

## Jugendsprache und sprachliche Varietäten

Sie finden in diesem Dossier als Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung drei Texte: zunächst einen Text aus dem Lehrmittel „Texte, Themen und Strukturen“, der Sie auf das Thema „Jugendsprache und sprachliche Varietäten“ einstimmen soll.

Weiter gibt zwei Texte aus dem Einführungsband «Jugendsprache» von Nils Bahlo. Im ersten geht es um die Merkmale von «Jugendsprache», im zweiten um das Thema «Jugendsprache als Unterrichtsthema».

Zu den Texten sind jeweils Fragen angeführt, die Ihnen beim Verstehen der Texte helfen sollen.

### 1. Jugendsprache und andere Soziolekte – Gesellschaftliche Bedeutung reflektieren

(aus „Texte, Themen und Strukturen“. Berlin: Cornelsen 2020. S. 323-326).

**Nikolaus Nützel: Wenn Digger endkrass dissen - Oder: Sprechen Jugendliche eine eigene Sprache?** (2007)

Sechzehnjährige sprechen anders als Sechzigjährige – man muss kein Sprachforscher sein, um das bestätigen zu können. Doch ob es wirklich eine eigene «Jugendsprache» gibt, darüber können sich Sprachwissenschaftler die Köpfe heissreden. Am Ende solcher Debatten steht dann meist das Ergebnis: «Ja, es gibt eine Jugendsprache, aber irgendwie auch wieder nicht.» Die Sprachforschung tut sich enorm schwer zu beschreiben, was man hört, wenn Jugendliche den Mund aufmachen.

Immerhin: Alle Experten können sich darauf einigen, dass es Besonderheiten gibt, die man eher von Jugendlichen als von Rentnern hört:

- Jugendliche haben eigene Wörter beim Grüßen, sie sagen eher «Hey, Digger» oder «Was geht, Alter» als «Guten Tag, mein lieber Freund». (Sprachforscher

reden von *sondersprachlichen Grußformeln*.)

- Jugendliche kleben Silben an Wörter, wie es Erwachsene nicht tun würden: «Ich war endsauer.» (Sprachforscher reden von *expressiver Steigerung durch Präfigierung*.)
- Jugendliche verwenden noch mehr Begriffe aus dem Englischen, als es Erwachsene ohnehin schon tun: «cruisen», «chillen», «scratches» usw. (Sprachforscher reden von *Entlehnung*.) [...]
- Jugendliche verwenden Wörter, die viele Erwachsene als anstößig empfinden: Rudelpisser, Fressbrett, Analhussten. (Sprachforscher reden von *diastatisch* [gesellschaftlich] *niedrig markierten Lexemen*.)

- Jugendliche malen mit ihrer Sprache gerne Bilder: Münzmallorca (Solarium), Taschentiger (Katze), behaarte Bifi (kleiner Hund). (Sprachforscher reden von *metaphorischer Sprechweise*.)
- Jugendliche lassen Wörter aus: «Ich geh nachher Karstadt, kommst du?» - «Auf jeden!» (Sprachforscher reden von *elliptischer Sprechweise*.)
- Jugendliche verwenden gebräuchliche Wörter mit neuem Sinn: Biotonne für Vegetarier [...]. (Sprachforscher reden von *Verfremdung, die zur Polysemie führt*.)
- Jugendliche verwenden die Regeln der Grammatik völlig neu: Sie nehmen beispielsweise die Vorsilbe «un-», steigern sie (was eigentlich in der deutschen Grammatik nicht erlaubt ist) und erschaffen somit ein neues Wort: unst oder unsten. (Sprachforscher reden von *paradoxa Superlativbildung zu einem Präfix*.)
- Jugendliche verwenden gerne Füllwörter: «irgendwie», «und so», «na ja». (Sprachforscher reden von *Abtönungspartikeln*.)
- Jugendliche schneiden Wörter hinten oder auch vorne ab: Alk (statt Alkohol), türlich (statt natürlich). (Sprachforscher sprechen von *Kopfwörtern und Schwanzwörtern*.)

Alles in allem sprechen Jugendliche also anders. Und man kann dieses andere Sprechen sogar mit hochwissenschaftlichen Fachbegriffen beschreiben. Aber eine eigene Sprache, die wirklich durchgängig unverständlich für Erwachsene wäre, sprechen junge Leute wohl doch nicht. Das, was typisch ist für die Sprache der

Jugendlichen, macht nur einen kleinen Teil von dem aus, was sie erzählen, beklagen, belachen. Sprachstatistiker haben errechnet, dass sich Jugendsprache zu weniger als einem Prozent von der durchschnittlichen Erwachsenensprache unterscheidet. [ ... ]

Neben der Jugendsprache, mit der sich die einschlägigen Lexika und Bücher von Professoren der Sprachwissenschaft beschäftigen, gibt es eine weitere Spielart des so jugendlichen Sprechens – und sie wird in den letzten Jahren immer wichtiger: die Sprache der Jungen und Mädchen in Deutschland, deren Eltern einen türkischen, bosnischen oder russischen Pass haben oder die selbst von den deutschen Gesetzen als Ausländer behandelt werden (obwohl sie in Deutschland geboren wurden).

Die «Kanak Sprak», wie sie der gebürtige Kurde Feridun Zaimoglu getauft hat, ist extremer als die rein deutsche Jugendsprache. Die jungen Alis und Ayshas kennen noch mehr Spezialbegriffe.

Sie bilden noch unvollständigere Sätze. Sie mischen Deutsch mit Türkisch. Sie rollen das «r» im Wörtchen «krrrrass» noch stärker. Sie machen gerne aus einem „eh“ ein „sch“. Und vor allem bildet die «Kanak Sprak» ihr eigenes Universum. Aber sie hat offenbar auch einen besonderen Unterhaltungswert. Die kommerziell aufgepeppte Kanak Sprak, mit der Erkan und Stefan

oder auch der «Was-guckst-du?!»-Moderator Kaya Yanar ihre Comedys bestücken, hat ihre Schöpfer reich gemacht. Das hätten sich die ersten Jugendlichen, die im 19. Jahrhundert anfangen, eine Jugend-Sondersprache zu basteln, wohl nicht träumen lassen, dass man damit mal richtig Geld (also Cash, Kohle, Asche, Kies,

Money, Flocken, Heu, Steine usw., usf.) verdienen könnte.

### **Heike Wiese: Kiezdeutsch rockt, ischwör! (2012)**

«Ein eigenartiges nicht Duden-kompatibles Gossen-Stakkato», stand schon in der Zeitung. Und: «Der Wortschatz dieser Straßensprache gleicht einer Notration.» Kiezdeutsch gilt oft als falsches, reduziertes Deutsch ohne Grammatik. Dabei ist Kiezdeutsch ein neuer, komplexer Dialekt, der fest im System der deutschen Grammatik verankert ist.

Kiezdeutsch weist - wie alle Dialekte - eine Reihe von Besonderheiten auf. Allerdings handelt es sich nicht um sprachliche Fehler, sondern um systematische Neuerungen in Grammatik, Wortschatz und Aussprache.

So wird aus «ich» beispielsweise «ischt», was ähnlich im Rheinland vorkommt und im Berliner «nüscht». Wir finden neue Funktionswörter wie «lassma» und «musstu» («lass uns mal» und «musst du») und Zusammenziehungen wie «ischwör» («ich schwöre»), mit dem eine Aussage bekräftigt wird – ganz ähnlich, wie umgangssprachlich die Zusammenziehung «glaubich» («glaube ich») eine Aussage abschwächt. Das Wort «so» wird nicht nur zum Vergleich verwendet, sondern auch zur Betonung («Ich höre Alpa

Gun, weil er so aus Schöneberg kommt"), so entsteht ein neues Funktionswort, das wir übrigens auch außerhalb von Kiezdeutsch finden. Das ist nicht schlampig formuliert, sondern hat System.

Wie ein Dialekt bewertet wird, hängt immer auch mit der sozioökonomischen Stellung derjenigen zusammen, die ihn sprechen. Wenn jemand einen

niedrigeren sozialen Status hat, dann wird seine Sprechweise eher negativ bewertet. Kiezdeutsch wird in multiethnischen Wohngebieten gesprochen, und in Deutschland sind diese oft

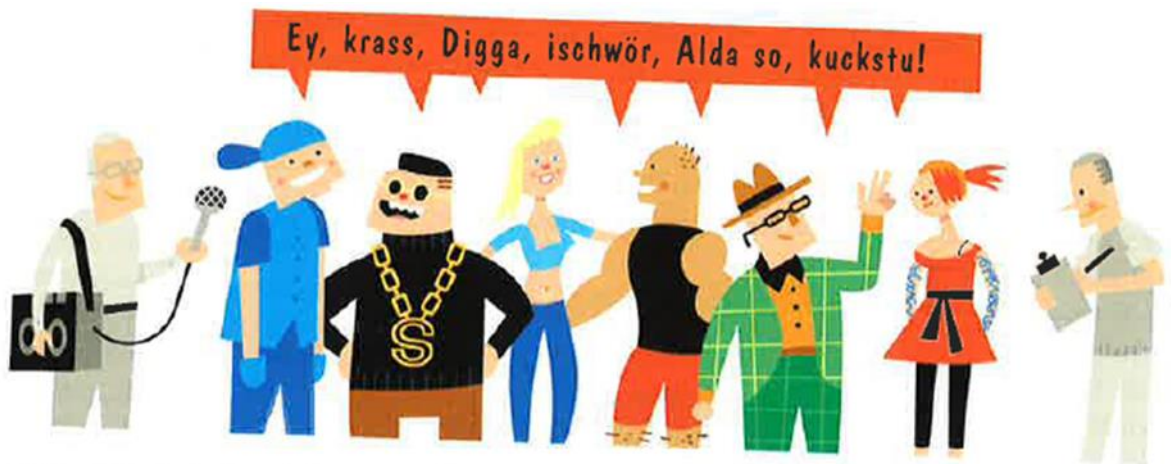
sozial besonders benachteiligt, das Einkommen ist niedrig die Arbeitslosenquote hoch. Dementsprechend wird Kiezdeutsch als Sprechweise sozial Schwächerer wahrgenommen – und damit schnell als «schlechtes Deutsch» abgewertet.

Kiezdeutsch hat aber noch mit einem zweiten Handicap zu kämpfen: Es wird typischerweise unter Jugendlichen gesprochen – das war noch nie günstig für die Bewertung einer Sprechweise. Denn die Kritik an Jugendsprache ist so alt wie die Kritik an Jugendkulturen insgesamt.



**Fragen zum Verstehen der Texte:**

1. Suchen Sie zu jedem von Nützel genannten Merkmal der Jugendsprache weitere Beispiele.
2. Reflektieren Sie Ihre eigenen Erfahrungen mit «Kanak Sprak» bzw. «Kiezdeutsch» und überlegen Sie, was die Schweizer Entsprechung zu diesen Phänomenen ist.
3. Sammeln Sie Beispiele zur Veranschaulichung der Fachbegriffe in den folgenden Informationen:



### Information: Sprachvarietäten und Sprachkontakt

Mit dem Begriff Sprachvarietäten werden **verschiedene** Varianten, **Erscheinungsweisen einer Sprache** bezeichnet. Solche Varianten gibt es vor allem

- durch Unterschiede zwischen der **geschriebenen** und der **gesprochenen** Sprache,
- in Form der **Dialekte** in verschiedenen Regionen, z.B. des deutschsprachigen Raums,
- in Form zahlreicher **Fachsprachen**,
- durch unterschiedliche Sprachverwendung je nach sozialer Gruppe/Situation (**Soziolekte**),
- durch die – unter dem Einfluss der eigenen Muttersprache – von den Regeln abweichende Sprachverwendung von Sprechern, für die die Sprache eine Zweitsprache ist. Die Art und Weise, wie diese **primären Ethnolekte** in den Medien aufgegriffen werden, bezeichnet man als **sekundären Ethnolekt**. Wo dieser in den Medien präsentierte sekundäre Ethnolekt wiederum den Sprachgebrauch beeinflusst, ist von **tertiärem Ethnolekt** die Rede.

Dort, wo die Sprecher/innen einer Gruppe mehrere Sprachen oder Sprachvarietäten sprechen, kommt es zum **Sprachkontakt**. Sprachkontakt ist ein möglicher Grund für die Entstehung von Sprachvarietäten. Der **Übergang von** einer Sprachvarietät oder Sprache in die andere innerhalb eines Gesprächs wird als „**Code-Switching**“ bezeichnet.

Regionale, soziale, situative und weitere besondere, ggf. auch ethnische Merkmale verbinden sich bei jedem/jeder Einzelnen zu einer individuellen Sprechweise (**Idiolekt**).

#### Jochen Leffers: Bürosprech (2012)

Gut, da sind diese Bürokasper, die beinahe jeden Satz anreichern mit Floskeln von «Zum Bleistift» bis «Alles in Dortmund», von «Schankedön» über «Wirsing» bis zu «Dagegen bin ich alberisch». [...] Aber das wäre eine zu leichte Beute für Matthias Nöllke. Er suchte eine andere Art von Sprache: Redewendungen, ganz ernsthafte wie auch ironiegetränkte, die sich fest im Hirn von Büromenschen eingenistet haben und ihnen jeden Tag wie selbstverständlich über die Lippen gehen.

Gefunden hat Nöllke eine Menge schrecklich schöner Phrasen und ein Buch daraus gemacht:

«Vielen Dank an das gesamte Team – 111 unvermeidliche Sätze für das Berufsleben». Mit diesen Textbausteinen kommt man locker durch den Bürotag und wird sie immer wieder hören.

Oder selbst benutzen. «Nennen Sie mal eine Hausnummer», sagt etwa der Personaler zum Bewerber, wenn es ums Geld geht. «Das ist aber nicht der Brüller», meckert ein Kollege oder flötet:

«Alles im grünen Bereich.» Typische Meeting-Formulierungen sind zum Beispiel «Da bin ich ganz bei Ihnen, aber ...» oder auch „Das muss ich mich erst mal aufschlauen».



**Kathrin Langhans: Juhu, niemand versteht mich! (2012)**

In meinem zweiten Semester an der Uni hatte ich genug von trockenen Vorlesungen und freute mich auf Seminare mit lebhaften Diskussionen. Im Seminarraum wäre ich dann am liebsten unsichtbar gewesen, als ein Kommilitone erklärte, dass das Individuum erst in örtlicher Diskrepanz zum Ursprungsland den Hiatus zwischen dem Eigenen und dem Fremden erfassen könne.

Ich rutschte tiefer in meinen Stuhl und versuchte, wissend in die Luft zu starren und den Blickkontakt mit der Professorin zu vermeiden. War ich die Einzige, die keinen Schimmer hatte, was ein Hiatus ist? «Der kennt sich aus», raunte mir meine Nachbarin mit einer Mischung aus Abneigung und Neid zu.

Gerade in der Uni erlebte ich es oft, wie Studenten einfache Inhalte in komplexe Sätze kleiden und dafür Anerkennung ernten. Mein Kommilitone beeindruckte, weil er wusste, dass Hiatus so viel wie «Kluft» heißt. Oft denken wir, wer komplizierte Fremdwörter benutzt, muss was auf dem Kasten haben. Da bei war die Aussage

meines Kommilitonen eigentlich ganz simpel: Kulturelle Unterschiede werden uns erst auf Reisen bewusst.


Der Psychologe Alex Bavelas ist bekannt für seine Kommunikationsforschung in Kleingruppen. In den fünfziger Jahren untersuchte er die Wirkung von Erklärungskonzepten an der Stanford Universität: Zwei Versuchspersonen mussten gesunde von kranken Gewebezellen unterscheiden und dafür Kriterien entwickeln.

Eine der Personen bekam dabei richtige Rückmeldungen auf ihre Annahmen. Die andere bekam falsche Hinweise und entwickelte ein kompliziertes und verworrenes Konzept. Im Anschluss trafen beide Probanden aufeinander und diskutierten. Dabei einigten sie sich auf die komplexere, falsche Antwort. Der Grund: Die einfache Erklärung erschien zu simpel. Beide beeindruckte die Komplexität der falschen Antwort. Je absurder die Erklärung war, desto überzeugter waren die Versuchspersonen, dass sie korrekt ist.

**Fragen zum Verstehen der Texte:**

1. Sammeln Sie weitere Phrasen aus dem Büroalltag. Überlegen Sie sich, welche typischen Merkmale dieser Varietät feststellbar sind.
2. Erläutern Sie in eigenen Worten das Experiment, von dem Kathrin Langhans berichtet. Erklären Sie, inwiefern es zu der Seminarerfahrung der Studentin passt.
3. Vergleichen Sie den in den Texten von Leffers und Langhans beschriebenen Sprachgebrauch mit Merkmalen der Jugendsprache. Inwiefern lässt sich die verbreitete Vorstellung von «Jugendsprache(n)» durch diesen Vergleich relativieren bzw. erweitern?
4. Welcher Stilebene im «Haus der Stile» lassen sich «Bürosprech» und die von Langhans beschriebene Seminarsprache zuordnen?
5. Zeigen Sie Zusammenhänge und Überschneidungen zwischen den Kategorien im «Haus der Stile» und im Informationskasten «Sprachvarietäten» auf.

