

Filme, an die sich oft jene berühm-berühmte „Krawalle“ angeschlossen haben. Vor allem die Begeisterung der Jugendlichen für die Rock- und Jazzmusik war für viele Erwachsene ein Stein des Anstoßes und wurde als Aufruf zu Krach und Krawall verstanden. Solche Kritik äußerte sich dann in Neubildungen wie *wildes Amigehul* und *primitive Negermusik* auf Seiten der Vertreter bürgerlicher Ordnung.

Die Wahl spezifischer Territorien, besonders öffentlicher Straßenräume, und die Gestaltung von Handlungsräumen außerhalb der gegebenen Institutionen, die Bevorzugung von Musikstilen (v. a. Rock'n Roll) und Kultfilmen und die Bewunderung ihrer Stars als Identifikationsfiguren (u. a. James Dean), die Kultivierung eines spezifischen Erscheinungsbildes – all dies sind wesentliche Momente, aufgrund derer die Halbstarckenbewegung als Vorläufer in der Entwicklung von späteren Jugendbewegungen und Jugendkulturen gelten kann. Bemerkenswert ist auch damals schon die Rolle der Massenmedien, deren Berichterstattung bereits im wesentlichen Maße zur Identifikation, dann aber auch zur Kriminalisierung dieser Bewegung beitrug.

Besonders auffallend ist, dass der Anteil der Sprache an der kulturellen Symbolik der Halbstarcken noch weitgehend unbekannt ist. Ausführliche sprachliche Belege der sogenannten Halbstarcken selbst sind kaum vorhanden oder gar systematisch erforscht worden. Einige Hinweise verdanken wir Ohms' Bemerkungen „Zur Geheimsprache unserer Jugend“ von 1957, und zwar zu Wertungsausdrücken wie z. B. *pfündig*, *wichtig*, *mords* (positive Wertung) sowie „Schelt- und Drohreden“: *tribbe Tasse*, *Gewitzziege*, *zweibeiniger Ascheneimer*. Mit dem Urteil eines „puerilen Hangs zum Clubgeist“ werden implizit die sprachlich wie sozial separierenden Funktionen der Bildung von Gruppen Altersgleicher kritisiert.

Erhalten sind weiterhin die sprachpflegerischen Stimmen aus der Aussenansicht von Journalisten und vereinzelt Sprachwissenschaftlern der damaligen Zeit. In diesen Beobachtungen wird die Verwendung einzelner Ausdrücke der damaligen Jugendlichen kritisiert. Dies demonstriert die Auswahl der drei Verben: *gammeln* (norddeutsch: nichts tun), *hotten* (englisch: heißes Tanzen), *stenzen* (rotwelsch: schlagen/stehlen, später: Stenz als Müßiggänger/Stutzer) im Titel eines Beitrags von Jochimsen 1953.

Bereits die Auswahl dieser Begriffe ist höchst aufschlussreich im Spannungsverhältnis der Generationen der Nachkriegszeit: planloses Nichtstun, nichts mit sich anzufangen Wissen, Vergnügenssucht, rauschhaftes Tanzen, Schreiben und Gegenstände Schwirgen mussten aus der Sicht des

damaligen Zeitgeistes als gefährlich stigmatisiert werden. Weitere Negativbeispiele einer „sprachlichen Verwilderung“ beziehen sich auf Bezeichnungen für Mädchen und junge Frauen wie *die Ische* (jiddisch: Frau), *die Brumme* (engl. Slangausdruck: unecht, wertlos), *der stille Zahn*:

„Um es kurz zu machen: alle drei Wörter bezeichnen jene Gruppe weiblicher Wesen, die man heutzutage mit der albernen Vokabel ‚teenager‘ zu behängen pflegt, sofern man sich als ‚moderner Mensch‘ betrachtet. Insbesondere aber benennt der Halbstarke seine Freundin mit einem der angeführten Ausdrücke. [...] Häßlich ist nur, daß der Ausdruck, der sich ehemals streng auf Ganovenkreise beschränkte, nun über die Halbstarcken bereits presserfähig geworden ist.“  
(Wolff 1959, S. 165)



Abb. IV.2.2: Halbstarke mit Zigaretten

Das „Halbstarcken-Chinesisch“ wird kritisiert als Ausdruck von die bürgerlichen Moralvorstellungen bedrohenden Lebenshaltungen, „für die Sinnlichkeit, Ungeistigkeit und primitiven Lebensgenuß Trumf sind, in der Flirt, Geschlechtsverkehr und Raufboldentum – kurz: das, was der einfache Mann von der Straße ‚halbstark‘ nennt, vorherrschen.“<sup>28</sup> Eine solche Sprachkritik leitet ihre Beurteilungsmaßstäbe von dem sozialen Wertungssystem der deutschen Nachkriegsgesellschaft, der sog. „Adenauer-Ära“ ab,

<sup>28</sup> Küpper 1961, S. 187f.

in der Prüderie und vordergründige Anpassung, Fleiß, Strebsamkeit und Aufbauwillen wesentliche Koordinaten bildeten.<sup>29</sup>

Joachim Stave erweiterte in seinen „Betrachtungen über 15 Jahre Deutsch in der Bundesrepublik“<sup>30</sup> die Kritik an der zeitgenössischen Ausprägung des Spannungsverhältnisses von „Sprache, Jugend und Gesellschaft,“ indem er den jugendlichen „Mißachtung von Autorität, Nihilismus und Staatfeindlichkeit“ vorhält und sie für den tiefen Bruch zur Erwachsenenwelt und „Zivilisationsgesellschaft“ verantwortlich macht.<sup>31</sup> Überdies weist er auf den bedrohlichen Einfluss der damaligen Jugendsprache auf die Gemeinsprache hin:

„Vor allem die Jugend ist völlig unbedenklich darin, nur noch so zu sprechen und zu schreiben, wie ihr ‚der Schnabel gewachsen ist‘. Das wird auf die Umgangssprache der nächsten Generation nicht ohne Folge bleiben. [...] Schließlich wird diese Entwicklung noch dadurch gefördert, daß die Jugend kein Verständnis mehr für die Auffassung von der Sprache als eine ‚dem heiligsten Gut der Nation‘ hat. Verantwortung vor der Sprache ist ihr fremd. Für sie ist die Sprache kein Kulturwert mehr, sondern ein Konsumgut, dessen man sich unbefangen bedient.“

(Stave 1960, S. 11)

## 2.2 Jugendliche in den 60er Jahren: Teenager und „Teenager-Jargon“

Die damaligen sprachpflegerischen Beobachtungen unterschieden nicht trennscharf zwischen der Sprache der Halbstarken und der sogenannten Teens und Twens. Zeitlich schließt sich diese Bewegung der der Halbstarken an, die in einer eher kurzen Spanne von 1955 bis 1960 datiert werden kann. Der jugendkulturelle Hintergrund wandelt sich hingegen in den 60er Jahren ganz unterschieden, und zwar insbesondere unter dem Einfluss der Medien und der Wirtschaft, die mit der Entdeckung einer neuen Verbraucherschicht zu einer Vermarktung und Kommerzialisierung des Teenager- und Twensstils beitrug. Namentlich bezieht sich dies auf die bekannte Zeitschrift *Twen* (ab 1959), die den von der Bekleidungsindustrie kreierten Gattungsbegriff für die „20jährigen zwischen 15 und 30 aufgriff.“<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Vgl. dazu die kulturgeschichtlichen Darstellungen bei Grube/Richter 1981, Glaser 1986, Siepmann 1983 und 1986 sowie Kraushaar 1996 und 1998.

<sup>30</sup> Stave 1964.

<sup>31</sup> Vgl. dazu Kap. II.2.3: Sprachpflegerische Traditionen in der Nachkriegszeit.

<sup>32</sup> So in *Twen* I, 1959, S. 3.

Auch dieser Zeitschrift und dem damit verbundenen Stil hat Stave ein-  
ge seiner Betrachtungen gewidmet:

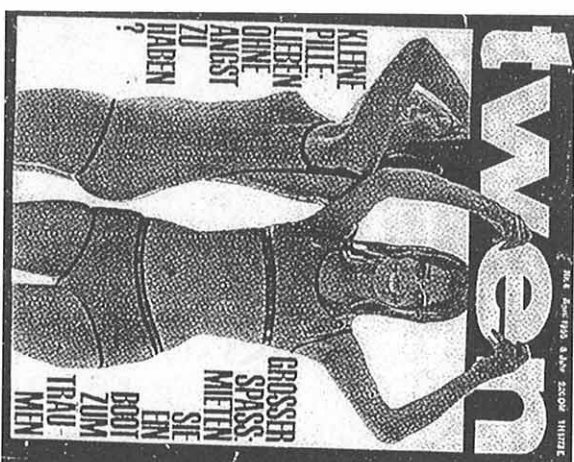


Abb. IV.2.3: Titelbild Twen 4/1966

„Am Anfang dieser Wortentwicklung steht der amerikanische Ausdruck Teenager, mit dem seit einigen Jahren die jungen Mädchen zwischen 12 und 16 etwa bezeichnet werden. Abgekürzt heißen sie auch Teens. Die Freunde und Liebhaber der deutschen Sprache sind entsetzt darüber, dass der Backfisch vom Teenager verdrängt worden ist. Aber – zwei Ausdrücke, zwei Welten: Dort die im Schatten ihrer Mütter heranwachsenden Mädchen bürgerlicher Herkunft, die ‚höheren Töchter‘, die ihre ersten und sicheren Schritte ins gesellschaftliche Leben traten, hier die von einem unangreifbaren Selbstgefühl erfüllten Mädchen, die so etwas wie eine eigene Gesellschaft bilden.“

(Stave 1964, S. 221)

Immerhin gab es zu Anfang der 60er Jahre die ersten Wörterbücher zur Sprache der Teenager und Twens; und zwar erschienen 1960 „Steiler Zahn und Zickendrath“ (ohne Verfasserangabe) und 1962 von Welter „Die Sprache der Teenager und Twens“. Welter gibt seiner in der „Schriftenreihe zur Jugendnot“ herausgegebenen Sammlung im Vorwort sogleich seine eigene soziale Wertung mit:

„Es kann nicht übersehen werden, dass die Jugendsprache gesunken ist, sich in soziale Niederungen begeben hat, brutaler, schnoddriger und z.T. makabrer geworden ist. Krass ist die Ablehnung alles Konservativen wie jeder Konvention, wohl auch aller ethischen Werte. Deutlich der Widerspruch gegen die erwachsene Welt.“ (Welter 1962, S. 9)

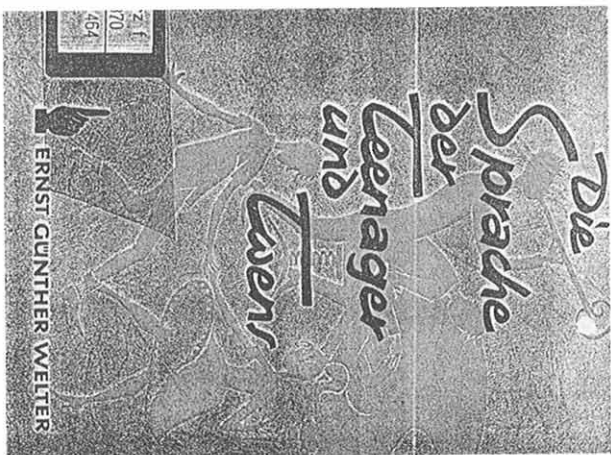


Abb. IV.2.4: Wörterbuch: Die Sprache der Teenager und Twens 1962.

Der Reihenherausgeber Hesse hatte zuvor schon „eine tiefe Jugendnot“ hinter diesem Jugendtypischen Wortschatz diagnostiziert, in den „Wörter aus der Ganoovensprache und aus den Slums“ sowie „aus der Muttersprache der Besatzungsmächte“ Eingang gefunden hätten.

Die Einzelbelege in den Wörterbüchern sind bereits von den zeigenössischen Betrachtern nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengefasst worden, so z. B. positive (*bombig, dufte, schau, toff*) und negative Wertungen (*bescheuert, stumpf, trübe, zickig*), sympathische bzw. unsympathische Mädchen und Jungen, Kleidung (*Nietenhosen, Röhren, Petticoats*) und Freizeitbeschäftigungen, Eltern (*alte Sacke, Antike*) und Erzieher (*Pauker, Steißrommler*).

Systematische Beobachtungen zum Twen-Deutsch stammen von Marcus (1962). Seine Wortsammlung von Ausdrücken Berliner Jugendlicher wird nach inhaltlichen Kategorien aufgliedert, darunter:

- Jugendtypen: Jungen, z. B. *Hahn, Schnachtbahn, Urhahn, halbes Hemd, Himbeer-Heini, Saftneger, Weichmann, Zicken-draht*  
Mädchen: *halbe Bluse, Brieze, (Wucht)Brumme, Edelschaffe, Ische, stumpe Schramme, dufter/stiler Zahn*
- Umwelt: Elternhaus, z. B. *Regierung*  
Gasthaus, z. B. *Gammeltime*
- Auftreten: *Ankratz haben, auf Anschaffe gehen*
- Unterhaltung und Vergnügen (Musik/Motorsport/Tanz/Kino): *einen duften Darm zupfen, eine saure Kanne blasen, Linoleum schubbern.*

Als allgemeinere Kennzeichen des sogenannten Twen-Deutsch nennt Marcus Metaphernbildung, Umdeutungen (z. B. semantische Veränderungen wie *spritze* für ausgezeichnet, *straff* für heiß, *stumpf* für schlecht und unbedeutend), sodann Neologismen (z. B. *Lulle* für Zigarette, *Wumme* für Mädchen), Bildung von Verben aus Substantiven (z. B. *sich beölen, sitzen*) oder auch von Substantiven aus Verben (*auf Anschaffe gehen, die Anschmeiße bringen*) sowie schließl. Anglizismen. Aber auch Humor und Selbstironie werden von Marcus bemerkt (*Flimmerkasten* für Fernseher, *Illusionsbunker* für Kino, *Schlaglochsucher* für Kleinwagen).<sup>33</sup>

In der Öffentlichkeit wurde die Sprache der Teenager und Twens zwar als eine kritikwürdige Erscheinung wahrgenommen, die der damaligen bürgerlichen Ausdrucksweise widersprach. So wurden Tanzschüler nach einem Bericht im Hamburger Abendblatt von 1968 vor Begriffen gewarnt, die „Nachwuchskavaliere nur mit Zurückhaltung anwenden sollten.“<sup>34</sup>

„Der Tanz in seiner Gesamtheit sollte nicht ‚Fußwärmer‘, ‚Schwof‘, ‚Kleistertanz‘, ‚Sohlenmöder‘, ‚Nabelreiber‘, ‚Nahkampf‘ [...] oder gar ‚Überhebe‘ genannt werden. Tanzschüler sollten vermeiden, ‚eine Kesse Sohle zu drehen‘, ‚das Parkett zu kratzen‘, ‚eine wüste Sense über das Parkett zu hauen‘ oder ‚das Tanzbein auf die Anschleiche zu bringen‘. Ein junges Mädchen sollte ihren Partner nicht ‚Dielen-schleicher‘ nennen, und dieser umgekehrt nicht zu seinem ‚Schmaltier‘, ‚Tanzstundengerät‘ oder gar ‚Nahkampfbiene‘ sagen. Der Abtanzball ist kein ‚Lämmehüpfen‘ und schon gar nicht eine ‚Zickenverlade‘.“ (Hamburger Abendblatt, 23.11.1968)

<sup>33</sup> Vgl. dazu auch Pape 1970.

<sup>34</sup> Nachweis nach Hahn 1995.

Doch wurde die Sprache der Teenager und Twens schließlich durchaus nicht so heftig angegriffen, die Jugendlichen selbst nicht so stark marginalisiert wie die „Halbstarke“ zuvor. Dies mag daran liegen, dass die gesellschaftlichen Widersprüche in der Phase der „Wohlstandsgesellschaft“ und des „Wirtschaftswunders“ der 60er Jahre durch die Möglichkeit von Konsum und Genuss bereits abgemildert waren. Der stärker konsumorientierte Lebensstil der Teenager und Twens und seine Vereinnahmung durch Freizeitmarkt und Warenangebot der Konsumindustrie führte zu einer Entschärfung und Transformation des rebellischen und gesellschaftskritischen Kerns von Jugendsubkultur, was sich vornehmlich auch in den verharmlosen Songtexten und Filmen der damaligen jugendlichen Schlager- und Filmstars wie „Conny und Peter“ zeigte.



Abb. IV.2.5: Conny Froboess und Peter Kraus

### 2.3 Antiautoritäre Studentenbewegung und „APO-Sprache“

Dies änderte sich entschieden mit der Entwicklung der Studentenbewegung und der Außerparlamentarischen Opposition am Ende der 60er und in den 70er Jahren. Das Merkmal der immer noch relativ unstrukturierten Opposition gegen die bürgerlichen Konventionen der Erwachsenenwelt und der Rebellion gegen überkommene Autoritätsstrukturen teilt die Studentenbewegung der späten 60er Jahre mit dem Halbstarkeentum

der 50er Jahre. Doch wird diese Opposition hier erstmals auch sprachlich explizit gemacht, z. B. durch Begriffe wie *Establishment*, *autoritäre Scheißer*, sprachreflexiv sowie wissenschaftssprachlich ausgebaut und zu argumentativ begründeten Modellen von Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung theoretisch weiterentwickelt.

Soziologische und sozialisationsgeschichtliche Beiträge verweisen auf gewisse Analogien zwischen den „Protestgenerationen“ der Halbstarke und der „68er-Generation“ einerseits<sup>35</sup> sowie auf den konsumorientierten Teenagertyp und den späteren Disko-Jugendlichen andererseits.

Bemerkenswerterweise wird die sogenannte „APO-Sprache“ sprachgeschichtlich<sup>36</sup> eher als Beispiel einer politischen Sprache, nicht aber als Beispiel einer Jugendsprache klassifiziert. Dabei schließen sich beide Betrachtungsweisen durchaus nicht aus, wenn ein offener Jugendbegriff zugrundegelegt wird, der die soziale Entwicklungsphase der Postadoleszenz einbezieht. Der britische Jugendforscher John Gillis führt am Ende seiner historischen Darstellung zur Geschichte der Jugend die Postadoleszenz als besonderes Kennzeichen der Jugendbewegungen nach den 60er Jahren auf.<sup>37</sup> In komplexen industriellen Kulturen sind die Studenten der Prototyp dieser neuen Altersrolle zwischen Kindheit, Jugend im engeren Sinne und dem Erwachsenenalter. Aus der Sicht der Studentenbewegung überlagert allerdings der soziale Konflikt zwischen den sozialen Schichten und Klassen innerhalb der Gesellschaft den Alterskonflikt zwischen den verschiedenen Generationen, der in den früheren Jugendbewegungen eine so entscheidende Rolle gespielt hatte.

Die Studenten- und die flankierenden Schülerbewegungen, die auch zur Bezeichnung der APO als „Jugendrevolte“ führten, bildeten neue Ausdrucksformen des Protests mit entsprechendem, textsortenspezifischem Sprachgebrauch.<sup>38</sup> Dazu gehörten Demonstrationen mit rhythmisch gerufenen (z. B. *Solidarisieren – Mitmarschieren!*) und auf Spruchbändern aufgeschriebenen Parolen (z. B. *Unter den Talaren – der Muff von tausend Jahren*), Flugblätter mit kurzen appellativen Texten (z. B. *Unterdrücke aller Länder – vereinigt euch!*), „Teach-Ins“ mit in der Regel längeren informativen und argumentativen Redebeiträgen.

<sup>35</sup> Vgl. dazu Fischer-Kowalski 1983 sowie Breyvogel 2003.

<sup>36</sup> Erste Beobachtungen lieferte Jäger bereits 1970.

<sup>37</sup> Gillis 1980, S. 206 ff.

<sup>38</sup> Vgl. dazu die Dokumentationen und Analysen in Klimke/Scharloth 2007.



