu hören, wie diese Beispiele belegen:

Konstantin: „Gib mir mal bitte das Messding rüber, ich muss mal schauen, ob ich das mit der Linse richtig habe. Bei mir zeigt sie nämlich auf den Zwischenpunkt und das soll ja nicht so sein.“

Martin: „Wohin soll sie denn sonst zeigen?“

Konstantin: „Zum oberen Punkt. Dahin. Das haben wir doch an der Tafel gesehen.“

Johanna: „Die Linse zeigt immer zum oberen Punkt, weil die Lichtbrechung durch die Bündelung der Strahlen bedingt ist.“

Kai: „Wenn das Licht zum Fenster hereinfällt, kann man das z.B. an einer Brille oder einem Glas sehen. So kann jeder zum Hobby-Optiker werden.“

Im Physik-Labor, das im Nebenraum liegt, arbeiten die Schüler in Gruppen mit zwei oder drei Personen. Aus versicherungs- und sicherheitstechnischen Gründen kann lediglich eine Gruppe beim Versuch beobachtet werden.

Diese besteht aus Anna, Lena und Daniel. Der Schüler, der im vorherigen Pausen- und Unterrichtsgeschehen ausschließlich berlinert hat, spricht nun, vermutlich zur Profilierung vor den beiden Mädchen, im Ethnolekt. Diesen verwendet er zum einen spielerisch (u.a. die Prosodie), in dem er ihn übertrieben und belustigend darstellt, zum anderen habitualisiert (z.B. K-1) ohne ihn weiter zu veralbern.

Anna: „Wo muss denn jetzt das Teil hin?“

Daniel: „Guckst du hier. Muss immer rechtes Loch und dann umdrehen.“

Lena: „Bist du dir da sicher? An der Tafel sieht das anders aus.“

Daniel: „Quatsch, du Huhn, guckst du Tafel, da ist genauso.“

Lena: „Wenn du meinst.“

Daniel: „Ick meine nich nur, ick mache.“

Anna: „Und das hier?“

Daniel: „Dit muss zwischen dit und Fenster ausgerichtet werden?“

Lena: „Wegen dem Licht?“

Daniel: „Jenau.“

Anna: „Und was sehen wir jetzt?“

Daniel: „Versuch natürlich.“

Lena: „Also ich sehe nix.“

Daniel: „Siehst du Punkt rechte Scheibe?“

Lena: „Ja.“

Daniel: „Das ist Ergebnis.“

Nach der Gruppenarbeit und bei Beginn der Pause spricht Daniel wieder in seiner gewohnten, durch das Berlinerische geprägten, Sprechweise, wie die folgenden Beispiele zeigen. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, dass Daniel mit der Verwendung des Ethnolekts eine Identität annimmt, die ihm mehr Sicherheit gegenüber den Mitschülerinnen verleiht, bzw. in eine Rolle schlüpft, die ihm verschiedene Eigenschaften wie Gelassenheit, Erhabenheit und Selbstvertrauen gibt.

Daniel: „Tom, hast du dein´ Taschenrechner mit? Ich brauch ihn mal für die Mathehausaufgaben.“

Thomas: „Hast du die schon wieder nich?“

Daniel: „Ick habs jestern einfach nich mehr geschafft.“

Thomas: „Hier nimm.“

#### 4.9.5 Hofpause

In der Hofpause stehen die Schüler in kleinen Gruppen zusammen und unterhalten sich, nutzen die Sportplätze der Schule z.B. für Basketball oder laufen über den Hof.

Als erstes fällt eine Mädchengruppe ins Auge. Drei der Schülerinnen haben einen türkischen Migrationshintergrund. Alle Mädchen sprechen mit einem deutlichen Ethnolekt, sowohl die eindeutige Prosodie als auch die Phänomene K-1 und die typische ausufernde Gestik werden genutzt:

Schülerin 1: „Geht ihr Konzert?“  
Schülerin 2: „Wann ist?“  
Schülerin 1: „Heute Abend.“  
Schülerin 2: „Weiß nich. Kati, warst du vorhin Cafeteria?  
Hast du Karte gesehen?“  
Kati: „Ja, gibt Spaghetti- sah eklisch aus. Ich gehe  
heute Konzert. Wahrscheinlich.“  
Schülerin 3: „Isch gehe auch. Ich war noch nie Konzert.“  
Kati: „Wo warst du Weihnachtskonzert?“  
Schülerin 1: „Ja, Weihnachtskonzert warst du doch da.“  
Schülerin 3: „Nein, isch war nich.“

Ein Mitschüler geht zu der Mädchengruppe und spricht sie mit markanter Gestik und dem Ethnolekt an:

Schüler: „Geht ihr Schulkonzert?“  
Schülerin 1: „Ja, was hast du Mathe?“  
Schüler: „3.“  
Schülerin 3: „Wie das? Hast du abgesehen? Schummelst du  
immer Klassenarbeiten?“  
Schüler: „Quatsch, ich war Nachhilfe. So habe ich  
trotzdem noch gute Note bekommen.“

Nach diesem kurzen Gespräch mit den Mädchen geht der Schüler weiter zu einer Gruppe Jungen. Dort spricht er ohne Phänomene des Ethnolekts weiter (dazu die folgenden Beispiele), sodass davon ausgegangen werden kann, dass der Ethnolekt als identitätsstiftende Komponente im Umgang mit den Mitschülerinnen verwendet wurde, die dem Schüler Sicherheit und ein Gefühl der Dazugehörigkeit zur Mädchengruppe vermittelte.

Schüler: „Timo, wollen wir heute zum Basketball gehen?“  
Timo: „Auf jeden. Aber heute Abend ist das Schulkonzert.“

Schüler: „Ich weiß, ich will auch hin. Zum Basketball wollte ich so gegen 4. Kannst du da?“

Timo: „Ja, machen wir. Ich war schon lange nicht mehr auf dem Platz.“

Ein anderer Schüler geht auf die Mädchengruppe, die eben beobachtet wurde, zu und spricht sie in einem überzogenen, karikierenden Ethnolekt an. Nicht nur an der Betonung des Gesprochenen, sondern ebenso an der darstellenden Gestik ist zu erkennen, dass er den Ethnolekt und seine Sprecherinnen ins Lächerliche ziehen will:

Schüler: „Jo, jo, jo, Gangsta, jo, Ghetto, jo.“

Nachdem er seinen Satz gesagt hat, geht er laut lachend und weiter gestikulierend zu einer Gruppe Jungen, die die Szene aus einer geringen Entfernung beobachtet hat.

Aus dieser Anspielung des Schülers ist zu erkennen, dass er zum einen den Ethnolekt der Mädchen als solchen wahrgenommen hat, zum anderen mit ihm und den Sprecherinnen gewisse Eigenschaften wie die Herkunft aus einem 'Ghetto' bzw. das Dasein als 'Gangster' (engl. Verbrecher) zuweist.

Weiter hinten auf dem Hof spielt eine Gruppe von drei Schülern Basketball. Zwischen den Würfen finden laute und rege Unterhaltungen über das Spiel, den vergangenen oder den weiteren Verlauf des Tages statt. Keiner der Sprecher verwendet K-1 oder andere Erscheinungen des Ethnolekts, wie dieser Gesprächsausschnitt zeigt:

Schüler 1: „Ich muss nachher zu meinem Vater.“

Schüler 2: „Wir wollten doch Mathe machen.“

Schüler 1: „Ich weiß, aber ich muss erstmal mein Fahrrad abholen. Sonst geht gar nix.“

Schüler 3: „Kommt ihr denn heute auch zum Konzert?“

Kurz vor Ende der Hofpause ist ein Gespräch zwischen einer Schülerin nicht-deutscher Herkunft und einem Schüler deutscher Herkunft zu beobachten. Beide scheinen sich sympathisch zu sein und gut zu verstehen. Kurz nachdem die Unterhaltung begonnen hat, 'greifen' zwei Jungen, die ebenfalls Migrationshintergrund haben, ein:

Schüler 1: „Ey, was redest du mit ihr. Hast du nix zu tun, du Assi?“

Schüler 2: „Ja, man, was machst du da? Geh zu deinen eigenen Mädchen.“

Schülerin: „Verpisst euch, haut ab. Was soll das?“

Schüler 1: „Ist er nett zu dir? Ist er? Sonst muss ich ihn leider Klo stecken.“

Schüler 3: „Nix musst du, man. Hau ab, sonst stecke ich euch Klo- und spüle kräftig.“

Schüler 1: „Lass unsere Mädchen in Ruhe.“

Schülerin: „Kümmert euch um euren Scheiß, ihr Idioten. Haut ab.“

An diesem Beispiel ist zu sehen, dass in Konfliktsituationen ausschließlich im Ethnolekt unter Verwendung von K-1 gesprochen wird.

#### 4.9.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten beobachteten Stunde findet Wahlpflichtunterricht der 8. Klassen statt. Es ist Lateinunterricht. Da die Schüler jedoch ausschließlich Deutsch sprechen, kann diese Stunde in die Studie miteinbezogen werden.

Es sind 14 Schüler anwesend, das Geschlechterverhältnis ist ausgeglichen. Eine Schülerin und vier Schüler haben einen türkischen bzw. arabischen Migrationshintergrund.

Thema der Doppelstunde ist, mittels einer Gruppenarbeit einen Vortrag zu erstellen und diesen schließlich am Ende der Stunde zu halten. Die Schüler setzen sich in zwei Vier-Personen- und zwei Drei-Personen-Gruppen zusammen.

Die Hauptkommunikation zum Unterrichtsgeschehen und die Nebenkommunikation außerhalb finden jedoch über die einzelnen Gruppen hinaus statt. Die Schülergruppen stehen nur durch die lokale Zusammenkunft an dem jeweiligen Tisch, die Gespräche finden ausschließlich tischübergreifend statt.

Hasan, ein großer Schüler türkischer Herkunft, dominiert dabei mit seinem Auftreten die gesamte Klasse und färbt damit vor allem auf die Jungen ab, die das Gebaren, die Sprache (Vollethnolekt) und die Gestik vollständig übernehmen. Bei den Gesprächen sind folgende Dialoge und Sprachkonstrukte zu hören:

Benjamin: „Wie lange noch bis Schluss?“  
 Phillipp: „Weiß nicht, man, guck doch Uhr.“  
 Hasan: „Du hast doch Uhr. Guck du.“  
 Phillipp: „Noch eine Stunde, man.“

Hasan: „Geht jemand Sport heute?“  
 Lisa: „Nee, is mir blöd.“  
 Hasan: „Du bist auch blöd. Die Jungen?“  
 Stefan: „Ich geh auf jeden Sport.“  
 Hasan: „Gut. Noch jemand?“  
 Paul: „Warum willst du wissen? Is doch scheißegal, wer Sport geht und wer nich.“  
 Hasan: „Is nich scheißegal. Heute wir spielen Basketball. Wenn nich genug kommen, fällt aus.“  
 Paul: „Du und dein Basketball. Ja, ich komme auch Sport.“  
 Hasan: „Gut, wer noch? Aslan?“  
 Lehrerin: „Hasan, mach deine Aufgabe.“  
 Stefan: „Er wollte doch nur wissen, wer Sport geht.“  
 Lehrerin: „Stefan, du auch.“

Die Lehrerin korrigiert zwar die Lautstärke und Undiszipliniertheit der Schüler, nicht aber den Ethnolekt, der sich in grammatikalischen Fehlern (wie K-1) und einer ausgeprägten Prosodie niederschlägt. Auch wenn es auf den ersten Blick vielleicht nicht so scheint, die Beschimpfungen, die im dargestellten Dialog stattfinden, sind den allgemeinen Umgangsformen der Schüler zuzuordnen, nicht der rituellen Beschimpfung.

Auch im weiteren Verlauf des Unterrichts sind ethnolektnahe Satzkonstruktionen mit K-1 zu hören:

Sarah: „Hey, hast du Heizungstext?“  
 Samira: „Nein, guck mal Federtasche, da ist ausgeschnitten.“  
 Sarah: „Ich kann nicht finden. Wo genau?“  
 Samira: „Federtasche oder Buch, irgendwo da.“

Beide Schülerinnen sprechen zwar nicht mit der typischen Prosodie des Ethnolekts, dafür jedoch mit der Kontraktionsvermeidung K-1 und anderen Phänomenen wie z.B. dem Weglassen von Artikeln.

Einen Satz, wie er nur bei Sprechern mit erheblichen Sprachkompetenzmängeln zu vermuten wäre, äußert Benjamin:

Benjamin: „Er hat Angst, dass wir Arbeit jetzt?“

Da niemand auf die Frage des Schülers aus gutbürgerlichen deutschen Verhältnissen reagiert, liegt die Vermutung nahe, dass niemand im Klassenraum den Sinn verstanden hat.

Aufgrund des Zeitmangels im Unterricht ist nur eine Gruppe mit ihrem Vortrag über das Leben der alten Römer zu hören. Die Gruppe der Vortragenden besteht aus drei Jungen, von denen zwei türkischer Herkunft sind, und einem Mädchen deutscher Herkunft. Die Schüler sprechen fehlerfrei und ohne Kontraktionsvermeidung bzw. anderen Phänomenen des Ethnolekts:

Annika: „Das Wasser musste ja irgendwie zu den Häusern gelangen, weshalb die Römer sich ein Kanalsystem überlegt haben.“

[...]

Aslan: „Um von dem Wetter unabhängig zu sein, haben die Römer ihre Kanalanlagen von Flüssen und Meeren gebaut. Die Leitungen waren nicht wie bei uns heute aus Metall, sondern aus Stein. [...] Die Sklaven mussten zum Markt [...].“

In dieser Klasse scheint es demnach einen eindeutigen Unterschied bezüglich der Sprachwahl in der formellen Situation des Unterrichts und der informellen Situation in Gesprächen untereinander, wo Phänomene des Ethnolekts verwendet werden, zu geben.

#### 4.9.7 Hofpause 2

In der zweiten Hofpause werden diesmal nicht die Schüler auf dem Hof, sondern die auf den zahlreich vorhandenen und von den Schülern auch intensiv genutzten Sportplätzen beobachtet.

Vorrangig wird Basketball gespielt. An und um die Spielplätze sind einzig Jungen der 8. bis 10. Klasse zu finden, fast ausschließlich deutscher Herkunft.

Obwohl viel und nur informell gesprochen wird, z.B. wieder über das am Abend anstehende Schulkonzert, sind keine Formen oder Phänomene des Ethnolekts zu hören.

Schüler 1: „Kommst du heute zum Konzert?“

Schüler 2: „Ja. Woll´n wir uns irgendwo treffen und zusamm´ hin?“

Schüler 1: „Am Bahnhof?“

Schüler 2: „Meinetwegen. So 17 Uhr?“

Auch bei der Jungengruppe auf dem Nachbarspielfeld sind keine Auffälligkeiten zu vernehmen:

Schüler 3: „Wenn ich dir mein´ Zettel gebe, kannst du ihn dann bei Frau Lorenz abgeben? Ich muss heute weg und kann deshalb nicht zu Bio.“

Schüler 4: „Ja, gib her. Wo musst du denn hin?“

Schüler 3: „Zum Zahnarzt.“

Schüler 4: „Haha, von wegen.“

Schüler 3: „Doch echt, ich muss zum Zahnarzt, weil der irgendwas spezielles machen muss und das geht nur heute.“

#### 4.9.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Am Walther-Rathenau-Gymnasium war eindeutig zu erkennen, dass ethnolektale Formen wie K-1 und Artikelvermeidungen zur gruppentypischen Imagepflege in informellen Situationen eingesetzt werden.

Bei den älteren Schülern der 10. Klassen, bei denen alle Sprecher in der Lage waren korrekte grammatische Formen zu nutzen, war vor allem das Kriterium des Öffentlichkeitsgrades und der Rollenfindung entscheidend, ob mit oder ohne Kontraktionsvermeidung gesprochen wurde.

Sowohl die männlichen als auch die weiblichen Schüler deutscher Herkunft, so war es durchgängig zu beobachten, nutzten bei der Kommunikation mit gleichgeschlechtlichen Mitschülern die Standardformen. Sobald die Gespräche in heterogenen Gruppen stattfanden bzw. sich homogene Schülerkonstellationen zu gemischten umstrukturierten kam es zur durchgängigen Verwendung von K-1.

Die Kommunikationskonstellation entwickelte sich also von einer 'privaten' und vertrauten Situation zu einer identitätsstiftenden und sozial relevanten, in der alle Schüler auf typische und in der Generationenidentität allen bekannte Artikulationsweisen und Muster zurückgreifen, um einer eventuellen gegenseitigen sozialen Kontrolle standzuhalten.

Bei den Schülern der Walther-Rathenau-Oberschule ist zudem zu erkennen, dass diese Muster und Artikulationsweisen, die sich aktuell in der Anwendung ethnolektaler Formen niederschlagen, zuvor vermutlich durch das Berlinerische realisiert wurden, da dieses parallel in den gleichen Situationen häufig mit den ethnolektalen Formen gemischt wurde und bei der Rückkehr in die private Kommunikation ebenso ausblieb.

Bei den Gesprächen der Jungen war zudem auch eine Änderung des Sprachverhaltens innerhalb geschlechtergleicher Gruppen zu erkennen, wenn es zur Mischung von Schülern deutscher und nicht-deutscher Herkunft kam und sich die Gruppen entsprechend neu zentrierten. Würde das Zusammentreffen der Jungen als (nicht aggressive) Auseinandersetzung zwischen divergierenden sozialen (Jugendkultur-) Stilen gelten, könnte das Aufeinanderprallen des etablierten Berlinerischen bzw. der dialektalen Umgangssprache der mittleren Stärke und den neueren Kulturscheinungen des Ethnolekts als Ergebnis einer importierten, fremden Kultur erkannt werden, bei dem der fremde Kulturstil unumstritten gewinnt. Dies hat sicherlich mit dem hohen Prestige zu tun, das ihm von den Schülern zugeschrieben wird, so dass es (unterbewusst) anscheinend für die Schüler deutscher Herkunft keine Alternative darstellt, die Schüler nicht-deutscher Herkunft durch ihren umgangssprachlichen, Berlinerisch geprägten Stil zu dominieren.

Unabhängig und ergänzend von der Anwendung der Kontraktionsvermeidung von den Schülern beider beobachteter Jahrgangsstufen in informellen, sozial relevanten Situationen, wird der Ethnolekt, ähnlich wie auch schon an anderen Schulen dieses Typs beobachtet, ebenso regelmäßig herablassend und frotzelnd eingesetzt.

Die Anwendung als eine Art Abwertung des Gesprächspartners, ohne Bezug auf seine Herkunft, war auch hier daran zu erkennen, dass sich ein Kommunikationspartner, beispielsweise ausgehend von einem als unpassend oder falsch empfundenen Kontext, über den anderen erhebt, indem er ihm den betreffenden Sachverhalt im Ethnolekt wiedergibt bzw. diesen durchgängig parodiert anwendet. Dies wird getan, um die 'Minderwertigkeit' dieses Sprachverhaltens darzustellen und den Gesprächspartner damit auf die selbe, als niedrig gekennzeichnete Ebene zu setzen. Da dieses Phänomen in beiden Jahrgangsstufen vorgekommen ist, kann davon ausgegangen werden, dass dies, neben der identitätsstiftenden Funktion, der zweite feste Anwendungsbereich für K-1 und andere ethnolektale Erscheinungen bei den Gymnasiasten ist.

#### **4.10 Kurt-Löwenstein-Oberschule (Hauptschule)**

Die Kurt-Löwenstein-Oberschule ist die zweite Schule, die im Bezirk Neukölln beobachtet werden kann. Damit ist Neukölln der Bezirk, in dem sowohl die höchste Schulart (Gymnasium) als auch die niedrigste (Hauptschule) besucht werden konnte.

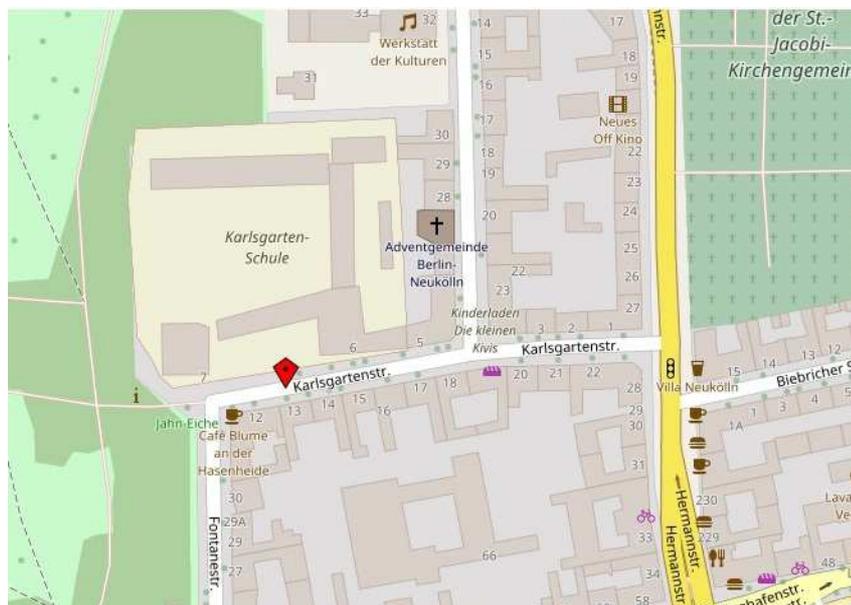
##### 4.10.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Neukölln

Anders als das Hannah-Ahrendt-Gymnasium im suburban anmutenden Süden des Bezirks Neukölln, liegt die Kurt-Löwenstein-Hauptschule im voll erschlossenen, durch Altbauten und ein hohes Verkehrsaufkommen geprägten Norden. Die Gegend um den U-Bahnhof Hermannplatz wird aus der Außenperspektive als 'Problemkiez' gesehen. Grund dafür ist, dass der Norden Neuköllns und damit auch das Gebiet zwischen dem Volkspark Hasenheide, der Karl-Marx-Straße und der Hermannstraße, überwiegend von Ausländern und Bürgern mit ausländischen Wurzeln bewohnt wird, eine vergleichsweise hohe Kriminalität (Drogendelikte, Raub, Waffen und Bandenbildung) und ein hohes Niveau in der Arbeitslosigkeit aufweist ((vgl.) o.V. (2009b): 1). Die Gegend um die Kurt-Löwenstein-Oberschule ist gemeint, wenn die Medien oder die Politik vom 'Problem-Bezirk Neukölln' sprechen. In den aktuellen Diskussionen um die Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland ist der Norden von Neukölln ein beliebtes 'Musterbeispiel' für die negativen Auswirkungen, die die vermeintlich verfehlten Maßnahmen zu verantworten haben. Der Anteil der Migranten beträgt in Neukölln im Jahr 2010 51,5%. Davon leben mehr als zwei Drittel in Nord-Neukölln. Aus

über 156 Nationen kommen die Bewohner, zur Hälfte jedoch aus der Türkei und dem arabischen Raum ((vgl.) o.V. (2009f): 1).

Diese 'bevölkerungsstrukturellen Probleme' entstanden aufgrund der hohen Gastarbeiterströmungen in die Bundesrepublik der Nachkriegsjahrzehnte. Ähnlich wie im Norden von Berlin (Wedding), wurden auch hier die Gastarbeiter in die (unsanierten) Alt- und Neubauten (Sozialpaläste) in den ehemaligen Bezirken der Arbeiter und der unteren Einkommensgruppen an der Grenze zu Ost-Berlin angesiedelt.

Auch heute noch ist Nord-Neukölln besonders als sozial schwach einzustufen, da der Anteil an Arbeitslosen, Menschen in prekärer Beschäftigung und Leistungsempfänger der Sozialhilfen besonders hoch ist ((vgl.) o.V. (2009d): 1).



**Abb. 12:** Umgebung der Kurt – Löwenstein - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Innenperspektive der dort leben Menschen ist vor allem durch 'Kiezdenken' geprägt. Das gesamte Leben von Kindheit bis ins Alter spielt sich, so denn kein sozialer Aufstieg gelingt oder angestrebt wird, in der mittelbaren oder unmittelbaren Umgebung ab. Gerade durch den hohen Anteil an bildungsfernen Schichten und Ausländern besteht eine starke Angst und Ablehnung der 'Welt' außerhalb der bekannten Gegend ((vgl.) Keim (2003: 12 ff.).<sup>70</sup> Das Leben in Nord-Neukölln ist für die meisten Bewohner abgeschottet von Lebenswelten anderer Bezirke und gesellschaftlicher Normen:

<sup>70</sup> Keim (2003: 12 ff.) kam in ihrer soziolinguistischen und ethnografischen Analyse von Stadtteilen ähnlicher Struktur in Mannheim zu gleichen Ergebnissen bezüglich des 'Kiezdenkens' der Bewohnerinnen und Bewohner.

„Meine Mutter ist noch nie U-Bahn gefahren. Das würde sie auch glaub´isch nich. Neukölln ist ein Ghetto – man kommt hier nicht raus, viele wollen aber auch nicht raus, weil sie Angst haben.“<sup>71</sup>

Die Gegend um die Kurt-Löwenstein-Oberschule ist einerseits durch die Gegenwart des Volksparks Hasenheide, auf der anderen Seite aber auch durch die viel befahrenen, durch unzählige (türkische) Geschäfte gesäumte Hauptgeschäftsstraßen geprägt. Auf der Hermannstraße und der Karl-Marx-Straße findet das gesamte Leben von Neukölln statt. Die Reihen der unzähligen Geschäfte, die vor allem Billigwaren des täglichen Bedarfs (Schuhe, Kleidung, Kleielektronik) anbieten, werden vereinzelt durch Filialgeschäfte und ausländisches Lebensmittelverkäufer aufgelockert.

Durch verschiedenen U-Bahnstationen, die das öffentliche Hauptverkehrsmittel der Gegend sind, und den starken Straßenverkehr ist Nord-Neukölln immer belebt und voll. Auch die Kurt-Löwenstein-Oberschule ist mit der U-Bahn und einem anschließenden Fußweg zu erreichen.

#### 4.10.2 Die Schule

Das Schulgebäude der Kurt-Löwenstein-Hauptschule ist ein weitläufiger Flachbau, der zwischen dem Volkspark Hasenheide und der Hermannstraße angesiedelt ist.

Die Oberschule besuchen zum Zeitpunkt der Studie 265 Schüler, von denen 51% männlich und 49% weiblich sind. 220 der Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit (147 aus Europa, 48 aus Asien, 5 ungeklärt), 245 Schüler haben Deutsch nicht als Muttersprache (92,5%). 259 Schüler der Oberschule stammen aus der unmittelbaren Umgebung von Neukölln, sechs Schüler aus Kreuzberg ((vgl.) o.V. (2008i): 1 f).

Die Fehlzeiten der Schule liegen mit 15,5 % über denen der Schulart Hauptschule (12,4%) und sind mehr als doppelt so hoch wie die der Region (7,7%) und der von Gesamt-Berlin (6,9%) aus diesem Schuljahr. Über die Hälfte der Fehlzeit (8,7%) ist unentschuldigt ((vgl.) o.V. (2008i): 1 f).

An der Schule unterrichten 32 Lehrer, von denen 47% weiblich und 53% männlich sind.

---

<sup>71</sup> Informantin Laisha, 15 Jahre, Schülerin der Kurt-Löwenstein-Schule und Bewohnerin von Nord-Neukölln.

Die Kurt-Löwenstein-Schule ist sich der besonderen Situation der Gegend bewusst und legt ihren Ausbildungsschwerpunkt bei den Schülern deshalb auf die berufliche Orientierung und die Sozialkompetenz der Schüler. Besonderes Augenmerk liegt auch auf der Qualität des Unterrichts, die verschiedene Methoden und Formen des Unterrichts erlaubt und einem Klassenlehrer-Konzept, das die sozialen Gefüge innerhalb der Klasse und der Schule stärken soll. Neben vielen Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag bietet die Kurt-Löwenstein-Oberschule vor allem Kooperationen für die berufliche Ausbildung der Schüler (z.B. in Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Berlin) an ((vgl.) o.V. (2008i): 1 f.).

An der Kurt-Löwenstein-Hauptschule können drei Unterrichtsblöcke und die entsprechenden Pausen beobachtet werden.

#### 4.10.3 1. Stunde und 1. Pause

In den ersten beiden Stunden findet Matheunterricht in einer 10. Klasse statt. An diesem Tag kurz vor den Sommerferien steht die sogenannte Klassenlehrerstunde, in der die Schüler ihre Sorgen und Probleme ansprechen können, auf dem Plan.

In der Klasse sind acht von zwölf Schülern anwesend: vier Jungen und vier Mädchen. Bis auf eine Schülerin, die Einzige ohne Kopftuch, sind alle Lernenden nicht-deutscher Herkunft. Die Schüler sitzen an Bankreihen, die in U-Form angeordnet sind und verfolgen diszipliniert das Geschehen an der Tafel.

Da bald die Sommerferien anfangen und für die Schüler das Ende ihrer schulischen Ausbildung bevorsteht, nutzt der Lehrer die Möglichkeit über die weitere Zukunft der Schüler zu sprechen. Die Schüler sollen der Reihe nach der Klasse berichten, wie ihr Leben nach der Schule aussieht.

Ratan: „Ich werde Ausbildung zum Mechatroniker machen.“

Lehrer: „Und wo wirst du das machen?“

Ratan: „Bei mein´ Onkel in der Werkstatt. Gehört also Familie.“

Ratan spricht im Ethnolekt. Ob die Prosodie nicht fähigkeitsbedingt ist, lässt sich für die Kürze der beobachteten Zeit nicht eindeutig widerlegen. Was jedoch interessant ist, ist dass Ratan nicht alle Artikel, Präpositionen und Kontraktionen vermeidet, sondern nur die, die typisch für den Habitus des Ethnolekts sind. Wäre sein grammatikalischer

Sprachgebrauch auf seine Kompetenz zurückzuführen, würde er vermutlich wesentlich mehr der genannten Elemente beim Sprechen auslassen oder falsch nutzen.

Als Ali an der Reihe ist, kommt es zu einer kurzen, verbalen Rangelei zwischen ihm und Zedat, die zwar in erster Linie der rituellen Beschimpfung und der Profilierung zugeordnet werden kann, sich aber durch die Verwendung von typischen Berlinerischen Floskeln von den bisher im Rahmen der Studie gehörten Beschimpfungen abhebt:

Lehrer: „Ali, was wirst du nach den Ferien machen?“

Ali: „Ich mache ein Praktikum als Krankenpfleger.“

Nimed: „Das ist aber Mädchenberuf.“

Ali: „Quatsch nich, gibts auch Männer, du Quatschkopp.“

Nimed: „Spast, Alter!“

Lehrer: „Benehmt euch!“

Ali: „Er hat doch angefangen, der Kunde, Alter.“

Lehrer: „Nimed, erzähl uns doch mal, was du machst!“

Nimed: „Ich gehe Hartz IV-Amt. Nein, quatsch, ich gehe nicht Hartz IV-Amt. Ich versuche Kaufmann in´ Einzelhandel.“

Sowohl Ali als auch Nimed sprechen im Ethnolekt mit der Prosodie und der typischen Grammatik- und Syntaxstrukturen. Dass zum einen ihr nicht-deutscher Hintergrund, vor allem bei den prosodischen Aspekten, eine Rolle spielt, ist nicht ausgeschlossen; dass diese Sprechweise jedoch darüber hinaus auch mit einer sozialen (erstrebenswerten) Identität verbunden ist, zeigt sich daran, dass sich der Ethnolekt der Jungen bei ihrem Streitgespräch intensiviert (verstärkte Betonung der verschluckenden Redeweise, ausufernde Gestik usw.). Die markanten Berlinerischen Schimpfwörter werden unabhängig vom Ethnolekt verwendet und heben sich durch die eindeutige Berlinerische Aussprache (‘Quatschkopp’ statt ‘Quatschkopf’) besonders hervor.

In der lockeren, aber dennoch streng formellen Situation des Unterrichts sprechen auch die Mädchen über ihre Vorstellungen nach der Schulzeit:

Jaqueline: „Ich will Verkäuferin werden.“

Lehrer: „Und wo? Hast du schon was Festes?“

Jaqueline: „Ja, hab ich. Ich gehe morgen Norma, da mache ich Vertrag morgen.“

Fatima: „Ich mache nächste Woche Vertrag!“

Lehrer: „Wo denn?“

Fatima: „Bei ein´ Friseur. Ich werde Friseurin.“

Ali: „Das heißt Frisöse.“

Fatima: „Gar nicht wahr. Frisöse gips gar nicht, stimm´s, Herr Achenbach? Das heißt Friseurin.“

Obwohl Jaqueline keinen Migrationshintergrund hat, verwendet sie für ihren Satzbau die typischen Merkmale des Ethnolekts (z.B. K-1). Eine Korrektur seitens des Lehrers von Jaquelines Grammatik geschieht nicht, obwohl bei ihr eine Sprachkompetenzschwäche am ehesten auszuschließen ist.

Im zweiten Teil der Stunde sollen die Schüler in einer Gruppenarbeit Erfahrungen zusammentragen, die sie dem Jahrgang unter ihnen als Tipps für die Ausbildungssuche mitgeben würden. Da in dieser Klasse fast jeder schon zum Ende des Schuljahres über einen Ausbildungsplatz verfügt, bekommen die Schüler von ihren Mitschülern dafür viel Anerkennung und werden von den Lehrern als Beispiele zur Motivation anderer Klassen angeführt.<sup>72</sup>

Während der Gruppenarbeit finden neben den Gesprächen über mögliche Hinweise für die kommenden 10.-Klässler auch rege Nebengespräche statt. Auch hier wird wieder ausschließlich unter Gebrauch der K-1-Konstruktion gesprochen:

Nedat: „Redet doch mal über Film gestern!“

Jaqueline: „Welcha Film?“

Nedat: „Seid ihr gestern nicht Kino gegangen?“

Jaqueline: „Ich war gestern nicht Kino. Wollten wir, wir sind dann aber Columbia<sup>73</sup> gegangen, weil so geiles Wetta wa´.“

Nedat: „Ok, dann lass ma das hier machen. Fällt euch was ein?“

Nach dem Zusammentragen der einzelnen Ratschläge (kein unentschuldigtes Fehlen, gute Noten, Fleiß) beginnt auch schon die Pause, in der die Schüler größtenteils am Platz

<sup>72</sup> Diese Information stammt aus dem Gespräch mit dem Lehrer am Ende des Schultages.

<sup>73</sup> ‚Columbia‘ ist die Abkürzung für das Freibad Neukölln, das auch den Beinamen Columbiabad trägt.

bleiben und ihre mitgebrachten Speisen verzehren. Auch in der informellen Situation der Pause findet der Ethnolekt mit K-1 Anwendung:

Mohammed: „Wer kommt heute alles mit Freibad?“

Ali: „Meinst du Columbia, man?“

Mohammed: „Mein isch, man.“

Ali: „Ja, man, lass mal Columbia gehen. Alle.“

Jaqueline: „Fährst du Ferien weg?“

Aische: „Ja, wir fahren Jemen.“

Jaqueline: „Is da schöner als hier?“

Aische: „Bestimmt. Ich war zwar noch nicht Jemen  
gewesen, aber alle sagen, ist schöner da.“

Jaqueline: „Wann kommst du wieder Berlin? Ab wann musst du  
Berufsschule?“

Aische: „Weiß ich noch nicht. Vielleicht bleib ich da.  
Weiß nicht.“

#### 4.10.4 2. Stunde

Der zweite beobachtete Unterrichtsblock findet in einer 8. Klasse statt. Obwohl Fremdsprachenunterricht für die Studie vermieden werden soll, ist Englisch für diese Stunde geplant. Die Lehrerin versichert jedoch, dass fast die komplette Kommunikation auf Deutsch stattfinden wird, was den Unterricht für die Studie qualifiziert.

In der Klasse sind 13 Schüler anwesend, davon sind sieben männlich und zwölf nicht-deutscher Herkunft. Die reguläre Klassenstärke beträgt 15 Schüler.

Nach der Begrüßung der Klasse will die Lehrerin mit dem Unterricht beginnen, als plötzlich mit einem lauten Geräusch die Raamtür aufgeht und Ahmet das Zimmer betritt:

Ahmet: „Tut mir leid, dass ich zu spät bin.“

Lehrerin: „Ahmet, das ist jetzt schon das sechste Mal in  
Folge, dass du zu spät kommst.“

Ahmet: „Das ist immer, wenn ich mich auf was freue,  
komme ich immer zu spät.“

Sebastian: „Du Spast, du hast zu Hause Blähungen gehabt.“

Ahmet: „Deine Mutter geht Puff, du Assi.“

Sebastian: „Deine Mutter geht Puff, deine Schwester geht auch Puff, Bläh-Kunde, du.“

Lehrerin: „Schluss jetzt. Ahmet setz´ dich hin und pack´ bitte dein Material aus.“

Nachdem Ahmet sich in einer sehr standardnahen Sprechweise für sein Zuspätkommen entschuldigt und versucht hat, sich charmant aus dem Fehler herauszureden, verfällt er nach der Beleidigung in einen starken Ethnolekt, der sich nicht nur in der Verwendung von K-1, sondern ebenso in einer lauten Tonlage, der ethnolektalen Prosodie und der Gestik ausdrückt. Sebastian, der mit dem Dialog der rituellen Beschimpfung begonnen hat, verfällt ebenfalls in den Ethnolekt.

Thema der Englisch-Stunde ist es, zum einen einen kleinen Fragebogen zu einem Text über einen US-amerikanischen Jungen zu vervollständigen und zum anderen an diesem Muster ein Profil zur eigenen Person zu erstellen.

Während der Bearbeitungszeit der ersten Aufgabe verfallen die Schüler immer wieder in Nebengespräche, die sie im Sprachwechsel mit überwiegend arabischen Komponenten führen. Die Gesprächsanteile, die in Deutsch geführt werden, sind stark vom Ethnolekt in allen Ausprägungen gekennzeichnet. Als es in der Klasse zu laut wird, mischt sich die Lehrerin ein:

Lehrerin: „Aische, hör auf zu reden und mach deine Aufgaben.“

Aische: „Arabische Mädchen brauchen kein Englisch. Eigentlich müssen sie auch nicht Schule gehen.“

Lehrerin: „Wer sagt das?“

Aische: „Meine Eltern. Und sie haben Recht. Wozu soll ich Schule gehen? Arabische Mädchen brauchen kein Englisch und müssen nicht Schule gehen.“

Lehrerin: „Es reicht jetzt, mach deine Aufgabe.“

In der Mitte des Unterrichts betritt ein weiterer Schüler den Klassenraum und grüßt die Lehrerin und die Klasse mit „Salam Aleikum“<sup>74</sup>, einer arabischen Grußformel. Die anderen Schüler grüßen ebenso zurück, die Lehrerin wirft den Schüler aus dem Klassenraum.

---

<sup>74</sup> Arabisch für: Guten Tag.

Nachdem sich die durch ihre Kleidung und ihr Verhalten homogen wirkende Klasse nach diesem Vorfall wieder beruhigt hat, versuchen die Schüler die Lehrerin vom Unterrichtsthema abzulenken, in dem sie über Wochenend- und Ferienpläne sprechen. Dabei nutzen die Schüler das K-1-Phänomen, ohne weitere Elemente des Ethnolekts zu verwenden. Da es in dieser Klasse durchaus Verwendungen des Ethnolekts aus Kompetenzmangel geben kann, konzentrieren sich die Beispiele auf die Aussagen der beiden deutsch-stämmigen Schüler:

Sebastian: „Wissen Sie schon, wo Sie Ferien verbringen, Frau Bückler?“

Lehrerin: „Ja, ich werde nach Mallorca fahren.“

Sebastian: „Gehen Sie da auch baden?“

Lehrerin: „Ja, aber jetzt mach deine Aufgabe.“

Sebastian: „Gehen Sie lieber Pool oder Meer?“

Lehrerin: „Sebastian, füll jetzt bitte dein Arbeitsblatt aus.“

Nancy: „Woll´n Sie auch mal mit Freibad kommen?“

Lehrerin: „Nancy, mach auch du bitte deine Aufgabe.“

Nancy: „Ich wollte es doch nur wissen. Wir gehen heute noch Freibad, wissen Sie.“

Lehrerin: „Konzentrier dich.“

Im Laufe des Unterrichts ist auch bei dieser Lehrerin zu bemerken, dass sie sich den Schülern in ihrer Sprechweise anpasst:

Sebastian: „Ich brauche Locher!“

Lehrerin: „Ist Locher nicht vorne drin?“

Die Lehrerin scheint den nicht artikulierten Artikel nicht zu bemerken, da sie ganz normal weiter spricht.

Nachdem Pausenklingeln kippt die Stimmung von der ´gewöhnlichen´ rituellen Beschimpfung ins Aggressive um. Der deutsch-stämmige Junge wird dabei massiv

angegangen und unter Druck gesetzt. Wäre ein Lehrer aus dem Nebenraum nicht dazwischen gegangen, hätte es Handgreiflichkeiten gegeben.

- Sebastian: „Gib mir Stift wieder, du Spast!“  
Mohammed: „Was willst du, Missgeburt?“  
Sebastian: „Gib mir Stift. Sofort, du Wichser.“  
Mohammed: „Du Kartoffelfresse kriegst gar nichts. Geh Schwulenclub, Ibne.<sup>75</sup>“  
Sebastian: „Geh du mal lieber wieder Türkei, da sind deine Kamelkumpels.“  
Abdul: „Ey, warts ab, bald sind wir mächtigste Volk hier Berlin und ihr schwachen Deutschen werdet sehen.“ [...]  
Aische: „Deutsche sind so ekelig.“  
Mohammed: „Warte, ich geb dir Stift, stecke ich dir direkt Arsch.“  
Lehrer: „Was ist hier drüben schon wieder los?“

#### 4.10.5 3. Stunde und 3. Pause

Die nächste Beobachtungsstunde findet wieder in einer 8. Klasse statt. Diesmal ist es Deutschunterricht, in dem die Schüler eine Kurzgeschichte lesen und besprechen sollen. Es sind 15 Schüler anwesend: acht davon sind weiblich, sieben sind männlich. Zehn Schüler haben eine türkische oder arabische Abstammung, zwei Mädchen und drei Jungen sind deutscher Herkunft.

Schon vor dem Unterricht finden rege rituelle Beschimpfungen unter den Jungen statt, bei der die Schüler deutscher Herkunft deutlich von den Schülern mit Migrationshintergrund sprachlich zu unterscheiden sind - sie sprechen einen stärkeren Ethnolekt.

Diese Beobachtung scheint für die Situation der rituellen Beschimpfung fast schon obligatorisch, da es in dieser um die eigene Behauptung vor anderen, die Selbstdarstellung und den Rang in der Gruppe geht. Es ist ein identitätsstiftender Ethnolekt, der mit den Eigenschaften der Erhabenheit, Abgeklärtheit, dem Erwachsensein, des Dazugehörens und partiell auch der Rebellion verbunden ist.

---

<sup>75</sup> Türkisch für: schwul oder Schwuler.

Während die Jungen nicht-deutscher Herkunft diesen aufgrund ihrer Muttersprache und ihres familiären Umfelds bereits schon im Kindesalter erlernt haben, übernehmen die Schüler deutscher Herkunft diesen später (bewusst, z.B. zur Profilierung oder unbewusst, z.B. weil ihnen nichts anderes übrig bleibt und sie kein anderes Kommunikationsumfeld haben). Die besondere Stärke im Ethnolekt der deutsch-stämmigen Jungen liegt vor allem bei der Lautstärke der Artikulation, der aufgesetzt wirkenden Prosodie und der ausufernden Gestik, die mit den grammatikalischen und syntaktischen typischen Strukturen einhergehen.

Nihat: „Du Missgeburt, selbst deine Mutter findet dich hässlich!“

Marcel: „Du Missgeburt, man, wenn du Wasser springst, gehst du sofort unter, weil dich nicht mal Wasser halten will.“

Nihat: „Du Spast, ich schwöre, ananı sikerim.“<sup>76</sup>

Marcel: „Du musst Puff gehen, weil du so hässlich bist.“

Neben den rituellen Beschimpfungen nutzen sowohl die Jungen als auch die Mädchen den Sprachwechsel als Mittel, um sich herauszuheben oder abzugrenzen. Auch die Schüler deutscher Herkunft verstehen die türkischen und arabischen Beschimpfungen, Redeweisen und Sprichwörter, die ihre Mitschüler benutzen.

Die Mädchen, die hier keine rituelle Beschimpfung nutzen, sprechen trotzdem im Ethnolekt wie diese Beispiele zeigen:

Katja: „Habt ihr heute schon Kessi gesehen? Sie ist wieder Mülltonne gewesen.“

Fatma: „Was redest du? Was hat sie an?“

Katja: „Ganz hässlich in rosa. Vielleicht kommt sie heute Freibad, da könnt ihr sehen.“

Jana: „Gehen wir heute Freibad?“

Katja: „Ja, isch schon.“

---

<sup>76</sup> Türkisch für: Ich ficke deine Mutter.

Auch in der Unterrichtsstunde wechseln die Schüler die Sprache, in der sie sich ausdrücken und sprechen konsequent mit K-1 und anderen Phänomenen des Ethnolekts wie beispielsweise das Weglassen von Artikeln:

Sven: „Meinst du, ich würde machen, wenn er sagt?“

In der Nebenkommunikation wird (wie sooft an diesem über 30 Grad heißen Tag) über einen Schwimmbadbesuch in den nahe liegenden Freibädern gesprochen. Auch hier sind wieder ausschließlich Sätze mit der Kontraktionsvermeidung zu finden:

Suleman: „Wie lange bleiben wir heute Schwimmbad?“

Sven: „Du kommst auch mit Freibad? Is ja ma was Neues.“

Suleman: „Heute gehe ich nicht Fußball. Is zu heiß.“

Sven: „Cool.“

Suleman: „Vielleicht komme ich auch ganzes Wochenende Schwimmbad.“

#### 4.10.6 Hofpause

Die Hofpause verbringen die Neuköllner Schüler entweder auf dem Hof oder in der selbst organisierten und verwalteten Cafeteria.

Dort ist auch eine sehr heterogene Gruppe von Jungen zu sehen, die harmonisch miteinander kommunizieren. Als heterogen sind die Schüler deshalb einzuschätzen, weil sie ein so unterschiedliches Bild abgeben, das in dieser Form an den bisher besuchten Hauptschulen ein hohes Konfliktpotential aufweisen würde.

Zwei der drei Jungen sind türkischer Herkunft und tragen die für diese soziale Gruppe typische Kleidung (weite, in die weißen Turnschuhe gesteckte Hosen, große T-Shirts in auffälligen Farben, Goldschmuck wie z.B. Ohrstecker, Hals- und Armbanden) und haben gefärbte, aufwendige Frisuren. Der dritte Schüler deutscher Herkunft<sup>77</sup> ist eher wie ein Außenseiter gekleidet: unauffällig und eher unterdurchschnittlich durch seine Jeans-Hosen im normalen Schnitt und sein blaues T-Shirt. Er trägt weder Schmuck noch gefärbte Haare und geht optisch neben seinen Freunden völlig unter. Was an anderen Schulen/Orten zu Sticheleien geführt hätte, scheint hier normal zu funktionieren: die Gruppe unterhält sich, trinkt gemeinsam und feixt herum.

---

<sup>77</sup> Wie auch der Aufsicht habende Lehrer am Ende der Pause bestätigt.

Die Sprache ist im standardnahen Bereich (soweit bei den beiden Jungen mit Migrationshintergrund möglich) mit einer konstanten Anwendung der Kontraktionsvermeidung, aber keinem weiteren Phänomen des Ethnolekts.

Schüler 1 (deutscher Herkunft): „Was machst du Wochenende?  
Fußball?“

Schüler 2 (türkischer Herkunft): „Nee, zu warm. Ich wollte Freibad  
gehen. Wollt ihr auch?“

Schüler 1 (deutscher Herkunft): „Klar, man.“

Schüler 3 (türkischer Herkunft): „Ich kann nich'. Mein Bruda  
heiratet, ich muss Hochzeit.“

Schüler 1 (deutscher Herkunft): „Wo isse?“

Schüler 3 (türkischer Herkunft): „Wedding.“

Schüler 2 (türkischer Herkunft): „Weit.“

Schüler 1 (deutscher Herkunft): „Ja, weit.“

#### 4.10.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Auch an der Kurt-Löwenstein-Oberschule hat eine Assimilation der deutschen Schüler bezüglich ihrer Sprachgewohnheiten zugunsten des Ethnolekts stattgefunden, die ohne Korrekturverhalten der Lehrkräfte bleibt.

Während bei dem überwiegenden Teil der Hauptschüler von einem Mangel an Sprachkompetenz, der auf dem Migrationshintergrund basiert, ausgegangen werden kann, haben sich die Schüler deutscher Herkunft, die aus besseren Verhältnissen zu stammen scheinen als die Lernenden der bisher besuchten Hauptschulen, in ihrem Sprachverhalten vollständig an die Mehrheit der Schüler angepasst.

Sprachliche Besonderheiten wie K-1 werden nicht nur in den informellen Situationen, wie den überdurchschnittlich häufig auftretenden rituellen Beschimpfungen, verwendet, sondern ebenso in den (teilweise streng) formellen Unterrichtsgesprächen.

Dass die Kontraktionsvermeidung und die anderen Phänomene des Ethnolekts an dieser Schule schon zur unreflektierten Routine gehören, ist daran zu erkennen, dass während des gesamten Beobachtungsbesuchs von keinem Schüler ein Satz ohne K-1 artikuliert wurde. Dabei scheint es bei den Schülern nicht so sehr um die Abgrenzung gegen andere, kontrastierende Welten zu gehen, sondern die Einfindung bzw. das Zurechtkommen in ihrem eigenen Lebensumfeld, in dem die fehlerhaften Konstruktionen ohne großen

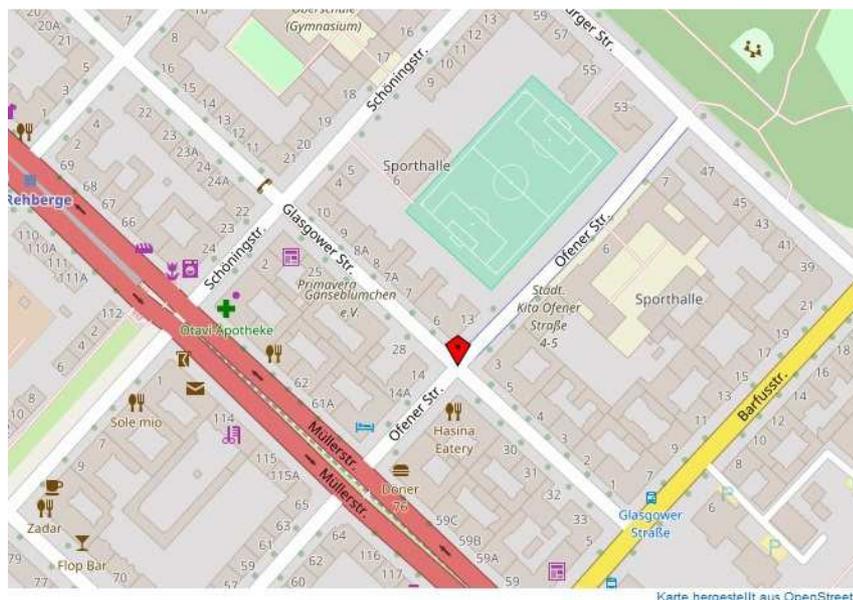
kognitiven Aufwand produziert werden können. Die soziale Bindung der Sprecher an die Neuköllner Umgebung und das Verhalten der Mehrheit dürften dies zweifelsfrei belegen. Der in dieser Arbeit untersuchte Ethnolekt kann demnach in diesem Fall fast sogar schon als eine lokale Varietät eingeordnet werden, da er in der Umgebung der Kurt-Löwenstein-Oberschule zur sprachlichen Normallage der Sprecher gehört.

#### 4.11 Winkelried-Oberschule (Realschule)

Die Winkelried-Realschule liegt im Zwillingsgebäude der Hans-Bredow-Hauptschule und eignet sich deshalb für die Studie besonders gut: So konnten im Wedding nicht nur zwei Hauptschulen besucht werden, die miteinander verglichen werden können, sondern ebenso die nächst höhere Schulart, die durch ihre Lage im Nebengebäude der Hans-Bredow-Hauptschule einen unmittelbaren Vergleich zulässt.

##### 4.11.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Wedding

Da die Winkelried-Realschule zusammen mit der Hans-Bredow-Oberschule in einem (Zwillings-) Gebäude liegt, sind die Gegebenheiten des Ortsteils und der konkreten Umgebung der Schule mit den schon erwähnten bei der Nachbarschule identisch und werden hier nicht noch einmal aufgeführt.



**Abb. 13:** Gegend der Winkelried - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.11.2 Die Schule

Auch das Schulgebäude und dessen Lage sind mit der schon diskutierten Hans-Bredow-Hauptschule gleich.

An der Winkelried-Realschule sind zum Zeitpunkt der Studie 274 Schülerinnen und Schüler angemeldet. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen beträgt 53% (weiblich) zu 47% (männlich) und ist damit genau umgekehrt zu den Werten der benachbarten Hauptschule (58% männlich, 42% weiblich).

47,8% der Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit, 65,3% Deutsch nicht als Herkunftssprache ((vgl.) o.V. (2008j): 1 f.).

Fast alle Schüler wohnen im Einzugsgebiet der Schule (256). 13 Schüler kommen aus dem angrenzenden Bezirk Reinickendorf an die Winkelried-Oberschule, zwei Schüler sind aus dem Bezirk Neukölln, zwei aus Pankow und ein Schüler aus Schöneberg.

Die Fehlzeitenquote der Schüler liegt mit 7,9% nah beim Durchschnittswert der Region (8%) und etwas über dem Durchschnittswert der Schulart (6,5%) und dem von Berlin (6,9%). Die Realschule weist demnach in diesem Punkt bemerkenswert bessere Werte auf als die benachbarte Hauptschule ((vgl.) o.V. (2008j): 1 f.).

Insgesamt 25 Lehrer unterrichten an der Winkelried-Realschule, von denen zwei Drittel weiblich und ein Drittel männlich sind.

Die Schule legt besonderen Wert auf die Integration von Schülern anderer Herkunftssprachen. Deshalb ist ein Grundsatz der Schule, dass im Unterricht konsequent Deutsch gesprochen wird.

An der Winkelried-Realschule können drei Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.11.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Stunde findet Deutschunterricht statt. Zu Beginn sind lediglich vier Schülerinnen anwesend, die anderen, überwiegend männlichen Schüler kommen nach und nach in den Klassenraum und begrüßen ihre Mitschüler sowohl mit gemischtsprachigen Floskeln, als auch unter Verwendung von K-1 wie diese Beispiele zeigen:

Adnan: „Alter, guten Morgen, Lan<sup>78</sup>!“

Mohammed: „Kommst du Strich, Alter? Wie siehst du aus?“

---

<sup>78</sup> Türkisch für: Alter (i.S.v. ey usw.).

Adnan: „Deine Mudda kommt Strich, Alter!“

Die Begrüßungen unter den Jungen haben sowohl den Charakter einer rituellen Beschimpfung, als auch sind sie ein Zeichen von gegenseitigem Respekt, worauf die türkischsprachige Betitelung als 'Lan' hinweist.

Die beiden ethnolektalen Phänomene (Kontraktionsvermeidung und Mischsprache) bleiben von der Lehrerin unkommentiert. Lediglich ein strenger Blick soll den Schülern andeuten, dass sie sich dem Unterricht entsprechend benehmen sollen.

Nachdem die Klasse für die erste Stunde des Tages vollständig ist, sind zwölf Schüler, davon vier weiblich und acht männlich, im Klassenraum. Drei Schüler haben keinen Migrationshintergrund. Das Thema der Unterrichtseinheit ist eine Kurzgeschichte, die die Schüler schon gelesen haben und nun analysieren sollen.

Um textsicher zu sein, gibt die Lehrerin den Lernenden Zeit, die Geschichte noch einmal zu überfliegen. Dabei kommt es zu Nebengesprächen bei den Schülern, die teilweise schon als Auseinandersetzungen wertbar sind. Bei diesen, sowie der normalen Nebenkommunikation ohne Streit ist durchgängig die Kontraktionsvermeidung zu hören. Auch andere ethnolektale Phänomene wie Artikelvermeidungen und Beschimpfungen, die rituell anmuten, und prosodische und gestikulativen Besonderheiten fallen auf:

Ali: „Verstehst du Text, man?“

Marco: „Klar, man, is doch leicht: Typ geht Wasser und is tot. Seine Alte is traurig.“

Ali: „Aber wieso geht er denn Wasser? Hast du Essen?“

Marco: „Nee, aber ich gehe dann Döner.“

Jenny: „Haltet die Fresse, ich will Text lesen.“

Fatma: „Ja, echt. Das ist ja wie Kindergarten mit euch.“

Jenny: „Schlimmer als Kindergarten. Man denkt, ihr kommt Klapsmühle.“

Ali: „Was ist Klapsmühle?“

Marco: „Krankenhaus für Durchgeknallte.“

Jenny: „Alter, Ali, wieso gehst du Schule, wenn du so dumm bist?“

Ali: „Weil ich Schule muss. Wenn ich nicht Schule müsste, wäre ich froh.“

Der Charakter des Rituellen kann hier deshalb unterstellt werden, da beispielsweise auf die Vermutung, aus der Klapsmühle zu kommen, keine Rückantwort mit einer noch herabwürdigenderen Beschimpfung folgte, sondern lediglich, die (ernstgemeinte) Frage nach der Bedeutung des Wortes kam. Von ihrer Artikulationsweise her sind die Schüler deutscher von den Schülern nicht-deutscher Herkunft nicht zu unterscheiden. Die prosodische Markierung aus dem ethnolektalen Bereich kann zum einen als Anpassung an die Kommunikationspartner als auch als Merkmal zur Erlangung sozialer Akzeptanz innerhalb der Gruppe erkannt werden. Beide Ursachen für die Verwendung laufen vermeintlich unterbewusst ab.

Auch bei den formellen Unterrichtsgesprächen sind ebenso zahlreiche Phänomene des Ethnolektalen zu hören. Alle davon bleiben seitens der Lehrerin unkommentiert und vor allem unkorrigiert wie folgende Beispiele zeigen:

Lehrerin: „Was bezweckt der Mann, als er sagt, dass er ans Wasser will?“

Ali: „So ein Assi, sagt, er geht Wasser. Ich wäre Bar gegangen oder so.“

Marco: „Du Spast, was soll er denn Bar? Die Geschichte is Mittelalter, man!“

Unur: „Der Mann will gar nicht Wasser, er will nur kuscheln oder so.“

Lehrerin: „Sehr gut. Was meinst du, Jenny? Warum will er ans Wasser?“

Ali: „Weil er behindert is. Der soll mal Krankenhaus!“

Lehrerin: „Ich habe Jenny gefragt, Ali. Nicht dich.“

Marco: „Alter, er mischt sich immer ein. Er sollte mal Krankenhaus gehen.“

Lehrerin: „Marco, bitte! Jenny!“

Jenny: „Also ich denke, dass er Meer geht, weil er so alleine ist. Und seine Frau Abendessen immer weg ist.“

An der Routine, wie die Schüler die Kontraktionsvermeidung sprechen, ist zu erkennen, dass nicht nur eine Prestigesituation ausschlaggebend für die Verwendung ist, sondern diese schon eine anscheinend tief einsozialisierte, alltägliche Sprachpraxis ist, die

unterbewusst erzeugt wird. Prosodisch ist das formelle Unterrichtsgespräch jedoch weniger auffällig als das Informelle, sodass vermutet werden kann, dass in dieser Klasse statusrelevante Äußerungen bzw. Kommunikationen nicht durch K-1 markiert werden, sondern durch eine stärkere ethnolektale Aussprache.

Der weitere Unterricht verläuft mit ähnlichen sprachlichen Strukturen unter konsequenter Verwendung der grammatikalischen Vereinfachung und partiellen rituellen Beschimpfungen.

In der ersten Pause des Schultages bestätigen sich alle bisherigen Beobachtungen, besonders auch die der unreflektierten, konstanten Kommunikation der untersuchten Kernvariablen:

Jenny: „Kommt jemand mit Klo?“  
Matthias (mit gespielter Mädchenstimme) : „Kommt jemand mit Klo?“  
Jenny: „Fresse, Matze.“  
Matthias: „Das ihr Weiber immer zu  
zweit Klo gehen müsst.“

Sowohl Matthias als auch Jenny sind beide Schüler deutscher Herkunft, die durchgängig unter Verwendung des Ethnolekts sprechen und das, so ist es zu sehen, als selbstverständlich anerkennen: Matthias macht sich nicht über die Sprechweise seiner Mitschülerin lustig, sondern über den Inhalt ihrer Aussage. Die Kontraktionsvermeidung hat also bei diesen Lernenden Einzug in den alltäglichen Sprachgebrauch genommen.

#### 4.11.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde findet Erdkundeunterricht in einer anderen 8. Klasse statt. Die Tische im vollbesetzten Klassenraum sind U-förmig angeordnet, so dass die 24 anwesenden Schüler, zur Hälfte männlich, zur Hälfte weiblich, 13 Schüler mit nicht-deutschem Hintergrund, sich nahezu vollständig gegenüber sitzen.

Das Thema der Stunde ist Wasser: die Vorkommnisse auf der Erde, deren Nutzungen und die Wasserverhältnisse in und um Berlin.

Der Unterricht gestaltet sich sehr unterschiedlich aus Stillarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht, was sich unterstützend für eine unruhige Grundstimmung in der Klasse auswirkt. Die Schüler stören immer wieder durch ungefragte Einwürfe, laute Nebengespräche und gegenseitige Sticheleien sowie durch rituelle Beschimpfungen. Dabei sind auch in dieser 8. Klasse pausenlos ethnolektale Phänomene wie die

Kontraktionsvermeidung, Artikelvermeidungen und Sprachwechsel zu hören. Diese werden in der formellen sowie informellen Kommunikation gebraucht und bestehen unabhängig von der Situation. Das lässt vermuten, dass sich die sprachlichen Neuerungen bereits einsozialisiert haben und unbewusst und routinisiert verwendet werden.

Die Grundstimmungen und Konversationen im Erdkundeunterricht sollen im Folgenden beispielhaft dargestellt werden.

Lehrerin: „Von welchen großen Flüssen habt ihr schon mal gehört?“

Achmet: „Spree. Immer wenn wir Moabit fahren, sehe ich das.“

Lisa: „Spree, du Spast. Sie meint richtige Flüsse. Nil oder so. Der ist Afrika.“

Lehrerin: „Lisa, die Spree ist auch ein Fluss, genau wie der Nil.“

Paul: „Warum heißt der eine Fluss ´die´ und der andere ´der´?“

Lisa: „Weils so ist. Wenn Fluss Meer fließt, dann ´der´, wenn Fluss Stadt fließt, dann ´die´. Oder so.“

Lehrerin: „Kennt noch jemand einen Fluss?“

(neues Gespräch)

Lehrerin: „Wenn das Wasser durch mehrere Gesteinsschichten fließt, was passiert dann mit dem Wasser, Ebru?“

Ebru: „Wird dreckig, oder?“

Ali: „Quatsch. Wird so mit Zeug. Na, das was auch Sport genommen wird. Wie heißt das denn?“

Lehrerin: „Ich weiß nicht, was du meinst.“

Paul: „Ich weiß, was der Behindi sagen will. Er meint so Mineralzeug. Wie Werbung. Da fließt Wasser Stein und hat dann voll viel Sachen drin.“

Lehrerin: „Du meinst also, dass in dem Wasser Mineralien drin sind, nachdem es durch die Gesteinsschichten geflossen ist? Das ist

richtig. Aber was kann da passiert sein?"

Lisa: „Das Wasser nimmt Mineralien mit. Die gehen dann ab oder so. Und dann sind die Sachen Wasser und Wasser geht Fluss und dann kann man trinken.“

Ömer: „Ihhhhhh, man kann doch nicht Wasser Fluss trinken. Da stirbt man doch.“

Es ist deutlich zu erkennen, dass es immer wieder ethnolektale Formulierungen bei den Aussagen der Schüler gibt. Diese bleiben von der Lehrerin durchgängig unkommentiert, obwohl in dieser Klasse eindeutig Unterschiede zwischen mangelnder Sprachkompetenz, beispielsweise bei Ali, und Übernahme der Formulierungen, beispielsweise bei Lisa, gemacht werden müssen.

Im Nebengespräch gestaltet sich die Kommunikation wie folgt:

Mike: „Hast du Trinken?“

Sascha: „Nee, du hast Mundfäule. Geh mal Klo Zähneputzen, dann können wir sehen.“

Mike: „Klar, weil ich auch Zahnbürste bei habe, Spast.“

Obwohl keiner der Dialogpartner einen nicht-deutschen Hintergrund hat, verwenden beide wie selbstverständlich K-1. Es handelt sich hier zwar um eine Situation, in der der eine dem anderen etwas zu trinken verweigert, da aber nur die beiden selbst und nicht noch andere Schüler der Klasse involviert sind, hätte das kurze Nebengespräch ohne Weiteres auch außerhalb ethnolektaler Formulierungen ablaufen können, da es z.B. prosodisch sehr unauffällig ablief.

Hier kann deshalb ebenso von einer bestehenden, unreflektierten und unbewussten Routine im Sprachgebrauch ausgegangen werden.

Die so genannten Zwischengespräche ergeben sich auf passenden oder zusammenhanglosen Zwischenrufen, die während des Unterrichts immer wieder stattfinden.

Fatma: „Geh Aldi, man!“

Enrico: „Spast, so ein Spast, Alter, kommt nie Fußball.“

Lisa: „Du und deine Mineralien. Geh mal lieber Fitness als immer Fernseher zu hängen.“

Sascha: „Du kannst doch nicht denken, du Opfer. Geh mal Klappe!“

Auch bei den Zwischenrufen der Schüler ist nichts anderes als bei den Gesprächen in der formellen und der informellen Situation zu erkennen: rituelle Beschimpfungen und Kontraktionsvermeidungen, die habitualisiert vorgetragen werden. Der Unterschied, der sich bei den Zwischenrufen erkennen lässt, ist die übersteigerte, künstliche Prosodie, die typisch türkisch oder typisch arabisch anmuten soll. Als Ursache dafür kann vermutet werden, dass es sich bei einem Zwischenruf um eine sozial markierte, vor der gesamte Gruppe vorgetragene Kommunikation handelt, bei der der Sprecher ein möglichst positives Bild von sich herüberbringen möchte, um seinen Status zu definieren, aufzuwerten oder zu bestätigen.

#### 4.11.5 Hofpause

Da es stark regnet, verbringen die Schüler ihre Hofpause in den Klassenräumen. Auf den Fluren sind nur einige Gruppen unterwegs, die entweder an den Fenstern oder vor den Toiletten stehen und sich unterhalten. Bei der Beobachtung dieser Schüler können immer wieder Kommunikationsausschnitte mitgehört und erfasst werden. Ohne Ausnahme weisen diese ethnolektale Komponenten auf, wie die abgebildeten Beispiele zeigen:

Schülerin 1: „Kommst du heute mit Gesundbrunnen?“

Schülerin 2: „Weiß nicht. Ich muss wahrscheinlich Nachhilfe. Wann willst du denn?“

Schülerin 1: „Gleich nach Mathe. Dauert auch nicht lange.“

Beide Schülerinnen haben dem Anschein nach keine nicht-deutsche Herkunft, verwenden jedoch die Kontraktionsvermeidung. Da sie alleine stehen und sich freundschaftlich zugetan sind, kann eine identitätsstiftende Situation ausgeschlossen werden. Es handelt sich also um ein normales Gespräch zwischen Schülerinnen der Realschule.

Schüler 1: „Lass mal Späti gehen, Lan!“

Schüler 2: „Lan, es regnet. Voll behindert.“

Schüler 3: „Meine Oma sagt dann immer: ‘Bist du Zucker?’.

Lass mal los. Oder bist du Zucker, Lan?“

Dem Gesagten nach zu urteilen, könnten hier Sprecher zweisprachiger Herkunft vermutet werden. Jedoch hat nur einer der drei Schüler einen offensichtlichen, türkischen Hintergrund, was durch das Armband, das er trägt, worauf die türkische Fahne abgebildet wird, noch unterstrichen wird. Die anderen beiden Schüler sind offensichtlich deutscher Herkunft. Trotzdem wird von allen drei die türkische Floskel ‘Lan’ verwendet. Das könnte entweder dem Phänomen des Sprachwechsels zugeordnet oder als jugendsprachlich-ethnolektale Routine angesehen werden. Da sonst keine nicht-deutschen Wörter in dem Gespräch fallen, wird Letzteres angenommen. Das Wort ‘Lan’ ist für die Jungen also ein alltägliches Wort, mit dem sie ihre Zugehörigkeit ausdrücken und wird deshalb in diesem Zusammenhang der Jugendsprache zugeordnet. Ob es das Potential hat, auch in die spätere Sprache der Erwachsenenwelt übernommen zu werden, soll in dieser Arbeit nicht beurteilt werden.