Information Haus der Stile



<b>bildungs- sprach- lich:</b>	gebildete, gewisse Kenntnisse voraussetzende Ausdrucksweise; z. B.: <i>fundieren</i> (statt: <i>mit Argumenten untermauern</i> ), <i>postulieren</i> (statt: <i>behaupten</i> ), <i>Resümee</i> (statt: <i>Ergebnis</i> ), <i>evaluieren</i> (statt: <i>bewerten</i> oder <i>beurteilen</i> )
<b>gehoben:</b>	gepflegt wirkende, in Alltagsgesprächen oft überheblich klingende, in anspruchsvollen Textsorten verwendete Ausdrucksweise; z. B.: <i>wandeln</i> (für <i>spazieren gehen</i> ), <i>etwas verhehlen</i> (etwas verschweigen)
<b>amts- sprachlich:</b>	unpersönlich wirkende, steif-offizielle Ausdrucksweise; z. B.: <i>Indienststellung</i> (für <i>Einstellung</i> ), <i>Verausgabung</i> (für <i>Ausgabe</i> )
<b>normal- sprachlich:</b>	allgemein verwendete Ausdrucksweise, die in den meisten Kommunikationssituationen am wenigsten auffällt; z. B.: <i>behaupten</i> , <i>Ergebnis</i> , <i>Beispiel</i>
<b>umgangs- sprach- lich:</b>	locker wirkende, im Alltag verwendete Ausdrucksweise, die in offizielleren Gesprächen unangebracht ist und in den meisten Textformen vermieden wird; z. B.: <i>meckern</i> (für <i>kritisieren</i> ), <i>es geregelt kriegen</i> (statt: <i>etwas bewältigen</i> )
<b>jargon- haft:</b>	Ausdrucksweise, die an eine bestimmte soziale Gruppe oder Altersgruppe gebunden ist (z. B. Jugendsprache); z. B.: <i>supergeil</i> , <i>fett</i> (für <i>sehr gut</i> )

## 2. Merkmale von Jugendsprache

(in: Nils Bahlo u.a.: Jugendsprache. Eine Einführung. Berlin J.B. Metzler, 2019. S. 55–78.)

Man muss nicht Sprachwissenschaftler/in sein, um festzustellen, dass es Merkmale im Sprachgebrauch Jugendlicher gibt, die zum Teil spezifisch von Jugendsprache für diese Altersphase sind (z. B. die nicht normgerechte Verwendung der ich-schwöre-Konstruktion). Sie treten nur in der Jugendphase auf. Andere Merkmale (z.B. die Diminutiva bei der Anrede z.B. Chrissi für Christina) mögen wiederum eher weniger stark auf die Phase der Jugend beschränkt bleiben. Diese 'Grenzgänger', bezeichnen wir in Abhängigkeit ihrer Auftretsfrequenz als charakteristisch für den Lebensabschnitt der Adoleszenz. Das heißt, dass sie häufig und nicht ausschließlich von Jugendlichen verwendet werden. Sie zeigen sich auch im Sprachgebrauch von Kindern oder Erwachsenen. Eine stärkere Differenzierung von Jugendsprache erfordert hingegen größeres Fachwissen: Die interne Differenzierung von jugendlichen Sprechweisen erscheint deshalb so schwierig, da wir es mit einem gemeinsamen Kern, aber auch mit einer großen gruppencharakteristischen Variation zu tun haben.

Ziel dieses Kapitels ist es, ein Bild von Jugendsprache zu zeichnen, das nicht die besonderen, kleingruppenspezifischen (sprecherorientierten), sondern vielmehr die allgemeinen, varietätenorientierten (systemlinguistischen) Züge gesprochener Sprache in den Fokus der Beschreibung rückt. Wir konzentrieren uns auf das, was wir als die gemeinsame Basis von Jugendsprache ansehen wollen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können. Die klare Trennung in Form und Funktion ist, obwohl hier durch die Kapitelüberschriften der Anschein erweckt wird, nicht stringent machbar. Form und Funktion bilden in der Sprachbeschreibung eigentlich immer ein untrennbares Paar. Der hier vorliegende Trennungsversuch ist mehr der Übersicht geschuldet. [...]

### 4.1. Formale Merkmale gesprochener Jugendsprache

Um einen systematischen Überblick über die Merkmale zu geben, die bislang in der Forschung als charakteristisch für Jugendsprache festgelegt wurden, betrachten wir die Ebenen Lexikon, Wortbildung, Semantik und Syntax. Den Formteil schließen wir mit einem Kapitel zu Diskursphänomenen [...] ab.

#### 4.1.1. Lexikon

Wird in der Öffentlichkeit über Jugendsprache diskutiert, so rückt meist der Wortschatz oder seine Veränderung in den Mittelpunkt. Dies ist in allen aktiven Sprachgemeinschaften der Bereich, der sich am schnellsten wandelt. Aktuelle Ausdrücke Jugendlicher sind recht kurzlebig und werden schnell durch andere ersetzt. Sie stammen aus den unterschiedlichsten Geberbereichen des Lebens. Androutopoulos (1998: 372-373) geht davon aus, dass sich der jugendliche Wortschatz zyklisch erneuert.

**Der Renovierungsprozess des Lexikons:** Androutopoulos zählt vier allgemeine Prozesse auf, die den Erneuerungsprozess kennzeichnen und in Einklang mit soziokulturellen Entwicklungen stehen:

**1. Lexeme veralten** oder verlieren ihre Funktion, sie werden obsolet und müssen ersetzt oder ergänzt werden.

**2. Der Wortschatz wird erweitert.** Es vollziehen sich Verschiebungen in der Distribution. Das semantische Potenzial nimmt zu (Wörter werden in unterschiedlichen Kontexten verwendet: Das jugendsprachliche *porno* hat nicht zwangsweise mit sexuell explizitem Filmmaterial zu tun, als Wertadjektiv drückt der



Begriff eine positive Haltung gegenüber einer Sache aus. Ebenso wenig hat *schwul* zwangsweise mit Homosexualität zu tun. Der Begriff drückt eine negative Einstellung zu einer Sache aus). Besonders der letzte Begriff hat zu Recht eine hitzige Diskussion in den Medien erfahren, da er eine diskriminierende Verwendung salonfähig zu machen scheint.

**3. Der Wortschatz wird erneuert.** Durch unterschiedliche morphologische oder semantische Verfahren entstehen Variationen bestehender Wörter oder Neuschöpfungen (z.B. *angetörmt*).

**4. Der Wortschatz verfestigt sich.** Im Laufe der Zeit stabilisieren sie sich entweder zu Kerneinheiten, verschwinden oder gehen in den peripheren Bereich über (z. B. *geil*).

Der nachweisbare gemeinsame Kern des jugendsprachlichen Habitus steht keinesfalls in Widerspruch zu den ebenso nachweisbaren kleinräumigen gruppenspezifischen Besonderheiten. Es ist zu berücksichtigen, dass in allen Bereichen von Gruppe zu Gruppe, von Individuum zu Individuum Variationen auftreten können.

Das jugendliche Lexikon speist sich systematisch – und vor allem streng in Anlehnung an gängige Wortbildungsmuster des Deutschen – aus unterschiedlichen Domänen, die auf die soziokulturellen Orientierungen, die Situation, den Ort und die Zeit, in der sich die Jugendlichen befinden, hinweisen können.

**Lexikalische Trenddomänen:** Einen nachweisbaren Einfluss auf das jugendliche Lexikon haben verschiedene Domänen wie z.B. die Mode, die Medien und die Musik. Fachsprachliche Entlehnungen aus der Computer- oder Sportbranche spiegeln ebenso deutlich den jugendlichen Erfahrungshorizont und die Interessen wider, wie Onomatopoeitika, die oftmals der Comicsprache zugeschrieben wurden (vgl. Neuland 2008: 152-153). Die lautnachahmenden und lautcharakterisierenden Wörter werden zu den Verstärkungspartikeln gezählt (z.B.: *bäh, wiirg, ächz, riilps, bumm, peng*). Lautwörter sind oftmals holophrastisch. Das heißt, sie können an die Stelle von Äußerungen treten oder stellen Begleitkommentare dar (vgl. Henne 1986: 105).

Regionalsprachen – und damit Variationen, die ortsbezogen sind – können Einfluss auf das jugendliche Lexikon nehmen. Heranwachsende in dialektreicheren Gebieten greifen nachweisbar bewusst neben den jugendtypischen Vokabeln zusätzlich auf ihr regionalspezifisches Inventar zurück und verleihen damit ihrem Sprachgebrauch ein Stückchen Lokalkolorit. Während in Deutschland die dialektale Jugendsprachforschung abgesehen von wenigen Arbeiten (vgl. u. a. Ehmann 1992) eher vernachlässigt wurde, erlebt sie in den dialektstarken Gebieten des deutschsprachigen Auslands aktuell Konjunktur (vgl. z.B. <https://jugendsprachen.uni-graz.at>; Lenzhofer 2017).

Ehmann (1992: 37-41) folgert aus seinen frühen Untersuchungen zu Dialekt und historischen Einflüssen, dass sich das Rotwelsch ebenfalls auf das Lexikon Jugendlicher ausgewirkt habe. Er führt z.B. Kohle und Knete als typisch jugendsprachlich für 'Geld', an und macht damit deutlich, dass die Grenzen zwischen Umgangs- und Jugendsprache mit zu-ehmender zeitlicher Differenz diffuser werden und somit nicht immer eindeutig bestimmbar sind.

Umgangssprachliche Vokabeln des 'Hier-und-Jetzt' sind teilweise geronnene, also verfestigte, Jugendlexik vorausgegangener Generationen.

**Fremdwörter/Anglizismen:** Eine bedeutende Rolle für die Jugendsprache spielen Entlehnungen aus Fremdsprachen. Der Einfluss vor allem des Englischen wird in der öffentlichen Diskussion in Verfalls-

oder Untergangsklagen des Deutschen beklagt. Empirische Belege für die Befürchtung, dass das Englische das Deutsche verdränge, gibt es jedoch nicht. Die übernommenen Wörter werden meist phonologisch und morphologisch in das deutsche System integriert, auch wenn die fremde Orthographie erhalten bleibt.

Gerade an dieser Fähigkeit des deutschen Flexionssystems, Fremdwörter morphologisch 'einzudeutschen', zeigt sich, wie intakt das System arbeitet. So werden beispielsweise neue Verben gebildet, indem englische Verben das deutsche Infinitivsuffix -en erhalten: to chill wird zu *chillen* (sich ausruhen). Die neu gebildeten Verben folgen der deutschen Verbkonjugation und können durch verschiedene Präfixe (z.B. ab-, rein-) ergänzt werden. Adjektive auf -ig können sowohl von Nomen oder Verben als auch von englischen Entsprechungen auf -y abgeleitet sein (z.B. freakig, poppig).

In attributiver Form kongruieren die eingedeutschten Adjektive mit dem jeweiligen Bezugsnomen: eine *coole* Sache, die *coolen* Sachen. Derartig problemlos vollzieht sich auch die Partizipialbildung: *ein total abgefuchter Typ*. Man sieht daran, dass Fremdsprachen durchaus einen Einfluss auf das Lexikon der deutschen Sprache haben, in keinem Fall wird jedoch die Grammatik verändert. Eine ausführliche Diskussion zum Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache bietet u. a. Eisenberg (2013) in seinem Beitrag zum Bericht der Lage der deutschen Sprache.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass beispielsweise phrasale Verben wie *chill out* und *hang out* produktiv sind. Darüber hinaus werden auch Vulgarismen wie z.B. *fuck* und *bitch* aus dem Englischen übernommen. Die Übernahme der Anglizismen findet jedoch nicht unkoordiniert statt. Da sie sich zum größten Teil auf bestimmte kulturelle Ressourcen beziehen und funktional ein breites Spektrum abdecken, folgert die Jugendsprachforschung, dass Entlehnungen gezielt ausgewählt werden.

Betrachtet man die Anglizismen innerhalb des jugendsprachlichen Wortschatzes näher, so fallen vor allem wertende Adjektive wie *tough* oder *cool*, Abstrakta wie *Ego-Trip*, Bezeichnungen für Drogen wie *Piece*, *Jolly*, Konkreta wie *Ghetto-Blaster* oder Substantive aus dem Bereich Musik und Medien auf. Auch unter den Verben finden sich überwiegend solche aus den Bereichen Musik und Medien. *Rocken* und *covern* sind Beispiele dafür sowie auch die von den Mitgliedern sozialer Gruppen selbstgewählten Bezeichnungen für mehr oder weniger verfestigte Praktiken (sog. 'Ethnokategorien'), wie *outen* und *dissen* oder Bezeichnungen für bestimmte Tanzstile (z.B. *headbängen* oder *pogen*). Unter den Fremdwörtern gibt es eine grenzübergreifende Gruppe. Diejenigen Wörter, die in dieser Gruppe vorkommen, kann man schwer einordnen. Ohnehin scheint das Hauptkriterium für die Klassifizierung eines Fremdwortes die Geläufigkeit und die Textfrequenz zu sein: Fleischer (1993: 85) zeigt, dass ein Wort wie *Maschine* nahezu von der Hälfte der befragten Personen nicht als Fremdwort angesehen wurde. Eindeutig ist in der Jugendsprache das Englische die beliebteste Gebersprache (vgl. u. a. Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 173; Eisenberg 2013). Eine mögliche Erklärung dieser Beliebtheit von Anglizismen ist, dass

[...] Anglizismen in der Alltagskommunikation Jugendlicher häufig dazu dienen, eine bekannte Sache auf originelle (und dabei gruppenspezifische) Weise zu denotieren. Die Äußerung eines sonst trivialen Sachverhaltes gewinnt durch den Anglizismengebrauch einen gewissen Anreiz, einen nicht-alltäglichen Ton. Dieses jugendsprachlich relevante Motiv des

Anglizismengebrauchs stimmt mit allgemeinen Tendenzen des jugendlichen Sprachverhaltens überein. (Androutsopoulos 1998: 578]

Dass die Prominenz dieser Entlehnungsbereiche schlicht auf eine positive Wertung anglophoner Begriffe zurückzuführen sein kann (vgl. Baradaranossadat 2011: 46), ist aus unserer Sicht zumindest erklärungsbedürftig. Der >In-Faktor< spielt zweifelsohne eine Rolle, dem pragmatischen Aspekt wird damit jedoch nicht ausreichend Rechnung getragen: Mit einer neuen Form geht auch immer eine Erweiterung oder Einschränkung der Funktion einher (vgl. Imo 2006). Dies zeigt sich unter anderem daran, dass Jugendliebe ohne Migrationshintergrund ihnen völlig fremde Begriffe aus anderen Sprachen wie dem Türkischen in ihren Wortschatz (z.B. Turkismen) übernehmen (vgl. u. a. Bahlo 2010), um beispielsweise ihre 'harte Straßentauglichkeit' aktiv zu inszenieren (vgl. besonders Steckbauer et al. 2014).

Auffallen mag bereits hier, dass viele der Beispiele auch in der allgemeinen Umgangssprache ihren Platz gefunden haben. Dies zeigt einmal mehr, wie schnell Jugendsprache veraltet und wie stark sie ebenso Parallelen zur Lexik des Alltags aufweist.

#### **4.1.2 Morphologie**

Jugendsprachliche Lexik stellt kein starres Gebilde dar. Die Veränderung des **Lexikons** Jugendlicher folgt den gängigen Wortbildungsmustern des Deutschen. Durch diese regelhaften Bildungen können auf einfache Weise bestehende Wörter neu gebildet oder modifiziert werden. Wie auch in anderen Spielarten der Sprache sind Komposition, Derivation und Modifikation die produktive Basis für die Wortform- und Wortstambildung Jugendlicher.

**Komposition:** Das sicherlich produktivste Verfahren der jugendlichen Wortbildung ist die Komposition. Zu den Komposita zählt man Wortbildungen, die aus verschiedenen schon vorhandenen Wörtern zusammengesetzt wurden. Jugendliche verwenden dabei speziell Lexeme, die als umgangssprachlich, salopp, derb oder vulgär markiert sind. Die Bestandteile der Komposita sind stets expressiv, entweder wertend oder intensivierend. Sie werden häufig verwendet, um Personengruppen (z.B. *Gangsterschlampen*) oder Orte (z.B. *Chillwiese*) zu beschreiben, um Abstrakta (z.B. *Emo-Szene*) oder Übermaß (z.B. *übergeil*) auszudrücken und für evaluative Vulgärausdrücke (z.B. *Scheißtyp*). Oftmals handelt es sich um gruppenspezifische Lexeme, die die speziellen Interessen oder die Kultur einer bestimmten Gruppe widerspiegeln (vgl. Baradaranossadat 2011: 36-37).

