

Daniel Steckbauer (Münster), Nils Bahlo (Münster), Norbert Dittmar (Berlin und Neapel) und Bernd Pompino-Marschall (Berlin).

„...erzähl mal das mit dem Insulaner...“ – Formale, funktionale und prosodische Aspekte jugendsprachlicher Narrationen

1. Einleitung

Erzählen als die kreativ-kommunikative Ausgestaltung von ehemals Erlebten im Rahmen jugendlicher Gemeinschaft ist sicherlich kein Primat der alltagsweltlichen Jugendlichkeit. Erzählt wird bereits im Kindesalter und fortwährend bis ins hohe Alter hinein. Dabei verorten sich Erzählungen stets in der Gemeinschaft – Erzählen benötigt das Gegenüber, Alltagserzählungen entstehen im aktiven sozialen Miteinander (Quasthoff 1980 und 2001) und bieten mannigfaltige Möglichkeiten zur sprachlichen Ausgestaltung, zur reflektierenden Bewertung von Ereignissen und zur Positionierung des Erzählers wie des Gegenübers.

Im Erzählen manifestieren sich Identitätskonzepte und -facetten (Bamberg 1997; Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Georgakopoulou 2007:157ff), die gerade in der Phase der Adoleszenz von enormer Bedeutung sind (Schmidt 2004). Versierte Erzähler 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 und der Zeit und 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. Die Aushandlung dieser narrativen Momente erfolgt in der Gruppe bzw. findet im sozialen und situativen Arrangement statt (Kotthoff 2011).

Durch Positionierungsaktivitäten gelingt es den Jugendlichen, identitätsbildende Praktiken in Alltagserzählungen als multimodale „Performanzen“ (Wulff 2001) aufzuführen. Solche Praktiken sind nach LePage/Tabouret-Keller (1968) *acts of identity*: „Jedes Individuum richtet sein Verhalten systemisch nach den Werten der Gruppe aus, mit denen es identifiziert werden möchte“ (LePage/Tabouret-Keller 1968)¹. Pausen, Stimmqualität und die Lautstärke (auch „szenisches Präsenz“, vgl. 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 (vgl. Kern 2008 zu prosodischen Aspekten in jugendlichen Stilen).

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. Dass diese speziellen konversationellen Praktiken gruppenspezifische Prozesse aktivieren, prestigesteigernde Wirkung auf den Erzähler einer solchen „krassen“ Geschichte haben, dass sie meinungsbildend und bestätigend eingesetzt werden, ist konversationsanalytisch plausibel zu rekonstruieren². Weniger einfach

¹ Die Autoren fahren fort: „[...] in dem Maße, wie sie oder er (i) eine solche Gruppe identifizieren kann, (ii) sie oder er über die Fähigkeit verfügt, die Verhaltensnormen der betroffenen Gruppenmitglieder zu beobachten und zu analysieren, (iii) er oder sie genügend stark motiviert ist, eine Wahl vollziehen zu wollen und sein / ihr Verhalten an diese Normen anzupassen und (iv) er / sie tatsächlich in der Lage ist, sein / ihr Verhalten anzupassen“ (Übersetzung aus dem Englischen: ND).

² So werden versierte Erzähler via Fremdwahl explizit aufgefordert, eine bestimmte Geschichte zu erzählen. Darin ist eine mögliche Parallele zum Erzählen von Witzen (Scherzkommunikation) zu erkennen: Eine gute „krasse“ Geschichte kann öfter gehört bzw. erzählt werden und durch das erneute Darbieten die Kennerschaft erweitern. Zudem wird zusätzlich die interaktive Ausgestaltung gefördert, da die anderen Beteiligten die Geschichte bereits kennen und bestimmte Praktiken/Effekte/Erzählmodi sowie konstitutive Aspekte/Muster einfordern. So fungieren solche drastischen Alltagserzählungen in ähnlicher Art und Weise wie das Witze-

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 und Bahlo 2008:264f) aus z.T. ethnolektalen Kontexten wie Schule, Freundeskreis oder flüchtige (Alltags-)Rezeption u.v.m. In unserem Beitrag sollen die konversationellen Praktiken jugendlichen Erzählens anhand authentischer Alltagserzählungen in Transkriptbeispielen und PRAAT-Analysen dokumentiert und rekonstruiert werden. Wir stellen im Folgenden die Fragen nach den Funktionen des Erzählens in jugendlichen Peergroups und ihrer sprachlichen Gestaltung (kommunikativ-stilistische und prosodische Gebrauchsmuster) zur Diskussion.

Die Daten entstammen dem DFG-Projekt „Jugendsprache im Längsschnitt“.³ Es handelt sich bei den hier verwendeten Beispielen um Auszüge aus Audioaufnahmen, die die Projektmitarbeiter über fünf Jahre hinweg in einem Zeltlager von sechs männlichen Kerngruppenmitgliedern in unbeobachteten⁴ Situationen erhoben haben. Die Jungen waren zu Beginn der Aufnahmen im Jahr 2005 14 Jahre alt, besuchten eine Gesamt- oder Realschule in Berlin-Steglitz. Sie stammen aus „Arbeiterfamilien“, die unserem Eindruck nach ein großes Interesse daran haben, dass die Söhne eine gute Schulbildung genießen. Migrationshintergrundbedingte Sprachprobleme (Aussprache, Lexikon, Grammatik) sind weder im Schriftgebrauch noch in der Alltagskommunikation (Face-to-Face) mit BetreuerInnen auffällig. Die Kerngruppenmitglieder verbringen jährlich einen Teil ihrer Sommerferien im Zeltlager. Durch die regelmäßige Anwesenheit am Urlaubsort aber auch durch die persönliche Betreuung in einem Jugendfreizeithaus in Berlin sind sie den Projektmitarbeitern sehr gut bekannt. In Anlehnung an Eckert und McConnell-Ginet (1992: 464) kann die Gruppe als „Community of Practice“ bezeichnet werden.

Das Sprachverhalten der Jugendlichen ist im Modus des informellen Registers unter Freunden bzw. „Weggefährten“ dokumentiert. Aussagen über „Korrektheitsgrade“ ihres Sprachgebrauchs in formalen Sprechsituationen (Standarddeutsch) lassen unsere Daten nicht zu.

2. Erzählungen im jugendlichen Lebensraum

Erzählen wird nach Quasthoff (2001) als verbale Aktivität verstanden, die mindestens zwei Teilnehmer wechselseitig aufeinander zuschneiden. In der Interaktion werden die Rollen des Erzählers und des Hörers gemeinsam konstituiert und sequenziell ausgehandelt. Es sind besondere kommunikative Aktivitäten, die satzübergreifend besondere Anforderungen an die Sprecherwechselorganisation stellen (ebd.: 1294f; siehe auch verschiedene Beiträge in Quasthoff und Becker 2005).

Im Erzählen manifestieren sich Identitätskonzepte und –facetten, Stereotypisierungen und damit verbunden bestimmte Wertungen, die gerade in immer wieder rezipierten Narrationen jugendlicher relevant gesetzt werden (vgl. Bahlo/Bücker i.Dr.). Diese geben Aufschluss über die jugendliche Alltagswelt und die peergroupcharakteristische Sichtweise auf intersubjektiv

Erzählen: Das Hervorrufen von Amusement, Bewunderung und das Stärken der peer-Gemeinschaft, etc. (zur Scherzkommunikation siehe u.a. Kotthoff 2006; ebenfalls Deppermann/Schmidt 2001 und Bergmann 1987).

³ Das Projekt (DFG: DI 279/16) unter Leitung von Norbert Dittmar erhob in den Jahren 2005 bis 2010 Audiodaten (unbeobachtete Aufnahmen, narrative Interviews, Spontanatenerhebungen) einer Gruppe von Jugendlichen aus Berlin-Steglitz (Kerngruppe 6 Jungen und 6 Mädchen). Insgesamt umfasst das Korpus circa 300 Stunden Audiomaterial. Nähere Angaben wurden auf <http://www.jugendsprache-berlin.de> bereitgestellt. Wir danken der DFG für die finanzielle Unterstützung des Projekts.

⁴ In den Zelten der Jugendlichen wurden CMT-66-Mikrofone versteckt, die über einen Außenanschluss ansteuerbar waren. Den Jugendlichen wurde nicht mitgeteilt, wann sie aufgenommen wurden. Sie wurden zuvor schriftlich um ihr Einverständnis gebeten.

wahrnehmbare Normen, Werte, Moralvorstellungen und Sanktionierungsaushandlungen. Die Form des Erzählens schafft dabei einen interaktiven Bezugsrahmen.