#### 4.11.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten Stunde wird eine 10. Klasse im Mathematikunterricht besucht. Zu Beginn der Stunde sind 17 Schüler anwesend, vier weitere folgen verspätet von der Hofpause.

Insgesamt sind 14 Schüler weiblich, sieben männlich, 12 haben eine nicht-deutsche Herkunft. Der Klassenraum hat Reihen mit Zweierbänken.

Im Frontalunterricht müssen sich die 10.-Klässler mit Formeln und Funktionen auseinandersetzen.

Die Schüler wirken konzentriert und arbeiten mit. Nebengespräche und Zwischenrufe sind zahlreich vorhanden, jedoch nur von kurzer Dauer und beziehen sich überwiegend auf Probleme, die bei der Lösung der vom Lehrer gestellten Aufgaben entstehen. Dabei verfestigen sich die bisherigen Beobachtungen, dass die Kontraktionsvermeidung zum etablierten, situationsunabhängigen Sprachbild der Schüler dieser Realschule gehört. Zwar sind in dieser Klasse verhältnismäßig (zu den bisherigen Beobachtungsergebnissen) wenige Artikelauslassungen und Sprachwechsel zu hören, dafür jedoch eine explizit betonte türkisch-arabische Prosodie, mit der die Schüler zu spielen scheinen, um ihren Unmut über die Aufgaben auszudrücken. Mädchen und Jungen verwenden dabei gleichermaßen die Sprachphänomene:

Nico: „Herr Mertens, wieso muss ich immer Tafel? Ich kapier das doch eh nicht.“

Fatima: „Gib mir mal Killer. Nächstes Mal gehe ich Center.“

Pascal: „Ich raff das nicht! Ich hau hier gleich alles Mülleimer. Scheißformeln!“

Jaqueline: „Wo ist denn der olle Taschenrechner schon wieder? Ich werd´ nich´ mehr!“

Melanie: „Da. Guck mal Hefter. Meiner ist auch irgendwo Tisch.“

Kevin: „Ey, brauchen wir das MSA<sup>79</sup>?“

Cindy: „Herr Mertens, darf ich mal Klo?“

Die Eindrücke aus dem Unterricht verfestigen sich auch in der kurzen Pause, in der sich die Schüler auf den Weg zur 4. Stunde in einen Fachunterrichtsraum begeben. Auch in der durchgehend informellen Situation der Pause bleiben die im Unterricht verwendeten Phänomene im Sprachgebrauch erhalten:

Pascal: „Alter, lass mal noch schnell rauchen.“

Mike: „Ich muss erst Späti<sup>80</sup> Kippen holen.“

Melanie: „Kommt jemand mit Klo?“

Fatima: „Cin<sup>81</sup>, gehst du heute noch Deutsch oder nicht?“

#### 4.11.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die Beobachtungen an der Winkelried-Realschule waren in der Hinsicht spannend, dass sie einen unmittelbaren Vergleich zu der sich im selben Gebäude befindenden und ebenfalls im Rahmen der Studie besuchten Hauptschule, der Hans-Bredow-Oberschule, zulassen.

---

<sup>79</sup> Abkürzung für : Mittlerer Schulabschluss.

<sup>80</sup> Umgangssprachlich für Kiosk, abgekürzt für Spätverkaufsstelle.

<sup>81</sup> Abgekürzter Rufname der Schülerin Cindy.

Dabei ist zu erkennen, dass trotz des unterschiedlichen Schultyps durchgängig, zumindest was die im Vordergrund der Untersuchung stehenden Kontraktionsvermeidungen angeht, Parallelen in der Nutzung bestehen.

So wie bei den Schülern der Hans-Bredow-Oberschule ist auch bei den Lernenden an der Winkelried-Oberschule die Kontraktionsvermeidung als ein bereits einsozialisiertes, ohne großen kognitiven Aufwand produziertes Sprachmuster zu erkennen gewesen.

Dabei ist es völlig irrelevant, ob die Kommunikationssituation innerhalb einer alltäglichen Situation im Unterricht und den Pausen, innerhalb einer gefestigten Gruppe statusrelevant oder identitätsstiftend stattfindet. Die Nutzung von K-1 ist immer gleich.

Da bei einigen Schülern nicht-deutscher Herkunft ein Kompetenzmangel hinsichtlich der deutschen Grammatik zu vermuten war, lag der Fokus der Beobachtungen auf den Schülern deutscher Herkunft, die jedoch auch konstant die beschriebene Sprachverhaltensweise zeigten, unabhängig vom Geschlecht.

Diesen Aspekt betrachtend weisen sowohl die Haupt- als auch die Realschule die gleichen Ergebnisse auf, genauso bei der rituellen Beschimpfung, die bei den beobachteten Klassen beider Schultypen gleichermaßen intensiv ausgeübt wurden.

Bei den deutschen Schülern der Winkelried-Oberschule war trotz der Sprachhomogenität mit ihren Mitschülern der Nachbarschule auch eine Besonderheit zu erkennen: Der exzessive Gebrauch einer (aufgesetzten) türkisch-arabischen Prosodie, wie es an keiner anderen bisher besuchten Schule vorkam. Es kann als behauptet werden, dass dies das markierende und zur Abgrenzung geeignete Kommunikationsmittel der Realschüler darstellt.

Bei weiteren Phänomenen wie der Artikelvermeidung, die in der Untersuchung eine Nebenrolle spielen, weisen die beiden Schulen wieder sehr ähnliche Beobachtungsergebnisse auf: Das Weglassen von Artikeln scheint genauso zur Sprachroutine zu gehören, wie die Verwendung der Kontraktionsvermeidung.

Leichte Unterschiede zwischen der Haupt- und der Realschule sind in der Häufigkeit der Sprachwechsel innerhalb einer Kommunikation zu sehen: Diese konnten zwar an beiden Schulen regelmäßig gehört werden, der Rhythmus des Wechsels an der Hauptschule ist jedoch etwas höher, wenn der direkte Vergleich gezogen wird.

Der gravierendste Unterschied ist im Gebrauch des Berlinerischen zu sehen. Während es an der Hauptschule durchgängig und routinisiert verwendet wird, spielt das Berlinerische an der Realschule keine Rolle. Im Rahmen der Beobachtungen konnten keine Vorkommnisse Berlinerischer Pragmatiken dokumentiert werden. Eine Ursache kann für

diese Nebenbeobachtung nicht festgestellt werden, da alle Schüler aus dem gleichen regionalen Umfeld und vermutlich auch aus ähnlichen sozialen Verhältnissen stammen. Somit kann geschlussfolgert werden, dass das ethnolektale Sprechen, insbesondere die sprachlichen Bequemlichkeiten wie das Weglassen grammatikalischer Elemente (z.B. wie der Artikel und der Kontraktion aus Präposition und Artikel) zum Standardsprachalltag der besuchten Schüler gehört und die kommunikative Routine, die ohne großen kognitiven Aufwand produziert wird, lediglich durch prosodische Hervorhebungen semantisch markiert wird. Neben den Vereinfachungen konnte das rituelle Beschimpfen ebenso als eine Kernpragmatik der Realschüler erkannt werden, die auf teilweise spielerische Art und Weise immer wieder ein hohes Themenpotential aufweist und ein verlässliches Kommunikationsmittel darstellt.

#### **4.12 Philipp-Reis-Oberschule (Realschule)**

Die Philipp-Reis-Oberschule ist die erste Schule, die im Osten Berlins besucht wird.

##### 4.12.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Hohenschönhausen

Der ehemalige Berliner Bezirk Hohenschönhausen wurde mit dem Bezirk Lichtenberg gemeinsam unter dem Namen Lichtenberg als Großbezirk vereint. Zuvor bestand Hohenschönhausen als eigener Bezirk mit fünf Ortsteilen. Obwohl aus der Außenperspektive bei der Nennung Hohenschönhausens oft nur an die Plattenbausiedelungen der 1980er Jahre gedacht wird, birgt der Bezirk ein vielfältiges bauliches Bild.

Neben den Neu- und Plattenbausiedelungen in Neu-Hohenschönhausen, Wartenberg und Falkenberg sind in Hohenschönhausen auch Villenviertel, Einfamilienhausgebiete und viele Siedlungsbauten der 1920er Jahre (u.a. von Bruno Taut) zu finden.

Hohenschönhausen ist seit der Nachkriegszeit (Massen-) Wohnort für Arbeiter und Angestellte gewesen, die hier preiswerten Wohnraum finden konnten. Nach der Wiedervereinigung bekam Hohenschönhausen aufgrund der hohen Arbeitslosenzahlen, die die Wende nach sich zog und der Masse an damit einhergehenden Sozialhilfeempfängern den Ruf eines sozialen Brennpunktes, der bis heute ein wesentliches Merkmal der Außenperspektive des Bezirks ist. Die staatlichen Wohnanlagen der DDR wurden Wohnungsgenossenschaften zugeteilt, weshalb die Mieten in diesen Gebieten im Vergleich zu vielen anderen Teilen Berlin ausgesprochen

gering sind. Tatsächlich liegt die Arbeitslosenquote in Hohenschönhausen im Jahr 2009 bei 15,7% und damit über dem Berliner Durchschnitt. Der Ausländeranteil in Hohenschönhausen liegt bei 3,3% und bezieht sich vor allem auf Bürger aus den Staaten Polen, Russland, Vietnam sowie anderen Osteuropäischen und asiatischen Staaten ((vgl.) o.V. (2009g): 1).

Die Philipp-Reis-Realschule liegt im dicht bebauten Gebiet von Alt-Hohenschönhausen zwischen den beiden Hauptverkehrsstraßen Konrad-Wolf-Straße und der Landsberger Allee, die fast den gesamten Verkehr der Gegend bewältigen.



**Abb. 14:** Umgebung der Philipp – Reis - Realschule

Quelle: <https://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Gegend ist eine klassische, ruhige Schlagsiedlung mit viergeschossigen Flachbauten aus den 1920er Jahren, fünfgeschossigen Plattenbauten und ebenso hohen Neubauten der 1990er Jahre. Wie für eine Schlagsiedlung typisch befinden sich in der Umgebung der Schule ausschließlich Wohnhäuser. Freizeitangebote oder Geschäfte über vereinzelte Zeitungs- und Blumenkioske hinaus sind nicht zu finden.

Das Gebäude der Philipp-Reis-Oberschule ist ein typischer DDR-Schulbau in Plattenbauarchitektur.

#### 4.12.2 Die Schule

Die Philipp-Reis-Oberschule ist eine Realschule, die zum Zeitpunkt der Studie von 393 Schülern besucht wird, von denen 58% männlich und 42% weiblich sind. 50 Schüler der

Schule haben keine deutsche Staatsbürgerschaft, 28 haben eine asiatische und 22 eine Staatsbürgerschaft innerhalb der EU. Ein Schüleranteil von 19,3% hat Deutsch nicht als Muttersprache. Nahezu alle Schüler kommen aus dem Bezirk (373). Die anderen 20 Schüler verteilen sich von ihrem Wohngebiet her auf die anderen Ost-Berliner Bezirke, wobei acht Schüler davon aus Marzahn-Hellersdorf kommen, und die angrenzenden Gebiete Brandenburgs ((vgl.) o.V. (2008k): 1 f.).

Die Fehlzeiten der Schüler an der Philipp-Reis-Oberschule liegen mit 6,1% knapp unter dem Durchschnitt der Schulart (6,5%) und von Gesamtberlin (6,9%). Deutlich weicht der Wert vom Durchschnitt der Region ab, der zum Zeitpunkt der Studie bei 8,1% liegt.

26 Lehrer unterrichten die Schüler: 62% sind weiblich, 38% sind männlich ((vgl.) o.V. (2008k): 1 f.).

An der Realschule können vier Unterrichtsstunden beobachtet werden.

#### 4.12.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten in die Studie miteinbezogene Stunde findet Biologie in einer 10. Klasse statt. In der Klasse sind 13 Schüler anwesend: zehn Jungen und drei Mädchen. Kein Schüler ist nicht-deutscher Herkunft. Das Thema der Stunde ist die Vererbungslehre, die anhand des Darwinismus erklärt wird.

Die Schüler sitzen zu zweit in Dreierreihen im Raum.

Außer, dass die Lehrerin mit starker Berlinerischer Färbung spricht, sind sowohl bei den formellen Gesprächen im Unterricht, als auch bei der informellen Nebenkommunikation der Schüler keine Auffälligkeiten (Ethnolekt, K-1 o.ä.) zu bemerken.

Einige Beispiele aus der Biologie-Stunde spiegeln diese Beobachtungen wieder:

Lehrerin: „Ick habe eure Tests noch nich´ fertich. Ick denke, dass ich noch bis Montach brauche.“

Sven: „Wissen Sie denn schon, wie er ausgefallen is´?“

Lehrerin: „Ick hab doch jesagt, dass ick se noch nich´ anjeschaut habe.“

Nadine: „Kannst du mir ma bitte den Stift geben?“

Sascha: „Gehst du am Wochenende zum Training?“

Saskia: „Hast du gestern GZSZ<sup>82</sup> gesehen?“

Mandy: „Nee, hab ich nich geschafft, wollte ich am Wochenende machen. Da kommt doch imma die Wiederholung.“

Auch in der kurzen Pause zwischen den ersten beiden Stunden sind keine Kontraktionsvermeidungen zu hören, wie wie folgt belegt:

Alex: „Will einer mit zum Lehrerzimmer?“

#### 4.12.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde findet Geschichte in einer 8. Klasse statt, in der 13 Jungen und elf Mädchen anwesend sind. Einen Migrationshintergrund hat keiner der Schüler. In der Stunde geht es um den Nationalsozialismus.

Schon vor Unterrichtsbeginn sind rituelle Beschimpfungen zwischen den Jungen der Klasse zu hören:

Manuel: „Du Opfer, man, bist du behindert?“

Sascha: „Dann pass doch auf, du Kunde.“

Die rituellen Beschimpfungen dieser Schüler sind doch bei Weitem nicht auf der Aggressionsstufe und der Intensität, wie es an den anderen, bisher besuchten Schulen zu beobachten war.

In den Kommunikationssituationen im Unterricht oder den Nebengesprächen sind keine Syntaxkonstruktionen mit K-1 zu vernehmen. Die Kontraktion wird in jeder Situation verwendet, wie diese Beispiele aus dem Unterrichtsgespräch und der Nebenkommunikation zeigen:

Sabrina: „Durften die Frauen damals auch zur Armee?“

Niko: „Sind sie zusammen zur Schule gegangen?“

---

<sup>82</sup> GZSZ ist die Abkürzung für die tägliche Fernsehserie 'Gute Zeiten, schlechte Zeiten'.

Angelina: „Gibst du mir mal den Marker?“

Mirko: „Wozu?“

Angelina: „Ich brauch ihn zum Unterstreichen in meinem Text, sonst muss ich ihn nach der Schule nochmal lesen.“

Mirko: „Gehst du heute nicht zum Grillen?“

Angelina: „Doch. Jetzt gib mir den Marker, man.“

Auch in dieser Stunde spricht die Lehrerin im Berlinerischen mit den Schülern:

Lehrerin: „Ick hab ja gehofft, dass ihr mir etwas mehr dazu sagen könnt.“

Lehrerin: „Ick denke, wir sollten mal drüber sprechen, wat Mirko gerade jesagt hat.“

Lehrerin: „Ick bin mir sicha, dass das im Text steht.“

Als es zur (Hof-) Pause klingelt, entwickelt sich zwischen Mirko und Steven ein Streit, in dem beide Jungen ihre Artikulation zu Gunsten einer leichten ethnolektalen Prosodie verschieben, die jedoch ohne weitere Merkmale wie Gestik, K-1 oder erhöhter Lautstärke auftritt.

#### 4.12.5 Hofpause

Obwohl alle Schüler aufgrund des guten Wetters auf dem Hof sind, ist es verhältnismäßig ruhig auf dem Schulgelände. Die Schüler stehen in streng nach Geschlechtern getrennten Gruppen und unterhalten sich oder spielen Ballspiele.

Auch bei der Kommunikation auf dem Pausenhof sind keine sprachlichen Besonderheiten zu hören.

#### 4.12.6 3. Stunde und 3. Pause

Auch die dritte Stunde findet in einer 8. Klasse statt. Der Lehrer nutzt die Mathematikstunde um die Klassenarbeiten zurückzugeben und mit den Schülern gemeinsam eine Korrektur anzufertigen. Dazu wird Aufgabe für Aufgabe durchgegangen und an der Tafel vorgeführt. Die Schüler selbst müssen dafür vor an die Tafel.

In der Klasse sind 22 Schüler anwesend. Zwölf Schüler sind männlich, zehn sind weiblich, drei von den Mädchen haben einen asiatischen Hintergrund.

In der Stunde findet rege Kommunikation, zum einen über die erhaltenen Noten in der Mathearbeit, zum anderen zur Lösung der Aufgaben, statt.

Bei allen Gesprächen sind weder K-1 noch andere Phänomene des zu untersuchenden Ethnolekts zu beobachten.

Beispielhaft werden hier einige Aussagen oder Dialoge aus der Stunde aufgeführt:

Manuel: „Gib mir mal den Taschenrechner, du bist eh  
schlecht in der Schule.“

Kevin: „Nimm ihn dir doch.“

Hong Anh: „Was hast du?“

Stefanie: „Ne 3+ und du?“

Hong Anh: „Ne 2-, da werden sich meine Eltern freuen.“

Stefanie: „Cool. Ich freu mich auch, ich dachte, ich  
bin schlechter.“

Justin: „Boah, schon wieder ne 4. Jetzt darf ich nicht mehr  
zum Fußball.“

Marti: „Immerhin ne 4, ich hab ne 5.“

Melanie: „Hast du´n Anspitzer?“

Thomas: „Ja, aber mit dem musst du zum Mülleimer gehen.“

#### 4.12.7 4. Stunde

Die letzte beobachtete Stunde ist, wie bei einigen Schulen zuvor, wieder eine Englisch-Stunde. Aber auch hier versichert die Lehrerin, dass in der Stunde fast ausschließlich Deutsch gesprochen wird, weil die Schüler Klassenarbeiten korrigieren müssen.

In der 10. Klasse sind 18 Schüler vor Ort: zwölf Jungen und acht Mädchen, keiner der Schüler hat eine nicht-deutsche Herkunft.

Auch in dieser Klasse ist in keiner Situation ein Ethnolekt festzustellen. In dieser Klasse ist jedoch das Berlinische sehr stark vertreten, wie diese Beispiele belegen:

Markus: „Paul, wat hast ´n bei 7.?“  
 Paul: „Warte, ick kieck ma.“  
 [...]  
 Paul: „at, aber dit is falsch.“  
 Markus: „Moni, wat hast du ´n bei 7.?“  
 Monique: „of.“  
 Paul: „Is dit richtich?“  
 Monique: „Ja, scheint so, hat se nüscht anjestrichen.“  
 Paul: „Jut, dann nehm ick dit och.“  
 Lehrerin: „Paul, sind Unklarheiten?“  
 Paul: „Is nüscht, wollte bloß ma wissen, wat bei 7. hin  
 muss.“  
 Lehrerin: „of.“  
 Paul: „Na jetze weeß ick dit och.“

#### 4.12.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die Realschule war die erste Schule, an der gänzlich ohne K-1-Verwendung bzw. ethnolektalen Formen gesprochen wurde.

Die Schüler beider beobachteter Jahrgangsstufen verwendeten die durch verschiedene Verkürzungen geprägte Berliner Umgangssprache (´eine´ wird zu ´ne´ usw.) als typischen Regionalismus im formellen als auch im informellen Bereich des Schulalltags.

Die rituellen Beschimpfungen der Schüler, die vereinzelt vorkamen, blieben auch frei von K-1 und bezogen sich auf ´klassische´ Beschimpfungen und Bezeichnungen des Gegenübers ohne die sprachliche Normallage auffällig zu verlassen.

Die Tatsache, dass in der einen 10. Klasse das Berlinerische nicht nur in der für die Umgebung üblichen mittleren Dialektalität gesprochen wurde, sondern schon überdurchschnittlich ausgeprägt und von den Schülern scheinbar kultiviert ist, kann daran liegen, dass sich die informelle Gruppe der Lernenden gegenüber den anderen Klassen der Schule abgrenzt und das Berlinerische für den Selbstzweck der gruppentypischen Kommunikationspflege einsetzt.

Das dialektal orientierte Sprechen stärkt den Gemeinschaftsbildungsprozess und ermöglicht die gegenseitige soziale Kontrolle.

Dass ethnolektale Formen und K-1 an dieser Schule nicht vorkommen, hat vermutlich mit der Lage und Gegend der Schule im Südosten Berlins zutun, in der es so gut wie

keine Migrationseinflüsse aus dem türkischen und arabischen Raum gibt, die Eltern der Schüler selbst (wie auch die Lehrer) ein starkes Berlinerisch sprechen und die Schüler untereinander aus ähnlich stabilen Verhältnissen stammen, die gefestigt genug sind, den Außeneinflüssen der migrationsgeprägten Gegenwart stärker zu widerstehen, aber nicht stabil genug sind, sich über diese soziale Gegenwart und ihre Sprecher zu erheben, wie es beispielsweise die Gymnasiasten aus Hermsdorf taten, die aus einer ähnlich migrationschwachen Gegend stammten.

#### **4.13 Max-Delbrück-Oberschule (Gymnasium)**

Die Max-Delbrück-Oberschule ist das erste Gymnasium, das im Nordosten Berlins besucht wird.

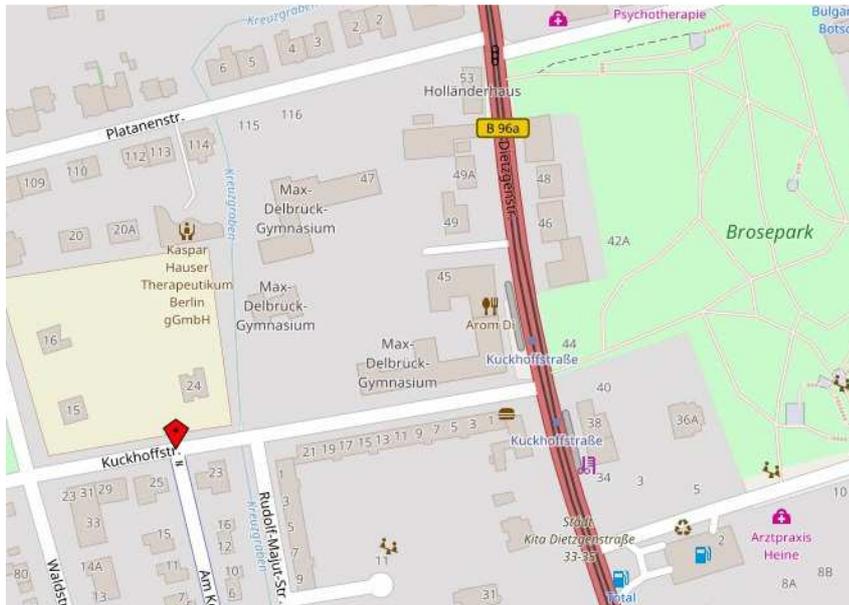
##### **4.13.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Pankow**

Den Namen Pankow trägt nicht nur der Bezirk, der sich aus den Teilen Pankow, Weißensee und Prenzlauer Berg zusammensetzt, sondern ebenso ein Ortsteil und ehemaliger Bezirk von Berlin. Der alte Berliner Bezirk Pankow besteht aus acht Ortsteilen, das Max-Delbrück-Gymnasium liegt in Niederschönhausen.

Pankow ist der nördlichste Ost-Berliner Bezirk, der vor allem durch ländlich anmutende Strukturen geprägt ist: sechs der acht Ortsteile sind vor allem durch Einfamilienhäuser mit Gärten und Kleingartenanlagen bebaut. Die stadtnäheren Gebiete des Bezirks weisen vor allem Gründerzeitbauten und vier- bis sechsgeschossige Wohnhäuser im Stil der 1920er Jahre auf. Die wenigen in den 1980er Jahren entstandenen Plattenbauten befinden sich an den Grenzen zu Weißensee.

Pankow hat einen durchschnittlichen Ausländeranteil von 6,5%, der vor allem durch Bewohner aus EU-Ländern zustande kommt und auch zwischen den Ortsteilen stark schwankt. Er ist der bevölkerungsreichste Teil von Berlin ((vgl.) o.V. (2009b): 1.).

Die Arbeitslosenquote von Pankow liegt bei 10,4% (2009), das Durchschnittseinkommen liegt im Berliner Durchschnitt ((vgl.) o.V. (2009h): 1).



**Abb. 15:** Gegend der Max – Delbrück - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Der Ortsteil Niederschönhausen bedient aus der Außen- sowie Innenperspektive das klassische Bild des Bezirks. Das Schloss Schönhausen mit dem gleichnamigen Park (Schlosspark) und der unmittelbar gegenüber liegende Bürgerpark sind beispielhaft für die Wahrnehmung von Pankow als hochwertige, grüne Wohnlage. Der Weg zur Max-Delbrück-Oberschule ist geprägt durch Villen, zwei- bis dreigeschossige Mehrfamilienhäuser aus der Gründerzeit und Einfamilienhäuser aus verschiedenen Jahrzehnten. Die zentralen Verkehrsmittel in Niederschönhausen sind die Straßenbahnlinien und Busse. Zwischen den mit vielen Grünanlagen durchzogenen Häusern sind auf der Herman-Hesse-Straße, der Hauptverkehrsstraße von Niederschönhausen, Einkaufsmöglichkeiten (Lebensmittelmärkte, Bäcker, Schreibwarenläden, Blumenläden) und Dienstleister (Friseur, Reinigung, Zeitungskiosk, Lotto- und Tabakläden) angesiedelt.

#### 4.13.2 Die Schule

Das Gebäude der Max-Delbrück-Oberschule, ein im Stil der Spätrenaissancereformen im Jahr 1910 fertig gestelltes Eckgebäude, liegt direkt an einer Bus- und Straßenbahnhaltestelle gegenüber dem Brosepark.

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 861 Schüler das Gymnasium, von denen 52% weiblich und 48% männlich sind. Insgesamt 16 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit (1,9%), sie sind Staatsbürger asiatischer Staaten (1 Schüler), der Vereinigten Staaten von Amerika (1 Schüler) oder stammen aus anderen EU-Staaten. 22 Schüler (2,6%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache.

Nahezu alle Schüler, die die Oberschule besuchen, wohnen im Einzugsgebiet in Pankow (813), die nächst größere Anzahl an Schülern kommt aus dem Oberhavelkreis in Brandenburg (29) oder dem Nachbarbezirk Reinickendorf (13). Die restlichen sechs Schüler stammen aus anderen Bezirken Ost-Berlins ((vgl.) o.V. (2008l): 1).

Mit einer Fehlzeitenquote von 4,5% liegt das Max-Delbrück-Gymnasium leicht über dem Durchschnitt der Schulart (4,4%), aber mehr als deutlich unter dem Durchschnitt der Region (7,0%) und von Berlin (6,9%) ((vgl.) o.V. (2008l): 1).

Von den 67 unterrichtenden Lehrern sind zwei Drittel weiblich und ein Drittel männlich. Als Besonderheit zur Profilierung bietet die Schule u.a. Klassen mit einer Musikvertiefung an ((vgl.) o.V. (2008l): 1).

An dem Pankower Gymnasium können zwei Unterrichtsblöcke beobachtet werden.

#### 4.13.3 1. Stunde und 1. Pause

Auf dem Weg in den Physikraum, wo eine 8. Klasse unterrichtet wird, kann ein Gespräch zwischen zwei Schülerinnen und einer Lehrerin beobachtet werden. Das Mädchen ist verletzt und erklärt der Lehrerin in einer unauffälligen Prosodie, warum sie wohl zu spät kommen wird. Bei der Erläuterung ihres Problems verwendet die Schülerin die K-1-Konstruktion:

Schülerin: „Frau Bertholdt, ich komme heute später. Schauen Sie, ich habe Strumpfhose, dauert länger. Ich muss wahrscheinlich Schlecker gehen oder nach Hause.“

Lehrerin: „Wenn das jetzt eben erst passiert ist, musst du dich im Sekretariat melden, dann ist es nämlich ein Schulunfall.“

Schülerin: „Ja, ist eben erst passiert. Komm, Jule, wir gehen Seki. Ich bin doch jetzt entschuldigt, Frau Bertholdt, oder?“

Bei der direkten Nachfrage im Anschluss des Flurgesprächs bei der Lehrerin, warum sie die Schülerin nicht korrigiert habe, antwortet diese, dass es sinnlos sei, da alle Schüler so sprechen und sie das sowieso nicht abstellen kann.

In der Physikstunde, in der 20 Schüler, 12 Mädchen und acht Jungen anwesend sind, findet die Rückgabe und Korrektur der Mathearbeiten statt. Alle Schüler der Klasse scheinen der modischen Kleidung und dem selbstbewussten Auftreten nach zu urteilen aus dem bürgerlichen Milieu zu kommen, Ausnahmen in der homogenen Gruppe gibt es nicht. Einen Migrationshintergrund hat keiner der Schüler.

Als Annika ihre Klassenarbeit zurückbekommt, stellt sie ohne prosodische Verschiebungen fest:

Annika: „Man, wozu gehe ich Nachhilfe?“

Sarah: „Wieso, was hast du denn?“

Annika: „´Ne 4-.“

Die Kontraktionsvermeidung ist das einzige Merkmal des Ethnolekts, das Annika in ihrem Sprachgebrauch verwendet.

Auch ihre Mitschüler sprechen bestimmte, anscheinend habitualisierte Satzteile gerne ohne einen Artikel und eine Präposition zu verwenden:

Phillipp: „Wenn ich damit nach Hause gehe, darf ich das ganze Wochenende bestimmt nicht Schwimmbad.“

Annika: „Gehst du auch immer Nachhilfe und es bringt nichts?“

Phillipp: „Ja, leider. Voll der Scheiß.“

Auch Phillip verwendet ausschließlich K-1 aus dem Ethnolekt. Auf andere Merkmale (Gestik, Prosodie) verzichtet er, ebenso wie seine Mitschüler:

Oliver: „Wenn ich Tafel gehe und Aufgabe 3 richtig vorrechne, Frau Kungsten, krieg ich dann noch ne 3-.“

Lehrerin: „Warum hast du sie dann nicht in der Arbeit

richtig gerechnet?“

Oliver: „Weil ich sie da noch nicht konnte.“

Lehrerin: „Aber jetzt, oder was?“

Als es zur Pause klingelt ist wie folgt zu hören:

Michael: „Alex, kommst du mit Schlecker?“

Alex: „Nee, jetzt nicht, ich wollte Klo gehen.“

#### 4.13.4 2. Stunde

Die zweite beobachtete Stunde findet als ganzer Unterrichtsblock in einer musikorientierten 10. Klasse statt. Es wird das Fach Musik unterrichtet.

Als die Stunde beginnt, ist die Lehrerin noch nicht anwesend. Bis zu ihrem Eintreffen, das sich aufgrund eines Zwischenfalls verspätet, vergehen fast 15 Minuten. In dieser Zeit sitzen die 14 Schüler der Musikklasse an ihren Einzelbänken und warten, malen oder lesen. Kommunikation findet nahezu nicht und wenn, dann nur sehr leise statt.

Das, was vor dem eigentlichen Beginn des Unterrichts zu hören ist, ist frei vom Ethnolekt und den damit verbundenen Phänomenen, wie diese zwei Beispieldialoge zeigen:

Jana: „Hast du deine Deutsch-Hausaufgabe mit? Kann ich sie mal sehen?“

Elisabeth: „Ich gehe heute nicht zu Deutsch, aber ich hab sie mit.“

Robert: „Kannst du das mal bitte in den Mülleimer tun?“

Jakob: „Was ist das denn?“

Robert: „Eine alte Version der Hausaufgaben.“

Als die Lehrerin eintrifft, schlagen die Schüler ihre Musikbücher auf und spielen zwei Stücke zum 'Warmwerden'. Um sich und die Instrumente in die richtige Position zu bringen, findet verschiedene Nebenkommunikation statt:

Jakob: „Kann ich ein bisschen näher zum Fenster?“

Annegret: „Ich muss meinen Tisch näher zum Lehrertisch rücken, sonst wird's nichts.“

Maria: „Kann ich bei dir mit ins Buch gucken?“

Keine dieser von den Schülern getroffenen Aussagen enthält die Kontraktionsvermeidung K-1 oder ein andere Begleiterscheinung des Ethnolekts.

Auch im weiteren Verlauf des Unterrichtsblocks, in dem die Schüler u.a. kleine, selbstkomponierte Musiksequenzen vorstellen müssen, ist kein K-1-Phänomen zu hören wie diese Beispielaussagen belegen:

Alex: „Kannst du das mal an den Schrank lehnen?“

Miriam: „Soll ich das jetzt ins Fach tun, oder nich´?“

Maria: „Das hört sich genauso an wie gestern, als ich im Konzert war.“

Jakob: „Soll ich das ins Buch reinschreiben?“

Auch nach dem Pausenklingeln, als die Schüler den Raum verlassen und sich über ihren weiteren Tagesverlauf unterhalten, ist ebenso keine Erscheinung des Ethnolekts zu hören wie diese Beispielsätze zeigen:

Franziska: „Kommst du kurz mit auf den Hof?“

Annegret: „Ich wollte eigentlich zum Internetraum – Michael Jackson soll doch tot sein.“

Alex: „Ey, Felix, kommst du mit ins Internet? Michael Jackson ist tot.“

Felix: „Is´ nich´ wahr? Quatsch, oder? Klar, aber mach schnell, sonst sind alle Plätze voll.“

#### 4.13.5 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Hätten die Sprachbeobachtungen für diese Arbeit ausschließlich an diesem Pankower Gymnasium stattgefunden, wären die Kontraktionsvermeidung und ihre Anwendung durch Schüler ausschließlich deutscher Herkunft bestimmt eindeutig als ein jugendsprachliches Phänomen eingeordnet werden können.

Während die Schüler der 8. Jahrgangsstufe K-1 durchgängig verwendeten, war bei den Schülern der 10. Klasse keine Kontraktionsvermeidung zu hören.

Die Schüler der 8. Klasse kommunizierten durchgängig unter Verwendung der Kontraktionsvermeidung, unabhängig davon, ob die Situation formell oder informell war, ob sie mit einem Lehrer oder einem Mitschüler sprachen, egal welches Thema im Gesprächsfokus stand.

Neben K-1 war bei den Schülern jedoch kein anderes Merkmal des hier untersuchten Ethnolekts zu hören, sodass von einer unreflektierten, habitualisierten Handlung ausgegangen werden kann, die sich mit der Aneignung der Jugendsprache<sup>83</sup> und nicht in Umgang mit Mitschülern oder größeren konstanten Einflussgruppen aus dem Migrationsmilieu ergeben hat. Identitätsstiftend wirkt die Kontraktionsvermeidung deshalb hier allein hinsichtlich der Identität als Jugendlicher, nicht als Mittel zur Abgrenzung und Überschreitung der sozialen Grenze hin zu einer nicht selbst erfahrenen Gegenwelt. Sowohl im Umgang untereinander als auch mit der Erwachsenenwelt gehört die Kontraktionsvermeidung bei den 8-Klässlern zum gesicherten Bestand ihrer Bezugsgruppe bzw. Sprechergemeinschaft, an der sich alle Gruppenmitglieder ohne große Anstrengung beteiligen können. Die Produktion der ethnolektalen Form scheint vollkommen unbewusst zu sein. Verfestigen wird sie sich weiterhin, da die Sprechergemeinschaft zum einen sehr groß ist, zum anderen keine Korrektur durch die Institution Schule, vertreten durch die Lehrkräfte, erfolgt.

Die Schüler, die zwei Jahrgänge weiter sind, nutzen hingegen keine Kontraktionsvermeidung, kein anderes Phänomen des Ethnolekts und zeigten keine Tendenz zum Berlinerischen. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Form der Jugendsprache, in deren Rahmen K-1 an dem Gymnasium offensichtlich praktiziert wird, keine Rolle mehr im Ausdrucksverhalten der Jugendlichen spielt und hier der ganz normale Prozess der automatischen Aufnahme der Sprache der Erwachsenenwelt und das damit verbundene Abschwächen der Jugendsprache zum Tragen gekommen ist.

Der mögliche Einwand, dass die Sprachgewohnheiten des Ethnolekts zusammen mit dem Kult, der durch die Medien dazu verbreitet wird, nicht altersgruppenspezifische für die 10-Klässler der Pankower Oberschule sind, kann damit widerlegt werden, dass zahlreiche Schüler anderer Schulen gleichen Alters dieses Phänomen anwenden.

---

<sup>83</sup> Dazu fortführend: Neuland, Eva (2006): Jugendsprachen - Was man über sie und was man an ihnen lernen kann und Neuland, Eva (2007): Doing Youth - Zur medialen Konstruktion von Jugend und Jugendsprache.

## **4.14 Hans - und - Hilde - Coppi - Oberschule (Gymnasium)**

### 4.14.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Lichtenberg

Die Hans - und - Hilde - Coppi-Oberschule liegt im Ortsteil Karlshorst, der zum heutigen und ehemaligen Berliner Bezirk Lichtenberg gehört. Karlshorst ist die südlichste Gegend des aus vier Ortsteilen bestehenden Alt-Bezirk Lichtenberg ((vgl.) o.V. (2000): 1).

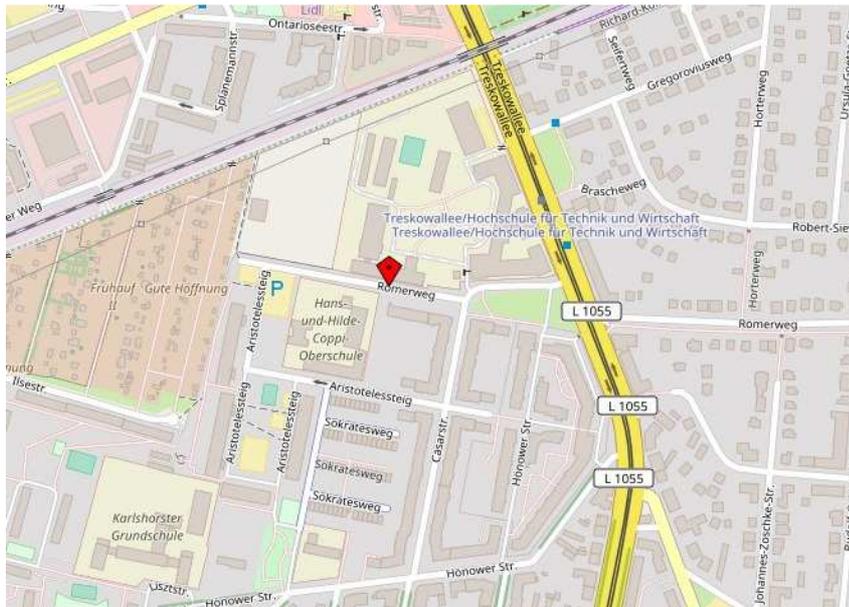
Die Bevölkerungsdichte in Karlshorst liegt im Durchschnitt vor der des gesamten Bezirks. Der Ausländeranteil des Ortsteils beträgt 2,3% und liegt damit unter dem Schnitt der Region ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Der Ortsteil, der nach dem 2. Weltkrieg lange als Kasernenstandort der sowjetischen Armee genutzt wurde, ist durchgängig von Wohnbauten geprägt. Die zentralen Straßen von Karlshorst sind die Sewanstraße und die Treskowallee, die in ihrer Verlängerung die Verbindung vom Flughafen Schönefeld in das Stadtzentrum ist und damit in der DDR als Paradedstraße ausgebaut wurde.

Neben dem schlafsiedlingsähnlichen Charakter, der durch die Flachbauten der 1920er Jahre entsteht, ist der Berliner Ortsteil auch durch die vielen imposanten Altbauten von Forschungs- und Lehrinstituten gekennzeichnet. In unmittelbarer Umgebung des Coppi-Gymnasiums befinden sich das Hauptgebäude und zahlreiche Nebengebäude der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, im Umkreis die Katholische Hochschule für Sozialpflege (s. Abb. 16).

Durch die hohen Investitionen in die Hochschulstandorte und die Fusion der Berliner Institute ziehen immer mehr junge Menschen in die Gegend und lösen die dort bisher überwiegende untere bis mittlere Mittelschicht ab ((vgl.) o.V. (2009d): 1).

Das zentrale Verkehrsmittel des Bezirksteils ist die Straßenbahn, die mit mehreren Linien die Hauptstraßen passiert, dicht gefolgt von diversen Buslinien und der zentralen U-Bahn-Station 'Am Tierpark'. Während es in der weiteren Umgebung des Bezirks den Tierpark, eine Trabrennbahn und andere Freizeit- und Ausflugsmöglichkeiten gibt, sind Einkaufs- oder Freizeitmöglichkeiten im Nahgebiet der Schule nicht zu finden.



**Abb. 16:** Gegend des Hans - und Hilde – Coppi - Gymnasiums

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Das Coppi-Gymnasium selbst liegt im Schatten des Hauptgebäudes der Hochschule für Technik und Wirtschaft und ist in einem, vom Architekten Friedrich Hennings 1937 errichteten, dreietagigen Altbau untergebracht.

Neben den institutionell genutzten Umgebungsbauten sind in der Umgebung auch zahlreiche Grünflächen zu finden, auf denen unter anderem Sportunterricht stattfindet.

#### 4.14.2 Die Schule

Das Gebäude des Coppi- Gymnasiums ist ein flacher, zweigeschossiger Altbau, der in dem Neubaugebiet fast schon unwirklich wirkt. Die Schule ist nur über einen Hintereingang am Zaun zu betreten.

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 632 Schüler das Gymnasium in Lichtenberg, von denen zwei Drittel weiblich und ein Drittel männlich ist. Insgesamt 15 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit: neun Schüler haben eine Staatsbürgerschaft aus einem asiatischen Land, sechs Schüler gehören einem anderen europäischen Staat an. 24 Schüler (3,8%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache ((vgl.) o.V. (2008m): 1).

Anders als bei den bisher besuchten Schulen kommen hier fast alle Schüler nicht aus der näheren Umgebung. Nur knapp zwei Drittel der Schüler (401) wohnen im Einzugsgebiet der Schule. 81 Schüler kommen aus den angrenzenden Bezirken Treptow-Köpenick, 66 aus Marzahn-Hellersdorf, 55 Schüler wohnen in Friedrichshain-Kreuzberg, 13 im Kreis Märkisch-Oderland. Neun Schüler kommen aus Pankow an das Coppi-Gymnasium, alle

anderen sieben Schüler aus anderen Berliner Bezirken bzw. aus Landkreisen von Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008m): 1).

Die Fehlzeitenquote des Gymnasiums liegt mit 5,1% leicht über dem Schnitt der Schulart (4,4%), aber deutlich unter den Werten der Region (8,1%) und von ganz Berlin (6,9%).

48 Lehrer, die zu drei Vierteln weiblich und zu einem Viertel männlich sind, unterrichten die Schüler ((vgl.) o.V. (2008m): 1).

Ziel der Schule ist eine umfassende, humanistische Allgemeinbildung zu vermitteln. Ihren Schwerpunkt legt das Gymnasium besonders auf die musische Ausbildung in Musik und Kunst.

Am Coppi-Gymnasium können ein ganzer Unterrichtstag mit einem besonderen Hofereignis und einer Unterrichtseinheit beobachtet werden.

#### 4.14.3 1. Zeitraum

Eigentlich sollten die ersten vier Unterrichtsstunden als normaler Unterricht stattfinden. Der Stundenplan wird jedoch durch die Ankunft eines nigerianischen Chors außer Kraft gesetzt, der die besagten ersten Stunden ein Konzert gibt. Der Auftritt der Sänger ist nicht geplant und findet spontan statt.

Während die Gäste auf dem Schulhof singen, stehen die Schüler und Lehrer versammelt um die Darbietenden, hören zu oder führen Gespräche. Da das Konzert unter freiem Himmel stattfindet und die Schüler die Möglichkeit haben, sich zu bewegen, zu kommunizieren oder nicht am Konzert teilzunehmen, wird das Ereignis auf dem Hof in die Studie miteinbezogen.

Aufgrund der Menge der Schüler kann der Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunft nicht eindeutig bestimmt werden. Aus einem Vorgespräch mit der Schulleiterin ist bekannt, dass fünf Schüler mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund die Schule besuchen.

Während des Konzerts können verschiedene Schülergruppen bei ihrer Kommunikation beobachtet werden. Ein konkrete Einordnung der Schüler in Altersstufen kann auch nicht genau erfolgen, sondern nur geschätzt werden.

Während der gesamten Beobachtungen auf dem Schulhof, die im Verlauf des Konzerts stattfinden, kann keine Kontraktionsvermeidung K-1 oder ein anderes Phänomen des Ethnolekts festgestellt werden. Einige Beispiele für die Kommunikationen der Schüler belegen diese Beobachtung:

Schüler 1: „Kannst du mir mal einen Stuhl aus dem Fenster geben? Ich kann nicht mehr stehen.“

Schülerin 1: „Denkst du, wir müssen jetzt wieder ins Klassenzimmer?“

Schüler 2: „Meinst du die gehen auch zur Schule in Nigeria? Haben die da Schulen?“

Schülerin 2: „Klar geh´n die zur Schule, guck doch mal, wie sauber die angezogen sind.“

Schülerin 3: „Meinst du, die müssen oft zur Probe? Is´ bestimmt warm da in Afrika. Mich würde das voll anstrengen.“

Schülerin 4: „Quatsch, das ist für die nich´ anstrengend, die müssen manchmal richtig viele Kilometer zum nächsten Brunnen oder zur Schule laufen. Die sind das gewöhnt. Und guck mal, die haben ja heute auch lange Sachen an.“

Schülerin 3: „Bestimmt, weil sie sich erstmal ans Wetter hier gewöhnen müssen.“

Schüler 3: „Und wer bringt die wieder zum Flughafen?“

Schüler 4: „Woll´n die damit zum Wettbewerb?“

Schüler 5: „Bestimmt, Chancen hätten die auf jeden Fall.“

Schülerin 5: „Gehst du hoch?“

Schülerin 6: „Nee, ich wollte nur mal kurz aufs Klo.“

Schülerin 5: „Cool, dann komm´ ich mit. Woll´n wir vorher ins Lehrerzimmer und mal fragen, wie lange das noch geht? Vielleicht fällt ja der Rest auch aus.“

Schüler 6: „Hast du am Wochenende Zeit?“

Schüler 7: „Ja, wieso?“

Schüler 6: „Ich wollte zum See, willste mit?“

Als das Konzert der Gäste aus Nigeria beendet ist, findet für alle Schüler noch eine reguläre Unterrichtsstunde vor dem Wochenende statt.

#### 4.14.4 2. Beobachtungszeitraum, 1. Stunde

Nach der durchgängig informellen Situation des Konzerts kann nun auch eine Unterrichtsstunde am Coppi-Gymnasium und damit die Sprache der Schüler in einem formellen Zusammenhang beobachtet werden.

Im Chemieunterricht der 8. Klasse sind 27 Schüler, davon 18 weiblich, anwesend. Eine Schülerin der Klasse hat einen türkischen Migrationshintergrund. Diese Schülerin ist auch sehr dominant innerhalb der Klasse und fällt damit sofort auf.

Thema der Chemiestunde ist die Zusammenfassung des Unterrichtsstoffs, der im vergangenen halben Jahr behandelt wurde.

Die Schüler sitzen an langen Bankreihen, die durch einen Gang in der Mitte in zwei Blöcke getrennt sind. In diesem Fachraum, in dem die Sitzordnung nach Auskunft der Lehrerin frei gewählt werden konnte, sitzen die Mädchen auf der linken und die Jungen auf der rechten Seite des Raums, so dass sich eine strikte Trennung nach Geschlecht ergibt.

Die Schüler wirken homogen, modisch und verhaltenstechnisch unauffällig. Nur Shirin, die größer, kräftiger und körperlich weiter entwickelt zu sein scheint, sticht aus den Schülerinnen der Klasse heraus. Sie trägt viel Schmuck und buntere, fraulichere Kleidung als die anderen Mädchen. Shirin ist auch lauter als ihre Klassenkameraden und unterhält diese rundum mit ihren Zwischenkommentaren, die teilweise den Unterrichtsstoff betreffen, teilweise auch einer Nebenkommunikation zuzuordnen sind. Dabei spricht sie im Ethnolekt, der aufgesetzt und betont als identitätsstiftende Eigenheit verwendet zu werden scheint.

Shirin mischt die geläufige Umgangssprache, die an der Schule gesprochen wird mit Phänomenen des Ethnolekts, wobei sie sich auf K-1, Gestik und eine leichte Prosodie beschränkt. Aussagen von ihr, die das belegen, sind wie folgt beispielhaft ausgewählt:

Shirin: „Guck doch mal Fenster, ob sie schon weg sind!“

Shirin: „Basti, du warst nicht Sport, das habe ich genau  
gesehn!“

Shirin: „Muss ich mit dem Anspitzer Mülleimer gehen? Kann ich das nicht hier Tisch machen?“

Shririn: „Du musst mal Augenarzt geh'n, guck ma, was da steht!“

Die Schüler müssen ein Kreuzworträtsel mit Begriffen aus dem Chemieunterricht aus dem vergangenen Schulhalbjahr ausfüllen und diese dann auch erklären. Das Rätsel muss vor der Besprechung in der Klasse alleine oder in Gruppenarbeit mit den Banknachbarn ausgefüllt werden.

Sowohl beim Ausfüllen des Rätsels, bei dem es sehr informell zugeht, als auch bei der Besprechung der Ergebnisse, welches ebenfalls in einer informellen Situation geschieht, sind keine Phänomene des Ethnolekts zu hören.

Obwohl Shirin konsequent mit Kontraktionsvermeidung spricht und die Klasse durch ihre Präsenz dominiert, übernimmt anscheinend kein anderer Schüler diese Sprechweise.

#### 4.14.5 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die Tatsache der besonderen Umstände, die zum Beobachtungsbesuch am Coppi-Gymnasium herrschten, machten es möglich, vor allem die Gespräche der verschiedenen informellen Situationen, in denen sich die Schüler während des Konzerts unterhielten, mitzubekommen.

Dabei konnten keine Kontraktionsvermeidungen, andere Phänomene des Ethnolekts oder aus anderen Varietätsbereichen vernommen werden. Lediglich die typische umgangssprachliche Normallage war zu erkennen.

Die einzige Verwendung von K-1, die an dieser Schule dann im Rahmen der Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht beobachtet werden konnte, fand durch eine Schülerin nicht-deutscher Herkunft statt, die sich durch die anscheinend bewusste Verwendung der Kontraktionsvermeidung als Kennzeichnung des gruppentypischen Sprachverhaltens von Sprechern mit ähnlicher Herkunft abzugrenzen und zu behaupten versuchte. Dass die Verwendung bewusst geschah, war daran festzumachen, dass die Kontraktionsvermeidung intonatorisch besonders hervorgehoben und gestikulativ unterstützt wurde, sowohl bei der Unterrichts- als auch bei der Nebenkommunikation.

Die Mitschüler deutscher Herkunft, die diesen Sprachgebrauch nicht übernommen haben, weder bei Meinungsverschiedenheiten, noch bei der einstimmigen Gruppenzentrierung,

unterstützen mit ihrem Verhalten die Individualisierungsversuche ihrer Mitschülerin und erkennen gleichzeitig die Gegenwart an, bei der sie offensichtlich kein Bedürfnis des Dazugehörens verspüren.

Der hier untersuchte Ethnolekt hat also für die Schüler des Coppi-Gymnasiums keinerlei Relevanz, weder im erhebenden, noch im abwertenden Sinne.

#### **4.15 Tesla-Oberschule (Realschule)**

Die Tesla-Realschule wird stellvertretend für den Ortsteil Prenzlauer Berg in Pankow besucht.

##### 4.15.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg

Prenzlauer Berg gehört ebenso wie Pankow und Weißensee politisch zum Großbezirk Pankow. Der Teilbezirk, der heute vor allem wegen der nahezu musterhaft vonstattengegangenen Gentrifizierung<sup>84</sup> regelmäßig in den Medien besprochen wird, ist ein zum Großteil von (sanierten) Altbauten, die in Blockbauweise angeordnet sind, geprägter Anziehungspunkt für Touristen und junge Familien.

Geschichtlich ist Prenzlauer Berg, der flächenmäßig kleinste Teilbezirk von Berlin, als Arbeiterviertel der wilhelminischen Gründerzeit oder nach dem Zweiten Weltkrieg als wichtiger Ereignisort der Wendezeit von 1989 bekannt.

Nach Ende der DDR-Zeit wurden die teilweise sehr maroden Gründerzeitbauten und Mietskasernen nahezu vollständig an Privatinvestoren verkauft und saniert, wodurch die in Prenzlauer Berg wohnhafte Mischung aus Arbeitern, Künstlern, Gesellschaftskritikern und der klassischen Mittelschicht zu Gunsten der gehobenen Mittelschicht, die in die restaurierten Bauten im Stadtzentrum eingezogen sind, überwiegend in andere Stadtteile gezogen ist.

Prenzlauer Berg verfügte schon immer über ein lebendiges Kiezleben, das sich zum Beispiel in einer Vielzahl von Cafés, kleinen (Kunst-) Boutiquen, Bioläden, Floh- und Wochenmärkten und Vereinen und Initiativen widerspiegelt.

Prenzlauer Berg hat, genau wie der Großbezirk Pankow insgesamt, einen sehr geringen Anteil an ausländischen Bürgern (10,1%) und die, die dort leben, stammen hauptsächlich

---

<sup>84</sup> Der Begriff Gentrifizierung ist ein Fachbegriff aus der Stadtforschung, insbesondere der Stadtsoziologie, und beschreibt einen Umstrukturierungsprozess, der oft soziale und ökonomische Folgen für ein bestimmtes Wohngebiet in der Stadt hat. Oftmals wird die ursprünglich dort ansässige Bevölkerung verdrängt ((vgl.) Jürgen Friedrichs/ Robert Kecskes (1996: 11 ff.).

aus den westeuropäischen Nachbarländern wie Schweden, England oder Frankreich ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Prenzlauer Berg bildet ein stark abgegrenztes Territorium: Obwohl der vor allem durch Bürger mit türkischem oder arabischen Migrationshintergrund bewohnte Stadtteil Wedding nur wenige Meter entfernt ist, findet kein Kultur- oder Bewohneraustausch zwischen den abgeschlossen wirkenden Lebenswelten statt ((vgl.) o.V. (2009c): 1).



**Abb. 17:** Gegend der Tesla - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Anders verhält es sich mit dem an der Südseite von Prenzlauer Berg angrenzenden Stadtteil Friedrichshain, wo der Übergang zwischen den Lebenswelten der beiden Gebiete nahtlos erscheint und auch ein reger Austausch zwischen den Bewohnern der Kieze stattfindet.

Die Tesla-Realschule liegt in dem Viertel kurz vor der Grenze zum Bezirk Friedrichshain, gegenüber dem Volkspark Friedrichshain, von dem die Schule nur durch die Hauptverkehrsstraße 96a, die Danziger Straße, getrennt ist. Die Schule ist mit der S-Bahn oder der Straßenbahn zu erreichen und liegt mitten in einem Wohngebiet, das durch die typischen sanierten fünfgeschossigen Altbauten gekennzeichnet ist. Außer einem Laden, der neben der Schule Backwaren und Süßigkeiten verkauft, ist die nähere Umgebung der Schule ausschließlich durch Wohnstrukturen gekennzeichnet.

#### 4.15.2 Die Schule

Das Schulhaus der Realschule hat die typische imposante Architektur der Schulgebäude der wilhelminischen Zeit, die häufig in dieser Gegend zu sehen sind.

Zum Zeitpunkt der Studie lernen 302 Schüler an der Tesla-Realschule: 45% sind weiblich, 55% männlich. Nicht-deutscher Herkunft sind 59 Schüler, von denen 23 aus Asien und 20 Schüler aus Afrika kommen. 15 Schüler stammen aus einem europäischen Land, die Staatsbürgerschaft eines Schülers ist ungeklärt. Die für die Gegend hohen Zahlen an Schülern mit einer nicht-deutschen Staatsangehörige, gerade die hohe Anzahl von Schülern aus Afrika hat damit zu tun, dass die Tesla-Realschule eine Schule mit speziellem Unterrichtsangebot für Flüchtlinge oder Kinder von Flüchtlingen ist und diese Menschen von der Schulverwaltung gesondert zugeteilt bekommt, um sie sprachlich und schulisch zu fördern ((vgl.) o.V. (2008n): 1).

Fast ein Fünftel der Schüler (58; 19,2%) hat Deutsch nicht als Herkunftssprache. Zwei Drittel der Schüler wohnen im Einzugsgebiet der Schule (201). Auffällig bei der Tesla-Realschule ist, dass vergleichsweise viele Schüler einen langen Schulweg, sogar über die Grenzen von Brandenburg hinaus, auf sich nehmen. So stammen zwar größere Gruppen an Schülern aus den angrenzenden Bezirken Friedrichshain-Kreuzberg (24), Mitte (23) und Lichtenberg (14), aber es kommen auch acht Schüler aus Steglitz-Zehlendorf und ebenfalls acht aus Reinickendorf. Die restlichen Schüler verteilen sich auf alle anderen Berliner Bezirke und ein Schüler gehört sogar einem anderen Bundesland außerhalb von Brandenburg an ((vgl.) o.V. (2008n): 1).

Zu den Lehrern und Fehlzeiten der Realschule liegen für dieses und das vorherige Schuljahr keine Daten vor.

Bezüglich der Profilierung setzt die Tesla-Oberschule vor allem auf eine optimale Berufsvorbereitung der Schüler durch intensives Bewerbungstraining, entsprechende Projektwochen und Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben und Institutionen.

An der Realschule in Prenzlauer Berg können vier Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.15.3 1. Stunde und 1. Pause

Die erste Stunde, die auf dem Stundenplan zur Beobachtung steht, Deutsch in einer 8. Klasse, fällt aus, da sich die Lehrerin kurzfristig krank gemeldet hat.

Die Schüler der Klasse nutzen die frei gewordene Zeit, um auf den Hof oder in die nebenan gelegene Verkaufsstelle zu gehen, wo es neben Lebensmitteln und Getränken auch Sitzmöglichkeiten gibt.

Die Beobachtung der ersten 'Unterrichtsstunde' beschränkt sich, da viele Schüler einzeln bleiben und folglich auch nicht sprechen, auf eine Jungengruppe, die zur Verkaufsstelle geht und dort in der informellen Situation kommuniziert.

Keiner der fünf Jungen hat einen Migrationshintergrund. Die Gruppe wirkt von der Kleidung und dem Auftreten der Individuen her sehr heterogen: drei Schüler sind sehr unauffällig gekleidet, zwei tragen einen modischen Stil mit weiten Hosen, bunten Oberteilen und Schirmmützen, die nicht ganz auf dem Kopf aufgesetzt sind. Auch die modischen Jungen unterscheiden sich in ihrem Stil - während der eine anscheinend ein besonderes Augenmerk auf Sportmarkenbekleidung legt, trägt der andere eher einen alternativ-betonten Stil.

Das Gespräch beginnt damit, dass sich die Schüler gemeinsam über die soziolektale Routine 'ich schwöre' lustig machen und sich im Dialog dabei immer mehr ereifern:

Matthias: „Ich schwöre, dass ich mein´ Bruder hole, ich schwöre, man!“

Tom: „Ich schwöre, dass ich deine Mutter hole, ich schwöre!“

Matthias: „Ich schwöre, man.“

Felix: „Ich schwöre, man, dass ich schwöre, man.“

Tom: „Ich schwöre!“

Matthias: „Du schwörst, man? Ich schwöre.“

Felix: „Voll die Assi-Scheiße. Ghetto.“

Die Jungen machen sich über die im Ethnolekt vorhandenen Routinen lustig und verwenden, während sie ihren Spott darüber ausdrücken, auch eine (absichtlich) überzogene Prosodie, die die des Ethnolekts nachahmen soll. Ein Schüler, der kein Getränk oder etwas zu essen in der Hand hält, nutzt zudem eine übertriebene Gestik, die

verstärkend und als 'Imponiergehabe' gewertet werden kann, als zwei Schülerinnen der Klasse die Verkaufsstelle neben der Schule betreten.

Felix: „Ey, Lisa, schwörst du?“

Lisa reagiert nicht.

Tom: „Ey, Lisa, Tom hat gefragt, ob du schwörst.“

Lisa: „Ja, ja, ich schwöre. Ihr benehmt euch wie kleine Kinder.“

Felix: „Sei ruhig, sonst hole ich meine Brüder. Ich schwöre.“

Jenny: „Pass ma' lieber auf, dass ich meine Brüder nicht hole.“

Die weitere Kommunikation findet im gleichen Stil statt: Die Jungen machen sich über den Ethnolekt und dessen typische Sprecher, Migranten oder Deutsche mit Migrationshintergrund lustig, die Mädchen sitzen dabei und trinken ihre Getränke und machen nur ab und zu belanglose Einwüfe wie „Schon klar.“ (Lisa) oder „Wenn du das sagst.“ (Jenny).

Als sich das Thema erschöpft hat und die Mädchen schon auf dem Weg zurück ins Schulgebäude zur 2. Stunde sind, ergibt sich zwischen den Jungen ein scheinbar 'normaler' Dialog, in dem die Kontraktionsvermeidung K-1, jedoch keine anderes Phänomen des Ethnolekts zu hören ist, wie dieser Beispieldialog zeigt:

Tom: „Matti, kommst du mit Englisch oder willst du hier hocken bleiben?“

Matthias: „Kein Bock, man. Ich wette, wenn ich Englischraum betrete, krieg ich Kopfschmerzen.“

Felix: „Du kriegst Durchfall, man.“

Tom: „Wenn du Englischraum betrittst, kriegt Frau Mateo Durchfall.“

Felix: „Komm jetzt. Wenn ich dieses Jahr wieder so oft zu spätkomme, darf ich nicht mehr Basketball.“

#### 4.15.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde kann das Fach Chemie in einer anderen 8. Klasse beobachtet werden. Die Klasse ist mit 28 Schülern voll besetzt. Die drei Schüler, die einen Migrationshintergrund haben, stammen aus Afrika (zwei Schüler) und Asien (eine Schülerin). Bei den Schülern aus Afrika handelt es sich um Flüchtlingskinder, die ohne ihre Eltern nach Deutschland gekommen sind und gemäß des Schulprofils der Tesla-Realschule aufgenommen worden sind.

Thema der Stunde sind die Klassifizierungen und Eigenschaften von Wasser, Metallen und Ölen. Die Stunde findet als klassischer Frontalunterricht mit einem ausgewogenen Kommunikationsverhältnis von Lehrer und Schülern statt.

Neben dem formellen Unterrichtsgespräch, in dem die Lernenden auf hohem Niveau Hochdeutsch sprechen und keine sprachlichen Phänomene, weder des Ethnolekts, noch des Berlinerischen o.ä. auffallen, findet auch eine rege Nebenkommunikation statt.

Auch in dieser wird konsequent die Kontraktion verwendet. Es ist, bis auf wenige Beschimpfungen, kein Unterschied zur formellen Sprache innerhalb des Unterrichtsgeschehens erkennbar.

Beispiele aus der Nebenkommunikation belegen diese Feststellung:

Dominik: „Lass´ mal nachher zum Supermarkt gehen.“

Melanie: „Gehen wir dann zur Spellmann<sup>85</sup>?“

Andy: „Was haben wir denn jetzt?“

Christian: „Englisch.“

Andy: „Hoffentlich schauen wir einen Film. Sonst muss ich die ganze Stunde wieder zum Fenster rausgucken.“

Auch nach dem Pausenklingeln ist das Sprachniveau der Schüler unverändert:

Schülerin 1: „Kommst du kurz mit runter?“

Schülerin 2: „Ich wollte eigentlich zur Toilette.“

---

<sup>85</sup> Bei der Bezeichnung „Spellmann“ handelt es sich womöglich um eine Person. Da die Schüler davon überzeugt sind, dass der Unterricht und nicht sie beobachtet werden, konnte keine Nachfrage stattfinden. Die Lehrerin konnte ebenfalls keine Auskunft darüber geben.

Schüler 1: „Roman, willst du mit zum Supermarkt?“

Die Beschimpfungen, die im Beobachtungszeitraum stattfinden, sind nicht der rituellen Beschimpfung, sondern der alltäglichen Umgangsart der Schüler untereinander bzw. spontaner Erbstheit über einen Einzelnen zuzuordnen, da sie sporadisch auftreten und umgangssprachliche Formulierungen wie „Halt die Schnauze“ aufweisen.

#### 4.15.5 Hofpause

Auf dem Schulhof sind wegen dem leichten Regenwetter verhältnismäßig wenig Schüler zu beobachten.

Eine Schülergruppe aus drei Jungen und drei Mädchen steht zentral auf dem Platz vor dem Schulgebäude und unterhält sich. Von der aufsichthabenden Lehrerin kommt die Bestätigung, dass es sich um Schüler aus 8. Klassen handelt, zufällig teilweise aus der Klasse, die in der nächsten Stunde besucht werden soll. Kein Schüler der Gruppe ist nicht-deutscher Herkunft. Im folgenden Dialog, der beispielhaft für die Pausenkommunikation ist, kommt nicht nur die Kontraktionsvermeidung K-1 und die Artikelvermeidung als Einzelphänomene des Ethnolekts, sondern ebenso ein zu dieser Zeit jugendsprachlicher Begriff für 'online' (deutsch: für die Internetkommunikation verfügbar sein) vor:

Schülerin 1: „Ich kann nicht on<sup>86</sup>, mein Vater ist dann immer on.“

Schüler 1: „Dann hol´ dir doch Laptop.“

Schülerin 1: „Ich wünsche mir Laptop Geburtstag. Dann kann ich immer on sein.“

Schüler 1: „Und was ist mit heute? Kann jemand sonst on sein?“

Schülerin 2: „Ich versuche immer 16 Uhr on zu sein.“

Schülerin 3: „So spät?“

Schülerin 2: „Ich gehe vorher Training.“

Schüler 3: „Ich bin dann die ganze Zeit on, ich gehe heute nicht Training.“

---

<sup>86</sup> Das Wort 'on' oder auch 'on sein' bedeutet als Abkürzung für das englische Wort 'online' so viel wie 'für Kommunikation im weltweiten Netz verfügbar sein' und wird als Begriff der Jugendsprache verwendet.

Schülerin 2: „Wieso nich´?“

Schüler 3: „Ich musste Arzt gehen, wegen meinem Knie.  
Ich soll erstmal zwei Wochen nicht Training  
gehen.“

#### 4.15.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten beobachteten Stunde findet Deutschunterricht in der 8. Klasse statt, aus der schon Schüler zuvor bei der Kommunikation in der Hofpause beobachtet worden sind.

In der Klasse sind 27 Schüler anwesend, von denen zwei Schüler einen nicht-deutschen Hintergrund (aus Kamerun und Pakistan) haben.

Während der Stunde sind die Schüler um eine ´gute Sprache´ bemüht: Sie nutzen alle Artikel und Kontraktionen, vermeiden Jugendsprache und Anglizismen.

Auch in der informellen Nebenkommunikation nutzen die Schüler kein Phänomen des Ethnolekts, des Berlinerischen oder jugendsprachliche Ausdrucksweisen, wie diese Beispiele zeigen:

Nancy: „Dita, gehst du mit mir zur Tankstelle?“

Ricardo: „Bist du nachher am Computer?“

Sascha: „Guck mal zum Fenster, da klebt ´nen Kaugummi-  
ihhh.“

Nadine: „Hast du was zu Trinken oder muss ich gleich mal  
zum Laden?“

Auch in der kleinen Pause behalten die Schüler ihre Kommunikation auf dem hohen Niveau bei:

Martin: „Gehen wir jetzt schnell zum Laden oder nicht?“

Nadine: „Ja, aber vorher muss ich nochmal schnell auf die  
Toilette.“

Martin: „Dann beeil dich.“

#### 4.15.7 4. Stunde

In der letzten beobachteten Unterrichtsstunde wird eine 10. Klasse im Englisch-Unterricht besucht. Wie vorher mit der Lehrerin besprochen, wird in dieser Stunde überwiegend Deutsch gesprochen, so dass ein Einbezug in die Studie möglich ist.