**Derivation** bezeichnet die Veränderung eines Basiswortes durch Affixe. Hier ändert sich nicht allein die Bedeutung, es findet ein Wortartenwechsel statt. Suffixe wie *-mäßig* oder *-ig* werden an Wörter angehängt, um auszudrücken, wie etwas oder jemand ist: *hammer-mäßig*, *chill-ig* (Pauli 2011: 37). Auch die Suffixe *-i* oder *-o* erweisen sich in jugendlichen Sprechweisen als gruppenübergreifend produktiv (Nowotnick 1989: 77) (z.B.: *softi*, *logo*). Eine Sonderform der Derivation ist die Ableitung ohne morphologische Markierung: Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Substantive als Adjektive verwendet werden: *Sie ist spitze/klasse/hammer*. Hyperbolisierte Entzückungs- und Verdammungswörter können mit Hilfe doppelter oder mehrfacher Prädikation noch verstärkt werden. Dabei wirken Hyperbolisierungen vergrößernd, gleichzeitig aber auch vergröbernd. Zu ihnen zählen auch: *un-heimlich*, *irre*, *wahnsinnig*, *geil*, *saugeil*, *affengeil*, *ultra* etc. (Racine 2002: 18-19).

**Modifikation:** Hier wird ein Basislexem vor allem durch Präfixe semantisch verändert. Die Wortart bleibt dabei erhalten. Charakteristische Beispiele zeigen sich bei Wörtern, die mit dem Präfix *rum-* (= nicht zielgerichtet handeln, z. B. *rum-eiern*, *rum-labern*) modifiziert wurden. Präfixe wie *an-*, *ab-*, *rum-*, oder *rein-* können von den Jugendlichen theoretisch jedem Verb vorangestellt werden (*an-kacken*, *an-labern* etc.). Eine Besonderheit stellen die Intensivpräfixe (z.B.: *super-*, *ultra-*, *mega-*, *affen-*) dar. Sie gelten in der Regel als gebundene Morpheme. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (wie z.B. *mega-* und *super-*, die auch als freie Morpheme auftreten), kommen sie nur in Kombination mit anderen Wortteilen vor. Durch ihren Einsatz wird das Basiswort intensiviert. Es erhält eine zusätzliche Wertung: Das war *megageil/affenstark/ultrasoft* usw. Diese Intensivierung geht häufig mit einer Bedeutungsverschiebung oder -erweiterung einher, die man am Beispiel der Adjektive in manchen Fällen als künstlichen Elativ bezeichnen könnte (*geil*, *geiler*, *am geilsten*, *megageil*).

#### 4.1.3 Kurzwortbildung

**Apokope:** Die Tendenz zur Kurzwortbildung ist in allen Jugendgruppen verbreitet. Die Apokope ist die formal einfachste Variante. Don wird le-diglich das Wortende gekürzt: Geschi (Geschichte), Disko (Diskothek). Besonders häufig findet diese Variante Verwendung, um Spitznamen zu generieren. So wird aus der karibischen Pop-Sängerin Rihanna RL Diese Praxis ist vor allem im Umgang mit Namen verbreitet: Unter engen Freunden werden Kurznamen kreiert. Pauli (2011: 38) plädiert dafür, diese Namens Kürzungen als Spiegelung sozialer Nähe zu werten, da sie oftmals mit Verniedlichungen einhergehen, die Intimität ausdrücken.

**Akronym:** Kurzwörter, die sich aus den Anfangsbuchstaben anderer Wörter zusammensetzen, bezeichnet man als Akronyme. Populär geworden sind sie vor allem durch die sprachökonomischen Züge der Chat- und SMS- $\leftarrow$ Kommunikation oder auch durch die Rezeption in der Musikbranche. Erinnerung sei an die Fantastischen 4 mit dem Hit «Mfg - Mit freundlichen Grüßen», der eben jene Tendenz zur Kurzwortbildung nicht nur in jugendkulturellen Peergroups spiegelt.

Über diese echten Akronyme – wie *hdl* (hab dich lieb), *lol* (laughing out loud), *pP* (persönliches Pech) – hinaus existieren auch Silbenwörter wie *bimo* (bis morgen) oder auch sogenanntes «Leet-Speak» (bestehend aus alphanumerischen Zeichen und Ziffern), z.B. *w!k!p3d!4* für Wikipedia (graphematische Nähe). Andere Stilmittel betreffen die Rebusschreibung, die mit phonetischer Nähe arbeitet (z. B. *Gute N8* für *Gute Nacht*) (vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever 1998 und auch Döring 2002). Oftmals bleiben diese akronymischen Verwendungsweisen jedoch auf die geschriebene Mündlichkeit (vor allem in der mobilen Kommunikation) beschränkt.

#### 4.2 Semantische Verschiebungen

**Inhaltsseite:** Wörter haben immer eine regelhafte (morphologisch/syntaktische und auch phonologisch/graphematische) Form, die willkürlich aber konventionell an die Inhaltsseite gebunden ist ( vgl. Klein 2013: 22). Die Semantik als Teildisziplin der Linguistik beschreibt eben jene Inhaltsseite.

**Bedeutungsveränderung:** Ein charakteristisches Merkmal der deutschen Jugendsprache ist die Bedeutungsveränderung. Jugendliche drücken sich oftmals bildlich aus, nutzen die potenzielle Mehrdeutigkeit,

deuten bestehende Wörter um oder geben häufig verwendeten Ausdrücken variable Inhalte (Raciene 2002: 18).

**Metaphorisierung und Metonymisierung:** Lexemen der Sprache können durch Metaphorisierungs- oder Metonymisierungsprozesse (teils mit morphologischen Veränderungen) neue Inhalte zugewiesen werden. So bedeutet *abreihern* ‚sich übergeben‘ (Metapher; die Bewegung des Reiher beim Fische fangen ähnelt der Bewegung beim Erbrechen) und ein *Gruffi* ist eine alte Person oder ein Mitglied der Gothic-Szene (Metonymie). Wie schnelllebig auch diese semantischen Verschiebungen und Erweiterungen sind, zeigt sich am Beispiel des Verbs *ab-papsten* deutlich: Den meisten Jugendlichen war Papst Johannes Paul II. – und dessen Routinehandlung nach dem Ausstieg aus dem Flugzeug den Boden zu küssen – in den 1990er Jahren bekannt. Die für manche eigentümlich erscheinende Dankesgeste wurde in unterschiedlichen Jugendgruppen aufgegriffen und metaphorisch als Begriff für ‚auf die Fresse packen‘ oder ‚sich übergeben‘ verwendet. Heute kennt dieses Verb kaum noch ein Jugendlicher. Ereignisse, die medial stark verbreitet wurden, schlagen sich im Lexikon der Jugendlichen dennoch nieder. Vor kurzem war das *gutenbergen* (abschreiben) in adoleszenten und postadoleszenten Peergroups gruppenübergreifend als Terminus populär.

**Bedeutungsvariation:** Zusätzlich greifen Jugendliche auf die Möglichkeit der Bedeutungsverschiebungen (semantische Variationen) zurück: *Bonsai* bezeichnet einen kleingewachsenen Jungen oder *Melone* wird zum Synonym für *Kopf*. Grundlegende Merkmale für Jugendsprache sind ebenso Bedeutungserweiterungen (semantische Additionen) wie *fett* und *porno* (super, sehr gut, schön) oder Bedeutungsverengungen (*tricky* als durchtrieben, trickreiche Person). Auch Desemantisierungen sind ein Phänomen der Jugendsprache. So kommt beispielsweise *geil* ursprünglich aus dem mittelhochdeutschen und bedeutet so viel wie ‚von wilder Kraft‘, ‚mutwillig‘, ‚üppig‘, ‚lustig‘, ‚fröhlich‘, ‚begierig‘. Jugendsprachlich bedeutet es *schön*, Anfang des 20. Jahrhundert galt es noch als ‚sexuell aktiv‘ (Pauli 2011: 34).

**Lexikalisch/semantische Neuerungen** sind unter anderem für den teils kryptisch anmutenden Charakter von Jugendsprache charakteristisch. Aus okkasionellen Ad-hoc-Bildungen entstehen Neologismen wie *Partyparasit* (uneingeladener Partygast) oder *Cellulitezentrum* (Schwimmbad). Neologismen in der Jugendsprache wurden besonders von Hilke Elsen (2002) beschrieben. Ob diese Neologismen tatsächlich ihren Ursprung in Jugendgruppen haben, bleibt jedoch oftmals fraglich.

### 4.3 Syntax und Routinekonstruktionen

Während zuvor von den wortinternen Regeln gesprochen wurde, soll nun der Blick auf die wortexternen Regeln gerichtet werden, nämlich auf die Frage, wie mehrere Wörter zu einem Satzglied oder Satzteil verbunden werden.

**Gesprochene Sprache:** Allen Jugendsprachen ist gemein, dass sprechsyntaktische Merkmale wie Ausklammerungen, Ellipsen, Drehsätze, Parenthesen etc. prominent vertreten sind. Dies ist zunächst nicht verwunderlich, da die genannten Phänomene ganz allgemeine Merkmale der gesprochenen Sprache darstellen (vgl. u. a. Schwitalla 2008; Bahlo/Klein 2017).

**Partikeln und Hecken:** Der gehäufte Einsatz von Partikeln scheint jedoch – geht man von der Überzeugung der Presse aus – jugendcharakteristisch zu sein. Besonders Heckenausdrücke, Dehnungs- oder

Abtönungspartikeln (irgendwie, oder so, so etc.) wurden zu Beginn der modernen Jugendsprachforschung als Anzeichen von Unsicherheit diskutiert (Nowotnick 1989: 79). Durch gesprächsanalytische Untersuchungen konnte später gezeigt werden, dass sich Jugendliche durch die Verwendung von Heckenausdrücken, floskelhaften Gesprächsphrasen und stereotypen Sprüchen einen erweiterten Handlungsspielraum im Gespräch einräumen, deren Einsatz auch syntaktisch begründbar ist (Bachofer 2003: 63). Partikeln gehören zu den unveränderlichen Wortarten der Sprache. Sie können ganz unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. So tönen sie als Modalpartikeln den Duktus einer Aussage ab, kaschieren in Form von sprachlichen Hecken die Aussage und strukturieren das Gesagte.

**Die Partikel ey:** Ein häufig diskutiertes Beispiel stellt die Partikel *ey* dar. Die Gebrauchsintensität des «Füllwortes» lässt es zu einem signifikanten jugendsprachlichen Merkmal werden. *Ey* kann in Hinblick auf kommunikative Aufgaben und syntaktische Gestaltungen gesprochener Äußerungen verschiedene Funktionen erfüllen. Zunächst einmal kann sie rechtsperipher als Verstärker eingesetzt werden (*Und dann zeigen wir dem mal wo der Hammer hängt, ey!*). Als interjektionaler Attentiongetter (*Ey, du Penner*) dient sie linksperipher der emotionalen Färbung der Anrede und hilft etwa das Rederecht zu erhalten (*Ey, darf ich mal was sagen*).

Als Gesprächspartikel finalisiert sie häufig den Redebeitrag und übergibt das Rederecht. Die Partikel *ey* kommt oftmals in expressiven Sprechhandlungen vor, da sie syntaktisch «einfach» gebildet werden können (z. B. *Boa ey! Echt ey!*). Sprecher/innen bringen damit ein subjektives Erlebnis, eine Meinung oder eine Bewertung zum Ausdruck (*voll scheiße, ey!*) (Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 136). Aber auch in kommunikativen Sprechweisen wird die Partikel *ey* verwendet. Durch ihren Einsatz gelingt es, die Rede zu organisieren, Gesprächsabfolgen zu regulieren und Gesprächsrollen zu verteilen (z.B.: *Und dann noch in der Schule ... ey, was heute wieder alles schief gegangen is, das glaubst du nicht!*). Die Sprecher/innen ziehen darüber hinaus auch die Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen auf sich. Die Partikel übernimmt somit die Aufgabe eines syntaktischen Bindeglieds, das polyfunktional-pragmatische Funktionen (u. a. Aufrechterhaltung des Rederechts) erfüllt. Eine ausführliche qualitative und auch quantitative Untersuchung findet sich in Schlobinski/ Kohl/Ludewigt (1993).

**Floskelhafte Phrasen:** Ein weiteres formales Merkmal sind auffällige, floskelhafte Phrasen. Wiederkehrende und prominent vertretene Gesprächsphrasen haben dazu geführt, dass Jugendsprache gern mit einer «Sprüchekultur» in Verbindung gebracht wurde. Dabei speisen sich die Routineformeln oftmals aus standard- oder umgangssprachlichen Mustern. Bestimmte syntaktische Grundmuster sind offensichtlich besonders produktiv. So wird z.B. *Mach den Mund zu* in *Mach den Kopp zu* abgewandelt. Die syntaktische Struktur wird beibehalten, es werden lediglich einzelne Bestandteile ausgetauscht.

Ein anderes bekanntes Strukturmuster der Jugendsprache, das auch in der Umgangssprache verwendet wird, ist: *Du bist/hast wohl/ ...*, das stellvertretend für *Du spinnst* steht. Um die Formel zu füllen, werden sowohl Metaphern (*Du hast wohl'n Knall.*) als auch wertnegative Adjektive (*Du bist wohl total bescheuert.*) verwendet. Diese Routineformeln sind bereits heute in die Umgangssprache übergegangen. Dies liegt daran, dass solche Realisierungen schnell veralten. Das Verfahren, vorhandene etablierte Muster zu variieren, indem Metaphern aus unterschiedlichen Bereichen eingebaut werden, bleibt jedoch weiterhin produktiv (Baradaranossadat 2011: SO).

**Die Routineformel *ich schwöre*:** Ein aktuelles – im Gegensatz dazu jugendspezifisches – Muster ist die Routineformel *ich schwöre*: In verschiedenen Spielarten der Sprache kann man feststellen, dass ein Schwur geleistet oder abgelegt werden kann und damit etwas versichert oder gelobt wird. Dies kann bekräftigt werden, indem eine Eidesformel (etwa: *so wahr mir Gott helfe*) hinzugefügt wird. Durch das Schwören kann weiterhin eine bestimmte Ansicht oder Überzeugung bekräftigend dargestellt werden (*ich könnte schwören, ich habe dir das gesagt*). Durch das Schwören beteuert oder versichert man etwas auch nachdrücklich (*ich schwöre, dass ich davon nichts gewusst habe*). Wenn jemand auf die neueste Faltencreme schwört, dann ist dies als Ausdruck des absoluten Vertrauens zu dem genannten Produkt zu verstehen (vgl. Duden 2005).

Im gesprochenen «Jugend-Deutsch» – und auch in einigen Fanzines und Gästebüchern, in denen wir es mit medialer Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985, 1994) zu tun haben – erscheinen jedoch *ich-schwöre*-Konstruktionen, die sich in formaler und auch funktionaler Hinsicht von den herkömmlichen unterscheiden. Sie stehen syntaktisch gesehen an den peripheren Rändern und erfüllen teilweise diskursorganisatorische Funktionen.

### Beispiel: Anrufbeantworter in einem Skypechat

Unser Beispiel stammt aus dem Anrufbeantworterteil des Jugendsprache-im-Längsschnitt-Korpus (JuSpIL). SP1 (Sprecher 1) ruft über den Videotelefonieanbieter 'Skype' einen Freund an. Der Anrufbeantworter nimmt das Gespräch entgegen. SP1 hofft auf einen baldigen Rückruf (*melde dich mal bei mir*), er bekräftigt diesen Wunsch mit *mach das mal* und beendet den Anruf mit der Routineformel *hau rein*.

```
001 SP1:  ich=schwör dir MELde dich mal bei mir;
002      ich=schwör abo lan (-) ich=schwör (-) man MACH
      das
003      mal- (1.0) hau rein;
```

Auffällig mögen Phänomene wie das Fehlen einer Begrüßung oder die Verabschiedung (*hau rein*) sein. Auch ethnolektale Bestandteile (*abo, lan*) kommen vor. Zudem folgt dem zweiten und dem dritten *ich schwör* kein direktes Objekt (*Ich schwöre dir ewige Treue*) oder ein durch den Subjunktor *dass* eingeleiteter Komplementsatz. Ein Matrixsatz mit uneingeleitetem Nebensatz (wie z.B. *Ich schwöre, er war nicht bei mir*) liegt ebenfalls nicht vor. Auch eine Präposition wie in *Ich schwöre auf die neue Faltencreme* existiert in diesen Beispielen nicht. Die außergewöhnliche Verwendung von *ich schwöre* deutet darauf hin, dass Funktionen erfüllt werden, die das reguläre *ich schwöre* nicht vorsieht. Genauere Untersuchungen dieses Phänomens zeigen, dass *ich schwöre* äusserungsinitial teilweise eine semantische Verblässung erfährt. Die *ich-schwöre-Konstruktion* zeigt dann verschiedene metapragmatische Eigenschaften, die teils reaktiv, teils projizierend den Diskurs organisieren, indem sie bekräftigend und bestätigend Stellung zu Äußerungen nehmen und Gemütszustände, die sich auf vorangegangene oder Folgesyntagmen beziehen, kommunizieren.

