

Frieda Berg / Yvonne Mende (Hrsg.)

---

# Verstehen und Verständigung in der Interaktion

---

Analysen von Online-Foren, SMS,  
Instant Messaging, Video-Clips  
und Lehrer-Eltern-Gesprächen

---

Verlag für Gesprächsforschung

---

Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2014  
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>  
ISBN 978 - 3 - 936656 - 53 - 4

---

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2014**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## **Inhaltsverzeichnis**

<i>Frieda Berg/Yvonne Mende</i>	
Vorwort.....	3
<i>Constanze Graßl</i>	
Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Forenbeiträgen .....	5
<i>Clemens Hoffmann</i>	
Sprachliche Hierarchieetablierung in Onlineforen. Theoretische Vorüberlegungen und erste Perspektiven einer praktischen Anwendung .....	20
<i>Isabell Jänich</i>	
Die Darstellung von Affektivität in Instant Messaging-Dialogen.....	38
<i>Katja Arens/Nadine Nösler</i>	
Jaaaa :) alles klar!! bis morgen hdl :-*. Der Ausdruck von Emotionen in SMS .....	46
<i>Natalia Gubko</i>	
Ethnolektales Sprechen in Deutschland, der Schweiz und in Russland .....	61
<i>Melina Korn</i>	
(A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern .....	77

## Vorwort

### Frieda Berg & Yvonne Mende

Eine erfolgreiche Verständigung in der Alltagskommunikation beruht geradezu darauf, einander anzuzeigen, ob und wie Äußerungen verstanden wurden (vgl. Kindt 1998, Clark/Schaefer 1989, Deppermann/Schmitt 2008). Verstehen wird durch wechselseitige Indikationen prozessual in der Interaktion hergestellt, und ist somit eine dialogische Errungenschaft, die sich erheblich von hermeneutischem Verstehen bei der literarischen Textrezeption unterscheidet (vgl. Deppermann 2008). Die Interaktionsteilnehmer können sich über Aussagegehalte verständigen, um sie letztlich kognitiv zu verstehen.

Im Rahmen der Interaktionalen Linguistik können über die kognitiven Leistungen keine Aussagen gemacht werden, wohl aber über den Einsatz verschiedener sprachlicher Mittel, mit denen Kommunikationsteilnehmer/innen Verständigung etwa auf einer Meta-Ebene lokal in der Interaktion behandeln. Beim Thema Verstehen aus linguistischer Perspektive liegt der Forschungsschwerpunkt derzeit besonders auf einer solchen Dokumentation von Verstehen durch verschiedene sprachliche Mittel wie Kollaborative, Reformulierungen, Schlussfolgerungen, explizite Verstehens-thematisierungen, Nachfragen, Rückmeldesignale und Verfahren des Display (vgl. Deppermann 2008, Clark/Schaefer 1989). Allerdings bleiben viele Verstehensdokumentationen auch „lautlos“ und werden durch nonverbale Reaktionen angezeigt (vgl. Deppermann/Schmitt 2008, Mondada 2011).

Aufgrund vielfältiger Möglichkeiten, wie eine Interaktion scheitern kann, besitzt das Thema Verstehen und Verständigung eine erhebliche Relevanz für institutionelle, interkulturelle aber auch private Kommunikationskontexte, wie die vorliegenden Beiträge zu Forenkommunikation, vertrauten SMS- bzw. Instant Messaging-Dialogen oder zu interkulturellen Kommunikationsaufgaben zeigen. Die sechs Beiträge sind das Ergebnis einer studentischen Nachwuchstagung, die vom 20. bis 22. März 2013 unter dem Titel „Sprachliche Interaktion – Verstehen und Verständigung in der Alltagskommunikation“ am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattgefunden hat. Der Fokus lag hierbei auf den verschiedenen Verfahren zur Verstehensherstellung in der Alltagskommunikation, untersucht und im Plenum diskutiert an authentischen Daten. Aufgrund dieses vielfältigen Austauschs über die studentischen Forschungsarbeiten konnten die thematischen Schwerpunkte verknüpft und weiterführende Fragestellungen entwickelt werden. Insgesamt war die studentische Tagung sehr fruchtbar und soll in den nächsten Jahren an anderen Standorten weitergeführt werden.

Die Idee für das Thema der Tagung entstand beim gemeinsamen Besuch eines Seminars zu „Verstehensdokumentationen“ bei Prof. Dr. Susanne Günthner und Prof. Dr. Arnulf Deppermann. Zur Realisation der Nachwuchstagung und des vorliegenden Tagungsbandes möchten wir an dieser Stelle dem Rektorat der Universität Münster danken, das uns mit Fördermitteln für Studentische Projektarbeiten unterstützt hat. Ganz entscheidend danken wir ebenfalls Dr. Nils Bahlo, der uns in fachlicher, organisatorischer und finanzieller Hinsicht mit größtem Engagement zur Seite stand. Ebenso danken wir dem Verein für Gesprächsforschung (namentlich Prof. Dr. Karin Birkner, Prof. Dr. Wolfgang Imo, Katharina König und Dr. Oliver Ehmer) für die Zuschussung der Publikationskosten, Prof. Dr. Susanne

Günthner für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen, sowie nicht zuletzt Katharina König, die gemeinsam mit Dr. Nils Bahlo das wissenschaftliche Lektorat der Beiträge übernommen hat.

Münster, im März 2014  
Frieda Berg und Yvonne Mende

## Literatur

- Clark, Herbert H. / Schaefer, Edward F. (1989): Contributing to discourse. In: *Cognitive Science* 13, 259-294.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun / Ludwig M. Eichinger (Hrsg.): *Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*, Berlin, New York: de Gruyter, 225-261. (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2007)
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2009): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 3/08, 220-245.
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* Heft 38, 37-56.
- Günthner, Susanne / Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the Food of Faith“ – Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46/ 4, 693-723.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse kommunikativer Gattungen als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache* 25/1, 193-218.
- Günthner, Susanne (2011): Zur Dialogizität von SMS-Nachrichten - eine interaktionale Perspektive auf die SMS-Kommunikation. In: *Networx-Mediensprache.Net*. Nr. 60.
- Imo, Wolfgang (2011): "Hi! danke fürs äddn." Die Herausbildung einer neuen Floskel im Rahmen der social network website MySpace. In: Luginbühl, Martin / Perrin, Daniel (Hrsg.): *Muster und Variation: Medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text*. Bern: Lang, 125-156.
- Kindt, Walther (1998): Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verständigungsprobleme. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 17-43.
- Knobloch, Clemens (2005): Sprachverstehen und Redeverstehen. In: *Sprachreport* 1/2005, 5- 15.
- Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, Amsterdam: John Benjamins.
- Luckmann, Thomas (1999): Kommunikative Gattungen. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion*, Tübingen: Narr, 175-186.
- Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. In: *Journal of Pragmatics* 43, 542-552.
- Schlobinski, Peter (2006): *Von \*hdl\* bis \*cul8r\**. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien. Mannheim: Dudenverlag.

## **Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Forenbeiträgen**

**Constanze Graßl (Bayreuth)**

### **1. Einleitung**

Diskussionsforen erfreuen sich bereits seit den 1990er Jahren großer Beliebtheit. Im Mittelpunkt der Erforschung computervermittelter Kommunikation (CMC) standen jedoch vor allem die Chat- und E-Mail-Kommunikation. Das „Modethema“ sei laut Hennig (2001:215) von Beginn an die „Verortung des Chat im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ gewesen (z. B. Runkehl/Schlobinski/Siever 1998; Beißwenger 2000, 2001; Storrer 2001). Ähnlich verhält es sich mit E-Mails als Forschungsgegenstand (z. B. Ziegler/Dürscheid 2002; Beutner 2002; Frehner 2008). Diskussionsforen wurden als Teil der CMC weit weniger beachtet. Eine frühe Arbeit zu den orthographischen Besonderheiten in Diskussionsforen trägt den etwas irreführenden Titel „Kommunikation in elektronischen Diskussionsgruppen“ (Buck 1999). In einer jüngeren Arbeit beschäftigt sich Salomonsson (2011) mit der kommunikativen Bearbeitung von Missverständnissen in Diskussionsforen, und aktuell befindet sich eine Arbeit zu den pragmatischen Funktionen von Emoticons in Diskussionsforen im Druck (Müller im Dr.)<sup>1</sup>. Ein umfassender Versuch, Diskussionsforen im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit einzuordnen, ist bisher nicht unternommen worden. Eine Schwierigkeit ist, dass die Beiträge in Diskussionsforen sprachlich sehr heterogen sind. Da sie unterschiedliche Funktionen erfüllen, unterscheiden sie sich stark hinsichtlich ihrer graphischen Gestaltung, Lexik, Syntax und der Beachtung grammatischer und orthographischer Normen. In der vorliegenden Arbeit soll anhand von Beiträgen aus einem Online-Diskussionsforum nachgewiesen werden, dass eine einheitliche Verortung im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit problematisch ist. Zu diesem Zweck werden anhand einiger Beiträge Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit herausgearbeitet. Dabei gilt ein Augenmerk auch dem Gebrauch von Emoticons.

Beginnend wird in Punkt 2 dieser Arbeit die Kommunikationsform Online-Diskussionsforum mit ihren besonderen Kommunikationsbedingungen und distinktiven Eigenschaften beschrieben. Ausgehend von dem Nähe/Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1985, 1994, 2007) werden in Punkt 3 die Begriffe konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit erklärt und es wird kurz auf die kritische Rezeption des Modells aus medienlinguistischer Sicht eingegangen. In Punkt 4 werden einige Beispiele im Hinblick auf ihre Konzeption untersucht. Im letzten inhaltlichen Teil (5) wird auf die Funktion des zwinkernden Emoticons als Modalitätsindikator eingegangen. Dabei wird aufgezeigt, dass sich auch durch den Gebrauch von Emoticons Missverständnisse nicht grundsätzlich vermeiden lassen.

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle möchte ich mich bei Judith Müller bedanken, die mir Einblick in ihre im Druck befindliche Masterarbeit gegeben hat.

## 2. Das Diskussionsforum als Kommunikationsform

Ein öffentliches Diskussionsforum ist ein virtueller Raum im Internet, in dem sich Menschen treffen, um sich über bestimmte Themen auszutauschen und zu diskutieren (Ehrhardt 2009:118). Foren sind oft in einzelne Sektionen gegliedert. Dies dient vor allem der Übersichtlichkeit. Gliederungskriterien können thematischer oder funktioneller Natur sein. Grundlegende Funktionen von Diskussionsforen sind der Austausch von Meinungen, Erfahrungen, Informationen, Neuigkeiten und Ratschlägen. Unter den häufig schreibenden Mitgliedern entsteht oft eine relativ feste Gemeinschaft.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Korpus ist ein Forum für Züchter und Freunde des arabischen Pferdes. Mit 625 Mitgliedern und ca. 200.000 Beiträgen (Stand 20.10.2013) ist es ein eher kleines Forum. Einige Mitglieder kennen sich aus einem Vorgängerforum und bilden schon seit mehr als 10 Jahren eine virtuelle Gemeinschaft. Einige kennen sich persönlich, der Großteil der Mitglieder ist untereinander jedoch nicht persönlich bekannt. Das Forum ist nicht öffentlich, d.h. nur registrierte Mitglieder können lesen und Beiträge verfassen.

Damit der Versuch einer Einordnung des Forenbeitrags auf dem von Koch und Oesterreicher (1985) vorgeschlagenen Kontinuum sinnvoll wird, muss geklärt werden, ob es sich bei Forenbeiträgen überhaupt um eine Textsorte handelt. Fasst man Textsorten als „konventionelle Muster für komplexe sprachliche Handlungen [mit] jeweils typische[n] Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen“ (Brinker 2001:135) auf, können Foreneinträge nicht als eine homogene Textsorte behandelt werden. Tatsächlich konstituieren Forenbeiträge durch ihre verschiedenen Inhalte und Funktionen eine äußerst heterogene Menge von Texten (vgl. Ehrhardt 2009:130)<sup>2</sup>. Ihre bestimmenden Merkmale sind deswegen nicht in ihnen selbst, sondern in den textexternen Gemeinsamkeiten zu suchen. Einen gemeinsamen Rahmen bildet das Medium. Holly (1997:4) definiert Medien als „konkrete materielle Hilfsmittel, mit denen Zeichen verstärkt, hergestellt, gespeichert und/oder übertragen werden können“. Das Medium des Diskussionsforums ist eine Kombination mehrerer technischer Geräte zur Erzeugung, Übermittlung und Speicherung von Daten. Das Medium ist keinesfalls ein Alleinstellungsmerkmal. Holly (ebd.) nennt als zwei weitere distinktive Kategorien das Zeichensystem und die Kommunikationsform. Zeichensysteme sind für ihn das gesprochene Wort, Schrift, Körpersprache, (bewegte) Bilder, semiotische Zeichen sowie plastische und akustische Darstellungsformen. Kommunikationsformen sieht er als „virtuelle Konstellationen von einem bestimmten Zeichenspeicherungs- und Übertragungspotential in eine oder beide Richtungen“ (ebd.). Androutsopoulos und Schmidt (2001:3) verwenden zusätzlich die Kriterien der Zeitlichkeit und der Anzahl der Kommunikationspartner (vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever 1998). Koch und Oesterreicher (1985) benutzen ähnliche Kriterien, um Redekonstellationstypen zu beschreiben. Das Kriterium der Zeitlichkeit erscheint bei ihnen als die „räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner“ und die ein- oder mehrdimensionale Kommunikationsrichtung korrespondiert mit der Frage

---

2 Im untersuchten Forum festgestellte Funktionen von Forenbeiträgen sind u.a. Bekanntmachungen, Fragen, Bitten, Ratschläge, Meinungskundgabe, Informationsvermittlung, Glückwünsche und Beileidsbekundungen, Backchannelling, Verkaufsanzeigen und Gesuche und Tratsch.

nach dem „Sprecherwechsel“ (1985:19) und in gewissem Sinne der „Situations- und Handlungseinbindung“ (1994:588). Daher möchte ich vier „kommunikative Parameter“ Koch und Oesterreichers zu den aufgeführten Kriterien ergänzen (1985:19): Öffentlichkeitsgrad, Themafixierung, Beteiligung sowie Emotionalität (1994:588). In Summe ergeben sich anhand dieser Kriterien für das Diskussionsforum folgende Merkmale:

Das Medium (1) ist eine Kombination von Hardware. (2) Verwendete Zeichensysteme sind v. a. Schrift, Bild und semiotischen Zeichen. (3) Die Beiträge werden für einen prinzipiell unbegrenzten Zeitraum gespeichert und sind weltweit jederzeit abrufbar. (4) Die Kommunikationsrichtung ist mehrdimensional. (5) Viele Beiträge zeigen eine emotionale Beteiligung der Kommunikationspartner (6) Die Kommunikation erfolgt asynchron. Intervalle können Minuten, aber auch Jahre sein. (7) Die potentielle Anzahl der Diskussionsteilnehmer ist nicht beschränkt. (8) Die Diskussionen finden i. d. R. öffentlich statt. (9) Die Themenentwicklung verläuft oft dynamisch

### **3. Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

#### **3.1 Das Nähe/Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher**

Im Folgenden sollen die Kernaussagen des bereits genannten Aufsatzes von Koch und Oesterreicher (1985) zusammengefasst werden. Die Autoren gehen von einer Dichotomie von phonischem und graphischem Kode als Medien der Kommunikation aus (ebd.:17). Sie unterscheiden zudem zwischen sprech- und schriftsprachlicher Konzeption einer Äußerung, wobei die Konzeptionen nicht in einem bipolaren, sondern in einem graduellen Verhältnis zueinander stehen. Konzeptionelle Schriftlichkeit (KS) assoziieren sie mit Distanzsprachlichkeit, konzeptionelle Mündlichkeit (KM) mit Nähesprachlichkeit; das Medium spielt dabei keine untergeordnete Rolle. Auf einem Kontinuum zwischen den Polen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit verorten sie elf Redekonstellationstypen, unterschieden nach phonischer und graphischer Realisierung. In einem Schema fassen sie die prototypischen Bedingungen und Versprachlichungsstrategien von konzeptionell schriftlicher und mündlicher Kommunikation zusammen (1985:23). So sind z. B. Dialogizität, Vertrautheit, freie Themenentwicklung, Spontaneität, Expressivität und Affektivität Merkmale der KM, während Monologizität, Fremdheit der Kommunikationspartner, raumzeitliche Trennung von Produzent und Rezipient und Themenfixierung für KS stehen. Zudem unterscheiden sich konzeptionell mündliche und schriftliche Äußerungen durch ihre relative Informationsdichte, Kompaktheit, Elaboriertheit und Reflektiertheit.

### 3.2 Kritische Einwände

Koch und Oesterreicher (1994:587) halten fest, dass für „kulturgeschichtliche, pragmatische und sprachgeschichtliche Umbrüche gerade die gegenläufigen Kombinationen (medial graphisch/konzeptionell mündlich; medial phonisch/konzeptionell schriftlich) von besonderem Interesse“ seien. Das differenzierte und mehrdimensionale Modell scheint also ideal, um neu hinzukommende Kommunikationsformen zu beschreiben, die mit „medial entgegengesetzten Versprachlichungsstrategien“ realisiert werden (Hennig 2001: 218). Der Grundlagenstatus des Modells führe jedoch dazu, dass es „vorschnell wie eine Art *Deus ex machina*“ verwendet werde, ohne seine tatsächliche „Anwendbarkeit“ und den Begriff *konzeptionelle Mündlichkeit* zu hinterfragen (ebd.:219f.). Hennig kritisiert das schwammige „Konzeptionskonzept“ (ebd.:220) und eine unzureichende Differenzierung der Parameter Fremdheit/Vertrautheit der Partner, Öffentlichkeit, Informationsdichte und Planung (Hennig 2000:118f.).

Agel und Hennig (2006:182f.) halten das Modell für „revisionsbedürftig“. Sie verweisen auf eine undifferenzierte Zuordnung von Verfahren, Eigenschaften und sprachlichen Merkmalen und „logisch heterogene Bezüge bei der Modellierung der einzelnen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien“. Gleiches kritisiert auch Günther (2010:129). Dürscheid (1999:26) verweist auf einen Zusammenhang zwischen den „elektronischen Schreibbedingungen“ und den gewählten sprachlichen Mitteln. Diese sind jedoch auch für Textprodukte einer einzelnen Kommunikationsform nicht einheitlich. Zudem betrachtet sie den von Koch und Oesterreicher verwendeten Medienbegriff als zu „eng“ (2003:2f.). Koch und Oesterreicher halten ihr Modell trotz der Kritik und Verbesserungsvorschläge für ausreichend für die Untersuchung neuer Kommunikationsformen:

Man könnte auf den Gedanken kommen, dass das Schema [...], das sich allein auf die Medien Phonie und Graphie bezieht, nicht ausreicht, um neuste, elektronisch gestützte mediale Entwicklungen zu erfassen. [...] Selbst die neusten elektronischen Entwicklungen bei Speicherung und Übertragung bauen letztlich immer nur auf dem akustischen Prinzip der Phonie oder auf dem visuellen Prinzip der Graphie auf. Es können daher selbstverständlich auch neuste Kommunikationsformen wie *Chat* oder *E-Mail* mit den anthropologisch fundierten Kategorien [...] erfasst werden (2007:358f.)

Sie lassen bei dieser Vereinfachung außer Acht, dass zu den visuellen Daten der neuen Kommunikationsformen nicht nur die Schrift zählt. Im untersuchten Diskussionsforum sind in die Beiträge auch semiotische Zeichen und Bilder integriert, die weder der Mündlichkeit, noch der Schriftlichkeit zugeordnet werden können. Gerade der Gebrauch von Emoticons, die es bereits in animierten Varianten gibt, ist der Versuch, eine dritte Dimension ins Spiel zu bringen, nämlich die der Körpersprache. Das Modell ist bei reflektierter Anwendung durchaus geeignet, die Textbestandteile Foreneinträge zu beschreiben, jedoch ohne den Anspruch auf eine feste Kategorisierung. So weist der Sprachgebrauch in der Online-Kommunikation zwar „Affinität [...] mit informellen sprachlichen Registern auf“ (Androutsopoulos 2003), doch sind die Produktionsbedingungen und Intentionen

der Autoren von Beitrag zu Beitrag verschieden, so dass auf jeden Beitrag Merkmale beider Pole zu unterschiedlichen Graden zutreffen können.

## 4. Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Forenbeiträgen

### 4.1 Sprachliche Mittel konzeptioneller Mündlichkeit

Da es sich bei Forenbeiträgen um medial schriftliche Texte handelt, liegt der Fokus der Untersuchung auf Merkmalen von KM als Abweichung von der schriftsprachlichen Norm. Kennzeichen von KM finden sich v.a. auf den Ebenen der Syntax und Lexik. Zu den syntaktischen Merkmalen zählen Parataxe, Ellipsen und Analepsen, Parenthesen, Wortstellung und „syntaktische Kontamination“ (Schwitalla 2006:130). Eine Besonderheit konzeptioneller Mündlichkeit ist die Verbspitzenstellung (Auer 1993:195), die sich von der Analepse dadurch unterscheidet, dass die Sätze alle von Verb geforderten Ergänzungen enthalten (Auer 1993:197; Schwitalla 2006:107). Das Vorfeld kann durch die kohäsionsstiftenden Partikeln *da* oder *dann* besetzt sein (Auer 1993:197). Auch die Ausklammerung von Satzgliedern aus der verbalen Satzklammer ist ein Merkmal der gesprochenen Sprache (vgl. Schwitalla 2006:117). Lexikalische Mittel sind die Verwendung von umgangssprachlichen Ausdrücken, Partikeln, Interjektionen, *passe-partout*-Wörtern, Hyperbeln, Inflektiven (Schwitalla 2005:155ff.; Koch/Oesterreicher 1985:27, 1994:590) und Emoticons. Besonders Modalpartikeln sind als „gesprächstypisch“ einzuordnen (Stein 2009:64; vgl. Schwitalla 2006:154; vgl. Koch/Oesterreicher 1985:27). Aufgrund der Dialogizität sind Beiträge oft nur im Kontext des Diskussionsfadens kohärent.

### 4.2 Vorrangige konzeptionelle Schriftlichkeit

Folgendes Beispiel entspricht überwiegend den grammatisch-syntaktischen Normen der Schriftsprache, d.h. die Valenzpostulate sind erfüllt und es gibt keine Auffälligkeiten in Bezug auf die Wortstellung. Der Beitrag ist kohärent und kohäsiv und ohne Kenntnis des unmittelbaren Kontexts voll verständlich.

Beispiel (1)<sup>3</sup>

Userin\_m            1 Bei den Trakehnern wurden in den vergangenen Jahren immer rund 300  
                          2 Junghengste zur Sichtung für die Hauptkörung in Neumünster vorgestellt.  
                          3 Etwa 40 wurden mitgenommen, davon zwischen 16 und 22 gekört. Wenige,

---

3 Zur Übersichtlichkeit bei der Analyse wurden in allen Beiträgen nachträglich Zeilennummern eingefügt.

- 4 ganz wenige blieben nach der Ablehnung/Nichtkörung Hengst und versuchten
- 5 es auf dem zweiten Bildungsweg. Der Rest wurde unmittelbar danach gelegt
- 6 und als Reitpferd gefördert.
- 7 SO funktioniert das, wenn man Tierzucht betreibt. Man selektiert und wählt die
- 8 besten aus.
- 9 Hatten wir im VZAP auch mal, aber das ist so lange her, dass sich die meisten
- 10 der Züchter daran nicht mehr erinnern können.

Der erste Absatz zeigt ein deskriptives Vertextungsmuster (vgl. Gansel/Jürgens 2002:141f.) im fachsprachlichen Register der Pferdezucht. Das zeigen die Funktionsverbgefüge *zur Sichtung für die Hauptkörung vorstellen* (2) und *als Reitpferd fördern* (6), die Nomen *Ablehnung/Nichtkörung* (4) und die Verben *kören* (3) und *legen* (5). Auf syntaktischer Ebene bewirken die Passivkonstruktionen eine Kondensierung des Informationsgehalts. Die unpersönliche *man*-Konstruktion und das Verb *selektieren* (7) im zweiten Absatz sind noch dem fachsprachlichen Stil und Register zuzuordnen. Die Majuskeln im text-deiktischen Partikel *SO* (7) stehen für die prosodischen Mittel der Emphase (vgl. Betz 2006:21), was als Anzeichen konzeptioneller Mündlichkeit gewertet werden kann. Mit der graphischen Herausstellung verleiht die Verfasserin Userin\_m den vorangestellten Ausführungen Nachdruck. Zusätzlich fasst sie ihr Argument in einem Satz, der kataphorisch auf das *so* referiert, nochmal zusammen. Im letzten Absatz wechselt sie in einen informellen Stil mit Merkmalen gesprochener Sprache, wie die Analepse *Hatten wir* (9) und die Modalpartikel *mal* (9).

### 4.3 Unterschiedliche Grade von Tendenz zu konzeptioneller Mündlichkeit

Das folgende Beispiel zeigt eine Mischung von Merkmalen von KM und KS. Die Emoticons signalisieren eine verschmitzte und spöttelnde Modalität. Ein Merkmal von Dialogizität ist der unvermittelte Einstieg in den Beitrag. Er beginnt mit einem Rhema, das Thema *Modehengst[e]* (10) wird erst in der Mitte des zweiten Absatzes explizit gemacht. Indirekt wird es durch die Namen *Khalil* und *WH Justice* genannt.

#### Beispiel (2)

- Userin\_c 1 Ist ja schön, dass es einige gibt, die leistungsgeprüft sind, aber das gros ist ungeprüft
- 2 wenn nicht sogar ungeritten 😊 (schliesst die Leistungsqualität ja nicht aus, beweist sie
- 3 aber auch nicht 😊) und genau dies habt ihr WH Justice unterstellt - nicht geritten und
- 4 nicht leistungsgeprüft - wobei gerade dies eines der Probleme in solchen Diskussionen

5 ist, dass man nicht generell über die Sache diskutiert, sondern sich an einzelnen  
6 Individuen festklammert. Dass ich auch darauf zurückgegriffen habe, war lediglich,  
weil  
7 es sonst offenbar einfach nicht verstanden wird.  
8 A propos Khalil ist erst 4-jährig, hat einen Körper und Fundament, wo sicherlich  
jede  
9 Menge Leistung drin sein kann, zudem eine Abstammung, wo geritten sein über  
10 Generationen drin sind! Monogamm ist genau so ein Modehengst wie WH Justice  
oder  
11 Khalil, warum Du den jetzt hier separierst, erschliesst sich mir wahrlich nicht.  
12 Zum Glück müssen die USA Araber, wenn sie an Schauen teilnehmen, auch gerit-  
ten  
13 gezeigt werden, lediglich die asilen spalten sich ab auf dem EEE, und dort ist Rei-  
ten  
14 keine Bedingung 😊- so war es jedenfalls, ob es heute noch so ist, weiss ich grad  
nicht  
15 aktuell.

Auf syntaktischer Ebene finden sich als Merkmale von KM zwei Analepsen *ist ja schön* (1) und *schliesst [...] nicht aus* (2), in denen jeweils das expletive *es/das* als Subjekt fehlt (vgl. Auer 1993:193). Der typographisch als Parenthese markierte Einschub (3/4) ist elliptisch. Es fehlt der erweiterte Infinitiv *zu sein*, der die Partizipien *nicht geritten und nicht leistungsgeprüft* näher bestimmt. Bei *auf dem EEE* (12) handelt es sich um eine Ausklammerung. Auf der Ebene der Lexik finden sich die Gesprächspartikeln *ja* (1, 2), der Diskursmarker *A propos* (8), Formen der passe-partout-Verbalphrase *drin sein* (9, 10), eine durch Kombination des Adverbs *sonst*, der Partikel *einfach* und des Modalworts *offenbar* erzeugte Intensivierung (7). Von der schriftsprachlichen Norm abweichend ist der Gebrauch von *wo* (8, 9) als Relativpronomen. Das Subjekt des zweiten Relativsatzes ist die substantivisch gebrauchte Infinitivkonstruktion mit prädikativ verwendetem Partizip II *geritten sein* (9). Bei der Phrase handelt es sich um eine Zustandsbeschreibung, *drin sein* im Sinne von enthalten/beinhalten fordert valenz-grammatisch hingegen ein konkretes Objekt als Ergänzung. Die Phrase stellt außerdem eine elliptische Verkürzung dar, denn sie bezieht sich auf die nicht genannten Vorfahren. Ähnliches gilt für die Formulierung *Körper und Fundament, wo [...] Leistung drin sein kann* (8, 9). Es liegt dieselbe stark verkürzt ausgedrückte semantische Relation zwischen *drin sein* und *Leistung* vor. Auch das Ad-hoc-Kompositum *USA Araber* (12) stellt eine elliptische Verkürzung dar. Solche Verstöße gegen orthographische und valenzgrammatische Regeln sind Anzeichen für einen geringen Planungsgrad. Die Deiktika *jetzt* und *hier* verweisen auf die empfundene gemeinsame raumzeitliche Situierung der Interaktionsteilnehmer (11). Bei *weiß ich grad nicht aktuell* (14f.) handelt es sich eventuell um eine syntaktische Kontamination. Zu den Merkmalen von KS zählen der hypotaktische Satzbau und auf lexikalischer Ebene möglicherweise die Verwendung des Demonstrativpronomens *dies* (3, 4), das Fremdwort *separierst* (11), das „literatursprachlich[e]“ *wahrlich* (11) (Métrich/Faucher 2009:277).

Beispiel (3) zeigt deutliche Merkmale von KM. Fehlende Interpunktion und überwiegende Kleinschreibung können Hinweise auf eine eilige und unreflektierte Textproduktion sein. Anzeichen für die Spontaneität und Affektivität sind Wortwahl und Register, Wortstellung, Gesprächspartikeln, Interjektionen, Bildlichkeit

sowie die Verschriftung mündlicher Lautung. Zudem ist der Beitrag stark kontextgebunden.

### Beispiel (3)

- Userin\_a
- 1 Boah, ihr seid ja immer noch dabei!
  - 2 Ohne mir jetzt die Beiträge alle reinzuziehen.....
  - 3 fällt auf.....
  - 4 es sind doch immer die gleichen die da rumnölln!!
  - 5 und alle sinds halt keine asil züchter, da kann man schonmal drauf kommen, seid ihr
  - 6 irgendwie neidisch??
  - 7 ihr habt AVs auch asile sind AVs-nur halt asil
  - 8 und eh
  - 9 wo ist denn euer problem??
  - 10 da gönnt ja keiner dem anderen nicht das schwarze unter dem fingernagel.....
  - 11 sorry, aber wenn man so lange diskutiert und sich immer nur im Kreis dreht frage ich
  - 12 mich schon habt ihr denn nix anderes zu tun??
  - 13 vertane zeit
  - 14 schönen tach noch an alle 😊😊

Beitragseinleitend steht die Interjektion *boah*, die Überraschung oder Empörung ausdrückt (Schwarz-Friesel 2004:155). Dann folgt mit *ihr seid* (1) eine von vier direkten Ansprachen der Diskussionsteilnehmer. *Dabei sein* (*etwas zu tun*) (1) ist eine umgangssprachliche Wendung, die ohne Kontext semantisch leer ist. Die Verwendung von *sich etwas reinziehen* (2) sowie *rumnölln* (4) sind stark umgangssprachlich. Ebenfalls ist die nachgestellte Position von *alle* (4) umgangssprachlich markiert wie auch der Gebrauch der Gesprächspartikel *ja* (1, 10), *doch* (4), *halt* (5, 7), *da* (4, 10) und *denn* (9, 12). Es finden sich die pauschalierenden Übertreibungen *immer die gleichen* (4) und *immer nur im Kreis* (11) sowie der Heckenausdruck *irgendwie* (6). In den Zeilen (5) und (12) findet jeweils ein Konstruktionswechsel statt. Ohne gesonderte Markierung der direkten Rede adressiert die Verfasserin mitten im Satz die Diskussionsteilnehmer. Bei schriftsprachlicher Konzeption wären abhängige Fragesätze zu erwarten. In Zeile (10) ist eine doppelte Verneinung. Das könnte sowohl umgangssprachlich als auch ein versehentlicher Konstruktionswechsel sein. Der bildliche Vergleich (10) bezieht sich auf *neidisch* in Zeile (6). Diese thematische Diskontinuität ist ein Merkmal der Prozesshaftigkeit der Textproduktion der KM. Es finden sich verschiedene Übernahmen gesprochensprachlicher Lautung: die klitisierte Form *sinds*, *drauf* (5), *nix* (12), *tach* (14) und *rumnölln* (4). Die beiden lachenden Emoticons (14) sind mehrdeutig. Zum einen lockern sie den empörten und etwas vorwurfsvollen Ton des Beitrags auf und zum anderen zeigen sie, dass sich die Autorin über die in ihren Augen sinnlose Diskussion und die Diskutierenden amüsiert.

Die Untersuchung zeigt, dass eine einheitliche Verortung von Forenbeiträgen auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht möglich ist. Die Analysen zeigen, dass die unterschiedlichen Beiträge unter gleichen kommunikativen Rahmenbedingungen beinahe das ganze Spektrum an möglichen Kombinationen der Versprachlichungsstrategien im Sinne von Koch und Oesterreicher ausschöpfen. Das liegt zum einen an den unterschiedlichen kommunikativen Funktionen, wobei auch ein Beitrag nicht nur eine einzelne

Funktion hat. Zum anderen bestimmen auch die jeweiligen Produktionsbedingungen, z. B. die persönliche Einstellung zu einem Thema, das Verhältnis zu den Kommunikationspartnern und die momentane Stimmung die Wahl der sprachlichen und graphischen Mittel. Ein weiterer Faktor können die Zeitabstände zwischen den Beiträgen sein. „Je "synchroner" die Kommunikation, desto stärker nähert sich der Sprachgebrauch der konzeptionellen Mündlichkeit an“ (Dürscheid/Brommer 2009:7).

## **5. Emoticons und ihre Funktionen am Beispiel von ;-)**

Als ein weiteres, bereits angesprochenes Merkmal von KM möchte ich Emoticons anführen. Ich plädiere aus folgenden Gründen dafür, dieses typische Merkmal schriftlicher CMC der KM zuzuordnen. Erstens bedient sich die Face-to-face-Interaktion nicht nur gesprochener Sprache, sondern auch non- und paraverbaler Ausdrucksmittel. Emoticons werden dazu verwendet, diese Mittel in die Schriftlichkeit zu übertragen. Zweitens entspricht der Gebrauch von Emoticons dem Ökonomieprinzip der gesprochenen Sprache (Salomonsson 2011:109). Ein einziges Zeichen bündelt mehrere Informationen und erspart dem Schreiber Zeit und Formulierungsaufwand (vgl. Ehrhardt 2009:130). Ich verstehe Emoticons als Symbole im Sinne der Peirce'schen Zeichenlehre (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004:19), da sie keine unmittelbaren Abbilder von Emotionen sind. Emotionen und Einstellungen werden in der Face-to-Face-Kommunikation nicht nur durch Mimik ausgedrückt, sondern auch durch Körpersprache und Prosodie. Zudem bilden viele Emoticons Metaphern ab, die teilweise kulturspezifisch sind (vgl. Salomonsson 2011:108).