Die Klasse ist mit 28 Schülern, 17 Jungen und elf Mädchen voll besetzt. Sechs Schüler dieser Klasse haben einen Migrationshintergrund, fünf Schüler stammen aus Afrika, eine Schülerin aus Asien.

In der Englisch-Stunde wird ein Test zurückgegeben, ausgewertet und korrigiert. Entsprechend intensiv ist die Kommunikation während des Unterrichts, sowohl zum Unterrichtsgeschehen als auch in der Nebenkommunikation. Vermutlich ist das Thema der Stunde auch ausschlaggebend dafür, dass bei keinem Schüler ein Unterschied zwischen der Sprache in der formellen Unterrichtssituation und der informellen Situation in der Nebenkommunikation zu hören ist. Die Schüler verwenden keine Phänomene des Ethnolekts, dafür jedoch ein starkes Berlinerisch, wie die folgenden Dialogbeispiele belegen:

Robert: „Wat hastn bei 11?“

Marcel: „Nüscht. Frag mal Melli, die hat was, glob´ ick.“

Robert: „Melli, wat hastn bei 11?“

Melanie: „Did have, aber dit is och falsch. Wees nich. Frag doch mal Frau Gruhle.“

Robert: „Frau Gruhle, wat kommtn bei 11 hin?“

Lehrerin: „Robert da waren wir schon, hör bitte zu.“

Robert: „Und wat kommt da jeze hin?“

Lehrerin: „Had.“

Robert: „Muss ick dit jez irgendwie verstehn?“

Lehrerin: „Wir hatten das schon erklärt. Nun weil du nicht zuhörst, müssen die anderen das jetzt nicht nochmal hören..“ [...] „Du kannst gerne nach der Stunde nochmal kommen.“

Robert: „Jut, dann komm ick inner Pause damit.“

Melanie: „Und? Wat kommt da jetzt´ hin?“

Robert: „Haste nich zugehört, oder wat? Had kommt da hin.“

Melanie: „Aha. Ick versteh dit nich mit den Zeitformen.“

Voll ätzend.“

Marcel: „Kommt ihr jetzt´ ma´ kla´? Ick will da zuhörn,  
ick raff dit nämlich auch nich´.“

Robert: „Jut, jut, hörn wa jetzt alle ma zu.“

#### 4.15.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Den Gebrauch der Kontraktionsvermeidung an der Tesla-Realschule könnte problemlos als (Hof-) Pausenethnolekt bezeichnet werden, da das Sprachphänomen an dieser Schule lediglich in den informellen, großen Pausen vorkam und anscheinend zur gegenseitigen Unterhaltung der Schüler untereinander diente.

Ethnolektale Formen wie K-1 wurden von den Schülern der beiden beobachteten Klassenstufen als scheinbar bewusste Freizeitsprache genutzt, die sie spielerisch einsetzten, der sie erhaben gegenüberstehen und die vor allem auch ein konstantes Themenpotential bietet, an dem immer wieder die eigene (ethnische und soziale) Überlegenheit demonstriert werden kann. Wie ein ritualisierter Abwertungsmechanismus, werden Quasizitate und Routinen, die aus dem Kult um die von Migranten geprägte Sprache entstanden sind, von den Schülern reproduziert und, teilweise losgelöst vom Kontext, als fester Bestandteil der informellen Kommunikationskultur verwendet.

Die identitätsstiftende Komponente bei der Verwendung von K-1 ergibt sich somit aus dem Überlegenheitsgefühl, das aus den eigenen Fähigkeiten des korrekten Sprechens der deutschen Standardsprache und der (von den Sprechern angenommenen) bewussten Entscheidung für die Verwendung von K-1 herrührt.

Relevant für die sprachliche Grenzziehung zwischen dem ´Wir´ und dem ´die Anderen´ scheint auch die Länge der Pausen zu sein. In den kurzen Unterbrechungen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden scheint es sich nicht zu lohnen mittels der Wortspiele zu kommunizieren und ethnolektale Formen zu verwenden und die Gruppensituationen dadurch klar zu strukturieren.

Die Abgrenzung und Illustration der migrationsgeprägten Gegenwelt ist also kein Bedürfnis, das konstant vorhanden ist, sondern nur in längeren soziokommunikativ relevanten und/oder kontextarmen, informellen Situationen erfüllt werden muss.

Dabei entstehen in den Pausen Routinesituationen, in denen die Anstrengungen für den Sprachprozess auf ein Minimum reduziert werden können, da es sich bei K-1 und den anderen kommunizierten ethnolektalen Phänomenen um Artikulationsweisen handelt, die allen Kommunikationsteilnehmern bekannt sind und verstanden werden.

Alle beobachteten formellen Situationen liefen ohne K-1 ab, was zeigt, dass sie für die Schüler keine soziokommunikativ entscheidende Situation darstellten.

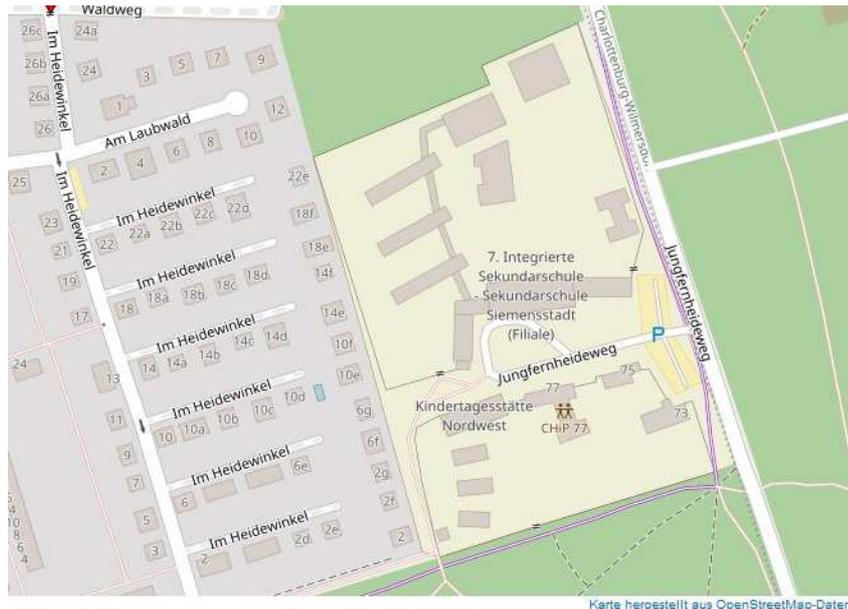
Wie in der anderen bisher besuchten Realschule im Osten der Stadt war auch an der Tesla-Schule eine 10. Klasse in ihrem Sprachgebrauch besonders durch das Berlinerische geprägt, das in jeder Kommunikationssituation, unabhängig ob formell oder informell, die entscheidende Varietät war und die gesamte Ausdrucksweise (Grammatik, Prosodie etc.) dominierte. Diese homogene und für die Schüler untereinander anscheinend sehr sozialsymbolische Art zu sprechen, bildet demnach die beobachtete Normallage der Schüler. Für sie dient sie damit sowohl für die Innenstruktur als auch für die Außenwirkung ihres Klassenverbandes und damit als Alleinstellungsmerkmal und Abgrenzungsmittel ihrer sekundären Gruppe. Das Berlinerische ist dabei eine Sprechweise, die bereits Generationen vorher schon zur eigenen und gegenseitigen Identifizierung diente und nicht die 'Neuwertigkeit' der ethnolektalen Formen aufweist.

#### **4.16 Halske-Oberschule (Realschule)**

##### 4.16.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Spandau

Im Gegensatz zu vielen anderen Bezirken ist Spandau auch nach der Berliner Bezirksreform in seinem bisherigen Umfang, als Gebiet im äußeren Westen von Berlin, bestehen geblieben. Spandau umfasst mit neun Bezirksteilen eine sehr große Fläche der Hauptstadt. Neben Seen und Grünflächen ist in Spandau historisch und aktuell auch viel verarbeitende und kommunale Industrie angesiedelt, die sich die Vorteile der zahlreichen Bundeswasserstraßen wie z.B. der Spree-Oder-Wasserstraße zu Nutze macht. Einhergehend mit der Größe des Bezirks verteilt sich die Bevölkerung in Spandau auch auf alle sozialen Schichten. Mit dem durchschnittlichen Einkommen liegt der Bezirk genau im Berliner Schnitt. Die Arbeitslosenquote in Spandau bei rund 7%, der Ausländeranteil bei 9%, was beides dem oberen Drittel von der gesamten Hauptstadt zuzuordnen ist ((vgl.) o.V. (2009c): 1, o.V. (2009d): 1).

Der Bezirk Spandau besteht aus neun Stadtteilen, die Halske-Oberschule liegt im östlichsten Teil, Siemensstadt, der an Charlottenburg grenzt. Der Name des Stadtteils spiegelt seine tatsächliche Entstehung als Wohnstadt für die Arbeiter des auch noch heute ansässigen Unternehmens Siemens im vergangenen Jahrhundert wieder. Neben den sogenannten Werkssiedelungen sind auch Kleingartenanlagen und ein Volkspark zur Naherholung im Ortsteil und in der unmittelbaren Umgebung der Schule zu finden.



**Abb. 18:** Umgebung der Johann – Georg – Halske - Realschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Johann-Georg-Halske-Oberschule (auch: Halske-Oberschule) ist mit dem Bus zu erreichen und liegt mitten in einem stark bewaldeten Gebiet des Wilhelm-von-Siemens-Parks und des Volksparks Jungfernheide mit dem Jungfernheideteich, in unmittelbarer Nähe zum Hohenzollerngraben. Das Grundstück mit den Schulgebäuden teilt sich die Realschule mit dem Carl-Friedrich-von-Siemens-Gymnasium, das u.a. auch im Hauptgebäude der Schule mit untergebracht ist.

#### 4.16.2 Die Schule

Der Umgebung angepasst, sind das Hauptgebäude der Realschule sowie die umliegenden Nebengebäude im funktionalen, flachen Stil der 1950er und 1960er Jahre erbaut.

Zum Zeitpunkt der Studie sind 250 Schüler an der Realschule, von denen 56% männlich und 44% weiblich sind. 44 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit: 35 stammen aus dem weiteren europäischen Gebiet, fünf aus Asien, ein Schüler aus Nordamerika, ein Schüler aus Afrika und zwei Schüler sind staatenlos. Die Quote der Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit, aber nicht-deutscher Herkunftssprache liegt bei 41,5% und betrifft damit 104 Schüler. 181 der Schüler kommen aus dem Einzugsgebiet der Schule in Spandau, 54 Schüler aus dem unmittelbar angrenzenden Charlottenburg. Neun Schüler wohnen in Mitte, vier in Reinickendorf, ein Schüler in

Steglitz und ein Schüler im Havelland im Bundesland Brandenburg, sodass die meisten Schüler aus der näheren Umgebung der Schule kommen ((vgl.) o.V. (2008o): 1 f.).

Auskünfte über den Lehrerbestand und die Fehlzeiten sind von der Halske-Realschule nicht zu bekommen.

Ein wichtiger Aspekt der Bildungsarbeit der Schule ist die enge Zusammenarbeit mit dem Carl-Friedrich-von-Siemens-Gymnasium, auf das die Schüler nach ihrem mittleren Schulabschluss wechseln können, um ein Abitur abzulegen und sich für eine Hochschulausbildung zu qualifizieren.

An der Halske-Oberschule können drei Unterrichtseinheiten und die entsprechenden Pausen beobachtet werden.

#### 4.16.3 1. Stunde und 1. Pause

In der Deutschstunde der 10. Klasse sitzen 22 Schüler strikt getrennt nach Jungen und Mädchen in den Bankreihen. Zehn der Schüler sind weiblich, zwölf männlich, 14 Schüler (acht Jungen und sechs Mädchen) haben einen nicht-deutschen Hintergrund, der überwiegend türkisch ist.

Der Unterricht beginnt damit, dass der soeben geschehene Unfall einer Schülerin auf der Schultreppe der Klasse diskutiert wird. Dabei ist deutlich zu hören, dass die Schüler im 'Voll-Ethnolekt' oder unter Verwendung verschiedener Phänomene (K-1, Prosodie, Weglassen von Artikeln) sprechen. Auch das Berlinerisch mischt sich in die artikulierten Sätze, wie die folgenden Dialogausschnitte belegen sollen:

Thorsten: „Du musst zum Arzt, dit kann ein Bänderriss sein.  
Dann musste ich vier Wochen mit Krücken  
rumloofen!“

Thorsten, ein Schüler deutscher Herkunft, spricht zum einem in einem auffälligen Berlinerischen, zum anderen artikuliert er dabei eine ethnolektale Prosodie, die als die deutlichste in der Klasse angesehen werden kann.

Shirin: „Geh Arzt, sonst siehst du aus wie  
Tausendfüßler!“

Mohammed: „Ich hatte auch mal Bänderriss. Als ich Arzt war,  
hat der gesagt, dass ich lange nicht Fußball

kann. Geh lieber Arzt!“

Nedat: „Jetzt habe ich mir schon gemerkt!“

Marcel: „Du hast vergessen, man. Ich schwöre! Geh jetzt Arzt, Nicole!“

Nicole: „Ich gehe erstmal Seki. Darf ich, Frau Beistmann?“

Lehrerin: „Ja, aber leg deinen Fuß hoch. Am Ende der Stunde könnt ihr zu Frau Schluch gehen und deine Eltern anrufen.“

Marcel: „Ihre Mutter ist bestimmt Markt - wie meine!“

Neben Thorsten, der keinen nicht-deutschen Hintergrund hat, sprechen auch Marcel und Nicole, ebenfalls deutscher Herkunft, im Ethnolekt. Besonders die Jungen scheinen sich davon eine aufgewertete soziale Rolle bzw. Identität zu versprechen, da sie den Ethnolekt in Kommunikationssituationen mit Gleichaltrigen, nicht aber mit Lehrkräften, besonders betonen und, genau zu beobachten scheinen, inwieweit der Kommunikationspartner diese Art zu sprechen registriert.

Marcel: „Moha<sup>87</sup>, wir schreiben doch Arbeit? Moha? Schreiben wir Arbeit Anfang der Stunde?“

Thorsten: „Ja, man.“

Marcel: „Ich habe Moha gefragt. Moha?“

Die Schüler türkischer Herkunft verwenden in ihrer Nebenkommunikation auch oft den Sprachwechsel zwischen ihrer Muttersprache und Deutsch. Dies nutzen sie allerdings nur im Gespräch untereinander, nicht im Unterricht und nicht gegenüber der Lehrerin.

Die Stunde verläuft mit Bearbeitung einiger Arbeitsblätter zur deutschen Grammatik. Beim Pausenklingeln zur Hofpause wird die Schülerin Nicole von ihren Mitschülerinnen Shirin und Fatma ins Schulsekretariat begleitet.

---

<sup>87</sup> ‘Moha’ wird hier als Abkürzung/Spitzname für Mohammed verwendet.

#### 4.16.4 Hofpause

Da es an dem Tag stark regnet, wird die Beobachtung der Schüler im Haus fortgesetzt. Um über die weitere Verwendung des Ethnolekts der zuvor beobachteten Klasse Rückschlüsse zu ziehen, werden die drei Mädchen, die auf dem Weg ins Sekretariat sind, entsprechend observiert.

Im Schulsekretariat erklären die Schülerinnen die Sachlage und warten im Anschluss zusammen auf die Mutter von Nicole. Dabei sprechen sie der Sekretärin gegenüber im Ethnolekt (vor allem K-1), im internen Gespräch untereinander während des Wartens ohne den Ethnolekt.

Sekretärin: „Na ihr drei, was kann ich für euch tun?“

Nicole: „Ich hatte Unfall, bin vorhin Treppe  
hochgefallen.“

Sekretärin: „Hier bei uns im Haus?“

Nicole: „Ja, vorhin.“

Shirin: „Und sie ist verletzt. Schauen Sie mal, linken  
Fuß!“

Sekretärin: „Meinst du, er ist verstaucht oder so?“

Fatma: „Rufen Sie ihre Mutter an. Niki muss Arzt.“

Sekretärin: „Habe ich mit dir geredet, Fatma? Ich frage  
jetzt Nicole. Denkst du, dass du zum Arzt  
musst? Soll ich deine Eltern anrufen?“

Nicole: „Ja.“

Die Schulsekretärin korrigiert keine Aussage der Mädchen, sucht die Telefonnummer der Mutter und ein Unfallprotokoll heraus und kümmert sich um das Organisatorische.

Die drei Schülerinnen warten sitzend am Tisch im Sekretariat und unterhalten sich. Während des gesamten Gesprächs ist kein Ethnolekt und damit auch keine Kontraktionsvermeidung zu hören. Die im Folgenden dargestellten Auszüge aus dem Gespräch der Schülerinnen belegen dies exemplarisch:

Fatma: „Als ich meinen Fuß angebrochen hatte, hat mir  
mein Vater ein Armband aus Gold geschenkt.“

Nicole: „Echt? Für einen kaputten Fuß? Habt ihr viel  
Gold?“

Fatma: „Nein. Das macht man bei mir in der Familie so, dass man zum Gesundwerden Schmuck bekommt. Den legt man dann in eine Schachtel und hat schon mal ein kleines Vermögen, wenn man heiratet.“

Nicole: „Kriegt man nicht zur Hochzeit auch Gold?“

Shirin: „Ja, aber das schon mal zu haben ist doch gut. Dann kann man das zum Hauskaufen oder zum Hausbauen nehmen. Dann muss man nich´ zur Bank gehen und einen Kredit holen.“

Fatma: „Genau.“

Nicole: „Habt ihr auch so viel Gold wie Fatmas Eltern?“

Shirin: „Nein, aber mein Vater hat einen Tresor im Wohnzimmer, wo er manchmal was rausholt, wenn wir zu einer Hochzeit oder zu einer Geburt oder so gehen. Ich darf da nich´ ran. Aber zum Schulabschluss krieg ich hoffentlich auch was.“

Nicole: „Ich weiß noch gar nicht, was ich zum Schulabschluss kriege. Jetzt muss ich erstmal zum Arzt fahren.“

Fatma: „Freu dich doch. So brauchst du jetzt lange nicht beim Sport mitmachen!“

Nicole: „Ich mag Sport.“

Der interessante Aspekt, den dieses Gespräch unter den Schülerinnen zeigt, ist der, dass der Ethnolekt anscheinend nur in Gegenwart von männlichen Mitschülern, wahrscheinlich, um sich selbst zu behaupten, und gegenüber Erwachsenen, vermutlich zur Absteckung der Grenzen und zur Identitätsbekundung als Jugendliche, eingesetzt wird. Das Gespräch untereinander hat gezeigt, dass die Schülerinnen gut in der Lage sind ethnolektfrei zu kommunizieren.

#### 4.16.5 2. Stunde

In der zweiten beobachteten Unterrichtsstunde findet in einer anderen 10. Klasse Mathematikunterricht statt. Die Stunde wird nicht nur für die Rechenaufgaben, sondern

ebenso als Klassenleiterstunde genutzt, in der die Schüler ihre Sorgen und Probleme des Schulalltags ansprechen können.

Im Zwiegespräch zwischen Lehrerin und Schülern verfallen die Schüler immer wieder in den Sprachwechsel zwischen deutsch und der Sprache, die bei ihnen zu Hause gesprochen wird:

Achmet: „Ben bir şey söyleyebilir miyim?“<sup>88</sup>

Lehrerin; „Ich kann dich nicht verstehen. Sag das bitte auf Deutsch!“

Murat: „Lan, almanca konus!“<sup>89</sup>

Achmet: „Darf ich was fragen?“

Lehrerin: „Ja, darfst du.“

Achmet: „Wann machen wir Wandertag?“

Lehrerin: „Ich sage euch rechtzeitig Bescheid.“

Achmet: „Gehen wir Spaßbad?“

Lehrerin: „Achmet, das entscheiden wir dann, wenn es soweit ist.“

Achmet: „Sadece sormak istedim.“<sup>90</sup>

Obwohl der Sprachwechsel eindeutig von der Lehrerin gerügt wird, sieht der Schüler keinen Grund diesen einzustellen.

Die Schüler deutscher Herkunft nutzen zwar aus Kompetenzgründen keinen Sprachwechsel, aber Phänomene des Ethnolekts wie z.B. K-1, wie in den folgenden Beispielen zu erkennen ist:

Matthias: „Was schiebst du auf mich, Dicker? Ich kann nüscht für!“

Robert: „Hast du etwa schon Führerschein gemacht oder gehst du noch Fahrschule?“

Matthias: „Ich gehe noch Fahrschule, hab aber schon die Anmeldung Prüfung.“

Robert: „Cool. Ich gehe Mai Fahrschule. Anmeldung habe ich schon.“

---

<sup>88</sup> Türkisch für : „Kann ich etwas sagen?“

<sup>89</sup> Türkisch für : „Sprich deutsch, Alter!“

<sup>90</sup> Türkisch für : „Ich wollte ja nur fragen.“

Obwohl kein Grund zur gegenseitigen Profilierung besteht (es handelt sich weder um ein Streit-, noch um ein Konkurrenzgespräch oder die Ausfechtung einer Rangordnung), nutzen die Schüler intensiv K-1 genauso selbstverständlich wie das Berlinerische 'nüscht' anstelle der hochdeutschen Form 'nichts'.

Die eigentliche Mathematikstunde behandelt die Tangenzfunktion. Die Situation in der Klasse ist nun strikt formell. Dies ist vor allem auch an der Sitzhaltung der Schüler zu sehen, die gerader und frontaler ist, als zuvor.

Nicht weniger werden allerdings die Zwischenkommentare der Schüler und die Intensität der dabei verwendeten Phänomene des Ethnolekts (u.a. K-1, Weglassen von Artikeln) der Schüler deutscher Herkunft in der Kommunikation untereinander, wie die dargestellten Ausschnitte deutlich belegen:

Thomas: „Zwölf. Da musst du Kehrwert nehmen.“

Linda: „Wie bekomme ich Kehrwert Taschenrechner?“

Thomas: „Zeig mal.“ [...] „Du musst Shift-Taste drücken.“

Im Gespräch mit der Lehrerin ist die Kommunikation der Schüler hingegen frei von K-1 und dem Weglassen der Artikel:

Thomas: „Können Sie mir noch mal erklären, wie Sie jetzt zu dem Ergebnis da kommen?“

Matthias: „Ick versteh´das auch nich´. Können Sie das nochmal zum Nachvollziehen vormachen?“

#### 4.16.6 3. Stunde und 3. Pause

Auch in der dritten beobachteten Stunde findet Mathematikunterricht statt, diesmal in einer 8. Klasse. Auch in dieser Klasse sitzen die zwölf Jungen und 14 Mädchen, von denen die Hälfte nicht-deutscher, überwiegend türkischer Herkunft ist, strikt getrennt voneinander. Die Mädchen deutscher und nicht-deutscher Herkunft sitzen 'gemischt' an den jeweiligen Zweierbänken, bei den Jungen ist die Trennung zwischen den Schülern deutscher und nicht-deutscher Herkunft auffällig.

Thema der Stunde ist die Lösung von Sachaufgaben zur Vorbereitung der in der kommenden Woche zu schreibenden Klassenarbeit.

Auch in dieser Klasse findet ein ständiger Sprachwechsel der zweisprachigen Schüler zwischen Deutsch und Türkisch statt. Die Lehrerin äußert sich allerdings nicht weiter dazu.

In unregelmäßigen Abständen ´fliegt´ die Routine „ich schwöre“ aus verschiedenen Enden des Raums durch die Klasse, ohne dass eindeutig zu erkennen ist, von wo der Ausspruch kommt.

Obwohl die Schüler nicht-deutscher Herkunft mit einem starken Ethnolekt sprechen, den sie auch zu kultivieren scheinen, sind von den Schülern deutscher Herkunft sowohl während des Unterrichts, als auch in der anknüpfenden Pause keine Phänomene davon zu hören.

Dies kann damit zusammenhängen, dass das Verhältnis zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in dieser Klasse vollkommen ausgeglichen ist, auch von den Geschlechtern her. So könnte es sein, dass jede Gruppe genug Mitglieder hat, um sich selbst definieren und von den anderen abgrenzen zu können ohne über- oder unterpräsentiert zu sein. Das würde z.B. den kultivierten Ethnolekt der Jungen mit Migrationshintergrund erklären, auf den die Schüler deutscher Herkunft überhaupt nicht einzugehen scheinen, da sie sich, auch sitzordnungstechnisch, in ihrer eigenen Gruppe bewegen und behaupten müssen.

Die bisherigen Beobachtungen von anderen Schulklassen, auch anderen Schulen, haben gezeigt, dass ein Ethnolekt bei kompetenten Sprechern meist dann auftritt, wenn eine identitätsstiftende Abgrenzung von einer Gruppe oder eine Erleichterung der Akzeptanz durch die Mehrheit des jeweiligen Umfeldes erfolgen soll.

In dieser Klasse ist keine der beiden Möglichkeiten relevant für das Verhalten der Schüler, was eine Erklärung für die anscheinende ´Immunität´ dieser Klasse gegenüber der Übernahme des Ethnolekts durch Sprecher deutscher Herkunft sein kann.

#### 4.16.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Ethnolektale Formen wie die Kontraktionsvermeidung haben an der Halske-Oberschule für die Schüler eine explizite und besondere Identitätsfunktion.

Besonders auffällig war dies am Beobachtungstag bei den Mädchen, die untereinander keine ethnolektalen Formen verwenden, in soziokommunikativ relevanten Situationen mit Erwachsenen oder männlichen Mitschülern jedoch durchgängig die Kontraktionsvermeidung nutzen.

Es scheint an der Schule für die Lernenden eine ganz klare Trennung zwischen dem 'Wir' der Jugendlichen untereinander und dem 'die Anderen' der Erwachsenenwelt zu geben. Um sich von den Pädagogen abzugrenzen, benutzen sie vermeintlich bewusst ethnolektale Formen, die schon wie eine linguistische Rebellion gegen die auferlegten sprachlichen Strukturen scheinen. Das Attribut des Bewussten kann unterstellt werden, da in der internen Kommunikation der Schüler weniger ethnolektale Formen, insbesondere weniger bis keine Kontraktionsvermeidung K-1 zu finden sind und die Intragruppensprache bei den Jugendlichen schon als Standard bezeichnet werden kann. Dies trifft nicht nur auf die Schüler deutscher Herkunft, sondern ebenso auf nahezu alle Schüler nicht-deutscher Herkunft zu.

Auch an dieser Schule konnte, wie auch in weiteren Gegenden Berlins, in denen ein hoher Anteil an Arbeitern wohnhaft war und ist, eine Mischung einer starken Berlinerischen Färbung mit fundamentalen Merkmalen des Ethnolekts, insbesondere K-1, vernommen werden, die sowohl von den Erwachsenen als auch von den Jugendlichen als 'normal' hingenommen wird und fest in den alltäglichen, unbewussten Sprachgebrauch integriert ist.

Trotz des verhältnismäßig hohen Anteils an Lernenden deutscher Herkunft waren sehr häufig Sprachwechsel zu hören, die ebenso in den erlebten Sprachalltag aller Schüler der Spandauer Realschule zu gehören scheinen.

Neben K-1 konnte ergänzend eine Einsozialisierung der Phänomene der rituellen Beschimpfung und des Auslassen der bestimmten Artikel festgestellt werden.

Somit können schlussfolgernd zwei Strömungen in der Verwendung ethnolektaler Formen festgestellt werden: zum einen zur klaren Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und zum anderen die unreflektierte Verwendung zusammen mit anderen sozial markierten Sprachstilen (z.B. dem Berlinerischen). Beide Strömungen bilden an dieser Realschule Routinen, die nur teilweise bewusst gesteuert werden und von Mädchen wie Jungen sowie Schülern deutscher und nicht-deutscher Herkunft gleichintensiv verwendet werden.

## 4.17 Ellen-Key-Oberschule (Gesamtschule)

Die Ellen-Key-Oberschule ist die erste Gesamtschule der Studie.

### 4.17.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Friedrichshain

Der Stadtteil Friedrichshain gehört zum Verwaltungsbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und ist damit einer der beiden Berliner Bezirke, die aus Stadtgebieten sowohl aus dem ehemaligen West-Berlin als auch aus Ost-Berlin bestehen.

Namensgebend für den sogenannten 'Szenebezirk', der ähnliche Binnenstrukturen wie Prenzlauer Berg aufweist, ist ein großer Volkspark, der ebenfalls den Namen Friedrichshain trägt.

Vor dem Zweiten Weltkrieg durchgängig mit Wohnhäusern und Industrieanlagen (z.B. Schlachthöfen) der Gründerzeit bebaut, ist heute die in der DDR als Pracht- und Paradestraße entstandene Frankfurter Allee, die in der Verlängerung dann zur Karl-Marx-Allee wird, eine der drei Hauptverkehrsstraßen von Friedrichshain und durch den 'Zuckerbäckerbaustil' des sozialistischen Klassizismus eine optisch markante Straße des Bezirks.

Die einzelnen Quartiere zwischen den drei Hauptverkehrsadern des Stadtteils bilden zum einen Wohngebiete im Plattenbaustil des ausgehenden 20. Jahrhunderts, die immer wieder durch neu gebaute Stadthaussiedlungen durchbrochen werden, zum anderen sind überwiegend sanierte Altbauten und eine lebendige Kiez- und Ausgehkultur zu finden. Auch dieser Bezirk, der vormals durch die von den Spreehäfen bedingten Ansiedlungen der Arbeiterklasse strukturiert wurde, unterliegt nach einem (womöglich vorübergehenden) Wandel zu einem Kunst- und Kulturstadtteil heute auch der Gentrifizierung, die sich im Zuzug wohlhabender, bürgerlicher Schichten vor allem in die sanierten Altbauten, oftmals aber auch in die unter Denkmalschutz stehenden sozialistischen 'Prachtbauten' vollzieht.

Durch die noch bestehende Mischung der verschiedenen sozialen Schichten ist in Friedrichshain eine für die Berliner Verhältnisse als normal zu wertende Arbeitslosenquote von 7% zu finden. Die Ausländerquote liegt bei 12% und ist vor allem Bürgern aus den westeuropäischen Ländern geschuldet ((vgl.) o.V. (2009b): 1).



**Abb. 19:** Gegend der Ellen – Key - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Ellen-Key-Oberschule liegt mitten in einem Wohngebiet, das sowohl Bauten aus dem sozialistischen Klassizismus als auch Plattenbauten des späten 20. Jahrhunderts aufweist. Die Gegend ist eine ausschließliche Wohnanlage der unteren und mittleren Preis- und Sozialstruktur, die von Wohnungsbaugenossenschaften geführt und lediglich von einigen Filialen von Nahversorgern unterbrochen wird. Die zentralen Verkehrsmittel, mit denen die Schüler zur Schule kommen, sind die Bus- und U-Bahnlinien, die zusammen mit einem gut ausgebauten Straßenbahnnetz die öffentlichen Verkehrsmöglichkeiten darstellen.

#### 4.17.2 Die Schule

Die Ellen-Key-Oberschule, die in zwei Schulgebäuden einem Neubau und einem Altbau untergebracht ist, liegt, wie bereits erwähnt, in einem Großbezirk, dem sowohl ein Bezirk aus Ost-Berlin (Friedrichshain) als auch ein Bezirk aus West-Berlin (Kreuzberg) angehört. Nur ein weiterer Großbezirk in Berlin (Mitte) hat ebenfalls diese Eigenschaft. Für die Eltern aus den West-Berliner Bezirken mit hohem Ausländeranteil (hier Kreuzberg, im Großbezirk Mitte: Wedding, Tiergarten) bedeutet das, dass sie ihre Kinder ohne Probleme sowohl in Friedrichshain, als auch in Kreuzberg einschulen können. Aus Gesprächen mit verschiedenen Informanten<sup>91</sup> aus der Schulverwaltung und der Schule

<sup>91</sup> Gabriele B. (54), Angestellte der Schulverwaltung, Birgit H. (47), Angestellte der Schule, Peter S. (52), Angestellter der Schule

wurde deutlich, dass viele engagierte Eltern, vor allem aus Migrationskreisen und Gegenden mit sehr hohem Ausländeranteil, versuchen, ihre Kinder möglichst auf einer Ost-Berliner Schule unterzubringen, damit sie aus dem 'Migranten-Milieu'<sup>92</sup> heraus und in Klassen kommen, in denen sie vor allem mit Schülern deutscher Herkunft lernen und so bessere Chancen auf die Integration in die deutsche Mehrheitsgesellschaft haben können.<sup>93</sup>

Aufgrund der Vielzahl der Eltern, die ihre Kinder in den Friedrichshainer Schulen, so auch an der Ellen-Key-Gesamtschule, anmelden, bilden sich Klassen mit einem hohen Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunft, wodurch, wie in den Beobachtungen zu sehen sein wird, das Ziel der Integration verfehlt wird.

Der Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunft in einem Bezirk mit einem verhältnismäßig geringen Anteil an Einwanderern aus dem türkischen oder arabischen Raum ist auch in den statistischen Zahlen der Schule zu erkennen. An der Ellen-Key-Gesamtschule lernen zum Zeitpunkt der Studie 696 Schüler, die zu gleichen Teilen männlich und weiblich sind. 206 Schüler (29,6%) haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Davon haben 44 Schüler eine Staatsangehörigkeit aus Asien, acht eine aus Afrika, sieben von einem Land der amerikanischen Kontinente und 144 Schüler eine aus dem erweiterten europäischen Festland, zu dem hier auch die Türkei gezählt wird. Mehr als die Hälfte der Schüler (359, dies entspricht 51,6%) hat Deutsch nicht als Herkunftssprache. Obwohl die meisten Schüler aus dem Großbezirk Friedrichshain-Kreuzberg stammen (476), kommen auch, anders als bei den meisten bisher besuchten Schulen, hohe Anzahlen an Schülern aus anderen Berliner Bezirken (Mitte: 86, Pankow: 16, Charlottenburg-Wilmersdorf: 3, Spandau: 2, Steglitz-Zehlendorf: 3, Tempelhof-Schöneberg: 9, Neukölln: 20, Treptow-Köpenick: 13, Marzahn-Hellersdorf: 27, Lichtenberg: 33 und Reinickendorf: 4) und aus den Landkreisen in Brandenburg (4 Schüler).

---

<sup>92</sup> Bezüglich der Formulierung 'Migranten-Milieu' soll an dieser Stelle Volker Hinnenkamp zitiert werden, der in seiner Schrift „Sprachalternieren- ein virtuosos Spiel? Zur Alltagssprache von Migrantenjugendlichen“ folgende Feststellungen trifft, die auch auf die Ausdrucksweise dieser Arbeit uneingeschränkt zutreffend sind: "Wenn ich im Folgenden von Migrantenjugendlichen spreche, dann ist mir bewusst, dass es sich dabei um einen sperrigen, ja sukzessiven Begriff handelt. Doch ist diese Bezeichnung zutreffender als all die anderen, mit denen Jugendliche titulierte werden, deren Hintergrund derartig stark durch die Migration geprägt ist. Natürlich wird damit nicht deren eigene unmittelbare Wandererfahrung angesprochen. Durch die Migration von Eltern oder Großeltern durch die Zuordnung zur panethnischen Gruppe der 'Gastarbeiter' oder 'Ausländer' oder der Zuordnung als ethnische 'Türken' [...] usw., sind sie jedoch integraler Teil der modernen Migrationsgeschichte. Vor allem aber sind die Jugendlichen dadurch geprägt, dass sie Teil eines Diskurses sind, den sie selbst kaum mitbestimmen können. Auch diese Objektbeziehung spiegelt sich wider im Begriff des Migranten, auch wenn er oder sie selbst nie gewandert ist." (Hinnenkamp (2001): 395).

<sup>93</sup> Zusammenfassung der Aussagen der in Fußnote 85 genannten Personen.

Angaben über die Fehlzeiten der Schüler oder die zur Verfügung stehenden Lehrkräfte gibt es nicht ((vgl.) o.V. (2008p): 1 f.).

Eine Gesamtschule zeichnet sich dadurch aus, dass an ihr alle Schulabschlüsse (Hauptschule, erweiterte Hauptschule, Realschule, erweiterte Realschule und Abitur) abgelegt werden können. So kommen jedes Jahr 60% der Schüler, die die Ellen-Key-Gesamtschule neu besuchen, mit einer Empfehlung für die Realschule oder das Gymnasium. Nach eigenen Angaben der Schule liegt der Anteil der Gymnasialempfehlungen bei durchschnittlich 6-12%. 40% der Schüler kämen mit einer Hauptschulempfehlung oder keiner Empfehlung für eine Oberschule.<sup>94</sup>

Die Gesamtschule verfolgt, wie alle Schulen dieser Art in Berlin, ein leistungs- und neigungsdifferenziertes System. So werden die Schüler bestimmten Punkten entsprechend in verschiedene Kurse, auch außerhalb des Klassenverbandes eingeteilt. Dem entsprechend verlassen jedes Jahr rund 30% der Schüler die Ellen-Key-Oberschule mit einem erweiterten Hauptschulabschluss, 30% mit einem Realschulabschluss und ebenso 30% bekommen eine Zulassung zum Abitur. Rund 10% der Schüler beenden ihre Schulzeit an der Friedrichshainer Gesamtschule ohne einen Abschluss.<sup>95</sup>

Zu den Besonderheiten der Ellen-Key-Schule gehören die Einbeziehung von Schülern, die eine Lernbehinderung aufweisen, die Anwendung von Sonderpädagogik sowie der Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache.<sup>96</sup>

An der Gesamtschule können vier Unterrichtseinheiten und die dazugehörigen Pausen beobachtet werden.

#### 4.17.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten beobachteten Stunde findet Chemie als Wahlpflichtfach der 10. Klassenstufe statt. Von den sieben teilnehmenden Schülern haben vier einen türkischen Migrationshintergrund: zwei Mädchen und zwei Jungen. Das Thema der Stunde ist die Beschreibung und Auswertung der Praktikumsberichte der Schüler.

Unbeirrt von der fachlichen Einleitung der Lehrerin spricht Achmet laut in die Klasse:

Achmet: „Können wir kein Klassenfahrt machen? Meer oder so?“

Hartun: „Mach´ ma nich´ so´n Krach hier!“

---

<sup>94</sup> Eigene Angaben der Ellen-Key-Oberschule.

<sup>95</sup> Eigene Angaben der Ellen-Key-Oberschule.

<sup>96</sup> Eigene Angaben der Ellen-Key-Oberschule.

Achmet spricht vollständig im Ethnolekt, lässt z.B. Endungen ebenso weg wie Artikel und Kontraktionen. Seine Mitschülerin Hartun spricht ihn auf seine Unterrichtsstörung an und verwendet dabei eine Mischung aus Ethnolekt und Berlinerisch. Sie verwendet die ethnolektale Prosodie, bedient sich bei der Wortwahl jedoch aus dem Berlinerischen. Diese Mischung wirkt natürlich, da von einer Kompetenzschwäche in Bezug auf die Prosodie ausgegangen werden und die Übernahme der Berlinerischen als Schritt in die Integration und damit in die Sprachgewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft bewertet werden kann. Auf der anderen Seite wirkt diese Art zu sprechen sehr irritierend, da es durchaus möglich ist, dass sie eine Abbildung einer neuen, aufkommenden Sprachkultur der Berlinerinnen und Berliner, auch derer ohne Migrationshintergrund, werden könnte. Auch die Schüler deutscher Herkunft sprechen im Ethnolekt, wobei sie sich vieler Phänomene daraus (K-1, Weglassen von Artikeln, Prosodie) bedienen, wie Moritz beispielsweise:

Moritz: „Antrag muss mein Vater unterschreiben und Schule schicken?“

Auch der Sprachwechsel ist bei den Schülern zu finden, z.B. als Hasan seine Auswertung zu seinem absolvierten Praktikum vor der Klasse vortragen soll. Er beginnt damit, dass er in seiner Muttersprache ausgiebig schimpft, bis er von der Lehrerin aufgefordert wird, dies nicht mehr zu tun. Die Tatsache, dass er sich auf Türkisch ausgedrückt hat, bleibt unangesprochen, bis Ayla ihn bittet, Deutsch zu sprechen:

Hasan: „Siktir git.<sup>97</sup> Allah kahretsini!<sup>98</sup>“<sup>99</sup>

Lehrerin: „Hasan, hör mit dem Meckern auf und erzähl uns von deinem Praktikum.“

Ayla: „Mach schneller und sprich´ Deutsch – das ist ja peinlich.“

Als die Schülerin Maria von ihrem Praktikum erzählt, wird sie immer wieder durch die dominante und vorlaute Ayla unterbrochen und ´rutscht´ durch die dadurch entstehende

---

<sup>97</sup> Türkisch für: Verpiss dich.

<sup>98</sup> Türkisch für: Verdammt, wörtlich: Gottverdammt.

<sup>99</sup> Bei diesen Schimpfwörtern wird vermutet, dass der Schüler sie wählte, da hier allein die Mitschriften der Beobachterin zur Verfügung standen und diese über keine umfassende türkische Sprachkompetenz verfügt.

Unsicherheit in den Ethnolekt hinein, der ihr sofort mehr Sicherheit im Umgang mit ihrer Mitschülerin zu geben scheint:

Maria: „Ich habe mein Praktikum im Supermarkt bei Lidl gemacht.“

Ayla: „Was? Ich habe nicht gehört! Wo hast du Praktikum gemacht?“

Maria: „Ich habe mein Praktikum Lidl gemacht!“

Ayla: „Sagst du das gleich.“

Ayla setzt ihre Sprache, besonders den nahezu gekünstelt wirkenden Ethnolekt dazu ein, um ihre Mitschüler einzuschüchtern. Einem Kompetenzmangel sind ihre Prosodie und die falsche Grammatik nicht zuzuordnen. In dem Bericht über ihr Praktikum spricht sie, bis auf den Aussprachefehler „gips“ (statt „gibt es“ bzw. in der verkürzten, umgangssprachlichen Form „gibt´s“), vollkommen fehler- bzw. ethnolektfrei.

Als ihr Steven eine Frage stellt, fällt sie wieder in den Ethnolekt. Steven errötet und scheint sich zu schämen, den Rest der Stunde meldet er sich nicht mehr zu Wort:

Steven: „Ich verstehe das nicht. Wenn du immer 10 Stunden arbeiten musstest, wie konntest du dann zum Tanzen gehen?“

Ayla: „Ob ich nach Arbeit Sporthalle gehe oder nich´, geht dich nix an. Als ich Praktikum hatte, konnte ich Training gehen. Is´ ja wohl nich´ dein Problem.“

Der Kurzbericht von Jonas fällt knapp aus, zeigt aber, dass der von den anderen im Kurs isolierte Schüler auch eine eigene Sprechweise hat, die seine persönliche Ausgeschlossenheit noch weiter unterstreicht. Jonas spricht ein sehr starkes Berlinerisch:

Jonas: „Zu meen Praktikum: Ick bin da hin jejangen, hab´ meene Arbeit jemacht und bin nach Hause jejangen. Jut is.“

Nach diesem Satz von Jonas klingelt es auch schon zur Pause. Auch in dieser können interessante Feststellungen zur Sprache der Schüler getroffen werden, die am Beispiel von Maria aufgezeigt werden sollen.

Wie einige andere Schüler dieses Kurses kommuniziert Maria je nach dem Status ihres Gesprächspartners unter Verwendung von K-1 oder nicht. Dabei nutzt sie bei in der Rangordnung höher gestellten Mitschülern die ethnolektale Form, bei den Schülern in niedrigerer Stellung keine Phänomene des Ethnolekts wie diese Beispiele zeigen:

Maria: „Steven, gehst du heute zu Mathe? Kannst du eine Entschuldigung für mich abgeben?“

Steven: „Wieso? Kommst du nicht?“

Maria: „Ich muss zum Kiefi.“

Steven: „Ok, gib her.“

Maria: „Ayla, gehst du Hauptgebäude?“

Ayla: „Ja, wieso?“

Maria: „Ich muss Seki. Dann können wir ja zusammen geh´n.“

Ayla: „Wieso musst du Seki?“

Maria: „Ich muss heute Kiefi<sup>100</sup> und will Bescheid sagen.“

#### 4.17.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde wird eine 8. Klasse im Fach Deutsch besucht. Thema der Unterrichtsstunde sind die Zeitformen der deutschen Sprache.

In der Klasse sind 22 Schüler anwesend: 13 Jungen und neun Mädchen. Zwei Schülerinnen und acht Schüler haben einen türkischen oder arabischen Hintergrund und sind dominant in der Klasse.

Von der Dominanz in der Klasse ist deshalb auszugehen, da sie wesentlich lauter sprechen als die Schüler deutscher Herkunft, sich einer ausdrucksstarken, dem Ethnolekt angepassten Gestik bedienen und immer wieder versuchen, die Mädchen deutscher Herkunft einzuschüchtern.

---

<sup>100</sup> Umgangssprachliche bzw. jugendsprachliche Abkürzung für Kieferorthopädie.

Die Jungen sitzen in der Mitte des Raums und stören die Klasse mit dem Dazwischenrufen einzelner Worte. Besonders aktiv dabei ist Mohammed, der schließlich von der Lehrerin aus der Klasse ausgeschlossen wird.

Mohammed verlässt stark schimpfend den Raum. Bei seinen Aussagen nutzt er sowohl den Sprachwechsel<sup>101</sup> zwischen Türkisch und Deutsch und den Ethnolekt, besonders K-1, die Artikelvermeidung und die ausufernde Gestik.

Mohammed: „Warum muss ich Klasse gehen?“

[..]

Mohammed: „Warum muss er nicht Klasse gehen? Oda er?“

[...]

Nachdem Mohammed das Klassenzimmer verlassen hat, sind die Schüler ruhiger und stellen ihre Nebenkommunikation weitestgehend ein. Die Klasse kann in vier Fraktionen eingeteilt werden: sowohl räumlich (nach dem selbstgewählten Sitzplan der Schüler) als auch gruppenspezifisch (nach den Kommunikationspartnern).

Es gibt die Gruppe der beiden Mädchen mit türkischem Hintergrund, die hinten rechts im Raum sitzen, also in großer Entfernung zu den sieben Mädchen ohne Migrationshintergrund, die ebenfalls eine Gruppe bilden. Sowohl die einen als auch die anderen verwenden in ihrem spärlich stattfindenden Austausch keinen Ethnolekt und damit auch kein K-1.

Anders ist es bei den Jungen, wo es eine Fraktion von drei Schülern deutscher Herkunft gibt, die von ihrem Verhalten und Auftreten her eher zurückhaltend wirken und eine Fraktion der Jungen nicht-deutscher Herkunft und Marco, ein Junge deutscher Herkunft, der offensichtlich um die Akzeptanz der Gruppe bemüht ist. Dieser ahmt auch vollständig den Ethnolekt mit K-1 und die entsprechenden Gestiken nach. Wie bei den anderen, bei denen ein Kompetenzmangel weitestgehend ausgeschlossen werden kann, wirkt die Sprechweise auch bei Marco gekünstelt und wird bewusst als Instrument der Abgrenzung gegenüber den Mitschülern eingesetzt.

Einige Dialogbeispiele belegen dies im Folgenden:

---

<sup>101</sup> Für den Sprachwechsel von Mohammed werden hier keine konkreten Beispiele aufgeführt, da die Worte situationsbedingt nicht verstanden bzw. nicht so gut verstanden werden konnten, um sie zu dokumentieren. Mutmaßungen über das Gesagte sollen nicht Teil dieser Arbeit sein. Dass es sich um Schimpfwörter und Flüche gehandelt hat, ist zweifelsfrei (u.a. durch Rücksprache mit Schülern der Klasse).

Marco: „Hast du gestern Spiel gesehen?“

Murat: „Ja man, warst du Freilicht?“

Marco: „Nein, man, ich war Ali. Hast du gesehen wie 2:0 Tor gegangen ist?“

Murat: „Ja, man, kommst du heute Spiel?“

Marco: „Klar, man. Hinterher geh ich wieder Döner. Willst du auch?“

Murat: „Döner. Welchen willst du?“

Marco: „Ich wollte Grillo gehen.“

Es ist eindeutig, dass sich Marco durch die Übernahme des Ethnolekts den Zugang und die Akzeptanz zur Gruppe der Jungen nicht-deutscher Herkunft sichern will. Daran, dass er auch den Kleidungsstil und die Frisuren imitiert, grenzt er sich bewusst von den anderen Schülern deutscher Herkunft ab und versucht, den Beobachtungen aus dem Unterricht nach, auch eine neue, anscheinend erhabene und abgeklärte Identität zu gewinnen.

#### 4.17.5 Hofpause

Auf der Hofpause sind viele Sprachwechsel zu hören. Schülergruppen, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, unterhalten sich in ihrer Muttersprache. Gruppen von Schülern deutscher und nicht-deutscher Herkunft sprechen gemischt. Die Kinder ohne Migrationshintergrund scheinen ihre Mitschüler dabei problemlos zu verstehen.

Zwischen den vielen Gesprächen sind auch ethnolektale Sprachphänomene wie Kontraktionsvermeidungen, überwiegend bei Schülern deutscher Herkunft<sup>102</sup>, zu hören:

Schülerin 1: „Kommst du mit Klo?“

Schülerin 2: „Hast du Haarbürste? Man, ich muss unbedingt Friseur.“

Schüler 1: „Gehst du immer noch Training? Auch dieses Jahr?“

---

<sup>102</sup> Welchen Hintergrund die einzelnen beobachteten Schüler haben, wurde parallel in Gesprächen mit Aufsichtspersonen geklärt.

Schüler 2: „Ich muss nachher Fahrradladen – hab schon wieder Platten.“

Schüler 3: „Müssen wir alle Schularzt?“

Schülerin 3: „Sollen wir Sprechstunde gehen?“

#### 4.17.6 3. Stunde und 3. Pause

Im Erdkundeunterricht der 10. Klasse in der dritten Stunde geht es um die Länder Europas und ihre Hauptstädte. Von den 18 anwesenden Schülern, die zu gleichen Teilen männlich und weiblich sind, haben 13 einen türkischen Hintergrund. Von den Jungen der Klasse hat nur einer eine deutsche Herkunft, bei den Mädchen sind es vier.

Die Schüler, bis auf Sabrina, sprechen alle im Ethnolekt. Dabei kann nicht sicher ausgeschlossen werden, dass die folgenden Beispielsätze nicht auf Kompetenzmangel beruhen könnten:

Aslan: „Brauchst du Unterschrift?“

Celik: „Ich lasse heute unterschreiben, dann bringe ich dir Training mit.“

Aslan: „Was ist Hauptstadt von Israel?“

Michael: „Aslan, bist du dumm, hat doch gleiche Farbe. Musst du Karte gucken.“

Aslan: „Wenn ich Karte gucke, sehe ich nix – nur bunt.“

Ob bei der Sprechweise von Aslan nicht auch eine identitätsstiftende Komponente dabei ist, kann nur vage vermutet, nicht aber endgültig belegt werden. Auch ist nicht uneindeutig unterscheidbar, ob Michael, der Schüler deutscher Herkunft, seinen Mitschüler durch die Verwendung des Ethnolekts aufziehen will oder ob es seine tatsächliche Sprechweise ist. Obwohl er u.a. K-1 während des gesamten Unterrichts nutzt, wirkt es nicht authentisch, so dass es sehr gut vorstellbar ist, dass er situationsbedingt kommuniziert, wie es auch schon bei anderen Schülern dieser Schule zu beobachten war: Je nachdem wem er gegenübersteht, spricht er mit ethnolektalen Formen oder ohne.

Sabrina spricht ohne K-1 oder andere Formen des Ethnolekts:

Sabrina: „Was haben wir denn jetzt?“

Jessica: „Geschichte – aber im Bio-Raum.“

Sabrina: „Meinst du, wir kriegen den Test wieder?“

#### 4.17.7 4. Stunde

Die letzte beobachtete Stunde in der Ellen-Key-Gesamtschule findet als Kerngruppenstunde, eine Art Klassenleiterstunde, in einer 8. Klasse statt. Der Raum ist mit 28 Schülern, die wieder zu gleichen Teilen männlich und weiblich sind, voll besetzt. Elf der 14 Jungen und die Hälfte der Mädchen haben einen türkischen Migrationshintergrund.

In der Kerngruppenstunde werden Themen wie die dauerhafte Änderung des aktuellen Stundenplans, Wahlpflichtunterricht, der bevorstehende Ramadan und andere organisatorische Themen besprochen.

Die Schüler fluchen unentwegt und scheinbar ohne Grund und bewegen sich im Sprachwechsel zwischen Türkisch und Deutsch sowie zwischen Arabisch und Deutsch. Da diese Flüche keine direkten Beschimpfungen sind und keine Adressaten haben, sind sie nicht der rituellen Beschimpfung, sondern eher einer Positionierung/Profilbildung innerhalb des Klassenverbandes zuordenbar. Deshalb wird hier, unter der Erwägung der Möglichkeit, dass dieses Phänomen auch noch bei den Beobachtungen folgender Klassen auftritt, als rituelles Fluchen eingeführt.<sup>103</sup>

Die Schüler deutscher und nicht-deutscher Herkunft sitzen auch in dieser Klasse getrennt voneinander. Nur an einer Schulbank in der zweiten Reihe sitzen Cem und Tobias zusammen.

Beide sprechen mit einem auffälligen Ethnolekt, Tobias nutzt zusätzlich auch ein starkes Berlinerisch, wie im folgenden Dialogausschnitt zu erkennen ist.

Lehrerin: „Wer will in welche Gruppe?“

Cem: „Wie jetzt? Wir sollen aussuchen welche Gruppe wir wollen?“

Tobias: „Eine Gruppe geht Physik, eine Gruppe geht Chemie.“

---

<sup>103</sup> Diese Beobachtung ist in der, der Autorin zu diesem Zeitpunkt bekannten Literatur, noch nicht beschrieben worden, weshalb der Begriff entsprechend definiert und eingeführt wird.

[...]

Tobias: „Dit fängt ja jut an. Wenn alle Chemie-Gruppe wollen is ja scheiße.“

Cem: „Isch will auch lieber Chemie gehen als Physik.“

Tobias: „Frau Marter, können wir nicht alle Chemie gehen? Wie Sie sehen, will keiner Physikunterricht?“

Lehrerin: „Das geht leider nicht.“

Die Lehrerin korrigiert Tobias nicht in seiner Kontraktionsvermeidung K-1, sondern nimmt den Fehler als gegeben hin. Tobias spricht nicht im Ethnolekt (K-1, Prosodie), er nutzt auch das Berlinerische, das er ohne Probleme ´kombiniert´. Die typische Berliner Prosodie löst die des Ethnolekts ab, K-1 bleibt.

Während der gesamten Stunde sind auch in dieser Klasse die Schüler nicht-deutscher Herkunft, vor allem die Jungen, dominant, sowohl in der Haupt- als auch in der Nebenkommunikation. Schüler deutscher Herkunft, Tobias ausgenommen, müssen explizit angesprochen werden, um sich laut zu äußern.

Die Mädchen nicht-deutscher Herkunft reagieren auf die aufkommenden türkischen und arabischen Beleidigungen konsequent in deutscher Sprache. Zwar verwenden sie den Ethnolekt, dabei nur die Prosodie und K-1, aber kein Wort in ihrer Muttersprache:

Tarik: [türkische/arabische Beschimpfung]<sup>104</sup>

Fatima: „Halt die Fresse!“

Tarik: [türkische/arabische Beschimpfung]<sup>105</sup>

Fatima: „Halt die Fresse, man. Sonst stopf ich dich Klo.“

Die Diskussion der beiden Schüler schwenkt schnell in ein Prozedere der rituellen Beschimpfung um, an der fast alle Schüler nicht-deutscher Herkunft teilnehmen.

Die Schüler deutscher Herkunft verdrehen die Augen und zeigen sich durch Gesten (wie die Hand an die Stirn zu schlagen, Kopfschütteln) genervt von dem Schlagabtausch deutscher und anderssprachiger Beschimpfungen. Die Schüler deutscher Herkunft machen ihrem Unmut über die anhaltende Störung durch das praktizierte Ritual Luft, in

---

<sup>104</sup> Die konkreten Worte konnten nicht verstanden/dokumentiert werden.

<sup>105</sup> Ebenda.

dem sie um Ruhe bitten. Dabei sprechen sie zwar nicht mit der ethnolektalen Prosodie, aber unter konsequenter Verwendung von K-1:

Annika: „Geht doch Hof, wenn ihr euch ankacken wollt.“

Jenny: „Das ist ja wie Kindergarten, benehmt euch mal.“

Marcel: „Das ist hier ja wie Hauptschule, man. Geht Hof.“

Alexander: „Müsst ihr immer Unterricht stören? Könnt ihr nicht Hof gehen oder so?“

Sebastian: „Macht das Sonntag. Sonntag fällt Schule aus.“

Die fehlenden Kontraktionen der Schüler werden von der Lehrerin nicht korrigiert.

#### 4.17.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Auch an der Ellen-Kay-Oberschule wird die Kontraktionsvermeidung von den Schülern der verschiedenen Altersstufen in den vermuteten und auch schon mehrfach beobachteten (Kommunikations-) Situationen angewendet.

Auch an dieser Schule verbinden sich Einflüsse des Berlinerischen, also der etablierten und soziokommunikativ markierten Sprechweise, und die des verhältnismäßig neueren, noch nicht so tief verwurzelten Ethnolekts, miteinander.

Die Schüler sprechen die dem Ethnolekt zugehörige Grammatik, wie z.B. K-1, mischen diese jedoch mit der regionalen, stark ans Berlinerische angelehnten Prosodie.

Dieses Phänomen tritt mit gleicher Intensität sowohl bei den Schülern mit Migrationshintergrund auf als auch bei denen ohne.

Der Ethnolekt, insbesondere K-1, wurde hauptsächlich als sozialsymbolisches Mittel zur Abgrenzung und Rangmarkierung eingesetzt, was überwiegend bei Konfliktsituationen zur Kontrolle des Umfeldes beobachtet werden konnte.

Anders als die Mischung der ethnolektalen Grammatik und der Berlinerischen Prosodie ist das Sprechen des vollen, harten Berlinerischen isolierend innerhalb der sekundären Schülergruppen. Schüler, die sich so ausdrückten, waren stets sozial und sogar physisch von ihren Mitschülern getrennt.

Die besondere Mischung, die an der Ellen-Kay-Schule gesprochen wurde, hat also eine stark soziokommunikative Komponente, die ihre Ursache in dem Zusammenkommen

von Schülern unterschiedlicher Sozialisierungen (Ost- und West-Berlin) hat, wobei die Berlinerischen Einflüsse durch die Bevölkerung im Bezirk Friedrichshain, der Ethnolekt durch die Bevölkerung in Kreuzberg zustandekommen.

Dies belegt sich auch dadurch, dass beispielsweise der Einsatz der Kontraktionsvermeidung stark abhängig vom Kommunikationspartner war. Anders als erwartet gab es hier keinen Unterschied zwischen der formellen Kommunikation mit den erwachsenen Lehrkräften, sondern eine Differenzierung im Sprachverhalten zwischen den Schülern. So sprachen diese untereinander, wenn es ein statusrelevantes Gespräch war, in dem es um die eigene Stellung innerhalb des Gruppengefüges ging, stets unter Verwendung der ethnolektalen Grammatikform.

In Gesprächssituationen, in denen das Sozialgefüge gefestigt war und kein Kommunikationspartner in Frage gestellt wurde, wurde ohne die ethnolektale Variante gesprochen.

Bei den älteren Mädchen der 10. Klassen wurde vollkommen auf die Kontraktionsvermeidung verzichtet, bei den Jungen war konstant die an dieser Schule typische Mischung zu erkennen.

Von Nebenphänomenen des ethnolektalen Sprachgebrauchs zeigten sich die älteren Schüler deutscher Herkunft überwiegend genervt, reagierten im Ausdruck dessen jedoch auch unter Gebrauch der Kontraktionsvermeidung, um innerhalb der Gruppeninteraktion überhaupt wahrgenommen zu werden.

#### **4.18 John-Lennon-Oberschule (Gymnasium)**

Das John-Lennon-Gymnasium ist die zweite Schule, die in einem Großbezirk liegt, der sich aus ehemaligen Bezirken sowohl Ost-Berlins, als auch West-Berlins zusammensetzt.

##### **4.18.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Mitte**

Der Stadtteil Mitte, in dem das John-Lennon-Gymnasium liegt, ist mit der historischen Mitte von Berlin gleichzusetzen, die durch ihre unzähligen Sehenswürdigkeiten der Hauptanziehungspunkt für die touristischen Aktivitäten von Berlin ist. Berlin-Mitte als politischer Verwaltungsbezirk hingegen umfasst neben dem alten Stadtteil auch die ehemaligen Bezirke Tiergarten und Wedding ((vgl.) o.V. (2000): 1). Das Gebiet rund um die John-Lennon-Oberschule wurde aufgrund seiner historischen und touristischen

Bedeutung in den letzten 20 Jahren umfangreich saniert und hat sich zu einer Gegend der oberen Mittelschicht gewandelt.

Während sich in den wilhelminischen Bauten an den Hauptverkehrsadern des Bezirks zahlreiche gastronomische und freizeitgestaltende Angebote (Cafés, Diskotheken, Boutiquen) befinden, dienen die Gründerzeitbauten zwischen den Hauptstraßen fast ausschließlich als Wohnraum. Das Einkommen im Stadtteil Mitte ist verhältnismäßig hoch, die Arbeitslosigkeit mit 4,7% die zweitgeringste der Hauptstadt ((vgl.) o.V. (2000): 1). Ein im Berlinschnitt vergleichsweise hoher Anteil an Beschäftigten ist in kreativen und freien Berufen wie dem Schauspiel, Werbeagenturen, der Kunst oder in Kanzleien tätig. Auch dass in diesem Bezirksteil der Sitz des Parlaments und der Bundesregierung ist, hat einen Einfluss auf die neue soziale Struktur der Bewohner dieses Kiezes, die sich mit den Sanierungen nach der Wiedervereinigung ergeben hat.

Sowohl aus der Innenperspektive der Bewohner als auch aus der Außenperspektive Ortsfremder gibt es eine hohe Lebensqualität in der Gegend, die nicht nur dem Freizeit- und Wohnungsangebot zu schulden ist, sondern ebenso den sehr guten Nahverkehrsbedingungen. Zwei U-Bahnlinien, mehrere Tramlinien und Busse sind auf den Hauptverkehrsstraßen, größtenteils rund um die Uhr, unterwegs, obwohl auch jedes Ziel zu Fuß oder mit dem Fahrrad zu erreichen ist, was auch ein Vorteil für die Schüler des John-Lennon-Gymnasiums ist.



**Abb. 20:** Gegend der John – Lennon - Schule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.18.2 Die Schule

Das Schulgebäude der John-Lennon-Oberschule steht unscheinbar in einem Altbau-Straßenzug in Mitte. Auf den ersten Blick ist das Gebäude, aufgrund seiner hohen Ähnlichkeit mit den umliegenden bzw. direkt angrenzenden Wohnhäusern, nicht sofort als Schulhaus zu identifizieren.

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 860 Schüler das John-Lennon-Gymnasium, von denen 58% weiblich und 42% männlich sind. 72 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit: 24 Schüler haben eine asiatische, fünf eine amerikanische und 43 eine aus einem anderen europäischen Land, die Türkei dabei eingeschlossen. Unabhängig von der Staatsbürgerschaft haben insgesamt 76 Schüler (8,8%) Deutsch nicht als Muttersprache ((vgl.) o.V. (2008q): 1 f.).

Im Bezirk wohnen 404 Schüler. Ein weiterer Großteil der Lernenden (272) wird wegen der unmittelbaren Nähe zum Stadtteil Prenzlauer Berg dem Stadtteil Pankow zugeordnet. 109 Schüler kommen aus Friedrichshain-Kreuzberg. Die restlichen 73 Schüler verteilen sich auf nahezu alle anderen Berliner Bezirke und die näheren Landkreise in Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008q): 1 f.).

Das Gymnasium verzichtet absichtlich auf einem fachbezogenes Profil bzw. einen Schwerpunkt, richtet die außerschulischen und zusätzlich angebotenen Aktivitäten jedoch im Bereich der Umweltbildung unter dem Motto 'Umweltschule in Europa - Internationale Agenda Schule' aus ((vgl.) o.V. (2008q): 1 f.).

Am John-Lennon-Gymnasium in Mitte können insgesamt vier Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.18.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten beobachteten Stunde findet Biologieunterricht in einer 8. Klasse statt, in der 32 Schüler anwesend sind: 20 Mädchen und 12 Jungen. Kein Schüler hat einen nicht-deutschen Hintergrund.

Das Thema der Stunde lautet Kohlenhydrate: ihre Funktion und Leistung im menschlichen Organismus.

Die Schüler müssen sich paarweise über die Hausaufgaben abfragen. Sowohl bei dieser Aufgabe, als auch beim weiteren Unterrichtsgespräch und der stattfindenden

Nebenkommunikation sind keine Kontraktionsvermeidungen oder anderen Phänomene, die dem untersuchten Ethnolekt zuzuordnen sind, zu hören:

Katrin: „Maja, kannst du mir sagen, was Zuckerrohr ist?“

Maja: „Zuckerrohr ist eine Pflanze, aus der man Zucker gewinnen kann. Zucker nimmt man zum Süßen bei Lebensmitteln. Zuckerrohr sieht aus wie ein Rohr.“

Katrin: „Und wo wird Zuckerrohr angebaut?“

Maja: „Zuckerrohr wird auf Feldern angebaut, in warmen Regionen wie in der Karibik und in Mexiko.“

Auch bei den Nebengesprächen treffen die Beobachtungen zu:

Paul: „Robi, hast du ´nen Marker?“

Robert: „Guck mal in meine Federtasche. Ich habe nicht nur einen, sondern vier Marker. Du kannst dir eine Farbe aussuchen.“

Als es zur Pause klingelt, werden ebenfalls alle Sätze ohne Kontraktionsvermeidung gesprochen, wie die Frage von Nele exemplarisch belegt:

Nele: „Rike, kommst du mit zur Toilette?“

#### 4.18.4 2. Stunde

In der zweiten beobachteten Stunde findet Mathematik in der Parallelklasse der zuvor besuchten 8. Klasse statt. Unterrichtsinhalt sind die binomischen Formeln. 28 Schüler sitzen in den Bänken, von denen 18 weiblich und zehn männlich sind. Ein Schüler hat einen türkischen Hintergrund.

In einer Gruppenarbeit sollen die Schüler Aufgaben lösen. Während die meisten Lernenden in ihren Gruppen doch mit Einzelarbeit an die Aufgaben herangehen, fällt eine Gruppe von sechs Mädchen durch ihre Lautstärke und ihre Gesprächsthemen besonders auf.

Die Schülerinnen führen intensive Nebengespräche über die eventuelle Teilnahme an einem Fernseh Wettbewerb für Fotomodelle. Dabei motivieren sie sich gegenseitig in ihren Aussagen:

Pauline: „Ich überlege, ob ich mich nächstes Jahr bewerben soll.“

Sarah: „Voll peinlich, man. Wenn du da verkackst, ist dein Leben vorbei.“

Pauline: „Ich will ja nur Casting und gucken, ob ich weiter komme.“

Stella: „Muss man nich´ 16 sein, um Casting zu dürfen?“

Marie: „Nein, die eine war auch erst 14, glaub´ ich.“

Pauline: „Ich hab keine Ahnung. Ich will´s auf jeden Fall versuchen.“

Stella: „Da muss man Bewerbungsbogen ausfüllen. Der ist Internet hab ich gesehen.“

Marie: „Wenn du da durchfällst und es ins Fernsehen kommt, ist das bestimmt peinlich.“

Romy: „Ja, vor allem müssen deine Eltern da zustimmen. Machen die das?“

Tina: „Meine würden das niemals!“

Pauline: „Meine machen das schon. Vor allem, wenn ich weiterkomme, muss ich erstmal nicht mehr Schule!“

Romy: „Ob die Schulleiter da mitmachen?“

Stella: „Ach Romy, du bist immer wie meine Mutter.“

Die Diskussion über die Teilnahme von Pauline am Wettbewerb schafft eine Situation, in der sich die Mädchen gegenseitig behaupten und reflektieren müssen. Das bringt sie anscheinend dazu, K-1 zu verwenden, um eine gewisse Erhabenheit, Abgeklärtheit und ggf. auch Überlegenheit im Gespräch zu zeigen. Die Kontraktionsvermeidung geschieht höchstwahrscheinlich unbewusst, da sie mit keinem anderen Phänomen des Ethnolekts einhergeht.

Im Unterrichtsgespräch beim Durchgehen der Ergebnisse der Aufgaben ist keine Kontraktionsvermeidung zu hören. Auch bei den anderen Schülern nicht, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Kontraktionsvermeidung tatsächlich nur bei Gesprächen eingesetzt wird, die der Profilierung innerhalb der Gruppe dienen.