Die syntaktische Links- bzw. Rechtsversetzung der Routineformel geht einher mit einer semantischen Verblässung des ursprünglichen Gehalts. Die Formel bleibt auf die 1. Person Singular beschränkt, es erfolgt also eine grammatische Reduktion des Formenspektrums. Mit dieser Einengung erfolgt aber gleichzeitig eine metapragmatische Neuorientierung. Vorverweisend kann die *ich-schwöre-Konstruktion* nun diskursorganisierend die Einstellung von Sprechern zu einer Sache bekunden. Die Konstruktion 'färbt' das Gesagte oder das Kommende emotional ähnlich einer Interjektion: Durch die verschiedenen Intonationsmöglichkeiten von *ich schwöre* können Emotionen bereits äusserungsinitial als Signal für den Hörer bekräftigt werden. Gleichzeitig kann rückverweisend auf bereitserfolgte Gesprächsschritte Bezug genommen werden.

**Kollokationen:** Phraseologismen und Routineformeln können jugendspezifisch sein. Gewohnheitsmäßige Wortverbindungen (sog. Kollokationen) zeigen wiederkehrend verwendete syntaktische und morphologische Strukturen. Produktiv sind die Verbindungen aus Nomen und Adjektiven (z.B. *korrekter Preis, krasser Typ, geile Sau*) aber auch Verbindungen aus Nomen und Verben, die oftmals reihenbildend sind (z. B. *die Uni schmeißen* (abbrechen), *eine Party schmeißen* (veranstalten), *Pillen schmeißen* (Drogen einnehmen)).



**Phrasolexeme** - satzgliedfähige lexikalische Einheiten, die keinen vollständigen Redebeitrag leisten können – sind eine Sonderform. In jugendlichen Spielarten der Sprache werden diese nach Wotjak (1992) auf vier verschiedenen Ebenen modifiziert:

- **Expansion:** Die Komponenten werden durch Attribute erweitert (z. B. *die sau raus lassen* → *die megasau raus lassen*).
- **Reduktion:** Bestimmte Komponenten werden eingespart (z. B. *Du kannst mich mal am Arsch lecken* → *leck mich*).
- **Modifizierung:** Die Komponenten werden syntaktisch oder morphologisch verändert (z.B. *jmdn. den Arsch aufreißen* → *sich den Arsch aufreißen* → *hast du den Arsch offen?*).
- **Lexikalische Substitution:** Die Komponenten werden wendungsintern ersetzt (z.B. *auf die Neroen gehen* → *auf den Keks gehen*).

Androutsopoulos (1998) weist darauf hin, dass sich jugendsprachliche Phraseolexeme hinsichtlich ihrer Regelmäßigkeit offenbar nicht sonderlich von der Umgangssprache unterscheiden. Abweichungen sieht er vor allem auf inhaltlicher Ebene. Jugendspezifische Phraseolexeme werden vor allem aus den Bereichen der Gefühle und Einstellungen, der sozialen Orientierung und der intensivierenden Ausdrucksweisen (die oftmals einem vulgären Register entstammen) gebildet.

#### 4.4 Gruppenübergreifende Diskursphänomene

Jugendliche Sprechweisen sind immer von der speziellen kleingruppenspezifischen Struktur und der Situation geprägt. Es existieren allerdings auch Merkmale, die gruppenübergreifend auftreten. Anhand einiger Beispiele wollen wir dies verdeutlichen.

**Stilbasteleien:** Jugendliche scheinen eine Vorliebe für das Spiel mit verbalen und nonverbalen Kommunikationsmitteln zu haben. Stilbasteleien stellen für Jugendliche eine Möglichkeit dar, unterschiedliche kulturelle Ressourcen in neuen Kontexten zu verwenden. Sie werden in der Literatur auch als 'Bricolage' oder 'Sampling' bezeichnet. Gemeint ist eine verfremdete Zitation aus den Medien oder anderen Gebereichen bzw. eine Dekontextualisierung standardsprachlicher Begriffe mit anschließender Rekontextualisierung im aktuellen Diskurs, der häufig durch die Medien angeregt wird. Das Konzept der Verwendung verschiedener Quellen ('Ressourcenverwendung') außerhalb ihres Bestimmungszwecks erweckt für Außenstehende den Anschein einer Kodierung. Stilbasteleien betreffen jedoch nicht nur den sprachlichen Bereich. Wenn sich Punks Sicherheitsnadeln durch die Ohren stecken oder Rapper ihren sozialen Aufstieg durch massive Goldketten hervorheben, wird ebenfalls von Bricolage gesprochen.

**Kommunikative Gattungen/Ethnokategorien:** Zu den gruppenübergreifenden Mustern von Jugendsprache gehören auch kommunikative Gattungen, die oftmals genderspezifische Ausprägungen haben. Formal auffallend sind vor allem die 'Aller aller beste Freundin-Postings' (AABFPostings) junger Mädchen, die sich in sozialen Netzwerken durch überschwängliche Einträge auf der Pinwand der Freundin oder durch kreativ gestaltete Bilder auszeichnen (vgl. Voigt 2015). In der (Teil-)Öffentlichkeit des Internets kann man diese Postings als Solidarisierungs- und Intimitätsbekundungen wahrnehmen, die freundschaftsstärkend sind. Zu den kommunikativen diskursiven Praktiken, die genderspezifische Ausprägungen haben, gehört auch die Kategorie 'Dissen', die eher Jungen zugeschrieben wird (vgl.

Deppermann/Schmidt 2001). Im spielerischen Modus wird über unterschiedliche Methoden versucht, den Ehrverlust eines anderen zu bewirken.

Diese Beispiele zeigen, was allen Jugendgruppen und ihren Mitgliedern gemein ist:

- Das Bestreben nach **Solidarität** und **Distinktion** zu anderen,
- das Bestreben, den eigenen **Status aufrechtzuerhalten/zu verbessern**  
und
- dabei möglichst **Spaß zu haben**.

Das gemeinsame Ziel dieser drei Punkte kann als Konstituierung sozialer Identität grob umrissen werden.

**Erzählen von Geschichten:** Deutlich wird dies auch im Erzählen von Geschichten. Obwohl es sich bei dieser kreativ-kommunikativen Ausgestaltung von Erlebtem im Rahmen jugendlicher Gemeinschaft sicherlich nicht um ein Primat der Jugend handelt, verorten sich Erzählungen besonders häufig in der jugendlichen Gemeinschaft – Erzählen benötigt das Gegenüber, Alltagserzählungen entstehen im aktiven sozialen Miteinander (Quasthoff 2001) und bieten mannigfaltige Möglichkeiten zur sprachlichen Ausgestaltung, zur-reflektierenden Bewertung von Ereignissen und zur Positionierung des Erzählers wie des Gegenübers (vgl. Branner 2005).

Im Erzählen manifestieren sich Identitätskonzepte und -facetten (Bamberg 1997; Ludus-Hoene/Deppermann 2004), die gerade in der Phase der Adoleszenz von enormer Bedeutung sind (Schmidt 2004). Versierte Erzähler/innen werden teilweise via Fremdwahl explizit aufgefordert, eine bestimmte 'Story' zu erzählen. Das Erzählen einer 'krassen Geschichte' unterliegt somit einer bestimmten gruppenspezifischen und prestigesteigernden Funktion. So beinhalten die Wahl des Erzählers, die Wahl des Themas, des Ortes, der Zeit sowie der an der Geschichte beteiligten Personen bereits Positionierungsaktivitäten – vor allem gelingt dies aber über das verwendete Vokabular und insbesondere über den Modus, in welchem die Alltagserzählungen präsentiert werden.

Durch Positionierungsaktivitäten gelingt es den Jugendlichen, identitätsbildende Praktiken in Alltagserzählungen als multimodale 'Performanzen' (vgl. Wulfr 2001) aufzuführen. Solche Praktiken sind nach Le Page/Tabouret-Keller (1985: 215) »Acts of Identity«: Jedes Individuum richtet sein Verhalten systemisch nach den Werten der Gruppe aus, mit denen es identifiziert werden möchte. Pausen, Stimmqualität und die Lautstärke (auch 'szenisches Präsenz'; Quasthoff 1980) schaffen dabei einen unmittelbaren Zugang zur erzählten Erlebniswelt der Jugendlichen. Dabei kommen spezielle rhythmische Muster zum Einsatz, die eine Narration als spannende und effektgeladene Aufführung inszenieren (zu allgemeinen prosodischen Aspekten in juvenilektalen Stilen vgl. Kern 2008).

Zu fragen bleibt, ob solche Spezifika idiosynkratisch sind, welche Funktion (pragmatisch, soziologisch, identitätsstiftend, gruppenspezifisch) sie erfüllen oder woher genau diese Muster stammen und wie sie erworben werden. Konversationsanalytisch gut zu rekonstruieren ist, dass diese speziellen konversationellen Praktiken gruppenspezifische Prozesse aktivieren, das Prestige von Erzählern 'krasser' Geschichten steigern und auch dass sie meinungsbildend und bestätigend eingesetzt werden. Weniger einfach zu beantworten ist die Frage nach dem Erwerb solcher Gebrauchsmuster: Eine Nähe zu medialen

Praktiken (HipHop, Rap, medial vermittelte Jugendsprache etc.) ist nicht von der Hand zu weisen, ebenso wenig wie die Übernahme bestimmter Muster (phonetisch, prosodisch, lexikalisch, syntaktisch; dazu allgemein Dittmar/Bahlo 2008: 264-265) aus z.T. ethnolektalen Kontexten wie Schule, Freundeskreis oder flüchtige (Alltags-)Rezeption etc. [...]

#### 4.5 Funktionen von Jugendsprache

**Die Funktion von Jugendsprache** sieht die Jugendsprachforschung allgemein in:

- **Der Bekundung von Solidarität zur eigenen Gruppe:** Damit gehe einher, dass Distanz bzw. Distinktion zu anderen (Alters-)Gruppen aufgebaut wird. Nicht immer sind diese Solidaritäts- bzw. Distinktionsbekundungen intendiert. Sie ergeben sich teilweise rein zufällig im Gespräch.
- **Der Ausbildung der eigenen Identität** kommt in der Jugendphase eine große Bedeutung zu. Durch das eigene Positionieren bauen Jugendliche ihren Status (bzw. das eigene positive 'Face') auf. Der Abgleich von Normen und Werten gewinnt zunehmend an individuellem und gruppenspezifischem Raum. So wird durch sprachliche Positionierungen beispielsweise die eigene sexuelle Identität erarbeitet und auch nach außen getragen.
- **Spaß und 'Lifestyle'** werden durch Jugendsprache ausgedrückt. Dazu gehört auch die Spiegelung positiv bewerteter Lebensstile, die milieuspezifische Variationen aufweisen können. Dabei amüsieren sich Jugendliche jedoch nicht erschöpfend. Sie geben viel mehr den Schutz der Erwachsenenwelt durch die Eltern auf. Sie suchen sich eigene Hobbys und pflegen selbstständig den Freundeskreis.
- **Die Elaboration des Sprachgebrauchs** wird vorangetrieben. Durch das Spielen mit Sprache entwickelt sich das Sprechen Jugendlicher hin zur kompetenten Verwendung von Sprache. Zu dieser Elaboration gehören auch das Wissen und kompetente Verwenden von Alltagsgattungen oder das Einsetzen von metasprachlichen Zeichen.
- Die wohl trivialste - aber zugleich wohl wichtigste - Funktion betrifft den **Austausch von Informationen** auf Augenhöhe. Jugendsprache dient ganz einfach der Kommunikation von Jugendlichen mit- und untereinander.

Diese Sicht auf jugendsprachliche Funktionen ist stark an den Formen orientiert. Eine theoretisch-pragmatische Funktionsbeschreibung ließe sich ebenfalls anführen:

**Ausdrucksfunktion/Darstellungsfunktion:** Wir gehen davon aus, dass Sprecher/innen durch die Verwendung von Jugendsprache, 'bewusst oder unbewusst', Aussagen über ihre soziale Stellung in der Gesellschaft treffen. Demzufolge ist es nicht möglich, mit jemandem zu kommunizieren, ohne durch seine Äußerung auch etwas über sich selbst zu offenbaren. Jugendsprache bringt als 'We-Code' in jugendlichen Peergroups das Gemeinsame hervor. Dies impliziert also eine sozialsymbolische Funktion. Im Konzept der 'Social Markers' wird zwischen markierten und unmarkierten Formen des Sprechens unterschieden.

Wird Jugendsprache kontextangemessen genutzt, handelt es sich um eine unmarkierte Art des Sprechens. Die Verwendung von Jugendsprache in Outgroup-Konstellationen des Intergenerationendialogs

ist demnach als eine markierte Art des Sprechens anzusehen und impliziert sozial-symbolisches Handeln, da hierbei die Ausdrucksfunktion stets eine wesentliche Rolle spielt. Durch die Wahl bestimmter expressiver Markierungen von Sprachhandlungen können beispielsweise gezielt Abgrenzungs- oder aber auch Annäherungsbemühungen vollzogen werden. Außerdem werden Peergroups durch die bestimmte Art des Kommunizierens von Außenstehenden als Gruppe identifiziert, da die Marker sowohl als markierte als auch unmarkierte Formen registriert werden.

Diese sogenannten Sprachmarker- «[ ... ] sind v. a. auf der lexikalischen Ebene von Bedeutung, treten relativ isoliert auf und verweisen, allgemein gesprochen, auf den Status 'Jugendlichkeit'. Durch ihre expressive Markierung sind sie außerdem für die Beziehungsebene des interaktiven Miteinanders [relevant]» (Augenstein 1998: 21).

Ein regelmäßiger Gebrauch solcher sozialen Marker kann zur Entwicklung eines Sprechstils beitragen, der wiederum zu einer gruppeninternen sowie -externen Identifikation mit der jeweiligen Gruppe führen kann. Janet Spreckels (2006) macht dies an den Kategorisierungen anderer Gruppen deutlich, die durch ihre Probandinnen als *Schlampen*, *Tussis*, *Gangster*, *Gruftis* etc. bezeichnet werden.

Der Intergenerationendialog ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass Jugendliche und Erwachsene in bestimmten Rollenverteilungen zueinanderstehen, die im Verlauf des Lebens variieren können und somit einen dynamischen Prozess darstellen.

Ergänzend lässt sich sagen, dass die Ausdrucksfunktion von Jugendsprache neben individuellen Stimmungen, wie beispielsweise Wut oder Freude, auch die regionale und die soziale Herkunft der Sprechenden als Gruppenmitglieder verdeutlichen kann. Zudem können jugendsprachliche Äußerungen in bestimmten Kontexten als angemessen oder unangemessen betrachtet sowie als markiert oder nicht markiert interpretiert werden. Darüber hinaus lassen sich Sprecher durch die Ausdrucksfunktion von Jugendsprache einer Großgruppe von Jugendlichen im Makrobereich der gesellschaftlichen Gruppen, einer bestimmten Jugendszene bzw. jugendlichen Peergroup zuordnen, da sie über ihren Sprachgebrauch (auf) eine bestimmte Gruppe referieren/sie vertreten/darstellen.

Beispiel:

**Transkript: Small-Talk unter Jungen**

```

0077 Unb: ((kreischend)) (unverständlich) (schrulle;);
0078 ((Lachen von mehreren Personen))
0079 Til: (-) ((gepresst)) T:Imo;
0080 (1.0)
0081 Dev: (LUSTisch_n;);
0082 (-- ) BRI:NG dich um;
0083 (-) gEh von mein (.) EIern (.) weg-
0084 Jus: hahahaha;
0085 (-) ((lachend)) vor_allem KNEIFT der schon;
0086 (3.6) ((Lachen von mehreren Personen))
0087 Unb: ((Schreien) (0.7))
0088 ((hohes Kreischen) (0.9))
0089 Jus: ich SCHREIE?
0090 Dev: ich BRECH/ dir den Arm und dein genIck
zuSAMMen,

```

Das Beispiel stammt aus dem Transkriptband Jugendsprache (Bahlo/Fladrich 2016: 3.1) und gibt eine Szene zum Zeitpunkt der Nachtruhe in einem Zeltlager wieder. Einige Jungen liegen auf ihren Pritschen. Es entwickelt sich durch die herumfliegenden Insekten eine Fiktion: Die Jungen befürchten, von diesen Insekten in der Nacht entjungfert zu werden. Um dieser 'Gefahr' vorzubeugen, beschließen sie den identifizierten Anführer – den Ohrenkneifer – zu töten. Die Stimmung ist expressiv, die Lautstärke stark erhöht. Der Ohrenkneifer wird zunächst pejorativ als 'Schrulle' (Z. 0077) angeschrien. Devid (Dev) fordert ihn auf, «von seinen Eiern wegzugehen» (Z. 0083). Die abschließenden Brutalismen («ich brech dir den Arm und dein Genick zusammen») bilden den Höhepunkt der Szene. Gerahmt wird die Sequenz von expressivem Lachen und gemeinsamem Schreien.