Die Ergänzung von Emoticons in der CMC ist ursprünglich eine „Kompensationsstrategie“ (Siever 2006; vgl. Walther/D'Addario 2001:324), die non- und paraverbale Kommunikation ersetzen soll, um die Modalität von Textbeiträgen anzuzeigen und vor Missverständnissen zu schützen (Beck 2006:90; vgl. Dresner/Herring 2010:262). Problematisch ist, dass ein Emoticon verschiedene Illokutionen in sich vereinen kann und dass eine Illokution durch verschiedene Emoticons ausgedrückt werden kann (vgl. Dresner/Herring 2012:61.; Müller im Dr.:75). Polyfunktionalität werde ich im weiteren Verlauf thematisieren. Davor möchte ich eine Funktion des zwinkernden Emoticons im Speziellen vorstellen. Diese Funktion, die dem Emoticon von den Verfassern zugewiesen wird, möchte ich Modalitätsindikation nennen. Im Gegensatz zu etwa Derks (2007) und Derks, Bos und von Grumbkow (2007) stütze ich meine Ergebnisse empirisch auf eine next-turn-proof-procedure (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974:728f.), wie sie in der Konversationsanalyse gebräuchlich ist. Ausschlaggebend ist hierbei die metakommunikative Referenz auf Emoticons als Modalitätsindikatoren von Seiten der Verfasser selbst. Dies kommt v. a. bei Missverständnissen und (antizipierten) Gesichtsbetrohungen vor.

## 5.1 Modalitätsindikation

Häufig wird den Emoticons aus Sicht der Verfasser nicht die nötige Aufmerksamkeit zuteil. Resultierende Missverständnisse werden von den Interaktionspartnern metakommunikativ thematisiert und es wird auf die Emoticons als Illokutionsindikatoren verwiesen. Beispiel (4) zeigt eine solche Sequenz.

### Beispiel (4)

Userin\_s 1 Ihr habt Sorgen. [...]  
Userin\_p 2 Keine Sorge. 😊 xxx und ich werden uns wohl doch lieber via PN oder Telepathie  
3 unterhalten. Dachten wohl nur aus Versehen, dass in einem Quatsch-, Quassel- und  
4 Laberthread auch gequatscht, gequasselt und gelabert werden darf.  
5  
6 SOOOOOOOOORRRYY!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!  
7 !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!  
Userin\_s 7 Kein Grund, so aggressiv zu reagieren. [...]  
Userin\_p 8 Ich bin nicht aggressiv, du hast das Smiley übersehen!

Userin\_s kommentiert einen vorangegangenen Dialog zweier Mitglieder mit einem Phraseologismus, dessen Illokution nicht eindeutig ist. Userin\_p legt ihn als Abwertung ihrer Aussage aus und antwortet mit einem ironischen Kommentar (2-4) und der graphisch überzeichneten Entschuldigung (5f.). Sie beginnt ihren Beitrag mit einer standardisierten Kurzform, die ebenfalls das Wort *Sorge* enthält. Es handelt sich um ein Wortspiel, dessen scherzhafte Modalität die Verfasserin mit einem zwinkernden Smiley unterstützt. Dies wird möglicherweise von Userin\_s übersehen, denn sie interpretiert Userin\_p's abweisende Äußerung als Angriff, was die Zuschreibung *aggressiv* (7) belegt. Userin\_p weist diese Zuschreibung zurück, indem sie Userin\_s indirekt eine Fehlinterpretation attestiert und explizit auf das Emoticon verweist. Das zeigt, dass das Emoticon bewusst als Modalitätsindikator und damit als Kontextualisierungshinweis (Gumperz 1982:131) gesetzt wurde, um die Interpretation der Äußerung zweifelsfrei sicherzustellen (Müller 2013:73).

In Beispiel (5) macht Userin\_f eine scherzhafte Bemerkung. Die Scherzmodalität wird durch den überspitzten Ausdruck *Wüstenmulis* und das zwinkernde Emoticon angezeigt. User\_b korrigiert sie inhaltlich und fügt ebenfalls ein Emoticon bei, das die mögliche spielerische Gesichtsbedrohung abschwächt. Userin\_f reagiert jedoch ernst und nennt metakommunikativ die Modalität ihrer vorherigen Aussage. User\_b signalisiert, dass er die Modalität verstanden hat und weist seinem Emoticon explizit die Funktion Inroniemarker als spezielle Form des Modalitätsindikators zu.

### Beispiel (5)

Userin\_f 1 Ist mir schon klar, dass db desertbred heisst, aber woher weiß ich, ob das nicht ein  
2 Wüstenmulis war? 😊 [...]  
User\_b 3 Etwas "kühn" ist aber die Annahme eines "Wüstenmulis" als Vorfahre auch, wenn  
4 ich nicht total fehl informiert bin, sind Mulis doch gar nicht fortpflanzungsfähig 😊  
Userin\_f 5 Ach xxx, das Beispiel war doch ein Joke. [...]

User\_b 6 Schon klar, ich dachte, mein Smiley hätte als "Ironiemodus on" gereicht ... 😊

Auch in folgendem Beispiel wird die Funktion thematisiert. Das Besondere daran ist, dass in diesem Fall die Gesichtsbedrohung noch nicht stattgefunden hat.

Beispiel (6)

User\_b Bitte bitte, mach' 'nen Smiley dazu, sowas vielleicht 😊😊,  
damit das nicht noch irgendjemand ernst nimmt. 😊

User\_b signalisiert einem anderen Forenmitglied, dass sein Beitrag wegen eines fehlenden Emoticons fehlinterpretiert werden könnte, und macht sogar zwei Vorschläge zur Vorbeugung. Er weist dem Emoticon die Funktion eines Modalitätsindikators bzw. einer Rezeptionsanweisung zu.

## 5.2 Polyfunktionalität

Beispiel (7)

Userin\_q 1 Das Buch ist doch schon vor Jahren bei Olms erschienen und steht sicher  
2 nicht nur bei bei mir im Regal. 😊 [...]  
User\_o 3 Das Buch ins Regal zu stellen hilft leider nicht viel - lesen muss man es 😊 [...]  
Userin\_q 4 Ja, sollte ich mal wieder raus nehmen. Ist sicher schon 30 Jahre her, dass  
5 ich es gelesen habe. 😊

In diesem Beispiel handelt es sich um einen kurzen Dialog zwischen zwei Diskussionsteilnehmern im Rahmen eines längeren Diskussionsfadens. In dem Beitrag finden sich neben den Emoticons auch sprachliche Merkmale von KM. Dies sind insbesondere die Modalpartikeln *doch* (1), *schon* (1, 4), *sicher* (1, 4) und ihre Anhäufungen, darunter die Phrase *mal wieder* (4). Die einschränkende Partikel *leider* (3) schwächt eine behelrende und damit potentiell gesichtsbedrohende Aussage ab (3). Die Vagheit der Formulierungen *vor Jahren* (1) und *nicht nur bei mir* (2) mit der Gradpartikel *nur* ist ein typisches Stilmittel des mündlichen Sprachgebrauchs. Gleiches gilt für die Ellipse, bei der das durch den Kontext gegebene Bezugswort nicht aufgegriffen wird (4, 1) und die Analepse (4). Mit dem ersten Beitrag weist Userin\_q eine Information, die User\_o gegeben hat, als bekannt zurück, eine Handlung, die inhärent gesichtsbedrohend ist (vgl. Brown/Levinson 1987:66). Das augenrollende Emoticon stellt eine mimische Handlung dar, die äußerungsbegleitend vollzogen werden könnte. Es liefert keine zusätzliche Information zur Interpretation des geschriebenen Texts. Es bekräftigt vielmehr die durch die Modalpartikeln erzeugte Modalität und verstärkt daher die potentielle Gesichtsbedrohung. User\_o forciert Userin\_q mit der allgemeinen Umschreibung *ins Regal stellen* (3), indem er sie indirekt zu einer Handlung auffordert (vgl. Kallmeyer/Schmitt 1996:22). Das zwinkernde Emoticon (3) ist polyfunktional. Zum einen zeigt es als Rezeptionssignal an, dass der Verfasser sich durch die Kritik nicht angegriffen fühlt. Zum anderen ist es ein Modalitätsindikator und daher eine Rezeptionsanweisung. Es schwächt die forcierende Äußerung ab, fügt also eine nicht verbalisierte Information hinzu und zeigt an, dass die Äußerung als scherzhafte

Frotzelei zu interpretieren ist (vgl. Günthner 2006). Zwar ist das Zwinkern als Begleithandlung denkbar, jedoch ist anzunehmen, dass das Emoticon die paraverbale Markierung der Scherzhaftigkeit in die Schriftlichkeit übertragen soll. Userin\_q interpretiert den Beitrag ihrerseits nicht als Angriff, sondern behandelt ihn wie einen Vorschlag. Sie schränkt die Verallgemeinerung ein und macht ein Zugeständnis. Das Emoticon bestätigt das Verstehen der Modalität und bezieht sich auf das Zugeständnis. Es greift das zwinkernde Emoticon aus User\_os Beitrag auf und kontextualisiert beide Beiträge als einen scherzhaften Schlagabtausch.

## 6. Fazit

Ich habe auf Basis des Nähe/Distanz-Modells von Koch und Oesterreicher die Kommunikationsform Online-Diskussionsforum bezüglich konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit untersucht. Dabei habe ich gezeigt, dass eine einheitliche Verortung auf dem von den Autoren vorgeschlagenen Kontinuum nicht möglich ist. Trotz der sprachlichen Heterogenität sind Forenbeiträge tendenziell der konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen. Im ersten empirischen Teil der Arbeit wurden anhand der sprachlichen Mittel in den Bereichen Lexik, Syntax und Morphologie, unterschiedliche Grade von KM bzw. KS nachgewiesen. In Beispiel (1) wurden hauptsächlich Merkmale von KS festgestellt. Die kommunikative Funktion dieses Beitrags ist vorrangig die Sachverhaltsdarstellung. In den Beispielen (2) und (3) wurden sprachliche Merkmale von KM herausgearbeitet. Beide Beiträge sind dialogisch in den Thread eingebunden und nehmen Bezug auf vorangegangene Beiträge. In Beispiel (2) greift die Verfasserin konkret zuvor genannte Argumente auf und äußert in teils gesprochensprachlichem Duktus ihre Meinung dazu. In Beispiel (3) kritisiert die Verfasserin pauschal den vorangegangenen Diskussionsverlauf. In ihrem konzeptionell mündlichen Stil zeigt sich eine affektive Ergriffenheit.

Im zweiten empirischen Teil liegt der Fokus auf einem nicht-sprachlichen Mittel von KM, dem Emoticon. In den Beispielen (4) bis (6) wurde anhand der Untersuchung von metakommunikativen Sequenzen in Threads gezeigt, dass das zwinkernde Emoticon von Beitragsverfassern bewusst als Ironiemarker und damit als Rezeptionsanweisung an die Leser verwendet wird. In Beispiel (7) wurde die Polyfunktionalität des zwinkernden Emoticons aufgezeigt.

Das Diskussionsforum bietet als Untersuchungsgegenstand noch weitere interessante Aspekte, die eine eingehende Untersuchung wert sind. Zum einen bietet sich eine tiefgreifende Analyse der Funktionen einzelner Emoticons an. Dabei könnte wie in meiner Arbeit der Fokus auf der Metakommunikation der Diskussionsteilnehmer liegen. Ein solch empirischer und sequenzieller Ansatz scheint mir sinnvoller zu sein als experimentelle Untersuchungen. Weitere Merkmale von KM, die mit relativer Häufigkeit auftauchen, sind Inflektive. Auch eine profunde Untersuchung ihrer Funktionen und Distribution wäre interessant. Es böte sich auch eine quantitative Analyse an sowohl für Emoticons als auch für Inflektive, zum einen diachron, zum anderen im Vergleich verschiedener Foren und Themenbereiche.

## Literaturverzeichnis

- Agel, Vilmos / Hennig, Mathilde (2006): Überlegungen zu Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. Zugänge zur gesprochenen Sprache. Tübingen: Narr, 179-214.
- Androutopoulos, Jannis K. / Schmidt, Gurly (2001): SMS-Kommunikation: Eine ethnografische Gattungsanalyse am Beispiel einer Kleingruppe. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 36, 49-79.
- Androutopoulos, Jannis K. (2003): Online-Gemeinschaften und Sprachvariation. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprache im Internet. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 31, 173-197.
- Auer, Peter (1993): Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch. In: Deutsche Sprache 3, 193-222.
- Beck, Klaus (2006): Computervermittelte Kommunikation im Internet., München: Oldenbourg.
- Beißwenger, Michael (2000): Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit: eine Untersuchung zur Konzeptionalität von Kommunikationsvollzügen und zur textuellen Konstruktion von Welt in synchroner Internet-Kommunikation, exemplifiziert am Beispiel eines Webchats. Stuttgart: Ibidem.
- Beißwenger, Michael (Hrsg.) (2001): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Stuttgart: Ibidem.
- Betz, Ruth (2006): Gesprochensprachliche Elemente in deutschen Zeitungen. Radolfzell: Verlag Gesprächsforschung.
- Beutner, Yvonne (2002): Email-Kommunikation. Eine Analyse. Stuttgart: Ibidem.
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brown, Penelope / Levinson, Stephen (1987): Politeness. Cambridge.
- Derks, Daantje (2007): Exploring the Missing Wink: Emoticons in Cyberspace. Dissertation, Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Derks, Daantje / Bos, Arjan E. R. / von Grumbkow, Jasper (2008): Emoticons and Online Message Interpretation. In: Social Science Computer Review 26, 379-388.
- Dresner, Eli / Herring, Susan C. (2010). Functions of the non-verbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. In: Communication Theory 20, 249-268.
- Dresner, Eli / Herring, Susan C. (2012): Emoticons and Illocutionary Force. In: Riesenfeld, Dana / Scarafile, Giovanni (Hrsg.), Philosophical dialogue: Writings in honor of Marcelo Dascal. London: College Publication, 59-70.
- Dürscheid, Christa (1999): Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Die Kommunikation im Internet. In: Papiere zur Linguistik 60.1, 17-30.
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, 37-56.
- Dürscheid, Christa / Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in den neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37.
- Ehrhardt, Claus (2009): „Internetforen: Kommunikation und Diskussionskultur oder 'Forenbeiträge schreiben ist quasi das fast-Food der Schreiberei“. In: Mo-

- raldo, Sandro M. (Hrsg.), Internet.com. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb. Bd 1: Kommunikationsplattformen. Rom: Aracne, 109–156.
- Frehner, Carmen (2008): Email – SMS – MMS. The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourse in the Media. Bern: Lang.
- Günther, Hartmut (2010): Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit. In: Günther, Hartmut / Bredel, Ursula / Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 6. Duisburg: Gilles/Francke, 9-21.
- Günthner, Susanne (2006): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in der Alltagsinteraktion. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.), Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Radolfzell. Verlag Gesprächsforschung, 81-108.
- Hennig, Mathilde (2000): Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000, 105-125.
- Hennig, Mathilde (2001): Das Phänomen Chat. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2001, 215-239.
- Holly, Werner (2000): Was sind „Neue Medien“ – was sollen „Neue Medien“ sein?. In: Boehnke, Klaus / Holly, Werner / Voß, Günter (Hrsg.), Neue Medien im Alltag. Opladen: Leske/Budrich, 79-106.
- Kallmeyer, Werner / Schmitt, Reinhold (1996): Forcieren oder: die verschärfte Gangart. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr, 19-118.
- Koch, Peter / Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Handbuch Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1, Berlin, 587-604.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 35, 3, 346-375.
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul S. (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Métrich, René / Faucher, Eugène (2009): Wörterbuch deutscher Partikeln. Unter Berücksichtigung ihrer französischen Äquivalente. Berlin: de Gruyter.
- Müller, Judith (im Dr.): Pragmatic Functions of Emoticons in Public Online Discussions. A Corpus-Based Analysis.
- Runkehl, Jens / Schlobinski, Peter / Siever, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Opladen: Leske/Budrich.
- Salomonsson, Johanna (2011): Verbale Interaktion mit missverstehen. Eine empirische Untersuchung zu deutschsprachigen Diskussionsforen. In: Stockholmer Germanistische Forschungen 73.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion. Tübingen: Niemeyer.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin, Schmidt.
- Siever, Torsten (2006): Sprachökonomie in den ‘Neuen Medien’. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): Von »hdl« bis »cul8r«. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien. Mannheim, 71–88.

- Stein, Stephan (2009): Modalpartikeln im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.), *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potentiale*. Landau: VEP, 63-86.
- Storrer, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea et al. (Hrsg.): *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. Berlin: de Gruyter, 439-465.
- Walther, Joseph B. / D'Addario, Kyle P. (2001): The Impacts of Emoticons on Message Interpretation in Computer-Mediated Communication. In: *Social Science Review* 19, 324-347.
- Ziegler, Arne / Dürscheid, Christa (Hg.) (2002): *Kommunikationsform Email*. Tübingen: Stauffenberg.

# **Sprachliche Hierarchieetablierung in Onlineforen. Theoretische Vorüberlegungen und erste Perspektiven einer praktischen Anwendung**

**Clemens Hoffmann (Greifswald)**

## **1. Vorbemerkung**

Onlineforen sind eine zentrale Nutzungsform der internetbasierten Kommunikation (vgl. Ehrhardt 2009:113). In der linguistischen Forschung wurden jedoch andere Kommunikationsformen eingängiger betrachtet, wie beispielsweise Chats oder Gästebücher diverser Internetseiten (vgl. Ehrhardt 2009:117). Erste linguistische Forschungsansätze bieten beispielsweise die Arbeiten von Salomonsson (2011), Bönisch (2008) sowie der Beitrag Ehrhardts (2009).

In diesem Beitrag sollen theoretische Vorüberlegungen zur Hierarchie- und Statuseretablierung durch den Fachsprachengebrauch in Onlineforen vorgelegt werden. Abschließend sollen erste Perspektiven einer praktischen Anwendung vorgestellt werden. Ziel dieses Beitrages ist es somit, neue Perspektiven der Fachsprachenforschung und der Forenkommunikation aufzuzeigen. Dies sind insbesondere die Betrachtung der Fachsprache in der internetbasierten Kommunikation und die mögliche Hierarchie- und Statuseretablierung durch Fachsprache.

Die zentrale Fragestellung für diese Untersuchung (und insbesondere für weiterführende Forschungsarbeiten), „Gibt es in Onlineforen eine Hierarchie- und Statuseretablierung durch den Fachwortgebrauch der User?“, verlangt (mindestens) drei theoretische Themenkomplexe, die eine Grundlage für die praktische Bezugnahme schaffen. Dies sind zum einen theoretische Ausführungen zu ‚Onlineforen‘. Im Rahmen allgemeiner Merkmale von Onlineforen werden Forenregeln und Personendarstellungen durch IT-Systeme theoretisch fundiert (Punkt 2) und in einer ersten praktischen Anwendung auf hierarchische Strukturen und Statusmarkierungen untersucht (Punkt 5-6). Weiterhin müssen theoretische Grundlagen zum Themenkomplex ‚Hierarchie und Status‘ (Punkt 3) sowie zum ‚Fachwortschatz‘ (Punkt 4) vorgestellt und eingeführt werden. Im Anschluss soll anhand eines Threadverlaufs dargestellt werden, welche Möglichkeiten und Probleme die fachsprachliche Analyse mit sich bringt (Punkt 7). Abschließend sollen die Ergebnisse kurz zusammengefasst und hinterfragt werden (Punkt 8).

## **2. Onlineforen**

Onlineforen werden als „Kommunikationsplattform einer bestimmten Gruppe“ (Pleil/Bastian 2012:310) verstanden, deren Betreiber eine „Privatperson oder eine Organisation“ (Ehrhardt 2009:118) ist. Die Kommunikationsplattformen werden auch als virtuelle Räume<sup>4</sup> angesehen, die Usern/Benutzern die Möglichkeit bieten, Gedanken, Informationen, wie beispielsweise Hilfestellungen, verschiedenste

---

<sup>4</sup> An dieser Stelle soll die Verwendung von „Plattform“ und „virtueller Raum“ nicht problematisiert werden.

Handlungsanleitungen und Produktbewertungen auszutauschen<sup>5</sup>, wobei die Foren fast immer themenfixiert sind (vgl. Ehrhardt 2009:118).

## 2.1 Der Aufbau von Onlineforen

Bezüglich des Aufbaus eines Forums lassen sich zunächst zwei Typen von Forenkonzeptionen unterscheiden. Zum einen gibt es „unabhängige Foren“ (Pleil/Bastian 2012:310) und Foren, die Teil einer größeren Website sind. Letztere Onlineforen sind als Ergänzungsangebote zu verstehen, die häufig als Diskussionsforen fungieren, um andere Inhalte der Website zu thematisieren (vgl. Pleil/Bastian 2012:310). In aller Regel sind die Foren in Unterforen oder Boards<sup>6</sup> gegliedert, die Themenschwerpunkte und Inhalte präzisieren. Unterforen dienen somit beispielsweise der Themenordnung und der Übersichtssteigerung (vgl. Ehrhardt 2009:120f.). Die verschiedenen Unterforen sind in Threads unterteilt, die thematisch in den Themenschwerpunkt des jeweiligen Unterforums einzuordnen sind und diesen wiederum präzisieren. Ein Thread setzt sich aus einem „Strang“ (Pleil/Bastian 2012:310) von Postings zusammen.<sup>7</sup> Postings können unterschiedliche Merkmale aufweisen. In einer Kopfzeile der Postings wird für den Leser ersichtlich, wo der Beitrag innerhalb des Forums zu finden ist. Nach der Nennung des Forums folgt in der Regel die Angabe des Unterforums. Hierauf wiederum folgt die Angabe des Themas und möglicherweise die Nummer des Postings in dem chronologisch gegliederten Themenverlauf<sup>8</sup> (vgl. Salomonsson 2011:26ff.).

„Der Kopf [eines Beitrags] enthält für den Leser wichtige Informationen, weil dort die persönlichen Daten angegeben werden, die für die Kommunikation im Forum eine Rolle spielen“ (Salomonsson 2011:26) und bildet mit dem Text des Beitrags die wichtigsten Komponenten eines Postings. Die Daten des Postingkopfes variieren in den unterschiedlichen Onlineforen. Benutzername, Alter, Wohnort, Datum und Uhrzeit des geposteten Beitrags sowie das Datum der Registrierung, die Gesamtanzahl der verfassten Beiträge des Users und verschiedene Statusmarkierungen sind Beispiele für mögliche Informationen, die im Kopf des Beitrags enthalten sein können (vgl. Salomonsson 2011:26f.).

---

5 Hier sollte darauf hingewiesen werden, dass nicht jedes Forum von der Konzeption ein Diskussionsforum ist, dieser Sachverhalt wird häufig ausgeblendet (vgl. beispielsweise Greis 2001:99). Bei vielen Onlineforen steht die Seelsorge und nicht die Diskussion im Vordergrund, jedoch bedeutet dies nicht, dass es in solchen Foren keine Diskussionen geben kann.

6 In der Forschungsliteratur ist die Groß- und Kleinschreibung einiger Begriffe nicht einheitlich. In diesem Beitrag erfolgt eine konsequente Großschreibung (Boards, User, Thread, Posting etc.).

7 In der Forschungsliteratur findet sich eine Vielzahl von Begriffen, die synonym verwendet werden. In diesem Beitrag werden folgende Begriffe synonym verwendet. Ein ‚Unterforum‘ wird beispielsweise als ‚board‘ (Ehrhardt 2009:121) oder ‚Sektion‘ (Ehrhardt 2009:122) bezeichnet. ‚Threads‘ werden auch als ‚Themen‘ (Ehrhardt 2009:121) oder ‚Stränge‘ (Pleil/Bastian 2012:310) bezeichnet. ‚Postings‘ werden auch als ‚Beiträge‘ bezeichnet (vgl. Ehrhardt 2009:121). Auch ‚Teilnehmer‘, ‚User‘ und ‚Forenmitglieder‘ werden in dieser Arbeit synonym verwendet, genau wie ‚Benutzername‘ und ‚Nickname‘.

8 In diesem Beitrag wird ein chronologisch gegliederter Themenverlauf untersucht (vgl. Salomonsson 2011:27f.).

## 2.2 Forenregeln

Durch neue Kommunikationstechnologien entstehen neue Kommunikationssituationen. Diese neuen Kommunikationssituationen werden durch Regeln strukturiert (vgl. Görl 2007:30). Sie geben den Kommunikationspartnern eine Hilfestellung oder Vorschrift, wie miteinander kommuniziert werden sollte oder muss. Mit zunehmender Kommunikation via Internet haben sich verschiedene „Netiquetten“ herausgebildet. Sie sind ein allgemein akzeptiertes Korpus an Regeln für die Kommunikation zwischen Internetusern.<sup>9</sup> Jedoch sind „Netiquetten [...] Regeln ohne Gesetzescharakter“ (Görl 2007:32), sie haben stattdessen einen Appellcharakter.

In verschiedenen Bereichen des Internets gibt es neben dieser Netiquette schriftlich fixierte und verbindliche Regeln, die die Kommunikation in unterschiedlichsten Onlinegemeinschaften organisieren (vgl. ebd.). Jedes Mitglied einer bestimmten Internetgemeinschaft ist an die jeweiligen Regeln der Gemeinschaft gebunden, sollten diese übertreten werden, so haben andere Mitglieder, zum Beispiel Moderatoren oder Systemadministratoren, die Möglichkeit, das Überschreiten oder die Missachtung der Regeln zu sanktionieren und dabei auf die schriftlich fixierten Regeln (und den Verstoß gegen diese) Bezug zu nehmen.<sup>10</sup> Viele Onlineforen haben ein solches erweitertes, schriftlich fixiertes, das Forenleben strukturierendes Regelsystem, das Sanktionen bei Regelverstößen erlaubt. Dieses wird im Weiteren als ‚Forenregel(n)‘ verstanden. Im Gegensatz zur Netiquette ist es spezifischer und in hohem Maße für Mitglieder verbindlich.<sup>11</sup>

## 2.3 Personendarstellungen durch IT-Systeme

„Die öffentliche Repräsentation von Personen und deren Identitäten erfolgt im Internet auf unterschiedliche Weise“ (Döring 2010:164). Neben der direkten und indirekten Selbstdarstellung, Personendarstellungen durch Dritte und durch Medien, werden Personen durch IT-Systeme dargestellt (= Personendarstellungen durch IT-Systeme) (vgl. Döring 2010:164). Letzteres beschreibt alle automatischen, durch das System generierten „Publikationen“ von Teilaspekten der Useridentitäten. So werden beispielsweise im Kopf jedes Beitrags eines Forenmitglieds dessen Erstanmeldung, die individuelle Beitragsanzahl, das Alter oder Statusmarkierungen automatisch generiert (vgl. Döring 2010:164).<sup>12</sup> Hierzu sind aber auch Statusmarkierungen in der Legende, wie die farbliche Hervorhebung des Benutzernamens aufgrund einer höheren Stellung in der Forenhierarchie, zu zählen. Ebenso ist die schlichte beziehungsweise einfache Darstellung des Nicknames als systemgenerierte Information (vgl. Döring 2003:342) bezüglich eines Nutzers zu ver-

---

9 Beispiele für die Regeln mit Appellcharakter der Netiquette(n) finden sich bei Görl (2007:31f.) und Beck (2006:193).

10 Ein ähnliches Konzept findet sich beispielsweise bei Kaletka (2003:105). Die hier getroffene Unterscheidung differenziert zwischen impliziten und expliziten Regeln.

11 Jedoch ist nicht ausgeschlossen, dass die Forenregeln in erheblichem Maße durch die Netiquette beeinflusst sind.

12 Vgl. dazu Punkt 2.1.

stehen – Statusmarkierungen und Hierarchieunterschiede können somit durch diese Informationen deutlich werden

Die terminologische Abgrenzung zwischen „Personendarstellung durch IT-Systeme“ (Döring 2010:164) und systemgenerierte(n) Information(en) (vgl. Döring 2003:342) wird wie folgt getroffen: Eine Personendarstellung durch ein IT-System ist die Gesamtheit aller systemgenerierten Userinformationen.

### **3. Hierarchie und Status**

#### **3.1 Hierarchie**

„Hierarchie“ bezeichnet eine Regelungsstruktur in Organisationen, die zielgerichtet ist und auf der Über- und Unterordnung von Akteuren sowie auf genau festgelegten Weisungsstrukturen basiert (vgl. Lehner 2011:104). Hierarchien können mehrstufig sein, wobei die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit von unten nach oben zunimmt, weiterhin müssen nicht ausschließlich einzelne Individuen auf verschiedenen Stufen eines Ordnungssystems gewisse Möglichkeiten und Befugnisse haben oder Funktionen erfüllen, verschiedene Hierarchieebenen können auch durch Gruppen besetzt sein (vgl. Kiesendahl 2011:40f.).

Für diese sprachwissenschaftliche Perspektivierung von Hierarchie (und Status), in deren Verlauf die Hierarchieetablierung durch den Fachwortschatz von zentraler Bedeutung ist, muss noch auf die Aussage von Brock und Meer (2004:188) hingewiesen werden, dass „die Kategorie der Hierarchie vorrangig als Teil des institutionellen Settings und erst in zweiter Linie als Faktor der Kommunikation“ zu verstehen ist. Somit werden Hierarchien als vorkommunikative Kategorien verstanden, diese müssen untersucht und dargestellt werden, bevor eine Betrachtung der sprachlichen Hierarchieetablierung möglich ist. Diese Darstellung von Hierarchien in Onlineforen soll unter Punkt 5 geleistet werden. Die Bemerkung von Kaletka (2003:57), „[e]ine Hierarchisierung lässt sich in jedem Forum festmachen, da zwangsläufig ein Administrator vorhanden sein muss“, soll anhand von Forenregeln (vgl. dazu Punkt 2.2) belegt werden.

#### **3.2 Status**

„Status“ ist kein einheitlich verwendeter Terminus (vgl. Kiesendahl 2011:42). Verschiedene Theorien und theoretische Konzepte differenzieren den Statusbegriff mit unterschiedlichen Schwerpunkten.<sup>13</sup> Für diese Arbeit soll der Statusbegriff von Kiesendahl (2011:44), in Anlehnung an die Ausarbeitungen von Staehle (1999:271), erläutert und kurz vorgestellt werden.

Status bezeichnet die Position, die ein Individuum oder eine Untergruppe aufgrund seines/ihrer Ranges im Verhältnis zu anderen Individuen/Untergruppen einer Insti-

---

13 Einen Überblick über diese Differenzierungen ist bei Kiesendahl (2011:42-45) zu finden.

tution (Hierarchie) innehat. An den Status sind jeweils gesellschaftliche Erwartungen und Rollenansprüche gebunden. (Kiesendahl 2011:44)

Als eine solche Position kann die Position des Moderators in Onlineforen verstanden werden. So können „[b]esonders angesehene und vertrauenswürdige Mitglieder (...) vom Anbieter die Rolle eines Moderators erhalten“ (Merz/Rhein/Vetter 2006:112). Statusmarkierungen wie die Kennzeichnung als Moderator oder die Aktivität der User sollen anhand von Postingköpfen nachgewiesen werden (Punkt 6).

#### 4. Fachsprache

Die Forschungsliteratur zeigt, dass es keine unumstrittene Definition von „Fachsprache“ oder „Fachsprachen“ gibt. Roelcke (2010:13-28) und beispielsweise Fluck (1996:11-16) zeigen verschiedene Ansätze zum Fachsprachenkonzept auf und arbeiten die Bezeichnungsvielfalt sowie die Definitionsprobleme des Begriffs „Fachsprache“ heraus.<sup>14</sup>

So liegt das Problem einer Fachsprachendefinition im Wesentlichen darin begründet, dass der Begriff „Fach“ nur unzureichend definiert ist. Jedoch zeigen verschiedene Ansätze, wie zum Beispiel handlungsbezogene, soziologische und linguistische oder semiotische Betrachtungen, einen zentralen Punkt auf. Dieser zentrale Moment des Begriffs „Fach“ ist ein „mehr oder weniger spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereich“ (Roelcke 2010:15). Wie verschieden die Felder solcher „mehr oder weniger spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereich[e]“ (Roelcke 2010:15) sind, lässt sich an den Untersuchungen der Forschungsliteratur nachweisen. Neben den Untersuchungen einzelner Fachsprachen der Wissenschaft, sind/waren beispielsweise die Fachsprache der Metallverarbeitung (vgl. Fluck 1996:63-69) und die Fischereisprache (vgl. Fluck 1996:69-71) Gegenstand der Forschung.

Für die angestrebte Untersuchung ist die Erwähnung dieser Forschungsfelder von Bedeutung, denn in der Forenkommunikation ist es nicht immer gewährleistet, dass alle User des Forums auf gewerblich-professionelle Art oder ausbildungsbedingt mit dem Thema verbunden sind.<sup>15</sup> Dies stellt für eine erste Beschäftigung allerdings kein tiefgreifendes Problem dar, denn auch die intensive Beschäftigung mit einem Hobby, als „Spielform eines „Faches““ (Ickler 1997:71), zeigt „manche Merkmale echter Fachkunde“ (Ickler 1997:71)<sup>16</sup>, die mit umfassenden Kenntnissen und Fertigkeiten einhergehen (vgl. Kalverkämper 1998:14). Somit wird deutlich, dass eine generelle Trennung der ‚Fachsprache engagierter Laien‘ von der Fachsprache der Profis für diesen Beitrag nicht sinnvoll erscheint.

---

14 Weiterhin sind im Rahmen der Fachsprachenforschung die Artikel in den Bänden (14.1 und 14.2) der Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft sowie die Veröffentlichungen im Rahmen des Forums für Fachsprachenforschung zu nennen.

15 Insbesondere Ehrhardt (2009:137) weist auf den unterschiedlichen Grad der Spezialisierung verschiedener Forenmitglieder hin.

16 Wobei im Folgenden die Frage gestellt werden muss, was unter „echter“ Fachkunde gemeint ist?

## 4.1 Fachsprachen als Varietäten des Deutschen

Einführend lassen sich Varietäten als sprachliches System beschreiben, das wiederum Teil einer Einzelsprache ist. Die verschiedenen Varietäten lassen sich durch unterschiedliche innersprachliche Merkmale und außersprachliche Merkmale voneinander abgrenzen (vgl. Roelcke 2010:16).<sup>17</sup> Als innersprachliche Merkmale sind Besonderheiten auf verschiedenen Beschreibungsebenen des Sprachsystems zu verstehen, wie beispielsweise Phonetik, Morphologie, Lexik und Syntax. Außersprachliche Merkmale können sich beispielsweise aus der Geographie, sozialen Unterscheidungen und aus dem menschlichen Tätigkeitsbereich ergeben, im Falle dieser zuletzt genannten Beispiele würde man von regionalen, sozialen und funktionalen Varietäten sprechen (vgl. Roelcke 2010:16). Roelcke (2010:16) bemerkt: „In der Regel werden Fachsprachen als funktionale Varietäten angesehen, bei deren Bestimmung regionale, soziale und historische Gesichtspunkte gegenüber der Funktion in bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichen in den Hintergrund rücken“. Dieser bestimmte menschliche Tätigkeitsbereich macht diese Untersuchung so relevant, da auch Foren themenfixiert sind und einen mehr oder weniger weit gefassten menschlichen Tätigkeitsbereich diskutieren. Fachsprache bezüglich dieses Themenbereiches ist somit in Foren erwartbar.

## 4.2 Fachwort und Fachwortschatz

Eine allgemeingültige Definition von „Fachwort“ und „Fachwortschatz“ liegt in der Forschungsliteratur nicht vor. Für den weiteren Verlauf dieses Beitrags werden folgende Definitionen zugrunde gelegt:

Ein Fachwort ist die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs gebraucht wird. (Roelcke 2010:55)

Ein Fachwortschatz ist eine Menge solcher kleinster bedeutungstragender und zugleich frei verwendbarer sprachlicher Einheiten, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs gebraucht werden. (Roelcke 2010:55)

Die oben genannten Definitionen sollen für diese erste theoretische Einführung maßgeblich sein, denn diese Definitionen zielen auf eine möglichst große Akzeptanz (vgl. Roelcke 2010:16) und schließen an die Ausarbeitungen zu Punkt 4.1 an, denn hier wurde schon auf den engen Zusammenhang von „Fach“ und einem menschlichen Tätigkeitsbereich verwiesen. In Foren werden diese unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche diskutiert.<sup>18</sup>

---

17 Wobei die an Roelcke angelehnte Kategorisierung auf außersprachlichen Merkmalen beruht.

18 Weitergehende Differenzierungen und Präzisierungen erscheinen nötig. Insbesondere das Verhältnis von Fach- und Laiensprache sowie die Fachsprache in der Onlinekommunikation sollten theoretisch reflektiert und für eine weiterführende Anwendung relevant sein.