Abb. IV.2.6: Studentendemonstration (m. E. Fried, G. Salvatore, R. Dutschke)

Wie zeitgenössische Textdokumente<sup>39</sup> belegen, ist der studentische Sprachstil in Schrift und Rede hoch komplex, geschult an der Lektüre und kritischen Auseinandersetzung mit Texten des Marxismus-Leninismus und der kritischen Theorie. Dies schlug sich nieder in der Verwendung eines entsprechenden Fachvokabulars sozialwissenschaftlicher (z. B. *Autorität, Manipulation, Repression*) und marxistischer Begriffe (z. B. *Kapitalismus, Entfremdung, Mehrwert*). Neue sprachliche Ausdrucksformen und Wortbildungen wurden für neue Verhaltensweisen geschaffen: z. B. *Hinterfragen, Unterwandern, Umfunktionalieren, Decouvrieren bürgerlicher Charaktermasken*. Kennzeichnend sind auch die festen Wendungen: *herrschaftsfreier Raum, subversive Aktionen, Potential antiautoritärer Kräfte*.

Der studentische Sprachgebrauch war in besonderer Weise ein Mittel der Agitation und der Kritik am vorherrschenden Sprachgebrauch und an der dominanten Sprachpolitik. Im Rückgriff auf die Sprachkritik Marcuses, der gegen die „Sprache des eindimensionalen Denkens“ und die Sprache als „Mittel repressiver Systemintegration“<sup>40</sup> argumentiert hatte, wurde begriffliche Differenzierungen entscheidend (z. B. *Gewalt gegen Sachen* versus *Gewalt gegen Personen*) und Umdeutungen theoretisch untermauert (z. B. *Obszönität*) als sexual-moralische und als politisch-ethische Kategorie. Erstmals wurde auch die bewusstsensibilisierende Wirkung begrifflicher

<sup>39</sup> Vgl. dazu z. B. die Dokumentation von Brunotte 1973 die von Wolff/Windaus 1977 herausgegebenen Protokolle und Materialien der Studentenbewegung 1967–69 sowie die Dokumentation von Miernister/Stadt 1980.

<sup>40</sup> Marcuse 1967, S. 103 ff.; vgl. dazu auch Kopperschmidt 2000.

Unterscheidungen genutzt (z. B. *Vietnam-Konflikt* vs. *Bürgerkrieg*), auf deutsche Verhältnisse übertragen (z. B. *Kriegsdienst* vs. *Wehrdienst*) und im Sinne gesellschaftlicher Aufklärungsarbeit eingesetzt.

Das „Revolutionlexikon“, 1968 als Handbuch der außerparlamentarischen Opposition von Peter Weigt herausgegeben, erläutert einige dieser Zentralfbegriffe der damaligen Zeit, neben *Revolution, Repression* und *Reaktion* auch *Presskonzentration, Verfassungsschutz* und *Widerstandsrecht*. Ein kleiner roter Schülerduden (1970) wurde für die korrespondierenden Schülerbewegungen entwickelt („*Alle Erwachsenen sind Papiertiger!*“, S. 14).



Abb. IV.2.7: Titelbild Revolutionlexikon von Weigt 1968

Als weiteres herausragendes Merkmal der damaligen Studentensprache gilt die Verwendung von Anglizismen z. B. *Hearing, Happening*, überdies das Bildungsmuster von: Verb + Präpositionen, wie z. B. *Teach-in, Sit-in, Go-in*. Hier spiegelt sich sprachlich wider, was auf der politischen Ebene an Handlungsweisen aus der amerikanischen Bürgerrechts- und Studentenbewegung von den westeuropäischen Bewegungen übernommen wurde. Kreativität und Selbstironie erwiesen sich auch als Stilmomente der damaligen Studentensprache, wie sich am Beispiel der Übertragung des Bezeichnungsmusters Verb + Präpositionen auf weitere Bereiche der kritischen Auseinandersetzung mit damals vorherrschenden Wertvorstellungen zeigen lässt: das *Love-in* war eine Form des Protests, die das herkömmliche bürgerliche Sexualverhalten kritisieren und auch provozieren sollte. Sprachspiel und Selbstironie zeigen insbesondere aber auch die vielen damals geprägten Sprüche auf: z. B. *Make love not war, make love not babies,*

*Wer zweimal mit demselben pennt, gehört schon zum Establishment. Und nicht zuletzt: Alle Professoren sind Papierträger!*

Aus der Außenperspektive der sprachkritischen Reaktionen in der Öffentlichkeit, der Presse, aber auch der wissenschaftlichen Sprachkritik wurde neben der Überfrachtung mit Fachvokabular und Wissenschaftsjargon („*adorniertes Marcussisch*“) insbesondere die „*-in-Epidemie*“ als eine gefährliche Sprachkrankheit geißelt. „Große und kleine Sprachpfleger“ wurden, so z.B. in mehreren Heften der Zeitschrift „Der Sprachdienst“ des Jahrgangs 1968, um einen treffenden deutschen Ausdruck für das *Hearing* gebeten. Aber auch das *Establishment* stößt auf den Unwillen der deutschen Sprachfreunde. Mit wissenschaftlichem Anspruch wurde in der Zeitschrift „Muttersprache“ 1972 die „Analyse eines Schlagwortes“ am Beispiel von *antiautoritär* präsenziert, hinter dem der Verfasser „die Kampfansage an die echte, in sich begründete Autorität“ vermutet.<sup>41</sup>

Was schließlich das Verhältnis von „APO-Sprache“ und Gemeinsprache anbetrifft, so war es gerade der hochkomplexe, akademisch geschulte Sprachstil der Studierenden, der in der damaligen Zeit die Verständigung zwischen ihnen und anderen Bevölkerungsgruppen, auch Jugendlichen mit anderer Bildungsgeschichte, entgegen der Intention der Studentenbewegung verhindert hat. Die Studentenbewegung blieb bekanntlich eine Studentenbewegung.



Abb. IV.2.8: Barrieren zwischen Studenten und Arbeitern

Andererseits zeigt sich, dass viele einzelne Ausdrücke der damaligen Studentensprache in den gemeinsprachlichen Gebrauch eingegangen sind. Auch wird die These vertreten, dass sich darüber hinaus das öffentliche Sprachbewusstsein durch die damalige studentische Sprachkritik, speziell im Bereich der Politik, erweitert hat und das Jahr 1968 eine Zäsur in der jüngeren Sprachgeschichte darstellt.<sup>42</sup> Zumal im Bereich der Politik hatte sich insbesondere die Erkenntnis von der Wirkungsmächtigkeit von Bezeichnungen durchgesetzt: Die Auseinandersetzung um den „linken Jargon“ wurde auf der Ebene parteipolitischen Sprachgebrauchs und parteipolitischer Sprachkritik weitergeführt,<sup>43</sup> die gegen die „rote Semantik“ der APO, dann aber auch des Reformvokabulars der sozial-liberalen „Ära Brandt“ polemisierten und zur „Gegenbesetzung“ von Begriffen aufriefen.

Vertreter der Studentenbewegung wurden damals als *Politagiatoren*, *Revolutioner*, *Umstürzler*, *Radikalinkis* und *Systemverweigerer* bezeichnet und schließlich mit gesellschaftlichen Ausgrenzungsverfahren (Berufsverbote) verfolgt. Schließlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass auch der Sprachgebrauch der antiautoritären Studentenbewegung nicht in sich homogen war. Vielmehr entwickelten sich unterschiedliche „linke“ Szenen mit parteipolitischen, kirchlichen, sozialen und internationalen Orientierungen bis hin zu den „umherschweifenden Haschrebellen“, in denen nicht nur Studenten agierten.

## 2.4 Studentischer Sprachgebrauch in den 80er Jahren: Sponti-Bewegung und „Betroffenheits-Jargon“

In dem sich zunehmend differenzierenden Spektrum von Jugendszenen kommt der Sponti-Bewegung eine Übergangsfunktion zwischen der Studentenbewegung und den Jugendrevolen der 80er Jahre zu.<sup>44</sup> Vertreter dieser Bewegung sahen in den Bedürfnissen und Gefühlen der Handelnden selbst einen wichtigen Bestandteil der politischen Diskussionen und Aktionen. Betroffenheit sollte zur Voraussetzung und Grundlage für politisches Handeln werden, ebenso die Forderung, sich als Subjekte in einen politischen Prozess einbringen zu können. Sozialisations-theoretische Analysen verweisen auf die Entwicklung eines „neuen“ Sozialisationsstyps.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> So Wengeler 1995, S. 384.

<sup>43</sup> Vgl. dazu die in Heringer 1982 dokumentierten einschlägigen Beiträge.

<sup>44</sup> Vgl. dazu auch Schütte 1980.

<sup>45</sup> Vgl. dazu Ziehe 1977.

Entsprechend veränderte sich auch der Sprachgebrauch, der stark auf das eigene Subjekt und die eigene Befindlichkeit abhob. Erste kritische Beobachtungen zu diesem Sprachstil stammen aus dem Jahr 1978,<sup>46</sup> sodann folgt sprachwissenschaftliche Betrachtungen in linguistischen Fachzeitschriften. Die Sponti-Sprache stellt mithin ein erstes Gegenstandsfeld einer linguistisch orientierten Jugendsprachforschung dar, von der wir ab 1980 sprechen können.

Es ist auffällig, dass im Unterschied zur Sprache der Studentenbewegung der Sprachgebrauch der Spontis sehr viel stärker Alltagssprachlich gestaltet ist und weitgehend auf wissenschaftssprachliche Terminologie verzichtet. Emotionalität wird als wesentlicher Grundzug dieses Sprachgebrauchs bestimmt; anstelle rationaler Argumentation tritt der Aufweis psychischer Betroffenheit:

„Immer wieder kommen diese Situationen auf mich zu, ich lass mich in sie hineinfallen, manchmal fahre ich selbst darauf ab, meist recht unsicher, kann mich aber irgendwie noch positiv einbringen.“



Abb. IV.2.9: Alternativmilieu

Im Gegensatz zur „Sprache aus dem Kopf“ der „APO-Opas und -Omas“ als Medien kritischer Aufklärung und politischer Agitation wird die „Sprache aus dem Bauch“ des sog. „neuen Sozialisationstyps“ als Ausdruck von Selbstbefindlichkeit und Emotionalität interpretiert<sup>48</sup>, zugleich aber auch kritisiert, so der Psychotherapeut Bopp:

„Während der Studentenbewegung“, so der Psychotherapeut Bopp (1980), „haben wir uns bis zum Erbrechen aufgefordert, ‚das doch zu hinterfragen‘, alle Vorgänge ‚kritisch einzuordnen‘, für alles ‚den gesellschaftlichen Bezug‘ herzustellen. Heute treten andere Formeln in den Vordergrund: ‚was hat das mit mir zu tun?‘, ‚bring dich doch ein‘, ‚red von deinen eigenen Erfahrungen‘, ‚das ist mir zu abgehoben‘.“ (Bopp 1980, S. 26f.)

Als wesentliche Stilendenzen erscheinen weiterhin: Bevorzugung von Vieldeutigkeit (v. a. *irgendwie*), vermehrter Gebrauch von Partikeln sowie von Abkürzungen (z. B. *Mollit*, *Promit*) und die Übernahme von Elementen der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache. Informalität, Dialogizität und Versprechsprachlichung werden als Stilendenzen hervorgehoben<sup>49</sup>, insbesondere durch das prononciert in die Rede eingestreute „du“, aber auch durch den Einsatz von Gesprächspartikeln (*eben*, *halt*, *drum*, *naja*, *ne*).

Die Sprüche-Kultur der Spontis<sup>50</sup> zeichnet sich durch Kreativität und Witz aus, der oft auf bekannten Redewendungen beruht und mit Widersprüchlichkeit und Dekonstruktion von Sinn arbeitet, z. B.:

*Freiheit für Grönland, weg mit dem Packeis!*  
*Ich geh' kaputt, gehst du mit?*  
*Du hast keine Chance, aber nutze sie!*  
*Wir sind die, vor denen unsere Eltern uns immer gewarnt haben.*

<sup>48</sup> So z. B. bei Behrendt u. a. 1982 über die Sprache der sog. „Spontis“. Vgl. Kap. III.1.

<sup>49</sup> So Neuland 1987.

<sup>50</sup> S. Kann 1985.

<sup>46</sup> Stubenrauch 1978.

<sup>47</sup> Vgl. Behrendt/Galonske 1982: fiktive Rede. Zitat nach Schlenning 1980.

Weitere Beispiele finden sich in:

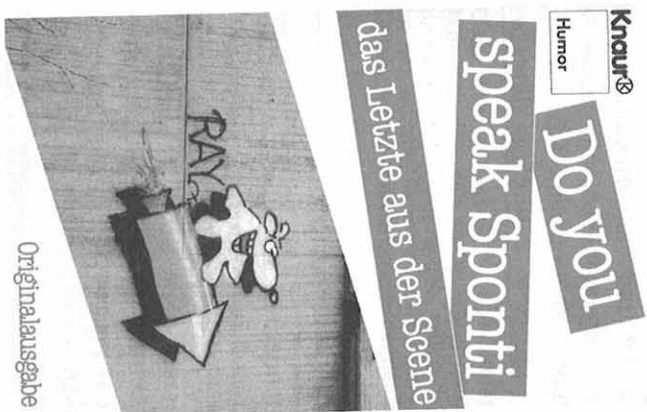


Abb. IV.2.10: Titelbild Gamber 1984

## 2.5 Entwicklung alternativer Szenesprachen

Die sich in den 80er Jahren entwickelnde Alternativbewegung wird zur Sammelbezeichnung für die verschiedenen Bestrebungen nach alternativem Lebensstil, die verbunden sind durch die Kritik am Konsum, an überkommenen Leistungsvorstellungen, an Großtechnologie und Umweltzerstörung und vorherrschenden Geschlechterrollen sowie der bürgerlichen Kultur insgesamt.

Dabei spielt vielfach die Opposition zur dominanten Gesprächskultur eine herausragende Rolle.<sup>51</sup> Die Kritik am öffentlichen Sprachgebrauch wirkt ihrerseits als bedeutsame Motivation der bewussten Abgrenzung. So resümiert der taz-Redakteur Bröckers in einem „Wörterbuch der Szene-sprache“ von 1984:

2 Jugendsprachen in der jüngeren Sprachgeschichte nach 1945

„Die Worte sind verbraucht, verlogen, desavouiert durch die Macht, die sie missbraucht, sind großes Blabla und taugen nicht für den persönlichen Ausdruck“. Er folgert, „dass dem sprachlichen Selbstmord (durch die schlechende Sprachvernung in und um uns) nur entgeht, wer mit der Sprache, den Worten spielt.“ (Bröckers 1984, S. 152)

Sub- und gegenkulturelle Bewegungen vornehmlich Jugendlicher bilden einen für sie typischen Sprachgebrauch in Wort und Schrift aus mit einer entsprechenden Palette alternativer Presseorgane. Ökologie-, Frauen- und Friedensbewegungen weisen dabei in ihren jeweiligen Gegenstandsfeldern ein fachsprachliches Repertoire auf. Dies reicht vom „Psychojargon“ aus Psychologie und Pädagogik der Selbstfahrungsgruppen über den ökologiebezogenen Sprachgebrauch von Umweltschutzgruppen (hier vor allem Wortbildungen mit *bio-*, z. B. *Biogehurt* und *öko-*, z. B. *Ökofilter*), bis zum Wortschatz aus Technik- und Naturwissenschaften der Atomkraftgegner (z. B. *Super-Gau*, *Brennstäbe*, *Plutonium*, *Nukleare Entsorgung*).

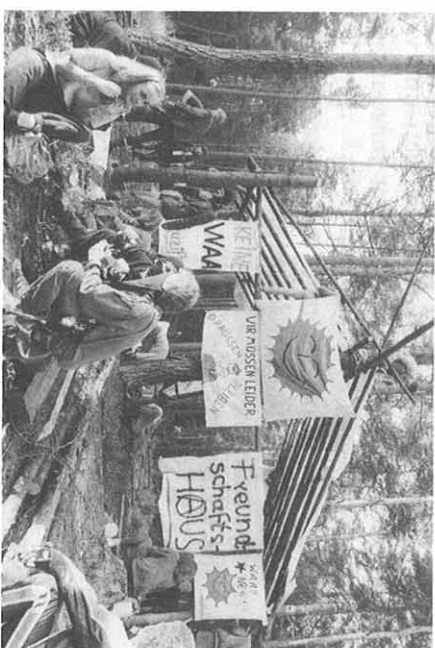


Abb. IV.2.11: Demonstration von Kernkraftgegnern

Der Einfluss solcher Gruppensprachen (nicht nur Jugendlicher) auf die Standardsprache findet mittlerweile auch in der Sprachgeschichtsschreibung Berücksichtigung. So bezeichnet Steger diese „als akzeptiertes Gegenbild“<sup>52</sup> zur Standardsprache und diagnostiziert eine wieder größere Sensibilität für den differenzierten, kulturell anspruchsvolleren Sprachge-

<sup>51</sup> Vgl. dazu auch Kuhn 1983.

<sup>52</sup> So Steger 1989, S. 22 sowie Schank/Schwitala 2000.



brauch. Der „Jugendsprache“ weist er dabei einen besonderen Stellenwert zu. Die schon erwähnte Tendenz einer Informalisierung des öffentlichen Sprachgebrauchs<sup>53</sup> kann zweifellos auf solche Gruppensprachen zurückgeführt werden.

Der kurze Einblick in die Entwicklungsetappen deutscher Jugendsprachen in der jüngeren Sprachgeschichte mündet in der Gegenwart. Für die bisherigen Entwicklungsphasen konnten recht unterschiedliche Ausprägungen des Verhältnisses von Jugendsprachen und -kulturen und der jeweiligen Standardsprache aufgewiesen werden. Greift man noch einmal auf Konzepte von Generationsgestalten und auf die Unterscheidung sog. „Protestgenerationen“ und sog. „Spaß- und Freizeitgenerationen“ zurück, so scheint sich als Fazit abzeichnen, dass die soziale Abgrenzung durch Protest und Provokation in den Protestgenerationen der sog. Halbstarke und der antiautoritären Studentenbewegung dominiert, mit der Folge, dass diese von der Öffentlichkeit stärker ausgegrenzt oder gar kriminalisiert wurden. Demgegenüber können die „Spaß- und Freizeitgenerationen“ von den Teens und Twens über die Disko-Jugendlichen bis zur heutigen Event-Generation eher medial kommerzialisiert und vereinnahmt werden, gerade auch durch die Ausbeutung der Innovationskraft ihrer sprachlichen Ausdrucksformen.

Bevor dies im folgenden Unterkapitel 3: Jugendsprache und deutsche Gegenwartssprache weiter verfolgt wird, sei noch ein Blick auf ein heute schon historisches Phänomen geworfen, und zwar auf den Sprachgebrauch Jugendlicher in der DDR.

## 2.6 Jugendsprache in der DDR

Der kurze Überblick über Jugendsprachen in Deutschland seit der Nachkriegszeit kann die Frage nicht übergehen, ob es denn auch im „anderen“ Deutschland, in der DDR, eine Jugendsprache gegeben habe. Den offiziellen Verlautbarungen der SED zufolge gab es weder soziale Klassen noch soziale Sprachunterschiede im sozialistischen Einheitsstaat, und insofern gab es auch keine eigene Jugendsprache.

Entsprechend der Kluff zwischen Partei-Ideologie und sozialer Wirklichkeit durfte es offiziell zwar keine Jugendsprache geben, inoffiziell war sie aber auch nicht zu überhören. Indirekte Belege finden sich in literarischen Texten wie z. B. in Ulrich Plenzdorfs Roman „Die neuen Leiden des jungen

W.“ (1973).<sup>54</sup> Der folgende Abschnitt über die Bedeutung von Jeans für den jungen Edgar Wibeau dokumentiert einen jugendlichen Denk- und Sprachstil, der sich unter den gegebenen Bedingungen nur ansatzweise in einem entsprechenden Lebensstil fortsetzen konnte:

Natürlich Jeans! Oder kann sich einer ein Leben ohne Jeans vorstellen? Jeans sind die edelsten Hosen der Welt. Dafür verzichte ich doch auf die ganzen synthetischen Lappen aus der Jumo, die ewig tiffig aussehen. Für Jeans könnte ich überhaupt auf alles verzichten, außer der schönsten Sache vielleicht. Und außer Musik. Ich meine jetzt nicht irgendeinen Händelsohn Bacholdy sondern echte Musik. Leute. Ich hatte nichts gegen Bacholdy oder einen, aber sie rissen mich nicht gerade vom Hocker. Ich meine natürlich echte Jeans. Es gibt ja auch einen Haufen Plunder, der bloß so tut wie echte Jeans. Dafür lieber gar keine Hosen. Echte Jeans dürfen zum Beispiel keinen Reißverschluss haben vorn. Es gibt ja überhaupt nur eine Sorte echte Jeans. Wer echter Jeansträger ist, weiß, welche ich meine. Was nicht heißt, daß jeder, der echte Jeans trägt, auch echter Jeansträger ist. Die meisten wissen gar nicht, was sie da auf dem Leib haben. Es tötet mich immer fast gar nicht, wenn ich so einen fünfundzwanzigjährigen Knacker mit Jeans sah, die er sich über seine verfreiteten Hüften gezwängt hatte und in der Taille zugeschnürt.

