6. Regeln des Sprechens, Erzählstile, soziale Typisierungen, Sprachvariation und Symbolisierungsverfahren unter Jugendlichen der Kerngesellschaft in Neckarau

KARL-HEINZ BAUSCH

1.	Einleitung	389
2.	Sozialer Kontext, die Gruppe und der Gesprächsausschnitt	390
3.	Regeln des Sprechens	393
3.1.	Thematisierungsverfahren und Einbettungsregeln	394
3.2.	Annas Sequenzierungsverfahren	400
3.3.	Regeln für den Umgang mit der Aktivität Erzählen	402
4.	Erzählstile und Gruppenidentität	403
4.1.	Normale und expandierte Form des Erzählens	404
4.2.	Sachverhaltsdarstellung in der Normalform	405
4.3.	Annas szenisches Erzählen	407
4.4.	Erzähltechniken in der Gruppe	415
4.5.	Der Erzählstil von Anna und der Gruppe	418
5.	Soziale Typisierungen und Kategorien	420
5.1.	Die soziale Bedeutung des Geschichten-Erzählens	420
5.2.	Die Typisierung der Erzählerin Anna	421
5.3.	Das Orientierungsmuster für die Institution Schule	421
5.4.	Die soziale Bedeutung des erzählten Konflikts	423
5.4.1.	Die Kategorisierung der Lehrerin	423
5.4.2.	Die Art der Konfliktbearbeitung	426
5.5.	Typisierungen und Orientierungsmuster der Jugendlichen	428
6.	Sprachvariation und Sprachorientierung	429
6.1.	Zur Sprachorientierung in der Kerngesellschaft	430
6.2.	Sprachvariation in der Jugendgruppe	434
6.2.1.	Zur internen Ordnung des Variationsspektrums	435
6.2.2.	Variation im Vokalismus	437
6.2.3.	Variation im Konsonantismus	440
6.2.4.	Variation in der Morphophonologie	443
6.2.5.	Varianten in geschlossenen Listen	446
6.3.	Die Sprachorientierung in der Gruppe	449

7.	Symbolisierungsverfahren	451
7.1.	Lexikalisierte Symbolisierungen	452
7.2.	Symbolisierende Sprachvariation	455
7.3.	Symbolisierungsverfahren in der Gruppe	459
8.	Zusammenfassung und Ausblick	461
9.	Beispieltext: „Die doofe Musiklehrerin“	463

1. Einleitung*

Der Beitrag geht am Beispiel der Aktivität Erzählen der Sprachverwendung und sozialen Identität einer zur Kerngesellschaft gehörenden Jugendgruppe im Mannheimer Vorort Neckarau nach. Folgende Fragen werden an einem exemplarischen Gesprächsbeispiel untersucht:

- Welche Rolle spielt der Gesprächstypus Erzählen in der Diskurswelt der Gruppe? Dabei geht es um die Regeln des Sprechens für den Umgang mit der Aktivität Erzählen, insbesondere um Verfahren des Thematisierens, des Einbettens von Erzählungen in den Diskurs und um Sequenzierungsverfahren beim Erzählen (Kap. 3).
- Wodurch sind Erzählstile in der Gruppe charakterisiert und welche Funktion haben sie für die Gruppenidentität? Der Schwerpunkt liegt hier auf der Beschreibung des Erzählstils der herausgehobenen Erzählerin und dessen Gegenüberstellung mit stilistischen Verfahren für Sachverhaltsdarstellungen in der Gruppe. Es wird gezeigt, wie die Erzählerin ihren expandierten Erzählstil – insbesondere ihr szenisches Erzählen – in die Normalverfahren der Gruppe einbindet und dadurch ihre Rolle als Erzählertyp der Gruppe sichert (Kap. 4).
- Welche sozialen Typisierungen und Kategorien werden in der herausgehobenen Erzählung des Erzählertyps angesprochen, und welche Schlüsse lassen sie auf die gemeinsamen Werte und sozialen Orientierungen der Gruppe nach innen und außen zu? Thematisiert werden darin Werte und soziale Orientierungen gegenüber dem Elternhaus, der Institution Schule sowie Bewertungen und Verhalten einer Lehrerin gegenüber in einem mit ihr erlebten Konflikt (Kap. 5).
- Wie ist die Sprachverwendung und Sprachorientierung der Gruppe zu charakterisieren, und wie ist sie in die Sprachtradition der Kerngesellschaft eingebettet? Dabei geht es um die Beschreibung der zwischen den Polen Standardsprache und Dialekt angesiedelten sprachlichen Normallage in der Gruppe und um die Verfahren, mit denen sie dialektale Elemente in ihre Normallage übernimmt (Kap. 6).
- Zum Schluß wird der Frage nachgegangen, welche die charakteristischen sprachlichen Symbolisierungsverfahren sind, mit denen die Erzählerin ihre Zugehörigkeit zur Gruppe und die Abgrenzung anderen gegenüber signalisiert. Beschrieben wird insbesondere die soziale Bedeutung von lexikalisierten Symbolisierungen und von symbolisierender Sprachvariation (Kap. 7).

Die Aktivität Erzählen habe ich herausgegriffen, weil sie nach meinen Beobachtungen eine in der Kerngesellschaft bewußt gehandhabte verbale Aktivität zu sein scheint. Das Erzählen von eigenen oder fremden Erlebnissen oder ortsbezogenen historischen Ereignissen gehört zu den herausgehobenen Aktivitäten

* Abschluß des Manuskripts November 1989

in Gruppen der Kerngesellschaft. In Interviews wurde ich auf Personen aufmerksam gemacht, die gut erzählen konnten (*da kann mer stundelang zuhere*). In den Gruppen gab es immer wieder herausgehobene Erzählertypen, denen die Beteiligten gern zuhörten. Erlebte Konflikte wurden gelegentlich so aufbereitet, daß sie ihre sachverhaltsbezogene Dramatik verloren und dadurch zur unterhaltsamen Geschichte wurden. Selbst Witze wurden in Form von Erlebnis-Erzählungen präsentiert. Erzählen hat in den Gruppen demnach eine doppelte Funktion: Es ist ein Mittel zur Überlieferung gemeinsamen Wissens und zum Aushandeln sozialer Orientierungen, es ist aber auch ein Element der Unterhaltung. Zum Erzählen in dieser doppelten Funktion braucht es einerseits der Rolle eines Erzählers, der im Erzählen sich selbst darstellt und seine persönliche Identität festigt, andererseits der Bereitschaft der Gruppe, die ihm die Gelegenheit dazu gibt, weil seine Erzählungen Anlaß geben, die soziale Identität der Gruppe auszuhandeln.

Die Altersgruppe der Jugendlichen wurde gewählt, weil sich Jugendliche soziologisch gesehen in einer Übergangsphase befinden. Einerseits vergesellschaften sie sich für kurze Zeit in Subkulturen von Peer-Gruppen, andererseits stehen sie im sozialen Kontakt (und Konflikt) zur Erwachsenenwelt. Dieser Übergangstatus schlägt sich sowohl in ihrem sozialen als auch in ihrem sprachlichen Verhalten nieder. Die Analyse dieses Verhaltens in der verbalen Kommunikation Jugendlicher läßt Schlüsse auf ihre sprachliche und soziale Einbettung und auf die Struktur der Ortsgemeinschaft zu.

Im Gesprächsbeispiel werden typische Segmente der sozialen Welt Jugendlicher, das sind Freundschaft, Elternhaus und Schule, und typische Symbolisierungen und soziale Typisierungen vorgeführt. In ihm werden Anlässe, eine Erzählung zu etablieren, zunächst nicht aufgenommen, bis die in der Gruppe herausgehobene Erzählerin selbst die Initiative ergreift. Eine Erzählung der herausgehobenen Erzählerin wurde herangezogen, weil sich an ihr die Selbstdefinition des Erzählertyps, sein Individualstil und – in seinen Erzählverfahren und an den Reaktionen der Beteiligten darauf – Erzählstile in der Gruppe rekonstruieren lassen. An ihm läßt sich auch zeigen, daß schon unter Jugendlichen eine Figur in der Rolle des Erzählers eine Bühne zur Darstellung persönlicher Identität bekommt, wenn sie mit entsprechenden Regeln des Sprechens eine Erzählung einbettet und durchführt. Geschichten erzählen ist schon unter Jugendlichen der Kerngesellschaft eine in deren Diskurswelt integrierte Aktivität.

2. Sozialer Kontext, die Gruppe und der Gesprächsausschnitt

Der 1899 eingemeindete, an den Mannheimer Stadtkern angebundene Vorort Neckarau hat vom Ortsbild und der ökonomischen Struktur her gesehen den Charakter einer Kleinstadt (ca. 27.000 Einwohner, Einkaufszentrum, ältere und neuere Wohngebiete, Industrie und Handwerk, nur ein landwirtschaftlicher Betrieb). Die ausgebauten Infrastruktur (diversifiziertes Einkaufsangebot, differenziertes Aus- und Fortbildungsangebot, eine große Zahl an Arbeitsplätzen, über

60 Geselligkeitsvereine, ca. 50 Gaststätten)¹ verleiht dem Vorort im Bewußtsein der Einwohner einen hohen Grad an Autonomie.² Die dichte Bebauung mit vorwiegend Ein- bis Dreifamilienhäusern und kleinen Mietshäusern, meist in Privatbesitz, lassen das Ortsbild durchsichtig erscheinen.³ Die Einwohner sind Angestellte, Arbeiter und Selbständige (Handwerker und Kleinunternehmer). Ein geringer Teil von ihnen lebt seit mehreren Generationen im Ort. Historisch geprägt ist die Ortsgemeinschaft durch Zuwanderungsschübe Ende des letzten Jahrhunderts, in den zwanziger, den fünfziger und in den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts, die zu einer Amalgamierung zwischen Alteingesessenen und Zuwanderern geführt haben. In dieser Zeit hat der Ort eine Wandlung vom Arbeiterbauerndorf zur Kleinstadt vollzogen.⁴ Heute besteht aus unterschiedlicher Perspektive das Bewußtsein, Residenzdauer und Beteiligung an lokalen Geselligkeitsformen mache Zugezogene automatisch zu Einheimischen. Die Integration in die Kerngesellschaft geschieht hauptsächlich über die Vereine, über vereinsähnliche Organisationen und über Nachbarschaftsbeziehungen. Aus Freunden von Freunden konstituieren sich die zentralen sozialen Netzwerke der Kerngesellschaft.⁵ Lokale Orientierung und Fähigkeit zur Selbstorganisation prägen ihre soziale Identität.