#### 4.18.5 3. Stunde

In der dritten Stunde wird eine 10. Klasse im Fach Erdkunde besucht. Die 26 anwesenden Schüler, 16 Mädchen und sieben Jungen, sollen unter der Thematik Topografie aktuelle klimatische Probleme diskutieren. Vier Schüler der Klasse haben keinen deutschen Hintergrund: drei Schülerinnen haben asiatische Wurzeln, eine Schülerin türkische.

Während der Diskussion verfestigt sich die Beobachtung aus der Hofpause, die aufgrund des starken Regens im Klassenraum stattgefunden hat: kein Schüler spricht weder in der informellen Situation der Pause, noch in der formellen des Unterrichts mit Kontraktionsvermeidung. Die einzige Auffälligkeit der gesamten Beobachtung dieser vom Erscheinungsbild und Auftreten her sehr homogen wirkenden Klasse bleibt die ethnolektale Prosodie der Schülerin türkischer Herkunft, die, begleitet von einem einwandfreien Deutsch, jedoch der mangelnden Kompetenz geschuldet scheint.

Lena: „Denkst du, dass auch Afrika zum Klimawandel beiträgt?“

Alexander: „Hör auf und bring das zum Mülleimer, man.“

Miriam: „Ich dachte immer, dass die nicht zur Weltklimakonferenz gekommen sind.“

#### 4.18.6 4. Stunde

Die letzte beobachtete Stunde ist das Fach Ethik, das als Doppelstunde in einer 10. Klasse gehalten wird. 27 Schüler sitzen in klassischen Bankreihen: 14 Mädchen und 13 Jungen. Drei der Mädchen haben einen nicht-deutschen Hintergrund: zwei einen asiatischen und ein Mädchen einen türkischen. Dieses Mädchen trägt auch ein Kopftuch und stark verhüllende Kleidung. Die übrigen Schüler wirken nicht so homogen wie die in der Klasse zuvor. Sie unterscheiden sich in Kleidungsstil, Auftreten und Temperament deutlich voneinander. Gesprochen wird in dieser Stunde über gerechte Entlohnung. Die Schüler haben dazu mehrere Beispiele, wie Lohn auf bestimmte Arbeit aufgeteilt wird und müssen dies im Klassenverband besprechen und einen Konsens finden.

Diese Aufgabe führt dazu, dass eine heftige Diskussion ausbricht. Während der Anfang noch im formellen Stil diskutiert wird, driften die Schüler immer mehr in den Sprachstil

einer informellen Situation ab. Dabei ist, egal wie konzentriert die Schüler auf ihre Sprache sind, keine Kontraktionsvermeidung zu hören, wie sich aus folgenden Beispielen ableiten lässt:

Roland: „Wenn der eine immer am Wagen steht und zuguckt,  
hat er eigentlich kein Geld verdient.“

Maja: „Er steht ja nicht am Wagen und guckt zu, wie die  
anderen den Umzug machen und die Sachen in die  
Wohnung schleppen: Er macht einfach nich´ so viel  
wie die.“

Roland: „Wenn ich das in einer Gruppenarbeit machen würde,  
wären alle sauer und würden mich zum Arbeiten  
zwingen.“

Maja: „Es ist hier aber nun mal keine Gruppenarbeit  
sondern ein Umzug.“

Kai: „Wenn der eine immer viel arbeitet und der  
andere nich´ und ich der eine wär´, dann würde ich  
nicht mehr zur Arbeit gehen, weil ich das voll  
unfair finden würde.“

André: „Dass der eine aber am Wagen bleibt und allen, die  
aus der Wohnung kommen, sagt, wo sie es hinstellen  
müssen, ist fair.“

Kai: „Der is´ ja auch schon alt. Den kann man ja nicht  
mehr zum Schleppen gebrauchen.“

Auch in der Nebenkommunikation, die leise parallel zum Unterricht stattfindet, sind keine Phänomene des Ethnolekts wie z.B. K-1 zu hören:

Paula: „Kannst du das mal in den Mülleimer werfen?“

Nino: „Kommst du dann mal mit zum Kaisers?“

Gerda: „Was machst du denn am Wochenende?“

Anna: „Weiß nich´. Vielleicht zum See oder so.“

#### 4.18.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Bis auf eine durch die vorhergehenden Schulbeobachtungen als typisch einzustufende Situation waren an der John-Lennon-Oberschule keine ethnolektalen Formen zu hören.

Dies kann durch die Elternhäuser der Schüler bedingt sein, in denen der Sprachgebrauch eine große und wahrscheinlich aufgrund der ausgeübten Tätigkeiten der Erziehenden, auch eine entscheidende Rolle spielt.

Die gesamte Kommunikationskultur an dieser Schule wirkte respektvoller als die an den bisher beobachteten Schülern, die Lernenden scheinen sich mit mehr Achtung füreinander gegenüberzutreten. Der durchgehend monolinguale Sprachgebrauch wurde kontinuierlich frei von Varietäten und/oder Färbungen produziert.

Lediglich in der 8. Klasse kam es bei Schülerinnen zu einer Standardsituation hinsichtlich der Verwendung von K-1: das informelle, sozial entscheidende Gespräch über ein für die Mädchen existentielles, selbstdefinitorisches Thema. Dabei, und deshalb kann hier von einem Situalekt gesprochen werden, verfielen sie (unbewusst) in die Verwendung von K-1, was nach Abschluss der Thematik, bei Rückfall in die Normallage, wieder ausblieb.

Es kann also geschlussfolgert werden, dass zumindest die Schüler der jüngeren Jahrgangsstufen die Kontraktionsvermeidung kennen, aber aktiv in ihrer Lebenswelt nicht anwenden. Kurze 'Zwischenanwendungen' können als situative Jugendsprache eingestuft werden.

### **4.19 Oppenheim-Oberschule (Haupt- und Realschule)**

Die Oppenheim-Oberschule ist die zweite Schule, die gleichzeitig Real- und Hauptschule ist.

#### 4.19.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Charlottenburg

Der Stadtteil Charlottenburg gehört zum Verwaltungsbezirk Charlottenburg-Wilmersdorf und ist selbst auch noch einmal in die Gegenden Charlottenburg, Charlottenburg-Nord und Westend gegliedert ((vgl.) . o.V. (2000): 1).

Der Stadtteil ist als früheres Zentrum von West-Berlin (heute als 'City West' bezeichnet) nicht nur für die Touristenattraktionen wie den Kurfürstendamm oder das Schloss Charlottenburg bekannt, sondern verfügt auch über zahlreiche große Einkaufsstraßen, ein

vielfältiges gastronomisches Angebot und das Olympiastadion, das Austragungsort vieler Sportveranstaltungen ist.

Die Bevölkerung im Stadtteil ist gemischt, obwohl es eine hohe Anzahl 'besserer Lagen' gibt, in denen die obere Mittelschicht, oftmals in Eigentumswohnungen, lebt.

Die Ausländerquote in Charlottenburg liegt bei rund 22% und ist damit im oberen Drittel Berlins einzuordnen ((vgl.) o.V. (2009c): 1).



**Abb. 21:** Gegend der Oppenheim - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Gegend, in der die besuchte Schule liegt, ist durch die doppelalleeförmige Schloßstraße, die Sophie-Charlotte-Straße und die Kaiser-Friedrich-Straße beeinflusst, die das aus überwiegend Altbauten bestehende Wohngebiet nahezu gleichmäßig aufteilen. Die Sehenswürdigkeit, das Schloss Charlottenburg, begrenzt die verkehrsreiche Gegend im Norden, der Sophie-Charlotte-Platz im Süden ((vgl.) Abb. 21). An und zwischen den Hauptverkehrsstraßen sind vor allem (sanierte) Altbauwohnhäuser zu finden, die immer wieder durch Institutionen wie Schulen oder Behörden unterbrochen werden. Obwohl es vereinzelt kleine Läden und Boutiquen gibt, kann nicht von einer ausreichenden Nahversorgerstruktur gesprochen werden: Die Läden wirken vereinzelt und bieten keine Waren des täglichen Bedarfs, sondern eher Besonderheiten wie Hundebekleidung oder handgefertigtes Geschirr an.

Der Schlossgarten, der sich nördlich der Schlossallee befindet, ist die größte Grünfläche in der Gegend.

#### 4.19.2 Die Schule

Die Oppenheim-Oberschule liegt in einem großen Altbau hinter einer Anlage moderner Architektur, in dem Behörden wie eine Stelle der Bundesagentur für Arbeit untergebracht sind. Auch die hochmoderne, mehretagige Turnhalle muss passiert werden, um zum Hauptgebäude der Haupt- und Realschule zu gelangen.

Wie viele Haupt- und Realschulen in Berlin sind die Eingänge zur Oppenheim-Oberschule nur zu bestimmten Zeiten für die Schüler geöffnet. Wer zu spät kommt, muss auf die zweite Stunde warten.

Zum Zeitpunkt der Studie lernen 393 Schüler an der Oppenheim-Oberschule. Das Verhältnis von Schülerinnen zu Schülern beträgt ein Drittel zu zwei Dritteln. 113 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit, sondern eine aus dem erweiterten europäischen Gebiet (84), Asien (15), einem amerikanischen (7) oder afrikanischen (4) Staat oder sind staatenlos (3). Fast die Hälfte der Schüler (45,5%) hat Deutsch nicht als Herkunftssprache. 307 Schüler wohnen im Schulbezirk, 33 in Spandau, 39 Schüler in Mitte. Die restlichen 14 Schüler leben in einem der anderen süd-westlichen Bezirke von Berlin ((vgl.) o.V. (2008r): 1).

An der Oppenheim-Oberschule können drei Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.19.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Stunde findet der Wahlpflichtunterricht der 10. Klassen der Stufe Hauptschule statt. Die Schüler dieses Kurses haben sich für Englisch entschieden. Auch in diesem Fall kann die Stunde in der Studie berücksichtigt werden, da nur einzelne englische Wörter oder Satzgruppen verwendet werden, die Kommunikation also fast ausschließlich auf Deutsch stattfindet.

In der Klasse sind 13 Schüler anwesend, von denen fünf weiblich und acht männlich sind. Vier der Mädchen und ein Junge sind türkischer Abstammung.

Ziel der Stunde ist es, Fragen zu einer Zeitungsanzeige auf Englisch zu beantworten.

Schon vor Unterrichtsbeginn fällt auf, dass sich die Hierarchie des Kurses eindeutig im selbst gewählten Sitzplan der Klasse widerspiegelt: Shirin, Alma, Hakan und Murat sitzen in der Mitte des mit klassischen Doppelbänken bestuhlten Raumes. Von dort aus dominieren sie den gesamten Kurs, indem sie laut sind, sich über andere lustig machen, sich in Gespräche einmischen und Anweisungen geben. Auch der Kleidungsstil der Schüler ist auffällig: Sowohl die beiden Jungen als auch die Mädchen tragen sehr bunte,

sehr körperbetonte Kleidung, viel Schmuck, besonnen gezupfte Augenbrauen und künstlerisch gelegte Frisuren. Dass eines der Mädchen ein Kopftuch, passend zur übrigen Kleidung, trägt, scheint die dominante Erscheinung zu unterstützen.

Zu Unterrichtsbeginn bemühen sich alle Schüler um ein gutes, akzent- und ethnolektfreies Deutsch ohne K-1, wie dieses Beispiel zeigt:

Shirin: „Laura, geht ihr morgen auch ins Kino?“

Als die Lehrerin den Raum kurz verlässt, um Kopien anzufertigen, verfallen die Schüler in den Sprachwechsel zwischen Türkisch und Deutsch. In den deutschen Sätzen, die inhaltlich vor allem um das Sich-lustig-machen über anwesende und nicht-anwesende Mitschüler, Lehrer oder die allgemeine Unzufriedenheit mit der Schule drehen, wird besonders bedacht, fast schon künstlich im Ethnolekt gesprochen. Es scheint mehr als eindeutig, dass dieser hier die Funktion der Vermittlung einer sozialen Identität mit den Eigenschaften der Erhabenheit, Abgrenzung und Überlegenheit einnimmt. Auch die Schüler deutscher Herkunft übernehmen den Ethnolekt für die Kommunikation der Zeit, in der die Lehrerin abwesend ist, wie die nachstehenden Beispiele belegen:

Shirin: „Wir schreiben Test und ich kriege 6. Warum muss ich Schule? Bringt nichts.“

Marcel: „Wenn ich aussuchen könnte, würde ich auch nicht Schule gehen.“

Murat: „Ist letztes Jahr, man. Dann müssen wir nie wieder Schule.“

Shirin: „Ich kann kaum abwarten. Dann gehe ich den ganzen Tag Shoppingcenter. Den ganzen Tag, man und muss nicht hier Scheiße machen.“

Marcel: „Machst du nicht Ausbildung? Wolltest du nicht Frisör oder so?“

Shirin: „Ich gehe ganzen Tag Shoppingcenter und Nagelstudio.“

Nadine: „Und dann kannst du Amt gehen und Hartz IV kriegen.“

Shirin: „Was redest du? Hartz is voll viel Geld, man.“

Nadine: „Dann geh Amt.“

Shirin: „Ja, ich geh Amt, hole Hartz und muss nie wieder Schule.“

Durch die Kommunikation in Abwesenheit der Lehrerin wird auch im Anschluss in der Stunde weiterhin mit K-1 und einer leichten ethnolektalen Prosodie geprägt.

Kevin: „Darf ich mal Mülleimer gehen und Stift anspitzen?“

Lehrerin: „Ja, das darfst du.“

Shririn: „Machen wir Klassenfahrt dieses Jahr? Abschiedsfahrt oder so? Alle zusammen?“

Lehrerin: „Das weiß ich noch nicht, das müssen die Klassenlehrer entscheiden.“

Nadine: „Ich will Ostsee.“

Marcel: „Ich will Gebirge oder Heidepark.“

Die Lehrerin korrigiert die Kontraktionsvermeidung nicht.

Auch in der anschließenden Pause bleibt die Sprache der Schüler durch K-1, Artikelvermeidung und eine leichte ethnolektale Prosodie bestehen:

René: „Kommst du mit Shop?“

Marcel: „Hast du Geld? Kannst du mir was borgen für Cola.“

René: „Brauche ich aber morgen wieder wegen Kino.“

Marcel: „Kriegst du.“

Nadine: „Shiri, kommst du mit Klo?“

Shirin: „Is offen?“

Nadine: „Bestimmt.“

Shirin: „Alma, wir gehen Klo.“

#### 4.19.4 2. Stunde

In der zweiten beobachteten Stunde findet Biologie in einer 10. Klasse statt, die der Realschule zugeordnet ist. Von den zwölf anwesenden Schülern sind sieben weiblich und fünf männlich. Ein Schüler und eine Schülerin sind türkischer Herkunft.

Das Thema der Stunde ist vor allem Organisatorisches, da der Unterricht zu einer Klassenleiterstunde umfunktioniert wird.

Gleich zu Beginn wird von Christian, einem Schüler deutscher Herkunft, eine Frage in ethnolektaler Prosodie mit Artikelvermeidung gestellt, die seitens der Lehrerin nicht korrigiert wird und der sich eine Aussage mit K-1, die ebenso nicht verbessert wird, anschließt:

Christian: „Soll ich Klassenbuch holen?“

Lehrerin: „Ist es noch nicht hier?“

Christian: „Ich kann Lehrerzimmer gehen und holen.“

Während des Unterrichts, in dem es vor allem um einen anstehenden Kinobesuch der Schule, eine mögliche Abschlussklassenfahrt und weitere organisatorische Themen geht, fällt besonders auf, dass alle Schüler deutscher Herkunft einen besonders starken Ethnolekt sprechen, vor allem in der Prosodie und der Kontraktionsvermeidung. Die Schüler türkischer Herkunft sprechen hingegen fast ethnolektfrei:

Steve: „Gib jetzt mal Radiergummi. Scheiße. Hast du Anspitzer Federtasche?“

Martin: „Ja, nimm dir. Geh Mülleimer, das is ja ekelhaft hier. Hast du Zettel bei? Sonst kannst du nicht Kino. Ich musste heute extra noch mal Arbeit von mein´ Vater.“

Steve: „Ich hab Zettel bei. Kannst ihn Rucksack nehmen.“

Martin: „Auf jeden. Gut. Muss ich nicht allein Kino sitzen.“

Auch bei der Beschreibung seines Weges von Zuhause bis zum Kino spricht der Schüler Matthias durchgängig im Ethnolekt:

Matthias: „Also ich gehe Wohnung und dann Bushaltestelle. Dort nehme ich Bus und fahre zwei Stationen. Dann steige ich um und nehme anderen Bus. Dann fahr ich eine Station S-Bahn und dann noch laufen. Also dreimal Umsteigen bis ich Kino bin.“

In der Nebenkommunikation sind auch Sprachwechsel zwischen Deutsch und Türkisch bei den Schülern nicht-deutscher Herkunft zu hören, in die sich auch Enrico einmischt. Er antwortet zwar auf Deutsch, scheint jedoch auch die türkischen Satzteile und Sätze zu verstehen.

Unabhängig davon, ob sie sich im formellen Unterrichtsgespräch oder den informellen Nebengesprächen befinden, die Schüler sprechen durchgängig im Ethnolekt und K-1.

#### 4.19.5 Hofpause

In der Hofpause ist schlechtes Wetter mit Regen und Sturm, sodass die meisten Schüler im Gebäude bleiben.

Auf dem Weg zum Lehrerzimmer wird eine Lehrerin von einem Schüler angesprochen. Er spricht im Ethnolekt und verwendet K-1 sowie die Vermeidung von Artikeln:

Schüler: „Frau Kerkel, können Sie mir Raum aufschließen?“

Lehrerin: „Was willst du denn da jetzt?“

Schüler: „Ich muss jetzt Sport und habe Sportzeug Raum vergessen.“

Die Lehrerin schließt dem Schüler deutscher Herkunft<sup>106</sup> aus der 8. Klasse auf, ohne korrigierend in seine Sprache einzugreifen.

Auf den Treppen und Fluren der Schule sind viele Kontraktionsvermeidungen und andere ethnolektale Formen von den Schülern zu hören:

---

<sup>106</sup> Die Herkunft des Schülers sowie die Zuordnung in die Altersgruppe wurden nach der Beobachtung bei der Lehrerin erfragt.

Schülerin 1: „Gehst du? Wo gehst du hin?“

Schüler 1: „Ich muss Arzt.“

Schülerin 1: „Na toll, ich muss Mathe.“

Schüler 2: „Kommst du mit Turnhalle.“

Schüler 3: „Ich muss noch Lehrerzimmer Entschuldigung für  
gestern abgeben.“

Schülerin 2: „Kommst du mit Klo?“

Schülerin 3: „Is offen?“

Schülerin 2: „Keine Ahnung. Wenn nich´, klopfen wir  
Lehrerzimmer.“

#### 4.19.6 3. Stunde

In der dritten Stunde findet Sport in einer 8. Klasse mit Hauptschulzugehörigkeit statt.

Von den 15 anwesenden Schülern nehmen elf am Sportunterricht teil. Bei den teilnehmenden Schülern haben drei der vier Mädchen und einer der sieben Jungen einen nicht-deutschen, überwiegend einen türkischen, Hintergrund. Auf der Bank in der Sporthalle sitzen drei Schüler, ein Schüler davon türkischer, ein Schüler nigerianischer Abstammung und eine Schülerin türkischer Abstammung.

Während die teilnehmenden Schüler beginnen, führen die Schüler auf der Bank rege Kommunikation. Dabei ist ausschließlich der Ethnolekt zu hören, auch bei dem Schüler deutscher Herkunft, wie diese Gesprächsausschnitte zeigen:

Hussain: „Kommst du zu mir zu Hause?“

Falko: „Kommst du meine Home-Party?“

Falko: „Weißt Ergebnis Fußball?“

Hussain: „Weiß nich´, guck doch Internet.“

Aische: „Warum regnet es so krass?“

Falko: „Wegen Dach.“

Aische: „Ihr geht Sport imma Kino, oda?“

Auch bei den Schülern, die am Sportunterricht teilnehmen, Erwärmungs- und Dehnübungen machen und später paarweise Ballspiele durchführen ist in der durchgängigen Nebenkommunikation der Ethnolekt und K-1 zu hören:

Schüler 1: „Gehst du heute Fußball? Is´ Scheißwetter.“

Schüler 2: „Klar, Wetter egal. Guck mal, Hussain liegt schon wieder Boden.“

Schüler 1: „Wie behindert. Hussain, willst du Boden wischen?“

Schülerin 1: „Gehst du nachher dein´ Bruder?“

Schülerin 2: „Ja, er will Döner.“

#### 4.19.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die durchgängige Verwendung ethnolektaler Formen wie K-1 an der Charlottenburger Schule ist, zumindest bei den Schülern deutscher Herkunft, reine Einstellungssache, wie eindeutig zu beobachten war. Auch die Schüler nicht-deutscher Herkunft waren größtenteils in der Lage, grammatikalisch korrekte Konstruktionen zu bilden und diese fehlerfrei zu verwenden. Dass dies nicht dauerhaft der Fall war, ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass die Kontraktionsvermeidung in ihrer Produktion weniger aufwendig und im Gegensatz zur Normalform habitualisiert ist.

Der Sprachplanungsprozess wird für die Schüler beim Einsatz der ethnolektalen Formen also, wie beim Wechsel von der formellen zur informellen Kommunikationssituation zu erkennen war, auf ein Minimum reduziert. Beschimpfungen und Beleidigungen anderer Schüler bilden dabei Routinesituationen, die einen gesicherten Themenbestand innerhalb der Interaktionsgruppe bilden und damit als Gesprächsgrundlage immer verfügbar sind.

Die durchgängige Verwendung von K-1 ist bei den Jugendlichen während des Gemeinschaftsbildungsprozesses entstanden, der sowohl im privaten als auch im schulischen Umfeld stattgefunden hat und nun fester, unreflektierter Teil der Sprachkultur ist. Die fehlende Reflektion der Sprache ist sowohl den Elternhäusern, als auch dem schulischen Umfeld zuzurechnen, da die Verwendung der ethnolektalen Formen stets unkommentiert blieb.

Die Kommunikationspraxis an der Oppenheim-Oberschule bietet demnach ein großes Potential für einen dauerhaften Einzug der Kontraktionsvermeidung in die Alltagssprache der Schüler über das Jugendalter hinaus und die Etablierung in die Regionalsprache.

## 4.20 Beucke-Oberschule (Realschule)

### 4.20.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Zehlendorf

Der Stadtteil Zehlendorf gehört politisch zum Bezirk Steglitz-Zehlendorf, liegt im Südwesten von Berlin und ist aus der Außenperspektive eine 'feinere', gutbürgerliche Gegend.<sup>107</sup>

Tatsächlich gibt es in Zehlendorf, vor allem in der Gegend um die Beucke-Oberschule, die in unmittelbarer Nähe zum S-Bahnhof Zehlendorf liegt, eine Wohn- und Lebensstruktur, in der überwiegend Einfamilienhäuser mit Gärten zu finden sind, die häufig Villencharakter haben und nur selten neu gebaut wurden.

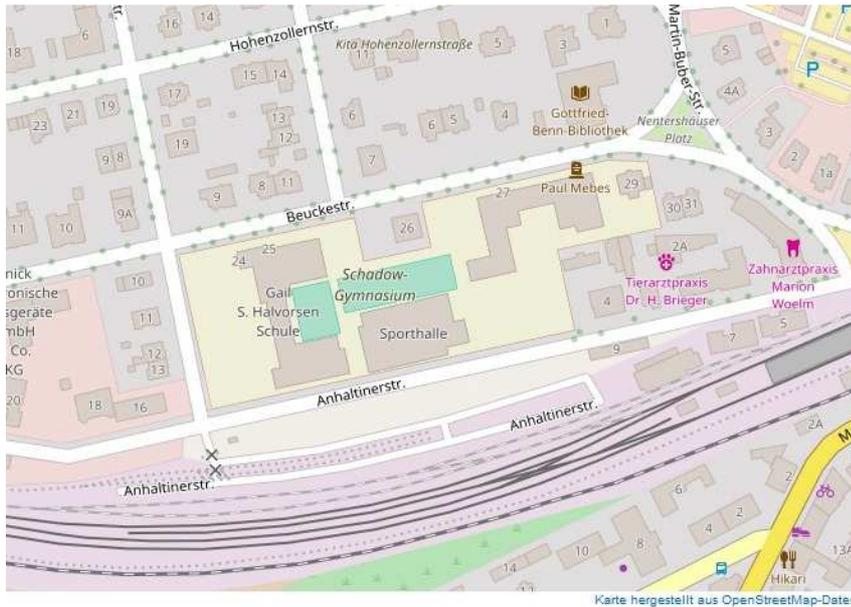
Das Einkommen im Gebiet Zehlendorf ist verhältnismäßig hoch, die Arbeitslosigkeit mit einem Wert von 2% die geringste der Region. Der Ausländeranteil im Ortsteil macht 10,5% der Bevölkerung aus ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Sowohl aus der Außenperspektive, als auch aus der Innenperspektive ist Zehlendorf ein Gebiet, in dem ein hoher Altersdurchschnitt herrscht. Die realen Zahlen zeigen jedoch keine großartigen Abweichungen vom Berliner Durchschnitt ((vgl.) o.V. (2009d): 1).

Das Zehlendorfer Viertel zwischen den Hauptverkehrsstraßen Potsdamer Straße, Teltower Damm und der Bahntrasse der S-Bahn, in welcher auch die Beucke-Oberschule liegt, kann in zwei Gebiete geteilt werden: Zum einen ist dort ein Bereich des klassischen Wohngebiets, zum anderen gibt es das 'Zentrum' des Stadtteils mit einer Einkaufsstraße, auf der Geschäfte jeder Branche vertreten sind, sowie Behörden und Institutionen wie Schulen, Ambulanzen, Arztpraxen und Restaurants ((vgl.) Abb. 22).

---

<sup>107</sup> Die Bestimmung der Außenwahrnehmung manifestiert sich vor allem in Aussagen von Nicht-Zehlendorfern aus der Mitte (Jochen F., 28 Jahre), dem Norden (Christine S., 48 Jahre) und dem Osten (Nancy W., 17 Jahre) Berlins, die alle gefragt wurden wie ihre Wahrnehmung von Zehlendorf ist.



**Abb. 22:** Gegend um die Beucke - Realschule  
 Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Beucke-Oberschule liegt genau in der Mitte zwischen dem Wohngebiet und dem Stadtteilzentrum in der gleichnamigen Straße. Die meisten Schüler kommen mit dem Fahrrad oder der S-Bahn zur Schule. Die Nahversorgung der Schule ist durch die Geschäfte und Einkaufsmöglichkeiten am Bahnhof gewährleistet.

#### 4.20.2 Die Schule

Die Beucke-Oberschule teilt sich das große Schulgelände mit dem Schadow-Gymnasium, das unmittelbar danebenliegt und so ein Teil, ähnlich wie die Schulen im Wedding, zweier völlig unabhängiger Schulen in einem gemeinsamen Gebäude sind. Das Schulgebäude ist ein imposanter Altbau der Gründerzeit und durchgängig zu betreten. Im Schuljahr der Studie sind 331 Schüler an der Beucke-Realschule, von denen 44% weiblich und 56% männlich sind. 38 Schüler haben keine deutsche Staatsbürgerschaft. Fast alle (30 Schüler) stammen aus einem Land auf dem europäischen Kontinent, die Türkei miteinbegriffen. 15,1 % der Schüler (50) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. Fast alle Schüler wohnen im Bezirk der Schule (291). Eine weitere große Anzahl von Lernenden lebt im Bezirk Tempelhof-Schöneberg (19 Schüler), die restlichen 21 Schüler kommen aus anderen Berliner Bezirken oder den nahen Landkreisen in Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008s): 1 f.).

Die Beucke-Oberschule legt durch viele Kooperationen mit regionalen Unternehmen einen besonderen Wert auf die Ausbildungsfähigkeit der Schüler und hat zum Ziel, diese im Unterricht intensiv vorzubereiten ((vgl.) o.V. (2008s): 1 f.).

An der Realschule können drei Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.20.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten besuchten Unterrichtsstunde, Mathematikunterricht in der 8. Klasse, sind 20 Schüler anwesend. Von den elf Jungen haben zwei einen Migrationshintergrund, von den neun Mädchen eins. Das Mädchen türkischer Herkunft wirkt im Klassenverband dominant und aggressiv. Dies könnte auch der Grund für folgende Beobachtung in diesem Zusammenhang sein: die Jungen der Klasse sprechen mit dem Mädchen türkischer Herkunft im Ethnolekt, mit den anderen Schülern nicht. Das könnte damit zu tun haben, dass ihnen der Ethnolekt eine gewisse Sicherheit gegenüber der aggressiven Mitschülerin gibt, also hier eine identitätsstiftende Funktion erfüllt.

Alex: „Fatma, gehst du heute Ethik?“

Fatma: „Ethik ist behindert. Hast du Zirkel?“

Alex: „Nee, frag David. David, hast du Zirkel für Fatti?“

Fatma: „Warum muss ich Mathe sein, man? Hat jemand auch Taschenrechner?“

Thomas: „Ich hab Taschenrechner. Welche Aufgabe sind wir?“

Alex: „Guck ins Buch, Seite 43 Nummer 6 a.“

Thomas: „Fatti, gehst du Ethik?“

Fatma: „Nerv´ mich nich´.“

Anders als die Jungen sprechen die Mädchen in der Klasse nicht nur mit Fatma, sondern auch mit allen anderen Mitschülern im Ethnolekt, was, verglichen mit den bisherigen Beobachtungen an den Schulen, sehr ungewöhnlich ist. Die Schülerinnen verwenden den Ethnolekt jedoch ohne die dazugehörige Prosodie. Einige Beispiele aus dem Unterricht und den Nebengesprächen bestätigen dies:

Lisa: „Ich hab als Kreisdiagramm gemacht.“

Maria: „Freitag schreiben wir Klassenarbeit. Hast du Kreisdiagramm?“

Lisa: „Gehst du noch Nachhilfe?“  
Maria: „Brauchst du Taschenrechner?“  
Franziska: „Handy hat jeder. Mary, gib mal schnell  
Taschenrechner, ich muss gleich Tafel.“  
Lisa: „Geht ihr Mathearbeit? Ich hab voll Schiss.“  
Franziska: „Vielleicht gehe ich auch Arzt. Mal sehen.“

Im Unterrichtsgespräch hingegen zeigt Franziska, dass sie in formellen Situationen auf K-1 verzichtet:

Franziska: „Soll ich jetzt zur Tafel, Herr Krose?“

#### 4.20.4 2. Stunde und Hofpause

In der zweiten Stunde findet Musik in der Parallelklasse der zuvor beobachteten 8. Klasse statt. Die nun um vier Lernende auf 24 Personen angewachsene Gruppe, von denen 14 weiblich und zehn männlich sind, sollen gemeinsam mit der Lehrerin die Lieder 'Lemon Tree' und 'Yesterday' singen. Die Sitzordnung in der Klasse scheint mit der Motivation, dem Unterricht beizuwohnen, zusammenzuhängen. Während einige Schüler nahe am Klavier sitzen und ihre Bücher aufgeschlagen haben, sitzt eine Gruppe von drei Jungen nicht-deutscher Herkunft weit abgegrenzt in den hinteren Stuhlreihen und malt.

Auch in dieser Klasse sind es hauptsächlich die Mädchen, die im Ethnolekt sprechen. Besonders K-1 und das Weglassen von Artikeln kommt zum Einsatz. Auch prosodisch ist der Ethnolekt konstant, sowohl in der Unterrichts- als auch in der Nebenkommunikation präsent:

Nina: „Meint ihr, ich habe heute E-Mail bekommen?“  
Bianca: „Weiß nicht. Lass' doch mal Internet gehen, da  
sehen wir ja.“  
Ricarda: „Hast du Buch? Wo ist Yesterday?“  
Nina: „Geh mal Schrank und hol dir selbst, sonst ist  
es zu eng.“  
Ricarda: „Welche Seite?“  
Manuel: „Hast du Bleistift, Nina? Kann ich mal bei dir  
probieren?“

Manuel: „Darf ich Mülleimer gehen? Ich muss anspitzen!“

Lehrerin: „Warte bitte, bis wir hier fertig sind, du musst jetzt nichts schreiben.“

Zu Beginn der Hofpause sind ebenso vor allem K-1-Konstruktionen zu hören:

Schülerin 1: „Nimmst du mein Buch mit Schrank?“

Schülerin 2: „Kommst du mit Klo?“

Schüler 3: „Geht ihr jetzt schon Deutsch? Kann ich mal Hausaufgaben abschreiben?“

Schüler 4: „Kannst du mir Geld borgen? Ich gehe nachher Geldautomat, dann geb ich´s dir wieder.“

#### 4.20.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten beobachteten Stunde wird eine 10. Klasse im Fach Ethik besucht. 32 Schüler, von denen 22 männlich und zehn weiblich sind, sitzen in einem viel zu klein wirkenden Raum. Sechs Schüler und drei Schülerinnen haben einen Migrationshintergrund.

Die Schüler der Klasse legen einen verhältnismäßig großen Wert auf ihr Äußeres. Nahezu alle Schüler sind nicht nur auffällig solariumgebräunt, sie tragen auch sehr modebewusste Kleidung und Schuhe, Schmuck und aufwendige Frisuren. Aufgrund des hohen Anteils an Jungen in dieser Klasse, scheint vor allem (Sozial-) Prestige in dieser Gruppe zu zählen. Zu ihrer Positionierung innerhalb der Gruppe und der Schaffung einer Rangordnung scheint auch die Sprache neben dem äußeren Erscheinungsbild eine tragende Rolle der Persönlichkeitsdarstellung einzunehmen. Alle Schüler, vor allem die Jungen, sprechen auffällig: die einen das Berlinerische, die anderen den Ethnolekt. Beides artikulieren sie sehr laut und, vor allem den Ethnolekt, fast schon künstlich. Ein Unterschied zwischen formeller Unterrichtssituation und informeller Pausenkommunikation besteht nicht. Es macht aber anscheinend etwas aus, ob die Kommunikation zur Profilierung dient (den eigenen Status gefährdet, aufwerten oder festigen kann) oder für die eigene (soziale) Identität nicht relevant ist. Ist Letzteres der

Fall, so wird ohne Ethnolekt (ohne K-1 und die spezifische Prosodie) und viel leiser gesprochen. In dieser Klasse kann von einer Identitätsbildung durch Abgrenzung gesprochen werden.

Folgende Beispiele aus den Pausen vor und nach dem Unterricht, sowie aus der Ethikstunde belegen diese Beobachtung.

### **In der Pause vor der Stunde**

Dominik: „Kommst du gerade Bett oder warum warst du nicht Mathe?“

Michael: „Ich komme Bett, man. Kein Bock auf Mathe. Nach Ethik, gehst du heute Adels<sup>108</sup>?“

Dominik: „Ich hab kein Bock auf Adels. Ich geh´ auf jeden nachher Tussitoaster<sup>109</sup> und dann heute noch Kino.“

### **In der Nebenkommunikation, die nicht statusrelevant zu sein scheint**

Sebastian: „Gehst du zu Deutsch, man?“

Enrico: „Ja, man, sonst muss ich zur Nachhilfe.“

### **Im Unterricht**

Lehrer: „Martin, ich habe dir das jetzt oft genug erklärt. Nur weil du laut wirst, verbessert das dein Argument nicht.“

Felix: „Mensch, jetzt´ hör´ doch ma uff zu jisgutier´n. Dit bringt doch nüscht!“

Martin: „Wegen so ´nem Scheiß müssen welche Bau<sup>110</sup> gehen!“

Lehrer: „Martin, es ist jetzt gut. Wir haben alle deinen Standpunkt gehört, jetzt lass´ die anderen auch mal was sagen!“

Martin: „Dann komm ich halt nich´ mehr Ethik.“

---

<sup>108</sup> Es konnte leider nicht festgestellt werden, welche Art von Institution ´Adels´ ist. Es ist zumindest kein offizieller Name für ein umliegendes Geschäft, einen Jugendclub oder sonstige Einrichtung.

<sup>109</sup> Jugendsprachlicher Begriff für das Solarium.

<sup>110</sup> Umgangssprachlich für Gefängnis.

#### 4.20.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die Beobachtungen an der Beucke-Realschule haben gezeigt, dass auch die Schüler aus einer bürgerlichen Gegend wie Berlin-Zehlendorf mit einem bereits wissenschaftlich dokumentierten, ausgezeichneten Sprechverhalten<sup>111</sup> und ohne nennenswerte Einflüsse aus Migrationskulturen, zumindest in den informellen Kommunikationssituationen, unter Verwendung von K-1 sprechen. Dabei machte es keinen Unterschied, ob die Schüler männlich oder weiblich sind oder aus der jüngeren oder der älteren Jahrgangsstufe waren. Da in formellen Unterrichtssituationen auf die Verwendung der ethnolektalen Grammatikstruktur teilweise verzichtet wurde, kann geschlussfolgert werden, dass die Schüler durchaus in der Lage sind, die grammatikalisch korrekte Ausdrucksalternative zu nutzen.

Ebenso fand kein Gebrauch der Kontraktionsvermeidung statt, wenn der Dialog zwischen (zwei) Schülern keine soziokommunikative Relevanz hatte, also über keinen Wert für das eigene Prestige und die eigene Stellung innerhalb der Gruppe verfügte.

Das ethnolektale Nebenphänomen der arabisch anmutenden Prosodie wird schülerindividuell verwendet, eine klar erkennbare Regel für den Gebrauch gab es nicht. Feststellbar war jedoch, dass Konstruktionen mit K-1 deutlich lauter artikuliert wurden, als Aussagen ohne ethnolektale Form.

Auch an dieser Schule scheint die K-1 ein fester Bestandteil der schultypischen Kommunikationskultur zu sein, die das Potential auf einen dauerhaften Einzug in den Sprachgebrauch der Lernenden haben kann und sich somit auch im Erwachsenenalter verfestigt.

Belegt werden kann diese Vermutung dadurch, dass die Nutzung der Kontraktionsvermeidung vollkommen unkorrigiert verwendet wird und unter allen Schülern eine hohe Anerkennung genießt.

### **4.21 Waldenburg-Oberschule (Hauptschule)**

#### 4.21.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Schöneberg

Schöneberg, früher ein eigenständiger Bezirk von Berlin, wird heute dem Großbezirk Tempelhof-Schöneberg zugeordnet und liegt im zentralen im Südwesten der Hauptstadt.

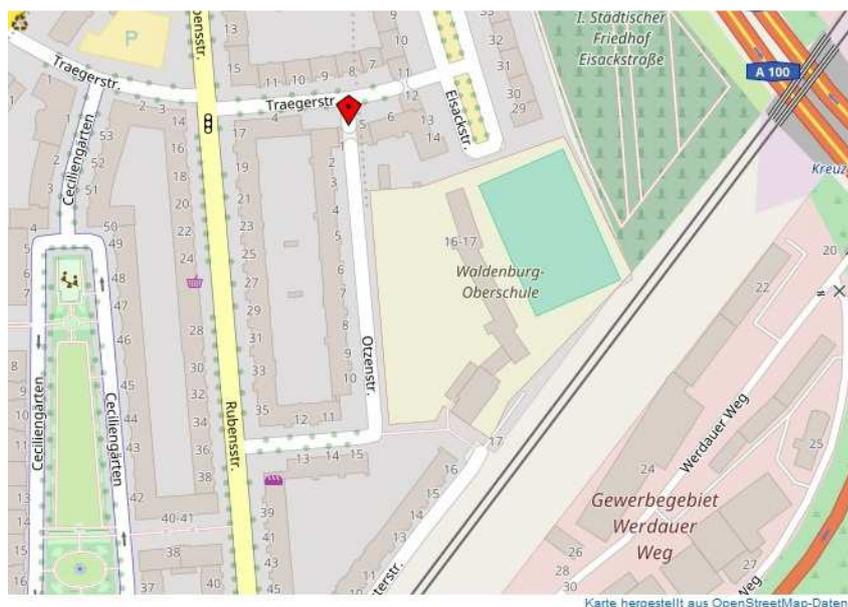
---

<sup>111</sup> Vertiefend dazu: Dittmar Norbert (1986): Berlinisch: Studium zum Lexikon, zur Spracheinstellung u. zum Stilrepertoire, Berlin Verlag Arno Spitz, Berlin.

In den 1970er und 1980er Jahren als Bezirk zum Ausgehen und Amüsieren bekannt, ist Schöneberg heutzutage, trotz wiederaufkommender Kiez- und Cafékultur, unter anderem als Problembezirk bekannt. Grund dafür sind zum einen die hohen Ausländerzahlen<sup>112</sup>, die sich vor allem während der Gastarbeiterzeit angesiedelt haben, zum anderen die Verlagerung der Ausgehkultur in die zentraleren Lagen in die Mitte der Stadt nach der Wiedervereinigung, was zu Wegzug und Leerständen geführt hat.

Die Bevölkerungsstruktur im heutigen Schöneberg ist dennoch gemischt, die Arbeitslosenquote liegt bei rund 7% ((vgl.) o.V. (2009b): 1).

Die Waldenburg-Oberschule liegt in einem Viertel, das von zwei Seiten sowohl durch die Stadtautobahn A100 mit dem Knotenpunkt 'Schöneberger Kreuz' als auch, parallel zu den Autobahnen, durch die S-Bahn-Linien der 'Ringbahn' und den Nord-Süd-Verbindungen begrenzt ist. Schönebergs zentrale Straße, die Hauptstraße, führt ebenfalls, gemeinsam mit der Rubensstraße, als Hauptverkehrsweg durch die Wohngegend ((vgl.) Abb. 23).



**Abb. 23:** Die Gegend um die Waldenburg - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Grünflächen gibt es in den Innenhöfen der Wohnhäuser und vereinzelt zwischen den Häuserblocks, die sowohl aus viergeschossigen Gründerzeitgebäuden und aus ebenso hohen Plattenbauten aus den 1970er und 1980er Jahren bestehen. Auch die Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten sind nur auf die wenigen Läden (Lotto, Dönerladen, Lebensmitteldiscounter) auf den größeren Verkehrsstraßen beschränkt.

<sup>112</sup> Die Ausländerquote für Schöneberg liegt im Jahr 2009 bei 22,5% ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Die Waldenburg-Oberschule liegt am Rand des Viertels, unmittelbar vor der Autobahn. Das viergeschossige Plattenbau-Schulgebäude ist durch einen großzügigen Sportplatz und Grünflächen umgeben. Zu erreichen ist die Schule auf allen Verkehrswegen: zu Fuß, mit dem Fahrrad, der U-Bahn, der S-Bahn oder mit verschiedenen Buslinien.

#### 4.21.2. Die Schule

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 266 Schüler die Hauptschule, die zu einem Drittel weiblich und zu zwei Dritteln männlich sind. 109 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Diese teilen sich wie folgt auf: 72 Schüler haben eine Angehörigkeit eines anderen Staats des europäischen Kontinents (die Türkei mit eingeschlossen), die eines asiatischen Staates (17 Schüler), keine geklärte Zugehörigkeit oder die Staatsbürgerschaft eines afrikanischen Landes (zusammen neun Schüler). 72,2% der Schüler haben Deutsch nicht als Herkunftssprache ((vg.) o.V. (2008t): 1 f.).

Fast alle Schüler wohnen im Bezirk der Schule (204), 13 Schüler leben in Charlottenburg-Wilmersdorf, 15 in Steglitz-Zehlendorf und 19 in Neukölln. Die restlichen 15 Schüler verteilen sich auf andere Bezirke Berlins und einen Landkreis in Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008t): 1 f.).

An der Waldenburg-Oberschule können aufgrund plötzlicher Zwischenfälle lediglich zwei Unterrichtseinheiten beobachtet werden. Da u.a. eine für die Studie vorgesehene Stunde gänzlich ausfällt, kann eine Stunde im Lehrerzimmer verbracht werden, was ebenfalls zu studienrelevanten Erkenntnissen führt, die nicht ausgelassen werden sollen. Hier wird deshalb der Unterpunkt 'Lehrerzimmer' eingeführt.

#### 4.21.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Stunde kann eine 10. Klasse im Fach Ethik besucht werden. Sieben Schüler sind anwesend, von denen fünf weiblich und zwei männlich sind, ein Mädchen hat keinen türkischen Hintergrund<sup>113</sup>.

Das Thema der Stunde lautet 'Stärken'. Dazu schreibt die Lehrerin vier Sätze<sup>114</sup> an die Tafel, die die Schüler mündlich ergänzen müssen.

---

<sup>113</sup> Diese Schülerin spricht während des gesamten Unterrichts, den Pausen vor und nach der Stunde, sowie in der Hofpause kein Wort, so dass eine Beobachtung und Beurteilung ihrer Sprache leider nicht möglich ist.

<sup>114</sup> Das Tafelbild lautet: .1. Obwohl alle gelacht haben, ..... 2. Obwohl ..., .... 3. ...., obwohl es mir keiner zugetraut hat. 4. ...., obwohl ich das nie gedacht hätte, das ich das schaffen könnte.

Schon in der Pause zuvor kommt es immer wieder zu Sprachwechseln bei den Schülern, bei denen u.a. ein halber Satz auf Deutsch und ein halber Satz auf Türkisch gesprochen wird. Manchmal stammen auch nur einzeln Wörter aus der anderen Sprache. Dies zieht sich bis in den Unterricht hinein.

Die Schüler sprechen einen starken Ethnolekt, der sich vor allem in der Prosodie, K-1 und dem Weglassen von Artikeln manifestiert. Bei der Hälfte der Schüler kann das eindeutig mangelnder Sprachkompetenz im Deutschen zugeschrieben werden. Bei den anderen, besonders bei Mohammed, werden der Ethnolekt und die Fehler anscheinend ganz bewusst zur Abgrenzung gegenüber der Lehrerin und dem Unterricht und der Selbstdarstellung zum Anderssein eingesetzt. Der benannte Schüler kennt durchaus die grammatischen Regeln des Deutschen, die er in Situationen der Unkonzentriertheit auf seine Positionierung/seinen Status innerhalb des Gesprächs, auch (aus Versehen) verwendet, wie das nachfolgende Dialogbeispiel belegt wird.

Mohammed: „Muss ich jetzt Tafel, Frau Karlo, oder kann ich so machen?“

Lehrerin: „Nein, du kannst das vom Platz aus ansagen.“

Ali: „Wenn ich Platz bleibe, sehen mich anderen ja nicht.“

Lehrerin: „Du kannst auch aufstehen oder zur Tafel kommen, wenn du willst.“

Mohammed: „Oder am Platz bleiben. Äh... Platz bleiben, kahretsin<sup>115</sup>.“

Jenny: „Stress mal nicht rum und mach, Spasti.“

Mohammed: „Geht du mal Klo, Tussi.“

Lehrerin: „Mohammed, kannst du jetzt bitte einfach mal loslegen?“

Der Ethnolekt der Sprecher ohne oder mit nur geringem Kompetenzmangel wirkt teilweise künstlich und bewusst aufgesetzt.

---

<sup>115</sup> ‚Kahretsin‘ ist Türkisch und bedeutet so viel wie ‚verflucht‘ oder ‚verdammte‘ (Quelle: Informantin Gülrucan Toy).

#### 4.21.4. Lehrerzimmer

Da eine der zu beobachteten Stunden kurzfristig ausfällt und auf dem Hof oder sonst im Schulgebäude keine Schülergruppen anzutreffen sind, ist das Lehrerzimmer der Beobachtungsort. Obwohl dieses Umfeld und diese Situation für die Studie nicht vorgesehen waren, liefert es interessante Anhaltspunkte über die Ist-Situation bei Lehrerinnen und Lehrern, die vermutlich konstant dem Ethnolekt 'ausgeliefert' sind.

Lehrerin 1: „Dann sehen wir uns gar nicht mehr.“

Lehrerin 2: „Nein.“

Lehrerin 1: „Welches Kino geht ihr denn?“

Lehrerin 2: „Wir gehen Titanium.“

Da beide Lehrerinnen wenige Zentimeter vom Beobachtungspunkt entfernt sitzen und auch keine Nebengeräusche die Kommunikation stören, ist auszuschließen, dass die Kontraktionen K-1 überhört oder nicht vollständig artikuliert worden sind.

Die Ernsthaftigkeit des Gesprächs, u.a. durch Mimik und Gestik erkennbar, lässt ebenso ausschließen, dass die Lehrerinnen K-1 als Anspielung auf das vermeintlich 'schlechte' Deutsch ihrer Schüler in ihrem Gespräch verwendet haben.

Auch in einem weiteren Dialog im Lehrerzimmer ist K-1 zu hören:

Lehrer 1: „Karin, ich geh mal schnell Bäcker, willst du was?“

Lehrerin 3: „Nein, danke, ich war heute Morgen Kamps, davon hab ich noch viel übrig.“

Auch hier können Störgeräusche und Überhören ausgeschlossen werden, da die Begebenheiten im Szenario unverändert zum vorherigen Gespräch unter den Lehrerinnen ist.

#### 4.21.5 Hofpause

In der Hofpause stehen oder laufen die Schüler in Gruppen durch die Flure und über den Schulhof. Bei den regen Gesprächen sind durchgängig der Ethnolekt und seine

Einzelphänomene, vor allem K-1 und Artikelweglassungen, zu hören. Einige Beobachtungen sollen hier als Beispiele beschrieben werden.

Eine Gruppe von sechs Mädchen steht im Flur und unterhält sich lautstark:

Schülerin 1: „Ey, Manschi, gehst du heute Rocko<sup>116</sup>?“

Schülerin 2: „Isch weiß noch nisch. Vorher muss ich Friseur.“

Schülerin 1: „Wieso, man? Geht doch!“

Schülerin 3: „Manschi muss hübsch sein, wenn sie Rocko geht.“

Schülerin 4: „Meine Mutter erlaubt mir nie Rocko zu gehen!“

Schülerin 5: „Meine auch nicht. Isch freu misch schon, wenn ich mit Klassenfahrt darf.“

Schülerin 3: „Isch sags meiner erst gar nisch. Geht sie nix an.“

Auf dem Hof ist eine weitere Unterhaltung zwischen drei Jungen, repräsentativ für die gesamte Pausenkommunikation:

Schüler 1: „Was machst du Wochenende?“

Schüler 2: „Isch gehe mein Bruder. Und du?“

Schüler 1: „Isch wollte Fußball gehen. Kommt einer mit, man?“

Schüler 3: „Ich wollte auch Fußball gehen. Lass´ treffen, man.“

#### 4.21.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten Stunde kann eine 8. Klasse im Fach Deutsch beobachtet werden. In der Stunde sind zwölf Schüler anwesend, von denen fünf weiblich und sieben männlich sind. Neun Schüler sind nicht-deutscher, überwiegend türkischer, Herkunft.

Im Unterricht wird eine Kurzgeschichte gelesen und besprochen. Zum Anfang der Stunde ist in der Kommunikation überwiegend das Phänomen des Sprachwechsels

---

<sup>116</sup> Es konnte nicht geklärt werden, ob der Name 'Rocko' richtig geschrieben wurde und ob es eine Person oder eine Institution ist. Aus dem Gesprächsverlauf kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Jugendeinrichtung handelt.

(Türkisch-Deutsch) zu hören. Dabei scheinen auch die Schüler deutscher Herkunft die türkischen Wörter, Wortgruppen und Sätze problemlos zu verstehen. Die Antworten oder Einwürfe dieser Schüler erfolgen jedoch, von einigen Schimpfwörtern abgesehen, auf Deutsch.

Neben dem Sprachwechsel ist auch bei jedem Schüler der Klasse der Ethnolekt in jeglicher Kommunikation zu hören. Während es bei einigen Schülern türkischer Herkunft sicherlich einen Kompetenzmangel hinsichtlich der deutschen Sprache gibt, ist bei den anderen die Kultivierung des Ethnolekts eindeutig zu sehen. Den stärksten Ethnolekt mit allen Facetten sprechen die Schüler deutscher Herkunft. Sie nutzen diese Art zu sprechen anscheinend, um sich eine soziale Identität aufzubauen, die innerhalb der Gruppe akzeptiert wird. Das vermeintliche Ansehen, das mit der Verwendung des Ethnolekts verbunden ist, scheint attraktiv auf die Schüler deutscher Herkunft zu wirken. Die Schüler Lukas, Pascal und Joana sprechen uneingeschränkt im Ethnolekt und verwenden dabei eine sehr auffällig betonte Prosodie.

Lehrerin: „Kann mal jemand das Datum an die Tafel schreiben?“

Lukas: „Ich habe vorhin Datum Tafel geschrieben, aber Murat hat wieder weg gemacht.“

Lehrerin: „Murat, dann schreibst du es jetzt an. Komm schon.“

Murat: „Welcher is´ heute, man?“

Lukas: „Heute ist 15ter.“

Pascal: „Schreib nich´ so groß, man. Da muss noch anderes Zeug Tafel.“

Auch im Nebengespräch, welches zwischen Joana und Pascal stattfindet, wird der Ethnolekt verwendet, obwohl es nicht zur Profilierung innerhalb der Gruppe dient. Es hat auch den Anschein, dass Joana und Pascal eng befreundet sind, was auch die Möglichkeit einer Profilierung vor dem anderen Geschlecht ausschließen würde.

Pascal: „Hast du mal Taschentuch?“

Joana: „Schon wieder? Guck mal Tasche, da muss drin sein.“

Pascal: „Nee.“

Joana: „Gib mal. Wenns nisch besser wird, musst du wirklich mal Arzt gehen.“

Pascal: „Ich brauch´ nich´ Arzt gehen, ich brauch einfach nur Taschentuch.“

Nach dem Pausenklingeln versammeln sich die Schüler an der Tür, um gemeinsam mit der Lehrerin zum Essen zu gehen. Da es keine Unterrichtssituation mehr ist, beginnen die Schüler informelle Gespräche. Auch hier ist, unverändert zu den vorherigen Situationen vor dem Unterricht und währenddessen, ein starker Ethnolekt zu hören:

Mustafa: „Kommst du nicht mit Essenraum?“

Lukas: „Nein, man, heute is´ Spaghetti Karte – voll ekelhaft.“

Mustafa: „Spaghetti is´ voll leck, man. Kommst du dann Hof?“

Lukas: „Wo soll ich denn sonst hin? Raum dürfen wir ja nich´ sein.“

#### 4.21.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

An der Waldenburg-Oberschule wird ausnahmslos unter Verwendung der Kontraktionsvermeidung gesprochen. Während des gesamten Beobachtungstages wurde von den Schülern kein Satz ohne K-1 produziert.

Ethnolektale Formen wie die Kontraktionsvermeidung oder die dafür typische Prosodie bilden einen gesicherten Bestand der Sprechergemeinschaft, der ohne große kognitive Anstrengung jederzeit produziert werden kann und somit fester Teil der Kommunikationskultur dieser Schule ist.

Der Sprachgebrauch ist dabei so stark gefestigt, dass die ethnolektalen Formen in soziokommunikativ relevanten Situationen zusätzlich zum eigentlichen Auftreten noch stärker hervorgehoben werden müssen, indem z.B. K-1 in einer verstärkt markierten angehobenen Tonlage artikuliert wird, um eine Abgrenzung von der durchschnittlichen Prosodie und Grammatikverkürzung zu erreichen.

Die so entstandene Künstlichkeit wird dadurch untermauert, dass die Realisierung der Übertreibungen ein gewisses Maß an Konzentration vom Sprecher verlangt, was nicht immer eingehalten werden kann, wie die Beobachtungen bestätigten.

Die Ausnahme, dass im Rahmen dieser Schulbeobachtung auch die Lehrer Objekte der Beobachtung waren, hatte lediglich mit der Tatsache zu tun, dass auch diese in

informellen Situationen habitualisiert die Kontraktionsvermeidung verwendeten, was ein sicherer Beweis für den Einzug derer in den festen, routinisierten Wortschatz der Pädagogen ist, den sie durch ein Minimum an Aufwand im Sprachplanungsprozess und (anscheinend) völlig unreflektiert produzieren können.

Durch die fehlende Gesamtreflection des Sprachgebrauchs an der Waldenburg-Oberschule (durch das generelle Umfeld der Schüler deutscher Herkunft, durch die Lehrer, durch die Schüler (deutscher Herkunft) und deren Elternhäuser) werden die ethnolektalen Formen zu einer einstimmig akzeptierten und nie in Frage gestellten Ausdrucksmöglichkeit, die zudem auch kultiviert wird.

## **4.22 Robert-Havemann-Oberschule (Gesamtschule)**

### 4.22.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Weißensee

Weißensee ist ein ehemaliger Bezirk im Nordosten Berlins, der heute zum Verwaltungsbezirk Pankow gehört. Aufgrund seiner Größe und Vielseitigkeit ist kein einheitliches Bild weder aus der Außen-, noch aus der Innenperspektive wiederzugeben, weshalb sich die Einordnung der Gegend auf die Gebiete Karow und Buch bezieht, die die Haupteinzugsgebiete der Gesamtschule sind, die in Weißensee besucht wird.

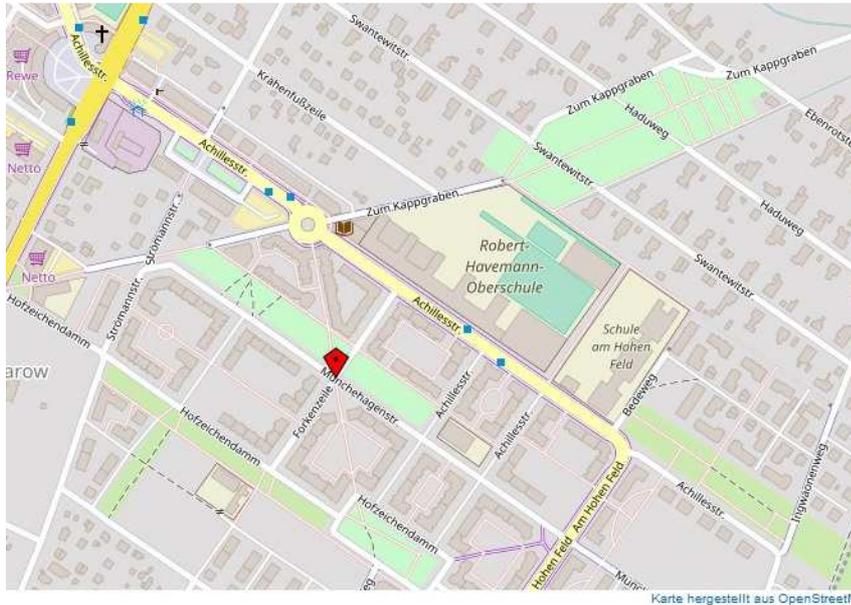
Während das Wohngebiet von Berlin-Buch ein klassisches Plattenbaugebiet aus DDR-Zeiten ist, teilt sich der Ortsteil Karow in eine Einfamilienhausgegend und eine Neubaugegend auf, die im Zeitraum von Mitte bis Ende der 1990er Jahre erbaut wurde.

Die Oberschule liegt in letzterem Gebiet und ist somit von modernen, meist viergeschossigen Wohnbauten umgeben, die alle in weiß gehalten sind.

Obwohl die Gegend überwiegend ein Wohngebiet ist, bietet die Achillesstraße, die zentrale Straße des Viertels, zahlreiche Gewerbe des täglichen und gewöhnlichen Bedarfs wie eine Postfiliale, einen Schreibwarenladen, diverse Lebensmittelnahversorger, einen Buchladen, Arztpraxen, Apotheken, ist somit auch das 'Zentrum' von Karow und der näheren Umgebung.

Während die Sozialstrukturen im Einfamilienhausgebiet (Alt-Karow) des Orts mittelständigsind, wurden die Wohnungen in Neu-Karow nach großem Leerstand zu einem großen Teil günstig abgegeben (u.a. mit Wohnberechtigungsschein), sodass eine Bevölkerungsmischung bezogen auf das Sozialniveau stattfand.

Die Arbeitslosenquote liegt bei 5,8% und der Ausländeranteil bei 2,9%, was typisch für einen Ost-Berliner Bezirk ist ((vgl.) o.V. (2009b): 1 und o.V. (2009c): 1).



**Abb. 24:** Die Gegend der Robert – Havemann - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Das Viertel um die Gesamtschule weist einen sehr ländlichen Charakter auf, der dadurch unterstützt wird, dass die Schule seitens der öffentlichen Verkehrsmittel nur durch eine Buslinie erreichbar ist, während auch im Einzugsgebiet lediglich auf den beiden Hauptstraßen insgesamt drei Buslinien verkehren ((vgl.) Abb. 24).

Das Neubaugebiet bildet die Grenze zum Bundesland Brandenburg, weshalb sich nur wenige 100 Meter von der Schule entfernt Felder anschließen ((vgl.) Ebenda).

Während der Ortsteil Karow aus der Außenperspektive eine 'durchschnittliche' Gegend am Stadtrand von Berlin ist, gibt es aus der Innenperspektive eindeutige Differenzen, was den sozialen Status eines 'Neu-Karowers' bzw. eines 'Alt-Karowers' angeht. Den ersteren wird 'asoziales Verhalten' und ein 'niedriges Niveau' unterstellt, den letzteren 'Spießigkeit' und 'Überheblichkeit'.<sup>117</sup>

In Bezug auf das Gebiet Berlin-Buch, das unmittelbar angrenzt und ein typisches Plattenbauwohngebiet der DDR mit einem Lebensmittelmarkt und einer Schwimmhalle ist, sieht sich sowohl der Neu- als auch der Alt-Karow-Bewohner höher in der 'Rangordnung'.<sup>118</sup>

<sup>117</sup> Die Aussagen spiegeln die Angaben von insgesamt zehn willkürlich befragten Einheimischen aus den beiden Gebieten wieder, die gefragt wurden, ob sie sich denn vorstellen könnten, auch in Neu- bzw. Alt-Karow zu wohnen.

<sup>118</sup> Allen Befragten wurde im Anschluss die Frage gestellt, ob sie sich auch vorstellen könnten, in Buch zu wohnen.

#### 4.22.2 Die Schule

Das Schulgebäude der Robert-Havemann-Gesamtschule ist ein hochmoderner Neubau, der nicht nur über große Glasflächen, sondern ebenso über großzügig geschnittenen Gebäudeebenen verfügt.

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 813 Schüler die Oberschule, die im gleichen Verhältnis männlich und weiblich sind. Neun Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit: acht Schüler haben einen Pass aus einem anderen europäischen Land, einer eine Staatsbürgerschaft aus dem asiatischen Raum. Die Anzahl der Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache beträgt 2,6% (21 Schüler) ((vgl.) o.V. (2008u): 1). Fast alle Schüler wohnen in der näheren Umgebung der Schule bzw. dem Großbezirk Pankow (765). Nachdem die nächst größere Schüleranzahl (28) aus dem Brandenburgischen Kreis Barmin, der nur wenige Kilometer entfernt beginnt, stammt, verteilen sich die Wohnorte der anderen 20 Schüler auf die restlichen Berliner Bezirke ((vgl.) o.V. (2008u): 1).

An der Robert-Havemann-Oberschule können vier Unterrichtseinheiten samt Pausen beobachtet werden.

#### 4.22.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Stunde findet Mathematikunterricht in der 10. Klasse statt. Die 28 Schüler, von denen elf männlich und 17 weiblich sind, lernen in einem sogenannten FE-Kurs<sup>119</sup> die Oberflächenberechnung von geometrischen Figuren wie z.B. einer Pyramide kennen. Während des Unterrichts lösen die Schüler diszipliniert die Aufgaben und arbeiten auch mündlich intensiv mit. Nebenkommunikationen sind zu hören, drehen sich zumeist aber um unterrichtsbezogene Themen. In einigen Aussagen sind ethnolektypische Kontraktionsvermeidungen (K-1) und Artikelaussparungen zu vernehmen. Diese kommen jedoch ohne die weiteren Phänomene, wie beispielsweise die Prosodie, vor. Es kann nicht eindeutig festgestellt werden, dass die vereinfachte Grammatik in eindeutig bestimmten Situationen genutzt wird, da sie sowohl in der formellen Unterrichtskommunikation, als auch in der informellen Nebenkommunikation (dort aber auch nicht durchgehend) zu finden ist, wie die folgenden Beispiele zeigen:

---

<sup>119</sup> Die als FEGA-System bezeichnete Leistungsdifferenzierung von Kursen an Gesamtschulen gliedert sich in FE- und GA-Kurse. FE steht dabei als Abkürzung für 'fortgeschritten' und 'Erweiterung', GA bedeutet 'Grund- und Aufbaukurs' (Quelle: Aussage des Schulleiters auf Nachfrage).

Max: „Benni, gib mir mal bitte dein´ Anspitzer.“

Benni: „Der ist Rucksack, kannst du dir nehmen.“

Lisa: „Müssen wir auch Höhe beschriften?“

Lehrerin: „Es muss alles beschriftet werden.“

Lisa: „Ich krieg´ das nicht alles rauf. Können Sie das mal Tafel zeigen?“

Sascha: „Wann is´ nächste Stunde? Montag?“

Caroline: „Ja.“

Auch beim Pausenbeginn sind wieder vor allem Kontraktionsvermeidungen zu hören, die ohne profilierungsgebende Betonungen gesprochen werden, als ob sie ein schon immer bestehendes Merkmal der deutschen Grammatik wären:

Sascha: „Kommst du mit Turnhalle?“<sup>120</sup>

Paul: „Geht nich´, Frau Kolitz hats meinen Eltern erzählt. Die lassen mich nicht mehr Fußball, wenn nochmal jemand anruft.“

Sascha: „Hatte sie dich Turnhalle gesehen, oder was?“

Paul: „Nein, Nachhauseweg.“

Miriam: „Kommst du mit Klo?“

Benjamin: „Lolo, kommst du mit Hof? Ich hab´ Fußball dabei!“

Bei Benjamin ist eindeutig zu erkennen, dass er in der formellen Situation des Unterrichts generell, d.h. auch in der Nebenkommunikation, ganz anders spricht, als im informellen Umfeld der Pause. Ursache können hier möglicherweise die verschiedenen Rollen<sup>121</sup> sein, in denen sich der Schüler befindet.

---

<sup>120</sup> Die Formulierung ´Turnhalle gehen´ steht in der Klassenstufe für ´eine Zigarette rauchen gehen´. Dies bestätigten die Informanten Julia und Benjamin, die diese Klassenstufe besuchen.

<sup>121</sup> Die Rollen, in den Benjamin agieren und entsprechend kommunizieren könnte, wären zum Beispiel ´vorbildlicher Schüler´, ´guter Klassenkamerad´, ´angesehenes Gruppenmitglied´, ´ernstzunehmender heranwachsender Mann´.

#### 4.22.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde findet erneut Mathematik in einem FE-Kurs, jedoch diesmal in einer 8. Klasse, statt.

Da sich der Lehrer etwas verspätet, tauschen die Schüler in Vorfreude auf das kommende Wochenende die Erlebnisse des letzten Wochenendes aus. Dabei sind weder Kontraktionsvermeidungen, noch andere ethnolektspezifische Phänomene zu beobachten.

Kevin: „Als ich aufs Gleis gekotzt habe, haben alle gelacht. Als ich wieder zu Hause war, gings mir wieder gut. Aber als ich das Klappbrett auf die Bahn geworfen habe, war das voll lustig.“

Paul: „Gibt's wieder 'ne Party bei dir?“

Kevin: „Weiß' nicht - meine Alten sind da.“

Anke: „Du musst wirklich mal zum Friseur gehen!“

Sophie: „Lieber zum Tierarzt!“

Paul: „Warum müsst ihr mich immer mobben?“

Franziska: „Phia, was hast du im letzten Test?“

Sophie: „Ich hatte 'ne 2- zum Glück.“

Als der Lehrer das Klassenzimmer betritt, sind die 18 Schüler (elf männlich, sieben weiblich, kein Schüler nicht-deutscher Herkunft) bereits an ihren Plätzen - strikt getrennt nach Jungen und Mädchen.<sup>122</sup>

Das Thema der Stunde ist der Flächeninhalt von geometrischen Figuren. Während des Unterrichts sind sowohl in der lektionsbezogenen als auch der Nebenkommunikation keine Kontraktionsvermeidungen oder andere Ethnolektphänomene zu hören. Die Schüler bemühen sich aktiv am Unterricht teilzunehmen. In dieser Klasse sind die vermeintlich sozial schwächeren Schüler Dennis und Dominik an der Kleidung erkennbar, die sich im Gegensatz zu der der anderen Schüler deutlich an dem Kleidungsstil der türkisch-deutschen Schüler aus dem Migrationsmilieu orientiert. Dass der Ethnolekt bei den Schülern nicht unbekannt ist, ist an folgendem Beispiel gut zu erkennen:

---

<sup>122</sup> Den Sitzplan durften die Schüler laut Information des Lehrers selbst bestimmen.