(Plenzdorf: Die neuen Leiden des jungen W., 1973, S. 26 f.)

Der Recherche und der Auswertung weiterer Dokumente authentischer jugendsprachlicher Äußerungen seit den 70er Jahren sind die Arbeiten von Margot Heinemann gewidmet, ohne die das Wenige, was wir über den Sprachgebrauch Jugendlicher in der DDR wissen, bis heute wohl noch unbekannt wäre. Sie hatte schon mehrere kleinere einschlägige Schriften veröffentlicht, ehe sie ihr „Kleines Wörterbuch der Jugendsprache“ der damaligen Zensurbehörde beim Zentralkomitee der SED vorlegte. Der Druck des Wörterbuchs (1989) wurde schließlich mit einigen Auflagen genehmigt. Darin finden sich auch die folgenden Beobachtungen aus der sprachlichen Alltagspraxis von Jugendlichen in der DDR:

„He, Du Keimi! Mach mich nicht an!“ Dieser Ausruf einer etwa 16jährigen, mit dem sie offenbar die unangemessene Bemerkung eines gleichaltrigen Jungen zurückweist, läßt die Fahrgäste in der Straßenbahn leicht zusammenzucken. [...] An der nächsten Haltestelle steigen die Jungen aus, unter freundschaftlichen, aber von den Mitfahrenden kaum verstandenen Bemerkungen: „Macht 'n Abflug, ihr Assisi!“ Gehste heute zu der Anmache?“ „Nee, da ist mir zu viel Wuhling.“ „Du hast doch 'n Rad ab, ehrlich!“ „Also tschau!“

(Heinemann 1989, S. 9)

<sup>53</sup> Vgl. Kap. III.3.3.2.

<sup>54</sup> Vgl. dazu auch Funke 1982 sowie Andersson 1985.

Wie schwer sich Sprachwissenschaftler in der DDR mit der Jugendsprache taten, belegen einige einschlägige Schriften von Beneke und seine Bemühungen, den Terminus „Jugendsprache“ im Einklang mit der Partei-Ideologie wie folgt zu umschreiben:<sup>55</sup>

Der Jugend eine eigene ‚Sprache‘ zuzuordnen birgt auch die Gefahr in sich, sie außerhalb, zumindest an der Peripherie des gesellschaftlichen Geschehens, anzusiedeln [...]. Jugend könnte so als eine sprachlich-kommunikativ relativ abgeschlossene gesellschaftliche Großgruppe aufgefaßt werden, was ihrer tatsächlichen Stellung, zumindest in der sozialistischen Gesellschaft der DDR, in keiner Weise entspricht. Ist doch der Vorgang der ‚Identitätsfindung‘ junger Menschen aller Klassen und Schichten in der sozialistischen Gesellschaft nur *in und mit* dieser Gesellschaft möglich.

(Beneke 1985, S. 254)



Abb. IV.2.12: Jugendliche in der DDR (1986)

Abgesehen von der schwierigen Dokumentationslage kann man getrost schließen, dass auch die Jugendlichen in der DDR ihre spezifischen Ausdrucksweisen und Jugendsprachen hatten.

Dazu können das Jugendschrifttum der DDR und Jugendzeitschriften auf Ausdrucksformen und Textsorten untersucht werden, die vielleicht auch noch in dieser quasi „gefilterten“ Form als jugendtypisch gelten können. Trotz der vorliegenden Arbeiten besteht also auch noch hier weiterer Forschungsbedarf.

<sup>55</sup> Beneke hatte 1982 eine Dissertation zum Thema „Untersuchungen zu ausgewählten Aspekten der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit Jugendlicher“ vorgelegt.

Für die Zeit nach 1989 kann allerdings auf einen weiteren Angleichungsprozess der ost- und westdeutschen Jugendsprachen geschlossen werden, wie auch die kleine Studie von Heinemann/Neuland „Tussis‘ hüben wie drüben?“ (1997) zeigt.

### 3 Jugendsprache und deutsche Gegenwartssprache

Im Folgenden werden die Betrachtungen zu Jugendsprachen in der deutschen Gegenwartssprache fortgesetzt.

#### 3.1 Jugendliche Sprach- und Lebensstile in der heutigen Erlebnisgesellschaft

Derzeitige jugendliche Sprachstile können unter dem Aspekt der „Stilbildung in der Erlebnisgesellschaft“ diskutiert werden. Der von dem Sozialwissenschaftler Gerhard Schulze (1993) eingeführte Terminus ist als allgemeiner Erklärungsrahmen für jene Vielfalt sprachkultureller Äußerungsformen jugendsprachlicher Erscheinungsformen geeignet, die wir heute vor allem in den unterschiedlichen Musikszenen, Sport- und Freizeitaktivitäten und im Kontext von Medienfahrungen jugendlicher re-gistrieren können.

##### 3.1.1 Subkulturelle Sprachstile Jugendlicher

Die Pluralität von Lebensentwürfen und Lebensstilen spiegelt sich in einer entsprechenden soziokulturellen Differenzierung von Sprachstilen jugendlicher wider. In der empirischen Jugendforschung, vor allem in den großen Jugendstudien wie den „Shell-Studien“<sup>56</sup> der 80er Jahre, wurden die Begriffe der „Alterskulturen“ sowie der öffentlichen „Gruppenstile“ eingeführt. Das Stilspektrum der Shell-Studien umfasste unter anderem die sogenannten Fan-Gruppen, extravertierte Modestile sowie engagierte Protestgruppen. In der Shell-Studie von 1997 wird insbesondere auf die Bedeutung von öffentlichen, zum Teil auch weitgehend kommerzialisierten, lebensstilorientierten Gruppenstilen verwiesen, die Spaß machen und Zerstreuung und Unterhaltungen ohne längerfristige Verpflichtungen bieten.

Heute herrschen insbesondere die „Freizeitkulturen“ mit der Betonung auf Erlebnis und Genuss, vor allem in Form von Musik- und Modestilen

<sup>56</sup> Vgl. die jüngsten Shell-Studien (2000, 2002, 2006) sowie die Analysen von Janke/Niehuus 1995, Ferchhoff 1999, Farin 2001 sowie Zinnecker u.a. 2002.

vor (z. B. Punk, Techno, Hip Hop). Auch von Sport- und Freizeitaktivitäten wie Skateboard- und Snowboardfahren gehen sprachprägende Wirkungen aus, ebenso wie von künstlerischen Aktivitäten (z. B. *sprayen, taggen, wrieten*). Die heutigen jugendkulturellen Szenen zeichnen sich durch ein spezifisches Repertoire der Musik- und Tanzstile aus (z. B. *jammen, bangen, stage diving*) bis hin zu typischen Begrüßungs- und Anredeformen mit sozialer Distinktionsfunktion z. B. zwischen der Hip-Hop- (z. B. *Yo HipHop-Freaks*) und Techno-Szene (z. B. *Hi, Party-People, Hallo Sympartyanten*).<sup>57</sup> (s. Abb. IV.3.1, S. 135)

Wie die Beispiele zeigen, nimmt der Anteil an Anglizismen in dem Maße zu, in dem sich die jugendkulturellen Szenen über den anglo-amerikanischen Markt globalisieren. Jugendliche sind Sprachexperten für Mode (z. B. *dradlocks, chucks, docs, rap-hat, hoodys*), Medien und Musik, wie Andoutsopoulos formuliert hat (1997). Weiterhin haben diese Szenen einen hohen Anteil an Fachvokabular ausgebildet, der ihren Sprachgebrauch für Außenstehende fast unverständlich macht.

Jugendsprache zeigt sich in diesen kulturellen Gruppierungen übrigens nicht nur sprechsprachlich in der gruppeninternen Kommunikation, sondern auch schriftsprachlich in szenespezifischen Magazinen (Fanzines). Die Texte sind oft anspielungsreich und lassen sich nur aufgrund von szenespezifischem Vorwissen entschlüsseln. Dabei werden auch konventionelle Textsorten (z. B. Editorials, Interviews, Konzertberichte, Musikkritik) umgestaltet, und zwar im Rahmen jugendtypischer Stildimensionen wie Expressivität, Direktheit, Unernst, z. B. bei dem folgenden Beispiel einer Plattenkritik:

„... Lieber einen coolen Freeze beim Breaken als einen komischen, verkrampften Powermove ohne stylischen Abgang ...“  
 „...sie sind ultrafresh. Sie gehen teilweise voll im oldschoolingsang Style ab, kicken Skills und haben den totalen Flow ...“  
 (Backspin 8/1997, S. 7–19, zit. n. Watzlawik 2000, S. 81)

Auch die Neuen Medien, vorwiegend von Jugendlichen genutzt (z. B. Chats, Gästebuch-Kommunikation), hinterlassen ihre Spuren im Sprachgebrauch Jugendlicher und tragen zu einer medienspezifischen Aufhebung der traditionellen Grenzen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei.

<sup>57</sup> Vgl. Watzlawik 2000.



Abb. IV.3.1: Collage heutiger Jugendkulturen

Name: Dave B. E-mail address: spax@active.ch  
 Homepage URL: <http://www2.active.ch/~spax>  
 Nicht schlecht, nein die Seite ist sehr gut gemacht. War wahrscheinlich ein riesen Aufwand, aber sieht echt geil aus. (Soll ich lieber „sieht echt fett aus“ sagen?) Hat jemand ne ahnung, ob Tatwaffe und oder Blumentopf eine CD auf dem Markt haben? Wäre echt froh auf ne passende antwort! Peace bänz  
 How did ya get here?: From a member's page  
 (Zit. n. Watzlawik 2000, S. 80)

Die Entwicklung von Jugendsprachen als Indikatoren der Zeitgeschichte hat sich damit für die heutige Zeit deutlich verändert: „Jugendlichkeit“ des Sprachgebrauchs stellt zunehmend einen Effekt subjektiver Selbstzurechnung dar und bildet einen Prestigefaktor der Eventkultur und Erlebnisgesellschaft.

Allerdings geht die heutige Jugend nicht in öffentlichen Gruppenstilen und Szenen auf, ebenso wenig wie die heutige Jugendsprache in Szenesprachen aufgeht. Vielmehr lässt sich zeigen, dass der Durchschnitt heutiger Jugendlicher sich zwar für bestimmte Szenen aufgeschlossen erweist und sich ihnen auch annähert; doch bezeichnet sich eher nur eine Minderheit von Jugendlichen als explizite und ausschließliche „Szenegänger“.<sup>58</sup> Dies stimmt auch mit Beobachtungen des Sprachgebrauchs einer größeren Zahl jugendlicher überein, die durchaus nicht ständig auf eine Fülle offensichtlich jugendtypischer Ausdrucksweisen stoßen.

### 3.1.2 Deutsche Schülersprachen: Zum Sprachgebrauch der „Normalos“

Der Sprachgebrauch „durchschnittlicher“ jugendlicher im Schulalter scheint weitaus „normaler“, d. h. weniger spektakulär und vordergründig, als es die öffentlichen, z. T. aber auch die wissenschaftlichen Diskurse unterstellen.

Dies soll im Folgenden anhand einiger Ergebnisse des Wuppertaler DFG-Projekts belegt werden. Im Rahmen dieses Projekts mit über 1200 Jugendlichen wurden die bislang umfangreichsten Erhebungen zum Sprachgebrauch jugendlicher in neun verschiedenen Bundesländern in Deutschland durchgeführt. Dabei wird die innere Heterogenität des Sprachgebrauchs jugendlicher durch den kontrollierten Vergleich der soziolinguistischen Variablen Alter und Geschlecht, regionale Herkunft, Bildungsgang, Deutsch als Erst- und Zweitsprache sowie soziokulturelle

### 3 Jugendsprache und deutsche Gegenwartssprache

Zugehörigkeit im Rahmen einer Methodenkombination (Fragebogen- sowie Spontandatenerhebung) systematisch erfasst.

Die Datengrundlage erlaubte drei unterschiedliche Analysefelder:

1. Wörter im Sprachgebrauch jugendlicher: Lexikalisch-semantiche Analysen
2. Wie Jugendliche über ihre Sprache denken: Sprach Einstellungen jugendlicher
3. Mit Jugendlichen im Gespräch: Korpusanalysen.

#### 1. Wörter im Sprachgebrauch jugendlicher:

Im ersten Arbeitsfeld werden Kennnis und Gebrauch von insgesamt 16 jugendtypischen Ausdrücken, und zwar soziale Klassifikations- und Wertungsausdrücke sowie Handlungs- und Zustandsschreibungen untersucht. Für die lexikalisch-semantiche Analyse wurde ein differenziertes Kriterienraster entwickelt, das den pragmatischen Gebrauchskontext berücksichtigt. Die Ergebnisse werden in Form ausführlicher Wortmonographien zusammengefasst, die neben den Bedeutungen im engeren Sinne auch die Handlungskontexte, Verwendungssituationen sowie die möglichen Gebrauchseinschränkungen und die soziolinguistischen Effekte präsentieren.

Als Beispiel seien einige Ergebnisse zum Ausdruck *Proll* angeführt. Die allgemeinen Werte von Kennnis und Gebrauch zeigen, dass der Ausdruck *Proll* zum Erhebungzeitpunkt ca. nur der Hälfte der befragten Jugendlichen bekannt war, während die Wertungsausdrücke *cool* und *geil* zu über 99 % bekannt waren und auch die höchsten Gebrauchswerte aufwiesen. Das Ende der Rangreihen von Kennnis und Gebrauch bildete hingegen der Ausdruck: *chillen*.

Wie die Bedeutungsangaben der jugendlichen zeigen, erweist sich die Umschreibung mit *Angeber*, *Pseudoking*, *Rumposer*, die zwei Drittel aller Angaben ausmacht, als dominantes semantisches Merkmal. Nach einem weiteren Merkmalskomplex mit unspezifischen Negativwertungen (*doofler Typ*, *Arschloch*, *Trottel*, *Blödmann*) ist auch die herkömmliche Bedeutung *Prolot*, *Proletarier* noch vorhanden, fällt aber zahlenmäßig nicht mehr so sehr ins Gewicht. Ein *Proll* ist demnach für heutige Jugendliche: *Großkotz der alles kann* (Hauptschülerin, 7. Klasse, Chemnitz), *Einer der total angibt und nur Markenklamotten trägt, den nennen wir so: auf der Straße „guck mal der prollt mal wieder voll rum“* (Gymnasiastin, 7. Klasse, Kiel).

Soziolinguistische Effekte ergeben sich beim Gebrauch dieses Ausdrucks im Hinblick auf das Alter: jüngere Jugendliche (10–14 Jahre) verwenden

<sup>58</sup> Dies zeigen die soziobiografischen Befunde aus dem Wuppertaler DFG-Projekt. (Neuland/Schubert 2009).

den Ausdruck signifikant seltener als ältere, im Hinblick auf die Schulform: Gymnasialen und Berufsschüler verwenden den Ausdruck signifikant häufiger als Hauptschüler, sowie im Hinblick auf die regionale Herkunft: der Ausdruck wird im nördlichen und mittleren Bundesgebiet häufiger als im südlichen und im westlichen häufiger als im östlichen verwendet.

## 2. Wie Jugendliche über ihre Sprache denken:

Spracheinstellungen Jugendlicher wurden im Hinblick auf Typizitätseinschätzungen, Gebrauchsbegründungen, Verwendungssituationen, Einschätzungen von Gruppentypizität, Gebrauchseinschränkungen sowie der Reflexion über Jugendsprache erhoben. Hier seien einige Gebrauchsbelegungen angeführt: Die Antworten auf die Frage „Warum gebrauchst Du Jugendsprache?“ können in acht Kategorien eingeteilt werden, die aus jugendsprachlichen Formulierungen in Vorklammersuchen abgeleitet wurden. Dabei ergibt sich folgende Häufigkeitsrangfolge: *Das mache ich ganz automatisch/aus Gewohnheit, weil Jugendliche eben so sprechen, weil das unkomplizierter ist als die Erwachsenensprache, um Gefühle wie Ärger, Freude usw. auszudrücken, um im Freundeskreis mitreden zu können, um anders zu reden als Erwachsene, um cool/lässig zu sein, ich gebrauche keine Jugendsprache.*

Dieser Befund ist äußerst aufschlussreich für die gegenwärtige Situation. Betrachten wir die beiden häufigsten Kategorien, so scheint es Jugendlichen heute quasi selbstverständlich zu sein, Jugendsprache zu gebrauchen. Die identifikatorische Funktion (*weil Jugendliche eben so sprechen*) des Sprachgebrauchs dominiert eindeutig gegenüber der abgrenzenden Funktion (*um anders zu reden als Erwachsene*). Die Betonung der Generativedifferenz ist heute höchstwahrscheinlich sehr viel geringer als in früheren Entwicklungsetappen von Jugendsprachen, v. a. der anti-autoritären Schüler- und Studentengenerationen und sicherlich auch der Halbstarcken. Neben der identifikatorischen Funktion scheint aber auch der Ausdruck von Emotionen, Kreativität sowie Spaß und Ironie eine Rolle zu spielen: *Zum Spaß halt. Oft macht man sich über die eigenen Ausdrücke lustig (15-jähriger Gymnasiast, Rostock), Weil man dann auch mit seiner Phantasie arbeiten kann, z. B. Wörter neu erfinden (14-jähriger Gymnasiast, Chemnitz).*

Auch die weiteren Daten zu den Spracheinstellungen zeigen, dass Jugendlichkeitsrecht bewusst mit ihrem eigenen Sprachgebrauch umgehen. So unterscheiden sie deutlich zwischen den Verwendungssituationen von Freizeit, Schule und Familie.<sup>59</sup> Auch vermögen sie zwischen den Sprach-

<sup>59</sup> Vgl. die entsprechende Abbildung III.1.4 (S. 63).

weisen bestimmter Gruppen von Jugendlichen zu unterscheiden, wobei nach Jugendlichen mit Migrationshintergrund v. a. subkulturell geprägte Musikszenen wie Hip Hop, Techno, Punk und Heavy Metal unterschieden werden. Größere Schwierigkeiten ergeben sich allerdings, wenn die Jugendlichen gruppendisintuitive Sprachmerkmale benennen sollen. Dabei spielt die Verwendung von Fachausdrücken eine besondere Rolle.

## 3. Mit Jugendlichen im Gespräch:

In den Korpusanalysen des Projekts wurden Ausschnitte spontaner Gruppenkommunikationen mit Jugendlichen im Schulalter analysiert, die an den verschiedenen Standorten der Fragebogenerhebung aufgenommen wurden. Die Korpusanalysen beziehen sich die auf ausgewählte Stilmittel wie z. B.: Gebrauch von Anglizismen, Sprachspiele und Bricolagen und auf konversationelle Handlungsmuster wie Frotzeln und Lästern sowie Erzählen.