## 5. Hierarchien durch Forenregeln? – eine Analyse

Die folgende Analyse der Forenregeln (vgl. dazu Punkt 2.2) soll zeigen, inwieweit Forenregeln hierarchische Verhältnisse in Onlineforen festlegen und nachweisbar machen.<sup>19</sup>

### 5.1 Beispiel: Odoo.tv<sup>20</sup>

5.2 Um sicherzustellen, daß jeder Benutzer die Regeln befolgt gibt es Moderatoren. Moderatoren werden von den Administratoren eingesetzt.  
5.3 Moderatoren haben zusätzliche Rechte im Forum. Neben dem Schliessen oder Löschen von Beiträgen, können sie diese auch verschieben oder herausstellen.  
[...]

5.6 Super Moderatoren sind Moderatoren, die Moderatorrechte für alle Foren dieser Community haben. Auch sie werden von Administratoren eingesetzt.  
[...]

5.8 Wenn du glaubst, daß ein Administrator seine Rechte ausnutzt, dann steht es dir frei dir ein anderes Forum zu suchen.

URL: <http://forum.odoo.tv/index.php?app=forums&module=extras&section=boardrules>  
[Stand: 10.06.2013].

In diesem Ausschnitt der Forenregeln des Forums Odoo.tv ist ein mehrstufiges Hierarchiesystem der Über- und Unterordnung zu erkennen. Ebenfalls finden sich Regelungen bezüglich der Verteilung verschiedener Handlungskompetenzen für unterschiedliche Hierarchieebenen. Moderatoren haben in diesem Forum zusätzliche Rechte, die auf ein Unterforum begrenzt sind. Super-Moderatoren haben weitergehende Rechte, die nicht nur auf einen bestimmten Forenbereich beschränkt sind (vgl. Forenregeln 5.2, 5.3 und 5.6). Administratoren sind in der Forenhierarchie Moderatoren und Super-Moderatoren übergestellt – nur sie haben die Kompetenz User zu Moderatoren und Super-Moderatoren zu benennen.

Im Rückgriff auf die Ausführungen in Punkt 3.1 zeigen diese Forenregeln eine Hierarchie. Insbesondere die Über- und Unterordnung von Akteuren, die genau festgelegten Weisungsstrukturen und die Mehrstufigkeit des hierarchischen Systems werden durch diesen Ausschnitt der Forenregeln deutlich. Weiterhin zeigen diese Forenregeln, dass verschiedene Hierarchieebenen durch Gruppen besetzt sind.

---

19 Die Auswahl der Forenregeln, Postingköpfe und der Threadpassage orientiert sich an einem Material, welches für Vorträge und für eine wissenschaftliche Arbeit an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität gesammelt wurde. Wie eingangs aufgezeigt, soll dies die Perspektiven der Anwendung aufzeigen und nicht qualitativ erarbeitete Ergebnisse ermöglichen. Des Weiteren werden Fehler in den Forenregeln, den Postingköpfen und den Postings nicht durch [sic!] gekennzeichnet, dies würde die Lesbarkeit deutlich verringern.

20 Odoo.tv ist nach eigenen Angaben ein „unabhängiger Internet TV Sender für Outdoor Produkte“ (URL: <http://www.odoo.tv/UEber-Odoo.98.0.html> [Stand: 10.06.2013]). Auf dieser Internetseite werden in Filmen Outdoorprodukte vorgestellt und bewertet. Das Forum (URL: <http://forum.odoo.tv/> [Stand: 10.06.2013]) bietet die Möglichkeit diese Filme, die darin vorgestellten Produkte sowie andere Outdoorprodukte zu diskutieren.

## 5.2 Beispiel: basketball.de<sup>21</sup>

In diesem Forum werden explizit Sonderregeln für bestimmte Usergruppen vorgestellt. Sie sind Teil des Regelsystems und sollen im Folgenden vor dem theoretischen Hintergrund betrachtet werden.

*„Administratoren* - dürfen alles und sind in diesem Forum gottgleiche, unantastbare Lichtgestalten.

*Super Moderatoren* - sind Vertraute der Administratoren und haben sich nur ihnen gegenüber zu verantworten. Sie haben immer Recht und dürfen im Zweifelsfall willkürlich und ohne Erklärung Regeln aufstellen, ändern und nach ihrer subjektiven Meinung interpretieren und durchsetzen.

*Moderatoren* - sind eigentlich genauso super (siehe Super Moderatoren), tun sich bloß nicht den Stress an, sich im gesamten Forum zu tummeln.

*Basketball.de LEGENDS* - dürfen in ihrer Signatur jegliche Sprachen benutzen, die ihnen gerade einfallen.

URL: <http://www.basketball.de/announcement.php?f=2> [Stand: 10.06.2013].

In diesem Ausschnitt der Forenregeln ist ebenfalls ein hierarchisches System zu erkennen. Administratoren dürfen alles und stehen über jeglicher Kritik. Letzteres unterscheidet sie von Super-Moderatoren und Moderatoren. Sie unterstehen<sup>22</sup> den Administratoren, sind aber sonst nicht angreifbar, sie müssen nicht argumentieren, um eine Entscheidung zu begründen. Ihre Handlungen müssen von den Mitgliedern akzeptiert werden. Super-Moderatoren haben wie im vorhergehenden Beispiel umfangreiche Kompetenzen in allen Sektionen des Forums, die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der normalen Moderatoren ist auf ein Unterforum begrenzt. Die Usergruppe der *Basketball.de LEGENDS* hat keine verwaltenden Rechte, ihnen wird jedoch ein besonderes Recht zur Signaturgestaltung eingeräumt.

## 6. Statusmarkierungen durch systemgenerierte Informationen? – eine Analyse

In den Köpfen der Userbeiträge<sup>23</sup> finden sich systemgenerierte Informationen, die in jedem Posting des Users veröffentlicht werden (vgl. dazu Punkt 2.3). Ob es hier

---

21 Basketball.de (URL: <http://www.basketball.de/> [Stand: 10.06.2013]) ist eine Internetseite rund um das Thema Basketball. Hier werden Neuigkeiten der Szene vorgestellt, Basketballbekleidung kann gekauft werden und Fotos von Basketballereignissen können eingesehen werden. Das Forum (URL: <http://www.basketball.de/forum.php> [Stand: 10.06.2013]) bietet den Usern eine Plattform, um verschiedenste Bereiche dieses Sports zu diskutieren und Neuigkeiten auszutauschen.

22 Auch hier findet sich ein System der Über- und Unterordnung von Akteuren.

23 Diese wurden gegebenenfalls abgeändert und so gestaltet, dass sie in diesem Beitrag angemessen dargestellt werden können.

verschiedene Informationen gibt, die den Status der User anzeigen, soll an folgenden Beispielen untersucht werden.<sup>24</sup>

## 6.1 Beispiel: Odoo.tv

**Arthur** (x1)

Odoo.tv Gründer (x2)



Beiträge: 3.843 (x4)

Registriert: 25. Januar 08 (x5)

Wohnort: Kerpen, Rheinland (x6)

Sport: Wandern (x7)

Abb. Postingkopf 1

**OiBoy** (y1)

(y2)



Beiträge: 232 (y4)

Registriert: 26. Oktober 11 (y5)

Wohnort: Auerbach (y6)

Sport: Camping, Survival (y7)

Abb. Postingkopf 2

In den ersten Zeilen (x1) und (y1) der Postingköpfe ist der Nickname der Forenmitglieder zu erkennen, die Zeilen (x6) und (y6) enthalten die Wohnortangabe. Die Zeilen (x7) und (y7) zeigen die sportlichen Aktivitäten, die der User mag oder für die er sich interessiert. Für die Betrachtung von Statusmarkierungen sollen diese Zeilen ausgeklammert werden.<sup>25</sup>

Als Statusmarkierungen können aber insbesondere die Zeilen (x2) und (y2) sowie die Zeilen (x3) und (y3) verstanden werden. Hierbei ist anzumerken, dass die Zeile (x2) nur bei dem User/dem Forengründer ‚Arthur‘ ausgefüllt ist. Dieser Umstand und die explizite Kennzeichnung als ‚Forengründer‘ deuten darauf hin, dass er in der Forenhierarchie eine gesonderte Stellung einnimmt. Dies wird durch die Zeile (x3) bestätigt. Hier ist zu sehen, dass der Foren- und Webseitengründer auch *Administrator* ist. Im Rückgriff auf den analysierten Ausschnitt der Regeln dieses Forums (vgl. dazu Punkt 5.1) kann darauf geschlossen werden, dass der User ‚Arthur‘ auf der obersten Ebene der Forenhierarchie anzusiedeln ist. Sein besonderer Status wird durch die systemgenerierten Informationen bei jedem Beitrag dargelegt. Aber auch die Zeile (y3) zeigt eine Statusmarkierung, der User ist weder Gast, noch ein normales Mitglied, er ist *Fördermitglied*.

Die Zeilen zur Beitragsanzahl (x4) und (y4) sowie die Zeilen mit dem Datum der Erstregistrierung (x5) und (y5) deuten ebenfalls auf einen gewissen Statusunterschied hin. Der User ‚Arthur‘ hat ein Vielfaches an Beiträgen verfasst<sup>26</sup> und er ist ca. 3,5 Jahre länger in diesem Forum registriert als der User ‚OiBoy‘. Durch die Kenn-

---

24 An dieser Stelle soll die Verwendung von „Plattform“ und „virtueller Raum“ nicht problematisiert werden.

25 Anzumerken ist jedoch, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch diese Zeilen als Statusmarkierungen verstanden werden können. Im Rahmen dieser Arbeit sollen darüber jedoch keine Aussagen getroffen werden, denn um dies zu beweisen, bedarf es anderer theoretischer Vorüberlegungen. So könnten beispielsweise bestimmte Sportarten oder deren Training auf einen gewissen (angestrebten) Status hindeuten.

26 Die Referenz ist in diesem Fall der User ‚OiBoy‘ bzw. dessen Anzahl an verfassten Beiträgen.

zeichnung von Aktivität und Forentreue werden diese systemgenerierten Informationen zu Statusmarkierungen.

## 6.2 Beispiel: fischundfang.de<sup>27</sup>

lupalup (x1)

Neuer User (x2)



Beiträge: 1 (x4)

Registriert: 24 Apr 2013 16:28 (x5)

lelox (y1)

Treuer User (y2)



Beiträge: 1775 (y4)

Registriert: 31 Jan 2008 00:55 (y5)

Wohnort: Dreyeckland (y6)

Abb. Postingkopf 3

Abb. Postingkopf 4

Die Zeilen der Postingköpfe (x1) und (y1) zeigen den Nickname der User, die optionale sechste Zeile bietet den Usern die Möglichkeit ihren Wohnort anzugeben. Sie werden für die Analyse der Statusmarkierungen nicht weiter betrachtet (vgl. dazu Punkt 6.1).

Die Zeilen (x2), (y2) bis (x5) und (y5) können als Statusmarkierungen verstanden werden. Das Besondere an diesen Statusmarkierungen der unterschiedlichen Zeilen ist, dass einige dieser systemgenerierten Informationen in einem Zusammenhang stehen. Der User ‚lupalup‘ ist ein *Neuer User*, der einen Beitrag verfasst hat. Der User ‚lelox‘ hingegen ist ein *Treuer User*, der bereits 1775 Beiträge verfasst hat. Die Statusmarkierungen (*Neuer User*, *Erfahrener User*, *Treuer User* etc.) stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den verfassten Beiträgen, dies gilt ebenfalls für die in den Zeilen (x3) und (y3) dargestellten Fischsymbole (und deren Anzahl). Mit steigender Beitragsanzahl erreicht der User neue Statusmarkierungen, die bei jedem Beitrag automatisch mitgepostet werden. Einige Statusmarkierungen beruhen somit auf aktiver Teilnahme und stehen in einem Zusammenhang. Auch die Erstregistrierung kann als Statusmarkierung verstanden werden, sie beruht nicht auf Aktivität, sondern auf der Dauer der Gruppenzugehörigkeit. Alle Statusmarkierungen deuten darauf hin, dass der User ‚lelox‘ einen höheren Status innehat als der User ‚lupalup‘.

## 6.3 Zwischenfazit

In den untersuchten Forenregeln können Hierarchien nachgewiesen werden. Insbesondere die Über- und Unterordnung von Akteuren sowie genau festgelegte Weisungsstrukturen und Handlungskompetenzen werden deutlich. Die Hierarchien sind mehrstufig (*Administrator*, *Super-Moderator*, *Moderator* etc.), die Stu-

---

<sup>27</sup> Das Forum der Internetseite fischundfang.de (URL: <http://www.fischundfang.de/> [Stand: 10.06.2013]) ist ein Zusatzangebot der übergeordneten Internetseite des Angelmagazins Fisch&Fang. Hier können unter anderem aktuelle Themen des Magazins, Angelausrüstung und Zielfische diskutiert und besprochen werden.

fen der Hierarchien sind durch Gruppen besetzt. Die Köpfe der Beiträge enthalten eine Vielzahl systemgenerierter Informationen. Nicht jede Information ist als Statusmarkierung zu verstehen, jedoch lässt sich nachweisen, dass die Postingköpfe in beiden Foren Statusmarkierungen enthalten. An dieser Stelle müssen einige wichtige Unterscheidungen getroffen werden, die aus der Analyse hervorgehen.

Das Forum der Internetseite Odoov.tv zeigte Statusmarkierungen in den Postingköpfen, die entweder auf einen generellen Status (*Odoov.tv Gründer*), auf administrative Rechte (*Administrator*) oder auf einen Sonderstatus (*Fördermitglied*) verweisen. Weiterhin gibt es Statusmarkierungen, die eine aktive Teilnahme und die Dauer der Forenmitgliedschaft anzeigen. In dem zweiten untersuchten Beispiel wird deutlich, dass es systemgenerierte Informationen gibt, die in einem direkten Zusammenhang stehen (Beitragsanzahl, Statusbezeichnung (*Neuer User*, *Erfahrener User*, *Treuer User*) und Fischsymbole). Sie können jedoch auch getrennt als Statusmarkierungen gesehen werden. Somit zeigt sich, dass die Statusmarkierungen der Beitragsköpfe auf verschiedene Elemente der Userprofile Bezug nehmen können.

## 7. Fachsprachliche Hierarchieetablierung durch den Fachwortschatz

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass sich durch Forenregeln und Postingköpfe Hierarchien und unterschiedliche Status der User nachweisen lassen. Im Folgenden soll anhand eines Threadausschnitts untersucht werden, inwieweit Hierarchie und Status durch den Fachwortgebrauch etabliert werden können.<sup>28</sup>

### Beispiel: Odoov.tv

Der Odoov.tv Gründer ‚Arthur‘ hat einen Film über ein Messer produziert und diesen auf die Internetseite gestellt. Im Forum dient ein Einleitungstext zu diesem Film als Start für eine Diskussion. Der User ‚OiBoy‘ schreibt im Threadverlauf einen Beitrag, in dem er das Preis-/Leistungsverhältnis des Messers für „nicht ideal“ hält.<sup>29</sup> Die unterschiedliche hierarchische Stellung der User ist in diesem Beispiel anhand der Forenregeln und mehreren Statusmarkierungen zu erkennen. ‚Arthur‘ ist Gründer der Internetseite, Administrator, er hat 4000 Beiträge verfasst und ist schon seit mehreren Jahren in dem Forum registriert. Der User ‚OiBoy‘ hingegen hat keine administrativen Rechte, er hat deutlich weniger Beiträge geschrieben und ist vergleichsweise neu in dem Forum.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Für diese erste Annäherung sollen nur Substantive betrachtet werden.

<sup>29</sup> Im Folgenden werden ausschließlich jeweils zwei, sich aufeinander beziehende, Postings der beiden User vorgestellt. Postings anderer User werden nicht einbezogen.

<sup>30</sup> Vgl. dazu die Punkte 5.1 und 6.1.

### **Arthur**

Odoo.tv Gründer



Beiträge: 3.843

Registriert: 25. Januar 08

Wohnort: Kerpen, Rheinland

Sport: Wandern

Geschrieben 19. April 2012 - 07:19

Er ist der Erfinder des Frame Lock Verschlusses für Klappmesser. Er war der erste, der den beliebten S30V Stahl bei Messern einsetzte. Er gewinnt beinahe jährlich den "Manufacturing Quality Award" der Blade Show. Die Rede ist von Chris Reeve, dem legendären amerikanischen Messerdesigner. Seine Messer gelten als Messlatte wenn es um Qualität und Funktionalität geht. So auch beim Large Sebenza, dem ersten Titan Frame Lock Folder, das wir euch heute vorstellen.

### **OiBoy**



Beiträge: 232

Registriert: 26. Oktober 11

Wohnort: Auerbach

Sport: Camping, Survival

Geschrieben 19. April 2012 - 09:25

Hi, wie immer ein wirklich tolles Video und auch ein schönes Messer mit guten Materialien. Aber wenn ich mal ehrlich bin finde ich den Preis ein "wenig" zu hoch. Es gibt bestimmt einige Folder in der Größe und mit ähnlichen Materialien. Die bekommt man dann aber wesentlich billiger.

MfG René

URL: <http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/> [Stand: 10.06.2013].

Schon der Einleitungstext des Threads ist durch eine Vielzahl von Fachworten gekennzeichnet, die sich insbesondere auf die Funktionsweise des Messers (*Fra-*

me Lock Verschluss, Klappmesser und Titan Frame Lock Folder<sup>31</sup>) beziehen, die Materialien spezifizieren (*S30V Stahl, Titan (Frame Lock Folder)*) und das Messer genau benennen (*Large Sebenza*). Der Fachwortgebrauch des Users ‚OiBoy‘ ist dabei nicht so ausgeprägt und weniger präzise. Die Materialien werden als *Materialien* zusammengefasst und das Messer wird nur als *Messer*, ohne die Namens- bzw. Produktbezeichnung, genannt, wobei durch den Thread allen Usern deutlich sein dürfte, um welches Messer es sich handelt. Auch die funktionalen Eigenschaften dieses Messers werden nicht genauer benannt. Während der User ‚Arthur‘ das Messer im vorhergehenden Beitrag als *Titan Frame Lock Folder* klassifiziert, benutzt der User ‚OiBoy‘ die Bezeichnung *Folder*.<sup>32</sup>

### Arthur

Odoo.tv Gründer



Beiträge: 3.843

Registriert: 25. Januar 08

Wohnort: Kerpen, Rheinland

Sport: Wandern

Geschrieben 19. April 2012 - 07:19

OiBoy sagte am 19. April 2012 - 09:25:

*Es gibt bestimmt einige Folder in der Größe und mit ähnlichen Materialien. Die bekommt man dann aber wesentlich billiger.*

Da habe ich so meine Zweifel.

Zum einen ist ein Messer mehr als nur ein Haufen Material in einer bestimmten Größe. Ich habe vor dem Urteil über das Large Sebenza mal das wirklich gute ZT 301 aus meiner Sammlung geholt und beide in puncto Verarbeitung mal verglichen. Da erkennt man sofort deutliche Unterschiede.

Zum anderen bekommt man die Materialien einfach nicht günstig. Titan etwa kommt in der Natur so gut wie nicht vor und muss aufwendig hergestellt werden. Eine Tonne Titan kostet aktuell so um die 26.000 Euro. Zum Vergleich: eine Tonne

---

31 Begriffserklärungen: Ein Frame-Lock-Verschluss arritiert die Messerklinge eines Klappmessers, indem ein Teil des Griffs bei der Öffnung des Klappmessers als Verriegelung hinter die Klinge „rutscht“. Ein Titan Frame Lock Folder ist somit ein Klappmesser, das einen Titangriff besitzt und mittels des genannten Mechanismus verriegelt (vgl. URL: <http://www.odoo.tv/Messer-Verschlussysteme.561.0.html> [Stand: 10.06.2013]).

32 Jedoch muss beachtet werden, dass der Beitrag des Users ‚OiBoy‘ wohlmöglich eine kommentierende und bezugnehmende Funktion hat.

herkömmlichen Stahls bekommst du für unter 1.000 Euro. Wenn man sich andere Messer mit zwei Titan Griffbacken anschaut, so liegen diese auch schon bei 300 Euro.

Allerdings haben diese Messer meist einen "schlechteren" Stahl, wie etwa das Lionsteel SR-1 (Sleipner) oder das Böker Minos (Böhler N690BO). Messer mit einem ähnlichen Stahl, wie das oben genannte Zero Tolerance 0301 kosten schon 350 Euro und haben nur eine Titangriffbacke.

URL: <http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/> [Stand: 10.06.2013].

### **OiBoy**



Beiträge: 232

Registriert: 26. Oktober 11

Wohnort: Auerbach

Sport: Camping, Survival

Geschrieben 19. April 2012 - 09:25

Hi,

es ist mir schon klar das ein Titangriff und eine S30V Klinge ihren Preis haben. Aber wie du(Arthur) schon meintest kostet das ZT 0301 350€ und das Chris Reeve kostet 430€. Das sind 80€ differenz und das ist auch schon eine ganze Menge Geld. Ich persönlich würde zwar auch keine 350€ für ein Messer ausgeben aber das muss ja jeder selber anscheiden.

Das Spyderco Uk Penknife hat auch S30V Stahl und einen Griff aus Titan und kostet auch "nur" 260€.

Du meintest zwar auch das die Verarbeitung des Chris Reeve besser ist. Aber für bessere Verarbeitung 80€ mehr zahlen, das würde "Ich" nicht machen.

Ich will ja hier jetzt auch garnicht anfangen zu diskutieren, das sollte ja nur eine Feststellung sein das es Messer in diesem Bereich gibt die billiger und evtl. genau so gut sind.

MfG René

URL: [http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/page\\_\\_st\\_\\_10](http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/page__st__10) [Stand: 10.06.2013].

„Arthur“ reagiert auf die Kritik an diesem Messer, indem er diese mit einem Zitat beginnt. Auch in seiner Antwort auf die Kritik des anderen Users lassen sich viele Fachtermini finden. Ein ähnliches Messer wird zum Vergleich angeboten, das ZT

301<sup>33</sup>. Dabei fällt auf, dass eine gängige Abkürzung für die Messermarke verwendet wird (*ZT*) und die Bezeichnung des Modells (*301*) folgt. Insbesondere die Materialien (*Titan, Sleipner, Böhler N690BO*)<sup>34</sup> werden in diesem Beitrag wiederum genau spezifiziert und dem Messer zugeordnet, bei dem sie verwendet werden. In einem Beispiel wird weitergehend auf chemische Besonderheiten (*N690BO*) hingewiesen. Abschließend wird das *Zero Tolerance 0301* noch einmal benannt, ebenso der Preis des Messers (*350 Euro*) und eine technische Besonderheit (*eine Titangriffbacke*)<sup>35</sup>.

Die Antwort des Forenmitglieds ‚OiBoy‘ beinhaltet ebenfalls viele Fachbegriffe (*Titangriff, S30V Klinge*) und greift das Messer wieder auf, welches zuvor von ‚Arthur‘ genannt wurde (*ZT 0301*)<sup>36</sup>. Das Messer *Spyderco Uk Penknife* wird als weiteres Messer für den Preis-/Leistungsvergleich herangezogen und dessen Materialien werden von ‚OiBoy‘ beschrieben (*S30V Stahl, Griff aus Titan*).

Dieser Threadausschnitt zeigt Unterschiede in dem Fachwortgebrauch. Dies ist aus dem Grund besonders relevant, da diese Situation als Meinungsverschiedenheit beschrieben werden kann und möglicherweise eine Statuserstellung und eine Darstellung als Experte (durch den Fachwortgebrauch) zu erwarten ist.<sup>37</sup> In den ersten beiden Beiträgen ist der Unterschied des Fachwortgebrauchs deutlich stärker, als in den letzten beiden Postings. Resümierend kann festgehalten werden, dass in diesem Beispiel der User ‚Arthur‘, der in der Forenhierarchie höher steht, deutlich mehr Fachtermini benutzt. Diese beziehen sich insbesondere auf die Funktionsweise und technischen Besonderheiten des diskutierten Messers sowie auf die genaue Benennung der messerspezifischen Materialien. Während ‚Arthur‘ genauer spezifiziert, fasst ‚OiBoy‘ vieles unter allgemeinen und nicht weiter präzisierten Überbegriffen zusammen. So steht *Materialien* den Fachtermini *S30V Stahl* und *Titan* gegenüber, während ‚OiBoy‘ von einem *Folder* spricht, spricht ‚Arthur‘ von einem *Titan Frame Lock Folder*.

Erst der zweite Beitrag des Users ‚OiBoy‘ zeigt deutlich mehr Fachwörter, wobei zu bemerken ist, dass viele dieser Begriffe durch den Odoov.tv Gründer bereits in den vorhergehenden Postings verwendet wurden (vgl. *S30V* und *ZT 0301*). ‚Arthur‘ bringt deutlich mehr neue Fachwörter in den Diskussionsverlauf ein (vgl. *Titan, Sleipner, Böhler N690BO*). Somit könnte vermutet werden, dass der User ‚Arthur‘ versucht, seine hierarchisch höhere Stellung zu etablieren, ein Mittel seinen Status zu festigen ist der Fachwortschatz. Aber auch die deutlich gesteigerte Fachwortverwendung im zweiten Beitrag des Users ‚OiBoy‘ ist interessant, die „Verschärfung“ der Diskussion geht mit einer deutlich höheren Fachwortfrequenz einher.

---

33 Dies ist ein Messer der Marke Zero Toleranz. 301 beschreibt dabei das genaue Modell (vgl. URL: [http://gotknife.com/zero\\_tolerance-Ranger-ZT301.aspx](http://gotknife.com/zero_tolerance-Ranger-ZT301.aspx) [Stand: 10.06.2013]).

34 Sleipner und Böhler (N690BO) sind jeweils Messerstähle bzw. Werkzeugstähle (vgl. URL: [http://www.uddeholm.hu/hungarian/files/Sleipner\\_de.pdf](http://www.uddeholm.hu/hungarian/files/Sleipner_de.pdf) [Stand: 10.06.2013] und URL: <http://messerspezi.wordpress.com/messerstahl/> [Stand: 10.06.2013]), genau wie S30V (vgl. URL: <http://www.webcitation.org/5tPBHQFdj> [Stand: 10.06.2013]).

35 Aus zwei Griffbacken setzt sich der Griff eines Klappmessers zusammen (vgl. URL: <http://www.odoo.tv/Chris-Reeve-Large-Sebenza-21.772.0.html> [Stand: 10.06.2013]).

36 Bei den Messern ZT 0301 und ZT 301 handelt es sich scheinbar um gleiche Modelle. Hierfür konnte jedoch keine Quelle ermittelt werden.

37 Ein Beweis für diese Meinungsverschiedenheit ist ‚Arthurs‘ Kommentierung eines Zitats des Users ‚OiBoy‘: „Da habe ich so meine Zweifel“. URL: <http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/> [Stand: 10.06.2013].

## 8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Verlauf dieses Beitrags konnten einige Feststellungen gemacht werden, die nun zusammengefasst und reflektiert werden sollen.

Die theoretischen Ausführungen dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Zusammenführung der Forschungskomplexe „Fachsprache(n)“ und „Forenkommunikation“ durchaus gewinnbringend sein kann. Ausgehend von der Annahme, dass ein bestimmter menschlicher Tätigkeitsbereich durch fachsprachliche Besonderheiten gekennzeichnet ist, wurde gezeigt, dass nicht nur die Wissenschafts- und Berufssprachen für die Fachsprachenforschung relevant sind. Auch Foren bieten sich, insbesondere aufgrund ihrer Themenfixiertheit bezüglich eines menschlichen Themenbereiches, als Untersuchungsgegenstände für die Fachsprachenforschung an.

Zusammen mit den theoretischen Vorüberlegungen zu Forenregeln und Personendarstellungen durch IT-Systeme sowie den Ausführungen zum Status- und Hierarchiebegriff konnte im Praxisteil dieses Beitrags gezeigt werden, dass Foren festgeschriebene Hierarchien (in Regelsystemen) und deutliche Statusmarkierungen (als systemgenerierte Informationen in Postingköpfen) aufweisen.

Die Ausführungen unter Punkt 7 zeigten in einem ersten Versuch der praktischen Anwendung, dass Foren zum einen eine hohe Fachwortfrequenz aufweisen können und zum anderen, dass die Fachwortfrequenz in diesem Beispiel mit steigender Diskussionsbrisanz zunimmt. Eine Status- und Hierarchieetablierung durch den Fachwortschatz wird durch diese erste Anwendung plausibel, insbesondere da die Forschungsliteratur Moderatoren in der Regel als User mit einem hohen Fachwissen kennzeichnet (vgl. Kaletka 2003:104). Dieser Status und das Fachwissen können durch den Fachwortschatz gefestigt und „gezeigt“ werden. Da es sich um einen ersten Versuch der Anwendung vor dem Hintergrund theoretischer und vorkommunikativer Überlegungen handelt, kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass dies in allen Foren der Fall ist. Weiterhin wird mit dieser Anwendung nichts über weitere statuskennzeichnende und hierarchiefestlegende Forenelemente sowie mögliche Mittel der Status- und Hierarchieetablierung gesagt. Die Fachwortverwendung sollte jedoch als ein Mittel der Status- und Hierarchieetablierung (in Onlineforen) perspektiviert werden.

Weitere und ausführlichere Untersuchungen müssen nun zeigen, inwieweit dieser angedeutete Weg für die sprachwissenschaftliche Forschung fruchtbar ist. Für anknüpfende Untersuchungen erscheint es unumgänglich, in angemessener Weise dafür zu argumentieren, wann ein Wort ein Fachwort ist und wann nicht. Eine genaue definatorische Festlegung oder eine empirische Überprüfung kann sinnvoll sein. In dem vorgestellten Threadausschnitt könnte es bei einigen Kennzeichnungen als Fachwort zu Streitfällen kommen. Inwieweit sind beispielsweise Marken- und Produktbezeichnungen Fachwörter oder inwieweit ist *Klappmesser* ein Fachwort? Aus dieser ersten Anwendung und der angedeuteten Analyse können verschiedene Untersuchungsschwerpunkte abgeleitet und für anschließende Forschungsarbeiten benannt werden. Inwieweit lassen sich in möglichen Fällen der fachsprachlichen Status- und Hierarchieetablierung Unterschiede in der Fachwortfrequenz, der Fachwortinitiierung oder der Fachwortpräzisierung feststellen?

Abschließend soll kurz die andere Seite der Medaille betrachtet werden. Die Überlegungen zur sprachlichen Status- und Hierarchieetablierung implizieren

auch die Möglichkeit, dass durch den Fachwortgebrauch Hierarchien und Status angegriffen werden können. Die Bemerkung Kaletkas (2003:104), „Moderatoren verfügen im Allgemeinen über ein relativ hohes Fachwissen“, zeigt, dass durch das Fachwissen (und dem damit einhergehenden Fachwortgebrauch) neuer User des Forums der Status von Moderatoren durchaus gefährdet werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint die theoretische Einbettung der fachlich-sachlichen Asymmetrie nach Henne und Rehbock (2001:26-29) und die Grundlegung eines fundierten Konzepts der Rollenerwartungen sinnvoll.

## Literaturverzeichnis

- Beck, Klaus (2006): Computervermittelte Kommunikation im Internet. München: Oldenbourg.
- Bönisch, Beata (2008): Code-switching in Internetforen am Beispiel von "Polen im Pott". München: GRIN.
- Brock, Alexander / Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 184-209 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)).
- Döring, Nicola (<sup>2</sup>2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, Nicola (2010). Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, Wolfgang / Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS, 159-183.
- Ehrhardt, Claus (2009): Internetforen: Kommunikation und Diskussionsstruktur oder «Forenbeiträge schreiben ist quasi das fast-Food der Schreiberei». In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): Internet.com. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb. Rom: Aracne (Kommunikationsplattformen. Band 1.).
- Fluck, Hans-R. (<sup>5</sup>1996): Fachsprachen. Tübingen: Francke.
- Görl, Carmen (2007): Computervermittelte Kommunikation. Kulturelle und sprachwissenschaftliche Aspekte. Saarbrücken: VDM.
- Greis, Andreas (2001): Identität, Authentizität und Verantwortung. Die ethischen Herausforderungen der Kommunikation im Internet. München: KoPäd-Verl. (kopaed medienethik 2).
- Henne, Helmut / Rehbock, Helmut (<sup>4</sup>2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin: de Gruyter (= HSK 14.1).
- Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1999): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin: de Gruyter (= HSK 14.2).
- Ickler, Theodor (1997): Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung Band 33).

- Kaletka, Christoph (2003): Die Zukunft politischer Internetforen. Eine Delphi-Studie. Münster: LIT.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fach und Fachwissen. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin: de Gruyter, 1-24 (= HSK 14.1).
- Kiesendahl, Jana (2011): Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. Berlin: E. Schmidt Verl. (Philologische Studien und Quellen, Heft 227).
- Lehner, Franz (2011): Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Merz, Manuel / Rhein, Stefan / Vetter, Julia (2006): Wahlkampf im Internet. Handbuch für die politische Online-Kampagne. Berlin: Lit.
- Pleil, Thomas / Bastian, Matthias (2012): Online-Communities im Kommunikationsmanagement. In: Zerfaß, Ansgar / Pleil, Thomas (Hrsg.): Handbuch Online-PR. Strategische Kommunikation im Internet und Social Web. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 309-324.
- Roelcke, Thorsten (<sup>3</sup>2010): Fachsprachen. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 37).
- Salomonsson, Johanna (2011): Verbale Interaktion mit *missverstehen*. Eine empirische Untersuchung zu deutschsprachigen Diskussionsforen. Stockholm: Stockholm University (Stockholmer Germanistische Forschungen 73).
- Staehele, Wolfgang H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen.

## Internetquellen

URL:

<http://forum.odoo.tv/index.php?app=forums&module=extras&section=boardrules> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.odoo.tv/UEber-Odoo.98.0.html> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://forum.odoo.tv/> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.basketball.de/> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.basketball.de/forum.php> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.basketball.de/announcement.php?f=2> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.fischundfang.de/> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.odoo.tv/Messer-Verschlussysteme.561.0.html> [Stand: 10.06.2013].

URL: [http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/page\\_\\_st\\_\\_10](http://forum.odoo.tv/topic/4320-chris-reeve-large-sebenza-21/page__st__10) [Stand: 10.06.2013].

URL: [http://gotknife.com/zero\\_tolerance-Ranger-ZT301.aspx](http://gotknife.com/zero_tolerance-Ranger-ZT301.aspx) [Stand: 10.06.2013].

URL: [http://www.uddeholm.hu/hungarian/files/Sleipner\\_de.pdf](http://www.uddeholm.hu/hungarian/files/Sleipner_de.pdf) [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://messerspezi.wordpress.com/messerstahl/> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.webcitation.org/5tPBHQFdj> [Stand: 10.06.2013].

URL: <http://www.odoo.tv/Chris-Reeve-Large-Sebenza-21.772.0.html> [Stand: 10.06.2013].

## Die Darstellung von Affektivität in Instant Messaging-Dialogen

Isabell Jänich (Potsdam)

### 1. Einleitung

In diesem Beitrag soll untersucht werden, wie Interaktionsteilnehmer Affektivität in Instant Messaging-Dialogen (IM-Dialogen) darstellen und interaktional das gegenseitige Verstehen dieser Affektdarstellung aushandeln. Die Darstellung von Affektivität und ihre Aushandlung spielt in der Interaktion für soziale Aktivitäten und das soziale Miteinander eine wichtige Rolle (Sorjonen/Peräkylä 2012:1). In der Face-to-Face Interaktion, die als multimodale Interaktion definiert ist, stehen den Teilnehmern verschiedene Ressourcen zur Bewältigung ihrer kommunikativen Aufgaben zur Verfügung (Stievers/Sidnell 2005:2). So wirken Ressourcen wie Syntax, Lexik, Prosodie, Gestik, Mimik, Blickverhalten und Proxemik zusammen, um in einem bestimmten sequenziellen Kontext die Affektivität des Sprechers darzustellen und für den Rezipienten erschließbar zu machen (Sorjonen/Peräkylä 2012:5).