In diesem Beitrag wird das Sprachverhalten einer Initiativgruppe aus der Kerngesellschaft untersucht, deren Treffen ich von März bis Juli 1984 beobachtet und auf Band aufgenommen habe. Sie wurde zur Jahreswende 1983/84 von jüngeren Erwachsenen und Schülern ohne einen formalen Gründungsakt eingerichtet. Sie wollte durch unterschiedliche Aktivitäten (Dokumentation, Resolution, Unterschriftensammlung, Werbeveranstaltung) den Bedarf für ein Freizeitzentrum für Jugendliche nachweisen, um die Stadtverwaltung als potentiellen Geldge-

¹ Ausgeführt in Bausch (1986, Kap. 2.1.2., 2.2., 3.1.2., und 3.3.1.). Die im Vergleich zu anderen Stadtbezirken gute infrastrukturelle Versorgung belegen auch die statistischen Angaben im Sozialatlas Mannheim (1986).

² Das Bewußtsein der Bewohner, Neckarau sei autonom, schlägt sich auch in ihren Urteilen zur Abgrenzung gegenüber den anderen Stadtteilen und dem Stadtzentrum nieder. Siehe dazu Bausch (1986, Kap. 1.4.).

³ Auf den Zusammenhang von Baustruktur, Kontaktchancen und Ortsbezogenheit in der Großstadt wird in der soziologischen Literatur besonders seit den 60er Jahren (Lynch 1960) immer wieder hingewiesen. Siehe z.B. Bodzenta u.a. (1981, S. 64) zu Wiener Stadtbezirken. Günter (1980, S. 95-99) nennt „Maßstäblichkeit und Überschaubarkeit“, „räumliche Fixpunkte“, „unterscheidbare, identifizierbare Elemente“, „Funktionsmischung und Territorialität“ als Bestimmungsmerkmale für einen „prokommunikativen Raum“, durch die Ortsbezogenheit gefördert wird.

⁴ Zur Ortsentwicklung von 1880 bis heute siehe Bausch/Probst (1984, S. 11-16).

⁵ Zur Kerngesellschaft zählen die Einwohner, die in ihren Einstellungen und Handlungsorientierungen lokal orientiert sind und ein gemeinsames Wissen über den „echten Neckarauer“ haben, siehe dazu Bausch (1986, Kap. 4.1.). Vgl. auch die anthropologische Untersuchung der Zugehörigkeit zur Kerngesellschaft am Beispiel eines englischen Dorfes in Strathern (1981).

ber für ein entsprechendes Vorhaben in Zugzwang zu bringen. Der Kern der Gruppe bestand aus zehn Personen, von denen jeweils zwischen vier und acht an den Treffen teilnahmen. Die Treffen bildeten für die Teilnehmer einen weiteren Ereignistyp im Netzwerk von Freunden und Bekannten. So definierten z.B. zwei Teilnehmer die Gruppe:

A: *die meiste hier sin schonn e:wisch zusamme*

B: *net e:wisch awwer mir sin halt so mitenander befreundet*

Genau genommen rekrutierte sich die Gruppe aus zwei Cliquen mit sich überschneidenden Aktivitätsfeldern. Die eine bestand aus vier Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren (drei Angestellte und eine Hausfrau), von denen zwei im Ort geboren und zwei aus dem Stadtkern zugezogen waren. Sie hatten sich auf dem Feld lokalpolitischer Aktivitäten kennengelernt. Die andere Clique bestand aus 8 Jugendlichen (Realschülern und Gymnasiasten zwischen 14 und 18 Jahren aus Arbeiter- und Angestellten-Elternhäusern), die sich in Nachbarschaften, Jugendgruppen der Kirchen und Sportvereinen kennengelernt hatten. Mitglieder beider Cliquen waren vor und zur Zeit der Initiative auch gemeinsam im sozialpolitischen Bereich aktiv.

Die sprachliche Normallage der Teilnehmer war an der lokalen bis regionalen Varietät orientiert. Fremden gegenüber und in formalen Situationen verwendeten sie dagegen eine am überregionalen Standard orientierte Sprachlage. Alle Mitglieder verwendeten untereinander die Du-Anrede bzw. den Vornamen oder Spitznamen.⁶

Die Treffen fanden in der Regel wöchentlich statt auf wechselnden Schauplätzen (Raum einer Institution, Wohnung eines Mitglieds, auf einem vor der Institution gelegenen Freigelände). Schauplätze und Schauplatzwechsel weisen auf eine informelle soziale Organisation der Gruppe. Die Treffen hatten zwei Komponenten: 1. Planen der nächsten Aktivitätsschritte der Initiative, 2. geselliger Austausch über die gemeinsame soziale Welt. Komponente 1, das Planen, lag normalerweise zeitlich in der Mitte der Treffen. In ihr wurden u.a. eine zentrierte Gesprächsführung und die für Planungsbesprechungen in der Kerngesellschaft geläufigen Verfahren eingeübt. Komponente 2, der gesellige Austausch, hatte auch die Funktion einer Nachrichtenbörse. In ihr gab es keine ersichtliche Zentrierung in der Gesprächsführung. Während der Komponente Planen waren die Jugendlichen und Erwachsenen etwa gleich aktiv, in der Komponente geselliger Austausch dagegen waren die Jugendlichen aktiver.

Zusammenfassend kann man die Jugendinitiative folgendermaßen charakterisieren: Von der Gründungsgeschichte und ihrem organisatorischen Rahmen her gesehen ist sie eine informelle Gruppe. Unter dem Gesichtspunkt ihrer Aktivitäten zeigt sie eine Mischung zwischen Aufgabenorientierung und geselli-

⁶ Zur Sprachorientierung in der Ortsgemeinschaft siehe Bausch (1986, Kap. 6.1.3.) und Bausch/Davies (1988).

gem Austausch. Im Sozialstatus ihrer Mitglieder, in ihrer Zusammensetzung als Freunde von Freunden, in ihrer Bereitschaft zur Selbstorganisation und in ihrem Sprachverhalten ist die Initiative eine für die Kerngesellschaft typische Gruppe.

Der herangezogene Gesprächsausschnitt „Die doofe Musiklehrerin“ stammt aus der Anfangsphase eines Treffens und gehört zur Komponente 2, dem geselligen Austausch. Die Sprecher sind zwei befreundete Schülerinnen. Anna ist 16 Jahre alt, in Neckarau geboren und besucht das unter kirchlicher Trägerschaft stehende dortige Gymnasium. Britta ist 15 Jahre alt, ebenfalls in Neckarau geboren und Schülerin der dortigen Realschule. Der Gesprächsausschnitt ist unter zwei Aspekten typisch für die Komponente geselliger Austausch:

- Die darin vorkommende Thematisierung von Gruppennormen und sozialen Bewertungen von Gruppenmitgliedern ist ein zentraler Gesprächsgegenstand in der Komponente 2.
- Anna ist eine durch ihren Kommunikationsstil herausgehobene Figur während des geselligen Austauschs. Das wird auch von Gruppenmitgliedern thematisiert.

Der Gesprächsausschnitt stammt aus folgender Szene: Die Jugendlichen warten am Treffpunkt im Freien auf Peter, der die Schlüsselgewalt über den Tagungsraum hat. Sie tauschen Erlebnisse der vergangenen Woche aus. Ein Beteiligter kommt kurz auf die nicht anwesende Nina zu sprechen, von der die Anwesenden wissen, daß sie auf Klassenfahrt ist. Die mit Nina befreundete Anna fragt Ninas Schwester Britta, ob Nina ihr geschrieben habe (*hot se näd gschriwwe*). Mit dieser Sequenz beginnt der Gesprächsausschnitt. Der Ausschnitt endet mit der Auflösung der Szene. Anna sieht den inzwischen eingetroffenen Peter in ca. 15 Meter Entfernung, ruft ihm zu: *Peter Peter wo bisch=n üwwerhaupt gewese*, steht auf und läuft zu ihm, um ihn überschwenglich zu begrüßen und ihm zugleich vorzuwerfen, daß er kürzlich bei einem anderen Treffen vermißt wurde. Die am Gesprächsausschnitt Beteiligten sehen Anna zu, um sich dann ebenfalls anzuschließen (siehe das Transkript des Gesprächsausschnitts am Ende des Beitrags).

3. Regeln des Sprechens

Wenden wir uns zunächst der Frage zu, welche Rolle die Aktivität Erzählen und der Gesprächstypus Erzählung in der Gruppe einnehmen. Die Art und Weise, in der eine Erzählung initiiert, sequenziert und von der Gruppe bearbeitet wird, läßt einerseits Schlüsse auf übergreifende Normen und sprachliche Regeln für das Aushandeln sozialer Identität zu, andererseits gibt sie auch Aufschluß über die Rollenzuschreibungen in der Gruppe. Hierbei handelt es sich um Normen und Regeln in der wechselseitigen verbalen Interaktion, die die Beteiligten aufgrund ihrer gemeinsamen Wissensbestände und Erfahrungen mit bestimm-

- 20 A: eingtlich noch weg #ts **
 K: #ÄRGERLICH#
- 21 B: nur bis samsdag
- 22 A: <isch wollt se noch an de bus begleide >isch
- 23 A: hab se jo annersch mo an de zug begleid awwer
- 24 A: * isch hätt jo/ isch meen isch hätt schunn
- 25 A: sams/ samstag schwänze gekonnt| * des wär kä
- 26 A: problem gewese <die mutti hätt ma aa
- 27 A: entschuldigung geschriewe| awwer * des gi'ng| ned
- 28 A: weil mer samstag musikarbeit geschriewe hawwe|
- 29 A: * da wär des doch uffgfalle| un die doof
- 30 A: musiklehrerin hot misch sowieso schunn uff=m
- 31 A: kicker| die >kann misch ned ausstehe
- 32 B: LÄCHELT KURZ
- 33 A: <na e"scht|

Britta beantwortet Annas Frage in (1) *hot se näd gschriewe* nur tangential. Nach dem einleitenden *nä:*, das Britta hier wie auch an anderen Stellen nur als Kontaktsignal und nicht als Verneinung verwendet, zitiert sie den Briefkopf und stellt die Unvollständigkeit der Adressenangabe fest. Thema ist für sie die dadurch nicht mögliche Kontaktaufnahme zu Nina, was eine Kritik an Ninas Verhalten bedeutet. Sie konstatiert einen Verstoß gegen die Norm, Freunde zu informieren. Nur beiläufig gibt sie eine Antwort auf Annas Frage in (7f.) *en brief ja * fünf seide lang*. Anna stimmt in die Kritik ein (6-13) *des is jo blö:d* und erweitert sie, indem sie ebenfalls einen Verstoß gegen die Norm, Freunde zu informieren, erwähnt (man schreibt von auswärts) *die Nina die soll ma ruhisch mo schreiwe die faul kuh*. In (14-21) wird von beiden eine über Dritte vermittelbare Kontaktaufnahme zu Nina erörtert. Nicht das Erzählen einer Geschichte (des Briefinhalts), sondern soziale Normen, die Ninas Verhalten den zu Hause Gebliebenen gegenüber betreffen, werden von beiden bearbeitet.