### • Anglizismen:

Im Hinblick auf die Anglizismen im Wuppertaler Spontanatenkorpus hat sich als überraschender Befund ein äußerst geringer prozentualer Anteil von Anglizismen mit einem hochgerechneten Anteil am gesamten Wortumfang von nur ca. 0,05 % herausgestellt. Beispiele zeigen, dass die Jugendlichen die Anglizismen jeweils kontextadäquat und grammatikalisch korrekt nach den deutschen Wortbildungsregeln verwendet haben:

<b>der burnt bis zum siedepunkt</b>	Kontext: macht sich lustig über undeutliche Aussprache des ausländischen Vaters eines Mitschülers: <i>der burnt (...)</i> <i>der burnt bis zum siedepunkt</i> (Hauptschüler, 9. Klasse, Kiel)
<b>highlight</b>	Kontext: Diskussion über geringes Freizeitangebot für Jugendliche in Regensburg: <i>das größte hier is echt wenn sylvester der dj tomekk kommt**das is echt a volles highlight</i> (Hauptschülerin, 9. Klasse, Regensburg)
<b>outdoor-freak</b>	<i>ich mag eigentlich die natur sehr gerne ich bin so_n outdoor-freak so_n bisschen</i> (Gymnasiast, 11. Klasse, Freiburg)
<b>shoppen</b>	Kontext: Diskussion über Freizeitaktivitäten: <i>in rostock kriegst du schon alles, kiamotten, alles mögliche, kann man schon gut shoppen</i> (Berufsschüler, Rostock)
(Neuland/Schubert 2009)	

Einige der Beispiele weisen spezifische Verwendungskontexte und Fachwortqualitäten auf (wie *outdoor-freak*, *chillen*), die in den jeweiligen Kontexten keine adäquate deutsche Entsprechung haben und praktisch unübersetzbar sind (*shoppen* bedeutet nicht einkaufen, *chillen* entspricht nicht *entspannen*, ein *outdoor-freak* ist kein *Freiwilligenhelfer*).

In einer kleinen Folgestudie wurden Kenntnis und Gebrauch von Entlehnungen aus Schulfremdsprachen (Englisch, Französisch) und aus Migrantensprachen (Türkisch, Russisch, Polnisch) bei Schülern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache überprüft. Dabei ergab sich das aufschlussreiche Resultat, dass Jugendliche mit Mehrsprachigkeitserfahrung insgesamt eine höhere Gebrauchsfrequenz, und zwar eben auch aus Migrantensprachen aufweisen als Jugendliche mit deutscher Muttersprache. Differenzierte Bedeutungs- und Verwendungsanalysen sprechen für eine bewusste Ausschöpfung des Bedeutungspotentials jugendsprachlicher Internationalismen.

- Bricolagen

Weiterhin sei ein Blick auf einige im Korpus auftretende Bricolagen geworfen. Die Sprachspielereien entstammen medialen Ressourcen von Film und Fernsehen, wie auch das folgende Beispiel von Hauptschülerinnen und Hauptschüler einer 9. Klasse in Erfurt zeigt.<sup>60</sup>

Ad:	Sie meint Lollo Ferrari
Si:	Dolly Buster
Im:	Is die nich tot?
Be:	Nein
Ad:	Ja (.) die is gestorben
Ch:	Höh (.) wann denn? (.) Hab ich gar nich mitgekreigt
Ad:	Vor 'ner Woche oder so
Be:	Vor 'ner Woche (.) ja
Si:	Is gar nich lang her
An:	Mensch (.) guckst du kein fernseh?
Ch:	Wie (..) geplätzt oder was?
Be:	((lacht)) Rückenschmerzen
An:	Nein (.) die hat (.) die soll Tabletten genommen haben
Ad:	Die hat (.) die hatte ihre Beerdigung schon geplant. Die hat sich einen Sarg schon ausgesucht und so. Sie hat (.) sie hat schon selber gesagt ...
Ch:	Och (.) sterben wir mal nächste Woche
An:	Die soll (.) die soll Tabletten genommen haben
Be:	Ihr gings ganz schlecht (.) ja
An:	Sie war psychisch auch total fertig
Be:	Aber sie war eine liebenswerte Person. Das sagen se immer wieder.
Beispiel: „Lollo Ferrari“	
(Zit. n. Neuland/Schubert 2009)	

<sup>60</sup> Vgl. dazu Kap. III.3.2: Kommerzialisierung der Jugendsprache in Werbung und Unterhaltung.

In diesem Beispiel wird die Sensationsberichterstattung in TV-Boulevard-Sendungen als Textmuster-Referenz zu Grunde gelegt. Der Wechsel zur Zitation und zur Perspektive der „Macher“ solcher Sendeformate ist in den letzten drei Zeilen des Transkripts zu bemerken; er wird durch eine tiefere Stimmführung, die Veränderung der Pronominalformen und der Lexik (*eine liebenswerte Person*) markiert. Damit wird auf den Eindruck von scheinbarer Betroffenheit in solchen Sendungen angespielt.

Es ist aufschlussreich, dass Bricolage-Aktivitäten eher ab dem mittleren Jugendalter (ab ca. 14 Jahre) auftreten, daß sie bevorzugt von Jungen, gerade auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen verwendet werden, und dass sie schließlich in allen drei Schulformen vorkommen.

- Frotzel- und Lästermuster

Neben den Sprachspielereien und einzelnen Gesprächstaktiken, die der kommunikativen Abgrenzung dienen, verwenden die Jugendlichen häufig Frotzel- und Lästermuster als status- und (gruppen)identitätsregulierende Kommunikationsmuster.<sup>61</sup> Diese weisen häufig eine doppelte Ausrichtung von spaßhaften und ernsthaften Interaktionsmodi auf und dienen der Imagepflege und der Selbstpräsentation nach außen. Gesprächsanalysen können solche Handlungsmuster neben dem „Dissen“ mit Hilfe distinktiver Merkmale beschreiben und voneinander unterscheiden werden. So ist z. B. beim Lästern das Referenzobjekt in der Regel nicht anwesend, während das Frotzeln und das Dissen seine Anwesenheit geradezu voraussetzen. Weiterhin liegt beim Lästern in der Regel ein thematisches Ereignis zu Grunde, was beim Frotzeln und beim Dissen nicht unbedingt der Fall sein muss. Allerdings weisen diese beiden Muster stärkere Fiktionalisierungen auf. Funktional gesehen, dient das Dissen der Selbstdarstellung des Handlungsträgers, das Lästern hingegen einer Wertaushandlung in der Bezugsgruppe. In typologischer Hinsicht können Klatschen und Frotzeln zum kooperativ-vergemeinschaftenden, Lästern und Dissen hingegen zum distinktiv-vergemeinschaftenden Handlungsmuster gerechnet werden.<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Günthner (1996, 2000) beschreibt das Frotzeln als eine kleine kommunikative Gattung mit einer charakteristischen Doppelstruktur von verbaler Provokation und Spielmodalität, vgl. weiterhin Kothoff 1998 und Branner 2003. Deppermann/Schmidt 2001 analysieren das Dissen, Marth/Schubert/Watziawik 2003 sowie Schubert (2008) das Lästern.

<sup>62</sup> Dazu ausführlicher Neuland/Schubert 2009.

lw: Also (.) seid ihr in festen Händen?  
 Su: Ja (.) ich  
 Ph: Ja sie  
 An: Ich nich  
 Ph: Sie und er (.) un sie nich (...)  
 An: Ich will nich  
 Ph: Sie will ihn aber er will nich  
 An: Nein (.) ich will keinen haben  
 Ph: Nein?  
 An: Nein (.) die nerven nur  
 Ph: ((lacht)) Überhaupt nich  
 An: Ja (.) die nerven nur  
 Mi: Du stellst dich auch immer an  
 Beispiel: „In festen Händen“  
 (Zit n. Neuland/Schubert 2009)

Das Beispiel einer Frotzelei zwischen Hauptschülerinnen (Su, An) und Hauptschülern (Ph, Mi) einer 9. Klasse in Kiel zeigt eine deutlich geschlechtsbezogene Komponente auf; das Frotzeln dient als ein verbales Mittel der Konstitution von Geschlechter- und Gruppenrollen. Trotz einer scherzhaft herausfordernden Gesichtsbildung erfolgt zum Abschluss der Sequenz eine in dieser Situation als versöhnlicher Vergemeinschaftungsakt zu verstehende Einhilfe.

Insgesamt bestätigen die Befunde, dass Jugendliche sich weit weniger spektakulär vom allgemeinen Sprachgebrauch Erwachsener unterscheiden, als vielfach angenommen und befürchtet. Vor allem lassen sich keine Anzeichen für eine mangelnde Beherrschung von Grammatik und Wortbildung finden; jugendspezifische Besonderheiten zeigen sich hauptsächlich im Bereich von Lexikon und Semantik, Phraseologie, Stilistik und Pragmatik.

### 3.1.3 Zur Relevanz soziolinguistischer Merkmale

Zugleich aber haben die Ergebnisse des Wuppertaler DFG-Projekts auf die Relevanz soziolinguistischer Merkmale im Sprachgebrauch Jugendlicher und auf entsprechende Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht. Im Folgenden seien die wesentlichen Merkmale, die schon verschiedentlich erwähnt wurden, noch einmal systematisch angeführt und in ihren kommunikativen Auswirkungen veranschaulicht.

#### 3.1.3.1 Alter

Die Frage nach dem Alter knüpft an die Tradition der Sprachentwicklungs-forschung an.<sup>63</sup> Es wurde schon an früherer Stelle darauf hingewiesen, dass Jugend in der soziolinguistischen Jugendsprachforschung eher als eine Phase der sprachlichen Sozialisation anzusehen ist und das biologische Alter angesichts von Jugendlichkeit als Selbstzurechnungskategorie eine immer geringere Rolle spielt. Wenn also auch die Frage, wann Jugendsprache eigentlich beginnt und wann sie wieder aufhört, für die Jugendsprachforschung eher bedeutungslos ist, so scheint doch eine altersmäßige Binnendifferenzierung der Jugendzeit auch für die Jugendlichen selbst von Gewicht zu sein. Das Wuppertaler Projekt hat erste Hinweise gegeben, dass sich signifikante Unterschiede zwischen den drei Altersgruppen der frühen, mittleren und späten Jugendzeit (10–14, 15–19, 20–24 Jahre) erkennen lassen. So wurde z. B. der Ausdruck *cool* signifikant häufiger von der jüngeren Altersgruppe, der Ausdruck *Proll* hingegen von der mittleren Altersgruppe, *chillen* hingegen erst in der späten Jugendzeit verwendet.

Auch für die Jugendlichen selbst scheint die Differenzierung in den frühen Jugendjahren von Bedeutung für die Zurechnung zur Gruppe der Jugendlichen, wie das folgende Beispiel einer Frotzelei zeigt, bei der die Jugendlichen sehr genau differenzieren zwischen: *die ganz Großen, kleine zwölf Jahre, Teenager, voll oll, Gruffy*. In diesem Beispiel aus einer 7. Hauptschulklasse frotzeln die 14-jährigen Mädchen (Da, In) den 12-jährigen (Ch) und bezweifeln scherzhaft seine Zugehörigkeit zur Jugendgruppe der „Teenager“. (Siehe Textbeispiel S. 144)

Weitere Studien sind nötig, um sprachliche Veränderungen und Entwicklungen innerhalb der Sozialisationsphase der Jugend entsprechend dem Lebensalter genauer zu erfassen.

<sup>63</sup> Vgl. dazu Kap. II.2.2.

- Ch: Von (...) Dienstag Mittwoch (...) also von Mo (...) also von Dienstag bis Freitag können die ganz Großen hingehen. Was hasse gesagt?
- In: Nichts (...) die ganz Großen (...) dazu gehörse ja noch nich ma
- Ch: Na
- In: Noch nich ma' n Teenager und wills schon dazu gehören ne ((lacht))
- Ch: Halt's Maul (...) musst du gerade sagen
- In: Och Ch (...) dafür ich bin Teenager ja
- Ch: Gerade so
- In: Jaa
- Ch: Gerade so (...) aber das war's auch
- In: Aber du ne (...) mit deinen kleinen (...) zwölf Jahren ((lacht))
- Ch: Na und
- Da: Die is vierzehn ((lacht))
- In: Ich bin vierzehn ja
- Ch: Guck dich ma an (...) na und (...) aber du siehss aus wie so 'n Vierjähriger
- An: Was ((lacht))
- Da: Nein (...) ich find die reden ne (...) du siehss eher aus wie (...) wie (...) wie 'n Gruffi
- Ch: Wir sind voll oll ey (...) das is immer gut.

Beispiel: „Teenager“  
(Zit n. Neuland/Schubert 2009)

### 3.1.3.2 Geschlecht

Die Gender-Differenzierung stellt in der Jugendsprachforschung eine besonders vielversprechende Perspektive dar. Auch hier hat das Wuppertaler Projekt einige erste Ergebnisse erarbeiten können, die sich in einer Tendenz zu einer stärker ausgeprägten Sprachsensibilität der Mädchen zusammenfassen lassen. Eine solche Sprachsensibilität zeigt sich insbesondere semantisch im Bereich sozialer Konnotationen und damit zusammenhängender Gebrauchsrestriktionen für bestimmte Ausdrucksweisen. Mädchen scheinen eine größere Sensibilität für diskriminierende und diffamierende Konnotationen zu haben, die auf der Sprachhandlungsebene zur bewussten Vermeidung dieser Ausdrucksweisen führt.

So begründet eine 14-jährige Gymnasiastin aus Erfurt die Ablehnung des Ausdrucks *schwul*: *weil es diskriminierend gegenüber den Homosexuellen ist*, und eine 18-jährige Gymnasiastin aus Freiburg lehnt die Bezeichnungen *Mongo* und *Spasti* ab als: *Diskriminierung von Behinderten*. Insbesondere ist der Ausdruck *Tussi* für weibliche Probanden eindeutig negativ besetzt und wird daher auch eher pejorativ verwendet, z. B. *bei uns bedeutet das, dass Eine richtig dumm und voll doof ist, Du dumme Tussi, halt's Maul oder so was in der Art* (14-jährige Hauptschülerin aus Magdeburg), *Ein aufgetakeltes Mädchel, das zu viel von sich selbst hält. Guck dir mal die Tussi an!* (18-jährige Berufsschülerin aus Hessen).

Betrachten wir schließlich noch einige Anhaltspunkte für gendertypische Gesprächsstile. Während die Kommunikation in Mädchengruppen bereits Eingang in die Forschung gefunden hat (Branner 2003 sowie Spreckels 2006), weiß man noch recht wenig über die Kommunikation in Jungengruppen. Daher sei im Folgenden ein Beispiel einer spielbegleitenden Kommunikation in einer Gruppe männlicher Jugendlicher präsentiert, die der Fürsorge unterstehen und in einer Wohngruppe zusammenleben:

- J3: Ein zwei drei vier (...) REIN (...)
- J2: Boah eins
- J1: Der Mann hat echt voll UNGlück ey ((emphatisch))
- J2: Kuck ma'ne vier (...) patschi putschi patsch (...), pa-ra-papapa ((langsam gesprochen: erfreut; hat seine Figur sicher ins Ziel gebracht))
- J1: Isch bin GENAU dahinten (...) hasse endlich deine Vier (...) schade aber auch
- J3: Oh (...) sechs ((würfeln)) zwei ((würfeln))
- J1: Geh ma lieber raus (...) zummel zimmel (...)
- J3: Sechss
- J2: Du Trottel (...) hätt ich ja rückwärts gehen müssen (...) weil da hätt ich 'n schmeißen müssen. Biss rausgeschmissen (...), Baby!
- J3: Mensch (...) nenn misch nisch immer Baby (...) isch BIN misch schwul!
- J2: ((lacht)) Is er (...) is er nisch schwul!
- J1: Drei (...) sechs (...) un jetzt eine drei (...) Kicker (...), fünf
- J2: Jawohl ey is schwul ey (...) ((J3 haut ihn)) EH NENNI!
- J1: Zwei (...) und biss DIREKT wieder DRAußen ((seufzt)) (...) Wischeri (...)
- J3: Wat is (...) wer is jetzt dran
- J2: Weiß nich (...) is mir AU egal (...) ich mag den SCHEISS sowieso nich mehr
- J3: (...) Du biss Junge
- J3: Habt ihr nich eben AUCH gequatscht m'im B ((ein Mitspieler)) Spastis?
- J1: HALT DISCH DA RAUS (...) ja
- J3: Fünf (...) du Wischer ((leiser gesprochen))
- J1: Halt's Maul ((würfeln)) isch mach ma gleiche FÜNF gegen den Billigen
- J3: Jaa (...) isch bring disch gleich um die ECKE ((warmend))
- J1: Da hasse schon die Ecke (...) kuck da ((ruhig))
- J3: OOH REG MISCH NISCH AUF! ((empört))
- J2: J3 (...) Keep easy.

Beispiel: „Mensch ärgere Dich nicht!“  
(Zit. n. Chovan in Neuland 2003, S. 132)

Es zeigt sich, dass die Jungen einerseits kindersprachliche Alliterationen und Onomatopoeitika verwenden (*patschi putschi patsch, pa-ra-papapa, zummel zimmel*). Andererseits bringen sie emotional ihren Ärger über schlechte Spielzüge unmittelbar zum Ausdruck (*ich mag den Scheiß sowiso nich mehr, reg misch nich auf!*) unter Verwendung drastischer Beschimpfungen, zum



Teil mit Vulgarismen (*Spatzis, du Wichser, halt's Maul!*). Dennoch werden diese Äußerungen anscheinend nicht als beleidigende Gesichtsvorwürfen aufgefasst, sondern geben einen in dieser Gruppe normalen Umgangston wieder. Demgegenüber reagieren die Jungen aber sehr empfindlich auf die vermeintlich unvertägliche Anrede als *Baby*, die als Provokation des Männlichkeitsbildes der Jugendlichen aufgefasst wird (*Nenn mich nicht Baby, ich bin nicht schwul*).

### 3.1.3.3 Soziale Herkunft und Bildungsgänge

Die in der frühen Entwicklungsphase der Soziolinguistik in Deutschland so wesentliche Kategorie der sozialen Herkunft spielt in der Jugendsprachforschung bedauerlicherweise keine Rolle. Die Geschichte der deutschen Jugendsprachen zeigte schon, dass kaum etwas über den Sprachgebrauch nicht-akademischer Jugendlicher bekannt ist, für die der Jugendbegriff angesichts früherer Erwerbstätigkeit auch anders zu definieren ist als die verlängerte Jugendzeit der Postadoleszenz in den gebildeteren Gesellschaftsschichten.<sup>64</sup> Die Schülersprachforschung der 60er und 70er Jahre differenzierte ebenso wenig zwischen den einzelnen Bildungsgängen.

Dabei ist es durchaus sinnvoll, bei Schülersprachen zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, v. a. der Gymnasien und Hauptschulen zu unterscheiden. Zudem sind Migrant\*innenjugendliche in der Hauptschule überproportional vertreten. Ein soziolinguistischer Vergleich von Sprach- und Kommunikationskompetenzen Jugendlicher unterschiedlicher sozialer Herkunft in nicht normgebundenen Kontexten steht jedoch leider noch aus. Ergebnisse des Wuppertaler Projekts zeigen allerdings, dass Hauptschüler den Gymnasialisten in gewissen außerschulischen Kommunikationssprachen und sprachlichen Leistungen nicht nachstehen. Den Befunden zufolge weisen Hauptschüler nicht nur einen etwas größeren Anteil an Anglizismen als Gymnasialisten und Berufsschüler auf, sondern bilden auch komplexere Hybridformen und kreative Sprachspielereien, ebenso wie Bricolagen in verfremdeter wie mimetischer Weise.

<sup>64</sup> Vgl. dazu Kap. IV.1.3: Forschungsdesiderate.

## 3 Jugendsprache und deutsche Gegenwartssprache

### 3.1.3.4 Regionale Herkunft

Beobachtungen über den Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Regionalsprachen und Jugendsprachen (Ehmann (1992), Heinemann/Neuland (1989) sowie Neuland (1998)) weisen darauf hin, dass relevante Unterschiede in der Nord-Süd-Dimension des deutschen Sprachraums zu finden sind. Auch im Wuppertaler DFG-Projekt zeigen sich entsprechende Differenzen auf der Ebene des Wortgebrauchs, z. B. wird die jugendsprachliche Kategorisierung *Spacko* von niederdeutsch: *spack* (trocken, dürr) in den nördlichen Erhebungsorten signifikant häufiger verwendet. Ähnliches gilt für die Ausdrücke *Proll*, *Asi* und *Macker*.