Nicht nur Face-to-Face, sondern auch im Rahmen von computervermittelten Kommunikationsformen, wie dem Instant Messaging, wird sprachlich interagiert. Beim Instant Messaging (IM), stehen den Teilnehmern bestimmte für die Bedeutungskonstitution relevante Ressourcen, wie Prosodie und Kinetik, jedoch nicht zur Verfügung. Nach Storrer (2001a) werden diese Ressourcen optional durch andere graphische Ressourcen, die sich aus der schriftsprachlichen Realisierung ergeben, kompensiert. Die nachfolgende Analyse steht also unter der Frage, wie die beim IM zur Verfügung stehenden Ressourcen von den Interaktionsteilnehmern genutzt werden, um die Kommunikationsaufgaben „Darstellen und Aushandeln von Affektivität“ zu bewältigen. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie die Interaktionsteilnehmer ihre Affektdarstellung im IM-Dialog überhaupt relevant machen.

### 2. Methodologische Vorgehensweise und Korpus

Zunächst werden die Begriffe *Instant Messaging* und *Affektivität* erläutert. Hierbei werden vor allem die kommunikativen Bedingungen und die spezifischen Ressourcen von IM-Dialogen herausgearbeitet. Danach erfolgt die Auswertung des Datenmaterials, wobei der Fokus auf die Eröffnungsequenz gelegt wurde, um eine gute Vergleichbarkeit der Fälle zu erreichen. Das untersuchte Korpus besteht aus 20 privaten IM-Dialogen von einander bekannten Personen, die über den Anbieter ICQ<sup>38</sup> ausgetauscht wurden. In zehn IM-Dialogen erfolgt die Darstellung eines negativen Affektes und in den anderen zehn die Darstellung eines positiven Affektes. Im Folgenden werden einige Beispiele häufig auftretender Phänomene qualitativ analysiert. Die Analyse erfolgt nach den Prinzipien der Interaktionalen

---

38 ICQ ist die Rebuschreibung für I seek you und ist ein kostenloses Instant Messaging Programm.

Linguistik bzw. Konversationsanalyse (Selting/Couper-Kuhlen 2001). Die interaktionale Linguistik untersucht auf der Grundlage von empirischen Daten, d.h. situationsgebundener natürlicher Interaktionen zwischen Gesprächsteilnehmern, wie Sprache als Mittel der sozialen Interaktion in Gesprächen verwendet wird. Sprachliche Strukturen sind durch die soziale Interaktion geformt und auf die Aufgaben die in der Interaktion routinemäßig gelöst werden müssen, zugeschnitten. Sie formen jedoch auch wiederum die soziale Interaktion. Sprachliche Einheiten sind also das Ergebnis interaktionaler Handlungen.

Dürscheid und Brommer (2009:15) meinen, dass sich die Prinzipien der interaktionalen Linguistik auch auf schriftsprachliche Äußerungen, wie sie bei IM-Dialogen vorliegen, anwenden lassen. Sie begründen dies zum einen damit, dass auch bei IM-Dialogen empirische Daten vorliegen und zum anderen damit, dass es sich auch um natürliche Interaktion handelt, bei der die Äußerungen situationsgebunden sind und der Sinngehalt von den beteiligten Gesprächsteilnehmern gemeinsam konstruiert wird. Außerdem beziehen sich die Äußerungen in IM-Dialogen ebenso wie im mündlichen Gespräch wechselseitig aufeinander [Recipient Design; Sacks/Schegloff/Jefferson 1976]. Angeregt durch Dürscheid und Brommer (2009) werden daher hier für die Analyse von schriftsprachlichen Äußerungen aus IM-Dialogen die Prinzipien der interaktionalen Linguistik angewendet.

### 3. Was sind IM-Dialoge?

Beim Instant Messing (dt. etwa „direkte Nachrichtenübermittlung“) handelt es sich im klassischen Sinne um eine computervermittelte, internetspezifische Kommunikationsform.<sup>39</sup> Instant Messaging Programme wie ICQ stellen den Interaktionsteilnehmern einen Kommunikationsraum zur Verfügung, in dem sich diese dann mit anderen Teilnehmern mittels getippter Äußerungen unterhalten können (Storrer 2001a). Dürscheid und Brommer (2009:3) bezeichnen IM-Dialoge daher auch als getippte Dialoge. Diese Dialoge zeichnen sich durch bestimmte kommunikative Rahmenbedingungen aus: Sie sind nicht-öffentlich, die Äußerungen stehen im Kontext interaktiven Handelns und Produktion und Rezeption der Äußerungen verlaufen nicht simultan (Dürscheid/Brommer 2009:4f.). Storrer (2001b:7f.) benennt als wichtige kommunikative Rahmenbedingungen von IM-Dialogen die dialogische (quasi)synchrone Kommunikation, die medial schriftliche Realisierung und die Distanzkommunikation, d.h. die Kommunikation ohne einen gemeinsamen Anschauungsraum der Interaktionsteilnehmer. Außerdem wird die Kommunikation in IM-Dialogen durch die technische Organisation der Sequenzierung, den digitalen Speichermöglichkeiten durch Gesprächsprotokolle, die in der Nachfolgekommunikation verwendet werden können, und der Möglichkeit zur parallelen Teilnahme an mehreren Gesprächssträngen beeinflusst. Zudem lassen sich in IM-Dialogen Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit finden.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Durch Smartphones und Whatsapp wird diese Trennlinie aufgeweicht.

<sup>40</sup> Nach Koch/Oesterreicher (1987) können Textsorten zwischen die Pole Mündlichkeit und Schriftlichkeit eingeordnet werden. Sie unterscheiden zwischen medialer Mündlichkeit, bzw.

Beim Instant Messaging stehen den Interaktionsteilnehmern spezifische Ressourcen zur Verfügung, die in der mündlichen Kommunikation nicht vorhanden sind. Zu diesen spezifischen Ressourcen gehören Emoticons, emulierte Prosodie und typographische Verfahren. Mithilfe dieser Ressourcen können parasprachliche Informationen, die in der mündlichen Face-to-Face Interaktion stets vorhanden sind und anzeigen, wie eine Äußerung zu interpretieren ist, simuliert werden. Emoticons werden im Allgemeinen als Mittel zur Kompensation von fehlender Mimik und Gestik angesehen. Im Unterschied zur natürlichen Mimik und Gestik können sie in IM-Dialogen jedoch intentional gesetzt werden. Ihre Verwendung ist daher optional und sie begleiten eine Äußerung nicht, sondern sind in diese integriert (Storrer 2001a:445f.). Bei der emulierten Prosodie handelt es sich um die Imitation prosodischer Elemente durch graphische Konventionen. Beispielsweise können Pausen, d.h. das Innehalten in einem Turn durch Auslassungszeichen markiert werden und die Großschreibung von Wörtern kann als Schreien gedeutet werden (Storrer 2001a:446). Zu den typographischen Verfahren gehören die verschiedenen Möglichkeiten der Hervorhebung in IM-Dialogen, also z.B. Schriftart, Schriftfarbe und Schriftgröße.

#### **4. Was ist Affektivität?**

Affekte sind ein zentraler Bestandteil sozialer Interaktion. Der Ausdruck von Affekten und die Konstruktion von affektiven Haltungen sind ein Prozess, der die soziale Interaktion formt und von ihr geformt wird. Der Begriff Affekt kann mit dem Begriff Emotion gleichgesetzt werden, jedoch ist der Begriff Affekt in linguistischen Kontexten gebräuchlicher, weswegen er auch hier verwendet wird (Vgl. Sorjonen/Peräkylä 2012:4). Nach Ochs und Schieffelin (1989) ist der Begriff Affekt dem der Emotion vorzuziehen, da er auch Gefühle, Stimmungen, Einstellungen und Haltungen, die mit Personen und/oder Situationen assoziiert werden, umfasst (Vgl. auch Sorjonen/Peräkylä 2012:4). Dieser Auffassung wird auch hier gefolgt.

Die Konversationsanalyse kann untersuchen, wie Affekte als Strukturen der sozialen Interaktion, welche in einem kollaborativen Prozess von den Interaktionsteilnehmern konstruiert und behandelt werden, manifestiert werden. Außerdem kann sie untersuchen, wie die Darstellung von Affekten im Zusammenhang mit dem interaktionalen Kontext steht. Allerdings kann bei einer konversationsanalytisch motivierten Vorgehensweise natürlich nur das beschrieben werden, was die Interaktionsteilnehmer unabhängig von inneren emotional-kognitiven Prozessen auf der interaktionalen Oberfläche für einander interpretierbar und somit für eine (sequenzielle) Analyse zugänglich machen (Sorjonen/Peräkylä 2012; Deppermann/Schmitt 2009).

## 5. Analyse der Daten

Im Folgenden nun die Analyse von einigen Beispielen. Im Fokus der Analyse stehen dabei die Strategie, die angewendet wird, um die Affektdarstellung relevant zu machen, die Mittel, die benutzt werden, um die Affektivität darzustellen und die Reaktion des anderen IM-Teilnehmers, die für die Interpretation des dargestellten Affekts unerlässlich ist.

### Beispiel (1): Darstellung eines negativen Affekts

01 (14:49:23) Benutzer1: Na bei dir alles schick?  
02 (14:49:42) Benutzer2: hey  
03 (14:49:44) Benutzer2: joa  
04 (14:49:52) Benutzer2: bin grad dabei von letzter woche  
alles nachzuabrieren  
05 (14:50:13) Benutzer1: hmmm, das ist richtig  
06 (14:51:02) Benutzer2: und bei dir?  
07 (14:51:11) Benutzer1: ach, es ist alles schrecklich  
08 (14:51:29) Benutzer1: Paul liegt im Krankenhaus, auf der  
Intensivstation  
09 (14:51:38) Benutzer2: was????????????????????????????????  
10 (14:51:44) Benutzer2: was denn passiert?  
11 (14:52:42) Benutzer1: am freitag war testlauf auf der DM-  
Karte, er ist gestürzt und hat sich  
dabei schwere innere verletzungen  
zugezogen. es musste schon zweimal  
operiert werden um die Blutungen zu  
stoppen  
12 (14:53:03) Benutzer2: scheiße  
13 (14:54:02) Benutzer2: mist  
14 (14:54:32) Benutzer2: aber ansprechbar is er oder?? alos  
nich bewusstlos oder so?

### Beobachtungen zu Beispiel (1)

In Beispiel 1 erfolgt die Gesprächseröffnung durch die Frage „Na bei dir alles schick?“ in S.01<sup>41</sup> durch Benutzer1. Benutzer2 beantwortet diese Frage in S.02 bis S.04 mit „hey joa bin grad dabei von letzter woche alles nachzuabrieren“. Auf diese Antwort reagiert Benutzer1 in S.05 mit „hmmm, das ist richtig“. Das „hmmm“ und die nachfolgende Pause könnte Benutzer2 als Signal werten, das Gespräch in S.04 mit einer Gegenfrage „und bei dir?“ auf die Frage nach dem Befinden von Benutzer1 fortzusetzen. Benutzer1 nutzt diese Frage zum Einstieg in seine Affektdarstellung. Als Mittel zur Affektdarstellung nutzt Benutzer1 dabei

---

41 S. steht für Segment.

vor allem lexiko-semantische Mittel. Er wählt affektiv geladene Wörter z.B. in S.11 „Blutungen“ und verwendet Steigerungen, z.B. wird in S.08 „Krankenhaus“ durch „Intensivstation“ präzisiert und in S. 11 „innere Verletzungen“ durch das Adjektiv „schwere“. Außerdem betont Benutzer1 den Ernst der Lage durch „er musste schon zweimal operiert werden“ in S.11. Weiterhin erfolgen ein Seufzen und eine dramatische emotionale Bewertung in S.06. „ach, es ist alles schrecklich“. Aus der Reaktion von Benutzer2 ist erkennbar, dass er die Darstellung von Benutzer1 auch als negative Affektdarstellung aufgefasst wird. Benutzer2 reagiert nämlich ebenfalls negativ affektiv. Diese negative Affektdarstellung erfolgt unter Verwendung eines typographischen Verfahrens, nämlich der Hervorhebung durch vielfaches Wiederholen des Fragezeichens in S.09. Die Wiederholung des Fragezeichens könnte als Ausruf und somit emulierte Prosodie gedeutet werden. Benutzer2 verwendet auch lexiko-semantische Mittel, z.B. „scheiße“ in S.12 und „mist“ in S.13, um die Affektdarstellung von Benutzer1 zu bewerten und um seinen eigenen Affekt darzustellen. Eine längere Pause zwischen S.12 und S.13 könnte zudem darauf hindeuten, dass Benutzer2 längere Zeit benötigt, um die richtigen Worte zu finden. Im Beispiel 2 findet sich ebenfalls eine negative Affektdarstellung. Benutzer1 ist dabei identisch mit Benutzer1 im ersten Beispiel. Auch in diesem Beispiel geht es um den Unfall des Bruders von Benutzer1.

Im Beispiel 2 findet sich ebenfalls eine negative Affektdarstellung. Benutzer1 ist dabei identisch mit Benutzer1 im ersten Beispiel. Auch in diesem Beispiel geht es um den Unfall des Bruders von Benutzer1.

#### Beispiel (2): Darstellung eines negativen Affekts

- 01 (22:04:18) Benutzer1: na so spät am Abend wach?  
02 (22:04:42) Benutzer2: ist doch erst 22 uhr...  
03 (22:07:40) Benutzer2: wie gehts dir denn?  
04 (22:07:55) Benutzer1: besser  
05 (22:08:36) Benutzer2: ging es dir vorher schlecht?  
06 (22:08:55) Benutzer1: vor einer woche, ja da war sehr  
schlecht  
07 (22:09:19) Benutzer2: krank?  
08 (22:10:53) Benutzer1: mein kleiner bruder, hatte am  
karfreitag bei einem probelauf am  
werbelinsee einen sturz. dabei hat  
er sich innere verletzungen  
zugezogen. war lag mehrere tage auf  
der intensivstation und ist immer  
noch im krankenhaus  
09 (22:11:35) Benutzer1: es musste zweimal operiert werden,  
um die blutungen zu stillen  
10 (22:12:03) Benutzer2: das tut mir sehr leid, aber er wird  
wieder gesund, oder?  
11 (22:12:35) Benutzer1: es sieht gut aus

## Beobachtungen zu Beispiel (2)

Benutzer1 eröffnet auch im zweiten Beispiel das Gespräch in S. 01 mit einer Frage. Benutzer2 beantwortet diese Frage in S.02. Benutzer1 hätte nun den Turn, übernimmt ihn aber nicht. Nach einer längeren Pause von rund drei Minuten initiiert Benutzer 2 in S.03 eine zweite Frage-Antwort-Sequenz, indem er sich nach dem Befinden von Benutzer1 erkundigt. Benutzer1 antwortet auf die Frage „wie gehts dir denn?“ in S.03, indem er seinen Bedarf zur Affektdarstellung andeutet. Die Andeutung „besser“ in S.04 fordert Benutzer2 zur erneuten Nachfrage nach dem Befinden auf. Da Benutzer2 tatsächlich genauer nachfragt, signalisiert er Interesse an der Affektdarstellung von Benutzer1. Der Einstieg in die Affektdarstellung von Benutzer1 ergibt sich aus diesen Frage-Antwortsequenzen. Auch hier greift Benutzer1 vor allem auf lexiko-semantische Mittel zurück, um seinen Affekt darzustellen. Er wählt auch hier affektiv beladene Wörter und Formulierungen, z.B. „kleiner bruder“, „innere verletzen“ und „intensivstation“ in S.08 sowie „blutungen“ in S.09. Benutzer1 verwendet ähnliche Begriffe und Formulierungen wie im ersten Beispiel. Dies zeigt, dass er sich bereits Mittel zurechtgelegt hat, um seinen Affekt darstellen zu können. Benutzer2 fasst die Schilderung von Benutzer1 als negative Affektdarstellung auf, denn er reagiert in S.10 mit einer Empathiedarstellung „das tut mir sehr leid.“.

Im dritten Beispiel erfolgt nun die Darstellung eines positiven Affekts.

### Beispiel (3): Darstellung eines positiven Affekts

- 01 (20:07:47) Benutzer1: hallo sören
- 02 (20:07:52) Benutzer2: hey
- 03 (20:08:39) Benutzer1: wie gehts, wie stehts?
- 04 (20:08:57) Benutzer2: geht soweit ganz gut,
- 05 (20:09:02) Benutzer2: bei euch auch alles schick?
- 06 (20:10:10) Benutzer1: ja, alles io, sind nur auf  
wartestellung wegen baby :-D
- 07 (20:10:36) Benutzer2: ;- ) hab gehört am 29. soll Termin  
sein
- 08 (20:11:09) Benutzer1: unser wunschtermin, der errechnete  
ist der 3.4.

## Beobachtungen zu Beispiel (3)

In diesem Beispiel erfolgt die Gesprächseröffnung durch den Gruß „hallo sören“ in S.01 durch Benutzer1. Benutzer2 antwortet in S.02 mit dem Gegengruß „hey“. Benutzer1 setzt das Gespräch in S.03 mit der Initiierung einer Frage-Antwort-Sequenz fort. Er fragt „wie gehts, wie stehts?“. Benutzer2 stellt nach seiner Antwort auf diese Frage in S.04 eine entsprechende Gegenfrage in S.05 „bei euch auch alles schick?“ und leitet damit eine zweite Frage-Antwortsequenz ein. Diese Gegenfrage nutzt Benutzer1 zum Einstieg in seine Affektdarstellung. Die Affekt-

darstellung erfolgt hier vor allem durch die Verwendung eines Emoticons in S.06, welches für Grinsen/große Freude steht. Benutzer2 reagiert in S.07 mit dem Zwinker-Simlie. Diese Reaktion zeigt, dass er die vorherige positive Affektdarstellung auch als solche interpretiert.

## 6. Ergebnisse

Welche Rückschlüsse lassen sich nun aus der Analyse der Beispiele für die eingangs gestellten Fragen ziehen? Die Analyse stand unter der Frage, wie die beim IM zur Verfügung stehenden Ressourcen von den Interaktionsteilnehmern genutzt werden, um die Kommunikationsaufgaben „Darstellen und Aushandeln von Affektivität“ zu bewältigen. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie die Interaktionsteilnehmer ihre Affektdarstellung im IM-Dialog überhaupt relevant machen.

Auf die Frage, wie die Interaktionsteilnehmer die beim IM zur Verfügung stehenden Mittel zur Darstellung von Affekten nutzen, lässt sich antworten, dass diese offenbar je nach Affekt unterschiedlich eingesetzt werden. Bei der Darstellung von negativen Affekten kommen in den untersuchten Beispielen überwiegend lexiko-semantiche Mittel wie Extremformulierungen und Bewertungen zum Einsatz. Ein Blick auf den gesamten Korpus scheint diese Tendenz zu bestätigen. Bei sechs Beispielen von zehn für negative Affekte war dies der Fall. Bei positiven Affekten dagegen scheinen Emoticons für die Darstellung des Affekts eine größere Rolle zu spielen. Zumindest kommen sie bei acht Beispielen von zehn für positive Affekte zum Einsatz. Typographische Verfahren und emulierte Prosodie sind für die Darstellung beider Affekte vorstellbar. Allerdings tritt emulierte Prosodie im gesamten Korpus nur dreimal auf und typographische Verfahren werden dort gar nicht verwendet. Deswegen kann an dieser Stelle keine genauere Aussage über die Verwendung dieser beiden Ressourcen zur Affektdarstellung getroffen werden.

Die Verwendung von spezifischen Ressourcen des IM scheint also insgesamt stark von der Art des darzustellenden Affektes selbst abzuhängen. Freilich bedarf es hierzu der Untersuchung weiterer Beispiele von vielen unterschiedlichen Benutzern und mit unterschiedlichen Affektdarstellungen, um auszuschließen, dass die hier gewonnen Erkenntnisse rein benutzerspezifisch sind.

Als Strategie um Affektdarstellungen relevant zu machen fällt in den hier untersuchten Beispielen auf, dass die Affektdarstellung durch die Initiierung von Frage-Antwort-Sequenzen vorbereitet wird. Der Interaktionsteilnehmer, der Affektivität darstellen möchte, nutzt die Frage nach dem Befinden als Einstieg für seine Affektdarstellung. Er führt diese Frage auch selbst herbei. Dies tut er zum einen, indem er sich die konditionelle Relevanz zu Nutze macht, denn die Frage nach dem Befinden erfordert nämlich konditionell eine entsprechende Gegenfrage. Zum zweiten führt er die Frage herbei, indem er den anderen Interaktionsteilnehmer durch lexikalische Mittel bzw. längere Pausen zum Nachfragen bringt. Beide Strategien können auch in Kombination auftreten. Es wird also deutlich, dass die Darstellung von Affekten in IM-Dialogen sorgfältig vorbereitet und platziert werden muss, denn anders als in der Face-to-face-Kommunikation hat der In-

Interaktionspartner keine Möglichkeit, das Bedürfnis zur Affektdarstellung vor oder während des Gesprächs anhand von paraverbalen Informationen abzulesen und entsprechend zu reagieren. In keinem der Beispiele und auch nicht im restlichen Datenmaterial war es üblich, das Gespräch sofort mit einer Affektdarstellung zu eröffnen. Möglicherweise möchten die Interaktionsteilnehmer ihr Gegenüber nicht mit ihrer Affektdarstellung überrumpeln. Zumindest wird deutlich, dass für die Affektdarstellung am Gesprächsanfang Sequenzialität, d.h. das richtige Timing, eine wichtige Rolle spielt. Natürlich darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Gesprächseinstiege häufig mit Fragen nach der Befindlichkeit begonnen werden. Die Gesprächsteilnehmer können also davon ausgehen, dass sie nach ihrer Befindlichkeit gefragt werden und wissen, dass sie relativ zu Anfang eines Gesprächs die Möglichkeit erhalten, ihre Affekte darzustellen.

Die hier getroffenen Aussagen bezüglich der verwendeten Mittel und Strategien zur Affektdarstellung gelten zunächst nur für die hier untersuchten Beispiele und sind somit vorläufig. Sie zeigen lediglich eine Tendenz auf und es bedarf mehr Datenmaterials um diese Tendenz ggf. zu bestätigen.

## Literaturverzeichnis

- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2009): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 8, 3, 220-245.
- Dürscheid, Christa / Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik Online 37, 1.
- Selting, Margret / Couper-Kuhlen, Elisabeth (2001): Forschungsprogramm `Interaktionale Linguistik`. In: Linguistische Berichte 187, 257-287.
- Sorjonen, Marja-Leena / Peräkylä, Anssi (2012): Emotion in Interaction. Oxford: Oxford University Press.
- Stievers, Tanya / Sidnell, Jack (2005): Introduction: Multimodal interaction. Semiotica 156, 1/4, 1-20.
- Storrer, Angelika (2001a): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea / Kammerer, Matthias (Hrsg.): Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Berlin: de Gruyter, 439-465.
- Storrer, Angelika (2001b): Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Stuttgart: bidem, 3-24.

**Jaana :) alles klar!! bis morgen hdl :-\*.  
Der Ausdruck von Emotionen in SMS**

**Katja Arens & Nadine Nösler (Münster)**

## **1. Einleitung**

Handykommunikation und damit auch das Verfassen von SMS ist bei vielen Menschen ein fester Bestandteil des Alltags. Besonders Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren nutzen die Kommunikationsform SMS und organisieren über diese ihren Alltag sowie Kontakte zu Freunden und Bekannten. Sie drücken in SMS das aus, was für sie aktuell ist und sie gerade beschäftigt – also ihre Emotionen, Gefühle und Gedanken. Doch was macht gerade das Handy als Medium und damit die SMS als Kommunikationsform aus? Mit welchen sprachlichen Mitteln werden Emotionen in SMS dargestellt? Mit diesen teilweise kommunikationstheoretischen, sozio-linguistischen und linguistischen Fragen beschäftigt sich dieser Aufsatz.

Nach einem Überblick über den Forschungsstand wird dargestellt, wie die SMS als Kommunikationsform eingeordnet werden kann. Diese Einordnung ist wichtig, um nachvollziehen zu können, welche Relevanz die SMS im kommunikativen Alltag der Jugendlichen haben und wie in ihnen – neben dem Informationsgehalt – auch Emotionen ausgedrückt werden können. Auf das Forschungsfeld der Emotionen wird in den darauf folgenden Kapiteln eingegangen. Angesprochen wird das Problem einer einheitlichen Definitionsfindung, um dann einen Überblick über mögliche Kategorisierungen zu geben und die drei Ausdrucksformen von Emotionen (nonverbal, körperlich, verbal) zu erläutern. An diese Ausführungen schließt sich eine exemplarische Darstellung wichtiger Ausdrucksmöglichkeiten von Emotionen in SMS an: Die Verwendung von Emoticons als non-verbale Elemente, Inflektiven und Interjektionen sowie Iterationen und Akronyme werden beschrieben und anhand von Beispielen verdeutlicht.

Da in dieser Arbeit keine quantitative Untersuchung stattfinden soll, werden zur qualitativen Belegung und Veranschaulichung sowohl Beispiele und Verweise aus der Forschungsliteratur sowie Beispiele aus einem selbst zusammengestellten exemplarischen Korpus von 30 Nachrichten herangezogen. Diese SMS-Nachrichten stammen von drei weiblichen und einem männlichen SMS-Nutzer zwischen 13 und 51 Jahren, die SMS in unterschiedlicher Häufigkeit nutzen. Gezeigt werden soll das Spektrum des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen, unabhängig von Region, Alter und Geschlecht des Schreibers.

Anzumerken ist, dass dieser Aufsatz nicht den Anspruch erhebt, eine vollständige und allumfassende Abhandlung aller Teilbereiche darzustellen. Aufgrund der Komplexität der einzelnen Gebiete und der begrenzten Länge der Arbeit wird jeweils ein Überblick über die wichtigsten Aspekte gegeben und an einigen Stellen auf weiterführende Literatur verwiesen.

## 2. Forschungsstand

Ausführliche linguistische Untersuchungen zu SMS-Kommunikation stammen aus den Jahren 2000 bis 2002. Der Schwerpunkt der linguistischen SMS-Forschung liegt auf den sprachlichen Auswirkungen, die die Grenze von 160 Zeichen mit sich bringt (Döring 2002a). Androutsopoulos und Schmidt (2001) liefern die erste explorative Studie, die auf einem großen SMS-Korpus beruht und einzelne sprachliche Auffälligkeiten isoliert betrachtet. Auch die Pilotstudie von Schlobinski et al. (2001) untersucht die sprachlichen Merkmale von SMS. Diese ersten wissenschaftlich fundierten und viel zitierten Studien reichen von einer Einordnung der SMS als Kommunikationsform, über linguistische Analysen eines großen SMS-Korpus bis zur Einordnung der SMS in den gesellschaftlichen Kontext.

Aspekte der Emotionalität wurden in der Sprachwissenschaft lange vernachlässigt, da man Sprache und Kognition als autonome, von Gefühlen kaum bestimmte Systeme ansah (Konstantinidou 1997:1). Erst in den letzten zwei Jahrzehnten erschienen mehrere linguistische Arbeiten wie von Konstantinidou (1997), Fries (1996; 2000) oder Weigand (2004), die der Frage nachgehen, wie sprachliche Ausdrucksformen genutzt werden, um sich auf die inneren Gefühlszustände des Menschen zu beziehen. Ihr Ziel ist es, die Rolle der Emotionen von Kommunikationsbeteiligten in einer sprachlichen Kommunikation und ihre Wechselwirkung zu bestimmen, sowie zu untersuchen, wie sich der emotionale Zustand der Beteiligten auf deren sprachliches Verhalten auswirkt (Konstantinidou 1997:16; Fiehler 1990).

Ausführliche Arbeiten zum Zusammenhang zwischen Grammatik und Emotionen stammen von Fries (1992:1f.). Dieser betrachtet Emotionen bezüglich semantischer und grammatisch-komplexer Strukturen (lexikalisch, syntaktisch, phonologisch) sowie nach kommunikationstheoretischen Ansätzen<sup>42</sup>. In mehreren Forschungsberichten wird thematisiert, mit welchen lexikalischen Mitteln emotionale Äußerungen getätigt werden und in welcher Beziehung Emotionen zu Aspekten der Äußerungsbedeutung stehen (Fries 1994; 1996).

Festzustellen ist also, dass es zu allen drei Komponenten – SMS, Emotionen und sprachlicher Ausdruck – diverse Forschungsliteratur aus verschiedenen Fachbereichen gibt. Eine genaue, emotionsspezifische Analyse von SMS ließ sich bisher nicht finden, auch wenn Androutsopoulos und Schmidt (2001), Schlobinski (2003) und Schlobinski et al. (2001) ansatzweise Emotionen in ihre Analyse einbinden.

## 3. Die SMS als Kommunikationsform

SMS („Short Messaging Service“) ist die Möglichkeit, mit dem Mobiltelefon Textnachrichten zu versenden und zu empfangen (Höflich et al. 2003:167). Ursprünglich war die SMS ein Nebenprodukt von primär auf mündlicher Kommunikation angelegter Mobiltelefone. Die erste SMS wurde 1992 in Großbritannien versendet (Androutsopoulos/Schmidt 2001:2; Schlobinski et al. 2001:4). Zunächst

---

<sup>42</sup> Siehe auch Schwarz-Friesel (2007:12f.).

von Geschäftsleuten genutzt, entwickelte sich der SMS-Dienst schnell zu „einem Medium der Alltagskommunikation“ (Kasesniemi/Rautiainen 2003:291).

Kommunikationstheoretisch kann die SMS nach dem Konzept von Holly (1996; 1997) zur Bestimmung und Einordnung von Kommunikationsformen beschrieben werden<sup>43</sup>. Als wesentliche Kriterien zur Bestimmung von Kommunikationsformen nennt Holly (1996:11; 1997:68) (a) Zeichentyp, (b) Kommunikationsrichtung, (c) räumliche und zeitliche Struktur, (d) Anzahl der Kommunikationsbeteiligten und (e) Kapazität der Speicherung/Übertragung. Auf dieser Grundlage lässt sich die SMS wie folgt verorten: Die SMS wird graphisch realisiert (a). Außerdem ist sie dialogisch (b), da die Kommunikation prototypisch zwischen zwei Kommunikationspartnern stattfindet (Androutopoulos/Schmidt 2001:3f.). Die SMS wird hierbei als Ersatz der *face-to-face*-Kommunikation gebraucht, was ihr einen dialogischen Charakter<sup>44</sup> gibt. Per SMS geführte Dialoge verfolgen unterschiedliche Intentionen, sollen diverse kommunikative Funktionen erfüllen und haben ganz verschiedene Themen zum Inhalt: „In der Tat lässt sich in den ausgetauschten SMS Botschaften der ganze Mikrokosmos unserer heutigen Gesellschaft wiederfinden.“ (Harper/Gosset 2005:199)

Des Weiteren lässt sich die SMS als asynchron (c) beschreiben. Die Asynchronität entsteht dadurch, dass versendete SMS zunächst in einer SMS-Zentrale des Mobilfunknetzes gespeichert und erst dann übertragen werden, wenn das Zielhandy im Netz eingewählt ist (Döring 2002a:97). Im Gegensatz zu dem Zeitraum anderer Untersuchungen, wo die Kapazität der SMS auf 160 Zeichen beschränkt war, ist es den Nutzern heute möglich, eine große Anzahl an SMS zu speichern und längere Nachrichten zu übertragen (d).

## 4. Emotionen

Um zu zeigen, wie Emotionen in SMS ausgedrückt werden, muss zunächst Emotion selbst definiert und erklärt werden. Es wird ein kurzer Überblick über das Spektrum von Definitionen, möglichen Kategorisierungen und den Ausdruck von Emotionen gegeben. Der Schwerpunkt im zweiten Teil dieses Kapitels liegt darin, wie Emotionen durch Sprache vermittelt werden.

### 4.1 Definition, Kategorisierung und Ausdruck von Emotionen

Das Problem, eine genaue Definition für den Begriff „Emotion“ zu finden, besteht bereits seit mehr als 100 Jahren (Schwarz-Friesel 2007:44). So sammelten, analysierten und kategorisierten bereits Kleinginna und Kleinginna (1981) über 90 Definitionen aus verschiedenen Forschungsfeldern. Für diesen Aufsatz bietet sich ei-

---

43 In diesem Aufsatz wird auf eine Untersuchung nach kommunikativen Gattungen und Textsorten verzichtet. Bereits Dittmann, Siebert und Staiger-Anlauf (2007:12) und Günthner (2011:5) bemerkten, dass es innerhalb der SMS unterschiedliche kommunikative Gattungen gibt. Ebenso treten in SMS verschiedene Textsorten wie Grüße, Einladungen, Glückwünsche, Witze oder Liebesbriefe auf (Döring 2002a:97).

44 Zur Darstellung der dialogischen Dynamik von SMS siehe Günthner (2011).

ne Aufteilung an, die einerseits strukturorientiert und andererseits funktionsorientiert klassifiziert<sup>45</sup>.

Bei der strukturorientierten Unterteilung lassen sich Emotionen in Basisemotionen kategorisieren. Sie sind entweder *angenehm/positiv* oder *unangenehm/negativ*. Mit den jeweiligen Basisemotionen, angeborenen und neuronal im Gehirn fest angelegten Emotionen, sind weitere, ähnliche Emotionen verknüpft: Freude/Glück (Vergnügen, Zufriedenheit usw.), Liebe (Zuneigung, Vertrauen usw.), Trauer (Kummer, Verzweiflung usw.), Furcht (Angst, Panik usw.), Zorn (Wut, Empörung usw.) und Ekel (Abneigung, Verachtung usw.) (Schwarz-Friesel 2007:66f.). Die funktionsorientierte Klassifikation unterscheidet nach Situationsbedingungen und Referenzgrößen, woraus vier verschiedene funktionale Aspekte entstehen:

- 1) Emotionen zum Definieren des Verhältnisses zu Mitmenschen (Liebe, Hass, u.ä.),
- 2) Emotionen, die Menschen auf sich selbst, ihr Inneres und Verhalten beziehen (Scham, Reue, Stolz u. ä.),
- 3) Emotionen, die durch situative Funktionen bedingt sind (Trauer, Freude, Ärger u. ä.),
- 4) Emotionen, entstehend als Reaktion auf Bedrohung und körperliche Symptome auslösend (Panik, Erschrecken, Furcht) (ebd.:66f.).

Das Problem der Definition von Emotionen liegt darin, dass es sich hierbei um innere und subjektive Vorgänge handelt, die nicht unmittelbar, sondern nur in ihrem Ausdruck zu erforschen sind. Emotionen wie Liebe, Angst, Hass und Freude sind ein fester Bestandteil des Menschen und beeinflussen sowohl seine Handlungen als auch seine Denk- und Entscheidungsprozesse (Schwarz-Friesel 2007:43f.). Ausgedrückt und wahrgenommen werden Emotionen durch die drei Ausdrucksformen

- 1) nonverbaler Ausdruck als Mimik und Gestik wie Lachen, Weinen
- 2) begleitende körperliche Zustände wie Blutdruck, Schwitzen und
- 3) verbale Repräsentationsformen auf Wort-, Satz-, Textebene (ebd.:56f.).

Zusammenfassend werden in diesem Aufsatz Emotionen als Zustände und Vorgänge in einem Menschen bezeichnet, die als Basisemotionen fest angelegt sind. Sie beziehen sich auf den Menschen selbst, sein Verhältnis zu Mitmenschen, sowie auf situative äußere Umwelteinflüsse. Ausgedrückt werden Emotionen nonverbal, durch körperliche Zustände und durch verbale Darstellungsformen.