Ab (22) wechselt Anna den Fokus auf die eigene Person. Sie entfaltet ihre Verhaltensnorm gegenüber Nina: *isch hab se jo annersch mo an de zug begleid* und den von ihr selbst begangenen Verstoß dagegen: (22) *isch wollt se noch an de bus begleide [...] awwer*. Mit *annersch mo*, *wollt* und *awwer* deutet sie einen Normverstoß an, den sie aber zunächst nicht nennt, um in einem Einschub zu rechtfertigen, daß der Verstoß nicht leichtfertig geschah. Sie hätte vom Unterricht fernbleiben können, weil ihre Mutter bereit gewesen wäre, eine Entschuldigung zu schreiben (24-27). Danach führt sie die Begründung fort (27) *awwer des ging ned weil [...]*. Zwei außergewöhnliche Gründe, ein punktueller

(28) (eine Musikarbeit an dem betreffenden Tag) und ein übergreifender: (29-31) *die doof musiklehrerin hot misch sowieso schunn uff=m kicker, die kann misch ned ausstehe* werden von ihr genannt. Damit bleibt sie wiederum beim Thema Gruppennorm. Mit der Bewertung der Lehrerin begründet sie einerseits ihren Normverstoß, andererseits deutet sie damit in kondensierter Form die Hintergrundgeschichte an, die zu dem Verstoß geführt hat. Sie führt aber die Geschichte, die die Einstellung der Lehrerin ihr gegenüber ausgelöst haben könnte, an dieser Stelle nicht weiter aus. Britta reagiert darauf lediglich mit einem kurzen Lächeln (32), was Anna veranlaßt, mit dem intensivierenden Ausdruck *na eschd* (33), markiert durch Lautstärke und Prosodie, noch einmal die Aversion der Lehrerin gegen sie zu unterstreichen und weitere Erläuterungen nachzuschieben.

Festzuhalten ist für den Abschnitt (1-32): Britta greift Annas Frage nach Neuigkeiten über Nina nicht auf, sondern thematisiert Gruppennormen (die Bewertung und Reparatur von Ninas Normverletzung). Anna schließt sich dem Thema Gruppennorm an (die Erläuterung ihres abweichenden Verhaltens Nina gegenüber). Nicht das Erzählen von Geschichten, sondern der Normendiskurs ist die übergeordnete konversationelle Regel des Thematisierens in der Gruppe.

Mit einer schwachen Rückmeldung – ihrem kurzen Lächeln – in (32) honoriert Britta die Andeutung des Konflikts als ausreichende Begründung und, ihrer Erfahrung mit Anna entsprechend, als eine für Annas Verhalten typische Geschichte. Aus ihrer Perspektive sind Konflikte mit Autoritätspersonen für Anna charakteristisch (weiteres dazu siehe unten in Kap 5.2.). Anna ist in der Gruppe als die Figur typisiert, die sich durchzusetzen versucht und sich nichts gefallen läßt. Anna dagegen versteht das Lächeln als Aufforderung, den angedeuteten Konflikt nun zu erzählen. Diese Diskrepanz zwischen Meinen und Verstehen führt hier zu einem Grenzfall von Selbst- und Fremdinitiierung der Erzählung. Aus der Perspektive von Anna ist sie fremdinitiiert, aus der Perspektive von Britta selbstinitiiert. Anna nutzt demnach einen in bezug auf Regeln der Redeübergabe nicht eindeutigen Schnittpunkt, um ihre Erzählung anzubringen.

Anna erzählt nun in (33-75) berichtend und szenisch die die Aversion der Lehrerin gegen sie auslösenden Momente. Sie weicht damit von der Regel des Thematisierens, nach der man sich beim Erlebnisbericht auf dessen Bewertung (auf den Normendiskurs) beschränkt, ab.

33 A: <na e"schd↑ >des fand=sch total doof gell| * da

34 A: hat se mir/ da bin isch zu spät/ >da hat se

35 A: gemeint/ * ←<mir ham doch immer kirsche ja am

36 A: samstag↑ * u:n * * samstags und * mittwochs da bin

- 37 A: isch/ samstags da hab isch=s ned gepackt un=na
 38 A: bin isch gleich/ **5,00* bin isch
 K: #ABGELENKT AUF ANDEREN
- 39 A: glei freitags hingefahrn * >geb se mir widder **
 K: SIE GIBT IHM ZÜNDHÖLZER#
- 40 A: <bin isch glei freitags/ * do hot s so gereg/
 41 A: * nee samstags war=s do hot=so geregent →bin
 42 A: glei in die kirsch neigschlappt ja| #war=sch=s
 K: #RUHIGE,
- 43 A: erschdes in der kirsch >na haww=isch des
 K: GLEICHGÜLTIGE
- 44 A: gsacht# * <und dann ne do hot se sisch voll
 K: TONLAGE#
- 45 A: uffgeregt ne * #<o"h↑ isch würd↓ zu spät↑kumme↓ >un
 K: #GEHOBENE
- 46 A: so↓ un/ * na mänt se dann↑# *
 K: TONLAGE#
- 47 A: #→<haww=isch=sacht s <wa:=re":schd↑
 K: #AUFGEREGTE
- 48 A: >isch bin ne"d↑ zu spät kumme↓ <oh↑ do"ch↑
 49 A: eintrag|# >un so|gell <ha=sch gemeint↓
 K: TONLAGE#
- 50 A: #<na ja supä:"|# >ja un an mein platz ghockt
 K: #ABFÄLLIG #
- 51 A: >hat se gemeint #<wenn↑ du so aufmüpfisch bist
 K: #STARK KEIFENDE STIMME,
- 52 A: kannst du auch gleich noch zwei stunden↓
 K: IN DIE NORMALLAGE
- 53 A: arreschd↓ haben|# >gäll * isch hab den arreschd
 K: ZURÜCKFALLEND #
- 54 A: no rischdisch provoziert haww=sch #<nä:"|
 K: #AB-
- 55 A: bi"dde|# >gäll mei dasch in die eck geschmissee
 K: FÄLLIG#

- 56 A: #un hab misch=m stuhl gsetzt gell# total
K: #LÄCHELND #
- 57 A: uffgeregt * ←naja no is=se mi=m arrestzettel
- 58 A: o:gerückt↓ * hab isch ned uff=s dadum
- 59 A: geguckt↓ gell↓ * <des war=n schei"ß >isch hab
- 60 A: grad ke <zei"d >ghabt gell↓ →no hot se gmänt
- 61 A: #<verweis"↑ >wenn↓ du nischt in=n arrest kommst
K: #KEIFENDE STIMME,
- 62 A: * eh bekommst ei/ ge/ dann bekommst du
K: ALLMÄHLICH IN DIE NORMALLAGE
- 63 A: >ein: verweis↓# * dann war isch beim
K: ÜBERGEHEND#
- 64 A: schülersprescher↓ do=m schülersprescher
- 65 A: hiegelatscht↓ * n da meint se eh daß äh daß daß/
- 66 A: #←<du brauchst mich hier nischt anzulügen
K: #ARROGANTE KEIFENDE STIMME IN DIE
- 67 A: >mir irgendeine story↓ zu verzählen↓# →un weisch
K: NORMALLAGE ÜBERGEHEND#
- 68 A: warum↓ * weil die jungs die ham=mir=n zettel
- 69 A: geschriebl↑ * äh # →liebe goldische Anna warum
K: #WOHLGEFALLEN AUSDRÜCKENDE
- 70 A: hast du denn heute mittag keine zeit# gell *
K: TONLAGE#
- 71 A: ←isch hab so aus gäg draufgeschriebl ah ja * isch
- 72 A: steh heut mittag in der Neunzehnten un hab schi:schd↑
- 73 A: gäll * un die dumme kuh liest auch noch den zettel
- 74 A: >ja un=na hat=s voll geknallt↓ * →<s voll die dumme
- 75 A: kuh >die hat jetzt voll die meinung von mir gell↓
- 76 A: * * #←<Peter" <Peter# →>wo bisch=n üwwerhaupt
K: #LAUT EXALTIERT #
- 77 A: gewese

Sie gibt der Erzählung einen Rahmen: am Anfang durch eine Vorwegbewertung des Konflikts aus ihrer Perspektive: (33) *des fand isch total doof gell*, am Ende durch eine Bewertung der aus den Vorfällen hervorgegangenen Lehrereinstellung: (74f.) *s voll die dumme kuh die hat jetz voll die meinung von mir gell*. Die Andeutung der Hintergrundgeschichte in Form einer Lehrerbewertung in der Begründung ihres Normverstößes Nina gegenüber (in 29-31) und die analoge Wiederaufnahme im Erzählrahmen (33 und 74f.) weisen darauf hin, daß Anna die Geschichte als expandierte Begründung, als Beleg-Erzählung, für ihren Normverstoß nachschiebt. Die Erzählung ist demnach Teil einer Begründungsstruktur unter dem Thema Gruppennorm. Durch dieses Einbettungsverfahren gelingt es Anna, die Erzählung zu etablieren. In anderen Kontexten scheitert sie. So während eines anderen Treffens, in dem sie einen Vorschlag macht und ebenfalls implizit eine Erzählung ankündigt:

- A: Peter * wir laden den pfaff zu uns ein
 P: nein * wir laden den Marini ein
 A: he des war so hart im konfirmandeunterricht
 P: #erzählst du widder en schwank aus deem leben#
 K: #IN FREUNDLICHEM TONFALL#
 A: ja * genau
 M: loß se doch erzähle

Anna erzählt die angekündigte Geschichte aber nicht weiter.

In dieser Sequenz kündigt Anna – im Gegensatz zum vorliegenden Gesprächsausschnitt – eine in die Thematik des Gesprächs nur vage eingebettete Geschichte an. Anna verwendet formelhafte Ankündigungen für ihre Erzählungen, denn *des war so hart* ist analog zu der im Gesprächsausschnitt: (33) *des fand=sch total doof*. Beide sind vorausweisende Bewertungen. Die Reaktion der Beteiligten darauf ist diesmal geteilt. Peter identifiziert die Ankündigungsformel und prognostiziert den zu erwartenden Inhalt der beabsichtigten Erzählung als vom Typus her bekannt, als Erlebniserzählung. Er verwendet eine in der Gruppe dafür geläufige Formel: *en schwank aus deem leben*. Anna bestätigt seine Prognose. Marie interpretiert Peters Kommentar als Aufforderung, die Erzählung zu unterlassen und bittet ihn, Anna doch das Rederecht zu gewähren. Anna verzichtet aber darauf und ordnet sich den in der Gruppe hier geltenden Regeln des Sprechens unter.