Solche Befunde können darauf hindeuten, dass in stärker dialektal geprägten Gegenden möglicherweise verstärkt regionalsprachliche an Stelle von jugendsprachlichen Ausdrucksweisen in dialektfernen Regionen genutzt werden. Es kann die These aufgestellt werden, dass Jugend- wie Regionalsprachen als „Sprachen der Nähe“ und der informellen lokalen Gemeinschaften funktionale Schnittstellen im Hinblick auf einen Kontrast zur Standardsprache aufweisen.

Ergebnisse aus regionalen Chaträumen<sup>65</sup> in Deutschland sowie Ergebnisse der Jugendsprachforschung in der deutschsprachigen Schweiz<sup>66</sup> zeigen andererseits, wie stark jugendsprachliche Ausdrucksweisen im Dialekt ausgeprägt sein können.<sup>67</sup>

### 3.2 Typizität in der Heterogenität gegenwärtiger Jugendsprachen

In der Zwischenbilanz (Kap. II.5.3) wurde die Frage aufgestellt, welche jugendtypischen Merkmale angesichts der Vielfalt der Befunde zu erkennen sind, und ob und wenn ja, welche Typizität also in der Heterogenität von Jugendsprachen festgestellt werden kann. An dieser Stelle sollen nun die Ergebnisse zu jugendtypischen Spezifika gegenwärtiger Formen jugendlichen Sprachgebrauchs zusammenfassend ausgewertet werden. Dabei erweist sich, dass einige der sprachlichen Bildungsweisen, v. a. im Hinblick auf die Konstruktion innerer Mehrsprachigkeit, bis in die Sprachgeschichte zurück verfolgt werden können, andere hingegen mit dem kulturellen und technologischen Wandel v. a. im Hinblick auf den Sprachgebrauch in den Neuen Medien neu hinzugezogen sind.

<sup>65</sup> Vgl. z. B. Henn-Memmesheimer/Hofer 2006.

<sup>66</sup> Vgl. u. a. Werlen sowie Siebenhaar 2006.

<sup>67</sup> Vgl. dazu Kap. IV.3.3.2.3: Regionalsprachen.

### 3.3 Innere Mehrsprachigkeit von Jugendsprachen

#### 3.3.1 Stilmischungen

Unter diesem Oberbegriff sollen drei verschiedene, oft gemeinsam vorkommende und nicht immer präzise voneinander abgrenzbare Phänomene subsummiert werden:

##### 3.3.1.1 „Hohe“ und „niedrige“ Stilebenen

Aus dem Rückblick in die Geschichte deutscher Jugendsprachen, vor allem der historischen deutschen Studentensprachen, erwies sich das Prinzip von Stilmischungen als ein besonders auffälliges Charakteristikum. Dabei war die Mischung von bildungssprachlichem Stil, verbunden mit Entlehnungen aus den klassischen Bildungssprachen Griechisch und Latein, mit anstößigen Ausdrücken aus der deutschen Gaunersprache, dem Rotwelsch, besonders kennzeichnend für die Sprache der akademischen Jugendlichen.

Solche Stilmischungen erfolgten auch im Rahmen typischer Handlungsmuster und Textsorten des akademischen Lebensstils, wie z. B. den biographischen Aufzeichnungen des Magister Laukhard aus dem Jahre 1792 zu entnehmen ist. Dieser berichtet von Briefen, die er und sein Vater auf Latein verfassten, „nach meines Vaters und meiner damaligen Mode, mit griechischen Versen und Prosa ausgeschmückt.“ (S. 183) und erwähnt kurz darauf jenen von ihm verfassten und unter den Studenten verbreiteten „zotologischen“ Aufsatz „Deutsche Synonyme“.<sup>68</sup>

Die provozierende Verwendung anstößiger Ausdrucksweisen der niedrigsten Stilschicht, v. a. Vulgarismen, ist bis heute ein Stilmerkmal von Jugendsprachen geblieben, wie das soeben präsenzierte Beispiel der Kommunikation in einer Jungengruppe zeigt. Ebenso geblieben sind die entsprechenden Klagen der Erwachsenen darüber: Das soziale Normengefüge, gegen das sich ein solcher Sprachgebrauch richtet, variiert jedoch im jeweiligen gesellschaftlich-historischen Bedingungsrahmen. Provokationen und Normverstöße funktionieren stets relational zum jeweiligen sprachlichen und sozialen Wertungssystem in oft generationstypischer Ausprägung.

### 3 Jugendsprache und deutsche Gegenwartssprache

Für die heutige Zeit wird generell eine Nivellierung von Stilunterschieden und eine stärkere Tendenz zu informellen Stilen geltend gemacht.<sup>69</sup> Stilmischungen in Jugendsprachen vollziehen sich heute sublimier in Form von Rückgriffen auf subkulturelle, jugendtypische Ressourcen, wie es das aktuelle Beispiel einer Bricolage: „Lollo Ferrari“<sup>70</sup> demonstriert.

#### 3.3.1.2 Bricolagen

Solche Prozesse einer Stilbasterei wurden von den kulturanthropologischen Studien der Birminghamer Forschergruppe des CCCS, v. a. von Clarke (1979) mit dem von Lévi Strauss (1966) stammenden Konzept der *bricolage*, der Stilbasterei beschrieben. Dabei werden signifikante Elemente verschiedener kultureller Bereiche aus der Matrix des Bestehenden selektiert, in einen neuen Kontext transformiert und zu einem subkulturtypischen Stilmuster zusammengefügt.

Ein weiteres Beispiel einer solchen Stilbasterei in Form einer Dekontextualisierung und Rekontextualisierung eines Handlungsmusters sei den korpusanalytischen Untersuchungen des Wuppertaler DFG-Projekts entnommen. Dem folgenden Fall einer spielerischen „Vorstellung“ eines Gruppenmitglied liegt das Textmuster einer Kontaktanzeige zu Grunde:

Ri: *O.k. Ich bin Rostocker Single eins achtzig (atmet Rauch aus) eins achtzig. Bin zärtlich liebevoll pu-puzzel gern in meiner Freizeit und geh zur Schule*  
 Pe: *Hübsch (lachend)*  
 Ri: *noch und hab grad 'ne Lehre als Einzelhandelskaufmann und suche kleines nettes süßes Mädchen das*  
 Pe: *Sehr vermögend*  
 Ri: *das oh auf auf wilden hemmungslosen Puzzel-Spaß steht. (allgemeines Lachen)*  
 Beispiel: „Puzzle-Spaß“  
 (Zit. n.: Neuland/Schubert 2009)

Während das für jugendliche eher untypische Muster einer herkömmlichen Kontaktanzeige zunächst mimetisch übernommen und interaktiv ausgebaut wird, erfolgt zum Schluss der Sequenz durch die explizite sexuelle Konnotation des Hobbys *Puzzeln* eine ironische Durchbrechung des Musters.

<sup>68</sup> Vgl. dazu das Zitat von Laukhard in Kap. IV.1.1.3 (S. 104f.).

<sup>69</sup> Vgl. Kap. III.3.2.1: Informalisierung des öffentlichen Sprachgebrauchs.

<sup>70</sup> Vgl. Kap. IV.3.1.2: Deutsche Schülersprachen (S. 140f.).

### 3.3.1.3 Zitationen und „Spiel mit fremden Stimmen“

Innerhalb von Bricolagen, aber auch unabhängig davon greifen Jugendliche auf vertiefendes Zitieren zurück, wie es schon von Schlobinski (1989 sowie 1993) beobachtet wurde. Der Vertiefungseffekt kommt dabei durch eine spielerisch-ironische Abwandlung eines den Beteiligten bekannten Referenzmusters im Sinne des Bricolage-Prinzips zustande, wobei das geteilte Wissen der Gruppenmitglieder das Funktionieren der Anspielung ermöglicht. So werden in einem Gespräch unter Schülern über den Ehemann einer Lehrerin, „der aussieht wie James Bond“, Zitate aus den James-Bond-Filmen ironisch vertremdet.<sup>71</sup>

Als verwandtes Phänomen innersprachlicher Mischprozesse ist das von Schwitalla (1988) beschriebene „Spiel mit fremden Stimmen“ zu rechnen. Dabei greifen Jugendliche zu Quasi-Zitaten, indem sie die Stimmen fremder Personen im thematischen Kontext imitieren und zugleich karikieren. Derartige Zitationen erfolgen in der Regel in unmarkierter Form, d. h. ohne einleitenden Matrixsatz; sie sind daher oft nur an der stimmlichen Performanz zu erkennen.<sup>72</sup> Nothdurft/Schwitalla veranschaulichen dies an folgendem Ausschnitt einer Erzählung des Schülers Harry von seiner Lehrerin:

Harry erzählt von einer Lehrerin. Standardlautung und Dialekt trennen eigene von fremder Rede:	<i>hot se gemäänt</i>
Redeerleitung:	so jetzt stimmen wir ab wer ist dafür daß wir diese lektüre
Fremde Rede:	<i>änni vom goethe</i>
Eigene Erläuterung:	ganz lesen
Fremde Rede:	<i>((lacht)) der reimann un isch hoch</i>
Fremdschritt:	wer is dafür daß wir nur teile lesen
Erzählschritt:	<i>((lachend)) mir zwee wiedda hoch</i>
Fremde Rede:	und wer enthält sich
Erzählschritt:	<i>mir zwee wiedda</i>

Die Zitate der Lehrerin erscheinen z. T. aber auch mit einer zusätzlichen artikulatorischen Markierung des vornehmen Sprechens: *sie* (die Lehrerin) *kuckt nach* (affektiert) *äh natürlich waren siebn* (Punkte).

(Nothdurft/Schwitalla 1995, S. 37)

Das bei Nothdurft/Schwitalla (1995) mit der Metapher des „gemeinsamen Musizierens“ bezeichnete Variationsfeld von Stimmenvielfalt umfasst ver-

<sup>71</sup> Vgl. dazu das Beispiel in Kap. V.1: Schülersprache, Schulsprache und Unterrichtssprache.

<sup>72</sup> Vgl. Kap. II.3.3: Ethnographie der Jugendsprache.

schiedene Phänomene, wie z. B. gefühlsexpressive und sozialsymbolische Laute und Interjektionen, launmalisches Sprechen, Variation der Tonhöhe und der Lautstärke bis zum Flüstern, Variation des Sprechtempo, rhythmisierendes Sprechen und immer wieder das gemeinsame Lachen. Heute wird in diesem Zusammenhang vielfach auf Bakhtins Konzept (1979) der vielsinnigen Wörter verwiesen.

### 3.3.2 Varietätenwechsel

Neben den Stilmischungen bilden Varietätenwechsel einen weiteren Faktor der inneren Mehrsprachigkeit der Jugendsprache. Im Unterschied zu Stilmischungen, in denen die Code-Wechsel eher rasch und diffus im Sinne eines Code-*Shiftings*<sup>73</sup> erfolgen, kann sich ein Varietätenwechsel prinzipiell auch im Sinne des Code-*Switchings* vollziehen und dabei verschiedene systematische Varietätenmerkmale umfassen.

Unter diesem Aspekt sollen wiederum drei verschiedene Phänomene aufgeführt werden:

#### 3.3.2.1 Fachsprachliche Register

So ist verschiedentlich schon darauf hingewiesen worden, dass Jugendliche in bestimmten Kommunikationssituationen und bei der Behandlung bestimmter für ihren soziokulturellen Lebensstil relevanter Kommunikationsthemen fachsprachliche Register verwenden, z. B. der Mode, der Technik oder des Sports. „Jugendliche als Sprachexperten“ hatte Androustopoulos dies 1997 beschrieben. Texte, die aus solch fachsprachlichen Varietäten bestehen, finden sich vorzugsweise in den sog. Fanzines, d. h. in Fan-Magazinen für bestimmte Jugendszenen und Subkulturen:

„Und schon wieder die Konformisten-Uniform: US-Armee-Tarnhose, Chucks, kurz geschorene Haare, Ziegenbärtchen und irgendein verropptes Wreckage T-Shirt.“  
(Zit. n. Androustopoulos 1997, S. 13)

„Cut auf 24  
Der Cut auf 24 hatte 4 Heats mit je 2 Runs à ca. 60 Sekunden, je nachdem will sagen, war Glückssache. Schön fahren = schön viel Zeit; nicht schön fahren = „15 Sekunden letzter Trick Danke Tschö.“ Alles klar?  
Bericht über einen Skatetwettbewerb  
(Zit. n. Deppermann 1998, S. 70)

<sup>73</sup> Vgl. Auer (Hrsg.) 1998.

Der hochfrequente Fachwortschatz und die fachsprachlichen Stilmittel führen dabei zu einer fast hermetischen Ausdrucksweise, die sich allenfalls der eingeweihten In-Group der Szenegänger erschließt.

### 3.3.2.2 *Sprachegebrauch in Neuen Medien*

Funktionale Register spielen heute vor allem beim Nutzen der Neuen Medien eine Rolle, z. B. beim Schreiben von SMS oder E-Mails.

Die Kennzeichen solch primär schriftsprachlicher Register sind schon mehrfach beschrieben worden, vor allem im Hinblick auf ihre zwar medial schriftliche, konzeptionell aber eher mündliche Erscheinungsform<sup>74</sup>, z. B. beim Instant-Messaging und in der Chat-Kommunikation.

- Dabei vermischen sich Aspekte der medienbedingten Variation, wie vor allem der expressive Gebrauch typographischer Ausdrucksformen (Emoticons, Versalien, Iterationen und graphostilistische Mittel, phonetische Schreibweise, typische Abkürzungen)
- mit allgemeinen Kennzeichen des mündlichen Sprachgebrauchs jugendlicher, wie z. B.: Interjektionen, Intensivierungen, Vulgarismen, Phraselogismen, Apokopen und Synkopen sowie Gesprächspartikel.

Dies demonstriert das folgende Beispiel:

M: <i>glyk ziehst du morgen abend noch mit rum??</i>	M: <i>ct auch [...]</i>
G: <i>nee kann nicht :=(</i>	G: <i>nä</i>
G: <i>hässlige nase</i>	G: <i>nicht wirklich</i>
M: <i>wieso???</i>	G: <i>*g* [...]</i>
G: <i>nochmal</i>	M: <i>grr doch</i>
G: <i>:0/</i>	G: <i>wer ist denn da schon? (besonderes)</i>
G: <i>muss noch für die schule pauken [...]</i>	G: <i>*fg* [...]</i>
M: <i>ach man vergiss die Schule</i>	G: <i>Milo mal ganz doll</i>
G: <i>morgen is ct!!!!!!</i>	M: <i>kruddelt [...]</i>
G: <i>ja</i>	M: <i>hui freu, glyk mal n Schmatza geb [...]</i>
G: <i>aber schule ist wichtig</i>	G: <i>cool</i>
N: <i>*heul*</i>	M: <i>winkt zum Abschied. *fg*</i>

Beispiel: „Chattertreffen“ (ct)  
 Chatraum Berlin-Brandenburg 2002  
 (Zit. n. Henn-Memmesheimer/Hofer 2006, S. 197f.)

<sup>74</sup> Vgl. in kontrastiver Hinsicht z. B. Schlobinski/Waranabe 2006 sowie allgemein Henn-Memmesheimer/Hofer 2006, Dürscheid 2006, Kleinberger Günther/Spiegel 2006, An-droustopoulos 2003.

Der Chat ist ein „Inszenierungsort mit besonders viel Spielraum“<sup>75</sup>, eine Bühne zur Demonstration von Spaß und Spiel, Abwandlung und Neuschöpfung, von virtuoser Nutzung medienbedingter Möglichkeiten, die von der Gruppe jugendlicher Experten goutiert und estmiert wird. Zu den verwendeten Nonstandardformen gehören insbesondere auch regionalsprachliche Ausdrucksweisen, wie sich insbesondere am Beispiel regionaler Chat-Räume belegen lässt.<sup>76</sup>

### 3.3.2.3 *Regionalsprachen*

Die Verwendung von Dialekten durch Jugendliche ist ein noch relativ unbearbeitetes Forschungsfeld, das durch die Studie von Ehmman (1992) theoretisch wie methodisch nur vorläufig bearbeitet wurde.<sup>77</sup>

Die Wuppertaler DFG-Studie weist für den Sprachgebrauch von Jugendlichen in neun deutschen Bundesländern z. T. erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die regionalen Achsen Nord-Süd sowie West-Ost auf. So sind manche jugendsprachlichen Ausdrücke in den dialektreicheren südlichen Bundesländern weniger bekannt und gebräuchlich, z. B. die Ausdrücke *Macker* sowie *Spacko* und ebenso der Ausdruck *Proll*. Jugendliche in dialektreicheren Gegenden können für ihre Ausdrucksbedürfnisse, hier besonders der sozialen Klassifikationen, eben auch das regionalsprachliche Inventar nutzen.

Die Befragungen von Arendt (2006) lassen eine besondere Wertschätzung des Niederdeutschen bei Jugendlichen im norddeutschen Raum erkennen. Dies gilt für den Süden des deutschsprachigen Raumes, speziell für die Deutschschweiz allemal; doch weist der deutschschweizer Dialekt – im Unterschied zum Plattdeutschen – wohl auch gerade deshalb kaum Differenzierungsfunktion zwischen den Generationen auf.<sup>78</sup>

Zu den Ressourcen der Jugendsprache in der Deutschschweiz gehören nach Werlen (2006) Dialekte, deutsche Standardsprache sowie Jugendsprachen neben Englisch und Migrantsprachen. Dies demonstriert das folgende Beispiel („Kafi melangsch“), in dem zwei Berndeutsch sprechende 14-Jährige spontan einen Rap („Hohler Zahn“) inszenieren:

<sup>75</sup> So Henn-Memmesheimer/Hofer 2006, S. 201.

<sup>76</sup> Vgl. Kelle 2000.

<sup>77</sup> Vgl. dazu bereits Kap. IV.3.1.3.4: Regionale Herkunft.

<sup>78</sup> Vgl. dazu auch Siebenhaar 2006.

- B: Auso. Eis, zwöi, drü vier ((Rap))  
 A: Mir hei probiert z'räpe. Mir chöi nüt derfür! Auso: Eis, zwöi ((Rap geht uv weil ter))  
 B: Jetzt verzeu i no die Gschicht: Jede Morge, wenn i aufschtah u i Schpiegu luege  
 A: Sein oder nicht sein! [...]  
 A: ((uv Rap)) Jede Morge, wenn i i de' Chuchi ga, frissen i e Röschi zum z'Morge.  
 A: Yea, i schmiere Mayo druf, i trinke Kafi u tue Rahm druf. Das git e Kafi melangsch.  
 B: Jou jou jeh jeh tschige bou bou  
 B: Scho nume die da si scho huere tür. [...]  
 A: Es isch emau e Ma gsi mit eme hohle Zahn. I däm hohle Zahn isch.  
 B: Verteli Siech  
 A: ((div. uv)) [...]  
 B: I mache mau öppis.  
 A: ((uv englisch)) Es isch emau e Ma gsi mit eme hohle Zahn.  
 Beispiel: „Kafi melangsch“  
 (uv = unverständlich)  
 (Zit. n. Werlen 2006, S. 379)

Inwieweit sich in jugendtypischen Verwendungstexten von spontaner intragruppaler Kommunikation altersdifferentielle Dialektmerkmale erschließen lassen, muss künftig noch näher erforscht werden.

### 3.3.3 Entlehnungen

Das hartnäckige und von den populärwissenschaftlichen Wörterbüchern der „Jugend- und Szensprache“ genährte Vorurteil, dass Jugendliche besonders viele Fremdwörter, besonders Anglizismen benutzen, hat die linguistische Jugendsprachforschung bisher nicht bestätigen können.<sup>79</sup> Vielmehr wird auf die varierenden Gebrauchshäufigkeiten von Entlehnungen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen und Textsorten aufmerksam gemacht. Wie auch die bisherigen Beispiele in diesem Kapitel zeigen, werden Entlehnungen in fachsprachlichen und schriftsprachlichen Kontexten weit häufiger verwendet als in der spontanen intragrupalen Kommunikation von Jugendlichen.