Inhaltlich können Narrationen gefasst werden als versprachlichte kognitive Rekonstruktionsprozesse von in der Vergangenheit Erlebtem (u.a. Labov/Waletzky 1973) unter Einbeziehung der interaktiven Ausgestaltung durch Erzähler und Hörer, die spezielle Funktionen in der Interaktion erfüllen⁵. Nach Benjamin (1955) liegt das Faszinierende am Erzählen an seiner anthropologischen Bedeutung, die man im Austausch von Erfahrungen sehen kann: „Der Erzähler nimmt, was er erzählt, aus der Erfahrung, aus der eigenen oder der berichteten. Und er macht es wieder zur Erfahrung derer, die seiner Geschichte zuhören“ (zitiert nach Rank 1995:105). Flader und Hurrelmann (1984:224) verstehen Erzählen „als die sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung des Sprechens, die dem Hörer (den Hörern) die Teilnahme an fremden Erleben ermöglicht“. Dabei sind die Rezipienten „[...] keineswegs unbeteiligt am Zustandekommen der Erzählung“, sondern durch „Hörersignale, Kurzkomentare, Nachfragen etc. dokumentieren sie ihr Verstehen und das jeweilige Interesse im Ablauf des Erzählvorgangs“. (ebd.; und auch Sacks 1971; siehe auch allgemein zur „Verstehensdokumentation“ Deppermann 2008).⁶

Narrationen grenzen sich durch bestimmte Merkmale vom übrigen „turn-by-turn-talk“ ab (Quasthoff 2001: 1300; einleitende und abschließende Merkmale sowohl auf verbaler als auch auf nicht-verbaler und prosodischer Ebene). Sie werden von den Interaktanten selbst als besondere konversationelle Einheiten wahrgenommen und als solche behandelt. Sie sind dabei immer adressatenbezogen und kontextsensitiv (Quasthoff 2001: 1300f). Innerhalb der Erzählsituation handeln die Beteiligten durch Positionierungsaktivitäten Aspekte von Identität über bestimmte Zuschreibungen, explizite oder implizite Bewertungen oder allein durch die Wahl des Themas aus (vgl. Hall 1996: 6 und auch Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Dabei muss klar sein, dass die dramaturgische Arbeit, die Menschen bei der Wiedergabe von Erlebtem leisten, immer in einen kommunikativen Rahmen gebettet ist. Modulationen der Narration sind ebenso auf das Publikum ausgerichtet wie Entscheidungen zur Ausgestaltung des Ortes, der Zeit, der beteiligten Personen. Die kommunikative Bindung der dramaturgischen Arbeit stellt eine fundamentale pragmatische Rahmung des Geschehens dar (Wulff 1999: 19ff). So ist die Herstellung von Rezeptions-Affekten dramaturgisch steuerbar: Die Zuschauerresonanz auf eine Geschichte ist in gewisser Weise durch den Intimitätsgrad und das Wissen über die Vorlieben der Zuhörer gerade in Gruppen gleichaltriger Jugendlicher „berechenbar“ und wiedererkennbar (vgl. Spreckels 2008:410f). Bestimmte Abschnitte einer Geschichte rufen ganz bestimmte Reaktionen im Publikum hervor (vgl. Vale 1987: 163). Es wird ungefragt davon ausgegangen, dass die affektiven Reaktionen des Publikums auf kognitive Prozesse zurückgehen, die wiederum im Zusammenhang mit einer präzisen Informationsvergabe stehen.

Narrationen werden auf unterschiedliche Weisen initiiert: zum einen durch verbale Explikation in Form von bestimmten Indikatoren („ey, ich muss dir noch was erzählen...“; „erzähl doch mal das mit dem...“ oder „wie bei uns in der Schule...“), zum anderen werden Erzählungen auch *ad hoc* in Gruppeninteraktionen eingeflochten, die über inhaltlich-thematische Bezüge identifiziert werden können (vgl. Spreckels 2008). Interessanterweise folgen auf explizit eingeführte Narrationen mit derben Themen oft nachfolgende Erzählungen anderer Beteiligter – es eröffnet sich oftmals eine Art Erzählrahmen, in welchem mehrere Erzählungen in unmittelbarer Nähe etabliert werden. So kommt es zu regelrechten „Erzählwettkämpfen“ um die beste („krasseste“) Geschichte. Den Vorredner überbieten zu wollen und im Einklang damit die Wahl des Themas, die prosodische und stilistische Realisierung der Erzählung auf spannende Weise auszugestalten, scheint für die Jugendlichen

⁵ Eine Auflistung bestimmter Funktionen von Erzählungen findet sich in Quasthoff 2001: 1294f.

⁶ Eine sehr gute Übersicht zur anglo-amerikanisch dominierten Erzählforschung findet sich in Georgakopoulou (2007).

von großer Bedeutung zu sein – ganz unabhängig davon, ob eine bereits bekannte oder eine neue Geschichte präsentiert wird⁷. Neben bestimmten kontextuellen Implikationen stehen hier gruppenspezifische Prozesse im Vordergrund: der Modus (das WIE des Erzählens) in enger Verbindung mit thematischen Aspekten (das WAS, das Ungewöhnliche, das Erzählenswerte⁸: Labov/Waletzky 1973: „tellable“); beides – unter ‚narrativen Effekten‘ gefasst – kann den Status bzw. die Rolle⁹ des Erzählers innerhalb der Gruppe stärken.¹⁰

3. „Krasse Geschichten“ – Inhalt, Form und Funktion

Worüber gesprochen wird, also die Wahl des Themas, lässt sich verständlicher Weise aufgrund der Heterogenität des Gegenstands schwer explizieren. Trotzdem ist festzuhalten, dass einige Themen prominenter vertreten sind. Zentrale Inhalte sind die narrative Verarbeitung von Gewalterfahrungen (v.a. in Auseinandersetzungen mit anderen ethnischen Gruppen), sexuelle bzw. pornographische Inhalte, Medienrezeption, das Dissen Dritter und Klatsch.

Es werden nicht ausschließlich diese Themen verhandelt, es sollen lediglich Tendenzen beleuchtet werden, die aus unseren Korpusdaten hervorgehen¹¹. Aufgrund fehlender vergleichbarer Korpora ist aber die Frage nach dem konstitutiven Charakter dieser Themen für jugendliche Narrationen in Abgrenzung zu Kinder- und Erzählererzählungen nur schwer zu beantworten.

Die Analyse des folgenden Beispiels soll in einer ersten Annäherung Formen und Funktionen von Narrationen Jugendlicher beleuchten.

Transkript 1 „Insulaner“

330 TIM: <<f, acc> NE-> (.) DUS tin erzähl mal das mit (den)
 331 insuLANer; >=oder <<dim> dennis oder keine a:hnung;=(ich hab)>
 332 (unverst.)
 333 DEN: <<p, len> was insula:ner;
 334 DUS: <<f> genauso wie letztes jahr
 335 insula:' al(s)o (.) vor zwei jahrn insuLA:ner; isch (.) [geh mit
 336 DEN: [DIEses
 337 DUS: (.) doMENIK,
 338 DEN: jahr;
 339 (--)
 340 DUS: .h ä:h wir SIND da- (.) da is ein kleiner JUNGE; (---) w'=ich
 341 sa:g so- ö::hm (--) gib ma: bitte kurz WASSERpistole; (--) waRUM;
 342 (-) ich möchte ihn ma kurz abspritzn;=^ko:mm; (-) NEIN; (.) mann;
 343 (.) mach ma: keine SCHEIße; (--) ko:mm GIB ma; (--) ^NEIN; (.) ey
 344 voll der varÄTa; †denn, (.) isch geh ungefähr- (.) zwanzich

⁷ Hierin ist eine weitere mögliche Parallele zum Erzählen von Witzen zu erkennen: Eine gute „krasse“ Geschichte kann öfter gehört werden und durch das erneute Erzählen die Kennerschaft erweitern. Zudem wird zusätzlich die interaktive Ausgestaltung gefördert, da die anderen Beteiligten die Geschichte ja bereits kennen. So erfüllen Narrationen eine ähnliche Funktion wie das Witze-Erzählen: Amusement, Bewunderung, Gemeinschaft stärken. (vgl. dazu verschiedene Beiträge in Kotthoff 2006).