Lehrer: „Dennis, zeigt uns das doch mal bitte an der  
Tafel.“

[...]

verschiedene Schüler im Chor: „DENNIS!“

Dennis schnellte von seinem Sitzplatz auf, dreht sich zu den Schülern um, hebt die Arme und Hände parallel zu den Schultern zu einer ausladenden Geste und spricht in einem übertriebenen, karikierenden Ethnolekt:

Dennis: „WAS? Was, man? Sonst hol isch meine Brüda! Die  
geben euch dann Fresse, man!“

Alle Schüler, auch der Lehrer, müssen lachen. Dennis geht an die Tafel, löst die Aufgabe und setzt sich wieder.

An dieser kurzen Szene ist zu erkennen, dass der Ethnolekt in seiner Gesamtheit auch hier, trotz der Karikierung, identitätsstiftend wirkt und eine bestimmte soziale Rolle belegt.

Der Spaß, den sich Dennis erlaubt, bleibt die einzige Kommunikation, die unter Verwendung ethnolektaler Phänomene abläuft:

Michael: „Ron, gib mir mal dein´ Anspitzer.“

Sophie: „Hast du mal ´nen Radiergummi? Meiner ist im Müll,  
der war scheiße.“

Anke: „Ich bin mir noch nicht sicher, ob ich heute zum S-  
Bahnhof laufe.“

Nach dem Klingeln zur Hofpause gehen die Jungen der Klasse in die rituelle Beschimpfung über, die, wie es die Bezeichnung schon impliziert, sehr standardisiert abläuft und ein fester Bestandteil der Kommunikation ist. Wie üblich für rituelle Beschimpfungen, ist die Kommunikation inhaltsarm und scheint der Festigung der Stellung innerhalb der Gruppe bzw. der Gruppe selbst zu dienen:

Jonas: „Paul, du Spast, Alter!“  
Paul: „Du Behindi<sup>123</sup> musst dich melden. Vollspast, man.“  
Philipp: „Ihr seid beide die größten Oberspasten, man!“  
Jonas: „Sackgesicht, du!“  
Paul: „Behindert ohne Ende, man.“

#### 4.22.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten Stunde wird ein GA-Kurs (Grund- und Aufbaukurs) der 8. Jahrgangsstufe im Wahlpflichtunterricht Kunst besucht. Auch hier sitzen die 18 Schüler, von denen 14 weiblich und vier männlich sind, strikt getrennt voneinander im Unterrichtsraum.

Ziel der Stunde ist es, ein menschliches Ohr stark vergrößert aus Zeitungsmaché nachzubilden.

In der Klasse sind zwei Lager zu erkennen: eines aus sehr lauten, vulgären und frühreifen Mädchen und eines, in dem eingeschüchtert und zurückhaltend die anderen Mädchen und die Jungen des Kurses sind.

Unabhängig davon, zu welchem ‚Lager‘ die Schüler gehören, sprechen alle einen auffälligen Ethnolekt, der sich sowohl in den grammatikalischen als auch in den prosodischen und gestikulativen Merkmalen niederschlägt.

Diese Sprechweise wird von allen Schülern sowohl im Unterrichtsgespräch als auch in der Nebenkommunikation und in der Pause angewandt.

Bei der Gruppe der dominanten Mädchen ist auch eine erhöhte Lautstärke bzw. eine Unbekümmertheit über ihren Gesprächston festzustellen.

Neben dem Ethnolekt ist an der Sprache der Jugendlichen auch auffallend, dass sie anscheinend nicht in der Lage sind den Dativ und Akkusativ richtig zu verwenden. Immer wieder treten diesbezügliche Fehler in der Kommunikation auf.<sup>124</sup>

Während des Unterrichts sind die im Folgenden aufgeführten Dialoge beispielhaft für die Gesamtkommunikation. Da es sich um freie Arbeit im Kunstunterricht handelt, können die Dialogausschnitte hauptsächlich als Nebenkommunikation bezeichnet werden. Alle Gesprächsausschnitte, in denen die Lehrerin zu Wort kommt, können dem formellen Unterrichtsgespräch zugeordnet werden:

---

<sup>123</sup> Jugendsprachlicher Ausdruck für ‚Behinderter‘.

<sup>124</sup> Dieses Phänomen soll hier nur erwähnt, nicht weiter verfolgt werden. Dass es sich hier um einen ebenso interessanten Gegenstand einer potentiellen soziolinguistischen Untersuchung handelt, soll hier keinesfalls bestritten werden.

Janine: „Ich habe sie angemault und sie hat mir sofort Tadel gegeben.“

Sabrina: „Voll die Scheißkuh. Mussten deine Eltern Direktor?“

Janine: „Nee, ich aber. Stellt euch mal vor, die blöde Tusse schickt mich Direktor.“

Melanie: „Was hat er gesagt?“

Janine: „Nix, war nicht da. Frau Ohlde hat mich wieder Unterricht geschickt.“

Sabrina: „Was hättest du ihm gesagt, wenn der Büro gewesen wäre?“

Janine: „Dass er ne geile Sau ist.“

[...]

Janine: „Nee, ich hätte ihn echt gesagt, was die Frau für ne verpeilte Frau ist und dass man bei ihr echt nich´ Unterricht gehen kann. Unglaublich, man!“

Daniel: „Willst du Radiergummi haben, Chrissi?“

Chrissi: „Ja, schmeiß´ mal her.“

[...]

Chrissi: „Man, musst du genau Mülleimer reintreffen? Das is´ ja ekelhaft...“

Daniel: „Man sieht halt, dass ich immer Basketball gehe.“

Lehrerin: „Ist jemand von euch schon beim Machémachen? Braucht ihr Hilfe?“

Tamara: „Ich habe schon angefangen, klappt gut!“

[...]

Nancy: „Ich wette, jetzt hast du fetten Pluspunkt bei Frau Welling.“

Jaqueline: „Ja, vielleicht kriegst du jetzt Bienchen Hausaufgabenheft.“

Melanie: „Oder dicken Klumpen Machéscheiße.“

Tamara: „Ihh, bist du ekelhaft. Das macht mir hier aber echt Spaß. So schön Zeitung Wasser tauchen und dann matschen. Besser als irgendeine Scheiße Pappe malen, wie letzte Woche.“

Melanie: „Man, der ganze Unterricht ist für'n Arsch. Ich würde jetzt lieber Linden-Center gehen oder sonst was machen - nur nich´ hier. Die ganze Schule is´ für'n Arsch.“

Nancy: „Ich bin auch so froh, wenn ich nicht mehr Schule muss. Dann mach ich Ausbildung und kann ganzen Tag Friseursalon sein und meine Kunden stylen.“

Lehrerin: „Hat mal jemand einen Radiergummi für mich?“

Nadja: „Ey, hat mal einer Radiergummi für Frau Welling?“

Daniel: „Ja, können Sie sich Federtasche nehmen, ich hab´ Hände mit Zeug voll.“

#### 4.22.7 4. Stunde

In der vierten Stunde wird Deutschunterricht in einem GA-Kurs der 10. Klasse besucht. Die zwölf Schüler, fünf davon weiblich, sollen sich mit der Kommasetzung bei Haupt- und Nebensatzkonstruktionen beschäftigen.

Schon vor Unterrichtsbeginn fällt das Berlinerische auf, das bei den Schülern dieses Kurses anscheinend alltäglich ist:

Kevin: „Dit jeht ja ma´ wieda gut los hier!“

Katja: „Haste dein´ Zeusch schon wieda verjessen?“

Kevin: „Du sachst´it.“

Katja: „Uff dich kann se auch keener verlassen, wa?“

Kevin: „Ick brings Montach wirklich mit.“

Nico: „Wir ham erst Dienstach wieda Deutsch, du Hirni.“

Katja: „Lass´ ihn dit doch mitbring´n - dit schadet nich´.“

Im formalen Unterrichtsgespräch ist der Dialekt auch durchgängig bei nahezu allen Schülern unter Verwendung.

Nora: „Also ick würde das Komma nach ´hätte´ setzen.“  
Lehrerin: „Würde es jemand woanders hinsetzen?“  
Paul: „Ick nich´. Also ick würde es nich´ nach ´hätte´  
setzen, sondern nach ´jagen´.“

In der informellen Kommunikation des Nebengesprächs sind auch Kontraktionsvermeidungen zu hören, die allerdings ohne weitere Phänomene des Ethnolekts (wie Prosodie, Artikelvermeidung o.ä.) auftreten:

Kevin: „Lara, kommst du dann mit Komma<sup>125</sup>- ich brauch´ wat Süßet.“  
Lara: „Ich wollte aber vorher noch Klo.“  
Kevin: „Jut.“

Nico: „Darfst du morgen Spiel gehen?“  
Paul: „Ick hab´noch nich´ jefragt. Sag´ ick dir nachher.  
Bist du dann on?“  
Nico: „Wenn mein Alter nicht die ganze Zeit Computer hängt,  
ja.“

#### 4.22.8 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Das Fazit zum Beobachtungstag an der Robert-Havemann-Oberschule fällt sehr differenziert aus, da, vermutlich bedingt durch die enorme Größe der Gesamtschule, die Kontraktionsvermeidung in allen bisher einzeln an anderen Schulen beobachteten soziokommunikativen Situationen vorhanden war.

Das bedeutet, dass weder für die beiden studienrelevanten Klassenstufen, noch für das Differenzierungskriterium der Leistungsstufe eine einheitliche Schlussfolgerung gezogen werden kann.

Während die 10. Klasse der höheren Leistungsstufe unter konstanter Verwendung von K-1 kommunizierte und dieses Phänomen bei den Schülern schon tief einsozialisiert anmutet, ohne dass sie andere ethnolektale Erscheinungen wie beispielsweise die

---

<sup>125</sup> Hier kann der Kontext der vergangenen Deutschstunde zur Verwirrung führen. Mit der Bezeichnung ´Komma´ ist nicht das Satzzeichen gemeint, sondern der Gemischtwarenladen namens ´Komma 10´, in dem es auch Süßwaren zu kaufen gibt.

entsprechende Prosodie verwenden, ist die Kontraktionsvermeidung in der 8. Klasse der gleichen Leistungsstufe eine reine Außenseitererscheinung, über die sich die Schüler amüsieren und (sozial) erheben, ohne eine aktive, nicht-scherzhafte Anwendung zu vollziehen. Es stehen sich also die routinierte, fast schon standardmäßige und die illustrative und abgrenzende Nutzung kontrastiv gegenüber.

In den niedrigeren Leistungsstufen ist zwar eine durchgängige Artikulation der Kontraktionsvermeidung zu beobachten gewesen, die habitualisiert und unabhängig von Gruppenzuständen und Situationsgefügen produziert wurde, allerdings wurde hier unterschiedlich mit dem traditionellen, seit Generationen bestehenden Berliner Jargon umgegangen.

Bei den jüngeren Schülern spielte das Berlinerische keine Rolle im Sprachgebrauch, die älteren verwendeten die schon mehrfach in dieser Altersstufe beobachtete Mischung aus der Berlinerischen Sprechweise unter Integration der Kontraktionsvermeidung.

Die Schüler der 8. Klassen verwendeten K-1 ohne weitere Teilphänomene und absolut unreflektiert in jeglichem Kontext.

Die Kontraktionsvermeidung kann für die Robert-Havemann-Oberschule demnach als ein allen Adressaten bekanntes und entweder habitualisiert und routiniert oder illustrativ eingesetztes sprachliches Merkmal festgestellt werden.

#### **4.23 Thüringen-Oberschule (Gesamtschule)**

Die Thüringen-Oberschule ist die vorletzte Gesamtschule, die im Rahmen dieser Studie besucht wird.

##### **4.23.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Marzahn**

Die Thüringen-Schule liegt im Stadtteil Marzahn, der politisch zum Verwaltungsbezirk Marzahn-Hellersdorf gehört und am östlichen Rand von Berlin liegt.

Marzahn ist überregional und aus der Außenperspektive vor allem für seine Ende der 1970er Jahre in der DDR entstandenen Wohnbauten im Plattenbaustil bekannt, die sich nahezu über die gesamte Fläche des Orts ziehen.

Errichtet wurde das Wohngebiet im Rahmen der Wohnungsbaumaßnahmen, die die DDR zur Erschließung neuer Wohngebiete einleitete (ebenso wie in den anderen Berliner Bezirken).

Durch die bis zu 28 Etagen hohen, homogenen Wohnhäuser wirkt die Gegend um die Thüringen-Oberschule sehr strukturiert und in eindeutige Quartiere eingeteilt. Grund dafür sind auch die S-Bahn-Linie und die breiten Hauptverkehrsstraßen, die die Häuserblöcke voneinander abgrenzen. Sowohl die Mehrower Allee, als auch die Wuhletalstraße sind vierspurig und führen vom S-Bahnhof Marzahn durch das ganze Gebiet.

Obwohl am S-Bahnhof einige kleine Schnellversorger (Imbiss, Blumenstand) und ein Filialnahversorger zu finden sind, kann das Gebiet als klassische Schlafsiedlung eingeordnet werden.

Neben der aus der Außenperspektive empfundenen Tristesse der schier überwältigenden Wohnblocks ist in unmittelbarer Nähe der Landschaftspark Wuhletal zu finden, ein Naherholungsgebiet, das sich gemeinsam mit dem gleichnamigen Fluss (Wuhle) durch Marzahn zieht. Neben dem großen Park lockern auch einige kleine Grünflächen und diverse Sportplätze die einheitliche Gegend auf ((vgl.) Abb. 25).



**Abb. 25:** Die Gegend um die Thüringen - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Nicht nur wegen der Architektur, sondern auch wegen verschiedener mit der deutschen Einheit entstandenen sozialen Problemen ist das Gebiet Marzahn immer wieder ein Gesprächsthema in der Öffentlichkeit.

Mit Beginn der 1990er Jahre ist die Arbeitslosigkeit in Marzahn (ebenso wie in den anderen Plattenbaugebieten in Ost-Berlin) verhältnismäßig stark gestiegen und die Gegend wird immer wieder mit starkem Alkoholkonsum und Gewalt in Verbindung

gebracht und gelegentlich, nicht nur von Außenstehenden, sondern auch von den eigenen Bewohnern, als 'Ghetto' oder 'Plattenghetto' bezeichnet, in dem eine hohe Ausländerfeindlichkeit herrscht ((vgl.) Harms (2006): 1).

Heutzutage liegt die Arbeitslosigkeit in Marzahn bei 8,7%, der Anteil der Menschen, die von Hartz IV leben bei rund 18%, was im Vergleich zum Durchschnitt von Berlin als hoch einzuordnen ist ((vgl.) o.V. (2009d): 1, o.V. (2009c): 1).

Der Ausländeranteil in Marzahn liegt bei 4,5% und beruht zum größten Teil auf Bürgern aus den osteuropäischen Staaten (ehemalige Sowjetunion) und Einwanderern aus dem asiatischen Raum ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

#### 4.23.2 Die Schule

Die beiden Schulgebäude der Thüringen-Oberschule liegen mitten im Plattenbaugebiet von Marzahn und sind entsprechend an diesen Baustil angepasst. Die Umgebung ist folglich hauptsächlich durch Wohngebäude geprägt - Geschäfte und Läden, die den täglichen Bedarf abdecken, sind nur sporadisch und erst auf dem Weg zum einige Minuten entfernt gelegenen S-Bahnhof Marzahn zu finden.

Die Gesamtschule wird zum Zeitpunkt der Studie von 436 Schülern besucht, die zu 53% männlich und zu 47% weiblich sind. 56 Schüler haben keine deutsche Staatsbürgerschaft: 39 sind Bürger eines Staates auf dem europäischen Kontinent, 15 Schüler haben eine asiatische, ein Schüler eine amerikanische Zugehörigkeit und ein Lernender ist staatenlos. 149 Schüler (rund 34%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. Fast alle Lernenden stammen aus dem Bezirk selbst (413). Die Übrigen verteilen sich auf die anderen Stadtteile Berlins und die zwei angrenzenden Landkreise von Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008v): 1 f.).

An der Thüringen-Gesamtschule können insgesamt drei Doppelstunden beobachtet werden.

#### 4.23.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Doppelstunde wird eine 10. Klasse im Fach Geschichte besucht. Die 19 Schüler, von denen zehn weiblich und neun männlich sind, setzen sich mit der Thematik der Gleichschaltung der Frauen im Nationalsozialismus auseinander.

Im Unterricht, sowohl in der Haupt- als auch in der Nebenkommunikation, sind keine Kontraktionsvermeidungen zu hören. Auch andere Begleitphänomene des Ethnolekts

treten nicht auf. Dafür sprechen die Schüler jedoch in einem deutlichen Berliner Dialekt, der sich wie folgt äußert:

Justin: „Soll ick vorlesen, Frau Brümel?“

Lehrerin: „Gerne, Justin, fang´ bitte bei dem Absatz  
´Viele Frauen wurden auch´ an.“

[...]

Lehrerin: „Madleine, machst du bitte weiter?“

Madleine: „Wieso imma ick? Ick hab´ doch schon letztes Mal  
jeles´n!“

In der Nebenkommunikation können folgende Dialoge verfolgt werden:

Conni: „Hast du die Mathe-Hausaufgaben jemacht?“

Marco: „Willste wieda abschreib´n?“

Conni: „Ja, bitte, nur noch einmal.“

Marco: „Hier, nimm, aber packet untas Buch - damit se dit  
nicht mitkricht.“

Auch nach dem Pausenklingeln sind keine Kontraktionsvermeidungen in den Gesprächen der 10.-Klässler zu vernehmen. Das Berlinerische hingegen ist wieder stark präsent:

Maja: „Rike, kommste mit uffs Klo?“

René: „Haste wat zu futtern bei?“

#### 4.23.4 2. Stunde

In der zweiten beobachteten Doppelstunde haben einige Schüler der 8. Klassen einen Freiblock, der im Freizeit- und Essensraum der Schule, einem flachen, ebenerdigen Nebengebäude auf dem Schulhof, verbracht wird. Eine Erzieherin beaufsichtigt die 28 Schüler, die zur Hälfte weiblich sind. Auch in dieser Gruppe hat kein Schüler eine nicht-deutsche Herkunft. Die Aktivitäten der Schüler unterliegen in dieser Doppelstunde keinem festen Programm: sie können Hausaufgaben machen, spielen, sich unterhalten oder im Bastelraum der Schule, der sich auch in dem Bau befindet, Grußkarten fertigen.

Die Schüler sitzen entweder einzeln oder in nach Geschlechtern getrennten Gruppen im Raum verteilt.

Während die Erzieherin mit einer Mädchengruppe im Bastelraum ist, versuchen sich die fünf Jungen einer Gruppe in der Sofaecke des Raumes mit selbst erlebten Episoden gegenseitig zu beeindrucken. Dabei muss der jeweils Erzählende seine Zuhörer mit seiner Geschichte so fesseln, dass er zum einen weiterhin die ungeteilte Aufmerksamkeit der anderen behält, zum anderen auch keine abwertenden oder beleidigenden Kommentare abbekommt. Nicht jeder der Jungen ist dabei in seinem Auftreten so sicher, wie er es möglicherweise gerne sein würde. Die Schüler sprechen ein Gemisch aus Jugendsprache und Berlinerisch. In den Situationen, in denen sie die Aufmerksamkeit und Akzeptanz der anderen zu verlieren scheinen, nutzen einige Jungen die Kontraktionsvermeidung und die Gestik des Ethnolekts, um sich wieder Gehör und Respekt in der Gruppe zu verschaffen, wie dieses Dialogbeispiel zeigt:

Rodney: „Da war so geile Mucke, man. Ick jump<sup>126</sup> da so hin  
und flieg voll auf die Fresse, man. Voll geil.“

Steven: „Haste dir wat jetan?“

Rodney: „Nee, aber der Jump war echt einmalig!“

Ben: „Ihr hättet mich mal sehen müssen, als ick bei  
meinen Großeltern war.“

Steven: „Warste bei Oma und Opa? Watn passiert? Biste über  
die Katze jefall´n?“

Marco: „Nun kack´ do´ nich´ glei´ rum, man.“

Ben: „Also: Ick war Großeltern, da kommt voll die  
fette Ratte Regentonne. Ick seh dit und geh  
Schuppen. Dort hab ick mir nen Riesenspaten  
genommen und uff die Ratte einjedroschen. War  
total Matsch. Mein Opa war voll stolz, man. Er  
ist mit mir Sparkasse gegangen und hat mir Kohle  
jezockt.“

Steven: „Erzähl´ kein Scheiß, man, wie geil ist das denn?“

Die Kontraktionsvermeidung scheint hier als identitätsstiftendes Mittel der Abgrenzung gegenüber der Eigenschaft der Schwäche und zur Aufwertung der eigenen Rolle genutzt

---

<sup>126</sup> Das Wort 'jump' wird hier als jugendsprachlicher Anglizismus für 'springen' verwendet.

zu werden. Phänomene des Ethnolekts vermitteln so, wie es hier aussieht, eine gewisse Unantastbarkeit der Aussagen.

Die Mädchengruppe, bestehend aus sechs Mädchen, sitzt am Basteltisch und gestaltet Grußkarten. Die Gesprächsinhalte drehen sich vor allem um Mitschüler. Die Schülerinnen scheinen sich dabei stets einig zu sein. Rollen- oder Positionierungskämpfe werden innerhalb der Doppelstunde nicht ausgetragen. Die bestehende Gruppenordnung scheint durch die Gespräche auf Augenhöhe bestätigt zu werden. Es ist in dem Dialog ein leichter Dialekt, jedoch keine Kontraktionsvermeidung oder ein anderes Phänomen des Ethnolekts zu hören, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Anna: „Haste Rodney heute wieder gesehen? Was für ein Assi...“

Magda: „Die Frage ist, ob ick ihn gerochen habe. Bäh, ey.“

Anna: „Wir können ihm ma´ ´nen Deo schenken.“

Katrin: „Nee, dit nimmt der doch eh nich´.“

Nicole: „Reine Geldverschwendung!“

Magda: „Gib´ mir ma´ die Schere.“

Nicole: „Ja, aber ich brauch´ mal den Kleba.“

Magda: „Woll´n wir sie<sup>127</sup> dann gleich zum Briefkasten bringen?“

Als die Freistunde beendet ist und in die anschließende große Pause übergeht, muss die Mädchengruppe vom Basteltisch an der Jungengruppe in der Sitzecke vorbei. Dabei kommt es zu verbalen Rangeleien, bei denen sich die Mädchen behaupten müssen. Um dem Angriff der Jungen standzuhalten, nutzen die Schülerinnen bei ihrer Verteidigung die Kontraktionsvermeidung und die ethnolektale Prosodie, die Ihnen anscheinend mehr Sicherheit und Abgeklärtheit gegenüber den Mitschülern erlaubt:

Rodney: „Man hast du ´nen fetten Arsch, Nicki!“

Ben: „Ja, echt ma. Und Kati och. Ihr müsst mal Diät machen!“

Nicole: „Du musst da melden, Schwabbelbacke. Gehst jeden

---

<sup>127</sup> Die gebastelten Karten.

Tag Döner und McDonalds und nie Sport. Herr  
Kapakides weiß´gar nich´, wer du bist, man.“

Katrin: „Fetter Arsch – von wegen, man. Ihr könnt froh  
sein, dass ich mit euch überhaupt rede. Außerdem  
seid ihr der letzte Dreck: Jungs die nie Frisör,  
Dusche oder Sport gehen, sind echt ekelhaft!“

Wieder unter sich, sprechen die Schülerinnen sofort wieder ohne  
Kontraktionsvermeidung und in ihrer üblichen Prosodie:

Magda: „Macht euch nix draus – die sind inner Pubertät.“

Nicole: „Wenn ich ihn das nächste Mal beim Döner sehe,  
werd´ ich ihn so auslachen, man.“

Katrin: „Ich auch.“

#### 4.23.5 Hofpause

Der erste Eindruck aus den Beobachtungen über die temporäre, situationsabhängige  
Verwendung von Sprache ist auch in der Kommunikation auf der Hofpause  
wiederzufinden.

Die Schülergruppen, die aufgrund des sonnigen, warmen Wetters aufgeregt und agil sind  
oder gemütlich in der Sonne sitzen, verwenden, anscheinend je nachdem, ob eine  
Kommunikation der Profilierung dient oder nicht, die Kontraktionsvermeidung. Eine  
dem Ethnolekt zuordenbare Prosodie ist nur gelegentlich bei den Jungen zu hören:

Schüler 1: „Hier, ich will.“

Schüler 2: „Du kannst doch gar nicht treffen!“

Schüler 1: „Klar, kann ich treffen, man, ich gehe jeden  
Donnerstag Fußball!“

Schülerin 1: „Kommst du noch mal mit aufs Klo?“

Schüler 3: „Mein Bruder muss wahrscheinlich Knast.“

Schüler 4: „Wieso muss er Knast? Kriegt er nich´  
Sozialstunden oda so was?“

Schüler 5: „Weiß´ isch nich´, man. Is´ gar nich´ gut,  
wenn er Knast muss!“

Schüler 6: „Tobi, willst du heute mit zum Basketball?“

Schüler 7: „Auf jeden!“

Schülerin 2: „Ich gehe am Wochenende Disco.“

Schülerin 3: „Darfst du? Meine Mutter verbietet mir das.“

Schülerin 2: „Mein sagt, wenn ich Mathe drei schreibe, darf ich Disco.“

Schülerin 3: „Ich wünschte, meine wär´ auch so cool.“

#### 4.23.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten Stunde wird eine 10. Klasse im Fach Deutsch beobachtet. Von den 22 anwesenden Schülern sind zwölf weiblich und zehn männlich. Die Schüler lesen eine Kurzgeschichte und haben anschließend die Aufgabe, darüber zu sprechen. Der Unterricht findet in einem kleinen Nebengebäude der Schule statt, das kurz vor dem Ausgang am Schulhof gelegen ist. Die Schüler sind diszipliniert und nehmen aktiv am Unterricht teil. Nebenkommunikation gibt es nur wenig und diese bezieht sich auch auf den Unterricht. Kontraktionsvermeidungen sind nicht zu hören:

Sarah: „Hast du mal was zum Wegmachen?“

[...]

Sarah: „Ja, ich bring das dann auch zum Mülleimer.“

Auch im Unterrichtsgespräch ist keine sprachliche Auffälligkeit wie z.B. K-1 zu hören:

Robert: „Gehört das jetzt noch zum ersten Teil?“

Melanie: „Muss er das jetzt zum Brunnen bringen, oder nicht?  
Ich hab das nich´ verstanden.“

Auch in der Pause, in der die Schüler das Schulgebäude für die nächste Stunde wieder wechseln müssen, ist, in der nun informellen Kommunikation, kein K-1 o.ä. zu hören, wie diese Beispiele zeigen:

Melanie: „Ich will nochmal aufs Klo, kommst du mit?“

Maike: „Ich muss dann aber auch nochmal ins Lehrerzimmer,  
Frau Mehling Bescheid sagen.“

Marcel: „Gehst du jetzt zu Mathe, man?“

David: „Ich weiß noch nich', hab keine Hausaufgaben. Kann ich bei dir abschreiben?“

#### 4.23.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Schlussfolgernd für die Thüringen-Gesamtschule kann festgehalten werden, dass die Schüler die Kontraktionsvermeidung zwar kennen, diese aber nicht als ein ethnolektale Phänomen wahrnehmen, sondern eher als profilierungsbelegtes Konstrukt der Jugendsprache auslegen.

Während (auch an dieser Schule) bei den älteren Schülern der 10. Klasse die Kontraktionsvermeidung keine Rolle spielte und lediglich das Berlinerische zu hören war, konnte bei den Schülern der 8. Klasse eine situationsabhängige Verwendung festgestellt werden.

Wenn kein Grund zur Profilierung gegeben war, wurde auch ohne K-1 gesprochen. In informellen Situationen, in denen es im soziokommunikativen Kontext um Rangordnung, Behauptung und Abgrenzung ging, wurde die Kontraktionsvermeidung als identitätsstiftendes, sozial differenzierendes Kennzeichen stets eingesetzt. Bis auf gestikulative Ausnahmen spielten weitere Teilphänomene des hier untersuchten Ethnolekts keine Rolle.

Die männlichen Schüler, bei denen die Gruppenintraaktion eine zentrale Rolle für das Finden und Aufrechterhalten des eigenen Status spielt, ist die Kommunikation ein wichtiges, soziales Ereignis, bei dem auf die Kontraktionsvermeidung und die damit verbundenen, erwünschten Eigenschaften projiziert werden. Neben der K-1 war ebenso eine deutliche Berlinerische Färbung der Sprache zu hören.

Für die weiblichen Schüler spielt die Kontraktionsvermeidung in der Intragruppenkommunikation keine Rolle. Sie verwenden K-1 erst in der Kommunikation mit der Jungengruppe, als diese sie verbal angriff. Die ethnolektale Form dient somit zum Schutz gegen die Degradierung durch die männlichen Mitschüler und zur Stärkung bzw. zum Beweis der eigenen, mindestens gleichgestellten Identität. In der Intragruppenkommunikation der Mädchen ist lediglich ein eindeutig der regionalen Umgangssprache zuordenbares Berlinerisch zu vernehmen, das auch in den vorhandenen kleineren Konfliktsituationen unverändert bestand. K-1 allein wird demnach sowohl von

den männlichen, als auch den weiblichen Schülern der Jahrgangsstufe ein hohes (temporäres) Maß an Aussagekraft zugeordnet.

Die vereinzelt, scheinbar situationsunabhängigen Kontraktionsvermeidungen (es gab, anders als bei den anderen Schülern dieser Schule, keine besonderen soziokommunikativen Anlass oder Kontext), die unabhängig von weiteren ethnolektalen Phänomenen auf dem Schulhof von Schülern deutscher Herkunft zu vernehmen waren, hatten einen schon so routinierten Charakter, dass sie tatsächlich ein fester, unbewusst artikulierter Bestandteil der Normallage der Schüler zu sein schienen.

#### **4.24 Hedwig-Dohm-Oberschule (Realschule)**

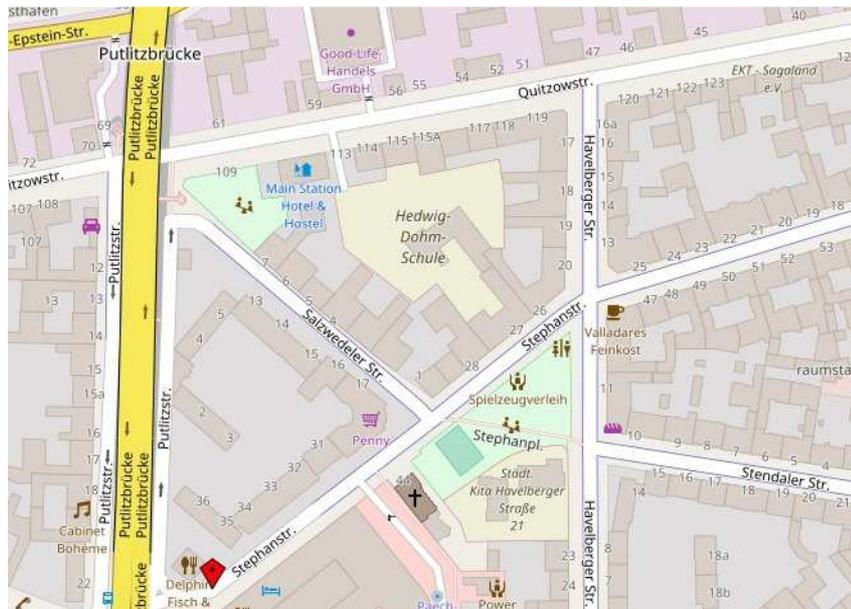
##### 4.24.1 Die Gegend im Berliner Bezirk Tiergarten

Tiergarten, ehemals ein selbstständiger Bezirk zentral im Westen von Berlin, gehört heute dem Großbezirk Mitte an und umfasst nicht nur den namensgebenden zentralen Stadtpark von Berlin, das Gebiet 'Großer Tiergarten', sondern ebenso die Gegenden 'Hansa-Viertel' und 'Moabit' ((vgl.) o.V. (2000): 1).

Im letztgenannten Ortsteil nahe des S-Bahnhofs Westhafen liegt das Viertel der Hedwig-Dohm-Oberschule, die repräsentativ für Tiergarten besucht wurde.

Moabit ist ein Gebiet, das in seiner Entwicklung vor allem durch die wirtschaftlichen und industriellen Möglichkeiten geprägt wurde, die die Flüsse und Kanäle (u.a. der Westhafenkanal) bieten. Traditionell ist Moabit ein typisches Berliner Arbeiterviertel, das sich aus den Gegebenheiten der sich ansiedelnden Fabriken ergab.

Die dichte Bebauung der typischen Strukturen des wilhelminischen Rings wurde im Zweiten Weltkrieg zu zwei Dritteln zerstört. Nachdem Teile des Gebiets wiederaufgebaut wurden, siedelten sich zahlreich Gastarbeiter in diesem Gebiet an, was heute noch an der Ausländerquote von Moabit zu erkennen ist, die mit rund 27% doppelt so hoch ist wie der Berliner Durchschnitt ((vgl.) o.V. (2009c): 1).



**Abb. 26:** Die Gegend um die Hedwig – Dohm - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Der Wiederaufbau der Gründerzeitbauten fand weniger dicht statt, sodass neben dem Fritz-Schloss-Park auch zahlreiche kleinere Grünflächen das Gebiet durchziehen. Das Wohnviertel verfügt zum einen über das Gesundheits- und Sozialzentrum Moabit, zum anderen über Nähe zum bekannten Virchowklinikum, das zur Charité gehört ((vgl. Abb. 26).

Neben Wohnraum und Institutionen wie Grund- und Oberschulen sind auch Geschäfte des täglichen Bedarfs (Lebensmitteleinzelhandel, Bäcker usw.) im Einzugsgebiet der Schule zu finden.

Aus der Außenperspektive als Wohngegend mit niedrigem Prestige und sozialen Problemen beschrieben ((vgl.) o.V. (2009b): 1), sehen die Bewohner diese vermeintlichen Probleme oft nicht und leben sehr gerne und sogar mit Stolz in ihrem Kiez, umgeben von den Kanälen und den Hochgleisen des S-Bahn-Rings, die ihnen das Gefühl vermitteln „wie eine Insel mit sanierten Altbauten“<sup>128</sup> zu leben.

Tatsächlich hat das Gebiet eine Arbeitslosenquote von 8,3% und einen Anteil von Hartz IV-Empfängern von rund 17%. Das Bild der 'sozialen Probleme' des Viertels kann also wegen dieser hohen, auch in der Außenwahrnehmung so manifestierten, Werte entstanden sein und ist somit berechtigt ((vgl.) o.V. (2009c): 1, o.V. (2009d): 1).

<sup>128</sup> Aussage von Helga F., 53 Jahre alt, Bewohnerin in der Stephanstraße seit 1985, befragt am Tag des Schulbesuchs, ob sie sich vorstellen könnte in einem anderen Bezirk zu leben.

Verkehrstechnisch ist die Umgebung der Schule sowohl durch den S-Bahnring, als auch durch die U-Bahn und Buslinien, die über die Perleberger Straße, die Hauptstraße des Viertels, führen, angeschlossen ((vgl.) Abb. 26).

#### 4.24.2 Die Schule

Das Gebäude der Hedwig-Dohm-Oberschule, ein üppig bewachsener Altbau, liegt in einem Altbau-Wohngebiet im Stadtteil Moabit. Die Schule ist im Rahmen der Umstellung auf die Berliner Schulreform<sup>129</sup>, die im kommenden Schuljahr vollzogen werden soll, mitten im Umbau und der Vorbereitung auf die neuen Aufgaben als Sekundarschule. So kommt es, dass viele Räume noch provisorisch eingerichtet oder gerade in der Einrichtung sind.

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 240 Schüler die Realschule, von denen 52% männlich und 48% weiblich sind. 117 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Dass davon über 100 aus dem europäischen Raum stammen, hat vermutlich damit zu tun, dass die Hedwig-Dohm-Oberschule als besonderen Sprachunterricht Griechisch anbietet. Drei Schüler haben eine Staatsangehörigkeit eines afrikanischen Landes, neun eine aus Asien. Fünf Schüler sind staatenlos. Von den 240 Schülern sind 203 (84,6%) nicht-deutscher Herkunftssprache. Fast alle leben im Stadtteil der Schule (191 Schüler). Die nächst größeren Gruppen kommen aus den Bezirken Tempelhof-Schöneberg (14 Schüler), Neukölln (11 Schüler) und Charlottenburg-Wilmersdorf (11 Schüler). Die übrigen dreizehn Lernenden sind in den anderen Bezirken der Stadt gemeldet ((vgl.) o.V. (2008w): 1 f.).

An der Hedwig-Dohm-Realschule können vier Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.24.3 1. Stunde und 1. Pause

Die erste Stunde, Deutschunterricht, findet in einer 8. Klasse mit zwölf Schülern statt, vier Mädchen und acht Jungen, von denen insgesamt elf einen nicht-deutschen Hintergrund haben. Die Lehrerin, die mit einem starken Berliner Dialekt spricht, versucht mit den Schülern einen kurzen Zeitungsartikel zum Thema 'Unterschicht' zu lesen und im Anschluss daran zu diskutieren.

---

<sup>129</sup> Die Berliner Schulreform, korrekter als Schulstrukturreform bezeichnet, ist die Neuordnung der Berliner Schulen und die damit verbundene Auflösung der Schultypen Hauptschule, Realschule und Gesamtschule zu sogenannten Sekundarschulen, die diese drei Typen vereinen und alle entsprechenden Abschlüsse zulassen, auch das Abitur, obwohl das Gymnasium als elitärer Schultyp weiterhin besteht. Beginnen wird die Schulreform mit dem Schuljahr 2010/2011 ((vgl.) o.V. (2009): 1).

Die Schüler sind bemüht und versuchen nicht nur den Artikel zu verstehen, sondern ebenso die Aufgabe zu erfüllen.

Bei allen Schülern sind K-1 und andere Teilphänomene des Ethnolekts zu hören. Dabei ist besonders auffällig, dass es auch in dieser Klasse<sup>130</sup> zwei Ursachen für die Nutzung der Kontraktionsvermeidung gibt: die Fähigkeitsbarriere, die aus mangelnder Kompetenz resultiert, und die Willensbarriere, bei der der 'Fehler' bewusst gemacht wird.

Es können verschiedene Gründe für die Willensbarriere vorliegen. Einerseits kann sich das Individuum durch den 'Fehler' bewusst abgrenzen oder es versucht sich so seinem Umfeld anzupassen bzw. nicht aufzufallen ((vgl.) Pelypshyn (2008): 5).

In dieser Klasse ist Manuel der einzige Schüler deutscher Herkunft. Im Gegensatz zu seinen Mitschülern, denen zwar eine Fähigkeitsbarriere attestiert werden kann, die sich jedoch um ein 'richtiges' Deutsch ohne K-1 bemühen, nutzt Manuel die Kontraktionsvermeidung anscheinend bewusst, um sich, wie die Theorie es schon vermutet, anzupassen. Folgende Situationen können dies beispielhaft belegen:

Kadir: „Was ist jetzt alles Unterschicht?“

Lehrerin: „Kadir, du hast doch den Zeitungsartikel gelesen, oder?“

Kadir: „Ja, aber nicht verstanden. Ist Unterschicht, wenn man Hartz-Amt<sup>131</sup> geht?“

Lehrerin: „Was meinen die anderen dazu?“

Manuel: „Du Spast bist Unterschicht, weil du Schule gehst, man. Oder weil deine Mutter Lidl geht.“

Lehrerin: „Melde dich bitte, wenn du etwas sagen willst.“

Manuel: „Aber seine Mutter ist Unterschicht, weil sie Lidl geht! Und Aldi!“

Ayla: „Du Opfer, auch wer nicht Unterschicht is, kann Lidl einkaufen.“

Manuel: „Du Tussi, geh mal Toaster<sup>132</sup>, du Opfer!“

Ayla: „Alter, wie redest du? Rede ordentlich!“

Lehrerin: „Hört auf euch anzuzicken!“

---

<sup>130</sup> Wie ebenso in den anderen Schulen/Klassen mit hohem Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunft z.B. im Wedding und in Neukölln beobachtet werden konnte.

<sup>131</sup> Hartz-Amt ist die Abkürzung für Hartz IV-Amt, was bei den Schülern die umgangssprachliche Bezeichnung für das Job-Center der Agentur für Arbeit ist.

<sup>132</sup> Anspielung auf den Begriff 'Tussitoaster', der umgangssprachlich-abwertend das Solarium bezeichnet.

Auch nach der Aufforderung seiner Mitschülerin, doch die Kontraktion ´ordentlich´ zu nutzen, also mitzusprechen, verbleibt Manuel im K-1-Modus.

Fatma: „Hören Sie mal, Frau Wegener, wie er spricht?“

Manuel: „Fatma, tu ma nich so. Du kommst doch Türkei,  
Alter!“

Fatma: „Aber ich kann ordentlich reden!“

Manuel: „Du tust so Unterricht. Nix kannst.“

In den informellen Gesprächen der ersten Pause spricht Manuel nicht nur K-1, sondern verwendet zusätzlich eine ausladende Gestik, die zur Unterstreichung des Ethnolekts genutzt wird, und spricht dabei wesentlich lauter, als er es im Unterricht tat:

Manuel: „Alter, lass mal Laden!“

Ali: „Haste Potte<sup>133</sup>?“

Manuel: „Klar. Geburtstag gekriegt.“

#### 4.24.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde, einer Doppelstunde, die der vorbereitenden Berufsorientierung dient, ist ein Student der Politikwissenschaft zu Gast, der den Schülern die Perspektiven eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder eines Praktikums in der türkischen Gemeinde näher bringen möchte. Dazu hält er einen Vortrag und beantwortet die Fragen der Schüler.

Da die Technik nicht einsatzbereit ist, verbringen die 23 Schüler, von denen 13 weiblich und zehn männlich sind, die ersten zehn Minuten der Stunde unbeaufsichtigt.

Die informellen Gespräche werden ausschließlich im Ethnolekt geführt. Dabei findet nicht nur K-1 ihre Anwendung, sondern ebenfalls die Vermeidung von Artikeln, die typische Prosodie, Gestik und eine überhöhte Lautstärke, wie die folgenden Beispiele belegen:

Lala: „Hat jemand Kaugummi?“

Aische: „Emre, gibts du mir Kaugummi?“

Lala: „Hat jemand Stift?“

---

<sup>133</sup> In diesem Zusammenhang wird das Wort ´Potte´ als Bezeichnung für Geld benutzt.

Emre: „Was passiert hier?“  
Steven: „Er macht Präsentation.“  
Emre: „Wo?“  
Steven: „Tafel, wo sonst?“  
Emre: „Worum geht es?“  
Steven: „Wir sollen Ausbildung türkische Gemeinde machen  
oder so. Weiß nich...“  
Lala: „Ich brauche Stift, man. Hat denn keiner Stift?“  
Sascha: „Man, nerv´ nich´. Nimm dir Stift, Bitch, ist  
Federtasche.“  
Lala: „Kann ich jeden?“  
Sascha: „Ja, aber bring Stundenende wieder, hast du  
gehört?“  
Lala: „Jaja. Ich wusste heute nicht, ob ich Schule gehe,  
deshalb hab´ ich nix.“

Thomas Josinger, Student der Politikwissenschaft und Mitarbeiter der türkischen Gemeinde in Berlin, referiert über die Möglichkeit ein Freiwilliges Soziales Jahr zu absolvieren oder eine Ausbildung in der Institution zu beginnen. Während des Vortrags sind keine sprachlichen Auffälligkeiten zu erkennen. Bei den Antworten für die direkten Fragen der Schüler spricht er im Ethnolekt und verwendet dabei vor allem K-1 und die Artikelvermeidung. Dabei ist für ihn anscheinend nicht relevant, ob er sich mit einem Schüler eindeutiger deutscher oder nicht-deutscher Herkunft unterhält. Diese vermeintlich an die Schüler angepasste Art zu sprechen wirkt herablassend und wundert auch einige Schüler, wie an den Blicken, die sie sich gegenseitig bei der ersten Antwort des Studenten zuwerfen, zu vermuten ist.

Sascha: „Kann ich nur Bewerbung für Soziales Jahr machen  
oder gibt's auch was anderes?“  
Thomas Josinger: „Sie können Bewerbung für freiwilliges  
soziales Jahr machen oder Sie machen Bewerbung  
für Ausbildung.“

[...]

Aynur: „Was braucht man für Schulabschluss?“  
Thomas Josinger: „Sie müssen mindestens 10 Jahre Schule  
gegangen sein. Abschluss ist nicht so wichtig,

wenn Sie gute Noten haben.“

Aynur: „Kann ich auch Hauptschulabschluss Bewerbung tun?“

Thomas Josinger: „Wenn Ihr Hauptschulabschluss gut ist, können Sie auch Hauptschulabschluss Bewerbung tun.“

[...]

Thomas Josinger: „Ich habe hier noch mal Prospekt, wo alles drin steht. Auch Adresse wo ihr Bewerbung hinschicken könnt. Können wir irgendwo anmachen?“

Mehmet: „Sie können Zettel hier Pinnwand machen, wenn Sie möchten.“

In der Nebenkommunikation zweier Schülerinnen ist zu hören, dass sie den Vortragenden als nicht authentisch und unnatürlich empfinden:

Tulay: „Isch weiß nisch, der is irgendwie voll arrogant. Komischer Typ.“

Fatima: „Isch versteh´ auch nisch, was er sagt. Hast du Nagelfeile?“

Die beiden Schüler deutscher Herkunft, die in der Pause und der informellen Zeit ohne Lehrer im Ethnolekt gesprochen haben, führen das auch im Unterricht weiter fort. Dabei scheinen Phänomene wie K-1 oder die typische Prosodie wie selbstverständlich zu ihren Sprachgewohnheiten zu gehören. Beide Schüler machen nicht den Eindruck, als ob für sie die Sprache zur Profilierung innerhalb des Klassenverbandes notwendig wäre. Da es sich hier jedoch um den ältesten Jahrgang der Schule handelt, kann diese Phase der Gruppenstrukturierung auch bereits abgeschlossen sein.

Als Beispiele für den Sprachgebrauch der beiden Schüler ohne Migrationshintergrund können folgende Dialogausschnitte genutzt werden:

Ricardo: „Warst du gestern Film, man?“

Mesut: „Was für Film?“

Ricardo: „Wolltest du nisch Kino? Wegen Sneak<sup>134</sup> und so?“

[...]

---

<sup>134</sup> Mit der englischen Bezeichnung ‘Sneak Preview’, abgekürzt ‘Sneak’, werden Vorabvorstellungen von Kinofilmen bezeichnet, bei denen der Zuschauer vorher nicht weiß, welchen Film er zu sehen bekommt.

Ricardo: „Lass´ mal Wochenende Kino gehen.“

Monique: „Wollen wir noch mal schnell Klo?“

Fatima: „Meinst du nisch, dass gleich los geht?“

Monique: „Willst du ganze Stunde hier hocken und warten?“

Also isch geh jetzt Klo.“

Fatima: „Isch sag´ dann, dass du Klo bist.“

Obwohl die meisten Schüler keine deutschen Wurzeln haben und ihre Muttersprache gut beherrschen<sup>135</sup>, ist kein Sprachwechsel zu hören. Alle Schüler bemühen sich, deutsch zu sprechen. Auch rituelle Beschimpfungen sind nicht zu hören. Lediglich die Routine ´ich schwöre´ scheint, genau wie K-1 und andere dem Ethnolekt zuordenbare Phänomene, fest im Sprachgebrauch der Schüler verankert.

#### 4.24.5 Hofpause

Auf dem zwischen Wohnhäusern liegenden Hof stehen die Schüler bei dem Sommerwetter dicht an dicht in kleinen oder mittleren Gruppen zusammen. Auffällig ist die strikte Trennung von Mädchen und Jungen.

Bei allen Schülern ist in der lockeren, informellen Situation konstant die Kontraktionsvermeidung K-1 zu hören. Zusätzlich fallen auch das Weglassen von Artikeln und eine starke Gestik mit den Händen auf. Anders als im Unterricht sind hier und da schon Sprachwechsel, vor allem bei den scheinbar jüngeren Schülern, zu vernehmen. Die Sprachen, die neben deutsch gesprochen werden, können jedoch situationsbedingt nicht eindeutig bestimmt werden.

Einige Dialogbeispiele sollen die Kommunikationssituation auf dem Schulhof belegen:

Schülerin 1: „Hast du Tablette für sie?“

Schülerin 2: „Ich schau mal Tasche. Willst du heute nich´ Sport?“

Schülerin 1: „Wenn ich heute Sport gehe, bin ich tot. Hast du Tablette?“

Schüler 1: „Ich muss nach Sommerferien vielleicht andere Schule.“

---

<sup>135</sup> Nach Auskunft des Klassenlehrers im Gespräch nach der Beobachtung der Stunde.

Schüler 2: „Wieso?“

Schüler 1: „Frau Teller sagt, wenn ich so weiter mache,  
muss ich Hauptschule.“

Schüler 2: „Ich dachte Herbst is´ dann alles  
Gesamtschule.“

Schüler 1: „Was weiß isch. Ich will gar nicht mehr Schule.  
Geht mir alles aufn Sack.“

Schüler 3: „Ey, gehst du Raum?“

Schüler 4: „Ja, man, isch muss noch Herr Schwiwonjak.“

Schülerin 3: „Kommst du noch mal Klo?“

Schülerin 4: „Ich wollte eigentlich noch mal Penny, aber  
Frau Maiser guckt, da kann ich nich.“

#### 4.24.6 3. Stunde und 3. Pause

Im Chemieunterricht in der 3. Stunde, in dem 19 Schüler (zwölf weiblich, sieben männlich, sieben davon mit Migrationshintergrund) anwesend sind, wird das Thema Alkoholismus behandelt. Auftakt dazu bildet ein Vortrag von zwei Schülerinnen.

Anhand eines selbst gestalteten Plakats, das den menschlichen Körper darstellt, zeigen sie die Gefahren des übermäßigen Alkoholkonsums auf.

Mit wachsender Unsicherheit bei den Vortragenden erhöht sich auch die Anzahl der Verwendungen ethnolektaler Sprachphänomene. Während Angelina und Sophie zu Beginn des Vortrags noch ethnolektfrei sprechen, sind u.a. nach der Aufforderung der Lehrerin, doch etwas lauter und deutlicher zu reden, vermehrt Unsicherheiten bemerkbar.

Angelina: „Wir wollen euch heute erzählen, was passiert,  
wenn man zum Alkoholiker wird.“

Gruppe der Mitschüler: „Was? Sprecht lauter, man versteht  
hier nix.“

Lehrerin: „Könnt ihr beide ein wenig lauter und deutlicher  
sprechen? Dann können euch alle im Raum  
verstehen.“

[...]

Sophie: „Wenn die Jugendlichen z.B. Disco gehen, merken  
sie oft nicht, wie viel sie trinken.“

Nachdem die Mitschüler einige Kommentare geraunt haben und im halblauten Nebengespräch ihre Meinung zum Alkohol, ebenfalls unter der Verwendung von K-1, preisgegeben haben, steigt die Unsicherheit der Vortragenden Schülerinnen weiterhin an. Dies ist nicht nur an der unruhigen Vortragshaltung (treten von einem Fuß auf den anderen, verkrampfen die Finger usw.) zu erkennen, sondern auch daran, dass das Repertoire der ethnolektalen Phänomene jetzt breiter ausgeschöpft wird. So beginnen beide nicht nur auch Artikel wegzulassen, sondern auch die typische Prosodie zu verwenden. Es macht den Anschein, als ob diese den beiden die Erhabenheit, Sicherheit und Authentizität verleiht, die ihnen vor der Klasse fehlt. Einige Beispiele aus dem Vortrag sollen diese Beobachtung belegen:

Angelina: „Betrunkensein entsteht, wenn Alkohol Blut geht und Körper abbaut. Darum spricht man auch von Blutalkohol. Wenn Gehirn mit Abbau beschäftigt ist, verliert man Kontrolle über Körper und schwankt so.“

Tobias: „Wie Ben neulich als wir Party gegangen sind. Er hatte schon so viel getankt, man. Dann sind wir Tanke und haben mehr geholt.“  
[...]

Sophie: „Alkohol kann Schäden machen. Leber zum Beispiel kann Leberkrebs oder Leberentzündung bekommen oder Fettleber werden. Wenn ihr Plakat guckt, seht ihr genauer, was noch passieren kann.“

Angelina: „Es kann auch Hirnschädigung, Nervenprobleme und Muskelschwund kommen. Schäden können, zum Beispiel Gehirn, *können dauerhaft sein – ohne eine Möglichkeit der Heilung*<sup>136</sup>.“

Nachdem der Kurzvortrag zum Alkoholismus abgeschlossen ist, haben die Schüler die Möglichkeit den Vortragenden Fragen zu stellen und den Vortrag zu bewerten. Dabei

---

<sup>136</sup> Dieser Teilsatz wurde vom Vortragsausdruck abgelesen, kann also nicht mit in die Beobachtung der natürlichen Sprechweise einfließen, ist der Vollständigkeit halber aber mit angegeben.

sprechen vor allem die Schüler deutscher Herkunft, trotz der formellen Unterrichtssituation, durchgängig unter Verwendung von K-1.

Marcel: „Wenn ich immer nur Wochenende Alkohol trinke,  
wenn ich Party gehe, bin ich dann Alkoholiker?“

Angelina: „Wenn du jedes Wochenende Party gehst, würde ich  
sagen, dass du gefährdet bist.“

Thomas: „Mein Vater trinkt nicht nur Wochenende sondern  
auch Feierabend immer Bier. Ist er dann  
Alkoholiker?“

Lehrerin: „Wenn er nicht mehr ohne kann, könnte das schon  
sein!“

Die Lehrerin antwortet auf die Frage ohne auf die Kontraktionsvermeidung einzugehen oder diese zu korrigieren.

Sina: „Ich habe mal gehört, dass, wenn man Komasaufen  
teilgenommen hat, 10.000 Gehirnzellen sterben.  
Stimmt das?“

Sophie: „Ja, wenn du richtig Krankenhaus musst und so, ist  
das möglich.“

Lehrerin: „Nun solltet ihr aber auch die Vortragsweise  
der beiden bewerten. Wie haben sie das gemacht?“

Stefan: „Ich finde, das war gut.“

Lehrerin: „Was war gut?“

Stefan: „Das Plakat war gut. Da konnte man gut sehen,  
welche Krankheiten Alkoholismus kommen.“

Lehrerin: „War auch etwas nicht so gut?“

Stefan: „Nicht so gut war das Gezappele. Man hatte das  
Gefühl, sie sind Sport.“

Auch hier findet wieder keine Korrektur oder Ansprache von K-1 statt.

Nach dem Pausenklingeln ist in der Kommunikation der Schüler nicht nur weiterhin K-1 zu hören, sondern auch die ethnolektnahe Prosodie findet, vor allem bei den Jungen, die

um gegenseitiges Gehör kämpfen müssen, Anwendung. Die Prosodie wird jedoch, anders als bei Beobachtungen an anderen Schulen, gänzlich ohne unterstützende Gestik eingesetzt:

Tom: „Ey, gehst du Penny, man?“

Lukas: „Wenn isch jetzt Penny gehe, habe ich Wochenende keine Potte<sup>137</sup> mehr!“

Stefan: „Du schuldest mir noch was.“

Tom: „Steff, gehst du Penny, man?“

Stefan: „Luk schuldet mir noch Potte.“

Lukas: „Gebe ich dir Montag. Wochenende brauche ich noch.“

#### 4.24.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

An der Hedwig-Dohm-Oberschule gehört die Kontraktionsvermeidung fast schon zur Normallage der Schüler. Anders als an anderen Schulen mit einem erhöhten Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunft wird sie hier jedoch überwiegend ganz bewusst als Status- und/oder Identitätsmerkmal eingesetzt.

Dies war u.a. dann zu erkennen, als Schüler nicht-deutscher Herkunft ihre Mitschüler direkt auf die Verwendung von K-1 hinwiesen, da sie diese anscheinend als störend empfunden haben.

Dennoch kann eine vollzogene Einsozialisierung der Kontraktionsvermeidung in den Sprachgebrauch der Schüler festgestellt werden, bei der allein die Prosodie als sozialdifferenzierendes Merkmal markant ist.

Unabhängig von Fähigkeitsbarrieren, die bei den Schülern teilweise vorhanden sind, wird an dieser Schule ein Kult um die Verwendung der ethnolektalen Formen gemacht, der immer wieder zur Schau gestellt wird, auch ohne dass eine soziokommunikativ relevante Situation oder ein entsprechender Kontext vorliegt.

Aufforderungen zur Vermeidung von K-1 bzw. deren Korrektur lassen einzelne Schüler zu Außenseitern der sekundären Gruppen werden, da die Kontraktionsvermeidung eine durchgängig akzeptierte und allen Adressaten bekannte Artikulationsweise samt prosodischen Mustern darstellt. Dass eine Reflektion des Sprechens unter den Schülern stattfindet, wird durch diese Tatsache bewiesen und unterstreicht erneut den bewussten Charakter der Ausdrucksweise.

---

<sup>137</sup> Umgangssprachlich bzw. Ausdruck in der Jugendsprache für 'Geld' und/oder 'Portemonnaie'.

Da die Schüler, die in kontextuell determinierten Situationen die Wahl zwischen mehreren Ausdrucksalternativen haben, überwiegend die mit Verwendung der Kontraktionsvermeidung wählen, kann neben dem Bewusstsein auch eine interne Kultivierung unterstellt werden.

Besonders an dieser Schule war, dass sogar der Student, der in direkter Interaktion mit einer voll besetzten Klasse stand, die Kontraktionsvermeidung angenommen und durchgehend artikuliert hat. Da er jedoch nur studienergänzend beobachtet wurde, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob er sich bewusst an das ´niedrige Niveau´ der Schüler angepasst hat oder unterbewusst die Dominanz des Sprachverhaltens der Lernenden so stark auf ihn einwirkten, dass es zu einer automatischen Übernahme kam. Ebenso markant war, wie an anderen Schulen zuvor auch, dass besonders die weiblichen Schüler, so sie denn um eine K-1-freie Ausdrucksweise bemüht waren, bei Angriffen auf ihre Persönlichkeit und Kritik stets wieder in die Verwendung der ethnolektalen Form übergingen und diese dann auch konsequent beibehielten.

#### **4.25 Emmy-Noether-Oberschule (Gymnasium)**

##### 4.25.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Köpenick

Köpenick ist ein ehemaliger Bezirk im Südosten von Berlin und gehört heute politisch zu Treptow-Köpenick ((vgl.) o.V. (2000): 1).

Die Außenperspektive sieht vor allem die zahlreichen Gewässer wie den Müggelsee und das viele Grün, weshalb Köpenick auch als Erholungs- und Wassersportgebiet bekannt ist. Auch aus der Innenperspektive versteht sich der Bewohner eher als ruhig und entspannt: „In Köpenick herrschen geordnete Verhältnisse, ich freue mich jeden Tag, wenn ich von der Arbeit in mein grünes Zuhause komme“<sup>138</sup>.

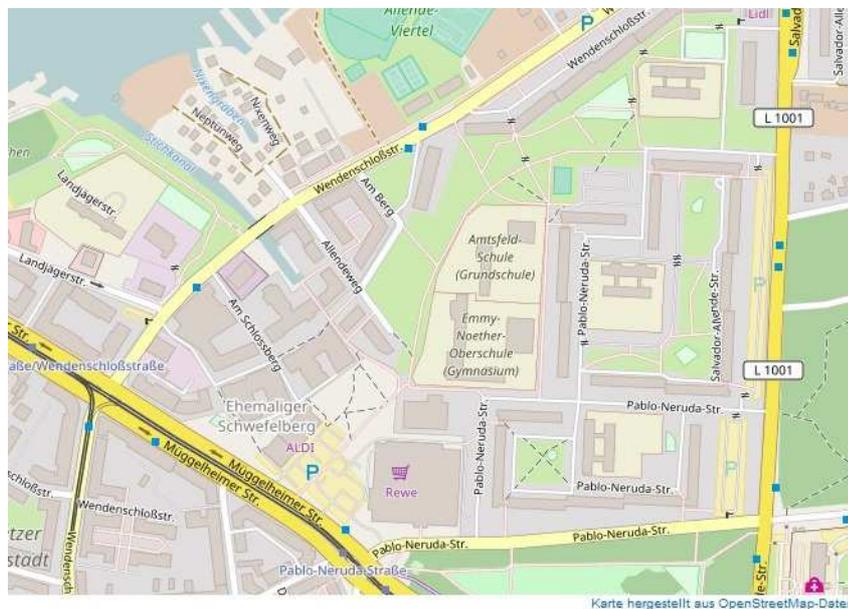
Neben dem historischen Stadtkern entwickelte sich, auch aufgrund der Gewässersituation des Bezirks, zum Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine große Industrielandschaft, die bis heute die baulichen und sozialen Strukturen des Orts prägen und maßgebend für die Entwicklung der Region waren.

Neben den Villenvierteln entlang der Ufer und um die gut erhaltene Altstadt von Köpenick sind auch zahlreiche Siedlungen für die Arbeiter und ihre Familien im typischen Flachbaustil der 1920er und 1930er Jahre (u.a. von Bruno Taut) und im

---

<sup>138</sup> Aussage von Michael H., Tischlermeister, 36 Jahre alt, seit 2003 wohnhaft in Köpenick, über die Frage, warum er in Köpenick wohnt, die ihm am Tag des Schulbesuchs in der Straßenbahn gestellt wurde.

Plattenbaustil der 1970er und 1980er Jahre, jedoch auch nur fünfgeschossig, entstanden und zeichnen das architektonisch Bild des ehemaligen Bezirks.



**Abb. 27:** Die Gegend in Berlin - Köpenick.

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Hauptverkehrsmittel in Köpenick sind Straßenbahnen und Busse, die mit vielen Linien sogar durch bewaldete Gebiete fahren ((vgl.) Abb. 27).

Durch die Menge an Parks und Gewässern sind in Köpenick viele Freizeitmöglichkeiten wie beispielsweise in Wassersportvereinen zu finden.

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands ist die Zahl der Arbeitslosigkeit in Köpenick sehr angestiegen, hat sich mittlerweile jedoch wieder auf rund 5% stabilisiert und liegt damit deutlich unter dem Berliner Durchschnitt. Der Anteil an Hartz-IV-Empfängern beträgt 8,5%, was ein gutes Ergebnis im Berlin-Vergleich ist ((vgl.) o.V. (2009b): 1, o.V. (2009c): 1).

Der Ausländeranteil von 2,3%, von denen der überwiegende Teil aus Asien und Gebieten aus Osteuropa stammt, ist, ähnlich wie in den anderen Ost-Berliner Bezirken, sehr gering, es handelt sich sogar um den geringsten Ausländeranteil der gesamten Hauptstadt ((vgl.) o.V. (2009b): 1, o.V. (2009c): 1).

#### 4.25.2 Die Schule

Das Emmy-Noether-Gymnasium ist, wie viele Schulgebäude aus der DDR-Zeit, im typischen viergeschossigen Plattenbaustil erbaut worden und steht in einem Wohn- und Gewerbegebiet in direkter Nähe zu verschiedenen Straßenbahnlinien.

Da der Schulbesuch schon ab der 5. Klasse möglich ist, gehen zum Zeitpunkt der Studie 770 Schüler auf das Gymnasium, von den 54 % weiblich und 46% männlich sind.

Wie für den Bezirk typisch haben nur 21 Schüler keine deutsche Staatsbürgerschaft: elf habe eine aus einem asiatischen Land, neun aus dem erweiterten europäischen Raum und eine Schülerin eine amerikanische Zugehörigkeit ((vgl.) o.V. (2008y): 1 f.)

Insgesamt 31 Schüler (4%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. Fast alle (720) leben im Einzugsgebiet der Schule. Die größte Gruppe von Schulbesuchern aus anderen Gegenden Berlins stammt aus dem Bezirk Marzahn-Hellersdorf (34), gefolgt von Lichtenberg (8). Die restlichen acht Schüler kommen aus anderen Berliner Bezirken und zwei Landkreisen in Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008y): 1 f.).

Das Gymnasium ist im Jahr 2006 aus dem Zusammenschluss zweier Köpenicker Gymnasien entstanden und bietet ihren Schülern neben zahlreichen Arbeitsgemeinschaften und Schulprojekten auch sogenannte Schnellläuferklassen an, bei denen die Schüler binnen elf Jahren das Abitur ablegen, d.h. unter anderem dass die 8. Klasse übersprungen wird ((vgl.) o.V. (2008y): 1 f.).

An dem Köpenicker Gymnasium können vier Unterrichtsstunden und die dazugehörigen Pausen beobachtet werden.

#### 4.25.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten beobachteten Stunde findet Erdkunde in einer 10. Klasse statt. Von den 20 anwesenden Schülern sind neun männlich und elf weiblich. Einen Migrationshintergrund hat kein Schüler der Schnellläuferklasse. Der streng nach Geschlecht getrennte Sitzplan ist vom Fachlehrer angeordnet.

Das Thema der Unterrichtsstunde ist 'Wasser' und ergibt sich vor allem aus Meldungen und Beiträgen der Schüler sowie einer Gruppenarbeit, die die Schüler zu zweit verrichten müssen. Diese vermeintlich lockere Arbeitsatmosphäre führt nicht nur zu einer regen Beteiligung am formellen Unterrichtsgeschehen, sondern ebenso zu informellen Nebengesprächen, wie folgende Beispiele zeigen:

Anna: „Sind da noch Bücher im Schrank?“  
Paul: „Guck doch rein!“  
Anna: „Wollt ihr uns nicht ein Buch aus dem Schrank geben?“  
Paul: „Von wollen kann keine Rede sein.“  
Anna: „Macht ihrs jetzt?“  
Paul: „Na gut.“

In der gesamten Kommunikation ist keine Kontraktionsvermeidung (K-1) oder ein anderes Phänomen des Ethnolekts zu vernehmen. Das Berlinerische ist jedoch gegenwärtig, nicht nur bei dem Lehrer, sondern auch bei den Schülern, jedoch vor allem in Situationen, in denen die Schüler anscheinend das Gefühl haben, sich behaupten zu müssen, wie dieser Dialogausschnitt zeigt:

Lehrer: „Gebt mir doch mal Anwendungen für Wasser. Alles, was auf dem Arbeitsblatt steht, dürft ihr nicht nennen.“  
Claudia: „Waschen.“  
Robert: „Putzen.“  
Lehrer: „Dit is doch gleich. Nadine?“  
Nadine: „Ick hab noch kühlen, gießen, kochen und bei der Hygiene. Ick hab aber noch mehr Ideen.“  
Lehrer: „Danke, dit is´ schon mal gut. Niklas?“

Die Gespräche während der Gruppenarbeit, die die Schüler zu zweit durchführen müssen, bestätigen die bis dahin angestellten Beobachtungen. In dieser Klasse ist während des Unterrichts, sowohl in der Haupt- als auch in der Nebenkommunikation, keine Kontraktionsvermeidung zu vernehmen:

Jonas: „Wer hat hier ´ne 2 bekommen?“  
Leonard: „Maxi beim Sport.“  
Jonas: „Kann gar nicht sein. Sie geht nie zum Sport. Die geht immer nur zum Arzt wegen irgendwelchem Zeug.“

Laura: „Das Wasser geht immer zum Klärwerk, oder?“

Julia: „Zum Klärwerk oder zur Kanalisation. Oder ist das das Gleiche? Oder nicht?“

Nicht anders als im Unterricht verhält sich die Sprache zu Beginn und während der Pause:

Jonas: „Anni, kommste nachher mit zum Bäcker?“

Paul: „Ey, gehst du raus?“

Christian: „Ja, wollte mal kurz auf den Hof.“

Laura: „Herr Schreiber, kann ich mir mal kurz Ihr Lineal borgen?“

Lehrer: „Lass dir zu Weihnachten doch ma ´nen Lineal schenken!“

#### 4.25.4 2. Stunde

Für die zweite besuchte Stunde steht Geschichte in einer 8. Klasse auf dem Lehrplan. Der Raum ist mit 27 Schülern, 16 weiblich, elf männlich, kein Schüler mit Migrationshintergrund, voll besetzt. Das Thema der Stunde lautet Friedrich II, ein aufgeklärter Monarch´. Die Schüler sollen nach einer Diskussion über die Thematik der vergangenen Geschichtsstunde einen neuen Text lesen und jeweils ein Teilstück von diesem zu zweit zu einem kleinen Referat zusammenfassen.