## 4.2 Sprachlicher Ausdruck von Emotionen

Auf die Frage, in welcher Beziehung Sprache und Emotionen zueinander stehen, lässt sich zunächst einfach antworten: Sprache ist das kommunikative Mittel, um emotionale Zustände auszudrücken. Dabei sind Wörter „die wichtigsten lexikali-

---

<sup>45</sup> Zum Strukturierungsproblem und weiteren Klassifikationsmöglichkeiten von Emotionen sowie einem umfassenden Überblick über den Ausdruck von Gefühlen durch Sprache siehe Tischer (1993:29-35).

schen Emotionsausdrücke einer Sprache“ (Schwarz-Friesel 2007:134), mit denen der Mensch sich in einer Kommunikation auf Emotionen bezieht. Sprachliche Kommunikation ist ein Übertragungsprozess, der Austausch von Informationen durch Zeichen. Dabei ist jedes Wort ein sprachliches Zeichen, das für etwas steht und es repräsentiert. Ebenso sind Wörter Bausteine von Äußerungen, mit denen sich der Sprecher auf außersprachliche Dinge beziehen und innere Gefühle ausdrücken kann. (ebd.:134f.)

Mehrere sprachliche Modelle verweisen auf die das Verhältnis zwischen Sprache und Emotionen. Hier wird beispielhaft das dreipolige Organonmodell von Bühler (1933, 1965) dargestellt, das bereits auf die pragmatische Dimension des Sprechaktes, die Ausdruckdimension zwischen Sender und dem Zeichen hinweist. Unterschieden werden drei Funktionen der Sprache: Darstellungsfunktion (Darstellung von Außersprachlichem, dingbezogen), Appellfunktion (jemanden zu etwas bewegen, empfängerbezogen) und Ausdrucksfunktion (Ausdrücken von Gefühlsmäßigem, senderbezogen) (Bühler 1965:28). Für die Untersuchung ist besonders diese Ausdrucksfunktion relevant, da der Sprecher, bzw. Schreiber darüber seine emotionale Befindlichkeit, seine Innerlichkeit preisgibt. Zur Innerlichkeit zählen aktuelle Erlebnisse und auch Charakterzüge des Sprechers. Sprache kann diese Funktion erfüllen, da das sprachliche Zeichen vom Sprecher abhängig ist (Bühler 1933:110).

Von diesem emotionalen Befinden wird die Sprechsituation gesteuert (Frier 1976:6). Dabei werden Emotionen auf verschiedenen Ebenen dargestellt und ausgedrückt: Semantisch, grammatikalisch (lexikalisch, syntaktisch, phonologisch) und pragmatisch-kommunikativ<sup>46</sup> (Fries 1992:1f.; Schwarz-Friesel 2007:12f.). In der nachfolgenden Untersuchung werden einige sprachliche, SMS-typische Mittel, mit denen Emotionen ausgedrückt werden, beschrieben und dargestellt.

## 5. Emotionen in SMS

Aus den vorausgegangenen Überlegungen zum Verhältnis zwischen Emotionen und Sprache, der großen Bandbreite von Themen und der Tatsache, dass hauptsächlich mit Personen aus dem nahen Umfeld kommuniziert wird, lässt sich folgern, dass auch in SMS Emotionen transportiert werden können. So bemerkt Döring, „der informelle Austausch mit emotional/expressiv/empathisch positiver Tönung scheint insgesamt zu dominieren.“ (Döring 2002b:119). Auch Kasesniemi und Rautiainen (2003:293) stellten in ihrer Untersuchung mit finnischen Jugendlichen fest: „Teenager nutzen den SMS-Dienst, um das ganze Spektrum an menschlichen Emotionen auszudrücken.“ Auch Döring (2005b:76, Hervorheb. i.O.) stellt explizit heraus, dass es sich bei SMS-Kommunikation nicht um einen „substantiellen Informationsaustausch, sondern um sozio-emotional relevante *emphatische Kommunikation*“ handelt.

Adamzik (1994:363,371) weist darauf hin, dass die Beziehungsgestaltung in der Interaktion von verschiedenen Faktoren wie der sozialen Rolle, dem Verhältnis zum Kommunikationspartner oder der aktuellen Tagesform geprägt wird. Zu-

---

<sup>46</sup> Schwarz-Friesel spezifiziert dazu, dass auf der Wortebene Gefühlswörter, Interjektionen sowie Konnotationen eine Rolle spielen; Auf der Satzebene werden Emotionen u. a. mit Vergleichen und Metaphern ausgedrückt (Schwarz-Friesel 2007: 44ff., 154ff.,162ff.,190ff.,199ff.).

dem können in der Beziehungskommunikation je nach Partner und Kontext grundsätzlich alle möglichen Elemente des sprachlichen Ausdrucks relevant sein und demnach kommt „nahezu das gesamte Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen [...] ins Spiel“ (Holly 2001:1389). Im Folgenden soll untersucht werden, wie dies mit graphostilistischen und lexikalischen Mitteln geschieht.

## 5.1. Graphostilistische Mittel

Graphostilistik ist die „Verwendung schreibtechnischer Mittel zur Gestaltung eines Textes“ (Dürscheid 2006:291), die ein direkter Ausdruck von Mündlichkeit ist<sup>47</sup>. Dabei stehen den Phonemen in der gesprochenen Sprache die Grapheme in der geschriebenen Sprache gegenüber (Bader 2002:31). Prosodie, Akzent, Lautstärke, Intonation usw. sind der größte Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben und prosodische Elemente können durch orthographische Mittel dargestellt werden (Schwitalla 2012:36,82). Daher werden Emoticons als nonverbale Elemente betrachtet und anhand von Iterationen wird untersucht, inwieweit sie durch ihre phonetische Komponente Emotionalität vermitteln.

### 5.1.1. Emoticons

Emoticons sind „Gefühlsikone“ bzw. „Gefühlssymbole“. Die Bezeichnung entstammt aus dem Englischen als Kurzwort für „Emotional icon“ (Abel 2000:47). Ein häufig verwendetes Emoticon ist der Smiley, ein Symbol aus den normalen Schriftzeichen wie Doppelpunkt und Klammern (Ortner 2002:220). Die Verwendung von Smileys<sup>48</sup> stammt aus der Chat-Kommunikation, die das Entschlüsseln von Nachrichten erleichtert, den informellen Charakter einer Kommunikation deutlich macht und eine Beziehungsbotschaft vermittelt (Schlobinski 2003:191; Schlobinski et al. 2001:11).

(1) :- ( EIN RABENSCHWARZER TAG HEUTE :- ( WERDS IHM AUSRICHTEN  
:- ( ALLES KLAR BEI DIR? FREUE MICH AUF UNSER DATE AM FR  
:- ) EINEN STRESSFREIEN TAG WÜNSCHE ICH, GUK, ME  
(Schlobinski 2003:191)

(2) Bin froh dass ich dich hab :) danke :-\*  
(e. B.)

In diesen beiden Beispielen wird deutlich, inwiefern die Smileys als eine Art Regieanweisung zum vom Verfasser intendierten Verständnis der Nachricht fungieren. Nahe liegt hier Gumperz' Begriff der Kontextualisierung. Demnach bestimmen sprachliche Mittel aktiv den Kontext, in dem sie verwendet werden. Beim sprachlichen Handeln kommt diesem „indexikalischen Potential der Sprache“ (Auer 1999:170) eine besondere Bedeutung zu, da wir neben den vermittelten

---

47 Dazu siehe auch Runkehl/Schlobinski/Siever (1998:99f.), die graphostilistische Mittel als „direkte Kodifizierungsmittel sprachsprachlicher Eigenschaften“ betrachten. Somit weist die SMS medial bedingte Strukturen auf, die sich als Umsetzung konzeptioneller Mündlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1994, 2007) verstehen lassen.

48 In der Literatur werden die Begriffe Smiley und Emoticon meist synonym verwendet (Ortner 2002:220; Schnitzer 2012:119).

Inhalten auch anzeigen, wie die Äußerung verstanden werden soll (Auer 1999:169ff.). Der menschliche Gesichter darstellende Smiley macht also deutlich, wie die vorausgegangene, bzw. folgende Äußerung verstanden werden soll: So zeigen die traurigen Smileys in Beispiel (1) zunächst die Grundstimmung des Schreibers an, der folgende lächelnde Smiley hingegen macht einen Stimmungswechsel deutlich und zeigt, dass sich der Schreiber auf das Date freut. In Beispiel (2) schaffen die Smileys eine positive, freundliche Grundstimmung und verstärken die inhaltliche Aussage.

Aufgrund der Positionierung der Smileys meist am Satzende wie in Beispiel (2) erinnern sie an die Verwendung von bestimmten Gesprächspartikeln wie „oh nein“ oder „juhu“, da die Bedeutung des Smileys nicht allein aus dem Zeicheninhalt erschlossen werden kann. Zusätzlich ersetzt der Smiley (Beispiel 2) eine Verabschiedungsformel wie „hab dich lieb“ oder „Kuss“. Oftmals wird die Bedeutung der Smileys einzig aus der Ikonographie abgeleitet, zur Bedeutungsanalyse jedoch muss die konkrete Verwendungsweise und der Inhalt der Äußerung betrachtet werden (Runkehl/Schlobinski/Siever 1998:97):

(3) Das nervt -,-  
(e. B.)

In Beispiel (3) wird durch den Smiley, bzw. Emoji<sup>49</sup>, deutlich, dass die Aussage „Das nervt“ mit einer negativen Emotion verbunden (im Sinne von „Ich bin genervt“) zu verstehen ist, was durch den mit zusammengekniffenen Augen dargestellten Emoji verdeutlicht wird – Im Gegensatz zu Beispiel (2), wo der lächelnde, bzw. küssende Smiley eine positive Emotion ausdrückt. Insgesamt wird ganz deutlich, dass Smileys aufgrund ihrer kommunikativen Funktionen die im Vergleich zur gesprochenen Sprache fehlenden verbalen und nonverbalen Merkmale kompensieren<sup>50</sup> (Bader 2002:93; Ortner 2002:220; Runkehl/Schlobinski/Siever 1998:99). Smileys können also als ‚Allrounder‘ gesehen werden, die Aussagen graphostilistisch unterstützen. Nonverbale Aspekte fehlen also nicht, sondern werden in einer veränderten Weise realisiert: Emoticons sind eine Kombination aus Körpersprache, Gestik und Mimik und charakterisieren die Texte, in denen sie vorkommen, als informell und vertraulich (Kessler 2008:25; Dittmann/Siebert/Staiger-Anlauf 2007:17; Bader 2002:93).

### 5.1.2. Iterationen

Iteration, auch Reduplikation genannt, bezeichnet in der Sprachwissenschaft bestimmte morphologische Wortbildungsprozesse, bei denen Laute oder Silben wie-

---

49 Eine Sonderform der Emoticons sind die japanischen Emojis. Während die normalen Smileys Emotionen meist durch die Lippen ( :- ) vs. :- ( ausdrücken, nutzen die japanischen Smileys dazu die Augen (^-^ ) (youSmiley 2013).

50 Wie auch Kessler (2008:24) für Instant Messaging feststellt, fehlen Merkmale phatischer Kommunikation: Mithilfe dieser Symbole kann die Expressivität dieser phatischen Elemente gesteigert werden (Döring 2003:55). Was in einem Gespräch Mimik, Gestik und Intonation übernehmen, wird durch einen Smiley ausgedrückt (Ortner 2002:220; Runkehl/Schlobinski/Siever 1998:99). Auffallend ist, dass Smileys oft Interjektionen ersetzen, hier z.B. oje und lol. Dazu siehe Schwarz-Friesel (2007:161).

derholt und/oder variiert werden und ein neues Wort entsteht<sup>51</sup> (Glück 2000:321f., 567; Donalis 2005:88). Sie drücken Emphase aus und erscheinen in verschiedenen Arten. In Chat-Gesprächen treten Buchstaben-, sowie Satzzeichen-Reduplikationen auf, um die jeweilige Aussage zu bekräftigen (Haase et al. 1997:68). So lassen sich in der SMS-Kommunikation u.a. hauptsächlich Buchstaben- und Zeicheniteration, Iteration von Akronymen sowie Verdopplung von Smileys finden.

- (4) HAAAALLO! [...]  
(Androutsopoulos/Schmidt 2001:14)
- (5) Shit, jetzt kapiere! Na klar hab dich noch  
gaaaaaaaaaanzdoll lieb!  
(Schlobinski 2003:192)

Wie in Beispiel (4) und (5) gut sichtbar, ersetzen die Iterationen „HAAAALLO“ und „gaaaaaaaaanz“ die fehlende Phonologie eines *face-to-face*-Gesprächs, indem mit ihnen die intonatorischen Mittel des Sprechers nachgeahmt werden – Die Iteration dient als „kompensatorische(s) Ausdrucksmittel für die Stimmführung“ (Aschwanden 2001:48), von Haase et al. (1997:67) auch als „emulierte Prosodie“ bezeichnet. Daneben treten Iterationen nicht nur wortintern auf, sondern auch in Satzzeichen, Akronymen und Emoticons.

- (6) Morgen Kleine \*g\*.. was machen Deine Mückenstiche? \*ggg\*  
Klaro, heute Abend wär Klasse..möchte ja noch ne  
„Analyse“ ;- ) ausserdem ist mein Buch „alle“ \*ggg\*  
(Schlobinski 2003:192)
- (7) Handy sieht schick aus. Freut mich :) :) Kuss! (e.B.)
- (8) boah endlich zuhause! Ruf dich an wenn das tele  
aufgeladen is! Das war richtig geil heute! Ich liebe  
dich!!!  
(Schlobinski 2003:192)

In Beispiel (6) verstärkt die Verdopplung des als Abkürzung für grins stehendes \*g\* die Aussage, also das Grinsen des Schreibers. Äquivalent zu „g“ kann der (häufiger verwendete) grinsende, bzw. lächelnde Smiley gesehen werden, der in Beispiel (7) verdoppelt wird und somit die Aussage „Ich freue mich“ noch deutlicher verstärkt als ein einzelner Smiley.

Ähnlich verhält es sich auch in Beispiel (8), wo die Iteration der Ausrufezeichen eine Steigerung der Emphase bewirkt (Schlobinski 2003:195; Runkehl/Schlobinski/Siever 1997:97ff.). Ebenfalls zu Iterationen werden in diesem Zusammenhang alternierende Satzzeichen gezählt. Die Verwendung von ?! oder !?! verbindet zwei unterschiedliche Äußerungen und unterschiedliche emotionale Befindlichkeiten (Günthner 2011:32).

- (9) waaaas?! im ernst??  
(e.B.)

---

51 Auf eine morphologische Analyse wird an dieser Stelle aufgrund der Komplexität und Sprengung der Fragestellung verzichtet. Zu reduplizierender Wortbildung im Deutschen und ausführlicher morphologischer Analyse siehe die Beiträge von Wiese (1990) und Schindler (1991).

Mit dem Ausruf „waaaaa?!“ in Beispiel (9) drückt der Sprecher sein Unverständnis aus, mit „im ernst?“ zusätzlich mangelndes Einverständnis. Die doppelten Fragezeichen verstärken in diesem Fall das Erstaunen, bzw. Ungläubigkeit<sup>52</sup>.

Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass Iterationen hauptsächlich die Meinung/ Einstellung des Sprechers ausdrücken. Sie ersetzen die Phonologie eines *face-to-face*-Gesprächs und lassen sich als „emulierte Prosodie“ (Haase et al. 1997:67) bezeichnen (vgl. Dittmann/Siebert/Staiger-Anlauf 2007:17; Runkehl/Schlobinski/Siever 1998:60).

## 5.2. Lexikalische Aspekte

Lexik bezeichnet den Wortschatz, die Gesamtheit der Wörter/Lexeme in einer Sprache (Glück 2000:799). Dabei gibt es bestimmte Ausdrücke und Redewendungen, die sich auf die gesprochene Sprache beziehen und einen inoffiziellen Charakter haben (Bader 2002:31). Die Verwendung bestimmter Bezeichnungen zum Ausdruck von Gefühlen und Wertungen ist eher in Umgangssprache zu finden: „In der Privatheit mündlicher Kommunikation sind lexikalische Formen von Drastik und Expressivität (*mist*, *scheiße*) eher erlaubt als in Bereichen konzeptioneller Schriftlichkeit“ (Schwitalla 2012:150). Unter lexikalische Aspekte werden hier Interjektionen, Inflektive und Akronyme gefasst.

### 5.2.1. Interjektionen

Interjektionen erscheinen als eine Mischung aus schwer zu ordnenden Kurzwörtern. Den funktionalen Aspekt drückt das Synonym „Gefühlswort“ aus, während die lateinische Bedeutung „Dazwischenwerfen“ (lat. *interiectio* = das Dazwischenwerfen) den syntaktischen Aspekt darstellt (Nübling 2005:12; Bader 2002:81).

Besonders interessant ist die funktionale Eigenschaft der Emotionalität und Expressivität. So schreibt Ehlich (1986:20), dass Interjektionen „das Residuum der Emotionalität in der Sprache“ sind und wichtige Funktionen beim sprachlichen Handeln haben (ebd.:23). Auch Nübling (2005:13) benennt bereits in der Einleitung den „expressiven Ausdruck einer spontanen Emotion“. Dabei treten sie in verschiedenen Formen auf. So sind *Ah! Bäh! Tja!* Interjektionen in ihrer Grundform (d.h. mögliche Varietäten sind nicht berücksichtigt). Daneben gibt es u. a. Sekundäre Interjektionen (*meine Güte!*), Appellinterjektionen (*psst!*), Onomatopoeika (*miau*) und Gesprächspartikeln (*mhmh*) (Nübling 2005:17f.).

(10) Mhhh... lecker :)  
(e.B.)

(11) Juhu! :)  
(e.B.)

(12) WEI OWEI; WIE SEID IHR DENN HEIMGEKOMMEN?  
(Androutopoulos/Schmidt 2001:16)

---

52 Trotz des höheren Tipp-Aufwandes haben Iterationen eine Ökonomisierungsfunktion, wie in den Beispielen deutlich wurde: Eine Paraphrasierung im Sinne von „Das kann ich nicht glauben“ wäre aufwändiger zu verfassen (Kessler 2008:33).

In diesen Beispielen wird die Bandbreite angedeutet, die durch Interjektionen ausgedrückt werden können: In Beispiel (10) erinnert das *Mhhh* an Gesprächspartikeln, sie ist in diesem Fall aber nicht als zustimmender Laut, sondern eher als lautliche Repräsentation des Gefallens zu verstehen. *Juhu!* in Beispiel (11) drückt kurz und knapp einen Ausruf der Freude aus, hat eine „wichtige modalisierende Funktion“ (Aschwanden 2001:44). Das *WEI OWEI* als Sekundäre Interjektion kann als Ausdruck der Bestürzung gesehen werden. Expressive Interjektionen übernehmen somit nicht nur eine Bewertungsfunktion, sondern drücken zugleich Emotionen aus. (Schmidt/Androutsopoulos 2004:61).

### 5.2.2. Inflektive

Inflektiv ist der Begriff für die prädikative Verwendung eines Verbstamms ohne Flexionsendungen und stammt vermutlich aus der Comicsprache<sup>53</sup> (Schlobinski 2001:193). Satztypologisch können Inflektive in die Kategorie der ‚Ein-Wort-Sätze‘ eingeordnet werden, die die morphologisch-pragmatische Funktion von Kommentaren übernehmen. Mithilfe dieser Kommentare bezieht sich der Sprecher (bzw. Schreiber) auf ein Geschehen (sprachlich/außersprachlich) und drückt seine Meinung oder Empfinden damit aus (Teuber 1998:22ff.).

Anfangs zur Darstellung von Geräuschen verwendet, übernahmen die Inflektive auch bald den Ausdruck von Emotionen, die durch den reinen Text nicht transportiert werden können (Schlobinski 2001:194ff., 205). Sie signalisieren nonverbales Verhalten und unterstützen somit die (Sach-) Informationen mit einer expressiven Dimension<sup>54</sup> (Schlobinski et al. 2001:4).

(13) HE DANN MELD DICH DOCH EINFACH, WENN DU DICH FIT FÜHLST.  
ICH LERN SO LANGE NOCH WAS...\*WÜRG\*  
(Androutsopoulos/Schmidt 2001:14)

(14) musstest du mich wecken? hey, es ist 7! gähn  
(e. B.)

In den beiden Beispielen geben die Inflektive *\*WÜRG\** und *gähn* die Einstellung bzw. emotionale Befindlichkeit des Schreibers wieder und fungieren als „Begleitkommentar“ (Henne 2009:105). Ebenso wie die Iterationen haben Inflektive zugleich eine Ökonomiefunktion – Sie treffen eine Aussage präziser als z.B. „Ich bin noch müde“. In dem Sinne bezeichnet Schlobinski (2001:205) den Inflektiv „als kürzeste Form der Prädikation als eine geeignete sprachliche Kodierung spezifischer Inhalte.“

---

53 Der Ursprung der deutschen Inflektive ist umstritten. So gibt Teuber (1998:9) an, dass bereits im 18. Jahrhundert Bemerkungen zu Inflektiven gemacht wurden und somit die heutige häufige Einordnung in die Comicsprache zu bezweifeln ist. Im Gegensatz dazu vertritt Schlobinski (2001:197-205) die Ansicht, dass Inflektive zwar schon vor dem 20. Jhd. vorkamen, sich jedoch in der Comicsprache erst entwickelt und aus dem Comic heraus den Weg in andere Mediengattungen wie Chat, E-Mail, SMS und die Jugendsprache gefunden haben.

54 Schlobinski (2001:197ff.) unterscheidet zwei Klassen von Inflektiven: als Ikone/sprachliche Repräsentierung von unmittelbar Passiertem und als kommunikative Handlung, die eine expressive Illokution beinhalten. Eine ausführliche Unterscheidung würde an dieser Stelle zu weit führen.

### 5.2.3 Akronyme

Kürzungen spielen in der SMS-Kommunikation eine bedeutende Rolle, in der Literatur herrscht jedoch Uneinigkeit über den Gebrauch. So stellt Schlobinski (2003:195, Hervorhebung i.O.) fest, dass durch die Zeichengrenze bedingtes Prinzip einer „*medialbedingten Ökonomisierung*“ vorliegt. Döring (2002a:19) hingegen merkt an, dass die SMS „nicht durch einen übergroßen Verknappungsdruck geprägt“ ist und Kürzungen nicht unbedingt mit der Zeichengrenze zusammenhängen<sup>55</sup>.

In sprachlichen Untersuchungen wurden syntaktische und lexikalische Reduktionen festgestellt, wobei erstere überwiegen. Sie treten als Tilgung von Subjekt- und Possessivpronomen, Artikeln, Präpositionen und Verben auf (Androutsopoulos/Schmidt 2001:21; Döring 2002a:105f.). Neben lexikalischen Standardkürzungen wie u.a., Std., Nr. gibt es SMS-spezifische Kürzungen, die sich häufig auf Grüße oder Beziehung der Kommunikationspartner beziehen (GuK = Gruß und Kuss, cu = seeyou) (Schlobinski 2003:194). Von den nicht-allgemeinsprachlichen haben sich einige Akronyme<sup>56</sup> mit diversen Varianten besonders eingebürgert: „lg“ = Liebe Grüße und „Hdl“ = „hab dich lieb“ mit den Varianten „glg“ (ganz liebe Grüße) „hdal“ (hab dich auch lieb), „hdgdl“ (hab dich ganz doll lieb), „hdsmdl“ (hab dich sehr megadoll lieb) (ebd.:195; Schnitzer 2012:81).

(15) Klar, dann sehn wir uns. Hdl :)  
(e.B.)

(16) Mir gehts wieder besser und ich wäre für ein mittagessen  
zu haben.bist du bei x heute?dann könnten wir ja zu  
ysmilchladengehen!so um eins dort?lg z  
(Schnitzer 2012:80)

In diesen Beispielen treten die Akronyme als „Liebes- und Grußformeln“ (Döring 2002a:16) auf und drücken die Beziehung des Schreibers zum Kommunikationspartner aus. Auffällig ist die standardisierte Verwendung, unabhängig von der Länge der SMS. In Beispiel (15) dient das HDL nicht der Einhaltung der 160 Zeichen Grenze, wohingegen in Beispiel (16) dies vermutlich eher der Fall ist. Demnach werden Akronyme eher standardisiert verwendet. Dazu gehören weiterhin folgende Abschiedsformeln wie z.B. *HDL*; *I.L.D.* (Ich liebe Dich); *HDGDL*; *HDGGDL*; *lg* (liebe Grüße); *MfG* (mit freundlichen Grüßen); *CU* auf; ebenso die Humor ausdrückenden Akronyme wie *LOL* oder *rofl*, die als standardisierte Phrasen auch in mündlicher Kommunikation verwendet wurden (ebd.; Schnitzer 2012:78).

## 6. Zusammenfassung

Die Verbreitung der SMS als Kommunikationsform fördert durch ihre mobile Nutzung den persönlichen Austausch aller erdenklichen Themen und Emotionen. Diese können unterschiedlich definiert und kategorisiert werden. Als häufiges

---

55 Durch die mittlerweile weit verbreiteten SMS-Flatrates und damit kaum Beschränkung auf die Zeichengrenze relativieren sich diese Einschätzungen.

56 Orientiert an Döring (2002:13) werden diese Merkmale hier als Akronyme bezeichnet. Zu dem Unterschied zwischen Akronym, Kurzwort und Abkürzung in SMS siehe Schnitzer (2012:77ff.).

gemeinsames Merkmal jedoch bleibt die Unterscheidung zwischen Basis- und Sekundäremotionen, die sich auf den fühlenden Menschen selbst, seine Mitmenschen und auf Umwelteinflüsse beziehen können. Ausgedrückt werden sie durch nonverbale, verbale oder körperliche Reaktionen und beeinflussen das Denken und Handeln eines Menschen. In der Kommunikationsform SMS können sowohl verbale, als auch nonverbale Mittel ausgedrückt und kombiniert werden. Diese Funktion übernehmen die hier dargestellten SMS-typischen Ausdrucksformen Emoticons und Iterationen auf graphostilistischer und Inflektive, Interjektionen und Akronyme auf lexikalischer Ebene (wobei sich beide Ebenen auch vermischen können).

Emoticons übernehmen den nonverbalen Ausdruck der Emotionen des Sprechers, indem sie durch die jeweilige Zeichenkombination die fehlende Mimik ersetzen. Ebenfalls graphostilistisch treten Iterationen in verschiedenen Varianten auf und dienen der Verstärkung von Emphase, Mitgefühl und Aussage und ersetzen die fehlende Phonologie eines Gespräches.

Auf lexikalischer Ebene vermitteln Inflektive und Interjektionen Emotionen. Dabei übernehmen Inflektive eine Kommentarfunktion und drücken als Verbalstamm Meinungen über und Reaktionen auf die Umwelt des Schreibers und seine Mitmenschen aus. Interjektionen bedienen ein großes Emotionsspektrum und stellen, wie die graphisch gestalteten Smileys, auf der Wortebene alle möglichen Emotionen dar. Daneben erscheinen Akronyme eher nebensächlich. Sie sind emotionale Kürzungen und treten standardisiert auf, teils auch ökonomiebedingt. Sie drücken hauptsächlich in Abschiedsgrüßen das Verhältnis der Kommunikationspartner aus.

Weiterhin interessant wären Untersuchungen, in denen z. B. die Häufigkeit der ausgedrückten Emotionen (überwiegend Freude/Trauer) mithilfe eines Kodiersystems analysiert wird, oder eine Untersuchung, inwiefern die sprachliche Vermittlung von Emotionen von Region, Geschlecht, Alter und Bildungsstand abhängig ist. Ebenfalls interessant ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den lexikalischen Bestandteilen der Nachrichten und den Emotionsmarkern (Smileys, Iterationen usw.): Dienen diese nur als Regieanweisung, Untermalung des Textes oder haben sie einen eigenständigen Inhalt? Daneben bleibt abzuwarten, wie sich die SMS-Kommunikation mit der immer weiter fortschreitenden Technik entwickelt – Einen großen Konkurrenten hat sie bereits mit der Verbreitung des Smartphones und der neuen Kommunikationsform WhatsApp bekommen, die durch erweiterte multimediale Möglichkeiten neue Möglichkeiten und damit großes Forschungspotential bietet.

## **Literaturverzeichnis**

- Abel, Jürgen (2000): Cyberslang. Die Sprache des Internets von A-Z. München: Beck.
- Adamzik, Kirsten (1994): Beziehungsgestaltung in Dialogen. In: Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 357-374.

- Androutsopoulos, Jannis / Schmidt, Gurly (2001): SMS-Kommunikation: Ethnografische Gattungsanalyse am Beispiel einer Kleingruppe. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 36, 49-79.
- Androutsopoulos, Jannis / Schmidt, Gurly (2004): löbbe döch. Beziehungskommunikation mit SMS. In: Gesprächsforschung online. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-schmidt.pdf> (25.06.2013).
- Aschwanden, Brigitte (2001): „Wär wot chätä?“ Zum Sprachverhalten deutschschweizerischer Chatter. In: Networx 22. Online unter: <http://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-24.aspx> (24.06.2013).
- Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer.
- Bader, Jennifer (2002): Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation. Online unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf>. (24.06.2013).
- Bühler, Karl (1933): Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. Quellen der Philosophie, Bd. 10. Frankfurt/M.: Klostermann (1969).
- Bühler, Karl (1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer.
- Dittmann, Jürgen / Siebert, Hedy / Staiger-Anlauf, Yvonne (2007): Medium und Kommunikationsform - Am Beispiel der SMS. Online unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-50.pdf>. (20.06.2013).
- Donalis, Elke (2005): Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick. 2. Auflage, Tübingen: Narr.
- Döring, Nicola (2002a): „Kurzm. wird gesendet“ – Abkürzungen und Akronyme in der SMS-Kommunikation. In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für Deutsche Sprache 2, 97-114.
- Döring, Nicola (2002b): „1x Brot, Wurst, 5Sack Äpfel I.L.D.“ – Kommunikative Funktionen von Kurzmitteilungen (SMS). In: Zeitschrift für Medienpsychologie 3, 118-128.
- Döring, Nicola (2003). Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. In: Batinic, Bernad (Hrsg.): Internet und Psychologie. Neue Medien in der Psychologie, Bd. 2. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Studienbücher zur Linguistik, Bd. 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.
- Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin: de Gruyter.
- Frier, Wolfgang (1976): Sprache der Emotionalität in den „Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil. Ein Beitrag zur angewandten Textlinguistik. Bonn: Bouvier.
- Fries, Norbert (1992): Emotionen und sprachliche Struktur. In: Sprache und Pragmatik. Arbeitsberichte 30, 1-28.
- Fries, Norbert (1994): Grammatik, Emotionen, Äußerungsbedeutung. In: Sprache und Pragmatik. Arbeitsberichte 33, 1-47.
- Fries, Norbert (1996): Grammatik und Emotionen. In: Sprache und Pragmatik. Arbeitsberichte 38, 1-40.

- Fries, Norbert (2000): Sprache und Emotionen. Ausführungen zum besseren Verständnis; Anregungen zum Nachdenken. Bergisch Gladbach: BLT.
- Glück, Helmut (2000): Metzler Lexikon Sprache. 2., üb. und erw. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Günthner, Susanne (2011): Zur Dialogizität von SMS- Kommunikation – eine interaktionale Perspektive auf die SMS-Kommunikation. In: Networx 60. Online-Publikationen zum Thema Sprache und Kommunikation im Internet. Online unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-60.pdf> (15.06.2013).
- Haase, Martin / Huber, Michael / Krumeich, Alexander / Rehm, Georg (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel«. In: Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, 51–85.
- Henne, Helmut (2009): Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik. Hildesheim: Georg Olms.
- Höflich, Joachim R. (2003): Vermittlungskulturen im Wandel: Brief – E-Mail – SMS. In: Höflich, Joachim R. / Gebhardt, Julian (Hrsg.): Vermittlungskulturen im Wandel. Brief, E-Mail, SMS. Frankfurt/M: Peter Lang, 39-63.
- Holly, Werner (1996): Alte und neue Medien. Zur inneren Logik der Mediengeschichte. In: Rüschoff, Bernd / Schmitz, Ulrich (Hrsg.): Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-16.
- Holly, Werner (1997): Zur Rolle von Sprache in Medien. Semiotische und kommunikationsstrukturelle Grundlagen. In: Muttersprache 107. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache, 64-75.
- Kasesniemi, Eija-Liisa / Rautiainen, Pirjo (2003): Das Leben in 160 Zeichen: Zur SMS-Kultur finnischer Jugendlicher. In: Höflich, Joachim / Gebhardt, Julian (Hrsg.): Vermittlungskulturen im Wandel. Brief, E-Mail, SMS. Frankfurt/M: Peter Lang, 291-312.
- Kessler, Florence (2008). Instant Messaging. Eine neue interpersonale Kommunikationsform. Online unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-52.pdf> (22.06.2013).
- Kleinginna, Paul / Kleinginna, Anne (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. In: Motivation and Emotion, 4. Online unter: <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/sanz/kleinginna1981.pdf> (18.06.2013).
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin: de Gruyter, 587–604.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Nr. 35, 346–375.
- Konstantinidou, Magdalene (1997): Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation. Papiere zur Textlinguistik, Bd. 71. Hamburg: Helmut Buske.
- Nübling, Damaris (2005): Die prototypische Interjektion. Ein Definitionsvorschlag. In: Zeitschrift für Semiotik 1-2, 11-45.
- Ortner, Lorelies (2002): SMS- Botschaften: Texttypologie aus der Perspektive der SMS-Ratgeberliteratur. In: Schmitz, Ulrich (Hrsg.): Briefkommunikation im 20. Jahrhundert. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 64. Duisburg: OBST, 207-239.

- Ruhnkehl, Jens / Schlobinski, Peter / Siever, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Überblick. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schindler, Wolfgang (1991): Reduplizierende Wortbildung im Deutschen. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 5, 179-613.
- Schlobinski, Peter (2001): "\*knuddel – zurueckknuddel – dich ganzdollknuddel\*. Inflektive und Inflektivkonstruktionen im Deutschen." In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 29, 192-218.
- Schlobinski, Peter (2003): Sprachliche Aspekte der SMS-Kommunikation. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Literatur und Medien. München: kopaed, 187-198.
- Schlobinski, Peter / Fortmann, Nadine / Groß, Olivia / Hogg, Florian / Hortmann, Frauke / Theel, Rena (2001): Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation. In: Networx 22. Online-Publikationen zum Thema Sprache und Kommunikation im Internet. Online unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-22.pdf> (19.06.2013).
- Schnitzer, Caroline-Victoria (2012): Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien: SMS – E-Mail – Facebook. Dissertation, LMU München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften. Online unter: [http://edoc.ub.uni-muenchen.de/14779/1/Schnitzer\\_Caroline-Victoria.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/14779/1/Schnitzer_Caroline-Victoria.pdf) (24.06. 2013).
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotionen. Tübingen: Franke/UTB
- Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik, Bd. 33. Berlin: Erich Schmidt.
- Teuber, Oliver (1998): fasel beschreib erwähn – Der Inflektiv als Wortform des Deutschen. In: Germanistische Linguistik 141-142, 7-26.
- Tischer, Bernd (1993): Die vokale Kommunikation von Gefühlen. Fortschritte der psychologischen Forschung, Bd. 18. Weinheim: Beltz.
- Weigand, Edda (2004): Emotion in dialogic interaction. Advances in the complex. Amsterdam: Benjamins.
- Wiese, Richard (1990): Über die Interaktion von Morphologie und Phonologie - Reduplikation im Deutschen. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 5, 603-624.
- youSmiley (2013): Online unter: <http://www.yousmiley.de/> (25.06.2013).