⁸ Das kann sowohl über besonders spektakuläre Inhalte (Authentizität und Zeugenschaft) wie auch über i.a. gesichtsverletzende Themen wie pornographische bzw. sexuelle Inhalte (dazu Bahlo 2012) oder das Ausplaudern persönlicher Geheimnisse bzw. das Tratschen über Dritte geschehen (zu „Klatsch“ siehe Bergmann 1987; zum „DISSEN“ siehe Deppermann/Schmidt 2001). Im Rahmen solcher Narrationen kann das Reiben an der noch nicht internalisierten Norm beobachtet werden (Austesten von Grenzen), fehlende bzw. divergierende Konsequenzen bzw. Sanktionen auf Tabubrüche und das explizite Ausprobieren bzw. performative Aufführen verschiedener identitätsstiftender Facetten. Vgl. allgemein zur „Erzählwürdigkeit“ Ochs/Capps 2001:20f.

⁹ Zur Diskussion um den Unterschied von „Status“ und „Rolle“ siehe u.a. Cicourel (1973).

¹⁰ Dies wird u.a. durch die wiederkehrende Ernennung eines Erzählers durch Andere deutlich.

¹¹ Inwieweit der kommunikative Rahmen eines Zeltlagers die Themenwahl forciert bzw. bestimmte Themen hervorhebt, ist laienlinguistisch nachvollziehbar, jedoch bedarf es einer wissenschaftlich fundierten (Kontext- und Interaktions-)Analyse, um solcherlei Aussagen methodisch zu stützen.

345 ME:ter bin ich aus dem schwimmbad DRAUßen;=!KOMM!, (.) plötzlich
 346 kommt der mit siebm ANderen ↓alter; .h bestimmt so: EINunzwanzich
 347 (.) ACHzehn SECHzehn-
 348 MAR: und DANN?
 349 DUS: isch war da ungefähr
 350 ^ZWÖLF=↓alta; denn komm die da:- (.) .h <<acc> was machst du mein
 351 klein BRUDa a:n;=dis' (.) und alles MÖgliche;=alter;

In unserem ersten Beispiel zeigt sich ein wesentlicher Charakterzug jugendsprachlicher Narrationen in ihrer offenen Form der Etablierung. Innerhalb einer unspezifischen Gruppeninteraktion wird die nachfolgende Narration eingefordert.¹² Tim (TIM) fordert in 330ff via expliziter Fremdwahl einen möglichen Sprecher dazu auf, eine bestimmte Geschichte (ein Erlebnis) zu erzählen. Die Geschichte ist bereits bekannt, da Tim explizit darauf referiert (Z. 330f; „erzähl mal das mit (den) Insulaner“). Interessanterweise wendet er sich an zwei mögliche Erzähler; der eigentliche Urheber der Narration ist ihm offenbar nicht bekannt („keine a:hnung;“, Z. 331).¹³ Die Geschichte gehört also bereits zum narrativen Repertoire der Gruppe – es handelt sich vermutlich um eine „krasse“ Geschichte, die einem oder mehreren möglichen Rezipienten Einblick in die Erfahrungswelt der Gruppe gibt und so einen identifikatorischen Bezugspunkt schafft.

Nachdem nun Dustin (DUS) via Selbstwahl die Erzählerrolle etabliert – Dennis (DEN) gibt ihm den Raum dafür, in dem er unmittelbar zuvor per prosodisch auffälliger thematischer Nachfrage (Z. 333, langsam und leise gesprochen: „was insula:ner;“) auf das Erzählen verzichtet – wird ein weiterer interessanter Aspekt offenbar. Gerade weil die Geschichte bereits bekannt ist, obliegt die Erzählerrolle nicht allein dem Erzähler. Hier handelt es sich um eine gruppenspezifische interaktive Aushandlung. Wie Quasthoff (1980, 2001) bereits gezeigt hat, sind Narrationen nicht zwangsläufig starre monologische Gebilde, sondern können innerhalb von Gruppen gemeinsam als kommunikative Ressource bearbeitet werden.¹⁴

Der Erzähler thematisiert ein Erlebnis im Steglitzer Freibad „Insulaner“, das man grob der Kategorie Gewalterfahrung bzw. Konfliktsituation zuordnen kann. Nach einer verbalen Auseinandersetzung mit einem kleinen Jungen (Sprecher Dustin versucht den Jungen dazu zu bewegen, ihm seine Wasserpistole für einen Moment zu überlassen, um eine dritte Person abzuspritzen), kommt es außerhalb des Schwimmbads zu einer verbalen Auseinandersetzung mit einer größeren Gruppe Jugendlicher, zu der auch der Bruder des Jungen gehört. Diesem wurde von seinem kleinen Bruder berichtet, dass Dustin ihm die Wasserpistole „abziehen“ wollte.

Das narrative Potenzial für die Gruppe besteht u.a. in der Schilderung eines „unglaublichen Vorfalls“ (Dennis moniert implizit, dass es gegen seine innere Einstellung geht, als damals 12jähriger aufgrund einer Lappalie mit einer größeren Gruppe Jugendlicher in Streit zu geraten), in der Art der kontrastiven Gegenüberstellung und im Modus des Erzählens selbst. Dustin inszeniert den Streit im dialogischen Modus der wiedergegebenen Rede mit einem

¹² Die Narration ist eingebettet in eine größere Sequenz mit mehreren narrativen Elementen. Thematisch geht es um das Herausarbeiten von ethnischen Stereotypisierungen und Vorurteilen gegenüber Türken und Arabern innerhalb eines ungesteuerten Gruppengesprächs mit einem Betreuer.

¹³ Ein weiterer Faktor für die Initiierung liegt in der Einbettung der Erzählung in den vorausgehenden narrativen Kontext: Das gesamte Gespräch findet zusammen mit dem Betreuer statt. Dieser ist kein Teil der Gruppe, er kennt also die Geschichte noch nicht. Indem Sprecher Tim die Geschichte durch einen anderen Sprecher einfordert, gibt er preis, dass a) die Geschichte bekannt ist, dass sie b) genügend erzählenswertes Potenzial besitzt, dass sie c) die Meinung der Gruppe bezüglich des übergeordneten Rahmenthemas stützt und dass er d) selbst nicht der Urheber der Narration ist.

¹⁴ Die interaktive Aushandlung wird ebenfalls in Z. 348 deutlich, wenn Sprecher Mario (MAR) durch die diskurssteuernde Nachfrage „und DANN?“ Sprecher Dustin zum Weitererzählen auffordert.

Minimum an sprachlichen Mitteln: nur zu Beginn der Auseinandersetzung (Zeile 240) verwendet er ein *verbum dicendi* (ich sa:g so-), gefolgt von einer gefüllten (ö::hm) und einer längeren „normalen“ (nicht gefüllten) Pause [(-)]. Er nutzt Pausen und Prosodie, um das Geschehen authentisch und dramatisch darzustellen (siehe zu Details Abschnitt 3).

Die polyphone Wiedergabe der Konfliktsituation (die Auseinandersetzung der beiden Kontrahenten: er selber vs. der türkische Junge, dessen Stimme der Erzähler in die Narration „importiert“, vgl. Bredel 1999) erfolgt im Modus der prosodischen Markierung der Kontrahenten (Z. 340 – 344). Diese exzellente stimmliche Markierung stellt den Kontrast zwischen „Einer von uns“ (der Erzähler als Gruppenmitglied) und dem „Fremden“ (gehört nicht zur Gruppe) sehr deutlich heraus.¹⁵ Die Unterschiede im Tonhöhenregister (vgl. Schwitalla 2011: 77-81) zwischen Erzähler („sonore“ Klangfarbe) und der „importierten Stimme“ des Kontrahenten („dumpfe“ Klangfarbe) sind deutlich: dem sympathischen und coolen Erzähler steht eine unsympathischer „Fremder“ gegenüber (siehe Abschnitt 3). Im unmittelbaren Anschluss an den Höhepunkt der Erzählung („!NEIN!“ 243) wird der schon prosodisch „unsympathisch“ markierte „Fremde“ auch voll in dieser Rolle denunziert: „ey voll der vaRÄTa;“ (Z. 343f).

Die Erzählung besticht in ihrer sprachlichen Ausgestaltung durch das Fehlen sämtlichen ausschmückenden Beiwerks – der Kern der Narration wird zielsicher (Z. 340f, wir SIND da- (.) da is ein kleiner JUNGe;“, Überleitung: Z. 344: „↑denn, (.) isch geh“) und effektiv (performativ aufgeführte wiedergegebene Rede Z. 341 – 343 und Z. 350f; das rasante Hinführen zur Verdichtung des Konflikts: Z. 345 „plötzlich kommt der mit siebm ANderen ↓alter;“,) inszeniert. Dabei sind auf der sprachlichen Ebene insbesondere jugentulektale Besonderheiten auffällig (Omission von Artikeln und Präpositionen, berlinisch gefärbte „(und) dann“-Konstruktionen, Koronalisierungen, Lexikon [„ey“ Z. 343, „Verräter“ Z. 344, „Alter“ Z. 346, 350, 351¹⁶], Kongruenzfehler, markierte Wortstellungsmuster uvm.).