Annas Versuch, eine Erzählung zu etablieren, scheitert hier, weil sie nur über eine vage Referenz eingebettet ist. Sie schlägt vor, *den pfaff* einzuladen, womit sie einen bestimmten Pfarrer bezeichnet. Peter schlägt dagegen einen anderen Pfarrer vor, den er mit Namen nennt. Anna bezieht sich in ihrer Ankündigung einer Geschichte wieder auf den von ihr erwähnten Pfarrer. Dadurch verzögert sie die thematische Progression, es entsteht ein retardierendes Moment. Peters und Maries Kommentare beziehen sich nun nicht darauf, sondern sie bewerten, ob der Typus 'Geschichte aus dem Leben' der angekündigten Erzählung

an dieser Stelle angebracht werden darf. Marie interessiert sich offensichtlich dafür und möchte die Erzählung zulassen. Worin dieses Interesse an Annas Erzählungen für die Gruppenmitglieder besteht, darauf werden wir weiter unten in Kap. 5 zurückkommen.

Unter dem Aspekt Regeln des Sprechens ist zunächst festzuhalten: Als konversationelle Regel des Thematisierens in der Gruppe gilt: Der Normendiskurs geht vor dem Erzählen von Geschichten. Dem Erzählrang der Erzählerin steht die Gruppe zwiespältig gegenüber. Ihre Erzählungen sind für die anderen als Typus 'Geschichte aus dem Leben' etikettiert. Ihre Erzählankündigungen sind formelhaft und haben für die anderen Signalfunktion. Durch die soziale Kontrolle der Gruppe lernt sie, daß ihre Geschichten einer unauffälligen (sequenziell konsistenten) Einbettung in Verlaufsstruktur, Thematik und Fokus des Diskurses bedürfen, wenn sie erfolgreich durchgesetzt sein wollen.

3.2. Annas Sequenzierungsverfahren

Zurück zum Beispiel „Die doofe Musiklehrerin“. Anna eröffnet die Erzählung mit einem dreifach abgebrochenen Start (33-35): *da hat se mir/ da bin isch zu spät/ da hat se gemeint/*. Die Fragmente zeigen, daß sie die Chronologie des Geschehens ordnet. Der Vergleich der Äußerungen mit dem Erzählverlauf bis (49) läßt den Schluß zu, daß sie die Geschichte vom Ergebnis her rekapituliert, denn sie lassen sich analog ergänzen: *da hat se mir* (49) einen Eintrag gegeben, *da bin isch zu spät* (38f.) zur Schule, *da hat se gemeint* (45) *isch würd zu spät kumme*. Das einleitende Planungsfragment ist ein Indiz dafür, daß ihr die Erzählung nicht als Versatzstück zur Verfügung steht, sondern daß sie sie erst entwickeln muß.

Nach dieser Strukturierungssequenz liefert sie eine in der Form klassische Erlebniserzählung mit Hintergrund, dramatischer Steigerung (einen Konflikt mit zweistufiger Eskalation der Ereignisse) und abschließender Bewertung.⁷ Im Vorspann zur ersten Stufe erwähnt sie den Ereignis-Hintergrund, indem sie auf den obligatorischen Frühgottesdienst vor Unterrichtsbeginn verweist (35f.) *mir ham doch immer kirsche ja am samstag * u:n * samstags und * mittwochs*. Dieser Hintergrund ist den Beteiligten nicht neu, denn sie kennen dieses Ritual an Annas Schule.

Danach erzählt sie den Auslöser des Konflikts (37-44). Regel ist, daß die Schüler sich in der Klasse treffen und gemeinsam mit dem Lehrer in die Kirche gehen. Ihr Verhalten löst die erste Konfliktstufe aus. Sie betont, daß sie, indem sie direkt in die Kirche gegangen ist, die Regel, pünktlich zu sein, nicht verletzt und eine Begründung für ihr abweichendes Verhalten gegeben hat: (42-44)

⁷ Siehe z.B. Labov/Waletzky (1967) zur Struktur mündlicher Erzählungen. Anna liefert die klassische Form einer Erzählung mit Einleitung, Hauptteil, Schluß in sequenziell geordneter Abfolge.

war=sch=s erschdes in der kirsch na haww=isch des gsacht. In (44-67) erzählt sie nun den Sachverhalt als Kontroverse in zwei eskalierenden Stufen:

In (44-57) schildert sie das Entstehen einer ungerechten Bestrafung: Im Gegensatz zu ihr sah die Lehrerin in ihrem Verhalten einen Verstoß gegen die Schulordnung, sie stellte fest: (39) *isch würd zu spät kumme* und bestrafte sie mit einem Eintrag im Klassenbuch (49) und – aufgrund ihres provokativen Verhaltens: (55) *mei dasch in die eck gschmisse* – mit zusätzlich zwei Stunden Arrest. Unterschiedliche Auslegungen einer Regel führen zu Konflikt und Bestrafung.

In (58-67) schildert sie eine Strafverschärfung als Folge einer nicht angetretenen Strafe. Sie hatte aus Nachlässigkeit den von der Lehrerin angesetzten Arresttermin nicht ändern lassen – was nach der Schulordnung in begründeten Fällen zulässig ist – (58f.) *hab isch ned uff=s dadum geguckt.* Sie bezeichnet das Versäumnis als eigenes Fehlverhalten: (59) *des war=n scheiß.* Da sie den Arrest zum angesetzten Termin nicht antrat, wurde ihr von der Lehrerin ein Verweis von der Schule angedroht: (62) *dann bekommst du ein: verweis.* Auf einem gemeinsamen Schlichtungstermin beim Schülersprecher, der in solchen Fällen eingeschaltet wird, sprach die Lehrerin Anna die Glaubwürdigkeit ab: (66) *du brauchst mich hier nisch anzulügen.* Das eigene Fehlverhalten verschärft die Strafe und bringt eine neue Dimension in den Konflikt. Annas Glaubwürdigkeit steht auf dem Spiel.

In (67-75) *un weisch warum [...]* gibt sie nun eine Erläuterung, die aus ihrer Perspektive die Einstellung der Lehrerin ihr gegenüber verständlich erscheinen läßt. Sie erzählt eine andere Geschichte aus einer vor der zweiten Phase des Konflikts gelegenen Unterrichtsstunde, mit der sie auch ihr in (27f.) erwähntes Wohlverhalten der Lehrerin gegenüber rechtfertigt. Ihr war peinlich, daß die Lehrerin eine zwischen ihr und Mitschülern kursierende Klassenpost abgefangen hatte (73). Darin hatte sie die Frage, warum sie am Nachmittag keine Zeit habe, aus Spaß – (71) *so aus gäg* – damit beantwortet, daß sie im Prostituiertenquartier arbeiten müsse: (71f.) *ich steh heut mittag in der Neunzehnten un hab schischd* (die 'Neunzehnte Straße' ist eine lokale Bezeichnung für das Prostituiertenquartier im Stadtzentrum).

Abgesehen von der einleitenden Strukturierungssequenz (in 33-35) erzählt Anna die Geschichte gradlinig in der chronologischen Abfolge der Ereignisse. Sie baut keine Digressionen (Schleifen, Wiederholungen, Nachträge) oder Kommentare ein. Sie plaziert nur zwei die Aufmerksamkeit der Zuhörer auf Erzählrelevantes lenkende Sequenzen. In (59) *des war=n scheiß* verweist sie implizit auf ihr Verhalten, das eine Eskalation der Ereignisse erwarten läßt. Erst die darauf folgende Erklärung der Lehrer-Einstellung wird mit einer rhetorischen Frage (67f.) *un weisch warum* eingeleitet, die die Aufmerksamkeit auf das danach folgende lenkt. Auffällig ist die Häufung von phatischen Partikeln an syntaktischen Einschnitten, die die Geschichte durchziehen, obwohl Anna diese Partikeln an-

sonsten selten gebraucht. Sie fehlen z.B. außerhalb der Erzählung (1-32) völlig. So verwendet sie *gell/gäll* in (33, 49, 53, 55, 56, 59, 60, 70, 73, 75), *ja* in (35, 42) und *ne* in (44). Die spärliche Verwendung von die Aufmerksamkeit steuernden Sequenzen und die Häufung der phatischen Partikeln deuten darauf hin, daß Anna die Erzählung in ihrem Diskurs nicht besonders hervorhebt und im Erzählablauf keine besonderen Relevanzen setzt, sondern lediglich ein längeres Rederecht für ihren Beitrag beansprucht. Mit den Partikeln signalisiert sie ihr floor-keeping. Sie präsentiert die Erzählung als ein geschlossenes Paket. In diese Richtung verweisen auch ihre Eröffnung und Beendigung der Erzählung: Das *des* in (33) *des fand=sch total doof* kann in dem Kontext sowohl anaphorisch als auch kataphorisch angeschlossen werden, deshalb ist die Sequenz eine nicht eindeutige Erzähleröffnung. Nach der Erzählung wendet sie sich unverzüglich von den Hörern ab, indem sie den außenstehenden Peter anruft: (76) *Peter * Peter wo bisch=n üwuerhaupt gewese* und verläßt die Szene. Dadurch können die Hörer die Erzählung ihr gegenüber nicht mehr honorieren.

Während der gesamten Erzählung gibt es von seiten der Hörer keine verbalen Reaktionen. Sie hören schweigend zu. Einige gehen Aktivitäten nach, die anzeigen, daß sie Anna das Rederecht lassen: Einer dreht Zigaretten, ein anderer nimmt Annas Zündhölzer, um sich eine Zigarette anzuzünden. Sie reagiert darauf mit: (39) *geb se mir widder*.⁸ Im Verlauf des Treffens wird die Geschichte von den Hörern auch nicht mehr aufgegriffen. Die Passivität der Hörer läßt vermuten, daß Annas Erzählung keinen Anlaß zur interaktiven Verarbeitung gibt. Auch im Nachhinein scheint das erzählte Erlebnis für die Hörer nicht kommentierungsbedürftig zu sein.

3.3. Regeln für den Umgang mit der Aktivität Erzählen

Gestützt auf die Ergebnisse in 3.1. und 3.2. und vergleichbare Beobachtungen bei anderen Gelegenheiten können wir nun zusammenfassend einige Regeln des Sprechens formulieren, die den Umgang mit der Aktivität Erzählen in der Jugendinitiative charakterisieren.