Die Beobachtung aus den informellen Minuten aus der Zeit vor dem Unterrichtsbeginn, dass die Schüler frei von Kontraktionsvermeidungen und anderen ethnolektalen Formen sprechen, bestätigt sich nicht nur beim Hören der formellen Haupt-, sondern ebenso beim Achten auf die teilweise informelle Nebenkommunikation:

Maria: „Hast du mal ´nen Edding?“

Jana: „Ja, in meiner Federtasche. Rechts. Ich brauch´ ihn dann aber wieder zum Machen meiner Englisch-Folie.“

Maria: „Bist du heute mit dem Vortrag dran? Zu welchem Thema?“

Felix: „Ist es normal, dass der eine rechts oben zur Decke guckt?“<sup>139</sup>

Lehrerin: „Da das ein Gemälde und kein Foto ist, kann das kein Zufall sein.“

Marcus: „Schauen Sie, der andere da, der guckt auch zur Decke. Die anderen gucken zum Thron.“

#### 4.25.6 3. Stunde und 3. Pause

Die dritte Stunde findet erneut in der Parallelklasse der soeben besuchten 8. Klasse statt, diesmal ist es jedoch der Deutschunterricht, der beobachtet wird. Auch diese Klasse ist mit 28 Schülern, zwölf männlich, 16 weiblich, kein Schüler nicht-deutscher Herkunft, vollzählig.

Das Unterrichtsthema sind antijüdische Maßnahmen am Beispiel des Tagebuchs von Anne Frank, zu denen die Schüler mittels einer Gruppenarbeit eine kleine Präsentation erarbeiten müssen.

Auch in dieser Klasse der Emmy-Noether-Oberschule wird in der formellen Hauptkommunikation keine Kontraktionsvermeidung angewandt:

Franziska: „Sie haben sich immer im Keller versteckt!“

Thomas: „Das wäre doch anders gewesen, wenn sie in den Zug gestiegen wären.“

Robert: „Musste man dann zum Hauswart gehen?“

In der zwar unterrichtsbezogenen, aber informellen Kommunikation der Schüler dagegen sind Kontraktionsvermeidungen zu hören, die habitualisiert und anscheinend unreflektiert ohne weitere Einflüsse des Ethnolekts gesprochen werden. Im Folgenden soll jeweils ein Beispiel aus dem Gespräch einer Mädchen- und einer Jungengruppe aufgezeigt werden:

Juliane: „Was denkst du, was ihr gesagt wurde?“

Antonia: „Ganz klar: Margot sollte sich SS treffen, die sie dann Gefängnis bringen würden, oder?“

Juliane: „Wen sollten die Gefängnis bringen?“

---

<sup>139</sup> Beschreibung eines Bildes zur Krönung Friedrichs II im Unterrichtsgespräch.

Tobias: „Musste Margot jetzt Deportationslager oder nicht?“

Martin: „Sie haben alle vorgetäuscht, Schweiz geflohen zu sein.“

Die Schüler sprechen die Kontraktionsvermeidung mit, als ob es sie schon immer in ihrem Sprachalltag gegeben hätte.

Als das formelle Unterrichtsgespräch fortgesetzt wird, schlägt die Sprache der Schüler wieder ins Kontraktionsvermeidungsfreie um:

Tobias: „Wusste Margot nicht, dass sie dann eigentlich ins Deportationslager musste? Wusste sie überhaupt, was das war?“

#### 4.25.7 4. Stunde

Die letzte beobachtete Stunde findet wieder in einer 10. Klasse statt. Es ist wieder eine Schnellläuferklasse, die im Fach Deutsch besucht wird. Die verhältnismäßig kleine Klasse setzt sich in dieser Stunde aus elf Schülern zusammen, von denen drei weiblich und acht männlich sind. Einen Migrationshintergrund hat keiner der Schüler.

Ziel der Doppelstunde ist es, eine Diskussion zur Thematik 'Schulunterricht früher und heute' durchzuführen, in der die Lernenden die jeweiligen Vor- und Nachteile des heutigen und damaligen Schulsystems besprechen müssen.

Damit sich die elf Schüler beim Gespräch auch ansehen können, werden die Stühle im Kreis in der Mitte des Raumes aufgestellt.

Während die Schüler ihre Argumente für oder gegen die jeweilige Unterrichtsform vortragen, ist ein offensichtliches Bemühen um ein 'ordentliches und richtiges' Deutsch zu erkennen: die Schüler sprechen langsam und deutlich, artikulieren auch die Endsilben der umgangssprachlich verkürzten Wörter (wie z.B. nich-t, jetz-t, ein-en), achten immer wieder auf die Reaktionen der Mitschüler und der Lehrerin. Diese Situation ist so formell, dass sie bereits als 'künstlich' bezeichnet werden kann und für die Studie lediglich zeigt, dass die Schüler, so sie denn wollen, in der Lage sind, ein akkurates Hochdeutsch zu sprechen.

Im Rahmen einer anschließenden Gruppenarbeit, die sehr informelle Züge aufweist, obwohl sie im Rahmen des Unterrichts stattfindet, zeigt sich eine ganz andere Sprechweise: Hier sind nicht nur Kontraktionsvermeidungen innerhalb der gemeinschaftlichen Machtkämpfe zu vernehmen, es kommt auch die dem Ethnolekt zugehörige Prosodie zum Tragen, zudem ist auch das Phänomen der rituellen Beschimpfung zu hören. Da in dieser Klasse nur zwei Schülerinnen sind, sind die Gruppengespräche ausschließlich von den Jungen dominiert:

Jan: „Max, du Spaten. Hast du wieder nix gecheckt?“

Max: „Du Opfer, Alter! Ich checke mehr als du! Lass mal Schwimmbad gehen.“

Kai: „Und dann sieht man, dass du eigentlich nen Mädchen bist und dich nicht traust Sprungbrett zu springen?“

Fabian: „Alter, lass mal Schulsystem diskutieren, ihr Opfer!“

Kai: „Wenn ich Rektor gewählt worden wäre, würde ich 3 Monate Ferien geben!“

Fabian: „Wenn du Rektor wärst, würde ich nicht mehr Schule kommen!“

Max: „Voll geil, 3 Monate Ferien, Abi geschenkt, nur 11 Jahre Schule.“

Jan: „Das Schulsystem wäre voll gut so. Alle Schüler würden gerne Schule gehen.“

Max: „Alter, lass mal wieder Thema kommen.“

Nach dieser Diskussion und zu Beginn der Pause ist ersichtlich, dass die Schüler, vermutlich noch in Rage, sich nicht so schnell wieder von der ethnolektalen Sprechweise wieder auf die Künstliche umstellen können, wie folgende Beispiele von Jan und Christoph zeigen, die unter anderem K-1 verwenden:

Jan: „In Chemie habe ich 2 bekommen, ich hoffe das freut mein´ Vater Wochenende.“

Christoph: „Was hast du denn Wochenende vor?“

#### 4.25.8. Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Obwohl auch an der Emmy-Noether-Oberschule eindeutige Tendenzen im Umgang mit der Kontraktionsvermeidung und den anderen ethnolektalen Phänomenen zu erkennen sind, kann für diese Schule, vor allem innerhalb der beiden beobachteten Jahrgänge, keine einheitliche Aussage zur Verwendung oder Nicht-Verwendung getroffen werden. Die beobachteten einzelnen Situationen jedoch sind nahezu stereotyp. Es kann für das Köpenicker Gymnasium wie folgt festgestellt werden:

- a) Findet keine Kontraktionsvermeidung, weder in formellen noch in informellen Situation statt und ist auch kein anderes ethnolektales Phänomen zu erkennen, wird identitätsstiftende Kommunikation über eine Berlinerische Färbung realisiert.
- b) Findet in formellen Situationen keine Kontraktionsvermeidung statt, kann in informellen Kontexten durchaus K-1 ohne weitere Phänomene des untersuchten Ethnolekts genutzt werden.
- c) Sind formelle Situationen von ihrer Kommunikation her sehr streng reglementiert, fast schon künstlich, werden informelle Diskussionen durch eine verstärkte Nutzung von K-1 und den Begleitphänomenen (u.a. Prosodie, rituelle Beschimpfung) realisiert.

Die Kontraktionsvermeidung ist für die Schüler der Emmy-Noether-Oberschule also eine durchaus allen Sprechern bekannte, jedoch aber nur situationspezifisch eingesetzte Varietät für den informellen Bereich.

#### **4.26 Isaac-Newton-Oberschule (Realschule)**

Wie im Stadtteil Wedding zu Beginn der Untersuchungen konnten auch im ehemaligen Bezirk Köpenick zwei Schulen unterschiedlicher Art besucht werden. Die Beobachtungen vom Emmy-Noether-Gymnasium können somit direkt mit den nun Folgenden der Isaac-Newton-Realschule verglichen werden.

#### 4.26.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Köpenick

Wie das Emmy-Noether-Gymnasium liegt auch diese Schule im Bezirksteil Köpenick, weshalb die allgemeinen Aussagen über den Stadtteil, die zuvor statuiert wurden, auch hier zutreffend sind.

Die Aufmerksamkeit soll deshalb auf dem Ortsteil Oberschöneeweide liegen, in dem sich die Isaac-Newton-Oberschule befindet.

Direkt zwischen der Spree und der Wuhlheide, einem Erholungspark, gelegen, kennzeichnen sich die Wohn- und Sozialstrukturen des Gebiets zwischen der Edisonstraße und dem Autobahnzubringer 'An der Wuhlheide' noch eindeutig durch die Arbeiterklasse, die in den nahen Industriegebieten tätig war.



**Abb. 28:** Die Gegend in Stadtteil Köpenick

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Das Gebiet rund um die Schule ist ein ausschließliches Wohngebiet, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der sogenannten aufgelockerten Blockrandbauweise errichtet wurde. Die dreietagigen Mehrfamilienhäuser wurden vorrangig an Arbeiter der damals ansässigen Industrie vergeben und befinden sich alle in einer ausgesprochen ruhigen Lage mit viel Grün in den Zwischenräumen.

Sozial ist die Gegend seit der Wiedervereinigung immer wieder von hohen Zahlen der Arbeitslosigkeit betroffen gewesen.

Das Gebiet strukturiert sich jedoch langsam um, da durch den Ausbau der Hochschulen in Treptow-Köpenick immer mehr Studierende in die Umgebung ziehen, die von den im

Vergleich zu Innenstadtlagen immer noch günstigen Mieten der Wohnungsbaugenossenschaften profitieren.

#### 4.26.2 Die Schule

Das Schulgebäude ist zu Fuß oder über die öffentlichen Verkehrsmittel mit der Straßenbahn zu erreichen. Das am Anfang des 20. Jahrhunderts im Spätrenaissancestil erbaute Eckgebäude überragt die umliegenden Wohnhäuser bei Weitem und ist, anders als andere Realschulen, durchgängig für die Schüler geöffnet ((vgl.) o.V. (2009i): 1).

Zum Zeitpunkt der Studie sind 246 Schüler an der Realschule angemeldet, von denen 51% männlich und 49% weiblich sind. 29 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit: 13 sind einem asiatischen Staat zugehörig, 19 einem anderen europäischen Land. 39 Schüler (15,9%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. 226 Schüler wohnen im Stammbezirk der Schule, zehn in Lichtenberg, zehn in den übrigen Berliner Bezirken ((vgl.) o.V. (2008y): 1).

Die Isaac-Newton-Realschule legt ihre Schwerpunkte zum einen auf die gründliche Ausbildungsvorbereitung für den Übergang der Schüler in wirtschaftliche Berufe, zum anderen soll eine Höherqualifizierung der Schüler durch einen ermöglichten Zugang an ein Gymnasium geschaffen werden ((vgl.) o.V. (2008y): 1).

An der Realschule in Köpenick können zwei Unterrichts- und eine Freistunde beobachtet werden. Zwei der geplanten Klassenbesuche mussten durch einen hohen Krankenstand der Lehrer ausfallen.

#### 4.26.3 1. Stunde und 1. Pause

Die erste Stunde, die besucht werden sollte, wird aufgrund einer plötzlichen Verhinderung des Lehrers auf die zweite Planstunde verlegt, da diese wegen Krankheit der Deutschlehrerin zufällig frei ist. Die zu beobachtenden Schüler der 8. Klasse haben also Freizeit, die sie wegen des schlechten Wetters im Unterrichtsraum verbringen. Während die einen aufgeregt sind, da sie eine Mathearbeit nachschreiben müssen, vertreiben sich die anderen die Zeit mit Rangeleien und kleinen Machtspielen. In diesen informellen Situationen sind sowohl Satzkonstruktionen mit K-1 als auch ohne zu hören. Interessant an den Dialogen ist hier vor allem, dass die Verwendung der Kontraktionsvermeidung durch den einen Kommunikationspartner nicht zwingend für

die Verwendung dieser beim anderen Gesprächsteilnehmer ist. Folgendes Beispiel zeigt diese bisher erstmalige Beobachtung deutlich auf:

Susanna: „Müssen wir vor Mathearbeit Seki gehen?“

Benjamin: „Ich weiß nich´. Hoffentlich schreiben wir nicht im selben Raum. Das Buch dürfen wir nicht mitnehmen, oder?“

Susanna: „Aber du darfst Tafelwerk Raum mitnehmen. Wirklich!“

Benjamin: „Ist denn dann auch ein Lehrer im Raum?“

Susanna: „Ich glaube nich´, dass die uns alleine Raum lassen.“

Obwohl Susanna unter Verwendung der Kontraktionsvermeidung spricht und auch regelmäßig Artikel in ihrer Syntax auslässt, bleibt Benjamin weiterhin bei seiner ethnolektfreien Art zu sprechen und lässt sich nicht von der Mitschülerin beeinflussen. Hier können z.B. folgende ursächliche Vermutungen zu Grunde gelegt werden: Entweder reflektiert Benjamin Susannas ethnolektale Formen nicht mit bzw. hält sie für selbstverständlich oder er will sich (bewusst oder unbewusst) deutlich von ihr abgrenzen, da für ihn eine Übernahme der Phänomene nicht in Frage kommt. Benjamin scheint die Situation, in der die beiden Schüler zueinander stehen, nicht für status- bzw. anerkennungsrelevant zu halten, da in nahezu allen vorhergehenden Beobachtungen status- oder gruppensdynamische Prozesse eine Rolle bei der Verwendung des Ethnolekts durch Schüler deutscher Herkunft spielten.

Ein ähnlicher Dialog mit dem gleichen Muster (eine Schüler spricht mit ethnolektalen Formen wie K-1, einer ohne) ist auch bei zwei anderen Schülern zu hören, denen ebenfalls das Nachschreiben der Mathearbeit bevorsteht:

Tim: „Hast du mal ´nen Taschenrechner? Ich brauche ganz dringend einen!“

Nele: „Nein, ich hab´ leider keinen!“

Tim: „Ich brauch dringend ´nen Taschenrechner! Hat denn keiner einen?“

Maria: „Dürfen wir benutzen?“

[...]

Maria: „Dürfen wir Taschenrechner benutzen?“

[...]

Maria: „Sollen wir schon mal Raum gehen?“

Tim: „Ich weiß noch gar nicht, in welchem Raum das ist  
oder ob jeder von uns in einen eigenen Raum  
kommt, damit wir nicht abschreiben.“

Auch in diesem Kommunikationsausschnitt ist es die Schülerin, die die ethnolektalen Phänomene in ihren Sprachgebrauch bringt. Sie verwendet neben der Syntax auch die typische, stoßende Prosodie, die allerdings nur mittelmäßig ausgeprägt ist und ohne begleitende Gestik erfolgt. Dass Tim den Sprachgebrauch seiner Mitschülerin nicht spiegelt, kann z.B. damit zu tun haben, dass er unaufmerksam ist und den Schwerpunkt seiner eigenen Kommunikation auf das Finden eines Taschenrechners setzt bzw. keine relevante Beziehung zu seiner Mitschülerin hat oder will, sodass es sich lohnen würde, sich aktiv auf den Sprachgebrauch einzulassen.

Während die offenen Fragen über die anstehende Mathematikarbeit, die einige Schüler nachschreiben müssen, im Raum schweben, wird die Tür des Klassenzimmers zur Kulisse einer gespielten Schutzgelderpressung. Drei Schüler stellen sich zum Spaß an die Tür und fordern alle ein- und austretenden Mitschüler zur Zahlung eines Wegegeldes auf. Um denen, die herein- und heraus wollen, ihre Autorität zu beweisen, geben sich die Jungen unnahbar und gestikulieren ausladend mit ihren Armen. Sie sprechen in erhöhter Lautstärke und einem starken, sehr gekünstelt wirkendem Ethnolekt. Die Kontraktionsvermeidung sowie (rituell anmutende) Beschimpfungen bilden dabei die zentralen Elemente der Dialoge:

Tom: „Ey, Alter, du kommst nicht Raum!“

Adrian: „Hackfresse, man, wenn er sagt, du kommst nich',  
dann kommst du nisch Raum!“

André: „Deine Mudda, Alter. Hier kommt und geht niemand  
Raum ohne meine Erlaubnis, du Spast.“

Aus dieser scherzhaften Darstellung der Schüler ist wieder zu erkennen, welche identitätsstiftenden Eigenschaften mit dem Ethnolekt und seinen non-verbalen

Begleiterscheinungen verbunden werden. So ist nicht nur Abgrenzung eine vermeintlich wichtige Eigenschaft, die sich mit dem Ethnolekt verbinden lässt, sondern ebenso auch Erhabenheit, Unangreifbarkeit, (körperliche) Überlegenheit und ein Stück weit Loyalität (innerhalb der Gruppe), um nur einige Beispiele zu nennen.

Auch nach dem 'Schutzgeldspiel' behalten die drei Schüler den Ethnolekt, jedoch in deutlich abgeschwächter Form (keine ausladende Gestik, keine typische Prosodie, nahezu keine Schimpfwörter, geringere Lautstärke) bei. Die Grundphänomene K-1 sowie die Artikelvermeidung bleiben im Sprachgebrauch bestehen und werden, anders als bei der überzogenen Darstellungsweise an der Tür, anscheinend habitualisiert eingesetzt, wie das folgende Dialogbeispiel belegen kann:

Adrian: „Kommst du heute Sport?“

Tom: „Ich hab´ mein Zeug vorhin Auto vergessen.“

Adrian: „Bist du gefahren worden?“

André: „Das ist ja schön blöd. Wie sollen wir denn  
jetzt Prüfung gehen?“

Tom: „Ich kann ja mei´m Vater Nachricht schicken.  
Vielleicht bringt er das Zeug ja noch pünktlich  
Sport.“

Bei den drei Schülern kann davon ausgegangen werden, dass die Kontraktionsvermeidung bereits ein fester Bestandteil ihrer informellen Kommunikation ist.

#### 4.26.4 2. Stunde

Zum Beginn der Mathematikstunde, die im selben Raum und derselben Klasse stattfindet, sind 22 Schüler anwesend (13 männlich, neun weiblich). Zwei Schüler haben einen asiatischen Migrationshintergrund.

Der Lehrer behandelt die Thematik 'Terme' und geht mit den Schüler die einzelnen Aufgaben der letzten Klassenarbeit durch.

Trotz der regen Teilnahme der Lernenden beim Lösen der Aufgaben, die dem Klassenraum eine aufgelockerte Atmosphäre verleiht und für einen nahezu konstanten Geräuschpegel sorgt, finden keine Nebengespräche statt. Die Unterrichtskommunikation läuft förmlich ab und scheint ganz an die entsprechende Unterrichtssituation angepasst.

Kontraktionsvermeidungen oder andere Phänomene des Ethnolekts sind dabei nicht zu vernehmen. Lediglich ein leichtes Berlinerisch ist zu hören, das sowohl bei dem Lehrer, als auch bei den Schülern auftritt.

Alexander: „Ick weiß, da muss noch ´nen Quadrat hin: a-  
Quadrat.“

Lehrer: „Wenn ick jetzt ´ da ´nen Quadrat hinmache, so  
wie Alex das gesagt hat, was passiert dann mit  
der Gleichung? Moni?“

Ramona: „Die stimmt dann nich´, weil uff der einen  
Seite dann was anderes steht.“

Nach dem Pausenklingeln ist ein gestriger Feualarm das Hauptgesprächsthema bei den Schülern. Es steht die Frage im Raum, ob dieser ein Probealarm war, von einem Schüler mit Absicht oder aus Versehen ausgelöst wurde oder ein tatsächliches Feuer gewesen ist. Bei den Schilderungen ihres Wissens zu dieser Thematik verfallen die Schüler, wie in der Freistunde zuvor, in den Gebrauch ethnolektaler Formen wie K-1 oder der Auslassung von Artikeln:

Annika: „Gestern war Feuer Chemieraum!“

Sarah: „Gar nich´, war nur Feualarmprobe oder so.  
Chemieraum war nichts.“

Tom: „Kennst du Feualarm?“

Sarah: „Nee, noch nie gehört, aber Rike war gestern  
Chemieraum und da war nix.“

Tom: „Ich hab gehört, dass einer aus der 10. das  
gemacht hat, weil er Prüfung nich´ geschafft  
hat. Er soll auch schon Seki gewesen sein.“

Annika: „Quatsch - da war Rauch Chemieraum. Die haben da  
irgendein Experiment gemacht.“

Alex: „Ich dachte, es war Feuerübung.“

Sarah: „Lass uns Seki gehen und fragen. Frau Wehling  
weiß das bestimmt.“

Auch bei dieser Unterhaltung scheint es für die Schüler alltäglich, K-1 und Artikelauslassungen in ihre Sprache einzubauen. Da keine weiteren Aspekte des

Ethnolekts wie Gestik, Lautstärke oder Prosodie auftreten bzw. die Sprechweise nicht künstlich erscheint, scheinen die Schüler nicht bewusst so zu sprechen.

#### 4.26.5 Hofpause

Auf dem Schulhof stehen die Lernenden in Gruppen zusammen und führen angeregte Gespräche. Anders als an den anderen besuchten Schulen geben die Schüler auf dem Hof der Issac-Newton-Oberschule ein sehr homogenes Erscheinungsbild ab: Kleidungs- und Frisurstile ähneln sich sehr und auch in der vermeintlichen Qualität des Äußeren sind auf den ersten Blick keine gravierenden Unterschiede zu erkennen.

In den Gesprächen, die aufgrund ihrer Fülle teilweise nur ohne Kontext aufgenommen werden konnten, sind zahlreiche Kontraktionsvermeidungen und häufige Artikelauslassungen zu hören. Ebenso wie bei den Eindrücken aus dem schon gesehenen Unterricht sind auch hier keine Begleitphänomene wie Prosodie oder Gestik vorhanden. Folgende Beispiele sollen die Sprachgestaltung auf dem Schulhof widerspiegeln:

Schülerin 1: „...und ich dachte sie geht noch  
Kindergarten.“

Schülerin 2: „... weil ich ganze Zeit Internet bin - meine  
Eltern meckern schon immer.“

Schüler 1: „Ey, kommst du morgen Weihnachtsmarkt?“

Schüler 2: „Und, was machst du so Wochenende?“

Schüler 3: „Weiß noch nich´.“

Schüler 4: „Habt ihr gestern Feueralarm gehört? Soll  
Mutprobe gewesen sein!“

Das Klingelzeichen zum Ende der Pause verhindert die Antwort auf die Vermutung zum Thema des Tages.

#### 4.26.6 3. Stunde und 3. Pause

In der dritten Stunde kann eine 10. Klasse besucht werden. Wieder findet Mathematikunterricht statt. Die 27 Schüler, von denen 14 männlich und 13 weiblich sind, müssen in Gruppen verschiedene Textaufgaben lösen.

Sowohl beim Lehrer als auch den Schülern ist ein starkes Berlinerisch zu vernehmen.

Folgendes Beispiel zeigt eine Situation vor Beginn der Gruppenarbeit:

Markus: „Wat isn ditte da?“

Lehrer: „Wat meinst du denn?“

Markus: „Na dit Zeichen da!“

Diese Beobachtung bestätigt sich auch während der Gruppenarbeit:

Jana: „Lies dit doch ma jeze, die andan sind schon  
viel weita.“

Marlene: „Jut, aber jez stress ma nich.“

Ethnolektale Formen wie K-1 oder die Vermeidung von Artikeln sind sowohl im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde als auch in der daran anschließenden Pause nicht zu vernehmen.

#### 4.26.7 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die Schüler der Isaac-Newton-Oberschule setzen die Kontraktionsvermeidung vor allem in der klassischen Profilierungs- und Behauptungssituationen als sozial-symbolische Variation als Sprachmuster in determinierten Verhaltenssituationen der informellen Kommunikation ein.

Anders als an anderen Schulen, bei denen sich der soziale Referenzgeber, die Kommunikationspartner, an die Sprechweise des Rederechthinhabenden anpasst haben, gab es an der Realschule zahlreiche Dialoge, in denen ein Gesprächspartner mit und einer ohne die Verwendung der Kontraktionsvermeidung sprach und dies nicht als Verstoß gegen die Höflichkeitskonventionen angesehen wurde, sondern als normaler dialogischer Verlauf hingenommen wurde.

Das Kriterium des Öffentlichkeitsgrades war sehr präsent bei der Wahl des Sprechverhaltens. Bei der Suche nach einer Bestätigung aus der sekundären Gruppe fand

stets eine Kontrolle des Umfeldes statt, um die vom Ethnolekt geprägte Situation stabil zu halten. Obwohl die prosodische Ausprägung nur mittelmäßig zu beobachten war, wurde der Eindruck eines 'Vollethnolekts' beispielsweise in den Kommunikationskonstellationen vermittelt, in denen Machtspiele ausgetragen wurden. Dort waren neben K-1 auch die ebenso typischen Artikelauslassungen zu hören.

Der Kult um das Kraftvolle, Körperbetonte und Gefährliche war an dieser Schule der klare Auslöser dafür, ethnolektale Formen zu verwenden und dabei den Mustern und Artikulationsweisen der ursprünglichen Sprecher, Migranten in Deutschland, zu folgen und diese nahezu schon routiniert anzuwenden.

Dabei sollte eindeutig das sozial-symbolische Ziel der Abgrenzung gegenüber der Welt der Normallage erreicht werden und somit ein Kontrast entstehen.

Das war vor allem bei den männlichen Schülern auffällig, die sich unter gegenseitiger sozialer Kontrolle durch das Verwenden ethnolektaler Formen wie der K-1 profilierten, nahezu schon duellierten, und ihre kommunikativen Machtspiele austrugen.

In Gruppeninteraktionen, die als zentrales soziales Ereignis galten, wie bei der Diskussion um den Feuersalarm, nutzen alle Schüler die Kontraktionsvermeidung, um einen Expertenstatus innerhalb der Gruppe zu erlangen. Ebenso waren ethnolektale Konstruktionen zu hören, wenn es um den Besitz oder das Beibehalten des Rederechts im soziokommunikativen Kontext ging.

Auch an dieser Schule war eine 10. Klasse zu finden, an der die soziokommunikative Komponente K-1 durch eine Verwendung eines überdurchschnittlichen Berlinerischen substituiert wurde.

#### **4.27 Ferdinand-Freiligrath-Oberschule (Hauptschule)**

Die Ferdinand-Freiligrath-Hauptschule war schon Ort vieler wissenschaftlicher Studien der Berliner Universitäten. Auch für diese Untersuchung konnte sie gewonnen werden.

##### **4.27.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Kreuzberg**

Der Bezirk Kreuzberg bildet gemeinsam mit dem ehemaligen Bezirk Friedrichshain die Berliner Verwaltungseinheit Friedrichshain-Kreuzberg und liegt zentral im Westen der Hauptstadt.

Bekanntheit nach außen bekam Kreuzberg zum einem als klassischer 'Problembezirk', in dem sehr viele ehemalige Gastarbeiter leben und entsprechende migrationspolitische

Differenzen auftreten, zum anderen als 'Szeneggend', in der sich eine Kunst- und Kulturlandschaft aus dem multikulturellen Zusammenleben und den alternativen Lebensweisen der ehemaligen Hausbesetzerbewegung entwickelte.

Ebenso wie andere 'Szenegebiete' in Berlin unterliegt auch Kreuzberg, trotz eines hohen Anteils an Migranten, einer fortschreitenden Gentrifizierung, die sich z.B. in starken touristischen Aktivitäten, hohen Immobilieninvestitionen und stetiger Bebauung u.a. mit Eigentumswohnraum zeigt.

Neben den strukturellen und sozialen Problemen, die sich durch die in der zu Gastarbeiterzeiten mangelhaften Integrationspolitik der Bundesregierung ergeben haben, verfügt Kreuzberg über ein dichtes Angebot an Gastronomie (Restaurants, Bars, Cafés), Ausgehmöglichkeiten und sozialen und kommerziellen Institutionen, die als Freizeiteinrichtungen dienen.

29,3% der Bewohner Kreuzbergs haben keine deutsche Staatsbürgerschaft, was den zweithöchsten Wert in Berlin darstellt ((vgl.) o.V. (2009c): 1, o.V. (2009d): 1). Die meisten von ihnen kamen im Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland. Die Arbeitslosenquote liegt bei 9,3% und die der Hartz-IV-Empfänger bei rund 21% ((vgl.) o.V. (2009b): 1).

Die Gegend, in der die studienrelevante Schule liegt, das Viertel zwischen den Hauptverkehrsstraßen Gneisenaustraße, Mehringdamm und Columbiadamm, spiegelt die Gegensätze des Bezirks beispielhaft wieder. Während einerseits zahlreiche, teilweise gehobene Gastronomieangebote und Ausgehmöglichkeiten bestehen, ist auch die Banden- und Kleinkriminalität (Drogen, Raub) ausländischer Jugendgruppen charakteristisch für diese Gegend.



**Abb. 29:** Die Gegend der Ferdinand – Freiligrath - Oberschule

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Auch die Wohnstruktur ist in diesem Viertel von Kreuzberg sehr differenziert: Die zumeist aus der Gründerzeit stammenden, sanierten Altbaublocks sind zum einen begehrte, hochpreisige Lofts, Eigentums- oder Mietwohnungen, zum anderen Sozial- und Flüchtlingswohnungen, die staatlich gefördert werden.

Hauptverkehrsmittel und auch nahezu einziges öffentliches Transportmittel (bis auf eine entfernte Buslinie) des Stadtteils ist die U-Bahn, von der aus die Schule zu Fuß zu erreichen ist ((vgl.) Abb. 29).

#### 4.27.2 Die Schule

Die Oberschule, ein typischer Fassadenblockbau der Gründerzeit, liegt vis-à-vis zum größten Friedhof der Gegend, der fast ein Drittel der Gesamtfläche des Viertels ausmacht, in ruhiger Umgebung von Wohnhäusern und vereinzelt kleinen Geschäften ((vgl.) Abb. 29).

Wie bei Hauptschulen üblich, ist auch die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule grundsätzlich verschlossen und wird nur zu bestimmten Zeiten zum Eintritt geöffnet.

Zum Zeitpunkt der Studie besuchen 202 Schüler die Hauptschule, von denen 55% weiblich und 45% männlich sind. 87 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Die größten Gruppen bilden dabei Angehörigkeiten zu einem asiatischen Staat (24 Schüler) oder einen Land auf dem europäischen Kontinent (59 Schüler). 178 Schüler (88,1%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache ((vgl.) o.V. (2008z): 1 f.).

Die meisten Lernenden leben auch in der unmittelbaren Umgebung ihrer Schule (162 Schüler) oder kommen aus dem benachbarten Bezirk Neukölln (28 Schüler). Die verbleibenden zwölf Schüler stammen aus anderen Gebieten der Stadt ((vgl.) o.V. (2008z): 1 f.).

Wie an der Realschule zuvor können in dieser Schule wegen des hohen Krankenstandes der Lehrer nur zwei Unterrichtseinheiten und die dazugehörigen Pausen beobachtet werden.

#### 4.27.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Stunde findet Chemie in einer 8. Klasse statt. Da sich die Lehrerin verspätet, warten die Schüler vor dem Unterrichtsraum und kommunizieren. Dabei sind Sprachwechsel, vor allem zwischen der deutschen und der türkischen Sprache zu hören. Bei den deutschen Sequenzen sind nicht nur bei den Schülern mit Migrationshintergrund, sondern ebenso bei den Schülern mit vermeintlich deutscher Herkunft ethnolektale Formen wie die Kontraktionsvermeidung zu hören:

Schüler 1 (Migrationshintergrund):

„Wenn ich nochmal Deutsch muss, kotze ich Fußboden!“

Schülerin 1 (ohne Migrationshintergrund):

„Wenn ich nochmal Deutsch muss, springe ich Fenster!“

Beide Aussagen werden, wie auch die Kommunikation der anderen Schüler, mit einer scheinbar absichtlich herausgestellten Prosodie vorgetragen, die dem Gesagten wahrscheinlich die für den Inhalt relevante Abgeklärtheit, also die spezifische Identität und einen Status verleihen soll.<sup>140</sup>

Auch als die Lehrerin eintrifft und den Raum aufschließt, behalten die Schüler ihren Ethnolekt bei und sprechen sie auch damit an, wie folgender Beispieldialog zeigt:

Cem: „Warum wird nicht Name Klassenbuch geschrieben?“

Lehrerin: „Weil das eben so ist.“

Cem: „Ich bin allergisch gegen Chemieraum, ich muss Hof gehen.“

---

<sup>140</sup> Interessant an dieser Beobachtung ist, dass dieselben Schüler zuvor im Sekretariat beobachtet worden sind, wo sie ein Gespräch mit Schülern aus Parallelklassen und der Sekretärin geführt haben. Dabei wurde keine ´übertriebene´ Prosodie verwendet, sondern man versucht, sich in einem ans Deutsche angepassten Modus zu unterhalten.

Die Unterrichtsstunde, in der 17 Schüler anwesend sind, von denen zehn männlich, fünf weiblich und insgesamt zwölf von türkischer oder arabischer Herkunft sind, behandelt das Thema Metalle.

Zur Einführung findet eine Diskussion zwischen der Lehrerin und den Schülern statt, die klären soll, was Metalle überhaupt sind, wo sie verwendet werden und welche es gibt.

Während der Kommunikation können in der konkreten Unterrichtssituation drei Ebenen unterschieden werden. Die erste Ebene bilden die formellen Gespräche zwischen der Lehrerin und dem Schüler, der gerade das Wort bekommen hat. Die zweite Ebene bilden die Zwischenrufe, die unaufgefordert von den Schülern kommen, die momentan kein Rederecht innehaben. Die dritte Ebene bilden die Nebengespräche, die außerhalb der formellen Unterrichtskommunikation stattfinden. Relevant ist diese Beobachtung deshalb, da hier eindeutig die soziale Bedeutung der Sprechart erkannt werden kann. Ausschlaggebend sind in dieser konkreten Beobachtung die Prosodie und die Lautstärke des Gesprochenen. Während der Ethnolekt auf der ersten Ebene anscheinend auf die mangelnde Kompetenz des Sprechers (Schüler mit Migrationshintergrund) zurückzuführen ist, ist eindeutig zu erkennen, dass der Schüler sich in einer Situation befindet, die für sein Ansehen innerhalb der Gruppe wenig relevant ist. Er artikuliert seine Antwort vergleichsweise leise, ohne ausladende Gestik und ist um ein 'korrektes' Deutsch bemüht. Anders der Schüler ohne Migrationshintergrund, der auf der zweiten Ebene in den Unterricht reinruft. Für ihn spielt diese 'Störung' anscheinend eine (prestigegebende) Rolle für seinen Rang innerhalb der Klasse, da er sie laut und mit einer starken ethnolektalen Prosodie und Gestik hervorbringt. Die dritte Ebene der Kommunikation während der Stunde findet als Nebenkommunikation zwischen nicht am Unterricht beteiligten Schülern statt. Dabei ist nicht nur der Ethnolekt, sondern ebenso ein konstanter Sprachwechsel zu vernehmen. Die folgenden Dialoge bilden die einzelnen beobachteten Situationen ab:

Lehrerin: „Was kennt ihr denn für Metalle?“

Cem: „Eisen. Eisen für Werkzeug.“

Enrico: „Geh mal Hof, man! Eisen für Werkzeug is total falsch, du Spast!“

Im weiteren Unterrichtsgespräch fällt auf, dass es der Lehrerin nicht gelingt, die Schüler zum Anpassen ihrer Sprache an die formelle Situation des Unterrichts zu bewegen,

sondern sich selbst (vermutlich unbewusst) zu ethnolektalen Formen hinreißen lässt, wie folgendes Beispiel belegt:

Lehrerin: „Wofür nimmt man Blei? Aynur?“

Aynur: „Für Hausbau.“

Lehrerin: „Ja, für Hausbau. Kann man Blei noch für was anderes nehmen als Hausbau? Cem?“

In Situationen, in denen die Lehrerin bewusst spricht, ist kein Hinweis auf den Ethnolekt zu hören.

Während die Schüler einen Versuch in Gruppenarbeiten durchführen, kommt es immer wieder zu Sprachwechseln und den genannten Profilierungen durch die künstliche Betonung bestimmter Teilphänomene wie Gestik, Kontraktionsvermeidung und Prosodie.

Dieses Verhalten zieht sich auch unverändert durch die erste Pause, in der besonders die beiden Schüler deutscher Herkunft auffallen, die in einem viel deutlicheren Ethnolekt sprechen, als sie es während der Unterrichtszeit taten. Die größten Übertreibungen finden bei der Kontraktionsvermeidung statt, die prosodisch durch eine besondere Überdehnung und auch gestikativ betont wird:

Enrico: „Ey, gehst du Hof, Alter?“

Marcel: „Ich geh nich´ Hof, man, ich geh Seki- scheid  
Zettel holn, sonst kann ich nicht Klassenfahrt.“

#### 4.27.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde wird das Fach Erdkunde in einer 10. Klasse besucht. Thema der Stunde ist es, Vorträge zu aktuellen Themen und zum Klimawandel vorzubereiten. Die 14 anwesenden Schüler (fünf weiblich, neun männlich, zehn mit Migrationshintergrund) sollen sich dazu in Gruppen zu je vier Personen zusammensetzen.

Als sich die Gruppen finden und mit der Arbeit beginnen, fragt der Lehrer Aischa, eine Schülerin türkischer Herkunft, ob sie eine Schere hat. Dabei artikuliert er seine Frage ohne den dazugehörigen Artikel:

Lehrer: „Hast du Schere?“

Aischa: „Nein, aber isch frag mal.“

[.]

Aischa: „Hat jemand Schere?“

[...]

Aischa: „Hat jemand eine Schere?“

Nachdem niemand aus der Klasse auf Aischas Frage reagiert hat, stellt sie sie noch einmal lauter und betont dabei jedes Wort sorgfältig. Anders als bei der ersten Frage verwendet sie nun auch den Artikel, was zeigt dass die Vermeidung aufgrund von Gewohnheit oder Prestige geschieht, nicht aber auf einem Kompetenzmangel beruht.

Eine der Arbeitsgruppen besteht aus vier Mädchen, von denen zwei deutscher und zwei türkischer Herkunft sind. Sie sitzen sich an zwei zusammengestellten Schulbänken gegenüber. Auffällig an der Konversation ist, dass die Schülerinnen türkischer Herkunft ihre Sprache ihrem Gegenüber anpassen: Sprechen sie mit der Mitschülerin deutscher Herkunft, ist nur ein geringer Ethnolekt zu vernehmen. Unterhalten sie sich jedoch mit einer Banknachbarin türkischer Herkunft so, verfallen sie in einen starken Ethnolekt, der sich vor allem in der Lautstärke, der Prosodie und der Kontraktionsvermeidung niederschlägt. Folgendes Dialogbeispiel soll die Beobachtungen abbilden:

Jaqueline: „Wenn ich Nil so sehe, hab ich voll Bock Urlaub zu fahren!“

Aischa: „Reicht ja, wenn wir mal Schwimmbad gehen.“

Jaqueline: „Oh ja, oder Strandbar. Lass mal Strandbar gehen.“

Melanie: „Braucht man da Bikini? Dann muss ich noch Alexa<sup>141</sup> und shoppen.“

Fatma: „Alexa komme ich auch mit. Aber wer geht denn jetzt Tafel wegen Vortrag?“

Melanie: „Ich kann Tafel gehen... oh fuck... Scheiß-Stift...“

Jaqueline: „Du immer mit deinem Kram. Ich kann auch Tafel wenns sein muss.“

---

<sup>141</sup> Gemeint ist das Einkaufszentrum mit dem Namen 'Alexa' am Alexanderplatz.

Etwas weiter arbeitet eine Jungengruppe, die aus drei Schülern mit Migrationshintergrund und zwei Schülern deutscher Herkunft besteht, an ihrem Vortrag. In ihrer Kommunikation passen sich die Schüler ohne Migrationshintergrund der Sprechweise ihrer Mitschüler an und scheinen diese auch zu kultivieren, um den damit verbundenen Status zu erreichen, wie diese Aussage zeigt:

René: „Er geht Telefonzelle und macht Hund Leine ab.“

Der Schüler deutscher Herkunft verwendet auch in der weiteren Kommunikation stetig die Kontraktionsvermeidung K-1, lässt die Artikel weg und spricht mit einer stark ethnolektalen Prosodie.

Murat hat sich keiner Gruppe angeschlossen und sitzt allein an der Bank in der Mitte des Klassenraums. Auf Nachfrage des Lehrers gibt er in ethnolektfreier Sprache an, die Aufgabe zu verweigern. Als er im Ethnolekt (Artikelvermeidung, Prosodie) die Klasse anspricht und keine Reaktion bekommt, verfällt er in einen Sprachwechsel, auf den alle Schüler, auch die mit deutscher Herkunft, reagieren können:

Murat: „Hat jemand Taschentuch?“

[...]

Murat: „Ey, hat jemand Taschentuch? Yallah<sup>142</sup>! Salik<sup>143</sup>!“

Der Lehrer, der zu Anfang des Unterrichts schon Syntax ohne Artikel geäußert hat, scheint routinemäßig mit seinen Schülern im Ethnolekt zu sprechen, wie folgenden Beobachtungen belegen:

Lehrer: „Machst du fertig und lässt Computer an?“

Lehrer: „Sarina, guckst du: Blatt braucht Zwischenraum.“

Lehrer: „Ich geh Copyshop.“

Da keinerlei Ironie oder Scherzhaftigkeit in der Sprechweise des Lehrers liegt, kann davon ausgegangen werden, dass der Ethnolekt standardmäßig im Umgang mit den Schülern verwendet wird.

---

<sup>142</sup> ‘Yallah’, Arabisch für: ‘schnell’.

<sup>143</sup> ‘Salak’, Türkisch für: ‘Trottel’.

#### 4.27.5 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Der Sprachgebrauch an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule ist ein klassisches Abbild dafür, wie aus einem Ethnolekt, der aus einem Kompetenzmangel entstanden ist, eine Kultsprache wird, den alle Schüler identitätsstiftend und abgrenzend einsetzen und der sogar von einem Teil der Pädagogen bereits aufgenommen wurde.

Neben dem konsequenten Gebrauch der Kontraktionsvermeidung setzen die Schüler an dieser Hauptschule besonders die prosodischen Möglichkeiten intensiv dazu ein, um ihrem Gegenüber während der Kommunikation ihren hierarchischen Standpunkt und sozialen Status zu verdeutlichen.

Dabei haben die Schüler aus Kreuzberg, im Gegensatz zu anderen Schülern von Schulen mit einem eher sozial schwachen Umfeldern und verhältnismäßig hohem Anteil an Lernenden aus Migrationsverhältnissen, zum überwiegenden Teil durchaus Ausdrucksalternativen, wie in formellen Situation und in der Kommunikation mit 'Respektspersonen' immer wieder zum Vorschein kam.

So konnte eindeutig erkannt werden, dass bei dem größten Teil der Schüler durchaus die Möglichkeit zur Sprachalternation mit Rückgriff auf das K-1-freie Umgangssprachliche gegeben war und die Vermeidung aufgrund von Faulheit oder Habitus produziert wurden, da dies als typische, allen Adressaten bekannte Ausdruckweise ohne große kognitive Anstrengung stets zur Verfügung stand.

Das Nutzen der Kontraktionsvermeidung kann somit als eine überwiegend bewusste, eindeutig sozial bedeutsame Handlung erkannt werden, die mittlerweile zur Normallage der Sprecher geworden zu sein scheint und fest im Repertoire der Routineumgangsformen verankert ist.

Dieses (Sprach-) Verhalten war durchgängig und bei allen Schülern, unabhängig von Herkunft und Hintergrund, erkennbar, da sich auch die Schüler deutscher Herkunft konstant mit der Verwendung der Kontraktionsvermeidung verständigten.

Neben K-1 waren auch an dieser Schule die rituellen Beschimpfungen auffällig, bei denen die Prosodie als sozial differenzierendes Kennzeichen eingesetzt wurde.

Eine äußerst markante Nebenbeobachtung an dieser Schule war, dass die Lehrenden ebenfalls routiniert und vollkommen unreflektiert die Kontraktionsvermeidung gebrauchten, ohne jedoch auch andere Phänomene des Ethnolekts zu nutzen.

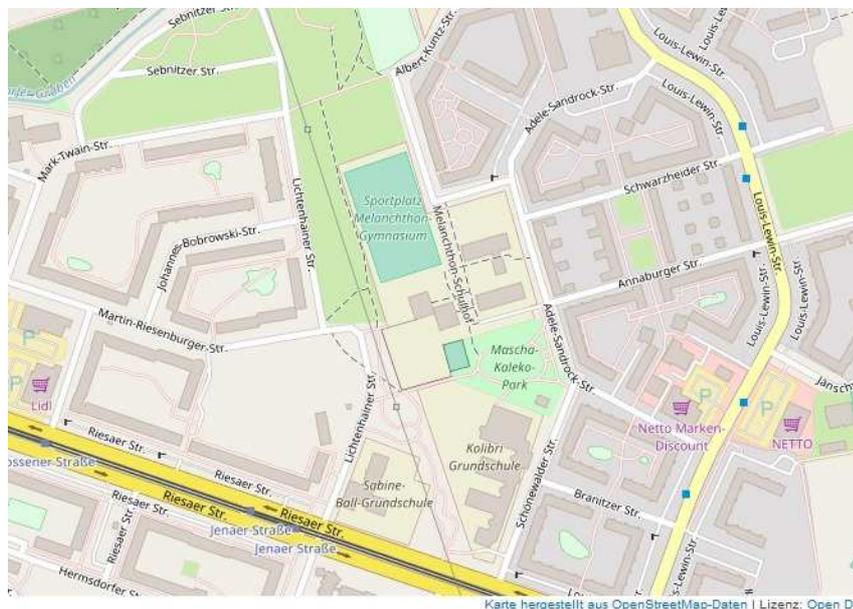
## 4.28 Melanchton-Oberschule (Gymnasium)

### 4.28.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Hellersdorf

Der ehemalige Bezirk Hellersdorf gehört politisch zum Großbezirk Marzahn-Hellersdorf und umfasst nicht nur die Gegenden Mahlsdorf und Kaulsdorf, sondern ebenso das namensgebende Gebiet Hellersdorf selbst ((vgl.) o.V. (2000): 1).

Entstanden ist der Stadtteil am Rand von Ost-Berlin im Zuge der Wohnungsbauprojekte der DDR. Wie Marzahn und Teile von Hohenschönhausen sind in Hellersdorf Ende des 20. Jahrhunderts fast ausschließlich Plattenbauten in unterschiedlichen Ausführungen, meistens fünftägige Blockbauten und Hochhäuser, entstanden. Die Tatsache, dass die neuen Gebiete fast ausschließlich zum Wohnen angelegt und genutzt worden sind, macht Hellersdorf zu einem Gebiet, in dem viele Schlafsiedlungen zu finden sind.

Aus der Außenperspektive reiht sich Hellersdorf als Ost-Problembezirk mit 'Plattenbaughettos' in eine Linie mit Marzahn und Hohenschönhausen ein. Auch mit Hellersdorf wird ein niedriges soziales Niveau, eine hohe Anzahl von Hartz-IV-Empfängern und hohe Gewaltbereitschaft, insbesondere zu rechter Gewalt, assoziiert.



**Abb. 30:** Die Gegend in Berlin - Hellersdorf

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.28.2 Die Schule

Da die Schüler die Melanchton-Oberschule bereits ab der 5. Klassenstufe besuchen können, gehen im Schuljahr der Studie 1115 Schüler auf das Gymnasium, von denen 56% weiblich und 44% männlich sind. 28 Schüler haben keine deutsche Staatsbürgerschaft, sondern gehören Ländern aus Europa (13), Asien (12) oder keinem Staat an (3). 61 Schüler, was 5,5% der Gesamtschülerschaft entspricht, haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. Auch an dieser Schule sind die meisten Schüler direkt im Bezirk (968) oder im nahe gelegenen brandenburgischen Umland (79 Schüler) gemeldet. Die anderen 66 Schulbesucher sind allen anderen Berliner Bezirken zugehörig, ohne dass es dabei weitere, stärkere Häufungen in einzelnen Gebieten gibt ((vgl.) o.V. (2008aa): 1 f.).

Am Melanchton-Gymnasium im Stadtteil Hellersdorf können zwei Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.28.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten besuchten Stunde findet Deutsch in einer 8. Klasse statt. Die 26 Schüler, von denen 16 weiblich und zehn männlich sind, müssen sich mit dem Thema Liebeslyrik befassen. Kein Schüler ist nicht-deutscher Herkunft.

Die Lernenden müssen Einzelvorträge über Liebesgedichte halten, die sie sich selbst ausgesucht haben bzw. eigene, selbst geschriebene Lyrik präsentieren.

Die Schüler, die ihre Arbeiten vorstellen, sprechen durchgängig frei vom Ethnolekt, nutzen aber sehr stark das Berlinerische, wie folgende Beispiele belegen:

Stefan: „Dann wird´ ick mein Plakat mal holn.“

Annkatrin: „Dit is ja imma sone Sache mit den  
Liebesbriefen.“

Timo: „Die Frage is, ob wir dit jez ma holn.“

Auch bei den Nebengesprächen im Unterricht, die die Schüler parallel zu den Vorträgen führen, wird konstant in Berliner Mundart gesprochen:

Josephine: „Meene Oma hat jestern so jelacht, als ick ihr jesacht hab, was ick mir zum Jeburtstag wünsche.“

Beim Gesprochenen, sowohl in der formellen, als auch in der informellen Kommunikation, findet keine Kontraktionsvermeidung und keine Artikelvermeidung statt:

Katrin: „Dit sieht ja aus, als ob nen kleines Kind zum Hort geht.“

Doch nach dem Pausenklingeln ändert sich die Sprechweise der Schüler zu Gunsten der Kontraktionsvermeidung, aber keinem anderen ethnolektalen Phänomen:

Timo: „Ey, kommst mit Hof?“

Stefan: „Ick wollt eigentlich Plus.“

Beide Kontraktionsvermeidungen werden lauter als die bisherige Kommunikation artikuliert und dienen vermutlich der Profilierung vor der Klasse. Das Berlinerische bleibt ebenfalls beibehalten (‘ick’). Übertriebene Gestik oder eine Frotzelei über ethnolektale Phänomene sind nicht zu erkennen. Nach der Klärung des weiteren, individuellen Verlaufs der Pause gehen die Schüler wieder in ihre, auch im Unterricht verwandte, Sprechweise über.

#### 4.28.4 2. Stunde und 2. Pause

In der zweiten Stunde wird wieder das Fach Deutsch besucht, diesmal jedoch in einer 10. Klasse, in der 23 Schüler, 15 weiblich, acht männlich und kein Schüler mit Migrationshintergrund, anwesend sind.

Ziel der Stunde ist es, eine Kurzgeschichte zu lesen und über den Inhalt im Klassenverbund zu diskutieren.

Während der Debatte ist, ebenso wie in der 8. Klasse, die zuvor beobachtet wurde, ein starkes Berlinerisch, sowohl von den Schülern, als auch von der Lehrerin zu vernehmen, wie die angeführten Aussagen und Dialogbeispiele belegen sollen:

Lehrerin: „Was denkt er wohl, als er sie sieht?“

Miriam: „Ick denke, dass er janz schön überrascht ist.“

Lehrerin: „Meint ihr dit auch?“  
Paul: „Ick denke, dass ihm dit peinlich is.“  
Gregor: „Wat hatter denn zu verbergen?“  
Linda: „Ick globe, er merkt dit nich ma.“

Auch nachdem die Diskussion abgeschlossen ist und die Pause beginnt, zieht sich das Berlinerische weiter durch die Kommunikation. Ethnolektale Formen wie K-1 oder Artikelvermeidungen sind bei den bis zur Sporthalle begleiteten Schülern nicht zu vernehmen. In Konflikt- oder Profilierungssituationen wird, ebenso wie in der normalen Kommunikation, stets das Berlinerische verwendet:

Schüler 1: „Ey, jib dit ma rüber!“  
Schüler 2: „Dit jeht dich gar nüscht an.“  
Schüler 1: „Alter. Her damit jetz.“

#### 4.28.3 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Das Gymnasium, das am östlichsten von allen besuchten Berliner Schulen liegt, zeigte eine starke Ausprägung in der Verwendung des Berlinerischen.

Dies war sowohl durchgängig im formellen als auch im informellen Bereich zu hören, unabhängig von der soziokommunikativen Situation oder dem soziokommunikativen Kontext.

Lediglich in einem für die Gruppeninteraktion und die Gruppenstrukturierung wichtigen Ereignis der jüngeren Schüler der Hellersdorfer Oberschule war die Verwendung von K-1 zu hören, die, ähnlich wie bereits an anderen Schulen mit markanter Berlinerischer Prägung, in das Berlinerische sprachlich integriert wurde. Nach Klärung der Situation bzw. nach Erhalten der sozialreferenziellen Bestätigung, fand die Kommunikation wieder in der sprachlichen Normallage, in diesem Fall der regionalen Varietät statt, ohne die weitere Verwendung von K-1.

Auch an dieser Schule hat also die Nutzung der Kontraktionsvermeidung eine abgrenzende, kontrastierende und hierarchieordnende Funktion, die anscheinend allen Jugendlichen bekannt ist und unterbewusst in der entsprechenden Situation produziert wird.

Bei den älteren Schülern hingegen trafen nur die bisherigen Beobachtungen zum Gebrauch des Berlinerischen zu. Auch in der 10. Jahrgangsstufe wurde durchgängig im Berlinerischen gesprochen, ungeachtet einer formellen Situation im Unterricht oder einer informellen in der Nebenkommunikation oder der Pause.

Das Berlinerische stellt demnach an dieser Schule eine tief einsozialisierte und stark routinisierte Sprachpraxis dar, die selbst von den Lehrern vollzogen wird. Die Kontraktionsvermeidung spielt an diesem Gymnasium nur eine sprachergänzende, dabei aber auch keine feste und eindeutige Rolle.

#### **4.29 Amelia-Earhart-Oberschule (Hauptschule)**

Die Amelia-Earhart-Oberschule ist die letzte Hauptschule, die im Rahmen der Studie besucht wird.

##### **4.29.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Treptow**

Der Stadtteil Treptow liegt im Südosten von Berlin und gehört zum Verwaltungsbezirk Treptow-Köpenick. Insgesamt besteht der Stadtteil Treptow aus acht Ortsteilen, die seit 1920 zu Berlin gehören ((vgl.) o.V. (2000): 1).

Ähnlich wie sein politisch angetrauter Nachbarbezirk Köpenick ist Treptow in der Außenwahrnehmung vor allem für seinen Wasserreichtum und die zahlreichen Grünflächen wie beispielsweise das große Naherholungsgebiet namens Treptower Park, bekannt.

Die Bebauung im ehemaligen Grenzbezirk zu West-Berlin ist sehr heterogen: Neben zahlreichen Kleingartenkolonien sind ganze Alleen weniggeschossiger 1920er-Jahre-Flachbauten genauso charakteristisch wie Altbauten aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts und Plattenbauten aus dessen Ende.

Die Bundesstraße 96a, die längs durch den Bezirk verläuft und die Verbindungsstraße der Autobahn aus Brandenburg nach Ost-Berlin ist, fängt den Hauptteil des Verkehrs des Gebiets ab und ist in der Außenwahrnehmung mit Assoziationen wie dem 'Adlergestell', der längsten Straße Berlins, fast schon ein Wahrzeichen der Gegend.

Die Bevölkerungsstrukturen in Treptow sind vielschichtig und im Berlin-Vergleich eher unauffällig, was eine etwaige Zugehörigkeit zu den 'Problembezirken' oder 'Szenekiezen' angeht.

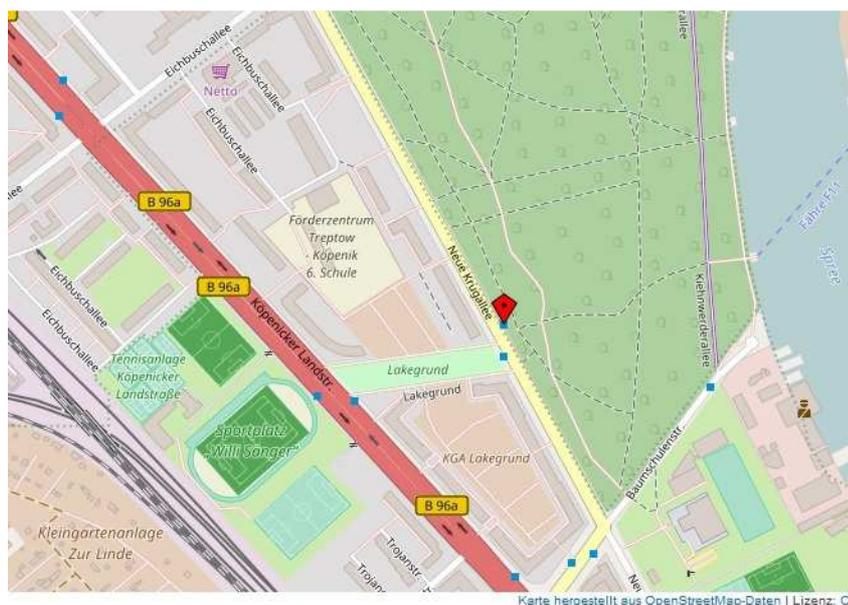
Im Studienjahr wohnen rund 118.000 Menschen in Treptow, von denen rund 5,7% arbeitslos sind, was deutlich unter dem Berliner Durchschnitt liegt.

Durch die massiven Investitionen in den Ortsteil Adlershof wurde in den vergangenen Jahren ein europäisch bedeutender Forschungs- und Innovationsstandort u.a. mit einem Technologiepark, einem Medienpark und diversen Hochschuleinrichtungen geschaffen.

Die Umgebung in der die zu besuchende Schule liegt, zeigt jedoch das klassische, alte Treptow, in dem die S-Bahn und die B96a die zentralen Verkehrsmöglichkeiten der durchgängig im Flachbau errichteten, einheitlichen Siedlung sind, die kaum konsumelle Infrastruktur aufweist.

Lediglich in dem kleinen Gebiet um den S-Bahnhof Baumschulenweg sind Geschäfte des täglichen und mittelfristigen Bedarfs und einige Freizeiteinrichtungen zu finden.

Der Bahnhof, den sechs Linien der Stadtbahn passieren, ist neben den die Köpenicker Landstraße entlangfahrenden Bussen die zentrale Möglichkeit der Lernenden, ihre Schule zu erreichen.



**Abb. 31:** Gegend um die Hauptschule in Treptow

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

#### 4.29.2 Die Schule

Auch die Amelia-Earhart-Hauptschule, die mitten in einem überwiegend aus flachen Neubauten bestehenden Wohngebiet liegt, ist ein typisches, viergeschossiges Plattenbau-Gebäude, wie es in den 1980er-Jahren häufig in der DDR errichtet worden ist.

Zum Studienzeitpunkt gehen 210 Schüler an die Amelia-Earhart-Oberschule, von denen ein Drittel weiblich und zwei Drittel männlich sind. Während in der 9. und 10. Klassenstufe jeweils 96 Schüler angemeldet sind, gehen nur 18 Schüler, davon vier weiblich, in die 8. Klasse. Grund hierfür ist die im folgenden Schuljahr kommende Schulreform, bei der die Amelia-Earhart-Schule an eine Sekundarschule angegliedert wird. 38 Schüler haben keine deutsche Staatsangehörigkeit: 22 gehören einem Staat auf dem europäischen Kontinent an, neun einem Land in Asien, fünf einem Staat der amerikanischen Kontinente und zwei Schüler sind staatenlos. 45 Lernende (21,4%) sind nicht-deutscher Herkunftssprache. Der Wohnort von nahezu allen Schülern der Hauptschule liegt im Bezirk der Schule, 32 Schüler sind im benachbarten Neukölln gemeldet, acht im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg und vier in zwei Landkreisen in Brandenburg ((vgl.) o.V. (2008ab): 1 f.).

29 Lehrer sind für die Schüler im Regelunterricht und dem sogenannten 'Produktiven Lernen' zuständig, das besonders den zahlreichen Schülern mit benachteiligten Voraussetzungen eine Möglichkeit gibt, einen Schulabschluss zu erreichen. So setzt die Amelia-Earhart-Oberschule einen besonderen Fokus auf die Bedürfnisse von Schülern, die mit ihren bisherigen Schul- und Lebenserfahrungen keinen Schulabschluss oder eine Ausbildungsstelle bekommen würden ((vgl.) o.V. (2008ab): 1 f.).

Ein großer Teil des Unterrichts findet in praktischer Form statt. Die Theoriestunden werden mittels einer 40-Minuten-Taktung durchgeführt, um die Aufmerksamkeit der Schüler nicht zu überanstrengen. An der Treptower Hauptschule können eine Freistunde, eine Doppelstunde und eine Regelstunde beobachtet werden.

#### 4.29.3 Vor der ersten Stunde

Wie viele Hauptschulen in Berlin ist auch die Amelia-Earhart-Oberschule bis zu einer bestimmten Einlasszeit 10 Minuten vor Unterrichtsbeginn verschlossen.

Die Schüler warten vor dem Eingang und unterhalten sich über das vergangene und das kommende Wochenende und schulspezifische Themen.

Es ist nicht nur ein starkes Berlinerisch zu hören, sondern ebenso durchgängig die Verwendung der Kontraktionsvermeidung ohne weitere prosodische Merkmale des Ethnolekts. Während der Gespräche sind ebenso zahlreiche rituelle Beschimpfungen zu vernehmen. Folgende Dialogausschnitte spiegeln die (Sprach-) Situation mit den vorkommenden Phänomenen beispielhaft wieder:

Schüler 1: „Warst du Wochenende Fußball?“

Schüler 2: „Alter, wir waren Garten. Meine Oma hatte Geburtstag. Hast du Deutsch?“

Schülerin 1: „Wasn Deutsch? Was hatt´n wa´n auf´?“

Schülerin 2: „Na dit Ding schreiben. Warum wir gerne Schule gehen und so.“

Schüler 2: „Scheiße man, habe ich voll vergessen. Kann ich abschreib´n?“

Schüler 1: „Habs och nich´.“

Schülerin 2: „Ey, hat jemand Deutsch?“

Schüler 3: „Was für Deutsch?“

Schüler 4: „Nicht du, Pinke<sup>144</sup>, geh mal Sonne, is wat für Große.“

Schüler 5: „Was gibt´s Deutsch? War das Wochenende?“

Schülerin 1: „Ick kann mich och nicht erinnern.“

#### 4.29.4 1. Stunde und 1. Pause

Da sich die Lehrerin zur Mathestunde verspätet, warten die elf Schüler der 8. Klassenstufe (neun männlich, davon zwei mit arabischem Migrationshintergrund, zwei weiblich) vor dem Klassenraum.

Alle Schüler sind aufgebracht und nehmen sich gegenseitig hoch. Gesprächsthema ist das Frühstück, das sie zu sich genommen haben. Dabei sprechen vor allem die Schüler deutscher Herkunft, die Schüler nicht-deutscher Herkunft beteiligen sich nicht am Gespräch, eine Mischung aus Berlinerisch mit ethnolektalen Formen wie der Kontraktionsvermeidung K-1:

Schüler 1: „Ey, wat hattest du heute Frühstück?“

Schüler 2: „Waffeln, voll fett, man.“

Schüler 3: „Holst du immer Lidl?“

Schüler 2: „Meine Mutta geht imma Lidl.“

---

<sup>144</sup> Spitzname des Schülers.

Während des Gesprächs beginnen die Schüler Putz aus der Wand zu schlagen, so dass ein Loch entsteht. Beim Herausschlagen der einzelnen Putzstücke nimmt die Aggression der Schüler deutlich zu und es ist ein Wandel der Sprechweise zugunsten des Ethnolekts zu erkennen. Die Prosodie ändert sich deutlich hin zur ethnolektalen, die Lautstärke erhöht sich, das Berlinerische lässt nach. Die beiden Jungen arabischer Herkunft beginnen mit Beschimpfungen, die durchaus rituellen Charakter aufweisen, auf die die anderen Schüler mit einsteigen, wie folgende Beispielszene darstellt:

- Schüler 2: „Ey, isch glaube nisch, dass wir Kreuzberg gehen!“
- Schüler 1: „Alter, isch muss Kreuzberg!“
- Schüler 3: „Gehst du Hasenheide, Alter!“
- Mohammed: „Spasten, deine Mutter wohnt Hasenheide!“
- Schüler 3: „Deine Mutter ist so fett, dass Kran sie Arbeit bringt.“
- Schüler 1: „Alter, hört mal auf jetzt´. Gehen wir jetzt Kreuzberg oder nich´?“
- Achmet: „Alter, isch bin dabei.“
- Mohammed: „Warum gehen wir Kreuzberg?“
- Schüler 2: „Alter, isch glaub das noch nisch.“

Der Lärm veranlasst einen vorbeikommenden Lehrer dazu, den Schülern den Raum aufzuschließen. Beim Betreten des Klassenzimmers ändert sich das Verhalten der Schüler wieder schlagartig: Diszipliniert setzen sie sich an ihre Plätze, packen ihre Unterrichtsmaterialien aus und warten schweigend auf das Eintreffen der Lehrerin und den Beginn der Mathestunde.

Der Unterricht behandelt Terme, Gleichungen und Ungleichungen zur Vorbereitung einer Klassenarbeit.

Auch im Unterricht sprechen die Schüler mit der Kontraktionsvermeidung K-1, wie dieses Beispiel aus der Nebenkommunikation zweier Schüler deutscher Herkunft zeigt:

- Nico: „Hast du Schere?“
- Justin: „Ja, guck mal Federtasche!“
- Nico: „Hast du Lidl gekauft?“
- Justin: „Nee, hat mir mein Bruder Geburtstag geschenkt.“

Marvin, der zum Vorrechnen einer Aufgabe an die Tafel muss, wird von seinen Mitschülern rituell beschimpft. Den rituellen Charakter bekommt die Beschimpfung dadurch, dass sie spielerisch erfolgt und auch von der Lehrerin nicht bemängelt und damit wahrscheinlich als Teil der normalen Kommunikation angesehen wird:

Justin: „Marvin, du Sonderschüler!“

Ricardo: „Marvin, du Gnom, Alter!“

Marvin: „Du Vollspast. Rick!“

Nico: „Sonderschüler, man!“

Ricardo: „Klognom!“

Bei den Jungen der Klasse fällt vor allem die Kleidung auf, die zum einem absolut homogen, zum anderen ein Abbild der aktuellen Mode der Jugendlichen aus Migrationskreisen ist und sich zum Beispiel besonders charakteristisch darin zeigt, dass die Hosen, unabhängig davon, ob es sich um Trainingshosen oder Jeans handelt, in die Schuhe bzw. in die Sportsocken gesteckt werden. Ebenso beliebt in diesem Milieu sind Kapuzenpullover, weite, stark farbige Oberteile und gold- oder silberfarbene, auffällig Ketten. Die Mädchen der Klasse kleiden sich in einem durchschnittlichen, weniger auffälligen Stil als die Jungen.

Die Schüler nicht-deutscher Herkunft stechen dadurch heraus, dass sie alles kommentieren, was im Unterricht gesagt wird. Dabei sind sie sehr darauf bedacht im Ethnolekt zu sprechen, da sie für die Kommentare Formen verwenden, die sie in der bisherigen Kommunikation nicht verwendeten, wie beispielsweise ´isch´ statt ´ich´, wie in folgenden Gesprächsausschnitten deutlich wird:

Marvin: „ $x = x^2 + 2$ , oder?“

Achmet: „Alter,  $x^2$  is anders. Ich...äh...isch schwöre!“

Janine: „Ich versteh das nich.“

Mohammed: „Ich...äh...isch versteh das nich, man, Janne,  
Alter!“

Die beiden Jungen müssen sich jeweils selbst korrigieren, um in der ethnolektalen Form des Personalpronomens zu bleiben, von der sie sich anscheinend eine Aufwertung ihres Kommentars innerhalb der Klasse erhoffen. Auch in diesem Fall sind es vermutlich die

Attribute wie z.B. Abgeklärtheit, die sich die Sprecher von der Verwendung dieser ethnolektalen Form versprechen.