In der Narration wird das Vorurteil, türkischstämmige Jugendliche träten immer in Gruppen auf und bemühten sich redlich um die Verteidigung der Familienehre, durch eine überzeugend dargebotene persönliche Erfahrung illustriert und gestützt.¹⁷ Der offensichtliche Erfolg der Erzählung im Rahmen der Gruppe gibt einen unmittelbaren Einblick in die emotionale und interaktive Erlebniswelt der Jugendlichen, die ihre „innere soziale“ Kohäsion gegenüber einem „Outsider“, der verdeckt aggressiv handelt und der Gruppe Schaden zufügt („Verräter“), durch die narrative Darbietung verstärkt sehen.

Ein ähnliches Beispiel liefert das Transkript „Schlägerei“, welches Gewalterfahrungen mit jugendlichen Türken zum Gegenstand hat. Die Narration erfolgt in unmittelbarem Anschluss auf die vorangegangene „krasse Geschichte“ (Transkript 1):

Transkript 2 „Schlägerei“

352 N: hm-

353 MAR: we::r- f=hh auf der schule NUR;

354 DUS: ja isch- w=wie bei uns in der

¹⁵ Spreckels (2008:404f) macht anhand von Interjektionen deutlich, dass bestimmte sprachliche Mittel indexikalische Funktionen haben können. So dient in ihren Daten die Interjektion ÄH↑ (mit einer hervorstechenden prosodischen Markierung) als Startpunkt einer Narration, die den zitierten Charakter als „Britney“ charakterisiert.

¹⁶ Auffällig ist das gehäufte Vorkommen der Gesprächspartikel „alter“ in thematischen Kontexten, in welchen die emotionale Involviertheit steigt, die Empörung über erfahrenes Unrecht kundgetan und dadurch die Rückversicherung der Zuhörer eingefordert wird.

¹⁷ Vgl. hierzu auch Steckbauer/Dittmar (i.Dr.), die u.a. in einer kontrastiven Analyse etablierte Vorurteile anhand von Konfliktschilderungen in persönlichen Erzählungen sowohl von deutschen als auch von türkischen Jugendlichen gegenüberstellen.

355 schule .hh ein JUNGE? (-) er=er is isch glaub DEUTscha;=er hat so
356 orange haare, .h e:r er=er is ungefä:hr ich weiß nich ACHTzehn
357 oder so, (.) is jetzt die letzte KLASse, .h und der fährt ein
358 MOTORad;
359 (--) ((0.08:16))
360 N: `hm,
361 DUS: er WILL=er will von der sch'=er will von der schule
362 losfahrn, er hat sein helm auf, (.) also=aber nu:r so AUFgesetzt;
363 nich jetzt so ZUGemacht; .h will grad mit dem rad rausrolln aus
364 der schule, (.) .h da komm zwei TÜRkn, (.) der eine nimmt ihn den
365 helm ab, .h der andre gibt ihm ne KLATsche, .h plötzlich holt der
366 andre sein gürtel raus und schlägt richtich mit der
367 gürtelschnalle auf sein kopf .h diese KLEIne SCHNALLE da womit
368 man [dis in die LOCH macht; .h IN sein kopf rein,=richtich so
369 N: [hm,
370 DUS: rein? (-) .h und DENN so die sa:gn und denn mach nich noch einma:
371 mein VATER an;=oder so:-
372 (2.5)
373 DEN: is der gestorben,
374 ((N räuspert sich))
375 DUS: nein nur so ähm (-) kleines stück äh in: KOPF rein;
376 TIZ: ja: alter voll
377 BLUT am MOTORad;

Die Narration wird durch die Selbstwahl von Dustin (DUS) initiiert. Der Sprecher gibt den anderen Zuhörern zunächst relevante Informationen über den Kontext (Ort der Handlung und Handelnde). Wesentlich für den dramatischen Aufbau der Narration ist die Inszenierung der Handelnden durch vage und konkrete Personenbeschreibungen anhand ausgewählter Charakteristika, die wir immer wieder in den Narrationen Jugendlicher finden. Dazu zählen (im Rahmen des Kontextes „krasse Geschichten über Menschen mit Migrationshintergrund“) die Zuordnung der Handelnden zu Ethnien (vgl. Z. 355 und Z. 364) und die (vage) Altersbestimmung (Z. 356). Auffällig sind dabei die epistemischen Unschärfen im Ausdruck (z.B. die Nationalität des späteren Opfers; vgl. „isch glaub DEUTscha“; Z. 355 und das Alter; vgl. „ich weiß nich ACHTzehn“; Z. 356). Die anschließende Präzisierung des Alters spielt in diesem Fall aber offensichtlich eine wichtige Rolle für die Authentizität, da der Erzähler durch zwei Konkretisierungen (1. Der Junge ist in der letzten Klasse, 2. Der Junge fährt ein Motorrad) den Protagonisten der Narration konkret bestimmt. Über die Beschreibung des Jungen als Motorradfahrer wird nicht nur das Alter näher bestimmt, sondern es wird auch der weitere Verlauf der Narration vorbereitet, in der das Opfer durch zwei Türken am Losfahren von der Schule gehindert wird. Im Verlauf der Narration wird herausgestellt, dass die beiden Angreifer dem Jungen den Helm abnehmen, ihn schlagen (vgl. „KLATsche“; Z. 365) und ihn anschließend massiv durch den Einsatz eines Gürtels am Kopf verletzen. Den Hintergrund für den Übergriff bildet der Abschluss der Narration („mach nich noch einma mein VATER an“; Z. 370f). Dabei werden durch die Wiedergabe der direkten Rede soziale Normen thematisiert, die in der Lebenswelt der Jugendlichen (in urbanen ethnischen Ballungsräumen) besonders präsent sind: Bei dem Gewaltakt handelt es sich um einen Akt der

Sanktionierung, der auf die verletzte Familienehre eines der beiden Türken zurückgeht. Anhand des vagen Nachtrags „oder so“ relativiert Dustin diesen Hintergrund aber und gibt zu verstehen, dass es auch durchaus eine andere plausible Erklärung gegeben haben könnte. Die anschließende Frage von Dennis' (DEN), ob das Opfer denn dann gestorben sei (Z. 373), illustriert den Erfolg des Erzählers als „narrativer Dramaturg“. Die „Dramatik“ der Geschichte wird abschließend durch Tiziano (TIZ) in Z. 376 nochmals intensiviert, indem er die Spuren von Blut hervorhebt, die am Motorrad zu sehen waren. Gleichzeitig gibt er den Zuhörern zu verstehen, dass er die Tat ebenfalls beobachtet hat und somit Teil der „krassen Geschichte“ ist.

Der Erfolg der Geschichte hängt nicht allein mit der Themenwahl zusammen. Prosodische und grammatische Elemente wie das szenische Präsens, die teils elliptische, teils kaskadenförmige Reihung von Hauptsätzen, der Stakkatostil, die Geschwindigkeit, der Einsatz von Fokusmarkern (vgl. auch Wiese 2012) etc. dienen der Inszenierung der Narration und tragen zum Gesamtbild der Ausgestaltung wesentlich bei. Da es in unseren Daten immer wiederkehrende Muster der prosodischen und rhythmischen Ausgestaltung von Narrationen gibt, scheint ein exemplarischer Blick auf charakteristische Merkmale vielversprechend.

4. *Wie wird erzählt? Rhythmus und prosodische Muster*

Die Sprache der Jugendlichen reflektiert, dass diese aktiv in die Suche nach ihrer mehr oder weniger „gefühlten“ Identität eingetreten sind: ihre Befindlichkeiten, die eigenen wie die gegenüber Anderen, spielen auf der Folie dieser Suche eine wahrnehmbare, relevante Rolle; sich den Anderen zu zeigen und diese zu „provizieren“, gehört zur jugendlichen Rolle des „Experimenters“, der sich Erfahrungen aussetzt, um diese im spontanen – oft risikoreichen – Handeln (Sprechen eingeschlossen) auszuprobieren.