## Ethnolektales Sprechen in Deutschland, der Schweiz und in Russland

Natalia Gubko (Zürich)

### 1. Einführung

Die ethnolektale Sprechweise, die von den Sprechern selbst und/oder von anderen mit nicht-deutschen ethnischen Gruppen assoziiert wird (Auer/Dirim 2004), ist nicht nur in Deutschland und in der Schweiz gebräuchlich, sondern auch in Dänemark (Quist 2000; zitiert nach Quist 2008:46 - z.B. *Wallah jeg siger dig min storebror skylder mig 700 kroner*), den Niederlanden (Nortier, Dorleijn 2008:130 - z.B. *Ouash ben je echt dom of doe je maar zo???*), Schweden (Kontulainen 2009:39 - z.B. *Shoo modellish va vackert du e skulle ta chansen att bjuda ut så va sägs?*), den USA<sup>57</sup> (z.B. *Know what I'm sayin'?*). Allen gemein ist z.B., dass nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund ethnolektal sprechen (vgl. Auer/Dirim 2004), sondern dass es auch viele Muttersprachler gibt, die ethnolektale Merkmale in ihre Rede einfügen (vgl. „Wo du wolle“, „Ich schwör Mann“, „Ich hab dem konkret Hunger“ (Androutsopoulos 2001:332) - in Deutschland oder „Gömmig Migros“, „Ich nime Stock und schlage dini Frässe“, „Das isch mal de grösch Affigerei“ (Tissot, Schmid, Galliker 2011:332-334) - in der Schweiz, „Šamil' na pochoda chodit' ne budet“, „Au, ty smotri kakoj devuška“ (Belikov 1997) - in Russland). Einen Ethnolekt verwenden heute viele Jugendliche in ihrem Alltag - oft auch ohne Kontakt zu den Trägern des primären Ethnolekts zu haben. In diesem Fall ist als eine der Quellen der sekundäre Ethnolekt zu nennen. Wobei es relativ viel zu primären und tertiären Ethnolekten geschrieben und untersucht wurde, wurde der sekundäre Ethnolekt im Vergleich dazu weniger beachtet. Die Lücken in der Forschung in der Deutschschweiz und in Russland sind unter anderem zu füllen. In diesen zwei Ländern ist ethnolektales Sprechen wesentlich weniger als in Deutschland erforscht. Ein Werk, das die Frage in der Schweiz behandelt, ist B. Schaders Monographie „Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz: Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen“, eine Übersicht zum Thema lässt sich z.B. auch bei C. Dürscheid und J. Spitzmüller „Zwischentöne: Zur Sprache der Jugend in der Schweiz“ finden. Dabei liegt der Schwerpunkt jeweils auf dem tertiären Ethnolekt. Die Analyse des sekundären, medialen Ethnolekts wird dagegen kaum behandelt. Die ähnlichen Lücken in der Forschung zeichnen das ethnolektale Sprechen in Russland aus. Die russischen Sprachwissenschaftler, die sich mit Ethnolekten beschäftigen, beschränken sich meistens auf das Russisch-Norwegische oder Sibirische Pidgin (Perechvalskaja 2006). In den Medien werden aber noch zwei weitere Ethnolekte – und zwar der sogenannte kaukasische und tadschikische Ethnolekt – stilisiert. Die Behandlung des sekundären Ethnolekts und vor allem der tadschikischen und kaukasischen Ethnolekte werden in der mir zur Verfügung stehenden Literatur kaum beachtet.

---

57 Viele Merkmale stammen aus dem African American English. Für weitere Informationen zum African American English und dessen Verwendung von weißen Jugendlichen vgl. Cecelia Cutler (1999, 2002).

All das hat mich unter anderem dazu veranlasst, in meiner Arbeit diesen Aspekt des ethnolektalen Sprechens zu untersuchen. Ziel ist es, die charakteristischen Merkmale und Universalien vom Ethnolekt in den drei Ländern aufzuzeigen sowie Methoden bzw. Techniken seiner medialen Inszenierung zu klassifizieren. Im ersten Teil wird der Forschungsstand dargestellt, im zweiten Teil - die Analyse der Medienkorpora durchgeführt. Die Themen, die in diesem Aufsatz angesprochen werden sollen, sind die folgenden:

- Theoretische Grundlagen und Forschungsstand zum Thema „Ethnolekt“ in der deutschen, schweizerdeutschen und russischen Sprache ,
- Merkmale des sekundären ethnolektalen Sprechens in Deutschland, der Schweiz und in Russland auf grammatischer, lexikalischer und phonetischer Ebene und Methoden der medialen Inszenierung,
- Vergleich der Ergebnisse im schweizerischen, deutschen und russischen Medienkontext, Schlussfolgerungen daraus.

## **Korpus**

Als Datengrundlage wurden solche Medienkorpora ausgewählt, in denen ethnolektale Sprechweise auf einer oder anderer Art inszeniert wird. Zum schweizerischen Korpus gehören vollständige Sketchfilme aus der Sendungsrubrik „Giacobbo/Müller - Tipps vom Megim Muzzafer“ und aus der YouTube-Serie „Kleshtrimania“ (je ca. 2 Min. Dauer). Andere Medientexte wie z.B. Schweizer Zeichentrickfilm mit der alternativen „ethnolektalen“ Vertonung „Jugopingu“ bzw. der Sketchfilm „SekSchuelSchliere“ von René Rindlisbacher werden in diesem Aufsatz nicht erörtert. Als deutsches Medienkorpus wurden vollständige Sketchfilme aus der Show „Isch schwöre...“ von Idil Baydar (ca. 2-8 Min. Dauer) und Auszüge aus den Inszenierungen vom Komiker Bülent Ceylan, aus dem Comedy-Duo „Mundstuhl“ und aus dem Sketchfilm „Ladykracher“ analysiert. Das russische Medienkorpus repräsentieren vollständige Sketchfilme (ca. 4 Min. Dauer) aus der Comedy-Show „Naša Russia“.

Diese Mediendaten wurden in Bezug auf die grammatischen, phonetischen und lexikalischen Merkmale analysiert und im Anschluss daran Universalien für das Phänomen „Ethnolekt“ in drei Ländern ausgesondert. Der zweite Schwerpunkt war, die Methoden bzw. Techniken der medialen Inszenierungen zu untersuchen und sie zu klassifizieren.

An dieser Stelle muss noch betont werden, dass im Mittelpunkt dieser Forschung nicht eine quantitative, sondern eine qualitative Analyse steht, die ihr Endstadium noch nicht erreicht hat. Für die quantitative Auswertung der Fragen wäre das Korpus nicht repräsentativ. Daher liegt der Schwerpunkt auf ersten Überlegungen zur Struktur und zu den Charakteristika des Phänomens „sekundärer Ethnolekt“, die im Rahmen einer größeren quantitativ-komparativen Analyse für drei Länder überprüft werden müssten.

## 2. Forschungsstand

### 2.1. Begriff

Obwohl der Begriff „Ethnolekt“ zunächst verständlich scheint (Bezeichnung für eine *Volkssprache*, von griech. *ethnos*, "Volk", und *legein*, "sprechen"), ist das Phänomen, das er beschreibt, sehr komplex. Allein die Anzahl der Bezeichnungen für diese Sprechweise in verschiedenen Ländern deutet es an: „Türkenslang“, „Kanak Sprach“, „Kebab-Sprache“, „Jügotüütsch“, „Moroccan flavoured Dutch“, „Rinkeby-Swedisch“, „Kaukasischer Akzent“. Die Definitionen unterscheiden sich je nach Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsperspektive. Clyne (2000) teilt Ethnolekte in Einzelethnolekte (z.B. *Türkenslang*) und Multiethnolekte (z.B. *Ghettoslang*). Einzelethnolekt bezieht sich auf eine ethnische Gruppe, der Begriff Multiethnolekt hingegen ist nicht an eine bestimmte ethnische Gruppe gebunden und wird von den Sprechern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, auch von einheimischen Jugendlichen verwendet. Quist (2008) übernimmt Clynes Bezeichnung - „Multiethnolekt“ - und zitiert Clyne wie folgt:

It may be termed "multiethnolect" because several minority groups use it collectively to express their minority status and / or as a reaction to that status to upgrade it. [...] In some cases, members of the dominant (ethnic) group, especially young people, share it with the ethnic minorities in a "language crossing" situation. A "lect" term, like multiethnolect, implies a (more or less focused) set of linguistic features that separates it from a standard language or other "lects" (Clyne 2000:87 zitiert nach Quist 2008:44).

Androutsopoulos (2001) stützt sich bei den Bezeichnungen vom ethnolektalen Deutsch auf zwei Begriffe, *Ethnizität* und *Lokalität*, wobei *Ethnizität* Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe impliziert (z.B. *Jugotüütsch*) und *Lokalität* den Bezug auf ein Gebiet, gewöhnlich auf einen bestimmten Stadtteil (z.B. *Kiezdeutsch*) offenbart.

### 2.2 Varietät vs. Sprechstil

Ethnolekte werden teils als Varietäten (Wiese 2012), teils als Sprechstile im Sinne der Soziolinguistik (Kallmeyer, Keim 2004) behandelt. Der Unterschied wird als ein forschungsperspektivischer verstanden. Als Varietäten werden Ethnolekte im Vergleich zu anderen Varietäten und vor allem zur Standardvarietät betrachtet, wobei „-lekt“ im Begriff „Ethnolekt“ eine Homogenität impliziert. Aufgrund seiner strukturellen Produktivität und schnellen Grammatikalisierungsprozesse bezeichnet Wiese (2012:130f) den Ethnolekt als multiethnischen Dialekt, der „gerade im Bereich von Aussprache, Wortschatz und Grammatik systematische Neuerungen entwickelt“ hat. Nach Wiese haben neue Aufforderungsformen wie *lassma*, *musstu*, die zu typischen Merkmalen vom ethnolektalen Deutsch gehören, schon ein neues grammatisches Subsystem gebildet, in welchem die beiden Wörter unterschiedliche, sich ergänzende Funktionen erfüllen: *lassma* leitet Aufforde-

rungen ein, die den Sprecher selbst einbeziehen („sprecherinklusive“, wir-Vorschläge), *musstu* leitet Aufforderungen ein, die sich auf den Hörer beziehen („sprecherexklusiv“, du/ihr-Vorschläge). Die beiden Aufforderungen haben dabei die Form von sogenannten Partikeln (Wiese 2012:64).

Auch Androutsopoulos (2001:323) betrachtet Ethnolekte als Varietäten, und zwar als „Varietätenfamilie mit ausgeprägtem Nonstandard-Charakter“. Ein Ethnolekt tritt also in verschiedenen von der Standardvarietät abweichenden Formen auf. Das kann man als ein Charakteristikum eines jeden Ethnolekts bezeichnen.

Als Sprechstil hängen Ethnolekte hingegen eng mit der Sprechhandlung zusammen, hier sind v.a. die Diskursfunktionen des Ethnolekts wichtig. Stile werden kleinräumig in sozialen Milieus – sog. *communities of practice* – entwickelt und unterliegen schnellen Veränderungen (vgl. Auer 2012). Bucker verbindet die Sprechstile der ethnischen Gruppen mit dem Konzept der *Bricolage*, worunter die „für jugendliche Kommunikation insgesamt bezeichnende spielerische und kreative Verknüpfung verschiedener Sprechweisen und kultureller Versatzstücke unter strukturfreien Rahmenbedingungen“ verstanden wird (Bucker 2007:23).

### 2.3 Klassifikation und Arbeitsdefinition

In der Literatur zu Ethnolekten hat sich die Klassifikation von Auer etabliert. Er unterscheidet drei Typen von Ethnolekten: primärer, sekundärer und tertiärer Ethnolekt (Auer/Dirim 2004).

- Primärer Ethnolekt: sprachliche Varietät, die von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft verwendet wird
- Sekundärer Ethnolekt: mediale Form des Ethnolekts, oft als Stilmittel von Komikern benutzte, den primären Ethnolekt nur nachahmende Sprechweise
- Tertiärer Ethnolekt: die Sprechweise von Personen, die den ihnen medial vermittelten sekundären Ethnolekt in ihre eigene Sprechweise übernommen haben, oft ohne selbst Kontakt zu Sprechern des primären Ethnolekts zu haben

Da der sekundäre Ethnolekt dem tertiären einige seiner Züge verleiht, ist an dieser Stelle das Kerncharakteristikum des tertiären Ethnolekts zu erläutern. Im Zusammenhang mit dem tertiären Ethnolekt ist der Begriff *crossing* im Sinne von Rampton (1995) relevant. Einen Ethnolekt verwenden Sprecher, denen er nicht „gehört“. Nach Auer (Auer/Dirim 2004) dient *crossing* zur Identifizierung mit den eigentlichen Verwendern und „Besitzern“ der Ethnolekte sowie zum Distanzschaffen von der etablierten Gesellschaft. Die Untersuchung von Cutler hat gezeigt, dass weiße amerikanische Jugendliche das *African American Vernacular English (AAVE)* verwenden, um sich sowohl mit den Schwarzen als auch mit der *Hip-hop*-Kultur zu identifizieren. So erwerben sie den Zugang zur „schwarzen“ Erfahrung, die ihnen solche Eigenschaften, wie „toughness, street smarts, masculinity“ (Cutler 2008:11) verleihen soll. Für die Sprecher, die auf ethnolektales

Sprechen zurückgreifen, ist die Opposition von Ethnolekt und Standardsprache von Bedeutung. Ethnolektales Sprechen ist für sie der „we-code“ und Standardsprache der „they-code“<sup>58</sup>. Ähnlich identifizieren sich z.B. die Deutschschweizer, wobei Hochdeutsch für sie eher etwas Fremdes, die offizielle Schriftsprache Betreffendes ist, der Dialekt dagegen zur alltäglichen Kommunikation dient und seinen Hauptträgern ein soziales Zugehörigkeitsgefühl gibt. Das Verhältnis im Spannungsfeld von „asymmetrischer Zweisprachigkeit“ und „ausgebauter Diglossie“ (Werlen 1998a) in der Deutschschweiz wird kontrovers diskutiert. Im Zusammenhang mit der ethnolektalen Sprechweise würde es heißen, dass für die Sprecher (eher ohne Migrationshintergrund – also Träger des tertiären Ethnolekts), die auf ethnolektales Deutsch zurückgreifen, zwei „we-codes“ – Dialekt und Ethnolekt – oder eher eine gemischte Version („ethnolektaler Dialekt“) bestehen. Ein Beispiel für solch einen „ethnolektalen Dialekt“ ist die Aussage eines jungen Mannes, der in einem Fernsehinterview auf die Frage, wie er die von ihm besuchte Party finde, antwortete: „S' beschte wo's je hets gits!“ Diese Phrase wurde zum Schweizer Jugendwort des Jahres 2009' gekürt. Der Satz „enthält mehrere Grammatikfehler: Das Subjektpronomen *es* wird dreifach verwendet (wo-s je het-s git-s), anstelle des Partizips steht das Präsens (git), und die Wortstellung ist markiert. Ein solch grammatisch fehlerhaftes Deutsch wird von Jugendlichen dann verwendet, wenn sie eine Sprechweise imitieren, die in der Schweiz als „Jugodeutsch“ oder „Balkandeutsch“ bezeichnet wird und durch eine charakteristische Aussprache und Signalwörter wie *ey*, *Mann* oder *voll krass* gekennzeichnet ist“ (vgl. Dürscheid/Spitzmüller 2006 zitiert nach Dürscheid 2010).

Ein anderes Beispiel für eine „ethnolektale“ Phrase, die von den schweizerischen Jugendlichen zitiert wird, ist der Spruch von dem Boxer serbischer Herkunft Agim Mustafa: „Er isch *brutal getrainiert*, wie eine Maschine“. Die Phrase mit der falschen Bildung des Partizip II (*getrainiert* statt *trainiert*) zusammen mit dem Verstärkungsadverb „brutal“ ist schnell in den Sprachgebrauch von schweizerischen Jugendlichen eingeflossen. Bei den Sprechern mit Migrationshintergrund ist solch eine straffe Trennung zwischen dem Dialekt, Ethnolekt und der Standardsprache nicht immer der Fall. Oft verwickeln sich der schweizerdeutsche Dialekt und Hochdeutsch in ihrer Rede. Ein Beleg dafür ist die Aussage von Ramiz Krasniqi, der in dem Fernsehinterview berichtete: „Ich **bin gewesen** i Stube, sitzen. Dann habe gehört so Larm **gesii**<sup>59</sup>... wie Flugzeig...habe gemeint kommt ein Flugzeig in Block hier oder?“ Dank Youtube hat sich der Spruch verbreitet und populär geworden.

Da ethnolektales Sprechen so sehr von den Jugendlichen beliebt ist, haben sich jugendsprachliche und ethnolektale Merkmale verwickelt. Es muss also noch hervorgehoben werden, dass ethnolektale Merkmale manchmal schwer von den jugendsprachlichen zu trennen sind.

Da im Fokus dieser Forschung ethnolektales Sprechen in Deutschland, in der Schweiz sowie in Russland und seine mediale Inszenierung steht, werden folgende Ausgangsdefinitionen verwendet: Ein Ethnolekt ist eine Sprechweise, die von den Sprechern selbst und/oder von anderen mit einer oder mehreren nicht-deutschen bzw. nicht-russischen ethnischen Gruppen assoziiert wird (vgl. Au-

---

58 Vgl. Blom, Gumperz (1972): für die Elterngeneration sei Türkisch der „we-code“ und Dänisch der „they-code“, für die zweite Generation wird Code-switching zum „we-code“.

59 Hochdeutsch – „gewesen“.

er/Dirim 2004). Ein sekundärer Ethnolekt ist eine mediale Stilisierung der ethnolektalen Sprechweise, wobei unter Stilisierung „die Repräsentation von sozial typisierten Sinnstrukturen in der Interaktion“ (Selting, Hinnenkamp 1989, zitiert nach Androutsopoulos 2001:321) verstanden wird. Das Erkenntnisinteresse gilt unter anderem der Untersuchung der sprachlichen und sonstigen semiotischen Mittel, die zur Stilisierung gebraucht werden.

### 3. Medienkorpora

Wenn man auf die Klassifikation des sekundären Ethnolekts von Androutsopoulos (2001) zurückgreift, liegt der Schwerpunkt dieser Forschung auf *Performance*. Dazu zählt man Talkshows, Spielshows, Comedy und Reality-Formate. Zentral für *Performance* ist der Prozess der sprachlichen Stilisierung. Metasprachliche Medienberichte werden in diesem Beitrag also nicht berücksichtigt.

In dieser Untersuchung wird zwischen dem sekundären Ethnolekt, der als Stilisierung vom primären Ethnolekt präsentiert wird (S1), und dem sekundären Ethnolekt, der von den Migranten selbst in den Medien inszeniert wird, was man als eine „authentische“ Inszenierung bezeichnen kann (S2), unterschieden. Auch Androutsopoulos schreibt, dass manche mediale Inszenierungen vom ethnolektalen Deutsch der Realität sehr nahe dargestellt werden, wie bei Zaimoglus "Abschaum", bei anderen aber das Parodie-Element gleich auffällt, wie bei Dragan und Alder vom Mundstuhl (Androutsopoulos 2001). S1 ist also immer eine übertrieben inszenierte ethnolektale Sprechweise meist mit dem komödialen Parodie-Effekt. Beim S2 handelt es sich auch um eine Stilisierung der Ethnolekte, die aber von den Migranten selbst inszeniert wird, was einen qualitativen Unterschied in den Inszenierungen bedeutet. Das wird aus der unmittelbaren Analyse ersichtlich.

#### 3.1. Schweizer Medienkontext

Die Analyse des Schweizer medialen Ethnolekts wird anhand von Beispielen aus den folgenden Medientexten veranschaulicht: aus der Fernsehsendung „Giacobbo/Müller – Tipps vom Mergim Muzaffer“ und der YouTube Serie „Kleshtrimania“.

Zur Gruppe S1 gehört die Fernsehsendungsrubrik „Giacobbo/Müller – Tipps vom Mergim Muzaffer“. „Giacobbo/Müller“ ist eine Satiresendung von Viktor Giacobbo und Mike Müller, die sonntagabends im Schweizer Fernsehen ausgestrahlt wird. „Tipps vom Mergim Muzaffer“ ist eine Rubrik der Sendung, in der ein „typischer“ Kosovaner, der in Form von Tipps zu den aktuellen Problemen sich äußert, parodiert wird.

Mike Müller, der den Kosovaner Mergim Muzaffer spielt, ist ein Schweizer Schauspieler. Sein Äußeres, das man oft mit dem typischen Immigrantentyp verbindet, fällt vor allem auf: goldene Halskette mit Kreuz, Jogginghose, sportliches T-Shirt mit Sakko und Pantoletten. Seine Sprechweise zeigt die typischen ethnolektalen Besonderheiten auf.

In diesem Beitrag werden ethnolektale „Besonderheiten“ zu Analyse Zwecken in drei Kategorien (für grammatische, phonetische und lexikalische Ebene) aufge-

teilt. Um Probleme beim Leseverstehen zu vermeiden, sind Beispiele auf dem schweizerdeutschen Dialekt mit der Übersetzung ins Hochdeutsche versehen, grammatische Besonderheiten werden beibehalten<sup>60</sup>.

### Grammatik

- Abweichende Wortfolge (Klammerstruktur)

- Tilgung von Artikeln

Beispiel 1) Verkehrsreglja voms Schwyz heute – Fahren im angetrunkenen Zustand. Mach ims nöd! Wann du **hasch getrunke** oder Joint oder Linie oder mir isch glich, nim ems \_ Taxi. Ok, schwierig, wann du **bisch** selber ems Taxifahrer.

(Übersetzung: *Verkehrsregeln von der Schweiz heute – Fahren im betrunkenen Zustand. Mach nicht! Wenn du hast getrunken oder Joint oder Linie oder mir ist egal, nimm Taxi. Ok, schwierig, wenn du bist selber Taxifahrer*)

Beispiel 2) Ich wott ems **kaufe** \_ Auto zum mich integrieren ims Schwiiz und go poschte ims Aldi Sprätenbach.

(Übersetzung: *Ich will kaufen Auto zum mich integrieren in der Schweiz und gehen einkaufen in Aldi Sprätenbach*)

### Phonetik

- Dehnung von unbetonten Silben

Beispiel 3) Häbs e Frässe, Mann. Ich kann ems Dütsch genauso wie die Calmy Rey, die ems **CHEff:n**.

(Übersetzung: *Halt die Fresse, Mann. Ich kann Deutsch genauso wie die Calmy Rey, die Chefin*).

- *Lenis*-Plosive, vor allem *b*, *d* und *g*, werden stimmhaft artikuliert. Für Schweizerdeutsch ist eine stimmlose Artikulation typisch (Rash 1998).

Beispiel 4) **Du bisch** ems **BETRÜGer**.

(Übersetzung: *Du bist Betrüger*)

---

<sup>60</sup> Bei der Analyse des schweizerdeutschen Korpus habe ich mich auf das Werk von Felicity Rash „Die deutsche Sprache in der Schweiz“ (1998) gestützt.

- z wird als [s] ausgesprochen (Interferenz aus dem Albanischen, wo z als ein stimmhafter alveolarer Frikativ [s] realisiert wird)<sup>61</sup>  
Beispiel 5) Also ich gebe dir 150 CHF. [...] **Muzzafer** und Hasler.

## Lexik

- *Ems/voms/ams* als Füllwort (bereits im Titel der Sendung – „Tipps **voms** Mergim Muzzafer“)  
Beispiel 6) Aber nur wenn du bisch **ems** de Velofahrer.  
(Übersetzung: *Aber nur wenn du bist der Fahrradfahrer*)
- Intensivierungs- und Anredepartikel *Mann*  
Beispiel 7) Häbs e Frässe, **Mann**.  
(Übersetzung: *Halt die Fresse, Mann*)
- Mischung vom schweizerdeutschen Dialekt und Hochdeutsch:  
*kann* statt *cha*, *gebe* statt *gib*, vollständige Infinitive  
Beispiel 8) Ich **kann** ems Dütsch genauso wie die Calmy Rey, die ems Chefin.  
[...]Also ich **gebe** dir 150 CHF. [...]Ich wott ems kaufe Auto zum mich integrieren im Schwiz.  
(Übersetzung: *Ich kann Deutsch genauso wie die Calmy Rey, die Chefin. Also ich gebe dir 150 CHF. Ich will kaufen Auto zum mich integrieren in der Schweiz*)

Der Parodie-Effekt in diesem Sketchfilm ist offenbar, er wird von einem Schweizer Schauspieler geschaffen – infolgedessen lässt sich diese Inszenierung zur Gruppe S1 zählen.

Die nächsten Beispiele aus dem schweizerischen Medienkorpus stammen aus der Serie „Kleshtrimania“, die von einem Bosnier auf YouTube und später auch auf die eigene Homepage hochgeladen wurde. In dieser Serie greift er auf die mediale Technik des *Funny Dubbing* zurück, bei der Dialoge von Filmausschnitten nicht wörtlich übersetzt, sondern durch die Unterlegung neu erfundener (oft absurder) Dialoge verfremdet werden. Zu einer wahren Kultfigur ist unter Deutschschweizer Jugendlichen der fiktive Albaner Sputim geworden, der in einer allerdings nur in wenigen Folgen produzierten Serie mit dem Titel *Kleshtrimania* aufgetreten ist; Sputim ist der ethnolektal synchronisierte Charakter einer Filmrolle, die im Original vom australischen Schauspieler Julian McMahon gespielt wurde (Tissot, Schmid, Galliker 2011:329-330).

Im Folgenden sind typische Merkmale von ethnolektaler Vertonung vom Film „Fantastic four“ angeführt.

---

<sup>61</sup> Eintrag zur albanischen Sprache in der Enzyklopädie des Europäischen Ostens, <http://wwwg.uni-klu.ac.at/eo/Albanisch.pdf>

## Grammatik

- Abweichende Verbrektion

Beispiel 9) Unterbrich **mir** nid wenn ich zu dir rede...wil **ich nime Stock und schlage dir Frässe**<sup>62</sup>.

(Übersetzung: *Unterbrich mich nicht, wenn ich zu dir rede, weil ich nehme Stock und schlage dir Fresse*)

Beispiel 10) Sputim wird **mir** schlaa.

(Übersetzung: *Sputim wird mir schlagen*)

- Abweichende Wortfolge, Klammerstruktur

Beispiel 11) Du weisch ganz genau, **dass** Kleshtrimania in Liebe **isch** mit mir.

(Übersetzung: *Du weisst ganz genau, dass Kleshtrimania in Liebe ist mit mir*)

Beispiel 12) Ja, also genau gseit, er **isch** so **choo** zu Kleshtrimania und hät so gseit...ja... eh...er **isch** wieder in Liebe **gsii** in ihr...

(Übersetzung: *Ja, also genau gesagt, er ist so gekommen zu Kleshtrimania und hat so gesagt...ja...eh...er ist wieder in Liebe gewesen in ihr*)

- Abweichende Kasus-, Genuswahl

Beispiel 13) Wart...ich bin Kaschte und ich schlag sini Frässe schräg. Er hat **kein** Chance.

(Übersetzung: *Warte, ich bin Kasten und ich schlage seine Fresse schräg. Er hat kein Chance*).

## Phonetik

- Realisierung eines retroflexen Approximanten [ɔ̣] anstelle des apikalen Vibranten [r]

Beispiel 14) Sie isch jetzt mit **mir** und nüt mehr mit **dir**!

(Übersetzung: *Sie ist jetzt mit mir und nicht mehr mit dir*)

Die Inszenierung dieses Phänomens verrät einerseits eine gewisse ‚Insider‘-Wahrnehmung der im Balkanraum gesprochenen Sprachen (der Erfinder von Sputim ist Bosnier): In der Tat entspricht der auditive Eindruck des albanischen Phonems /R/ (eigentlich ein alveolarer Monovibrant) demjenigen eines retroflexen Approximanten (Manzelli 2004:177 zitiert nach Tissot, Schmid, Galliker 2011:332). Diese ironisch inszenierte Aussprachebesonderheit gehört zur Parodie des albanischen Machos ebenso wie der erfundene Name Sputim (in Anlehnung

---

62 Vgl. mit dem Deutschen – ‚isch mach disch Messer‘.

an andere männliche albanische Vornamen wie Blerim usw.) (Tissot, Schmid, Galliker 2011:332).

- Diphthong „ei“ als [ei] ausgesprochen  
Beispiel 15) Das isch ja wohl di gröschi Afiggerei gsii!  
(Übersetzung: *Das ist ja wohl die größte Aifiggerei gewesen*)

### Lexik

- Intensivierungs- und Anredepartikel *Mann* oder *Brä*  
Beispiel 16) Ich will, dass du wieder mit mir zsämme bisch! [...] Doch es gat, **Mann**.  
(Übersetzung: *Ich will, dass du wieder mit mir zusammen bist! [...]Doch, es geht, Mann*)
- *So* als Intensivierung einer Aussage  
Beispiel 17) Ja, also genau gseit, er isch **so** choo zu Kleshtrimania und hät **so** gseit, ja, eh, er isch wieder in Liebe gsii in ihr...  
(Übersetzung s. o.)
- Negativ verstärkende Lexik  
Beispiel 18) Das isch ja wohl di gröschi **Afiggerei** gsii!  
(Übersetzung s. o.)
- Interjektionen mit Anrede  
Beispiel 19) **Ey**, Sputim, was machsch du da, **Mann**?  
(Ey, Sputim, was machst du da, Mann?)
- Transfer von Formen aus einer anderen Sprache zur Anrede, zur Beschimpfung  
Beispiel 20) Ta qi nönen.  
(auf Albanisch - Ficke deine Mutter).

Die Beispiele gehören zur Gruppe S2, nicht nur weil diese Inszenierung von einem Bosnier produziert wurde und keinen starken Parodie-Effekt (übertrieben dargestelltes Äußeres) hat, sondern weil hier unter anderem qualitative Unterschiede aufgetaucht sind. Im Vergleich zu den „Tipps vom Mergim Muzzafer“ wurden Transfers von Formen bzw. Wörtern aus anderen Sprachen (Albanisch) in der „Kleshtrimania“ verwendet.

Ein weiteres grammatisches Merkmal für das ethnolektale Schweizerdeutsch ist der Wegfall von Präposition und Artikel in Lokal- und Richtungsangaben. Das wurde in einer Episode des Sketchfilms „Ausländer TV“ stilisiert: „Also ich habe

zehn Jahre \_ Baustelle gearbeitet als Gipser“. Da der Protagonist albanischer Herkunft ist, stilisiert er seine Sprache, indem er den retroflexen Approximanten [ɔ̃] anstelle des apikalen Vibranten [r] realisiert.

### 3.2. Deutscher Medienkontext

In diesem Abschnitt rückt der deutsche sekundäre Ethnolekt in den Mittelpunkt der Analyse. Da die meisten Beispiele aus den Auftritten von Idil Baydar stammen, werden die Auszüge aus den Inszenierungen von Bülent Ceylan, dem Comedy-Duo „Mundstuhl“ und aus dem Sketchfilm „Ladykracher“ zum Vergleich in demselben Abschnitt angeführt. All diese medialen Inszenierungen gehören zur Gruppe S1. In den Inszenierungen tauchen kaum Transfers aus den Migrantensprachen auf. Obwohl Bülent Ceylan und Idil Baydar ursprünglich türkischer Herkunft sind, sind die ethnolektalen Züge stark stilisiert, was bei Idil Baydar bereits beim Äußeren auffällt (Jogginganzug, Überfluß an Schmuck und Make-up, charakteristische Gestik). Im Vergleich zu Bülent Ceylan, der ein Stand-up Comedian ist, hat Idil Baydar ihre eigene Show „Isch schwöre...“ auf bild.de, wo sie eine 18-jährige Kreuzberger Türkin Jilet Ayse spielt. Wie auch beim schweizerischen Korpus wird zwischen den Merkmalen auf grammatischer, phonetischer und lexikalischer Ebene unterschieden<sup>63</sup>.

#### Grammatik

- Wegfall von Präposition und Artikel in Lokal- und Richtungsangaben  
Beispiel 21) Isch geh \_ Jobcenter. (IB)
- Generalisierung des Verbs *machen*  
Beispiel 22) Isch geh Job **machen** und so. (IB)
- Abweichende Kasus-, Genuswahl  
Beispiel 23) Ich hab **kein** Zeit für dich. (IB)
- abweichende Wortfolge (in Aussagesätzen steht das finite Verb an erster Stelle)  
Beispiel 24) Sie hat gesagt, **dass** Schwule **sind** eklig. (IB)  
Beispiel 25) Aalder, **bin** isch Orhan. (LK)

---

<sup>63</sup> Verkürzungen für die Sendungstitel: Bülent Ceylan - BC, Idil Baydar – IB, „Ladykracher“ – LK, „Mundstuhl“ – MS.

## Lexik

- Verwendung von Formeln wie *ich schwör* zur Bestätigung  
Beispiel 26) **Ich schwöre**, ich reg mich dann so auf... (IB)
- Verwendung von Formen aus einer anderen Sprache zur Anrede, zur Beschimpfung, als Interjektionen (z. B. *lan, moruk, alder*). Dieser Sprachwechsel kommt bei den deutschen medialen Inszenierungen, die ich untersucht habe, kaum vor, zeichnet aber ethnolektales Deutsch aus. Das wird in der Sprache der Bücher von Feridun Zaimoglu „Kanak Sprak“ oder „Abschaum“<sup>64</sup> zum Ausdruck gebracht

Beispiel 27) **Amina koyum** („fuck you“) die ganze Scheiße hab ich durchgemacht, Alter, ich komm hier draußen nicht klar (Androutsopoulos 2001:329).

Diese Werke gehören aber nicht zur medialen Inszenierung der Ethnolekte, daher wurden sie ins Korpus nicht einbezogen.

- Verwendung der Partikel *so* als Relativierung oder Intensivierung einer Aussage oder als erzählstrukturierendes Element  
Beispiel 28) Ich muss von Anfang an erzählen **und so**. (IB)
- Verwendung der Partikel *ja, wahr* zur Bestätigung  
Beispiel 29) Es ging mir so auf meine Nerven, **ja?** (IB)
- Hip-Hop-Slang  
Beispiel 30) Er war **Gangster Westside** und so. (IB)
- *Konkret, voll* als Intensivierung einer Aussage  
Beispiel 31) Auch im Winter, wenn es **konkret** schneit. (MS)  
Beispiel 32) Er ist **voll** gut zu mir [...]Ich bin **voll** sauer. (IB)

---

<sup>64</sup> Feridun Zaimoglu ist ein deutscher Schriftsteller türkischer Herkunft, der in seinen Büchern „Kanak Sprak“ und „Abschaum“ die Sprache und das Leben junger türkischstämmiger Männer in Deutschland literarisch darstellt.

## Phonetik

- Koronalisierung des Ich-Lauts  
Beispiel 33) Produzier *miş* ned. (BC)
- Silbenzählender Rhythmus, Dehnung von unbetonten Silben  
Beispiel 34) Ich muss das fertig *MACHE:n*. (IB)

### 3.3. Russischer Medienkontext

Um die Darstellung der Ethnolekte in den drei Ländern zu vervollständigen, wird nun das ethnolektale Sprechen in den russischen Massenmedien dargestellt. Da ohne Sprachkompetenz im Russischen das Verstehen des nächsten Teils erschwert ist, sind in diesem Aufsatz nur die Merkmale des sekundären Ethnolekts angeführt, die wichtig für die komparative Analyse sind. Alle Beispiele sind mit einer Übersetzung ins Deutsche versehen.

Die Comedy-Show, der die Beispiele für die Untersuchung entnommen worden sind, heißt „Naša Russia“. In dieser Sketchfilmserie geht es um zwei Gastarbeiter (Bauarbeiter) aus Tadschikistan, in der anderen um einen Nachrichtenmoderator in Pjatigorsk (Kaukasus). Der Schwerpunkt liegt auf dem tadschikischen und kaukasischen Ethnolekten. Den tadschikischen zeichnen wie auch den deutschen bzw. schweizerdeutschen Ethnolekt grammatische Merkmale wie die abweichende Bildung von Verbformen und die abweichende Deklination von Adjektiven aus. Da der kaukasische Ethnolekt mehr gemeinsame Züge mit dem deutschen bzw. schweizerdeutschen Ethnolekt hat, wird darüber im Folgenden etwas ausführlicher berichtet. Wenn man auf die Klassifikation von Androutsopolos (2001) zurückgreift, bezieht sich die Bezeichnung für den kaukasischen Ethnolekt auf die Lokalität, denn unter dem „kaukasisch“ werden Sprachen verschiedener Länder und Republiken von Russland, die im kaukasischen Gebiet liegen, verstanden. Grammatische Merkmale fehlen, daher lassen sich in dieser Inszenierung nur Merkmale auf phonetischer und lexikalischer Ebene identifizieren.