Der verwendete Wortschatz weist hier auf eine aufgeheizte, intime Grundstimmung hin, die durch die Fiktion der möglichen Entjungferung immer weiter ausgebaut wird. Der Wortschatz speist sich aus bekannten Regionalismen («Schrulle») und umgangssprachlichen Wörtern («Eiern») sowie brutalen Floskeln, die durch Mehrfachbenennungen von zu brechenden Körperteilen («Arm und dein Genick») besonders intensiviert werden. Der Abschnitt ist im Bereich des 'Spaß habens' zu verorten, denn die Anthropomorphisierungstendenzen erzeugen zu dem Weltwissen der Jugendlichen eine Inkongruenz, die humorvoll das Geschehen bereichert. Die Innenwelt wird dabei über die vulgäre und brutale Sprache, das gemeinsame Lachen und Schreien nach außen getragen und als 'Spaß' markiert.

**Jugendliche bedienen sich allgemein gesprochen häufig**

- an einfallsreichen **Bedeutungserweiterungen** oder -verschiebungen (so z.B. bei *geil*, *scharf* oder *Eiern*),
- an **Neubildungen** durch Zusammensetzen (wie in *Beziehungskiste*),
- an Ableitungen (wie *prollig* oder *Sympi*) oder

- an ungewöhnlichen **Reflexierungen** (wie *sich dröhnen*) sowie
- an neuartigen **Zusammensetzungen** (wie *etwas draufhaben, an- auf- oder abgeilen*) (vgl. Augenstein 1998: 51).

So erweisen sich jugendsprachliche Äußerungen bei der Darstellung von Emotionen häufig als hilfreicher und zutreffender als andere – von Erwachsenen genutzte – Sprechweisen. Weitere Verbalisierungsmöglichkeiten von Befindlichkeiten stellen u. a. Sprüche Jugendlicher und das Nutzen von Lautwörtern dar, die ein Wir-Gefühl und somit Nähe im Innenverhältnis oder Distanz nach außen ausdrücken.

**Metasprachliche Funktion:** Mittels Sprache sagen Jugendliche etwas über Sprache und ihre Funktion aus. Sie projizieren, wie das Folgende zu verstehen bzw. zu deuten ist, oder welche Funktion es erfüllt. So werden zum Beispiel Sprecherwechsel angekündigt bzw. das Rederecht übernommen. Dies erfolgt beispielsweise über den Einsatz der Partikel *ey*. Darüber hinaus kann durch Steigerung, Abtönung oder Verstärkung einzelner Redeanteile die Bedeutsamkeit der Äußerung durch Heckenausdrücke wie beispielsweise *und so/oder so* relativiert sowie durch sprachlich angelegte Verstärkungen wie *voll* oder *wahnsinnig* betont werden.

Die metasprachliche Funktion von Jugendsprache lenkt weiterhin die Aufmerksamkeitsausrichtung der Gesprächspartner und organisiert somit die Kommunikation. Eine weitere metasprachliche Funktion ist das Etablieren neuer Textsorten und Modalitäten. In diesem Zusammenhang werden durch das «Borgen von Stimmen» bestimmte Sprechweisen sozialer Gruppen (z. B. 'Asoziale' oder 'Snobs') imitiert, wodurch sich Peergroups gezielt von andersartigen Gruppen distanzieren (vgl. Schmidt 2004).

**Die Appellfunktion** von Jugendsprache muss aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden. Einerseits betrifft sie die Ingroup-Sicht und andererseits die Outgroup-Sicht, da jugendsprachliche Verständigung in Peergroups und im Intergenerationendialog grundlegend verschieden sind. In Intragruppengesprächen versuchen Sprecher/innen, durch die Appellfunktion von Jugendsprache Aufmerksamkeit und Anerkennung der Gruppenmitglieder zu erlangen und sich auf diese Weise eine Position in der Gruppenhierarchie zu erarbeiten. Zu diesem Zweck entwickeln Jugendliche aufmerksamkeitserregende Sprechweisen, die zur 'Sprachprofilierung' beitragen. Darüber hinaus führt ein jugendlicher Ingroup-Ton zu einem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl. Um Konflikte zu vermeiden und Spannungen herauszunehmen, etablieren Jugendliche in Peergroups bestimmte Rituale wie beispielsweise das 'Dissen' (vgl. Deppermann/Schmidt 2001), das 'Blödeln' oder das 'Frotzeln' (Günthner 1996). Entsprechend dem Konzept einer 'scherzend-neckenden Freundschaft' sorgen verbale Provokationen auf einer spielerischen Ebene dafür, dass Aggressionen abgebaut, Gruppenhierarchien ausgelotet und soziale Umgangsformen, die auch im Erwachsenenalter auftreten, spielerisch erprobt werden.

**Fragen zum Verstehen der Texte:**

1. Ist Jugendsprache wirklich so besonders? Argumentieren Sie.
2. Beschreiben Sie die formalen Merkmale des folgenden Transkripts «Jungen Provokation».
3. Versuchen Sie herauszufinden, welche Merkmale von Jugendsprache in früheren Generationen waren. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden Sie heraus?

Beschreibung: Die fünf Jungen Tobias (Tob), Michel (Mcl), Philipp (Phi), Christoph (Cph) und Roman (Rom) liegen abends in ihrem Zelt. Der Jungbetreuer Simon (Sim, 16 Jahre alt) macht einen Rundgang, um die Kinder zum Schlafen zu bewegen. Die Jungen (15 Jahre alt) versuchen ihn, mit scherzhaften Beleidigungen zu provozieren, um die Nachtruhe weiter hinauszuzögern.

```

0007 Tob:  [((immitiert drei Trommelschläge)(1.18)) ]
0008 Phi:  [<<flüsternd> SCHEIße,>]
0009 Mcl:  was,
0010 Phi:  <<flüsternd> steht der hinterm zelt RUM?>
0011      (---)
0012 Mcl:  <<rufend> SIMon?>
0013 Sim:  <<zu einem anderen Kind>du bist der
          NÄ:CHSte;
0014      also halt die BAcKen.>
0015      (2.42)

```

```

0016 Mcl:  <<rufend> SIMon, =
0017      =du TOY;>
0018      (1.08)
0019 Sim:  watt?
0020      (--)
0021 Tob:  SIMon, =
0022      =du TROLL.
0023      (--)
0024 Sim:  WER [nennt mich hier troll?]
0025 Mcl:  [SIMon, =
0026      =du KECK.]
0027      (1.06)
0028 Tob:  SIMon, =
0029      =du GOckel;
0030      (---)
0031 Sim:  i:hr al BUNdy kinda;

```

## 8. Jugendsprache im Unterricht

### 8.1. Ziele und didaktische Grundlagen

In den vorangehenden Kapiteln wurde u. a. deutlich, dass Jugendsprache in der öffentlichen Wahrnehmung ein sehr ambivalentes und aus Forschungsperspektive schwer zu fassendes Phänomen ist. Taugt sie damit überhaupt als Thema für den Deutschunterricht?

Einerseits meint man, mit der Jugendsprache eine Thematik im Unterricht aufzugreifen, die sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert. Andererseits ist es ja gerade eine charakteristische Funktion der Jugendsprache, sich von anderen, insbesondere von Erwachsenen abzugrenzen. Soll die Jugendsprache also 'nur der Jugend gehören'? Außerdem bleibt zu fragen, mit welchem Lernziel und Erkenntnisgewinn die 'eigene Sprache' im Deutschunterricht thematisiert werden kann und soll. Schließlich müssten ja eigentlich die Schülerinnen und Schüler selbst die Experten sein. [...]

### 8.1.2 Jugendsprache in den Lehrwerken

Erste Unterrichtsvorschläge zum Thema 'Jugendsprache' findet man Ende der 1970er Jahre, vermehrt dann Mitte der 1980er (Riegel 1979; Brenner 1983; Wendel 1985), allerdings nur im Rahmen von Fachzeitschriften oder Sammelbänden. In den zu dieser Zeit verbreiteten Lehrwerken (z. B. Lesen, Darstellen, Begreifen) sind zwar bereits sprachwissenschaftliche Aspekte enthalten, Jugendsprache allerdings sucht man dort vergebens. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass sich eine breitere linguistische Jugendsprachforschung erst in den 1980er Jahren etablierte.

Ein erstes Resümee zu den Darstellungen und Thematisierungen aus Sprachbüchern der 1990er Jahre zieht Baumann (2003). Er stellt positiv heraus, dass Jugendsprache nun grundsätzlich thematisiert wird (vornehmlich in Klasse 9) und dass für die unterrichtliche Behandlung nicht nur einzelne Redewendungen, sondern ganze Texte herangezogen werden. Er moniert jedoch, dass es sich bei diesen meist nicht authentische Jugendsprache, sondern um literarische oder fingierte Texte handele. Zudem würde in eher deduktiver Weise meist eine Merkmalsliste abgearbeitet, die linguistisch nicht haltbar sei (Baumann 2003: 486). Als wenig zielführend bewertet er das oft beobachtete «isolierte Sammeln, Ordnen und Analysieren von Wörtern und Redewendungen» und das Vorgehen, «einzelne Beispieltexte jeweils in ein anderes Register zu übersetzen» (Baumann 2003: 488).

**Kritik an den Schulbüchern:** Dieses Übersetzen kritisiert Baumann aus didaktischer Sicht als widersprüchlich, wenn Jugendliche in »anbiedernder Vereinnahmung« (2003: 491) zwar einerseits zu Experten für dieses Thema gemacht würden, andererseits aber diese Zuschreibung durch Benotung und Bewertung durch die Lehrkraft wieder entzogen würde.

Seit der Analyse von Baumann ist weit mehr als ein Jahrzehnt vergangen – genügend Zeit eigentlich, um kritische Punkte zu überarbeiten. In vielerlei Hinsicht weist jedoch die aktuelle Schulbuchlandschaft Ähnliches auf. Eine Betrachtung einiger gängiger Schulbücher, z.B. *Deutschbuch* (Cornelsen), *deutsch kompetent* (Klett) oder auch *Praxis Sprache & Literatur* (Westermann), ergibt folgendes Bild:

**Verortung in Lehrwerken:** Das Thema Jugendsprache wird nur eher sporadisch aufgenommen, je nach Schulbuchreihe in anderen Schulstufen (*deutsch kompetent* in Jahrgang 7, *Praxis Sprache & Literatur* in Jahrgang 8, *Paul D.* in der Sekundarstufe II), wobei jedoch die Jahrgangsstufe 8 dominiert (was übrigens



nicht unbedingt die Curricula reflektiert und im Vergleich zu den 1990er Jahren eine Verschiebung nach unten bedeutet; vgl. Baumann 2003). In manchen anderen Reihen sucht man es auch vergebens. Insgesamt geben die Lehrwerke diesem Thema also nicht unbedingt den Stellenwert, den es in den curricularen Vorgaben hat. Zudem dominiert ein deduktives Vorgehen, bei dem Definitionen oder Merkmale von Jugendsprache vorgegeben werden die dann anhand von Textbeispielen abgearbeitet werden sollen. Folgende Vorgabe findet sich z.B. zu Beginn der Unterrichtseinheit in *deutsch kompetent*:

Jugendsprache untersuchen

Jugendsprache ist die Bezeichnung für unterschiedliche Sprechweisen von Jugendlichen. Vor allem wird sie benutzt, um sich von der Welt der Erwachsenen abzugrenzen und um im Freundeskreis verstanden zu werden. Wörter aus der Umgangssprache erhalten neue Bedeutungen (zum Beispiel *an graben*) und sind oft wertend. Außerdem werden viele englischsprachige Wörter (zum Beispiel *chillen*) verwendet. Ausdrücke aus der Jugendsprache verändern sich innerhalb sehr kurzer Zeit. Jugendsprache kommt vor allem in der gesprochenen Sprache vor, sie existiert nur selten in geschriebener Sprache. (*Deutsch kompetent 7: 169*)

**Kritik an Definition und Begriff:** Kritisch an dieser Definition ist nicht nur das deduktive Vorgehen, bei dem den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit genommen wird, ihr eigenes Wissen einzubringen und sich selbst eine Vorstellung zu erarbeiten, sondern die sehr oberflächliche, verkürzte Perspektive auf ausschliesslich lexikalische Aspekte. Diese Fokussierung und Reduzierung auf die Lexik ist übrigens immer noch in einzelnen Lehrwerken zu finden (z.B. in *deutsch ideen 8*), auch wenn mittlerweile durchaus Funktionen erwähnt werden oder erarbeitet werden sollen (*Deutschbuch 8: 137*). Immer wieder finden sich fragwürdige und unwissenschaftliche Pauschalisierungen wie: «Kanak Sprak ist die Sprache von Jungen und Männern türkischer Abstammung» (*deutsch ideen 9: 300*) oder «Die Jugendsprache verändert sich auch durch den Einfluss der neuen Medien. Sie wird kurz und pointiert in der SMS» (*deutsch ideen 9: 301*).

Sicherlich sind in gewissem Umfang didaktische Reduktionen geboten; die obige Definition (auch andere Lehrwerke bieten hier kaum differenziertere oder angemessenere) kann aber in ihrer Verkürzung nur allzu leicht zu Missverständnissen und unangebrachten Vereinfachungen führen. Es ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob es sinnvoll ist, ein Thema in Klasse 7 zu behandeln, wenn der Preis dafür eine verfälschende Vereinfachung ist. In höheren Jahrgängen dagegen, wenn das nötige fachliche Wissen und bessere analytische Fähigkeiten zu erwarten sind, wird das Thema kaum noch aufgegriffen.

**Forderung nach authentischen Texten:** Entsprechend der Forderung von Baumann für den sich zwar tatsächlich meist Texte zur Themenerarbeitung, so dass auf den ersten Blick durchaus die Ebene von Einzelwörtern oder Redewendungen erweitert wurde. Bei den Textbeispielen für Jugendsprache handelt es sich aber nach wie vor in erster Linie um literarische Texte oder auch um fingierte Dialoge, die zwar möglicherweise authentisch wirken sollen, aber eine wohl eher unfreiwillige Komik entfalten:

Der folgende Dialog wird als Ausschnitt aus einem Chat einer «interaktiven Jugendzeitschrift» angekündigt und soll auf «typische Ausdrücke» hin untersucht werden:

Bettina: Habe mit meinem Freund Schluss gemacht. Sein Blubber-blubber ödete mich an, allein dammele ich jedoch nur blöd rum, suche daher labundige Leute zum Ausgehen!

Carsten: Hi, ich bin Carsten und würde dich gern in meine Klausur einladen. Ich habe den ganzen Tag rumgemuddelt, freue mich auf etwas Superlustiges mit dir! (*deutsch Ideen* 9: 297)

Interessant wäre wohl vielmehr zu analysieren, warum es sich hier offensichtlich um ein fiktives oder zumindest verändertes Beispiel handelt (z.B. nicht zeitgemäße Vornamen, korrekte Orthographie, Themenwahl, übertrieben gehäufte jugendsprachliche Lexik). Der Anforderung, «Sprachgebrauch untersuchen» (ggf. sogar den eigenen), kann so allerdings nicht entsprochen werden. Wenn dann – wie vielfach geschieht – darauf hingewiesen wird, Jugendsprache komme vor allem in gesprochener Sprache vor (vgl. *Deutsch kompetent* 7: 169), als repräsentativer Beispieltext aber ein literarischer Text oder ein schriftlicher Diskurs bearbeitet werden soll, impliziert dies eine linguistisch nicht haltbare Vorstellung von gesprochener und geschriebener Sprache.

Auch im *Deutschbuch* (Klasse 8), wo sich eine umfangreiche Unterrichtseinheit zur Jugendsprache findet, soll ein Text, bei dem es sich angeblich um ein verschriftlichtes Interview handelt, auf seine gesprochensprachlichen Eigenschaften hin untersucht werden und der schriftlichen Sprache (die aber nicht näher spezifiziert wird) gegenübergestellt werden. Ob auf zwei Buchseiten der Zusammenhang von gesprochener, geschriebener und Jugendsprache linguistisch angemessen bearbeitet werden kann oder ob nicht eher sachunangemessene Vermischungen und Verwirrungen entstehen, sei dahingestellt.

In einigen Lehrwerken findet sich sogar die Anregung, eigenes Material zu erheben, so in *deutsch kompetent* für Jahrgang 8; jedoch erst am Ende der Unterrichtseinheit als Differenzierung.