„Erzählen“ unter Jugendlichen heißt u.a., sich das Rederecht zu erkämpfen und in einem „krassen“ Beitrag Gruppenstimmung zu machen. Dazu bedarf es sozialer und rhetorischer Strategien, u.a. der Provokation¹⁸. Hat ein/e SprecherIn einmal den Turn, kann er/sie ihn nur „halten“, wenn er/sie *cool* und *spannend* erzählt. Im Rahmen der Gruppenaktivitäten muss der / die ErzählerIn also die Aufmerksamkeit der anderen bekommen und dies dadurch rechtfertigen, etwas *so spannend* zu erzählen, dass die Umstehenden in das narrative Geschehen emotional eingebunden werden.¹⁹ So gestalten sich die Erzählungen von Jugendlichen kontrastreich: Sie müssen dem juvenilen Ausdrucksrepertoire entsprechen, also auch viele vage Ausdrücke enthalten, im Gegenzug sollten sie verbale Kodierungen knapp halten, damit die Spannung wächst und gehalten wird; statt verbaler Elaborationsmuster im Stil Erwachsener bewirkt eine multimodale Stimmführung („krasse“ stimmliche Gestik) mehr Stimmung und Spannung.

Der Beitrag prosodischer Muster zum „Gelingen“ von Erzählungen soll im Folgenden exploriert werden. Zwei Techniken, eine solche narrative Fähigkeit unter Beweis zu stellen, sollen an zwei Ausschnitten der bereits oben angeführten Erzählungen von DUSTIN unter Rückgriff auf prosodische Mittel genauer dargestellt werden. Die *erste* zeichnet sich durch einen kontrastreich inszenierten dialogischen Wiedergabe eines Konflikts aus, die *zweite* durch die Nutzung rhythmischer Gestaltungsprinzipien in der Darstellung einer „Schlägerei“.²⁰

¹⁸ Siehe dazu auch das „identity toolkit“ beschrieben in Georgakopoulou (2007:154ff).

¹⁹ Zu den Beteiligungsrollen der Interagierenden siehe Quasthoff 2001 und auch Kallmeyer (2001).

²⁰ Schon Labov zeigte mit zahlreichen Belegen auf, dass Konflikte, Schlägereien u.ä. bedeutende Themen unter Jugendlichen sind. Im Sinne des oben erläuterten Verständnisses von Auffälligkeiten in der Jugendsprache ist das Ausprobieren seiner selbst das Ausagieren gegenüber und mit anderen im Aushandeln von Konflikten ein wesentlicher Punkt, um „sich selbst zu spüren, aufzustellen und zu positionieren, Veränderungen vorzunehmen“ etc. und so sich „in dieser und dieser Handlung“ zu erfahren, sich wieder neu aufzustellen und eine neue Strategie zu fahren. Bei männlichen Jugendlichen geht es dabei meistens um die Hierarchie, also um die Position innerhalb der Gruppe.

4.1 „Insulaner“

Aus dem Transkript 1 „Insulaner“ präsentieren wir in Form eines Basistranskripts in einem Ausschnitt nur den von Dustin dialogisch inszenierten Konflikt zwischen ihm und dem türkischen Jungen mit MHG. (i) bis (iii), (v), (vii) und (viii) als dann auch ab (ix) monologisch weitererzählend sind die Redebeiträge von Dustin, die drei einsilbigen erzählten Hörerreaktionen finden sich in den Zeilen (iv), (vi) und (ix).

Transkript 3: *Inszenierung der („polyphonen“) Redewiedergabe („Stimmenimport“) in der Erzählung „Insulaner“ (prosodische Segmentierung nach PRAAT)²¹*

- (i) äh wir sind da un da is ein kleIner JUNGe
- (ii) ich SAG so ö:hm
- (iii) gib ma bitte kurz WASserpistole
- (iv) waRUM
- (v) ich möchte ihn mal kurz ABSpritzen; KOMM;
- (vi) NEIN
- (vii) mann mach keen SCHEIß (hier)
- (viii) komm GIB ma(l)
- (ix) NEIN ((ff.))
- (x) (ma) ey voll der verRÄTer ((behaucht))
- (xi) DENN (.) ich geh ungeFÄ:HR
- (xii) zwanzich ME:ter bin ich aus dem schwimmbad RAUSkomm(en).....

Kontext der dialogischen Inszenierung

In der Diskussion über Unterschiede zwischen Türken und Deutschen hebt einer der drei Jugendlichen die „harte Gangart“ der Türken im Streit hervor: Seiner Meinung nach „übertreiben“ sie, und sie „mucken auf mit einer Riesenfamilie“, die sie im Streit für *ihre* Sache mobilisieren können. In diesem wie in anderen Ausschnitten grenzen sich die berliner Jugendlichen gegen die berliner „Türken“ ab, indem sie den sprachlichen Habitus der Jugendlichen mit türkischem MHG durch willkürliche Kollektionen von aneinandergereihten Morphemen oder im ironisierenden Sprechchor ihr gängiges Repertoire an Beschimpfungen und Beleidigungen stereotypisierend nachahmen.

Dass ein betroffener türkischer Junge im kleinsten Konfliktfalle zu seinem Schutze die „Riesenfamily“ einbestellen kann, bringt einen der beteiligten muttersprachlichen Jugendlichen auf die Idee, Dustin solle dazu doch mal die „Story“ vom Insulaner erzählen (siehe für Details oben Kap. 3).

Im Anschluss an eine knapp gehaltene Orientierung auf das Geschehen (Ort, Zeitangabe, Beteiligte) steigt Dustin mit

ich sa:g so- (und der darauf folgenden Aufforderung)

unvermittelt in die szenische Konfrontation mit dem „kleinen türkischen Jungen“ ein.²² Das Legitimation einklagende kurze *warum* seines Gegenübers deutet auf den sich entfaltenden

²¹ Diese Segmentierung haben Bernd Pompino-Marschall und Norbert Dittmar im Phonetischen Labor der Humboldt-Universität erstellt. Kriterium für die Segmentierung der rechten Grenze einer prosodischen Einheit (hier: Transkriptzeile) war die „Pausenlänge“ über 250 ms.

²² Schon oben (Kap. 2) wurde auf den „minimalistischen“ Wiedergabestil des Konfliktes hingewiesen; zur verbalen Dramatisierung des Geschehens gehört auch das Weglassen der Artikel vor dem Nomen „Wasserpistole“. Es ist die Strategie des Erzählers, nur das „Wesentliche“ in spannungsaufbauendem Stil zu sagen. Ein Rückschluss auf die „Kompetenz des Sprechers im Standarddeutschen“ ist u.E. anhand dieses einen Beispiels nicht möglich.

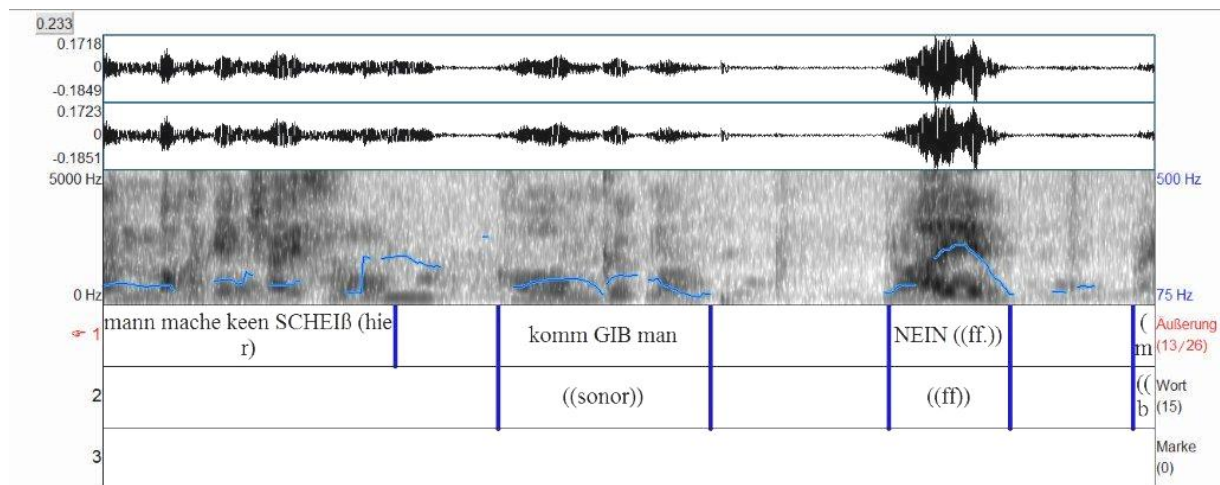
Konflikt hin. Dieser erreicht seinen Höhepunkt in den Zeilen (vii) bis (ix): die ablehnende Haltung des türkischen Jungen („NEIN“) endet mit Dustins einerseits drohenden, andererseits freundschaftlich anbietenden Aufforderung, ihm doch die Wasserpistole mal zu geben. Dessen schroffe und verschlossene Ablehnung ist der Höhepunkt des Konflikts, der prosodisch deutlich zum Ausdruck gebracht wird (siehe Abbildung 1: PRAAT-Analyse).