## Phonetik

- Ersatz vom labiodentalen Konsonanten durch den labialen (wie im Englischen *victory* → *war*)  
Beispiel 35) Dobryj večer, uvažaebye žiteli Pjatigorska!  
(Übersetzung: *Guten Abend, geehrte Einwohner von Pjatigorsk*).
- Mehrere Satzakkente erzeugen denselben Effekt wie die Gleichbehandlung von betonten und unbetonten Silben – „stampfender“ Rhythmus  
Beispiel 36) ŠTO tY DEL'aEŠ?  
(Übersetzung: *Was machst du?*)

## Lexik

- *Otvečajju* (ich schwöre) hat eine floskelhafte und satzfüllende Funktion  
Beispiel 37) **Otvečajju**, Rudik, u menja daže spravka est'!  
(Übersetzung: *Ich schwöre, Rudik, ich habe sogar eine Bescheinigung dafür*).
- *Koroče* (kurz gesagt), *slušaj* (hör mal) als Füllwörter, Kontaktsignale  
Beispiel 38) Dobryj večer, uvažаемye žiteli Pjatigorska i ostal'noj, **koroče**, Rossii tam...  
(Übersetzung: *Guten Abend, sehr geehrte Einwohner von Pjatigorsk und vom Rest Russlands, kurz gesagt*)  
Beispiel 39) Da ja znaju, **slušaj**, če ty menja učiš!  
(Übersetzung: *Ich weiss ja doch, hör mal, wieso belehrst du mich*)
- Interjektionen  
Beispiel 40) **Au**, ty smotri kak olen'pošel.  
(Übersetzung: *Au, guck mal, wie der Hirsch läuft*)

## 4. Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurden einleitend Informationen zum ethnolektalen Sprechen gegeben, dann lag der Schwerpunkt auf dem sekundären Ethnolekt, d.h. auf der medialen Inszenierung von Ethnolekten. Die Analyse von Medienkorpora in der Schweiz, Deutschland und Russland hat gezeigt, dass sich gemeinsame Sprachmerkmale nicht nur in Ethnolekten der eng verwandten Varietäten Deutsch und Schweizerdeutsch, sondern auch in der russischen Sprache finden lassen. Die Verwendung der von der Standardsprache abweichenden Konstruktionen in der Grammatik, das Auftreten von Interjektionen, Intensivierungs- und Anredepartikeln (*Mann, ich schwöre* –dth., *otvečajju, slušaj* – russ.) in der Lexik charakterisieren sekundären Ethnolekt in allen drei Ländern.

In der Untersuchung hat man zwischen einer stilisierten (S1) und einer „authentischen“ medialen Inszenierung der Ethnolekte (S2) – insbesondere mit Hilfe der Technik „Funny Dubbing“ - unterschieden. Die Teilung beruhte hauptsächlich auf drei Kriterien: Herkunft des Autors des jeweiligen Medientextes, das Vorhandensein des starken Parodie-Effekts (übertrieben dargestelltes Äußeres) und die Verwendung der Entlehnungen aus den Migrantensprachen in den Inszenierungen. Aus den Medienkorpora, die untersucht wurden, ist ersichtlich geworden, dass Transfers aus den Migrantensprachen in der S2-Gruppe öfter vorkamen.

Der Teil der Untersuchung, der populäre Zitate aus den Interviews im Schweizer Fernsehen („S' beschte wo's je hets gits!“, „Er isch brutal getrainiert“) erörterte, hat das Problem nahegelegt, dass nicht nur mediale Inszenierungen von Ethno-

lekten, sondern auch auffällige „ethnolektale“ Aussagen der einfachen Menschen durch die Medien schnell vom Publikum, gewöhnlich von den Jugendlichen, in die Rede übernommen werden. Dieser dritte Element der „ethnolektalen“ Kette – der tertiären Ethnolekt – ist also in Bezug auf den Anteil der durch Medien vermittelten ethnolektalen Züge zu untersuchen.

Infolgedessen sind nicht nur die Lücken im Forschungsstand in der Schweiz und Russland zu füllen, sondern auch die Struktur des tertiären Ethnolekts im Zusammenhang mit dem sekundären Ethnolekt zu erforschen. Als Vorgehensmethode kann eine Analyse der Gespräche der eigentlichen Träger des primären Ethnolekts bzw. Erfüllen der Aufgaben wie *Map Tasks* und der weitere Vergleich der Resultate mit der Analyse der medialen Inszenierung vorgeschlagen werden. Um das Bild für das ethnolektale Sprechen in den drei Ländern zu vervollständigen, ist eine größere quantitativ-komparative Analyse durchzuführen.

## Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos, Jannis (2001): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von "Türkendeutsch". In: Deutsche Sprache 29, 321-339.
- Auer Peter, Dirim Inci (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken: über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: Walter de Gruyter.
- Auer, Peter (2012): "Sprachliche Heterogenität im Deutschen. Linguistik zwischen Variation, Varietäten und Stil. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 42, 166, 7-28. (Sonderheft "Verschwommene Dialekte", hrsg. von R. Franceschini und Chr. Schwarz)
- Belikov Vladimir (1997): „Malye jazyki Evrazii: sociolingvističeskij aspekt. Sbornik statej. M. MGU, 90-108.
- Blom Jan-Petter, Gumperz John J. (1972): Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: Gumperz, J. J. / Hymes, Dell (Eds.): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- Bücker, Tanja (2007): Ethnolektale Varietäten des deutschen im Sprachgebrauch Jugendlicher. Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion SASI. Heft 9.
- Cindark, Ibrahim (2010): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer "Unmündigen" als Fallstudie für die "emanzipatorischen Migranten". Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache 51).
- Clyne, Michael (2000): Lingua Franca and Ethnolects in Europe and beyond. Sociolinguistica 14, 83-89.
- Cutler, Cecelia (1999): Yorkville crossing: A case study of hip hop and the language of a white middle class teenager in New York City. In: Journal of Sociolinguistics 3 (4), 428-442.
- Cutler, Cecelia (2002): Crossing over: White teenagers, hip-hop and African American English. PhD Dissertation. New York University.

- Cutler, Cecilia (2008): Brooklyn Style: Hip-hop markers and racial affiliation among European immigrants in New York City. In: *International Journal of Bilingualism* Vol.12, number 1,2, 7-24.
- Dürscheid, Christa (2010): „Sbeschte was je hets gits“ Jugendliche im Gespräch. *Schulinfo Zug 2*, 2010-11 Fokus Sprechen, 20-23.
- Füglein, Rosemarie (2000): *Kanak Sprach. Eine ethnolinguistische Untersuchung eines Sprachphänomens im Deutschen*. Bamberg: unveröff. Diplomarbeit, 1-160.
- Kallmeyer Werner / Keim, Inken (2004): Deutsch-türkische Kontaktvarietäten. Am Beispiel der Sprache von deutsch-türkischen Jugendlichen. In: Moraldo, Sandro M. / Soffritti, Marcello (Hrsg.): *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom: Carocci, 49-59.
- Keim, Inken (2000): Die Powergirls. Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe aus Mannheim. In: Jakobs, Eva / Rothkegel, Annely (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Niemeyer, 375-400.
- Kontulainen, Erika (2009): *Jugendsprache in Deutschland und Schweden. Eine kontrastive Analyse anhand zweier Online-Gemeinschaften, Stockholms universitet, Examensarbete för filosofie magisterexamen*.
- Nortier Jacomine, Dorleijn Margreet (2008): A Moroccan accent in Dutch: a socio-cultural style restricted to the Moroccan community? In: *International Journal of Bilingualism* 12, Number 1 & 2, 125-142.
- Perehval'skaja, Elena (2006): *Sibirskij Pidžin: dal'nevostočnyj variant: formirovanie. Istorija. Struktura. Dissertacija doktora filologičeskich nauk, Sankt-Peterburg*.
- Quist, Pia (2008): Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. In: *International Journal of Bilingualism* 12, Number 1 & 2, 43-61.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Longman, London.
- Rash, Felicity (1998): *Die deutsche Sprache in der Schweiz*. Peter Lang AG, European Academic Publishers, Berne.
- Schader, Basil (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz : Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Verlag Pestalozzianum an der PH Zürich.
- Tissot, Fabienne / Schmid, Stephan / Galliker, Esther (2011): Ethnolektales Schweizerdeutsch: soziophonetische und morphosyntaktische Merkmale sowie ihre dynamische Verwendung in ethnolektalen Sprechweisen. In: Glaser, Elvira / Schmidt, Jürgen Erich / Frey, Natascha (Hrsg.): *Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation*. Stuttgart: Steiner, 319-344.
- Werlen, Iwar (1998a): Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: *Babylonia* 1, 22-35.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.

## **(A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern**

**Melina Korn (Bayreuth)**

### **1. Einleitung**

Die Schule ist eine der Institutionen, zu der ein Großteil der in Deutschland lebenden Migranten<sup>65</sup> über lange Zeit einen intensiven und regelmäßigen Kontakt hat und haben muss. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern stellt somit einen wesentlichen Bereich der interkulturellen institutionellen Kommunikation dar.

Während es von Beginn der 1980er Jahre bis heute zahlreiche gesprächs- und diskursanalytische Forschungen zur Institution Schule für den Bereich der Unterrichtskommunikation gab<sup>66</sup>, wurde den Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern bislang sehr wenig Beachtung geschenkt. Hier gibt es bis heute nur ‚eine Hand voll‘ veröffentlichte Untersuchungen, wovon der Großteil im englischsprachigen Raum durchgeführt wurde<sup>67</sup>. Unter den deutschen Gesprächsanalysikern scheint in den letzten Jahren das Interesse an der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern zu wachsen. Dies zeigen drei Promotionsprojekte, welche gerade an den Universitäten Hildesheim, Münster und Basel laufen<sup>68</sup>, sowie zwei Artikel von Helga Kotthoff (2012)<sup>69</sup> und ein Artikel von Almut Zwengel (2010), die zurzeit die einzigen deutschsprachigen Publikationen zu Elterngesprächen darstellen.

Der vorliegende Artikel basiert auf ersten Ergebnissen meiner Masterarbeit, die 2013 an der Universität Bayreuth im Fachgebiet Interkulturelle Germanistik entstanden ist. Ziel dieser Arbeit war es, an die o.g. Forschungen anzuknüpfen und einen ersten Einblick in das bisher unerforschte Feld „interkultureller Lehrer-Eltern-Gespräche“ zu schaffen. Im Fokus der Untersuchung stand somit neben der *Institutionalität* v.a. die *Interkulturalität*. Es sollte untersucht werden, ob und inwiefern die Interaktion zwischen deutschen Lehrern und ausländischen Eltern durch Asymmetrien im Wissen (Rosenberg 2011) und in der Aushandlung sozialer Rollen (Goffman 1996) geprägt ist.

Im vorliegenden Artikel sollen die Analyseergebnisse bezüglich aufgefundener Wissensasymmetrien präsentiert werden. Sie beziehen sich auf ein Korpus aus acht Gesprächen, welche an einer hessischen Grundschule aufgezeichnet wurden.

---

65 Aus Gründen der Lesbarkeit wird durchgehend die maskuline Sprachform verwendet. Damit sind beide Geschlechter gemeint. Sollte dennoch die weibliche Sprachform verwendet werden, ist dies auf ausdrückliche Hervorhebung des weiblichen Geschlechts oder auf wörtlich übernommene Zitate zurückzuführen.

66 Siehe hierzu z.B. die Übersichten von Ehlich/Rehbein (1980) und Becker-Mrotzek (1990) oder auch aktuelle Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Kommunikation, wie die Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (Bräuer/Ossner 2011) unter dem Titel „Kommunikation und Interaktion im Unterricht“

67 Z.B. Baker/Keogh (1995); Mehan (1983; 1991); Walker (1998; 2002) und Pillet-Shore (2012)

68 *Ioulia Grigorieva* (Uni Hildesheim), *Lars Wegner* (WWU Münster) und *Vera Mundwiler* (Uni Basel). Aus diesen Forschungsprojekten liegen jedoch noch keine publizierten Ergebnisse vor.

69 Beide Artikel von Kotthoff beziehen sich auf das gleiche Korpus und beschäftigen sich mit der gleichen Fragestellung, weshalb sie nahezu identische Informationen liefern.

Das untersuchte Audiomaterial umfasst insgesamt ca. 245 Minuten, wobei die Dauer der einzelnen Gespräche mit 18 bis 55 Minuten sehr unterschiedlich ist.

## 2. Theoretischer Rahmen

### 2.1. Aktueller Forschungsstand zu Lehrer-Eltern-Gesprächen im deutschsprachigen Raum

Es wurde bereits in der Einleitung darauf hingewiesen, dass gesprächsanalytische Forschungen zu Lehrer-Eltern-Gesprächen bislang vorrangig im englischsprachigen Raum stattgefunden haben. Diese wurden in der vorliegenden Arbeit mitbeachtet, aufgrund der eingeschränkten Vergleichbarkeit durch die unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Schulsysteme wurden jedoch vornehmlich die Untersuchungen von Zwengel (2010) und Kotthoff (2012) als theoretischer Bezugsrahmen herangezogen.

Im Rahmen eines noch fortlaufenden Forschungsprojekts an der Alberts-Ludwigs-Universität Freiburg analysierte Helga Kotthoff (2012a, b) ein Korpus aus insgesamt zwölf Lehrer-Eltern-Gesprächen<sup>70</sup>. Kotthoff (2012a: 30f.) kommt zu dem Schluss, dass es Unterschiede in den „kulturellen Mitspielkompetenzen“ und den Positionierungsaktivitäten der Eltern gibt. Sie fasst zusammen, dass die Eltern aus der Grundschule „eine ausgeprägte kulturelle Mitspielkompetenz an den Tag [legen], da sich ihre Kriterien, Kategorisierungs- und Beschreibungspraktiken gar nicht von denen der Lehrer unterscheiden“ (ebd.: 31), wohingegen „die Eltern der Förderschüler [...] sprachlich und wissensmäßig diese kulturelle Mitspielkompetenz nicht immer leisten [können]. Sie konturieren sich als wesentlich abhängiger vom Angebot der Schule“ (Kotthoff 2012a:31). Kotthoff stellt die These auf, dass ein Grund dafür wahrscheinlich „in der Verschränkung von Kultur- und Sprachwissen [liegt], die in Deutschland eine schulbezogene kulturelle Mitspielkompetenz ausmacht“ (ebd.:9). Der Begriff der „kulturellen Mitspielkompetenz“ wird hier nicht genauer definiert.

Die von Zwengel (2010) veröffentlichte Untersuchung zu Lehrer-Eltern-Gesprächen entstand im Rahmen einer Forschungsreihe zu Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen. Im Gegensatz zu den Arbeiten Kotthoffs handelt es sich hier nicht um eine gesprächsanalytische Arbeit, sondern eine Untersuchung, die sich an den Methoden der qualitativen Sozialforschung orientiert. Sie fand auf der Basis von vier transkribierten Audioaufnahmen statt. Für das vorliegende Forschungsinteresse sind die Ergebnisse Zwengels v.a. durch ihren Fokus auf interkulturellen Gesprächskonstellationen interessant. Zwengel (2010:305) kommt zu dem Ergebnis, dass es häufig zu sog. „Koalitionen“ zwischen zwei der drei Gesprächsbeteiligten kommt, die zwischen Lehrkraft und Dolmetscher geschlossen werden und welche die Mutter als Dritten ausschließen (ebd.:305) und stellt fest, dass es eine klare Rollenaufteilung gibt zwischen der Lehrkraft als Informationsgeberin und der Mutter als Entscheiderin (ebd.:306).

---

70 Acht Gespräche aus einer Grundschule mit deutschen Mittelschichtseltern und vier Gespräche aus einer Förderschule mit Unterschichtseltern mit Migrationshintergrund.

## 2.2. (A)Symmetrien in der (institutionellen) Kommunikation

Blickt man auf das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit, so stellt die Institution Schule den Rahmen der Kommunikationssituation dar. Es erscheint also zunächst naheliegend, Lehrer-Eltern-Gespräche als eine Form der institutionellen Kommunikation zu betrachten und sich somit der Tradition der Institutionsanalyse anzuschließen, wie sie v.a. durch Ehlich und Rehbein in den 1980er Jahren ins Leben gerufen wurde.

Als gesprächsanalytisches, methodisches Konzept ist sie jedoch kritisch zu betrachten. Meer (2001) kritisiert beispielsweise das Gegensatzpaar zwischen Institution und Alltag als „unangemessene Prototypisierungen und Vereinfachungen“ und spricht sich – in der Annahme, dass jede Art der Kommunikation Asymmetrien aufweise, diese also nichts Institutionen-spezifisches seien (ebd.:34) – für eine Abkehr von der oben genannten Dichotomie zugunsten einer differenzierten Asymmetrienbetrachtung aus (ebd.:35).

Wenn im Folgenden die Rede von Asymmetrien ist, so verstehe ich darunter mit Bezug auf Brock und Meer (2004:203) eine „kommunikative Ungleichheit in Bezug auf ein spezifisches Kriterium oder Phänomen.“ Zudem gehe ich mit Linell und Luckmann (1991:4) davon aus, dass Asymmetrien in Dialogen allgegenwärtig sind und, dass sie sinnschaffend wenn nicht gar konstitutiv für jede Art der Kommunikation sind. Ich schließe mich der Grundannahme von Brock und Meer (2004:202) an, dass es im Laufe von ein und demselben Gespräch unterschiedliche Ungleichheiten geben kann und weise darauf hin, dass davon auszugehen ist, dass diese Asymmetrien für die Aktanten selbst zum Teil in der Gesprächssituation nicht offensichtlich gewesen sein müssen (Drew 1991:25, 47).

## 2.3. Das Konzept der Wissensdivergenzen nach Rosenberg

Für den Kontext der interkulturellen (institutionellen) Kommunikation, wie sie auch dem hier vorgestellten Datenkorpus zugrunde liegt, stellt die Idee der Wissensasymmetrien ein besonderes Charakteristikum dar. Dies zeigen unterschiedliche Forschungen, die bereits in diesem Bereich ausgearbeitet worden sind<sup>71</sup>.

Für die Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde jedoch vorrangig ein Konzept nutzbar gemacht, das von Katharina Rosenberg (2011) erarbeitet wurde. In Ihrer Studie zur interkulturellen Kommunikation an deutschen und argentinischen Behörden untersuchte sie Situationen, in denen Verstehensprobleme auftauchten und erstellte dafür ein ausdifferenziertes Konzept zur Analyse von Wissensdivergenzen<sup>72</sup>.

Das Konzept beruht auf der Prämisse, dass in der Analyse interkultureller institutioneller Kommunikation eine klare Trennung zwischen institutionellen und interkulturellen Phänomenen vorzunehmen ist (Rosenberg 2011:121). Auf der Basis

---

71 Ein grundlegendes Konzept zu Wissensasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation legen Günthner und Luckmann (2002) vor. Weitere Asymmetrienbetrachtungen finden sich bspw. in der Studie von Porila und ten Thije (2008) zur interkulturellen Kommunikation in Behörden.

72 Rosenberg (2011) spricht von *Wissensdivergenzen*, verwendet diesen Begriff jedoch synonym zu der Definition von Asymmetrien, als Unterschiede in Bezug auf ein Kriterium (Kapitel 2.2.).

dieser Prämisse kommt Rosenberg zu einer Einteilung in die drei Ebenen der *sprachlichen, kulturellen und fachlich-institutionellen Wissensdivergenzen*, welche getrennt voneinander zu untersuchen sind (ebd.:122).

Rosenberg führt im Anschluss an die Analyse dieser drei Wissensbereiche eine weitere Analyseebene ein, die man als *Divergenzen in der Beziehungsaushandlung* bezeichnen kann. Sie kommt in Bezug auf das von ihr untersuchte Korpus zu dem Ergebnis, dass „unterschiedliche Sprachkompetenzen nicht nur das reine Verstehen von Sachverhalten, sondern auch die Aushandlung von Beziehungen, Rollen oder Strategien [beeinflussen]“ (ebd.:145).

### 3. Forschungsinteresse und –methoden

Die vorliegende Arbeit knüpft an den vorangegangenen Untersuchungen zu Lehrer-Eltern-Gesprächen (Kapitel 2.1.) an, setzt den Interessenfokus jedoch auf die *Interkulturalität* als besonderen gesprächsbestimmenden Faktor<sup>73</sup>, welcher bisher in diesem Kontext noch nicht ausführlich untersucht wurde.

Um beiden Faktoren des Untersuchungsgegenstandes (nämlich der *Interkulturalität* und der *Institutionalität*) gerecht zu werden, wurde das Konzept von Rosenberg (2011) als Analyseleitfaden genutzt. Zentrale Fragen der Untersuchung sind: Gibt es in den interkulturellen Lehrer-Eltern-Gesprächen wiederkehrende Wissensasymmetrien, die relevant gesetzt werden? In welchen Wissensbereichen lassen sich Asymmetrien feststellen? Wie äußern sich diese Asymmetrien im Gespräch? Wie ist die Verteilung der Asymmetrien? Gibt es eine systematische Wissensasymmetrie zwischen dem Lehrer als mehrfachem Experten und den Eltern als Laien, der zu einem vertikalen Wissenstransfer vom Lehrer zum Elternteil führt (Rosenberg 2011:119)? Oder handelt es sich mehr um abwechselnde Asymmetrien und einen ausgewogenen Wissensabgleich zwischen Lehrern und Eltern (Kotthoff 2011:15)?

Die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit verspricht sich den Prämissen der ethnografischen Gesprächsanalyse nach Deppermann (2000). Die acht Audioaufnahmen wurden komplett inventarisiert (Deppermann 2008:32ff.) und analyserelevante Gesprächsausschnitte nach den Konventionen des Basistranskripts des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT2) (Selting et al. 2009) transkribiert.

Die ethnografische Komponente der Analyse beinhaltet Informationen zu den Lehrern und Eltern, welche anhand eines kurzen Fragebogens<sup>74</sup> direkt im Anschluss an die Gespräche erfasst wurden. Während der aufgezeichneten Gespräche

---

73 Ich knüpfe dafür an die Definition von Müller (1992) an, welcher interkulturelle Kommunikation als „direkte Kommunikation zwischen Menschen (Sprecher/Hörer<sub>1..n</sub>) aus verschiedenen Kulturen<sub>C1..Cn</sub>“ (ebd.:138) versteht und davon ausgeht, dass in einer interkulturellen Kommunikationssituation die Gesprächsteilnehmer „in der Regel mittels einer Sprache [interagieren], die für mindestens eine(n) der Beteiligten eine Fremdsprache darstellt.“ (Ebd.:138)

74 Der Fragebogen erfasste (neben biografischen Eckdaten beider Interaktanten) bei den Lehrern Angaben zu ihrer beruflichen Laufbahn und ihrem Vorwissen zur Durchführung von interkulturellen Elterngesprächen, bei den Eltern wurden ihr Bildungshintergrund, ihre Sprachkenntnisse und der Bekanntheitsgrad zur Lehrerin erfragt.

selbst war ich bewusst nicht anwesend, um Effekte des Beobachterparadoxons (Brinker/Sager 2001:31) so gering wie möglich zu halten.

#### 4. Das Datenkorpus

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden ethnografisch-gesprächsanalytischen Arbeit sind Gespräche zwischen ausländischen Eltern<sup>75</sup> und deutschen Lehrern, die an einer Grundschule in einer hessischen Großstadt stattgefunden haben<sup>76</sup>. Die Gespräche wurden im November und Dezember 2012 als Audioaufnahmen aufgezeichnet. In Abgrenzung zu sog. *Eltern-Sprechtage-Gesprächen*, welche durch äußere Themen- und Zeitvorgaben bestimmt sind, handelt es sich bei den vorliegenden Daten um individuell vereinbarte Gespräche zwischen Lehrern und Eltern in einem flexiblen zeitlichen und inhaltlichen Rahmen.

Das untersuchte Korpus besteht aus Audioaufnahmen von acht Gesprächen, die von drei unterschiedlichen Lehrern – jeweils in der Funktion des Klassenlehrers – geführt wurden. Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die sehr heterogenen Gesprächskonstellationen<sup>77</sup>:

Die untersuchte Grundschule hat ca. 340 Schüler, wovon über 90% Kinder mit Migrationshintergrund aus mehr als 30 Nationen darstellen. Damit sticht sie deutlich aus dem Bundesdurchschnitt von ca. 10% Kindern mit Migrationshintergrund (vgl.: BAMF 2010: 102) heraus, spiegelt jedoch eine Realität wider, wie sie in vielen Stadtvierteln deutscher Großstädte vorzufinden ist<sup>78</sup>.

Nr.	Gesprächsbeteiligte	Nationalität	Deutschkenntnisse
1	L1, Vater (V1), Mutter (M1) (2 kleine Kinder)	russisch	V – fast fließend M – gut
2	L1, V2, Schüler (S2)	bulgarisch/türkisch	V – gebrochen S – gebrochen
3	L1, M3, Dolmetscherin (D3) (2 kleine Kinder)	marokkanisch	M – kein Deutsch D – fließend
4	L2, M4	deutsch	M - Muttersprachlerin
5	L2, V5	türkisch	V – eingeschränkt, alltagstauglich
6	L3, M6, S6, D6 (=Schwester)	türkisch	M – sehr wenig S&D – fließend

75 Das untersuchte Korpus enthält neben den interkulturellen Lehrer-Eltern-Gesprächen, ein Gespräch (Nr. 4), das mit einer deutschen Mutter geführt wurde.

76 Ursprünglich waren Aufnahmen an unterschiedlichen Schulen geplant. Der Zugang zum Feld stellte sich jedoch als äußerst schwierig heraus. Es gab nur eine Schule, die Aufnahmen erlaubte.

77 Die Heterogenität der Gespräche ist sowohl auf der Ebene der Sprachkompetenz als auch in Bezug auf die unterschiedlichen Konstellationen der Gesprächsbeteiligten sehr markant für das vorliegende Korpus.

78 Vgl. z.B. Ergebnisse des Zensus 2011 einsehbar unter [www.zensus2011.de](http://www.zensus2011.de) (letztmalig aufgerufen am 11.8.2013).

7	L3, M7	polnisch	M – fließend
8	L3, M8, S8	jugoslawisch	M – gebrochen S – fließend

## 5. Analysen

### 5.1. Wissens(a)symmetrien zwischen deutschen Lehrern und ausländischen Eltern

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse bzgl. relevant gesetzter Wissensasymmetrien vorgestellt werden, mit dem Ziel Aussagen über die Wissensressourcen der ausländischen Eltern zu treffen und somit deren „kulturelle Mitspielkompetenz“ (Kotthoff 2012a:30) in den Gesprächen näher zu bestimmen.

Die nachfolgend vorgestellten Kriterien zur Identifizierung von Gesprächsausschnitten, in denen Wissensasymmetrien sichtbar gemacht werden, orientieren sich an den Kriterien Rosenbergs (2011:123) und wurden zum einen durch während der Analyse häufig entdeckte Muster, und zum anderen durch das Konzept der Verstehensdokumentation nach Deppermann (2010) ergänzt.

Als relevante Ausschnitte wurden demnach solche Stellen im Gespräch gewertet, in denen die Interaktanten: a) ihr Nicht-Verstehen bzw. Nicht-Wissen explizit durch *Nachfragen* („äh: MEInen sie realschule;“) und *Erklärungseinforderungen* („i ge es west äh\_ (-) REAL? (.) geSAMT?“) verdeutlichen, b) durch *metakommunikative Einschübe* („verSTEHN sie motiVIERT?“) bzw. *Erklärsequenzen* („das ist eine geSAMtSCHUle (.) ist genau das was äH: Ebru und äH: EMran machen,“) festgestellte oder angenommene Wissensdivergenzen verdeutlichen, oder c) durch ihre *allgemeinen Rückmeldesignale* („hm\_hm“; „okay“; „ja“) sowie v.a. durch das *Ausbleiben solcher Rückmeldungssignale* im Sinne der Verstehensdokumentation nach Deppermann (2010:13f.) ein eingeschränktes bzw. Nicht-Verstehen signalisieren.

Die vorgenommene Einteilung in 1) *sprachliche Kompetenz*, 2) *fachlich-institutionelles und fachdidaktisches Wissen* sowie 3) *erzieherisches Wissen* ist aus der Analyse der Daten entstanden. Es wurde zunächst versucht, die von Rosenberg (2011) beschriebenen Wissensbereiche auf das vorliegende Korpus anzuwenden. Dabei stellte sich jedoch heraus, dass das kulturelle Wissen in den untersuchten Lehrer-Eltern-Gesprächen nicht relevant gesetzt wird. Im Gegenzug dazu wurde jedoch mit dem erzieherischen Wissen ein dritter Wissensbereich identifiziert, der für Lehrer-Eltern-Gespräche relevant zu sein scheint<sup>79</sup>. Außerdem wurde der Bereich des fachlichen Wissens um die Komponente des *fachdidaktischen Wissens* erweitert.

<sup>79</sup> Dies ist naheliegend, betrachtet man die Schule als Institution, die neben einem Bildungs- auch einen Erziehungsauftrag hat.

### 5.1.1. (A)Symmetrien hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen

Bereits bei einer ersten Sichtung des Materials fällt auf, dass die allgemeine Rede-rechtsverteilung und Gesprächssteuerung stark von der sprachlichen Kompetenz der Eltern abhängt. Je höher die Sprachkompetenz ist, desto mehr Redeanteile bekommen die Eltern im Gespräch bzw. räumen sich diese selbst ein. Besonders signifikant ist das Kriterium der Sprachkompetenz, wenn weitere Personen anwesend sind, welche die deutsche Sprache besser beherrschen als der anwesende Elternteil. In diesem Fall kommt es in den vorliegenden Gesprächen schnell zu einer dyadischen Gesprächskonstellation zwischen dem Lehrer und der „sprachkompetenteren Person“, welche den Elternteil phasenweise komplett von dem Gespräch ausschließt, was sich mit der Beobachtung der „Koalitionen“ von Zwengel (2010:305) deckt.

Generell gilt es festzuhalten, dass alle im Folgenden getroffenen Aussagen bzgl. der Sprachkompetenz nur auf vier der acht untersuchten Gespräche fußen (nämlich 2, 5, 6, 8), da in den anderen Gesprächen für diesen Wissensbereich keine Divergenzen festgestellt wurden<sup>80</sup>. In 50% der untersuchten Gespräche stellt die Sprache somit kein Hindernis für den inhaltlichen Gesprächsverlauf dar. Aber auch in den Gesprächen mit Eltern mit geringerer Deutschkompetenz ist auffallend, dass die Verständigung in großen Teilen dennoch reibungslos funktioniert.

Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen der Eltern fällt auf, dass die rezeptiven Kompetenzen der Eltern die Verstehensprozesse in der Lehrer-Eltern-Interaktion stärker zu beeinflussen scheinen, als deren sprachproduktive Kompetenzen<sup>81</sup>. Allgemein fällt auf, dass alle Elternteile – vornehmlich jedoch diejenigen mit geringer Sprachkompetenz – sehr um eine Verstehenssicherung bemüht sind, was sich in ihrer Verstehensdokumentation (Deppermann/Schmitt 2009:222) widerspiegelt.

**Bezüglich der rezeptiven Sprachkompetenz der Eltern** sind v.a. zwei Aspekte auffallend.

a) *Probleme im Verstehen von „Fachvokabular“*: Ähnlich wie in den Ergebnissen Rosenbergs (2011:124) lassen sich auch in den vorliegenden Daten Probleme in der rezeptiven Sprachkompetenz vermuten, welche mit dem Gebrauch von Begriffen erklärt werden können, die hauptsächlich im schulischen Kontext Anwendung finden (*Wochenplan, IGS, derzeitiger Leistungsstand*). Hier gilt es zu fragen, ob diese Verstehensprobleme als Registerprobleme (Schroeder 2007:6) zu deuten sind und somit Aussagen über die Sprachkompetenz für das spezifische Vokabular, welches die Institution Schule mit sich führt, zulassen. Oder ob den ausschlaggebenden Punkt vielmehr die institutionellen Konzepte darstellen, welche sich hinter den Begriffen verbergen und die den Eltern nicht bekannt sind (vgl. Kapitel 5.1.2.).

---

80 Einen Sonderfall stellt Gespräch 3 dar. Hier herrscht streng genommen die extremste Asymmetrie in der Sprache, da M3 gar kein Deutsch spricht. Durch das gute Deutschniveau der Dolmetscherin findet jedoch ähnlich wie in Gespräch 1 und 7 ein problemloses Kommunizieren statt.

81 Interessant ist, dass diese Ergebnisse im Gegensatz zu Rosenbergs (2011:125) Ergebnissen stehen, welche zusammenfasst, dass in ihren Gespräch „signifikant mehr Verstehensprobleme zu beobachten [sind], die auf den sprachproduktiven Kompetenzen der Klienten basieren“.

b) *Verstehensprobleme in Bezug auf vage Lehreräußerungen*: Eine sehr interessante Beobachtung stellt die Tatsache dar, dass vage Lehreräußerungen bei den ausländischen Eltern zu Irritationen führen. Das auffälligste Beispiel aus dem vorliegenden Korpus liefert Gespräch 5. Hier hat L2 in der Vorbereitung des Gesprächs zum Ausdruck gebracht, dass der Schüler auf die Realschule bzw. eine integrierte Gesamtschule gehen solle, da V5 jedoch den Wunsch äußert, seinen Sohn auf das Gymnasium zu schicken, macht L2 von vagen Äußerungen Gebrauch, um ihre Schulwahlpräferenz (versteckt) zu verdeutlichen. Die klärenden Rückfragen von V5 (im Transkript fett gedruckt) lassen jedoch annehmen, dass er die Äußerungen von L2 nicht verstanden hat, wie die folgenden Beispiele 1 und 2 zeigen.

**Beispiel 1: Gespräch 5, Min 12:32**

01 L2: °h ansonsten haben sie AUch dran gedacht,  
02 dass er in die (Name der Schule) geht,  
03 zu seinem BRUder, (-) der FAIsal.  
04 V5: ja (.) normalerweise ja.  
05 L2: ja, wär doch GUT. [dann wärn die zuSAMmen]  
06 V5: [wär dann alle zuSAMmen] zusammen  
(-)  
07 L2: ja [(-) ja(-)ja(-)]  
08 V5: [mit äh:\_äh::\_ ]äh: MEInen sie reAlsChule -  
09 L2: ja, (.) der is ja jetzt (.)  
10 des is ja ne inteGRIERte geSAMTschule, (.)  
11 da brauchen wir gar keine emPFEHlung ausstellen  
12 V5: hm\_hm

**Beispiel 2: Gespräch 5, Min 14:47 (= 2 Minuten später)**

100 L2: °h ne ich find das auch find das auch GUT,  
101 wenn die zwei JUNGen dann in die selbe SCHUle gehn  
102 V5: ja  
103 L2: dann ham sie IMmer mit EINer EINrichtung zu tun  
104 V5: ja\_ja  
105 L2: die ham ALle möglichkeiten DORT  
106 V5: hm\_hm  
107 L2: ja? (.) egal, wie sie sich entWICKELN (.)  
108 können IMmer weiterkommen, und das wär schon das  
RICHTige.  
109 V5: hm\_hm  
110 L2: und WIR ham ja dann noch ZEIT mit der ANmeldung bis  
äh (.)