**Kritikpunkt Jugendsprache als Fremdsprache:** Ein weiterer Kritikpunkt, wie er auch schon bei Baurmann erwähnt wird (vgl. auch Balsliemke 2016), ist folgender: In vielen Lehrwerken zeigt sich die Vorstellung, bei Jugendsprache handele es sich um eine Art Fremdsprache, die man in Standardsprache «übersetzen» könne und umgekehrt (vgl. auch *deutsch ideen* 8: 291). So wird in *deutsch kompetent* die Aufgabe gegeben, jugendsprachliche Ausdrücke in «neutrale Ausdrücke mit der gleichen Bedeutung» (*deutsch ideen* 8: 169) zu übersetzen: eine Aufforderung, die nicht nur grundsätzliche semantische Zusammenhänge erkennt, sondern auch die Kontextualisierung von sprachlichen Handlungen ignoriert. An diesen und anderen Übungen wird außerdem deutlich, dass in vielen Lehrwerken die Jugendsprache als etwas Abweichendes, nicht Normgerechtes betrachtet wird. Sie steht der «normalen» Sprache, dem Standard gegenüber. Das zeigt ein traditionelles Verständnis, welches «allgemein 'korrektes Sprechen' in den Vordergrund stellt, ohne den Kontext zu beachten» (Balsliemke 2016: 172).

**Einbindung fachwissenschaftlicher Inhalte:** Zumindest im *Deutschbuch* (Klasse 8) werden jedoch auch Linguisten (vgl. *Deutschbuch*: 140) oder linguistische Definitionen (*Deutschbuch*: 129) zitiert. Allerdings sollen sich die Achtklässler den Fachtext selbst erschließen und daraus z. B. Wortbildungsverfahren entnehmen. Auch hier ist zu fragen, ob es sich dabei um eine altersangemessene Bearbeitung des Themas handelt.

Eine differenzierte und auch linguistische Zugangsweise bieten lediglich Themenhefte für die Oberstufe (vgl. z.B. Themenheft *Zentralabitur: Sprache*). Hier finden sich zumindest auch sprachwissenschaftliche Fachtexte. Sicherlich ist eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten in diesem

Zusammenhang grundsätzlich zu begrüßen, eröffnet möglicherweise aber das Dilemma, dass der Text entweder zu einfach oder zu kurz gehalten ist, um die nötige fachliche Basis und Breite zu bieten, oder so ausführlich und fachspezifisch, dass er die Schülerinnen und Schüler überfordern könnte. Zumal diese Texte meist mit der Aufforderung zum selbstständigen Erschließen und Erarbeiten versehen sind. Darüber hinaus sind selbst in der Oberstufe «Übersetzungsaufgaben» nicht selten oder präsentieren sich als lapidare Vorschläge wie: «Diskutieren/Erörtern Sie die Aussage: 'Jugendsprache' - Ausdruck des Sprach- und Kulturverfalls?» (Themenheft *Deutsche Sprache der Gegenwart*: 21). Zudem sucht man auch hier authentische Beispiele von Jugendsprache vergebens.

**Kritikpunkte zusammengefasst:** Selbst wenn einige Lehrwerke das Thema Jugendsprache ausführlich behandeln und vor allem für die Oberstufe einiges an konstruktivem, didaktisch aufbereitetem Material bieten, bleiben doch diverse Kritikpunkte bestehen:

- Dominant wird das Thema Jugendsprache in Jahrgang 8 behandelt, in höheren Jahrgängen, wenn eine differenziertere Auseinandersetzung möglich wäre, jedoch kaum mehr.
- Deduktives Vorgehen herrscht in fast allen Aufgaben vor.
- Es werden meist reduzierte Definitionen aus lexikalischer Perspektive gegeben.
- Nach wie vor wird kein authentisches Material verwendet, sondern vorwiegend literarische oder fiktive Texte.
- Es herrscht die Vorstellung der 'Übersetzbarkeit'.

Diese Kritikpunkte sind auch das Ergebnis anderer aktueller Analysen von Deutschlehrwerken sowohl für den muttersprachlichen Gebrauch (vgl. Steffin-Özlük 2013), aber auch für den Gebrauch im DaF-Unterricht (vgl. Wichmann 2013). Ebenso wurde der dort und anderswo immer wieder erhobenen Forderung nach authentischem Material (Baurmann 2003: 492) keines der Lehrwerke gerecht. Bedacht werden muss sicherlich, dass von der Konzeption bis zur Verbreitung eines Schulbuchs einige Jahre vergehen, die es fast unmöglich machen, aktuelles Material zu bieten. Welche Möglichkeiten aber dennoch bestehen, zumindest mit authentischem, aber auch mit aktuellem Material zu arbeiten, soll weiter unten besprochen werden. Bestehen bleibt dabei sicherlich die Herausforderung, dass gerade bei der Arbeit mit aktuellem Material letztlich die Jugendlichen selbst die Experten sind. Dies erfordert nicht nur einen veränderten Umgang mit dem Unterrichtsmaterial, sondern wohl auch eine veränderte Unterrichtskonzeption.

## **8.2 Jugendsprache als Thema im Deutschunterricht**

[...] Wissen um die Sprache, die sprachliche Entwicklung und die sprachlichen Möglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler stellt einen wichtigen als Bestandteil ein wichtiger Bestandteil des Fachwissens von Lehrkräften dar. Es bildet die Basis für ihre unterrichtliche (sprachliche) Handlungsfähigkeit (Neuland 2003: 448 bis 449). Der Umstand Komma dass es sich bei diesem für die Unterrichtsvorbereitung nötigen Fachwissen zum großen Teil eben auch um linguistisches Fachwissen handelt, lässt möglicherweise die eine oder andere Lehrkraft vor der Konzeption einer entsprechenden Unterrichtseinheit zurückschrecken – zumal wenn man sich nicht auf die weiter oben kritisierten fachlich meist mangelhaften Vorschläge in den Lehrwerken verlassen möchte.

**Motivationsfrage:** dass die Jugendlichen aber überhaupt besonders motiviert sind, sich mit Jugendsprache, also ‚ihrer eigenen Sprache‘ im Deutschunterricht auseinanderzusetzen, kann auch nicht vorausgesetzt werden. In der Fachliteratur veröffentlichte Unterrichtsentwürfe und Vorschläge berichten vielfach von positiver, ja begeisterter Beteiligung (vgl. Steffin-Özlük 2013 oder auch Neuland 2003: 450; wobei aber wohl kaum ein misslungenes Unterrichtskonzept veröffentlicht werden würde oder zumindest die mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht erwähnt würde). Auf die Voraussetzungen für eine konstruktive und motivierende Auseinandersetzung im Unterricht werden wir daher im Folgenden eingehen.

**Sprache und Sprachgebrauch reflektieren:** Auch wenn sicherlich die curriculare Vorgabe ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘, unter der das Thema Jugendsprache meist bearbeitet werden soll, eine eher offene Formulierung darstellt, so sollte dies dennoch als wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts wahrgenommen werden. Zudem bieten sich prinzipiell eine ganze Reihe von Anknüpfungspunkten, Oberthemen oder auch Möglichkeiten für ein integratives Arbeiten. Die folgenden vertieften Zugänge sind also aus unserer Sicht am besten geeignet, das Thema Jugendsprache im Deutschunterricht aufzugreifen, sollen aber andere Zugänge natürlich nicht ausschließen.

Zunächst einmal kann Jugendsprache an sich als ‚juventulekaler Stil‘ betrachtet und linguistisch analysiert werden. In Kooperation mit dem Fremdsprache- oder Herkunftsspracheunterricht könnte hier auch mit kontrastiven Analysen gearbeitet werden. Ein besonderes Merkmal von Jugendsprache ist ihre Wandelbarkeit; damit eignet sie sich gut für einen historischen Blick auf Sprache und Sprachwandelprozesse. Als wichtiges sprachliches Phänomen der Gegenwart ist das ‚Kiezdeutsch‘ zu werten mit seinen engen Bezügen zur Jugendsprache. Besonders soziolinguistische Aspekte können hier bearbeitet werden. Einen weiteren auch in den Lehrwerken vereinzelt genutzten Zugang stellen natürlich die neuen Medien dar. Wechselwirkungen medialer Einflüsse auf Sprache bieten aktuelle, alltagsnahe Themen.

**Sechs beachtenswerte Punkte für Jugendsprache im Deutschunterricht:** Jugendsprache bietet damit ein nahezu unverzichtbares Themengebiet für den Deutschunterricht. Für die unterrichtliche Bearbeitung sollten jedoch folgende Punkte berücksichtigt werden:

1. die Unterrichtliche Thematisierung sollte nicht erfolgen, ohne dass ein Konzept davon besteht, was unter Jugendsprache zu verstehen sei, und ohne dass bewusst eine Betrachtungsperspektive gewählt worden wäre. Hierbei sollte ein Verständnis vorherrschen, das dem aktuellen sprachwissenschaftlichen Stand entspricht. Traditionelle, stark normative und statische Konzepte von Sprache können hier kontraproduktiv sein.
2. Die im Curriculum vielfach geforderten Bewußtmachungsprozesse bedürfen einer gewissen Distanzierung. Stehen diese als Lernziel im Vordergrund, empfiehlt es sich, eher ältere oder historische Sprachen Jugendlicher zu betrachten und nicht die ‚eigene‘.
3. Ist die ‚eigene‘ Sprache der Schülerinnen und Schüler Thema, sollte darauf geachtet werden, dass diese auch tatsächlich ihren Expertenstatus behalten.
4. Die Berücksichtigung der drei oben genannten Punkte impliziert zudem, das Anschauungsmaterial sorgfältig ausgewählt wird, nämlich eben unter Berücksichtigung von Lernziel, Konzept und zugangsweise.

5. Bei der Konzeption von Unterrichtseinheiten ist unbedingt in den Blick zu nehmen, über welche sprachlichen Register die Schülerinnen und Schüler verfügen und wie ausgebaut diese sind.
6. Zuletzt soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Nutzung geeigneten (Daten)Materials zentral ist für das Gelingen der unterrichtlichen Thematisierung. Die Beispiele von Jugendsprache (sowohl in älteren als auch in aktuellen Lehrwerken) umfassen zwar mittlerweile auch Beispiele von Gesprächen, diese sind jedoch meist fiktional und zeichnen „ein Zerrbild der Kommunikation, das auch nicht der kommunikativen Erfahrung der Schüler entsprechen dürfte“ (Wichmann 2013:90).

### **8.2.1 Jugendsprache: Eigenschaften und Funktionen**

Sowohl im Rahmen der curricularen Vorgaben als auch innerhalb der praktischen Umsetzung in den Lehrwerken nimmt die Erarbeitung der Eigenschaften und der Funktionen der Jugendsprache eine zentrale Rolle ein. Dies ist vor allem dann geboten, wenn man Jugendsprache um ihrer selbst willen in den Blick nehmen will. Um dies jedoch auf eine (linguistisch) angemessene Weise zu tun, sind grammatische und soziolinguistische Grundlagen Voraussetzung, zumindest auf Seiten der Lehrkraft. Gerade die Nähe zum alltagsweltlichen, wenig 'akademischen', Sprachgebrauch suggeriert möglicherweise, es handele sich um einen Gegenstand, der nur wenig wissenschaftlicher Kenntnisse bedarf.

**Ansprüche an eine vertiefende Behandlung:** Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Die Beschreibung der Charakteristiken von Jugendsprache erfordert differenziertes grammatisches Fachwissen. Funktionale Aspekte wiederum sind ohne die Berücksichtigung interaktionaler Zusammenhänge nicht zu bearbeiten. Für beides ist authentisches Datenmaterial unabdingbar. Literarische Stilisierungen, und seien sie noch so gut gelungen, sind fiktionale Konstrukte, die sich nicht für soziolinguistische Analysen eignen. Dies würde durch einen Vergleich authentischen Datenmaterials mit literarischen Formen auch schnell offensichtlich – eine unterrichtliche Bearbeitung, die sich übrigens durchaus anbietet.

Eine vertiefende Behandlung des Themas Jugendsprache bedeutet unbedingt also auch, dass die formalen und funktionalen Charakteristika und Phänomene untersucht werden. Auf die einzelnen Merkmale – formale und funktionale – waren wir in vorausgegangenen Kapiteln ausführlich eingegangen.

In Kapitel 8.1.2 konnte gezeigt werden, dass in den Lehrwerken meist lediglich lexikalische Charakteristiken genannt werden. Sicherlich ist dies ein wichtiger Aspekt, der eine gute Einstiegsmöglichkeit in das Thema bietet. Allerdings würde hier das einfache Sammeln oder Übersetzen, wie es meist vorgeschlagen wird, nur eine oberflächliche Auseinandersetzung ergeben.

**Inhaltliche Analysen** sollten als Ausgangspunkt genutzt werden, um den semantischen Phänomenen genauer auf die Spur zu kommen. Eine selbst gesammelte Wortliste oder eine aus einem jugendsprachlichen Wörterbuch zusammengestellte kann im Klassengespräch daraufhin untersucht werden, was mit den Bedeutungen der Wörter 'passiert'. Dazu ist es nicht unbedingt nötig, dass die linguistischen Fachbegriffe verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler können auch mit eigenen Worten beschreiben.

Beispielsweise könnten Wörter wie Opfer besprochen werden, wobei sich untersuchen ließe, welches der standardsprachliche Gebrauch ist, woher das Wort grundsätzlich kommt und wie es sich entwickelt

hat (evtl. mit Hilfe des *Grimmschen Wörterbuchs*, das online verfügbar ist), wie, wann und warum es in der Jugendsprache verwendet wird etc.

Mit Wörtern wie *chillen* könnte ähnlich vorgegangen werden, hier ließe sich zudem weiter beobachten, inwiefern das Wort lexikalisch, phonologisch und morphologisch in die deutsche Sprache integriert wird.

**Morphologische Analysen:** Ein ähnliches Vorgehen kann für die Bearbeitung der morphologischen Merkmale der Jugendsprache genutzt werden. Allerdings sollte hier ein gewisses Grundverständnis vom Aufbau der Wörter gegeben sein. Gerade Jugendsprache lässt sich gut nutzen, um die implizit vorhandene morphologische Sprachkompetenz bewusst zu machen: Die Schülerinnen und Schüler können m – ebenfalls an selbst gesammelten – Beispielen die verschiedenen ‘Techniken’ erarbeiten, mit denen man neue Wörter produzieren kann. Analytische und produktive Aufgaben können hierbei kombiniert werden. So könnte z.B. erarbeitet werden, dass und wie das Suffix *-mäßig* in der Jugendsprache genutzt wird. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich nun selbst neue Bildungen ausdenken und sammeln. Für weitere Analysen z. B. der Kurzwortbildung eignet sich Material aus der Messenger-Kommunikation, welches natürlich ebenfalls von den Jugendlichen selbst bereitgestellt werden könnte.

**Wortlisten erstellen:** Für die Erarbeitung der Charakteristika von Jugendsprache hat das eigenständige Sammeln von Wörtern den Vorteil, dass auf diese Weise aktuelle Wortlisten entstehen. Die Lehrkraft ist nicht auf in den Lehrwerken vorgegebenes Material angewiesen, das möglicherweise veraltet oder eben nicht authentisch ist. Zudem ist es sicherlich motivationssteigernd, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst zusammengestelltes Material bearbeiten. Den Schülerinnen und Schülern wird auf diese Weise die Rolle der Experten zugewiesen, die das zu untersuchende Material beschaffen. Aber auch die Lehrkraft verliert ihren Expertenstatus nicht, da sie das linguistische Fachwissen bereitstellt, um das Material zu untersuchen. Die Analyse des Materials stellt die eigentliche sprachanalytische Beschäftigung mit dem Thema dar und bietet eine gute Möglichkeit, nicht nur vorhandenes sprachanalytisches Wissen anzuwenden, sondern sich auch weiteres linguistisches (grammatisches) Wissen anzueignen.

**Syntaktische Untersuchungen:** Um syntaktische Charakteristika zu untersuchen, kann natürlich nicht auf Wortlisten zurückgegriffen werden, hierzu müssen transkribierte Gesprächsdaten vorliegen. Diese von den Jugendlichen selbst erheben zu lassen, dürfte auch in der Oberstufe noch zu anspruchsvoll und im Unterrichtsalltag wenig praktikabel sein. Mittlerweile liegen allerdings nicht nur zahlreiche Publikationen mit Transkriptbeispielen oder ganze Transkriptbände vor, sondern auch Datenbanken im Netz bieten Zugriff auf authentisches Material. Zur Nutzung im Unterricht müssen allerdings ggf. Transkriptionskonventionen vereinfacht werden. Die Untersuchung der Syntax bringt diverse Herausforderungen mit sich. Zunächst ist es in Bezug auf syntaktische Eigenschaften besonders schwer, Abgrenzungen zu Phänomenen der gesprochenen Sprache im Allgemeinen vorzunehmen. Wir hatten bereits erwähnt, dass dies auch in den Lehrwerken nicht gelingt. Zudem kann in der Regel Wissen um syntaktische Zusammenhänge bei den Schülerinnen und Schülern nicht vorausgesetzt werden, zumindest Wissen jenseits der traditionellen schulgrammatischen Kategorien.