Die Erzählung umfasst nach prosodischer Kodierung 12 Segmente, die durch Pausen getrennt sind. Der Kern der Erzählung ist durch eine unkommentierte, unmittelbar konfrontative Inszenierung der Protagonisten durch stimmlich markierte Registerwechsel reliefartig strukturiert. Der vom Erzähler in polyphoner Rede inszenierte Dialog ist durch einen radikalen sprachlichen Minimalismus gekennzeichnet: die Äußerungen der beiden Kontrahenten folgen ohne metakommunikative Kommentare im prosodisch markierten Registerwechsel unmittelbar aufeinander ab. Für die Segmente (i) bis (xii) gelten etwa gleich lange Zeitabstände bei jeweils unterschiedlicher Anzahl von Silben.

Betrachten wir nun die prosodischen Segmente im einzelnen:

- „äh“ (i) ist ein Verzögerungssignal gerichtet an die Zuhörer des Erzählers; im Kontrast zum kurzen und dumpfen „ä:h“ steht das sonore „ö:hm“ (ii), das mit seinen 69 Millisekunden auf saliente, erwartungsvolle Weise die an den türkischen Jungen gerichtete Aufforderung des Erzählers ankündigt; ihr folgt eine relativ lange Pause von 800 ms, die deutlich spannungsbildend wirkt.
- Das die Aufforderung einleitende „gib“ zu Beginn von (iii) wird mit einem *glottal stop* realisiert; zwischen der „diplomatisch“ eingeleiteten und verhandlungsbereit inszenierten Aufforderung *ö:hm* (--) *gib ma bitte kurz WASSerpistole* und der Antwort in Form der Gegenfrage *waRUM* gibt es einen Kontrast in der Stimmqualität: die Antwort (iv) setzt deutlich tiefer gegenüber dem „höheren“ Register der Eingangsbitte ein und weist eine „dumpfere“ Stimmqualität auf (die finale Silbe ist betont und *progredient* realisiert);
- Dustin gibt einen persönlichen Grund an (v) und wiederholt implizit (« elliptisch ») seine Bitte mit dem nachhaltig auffordernden *KOMM*; die vom Erzähler nicht kontextualisierte „schroffe“ Antwort *NEIN* markiert keinen Registerwechsel, sondern eher die narrative Dramatisierung des Konfliktes durch die Stimme in dem simplen Kontrast *Bitte* → *Ablehnung* (parallel zum ersten Paar); vor und nach dem *NEIN* stehen Pausen, die die Ablehnung deutlich als eigenständige Intonationseinheit hervorheben.
- Mit dem dritten *Aufforderung-Antwort*-Paar (vii) bis (ix) erreicht der Konflikt seinen Höhepunkt. Die durch intensivierendes, persönlich adressierendes *mann* eingeleitete in „dumpfer“ Lautfärbung artikulierte Drohung (vii) kontrastiert (im gleichen Turn) mit dem Registerwechsel (viii) in eine „sonore“ Lautfärbung, die den „drohenden“ Ton in einen „bittenden“ (vgl. Segment (v)) umschlagen lässt. Die erneute Ablehnung (ix) durch den türkischen Jungen kontrastiert durch das <fortissime> (*ff*) artikulierte Segment („NEIN“) mit der sonor realisierten Bitte in (viii).

Abb. 1: Intonationsphrasen (vii) bis (ix) aus dem Ausschnitt „Wasserpistole“ (PRAAT)



Zusammenfassend ergibt sich folgende Struktur, die aus drei „Aufforderung { + Bitte } → Ablehnung“-Paaren besteht :

[1] (ii) + (iii) ← (iv) [2] (v) ← (vi) und [3] (vii) + (viii) ← (ix).

Die Dramatisierung zum Höhepunkt wird weniger durch syntaktisch-semantische als durch prosodische Mittel geleistet:

(a) den „turninternen“ Registerwechsel des gleichen Sprechers: „dumpfe“ Aufforderung vs. „sonore“ Bitte;

(b) den „sprecherspezifischen“ Registerwechsel zwischen den Protagonisten: normale Lautstärke vs. <fortissime>.

Dem Höhepunkt der Erzählung in (ix) folgt die durch „ey“ eingeleitete evaluative Denunzierung des Kontrahenten: *voll der verRÄter* (x) wird *behaucht* gesprochen und wirkt sehr emphatisch. Der Kontrahent wird damit in aller Deutlichkeit als Angehöriger der „outgroup“ markiert. Das wird auch unmittelbar darauf praktisch illustriert:

plötzlich kommt der mit siebmn ANderen älter; (siehe Transkript 1)

der denunzierende Kommentar *voll der verRÄter* wird begründet: sieben Familienmitglieder (älter als Dustin) rücken an und unterstellen ihm „Anmache“.

Die Erzählung ist ein schönes Beispiel für prosodische Markierungen, durch die ein Jugendlicher als Angehöriger einer „Outgroup“ markiert werden kann.

4.2 „Schlägerei“

Zum „Kontext“ dieser Erzählung wurden in Kap. 3 (siehe dort das Transkript 2) schon erläutert :

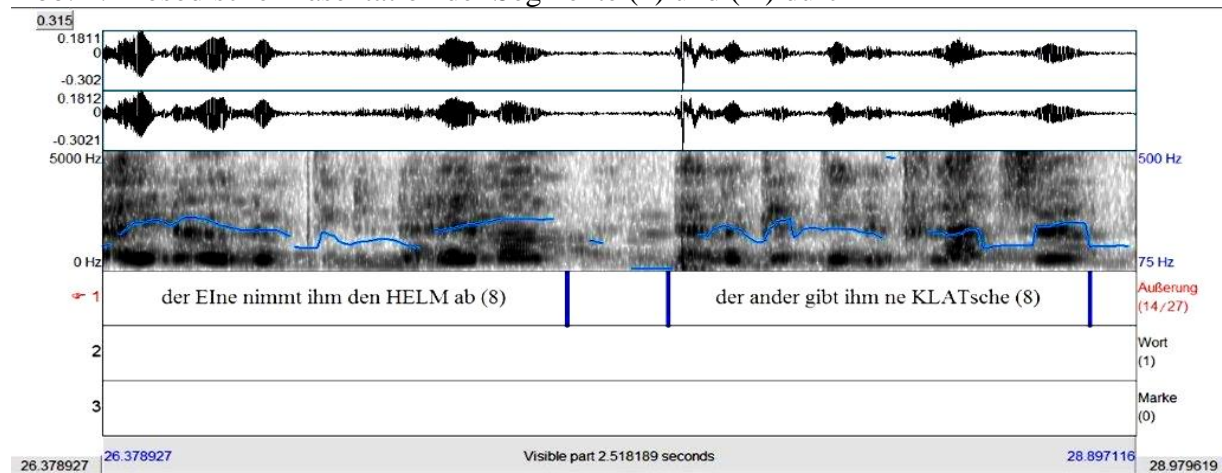
- die Erzählung folgt der zum „Insulaner“ und damit dem Thema, „türkische“ Jugendliche als „outgroup“ zu markieren;
- das „Opfer“ wird in der Orientierung mit den Attributen „wahrscheinlich Deutscher“, „orange Haare“, „18 Jahre“ und „Motorradfahrer“ eingeführt;
- einen Vorverweis auf die „Täter“, z.B. auf eine ihnen gegenüber vorausgegangene Aggression oder auf einen „physischen“ Angriff gibt es nicht – umso spannender / überraschender wirkt der narrative Hergang der Ereignisse, die in Zeile 361 beginnen und in Zeile 368 ihren Höhepunkt erreichen.

Die spezifische *rhythmische* Gestaltung der Segmente (i) bis (xvi)²³ haben wir nach dem Prinzip „Verhältnis von *Länge der Äußerung* in Millisekunden und *Anzahl der Silben*“ mit PRAAT analysiert. Die verbale Inszenierung der Ereignisse (iii) bis (xv) stellt einen Spannungsbogen dar, der stark rhythmisch organisiert ist. Das Verhältnis von *Länge der Äußerung* in Millisekunden und *Anzahl der Silben* ist für (x) und (xi) nahezu, für (xii) bis (xv) relativ gleich.