Es ist aber nicht unwahrscheinlich, dass Entlehnungsprozesse zunächst durch jugendliche Sprachbenutzer initiiert werden, bevor sie im Prozess der Stilverbreitung von anderen Benutzergruppen übernommen werden. Unter diesem Blickwinkel ist ein weiterer Rückblick in die Geschichte der historischen deutschen Studentensprachen aufschlussreich. Wie bei den Stilmischungen bereits erwähnt, waren es im 17. und 18. Jahrhundert ins-

besondere Entlehnungen aus den klassischen Bildungssprachen Griechisch und Latein, die zu jener Sprachmischung des „makkaronischen Latein“ der älteren burschikosen Literatur führte. Wie Kluge berichtete, wurden dabei „in rücksichtsloser Abstreifung jeden Regelzwangs in derb komischer Verschmelzung von Deutsch und Latein“ (1895, S. 31) deutsche Elemente in lateinischem Kontext zu einem neuen gruppenspezifischen Sprachstil zusammengefügt. Durch die Anwendung solcher begrifflicher Ausweise klassischer Bildung im Kontrast zu schlichter bildungsferner Alltagspraxis wurde überdies ein besonderer Effekt für den damaligen burschikosen Lebensstil erzeugt, z. B. *konkneipant*, *gassatum* und *virgatum* gehen, in *schwulibus sein*.<sup>80</sup>

Mit der Entwicklung von nationalen Grenzen überschreitenden Jugendkulturen und ihrer internationalen medialen Verbreitung tragen Jugendlische zweifellos zugleich zur Verbreitung von Entlehnungen aus dem angloamerikanischen Raum bei. Wie bereits angeführt<sup>81</sup>, verwenden Jugendlische diese Entlehnungen in der Regel kontextadäquat und grammatisch korrekt und nutzen dabei oft einen besonderen Ausdruckseffekt gegenüber nativen Bedeutungsäquivalenten, z. B.: *Der burnt bis zum Siedepunkt*. In diesem Kontext hat der unerwartete und den bekanntesten Phrasologismus abwandelnde Anglizismus eine besondere Hervorhebungsfunktion.

Dagegen ist als Zeichen der Globalisierung zu werten, dass Entlehnungen, die für besonders jugendtypisch gehalten werden, wie z. B. *cool*, mittlerweile bei Jugendlichen in vielen Ländern der Welt nachgewiesen werden können (z. B. lettisch: *kūl*, chinesisch: *ku*, japanisch: *kārru*). Das lettische Beispiel einer zunehmenden Zahl von Anglizismen und einer abnehmenden Zahl von Russizismen zeigt überdies, dass die Entwicklung von Entlehnungsprozessen zugleich als ein Indikator für sprachpolitische Entwicklungen gedeutet werden kann (Tidrike 2007).

Eine Aktualisierung hat die Diskussion um Entlehnungen im Sprachgebrauch Jugendlischer durch die Frage erhalten, ob sich der Einfluss von Migrantensprachen als Gebersprachen in jüngerer Zeit verstärkt bemerkbar macht, denn in der Schule und in der Freizeit wirken Migrantensprachen, vor allem Türkisch, aber auch Polnisch und Russisch als Kontaktsprachen, aus denen auch deutsche Jugendlische Entlehnungen übernehmen. Nach den bisherigen Erkenntnissen trifft dies vor allem auf Begrüßungs- und

<sup>79</sup> Vgl. Kap. IV.3.1.2: Deutsche Schülersprachen sowie Neuland/Schubert/Steffin 2007.

<sup>80</sup> Nach Neuland 2003d, S. 105.

<sup>81</sup> Vgl. Kap. IV.3.1.2.

Verabschiedungsformeln zu, wie z. B. das türkische *hadi* (los, also), das in Verbindung mit deutschen Grußformeln *hadi kschüss* oder auch: *hadi hau rein!* verwendet wird. Ähnliche Mischformen wurden aber auch bereits mit dem italienischen *ciao* gebildet, z. B.: *ciao bis dann!* Gegenüber der italienischen Grußformel fällt die türkische Entlehnung quantitativ allerdings bislang noch kaum ins Gewicht.<sup>82</sup>

### 3.4 Äußere Mehrsprachigkeit von Jugendsprachen

Phänomene innerer und äußerer Mehrsprachigkeit lassen sich nicht immer trennscharf voneinander unterscheiden; das „Spiel mit fremden Stimmen“ vermischt sich mit dem „Spiel mit fremden Sprachen“. *Langquaging*, wie Jørgensen 2007 formuliert, hat kommunikative und identifikatorische Funktionen und bringt Kreativität und Kompetenz zum Ausdruck, und zwar auch in visueller und künstlerischer Form in Graffiti und Wandsprüchen.

#### 3.4.1 Code-switching und „gemischtes Sprechen“

Sprachmischungen ergeben sich aus polykulturellen und vielsprachigen Bedingungen. Zentral für das Sprachalternieren<sup>83</sup> ist zunächst einmal das Code-switching, das im allgemeinen Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit erfolgen kann und sich nicht auf Migrantsprachen beziehen muss, wie Saari 2007 am Beispiel von finnisch und schwedisch sprechenden Jugendlichen in Helsinki zeigt.

Code-switching kann dabei *situativ* und erwartbar erfolgen und an Kommunikationsbereiche und -situationen gebunden sein. Unvorhersehbare *metaphorische* Wechsel erfüllen darüber hinaus sozial-symbolische Funktionen, sodass „gemischtes Sprechen“ zur Ausdrucksweise von Identifikationen werden kann. Das folgende Beispiel demonstriert sprachspielerische ethnische Grenzüberschreitungen mit einem Unterhaltungsamkeitseffekt für die Kommunikation in einer Gruppe türkischer Schüler:

### 3 Jugendsprache und deutsche Gegenwartssprache

	((Türkische Mitschülerinnen nähern sich; kichern))
E:	<i>Açayıp pis hava var, lan, buz tutuyom, anna koyum</i> Es ist schrecklich kalt, Mann, mich friert es, fuck you!
H:	<i>Mmm çok soğuk</i> Es ist sehr kalt
F:	((Zu den vorbeigehenden Mitschülerinnen)) <i>En havalandırmışlar</i> Die sind wohl arrogant geworden
H:	((lacht))
E:	((lachend)) <i>Ei, das gibts gar nicht, hey, Die türkischen Weiber, die sind verrückt</i>
F:	<i>Burdakiler hep rezil olur, bana karşı, vallahi, Weisch, sie kennt mich fast gar net</i> Für alle Anwesenden ist es peinlich, gegen mich, verdammt!
	<i>Herkes sanıyo ben almanım</i> Jede denkt ich bin Deutscher
E:	((lacht))
E:	<i>Ana, buna bak, lan, havalanyo</i> Mammamia! Schau ihn an Junge, er wird arrogant
F:	<i>Yok ya havalanyom tabii</i> Was soll's, natürlich werde ich arrogant
Y:	((von den vorbeigehenden Mädchen zu F)) <i>Ay! Türkmüş</i> Ach! Er ist wohl Türke
F:	((zu Y)) <i>Ha götüne koyum!</i> Ha, ich steck's dir in den Arsch!
	Beispiel: „Türke oder Deutscher?“
	Dt. Übersetzung hier in normaler Type
	(Zit. n. Hinmenkamp 2000, S. 103)

Das „Gemischte Sprechen“ entwickelt sich als ein aktiver Prozess der Aneignung und Neugestaltung eines originären hybridolektalen *We-Codes*<sup>84</sup>.



Abb. IV.3.1: Jugendliche Hauptschüler 1: „Endkrass chancenlos?“

<sup>82</sup> Vgl. dazu Neuland/Schubert/Steffin 2007.

<sup>83</sup> So Hinmenkamp 2003.

<sup>84</sup> Vgl. Hinmenkamp 2003, S. 412.



Abb. IV.3.2: Jugendliche Hauptschüler 2

### 3.4.2 Kreuzungen mit Migrantensprachen

Im Kontext der großen Dialekt- und Sprachgrenzen überschreitenden Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte spielen die Herkunftskulturen und -sprachen eine besondere Rolle, indem sie zu neuen Formen der kulturellen und sprachlichen Heterogenität beitragen. In Deutschland sind dafür Bezeichnungen wie *Türkendeutsch*, *Russendeutsch*, *Kanak-Sprak*, *Kiez-Sprache* u. a. im öffentlichen Sprachgebrauch eingebürgert, die – im Unterschied zum früher üblichen verallgemeinernden *Gastarbeiterdeutsch* – auf eine ethnokulturelle Basis verweisen. Entsprechende Phänomene sind aber auch aus anderen Ländern Europas bekannt, v. a. aus den *banlieus* der französischen Großstädte mit einer Mischung aus Französisch und Arabisch und aus Schweden mit dem *Rinkeby-Schwedisch*<sup>85</sup> eines Stockholmer Vororts.

Zur Beschreibung solcher Interaktionsformen mit transkulturellen<sup>86</sup> sprachlichen Grenzüberschreitungen in interkulturellen multiehnischen Kontexten wird auf das von Rampton (1995) stammende Konzept des *Crossing* zurückgegriffen. Sprachkreuzungen sind, von unmittelbar handlungsfunktionalen und referentiellen Zwecken losgelöst<sup>87</sup>, eher Ergebnis willkürlicher Konstruktionen jugendlicher Akteure im spielerischen

und oft auch destabilisierendem<sup>88</sup> Umgang mit Ethnizität. Dabei können Sprachkreuzungen, zumal in gemischt ethnischen Gruppen von Jugendlichen auch auf ein verdecktes Prestige ethnischer Gruppen und Subkulturen anspielen<sup>89</sup>, insbesondere dann, wenn sie wie im folgenden Beispiel von Jugendlichen anderer ethnischer Herkunft, und zwar bosnisch und kroatisch, verwendet werden:

Boris: *ha? () ya bi adam var moruk () KIZ'de () ich soll aufnehmen (...)*  
*Türkisch spricht ()*  
 Wie? () *na da ist ein Mann, du alter Knacker () im KIZ*  
*o zaman para allyom*  
 dann krieg ich Geld  
 Selma: *Was*  
 Boris: *Sana ne*  
 Was gehts Dich an  
 Beispiel: „Kiez“  
 (Zit. n. Auer/Dirim 2000, S. 107)

Der Gebrauch solch türkisch-deutscher Sprachkreuzungen oder gar eines türkischdeutschen Ethnolekts scheint jedoch hochgradig kontextsensitiv und von sehr vielen Faktoren abhängig, sodass die allgemeine Schlussfolgerung, auch deutsche Jugendliche würden sich vermehrt auf diese Weise äußern, als spekulativ zurückzuweisen ist. Als gleichfalls zur Zeit noch ungeklärte Frage bleibt, ob sich letztlich solche Crossing-Phänomene in Form einer ethnokulturellen Varietät von „Kiez“-Sprache beschreiben lassen. Diese von Wiese (2006) vertretene These fußt auf dem Nachweis der sprachlichen Produktivität einer grammatischen Konstruktion vom Typ: *„Ich mach dich Messer“*; sie bedarf zweifellos weiterer Belege und empirischer Absicherung.

Es wurde versucht, die nahezu unbegrenzt und vor allem unstrukturiert erscheinende Heterogenität von Jugendsprachen näher zu bestimmen und typische Muster und Funktionsweisen des Sprachgebrauchs jugendlicher, also Typizität in der Heterogenität, zu entdecken. Um das, was zuerst als diffus und unbestimmbar erscheint, kategorial und begrifflich zu ordnen und auf jugendtypische Spezifika hin zu analysieren, wurden im Überblick verschiedene Faktoren intralingualer und interlingualer Mehrsprachigkeit erörtert und an Beispielen veranschaulicht.

<sup>85</sup> Vgl. dazu Korisnas 1998.

<sup>86</sup> Vgl. dazu Weisch 1995.

<sup>87</sup> S. Androusoopoulos 2003, S. 86.

<sup>88</sup> Vgl. dazu Hewitt 1994, 1998.

<sup>89</sup> Vgl. dazu Auer/Dirim 2000 und die Typologisierung von Ethnolekten von Auer; hier Kap. III.3.2.2: Prestige des Substandards.

Dabei sei zum Schluss verallgemeinernd festzuhalten:

- Sicherlich kann für keines der angeführten Merkmale bzw. Muster allein für sich genommen eine jugendspezifische oder gar jugendexklusive Qualität beansprucht werden. Auch Erwachsene benutzen gelegentlich Vulgarismen, verwenden Entlehnungen, heute vorzugsweise Anglizismen, wechseln im Gespräch und im medialen Umgang die Register und greifen in informellen Kommunikationssituationen zu Sprachspielen und Anspielungen. Insofern schaffen Jugendliche nicht unbedingt neue, sondern machen in besonderer Weise von möglichen Faktoren der Sprachvariation Gebrauch.
- Allerdings nutzen sie diese Möglichkeiten in höherer Frequenz, mit rascheren Wechseln und größerer Intensität und sicherlich mit viel größerem Spaß an den Verfremdungen, Abwandlungen und Neuzinszenierungen, als Erwachsene dies tun. Jugendentypisch ist schließlich wohl auch die besondere soziale Bedeutung dieser „Spiele mit fremden Stimmen und mit fremden Sprachen“, die – wie gezeigt werden konnte – zumeist in sozial abgrenzender und identifikatorischer Funktion in intragruppen kommunikativen Kontexten verwendet werden.
- Die angeführten sprachlichen Merkmale und Muster sind daher als isolierte Phänomene nicht jugendsprachlich „an sich“, und sie sind auch hier nicht vollständig und erschöpfend dargestellt. Jugendsprachliche Typizität zeigt sich erst in ihrem raschen und komplexen Zusammenspiel, das zugleich auch die Grenzen zwischen den Kategorien aufheben kann, wie auch die angeführten Beispiele zeigen, in denen fast immer mehrere Merkmale und Muster zugleich zu erkennen sind. Stimmen-, Stil- und Sprachwechsel indizieren im Gespräch je andere Kontextualisierungen im multidimensionalen Varietätenraum von Jugendsprachen. Sie verweisen damit auf jene Pluralität und Multiperspektivität<sup>90</sup> von Identifikationen, die möglicherweise für heutige Jugendgeneratio- nen in westeuropäischen Gesellschaften typisch sein dürften.

## V Jugendsprachen in Schule und Unterricht

Betrachten wir abschließend Schüler- und Jugendsprachen in dem wichtigen institutionellen Kontext von Schule und Unterricht, in dem sich Jugendliche in dieser Sozialisationsphase bewegen und innerhalb dessen sich die Schülersprachen situieren.

Dabei sollen drei thematische Perspektiven unterschieden werden, und zwar werden zum einen Friktionen und potentielle Konflikte erörtert, die sich zwischen der Schülersprache und der Unterrichtssprache ergeben können; zum anderen sei ein kurzer vergleichender Blick auf Sprachleistungen von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule geworfen, und schließlich sollen Anregungen gegeben werden, was man an Jugendsprachen als Unterrichtsthema lernen kann.

### 1 Schülersprache, Schulsprache und Unterrichtssprache<sup>1</sup>

„Das ist voll ohne Sinn!“ Diese spontane Schüleräußerung als Kommentar zur Anmerkung eines Mitschülers im Unterricht kann unterschiedliche Reaktionen auslösen: Zustimmung oder Widerspruch durch die Mitschüler, Verständnis oder Ablehnung durch die Lehrkräfte. Wenn Schüler sich am Unterrichtsgespräch beteiligen, so stehen spontane Äußerungen und institutionelle Rahmenbedingungen für das sprachliche Handeln im Unterricht häufig in einem Spannungsverhältnis zueinander: In der Regel wird zwar im Unterricht die Standardsprache als Unterrichtssprache verwendet, und in der Regel von Lehrkräften mit ihrem beruflingten Register der Unterweisungs- und Anweisungssprache stärker als von Schülern, doch greifen diese insbesondere dann, wenn sie emotional angesprochen werden und ihren Gefühlen Nachdruck verleihen wollen, vermehrt zur Umgangssprache oder auch zur Jugendsprache.

<sup>90</sup> Vgl. dazu Neuland 2003c, S. 143.

<sup>1</sup> Vgl. dazu ausführlicher Neuland/Balslemke/Sadat 2009 i. E.



Welche Wirkungen wird eine Schüleräußerung im Unterricht als Kommentar zum Beitrag eines anderen Schülers wie „*Du redst Kacke, du Penner!*“ auslösen? Und welche Wirkung hätte diese Äußerung, wenn sie in der Pause auf dem Schulhof oder auf einem Klassenausflug fällt? An solchen Beispielen lässt sich das potentielle Konfliktfeld zwischen Schülersprache, Schulsprache und Unterrichtssprache veranschaulichen. Insbesondere erscheint die Kommunikation im Unterricht als ein Interaktionsfeld, in dem schulische Rahmenbedingungen, unterrichtliche Erfordernisse und außerschulische Sprecherfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden eine Rolle spielen.

### 1.1 Kommunikation in Jugendgruppen als sozialisatorische Interaktion

Wie bereits dargestellt, dient Jugendsprache der sozial und situativ gebundenen, gruppeninternen Verständigung von Jugendlichen untereinander. Sie ist stark an die Domäne der Freizeit gebunden und wird weit seltener in den Domänen Familie und Schule verwendet. An den folgenden Beispielen von Gesprächen von Schülern außerhalb von Schule und Unterricht sollen drei wesentliche Charakteristika solcher Gespräche aufgezeigt werden:

- kreative Sprachstil-Bastelei
- sozial vergewisserndes Lästern
- affektive Entlastung.

J3: Schulsachen hab ich alle dabei (...) ((undeutlich))  
 J1: Hol ma raus!  
 J3: Hab ich alle ausge(...) im Kofferraum heute.  
 J1: Ah. ((uv Durcheinander))  
 Dann brauchss nämlich immer nur rausnehmen, je nach dem was'se gerade brauchss.  
 ((uv))  
 J2: Aah! Sommerbrise aus der Dose! ((alle lachen))  
 J3: ((rülpsst laut))  
 J2: Huhuhuh!  
 J3: Guck ma hier!  
 J2: Was da für'ne Wolke kommt! (...)  
 J3: Das is Physik.  
 J1: Is Physik (...) das is voll Scheiße ((leise))  
 Beispiel: „Hausaufgaben“  
 (Zit. n. Chovan in Neuland 2003, S. 133)

### 1 Schülersprache, Schulsprache und Unterrichtssprache

Wie das Beispiel eines Gesprächs zwischen Schülern eines Gymnasiums demonstriert, ist dieser Sprachgebrauch nicht unbedingt durch einen besonderen jugendtypischen Wortschatz charakterisiert; vielmehr handelt es sich um einen bestimmten Interaktionsmodus und Sprachstil in dieser Peergroup, der sich durch Stimmenvielfalt, Durcheinanderreden, gemeinsames Gelächter über gelungene Wortspiele und Anspielungen sowie Bricolagen auszeichnet. Nothdurft/Schwitalla haben dies als „gemeinsam Musizieren“ (1995) charakterisiert, Deppermann/Schmidt (2000) sprechen vom Gesprächsprinzip: „Hauptsache Spaß“.<sup>2</sup> In diesem Fall wird ein Werbepruch („*Sommerbrise aus der Dose*“) über die Assoziationen wie (Duft)Wolke, Unterrichtsgegenstand in Physik mit dem schulischen Erfahrungskontext verbunden und aus Schülerperspektive mit dem Vulgarismus „voll Scheiße“ bewertet.

Ein Sprachspiel demonstriert auch das folgende Beispiel:

J: Mein Name ist Hinz ((lacht)) Hans Hinz ((lacht)).  
 A: Hinz und Kunz.  
 N: Und ich hab die Lizenz zum Töten ((lacht)).  
 A: Mit schlechten Zensuren! ((lachen))  
 Beispiel: „James Bond“  
 (Zit. n. Wachau in Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1990) 1993, S. 58)

Das Sprachspiel speist sich aus der innovativen Verbindung des James Bond-Slogans: *Mein Name ist Bond*, u. a. aus dem Film „Die Lizenz zum Töten“, in Verbindung mit dem Phraselogismus *Hinz und Kunz* und schließlich dem „Töten“ durch schlechte Zensuren in der Schule. Es steht im weiteren Kontext eines jugendtypischen Handlungsmusters, und zwar des Lästerns, in diesem Fall über schulbezogene Themen und speziell das Aussehen des Ehemanns einer Lehrerin. Beim Lästern<sup>3</sup> werden von den jugendlichen Ansichten über kritikwürdiges Aussehen und Verhalten einer nicht anwesenden Person ausgetauscht, sodass zugleich durch die soziale Vergewisserung von Meinungen und Wertungen die Vergemeinschaftung der Gruppe gestärkt wird.