**Weitere Möglichkeiten:** Geeignet für eine unterrichtliche Besprechung könnten jedoch der Partikelgebrauch und der Gebrauch von Floskeln und Routineformeln sein. Transkripte könnten daraufhin analysiert und deren Gebrauch sowie deren Funktion oder Motivation untersucht werden. Prinzipiell lassen

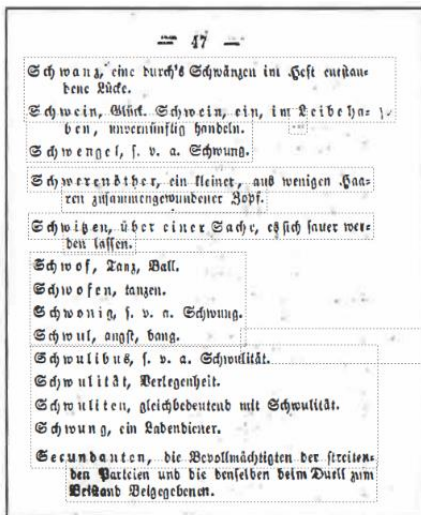
sich an Transkripten auch Aspekte untersuchen, die im Diskurs auftauchen, wie die Bricolage oder das Erzählen. Allerdings ist die Bearbeitung dieser Aspekte wohl fachlich noch voraussetzungsreicher und nur zu leisten, wenn generell im Unterricht gesprächsanalytisch gearbeitet würde.

**Die Funktionen**, die Jugendsprache übernehmen kann, werden zwar vereinzelt in den Deutschlehrwerken angesprochen, erfahren dort aber keine besondere Behandlungstiefe. In Kapitel 4.6 haben wir einige Funktionen benannt, die typischerweise in der Forschung diskutiert werden. Eine wissenschaftlich fundierte Erarbeitung von funktionalen Aspekten ist jedoch nur möglich, wenn der Blick auf Interaktionen und Diskurszusammenhänge gerichtet wird. Voraussetzung dafür ist daher die Arbeit mit Transkripten, für welche es allerdings einiger soziolinguistischer und gesprächsanalytischer Kenntnisse bedarf.

In den Lehrwerken wird vor allem die Abgrenzungsfunktion gegenüber der Sprache der Erwachsenen herausgestellt (*Deutsch kompetent 7, P. A. U. L. D. für die Oberstufe*). Diese als dominante oder gar einzige Funktion von Jugendsprache zu benennen, dürfte gerade dem heutigen Gebrauch bei Jugendlichen nicht mehr gerecht werden.

Möchte man den Aspekt der Funktion von Jugendsprache im Unterricht bearbeiten, bietet sich außerdem an, die Kommunikation von Jugendlichen in den digitalen Medien in den Blick zu nehmen (s. Kap. 8.2.4).

## 8.2.2 Sprache und Sprachwandel = Sprachverfall?



**Abb. 8.1:**  
Beispiele für Begriffe aus der Studentensprache des 18. Jh.s (aus: *Allgemeine Deutsche Studentensprache*, Hg. von A. H. Jena 1860)

In den Curricula ist das Thema Jugendsprache zwar mehrheitlich unter dem Stichwort «Varietät» zu finden, aber gerade im Rahmen der oben geforderten Distanzierung bietet es sich an, den Gegenstand im Bereich «Sprachwandel» zu thematisieren.

[...]. Mittlerweile bietet die Forschung eine sehr gute Aufarbeitung nicht nur der historischen Studenten- und Schülersprache, sondern auch der Jugendsprache der 1960er oder 1980er Jahre.

Die Studentensprache des 18. Jahrhunderts ist durch zahlreiche Wörterbücher gut dokumentiert. Zwar impliziert dies eine stark

lexikalische Perspektive, es erleichtert aber sicher den Einstieg in die historische Sprachbetrachtung.

Das Arbeiten mit Studentensprache-Wörterbüchern bietet sich gerade für entdeckendes Lernen gut an, da sich aus ihnen – ohne allzu viel Vorwissen - viele interessante und amüsante Informationen filtern lassen. Zudem eröffnen sie natürlich die Möglichkeit zu morphologischen oder etymologischen Analysen.

Ein mögliches unterrichtliches Vorgehen kann entwickelt werden anhand der Ausführungen in Kapitel 2.

Die Schülerinnen und Schüler könnten positive und negative Ausdrücke sammeln, Herkunft und Wortbildung untersuchen. Auch könnten die Wörterbücherauszüge dazu genutzt werden, Vermutungen darüber anzustellen, wie das soziale Leben der damaligen Studenten aussah. Einträge wie «Schürzenstipendium» oder «Schwärenöther» bieten hier Hinweise oder Ausgangspunkt für Überlegungen. Schließlich könnte ein Vergleich zur Gegenwartssprache unternommen werden, wobei untersucht werden könnte, welche Ausdrücke eine Standardisierung erfahren haben (wie z.B. »Schwänzen«).

**1960er bis 1970er Jahre:** Ebenfalls gut über Jugendsprache-Wörterbücher erschließbar sind die 1960 bis 1980er Jahre. Dadurch lässt sich die lexikalische Perspektive sogar weiterverfolgen. Es könnte nicht nur untersucht werden, inwiefern sich das Wortmaterial geändert hat, sondern auch welche Einflüsse und Bildungsweisen vorherrschen.

Als Beispiel sei hier *Die Sprache der Teenager und Twens* von Ernst Günther Weiter aus dem Jahr 1968 genannt. Hier finden sich sowohl die onomasiologische (also auf das Wort geschaut) als auch die semasiologische (also auf die Bedeutung geschaut) Perspektive wieder (S. Abb. 8.2). Die Schülerinnen und Schüler könnten Herkunft, Bildung und Verwendungsweise der Wörter untersuchen.

Die onomasiologischen Einträge wiederum lassen sich auf ähnliche Weise bearbeiten. Hier ließe sich vor allem auf Sprachwandelprozesse eingehen.

So sind einerseits Standardisierungen zu verzeichnen, andererseits verschwinden manche Wörter wieder vollständig aus dem Wortschatz. Dieses lässt sich einfach aktuellen Wörterbuch abgeglichen

**Abb. 8.2:**  
Beispiele aus der Jugendsprache der 1960er Jahre (aus: Ernst Günther Weiter: *Die Sprache der Teenager und Twens*. 3. Aufl. 1968, S. 12 und 18)

Eine gute, zuzagende Sache bezeichnet man als:

Anblick, das Allergrößte, Bodlene, Bombe, Faß, das Letzte, das Prä, Wolke, Wucht, Zentralschaffe -

und alles, was gut, günstig oder vorteilhaft ist, als:

angebrüht, bedient, bombig, bopmäßig, dick, dufte, edeldufte, extra, flott, gebracht, glatt, groß, höchstes, kantig, Klasse, klotsig, knaflte, ein Koffer, leider, nervlich, raabig, rauch, schlau, schnaffe, senkrecht, spitz, steil, super, waldig, wonnig, Zucker.

Ankratz haben	Vereher haben, Zuspruch haben
anzießen	benachrichtigen, zusammenholen
Anschaffe	Partnersuche
auf Anschaffe gehen	sich ein Mädchen suchen
anschaffen	sorgen für, sich zulegen
auf die Anschliche	mit jemand tanzen
bringen	
auf die Anschmeife	eng angeschmeigt tanzen; auf enge Tuchführung gehen
bringen	
Anschmüß	Filter, Kokenerie
Apparat	unfangreicher Gegenstand; stark gebauter Mensch, besonders: stabiles oder wuchtiges Mädchen
Apparatur	starker Busen; Muskelpakete
Aquarium	Tanzvergnügen mit Mädchen in der Überzahl
Arche	Fahrzeug (Auto)
über den Arm nehmen	einen Menschen mitnehmen, in die Oblut nehmen

be-arbeiten, indem die Einträge mit einem werden.

An diesem Beispiel könnte besprochen werden, dass einige Wörter aus heutiger Sicht als recht kurios empfunden werden, da sie heute gar nicht mehr (z.B. raabig) oder nicht mit dieser Bedeutung (Anschaffe, Arche) gebraucht werden. Bei anderen Wörtern ist ebenso kurios, sie in einem Jugendsprache-wörterbuch zu finden, da sie heute selbstverständlich der Standardsprache angehören (z.B. Super). Im Anschluss daran ließen sich nun die Wörterbücher des 18. und 20. Jahrhunderts einem Vergleich unterziehen. So könnte nicht nur erarbeitet werden, dass nur sehr wenige Wörter die Jahrhunderte überdauern und dass sich die Gebersprachen gewandelt haben, sondern auch, dass Bildungsweisen und zum Teil auch Denotate und Funktionen gleich geblieben sind.

### 8.2.3 Multiethnische Stile: Kiezdeutsch

Jugendsprache in Deutschland tritt sehr stark mit Sprachen, Kulturen und Ethnien in Kontakt. Gerade Jugendsprache ist sehr offen für Einflüsse aus anderen Sprachen und Kulturen. Eine besonders große Rolle spielt heute «Kiezdeutsch». Im Rahmen von Unterrichtsvorschlägen und Aufgabenstellungen wurde dieser Bereich in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen. Er scheint sich gegenwärtig einiger Beliebtheit zu erfreuen, was insofern begrüßenswert ist, als es sich hierbei ja tatsächlich um ein aktuelles Forschungsgebiet handelt. Es ist daher wohl nicht nötig, Kiezdeutsch als Unterrichtsthema besonders zu bewerben. Da jedoch dieses Thema gerade wegen seiner Aktualität, Beliebtheit und Medienpräsenz oft allzu schnell undifferenziert und ohne den nötigen wissenschaftlichen Hintergrund behandelt wird, wollen wir hier einige Vorschläge machen, die dies vermeiden helfen.



**Kiezdeutsch und Co.:** Kritisch zu bewerten ist zunächst, dass in den Medien, aber auch in Unterrichtsmaterialien eher selten eine Abgrenzung zwischen Kiezdeutsch und Jugendsprache stattfindet, ja zuweilen scheinen beide Begriffe synonym verwendet zu werden. Der Begriff «Kiezdeutsch» wiederum wird auch nicht von «Türkendeutsch» oder «Kanak Sprach» abgegrenzt. Weiterhin wird in Begleitmaterial, Unterrichtsvorschlägen, aber auch im Unterricht selbst gerne folgendes Vorgehen praktiziert: Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die folgende oder eine ähnliche Diskussionsfrage: «Führt Kiezdeutsch zu Sprachverfall?» Dazu erhalten sie meist eher plakative oder polemisierende Texte aus der Tagespresse, denen dann ein differenzierender Text eines Sprachwissenschaftlers gegenübergestellt wird. Aus diesen Texten sollen Argumente gesammelt werden, die wiederum als Basis einer Diskussionsrunde genutzt werden.

In den folgenden Auszügen aus einem Unterrichts-Transkript aus einer Oberstufe mit einer Unterrichtseinheit zum Thema Kiezdeutsch wird ein derartiges Vorgehen deutlich. Zunächst wird die Frage in den Raum gestellt, ob Jugendsprache zu Sprachverfall führe und es ergeht ein Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler:

(1) Unterrichtstranskript (Datenmaterial der Autorin)

21 L: s!IE! verfolgen bitte die frAge eher (.) in dIE  
richtu:ng, n!EI!n, es: ist eigentlich k!EI!n (-)  
abgrund der deutschen sprAche, sOndern (.) es is  
EI:gentlich (.) nUr ein sprach- (-) w!A!ndel, (h)  
also es=ist ein normaler sprachwAndel, (hh) dazu  
bekommen sie gleich=nen A:rbeitsauftra:g,  
22 u:nd (-) s!IE! (-- die hier auf dEr seite sitzen,  
sie verfolgen bitte (hh) e:::hm, die (-) mEI:nung,  
dass es tatsÄchlich ein ABgrund (h) der deutschen  
sprache !I!st, dass sich hier ein abgrund der  
deutschen sprache Auf- (.) m!A!cht, nÄ:mlich, dass  
kIEzdeutsch (.) EIgentlich (h) total der  
  
sprachverf!A!ll (-) ist. also ABgrund der deutschen  
sprache.  
23 auch sIE bekomm=jetzt von mir einen (-)  
A:rbeitsauftrag, (hh)  
24 e:::hm, lesen sie sich den bitte in ruhe dU:rch,  
25 sie haben dafÜ:r jetzt (.) sIEbzehn minUten; jetzt  
ist es kurz vor [zEHn, najA, ]  
26 S: [ sIEbzehn minUten? ]  
27 L: [ najA ist=ein bIsschen, ]

In einem weiteren Ausschnitt präsentiert eine Schülerin die Argumente der Gruppe «pro Sprachverfallsmerkmal»:

(2) Unterrichtstranskript (Datenmaterial der Autorin)

- 01 S: ja also wir haben e::hm v!IE!r argumente auf-  
e:hm (.)gebracht, um zu zeigen dass e::hm  
kiezdeutsch eben ABgrund der deutschen sprache  
Is, (h)
- 02 e:hm zum einen der vulgäre wOrtschatz, das wurde  
hIEr (.)in dem kleinen tExt gesagt e:hm (hh)  
dass (.) der wOrtschatz schrUmpft,
- 03 wir finden eher, dass er sich verändert, im  
nEgativen sinne, dass (-) wOrte benutzt we:rden,  
die:(---) ein (.) sag ich mal normA:ler mensch, der  
nicht dieses kiezdeutsch spricht, gar nicht  
verstE:ht, e::hm;
- 04 zum ANdern wird eine falsche grammAtik und falscher  
sÄtzbau angewendet, hier nur als bEIspiel, zum  
beispiel Ich bin (--) alexAnderplatz, wo (-) e:hm in  
Einem satz eben die präpositiOn Und der artikel  
fehlen; e::hm.
- 05 U::nd man kann sA:gen, was ja auch im prinzip dann  
klÄr iss wenn man diese argumEnte hat, (h) e::hm,  
dass: (-) kIEzdeutsch eben gesprOchen wird (-)  
von (.) meist bildungsfernen jÜgendlichen, (h)  
e:hm beispielsweise in berlin-krEUzberg, (h)
- 06 e::hm, und dass sich dAs dann insgesAm:t e:hm  
nEgativ (.) e:hm (-) AUswirkt (h) auf die  
stAndardsprache oder (.) insgesamt auch auf die  
schrIftform, weil wenn man (-) eben so sprIcht,  
wirkt sich das ebend auch (hh) dArauf aus, e::hm,  
dass man ebend auch (-) in der schrIftform, die man  
in der schUle benutzt=dann (.) ehm eben auch  
n=falschen sÄtzbau oder die falsche grammAtik  
verwEndet, (hh) und dass das e::hm (--) insgesAm:t  
eh insgesAm:t dann ebend (-) nE:gativ anzusehen  
und=um=auf

Wir haben dieses Transkript ausgewählt, da es unserer Meinung nach sehr gut für sich selbst spricht, und das Phänomen «falscher Satzbau und falsche Grammatik» als eben das entlarvt, was es ist: ein Phänomen der Mündlichkeit. Wie konstruktiv und lernförderlich derartig 'inszenierte' Diskussionen sind, wollen wir hier nicht weiter vertiefen.

**Problematische Aspekte:** Grundsätzlich aber erscheint uns Folgendes als problematisch in dieser Unterrichtsstunde:

1. Um eine Frage wie «handelt es sich bei Kiezdeutsch um ein Phänomen, das Sprachverfall anzeigt?» fachlich und sachlich fundiert bearbeiten zu können, bedarf es umfangreichen linguistischen, insbesondere auch soziolinguistischen Fachwissens. Es muss angezweifelt werden, dass dieses Wissen bereits bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden ist bzw. dass es mithilfe kurzer Texte erworben werden kann. Es besteht die Gefahr der Trivialisierung.
2. Die Frage, ob Kiezdeutsch Sprachverfall auslöst oder nicht, ist keine Meinungsfrage, sondern ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu beantworten. Sie ist daher eigentlich nicht geeignet für eine offene Diskussion. Die Fragestellung kann außerdem leicht dazu führen, dass eine falsche Vorstellung der Sachverhalte und Zusammenhänge entsteht.
3. Eine gleichwertige (!) Gegenüberstellung von wissenschaftlichen Fachtexten und journalistischen Texten wertet die Wissenschaftlichkeit ab.