1. Die Gruppe ist keine Erzähler-Gemeinschaft. Erzählanlässe werden normalerweise nicht zu längeren Erzählungen ausgebaut. So können explizite Erzählaufforderungen übergangen werden. Hinweise auf Hintergrundgeschichten werden selten zum Anlaß genommen, eine Erzählung einzufordern. Ankündigungen, etwas erzählen zu wollen, können direkt gekontert und das Ansinnen zurückgewiesen werden.
2. Eine zentrale Thematisierung in der Gruppe liegt auf Gruppennormen, die demnach eine besondere Relevanz im Diskursrepertoire der Gruppe einnehmen. Normendiskurs geht vor Geschichten-Erzählen.

⁸ Die den Blickkontakt reduzierende Sitzordnung förderte das schweigende Zuhören. Vier Beteiligte, darunter die Erzählerin, saßen nebeneinander auf einer Bank, zwei gegenüber auf der Erde.

3. In der Gruppe gibt es eine herausgehobene Erzählerin (Anna), die von anderen Gruppenmitgliedern als Erzähler typisiert ist. Ihre Erzählungen sind von den anderen als 'Geschichten aus dem Leben' typisiert. Sie kann diese Rollenzuschreibung als problematisch erfahren, wenn sie ad hoc eine Geschichte etablieren möchte.
4. Die Erzählerin hat aber auch eine erfolgreiche Einbettungstechnik zum Etablieren ihrer Geschichten in den Diskurs entwickelt, die aus folgenden Verfahren/Strategien besteht:
 - Bereite die Erzählung als Hinweise auf Hintergrundgeschichten zum Thema Gruppennormen vor.
 - Bette Hinweise auf Hintergrundgeschichten in einen funktionalen Zusammenhang ein, durch den sequenziell konsistent der Hintergrundhinweis zur Erzählung expandiert werden kann, z.B. als Teil einer Begründungsstruktur.
 - Wähle eine in bezug auf Übergaberegeln ambige Schnittstelle, um die Erzählung anzubringen.
 - Vermeide beim Sequenzieren der Erzählungen explizite Ankündigungen, Gliederungsausdrücke und Relevanzsetzungen.
 - Verwende an syntaktischen Einschnitten (Turn-Schnittstellen) phatische Aufmerksamkeitssignale, um anzuzeigen, daß du das Rederecht behalten möchtest.

Eine mit diesen Techniken etablierte Erzählung hat Aussicht, ohne Intervention zu Ende geführt werden zu können.

Diese Regeln des Sprechens sind relativ gefestigte Verfahren im Umgang mit der Aktivität Erzählen unter den Mitgliedern der Gruppe. Regel 1 bezieht sich auf die Normalform des Umgangs mit der Aktivität Erzählen, die alle Mitglieder der Gruppe anwenden. Regel 2 ist eine generelle Maxime zur Relevanz von Thematisierungen, die in Einschränkung auch außerhalb der Aktivität Erzählen in der Gruppe angewendet werden kann. Regel 3 betrifft die Gruppendynamik, nämlich die Konstitution der Rollenverteilung hinsichtlich der Aktivität Erzählen. Regel 4 betrifft besonders die Gesprächsorganisation, nämlich die Konstitution von erfolgversprechenden Gesprächsstrategien für die als Erzähler typisierte Figur, wenn sie eine ihrer herausgehobenen Geschichten etabliert.

4. Erzählstile und Gruppenidentität

Im vorangegangenen Kapitel ging es um die Regeln des Sprechens zum Einbetten einer Erzählung in den Diskurs. In diesem Kapitel geht es nun um die Erzählung selbst und um die stilistischen Verfahren des Erzählens in der Gruppe. Annas herausgehobener Erzählstil in ihrer Rolle als Erzählertyp der Gruppe wird beschrieben und dem üblichen Erzählverhalten in der Gruppe gegenübergestellt. Techniken des szenischen Erzählens und Verfahren zur sym-

bolisierenden Charakterisierung von Erzählfiguren und deren Handlungsweisen stehen dabei im Vordergrund. Vier auffällige Aspekte im Gesprächsausschnitt bedürfen einer genaueren Betrachtung: das Sprechtempo, die Prosodie, die szenische Erzählweise und die Sprachvariation.

4.1. Normale und expandierte Form des Erzählens

Der Abschnitt vor dem Beginn von Annas Erzählung (1-32) repräsentiert die Normallage des Sprechduktus von Anna und der Gruppe. Mit kurzen Sprechpausen markieren Anna und Britta syntaktische Einschnitte in (2, 7, 8, 9, 10, 29) sie sind in der Transliteration durch * gekennzeichnet. Bei subordinierten Sätzen verschiebt sie die Sprechpause hinter die einleitende Konjunktion (18, 23f., 27). Sie verwendet keine für schnelles Sprechen typischen Verschleifungen.

Auffällig dagegen ist Annas Variation im Sprechtempo während ihrer Erzählung (33-75). Sie erweckt den Eindruck des Variierens nicht nur durch die Anzahl der gesprochenen Silben pro Zeiteinheit, sondern auch durch für Schnellsprechen typische Verschleifungen. Charakteristische Verschleifungen in der Erzählung sind:⁹ (42) *war=sch=s* (war ich als), (47) *haww=isch=sacht* (hab ich gesagt), (49, 54) *ha=sch* (habe ich), (56) *misch=m=stuhl* (mich auf den Stuhl), (61) *in=n* (in den), (64) *do=m* (dann zum), (74) *un=na* (und da), (76) *bisch=n* (bist du denn). Vor dem Beginn der Erzählung bis (32) gibt es keine derartigen Verschleifungen. Es gibt längere Sequenzen in normalem, in langsamerem und in schnellerem Sprechtempo. Den Orientierungsteil mit der Hintergrundinformation (35-42), ausgenommen die kurze Strukturierungsphase in (32-35), spricht sie langsamer. Es gibt darin keine Verschleifungen und die Sprechpausen sind etwas länger. In der Erzählung selbst variiert sie das Sprechtempo. In der Komplikation der Geschichte (42-67) wechselt sie zwischen normal (42-46, 57-60), schneller (47-57, 60-65) und langsamer (66f.). In der Auflösung der Komplikation und der Coda (67-75) dominiert wieder, abgesehen von (69f.), Normaltempo (67f., 71-75).

Löst man die in normalem Sprechtempo gesprochenen Sequenzen aus der Erzählung heraus, kommt man – wenn man Abbrüche und Überleitungen unberücksichtigt läßt – zu einer Straffung der Sachverhaltsdarstellung, die man – wie wir sehen werden – als stilistische Normalform für Erzählungen in der Gruppe bezeichnen kann:¹⁰

(33-35) >des fand=sch total doof gell| * da hat se mir/ da bin isch zu
spät/ >da hat se gemeint/

⁹ Dressler u.a. (1976) weisen auf für Schnellsprechen typische „phonologische Prozesse“ hin, zu denen auch Verschleifungen zählen.

¹⁰ Zu den die Sachverhaltsdarstellung straffenden und kondensierenden Verfahren siehe Kallmeyer/Schütze (1977).

- (41-46) bin glei in die kirsch neigeschlappt ja war=sch=s erschdes in der kirsch >na haww=isch des gsacht * <un dann ne do hot se sisch voll uffgeregt ne * <o" h isch würd| zu spät| kumme| >un so| un/ * na mänt se dann|
- (57-60) naja no is=se mi=m arrestzettel o:gerückt| * hab isch ned uff=s dadum geguckt| gell| * <des war=n schei"ß >isch hab grad ke <zei"d>ghabt gell|
- (67-69) un weisch warum| [ergänze Zeile 30f.: sie mich sowieso auf dem kieker hat]* weil die jungs die ham=mir=n zettel geschriebn|
- (71-75) isch hab so aus gäg draufgeschriebn ah ja * isch steh heut mittag in der neunzehnten un hab schi:schd| gäll * un die dumme kuh liest auch noch den zettel >ja un=na hat=s voll geknallt| <s voll die dumme kuh >die hat jetz voll die meinung von mir gell|

In langsamerem Sprechtempo wird lediglich der Beginn der Erzählung, die Orientierung mit der Hintergrundinformation (35-41) gesprochen. Obwohl die Zuhörer das Verfahren in Annas Schule kennen (zweimal wöchentlich Gottesdienst vor Unterrichtsbeginn), thematisiert sie diesen Hintergrund. So präsentiert sie die klassische Form einer Erzählung mit Einleitung, Hauptteil und Schluß.

Die von der Normalform abgehobenen Sequenzen sind vorwiegend schneller gesprochen. Sie enthalten szenische Sequenzen in Form von Redeerwähnungen: eine in (42-44), sechs in (46-57), zwei in (60-67) und eine in (61). Durch *und so* in (45f. und 49) bzw. *naja* in (57), die auf Redeerwähnungen folgen, markiert Anna diese szenischen Einlagen als weniger erzählrelevante Expansionen. *Und so* – ein et-cetera-Signal – wird verwendet, um anzudeuten, daß der Sprecher nun abkürzt, die Sachverhaltsdarstellung rafft (vgl. ebenso Britta in 10). *Naja* signalisiert, daß man über das erforderliche Maß hinaus detailliert hat und nun abbricht.

4.2. Sachverhaltsdarstellung in der Normalform

In der Normalform stellt Anna den Sachverhalt aus einer Selbstdistanz unter dem Aspekt der abzusehenden Konfliktfolgen dar. In (58-60) *hab isch ned uff=s dadum geguckt gell * des war=n schei"ß isch hab grad ke ze i" d ghabt gell* beurteilt sie ihre Handlungsweise als fehlerhaft. In (75) verweist sie implizit auf die daraus resultierenden Folgen: *die hat jetz voll die meinung von mir*. Sie stellt sich als eine Figur dar, die ohne Absicht in den Konflikt hineingerutscht ist. Sie ist direkt in die Kirche (42) *neigeschlappt*, d.h., ohne sich Gedanken über eine daraus möglicherweise sich ergebende Normverletzung zu machen. Sie hat nicht damit gerechnet, daß die Lehrerin die Klassenpost lesen würde (73) *un die dumme kuh liest auch noch den zettel*. Implizit gibt sie damit eine Analyse

ihres eigenen Fehlverhaltens, das zum Konflikt geführt hat. Es kam dazu, weil sie aus Nachlässigkeit geltende Verhaltensregeln nicht befolgt hat. In der der Erzählung vorausgehenden Verhaltensbegründung (s.o. Kap. 3.1.) hat sie schon angedeutet, daß sie den Konflikt durch normgerechtes Verhalten der Lehrerin gegenüber bereits abbaut oder abgebaut hat.