<sup>2</sup> S. dazu die Übersicht in Kap. III.1.2.2.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Schubert 2008; hier Kap. IV.3.1.2: Deutsche Schülersprachen.

Das dritte Beispiel zeigt noch eine weitere Funktion schulbezogener Schülergespräche auf:

- J2: ((uv)) Aufgabe zwei (...)  
Bestimme die Gleichung der Tangente zum Kreis nanananana ((schnell gesprochen)) in diesem nananana ((schnell gesprochen)) berührt  
J1: Ihr kriecht gleich den tollen Zettel!  
J2: Mmh, ich muss die ganze Scheiße noch aufschreiben.  
J3: Die Frau XY ((Lehrein)), die hat auch indwie den fetten Arsch auf  
J2: DIE HAT'N ARSCH!  
J1: Die hat irgendwie den fettesten Arsch den's gibt! ((uv))  
J2: Aber sieht haargenau aus wie WQ fast!

Beispiel: „Fetter Arsch“  
(Zit. n. Chovan 2006, S. 143)

Dieses Beispiel stellt die Fortsetzung des ersten Beispiels dar, in dem sich eine Gruppe von Gymnasiasten über eine bevorstehende Klassenarbeit und über Hausaufgaben unterhält. Dabei fallen weitere Fäkalandrücke (*Die ganze Scheiße*), und die Lehrkraft, die die Hausaufgaben erteilt hat, wird mit der obszönen Bemerkung (*fetter Arsch*) verunglimpft. Dieses Freizeitsprach der Jugendlichen untereinander dient der affektiven Entlastung des sozialen Zwangs, den die Schule ihnen auferlegt; durch die gemeinschaftliche hyperbolische Diffamierung der Lehrerin (Abgrenzung nach außen) dient das Gespräch zugleich der Festigung des zusammengehörigkeitsgefühls innerhalb der Schülergruppe.

Schüler- wie Jugendsprachen sind in besonderer Weise Gruppensprachen, die zwar situativ außerhalb der Domäne Schule praktiziert werden, inhaltlich wie funktional aber vielfältig auf den Erfahrungsraum Schule und die soziale Identität der Schülerrollen bezogen sind. Die Beispiele, in denen sich Schüler außerhalb der Schule über schulbezogene Themen unterhalten, demonstrieren, dass das Schulleben eine bedeutsame thematische Ressource auch für das außerschulische soziale Leben der Jugendlichen darstellt und dass die Thematisierung wichtige subjekt- und gruppenbezogene Funktionen für die Jugendlichen ausübt. Die Gespräche in den Peergroups können dabei auch kompensatorische Funktionen übernehmen, indem sie zur Entlastung von sozialem und affektivem Druck beitragen und das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe stärken. Zugleich weisen die Beispiele aber auch jugendtypische Stilmuster auf, wie z. B. den Gebrauch von Anspielungen, das Ironisieren und das Karikieren, das sich gegenseitige Überbieten im Rahmen einer Angebotskommunikation.

tion. Kommunikation in Jugendgruppen ist als ein wesentliches Medium sozialisatorischer Interaktion anzusehen, in der sich sowohl personale als auch soziale Identitätsbildung vollzieht. Die Peergroup-Kommunikation bildet ein Übungsfeld für Selbstarstellung und für Rollenzuschreibungen sowie -abgrenzungen. Gerade dabei spielt der schulische Erfahrungsraum eine besondere Rolle.

## 1.2 Kommunikation in Schule und Unterricht als Mittel der Sozialisation in die Schülerrolle

Die oben erwähnten Beispiele widersprechen allerdings den sprachlichen Gepflogenheiten innerhalb der Schule. Schule ist auf die Funktionen der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung, aber auch der sozialen Differenzierung und Selektion ausgerichtet.<sup>4</sup> Eine solche Zweckorientierung wirkt sich in der institutionellen Kommunikation aus und führt zu einer ungleichen Verteilung von Rederechten und Themenwahlen sowie Sprechakten und zu einer institutionsspezifischen Veränderung sprachlicher Handlungsmuster des Alltags, v. a. des Frage-Antwort-Musters. Subjektive Bedürfnisse der personalen Identität bleiben dieser Rahmordnung unterworfen. Demgegenüber folgt die Alltagskommunikation außerhalb der Institution Schule eher dem „homiliischen Diskurs“<sup>5</sup>. Überdies hat das institutionstypische Verhalten auch außerunterrichtlich an verschiedenen Schulorten seine Relevanz, wie z. B. im Rahmen von Schulveranstaltungen, auf den Gängen im Schulgebäude oder auf dem Pausenhof.

In der schulischen Kommunikationspraxis müssen Schüler häufig ihre personale Identität zugunsten der sozialen, von der Schülersrolle geforderten zurückstellen. Für die Institution Schule existiert das kommunikative Dilemma, dass die Identitätsbalance der Schüler zwischen personaler und sozialer Identität nicht ohne Brechungen gewahrt werden kann.<sup>6</sup> Solche institutionell bedingten Spannungen führen zu offenen oder verdeckten Friktionen<sup>7</sup>, die pädagogisch-didaktische Intentionen bremsen, ablenken oder zerreißen können. Brechungen des gemeinsamen Handlungsrahmens führen zu Handlungsdivergenzen auf zwei Unterrichtsebenen, die

<sup>4</sup> Vgl. dazu strukturfunktionale Konzepte, v. a. Fend 2002.

<sup>5</sup> So Ehlich 1981.

<sup>6</sup> Streeck spricht in diesem Zusammenhang von „konfliktierenden Relevanzsystemen“ zwischen der Lehrerwelt und der Kinderwelt (Streeck 1983, S. 203).

<sup>7</sup> Vgl. Gohlke 1981, S. 253, S. 259.

Zinnecker mit den Metaphern der Vorderbühne und der Hinterbühne beschreib:

„Das Spiel läuft immer auf zwei Bühnen: Auf der Vorderbühne, im Verhalten zum offiziellen Personal der Institution, wenn sie angesprochen, einbezogen und aufgefordert werden, dominiert Abwehr und Obstruktion; auf der Hinterbühne blühen Beweglichkeit, Schnelligkeit und Wendigkeit.“

(Zinnecker 1978b, S. 31 f.)

So können auf der „Vorderbühne“ Desinteresse und mangelnde Mitarbeit, Kooperationsverweigerung sowie verbal und non-verbal geäußerte Abneigung, wie z. B. demonstratives Wegschauen, auch das Nicht-Grüßen der Lehrer auf dem Flur, sowie verbale Attacken und gemeinsames unhöfliches Lachen der Schüler als Äußerungsformen der Distanz zur Institution gesehen werden. Die Lernenden haben in Unterricht und Schule gewisse Schülertaktiken entwickelt (Heinze 1976), die ihnen eine Distanzierung zur Schule als „Zwangsinstitution“ ermöglichen, z. B. vorgetäuschte Aufmerksamkeit oder auch sog. Selbstengagement (Nase bohren, Fingernägeln kauen etc.).<sup>8</sup>

### 1.3 Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht und Identitätsbalancen

In einer Unterrichtsstunde findet nicht nur das intendierte Unterrichtsgespräch statt, sondern es laufen auch unterschiedliche Formen von Nebenkommunikationen ab. Die bedeutsame Unterscheidung von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht und eine erste funktionalpsychologische Erfassung von Nebenkommunikationen stammen von der Arbeitsgruppe Baumann/Cherubim/Rehbock und ihren „Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts“ (1981). Rehbock schreibt insbesondere der sich von der Hörerrolle im Hauptdiskurs distanzierenden Nebenkommunikation von Schülern im Unterricht eine identitätsichernde Funktion zu (1981, S. 68 ff.).

<sup>8</sup> Vgl. dazu auch das interaktionistische Konzept von Brumlik/Holtappels 1987.

„Neben den in der Schule erwarteten und offiziell anerkannten Tätigkeiten von Schülern, wie z. B. der Beteiligung am Unterrichtsgespräch, der kollektiven oder individuellen Bearbeitung von Aufgaben [...] sind andere Schüleraktivitäten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu beobachten, die entweder als Störung institutionell normierter Verhaltensweisen wahrgenommen und sanktioniert wird oder im Interesse spezifischer Entlastungsmechanismen (Komplexitätsreduktion, Ventilfunktion) mehr oder weniger toleriert werden.“

(Cherubim 1981, S. 107)

Während die Hauptkommunikation im Unterricht aus der Sicht der Schüler überwiegend fremdbestimmt erscheint, ermöglicht die Nebenkommunikation auf der „Hinterbühne“ die Einbringung spontaner außerschulischer, lebensweltlicher Themen und Bedürfnisse. Das Konzept der Nebenkommunikationen verweist auf produktive Sprachhandlungsdimensionen der Schüler im Unterricht. Im Gegensatz zur Hauptkommunikation treten sie aus einer eher passiven und reaktiven Schülerrolle heraus und ergreifen selbst die Initiative für mündliche und schriftliche Sprachhandlungen.

Nebenkommunikationen dienen der personalen und sozialen Identitätsbalance, d. h. die Schüler handeln ihre personale Identität und Rolle innerhalb der Altersgruppe miteinander aus. Das kann sich darin äußern, dass Schüler durch Gespräche untereinander oder auch in Schülerbriefchen den Kontakt zueinander aufrecht erhalten, sich vor den anderen profilieren, indem sie besonders witzige Geschichten zum besten geben oder auch gemeinsame Freizeitaktivitäten planen. Thematisch hebt sich die Nebenkommunikation deutlich von der Hauptkommunikation im Unterricht ab, denn es werden vor allem Themen besprochen, die im privaten Bereich anzusiedeln sind, wie z. B. Wochenendaktivitäten, Freundschaften oder private Verabredungen? Mit dem Wechsel von der Haupt- zur Nebenkommunikation ist zugleich ein Wechsel zwischen normgebundener und normungebundener Sprechsituation verbunden.

Die drei Kommunikationsformen der Schülersprache, der Schulsprache und der Unterrichtssprache sind durch sehr unterschiedliche sprachliche Erscheinungsformen und kommunikative Funktionsweisen charakterisiert. Dennoch bilden sie ein Interaktionsfeld mit vielfachen Überschneidungen: Während einerseits gerade auch in der außerschulischen Freizeit der schulische Erfahrungsraum eine bedeutsame thematische Ressource sowie Anlass für Wortschöpfungen und Sprachspiele bildet, werden ande-

<sup>9</sup> Vgl. Cherubim 1981, S. 119, Ziegler 2006, S. 167.

rerseits Ausdrucks- und Erfahrungsweisen der außerschulischen Lebenswelt Jugendlicher in Schule und Unterricht eingebracht, was mit den dortigen reglementierten Gesprächsformen konfliktieren kann.

Die institutionsgebundene Kommunikation in der Schule fungiert als Mittel der Sozialisation in die Schullerrolle, die nur *einen*, wenn auch wesentlichen Bestandteil der sozialen Identität von Jugendlichen ausmacht. In Formen der Nebenkommunikation im Unterricht ist ein kommunikatives Ausagieren personaler Identitätsanteile der Lernenden zu erkennen. Die Freizeitkommunikation Jugendlicher trägt dazu bei, dass der soziale und affektive Druck der Schullerrolle entlastet und kompensiert wird. Jugendsprachliche Bestandteile oder „Verstöße“ in der Schul- und Unterrichtskommunikation können als Zeichen gesehen werden, durch eine außerschulische „Sprache der Nähe“ die zweckbestimmte und oft unper- sönliche fach- und institutionsgebundene Kommunikation aufzulockern, abzumildern und zu entdistanzieren.

## 2 Sprachleistungen von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule

In den öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskussionen wird das Thema Jugendsprache häufig mit der Frage nach den heutigen Sprachleistungen Jugendlicher verbunden. Während sich der Blick der Öffentlichkeit oft auf vermeintliche oder auch tatsächliche Defizite richtet, weist die linguistische Jugendsprachforschung auf die z. T. hohen Sprachkompetenzen Jugendlicher hin. Differenzen statt Defizite zu betrachten ist eine Forderung der frühen Soziolinguistik in Deutschland gewesen, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der linguistischen Codes von Bernstein und der Sprachbarrieren-These entwickelt hatte. Diese Forderung wurde auch später besonders im Hinblick auf Schule und Sprachunterricht immer wieder geltend gemacht.<sup>10</sup> Die soziolinguistische Jugendsprachforschung führt für diese These neue Belege an. Dazu ist es nötig, die Sprachkompetenzen von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule in den Blick zu nehmen.

## 2 Sprachleistungen von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule

### 2.1 Subkulturelle Sprachstile als Bestandteile von kommunikativer Kompetenz

Die aktuelle Jugendsprachforschung präsentiert viele Beispiele für einen kreativen, innovativen Umgang von Jugendlichen mit der deutschen Sprache, einschließlich der Differenzierungen von innerer und auch äußerer Mehrsprachigkeit. Jugendliche beherrschen in außerschulischen Kontexten eine Vielzahl sprachlicher Register und setzen diese in der Regel bewusst und wirkungsvoll ein.

„Je informeller, lockerer bzw. zwangloser der Gesprächsstil (auch seitens der Lehrenden) ist, umso größer sind die Spielräume im Bezug auf die orthoepischen, ortholexikalischen und orthogrammatischen Normen.“  
(Volmert 2006, S. 91)

Zur Entwicklung des Sprachbewusstseins und zur Ausbildung von Variations- und Stilkompetenz kann und muss aber der Sprachunterricht einen wesentlichen Beitrag leisten. Denn die metasprachliche Reflexion über Sprache findet in der Regel gerade nicht in den informellen Gesprächskontexten von Jugendlichen außerhalb der Schule statt; vielmehr bedarf sie des Anstoßes und der Anleitung, möglichst in linguistisch und didaktisch fundierten Kontexten.

Es steht aber außer Frage, dass Schule und Öffentlichkeit die außerschulischen Spracherfahrungen und Sprachentwicklungen der Jugendlichen stärker in ihrer Differenz würdigen und jugendtypische Sprachstile als Bestandteile der kommunikativen Kompetenzen von Jugendlichen anerkennen sollten.

### 2.2 Jugendsprache in normgebundenen und normungebundenen Kontexten

Der Wechsel zwischen normgebundener und normungebundener Sprechsituation gehört für Schüler zur alltäglichen Sprachpraxis. Mit abnehmender Formalisierung und schulischer Kontrolle der Schreibsituationen vergrößern sich zwar prinzipiell auch die Spielräume der Normbefolgung, doch lässt sich das kulturkritische Lamento<sup>11</sup> vom Sprachverfall trotzdem nicht empirisch belegen.

Wie Kleinberger Günther und Spiegel (2006) in einem Vergleich von Schülertexten aus normgebundenen schulischen Schreibsituationen (Schul-

<sup>10</sup> Vgl. dazu Sitta 1990.

<sup>11</sup> Vgl. Volmert 2006, S. 89.

aufsätze) und schriftlichen Beiträgen in sog. „Pins“ aus der normungsbundenen Interkommunikation zeigen, sind die orthographischen und grammatischen Unterschiede allerdings durchaus nicht so groß wie erwartbar. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass die Schriftlichkeit auch in Neuen Medien den verinnerlichten schulischen Schreibnormen wie den Akzeptabilitätsnormen der spezifischen Schreibgemeinschaft<sup>12</sup> folgt. Eklatante Verstöße wurden auch in normungebundenen Schreibsituationen kritisch-ironisch kommentiert, wie z. B. „WARUM SCHREIBST DU SO! keuf dich meine tüte deutsch, hat mich auch gehilft.“ (Bravo, Magi, 7.6.04, 2/2)<sup>13</sup>

### 3 Jugendsprachen als Unterrichtsthema: was man an ihnen und was man über sie lernen kann<sup>14</sup>

Das Thema Jugendsprachen hat auch in der universitären Sprachlehre, besonders in der Deutschlehrerausbildung, sowie im schulischen Sprachunterricht und in der Deutschlehrerfortbildung „Hochkonjunktur“.

Deutschstudierende und Deutschlehrkräfte nutzen diese Thematik, um sich mit der Sprachentwicklung und den Sprachkompetenzen Jugendlicher vertraut zu machen und zugleich einen Einblick in Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache zu gewinnen. Erkenntnisse der Jugendsprachforschung vermitteln Handlungswissen für angehende und praktizierende Deutschlehrkräfte, zu deren Alltagspraxis die Beurteilung des Sprachgebrauchs Jugendlicher in Relation zu den unterrichtlichen Lernzielen gehört.

Die Beschäftigung mit dieser Thematik kann Lehrkräften zugleich einen Einblick in ihnen nicht immer zugängliche außerschulische Lebenswelten von Jugendlichen ermöglichen, die, wie soeben dargestellt, sich als interagierende Sozialisationsbedingungen auf die schulischen Lern- und Erfahrungsräume auswirken. Anzeichen von Jugendsprachen finden sich durchaus auch in den schulischen Lernumgebungen: auf dem Schulhof und in Pausengesprächen, in Sprüchen auf Toilettenwänden und in Bankkritzeleien, in Schülerbriefchen und SMS-Nachrichten, in der mündlichen Nebenkommunikation während des Unterrichts, manchmal auch im Unterrichtsgespräch und in schriftlichen Arbeiten.

Für die Sprachdidaktik sind Erkenntnisse über die Ausdrucksweisen Jugendlicher, ihre Einstellungen und Erfahrungen wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von schülerorientierten, an die eigenen Erfahrungen der Jugendliche anschließende Unterrichtskonzepte sowie für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und von Lehrwerken.

#### 3.1 Muttersprachlicher Deutschunterricht

##### 3.1.1 Fachdidaktische Unterrichtsvorschläge

Betrachten wir die Lehrpläne und Richtlinien in den deutschen Bundesländern, so ist das Unterrichtsthema Jugendsprachen im Deutschunterricht der Sekundarstufe aller Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule) eingeführt.<sup>15</sup> Nach den neuen Kernlehrplänen für NRW aus dem Jahr 2004 gehört es zum Lernbereich *Reflexion über Sprache* und zum Aufgabenschwerpunkt *Sprachvarianten und Sprachwandel*. In den Jahrgangsstufen 7/8 sollen Sprachvarianten (darunter jeweils die Jugendsprache) unterschieden, in den Jahrgangsstufen 9/10 reflektiert und auf in gymnasialen Oberstufe<sup>16</sup> untersucht und angemessen angewendet werden können. Die Richtlinien und Lehrpläne eröffnen somit einen thematischen Spielraum für das Unterrichtsthema Jugendsprache; im Hinblick auf die Bestimmung konkreter Lernziele und didaktischen Begründungen des Unterrichtsthemas Jugendsprache halten sie sich jedoch eher zurück.

Auch die fachdidaktische Literatur füllt diese Lücke nur ansatzweise: zwar lassen sich einige verstreute Aufsätze und Unterrichtsvorschläge sowie -berichte finden; doch sind diese fast alle in der Zeit zwischen 1980 und 1990 entstanden.<sup>17</sup> Einige weitere Beiträge sind der Dokumentation der Internationalen Fachkonferenz 2001 in Wuppertal zu entnehmen.<sup>18</sup> In einem eher programmatischen Beitrag (Neuland 2003d) werden inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichtsthemas Jugendsprache entwickelt, darunter: Jugendsprache als exemplarisches Beispiel für die Behandlung von Sprachvariation im Deutschen, Jugendsprache als Ausgangspunkt für sprachvergleichende Betrachtungen zwischen Mutter- und Fremdspra-

<sup>12</sup> So Kleinberger Günther/Spiegel 2006, S. 113.

<sup>13</sup> Zit. nach Kleinberger Günther/Spiegel 2006, S. 110.

<sup>14</sup> Leicht veränderte Fassung Neuland 2006.

<sup>15</sup> Vgl. dazu ausführlicher Bekes/Neuland 2006.

<sup>16</sup> Nach den Richtlinien und Lehrplänen 2004 (1999).

<sup>17</sup> So v. a. Riegel 1979, Praxis Deutsch 1980, Jansen 1980, Wendel 1985, Brenner 1983, Schlobinski 1990.