111 FEBruar (.) ENde FEBruar MÄRZ  
112 V5: ja  
113 L2: und dann (.) wird ja erst angemeldet  
114 V5: °h also  
115 L2: ja  
116 V5: kann man jetzt ja schon SAgen (.)  
117 oder könn darf ich sie schon JEtzt FRAGEN  
118 (irgendwie) reAL oder gymNASium.  
119 oder was [(sagen sie)]  
120 L2: [also ich ] würd (.)  
121 ich ich wär AUch fürn für ein !REI!nes gymNASium  
122 würd ich dem FAIsal des (-) den Faisal auch nicht  
schicken.  
123 €weil eben wie gesagt diese SAchen

L2 leitet zur Frage nach der Wahl der weiterführenden Schule mit einer geschlossenen Frage über, indem sie V5 eine bestimmte Schule vorschlägt (Z.1-3) und somit eine von ihm erwartete Antwort vorlegt. V5 antwortet darauf mit einer eingeschränkten Zustimmung (Z. 4), welche von L2 bestätigt und bestärkt wird (Z. 7). Erst die Rückfrage von V5 in Zeile 8 zeigt, dass V5 die Äußerung von L2 bisher nicht verstehen konnte bzw. wollte, denn es ist nicht eindeutig zu sagen, woran das Nicht-Verstehen von V5 liegt. Es könnte sich hierbei auch um ein ‚Nicht-Verstehen-Wollen‘ handeln. Auffallend ist jedoch, dass die Äußerungen von L2 nicht präzise genug formuliert zu sein scheinen, so dass V5 zwei Minuten später noch einmal die Frage nach der Schulform stellt (Z. 116-119). Vagheit wird in den Äußerungen von L2 verwendet, um die von ihr dispräferierte Äußerung (nämlich eine klare Ablehnung des Gymnasialwunsches von V5) abzumildern<sup>82</sup>. Sie wird durch mehrere Elemente hergestellt: Zum einen wird das Wort Gymnasium vermieden, indem ein Schulname genannt wird (Z.2) und an späterer Stelle durch das Demonstrativpronomen „DORT“ (Z. 105) ersetzt wird, zum anderen ist eine Häufung der Partikel „ja“ (Z. 10, 110, 113) und des Adverbs „auch“ (Z. 1, 100, 121) sowie des Personalpronomens „wir“ (Z. 11, 110) festzustellen, welche Elemente sind, die geteiltes Wissen und eine Übereinstimmung der Gesprächsbeteiligten suggerieren und es V5 erschweren Rückfragen zu stellen. Vagheit kann bei bestimmten Gesprächstypen erforderlich sein, um Konflikte zu vermeiden (Schwittalla 2006:161), in den vorliegenden Gesprächsausschnitten scheinen die Äußerungen von L2 jedoch der Grundregel „beim Sprechen müssen wir uns nur so präzise ausdrücken, dass der Hörer versteht, was wir meinen“ (ebd.:161) nicht zu genügen, was die präzisierenden Rückfragen von V5 belegen. Die vage Äußerungsstruktur von L2 scheitert somit, denn sie muss die zunächst gemiedene dispräferierte Äußerung (= die Ablehnung einer Gymnasialempfehlung) schlussendlich verbalisieren (Z. 120-122).

---

82 Vagheit ist im alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitet als Mittel, um dispräferierte Äußerungen abzumildern. Schwittalla (2006:161) spricht von Vagheit als einem „semantischen Prinzip der Alltagsrede“.

**Bezüglich der sprachproduktiven Kompetenz der Eltern** ist allgemein zu beobachten: Je geringer die Sprachkompetenz ist, desto knapper fallen deren selbst-initiierte Redebeiträge aus. Bei diesen Redebeiträgen handelt es sich größtenteils um spontan eingestreute Anekdoten, in denen die Eltern über die Situation in der Familie berichten. Es ist anzunehmen, dass diese Art der Erzählung weniger präzise Ausdrucksfähigkeiten der Eltern fordert und zudem meist mit alltagssprachlichen Mitteln durchgeführt wird, sodass geringere Hürden in der sprachlichen Formulierung entstehen. Zwar werden z.T. explizite Wortfindungsprobleme benannt („nicht ANgSt, wie heißt die auf DEuTsch.“ Gespräch 2) und es sind bei V2, V5, M6 und M8 Satzbildungsprobleme erkennbar, diese führen jedoch selten zu Stagnationen im Gesprächsfluss, was auch durch eine hohe rezeptive Kompetenz der Lehrer erklärt werden könnte. Das folgende Beispiel 3 veranschaulicht dieses Zusammenspiel von Eltern und Lehrern. V2 möchte hier von dem zusätzlichen Deutschkurs seines Sohnes berichten. L1 hilft ihm dafür aktiv bei der Sprachproduktion.

Beispiel 3: Gespräch 2, Min 1:07

01 V2: er jetzt GEhen in äh: extra eine SCHUle,  
02 ähm: (--) pro WOche zwei MAL, (.) ähm: DEUTSCHkurse.  
03 L1: ah;;  
04 V2: ja.  
05 L1: wo GEht er da HIN,  
06 V2: äh: in (Name des Stadtteils) äh::  
07 L1: hm\_hm  
08 V2: (Name des Stadtteils) äh: (-) wie heißt die, (.)  
SCHUle?  
09 L1: ist das die legato schule?  
10 V2: äh:: (1.0)  
11 L1: heinrich KLEIST schule.]  
12 V2: [äh:] eine. (-)  
13 L1: nein,  
14 V2: le oder so,  
15 L1: !LE!gato,  
16 V2: nein\_nein (-) nich SCHUle so ein  
17 L1: VOLKShochschule?  
18 V2: privAT oder so.  
19 L1: eine privATschule,  
20 V2: ja.  
21 L1: ja, (2.0)  
22 V2: °h (-) ZWEI stunde,  
23 L1: Immer? (.) NACHmittags; ZWEI STUNDen. (-) nochmal,  
24 V2: ne. pro woche ZWEImal.

25 L1: AHja.  
26 V2: und jeden tag äh:: (-- ) montag bis freitag äh:. hort.  
27 L1: in den hort. geNAU. DA wollt ich nochmal nachfragen.  
28 (-) also ZWEImal die woche in (Name des Stadtteils)  
in ei:ne (-)  
29 EXtra deutschstunde [gehst] du jetzt.  
30 V2: [ja.]

Wie bereits im Vorangegangenen mehrmals angeklungen, scheint die ausgeprägte **rezeptive Sprachkompetenz der Lehrer** von großer Bedeutung zu sein, da sie die Probleme der Eltern in der Sprachproduktion teilweise ausgleicht. Neben einer allgemein hohen Hörverstehenskompetenz der Lehrer zeigt sich, dass ein aktives *back-channeling*, also die Verstehenssicherung durch Rückfragen sowie konkrete Formulierungshilfen, eine unterstützende Rolle spielt. Im vorangegangenen Beispiel 3 wird dieses Verfahren von L1 aktiv angewandt.

Diese Tendenz ist bei allen drei Lehrern vorzufinden und zeichnet sie in ihrer sprachlichen Kompetenz im Umgang mit Nicht-Muttersprachlern aus. Mit Bezug auf Rosenberg (2011:123) bezeichne ich diese Kompetenz, sich auf allen sprachlichen Ebenen der angenommenen sprachlichen Kompetenz und dem Vorwissen der Eltern anzupassen, als **produktive Sprachkompetenz der Lehrer**. Sie äußert sich v.a. in folgenden zwei Aspekten:

a) *Reformulierungen und semantische Präzisierungen*: Alle Lehrer verwenden Paraphrasen (Umformulierungen), die zusammengefasst werden können unter dem Ziel der Präzisierung des Gesagten (Schwitalla 2006:185), wie in den folgenden Auszügen aus den Gesprächen 5 und 6.

#### Beispiel 4: Gespräch 6, Min 5:28

01 L3: rechtschreiben, also WIE er die wörter schreibt

#### Beispiel 5: Gespräch 5, Min 0:51

01 L2: also gramMATIK, das richtig; n SATZ richtig  
aufzuBAUn; (.)

02 oder (.) wenn wir jetzt diese vier FÄLle, (-)

03 WE:M (.) WE:N äh behandeln,

Die präzisierenden Einschübe werden hier immer prophylaktisch eingesetzt, d.h. sie werden nicht von den Eltern eingefordert und es ist somit weder zu sagen, ob die Eltern die Worterklärunen gebraucht, noch ob sie sie verstanden haben. Gesprächsanalytisch handelt es sich somit v.a. um Aussagen, die erkennen lassen, wo Lehrer Sprachlücken bei den Eltern vermuten. Jedoch ist keine Systematik zu

erkennen, wann die Lehrer ein Fachwort erklären und wann nicht.

b) *Betontes Sprechen, Dialektunterdrückung und Elemente von foreigner talk als Formen eines recipient design*: Es ist auffallend, dass alle drei Lehrer trotz unterschiedlicher Sprechtempi und Komplexitäten in der Äußerungsstruktur durchaus Elemente verwenden, die als adressatenspezifische Rezipientenzuschnitte zu werten sind. So sprechen alle sehr akzentuiert, gut artikuliert und verwenden die Standardsprache (Schwitalla 2006:48), obwohl bei allen drei Lehrern eine dialektale Einfärbung herauszuhören ist, welche auf eine potenziell dialektgefärbte Sprechweise schließen lässt. Eine besondere Art des *recipient design* ist zudem bei L1 beobachtbar, welche vereinzelt leichten *foreigner talk* (Rosenberg 2011:131) verwendet, wie in dem folgenden Ausschnitt.

Beispiel 6: Gespräch 2, Min 12:25

01 V2: äh\_äh\_ es is äh LERnen türkisch.

02 L1: LERnen türkisch äh SPREchen türkisch und SCHREIben türkisch

Diese Formen des *recipient design* scheinen verständnisfördernd zu wirken. Unter dem Fokus des rezipientenbezogenen Sprechens wäre im Gegenzug dazu zu fragen, ob das Verwenden vager Äußerungen, welches zu Verstehensproblemen führt, als fehlendes *recipient design* zu bewerten ist.

Die Analyse der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenzen von Lehrern und Eltern in dem vorliegenden Korpus hat gezeigt, dass hier Asymmetrien relevant gesetzt und je nach Grad der Ausprägung gesprächs(sequenz)bestimmend sind. Generell ist jedoch ein sehr kooperativer Umgang mit sprachlich bedingten Verstehensproblemen (von Lehrer- wie von Elternseite) zu konstatieren.

### 5.1.2. (A)Symmetrien im fachlich-institutionellen und fachdidaktischen Wissen

Aus der Analyse des institutionellen, fachlichen und fachdidaktischen Wissens lässt sich generell eine hohe Korrelation zwischen der Sprachkompetenz und dem fachlich-institutionellen Wissen festhalten: Je höher die Sprachkompetenz der Eltern ist, desto weniger Wissensasymmetrien sind in dem vorliegenden Datenkorpus auffindbar.

Bezüglich des **institutionellen Wissens** wurde festgestellt, dass sich hier fehlendes Wissen v.a. in der Unkenntnis schulspezifischer Konzepte (*Muttersprachunterricht, freiwilliges Wiederholen im Kontrast zu gezwungenem Sitzenbleiben, Leseförderung*) äußert. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass das *Konzept der Integrierten Gesamtschule (IGS)*<sup>83</sup>, welches in allen Gesprächen über die Wahl der weiterführenden Schule (Gespräche 4-8) relevant ist, bei den Eltern mit niedriger Sprachkompetenz (V5, M6, M8) generell nicht bekannt zu sein scheint.

---

83 Eine Schulform, bei der Schüler mit Haupt-, Real- und Gymnasialempfehlung gemeinsam unterrichtet werden und durch eine Auswahl an Kursen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus eine Differenzierung nach Leistungsstand für die einzelnen Fächer angeboten wird.

Ein Beispiel stellt der folgende Ausschnitt aus Gespräch 8 dar, in dem L3 mit S8 über seine Wünsche bezüglich der weiterführenden Schule spricht. Hier wird deutlich, dass M8, die hier mehr in der Rolle des Zuhörers ist, das Konzept der IGS nicht kennt<sup>84</sup>.

Beispiel 7: Gespräch 8, Min 10:02

01 L3: ich HAB da ne bestimmte VORstellung, (-)  
02 wo du hingehn SOLLtest.  
03 aber das wird n bisschen SCHWIERig,  
04 wenn die\_wenn das jetzt immer SCHLECHter wird. (--)  
05 wo möchtest DU denn hin;  
06 was hast DU denn dir überlegt wo du hingehn könntest,  
07 S8: auf die I ge es WEST.  
08 L3: du möchtest auf die i ge es west gehn.  
09 S8: weil wenn ich mich verBESSer, dann kann ich Höher.  
10 L3: ja das STIMMT, da hast du recht.  
11 M8: ja?  
12 L3: ja:. kann er. (-)  
13 äh::m (.) was du a\_was ICH (-)  
14 ich sag das ma einfach wies IS.  
15 ICH glaube dass du sogar das gymNASium schaffen würdest. (1.5)

Interessant ist in Beispiel 7 die ungleiche Wissensverteilung nicht nur zwischen L3 und M8, sondern auch zwischen M8 und ihrem Sohn. S8 kann die Frage von L3 (Z. 5-6) nicht nur klar beantworten (Z. 7), sondern auch mit institutionellem Wissen begründen (Z. 9). Die Rückfrage von M8 (Z. 11) signalisiert hingegen, dass die Mutter dieses institutionelle und konzeptuelle Wissen über die Gesamtschule nicht hat. M8 fordert durch ihr „ja?“ (Z.11) implizit institutionelles Wissen ein und stellt somit ein Explanandum her (Morek 2012:27), auf welches L3 jedoch nur mit einer Bestätigung (Z. 12) eingeht und sich anschließend wieder an S8 wendet. M8 wird über das Konzept der Gesamtschule nicht aufgeklärt. Diese Beobachtung trifft auf alle untersuchten Gespräche zu: Die Lehrer gehen zwar meistens auf das fehlende Wissen der Eltern mit Erklärungsversuchen zur Vermittlung von institutionellem Wissen ein. Die Ausmaße der Erklärung richten sich jedoch nach der Sprachkompetenz der Eltern: Je geringer die Sprachkompetenz, desto knapper die übermittelten Informationen.

Ein ähnliches Phänomen ist auch im Bereich des **fachlichen Wissens** zu beobachten. Hier wird von Lehrern und Eltern zwar ein Austausch über den Leistungsstand des Schülers gefordert, diese Aufklärung findet jedoch je nach Sprachkompetenz der Eltern in unterschiedlicher Intensität statt. Eltern mit geringerer

---

84 Auch die Beispiele 1 und 2 zeigen, dass V5 das Konzept der Integrierten Gesamtschule nicht bekannt zu sein scheint.

Sprachkompetenz und (angenommenem) geringerem Fachwissen (s.u.), werden weniger detailliert über den Leistungsstand ihres Kindes aufgeklärt.

Im Grunde genommen könnte man das beobachtete Phänomen als recipient design beschreiben, mit dem die Lehrer versuchen, sich dem Sprach- und Wissensstand der Eltern anzupassen. Diese Art des Rezipientenzuschnitts (weniger Informationen, bei weniger Kompetenz/Wissen), welche die Lehrer in den Interviews z.T. selbst benannt haben, führt zu einer Aufrechterhaltung der bestehenden Wissensasymmetrien.

Ein besonderes Phänomen stellt der Bereich des **fachdidaktischen Wissens**, also das Wissen wie Fachinhalte vermittelt werden, dar. Hier ist bei den sprachkompetenten Eltern (v.a. bei M4 und M7) ein Aushandeln verschiedener Ansichten zwischen Lehrern und Eltern erkennbar, was mehr auf einen Ideologienkonflikt hindeutet. Zum Beispiel in dem folgenden Gesprächsausschnitt zwischen der polnischen Mutter M7 und L3. M7 kritisiert hier den ‚minimalistischen Arbeits-einsatz‘ ihrer Tochter und L3 widerspricht ihr, indem sie die Tochter in Schutz nimmt.

#### Beispiel 8: Gespräch 7, Min 7:30

- 01 M7: MANchmal, (--) also GRAdE wenn:s geht um bisschen  
MEHR zu machen.
- 02 da: (-) WILL sie nich. dann sag sie NEIN,  
03 muss ich nich
- 03 L3: ja hat sie ja RECHt.
- 04 M7: WILL ich nich.
- 05 L3: sie hat RECHt.
- 06 M7: JA aber. Da LETzte mal,

Bei den Eltern mit niedrigerer Sprachkompetenz ist ein solches Aushandeln nicht erkennbar. Vielmehr ist hier das *Phänomen des unterstellten fehlenden Wissens* zu beobachten. Dieses entspricht der Feststellung von Drew (1991:25), dass Asymmetrien sich auch in der Form äußern können, als einer der Gesprächspartner so behandelt wird, als hätte er keinen Zugang zu dem gesprächsrelevanten Wissen, wie es bspw. der Kommentar „die verGLEIchsarbeiten, (.) das sind DIEse, (-) da können sie jetzt NICH, (.) wahrscheinlich nich SO! viel mit anfangen,“ (Gespräch 8, Min 2:51) von L3 an M8 verdeutlicht. Hier setzen die Lehrer durch ihre Erklärungen und Kommentare bestimmte Wissensasymmetrien relevant und stellen damit eine Experten-Laien-Konstellation her.

### 5.1.3. (A)Symmetrien im erzieherischen Wissen

Im Bereich des erzieherischen Wissens wurden v.a. in Gesprächen Asymmetrien relevant gesetzt, in denen die Kinder nicht anwesend waren<sup>85</sup>. Auffallend ist zudem auch hier eine Korrelation mit einer niedrigen Sprachkompetenz. Erzieherische Themen werden v.a. bei den Eltern mit geringerer Sprachkompetenz angesprochen. Anders als zunächst vermutet, konnten im Vergleich zu den Ergebnissen bzgl. des fachdidaktischen Wissens keine Ideologiekonflikte oder unterschiedlichen Ansichten festgestellt werden. Vielmehr zeigte sich, dass Wissensasymmetrien durch die Interaktanten selbst relevant gesetzt werden, welche sich aktiv die Position des *Ratsuchenden* (= Eltern ohne Expertenwissen) und des *Ratgebenden* (= Lehrer mit Expertenwissen) (Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994:15) konstruieren und somit eine von beiden Seiten akzeptierte Beratungssequenz initiieren (ebd.:10). Dies kann entweder unaufgefordert durch die Lehrer geschehen. In Beispiel 9 erklärt L1 beispielsweise M1 und V1, dass ihr Sohn in der Schule und zu Hause Ruhe brauche, und gibt danach eine konkrete Handlungsanweisung an das Elternhaus als erzieherische Instanz.

#### Beispiel 9: Gespräch 1, Min 5:00

- 01 L1: und DA, hatte ich ja schonMA mit ihnen drüber  
gesprochen, (.)
- 02 ä:hm. verSUCHen sie bitte auch zu HAUse, (.)
- 03 dass er moMEnte hat, wo er wirklich (.) RUhe hat, (-)
- 04 haben sie das mit dem WECKer gemacht.

Häufig kommt es jedoch auch vor, dass die Eltern (implizit) durch eine Problempräsentation (Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994:10) Ratschläge von den Lehrern einfordern, woraufhin die Lehrer mit konkreten Ratschlägen reagieren, wie die folgenden zwei Beispiele aus Gespräch 5 verdeutlichen.

#### Beispiel 10: Gespräch 5, Min 4:00

- 01 V5: aber der IS: (-) ja sag ich ganz OFFen, (.)
- 02 der is SEHR frech zu hause.(-) SEHR frech. (.)
- 03 manchma wenn ich nich DA bin, der Mutter hat  
SCHWIERigkeit, (-)
- 04 der hört nix alles ZU, bisschen aggresSIV,

#### Beispiel 11: Gespräch 5, Min 6:49

- 01 L2: dann machen sie doch mit ihm einen HANdel.(-)
- 02 dass sie SAgen, (--) du liest, (.) du ZEIGST mir, (.)
- 03 du holst dir mal drei bücher aus der bücheREI,

---

85 Ist das Kind anwesend, so sprechen die Lehrer oft Lob an das Kind aus und ermutigen es, sich anzustrengen.

04 V5: hm\_hm,  
05 L2: und, (-) du ZEIGST mir jeden tag, wie viel zu  
geLEsen hast,  
06 und dann FRAGEN se IHN auch,  
07 nicht, dass er dann nur WEIterblättert,  
08 nd so TUT als liest er es,  
09 sondern sie FRAGEN dann auch, was hast du da  
geLEsen,  
10 wie geht die geschichte WEIter,  
11 und äh dann, (-) machen sie danach die STUNDen fürs  
FERNsehn.

Auffallend ist, dass die Lehrer trotz beratender Funktion oft die Kooperation mit den Eltern in Erziehungsfragen betonen und auch adressatenbezogene Lösungsvorschläge geben möchten, die meist in Form von (impliziten) Handlungsanweisungen geäußert werden. Dennoch wird durch die Rollen des Ratsuchenden und des Ratgebenden ein klares Experten-Laien-Verhältnis geschaffen.

## 6. Fazit

Die vorangegangene Analyse von Wissensasymmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrern und ausländischen Eltern verfolgte das Ziel, Aussagen über die „kulturellen Mitspielkompetenzen“ der ausländischen Eltern (Kotthoff 2012a) zu treffen und Kotthoffs These einer „Verschränkung von Kultur- und Sprachwissen, die in Deutschland eine schulbezogene Mitspielkompetenz ausmacht“ (ebd.:9) zu überprüfen. Die Analyse ergab, dass in der Hälfte der Gespräche Asymmetrien im Bereich des sprachlichen und des institutionell-fachlichen Wissens relevant gesetzt werden. Interessant ist zudem, dass kulturelles Wissen in den Lehrer-Eltern-Gesprächen nicht thematisiert wird, dafür jedoch mit dem fachdidaktischen und dem erzieherischen Wissen zwei neue Wissensbereiche aufgedeckt wurden, welche für den Gesprächstyp relevant zu sein scheinen.

Bzgl. der *Sprachkompetenz* wurden in über 50% der Gespräche (phasenweise) Asymmetrien deutlich. Diese scheint zudem eng an andere Wissensbereiche gekoppelt zu sein. Neu ist im Vergleich zu Kotthoffs These jedoch die Erkenntnis, dass es neben dem Sprachwissen nicht *kulturelles Wissen* zu sein scheint, welches die Mitspielkompetenz der Eltern bestimmt. Vielmehr wurde eine Korrelation zwischen *institutionell-fachlichen Wissensasymmetrien* und einer geringen Sprachkompetenz aufgedeckt<sup>86</sup>.

Eine Ausnahme stellt der Bereich des *fachdidaktischen Wissens* dar. Dieser wurde vornehmlich in Gesprächen mit sprachkompetenten Eltern thematisiert, wobei hier nicht von einer klaren Wissensasymmetrie zwischen Lehrern und Eltern zu sprechen ist, sondern vielmehr ein Aushandeln unterschiedlicher Ansichten stattfindet.

---

86 Dies Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen Rosenbergs (2011:132).

Zudem entstand die These eines gewissen *recipient designs*, das die Lehrer durch eine Anpassung ihrer sprachlichen Äußerungen und der vermittelten Wissensinhalte betreiben und welches sich in einer „Über- bzw. Unterschätzung des gemeinsamen Wissens“ (Günthner/Luckmann 2002:221) äußern kann.

Der klare Kontrast zwischen Eltern mit einer hohen und Eltern mit einer niedrigen Sprachkompetenz sowie die Korrelation der Sprachkompetenz mit dem institutionell-fachlichen Wissen lassen vermuten, dass es sich bei den aufgedeckten Asymmetrien nicht um institutionenspezifische „zwangs-kommunikative Asymmetrien“ (Meer 2011:32) handelt, welche spezifisch für die Kommunikationssituation des Lehrer-Eltern-Gesprächs sind. Vielmehr handelt es sich vornehmlich um *lokale Asymmetrien* (Linell/Luckmann 1991:4), die sich auf einzelne Gesprächssequenzen beschränken. Während diese bei den sprachkompetenten Eltern in einem Wechselspiel zwischen Lehrern und Eltern pendeln und somit insgesamt eine sehr symmetrische Gesprächskonstellation hervorbringen, sind in den Gesprächen mit Eltern mit geringer Sprachkompetenz klare *Experten-Laien-Rollenzuweisungen* erkennbar, die eine asymmetrische Gesprächskonstellation hervorrufen. Dieses Muster findet sich am auffälligsten in den Gesprächspassagen wieder, in denen *erzieherisches Wissen* relevant gesetzt wird. Auch hier konnte eine Korrelation mit der Sprachkompetenz festgestellt werden, da erzieherisches Wissen nur in Gesprächen mit Eltern mit niedriger Sprachkompetenz relevant gesetzt wurde. Die Gesprächssequenzen zum erzieherischen Wissen haben dabei häufig den Charakter eines Beratungsgesprächs (Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994:10), was sich wiederum mit den Ergebnissen von Zwengel (2010:306) deckt.

Trotz aufgefundener Asymmetrien zeigten meine Untersuchungen im Gegensatz zu den Ergebnissen Kotthoffs (2012:307), die von weniger „kompatiblen Rollen“ in der Interaktionen von deutschen Lehrern mit ausländischen Eltern spricht, einen sehr kooperativen Umgang, welcher sich v.a. in Bezug auf sprachliche Divergenzen äußert. Dieser aufgrund der vorliegenden Analyse angenommene kooperative Umgang der Interaktanten mit den aufgefundenen Wissensasymmetrien lässt meiner Meinung zwar noch nicht per se eine Kompatibilität der Rollen annehmen, es sind jedoch teilweise Kompensationsstrategien der Interaktanten zum gegenseitigen Wissensausgleich erkennbar.

Der Frage nach einem Zusammenhang zwischen aufgefundenen Wissensasymmetrien und ausgehandelten Rollen wurde in weiteren Analysen im Rahmen des Masterarbeitsprojekts näher nachgegangen.

## Literaturverzeichnis

- Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: Human Studies 18, 263-300.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2010): Das Bundesamt in Zahlen 2010 - Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Becker-Mrotzek, Michael (1990): Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil I. In: Deutsche Sprache 18, 158-190; 241-259.

- Brinker, Klaus / Sager, Sven F. (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 3., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.
- Brock, Alexander/ Meer, Dorothee (2004): Macht–Hierarchie–Dominanz–A-/symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 5 (2004), 184-209.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 1 (2000), 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2010): Zur Einführung: „Verstehen in professionellen Handlungsfeldern“ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf et al. (Hrsg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr, 7-25.
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2009): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 3/08, 220-245.
- Drew, Paul (1991): Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In: Marková, Ivana / Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991): Asymmetries in Dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 21-48.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 338-345.
- Goffman, Erving (1996): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellungen im Alltag. 5.Auflage. München: Piper.
- Günthner, Susanne / Luckmann, Thomas (2002): Wissensasymmetrien in interkultureller Kommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.) (2002): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, 213-243.
- Kotthoff, Helga (2012a): „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 2. Onlineresource: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2>
- Kotthoff, Helga (2012b): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen - Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion Ausgabe 13 (2012), 290-321.
- Linell, Per/ Luckmann, Thomas (1991): Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: Marková, Ivana / Foppa, Klaus (Hrsg.): Asymmetries in Dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1-20.
- Meer, Dorothee (2011): Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition. In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 28-50.

- Mehan, Hugh (1983): The role of language and the language of role in institutional decision making. In: *Language in Society* 12, 187-211.
- Mehan, Hugh (1991): The School's Work of Sorting Students. In: Boden, Deirdre / Zimmermann, Don (1991): *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 71-92.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 63-92.
- Müller, Bernd-Dietrich (1992): Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Krause, Burkhardt (Hrsg.): *Präludien. Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposiums zur interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, 133-156
- Nothdurft, Werner / Reitemeier, Ulrich / Schröder, Peter (1994): *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr, 7-17.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The problems with praise in parent-teacher interactions. In: *Communication Monographs*, 79 (2), 181-204
- Porila, Astrid/ ten Thije, Jan (2008): *Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden*. München: Meidenbauer.
- Rosenberg, Katharina (2011): Wissensdivergenzen in der interkulturellen Experten-Laien-Kommunikation: Migranten und Behörden in Argentinien und Deutschland In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 118-148.
- Schroeder, Christoph (2007): „Integration und Sprache“. In: *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT* 22, 6–11.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Ausgabe 10 (2009), 353-402.
- Walker, Barbara (1998): Meetings without Communication: a study of parents' evenings in secondary schools. In: *British Educational Research Journal* 24 (2), 163-178.
- Walker, Barbara M. (2002): The Missing Person: student roles in home-school interviews. In: *European Educational Research* 1 (3), 468-479.
- Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: *Migration und Soziale Arbeit* 3/4, 302-308.

## Transkriptanhang

### Beispiel 1: Gespräch 5, Min 12:32

- 01 L2: °h ansonsten haben sie AUch dran gedacht,  
02 dass er in die (Name der Schule) geht,  
03 zu seinem BRUder, (-) der FAIsal.  
04 V5: ja (.) normalerweise ja.

05 L2: ja, wär doch GUT. [dann wärn die zuSAMmen]  
06 V5: [wär dann alle zuSAMmen] zusammen  
(-)  
07 L2: ja [(-) ja(-)ja(-)]  
08 V5: [mit äh:\_äh::\_ ]äh: MEInen sie reAlsChule -  
09 L2: ja, (.) der is ja jetzt (.)  
10 des is ja ne inteGRIERte geSAMTschule, (.)  
11 da brauchen wir gar keine emPFEHlung ausstellen  
12 V5: hm\_hm

### Beispiel 2: Gespräch 5, Min 14:47 (= 2 Minuten später)

100 L2: °h ne ich find das auch find das auch GUT,  
101 wenn die zwei JUNGen dann in die selbe SCHUle gehn  
102 V5: ja  
103 L2: dann ham sie IMmer mit EINer EINrichtung zu tun  
104 V5: ja\_ja  
105 L2: die ham ALle möglichkeiten DORT  
106 V5: hm\_hm  
107 L2: ja? (.) egal, wie sie sich entWICKELN (.)  
108 können IMmer weiterkommen, und das wär schon das  
RICHTige.  
109 V5: hm\_hm  
110 L2: und WIR ham ja dann noch ZEIT mit der ANmeldung bis  
äh (.)  
111 FEBruar (.) ENde FEBruar MÄRZ  
112 V5: ja  
113 L2: und dann (.) wird ja erst angemeldet  
114 V5: °h also  
115 L2: ja  
116 V5: kann man jetzt ja schon SAgen (.)  
117 oder könn darf ich sie schon JETzt FRAGEN  
118 (irgendwie) reAL oder gymNASium.  
119 oder was [(sagen sie)]  
120 L2: [also ich ] würd (.)  
121 ich ich wär AUCh fürn für ein !REI!nes gymNASium  
122 würd ich dem FAIsal des (-) den Faisal auch nicht  
schicken.

123 weil eben wie gesagt diese Sachen

### Beispiel 3: Gespräch 2, Min 1:07

01 V2: er jetzt GEhen in äh: extra eine SCHUle,  
02 ähm: (-- ) pro WOche zwei MAL, (.) ähm: DEUTSCHkurse.  
03 L1: ah;;  
04 V2: ja.  
05 L1: wo GEht er da HIN,  
06 V2: äh: in (Name des Stadtteils) äh::  
07 L1: hm\_hm  
08 V2: (Name des Stadtteils) äh: (-) wie heißt die, (.)  
SCHUle?  
09 L1: ist das die legato schule?  
10 V2: äh:: (1.0)  
11 L1: heinrich KLEIST [schule.]  
12 V2: [äh: ] eine. (-)  
13 L1: nein,  
14 V2: le oder so,  
15 L1: !LE!gato,  
16 V2: nein\_nein (-) nich SCHUle so ein  
17 L1: VOLKShochschule?  
18 V2: priVAT oder so.  
19 L1: eine priVATschule,  
20 V2: ja.  
21 L1: ja, (2.0)  
22 V2: °h (-) ZWEI stunde,  
23 L1: Immer? (.) NACHmittags; ZWEI STUNden. (-) nochmal,  
24 V2: ne. pro woche ZWEImal.  
25 L1: AHja.  
26 V2: und jeden tag äh:: (-- ) montag bis freitag äh:. hort.  
27 L1: in den hort. geNAU. DA wollt ich nochmal nachfragen.  
28 (-) also ZWEImal die woche in (Name des Stadtteils) in  
ei:ne (-)  
29 EXtra deutschstunde [gehst] du jetzt.  
30 V2: [ja. ]

**Beispiel 4: Gespräch 6, Min 5:28**

01 L3: rechtschreiben, also WIE er die wörter schreibt

**Beispiel 5: Gespräch 5, Min 0:51**

01 L2: also gramMATIK, das richtig; n SATZ richtig  
aufzuBAUn; (.)

02 oder (.) wenn wir jetzt diese vier FÄLle, (-)

03 WE:M (.) WE:N äh behandeln,

**Beispiel 6: Gespräch 2, Min 12:25**

01 V2: äh\_äh\_ es is äh LERnen türkisch.

02 L1: LERnen türkisch äh SPREchen türkisch und SCHREIben  
türkisch

**Beispiel 7: Gespräch 8, Min 10:02**

01 L3: ich HAB da ne bestimmte VORstellung, (-)

02 wo du hingehn SOLLtest.

03 aber das wird n bisschen SCHWIErig,

04 wenn die\_wenn das jetzt immer SCHLECHter wird. (--)

05 wo möchtest DU denn hin;

06 was hast DU denn dir überlegt wo du hingehn könntest,

07 S8: auf die I ge es WEST.

08 L3: du möchtest auf die i ge es west gehn.

09 S8: weil wenn ich mich verBESser, dann kann ich Höher.

10 L3: ja das STIMMT, da hast du recht.

11 M8: ja?

12 L3: ja:. kann er. (-)

13 äh::m (.) was du a\_was ICH (-)

14 ich sag das ma einfach wies IS.

15 ICH glaube dass du sogar das gymNASium schaffen  
würdest. (1.5)

**Beispiel 8: Gespräch 7, Min 7:30**

01 M7: MANchmal, (--) also GRAde wenn:s geht um bisschen  
MEHR zu machen.  
02 da: (-) WILL sie nich. dann sag sie NEIN,  
03 muss [ich nich]  
03 L3: [ja hat ] sie ja RECHt.  
04 M7: WILL ich nich.  
05 L3: sie hat RECHt.  
06 M7: JA aber. Da LETzte mal,

### Beispiel 9: Gespräch 1, Min 5:00

01 L1: und DA, hatte ich ja schonMA mit ihnen drüber  
gesprochen, (.)  
02 ä:hm. verSUCHen sie bitte auch zu HAUse, (.)  
03 dass er moMENTe hat, wo er wirklich (.) RUhe hat, (-)  
04 haben sie das mit dem WECKer gemacht.

### Beispiel 10: Gespräch 5, Min 4:00

01 V5: aber der IS: (-) ja sag ich ganz OFFen, (.)  
02 der is SEHR frech zu hause.(-) SEHR frech. (.)  
03 manchma wenn ich nich DA bin, der Mutter hat  
SCHWIERigkeit, (-)  
04 der hört nix alles ZU, bisschen aggresSIV,

### Beispiel 11: Gespräch 5, Min 6:49

01 L2: dann machen sie doch mit ihm einen HANdel.(-)  
02 dass sie SAgen, (--) du liest, (.) du ZEIGST mir, (.)  
03 du holst dir mal drei bücher aus der bücheREI,  
04 V5: hm\_hm,  
05 L2: und, (-) du ZEIGST mir jeden tag, wie viel zu geLEsen  
hast,

06 und dann FRAGEN se IHN auch,  
07 nicht, dass er dann nur WEITERblättert,  
08 und so TUT als liest er es,  
09 sondern sie FRAGEN dann auch, was hast du da geLESEN,  
10 wie geht die geschichte WEITER,  
11 und äh dann, (-) machen sie danach die STUNDEN fürs  
FERNsehn.