Vergleicht man diese Art der Selbstdistanzierung in Annas Sachverhaltsdarstellung mit anderen Reden über Dritte in der Gruppe, findet man analoge Fälle, in denen die Verarbeitung von Ereignissen und Problemen selbstdistanzierend erwähnt wird. Einige Beispiele mögen das illustrieren:

- In unserem Gesprächsausschnitt vor Annas Erzählung (1-21) hält sich Britta nicht bei Emotionen auf. Sie kommentiert nur kurz Ninas Fehlverhalten mit (12) *oh gott*, um danach distanziert von eigener Betroffenheit und ohne Schuldzuschreibung an Nina eine Korrektur einzuleiten (sie schaltet die Mutter für Recherchen ein).
- Einmal berichtet Peter von einer Amtsperson, die er getroffen hat: *also misch hot=er nur ledschd freundlich gegrüßt isch hab gedacht isch pack=s nimehr*. Mit dem das Ereignis kommentierenden *isch pack=s nimehr*, einer Verblüffung anzeigenden Formel, deutet Peter an, daß die eingespielten Verhaltensregeln zwischen ihm und der Amtsperson einer Überprüfung von seiner Seite bedürfen.
- Während eines anderen Treffens arbeiten einige ein gemeinsam erlebtes Fest in der Innenstadt kurz auf:

P: da warn doch so viele skins un so [...] un dann ham=ma gsacht die skins sin da gell un die typen mit den bomberjacken und so un die nazis gell [...]

A: mann ihr lästert alle so rum isch find des total gemein.

Anna bricht mit ihrem Einwurf das beginnende engagierte Erzählen über die Typisierung der Außenseiter ab, indem sie dieses engagiert emotionale Abgrenzen als *gemein* und die Typisierungsaktivität als unangemessenes Lästern bezeichnet.

In den genannten Beispielen werden, wie auch in der Normalform von Annas Erzählung, krisenhafte Erlebnisse aus einer kritischen Selbstdistanz heraus bewertet, oder sie wird gefordert. Anna, Britta und Peter übernehmen bzw. verweisen auf eine Darstellungsperspektive für Sachverhalte, nach der die Darstellung des Betroffenseins oder der Verstrickung in den Hintergrund tritt. Im Vordergrund steht die Perspektive, aus einer Selbstdistanz heraus das Ereignis auf dessen Folgen hin zu bewerten. Nicht das Abrufen von gemeinsamen Kategorisierungen und Typisierungen Außenstehender ist für die Gruppe zentral, sondern die selbstdistanzierende Bearbeitung von Krisen. Diese Art der Sachverhaltsdarstellung ist die Normalform in der Gruppe. Inwieweit daraus auf die soziale Orientierung der Gruppe zu schließen ist, ist aufgrund

der Gesprächsbeispiele nicht zu entscheiden und soll hier offen bleiben. Elias (1956) und (1983) versucht, diese aus der Psychologie stammenden Kategorien „detachment“/„Distanz“ und „involvement“/„Engagement“ für die Beschreibung gesellschaftlicher Prozesse fruchtbar zu machen:

„Unfähigkeit zur Kontrolle geht gewöhnlich Hand in Hand mit hoher Emotionalität des Denkens und Handelns; dadurch bleibt die Chance zur Gefahrenkontrolle auf einem niedrigen Niveau, wodurch wiederum die Emotionalität der Reaktion auf einem hohen Niveau gehalten wird“.¹¹

Anna verfährt in den durch normales Sprechtempo markierten Sequenzen ihrer Erzählung, die eine geraffte Sachverhaltsdarstellung – die Normalform der Erzählung – ergeben, analog zu der in der Gruppe üblichen Darstellungsperspektive. Sie stellt das Ereignis aus selbstdistanzierender (unvoreingenommener und selbstkritischer) Perspektive dar.

4.3. Annas szenisches Erzählen

In der durch abweichendes – vorwiegend schnelleres – Sprechtempo markierten Expansion der Erzählung verläßt Anna die selbstdistanzierende Perspektive der Sachverhaltsdarstellung und vergegenwärtigt das Ereignis in einer Art szenischer Aufführung. Neben einer Reihe von Redewiedergaben gibt es nur noch Redeeinleitungen und szenische Hinweise. Prosodische Variation und eine am überregionalen Standard orientierte Redeweise kommen als Markierungsmittel hinzu.

Wenden wir uns den Redeerwähnungen zu, mit denen Anna das Ereignis in Szene setzt. Das Erwähnen von Äußerungen Dritter kann in Literatur und Alltag Anlaß geben, den anderen durch die Art der Erwähnung zu charakterisieren. So hat auch Goffman (1977, S. 555) festgestellt, daß

„jedesmal, wenn jemand im gewöhnlichen Gespräch einen Abwesenden direkt zitiert, gleichzeitig Versuche unternommen zu werden (scheinen), Alter, Geschlecht, Schicht der zitierten Person außersprachlich anzudeuten, was die Wiedergabe lebendiger machen soll. Das ist unabhängig davon, ob eine Nachahmung beabsichtigt ist“.

Diese Beobachtung kann man dahingehend erweitern, daß nicht nur außersprachliche Mittel verwendet werden, daß auch der am Ereignis beteiligte Erzähler sich selbst charakterisiert, und daß die Charakterisierung auch auf andere als die genannten Kategorien abzielen kann. Außerdem dürfte ein am erzählten Ereignis beteiligter Erzähler versuchen, zu vermitteln zwischen seinem Verhalten in der berichteten Situation (dem Ereignis) und der Erwartung der Gruppe, der er das Ereignis erzählt.¹² Im folgenden werden die stilistischen

¹¹ Elias (1983, S. 83).

¹² Goffman hat in (1977) und an anderen Stellen besonders das Zitieren anderer untersucht. Siehe auch den Beitrag von Streeck in diesem Band, besonders die Abschnitte 1 und 6. Die Erwähnung eigener Rede als Mittel der Selbstdarstellung und

Verfahren und deren Funktion herausgearbeitet, mit denen Anna sich selbst und die anderen Beteiligten der erzählten Situation (Lehrer und Schüler) darstellt.

In Anlehnung an Kaufmann wird mit Redeerwähnung die Darstellung einer (evtl. auch fiktiven) Sprechsituation (S 1) in einer anderen, zeitlich verschobenen Sprechsituation (S 2) bezeichnet.¹³ Eine Redeerwähnung kann enthalten:

- a) eine Redeeinleitung, d.h. eine Situations-/Sprecherbeschreibung mit szenischen Hinweisen. Sie enthält sprecherindexikale Ausdrücke, die Schlüsse auf sprachliche Symbolisierungen und soziale Typisierungen zulassen;
- b) eine Redewiedergabe in Form eines Zitats (einer direkten Rede) oder einer indirekten Rede. In der direkten Redewiedergabe wird die Referierperspektive S 1 übernommen – daraus kann sich im Extremfall eine szenische Wiederaufführung – Goffman spricht von „replaying“ – entwickeln. In der Schrift sind diese Redewiedergaben konventionell durch Doppelpunkt und Anführungszeichen markiert. In der gesprochenen Sprache gibt es keine entsprechenden formalen Konventionen. An ihre Stelle treten neben syntaktischen besonders prosodische Markierungen. In der indirekten Rede wird die Referierperspektive (S 2) übernommen – daraus kann sich im Extremfall ein Protokoll ergeben.

Im folgenden werden 'direkt' und 'indirekt' zur Bezeichnung der Referierperspektive aus der Ereignis-Situation (S 1) bzw. aus der Erzählsituation (S 2) verwendet, ohne daß dabei die für die Schriftsprache geltenden – oder für gültig ausgegebenen – Unterscheidungskriterien automatisch angewendet werden (können).¹⁴

Sprecherindexikale Ausdrücke und szenische Hinweise in der Expansion der Erzählung: Für sich selbst verwendet Anna in den Redeeinleitungen zweimal die unmarkierte Form „sagen“ (44 und 47). Danach folgt die Behauptung, sie sei pünktlich gewesen, was aus ihrer Perspektive eine objektive Feststellung ist. In (49) verwendet sie die markierte Form „meinen“, worauf ihr Urteil der Lehrerhandlung (50) *na ja supä:* folgt. In (50-56) gibt sie einen szenischen Hinweis, in den sie eine Redewiedergabe einbettet:

an mein platz ghockt [...]isch hab den arreschd no rischdisch provoziert
haww=sch nä:" bidde gäll mei dasch in die eck geschmisse un hab misch=m
stuhl gesetzt gell

Darstellung sozialer Identität ist m.W. noch kaum untersucht.

¹³ Siehe Kaufmann (1976, S. 3ff.), der einen Ansatz von Wunderlich aufgreift.

¹⁴ Z.B. Konjunktiv, der selbst in der Standardsprache soziostilistische Funktion hat (Bausch 1975), oder subordinierende Konjunktionen und Satzgrenze. Zur neueren Forschung siehe z.B. Banfield (1982), Plank (1986) oder sprachvergleichend Roncador (1980), die alle den fließenden Übergang von Zitat zu Bericht thematisieren.

Das Verb „provizieren“ ist ein szenischer Hinweis auf ihre Handlungs- und Sprechweise. Sie charakterisiert durch die Lexik der Redeeinleitungen und der szenischen Hinweise ihre Entwicklung von der neutralen über die engagierte bis hin zur provokativ handelnden Figur. Ihre schriftliche Zettelmitteilung leitet sie mit der unmarkierten – das Medium bezeichnenden – Form „schreiben“ ein (71), ebenso die Zettelmitteilung der Schüler in (69).

Für die Redeeinleitungen der Lehrerin dagegen verwendet Anna durchgehend die markierte Form „meinen“, sowohl in der abgebrochenen Vorstrukturierung (35) als auch in der Erzählung selbst (46, 51, 60, 65). Die jeweils dazugehörigen Redewiedergaben enthalten eine Bewertung (48 und 66f.) oder eine Strafandrohung (51f. und 61ff.). Der die Handlungsweise der Lehrerin betreffende Hinweis in (56f.) *total uffgeregt* wiederholt die in der Normalform der Erzählung bereits gegebene Verhaltensbeschreibung der Lehrerin (44) *voll uffgeregt*, womit sie deren Erregtheit nochmals unterstreicht. Im Gegensatz zu sich selbst charakterisiert Anna die Lehrerin durchgehend als urteilende und drohende Kontrahentin ohne Selbstkontrolle.