<sup>18</sup> V. a. Hoppe/Romekar/Schütz 2003 auch mit Beispielen aus literarischen Texten.

che, Jugendsprachen als Indikatoren für Sprach- und Kulturgeschichte des Deutschen.

Solche Themenschwerpunkte können in die Lernbereiche Grammatikunterricht und Reflexion über Sprache, mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch sowie Umgang mit Texten und Medien eingeordnet werden. Zugleich können sie auch zur Integration von Lernbereichen und darüber hinaus für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte, z. B. mit Kunst, Musik, anderen Fremdsprachen genutzt werden.

Dabei können im Einzelnen drei sprachliche Teilkompetenzen gefördert werden:

- sprachanalytische Kompetenzen: durch grammatische und stilistische Analysen von Jugendsprache kann das sprachliche und kommunikative Wissen der Lernenden über die deutsche Sprache vertieft werden,
- sprachproduktive Kompetenzen: durch spielerisches Umformen von Texten, durch Kontrastierung unterschiedlicher Stile kann sprachliche Kreativität und sprachlicher Rollenwechsel erprobt, können aber auch die unterschiedlichen Wirkungsweisen von Sprachstilen erfahren werden,
- sprachreflexive Kompetenzen: durch die Verknüpfung von Fachwissen und Eigen Erfahrung, durch das Erproben unterschiedlicher Beurteilungskriterien und Wertmaßstäbe kann die Reflexionsfähigkeit der Lernenden einschließlich der Fähigkeit zur Sprachkritik gefördert werden.

### 3.1.2 Jugendsprache in Lehrwerken

Ein Blick in die neuere Generation von Lehrwerken für den muttersprachlichen Deutschunterricht fördert oftmals ein eigenes Kapitel in Lehrwerken für die 8. oder 9. Klasse zu Tage. Folgende Kritikpunkte<sup>19</sup> sind zu benennen:

- die überkommene Übersetzungsmethode als Aufgabenstellung (*Übersetze in die Standardsprache*),
- die zumeist nach wie vor künstlich wirkenden konstruierten Textbeispiele,
- die oftmals isolierte Betrachtung von sprachlichen Einzelphänomenen,
- sowie vor allem das ungeklärte Verhältnis von Merkmalen der Jugendsprache, der Mündlichkeit und der Umgangssprache.

### 3 Jugendsprachen als Unterrichtsthema

Das folgende Beispiel demonstriert bei sicherlich allerbesten Absicht gleich mehrere dieser Mängel:

#### Zwei Generationen an einem Tisch

Frank: Hör mal, Dad, in Oberhausen hat so'n neuer Schuppen aufgemacht, da würd' ich morgen Abend gern hin.

Vater: Wovon redest Du eigentlich? Seit wann interessierst Du Dich für Landwirtschaft?

Frank: Oh, Mann, sag bloß, du hast das nicht gelöffelt? Die neue Disco mein' ich. Da geht die Power ab. Völl die granatenmäßige Abhebeparty soll da letztes Weekend gewesen sein.

Vater: Abhebeparty? Wieso abheben? Wird da etwa gekifft?

Frank: Also, Daddy, jetzt lass man bloß keine Arien ab! Ich bin doch kein Schnuffli! Aber die Musik dort ist ein echter Bringer. Da kannst Du echt abmüllen vom Stress in der Gymnastiker-Anstalt.

Vater: Von welcher Anstalt redest Du denn jetzt? Sag nur, du leidest unter Schulstress?

Frank: Na, wenn du unsere Lernfuzzis kennen würdest, wüsstest du, was ich meine. Die nerven einen doch wirklich ohne Ende. Also, geht das klar mit der Disco?

Vater: Wie willst du denn da hinkommen? Oberhausen ist weit. Geht lieber wieder ins „Extreme“.

Frank: Nee, das ist doch total out. Das ist echt öde. Außerdem händel ich das mit dem Hinkommen schon. Der Oldie vom Tom bringt uns und holt uns auch wieder ab.

Vater: Na schön, aber um zwölf bist Du zu Hause.

Frank: All right, Warte, Dad, da wär noch was: Hast Du nicht vielleicht noch 'nen Lappen für mich? Ich meine, du weißt schon ...

Lesst den Dialog mit verteilten Rollen.

Inwiefern kommt es durch die Gruppensprache der Jugendlichen zu Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Generationen?

Sind auch alle von Frank verwendeten Ausdrücke aus der Jugendsprache bekannt? Schreibt sie heraus und versucht ihre Bedeutung zu erklären.

Beispiel aus: Wortlaut: 9. Klasse. Bamberg: Buchner 1998, S. 188f.

An diesem Beispiel zeigt sich vor allem das Problem der Künstlichkeit des konstruierten Beispieldixes sowie die unklare Beziehung von Jugendsprache, gesprochener Sprache und familiärer Umgangssprache. Ungewollt demonstriert das Beispiel aber auch eine mediale Konstruktion von Jugendsprache und von vermeintlichen Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen. Da Schüler als „Experten“ für ihren eigenen Sprachgebrauch dies allerdings selbst sehr schnell bemerken, sollten solche Textvorlagen lieber gleich als Persiflage eingeführt werden.

Die Verfasser aktueller Lehrwerke haben die bisherige Lehrwerkkritik produktiv umgesetzt, und zwar im Hinblick auf ein abwechslungsreiches Materialangebot, ansprechende Layouts und den Einbezug unterschiedlicher

<sup>19</sup> Vgl. zu dieser Kritik v. a. Baurmann 2003.

Textsorten. Auch werden produktionsorientierte Arbeitsformen angeregt, die sprachliche Kreativität und die Freude am Sprachspiel der Schülerinnen und Schüler ansprechen. Dabei werden die Lernbereiche des schriftlichen Sprachgebrauchs und der Reflexion über Sprache miteinander verknüpft, wie es das folgende Beispiel aus dem Lehrwerk „Deutschbuch 8“ zeigt:

### Mit eigener Zunge sprechen – mit eigener Feder schreiben

Aus den folgenden Vorschlägen könnt ihr auswählen und nach eigenen Ideen und Bedürfnissen freie Texte schreiben. Dabei könnt ihr verschiedene Sprachvarianten ausprobieren, mischen, ineinander übergehen lassen ... Oder ihr schreibt in dem Stil, den ihr am liebsten habt.

#### 1 Schreiben nach Textanfängen

Setzt einen der folgenden Textanfänge fort und findet einen Titel für euren Text.

Ich habe es satt ...	Anderer Leute ...	Ich über als hier sitzen ...	Langeweile, sie bringt mich um ...
Ich bekom gerade noch weit aus der Ferne den Gong zur sechsten Stunde mit, da ...	Ich fühl mich so selbstamt ...	Ich frage dich ...	Ich würde mir ...
		Man kann sich nicht belügen ...	

#### 2 Sprüche kloppen

Sammelt Schulsprüche zu verschiedenen Situationen und erfindet neue Sprüche.

Die Schule ist wie ein Kuhstall.  
Man steigt! von einer Scheibe in die andere.

Lehrer helfen uns Probleme lösen, die wir ohne sie nicht gehabt hätten.

Es gibt viel zu tuw! Nichts wie weg.

Alleine sein wäre nicht so übel, könnte man es mit jemand teilen.

die meistverbreitete Augenkrankheit:  
Liebe auf den ersten Blick - ein lädriges Übel.

#### 3 Bootlegging

Bootlegging heißt, man manipuliert klassische Werbesymbole um ihnen eine ironische Note zu geben, z. B. wird aus Nissan „Pissen“ aus Bunte „Turner“, aus Jägermeister „Raumesser“ oder aus Langnese „Langnese“. Meist werden diese entformelten Markenlogos dann als T-Shirt-Aufdrucke getragen. Es gibt aber auch Party-Einladungen, die wie Waschmittelwerbung aussehen, und vieles mehr. Versucht selbst Bootlegging zu betreiben, indem ihr aktuelle Werbung für jugendliche verückt und verfremdet.

Beispiel aus: Deutschbuch 8, Sprach- und Lesebuch.  
Berlin: Cornelsen 1998, S. 157f.

### 3 Jugendsprachen als Unterrichtsthema

Ein positives Beispiel für den Einbezug neuer und zum Teil alternativer jugendtypischer Textsorten bietet das Lehrwerk „Deutsch vernetzt 9/10“, indem es Party-Flyer und Fanzines vorstellt und Plattenkritiken aus alternativen Fan-Zeitschriften untersuchen lässt.

#### Künstler: A Tribe called Quest, Platte: The Anthology, Label: Jive

Nachdem sich Q-Tip für seine Solo-Karriere entschieden hat, dropte nun sein altes Label Jive *The Anthology* – eine Sammlung der ATCO-Klassiker, wie wir sie alle kennen. Klar – der Name ist immer noch da – wieso also nicht noch bisschen Kohle rausschlagen? Hört sich irgendwie scheiße an, oder? [...] *The Anthology* bietet einen vollständigen Überblick über wahren Hip-Hop, doofes Geraphe und clevere Lyrics und ist damit auf jeden Fall sein Preisschild wert.

#### Aufgaben [I, A,]:

- Warum sind in der Hip-Hop-Sprache englischsprachige Ausdrücke (Anglizismen) besonders häufig anzutreffen? Welche Funktion erfüllen sie innerhalb und außerhalb der Szene?
- Wen wollen die Kritiken vor allem ansprechen? Durch welche sprachlichen Mittel gelingt es, die Adressaten persönlich einzubeziehen und für die Produkte zu werben?
- Schreibe eine Plattenkritik zu Deiner Lieblingsplatte in deiner Sprache, die auch andere Gleichaltrige erreicht.

Beispiel aus: Deutsch vernetzt: Themen & Sprache 9/10. Braunschweig: Diesterweg 2003, S. 6f.

Während das Unterrichtsthema Jugendsprache in der Sekundarstufe I einen stärker identifikatorischen Zugang der Lernenden erlaubt und damit auch Projekte ermöglicht wie: *Wir erkunden unsere eigenen Sprachen, wir untersuchen Verständigungsschwierigkeiten in den Familien, verlangt der didaktisch-methodische Zugang in der gymnasialen Oberstufe ein stärker distanzierteres und analytisches bis wissenschaftspropädeutisches Vorgehen. Eine Fülle anregender Materialien, Auszüge aus wissenschaftlichen Texten und Projektvorschlägen enthält das Kurshft „Sprache im Gebrauch. Vielfalt und Normierung“ (2001)<sup>20</sup>; ein weiteres positives Beispiel bietet weiterhin das Schweizer Lehrwerk „Sprachwelt Deutsch“ (2003)<sup>21</sup> mit einem ansprechenden Kapitel über Jugendsprache.*

<sup>20</sup> Sprache im Gebrauch: Vielfalt und Normierung. Berlin: Cornelsen 2001.

<sup>21</sup> Sprachwelt Deutsch. Bern: Schulverlag 2003.

### 3.2 Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

#### 3.2.1 Didaktische Differenzierungen

*Über* die und *an* den Jugendsprachen über die deutsche Sprache lernen – das gilt in besonderer Weise für das Unterrichtsthema Jugendsprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wissen über die deutsche Sprache kann sich, wie bereits erwähnt, auf ihre Geschichte und ihre Gegenwart sowie auf ihre innere Differenzierung beziehen und in kontrastiver Perspektive mit der eigenen Sprache erarbeitet werden. Der Aufbau eines Varietätenbewusstseins in der Zielsprache kann zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im Umgang mit solchen Varietäten in verschiedenen Sprechsituationen und Textsorten genutzt werden.

Schulische und universitäre Deutschlerner sind schon vielfach über Schüleraustausch, Brieffreundschaften, Email-Kontakte und das Internet mit dem Sprachgebrauch altersgleicher Jugendlicher in Deutschland in Kontakt gekommen. Aus diesem Erfahrungspotenzial stellen sich auch manche Fragen an den Deutschunterricht und die Deutschlehrkräfte, deren zielsprachliche Kenntnisse von Zeit zu Zeit einer Aktualisierung bedürfen.

Die Förderung *produktiver* Kompetenzen sollte im Hinblick auf den Sprachgebrauch Jugendlicher in Abstimmung mit den Lernerinteressen allerdings sorgfältig abgewogen werden. So wissen wir, vor allem aus Lehrerfortbildungsveranstaltungen, dass es für Schüler oft sehr wichtig ist, mit gleichaltrigen Jugendlichen in der Zielsprache angemessen kommunizieren zu können. Auch dies muss nicht bedeuten, eine deutsche Jugendsprache, selbst in einer vereinfachten und verallgemeinerten Form, im Unterricht zu vermitteln; es legitimiert aber doch den Erwerb einiger jugendtypischer Ausdrucksweisen in der Fremdsprache kontrastiv zur eigenen Sprache. Auch dazu kann das Internet genutzt werden, so mit der Einsendeaufgabe „Jugendsprache international“ von „Jetzt! Deutsch lernen“ des Goethe-Instituts<sup>22</sup> oder mit von Jugendlichen selbst erstellten online-Wörterbücher, z. B. von Pons (2008)<sup>23</sup>.

Vorrangig geht es also im DaF-Unterricht um die Förderung *rezeptiver* Kompetenzen im Umgang mit Ausdrucksweisen Jugendlicher. Der Rückgriff auf die intrakulturellen Differenzen in der eigenen Sprache kann gerade im Bereich der Jugendsprache und Jugendkultur als eine wichtige Brücke für die Förderung von Spracherwerb und Kommunikationskom-

### 3 Jugendsprachen als Unterrichtsthema

potenz genutzt werden, da sich hier oft vergleichbare globale jugendkulturelle Entwicklungen erkennen lassen.

Neben den produktiven und rezeptiven Kompetenzen sollte aber auch für den DaF-Unterricht die Förderung *analytischer* Kompetenzen hervorgehoben werden: An den variierenden Ausdrucksweisen Jugendlicher kann viel über die Entwicklung der deutschen Sprache und ihre sich wandelnden Gebrauchsnormen gelernt werden. Dies gilt vor allem für den Bereich der Wortbildung, gerade auch im Hinblick auf die Integration von Anglizismen.

#### 3.2.2 Jugendsprache und Jugendkultur in DaF-Lehrwerken

DaF-Lehrwerke für jugendliche Lerner bemühen sich seit der kommunikativen Wende um den Einbezug von Perspektiven und Erfahrungsräumen Jugendlicher<sup>24</sup>. So findet sich in *Deutsch mit Erfolg* (1984) eine Einheit „In der Diskothek“, in der sich zwei junge Mädchen über die Atmosphäre und die männlichen Besucher der Diskothek unterhalten. Aber sowohl die Situationsschilderung als auch die Unterhaltung der beiden Mädchen wirken außerordentlich künstlich:

[...] *Halbdunkler Raum. Bunte Lichter zucken auf. Rauchige Atmosphäre. Schwitzende Körper schwingen im Rhythmus. Viele tanzen wie in Trance. Der Discjockey hat gerade eine neue LP aufgelegt [...]*

„Du, Helga, guck mal, wer da hinten steht! Ist das nicht Traudel, die Verlobte von Peter? Allein?! Nein, doch nicht. Wen hat denn die bei sich? Den habe ich hier noch nie gesehen. Ist denn Peter nicht da?“

„Die sind doch längst wieder auseinander“, erklärt Helga.

„Tatsächlich? Warum?“ fragt Petra erstaunt.

„Weiß ich nicht. Nur so. Vielleicht ist der daran schuld. Was weiß ich.“

„Wollen wir tanzen?“ fragt Petra.

„Ja, können wir, aber dann möchte ich gehen.“

„Schon?“ bedauert Petra. „Mir gefällt's heute. Hier sind doch ein paar nette Jungs.“

„Guck doch mal, der Blonde mit den weißen Jeans! Ist der nicht süß?“

„Nicht mein Typ. Eher der andere. Der Lange dort.“

„Auch nicht schlecht“, meint Petra. „Aber der sieht ziemlich vergammelt aus.“

[...] ]

Beispiel aus: Deutsch mit Erfolg. Ein Lehrprogramm für Erwachsene. Bd. 2: Lehrbuch für Fortgeschrittene. Berlin/München: Langenscheidt 1984, S. 40f.

Die Arbeitsfragen beziehen sich ausschließlich auf das lokale Textverstehen, während die Merkmale der gesprochenen Sprache (u. a. Ellipsen,

<sup>22</sup> <http://www.goethe.de/iz/jctz/>

<sup>23</sup> Vgl. dazu auch [www.pons.de](http://www.pons.de).

<sup>24</sup> Vgl. dazu die Analysen von Klose und Majjala 2007.



deliktische Ausdrücke, Assimilationen und Kontraktionen) sowie einige jugendtypische Wertungsausdrücke (*sifß*, *vergammelt*) nicht weiter thematisiert werden. Die soeben genannten Kritikpunkte der Künstlichkeit der Textbeispiele sowie das ungeklärte Verhältnis von Merkmalen der Mündlichkeit, der Umgangssprache und der Jugendsprache lassen sich auch hier formulieren; hinzu tritt die Überalterung der Beispieltex-te. Diese könnte man 20 Jahre später eher dazu nutzen, den raschen Wandel der jugendsprachlichen Register in solchen auch heute noch jugendtypischen Sprechsituationen und Sprechhandlungsmustern (kritisches Kommentieren und Lästern über andere) zu demonstrieren.

Eine solche kleine Unterrichtseinheit findet sich in „Sage und schreibe“ (2002)<sup>25</sup>:



In dieser Einheit wird speziell auf Verkürzungen in der Umgangssprache und auf jugendtypische Bewertungsausdrücke hingewiesen. Zugleich wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Jugendsprache ständig ändert und regional oft unterschiedlich geprägt ist. Eine solche eher neutral beschreibende Thematisierung, die den Lernern selbst die Wahl ihres Sprachstils überlässt, hebt sich ab von dem präskriptiven Hinweis in einer kleinen Einheit über *Jugendsprache – Sprache der Erwachsenen* im Lehrwerk „Sprachbrücke 1“, in der die Mutter Gerda Klingler der Deutsch lernenden Freundin ihrer Tochter empfiehlt: „Am besten lernen Sie ein neutrales Deutsch, das von Jungen und Alten verstanden wird.“<sup>26</sup>

Auf eine besondere Chance, das Thema Jugendsprache in DaF-Lehrwerken einzubeziehen, sei abschließend verwiesen: und zwar können jugendsprachliche Ausdrücke als Indikatoren für die Sprach- und Kulturgeschichte des Deutschen in den Abschnitten über Landeskunde genutzt

<sup>25</sup> Sage und schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2002, S. 140f.

<sup>26</sup> Sprachbrücke 1. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 1987, S. 216.

werden.<sup>27</sup> Eine Übersicht über neuere DaF-Lehrwerke, die in Finnland genutzt werden, zeigt, dass solche Einheiten oft mit Zeitschriften, z. B. der Nachkriegsdekaden, operieren, in denen gesellschaftspolitische Daten (z. B. 1961: Mauerbau in Berlin) und kulturpolitische Geschehnisse (1968: Jahr der Studentenunruhen) angeführt werden.

Zur zeitgeschichtlichen Charakterisierung werden, wie im Lehrwerk „Neue Adresse“<sup>28</sup> oft Jugendbewegungen, Jugendzonen und Musikstile angeführt (z. B. Peter Kraus für die 50er Jahre, Udo Lindenberg für die 70er und Nina Hagen und Nena für die 80er). Dies ließe sich aber auch ohne weiteres mit je aktuellen jugendsprachlichen Ausdrucksweisen, auch aus zeitgenössischen Songtexten, verbinden, z. B. mit Beispielen für positive und negative Wertungsausdrücke, Bezeichnungen für beliebte und unbeliebte Jugendliche, zeitgenössische Kleidungsstücke, Hobbies, etc.

Es bleibt zu wünschen, dass die momentane „Hochkonjunktur“ des Themas Jugendsprache gerade auch im Sprachunterricht genutzt wird, um das Sprachwissen und Sprachkönnen von Jugendlichen zu fördern.

<sup>27</sup> Vgl. dazu bereits die frühen Beiträge von Pankau 1984 sowie Döring 1986.

<sup>28</sup> Neue Adresse 7 bis 8, Helsinki 2001.