**Sprachwissenschaftliche Perspektive als Folgerung:** Die unterrichtliche Thematisierung von Kiezdeutsch sollte daher unbedingt aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive heraus geschehen. Das Phänomen selbst und die damit verbundenen Eigenschaften und Funktionen sollten einer fachlichen, präzisen Analyse unterzogen werden. Erst unter dieser Voraussetzung empfiehlt sich im Weiteren z.B. eine Auseinandersetzung mit Diskussionen oder Repräsentation in den Medien. Türkendeutsch oder Kiezdeutsch stellen einen gut geeigneten Anlass dar, um die mediale Verbreitung, Bewertung und Gestaltung von Sprache kritisch zu bearbeiten. Die Internetseite «Kiezdeutsch» von Heike Wiese bietet im Übrigen linguistisches Grundlagenwissen, Hörbeispiele und Unterrichtsmaterial

**Kiez.deutsch soziolinguistisch:** In Bezug auf das Lernziel «Sprachgebrauch reflektieren» erscheint es zudem ergiebiger, aus soziologischer und soziolinguistischer Perspektive aufzuarbeiten und zu diskutieren, warum Kiezdeutsch oder auch Ethnolekte ein solch geringes soziales Prestige aufweisen und im allgemeinen Bewusstsein so bereitwillig mit gesellschaftlichem Verfall in Verbindung gebracht werden. In diesem Zusammenhang ließe sich auch eine 'echte' Diskussion anregen, da diese eher ergebnisoffen wäre und zu eigenen Reflexionen anregen könnte.

Denn schließlich besteht ein großer Unterschied darin, ob Ausgangspunkt der Diskussion ist, dass Ethnolekte Sprachverfall *sind* oder eben nur als solcher wahrgenommen werden. Aus soziolinguistischer Perspektive kann das Kiezdeutsche als soziales Phänomen betrachtet werden. Die sprachlichen Eigenschaften und Strukturen werden in Verbindung mit den sozialen Strukturen und Kontexten analysiert. Weiterhin ließe sich eine Verbindung zum Thema Dialekte herstellen. So könnten einzelne Phänomene wie die Koronalisierung, Kasusnivellierung oder die Reduktion der Nominalphrase untersucht und ihre Vorkommen und Funktionen in Dialekt und Ethnolekt gegenübergestellt werden.

#### **8.2.4. WhatsApp und Co: Kommunizieren im Netz**

Einige Sprachbücher haben den Anspruch, besonders aktuell zu sein, und thematisieren unter dem Stichwort «Jugendsprache» auch die Sprache in den digitalen Medien. Da dies ja tatsächlich ein unverkennbarer Aspekt von Jugendsprache ist, haben wir dem Thema in diesem Band ein ganzes Kapitel gewidmet. Allerdings unterliegt die digitale Entwicklung und damit das Medienverhalten Jugendlicher heute einem derartig schnellen Wandel, dass sich diesem Anspruch kaum gerecht werden lässt. Es ist zu

befürchten, dass das Medienwissen und Medienverhalten der Jugendlichen stets den Darstellungen in Sprachbüchern und auch der Expertise der Lehrkräfte voraus ist.

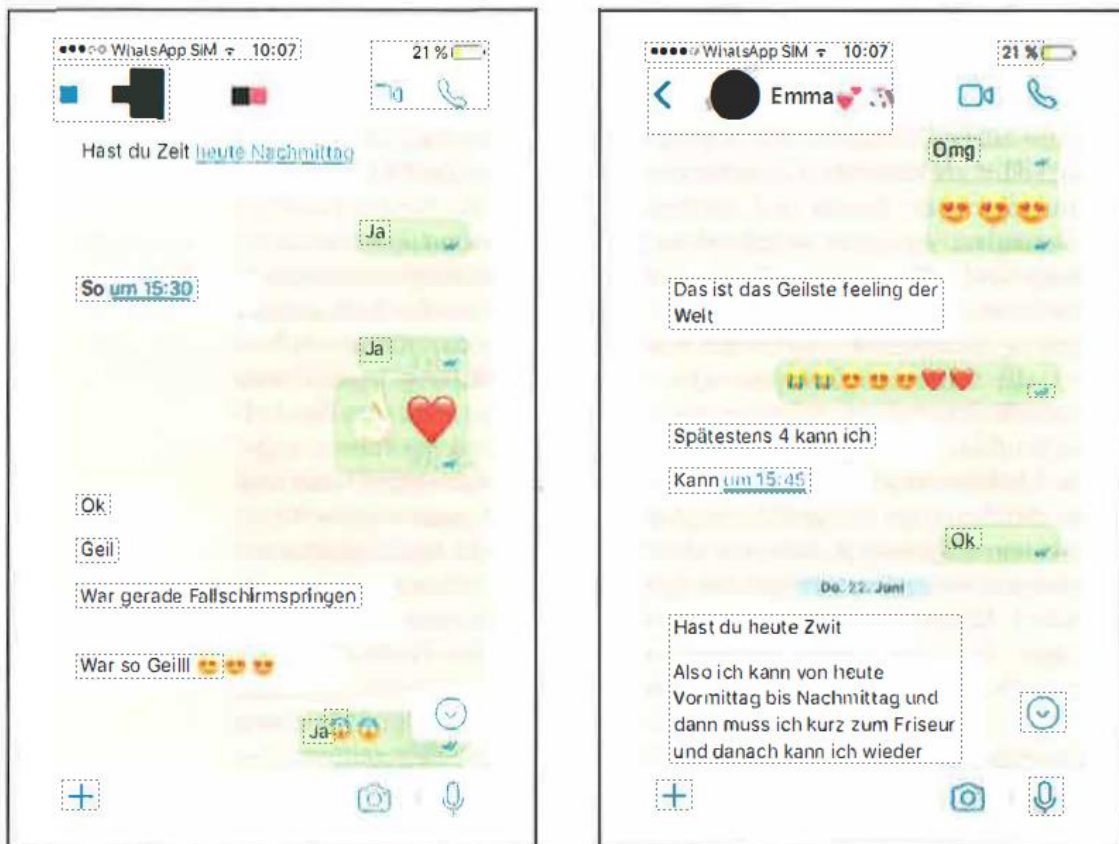
Um dieses Thema daher dennoch gewinnbringend in den Deutschunterricht zu integrieren, scheinen uns zwei Aspekte unabdingbar: erstens die schon in Kapitel 8.2 angesprochene Bereitschaft, die Jugendlichen selbst als Experten anzuerkennen, und zweitens fachliches Grundlagenwissen über Medien und Medienkommunikation. Hierbei möchten wir besonders vor einer vorschnellen Verurteilung neuer Kommunikationswege und -stile warnen. Diese werden oft von der älteren Generation als defizitär abgewertet. Es lässt sich jedoch immer wieder beobachten, dass neue Kommunikationsformen stets mit neuen Konventionen einhergehen, die meist sehr komplex sind. Eine Wertschätzung jugendlicher medialer Kommunikationsformen entbindet allerdings nicht von der Aufgabe, Kindern und Jugendlichen ein reflektiertes und verantwortungsvolles Medienverhalten nahezubringen. Die Medienerziehung kann und sollte durchaus im Zusammenhang mit Fragen zu jugendlicher Kommunikation allgemein stattfinden. Unter diesem Aspekt und zudem weitgehend unabhängig von Fragen der Aktualität ließe sich erstens über die medialen Eigenschaften der Kommunikationsformen und -modalitäten sprechen. Zweitens könnte man vor allem Aspekte der Funktionen und kommunikativen Gebrauchsweisen thematisieren.

Digitale Medien in Sprachbüchern: Auch in aktuellen Sprachbüchern und bestehenden Materialien werden die digitalen Medien genutzt, um an ihnen Eigenschaften konzeptioneller Mündlichkeit im schriftlichen Medium zu erarbeiten (z.B. *Deutschbuch 8*: 138-140). Meist werden hier Chats oder SMS-Botschaften als Beispiele herangezogen (im übrigen Kommunikationsformen, die mittlerweile unter Jugendlichen kaum noch eine Rolle spielen). In einigen Sprachbüchern wird dabei versucht, die Voreingenommenheit gegenüber Mündlichkeitsmarkern im schriftlichen Medium zu überwinden. So wird im *Deutschbuch 8* angeregt, sich mit Vorurteilen wie »Durch häufiges SMS-Schreiben verschlechtert sich die Schriftsprache von Jugendlichen« (*Deutschbuch 8*: 140) auseinanderzusetzen. Gegenargumente müssen allerdings selbst gesucht werden.

**Schriftlichkeits-Bias:** Eine derartige Aussage erfolgt auf der Folie des Schriftlichkeits-Bias, also der Annahme, die Schriftlichkeit sei das Normgerechtere, Wertvollere, Kultiviertere. Für die Schule als Vermittlerin und Trägerin der Schriftkultur ist dies eine nachvollziehbare Perspektive. Die umgekehrte Perspektive wird nicht eingenommen, ließe sich aber – zumindest unserer Meinung nach – als provokante These formuliert sehr gewinnbringend und innovativ diskutieren: «Die Mündlichkeit setzt die kommunikative Norm; die Schriftlichkeit ist das Defizitäre»,

Wir wollen hier als Beispiel für eine Diskussion und Bearbeitung dieser These die Kommunikation per WhatsApp heranziehen.

(3) Datenbeispiel Whatsapp-Kommunikation zweier 14-jähriger Mädchen  
(Datenmaterial der Autorin)



Das obige Beispiel weist folgende Phänomene auf:

- Kurzwörter und Abkürzungen
- Emojis
- Graphostilistische Elemente
- Chunking
- Gesprochensprachliche Syntax

**Im Unterricht** ließen sich solche Phänomene induktiv herausarbeiten, um im Anschluss deren Motiviertheit und Funktionen im Medium Schrift zu diskutieren. Denn an einem derartigen Beispiel lässt sich sehr gut reflektieren, was die Schrift zu leisten und nicht zu leisten vermag und worin die Vorteile der Face-to-face-Kommunikation liegen. Um einen anschaulichen Vergleich zu haben, ließe sich der vorliegende Dialog als mündliches Gespräch inszenieren. Dabei könnte herausgearbeitet werden, dass in der direkten Kommunikation eine Vielzahl an parasprachlichen Mitteln genutzt werden: Gestik, Mimik, Augenkontakt, Körperhaltung, aber vor allem auch Intonation und Prosodie und letztlich parasprachliche Äußerungen wie Lachen, Seufzen, Stöhnen. Zudem ist sie «kontextualisiert», d. h. viele Informationen müssen nicht auf sprachlicher Ebene fließen, sie lassen sich in der Situation erschließen.

Im Schriftlichen dagegen ist die Kommunikation «dekontextualisiert» in der Weise, dass Sender und Empfänger nicht die gleiche physische Umgebung teilen und also nicht auf diese parasprachlich zugreifen können. So muss sich der Sender z.B. zunächst einmal identifizieren, bei WhatsApp geschieht dies automatisch, dadurch werden dann elliptische Äußerungen möglich wie: War gerade Fallschirmspringen. Trotz dieser hier ebenfalls möglichen Reduktionen bindet das Medium Schrift weit mehr Verarbeitungskapazität: Schreiben ist aufwändiger und «anstrengender» als Sprechen, es nimmt mehr Zeit in Anspruch. Auch dies lässt sich am Beispiel einfach besprechen, vielleicht durch einen kleinen Selbstversuch.

Weiterhin lässt sich erarbeiten, dass die Möglichkeiten, über die der Mündlichkeit/ Sender in der Face-to-face-Kommunikation verfügt, im Schriftlichen nicht zugänglich sind. Der Sender versucht daher, dies zu kompensieren. Im vorliegenden Beispiel übernehmen Emojis einen Teil dieser Aufgaben, ebenso typographische und orthographische Mittel (Interpunktion, Majuskeln, Zeichenwiederholung etc.). Alle diese Phänomene haben darüber hinaus Funktionen, die dem schriftlichen Medium immanent sind (z.B. Sichtbar-/ Auffälligmachen des eigenen Beitrags durch Emojis und Sticker). Im Gebrauch mit diesen entstehen erstaunlich schnell neue Konventionen. In unserem Beispiel signalisieren sie emotionale Anteilnahme. Im Übrigen stellen sie den unmarkierten Fall dar. Weglassbar sind sie nur bei sehr sachlichen Themen. Ansonsten deutet ihr Fehlen auf eine Konfliktsituation hin. Auch dieser Aspekt kann mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden. Welche Konventionen haben sich in den von ihnen genutzten Medien und Diensten entwickelt, wie gehen sie damit um?

**Mediendidaktik:** In Verbindung zur Mediendidaktik lässt sich die zweite Frage bearbeiten: Welche Funktionen und Anwendungsfelder kommen den unterschiedlichen Medien und Medienformaten zu? Da diese Funktionen aber alters- und gruppenspezifisch sehr variabel sind und sich möglicherweise bereits mit Veröffentlichung dieses Bandes wieder verschoben haben könnten, sollte bei der Thematisierung der Mediennutzung den Schülerinnen und Schülern immer der Expertenstatus zugewiesen werden.

### **8.2.5 Jugendsprache in der Literatur**

Da Jugendsprache nun mal zum sprachlichen Repertoire des Deutschen gehört, ist es nur konsequent, dass sie auch für die literarische Bearbeitung aufgegriffen wird. Autoren und Autorinnen bedienen sich stilistischer Elemente aus der Jugendsprache und überformen diese. Allerdings stellt die literarische Bearbeitung natürlich keine objektive Nachbildung dar. Vielmehr handelt es sich um literarische Kunstformen, die ebenso viel oder wenig mit gesprochener Alltagssprache gemein haben wie andere Literaturformen auch. Nur vereinzelt sind die Autoren selbst Jugendliche (etwa Helene Hegemann), meist aber, wie Ulrich Plenzdorf oder Wolfgang Henndorf, haben diese das Jugendalter längst überschritten. Gerade als Thema für den Deutschunterricht sind deren Romane jedoch äußerst beliebt. So galt in den 1980er und 1990er Jahren *Die neuen Leiden des jungen W.* als Standardwerk für den Deutschunterricht. Heute hat *Tschick* diese Rolle übernommen. Inwiefern diese Bücher aus literaturdidaktischer Sicht für die Behandlung im Unterricht geeignet sind, soll hier nicht zur Diskussion stehen. Vollkommen fehlgeleitet ist jedoch der Anspruch, diese Werke als authentische Beispiele von Jugendsprache zu behandeln.

**»Hast du jetzt endgültig den Arsch offen?«  
»Ist nur geliehen, nicht geklaut«, sagte Tschick. »Stell ich nachher wieder hin. Haben wir schon öfter gemacht.«  
»Wer wir?«  
»Mein Bruder. Hat den auch entdeckt. Die Karre steht da auf der Straße und ist praktisch Schrott. Kann man leihen. Der Besitzer merkt das gar nicht.«  
(Herrndorf, *Tschick*: 82)**

**Kunstprodukt > Jugendsprache:** Unbedingt bewusst machen sollte man sich, dass es sich bei einem derartigen Beispiel von „Jugendsprache“ um eine doppelte Versetzung handelt. Zunächst einmal haben wir es mit einer Fiktion zu tun, deren Autor sich zwar aus einem möglichen (jugend-) sprachlichen Repertoire (Vulgarismen, umgangssprachliche Lexik) bedient.

Die Figuren und ihre Sprechweise sind jedoch erfunden und nicht «echt». Dazu kommt, dass der Autor sich zwar bemüht, Merkmale gesprochener Sprache aufzunehmen (elliptische, parataktische Satzstrukturen). Das Medium Schrift bedingt jedoch, dass es sich hier um eine strukturell andere Sprachform handelt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der unterrichtlichen Praxis generell unzureichend zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, Alltagssprache und literarischer Sprache differenziert wird. Meist bleibt die Orientierung an schriftlicher, literarischer Sprache implizit, was nicht nur in Bezug auf die unterrichtliche Behandlung von Jugendsprache zu Problemen und Missverständnissen führen kann.

Denn nicht nur formal, sondern auch funktional sind literarische Sprache und Alltagssprache verschieden. Die sprachlichen Funktionen, die Jugendsprache innerhalb einer Jugendgruppe erfüllt, sind oft inkompatibel mit Anforderungen an einen Roman. Hier wäre z.B. der spielerische Gebrauch der Sprache um «ihrer selbst willen» zu nennen. Aber derartiges in einem Roman zu lesen ist, als würde man Fußballern bei Dehnübungen zuschauen, obwohl man ein Spiel sehen möchte.

Wenn also Romane im Zusammenhang mit dem Thema Jugendsprache im Unterricht betrachtet werden, sollte unbedingt reflektiert werden, dass es sich hierbei um eine «künstliche» Form handelt, auch wenn in Schulbüchern oft fiktionale und authentische Jugendsprache verwechselt wird (s. o.) und selbst in den Curricula irreführende Formulierungen zu finden sind.

**Fragen zum Verstehen des Textes:**

1. Listen Sie die Kritikpunkte auf, die Bahlo gegenüber Lehrmitteln und Unterrichtskonzepten mit dem Thema «Jugendsprache» äussert.
2. Listen Sie die Tipps auf, die Bahlo gibt, um das Thema «Jugendsprache» didaktisch reichhaltig und wissenschaftlich korrekt im Unterricht zu bearbeiten.
3. Die vorgestellten Unterrichtskonzepte richten sich an Jugendliche im Zyklus 3. Überlegen Sie, ob «Jugendsprache und andere sprachliche Varietäten» auch ein Thema in den Zyklen 1 oder 2 sein könnte.