Transkript 4 „Schlägerei“: *Segmentation der Erzählung in prosodische Einheiten (Kriterium: Pause > 150 ms)*

- (i) er will
- (ii) er will von der sch=
- (iii) er will von der schule losfahren
- (iv) er hat sein helm auf,
- (v) also:
- (vi) aber nur so AUFgesetz
- (vii) nich jetzt so ZUGemacht;
- (viii) will grad mit dem rad rAUsrollen aus der SCHUle,
- (ix) da komm zwei TÜRken (6)
- (x) der EIne nimmt ihm den HELM ab (8)
- (xi) der ander gibt ihm ne KLATsche (8)
- (xii) plötzlich holt der ander sein GÜRtel raus, (9)
- (xiii) und schlägt richtig mit der gürtelschnalle auf sein KOPP (13)
- (xiv) diese kleine schnalle da womit (man dis) in die loch macht (16)
- (xv) in sein kopf rEIn richtig so REIN; (8)
- (xvi) und denn sind die gegAng und denn mach nich noch einma mein Vater an oder so

Abb. 2: Prosodische Präsentation der Segmente (x) und (xi) durch PRAAT



Die narrative „Einstimmung“ in und Vorbereitung auf die dramatischen Ereignisse (ix) bis (xvi) finden wir in den Segmenten (iii) bis (viii): wie der Junge gerade von der Schule losfahren will, wird mit „Helmaufsetzen“ etc. spannungsaufbauend geschildert, um dann die Handlungsabfolge ab (ix) *da komm zwei TÜRken* zu dramatisieren. Durch das Verhältnis von *Länge der Äußerung* in Millisekunden und *Anzahl der Silben* wird eine intensivierende rhythmische Struktur organisiert: für (x) und (xi) ist das Verhältnis nahezu gleich, für (xii) bis (xvi) sind die Proportionen *relativ* gleich:

²³ Siehe die Zeilen 361 bis 371 im „Transkript 2: Schlägerei“.

(x)	1.1	zu	8	Silben
(xi)	1.0	zu	8	Silben
(xii)	1.3	zu	9	Silben
(xiii)	1.9	zu	13	Silben
(xiv)	2.1	zu	16	Silben
(xv)	1.5	zu	8	Silben
(xvi)	2.9	zu	20	Silben

Insbesondere für die Einheiten (viii), (x) und (xv), aber auch für andere, lässt sich ein *rhythmisches Gitter* definieren: „The rhythmic structure of a sentence is the alignment of its syllables with a metrical grid“ (Selkirk 1984). Kern (2008: 83) stellt diesen methodischen Ansatz so dar:

„Im rhythmischen Gitter werden jeder Silbe Schläge mit unterschiedlicher Stärke zugewiesen. Dies Schläge werden mit x als Säulen über Silben abgebildet, d.h. jedes x stellt eine Schlagposition dar. Diesen Positionen werden mit steigender Prominenz höhere Säulen von Schlägen zugewiesen. Somit korrespondiert die Höhe einer Säule über einer als Schlag repräsentierten Silbe mit der Prominenz, die diese Silbe erhält“ (Kern 2008 : 83)

Die kommunikative Funktion dieser rhythmischen Inszenierung ist

- (a) die Raffung der Informationsstruktur;
- (b) das „Halten“ des Turn durch den Sprecher („am Ball bleiben“);
- (c) die emotionale Einbindung der Hörer in das dramatische Geschehen („starke Story“); die Zuhörer halten den Atem an.

Die Erzählung wird ähnlich abgeschlossen wie in „Insulaner“: die Aggression wird gerechtfertigt durch „mach mich nicht X an“, sonst kommen wir wie gerade demonstriert.

5. Fazit und Ausblick: *Typische sprachliche Gebrauchsmuster: eine generationsübergreifende Perspektive*

Um unserer qualitativen Analyse höhere Validität zuzusprechen, müssen weitere Erzählungen von Jugendlichen (insbesondere von weiblichen) in ähnlicher Weise beschrieben werden. Hilfreich ist in jedem Falle der Vergleich, der nach Bohnsack (1999) ein wesentliches methodisches Kriterium der Validierung qualitativer Forschung ist. In der Tat ist ein (vorsichtiger) vergleichender Blick auf die sprachliche Gestaltung von Erzählungen durch Erwachsene sinnvoll. Auf der Folie von Erzählungen im „Wendekorpus“ (vgl. Bredel 1999) ist „explorierendes“ und „exemplifizierendes“ Erzählen bei Erwachsenen typisch: Sie dienen dem exemplarischen Darstellen oder gemeinsamen Verarbeiten von Erfahrungen. Ihr Austausch ist (u.a.) wesentlich mit dem Wunsch nach einer Vertiefung der sozialen Kompetenz verbunden. Sie sind in der Regel – wenngleich in variantenreicher Gestalt – normativ strukturiert (Abstrakt, kontextspezifische Orientierung, Handlungsverlauf, Bewerten des Geschehens, Rückbezug auf die Sprechsituation) und in den verbalen Mitteln auf die Erwachsenennormen der Zuhörer zugeschnitten („bewährter“ Wortschatz, syntaktisch-semantic Transparenz, umsichtiges Monitoring im Sinne optimaler Verständnissicherung). Während Erwachsene Erfahrungen gegenseitig zugänglich und verarbeitbar machen wollen (Austausch auf „Augenhöhe“), wollen Jugendliche oft vor allem beeindrucken und (emotionale) Effekte wirksam machen.

Der „Tauschwert“ sozialer und individueller Erfahrungen scheint wichtig zu sein. Demgegenüber scheinen für (männliche) Jugendliche die WIRKUNG des Erzählens und die damit verbundene statusspezifische POSITIONIERUNG in der Hierarchie der Bezugsgruppe wichtiger zu sein als die formschöne sprachliche Inszenierung von Informationen unter Einbeziehung des Gegenübers. In der Tat zielen Jugendliche mehr auf narrative Effekte ab. In Erzählungen Jugendlicher werden (gesellschaftlich relevante und intersubjektiv wahrnehmbare) Normen verhandelt und verfestigt: durch Übertretung von Tabus (sprachlich, inhaltlich, etc.) oder durch Ratifizierung bzw. Sanktionierung bestimmter Normen respektive

Normbrüche. Einige Themen sind in unserem Korpus überrepräsentiert: Gewalterfahrungen, Auseinandersetzungen mit anderen ethnischen Gruppen, sexuelle/pornographische Inhalte, Medienrezeption, Dissen, Klatsch. Als sprachliche Mittel nutzen sie dabei besonders Rhythmus, Prosodie, Spielen mit verschiedenen Stimmen (Polyphonie), multimodale Performanz, „krasser“ Wortschatz (u.a.). Ihre Erzählungen scheinen eher vom „Aufbruch“ gezeichnet zu sein: *sich mehr und mehr einlassen mit der umgebenden Welt*.²⁴ In diesem Sinne spielen innovative, kreative, provozierende Momente eine zentrale Rolle, weniger Aspekte des „korrekten“ Sprachgebrauchs.

Die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982) der „sekundären Varietät Jugendsprache“ (Androutsopoulos 1998) im Vergleich mit dem Erwachsenensprachgebrauch hat Bahlo (i.Dr.) in den folgenden vier Beobachtungen zum Kommunikationsverhalten Jugendlicher festgehalten:

- (1) Selbst- und fremdbezogene Befindlichkeiten werden sehr spontan und emphatisch mitgeteilt durch *Interjektionen* (siehe Bahlo 2010), *Aufmerksamkeit fordernde Partikeln* wie *ey*, *alter* (Kumpelsprache, emphatisch), *prosodisch inszenierte direkte Rede*, *Intensivierer* (*voll*, *mega*, *krass* u.a.)
- (2) Grammatische Korrektheit wird vernachlässigt: „gib ma messa:s“, „ich geh werkstatt“ [zero Präp], Vereinfachung von NP's [zero Det] „gib ma kurz wasserpistole“²⁵
- (3) Sondervokabular: *cool*, *bitch*, *story* („packende Geschichte“), *security*, *abziehen* („jmd berauben“), *standard* „das ist standard“ (Gebrauchs- oder Verhaltensnorm), *dissen*, *denn* für temporal *dann* (exemplarische Illustration)
- (4) multifunktionaler und -kategorialer, höchst frequenter Gebrauch des verbalen Jokers *so*²⁶

Wichtig für eine weiterführende Analyse jugendsprachlicher Narrationen ist vor allem die Untersuchung von fragmentarischen, nicht komplex ausgebauten Bausteinen narrativer Aktivitäten (vgl. Spreckels 2008). Dies erscheint vielversprechend, da eine exemplarische Längsschnittsichtung des JuSpiL-Korpus vermuten lässt, dass Narrationen Jugendlicher oft nur fragmentarisch vorliegen.

²⁴ Vgl. dazu auch den ersten Teil des Sammelbandes von Quasthoff und Becker (2005), der sich mit der ontogenetischen Entwicklung und narrativen Weltaneignung beschäftigt.