In ihrem Lexikon unterscheidet sie demnach zwischen den unmarkierten Formen „sagen“, „schreiben“, die für sie das semantische Merkmal nicht-emotional haben und den markierten Formen „meinen“, „provizieren“ und „aufregen“, die das Merkmal emotional haben. „Meinen“ verwendet sie im Sinne von ‚mit Nachdruck behaupten‘ durchgehend zur Charakterisierung der Lehrerin.

Wenden wir uns nun den Redewiedergaben selbst zu, den von Anna verwendeten Mitteln und Verfahren, mit denen sie die Redeweise der Beteiligten am erzählten Ereignis in der Erzählung wieder aufführt und über sprachliche Symbolisierungen charakterisiert. Zentrale Markierungsmittel sind: a) die Referierperspektive der Redewiedergabe, b) die prosodische Kontur, c) die Sprachvariation/der Codeswitch. Die Beschreibung der Prosodie erfolgt aufgrund auditiver Wahrnehmung und wird Alltagssprachlich charakterisiert. Für die Beschreibung von Sprachvariation genügt zunächst folgende Charakterisierung: Unmarkiert soll heißen, die sprachlichen Ausprägungen bewegen sich im Rahmen der in der Gruppe konventionalisierten Normallage (siehe dazu unten, Kap. 6.2.). Auffällige Abweichungen werden in ihrer Richtung charakterisiert.

Noch im Rahmen der Normalform beginnt die Reihe der Redeerwähnungen (42f. und 44f.):

1. (42-44) A: →war=sch=s erschdes in der kirsch >na haww=isch des gsacht<

Durch gesteigertes Sprechtempo, leiseres Sprechen und gleichgültig wirkende Tonlage markiert Anna die Sequenz als eingebettete Nebenbemerkung in die Normalform. Die Redeerwähnung beschränkt sich auf den Hinweis, das erzählte

Faktum mitgeteilt zu haben „da habe ich das gesagt“. Der Einschub deutet aber schon eine szenische Darstellung an.¹⁵

2. (44f.) L: do hot se sisch voll uffgeregt ne * <o'h↑ isch würd↓ zu spät↑ kumme↓ >un so↓

Durch die Lexik der Redeeinleitung und die andeutungsweise Markierung der Lehrerinnenstimme verfestigt Anna die szenische Darstellung. Die prosodische Markierung der Lehrerin (höhere Tonlage) ist noch eingebettet in die Normalform und in indirekter Referierperspektive eingeführt.¹⁶

Die folgenden Redewiedergaben 3 bis 8 sind etwas schneller als normal gesprochen und dadurch als Expansion von der Normalform der Erzählung abgehoben.

3. (47f.) A: <haww=isch=sacht <s=wa:=re":schr↑ >isch bin ne"d↑ zu spät kumme|<

Durch prosodische Mittel (Veränderung von Tonlage, Lautstärke, Akzent) markiert Anna die Sequenz als direkte Redewiedergabe und stellt sich dadurch als entschiedene Kontrahentin der Lehrerin dar, ohne dies in der Semantik der Redeeinleitung zusätzlich zu markieren.¹⁷

¹⁵ Redeerwähnung 1 (42-44):
Redeeinleitung: Neutrale Selbstcharakterisierung durch „sagen“.
Referierperspektive: Indirekt. Durch das kataphorische *des* in der nachgestellten Redeeinleitung ist die vorangehende Sequenz *war=sch=s erschdes in der kirsch* sowohl ein Bericht als auch eine Redewiedergabe.
Prosodische Kontur: Schneller, leiser, ruhige gleichgültig wirkende Tonlage.
Sprachvariation: Unmarkiert, im Rahmen der Normallage.

¹⁶ Redeerwähnung 2 (44f.):
Redeeinleitung: Charakterisierung der Lehrerin als emotionsgeladen durch „voll aufgeregt“.
Referierperspektive: Indirekt, markiert durch Personaldeixis. Der analytische Konjunktiv zusammen mit *un so* läßt zwei Interpretationen zu:
– Nach präskriptiven Grammatikregeln zeigt der Konjunktiv indirekte Referierperspektive an. Dann referiert Anna die Behauptung des Zuspätkommens und markiert mit „und so“, daß sie hier die in S 1 gegebene Begründung ausspart.
– Konjunktiv markiert die Sequenz als elliptischen Konditionalsatz. Dann gibt Anna hier die von der Lehrerin angewendete Regel wieder in dem Sinne: 'Du würdest zu spät kommen, selbst wenn du als erster in der Kirche bist/warst/wärst'.
Prosodische Kontur: Normales Sprechtempo, Anheben der Stimme, womit sie bereits die künftige Tonlagen-Markierung der Lehrerin andeutet.
Sprachvariation: Unmarkiert im Rahmen der Normallage.

¹⁷ Redeerwähnung 3 (47f.):
Redeeinleitung: Neutrale Selbstcharakterisierung durch „sagen“.
Referierperspektive: Direkt, markiert durch Prosodie. Die syntaktische Form „habe ich gesagt – es war recht, ich bin nicht zu spät gekommen“ ist bezüglich der Referierperspektive unter syntaktischem Aspekt mehrdeutig, da es in der Personaldeixis zwischen direkt und indirekt hier keine Verschiebungen gibt und da Indikativ in der gesprochenen Sprache nicht das Merkmal 'direkt' hat.
Prosodische Kontur: Kurze zusätzliche Steigerung des Sprechtempos, Anheben der Tonlage, leicht gesteigerte Lautstärke und Akzentsetzung auf den inhaltlich zen-

4. (48f.) L: <oh↑ do"ch↑ eintrag↓ >un so↓

Durch die gleichen prosodischen Mittel, die sie für sich selbst in Redewiedergabe 3 verwendet hat, aber durch Intensivierung verstärkt, stellt Anna nun die Lehrerin als drohende Kontrahentin mit keifender Tonlage dar. Durch Auslassen der hier fakultativen Redeeinleitung intensiviert sie die szenische Darstellung der Konfrontation.¹⁸

5. (49f.) A: <ha=sch gmeint↓ <na ja supä:"↓>

Anna markiert ihre Redewiedergabe in der Redeeinleitung als urteilend und charakterisiert ihre Redeweise und ihre Haltung durch prosodische Mittel (Tonlage, Dehnung, Akzent) als kühl und abfällig. Indem sie die syntaktische Form Interjektion verwendet, stilisiert sie sich außerdem als kurz angebunden, was sie noch zusätzlich durch einen szenischen Hinweis des Abwendens (50) *un an mein platz ghockt* verdeutlicht. „Super“ als Replik auf die Androhung der aus ihrer Perspektive ungerechtfertigten Strafe „Eintrag“ signalisiert Ironie.¹⁹

6. (51-53) L: hat se gemeint <wenn↑ du so aufmüpfisch bist kannst du auch gleich noch zwei stunden↓ arreschd↓ haben↓>

Nachdem Anna in der zweiten Redeeinleitung die Lehrerin auf lexikalischer Ebene und in den Redewiedergaben 2 und 4 mit prosodischen Mitteln als drohend charakterisiert hat, fügt sie nun eine Markierung auf phonologischer Ebene hinzu, indem sie eine zum überregionalen Standard hin verschobene Sprechweise verwendet.²⁰

tralen Stellen *re*":*schd* und *ne*"*d* vermitteln den Eindruck von entschiedenem Widerspruch. Erst aufgrund dieser prosodischen Kontur ist die Sequenz als direkte Redewiedergabe kenntlich.

Sprachvariation: Unmarkiert im Rahmen der Normallage.

¹⁸ Redeerwähnung 4 (48f.):

Redeeinleitung: Spart sie hier aus.

Referierperspektive: Direkt, syntaktisch markiert durch Interjektion und Ellipse, die in indirekter Referierperspektive nur in Form von Paraphrasen möglich sind.

Prosodische Kontur: Weiteres Anheben der Tonlage, gesteigerte Lautstärke, und Akzentsetzung auf der inhaltlich zentralen Stelle vermitteln den Eindruck einer keifenden und aufgeregten Stimme.

Sprachvariation: Unmarkiert im Rahmen der Normallage.

¹⁹ Redeerwähnung 5 (49f.):

Redeeinleitung: Anna charakterisiert sich als urteilend und bewertend durch „meinen“.

Referierperspektive: Direkt, syntaktisch markiert durch Interjektion.

Prosodische Kontur: Normale Tonlage, normale Lautstärke, Dehnung und Akzentuierung des Vokals u und der schwachtonigen Silbe -er in *supä*: vermitteln den Eindruck von Kühle und Abfälligkeit. Vgl. dagegen *supper* in (15).

Sprachvariation: Unmarkiert im Rahmen der Normallage.

²⁰ Redeerwähnung 6 (51-53.):

Redeeinleitung: Charakterisierung der Lehrerin als urteilend und drohend durch „meinen“.

Referierperspektive: Direkt, markiert durch unverschobene Personaldeixis.

7. (53-56) A: isch hab den arreschd no rischdisch provoziert haww=sch
 <nä:"↓ bidde"↓ >gäll mei dasch in die eck geschmissee un
 hab misch=m stuhl gsetzt

Im szenischen Hinweis markiert Anna nun ihr Verhalten lexikalisch als provozierend und durch die Prosodie als souverän (tiefere Tonlage, lauter, starke Dehnung). Wie schon in der fünften Redewiedergabe markiert sie sich durch die Syntax (Interjektion) als kurz angebunden und ironisch, denn *nä bidde* ist nicht als Zustimmung gemeint. Die Äußerung vermittelt den Eindruck von Souveränität gegenüber der Lehrerdrohung und legt die Paraphrasierung nahe: Wenn sie Arrest geben wollen, akzeptiere ich das, aber sie machen sich dadurch lächerlich.²¹

8. (60-63) L: →no hot se gmänt <verwei"s↑ > wenn↓ du nischt in=n
 arrest kommst *eh bekommst ei/ ge/ dann bekommst du >ein:
 verweis↓

Prosodische Kontur: Anheben der Tonlage im Antezedens des Konditionalsatzes wie schon oben in der vierten Redewiedergabe. Im Konsequens sinkt die Tonlage wieder fast bis zur Normallage ab.