In der Pause sprechen die Schüler weiterhin unter Verwendung der Kontraktionsvermeidung, wie Marvins Frage exemplarisch belegen soll:

Marvin: „Gehst du Arbeitslehre?“

#### 4.29.5 2. Stunde

In der zweiten Stunde findet ebenfalls Mathematik statt, jedoch in einer 10. Klasse. Von den 13 anwesenden Schülern sind zehn männlich und drei weiblich- ein Schüler hat einen türkischen Hintergrund.

Die Schüler berichtigen gemeinsam eine Klassenarbeit, die sie in dieser Stunde zurückbekommen haben.

Neben der formellen Unterrichtskommunikation finden gelegentlich auch Nebengespräche statt, die sich meist um Bezugsthemen zum Unterricht oder um die Aktivitäten des kommenden Wochenendes drehen. Die Schüler sprechen unter Verwendung von K-1, jedoch anscheinend ohne die Intention, sich behaupten oder abgrenzen zu wollen oder zu müssen. Die Kontraktionsvermeidung wird in den Standard der Schüler übernommen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

André: „Gehst du Bolzi?“

Enrico: „Morgen? Nee, ick weiß noch nich´. Wenn ick Bolzi<sup>145</sup> war, hab ick imma Muskelkater.“

Melanie: „Kannste das mal Mülleimer bringen?“

Gina: „Geh doch selbst Mülleimer - imma muss ick das machen!“

André: „Kommste glei´ mit Späti?“

Thomas: „Nee, war schon Netto vorhin.“

---

<sup>145</sup> Umgangssprachlich für Bolzplatz, einer in dieser Gegend noch oft gebrauchten Bezeichnung für Sportplatz.

Prosodische Auffälligkeiten gibt es nicht, sodass sich die Annahme, eine Prestigeintention gäbe es nicht, untermauern lässt.

Weder im formellen Unterrichtsgespräch noch in der Nebenkommunikation wird auf die Verwendung der Kontraktionsvermeidung verzichtet. Eine Korrektur seitens Lehrerin bleibt aus.

#### 4.29.6 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Das Sprachverhalten an der letzten besuchten Hauptschule scheint ein Zusammentreffen aller bisher beobachteten Strömungen in Bereich der Sprachverwendung zu sein.

Wie an keiner anderen Schule zuvor ist die Art zu sprechen bei den Schülern in Treptow abhängig von der (Kommunikations-) Situation, in der sie sich befinden. Obwohl die Kontraktionsvermeidung kontinuierlich Anwendung fand, auch routiniert und jahrgangsübergreifend fest eingebunden in den Sprachgebrauch der Schüler ist, differenzierten die unterschiedlichen Situationen die Anwendung teilweise in Extreme.

So konnten drei Kategorien festgestellt werden, die das Sprach- und Gesamtverhalten der Schüler beeinflussten:

##### 1. Informelle Situation vor dem Unterricht:

- stets geprägt durch rege Unterhaltungen, Frotzeleien
- konstante Verwendung von K-1
- klar erkennbares Berlinerisch
- Verwendung ritueller Beschimpfungen

##### 2. (Formelle und informelle) Situation im Unterricht:

- hohes Maß an Disziplin
- kaum Gespräche; wenn, dann unterrichtsbezogen
- routinierte Verwendung von K-1
- Verwendung des Berlinerischen

##### 3. Situation mit hohem emotionalen Potential

- lautere Ausdrucksweise
- typisch ethnolektale Prosodie
- Berlinerisches trifft auf K-1
- künstliche Schaffung einer 'Ausländeridentität'

Umso älter die Schüler werden, umso gelassener gehen sie mit Änderungen in der (Kommunikations-) Situation um. Während es bei den jüngeren Schülern zu akuten Umschwüngen in ihrem (Sprach-) Verhalten kommt, ist bei den älteren Lernenden keine so starke Veränderung zu erkennen. Auf die Verwendung von K- 1 hat es jedoch keinen Einfluss, inwieweit sich die Situation ändert bzw. wie die Schülerinnen und Schüler darauf reagieren. Diese ist, zusammen mit dem Berlinerischen, eine routinisierte und anscheinend fest einsozialisierte Grammatikwendung geworden.

#### 4.30 Martin-Buber-Oberschule (Gesamtschule)

Die Martin-Buber-Gesamtschule ist die letzte Schule, die im Rahmen der Studie besucht wird.

##### 4.30.1 Die Gegend im Berliner Stadtteil Spandau

Der Bezirk Spandau konnte, anders als alle anderen Berliner Stadtteile, seinen Status als Verwaltungsbezirk behalten und liegt als größter Bezirk im Nordwesten der Hauptstadt. Da auf die allgemeinen Bedingungen der Lebenswelt Spandaus schon im Rahmen der Darstellung der Halske-Oberschule (4.16) eingegangen wurde, liegt der Fokus nun auf den Gegebenheiten der unmittelbaren Umgebung der Schule: dem Ortsteil Falkenhagener Feld, einer Großwohnsiedlung, die zwischen Mitte und Ende des 20. Jahrhunderts entstand.



**Abb. 32:** Die Gegend der Gesamtschule in Spandau

Quelle: <http://www.openstreetmap.de/karte.html>

Die Siedlung aus Einfamilienhäusern, vieretägigen Flachbauten und bis zu zwölfetägigen Plattenbauten ist von Gewässern und Grünflächen, dem Spektefeld, umgeben, das auch als Naherholungsgebiet dient ((vgl.) Abb. 32).

Bis auf den Kern des Ortes, in dem Institutionen wie Schulen und die Kirche liegen, ist das Falkenhagener Feld überwiegend ein Wohngebiet, in dem nur vereinzelt kleine Nahversorger (z.B. eine Drogerie) zu finden sind.

Ende des 20. Jahrhunderts, als die Siedlung fertig gestellt wurde, war sie ein Zuzugsort für Migranten, vor allem aus der Türkei, weshalb auch heute die Ausländerquote in dieser Gegend bei rund 10 % liegt ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Einziges öffentliches Verkehrsmittel der Gegend sind Buslinien, die auf den Hauptverkehrsstraßen zwischen den Wohnsiedlungen und den umliegenden Kleingartenanlagen verkehren ((vgl.) Abb. 32).

#### 4.30.2 Die Schule

Das Schulgebäude der Martin-Buber-Oberschule ist ein architektonisch an die Umgebung angepasster, weitläufiger Flachbau im West-Berliner Plattenbaustil des 20. Jahrhunderts. Das großzügige Schulgelände besteht nicht nur aus mehreren (einheitlichen) Unterrichtsgebäuden, sondern verfügt ebenso über mehrere Turnhallen und Sportplätze, die aufgrund der Sportbetonung der Oberschule notwendig sind ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

Die sportbetonte Gesamtschule hat aufgrund ihrer Mehrzügigkeit zum Studienzeitpunkt 1045 angemeldete Schüler, von denen 57% weiblich und 43% männlich sind ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

48 Schüler haben keine deutsche Staatsbürgerschaft, sondern eine aus anderen europäischen Ländern (42 Schüler) oder einem asiatischen Staat (sechs Schüler). Insgesamt 140 Schüler (13,4%) haben Deutsch nicht als Herkunftssprache. Auch bei dieser Schule sind die Schüler fast alle im Bezirk wohnhaft (1004) oder kommen aus dem benachbarten Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf (11 Schüler) oder dem nahe gelegenen brandenburgischen Umland (28 Schüler) an die Schule. Lediglich zwei Schüler sind in anderen Berliner Bezirken gemeldet ((vgl.) o.V. (2009c): 1).

An der Martin-Buber-Oberschule können zwei Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

#### 4.30.3 1. Stunde und 1. Pause

In der ersten Stunde wird der Ethik-Unterricht einer 8. Klasse besucht. Von den 22 anwesenden Schülern sind 14 weiblich und acht männlich, kein Schüler hat eine nicht-deutsche Herkunft.

Thema der Stunde ist die Gleichberechtigung in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Schüler wirken laut und undiszipliniert, sind nicht beim Thema. Während der regen Nebengespräche fällt auf, dass die Schüler streng nach Geschlechtern getrennt an den Tischen sitzen: links die Jungen, rechts die Mädchen. Die Sitzordnung in diesem Fach haben die Schüler selbst gewählt.

In der informellen Parallelkommunikation zum Unterricht nutzen die Schüler zwar zunächst keine Kontraktionsvermeidungen, bedienen sich jedoch stark an der Jugendsprache, was sich z.B. an der Verwendung der Ausdrücke 'krass', 'voll' und 'geil' ausmachen lässt, die kontextfrei in Sätze eingebaut, an sie herangehängt oder freistehend verwendet werden:

Jonas: „Voll die geile Mucke – hör mal!“

Lena: „So geil, oder? Kenn' ich aber schon ne Weile!“

Kai: „Voll die Ätzkacke hier.“

Felix: „Ich wünschte, der Tag wäre schon vorbei, man.“

In dieser Klasse fällt auf, dass die Schüler trotz des gleichen Alters alle sehr unterschiedliche physische und psychische Entwicklungsstufen haben: Während die einen die kindliche Naivität eines Grundschulers ausstrahlen, wirken andere bereits soweit, dass sie den mittleren Schulabschluss haben könnten.

Diese Heterogenität in der Reife kann auch Ursache für die ausgiebige und emotionsreiche Diskussion sein, die bezüglich des Problems der Gleichbehandlung von Männern und Frauen in der BRD auftritt, bei der sich die Schüler auch anschreien. Hier treten auch die ersten Verwendungen von K-1 und anderen ethnolektalen Merkmalen, wie das Prosodiephänomen oder die Artikelvermeidung auf. Besonders bei Annika, einer Schülerin, die zu den besonders entwickelten Schülern gehört und in der bisherigen Kommunikation unauffällig sprach:

Annika: „Johannes, trägst du Marke? Wenn du H&M gehst, trägst du dann Marke?“

Johannes: „Ich weiß nicht, ich glaube nich.“

Annika: „Ich trage H&M, also trage ich Marke – sonst würde ich ja nicht H&M gehen!“

Johannes: „Wenn ich H&M gehe, dann gehe ich nicht wegen Marke H&M, sondern um Klamotten zu holen.“

Auch Johannes hat vor der lautstarken Auseinandersetzung mit Annika ethnolektfrei gesprochen. Er vermittelt den Eindruck sich stark behaupten zu müssen und fürchtet offenbar ohne den Ethnolekt Ansehen und Prestige, zumindest im Gespräch, verlieren zu können, was der Grund für die Änderung seiner Sprechweise sein kann.

Die ethnolektalen Formen werden bis zum Ende der Stunde, also solange die Diskussion läuft, von allen aktiv sprechenden Schülern beibehalten. Ein Eingriff oder eine Korrektur seitens des Lehrers findet nicht statt.

Zu Beginn der Pause sprechen die Schüler wieder ohne K-1 und Artikelvermeidung, wie dieses Beispiel bestätigt:

Julia: „Hast du mal ein Taschentuch?“

Nele: „Da unten in meinem Rucksack, im ersten Fach.“

#### 4.30.4 2. Stunde

In der zweiten Stunde wird eine 10. Klasse im Fach Gesellschaftskunde beobachtet. Die Klasse ist mit 28 Schülern, 17 weiblich und elf männlich, kein Schüler mit Migrationshintergrund, vollständig anwesend. Wie zuvor in der 8. Klasse, sitzen auch hier die Schüler streng nach Geschlechtern getrennt: die Jungen auf der linken Seite des Klassenzimmers, die Mädchen auf der rechten.<sup>146</sup>

Im Unterricht wird über die Teilung Deutschlands gesprochen.

Sowohl in der Haupt- als auch in der Nebenkommunikation der homogen gekleideten und entwickelten Schüler ist keine Kontraktionsvermeidung oder ein anderes Phänomen des Ethnolekts zu vernehmen, wie diese Dialogausschnitte sowohl aus der Haupt- als auch aus der Nebenkommunikation belegen können:

---

<sup>146</sup> Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese Beobachtung die starke sportliche Ausprägung der Schule zur Ursache hat und die Schüler womöglich so daran gewöhnt sind, getrennt zu sein, dass es sich auch außerhalb des Sportunterrichts anbietet, in diesen zwei Gruppen zu sitzen.

Kristina: „Wieso sind die Menschen nicht einfach zum Gericht gegangen?“

Aaron: „Wieso sollten sie denn zum Gericht gehen?“

Mareike: „Kannst du das nachher mal zum Seki bringen?“

Antonia: „Wieso, wo musst du denn hin?“

Mareike: „Zum Arzt wegen mei´m Sprunggelenk.“

Paul: „Was war denn mit den anderen? Mussten die auch zum Wehrdienst?“

Lehrerin: „Was meint ihr dazu?“

Franziska: „Ich glaube nur die in der DDR mussten zum Wehrdienst, oder?“

Auch, als es zu einer Diskussion kommt, ob die DDR ein Unrechtsstaat war oder nicht, und sich die Schüler untereinander behaupten müssen, bleiben ethnolektale Formen aus, wie das folgende Beispiel zeigt:

Isabel: „Aber mein Vater sagt, dass es nicht stimmt, dass alle Leute damals ins Gefängnis mussten.“

Paul: „Is´ doch egal, was dein Vater sagt! Die Leute, die nicht getan haben, was sie sollten, mussten da immer alle ins Gefängnis! Wenn sie nicht ins Gefängnis mussten, dann mussten sie halt in die Irrenanstalt oder die Klapsmühle oder so.“

Marlene: „Und wie lange mussten die Leute dann im Gefängnis bleiben? Haben die damals einfach alle Leute in den Knast gesteckt? Das geht doch gar nicht!“

Nach dem Klingeln zum Stundenende und auf dem Weg in die Hofpause bestätigen sich die bisherigen Beobachtungen, dass in dieser Klasse keine ethnolektalen Formen genutzt werden:

Isabel: „Kommst du mit aufs Klo?“

Marlene: „Du gehst heute nicht zum Volleyball, oder?“

#### 4.30.5 Hofpause

Die Hofpause verbringen die meisten Schüler, da es regnet, im weitläufigen Schulgebäude.

Es können immer wieder Schülergruppen bei ihren Unterhaltungen beobachtet werden. Die Gespräche drehen sich um Klassenkameraden, Freunde, Aktivitäten außerhalb der Schule und schulbezogenen Themen. Trotz der verschiedenen Situationen und Emotionen, in denen sich die Schüler während ihrer Kommunikation befinden, finden die Kontraktionsvermeidung K-1 oder andere ethnolektale Formen keine Anwendung. Einige Auszüge aus Gesprächen sollen diese Beobachtungen untermauern:

Schülerin 1: „Willst du morgen mit zum Schwimmen?“

Schülerin 2: „Ich weiß noch nich´, wir wollten vielleicht zu meiner Oma.“

Schülerin 1: „Willst du dann mit zum Schwimmen?“

Schülerin 3: „In eine Halle oder an einen See?“

Schülerin 1: „Na ins Freibad!“

Schüler 1: „Boah, wenn ich noch einmal zur Nachhilfe muss, kotze ich.“

Schüler 1: „Ich mein´ das ernst.“

Schüler 2: „Aber bitte nicht auf mein Sportzeug.“

Schüler 3: „Geil. Herr Trotter, der Benni hat auf mein Sportzeug gekotzt, ich muss leider nach Hause gehen.“

Schüler 2: „Gute Idee, man!“

Schüler 1: „Toll, ich muss weiter zur Scheiß-Nachhilfe und du brauchst dafür nich´ zum Sport.“

Schülerin 4: „Wenn Anni so weiter macht, muss sie bestimmt auf die Realschule.“

Schülerin 5: „Ja, aber da solls total oll sein. Und sie kann nicht mehr zum Volleyball kommen, oder?“

Schülerin 6: „Ohne sie sind wir nur halb so gut.“

Schüler 4: „Wir müssen ihr mal in den Arsch treten!“

#### 4.30.6 Fazit zum Sprachgebrauch dieser Schule

Die sportorientierte Oberschule in Spandau fiel sprachlich durch das Auftreten typischer Jugendsprache auf wie keine andere Schule zuvor. Klassische, der Jugendsprache zugeordnete Formulierungen werden von den jüngeren Schülern überdurchschnittlich häufig benutzt, was in den älteren Jahrgängen schon wieder vollständig abgeebbt ist und einer verhältnismäßig gepflegten Umgangssprache gewichen ist, die in jeder Situation ohne Kontraktionsvermeidungen auskommt.

Bei den niedrigeren Jahrgängen sah das anders aus: In soziokommunikativ relevanten Situationen, die das Ansehen innerhalb der sekundären Gruppe des Klassenverbands gefährden oder nachhaltig prägen, spielt die Kontraktionsvermeidung schon eine Rolle als Sprachmuster, das dann temporär angewendet wird.

Dabei zählt vor allem, das konnte im offenen Gruppenzustand gesehen werden, die Behauptung der eigenen Person/Meinung gegenüber dem Streitpartner. Die Schüler der 8. Jahrgangsstufe verwenden K-1 also nicht, wie an anderen Schulen oftmals beobachtet werden konnte, zur gruppentypischen Imagepflege oder als festen Bestandteil der Kommunikationskultur, sondern rein situationsbedingt zur Abwertung anderer in unsicheren Zuständen. Die Verwendung von K-1 scheint den Schülern einen themenspezifischen oder sozialen Expertenstatus zu ermöglichen, der, abhängig vom Kontext, der sozialen und sprachlichen Grenzziehung diene.

Nach der Strukturierung des Gruppenzustandes und der Verteilung der Rollen (Experte, Meinungsführer, Schlichter etc.) kamen wieder die bei allen Schülern vorhandenen Sprachalternationen zur Anwendung, was die Beobachtung des streng situativen Charakters der Kontraktionsvermeidung unterstützt: Die Nutzung von K-1 an der Martin-Buber-Oberschule kann also als reiner Situalekt eingeordnet werden, der stets sozialer Referenz bedarf und stets als prosodisch hervorgehoben (Verlangsamung des Sprechtempos, Verstärkung der Akzentuierung auf den einzelnen Silben zusammen mit phonologischer Verschiebung) produziert wird.

Auch das Kriterium des Öffentlichkeitsgrades und der gegenseitigen sozialen Kontrolle spielen hier dem Anschein nach eine wichtige Rolle bei der Entscheidung, die ethnolektale Form zu nutzen oder nicht.

Das Kraftvolle, Gefährliche, das diese Art zu sprechen verkörpert entspricht, demnach auch an dieser Oberschule einer Sprechweise, die allen Adressaten (Kommunikationspartnern, Zuhörern) bekannt ist und stereotyp eingeordnet werden kann.

## 5. Zusammenfassende Auswertungen

Die zusammenfassenden Auswertungen (nach Schultyp, nach Region) sollen den vielen Beobachtungen und Zusammenfassungen aus den einzelnen Schulen eine interpretierbare Struktur geben, um ein fundiertes, letztendlich präsentierbares und wegweisendes Ergebnis aus der Studie ziehen zu können.

Dazu werden die beobachteten Phänomene der jeweils auszuwertenden Schulen tabellarisch dargestellt. Kernphänomen ist und bleibt die Verwendung der Kontraktionsvermeidung K-1. Ergänzend werden weitere bei den Schülern erkannte sprachliche Auffälligkeiten ebenso miteinbezogen. Diese sind entweder Teil des der Studie zu Grunde liegenden Ethnolekts oder bestehen unabhängig von diesem, spielen jedoch für das Sprachverhalten der Schüler eine relevante Rolle.

Um den sprachlichen Daten einen messbaren Wert zuzuordnen, werden Zahlen in vier Stufen gewählt, die die Intensität und Häufigkeit des jeweiligen Phänomens abbilden sollen. Die Werte werden den einzelnen Schulen zugeordnet und entsprechend mittels eines Durchschnittsverfahrens zu einem Endwert zusammengefügt. Die Endwerte der einzelnen Auswertungen (Schultyp, Region) bilden dann die Vergleichsgrundlage für die Schlussfolgerungen zu den Beobachtungen der Studie.

Die einzelnen Werte werden wie folgt bestimmt:

Wert	Bestimmung
0	Keine Verwendung oder = < 1 von 30 Schülern ohne Migrationshintergrund (3%)
1	Verwendung bei 2-4 von 30 Schülern ohne Migrationshintergrund, Verwendung nur in klar vorab bestimmbar Situationen (Routineverwendung) (6-13%)
2	Durchgängig routinierte Verwendung ohne determinierte Situation, Verwendung bei 5-9 von 30 Schülern (16-27%)
3	Standardisierte, unreflektierte Verwendung, vermeintlich ohne für den Schüler relevante Alternative, ab 10 von 30 Schülern ( ab 33%)

Abb. 33: Tabellarische Darstellung der Messwerte

Die Wertebestimmungen sind phänomenübergreifend. Sollten die erfassten Gruppen kleiner sein als 30 Personen, gilt das entsprechende prozentuale Maß. Die Ausgangswerte werden als ganze Zahlen ohne Zwischenwerte verwendet. Die Durchschnittswerte können Dezimalwerte beinhalten.

Das untersuchte Hauptphänomen K-1 wird in der Auswertung in die verschiedenen Standardsituationen, in denen eine Verwendung stattfinden kann, aufgeteilt, die Nebenphänomene werden pauschal bestimmt und nicht weiter differenziert.

### 5.1 Auswertung der Hauptschulen

Im Folgenden befindet sich die Auswertung der Hauptschulen, die in Berlin im Rahmen der Studie besucht worden sind.

Schule	Merkmal						
	K-1			weitere Phänomene			Berlinerisch
	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Theodor-Plevier-Oberschule	2	2	3	1	2	2	1
Paul-Löbe-Oberschule	2	2	3	2	2	3	2
Sollingen-Oberschule	2	2	3	1	1	3	0
Hans-Bredow-Oberschule	3	3	3	2	3	1	3
Kurt-Löwenstein-Oberschule	3	3	3	1	1	3	0
Waldenburg-Oberschule	3	3	3	2	2	1	0
Ferdinand-Freiligrath-Oberschule	3	3	3	1	2	3	0
Amelia-Earhart-Oberschule	2	3	3	1	0	1	3
Oppenheim-Oberschule	3	3	3	1	2	3	0
<b>Durchschnittswert</b>	<b>2,5</b>	<b>2,6</b>	<b>3</b>	<b>1,3</b>	<b>1,6</b>	<b>2,2</b>	<b>1</b>

Abb. 34: Tabellarische Auswertung der Hauptschulen

### Kontraktionsvermeidung

Wie in der Tabelle 63, der Übersicht der Auswertung der Hauptschulen zu erkennen ist, gibt es, zumindest bei dem untersuchten Kernphänomen, der Kontraktionsvermeidung K-1, eindeutige Tendenzen, die schulübergreifend bei allen besuchten Klassen festzustellen waren.

Die Werte für die drei unterschiedlichen (sozialen) Situationen, in denen die Kontraktionsvermeidung von den Lernenden gebraucht wird, sind sehr homogen und nahezu identisch.

Für die Verwendung in jeder Situation, unabhängig davon, ob sie prestigerelevant oder identitätsbildend ist, konnte ein Durchschnittswert von 2,5 ermittelt werden, was aussagt, dass an jeder untersuchten Hauptschulklasse mindestens ein Viertel der Schüler durchgängig mit K-1 sprachen. Die Werte der einzelnen Schulen lagen bei 2 oder 3, eine Ausnahme gab es nicht.

Wird die normale Gruppensituation betrachtet, die zentriert und/oder gefestigt ist und keine identitätsstiftende Wirkung hat, ist nur eine minimale Abweichung (0,1) vom Vorergebnis zu erkennen, woraus geschlussfolgert werden kann, dass auch hier mehr als ein Viertel der Schüler K-1 verwenden. Wie schon Vorab vermutet, ist es, auch den weiteren Auswertungen nach Schultyp und Region schon vorausgreifend, nicht zu erwarten, dass es zu signifikant größeren Abweichungen zwischen dem Wert, der bezüglich jeder Kommunikation und dem Wert, der bezüglich der normalen Gruppenkommunikation ermittelt wird, kommen wird.

Die Eineindeutigkeit bei der Gesamtauswertung der Berliner Hauptschulen ist im Durchschnittswert der Verwendung von K-1 in für die Identität der Schüler relevanten Situationen zu finden (3,0). Auch in den Einzelwerten dieser Komponenten ist ohne Abweichungen der Wert 3 festzustellen gewesen, was bedeutet, dass die Schüler durchgängig in Prestigesituationen unter Verwendung der Kontraktionsvermeidung sprachen. Für den gesamten Block des an den Schulen untersuchten Hauptphänomens K-1 ergibt sich ein Gesamtdurchschnitt von 2,7, was belegt, dass die ethnolektale Grammatik feststellbar zum alltäglichen Sprachgebrauch der Schüler gehört.

Bezogen auf die Nebenphänomene zeigt sich schon ein differenzierteres Bild bei den Einzelwerten der verschiedenen Schulen.

### **Artikelvermeidung**

Während bei der Artikelvermeidung die Werte noch recht gleich zwischen 1 und 2 schwanken, was bedeutet, dass an manchen Hauptschulen bis zu einem Drittel der beobachtungsrelevanten Schüler keine Artikel nutzt, der Durchschnittswert hier jedoch mit 1,3 eher zum niedrigeren Wert (6-13%) geht und zeigt, dass die Artikelvermeidung zwar eine bekannte, aber noch lange nicht so häufig verwendete Sprachkomponente wie die Kontraktionsvermeidung ist, sind bei dem Nebenphänomen des angewandten Sprachwechsels schon signifikantere Unterschiede in den Einzelwerten zu erkennen, die von 0 bis 3 vollständig variieren.

## **Sprachwechsel**

Während an der Hauptschule in Treptow das einzige Mal der Wert 0 vorliegt, wurde im Wedding der Wert 3 erreicht. Alle anderen Schulen zeigten in Bezug auf den Sprachwechsel Werte zwischen 1 und 2. Hier muss bedacht sein, dass die 'Ausreißer' aus regionalen Extremen kommen, wo entweder sehr wenige Schüler ohne bzw. sehr wenig Schüler mit Migrationshintergrund zu finden sind.

Im Durchschnitt der gesammelten Werte bezüglich des Sprachwechsels ergibt sich 1,6, was in der Relevanz der Sprache für die Schüler der untersuchten Berliner Hauptschulen nur wenig abweicht vom Werte der Artikelvermeidung und damit nicht annähernd an den vermeintlich routinisierten Gebrauch der Kontraktionsvermeidung heranreicht.

## **Ritueller Beschimpfung**

Einen markant höheren Durchschnitt (2,2) erreicht die Gebrauchshäufigkeit der rituellen Beschimpfung, die zwar an manchen besuchten Hauptschulen nur gering, aber nirgends nicht vertreten war. Wird der Durchschnittswert betrachtet und die Einzelergebnisse, die überwiegend bei dem Wert 3 liegen, kann festgestellt werden, dass die rituelle Beschimpfung in den beobachteten Schulklassen ein gängiger Brauch ist, der vermutlich der starken Zuwendung des identitätsstiftenden Ethnolektgebrauchs geschuldet ist.

## **Berlinerisch**

Den am stärksten schwankenden Wert bildet die Verwendung des Berlinerischen, die in den besuchten Schulen entweder nicht relevant (Wert = 0) ist oder sehr stark (Wert = 3) auftritt.

Der sich aus den Extremen ergebende Durchschnitt von 1 zeigt, dass das Berlinerische in den Berliner Hauptschulen gesamtheitlich keine entscheidende Sprechweise (mehr) ist. Da hier die Werte stark differieren, ist eine Einzelwertbetrachtung unabdingbar, da es offensichtlich ist, dass das Gesamtergebnis 'keine entscheidende Sprechweise' in einigen Schulen zu 'nicht gemessen' herabgestuft, in anderen hingegen zu 'äußerst markant' aufgewertet werden muss. Der Zusammenhang zwischen der Verwendung des Berlinerischen und der Kontraktionsvermeidung kann in diesem Fall nicht eindeutig bestimmt werden, da die Stärke des Sprechens des Hauptphänomens als homogen bei den besuchten Hauptschulen Berlins einzustufen ist.

Die Kernfrage, die hier zu stellen ist, lautet, ob die schon einsozialisierten ethnolektalen Formen das Berlinerische nicht sogar abgelöst haben bzw. ob allein die hohe grammatikalische Kompatibilität des Hauptphänomens mit der Mundart das Berlinerische in manchen Gegenden in den Sprachgewohnheiten hält.

## 5.2 Auswertung der Gesamtschulen

Ebenso wie die Hauptschulen werden die vier Gesamtschulen, die an der Beobachtung teilnahmen, mit quantitativen Werten dargestellt:

Schule	Merkmal						
	K-1			weitere Phänomene			Berlinerisch
	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Ellen-Kay-Oberschule	2	2	3	1	1	2	3
Robert-Havemann-Oberschule	2	2	2	0	0	1	3
Thüringen-Oberschule	0	0	3	1	0	1	3
Martin-Buber-Oberschule	0	0	2	0	0	0	0
<b>Durchschnittswert</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,25</b>	<b>1</b>	<b>2,25</b>

Abb. 35: Auswertung der Gesamtschulen

Die in Abbildung 35 dargestellten Werte, die für die vier besuchten Berliner Gesamtschulen ermittelt wurden, zeigen auf den ersten Blick ein sehr unterschiedliches Messbild, das in keine einheitliche Richtung zu tendieren scheint.

### Kontraktionsvermeidung

Während bei der einen Hälfte der Gesamtschulen eine eindeutige Tendenz zur routinisierten Verwendung von K-1 in jeder Situation zu erkennen war, konnte bei der anderen Hälfte der Schulen jeweils der Wert 0 vergeben werden, da keine eindeutige Nutzung der grammatikalischen Einfachheit beobachtet werden konnte. Der Durchschnittswert von 1 für alle vier Gesamtschulen sagt aus, dass die situationsunabhängige Verwendung der Kontraktionsvermeidung zwar bekannt und teilweise auch in Gebrauch ist, jedoch kein beständiges Element der alltäglichen Kommunikation ist. Deckungsgleiche Aussagen können zur Verwendung von K-1 in normalen Gruppensituationen gemacht werden.

Markant wird die Verwendung der Kontraktionsvermeidung in Situationen, die statusbildend sind: Hier ist in allen Gesamtschulen eine signifikante Nutzung zu

beobachten gewesen. Aus dem Durchschnittswert ist abzulesen, dass mindestens ein Viertel aller beobachteten Schülern auf Formulierungen mit der Kontraktionsvermeidung zurückgreift, wenn es um das eigene Ansehen geht.

Obwohl der Gesamtdurchschnitt aller K-1-Situationswerte lediglich eine mittlere Relevanz der Kontraktionsvermeidung im Sprachgebrauch der Gesamtschüler vermuten lässt, kann davon ausgegangen werden, dass die hohen Werte bei den identitätsstiftenden Situationen ein Anzeichen für einen routinisierten Gebrauch sein können, der vermeintlich schemenhaft (‘auf Stichwort’) abläuft.

### **Artikelvermeidung und Sprachwechsel**

Bei den untersuchten Nebenphänomenen ist festzustellen, dass diese entweder gar nicht oder nur in einem sehr geringen Maß auftauchen. Im Schnitt verwenden nur höchstens 8% der Schüler Konstruktionen, in denen kein Artikel verwendet wird. Noch weniger entscheidend für das Sprachverhalten der besuchten Berliner Gesamtschüler ist der Sprachwechsel, der, stadtteilbedingt, auch nur an einer Schule und an dieser nur mit eher geringer Ausprägung vorhanden war.

### **Rituelle Beschimpfung**

Die rituelle Beschimpfung hingegen war an drei von vier Gesamtschulen zu beobachten, brachte es aber lange nicht auf die hohen Werte, die bei den Hauptschulen erzielt wurden. Sich gegenseitig rituell zu beschimpfen, hat zwar ebenso einen nicht allzu hohen Stellenwert in der Kommunikation der Gesamtschüler, ist aber mit dem Wert 1 dennoch verhältnismäßig höher als der Sprachwechsel, der lediglich einen Schnitt von 0,25 erzielte.

### **Berlinerisch**

Als fast ebenso prägend wie die Kontraktionsvermeidung in Prestigesituationen konnte die Verwendung des Berlinerischen bei den Gesamtschülern erkannt werden. Bis auf die Spandauer Schule, in der sowieso ein verhältnismäßig gepflegtes Sprachbild herrschte, fiel das Berlinerische in allen Schulen mit dem Wert 3 auf.

Bei zwei der vier Schulen kommt es zu einer Mischung des ausgeprägten Berlinerischen mit der Kontraktionsvermeidung, an den anderen beiden wird lediglich das eine oder das andere gesprochen.

So können für diesen Zusammenhang für die besuchten Gesamtschulen zwei grundlegende Tendenzen festgehalten werden: Entweder wird die Kontraktionsvermeidung als Einzelphänomen routinisiert in Zuständen genutzt, die

status- oder identitätsbildend sind oder die Kontraktionsvermeidung wird habitualisiert mit dem gesprochenen Berlinerisch verschmolzen.

### 5.3 Auswertung der Realschulen

Die dritte Gruppe zur Auswertung der Ergebnisse bilden die Berliner Realschulen:

Schule	Merkmal						
	K-1			weitere Phänomene			Berlinerisch
	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Philipp-Reis-Oberschule	0	0	0	0	0	2	3
Tesla-Oberschule	0	3	0	0	0	0	3
Halske-Oberschule	2	2	3	3	3	3	2
Beucke-Oberschule	2	2	3	0	0	1	0
Oppenheim-Oberschule	3	3	3	1	2	3	0
Sollingen-Oberschule	2	2	3	1	1	3	0
Hedwig-Dohm-Oberschule	3	3	3	1	0	2	1
Isaac-Newton-Oberschule	2	2	3	2	0	1	3
Winkelried-Oberschule	3	3	3	2	2	3	0
<b>Durchschnittswert</b>	<b>1,9</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>1,1</b>	<b>0,9</b>	<b>2</b>	<b>1,3</b>

Abb. 36: Auswertungstabelle der Realschulen

In der Abbildung 36 sind die Werte und deren Durchschnitt für die neun im Rahmen der Studie besuchten Realschulen zu finden, die, bis auf zwei Abweichungen, ein überwiegend homogenes Bild des Sprachgebrauchs an diesem ehemaligen Schultyp in Berlin geben.

Als abweichend können die Ergebnisse aus Hohenschönhausen und Prenzlauer Berg bezeichnet werden, da sie, im Gegensatz zu den anderen Schulen, überwiegend keine nennenswerten Erscheinungen einzelner Phänomene aufweisen konnten (weniger bzw. gleich 3% der Schüler).

## **Kontraktionsvermeidung**

So auch im ersten Beobachtungspunkt, der Verwendung des Hauptphänomens (der Kontraktionsvermeidung) in jeder Situation. Beide Schulen weisen hier einen Wert von 0 auf, während die anderen sieben entweder den Wert 2 oder 3 erhalten haben, da dort in den besuchten Klassen mindestens 16% der Schüler durchgängig unter Verwendung von K-1 sprachen. Der Durchschnitt von 1,9 bestätigt dies. Die Kontraktionsvermeidung gehört also zum üblichen Sprachrepertoire der Schüler der untersuchten Realschulen.

Bei den Werten für das Sprachverhalten in der normalen Gruppeninteraktion zeigt sich nur die Oberschule aus Hohenschönhausen als Ausreißer. Der Realschule aus Prenzlauer Berg hingegen konnte ein Wert von 2 zugeordnet werden, was in das Gesamtbild dieses Beobachtungspunktes passt, bei dem alle Schulen dieses Typs einen Wert von zwei oder drei erhielten. Die Anpassung der Schule aus Prenzlauer Berg an diese offensichtliche Tendenz der Realschulen führt dazu, dass der Durchschnittswert für den Unterpunkt der normalen Kommunikation deutlich über dem Wert der Verwendung in jeder Situation liegt. So sind Zustände, in denen eine Gruppeninteraktion stattfindet, auch habituell von der Nutzung von K-1 geprägt.

Wieder, dieses Mal jedoch nicht so deutlich, lediglich um 0,1, steigt der Wert bei der Verwendung der Kontraktionsvermeidung in Prestigesituationen auf 2,3. Wären an den beiden Schulen in Hohenschönhausen und Prenzlauer Berg keine Werte von 0 festgestellt worden, würde der Wert bei 3,0 liegen, was bedeutet, dass es sich bei der Verwendung der Kontraktionsvermeidung in identitätsstiftenden Situationen um eine schon einsozialisierte, vermeintlich größtenteils unreflektierte Verwendung des Phänomens handelt.

Interessant von den beiden 'Ausreißerschulen' ist nicht die in Hohenschönhausen, die bei allen ethnolektalen Phänomenen stets einen Wert von 0 aufweist und erst bei der rituellen Beschimpfung und dem Berlinerischen Auffälligkeiten zeigt, sondern die Schule in Prenzlauer Berg, in der, konträr zu den anderen Beobachtungen an den Berliner Schulen, lediglich zwei Werte mit dem Wert 3 versehen sind, während die anderen alle mit 0 festgestellt wurden. Dabei ist es durchaus bemerkenswert, dass an dieser Schule nicht, wie aus den Ergebnissen aller anderen Schulen, unabhängig vom Schultyp, gelesen werden konnte, K-1, wenn es überhaupt verwendet wurde, dann eher in identitätsrelevanten Situationen als in anderen, genutzt wurde, sondern ausschließlich in normalen Gruppensituationen, die weder identitäts- noch rangordnungsrelevant waren. Damit ergibt sich hier eine Besonderheit, die darauf schließen lässt, dass die Schüler der Realschule aus Prenzlauer Berg in der Kontraktionsvermeidung lediglich einen

jugendsprachlichen, aber keinen prestigegebenden Aspekt sehen und eine Abgrenzung durch den Einsatz von Sprachstrukturen aus dem Migrationsmilieu in ihrer Lebenswelt nicht notwendig ist.

Mit einem Durchschnitt des Gebrauchs aller Unterpunkte von K-1 von 2,1 ist erkennbar, dass es sich bei der Kontraktionsvermeidung um ein Phänomen handelt, das von den Schülern der besuchten Berliner Realschulen bekannt ist und von mehr als einem Viertel der Schüler durchgängig verwendet wird, wobei der Fokus bei der Nutzung auf identitätsstiftende Situationen gelegt werden kann.

Bei den Nebenphänomenen, die ergänzend zu K-1 beobachtet worden sind, ergibt sich, im Gegensatz zum Hauptphänomen, ein sehr differenziertes Wertebild für die einzelnen Schulen.

### **Artikelvermeidung**

Bei der Artikelvermeidung sind alle Werte zwischen 0 und 3 vertreten, was eine hohe Variation bedeutet und vermutlich stark schulstandortabhängig ist.<sup>147</sup>

Den höchsten Wert hat die Halske-Oberschule aus Spandau und steht damit noch vor der Schule aus Charlottenburg und Wedding, die jeweils den Wert 2 erhalten haben. Die Schulen aus Kreuzberg, Tempelhof und Tiergarten erhalten, trotz der hohen Anteile an Schülern nicht-deutscher Herkunft, den Wert 1. Keine Auffälligkeiten diesbezüglich waren hingegen in Zehlendorf, Hohenschönhausen und Prenzlauer Berg zu vernehmen.

Die Artikelvermeidung, die im Durchschnitt auf einen Wert von 1,1 kommt, kann als sehr variable, aber durchaus allen Schülern, unabhängig von der tatsächlichen (alltäglichen oder situationsbedingten) Verwendung, bekannte Größe festgestellt werden, die entsprechenden Einzug in deren Alltagssprache findet.

### **Sprachwechsel**

Das Phänomen des Sprachwechsels trat lediglich in 4 von 9 besuchten Schulen auf. Eine Angewohnheit, die zunächst an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern aus Migrationsverhältnissen vermutet wird, sich jedoch den tatsächlichen Beobachtungen und festgestellten Werten nach an diesem Kriterium allein nicht ausmachen lässt.

Auch bei diesem Phänomen ist die Halske-Oberschule führend und alleinstehend mit einem Wert von 3. Die Schulen aus Charlottenburg und Wedding folgen mit Werten von 2, die aus Tempelhof mit einem Wert von 1. An allen anderen Realschulen, obwohl diese teilweise ähnliche Quoten für Schüler nicht-deutscher Herkunft auswiesen, gilt die Auffälligkeit von 0 bezogen auf den Sprachwechsel. Mit einem Durchschnittswert unter

---

<sup>147</sup> Näheres dazu in den Anschlussauswertungen nach Region.

1 (0,9) kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler ihn kennen, jedoch aber keine Notwendigkeit sehen, ihn im Sprachalltag anzuwenden oder sich darüber zu profilieren.

### **Rituelle Beschimpfung**

Die rituelle Beschimpfung ist von den Nebenphänomenen das, was am ausgeprägtesten an den Realschulen praktiziert wird. Obwohl auch in dieser Wertereihe die Tesla-Oberschule mit 0 beurteilt wurde, ergibt sich durch die hohen Werte der anderen Schulen ein Durchschnitt von 2, was eine hohe Aktualität in der Sprache der Jugendlichen dokumentiert. Die Einzelwerte der Schule für die Verwendung der rituellen Beschimpfung weisen häufig Parallelen zur Nutzung der Kontraktionsvermeidung auf. Bei Schulen wie beispielsweise der Oppenheim-Oberschule oder der Halske-Oberschule lassen sich identische Werte für beide Beobachtungspunkte feststellen.

### **Berlinerisch**

Die Einzelwerte für die Verwendung des Berlinerischen hingegen gehen so stark auseinander, dass die Werteschwerpunkte auf 0 und 3 liegen, obwohl alle vergeben worden sind. Die Werteschwerpunkte führen dazu, dass sich ein Durchschnitt von 1,3 ergibt, der eine mittlere Relevanz des Berlinerischen bei den untersuchten Realschulen vermuten lässt.

Die Verwendung des Berlinerischen bei diesen Oberschulen, so ist es aus den ermittelten Einzeldaten ersichtlich, findet überwiegend gegenläufig zur Verwendung der Kontraktionsvermeidung statt. So ist der Berlinerisch-Wert für die Philipp-Reis-Oberschule in Hohenschönhausen auf höchstem Niveau (3) und gleichzeitig keine Kontraktionsvermeidung erfassbar. Ähnliches ist bei der Schule aus Prenzlauer Berg zu erkennen: Der Wert für das Berlinerische liegt bei 3, während die Kontraktionsvermeidung an dieser Realschule nur in einer bestimmten Situation gesprochen wird. Andersherum konnte an Schulen, wie beispielsweise der Oppenheim-Oberschule oder der Sollingen-Oberschule, an denen die Kontraktionsvermeidung sehr stark zu hören war, kein signifikantes Berlinerisch vernommen werden.

Schlussfolgernd kann für die im Rahmen der Studie besuchten Realschulen festgestellt werden, dass es eine häufige Verwendung der Kontraktionsvermeidung gibt, die im Durchschnitt über 25% der Schüler aktiv sprechen und wenn sie stattfindet, habitualisiert und teilweise unreflektiert geschieht. Dabei werden nur im geringen Maße Nebenphänomene artikuliert. Ausnahme bildet die rituelle Beschimpfung, die nahezu die gleiche Durchschnittsintensität im Sprachalltag der Schüler aufweist wie K-1.

## 5.4. Auswertung der Gymnasien

Die Auswertungen abschließend werden auch die Beobachtungen und Tendenzen der Gymnasien zusammengefasst.

Schule	Merkmal						
	K-1			weitere Phänomene			Berlinerisch
	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Georg-Herwegh-Oberschule	0	0	2	0	0	0	0
Hannah-Ahrendt-Oberschule	2	3	3	1	0	3	0
Eckener-Oberschule	2	2	3	0	1	0	0
Beethoven-Oberschule	0	0	0	0	0	3	3
Walther-Rathenau-Oberschule	2	2	3	0	0	1	3
Max-Delbrück-Oberschule	2	2	2	0	0	0	1
Coppi-Oberschule	0	0	0	0	0	0	0
John-Lennon-Oberschule	0	0	2	0	0	0	0
Emmy-Noether-Oberschule	2	1	3	0	0	3	3
Melanchton-Oberschule	0	0	2	0	0	0	3
<b>Durchschnittswert</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>1</b>	<b>1,4</b>

Abb. 37: Auswertungstabelle Gymnasien

Abbildung 37 zeigt die Einzel- und Durchschnittswerte der zehn besuchten Gymnasien.

### Kontraktionsvermeidung

Der erste große Auswertungsblock, der Auskunft über die Nutzung der Kontraktionsvermeidung gibt, zeigt sich vielfältig in den Einzelergebnissen. Während die Komponente der Nutzung in jeder Situation ein sehr gleichmäßiges Bewertungsbild zeigt (Wert = 2 oder Wert = 0), sind im zweiten Unterpunkt der Kontraktionsvermeidung schon alle Werte (0 bis 3) vertreten. Unabhängig davon ergeben sich für die Resultate der Auswertung der besuchten Gymnasien im Durchschnitt Werte, die niedrig sind.

Der Schnitt des sehr homogenen Wertbildes aus der Beobachtung jeder Situation ergibt 1, was zeigt, dass die eine Hälfte der besuchten Schulen die Kontraktionsvermeidung nicht direkt messbar verwendet, während an der anderen Hälfte der Gymnasien rund 20%

der Schüler die Kontraktion unreflektiert sprechen. Dabei scheint dieses Ergebnis der Willkür zu unterliegen, denn die Schulen sind weder nach Region, noch nach einem anderen Kriterium zu unterteilen, da sie z.B. alle sehr ähnliche Anteile an Schülern nicht-deutscher Herkunft aufweisen oder die Lernenden alle aus ähnlich stabilen Umfeldern stammen. Der Durchschnitt von 1 kann demnach so gewertet werden, dass die Kontraktionsvermeidung in jeder Situation eine bekannte, jedoch nur von wenigen Schülern tatsächlich durchgängig praktizierte Erscheinung ist.

Der gleiche Durchschnitt ergibt sich für die Verwendung in der normalen Gruppensituation, obwohl sich hier wertemäßig das schon angesprochene, sehr differenzierte Bild zeigt. Hier zeigt zwar erneut die Hälfte der Schulen keine relevanten Auffälligkeiten, die Beobachtungseinschätzungen, die für die andere Hälfte getroffen werden konnte, variieren allerdings vom Wert 1 für das Gymnasium aus Köpenick bis hin zum Wert 3 für die bildungsorientierte Oberschule aus Neukölln. Hätte der Schule aus Pankow nicht der Wert 2 zugeordnet werden müssen, hätten die jeweiligen Einzugsgebiete und die damit herrschenden Sprachgewohnheiten im Kiez der Schulen eventuell verantwortlich für die starken kontraktionsvermeidenden Tendenzen gemacht werden können. Dies soll hier jedoch nicht geschehen, ebenso soll die Schule aus Pankow nicht als Ausreißer gesehen werden, da das in eine zu stark interpretative Richtung weisen würde, die auf Grund der Kürze der Beobachtungen (jeweils ein Schultag) keinen oder nur sehr geringen Halt finden würde.

Somit kann für die Verwendung in normalen Gruppensituationen nicht nur der gleiche Durchschnitt (Wert = 1), sondern ebenso die gleiche Schlussfolgerung gezogen werden wie für die vorherige K-1-Komponente.

Doppelt so hoch (Wert = 2) ist das Mittelmaß der dritten und letzten Situation, in der K-1 artikuliert wird: der Prestigesituation. Das bedeutet, den Einzelergebnisinterpretationen vorgehend, dass circa 20 Prozent der beobachteten Gymnasiasten die Kontraktionsvermeidung einsetzten, wenn es um die eigene Geltung innerhalb der Gruppe, die Rangordnung oder das Aufbauen und Erhalten der eigenen Identität geht.

Dabei wurden entweder keine bzw. keine bemerkenswerten (Wert = 0), eine mittlere (Wert = 1) oder eine starke (Wert = 3) Auffälligkeit der Verwendung der Vereinfachung K-1 festgestellt. Der Wert 1 (geringe Auffälligkeit) wurde an keinem Gymnasium gehört. So kann festgestellt werden, dass zwei der untersuchten Schulen keine Neigung zur Kontraktionsvermeidung in identitätsstiftenden Momenten zeigten (Steglitz und Lichtenberg) und jeweils doppelt so viele (vier Schulen) entweder eine mittlere

Verwendung (Reinickendorf, Pankow, Hellersdorf, Mitte) oder eine starke Umsetzung (Neukölln, Tempelhof, Wilmersdorf, Köpenick) vorzuweisen hatten.

Bei drei der Gymnasien (Mitte, Hellersdorf und Reinickendorf) war die Verwendung in der sozial relevanten Situation das einzige realisierte Phänomen der Studie. Das bedeutet, dass die Markierung der gesprochenen Sprache an dieser Stelle einen absoluten Mehrwert gegenüber allen anderen Ausdrucksmöglichkeiten hat.

Damit ist auch die Tendenz, die sich aus den Ergebnissen der anderen Schultypen bildete, bestätigt.

### **Artikelvermeidung und Sprachwechsel**

Die beiden Nebenphänomene Artikelvermeidung und Sprachwechsel kamen jeweils an einem von zehn besuchten Gymnasien vor und dann auch nur in geringer Häufigkeit, sodass beide mit Sicherheit als nicht relevant für den Sprachgebrauch der Schüler an diesem Typ der Oberschule eingestuft werden können.

### **Ritueller Beschimpfung**

Anders stellen sich die Ergebnisse für die rituelle Beschimpfung auf: Hier kam es bei einer Schule zu einer geringen, an drei anderen Schulen zu einer starken Verwendung, bei sechs zu keiner verzeichneten Nutzung. Während das Ergebnis (Wert = 3 ) aus Neukölln, ebenso wie die vorherigen hohen Werte aus den anderen Phänomenen, auf den ersten Blick den allgemeinen Sprachgepflogenheiten in dieser Gegend zugeordnet werden könnten, gibt es für die anderen beiden Schulen aus Köpenick und Steglitz, die ebenfalls den Wert 3 erreicht haben, keine entsprechenden Anhaltspunkte, warum gerade dort die rituellen Beschimpfungen so intensiv genutzt wurden, die in der Kürze der Beobachtungszeit messbar bzw. verantwortlich gemacht werden könnten. Der Wert 1, der an der Walther-Rathenau-Oberschule zu beobachten war, ist auch gleich dem Durchschnittswert für dieses Phänomen, der sich aus den hohen Ergebnissen der einen, und den 0-Werten der anderen Schulen ergibt. Obwohl es hier zu zwei Extremen kam, muss aufgrund des Mittelwertes geschlussfolgert werden, dass die rituelle Beschimpfung eine Handlung ist, die den besuchten Schülern an den besuchten Gymnasien bekannt ist, jedoch keine Relevanz in ihrem Sprachalltag besitzt. In die zwei vorhandenen Gruppen aufgeteilt kann das Ergebnis ebenso interpretiert werden: Bei den besuchten Gymnasien konnten zwei Positionen im Umgang mit der rituellen Beschimpfung gefunden werden. Zum einen gibt es die Schulen, die eine starke Verwendung aufweisen, zum anderen die Schulen, an denen keine Verwendung stattfindet. Ob und wie stark die Nutzung war, kann nicht anhand der jeweils verwendeten Kontraktionsvermeidung gemessen werden. Beide Phänomene scheinen an den Gymnasien unabhängig voneinander zu agieren.

## **Berlinerisch**

Eine ziemlich hohe Ähnlichkeit zu den Einzelergebnissen der rituellen Beschimpfung ist in der Verwendung des Berlinerischen zu sehen. Auch hier gibt es die Extrema 0 und 3, lediglich einmal wurde der Wert 1 vergeben. Es herrschen also auch beim Berlinerischen zwei Zustände, die als Intensivverwendung (4 Schulen) oder Totalverweigerung (5 Schulen) bezeichnet werden können. Bei nur zwei der Schulen, die den Wert 3 innehaben, konnte ein gleichzeitiges Auftreten der rituellen Beschimpfung in identischer Intensität beobachtet werden. Bei den anderen agieren die Phänomene unabhängig voneinander. Auch eine Korrelation mit dem Auftreten der Kontraktionsvermeidung ist nicht gegeben, da es keine eindeutige Verbindung zwischen dem einen und dem anderen Wert gibt.

Auch die Gegenden, in der die Schulen liegen, sind kein Indikator, ob das Berlinerische stark oder gar nicht in den Sprachalltag eingebaut wird: Zwei der vier Schulen, die den Wert 3 bekommen haben, liegen östlich in der Stadt, zwei gleichen Wertes westlich.

Der Durchschnittswert, der hier bei 1,4 liegt und damit der zweithöchste Wert nach der Verwendung der Kontraktionsvermeidung in identitätsstiftenden Situationen bei den Gymnasien ist, muss unabhängig von den Einzelergebnissen so interpretiert werden, dass auch das Berlinerische bei den Schülern bekannt ist, aber selbst eher mittlere Relevanz im Sprachgebrauch hat.

Abschließend kann für die im Rahmen der Studie besuchten Gymnasien festgehalten werden, dass, bis auf die Artikelvermeidung und den Sprachwechsel, alle untersuchten Phänomene bekannt, jedoch nur im geringen Maße in die tägliche Verwendung einbezogen werden. Lediglich die Verwendung von K-1 in identitätsstiftenden und/oder statusrelevanten Situationen genießt bei den Gymnasiasten ein signifikantes Ansehen und die entsprechende Verwendung.

## 5.5 Auswertung der Schulen in Ost-Berlin (politisch)

Eine zusammenfassende Betrachtung der Schulen auf dem Gebiet von Ost-Berlin soll die Tendenzen der Region zeigen.

Schule	Merkmal						
	K-1			weitere Phänomene			Berlinerisch
	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Philipp-Reis-Oberschule	0	0	0	0	0	2	3
Max-Delbrück-Oberschule	2	2	2	0	0	0	1
Coppi-Oberschule	0	0	0	0	0	0	0
Tesla-Oberschule	0	3	0	0	0	0	3
Ellen-Kay-Oberschule	2	2	3	1	1	2	3
John-Lennon-Oberschule	0	0	2	0	0	0	0
Robert-Havemann-Oberschule	2	2	2	0	0	1	3
Thüringen-Oberschule	0	0	3	1	0	1	3
Emmy-Noether-Oberschule	2	1	3	0	0	3	3
Isaac-Newton-Oberschule	2	2	3	2	0	1	3
Melanchton-Oberschule	0	0	2	0	0	0	3
Amelia-Earhart-Oberschule	2	3	3	1	0	1	3
<b>Durchschnittswert</b>	<b>1</b>	<b>1,25</b>	<b>1,9</b>	<b>0,4</b>	<b>0,08</b>	<b>0,9</b>	<b>2,3</b>

Abb. 38: Auswertungstabelle Schulen der Region Ost

Abbildung 38 zeigt die Auflistung der Einzelergebnisse der Schulen aus den östlichen Gebieten Berlins, um zu überprüfen, ob es regionale Unterschiede gibt, die schultypunabhängig sind. Die zwölf Schulen weisen teilweise ein sehr gleichmäßiges Einzelwertbild für die jeweiligen Phänomene auf.

### Kontraktionsvermeidung

Im Fall der Betrachtung der Verwendung der Kontraktionsvermeidung in jeder Situation zeigen sich ausschließlich die Werte 0 und 2 in hälftiger Verteilung. Das sagt aus, dass die Schüler an der Hälfte der besuchten Schulen K-1 in mittlerer Ausprägung und

unreflektiert von der Situation nutzen, während das Phänomen für die andere Hälfte der Schulen in einer beliebigen Situation keine Relevanz hat. Dabei ist es nicht möglich die beiden Extrema nach Schultyp oder Unterregion weiter zu differenzieren, um die Ursachen dieser auffällig gleichmäßigen Wertverteilung zu ergründen.

Der Durchschnittswert 1 zeigt folglich an, dass die Kontraktionsvermeidung in jeder Situation für die Schüler eine bekannte, aber eher weniger angewendete Art sich auszudrücken ist, obwohl die Einzelwerte die Lager der mittelstarken und der nicht anzutreffenden Verwendung eindeutig einteilbar sind.

Die Nutzung in der Gruppensituation zeigt für die östlichen Schulen hingegen ein sehr differenziertes Bild, da alle Werte von 0 bis 3 mindestens einmal vertreten sind.

Da die Werte der Nutzung in der normalen Gruppensituation überwiegend mit denen der beliebigen Situationen übereinstimmen, könnte hier ein Zusammenhang gesehen werden. Auffällig ist, dass dieser Zusammenhang ausschließlich mit den Werten 2 oder 0 einhergeht und neun von zwölf Schulen betrifft. Für diese Schulen kann geschlussfolgert werden, dass die Verwendung der Kontraktionsvermeidung in jeder Situation den gleichen Stellenwert in der Alltagssprache der Jugendlichen genießt, wie die Verwendung in der normalen Gruppensituation. Bei den drei Schulen, bei denen die Ergebnisse abweichen, ist bei zwei Schulen eine Abweichung um 1, bei einer sogar um 3 festzustellen. Die Abweichungen um eine Werteeinheit sind unterschiedlich: Während diese beim Gymnasium sinkt, steigt der Wert bei der Hauptschule an. Die größte Abweichung vom vorherigen Ergebnis und auch den größten Unterschied zu den anderen Bewertungen innerhalb des Phänomens Kontraktionsvermeidung ist bei der Tesla-Oberschule zu finden, wo der Wert in der normalen Gruppensituation der einzig markante ist und die Höhe 3 erreicht.

Der Durchschnitt von 1,25 für diesen Teil des untersuchten Hauptphänomens lässt schlussfolgern, dass die Verwendung von K-1 in der normalen Gruppensituation zwar bekannt ist, jedoch nur mit mäßiger Kontinuität durchgesetzt wird. Der Anstieg um 0,25 zum Vorwert lässt erkennen, dass eine normale Gruppensituation öfter für die Grammatikvereinfachung genutzt wird, als jede beliebige Situation, die auch außerhalb einer Gruppeninteraktion stattfinden kann.

Einen signifikanten Anstieg des Durchschnittswertes ist bei der Verwendung von K-1 in Prestigesituationen zu verzeichnen, in der der Wert mit 1,9 fast die nächste Wertstufe erreicht und damit nahezu das Doppelte des Durchschnitts der beliebigen Situation erreicht. Im Einzelnen sind auch hier wieder keine bis minimalste Nutzung (Wert = 0)

bei drei untersuchten Schulen oder eine mittlere (vier Schulen) bis starke Verwendung (fünf Schulen) aller untersuchten Schulen östlich in Berlin zu finden.

Der Wert erreicht bei sieben der Schulen im Vergleich zu den vorherigen Ergebnissen eine Bestätigung oder eine Verstärkung, sodass die Nutzung der Kontraktionsvermeidung in Prestigesituationen überwiegend den höchsten gemessenen Wert erreicht. An diesen Schulen, so kann geschlussfolgert werden, wird die Kontraktionsvermeidung demnach in einer für den eigenen Status wichtigen Situation wesentlich häufiger genutzt, als in anderen.

Bei den Schulen aus Hohenschönhausen und Lichtenberg, die in den vorherigen Merkmalen das Ergebnis 0 zugeordnet bekamen, ist auch eine identitätsstiftende Situation nicht ausschlaggebend, um die Grammatikvereinfachung einzusetzen, so dass auch dieser Kontraktionsteilwert = 0 ist.

Äußerst bemerkenswert an dieser Stelle und unterstreichend für die bisherigen Gesamtschlussfolgerungen zur generellen Produktion der Kontraktionsvermeidung sind die Ergebnisse der Schulen aus Hellersdorf, Marzahn und Mitte, bei denen ausschließlich in Prestigesituationen eine Anwendung der Kontraktionsvermeidung stattfindet und dies sogar auf mittlerem bis hohem Häufigkeitsniveau. Dies bestätigen die bisherigen, schultypübergreifenden Beobachtungen, dass die Prestigesituation die ist, in der die Kontraktionsvermeidung fast standardmäßig in der Kommunikation der Schüler untergebracht wird.

So kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass die Kontraktionsvermeidung bei den Jugendlichen aus den Schulen im Berliner Osten in Prestigesituationen eine bekannte und auch durchgängig (zur Abgrenzung) verwendete Sprachpraxis ist.

Der Durchschnitt der Werte aller Situationen, in den K-1 untersucht wurde, ergibt 1,4, was ein Kennen des Phänomens bei allen Schülern und eine geringe, aber kontinuierliche Verwendung aufzeigt.

### **Artikelvermeidung**

Der Durchschnittswert der Artikelvermeidung an den besuchten Schulen in Ost-Berlin liegt mit einem Wert von 0,4 auf einem kaum nennenswerten Niveau. Acht der insgesamt zwölf besuchten Schulen weisen keine relevanten Beobachtungswert auf (Wert = 0). Lediglich an drei Schulen ist der geringe Wert von 1 feststellbar. Die Ausnahme bei diesem Phänomen bildet die Realschule aus Köpenick, an der der signifikant hohe Wert 2 gemessen werden konnte, was maßgeblich zum Durchschnitt beiträgt. Schlussfolgerungen über die Ursachen des Auftretens in den überwiegend durch wenig

Schüler nicht-deutscher Herkunft besuchten Schulen können hier nicht sicher getroffen werden.

### **Sprachwechsel**

Bezüglich der weiteren untersuchten Sprachbesonderheiten wurden an den im östlichen Berlin liegenden Schulen lediglich Durchschnittswerte unter 1, beim Teilphänomen Sprachwechsel sogar unter 0,1 (Wert = 0,08) festgestellt, sodass diese als praktisch nicht existent gewertet werden können. Das ist mit Sicherheit durch die regional verhältnismäßig wenigen Schüler nicht-deutscher Herkunft geschuldet, die aufgrund des zweisprachigen Aufwachsens eventuell zum praktizierten Sprachwechsel hätten beitragen können.

### **Ritueller Beschimpfung**

Nur knapp unter dem Durchschnittswert 1 schneidet hingegen die Verwendung der rituellen Beschimpfung ab, die, wie an den Einzelwerten zu erkennen ist, an über der Hälfte der Schulen mit allen drei Wertstufen zwischen 1 und 3 aufgetreten ist. In den meisten Schulen in Ost-Berlin ist die rituelle Beschimpfung geringfügig mit dem Wert 1 aufgetreten, die Schule in Hohenschönhausen, die in den anderen ethnolektalen Phänomenen stets den Wert 0 aufwies, verzeichnet ebenso wie die Schule aus Friedrichshain den Wert 2. Das Gymnasium aus Köpenick steht in diesem Merkmal mit dem Wert 3 allein. Die rituelle Beschimpfung ist somit die Komponente der Nebenphänomene, die von Schülern auf dem Gebiet von Ost-Berlin am häufigsten verwendet wird und bei dem aufgrund des Durchschnittsergebnisses davon ausgegangen werden kann, dass es sich dabei um einen bekannten und überwiegend im geringen Maße verwendeten Kommunikationsbrauch handelt.

### **Berlinerisch**

Die Studienergebnisse für die Nutzung des Berlinerischen bei den Schülern dieser Region sind beeindruckend in der Hinsicht, dass es bei Dreiviertel der besuchten Schulen zu einer Zuordnung des Wertes 3 kam. An den Gymnasien in Mitte und Lichtenberg gab es keine Auffälligkeiten (Wert = 0), in Pankow konnte nur eine geringe Verwendung des Berlinerischen dokumentiert werden.

Das Berlinerische scheint an den besuchten Schulen in Ost-Berlin eine sehr hohe Verbreitung zu haben. Ein entsprechendes Ansehen, das zusätzlich zum Kommunikationshabitus existiert - jedoch kann dies nur vermutet, im Rahmen dieser Studie aber nicht belegt werden. Dennoch seien eine ungewöhnliche Homogenität der Einzelwerte und der höchste Durchschnitt bei allen in die Beobachtungen mit einbezogenen Phänomenen dokumentiert.

Diese Beobachtungen scheinen die vermeintlichen Nachwirkungen oder die letztendliche Bestätigung der Ergebnisse der Studie „Die Stadtsprache im Denken und Handeln Jugendlicher“ zu sein, in der Jürgen Beneke 1989 in der DDR seine Ergebnisse über die Stadtsprache, Umgangssprache und das Berlinerische der Jugendlichen der Hauptstadt erfasste und herausfand, wie hoch angesehen das Berlinerische und die daran angelehnte Jugendkommunikation waren. Die Jugendlichen aus der DDR könnten heute Eltern der Schüler sein, die im Rahmen der Studie in den östlichen Bezirken beobachtet worden sind. Für diese Theorie würde sprechen, dass die Schüler an jeder Schule größtenteils aus dem näheren Umfeld, demnach aus dem jeweiligen Bezirk kamen. Da nach Ost-Berlin in den letzten 20 Jahren aufgrund der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung, gerade was die Randbezirke angeht, verhältnismäßig wenig externe Spracheinflüsse kamen, könnte das Berlinerische dort seinen besonderen Status, den es schon 1989 hatte, durch die Elterngeneration beibehalten haben und von den Schülern als normale Alltagskommunikation wiedergegeben werden.

Generell sind anhand der nun vorhandenen Daten für die Schulen in den östlichen Bezirken zwei wesentliche Tendenzen zu erkennen: Zum einen ist eine klare kommunikative Herauskristallisierung der Kontraktionsvermeidung in Prestigesituationen vorhanden, zum anderen ein durchgängiges, starkes Verwenden des Berlinerischen. Es ist ebenso, wie in den Einzelschlussfolgerungen für die jeweiligen Schulen schon zu lesen war, zu bemerken, dass sich die Verwendung der Kontraktionsvermeidung in Prestigesituationen und das Berlinerische nicht ausschließen, sondern parallel, überwiegend sogar gemeinsam (‘vermischt’) kommuniziert werden. Eine Kannibalisierung der beiden sprachlichen Bequemlichkeiten findet demnach nicht statt, eine Harmonisierung ist gegeben.

## 5.6 Auswertung der Schulen in West-Berlin (politisch)

Die Auswertung der Schulen, die in West-Berlin liegen, soll nun kontrastiv zu der der östlichen Schulen Berlins erfolgen. Das geschieht aufgrund der Tatsache, dass die (sprachlichen) Entwicklungen der beiden Stadtteile durch massiv unterschiedliche Einflüsse geprägt worden sind. Entscheidend ist hier das Umfeld, insbesondere die Eltern- und Lehrergeneration der besuchten Schüler als Bezugsgruppen, die entscheidend durch die Migrationszeit beeinflusst sind und somit auch die Spracherziehung der Schüler gestalteten. Außerdem unterliegen die beiden Berliner Regionen immer noch

vielen unterschiedlichen Einflüssen (sozial, wirtschaftlich, demografisch), so dass dieser Vergleich bzw. die unterschiedlichen Auswertungen Sinn ergeben.

Schule	Merkmal						
	K-1			weitere Phänomene			Berlinerisch
	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Theodor-Plevier-Oberschule	2	2	3	1	2	2	1
Paul-Löbe-Oberschule	2	2	3	2	2	3	2
Georg-Herwegh-Oberschule	0	0	2	0	0	0	0
Hannah-Ahrendt-Oberschule	2	3	3	1	0	3	0
Sollingener-Oberschule	2	2	3	1	1	3	0
Eckener-Oberschule	2	2	3	0	1	0	0
Beethoven-Oberschule	0	0	0	0	0	3	3
Hans-Bredow-Oberschule	3	3	3	2	3	1	3
Walther-Rathenau-Oberschule	2	2	3	0	0	1	3
Kurt-Löwenstein-Oberschule	3	3	3	1	1	3	0
Winkelried-Oberschule	3	3	3	2	2	3	0
Halske-Oberschule	2	2	3	3	3	3	2
Oppenheim-Oberschule	3	3	3	1	2	3	0
Waldenburg-Oberschule	3	3	3	2	2	1	0
Beucke-Oberschule	2	2	3	0	0	1	0
Hedwig-Dohm-Oberschule	3	3	3	1	0	2	1
Ferdinand-Freiligrath-Oberschule	3	3	3	1	2	3	0
Martin-Buber-Oberschule	0	0	2	0	0	0	0
<b>Durchschnittswert</b>	2,1	2,1	2,7	1	1,2	1,9	0,8

Abb. 39: Auswertung der Schulen Region West

In Abbildung 39, der letzten tabellarischen Auswertung der Studie, sind die Einzel- und Durchschnittswerte der Schulen aus West-Berlin aufgelistet.