²⁵ Eine gewisse Vernachlässigung der grammatischen Korrektheit hat in unseren Daten nicht zwangsläufig etwas mit dem Kenntnisstand der Jugendlichen oder der Sprachökonomie zu tun (vgl. auch Anm. 21). Häufig bedienen sich die Jugendlichen stilisierter ethnolektaler Sprechweisen, die sie nutzen, um eine „Street Credibility“ herzustellen. Die Glaubwürdigkeit einer Narration hängt u.a. vom gewählten Register ab. Die Jugendlichen übernehmen somit einen „Straßen Index“, der die Glaubwürdigkeit der Narration besonders bei „krassen Straßenerlebnissen“ unterstützt. Dieser „Straßenstil“ hat nicht unbedingt etwas mit einer ethnischen Zugehörigkeit zu tun, wie vielfach behauptet wird. Heike Wiese (u.a. 2012) macht dies am Beispiel von Berliner Jugendlichen deutlich.

²⁶ Im Wendekorpus (Ost-, West-Berlin 1992, ca. 50 Stunden Tonbandaufnahmen von 58 Sprechern) finden sich folgende „Typen“ von *so*: (a) leere Geste (unspezifisches Korrelat im Kontext, das sich der Hörer selbst erschließen muss), (b) „Anhängsel“ (Intonationsphrase oder Turn-ausleitendes *so*), (c) Substitution des Artikels durch *so* („artikelgleich“), (d) *Adverb* (traditionelle grammatische Funktion), (e) kollokativer Bestandteil einer *Redensart*, (f) *Gradpartikel* und (g) *korrelativer Ausdruck* (*so...wie* etc.). Für den *so*-Gebrauch der Jugendlichen haben wir leider keine Frequenzen, ebenso wenig lassen sich die *so* nach dem gleichen Kategorienschlüssel klassifizieren. Es gibt aber Entsprechungen, die an dieser Stelle jedoch nur kurz aufgezeigt werden sollen: (i) der „leeren Geste“ entspricht bei den Jugendlichen der sehr frequente vage Gebrauch als „Instruktion zu einer groben Vorstellung“ (Syntax: steht oft vor Quantoren, Adjektiven, Verben; (ii) der Gebrauch als artikeleretzender Joker (vgl. Wich-Reif 2010) ist sehr dominant, (iii) Verwendung in der Funktion, Listen, Äußerungen oder Turns zu schließen, findet sich häufig (vgl. „Anhängsel“), (v) die Einleitung der „direkten Rede“ durch *so* ist besonders jugendsprachlich (vgl. Galato 2000). Auffallend ist der geringe Gebrauch von *so*-Ausdrücken, die grammatisch in die Äußerung / in den Satz integriert sind (Gradpartikel, korrelatives *so*).

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis** (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt a.M.: Peter Lang (VarioLingua 6).
- Bahlo, Nils** (2010): „uallah und / oder ich schwöre“. Jugendsprachliche expressive Marker auf dem Prüfstand. In: Gesprächsforschung 11. 101-122.
- Bahlo, Nils** (2012): Let's talk about sex – Vulgärer und sexualisierter Sprachgebrauch Jugendlicher als Thema im Projektunterricht. In: APTUM. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 2012/01, 48-60.
- Bahlo, Nils** (i.Dr.) Zum Sprachverhalten und sozialen Selbstverständnis Berliner Jugendlicher im Alter zwischen 13 und 19 Jahren. Empirische Beschreibungen ausgewählter kommunikativer Muster mit didaktischem Bezug zur Berücksichtigung jugendsprachlichen Kommunikationsverhaltens im Unterricht. [Dissertationsschrift FU-Berlin].
- Bahlo, Nils/Bücker, Jörg** (i.Dr.): „...sonst knallt's“: Praktiken der kommunikativen Bearbeitung von Normverstößen und Sanktionen am Beispiel von Konditionalformaten. Erscheint in: Katharina Rosenberg und Rita Valentin (Hrsg.): Norm und Normalität.
- Bamberg, Michael** (1999): Identität in Erzählung und im Erzählen. Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. In: Zeitschrift für Psychologie, 7 (1), 43-55.
- Bamberg, Michael** (1997): Positioning between Structure and Performance. In: Journal of Narrative and Life History 7, 1-4, 335-342.
- Bergmann, Jörg** (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin: de Gruyter.
- Bohnsack, Ralf** (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Bourdieu, Pierre** (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bredel, Ursula** (1999): Erzählen im Umbruch. Studie zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Cicourel, Aaron** (1973): Basisregeln und normative Regeln im Prozess im Prozess des Aushandelns von Status und Rolle. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hgg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Hamburg: Rowohlt.
- Deppermann, Arnulf** (2008): Verstehen im Gespräch. In: Heidrun Kämper/Ludwig Eichinger (Hrsg.): Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin, New York: de Gruyter: 225-261.
- Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel** (2001): Hauptsache Spaß – Zur Eigenart der Unterhaltungskultur Jugendlicher. In: Der Deutschunterricht 6, 27-37.
- Dittmar, Norbert/Bahlo, Nils** (2008): Jugendsprache. In: Heidemarie Anderlik/Katja Kaiser (Hrsg.) Die Sprache Deutsch. Dresden, 264-268.

Eckert, Penelope/McConnell-Ginet, Sally (1992): Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461-90.

Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum 'freien' Erzählen im Unterricht. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 223-249.

Georgakopoulou, Alexandra (2007): *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.

Golato, Andrea (2000): Und ich so / und er so [and I'm like / and he's like]: An innovative German quotative for reporting on embodied actions. In: *Journal of Pragmatics* 32.1, 29-54.

Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung* 3, 59-80.

Hall, Stuart (1996): Who needs identity? In: Stuart Hall/Paul du Gay (Hrsg.): *Questions of cultural identity*. London: Sage, 2-17.

Kern, Friederike (2013): *Prosodie und Syntax im Türkendeutschen*. Berlin: de Gruyter. [Habilitationsschrift].

Keupp, Heiner et al. (2002) *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.

Kotthoff, Helga (2011): Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen. In: Stefan Habscheidt (Hrsg.): *Handbuch der Kommunikationstypologie*. Berlin: de Gruyter.

Kotthoff, Helga (2006): *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Labov, William (1980): Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen. In: William Labov: *Sprache im sozialen Kontext*. Hrsg. N. Dittmar/B.O. Rieck. Königsstein: 287 ff.

Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 2, 78-126.

LePage, Robert B./Tabouret-Keller, Andrée (1985): *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. New York: Cambridge University Press.

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004) Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausg. 5, 166-183.

Ochs, Elinor / Capps, Lisa (2001): *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Quasthoff, Uta (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus/Antos, Gert/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hgg) Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 1293-1309.

Quasthoff, Uta (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.

Quasthoff, Uta/Becker, Tabea (Hrsg.) (2005): Narrative Interaction. Amsterdam: John Benjamins.

Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 15, 307-317.

Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Schwitalla, Johannes (2011): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Selkirk, Elisabeth (1984) Phonology and Syntax. Cambridge: CUP.

Selting, Magret (2000): Berlinische Intonationskonturen. Der 'Springton'. In: Deutsche Sprache 28,3 / 2000, 193-231.

Spreckels, Janet (2008): Identity negotiation in small stories among German adolescent girls. In: Narrative Inquiry 18, 2, 393-413.

Steckbauer, Daniel/Dittmar, Norbert (i.Dr.) Emerging and Conflicting Forces of Polyphony in the Berlin Speech Community after the Fall of the Wall: On the Social Identity of Adolescents. In: International Journal of the Sociology of Language.

Vale, Eugene (1987) Die Technik des Drehbuchs Schreibens für Film und Fernsehen. 3. Aufl. München: TR-Verlagsunion.

Wich-Reif, Claudia (2010): „Da hat der Christian sone großen Augen gemacht“ - Pluralvarianten des Pronomens solch im deutschen Sprachraum. In: Norbert Dittmar/ Bahlo, Nils (Hrsg.): Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Berlin: Peter Lang, 195-215.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein Dialekt entsteht. München: Beck.

Wortham, Stanton (2000): Interactional Positioning and Narrative Self-Construction. In: Narrative Inquiry, 10, 1, 157-184.

Wulff, Hans J. (1999): Darstellen und Mitteilen. Elemente der Pragmasemiotik des Films. Tübingen: Narr.

Wulff, Hans (2001): Konstellationen, Kontrakte und Vertrauen: Pragmatische Grundlagen der Dramaturgie. In: Montage 10,2, 131-154.