Dass die Aufteilung der Schulen nicht nur nach Schultyp, sondern auch nach Regionen sehr sinnvoll war, zeigt sich anhand der Ergebnisse, die signifikant unterschiedlich zu denen der Schulen aus Ost-Berlin ausfallen.

### **Kontraktionsvermeidung**

Schon die Durchschnittswerte der Feststellungen für die Kontraktionsvermeidung zeigen nicht nur eine hohe Intensitätskongruenz, sondern stehen gleichzeitig kontrastiv den Ergebnissen der anderen Untersuchungsregion gegenüber.

Für die Nutzung von K-1 in jeder Situation sind zwei Strömungen festzustellen: die Dominante (15 von 18 Schulen), in der eine mittlere bis starke Verwendung stattfindet und die der Nichtnutzung (3 von 18 Schulen). Ein schwacher Gebrauch war nicht festzustellen.

Dadurch, dass nahezu alle Schulen aus den westlichen Bezirken Berlins mindestens den Wert 2 (acht Schulen) oder sogar den Wert 3 (sieben Schulen) zugeordnet bekommen haben, kann zum einen davon ausgegangen werden, dass die drei Schulen, an denen keine Verwendung in einer beliebigen Situation dokumentiert wurde, eine Randgruppe mit Ausnahmestatus bilden, und zum anderen der starke Durchschnittswert von 2,1 erklärt werden. Dieser sagt aus, dass die Kontraktionsvermeidung bei fast einem Viertel der Schüler eine gängige Weise ist, sich auszudrücken, unabhängig davon, in welcher Lage sie sich befinden, ob diese rollen- oder gruppenspezifisch bestimmt ist oder eine alltägliche (Pflicht-) Kommunikation darstellt.

Bis auf die Hannah-Ahrendt-Oberschule, an der sich der Gebrauch der Kontraktionsvermeidung in der normalen Gruppensituation gegenüber dem Wert zur Verwendung in jeder Situation um eine Maßeinheit auf 3 erhöht, sind die Ergebnisse der Nutzung in der normalen Gruppensituation aller anderen Schulen identisch mit den Werten in jeder Situation. So ist auch der gleiche Durchschnittswert von 2,1 für diesen Teilbereich der Grammatikvereinfachung zu ermitteln. Daraus lässt sich schließen, dass die Verwendung für einen Großteil der Schüler schon deutlich habitualisiert ist und es keinen Unterschied macht, in welchem Umfeld kommuniziert wird.

Wenn es jedoch um das eigene Ansehen in der Gruppe, den Rang oder das Auflösen einer potentiell prestigebringenden Lage geht, greifen deutlich mehr Schüler auf die ethnolektale Form zurück, was daran zu erkennen ist, dass die Werte durchgängig bei allen Schulen um einen Punkt steigen, bei zwei der drei Schulen, bei den bisher nichts aufgetreten ist, sogar zum ersten Mal Auffälligkeiten zu verzeichnen sind, die schon das Mittelmaß (Wert = 2) erreichen. Nur am Gymnasium in Steglitz bleibt der Wert bei 0.

Der Durchschnitt fällt entsprechend höher aus und steigt auf 2,7, was bedeutet, dass rund ein Drittel der Lernenden der West-Berliner Schulen es vorzieht, sich in verkürzter Grammatik auszudrücken, wenn es um das eigenen Ansehen geht. In dieser Hinsicht konnte an allen Schulen, unabhängig von Schultyp oder Standort das Gleiche festgestellt werden: Sobald das eigene Ansehen ins Spiel kommt, wird auf die ethnolektale Form zurückgegriffen, auch wenn sie sonst im Sprachalltag eher weniger bedeutungsvoll ist.

Auch der Gesamtdurchschnitt der drei Situationstypen, der bei den West-Berliner Schulen 2,3 beträgt, unterstützt die Schlussfolgerungen, dass die Kontraktionsvermeidung bei Schülern in dieser Region eine übliche und überwiegend unreflektierte Variation im Sprachgebrauch ist.

Die Ergebnisse für die beobachteten Nebenphänomene sind mit Durchschnittswerten zwischen 1 und 1,9 weitaus niedriger als die des Hauptphänomens. Auch die Einzelergebnisse der jeweiligen Schulen zeigen sich durchwachsener und sind stets mit allen erreichbaren Werten vertreten.

### **Artikelvermeidung**

Bei der Artikelvermeidung konnte an den meisten Schulen (sieben von 18) eine geringe Nutzung (Wert = 1) festgestellt werden. Dem gegenüber stehen die Beobachtungen, dass an sechs Schulen kein Auslassen des Artikels, an vier Schulen eine mittlere Nutzung zu ermitteln war und nur an der Halske-Oberschule in Spandau eine starke Verwendung (Wert = 3) erkannt werden konnte.

Der Durchschnittswert kann zwar das Fazit ermöglichen, dass die Artikelvermeidung eine anscheinend durchgängig bekannte, aber für die Alltagssprache eher weniger relevante sprachliche Erscheinung ist. Aus den Einzeldaten kann dennoch auch gesehen werden, dass die Verwendungen ab dem Wert 2 ausschließlich an Haupt- und Realschulen praktiziert wurden und das Teilphänomen damit nicht nur regional, sondern auch vom Schultyp her eingegrenzt werden kann.

### **Sprachwechsel**

Nur leichte Erhöhungen im Durchschnittswert (Wert = 1,2) sind bei der Untersuchung des Sprachwechsels zu erkennen. Auch hier reichen die Werte von 0 bis 3, obwohl an den hohen Werten ab 2 wieder gesehen werden kann, dass diese, genau wie beim vorherigen Nebenphänomen, der Artikelvermeidung, ausschließlich von den Haupt- und Realschülern verwendet werden und für die Gesamtschüler und Gymnasiasten keine Rolle spielen. Das hat vermutlich damit zu tun, dass die Schultypen, an denen im Sprachwechsel kommuniziert wird, ein sehr hoher Anteil an Schülern mit

Migrationshintergrund lernen, was den Wechsel zwischen Mutter- und Zweitsprache bedingt.

### **Rituelle Beschimpfung**

Bei dem Teilphänomen der rituellen Beschimpfung geht der Durchschnittswert der Schulen in West-Berlin deutlich hoch (Wert = 1,9) und erreicht fast das Niveau der Werte der Kontraktionsvermeidung (Vergleichswert = 2,1). Beachtend, dass auch hier alle erreichbaren Werte zwischen 0 und 3 vertreten sind, ist bei der Hälfte der besuchten Schulen das Ergebnis 3 festzustellen und das, anders als bei den anderen Teilphänomenen, nicht ausschließlich bei Haupt- und Realschulen, sondern durchgängig und schultypunabhängig. Dabei ist auch nur bei etwas mehr als der Hälfte der Schulen, bei denen häufige rituelle Beschimpfungen beobachtet worden sind, ebenso eine starke Tendenz zur Kontraktionsvermeidung zu erkennen gewesen. Es sind auch Schulen vorhanden, die zwar hohe Werte in der Kommunikation von K-1 erreichen, sich jedoch die Schüler nicht rituell beschimpfen (Eckener-Gymnasium aus Tempelhof). Andersherum ist es am Steglitzer Beethoven-Gymnasium das einzige ethnolektale Phänomen gewesen, was zu beobachten war (Wert = 3).

Es kann also geschlussfolgert werden, dass es sich bei der rituellen Beschimpfung um eine Routine in der Kommunikation der Schüler in den westlichen Bezirken Berlins handelt, die unabhängig von Schultyp und Herkunft gebraucht wird.

### **Berlinerisch**

Bei den Ergebnissen bezüglich des Berlinerischen ist der größte Unterschied zu den Schulen in den östlichen Teilen der Hauptstadt zu finden.

Der Durchschnittswert von unter 1 (Wert = 0,8) zeigt, dass das Berlinerische nur eine untergeordnete Rolle im Sprachgebrauch der Schüler spielt und, anders als bei den Schülern aus Ost-Berlin, anscheinend nicht ursächlich für die sprachliche Identifikation als Berliner ist bzw. im Elternhaus und dem Bezugsumfeld keinen hohen Stellen- und Gebrauchswert genießt. Ausschlaggebend dafür könnten die Unterschiede Berlins, einmal als Hauptstadt der DDR und einmal als Insel in einem fremden Land gewesen sein<sup>148</sup>.

In den Einzelergebnissen weisen nur sieben der 18 Schulen dieses Merkmal auf, so dass sich die Schulen in zwei Gruppen aufteilen lassen: Die eine Gruppe, für die das Berlinerische keine Bedeutung bei der Kommunikationsgestaltung hat und in eine andere, bei der das Berlinerische standardmäßig zur täglichen Ausdrucksweise gehört.

---

<sup>148</sup> An dieser Stelle soll jedoch nicht weiter gemutmaßt werden. Entsprechende Untersuchungen mit diesem und ähnlichen Ansätzen sind vertiefend beispielsweise bei Dittmar (1986): Berlinerisch: Studium zum Lexikon, zur Spracheinstellung u. zum Stilrepertoire zu finden.

Obwohl auch an den Schulen in der westlichen Region Mischungen zwischen dem Berlinerischen und den ethnolektalen Formen vorkamen, können keine Bedingungen unter den untersuchten Phänomenen festgestellt werden; das Vorhandensein des einen führt weder zum anderen, noch schließt es sich aus. Die Harmonisierung, dass beispielsweise K-1 und das Berlinerische in der Kommunikation koexistieren, stellt noch keine Abhängigkeit voneinander dar.

Bis auf das Berlinerische haben die Schulen aus West-Berlin in allen Werten durchschnittlich höher gelegen, was für eine bereits geschehene stärkere Einsozialisierung der untersuchten Phänomene, insbesondere K-1, steht. Grund dafür könnten vor allem die Migrationseinflüsse sein, mit denen die Schüler in den West-Bezirken der Hauptstadt früher und nachhaltiger konfrontiert und die maßgeblich für die Entwicklungen der ethnolektalen Kultsprache waren.

## **6. Schlussfolgerungen**

Abschließend sollen die vielen einzelnen oder gruppierten Schlussfolgerungen über die Studie selbst und deren Ergebnisse zusammengefasst werden, um ein endgültiges Resultat zu bekommen.

Die Endbetrachtung wird in drei Teilabschnitten geschehen, die die abschließenden Aussagen über die beobachteten Verwendungen der Kontraktionsvermeidung bei den besuchten Berliner Schülern zusammenfasst, die Einflussfaktoren und Bedingungen für den Gebrauch der Vereinfachung K-1 nach den Ergebnissen dieser Studie aufzeigt und resultatsbezogene Schlüsse auf die Dauerhaftigkeit und den Einfluss des Phänomens auf die Stadtsprache Berlins vorschlägt.

### **6.1 Zur Verwendung von Kontraktionsvermeidungen bei Berliner Schülern**

Die durch die Beobachtungen ermittelten Durchschnittswerte zeigen klare Tendenzen, wie die Berliner Schüler mit der grammatikalischen Vereinfachung aus dem Migrationsmilieu umgehen. Im Folgenden sind die Ergebnisse der fünf großen Gruppen, nach denen ausgewertet wurde noch einmal übersichtlich und im direkten Vergleich dargestellt, um die Schlüsse hinreichend nachvollziehen zu können:

Merkmal							
K-1				weitere Phänomene			Berlinerisch
Schule	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Durchschnittswert	2,5	2,6	3	1,3	1,6	2,2	1

Abb. 40: Durchschnittswerte der Hauptschulen

Merkmal							
K-1				weitere Phänomene			Berlinerisch
Schule	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Durchschnittswert	1	1	2,5	0,5	0,25	1	2,25

Abb. 41: Durchschnittswerte der Gesamtschulen

Merkmal							
K-1				weitere Phänomene			Berlinerisch
Schule	jede Situation	Normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Durchschnittswert	1,9	2,2	2,3	1,1	0,9	2	1,3

Abb. 42: Durchschnittswerte der Realschulen

Merkmal							
K-1				weitere Phänomene			Berlinerisch
Schule	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Durchschnittswert	1	1	2	0,1	0,1	1	1,4

Abb. 43: Durchschnittswerte der Gymnasien

Merkmal							
K-1				weitere Phänomene			Berlinerisch
Schule	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Durchschnittswert	1	1,25	1,9	0,4	0,08	0,9	2,3

Abb. 44: Durchschnittswerte der Schulen der Region Ost

Merkmal							
K-1				weitere Phänomene			Berlinerisch
Schule	jede Situation	normale Gruppensituation	Prestigesituation	Artikelvermeidung	Sprachwechsel	rituelle Beschimpfung	Intensität
Durchschnittswert	2,1	2,1	2,7	1	1,2	1,9	0,8

Abb. 45: Durchschnittswerte der Schulen der Region West

Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass das ausdrucksvereinfachende Weglassen einer Verbindung aus den grammatikalisch bedeutenden Elementen Präposition und Artikel allen Schülern an den besuchten Berliner Schulen ein bekanntes Phänomen ist, das jedoch hauptsächlich von Schülern der Haupt- und Realschulen und Schülern aus den westlichen Bezirken durchgängig und routinisiert gesprochen wird. Die Verwendung der Kontraktionsvermeidung hat sich als sozial markierende, identitätsstiftende und provozierende Ausdruckweise unabhängig von Schultyp und Region gezeigt, die unreflektiert in Situationen verwendet wird, die statusrelevant in der Region Ost-Berlin ist und an den Gesamtschulen und den Gymnasien mit der Parallelsprache des Berlinerischen einhergeht. Es findet eine Mischung statt, die zum einen ein fester Bestandteil der täglichen Kommunikation der Schüler untereinander ist, beispielsweise bei verbalen Auseinandersetzungen und Meinungsverschiedenheiten, zum anderen ein gewolltes, bewusstes oder unterbewusstes Mittel der Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt bzw. der Welt, die die Bezugspersonen (hier: die Lehrer) als erstrebenswert empfinden.

Während die Verwendung der Kontraktionsvermeidung mit dem steigenden Schultyp abnimmt und in den westlichen Bezirken aufgrund der geschichtlichen Entwicklung übergreifender verwendet wird, ist eine nahezu schon als gegensätzlich zu bezeichnende Entwicklung in Hinblick auf das Berlinerische erkennbar. Die nebenbeobachteten Phänomene der Artikelvermeidung und des Sprachwechsels gehen mit denen der Kontraktionsvermeidung einher. Ein interessantes Verlaufsbild zeigt die rituelle Beschimpfung, die an allen Schulen erkennbar war und ebenfalls mit steigendem Schultyp abnimmt. Dadurch, dass auch die rituelle Beschimpfung an den Schulen in den westlichen Berliner Bezirken stärker verwendet wird, könnte, beispielsweise in weiteren Untersuchungen, eine Korrelation beider Phänomene entsprechend untersucht werden.

Hinsichtlich der Verwendung der ethnolektalen Elemente der Studie an Berliner Schulen können die Ausgangsthesen, die vorformuliert den Beobachtungen zugrunde lagen, schlussfolgernd bewertet werden.

Da die Informationen zwischen der ersten Nennung der Vermutungen und der nun folgenden Schlussfolgerung entsprechend umfangreich waren, liegt es nahe, die jeweils besprochenen Thesen noch einmal darzustellen und erst dann die entsprechenden Belege für den Beweis oder die Widerlegung des Prophezeiten anzuführen.

Zu überprüfen war die erste These mit diesen Mutmaßungen:

## ***These 1***

*Berliner Jugendliche ohne Migrationshintergrund im Alter von 13 – 17 Jahren aus niedrigen bis mittleren sozialen Schichten verwenden habituell und unreflektiert die von Gleichaltrigen mit türkischem oder arabischem Hintergrund gebrauchte kontraktionslose Frage- und Antwortsyntax.*

Die erste Vermutung, die als Studiengrundlage diente, kann, durch die über den Zeitraum von einem Jahr getätigten Beobachtungen an Berliner Schulen, als bewiesen angesehen werden.

Die vorliegenden Studienergebnisse zeigen einen signifikanten Anstieg der Häufigkeit der Verwendung der Kontraktionsvermeidungen bei absteigendem Schultyp. So ist an den Hauptschulen einen Durchschnittswert von 2,7 bei situationsübergreifender Kontraktionsvermeidung dokumentierbar gewesen, bei den Realschulen ein situationsübergreifender Durchschnitt von 2,2 und bei den Gymnasien lag der gleiche Wert bei 1,3. Die soziale Zugehörigkeit der nahezu konstant K-1-sprechenden Schüler konnte anhand des Herkunftsportraits im Umfeld der Schule erfasst, entsprechend vermutet und belegt werden.

Dass die Verwendung habituell und unreflektiert geschieht, war eindeutig daran zu erkennen, dass beispielsweise bei den untersuchten Hauptschulen auch in beliebigen Situationen ein Wert nur knapp unter dem Höchstwert 3 zustande kam.

Auch die zweite These, die der Studie zugrunde lag, kann abschließend bewertet werden:

## ***These 2***

*Der Gebrauch des untersuchten ethnolektalen Phänomens wird im Zuge der Sprachentwicklung in Berlin aufgrund bereits bestehender, ähnlicher grammatikalischer Konstruktionen, vollständig in den Sprachgebrauch übernommen werden.*

Die inhaltliche Bewertung dieser These vermag schon szenarienhafte Züge anzunehmen. Jedoch konnte anhand der ermittelten Werten gesehen werden, dass es erstaunlich ist, dass alle beobachteten Berliner Schüler das Phänomen der Kontraktionsvermeidung kennen, und zumindest was Prestigesituationen angeht, fast durchgehend verwenden, auch, wenn sie keinen Kontakt zu Schülern nicht-deutscher Herkunft haben. Dadurch,

dass eine entsprechende Praxis im Berlinerischen vorliegt, die vor allem an den höheren Schultypen und in den östlichen Bezirken genutzt wird, kann zumindest eine gewisse, aktuelle bestehende Durchsetzung des Phänomens und eine entsprechende Ausbreitung über die Grenzen des partiellen Migrationsmilieus hinaus festgestellt werden.

Die Tatsache, dass es in sozial entscheidenden Kommunikationssituationen zur Nutzung von K-1 kommt, kann, sofern weder eine Korrektur durch Autoritäten und Vertreter formeller Bezugswelten wie Eltern, Lehrer etc. erfolgt, noch eine mediale Abwertung des kultivierten Ethnolekts stattfindet, davon ausgegangen werden, dass es zu starken Übernahmeroutinisierungen auch in anderen Alltags- und Kommunikationssituationen kommen kann. Diese findet auch in Gesellschafts- und Sozialkreisen, wie beispielsweise den Gymnasiasten statt, die bisher nur scheinbar bewussten, sozial bedeutsamen Routinen unterliegen.

Die Wahrscheinlichkeiten der Verbreitung der Nutzung in andere Situationskreise scheint dabei genauso möglich zu sein, wie die bisherige Streuung. Die Einzelauswertungen der Schulbesuche haben ebenso gezeigt, dass es durchaus zu einer Mischung der Kontraktionsvermeidung ähnlichen Berliner Praxis mit dem ethnolektalen Phänomen gekommen ist, welches gleichberechtigt und selbstverständlich genutzt wird.

Die Kontraktionsvermeidung hat aufgrund des ihr obliegenden leichten, gewohnheitsmäßigen Gebrauchs, sofern sie sich im unterbewussten Sprachgebrauch manifestiert, was durch eine Einsozialisierung in die bestehenden Berlinerischen Sprachgewohnheiten geschieht, als wahrscheinlich zu bewertende Chancen zum Dauerphänomen der gesprochenen Sprache in Berlin zu werden.<sup>149</sup>

## 6.2 Einflussfaktoren und Bedingungen der Kontraktionsvermeidung

Neben der nominalen Auswertung der zugeordneten Werte, die eine Beurteilungsgrundlage zur Verwendung des untersuchten Phänomens bilden, konnten auch Faktoren ausgemacht werden, die die Nutzung von K-1 bedingen oder bei denen kein Zusammenhang besteht.

---

<sup>149</sup> Vertiefende Szenarien dazu werden im Punkt 6.3. beispielhaft angeführt und besprochen.

Als Einflussgrößen, die die Verwendung der Kontraktionsvermeidung bedingen, sind im Rahmen der Studie folgende festgestellt worden:

- soziokommunikative Situation in der Gruppe
- soziokommunikativer Kontext in der Gruppe
- soziale und psychische Stabilität des Schülers (Selbstbewusstsein, Rolle in der Gruppe, Selbstwahrnehmung)
- Medienkonsum des Schülers (Wahrnehmung des Sprachkults)
- mediale Kultivierung des Ethnolekts
- Wahrnehmung und Toleranz des Ethnolekts durch die Pädagogen
- Konfrontation mit migrationsbestimmten Gegenwelten/Subkulturen

Als Faktoren, die keinen direkten Einfluss auf die Verwendung zu haben scheinen, manifestierten sich diese:

- soziale Herkunft des Schülers
- Einfluss der Erwachsenen (Korrektur, Nutzung/Nichtnutzung der Eltern, Pädagogen, sonstiger Erwachsener)
- direkter Kontakt zu anderen Menschen, die aus Migrationskreisen stammen

Bedingungen, die je nach Ausprägung zu einer Verwendung führen oder nicht, können so treffend skizziert werden:

- kommunikativer Stil im Elternhaus
- Stellung in der sozialen Bezugsgruppe (Ablehnung oder Akzeptanz)
- operatives Empfinden der eigenen Rolle/Situation
- Identitätsgefühl (Überbetonung, Erhabenheit)

Obwohl einige Überschneidungen innerhalb der aufgeführten Größen erkennbar sein mögen, ist es für die Erfassung der zu ermittelnden Schlussfolgerungen aus der Studie elementar, zwischen Bedingungen und Faktoren zu differenzieren.

Als Faktoren oder Einflussgrößen werden in dieser Arbeit die Elemente definiert, die sich durch die Beobachtungen uneindeutig als entscheidend für oder gegen die Verwendung von K-1 gezeigt haben und entsprechend auch durch das erfasste Sprachmaterial belegt werden können.

Als Bedingung wird das definiert, was aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen und der datenbasierten Einschätzung des sozialen Umfelds der Schüler und der jeweiligen Wohnregion vermutet werden muss, jedoch nicht eineindeutig belegt werden kann.

Die Fakten ergeben sich zusammenfassend aus den Beobachtungen, eine Einzelverifizierung der genannten Einflussgrößen sowie deren Abhängigkeiten von- und zueinander enthaltenen Möglichkeiten für weiterführende Forschungsansätze auf diesem Gebiet.

### 6.3 Zur Dauerhaftigkeit des Phänomens im Sprachgebrauch und dessen Einfluss auf die Berliner Stadtsprache

Um wissenschaftlich fundierte Aussagen über die Dauerhaftigkeit des untersuchten Phänomens im Sprachgebrauch und dessen Einfluss auf die Berliner Stadtsprache zu ermöglichen, bedarf es weiterer Studien. Diese müssten ihre Schwerpunkte beispielsweise auf die Untersuchung des sozialen Familienhintergrunds setzen oder sie müssten die Langzeitbeobachtungen der Schüler über ihre verschiedenen Entwicklungsstufen hinweg anstellen und die Ergebnisse zu einer umfassenden Prognose verarbeiten.

In dieser Arbeit werden abschließend drei mögliche Szenarien erstellt, die nach den Ergebnissen der Beobachtungen an den Schulen Entwicklungen zeigen, wie sie möglich wären:

#### **Szenario 1:**

##### **Unattraktivität durch mangelnden medialen Kult/Dominanz der Jugendsprache**

Die Kontraktionsvermeidung wird in den kommenden 10 Jahren ihren Kultstatus verlieren und durch ein anderes, bisher noch nicht klar definierbares Phänomen abgelöst werden, das den Strukturwissenschaften ähnliche Forschungsansätze bietet.

Ursächlich dafür ist ein Abwertungsprozess, der, vorangetrieben durch die verbreitenden Medien, dafür sorgt, dass der Gebrauch ethnolektaler Formen bei den Jugendlichen und Erwachsenen, die sie selbst verwendeten oder mit deren Nutzung durch andere sie konfrontiert wurden, eine Stigmatisierung erfährt, die nicht mehr als 'cool' und 'kontrastiv' gilt, sondern eher als schändlich und persönlich abwertend beurteilt wird. Selbst die sich durch die Produktion der ethnolektalen Phänomene definierenden

Gruppen (Gruppen aus Migrationsmilieus, Schüler und Erwachsene aus den Reifegenerationen 2008 bis 2012), suchen andere Wege der Schaffung eines von den Phänomenen unabhängigen kommunikativen Stils.

Dies kann dadurch geschehen, dass der Verwendung ethnolektaler Formen keinerlei Aufmerksamkeit durch die Medien geschenkt wird, da diese in den frühen Jahren des 21. Jahrhunderts durch die Negativierung der 'Straßensprache' maßgeblich zum Kult und der Übernahme auch durch Sprecher außerhalb der migrationsbeeinflussten Umfeldler beigetragen haben. Der kontrastierende Effekt einer, in den Augen der jungen, diese Sprechweise übernehmenden Sprecher sehr attraktiven Gegenwart hat einen Aufwertungs- und Verbreitungsprozess ausgelöst, der beispielhaft für die Sprachentwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland war. Entfällt dieser Prozess bewusst zusammen mit einer damit einhergehenden Verweigerung, verbleibt lediglich ein Randphänomen. Die Kontraktionsvermeidung (vermutlich einhergehend mit weiteren ethnolektalen Nebenphänomenen) wird in der Sprachforschung der Zukunft nach ihrem Aussterben vermutlich in der Kategorie der besonderen Erscheinungen einer langlebigen (über die durchschnittliche Dauer entsprechender Vergleichskulte hinaus) Jugendsprache geführt werden. Die grammatikalische Vereinfachung würde so ähnlich einiger Pidgin- und Kreolsprachen in Vergessenheit geraten.

Die Chancen für dieses Szenario sind zwar vorhanden, aber mit einer starken Abnahme des Prestiges dieser Sprechweise verbunden, was aufgrund der demografischen und strukturellen Entwicklung in Berlin sehr unwahrscheinlich ist.

## **Szenario 2:**

### **Beibehaltung als generationentypischer kommunikativer Stil**

Ähnlich wie die von Jürgen Beneke in seiner Studie zum Sprachgebrauch Berliner Jugendlicher in der DDR festgestellten sprachlichen Besonderheiten, die aufgrund der Wiedergabe auch bei Erwachsenen nicht der Jugendsprache zugeordnet wurden und im Laufe der allgemeinen Entwicklung der Stadtsprache im Umgangston weggefallen sind, da sie schlichtweg 'aus der Mode' kamen und nur noch von einem Kreis verhältnismäßig weniger, der Kerngeneration dieser Sprachgewohnheiten angehörenden Gruppe gesprochen werden, wird sich auch die Kontraktionsvermeidung zu einem Phänomen entwickeln, das lediglich von den Generationen, die den Kult um diese Art zu sprechen miterlebt haben, in der Alltagssprache weiter angewandt wird.

Anders als eine typische Jugendsprache, die mit dem Eintritt in die Erwachsenenwelt und damit auch ins Erwerbs- und Familienleben, überwiegend der gängigen, jugendunspezifischen Sprache weicht, blieben die von Beneke untersuchten sprachlichen Eigenheiten dieser Generation erhalten, die dann auch als eine Generationensprache identifiziert werden kann. Die gleiche Entwicklung kann mit der Kontraktionsvermeidung geschehen. Während zwei Generationen, die, für die mit der dritten in Deutschland geborenen Generation der Migranten aufwachsen und damit habituell auch sprachlich beeinflusst werden, und die, die ohne sprachliche Migrationseinflüsse groß geworden sind und die kontrastierende Gegenwart entsprechend faszinierend finden, unter Zuhilfenahme der Vereinfachungen sprechen, kann die Vermeidung von Präpositionen, Artikeln usw. für die Folgegenerationen absolut irrelevant, sowohl innerhalb der jugendsprachlichen, als auch der adoleszenten Kommunikation sein.

Nachfolgegenerationen werden, so der Kult um diese Art zu sprechen nicht weiter praktiziert wird, keinen Bezug mehr zur Kontraktionsvermeidung und den damit einhergehenden Phänomenen haben und die Verwendung in der Erwachsenenwelt als befremdlich und vermutlich auch partiell als belustigend empfinden.

Innerhalb der Sprechergemeinschaft wird die Kontraktionsvermeidung ihren hohen Status habitualisiert in Prestigesituationen und überwiegend auch in anderen Zusammenhängen gebraucht, beibehalten, sodass dieser Ethnolekt zu einem stigmatisierten, dennoch fast schon elitären Kommunikationsstil gerät.

Dieses Szenario birgt durchaus berechtigte Möglichkeiten real zu werden, da ähnliche Vorgänge in naher Vergangenheit bei anderen kommunikativen Stilen stattfanden. Erwachsene behalten den Sprachstil bei, während Jugendliche ihn irrelevant finden.

Sollte ein mediales Desinteresse für das Phänomen aufkommen und es aus dem Sprachrepertoire des Attraktiven herausfallen, ist das eine durchaus denkbare Richtung der weiteren Entwicklungen des hier untersuchten Ethnolekts.

### **Szenario 3:**

#### **Einsozialisierung in das Berlinerische**

Da, wie im Rahmen dieser Studie aufgezeigt wurde, bestimmte, seit Jahren bestehende Berliner Sprachpraktiken mit der reduzierten Sprache der Kontraktionsvermeidung nahezu identisch sind und schon bei den in den Jahren 2009 und 2010 beobachteten Jugendlichen problemlos mit dem Berlinerischen gemischt wurden, werden beide Formen, also sowohl das Berlinerische als auch die Kontraktionsvermeidung, in wenigen Jahren zur Berliner Umgangssprache. Während sich Nicht-Sprecher und Medien heute noch über die Sprechweise lustig machen, konnte bereits in der Studie aus den Jahren 2009/2010 festgestellt werden, dass auch schon einige der Pädagogen an den besuchten Schulen die Kontraktionsvermeidung unreflektiert in ihre Routinen aufgenommen haben. Neben der Werbung, die sich des in der Gesellschaft als vermeintlich jugendsprachlich angesehenen Sprachgebrauchs annimmt und den Vertiefungs- und Gewöhnungsprozess sowie die Akzeptanz damit maßgeblich vorantreibt, werden auch die damals untersuchten jugendlichen Sprecher, die nun in ihrer Ausbildung und im Erwerbsleben stehen, die Kontraktionsvermeidung wie eine Selbstverständlichkeit weiternutzen, mit ihrer Alltagssprache routinisieren und situationsübergreifend in ihrem Lebensumfeld verbreiten. Die Aufnahme der Kontraktionsvermeidung wird sich durch sämtliche städtische Sprechergemeinschaften, angefangen bei den mit Kindern und Jugendlichen Arbeitenden, über die Personen in Medien- und Dienstleistungsbetrieben hin zur Erfassung der gesamten, umgangssprachlich kommunizierenden Gesellschaft entwickeln. Dabei werden voraussichtlich, ähnlich wie bei den bisherigen Berliner Gebrauchsformen, nicht alle Lebenssituationen von der vereinfachten Art zu sprechen betroffen sein: Es werden sich lediglich bestimmte kontextabhängige Routinen bilden, die, anders als bei den 2009 und 2010 beobachteten Schülern, eher übliche Normalsituationen als Konfliktsituationen betreffen, da in der Hauptsprechergemeinschaft, der Erwachsenenwelt, die Situationen, die identitätsstiftend sind, beispielsweise durch dauerhaft definierte, klare Rangordnungen wie am Arbeitsplatz oder in der Familie, weniger relevant sein werden, als das alltägliche Kommunizieren miteinander.

Dieses Szenario ist mit der höchsten Wahrscheinlichkeit denkbar, da auch jetzt schon Strukturen in den verbreitenden Medien bestehen (Werbung, Radio), die diese Sprechweisen aufnehmen und unkommentiert und unkorrigiert kommunizieren. An den Studienergebnissen der Beobachtungen an Schulen konnten entsprechende Tendenzen bei Schülern erkannt werden, die keinen Umgang mit migrationsgeprägten Umfeldern

hatten. Der Prozess der Einsozialisierung der Kontraktionsvermeidung dürfte, so die Szenarien 1 oder 2 nicht greifen, in 15 Jahren abgeschlossen sein und grammatikalische Vereinfachungen im Sinne von K-1 könnten zu den Standardausdrücken der Berliner gehören. Weiterführende oder zeitlich ansetzende Studien hätten zur Aufgabe, dies empirisch zu überprüfen.

## **7. Ausblick**

Diese Studie gibt einen umfassenden Einblick in die gängigen Sprachroutinen der Berliner Schüler in den Jahren 2009 und 2010. Dabei ist die momentane Ist-Situation anhand einer Beobachtung der Lernenden innerhalb eines Unterrichtstages dokumentiert worden.

Der Ansatz, die Entwicklung der Stadtsprache unter ethnolektalen Einflüssen zu untersuchen, birgt jedoch noch ein erhebliches Potential, auch unter anderen Schwerpunkten, die hier erhaltenen Ergebnisse und/oder die beschriebenen Szenarien der Weiterentwicklung des Phänomens zu verifizieren.

Dabei könnten u.a. folgende Forschungskonstellationen für umgehend bis mittelfristig angelegte Studien im Vordergrund stehen:

- Durchführung einer identischen Studie unter Beachtung der Schulstrukturreform in Berlin: Aufnahme der Ist-Situation, Beschreibung, Vergleich der Ergebnisse
- Beobachtung der 2009 und 2010 besuchten Schüler während und nach ihrer Ausbildungszeit
- Ausdehnung der Beobachtungen auf das familiäre Umfeld
- Untersuchung über das potentielle Vorhandensein ähnlicher Strukturen im unmittelbaren, dem Berlinerischen sehr affinen Umland von Berlin ('Speckgürtel'); Durchführung einer identischen Studie
- Untersuchung über Übernahmestrukturen durch Pädagogen
- Vertiefende Ursachenforschung im Bereich der Psycholinguistik
- Kognitive und psychologische Auswirkungen der Übernahme der Kontraktionsvermeidung in die Sprachstrukturen des Deutschen

- Durchführung einer Langzeitbeobachtung:
  - a) Begleitung einer Schulklasse von der 5. Klasse bis zum Schulabschluss
  - b) Beobachtungen einer oder mehrerer festgelegter Schulen

Damit sollen nur einige Ansatzpunkte genannt sein, die Inhalte und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung aufzuarbeiten und zu reflektieren.

## **V Fazit**

Sprache ist ein Ausdrucksmittel zur sozialen Selbstdarstellung, die den eigenen Status, Verbundenheiten, Standpunkte und Perspektiven für andere erkennbar darstellt und damit nicht nur zeigt, wer der Sprecher ist, sondern auch, wer er gerne sein möchte oder als wer er behandelt werden will. Dies äußert sich entsprechend in der individuellen Sprachverwendung, die Teil des sozialsymbolischen Mittels ist.

So ist die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, Ethnien oder Stadtteilen, die auch soziale Welten abbilden, unbewusstes oder bewusstes Merkmal einer Sprechweise.

Die Koexistenz verschiedener Varietäten in einem Lebensraum wie der Großstadt Berlin birgt die Möglichkeiten der Vermischung, Übernahme, Ablehnung und auch des Aussterbens von sprachlichen Praktiken, Worten, Formulierungen.

Das ist auch bei der in dieser Arbeit untersuchten sprachlichen Eigenheit, der Kontraktionsvermeidung K-1, die immer mehr Einzug in den Sprachalltag der Berliner Jugendlichen nimmt, möglich.

Nach der Definition (Erscheinungsform) und der Herkunftsbestimmung des zu untersuchenden Phänomens (Ableitung aus der türkischen Grammatik, Abgrenzung zur Jugendsprache) und dessen Einordnung in den gesellschaftlichen Kontext (Einbettung ins Berlinerische, Kultivierung unter Jugendlichen, mediale Aufmerksamkeit) konnte das Hauptziel der Arbeit verfolgt werden: Die Dokumentation der Ist-Situation an 30 Berliner Schulen zur Verwendung der sprachlichen Vereinfachung, die aus dem Weglassen der Verbindung von Artikel und Präposition besteht (Gehst du Bahnhof?).

Dabei wurde in jedem Stadtteil Berlin mindestens eine Schule an einem Unterrichtstag in 8. und 10. Klassen besucht und hinsichtlich ihrer Sprachverwendung beobachtet. Neben dem Hauptanliegen der Studie konnten darüber hinaus auch noch weitere sprachliche Auffälligkeiten bei den Schülern aufgenommen werden. Dazu gehören die Praxis der rituellen Beschimpfung, das Weglassen von Artikeln in gängigen syntaktischen Strukturen und das Wechseln der Sprache. Ausgehend von einer Konvergenz zu bereits

bestehenden, grammatikalisch ähnlichen Formen des Berlinerischen, wurde auch die Verwendung und die Häufigkeit der Berliner Stadtsprache in den formellen und informellen Situationen an den Schulen untersucht.

Die Auswertung der erfassten Dialoge und Eindrücke, die sowohl individuell für jede Schule am Ende des Beobachtungstags erfolgt, als auch auf Schultypen- und Regionalebene stattfand, kann in folgenden Ergebnissen kurz zusammengefasst werden:

Die Lernenden der untersuchten Berliner Schulen nutzen die Kontraktionsvermeidung

1. zur Profilierung bzw. Zurückgewinnung des Ansehens innerhalb der Gruppe
2. zur individuellen Abgrenzung gegenüber der Gruppe (bzw. aller anderen Gruppen)
3. zur gruppentypischen Imagepflege
4. Profilierung der eigenen Herkunft gegenüber der türkisch-arabischen Jugendkultur bzw. spielerische Abwertung dieser.

Dabei konnte erkannt werden, dass das Sprechen unter Verwendung ethnolektaler Phänomene, insbesondere unter K-1, ein allen Schülern bekanntes Phänomen darstellt, das, unabhängig davon, ob sie es verwenden oder nicht, zum Kommunikationsalltag gehört. Es hat sich im Verlauf der Studie auch gezeigt, dass Schulen aus den Stadtteilen in West-Berlin wesentlich stärker zum Gebrauch der Vereinfachung neigen, als Schüler aus den Ost-Berliner Bezirken. Letztere neigen dafür stärker zum Berlinerischen und zeigten, dass es für sie sprachlich vollkommen problemlos ist das Berlinerische mit den ethnolektalen Formen zu mischen. Das gibt einen Hinweis auf die weitere Entwicklung der Berliner Stadtsprache: Gemäß den in dieser Arbeit entwickelten Szenarien scheint es in Zukunft sehr wahrscheinlich, dass die Verwendung der Kontraktionsvermeidung fester Bestandteil der gesprochenen Sprache wird und somit, so keine Änderungen der (medialen) Einstellungen zu dieser Thematik aufkommen, bald zum Substandard der Hauptstadt gehört.

## Literaturverzeichnis

**Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus J. (1988):** Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch der Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3. Berlin / New York: deGruyter.

**Androutsopoulos, Jannis (2001):** Ultrakorregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von "Türkendeutsch". In: Deutsche Sprache 4/2 001, S. 321 - 339.

**Aslan, Sema (2005):** Aspekte des kommunikativen Stils einer Gruppe weltläufiger Migranten türkischer Herkunft. In: Deutsche Sprache 4/ 2004, S. 327 - 356.

**Auer, Peter & Inci Dirim (1999):** "Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft". Unveröff. Manuskript, Universität Freiburg.

**Aytemiz, Aydin (1990):** Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch-Sprachliche Abweichungen und soziale Einflussgrößen, Europäische Hochschulschriften, Reihe 21: Linguistik Bd. 90, Frankfurt am Main., Bern, New York, Paris: Peter Lang.

**Backes, Otto / Dollase, Rainer / Heitmeyer, Wilhelm (1998):** Die Krise der Städte: Analyse zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklungen für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben, Frankfurt: Suhrkamp.

**Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.) (1981):** Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.

**Bausch, Karl-Heinz (1994):** Regeln des Sprechens, Erzählstile, soziale Typisierungen, Sprachvariation und Symbolisierungsverfahren unter Jugendlichen der Kerngesellschaft in Neckarau, in: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin/New York: deGruyter.

**Bayrak, A. (2005):** Muttersprachliche Defizite der türkischen Migrantenkinder in Österreich (im muendlichen Bereich), Diss., Institut für Sprachwissenschaft, Geisteswissenschaftliche Fakultät, Universität Graz.

**Beneke, Jürgen (1989):** Die Stadtspreche Berlins im Denken und Handeln Jugendlicher, Linguistische Studien, Reihe A, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

**Bleibtreu, Moritz (1999):** "Kommst du Frankfurt? Warum es auf einmal cool ist, wie ein Ausländer deutsch zu sprechen", Süddeutsche Zeitung Magazin, Januar 1999.

**Bluhme, Regina/ Cherubim, Dieter/ Glindemann, Ralf (1981):** Neben-Kommunikationen: Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Berlin: Westermann.

**Bordieu, Pierre (1987):** Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien: Braumüller.

**Buchholz, Mary (1999):** "You da man: Narrating the racial other in the production of whitemasculinity", in: Rampton, Ben (Hrsg.) (1999): Styling the Other. Journal of Sociolinguistics 3:4, Oxford: Blackwell.

**Cindark, Ibrahim (2005):** "Die Unmündigen". Eine Fallstudie der emanzipatorischen Migranten, in: Deutsche Sprache, Heft 4/ 2004, S. 299 - 326.

**Cindark, Ibrahim (i.Vorb.):** Die Unmündigen - der kommunikative soziale Stil der emanzipierten Migranten. Dissertationsarbeit, Universität, Mannheim.

**Carola, Roberto (1996):** Türken in Deutschland, Maghrebiner in Frankreich, UniSpiegel der Universität Heidelberg, Ausgabe 3/ 1996, Heidelberg.

**Dirim, Inci (1998):** Var mi lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse, Münster, New York, München: EWaxmann Verlag.

**Dirim, Inci (2005):** Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft, in: Hinnenkamp, Volker/ Meng, Katharina (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen: Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, Studien zur deutschen Sprache, Band 32, Gunther Narr: Tübingen.

**Dirim, Inci/ Auer, Peter (2003):** „Mit der Zeit versteht man alles“ – Zum ungesteuerten Erwerb des Türkischen durch Jugendliche nicht türkischer Herkunft, in: Erfurt, Jürgen (Hrsg.): „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Duisburg.

**Dittmar Norbert (1986):** Berlinisch: Studium zum Lexikon, zur Spracheinstellung u. zum Stilrepertoire, Berlin: Arno Spitz.

**Dittmar, Norbert / Schlieben-Lange, Brigitte (1981):** Stadtsprache: Hip-Hop-Identität, in: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Stadtregion: Jahrbuch 1981 des Instituts für die Sprache, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann - Bagel.

**Dittmar, Norbert / Schlobinski, Peter (1988):** Wandlungen einer Stadtsprache: Berlinisch in Vergangenheit und Gegenwart, Reihe Wissenschaft und Stadt, Band 5, Berlin: Colloquium Verlag.

**Dudes et. al. (1979):** Rituelle Beschimpfungen, Aufsatz wurde in London 2010 gestohlen, bisher nicht wiedergefunden. Bibliographische Hinweise folgen entsprechend.

**Erfurt, Jürgen (2003):** „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität, Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.

**Erfurt, Jürgen / Budach, Gabriele / Hofman, Sabine (2003):** Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation, Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Fandrych, Christian / Salverda, Reinier (eds., o. A.):** Standard variation and language contact in the germanic language; Tübingen: Gunther Narr.

**Farin, Klaus (2007):** Jugend Sub-Kulturen, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprache- Jugendliteratur-Jugendkultur: Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher, Band 1, 2., durchgesehene Auflage, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Feridun Zaimoglu (1997):** Kanak Sprak. 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft, 2. Auflage, Hamburg: Rotbuch Verlag.

**Friedrichs, Jürgen / Kecskes, Robert (1996):** Gentrification. Theorie und Forschungsergebnisse, Opladen: Leske + Budrich.

**Fritsche, Michael (1981):** Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien, in: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Stadtregion: Jahrbuch 1981 des Instituts für die Deutsche Sprache, 1. Auflage, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann – Bagel.

**Grice, Paul (1975):** Logic and Conversation, in: P. Cole and J. Morgan (Hrsg.), Syntax and Semantics, Bd. 3, 1975, S. 41-58.

**Gugenberger, Eva (2003):** Einflussfaktoren auf Migrationssprachen, in: Erfurt, Jürgen/ Budach, Gabriele/ Hofman, Sabine (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation, Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Bd. 2, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Gumpertz, J.J. (1975):** Sprache, Lokale Kultur und soziale Identität, Düsseldorf.

**Heitmeyer, Wilhelm (1986):** Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/ München: Juventa.

**Heitmeyer, Wilhelm / Müller, J. / Schröder, H. (1996):** Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Heitmeyer, Wilhelm / Imbusch, Peter (2005):** Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft- Analysen zur gesellschaftlichen Integration und Desintegration, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Hepsöyler, Ender / Lieber-Harkort, Klaus (1990):** Muttersprache und Zweitsprache-Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger- Ein Vergleich, Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 35, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Hinnenkamp, Volker (1981):** Türkisch Mann du?- Sprachverhalten von Deutschen gegenüber Gastarbeitern, in: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Stadtregion: Jahrbuch 1981 des Instituts für die Deutsche Sprache, 1. Auflage, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann - Bagel.

**Hinnenkamp, Volker (1989):** Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken, Tübingen: Niemeyer.

**Hinnenkamp, Volker (2001):** Sprachalternieren- ein virtuosos Spiel? Zur Alltagssprache von Migrantengruppen, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprachen- Spiegel der Zeit- Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal, Sprache- Kommunikation- Kultur, Soziolinguistische Beiträge, Band 2, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Hinnenkamp, Volker (2005):** „zwei zu bir miydi?“-Mischsprachliche Varietäten von Migrantengruppen im Hybriddiskurs, in: Hinnenkamp, Volker/ Meng, Katharina (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen: Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, Studien zur deutschen Sprache, Band 32, Tübingen: Gunther Narr.

**Hinnenkamp, Volker/ Meng, Katharina (2005):** Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, in: Hinnenkamp, Volker/ Meng, Katharina (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen: Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, Studien zur deutschen Sprache, Band 32, Tübingen: Gunther Narr.

**Kallmeyer, Werner (1994):** Kommunikation in der Stadt, Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin: DeGruyter.

**Kallmeyer, Werner (2000):** Sprachvariation und Soziostilistik. In: Häcki-Buhofer, Annelies (Hrsg.): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. o.A.: Tübingen/ Basel.

**Kallmeyer, Werner (2001):** Perspektivenumkehrung als Element des emanzipatorischen Stils in Migrantengruppen. In: Jakobs, Eva/ Rothkegel, Annelies (Hrsg.): Perspektiven auf Stil. Akten des Kolloquiums zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig, Tübingen: Niemeyer.

**Kallmeyer, Werner (2002):** Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung. In: Liebhart, Karin/ Menasse, Elisabeth/ Steinert, Heinz (Hrsg.): Fremdbilder - Feindbilder - Zerrbilder. Klagenfurt: o.A.

**Kallmeyer, Werner / Keim, Inken (1994):** Phonologische Variation in der Filsbachwelt, in: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Kommunikation in der Stadt, Teil I, Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin: DeGruyter.

**Kallmeyer, Werner / Keim, Inken (1994):** Bezeichnungen, Typisierungen, soziale Kategorien. Untersucht am Beispiel der Ehe in der Filsbachwelt, in: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Kommunikation in der Stadt, Teil I, Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin: DeGruyter.

**Kallmeyer, Werner / Keim, Inken (1994):** Formelhaftes Sprechen in der Filsbachwelt, in: Kallmeyer, Werner (Hrsg.) Kommunikation in der Stadt, Teil I, Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin: DeGruyter.

**Kallmeyer, Werner / Keim, Inken (2003):** Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. A case study of an immigrant youth-group in Mannheim/ Germany, in: Androutsopoulos, Jannis/ Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.): Discourse constructions of youth identities. Amsterdam/ Philadelphia: o.A.

**Kallmeyer, Werner / Keim, Inken (2003):** Eigenschaften von sozialen Stilen der Kommunikation: Am Beispiel einer türkischen Migrantinnengruppe, in: Erfurt, Jürgen (Hg.): "Multisprech": Hybridität, Variation, Identität, Osnabrück: OBST.

**Kallmeyer, Werner/ Keim, Inken (2004):** Deutsch-türkische Kontaktvarietäten. Am Beispiel der Sprache von deutsch-türkischen Jugendlichen, o.A.

**Kallmeyer, Werner / Keim, Inken / Tandogan-Weidenhammer, Deniz (2000):** Sprache und kommunikativer Stil von Migranten, in: Sprachreport, Heft 3, 16. Jg. S. 2-8.

**Kallmeyer, Werner/ Zifonun, Gisela (2006):** Sprachkorpora- Datenmengen und Erkenntnisforschung, Berlin: DeGruyter.

**Keim, Inken (1978):** Gastarbeiterdeutsch: Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter; Pilotstudie, Tübingen: Gunther Narr.

**Keim, Inken (1984):** Untersuchungen zu Deutsch türkischer Arbeiter, Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim, Band 50, Tübingen: Gunther Narr.

**Keim, Inken (2001):** Der Umgang mit territorialen Ansprüchen als Merkmal sozialen Stils. Am Beispiel von Interaktionen aus zwei Frauengruppen in Mannheim, in: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeit und Höflichkeitsstile. (= Cross cultural communication), Frankfurt: Peter Lang.

**Keim, Inken (2001):** Die Powergirls. Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe aus Mannheim, in: Jakobs, Eva / Rothkegel, Anneli (Hrsg.): Perspektiven auf Stil. Akten des Kolloquiums zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig. Tübingen: Niemeyer.

**Keim, Inken (2001):** Sprachvariation und kommunikativer Stil in einer jugendlichen Migrantinnengruppe in Mannheim, in: List, Gudula/ List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit - Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen: Stauffenberg.

**Keim, Inken (2002):** Sozialkulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil: Junge Deutschtürkinnen im Gespräch, in: Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Tübingen: Gunther Narr.

**Keim, Inken (2002):** Die Verwendung von Formen der Mannheimer Stadtsprache in einer jugendlichen Migrantinnengruppe, in: Bateman, John / Wildgen, Wolfgang (Hrsg.): Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. Frankfurt/ Berlin/ New York: Peter Lang.

**Keim, Inken (2002):** Sprachvariation und Bedeutungskonstitution. Die Verwendung von Gastarbeiterdeutsch in Gesprächen junger Türkinnen, in: Deppermann, Arnulf / Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Bedeuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenberg.

**Keim, Inken (2003):** Sprach- und Kommunikationsverhalten von jugendlichen Migrantinnen türkischer Herkunft in Deutschland, in: Deutsche Sprache, 02/2002, S. 97 -123.

**Keim, Inken (2003):** Social style of communication and bilingual speech practices: Case study of three migrant youth groups of Turkish origin in Mannheim/ Germany, in: Turkic Languages 2003, Heft 6/2. S. 284 - 298.

**Keim, Inken (2003):** Die Verwendung medialer Stilisierungen von Kanaksprach durch Migrant\*innenjugendliche, in: Kodikas/ Code. Ars Semiotica, Vol. 26 (2003), No.1-2. S. 97 -111.

**Keim, Inken (2004):** Linguistic variation and communicative practices in migrant children and youth groups, in: Jorgensen, Normann (Hrsg.): Bilingual Papers. Kopenhagen, S. 78 - 94.

**Keim, Inken (2005):** Die interaktive Konstitution der Kategorie "Migrant/ Migrantin " in einer Jugendgruppe ausländischer Herkunft: Soziokulturelle Selbstdefinition als Merkmale kommunikativen Stils, o.A.

**Keim, Inken (2005):** Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim, in: Deutsche Sprache, Heft 03/ 2004, S. 198 - 226.

**Keim, Inken (2006):** Der kommunikative soziale Stil der "türkischen Powergirls". Eine Migrantinnengruppe aus Mannheim, in: Symbolische Interaktionen, Deutsche Sprache 2006, Bd. 34, o.A.

**Keim, Inken (2007):** Von der Forschung zur Praxis: Vom Projekt "Kommunikation in Migrant\*innenkinderguppen" zu "Förderprogrammen für Migrant\*innenkinder", in: Eichinger, Ludwig M. / Kämper, Heidrun (Hrsg.): Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 40), Tübingen: Gunther Narr.

**Keim, Inken (2007):** Interaktionale Soziolinguistik und kommunikative, soziale Stilistik. In: Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus/ Nelde, Peter (Hrsg.): Perspektiven der europäischen Soziolinguistik, Sonderband der Zeitschrift Soziolinguistica, Nr. 20, S. 70 -91.

**Keim, Inken (2007):** The construction of a social style of communication and socio-cultural identity: Case study of a German-Turkish youth group in Mannheim/ Germany, in: Auer, Peter (Hrsg.): Social identity and communicative styles - An alternative approach to variability in language, Berlin/ New York: o.A.

**Keim, Inken (2007):** Gesprächstyp und Stil, in: Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knappe, Joachim (Hrsg.): "Rhetorik und Stilistik - Rhetoric and Stylistics", HSK- Band. Berlin / New York: o.A.

**Keim, Inken/ Cindark, Ibrahim (2001):** Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum?, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprachen- Spiegel der Zeit- Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal, Sprache- Kommunikation- Kultur, Soziolinguistische Beiträge, Band 2, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Keim, Inken / Cindark, Ibrahim (2002):** Der Umgang mit dem negativen Face in zwei jugendlichen Migrantinnengruppen: Gespielt aggressive vs. ironische Formen der Kritik, in: Hartung, Dieter / Shethar, Alissa (Hrsg.): Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis, Berlin: o.A.

**Keim, Inken / Schütte, Wolfgang (2002):** Soziale Welten und kommunikative Ziele: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag, Studien zur deutschen Sprache Band 22, Tübingen: Gunther Narr.

**Keim, Inken / Cindark, Ibrahim (2003):** Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von "Jugendsprache" oder soziolektales Charakteristikum?, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprache - Spiegel der Zeit. Tagungsband der internationalen Fachkonferenz in Wuppertal 2001. Frankfurt: o.A.

**Keim, Inken / Knöbl, Ralf (2007):** Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität von türkischstämmigen "Ghetto"- Jugendlichen in Mannheim, in: Fandrych, Christian / Salverda, Reinier (Hrsg.): Standard variation and language contact in the germanic language. Tübingen: Gunther Narr.

**Keim, Inken / Tracy, Rosemarie (2006):** Mehrsprachigkeit und Migration, in: Bürger im Staat, Zeitschrift für politische Bildung, Heft 4/2006, S. 24-28.

**Klenk, Marion (1997):** Sprache im sozialen Kontext- Eine Untersuchung zur Arbeiterschriftsprache im 19. Jahrhundert, Tübingen: Niemeyer.

**Kotsinas, Ulla-Britt (1998):** Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb, in: Androutsopoulos, Jannis K. / Arno Sholz (Hrsg.) Jugendsprache - langue des jeunes – youth language, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

**Labov, William (1969):** Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula, in: Language 45, Language in the Innerscity.

**Labov, William (1972):** Language in the innercity, Pennsylvania: University Press.

**Labov, William (2001):** Studies of linguistic change, Oxford : Blackwell.

**Löffler, Heinrich (1985):** Germanistische Soziolinguistik, Berlin: Erich Schmidt.

**Melzer, Wolfgang (2006):** Gewalt als gesellschaftliches Problem und soziales Phänomen an Schulen, in: Melzer, W. / Schubarth, W. (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen, Opladen: Barbara Budrich.

**Moraldo, Sandro / Soffritti, Marcello (Hrsg.):** Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Bologna: Carocci.

**Neuland, Eva (1999):** Jugendsprache, Studienbibliographien der Sprachwissenschaft; Bd. 29, Heidelberg: Julius Groos.

**Neuland, Eva (2001):** Jugendsprachen - Spiegel der Zeit- Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal, Sprache – Kommunikation - Kultur, Soziolinguistische Beiträge, Band 2, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Neuland, Eva (2005):** Sprachgrenzen überspringen, in: Hinnenkamp, Volker / Meng, Katharina (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen: Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, Studien zur deutschen Sprache, Band 32, Tübingen: Gunther Narr.

**Neuland, Eva (2006):** Jugendsprachen - Was man über sie und was man an ihnen lernen kann, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht, Sprache- Kommunikation-Kultur: Soziolinguistische Beiträge Band 4, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Neuland, Eva (2006a):** Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht, Sprache- Kommunikation-Kultur: Soziolinguistische Beiträge Band 4, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Neuland, Eva (2007):** Jugendsprache- Jugendliteratur-Jugendkultur: Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher, Band 1, 2., durchgesehene Auflage, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Neuland, Eva (2007a):** Doing Youth- Zur medialen Konstruktion von Jugend und Jugendsprache, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprache- Jugendliteratur-Jugendkultur: Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher, Band 1, 2., durchgesehene Auflage, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**o.V. (2000):** Flächenangaben der 23 ehemaligen Bezirke Berlins, Dokument der Abteilung der Berlin-Brandenburg Statistik. Persönlich auf Nachfrage übergeben bekommen, o.A.

**o.V. (2009b):** Arbeitslosenzahlen von Berlin aus dem Jahre 2009, Dokument der Abteilung Berlin-Brandenburg Statistik.

**o.V. (2009c):** Melderechtlich registrierte Einwohner von Berlin aus dem Jahre 2009, Dokument der Abteilung Berlin-Brandenburg Statistik. Persönlich auf Nachfrage übergeben bekommen, o.A.

**o.V. (2009d):** Hartz-IV-Empfänger von Berlin aus dem Jahre 2009, Dokument der Abteilung Berlin-Brandenburg Statistik. Persönlich auf Nachfrage übergeben bekommen.

**o.V. (2010):** Arbeitslose von Berlin aus dem Jahre 2010, Dokument der Abteilung Berlin-Brandenburg Statistik. Persönlich auf Nachfrage übergeben bekommen.

**o.V. (2010a):** Hartz-IV-Empfänger von Berlin aus dem Jahre 2010, Dokument der Abteilung Berlin-Brandenburg Statistik. Persönlich auf Nachfrage übergeben bekommen.

**o.V. (2010b):** Melderechtlich registrierte Einwohner von Berlin aus dem Jahre 2010, Dokument der Abteilung Berlin-Brandenburg Statistik. Persönlich auf Nachfrage übergeben bekommen.

**Pelypyshyn, Olga (2008):** Performance von Kommunikations- und Partizipationsinstrumenten im Change Management, München: Grin Verlag.

**Preibusch, Wolfgang (1991):** Die deutsch-türkischen Sprachenbalancen bei türkischen Berliner Grundschulern - Eine clusteranalytische Untersuchung, Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Bd. 495, Frankfurt am Main, Bern, Berlin, New York: Peter Lang.

**Rampton, Ben (Hrsg.) (1999):** Styling the Other. Journal of Sociolinguistics 3:4, Oxford: Blackwell.

**Rosenberg, Peter (1986):** Der Berliner Dialekt und seine Folgen für die Schüler: Geschichte und Gegenwart der Stadtsprache Berlins sowie eine empirische Untersuchung der Schulprobleme dialektsprechender Berliner Schüler, Tübingen: Niemeyer.

**Sankoff, David (1981):** A formal grammar for code-switching, Papers in Linguistics 14, S. 3-46, o.A.

**Schwitalla, Johannes (1994):** Die Vergegenwärtigung der Gegenwelt: Sprachliche Formen der sozialen Abgrenzung einer Jugendgruppe in Vogelstang, in: Werner Kallmeyer (Hrsg.): Kommunikation in der Stadt, Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin: DeGruyter.

**Schlobinski, Peter/ Kohl, Gaby/Ludewig, Irmgard (1993):** Jugendsprache- Fiktion und Wirklichkeit, Opladen: Westdeutscher Verlag,.

**Scholten, Beate (1988):** Standard und städtischer Substandard bei Heranwachsenden im Ruhrgebiet, Tübingen: Niemeyer.

**Schuster, Jörg (2003):** Einführung in die Linguistik, München: LMU München (Centrum für Informations- und Sprachverarbeitung – CIS).

**Sen, Faruk / Goldberg, Andreas (1994):** Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen, o.A., München.

**Sirim, Emran (2004):** Bilinguales Sprachverhalten bei jungen Deutschtürken. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Mannheim.

**Sommerfeldt, Karl-Ernst/Spiewok, Wolfgang (1989):** Sachwörterbuch der deutschen Sprache, 1.Auflage, Leipzig: Bibliographisches Institut.

**Sperber, Dan /Wilson, Deirdre (1986):** Relevance: Communication and Cognition, Oxford: Blackwell.

**Streeck, Jürgen (2002):** Hip-Hop-Identität, in: Keim, Inken/ Schütte, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Ziele: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag, Studien zur deutschen Sprache Band 22, Tübingen: Gunther Narr.

**Wiese, Heike (2012):** Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht, München: Beck.

**Wildgen, Wolfgang (1977):** Kommunikativer Stil und Sozialisation – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, 1. Auflage, Linguistische Arbeiten Band 43, Tübingen: Niemeyer.

**Willems, Helmut (2005):** Die gespaltene Stadt- Sozialräumlich Differenzierung und die Probleme benachteiligter Wohngebiete, in: Heitmeyer, Wilhelm / Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft- Analysen zur gesellschaftlichen Integration und Desintegration, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Zimmermann, Klaus (2001):** Jugendsprache, Generationenidentität und Sprachwandel, in: Zimmermann, Klaus (2001): Jugendsprache, Generationenidentität und Sprachwandel, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprachen- Spiegel der Zeit- Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal, Sprache- Kommunikation- Kultur, Soziolinguistische Beiträge, Band 2, Frankfurt am Main: Peter Lang,.

## Internetzquellenverzeichnis

### **Cindark, Ibrahim/ Aslan, Sema (2004):**

Deutschlandtürkisch? Online. <http://www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/Deutschlandtuerkisch.pdf>, 08.07.2004.

### **Harms, Florian (2006):**

Warnung vor Deutschland: "Meide die östlichen Vorstädte", Spiegel-Online, abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/reise/aktuell/0,1518,414157,00.html>.

### **Häußermann, Hartmut/ Kapphan, Andreas/ Förste, Daniel (2008):**

Die Entwicklung der Verkehrszellen im Bezirk Neukölln, 2001-2006: Bericht für das Bezirksamt Neukölln von Berlin, abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/imperia/md/content/baneukoelln/allgemeinguedecke/neuk\\_\\_lner\\_entwicklung\\_gutachten.pdf?start&ts=1265033680&file=neuk\\_\\_lner\\_entwicklung\\_gutachten.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/baneukoelln/allgemeinguedecke/neuk__lner_entwicklung_gutachten.pdf?start&ts=1265033680&file=neuk__lner_entwicklung_gutachten.pdf).

### **Kallmeyer, Werner/ Keim, Inken/ Aslan, Sema/ Cindark, Ibrahim (2002):**

Variationsprofile. Zur Analyse der Variationspraxis bei den Powergirls. Online. <http://www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Variationsprofile.pdf>, 08.07.2004.

### **Leszczynski, Ulrike von (2009):**

Alter isch schwör dir, ich mach dich Messer, abrufbar unter <http://www.welt.de/wissenschaft/article3800025/Alter-isch-schwoer-dir-isch-mach-dich-Messer.html> vom 25.05.2009.

### **Noack, Christoph (2005):**

Der Bezirk Steglitz-Zehlendorf, in: Duscha, Detlef: Sozialatlas Steglitz-Zehlendorf, Basisbericht 2005, Bezirksverwaltung Steglitz-Zehlendorf, 2005. Abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/imperia/md/content/basteglitzzehlendorf/abteilungen/soziales/sozialatlas/teil\\_1\\_iv.pdf?start&ts=1227565404&file=teil\\_1\\_iv.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/basteglitzzehlendorf/abteilungen/soziales/sozialatlas/teil_1_iv.pdf?start&ts=1227565404&file=teil_1_iv.pdf).

### **o.V. (2008):**

Schulstatistik der Theodor-Plevier-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

### **o.V. (2008a):**

Schulstatistik der Paul-Löbe-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

### **o.V. (2008b):**

Schulstatistik der Georg-Herwegh-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

### **o.V. (2008c):**

Schulstatistik der Hannah-Ahrendt-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

### **o.V. (2008d):**

Schulstatistik der Solling-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:

[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008e):**

Schulstatistik der Eckener-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008f):**

Schulstatistik der Beethoven-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008g):**

Schulstatistik der Hans-Bredow-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008h):**

Schulstatistik der Walther-Rathenau-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008i):**

Schulstatistik der Kurt-Löwenstein-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008j):**

Schulstatistik der Winkelried-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008k):**

Schulstatistik der Philipp-Reis-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008l):**

Schulstatistik der Max-Delbrück-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008m):**

Schulstatistik der Hans- und Hilde-Coppi-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V.(2008n):**

Schulstatistik der Tesla-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008o):**

Schulstatistik der Halske-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008p):**

Schulstatistik der Ellen-Key-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008q):**

Schulstatistik der John-Lennon-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008r):**

Schulstatistik der Oppenheim-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008s):**

Schulstatistik der Beucke-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008s):**

Schulstatistik der Beucke-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008t):**

Schulstatistik der Waldenburg-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008u):**

Schulstatistik der Robert-Havemann-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008v):**

Schulstatistik der Thüringen-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008w):**

Schulstatistik der Hedwig-Dohm-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008x):**

Schulstatistik der Emmy-Noether-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008y):**

Schulstatistik der Isaac-Newton-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008z):**

Schulstatistik der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008aa):**

Schulstatistik der Melanchton-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008ab):**

Schulstatistik der Amelia-Earhart-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2008ac):**

Schulstatistik der Martin-Buber-Oberschule, Dokument der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Abrufbar unter:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung).

**o.V. (2009):**

Pressemitteilung zu Spracheinstellungen in Deutschland, die das Institut für Deutsche Sprache und der Lehrstuhl Sozialpsychologie der Universität Mannheim 2009 veröffentlichten. Die entsprechende Pressemitteilung ist abrufbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/aktuell/presse/pr090617.html>.

**o.V. (2009a):**

Über die Bildungspolitik Berlins und die Schulreform. Abrufbar unter:  
<http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/>.

**o.V. (2009e):**

Arbeitslosenzahlen von Berlin-Neukölln. Abrufbar unter: <http://www.berlin.de/ba-neukoelln/derbezirk/arbeit.html>.

**o.V. (2009f):**

Einwohnerzahlen von Berlin-Neukölln. Abrufbar unter: [http://www.berlin.de/ba-neukoelln/verwaltung/einwohnerzahlen\\_neukoelln.html](http://www.berlin.de/ba-neukoelln/verwaltung/einwohnerzahlen_neukoelln.html).

**o.V. (2009g):**

Statistik von Berlin-Hohenschönhausen. Abrufbar unter: <http://www.statistik-berlin.de/pms2009/sg03/2009/01-02-22a.html>.

**o.V. (2009h):**

Statistik von Pankow. Abrufbar unter: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/bapankow/pdf-dateien/6.pdf?start&ts=1292331985&file=6.pdf>.

**o.V. (2009i):**

Information über das Schulgebäude der Isaac-Newton-Oberschule. Abrufbar unter:  
<http://www.isaac-newton-oberschule.de/geschichte.htm>.

**o.V. (2010c):**

Information über die Martin-Buber-Oberschule. Abrufbar unter:  
[http://www.schulkompass.de/martin\\_buber](http://www.schulkompass.de/martin_buber).

**Sankoff, David/ Cedergren, Henrietta (1974):**

Variable rules: performance as a statistical reflection of competence *Language* 50(2): 333–355.,  
Abrufbar unter: <http://www.jstor.org/stable/412441>, 1974.

**Wiese, Heike et al. (2009):**

Kiezdeutsch as a test case for the interaction between grammar and information structure,  
Publikation der Potsdam University Press. Abrufbar unter:  
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3837/pdf/isis12.pdf>.

## **Informanten**

**Toy, Gülrucan:** Türkische Muttersprachlerin und Linguistik-Studentin der Universität Potsdam.

**Marianne B. / Heinz Z./ Carola M. / Dieter B.:** Gespräche über Alt-Tempelhof und  
Marienfelde im Jahr 2009.

**Laisha:** Schülerin der Kurt-Löwenstein-Schule und Bewohnerin von Nord-Neukölln.

**Gabriele B. / Birgit H. / Peter S.:** Angestellte der Schule zu Einschulüberlegungen der Eltern  
aus Bezirken, die sowohl aus Ost- als auch West-Berliner Stadtteilen bestehen.

**Benjamin K. / Dieter O. / Erika W.:** beide Anwohner in Lankwitz.

**Jochen F. / Christine S. / Nancy W.:** Passanten aus unterschiedlichen Bezirken zur  
Wahrnehmung von Berlin-Zehlendorf