Sprachvariation: Markiert durch Verschiebung zum überregionalen Standard hin in:

- Lexik: „aufmüpfig“ gehört zum standardsprachlichen Stil. In der Gruppe werden dafür die Teilsynonyme „frech“ oder „motzen“ verwendet. Für das Adverb „gleich“ verwendet sie die Standard-Variante, die sie auch in langsamer gesprochenem Kontext verwendet (siehe (38) und dagegen *glei* in (39) und (40)).
- Morphologie: Die schwachtonige Endsilbe -en in *stunden* verschiebt sie zum extremen Standard hin. Ihre Skalierung vom Dialekt zum Standard ist: Schwa →n →Schwa + n (vgl. dazu z.B. (22) *begleide*, (28) *hawwe*, (45) *kumme*, (69, 71) *geschriebe*, (66) *anzulügen*).
- Konsonantismus: Parallelisiert mit der prosodischen Kontur der Lehrerinnenrede wechselt sie im Antezedens vom dialektalen sch/schd (vgl. z.B. (43) *erschdes*, (67) *weisch*, (76) *bisch*) zum standardsprachlichen st in *kannst*. Mit dem Nachlassen der prosodischen Kontur im Konsequens wechselt sie wieder zur sehr konsistenten dialektalen Variante *schd* in *arreschd* (siehe auch (53)).

²¹ Redeerwähnung 7 (53-56):

Redeeinleitung: Provozierend, im szenischen Hinweis indirekt markiert durch die Lexik „provozieren ... Tasche in die Ecke geschmissen“ und Prosodie. Damit charakterisiert sie ihr eigenes Verhalten als berechnet.

Referierperspektive: Direkt, markiert durch Interjektion.

Prosodische Kontur: Senken der Tonlage im szenischen Hinweis der Redeeinleitung. In der Redewiedergabe wird sie etwas lauter, die Dehnung des Langvokals in *nä*: und die Akzentuierung beider Wörter vermitteln den Eindruck von Souveränität. Das Lächeln während der gesamten Sequenz bestimmt die Artikulation. Diese prosodische Kontur legt die Paraphrase nahe: 'Ich bin nach dem euch vertrauten Provokationsritual verfahren'.

Sprachvariation: Unmarkiert im Rahmen der Normallage.

Die schon in den Redewiedergaben 4 und 6 aufgebaute prosodische Charakterisierung wird beibehalten und die in Redewiedergabe 6 zugefügte phonologische Markierung in Richtung Standard verfestigt.²²

9. (65-67) L: n da meint se eh daß äh daß daß/ ←<du brauchst misch hier nischt anzulügen >mir irgendeine story↓ zu verzählen↓

Anna behält etwas abgeschwächt die in den Redewiedergaben 4, 6 und 8 aufgebaute prosodische Charakterisierung der Lehrerin bei, ebenso die phonologische Markierung in Richtung Standard. Vermindertes Sprechtempo, normale Lautstärke und der Übergang in die normale Tonlage gegen Ende lassen die Redewiedergabe gegenüber den vorangegangenen als beiläufig erscheinen.²³

²² Redeerwähnung 8 (60-63):

Redeeinleitung: Sie charakterisiert die Lehrerin wiederum durch „meinen“ als drohend.

Referierperspektive: Direkt, markiert durch Interjektion und unverschobene Personaldeixis.

Prosodische Kontur: Mit den gleichen Mitteln wie schon in Redewiedergabe 4 und 6 markiert sie wieder die keifend aufgeregte Stimme der Lehrerin. Durch Intensivierung der Lautstärke markiert sie besonders die Interjektion *verweis*. Wie schon in der sechsten Redewiedergabe fällt sie gegen Ende nach dem Abbruch *ei/ge/* wieder in Richtung ihrer eigenen Normallage zurück.

Sprachvariation: Sie verschiebt die Sprechweise hin zur extremen Standard-Artikulation. Das unmarkierte *ned* und dessen betonte Variante *näd* (siehe auch 1, 27, 31, 58) wird zu *nischt* verschoben. „in den“ (in der Normallage *in* oder *in de*) wird zur standardsprachlichen Schnellsprech-Variante *in=n* durch Konsonanten-Längung verschoben. Der unbestimmte Artikel „einen“ (in unmarkierter Form *n/en/* und betont *ein*) wird zu standardsprachlich *ein*: mit Diphthong und Konsonanten-Längung verschoben. Das dialektale -schd verschiebt sie zu -st in *kommst, bekommst* und nun auch in *arrest*. Vgl. dagegen noch *arreschd* in Redewiedergabe 6. Arrest erhält dadurch den Charakter eines Fachwortes der schulischen Verwaltungssprache und wird dadurch auf die Stilebene des folgenden Fachterminus *verweis* aus der Schulordnung gehoben.

²³ Redeerwähnung 9 (65-67):

Redeeinleitung: Charakterisierung der Lehrerin als drohend durch „meinen“.

Referierperspektive: Sie korrigiert sich von indirekt (markiert durch Konjunktion *daß*) zu direkt (markiert durch unverschobene Personaldeixis).

Prosodische Kontur: Normale Lautstärke, vermindertes Sprechtempo (Tempo wie in der Hintergrund-Orientierung (35-41)). Die keifend aufgeregte Tonlage ist wesentlich schwächer als in den Redewiedergaben 4, 6 und 8. Nach *anlügen* fällt sie allmählich – wie schon in den Redewiedergaben 6 und 8 – in ihre Normallage zurück.

Sprachvariation: Wie schon in den Redewiedergaben 6 und 8 verschiebt sie die Sprechweise in Richtung Standard-Varietät (*ned* → *nischt*), die in der Gruppe konventionalisierte Variante für das hier verwendete standardsprachliche „irgendeine“ ist *irgend e/ irgend ne*. Das schwachtonige Morphem -en (in der dialektalen Form der Schwa-Vokal) wird in *lügen, verzählen* zur extremen standardsprachlichen Variante -en verschoben. Dialektales sch für -st wird aufgegeben (*brauchs*) → *brauchst*). „Story“, das im gruppeninternen Gebrauch phonologisch assimiliert (ein Lehnwort) ist (*schdory*), wird hier mit initialem st- als Fremdwort realisiert. Parallel mit dem Zurücknehmen der Prosodie in die Normallage begeht Anna zwei Stilbrüche auf lexikalischer Ebene: „Story“ ist in der Gruppe als jugendsprachlich markiert (aus ihrer Perspektive nicht im Repertoire der Lehrerin). „Erzählen“ hat

10. (68-70) S: die jungs die ham=~~mir~~=n zettel geschrieⁿ† * äh → liebe
goldische Anna war^{um} hast du denn heute mittag
keine zeit←

Durch erhöhtes Sprechtempo markiert Anna die Redewiedergabe als weniger erzählrelevant. Mit der am Vorlesen orientierten standardsprachlichen Sprechweise markiert sie auf phonologischer Ebene die Redewiedergabe als direkt und Schriftwiedergabe. Damit markiert sie sie auch als aus ihrer Sicht authentisches Zitat. Die kurze Pause und das Verzögerungssignal *äh* zwischen Redeeinleitung und Redewiedergabe weisen ebenfalls darauf hin, daß sie sich bewußt – oder auch nur vorgeblich – erinnert und zitiert. Durch die freundliche Anrede und die Redewiedergabe begleitendes Lächeln charakterisiert sie die Mitschüler als ihr gegenüber freundlich und gewogen.²⁴

11. (71.) A: ←isch hab so aus gäg draufgeschrieⁿ ah ja * isch steh
heut mittag in der neunzehnten un hab schi:schd†

Anna markiert durch das selbstreflektierende *ah ja* noch stärker als schon in der Redeerwähnung 10 die Redewiedergabe als authentisches Zitat eines geschriebenen Textes. Gegenüber der Zettelwiedergabe der Schüler in 10 schwächt sie im Eigenzitat aber die Imitation der Schriftwiedergabe ein wenig ab.²⁵

nur regional bis dialektal die Variante *verzähl-*. Mit der Realisierung des Suffixes *-en* als *-en* geht normalerweise auch die standardsprachliche Variante *erzähl-* einher.

- ²⁴ Redeerwähnung 10 (68-70):
Redeeinleitung: Sie charakterisiert die Wiedergabe neutral als Schriftstück-Wiedergabe.
Referierperspektive: Direkt, markiert durch Anrede und unverschobene Personaldeixis.
Prosodische Kontur: Etwas schneller, unmarkierte Tonlage, schwebende Intonation. Die durch leichtes Lächeln modifizierte Artikulation vermittelt den Eindruck von Freundlichkeit.
Sprachvariation: Verschiebung zu extremer Standard-Artikulation, markiert durch die starktonige Wortreihung *hast du denn heute keine*, deren unmarkierte regionale bis dialektale Varianten in der Gruppe *hasd=n*, *hosch=n* sind. Siehe auch (76) *wo bisch=n*. Letztere Variante würde aber hier wohl kaum verwendet, weil sie als Übersetzung von Schriftsprache in gesprochene Sprache anzusehen wäre. Die Verschiebung des Schriftzitats zur Standardsprache wird schon in der Redeeinleitung auf phonologischer Ebene angekündigt: Die Skalierung von „geschrieben“ von dialektal zu Standard ist *gschriwwe*, siehe (1) → *geschribbe* → *geschrieⁿ* → *geschrieben*.
- ²⁵ Redeerwähnung 11 (71f.):
Redeeinleitung: Charakterisierung der Redewiedergabe neutral als Schriftstück-Wiedergabe.
Referierperspektive: Direkt, markiert durch die Redewiedergabe einleitendes Authentizitätssignal *ah ja*, zum Standard verschobene Varianten und schwebende Intonation. Unter syntaktischem Aspekt ist die Referierperspektive nicht eindeutig.
Prosodische Kontur: Unmarkiert in Lautstärke, Tonhöhe, Sprechtempo. Die Intonation ist schwebend bis auf die steigende Kadenz. Diese vom Kontext abgehobene prosodische Kontur weist neben dem einleitenden Authentizitätssignal die Sequenz als direkte Redewiedergabe aus.
Sprachvariation: Markiert durch zum Standard hin verschobene Variantenwahl. Die

Zusammenfassend kann man zu Annas stilistischen Verfahren, mit denen sie die Erzählung expandiert und das Ereignis im Sinne Goffmans szenisch wieder aufführt, festhalten:

- Sie führt die szenische Darstellung durch die indirekten Redeerwähnungen 1 und 2 noch eingebettet in die Normalform der Erzählung ein. Danach folgen durch geändertes Sprechtempo als Expansion abgehoben ausschließlich direkte Redewiedergaben.
- Sie charakterisiert die Redefiguren in der szenischen Darstellung durch prosodische Mittel: Die Lehrerin markiert sie durch angehobene Tonlage als keifend (in Redewiedergabe 2 nur angedeutet und ab Redewiedergabe 4 verfestigt). Sie selbst dagegen behält ihre eigene unmarkierte (normale) Tonlage weitgehend bei, mit Ausnahme von Redewiedergabe 3, in der sie mangels syntaktischer Markierungsmöglichkeit durch Anheben der Tonlage die Wiedergabe als direkt markiert. Sie stellt sich kühl und gelassen dar.
- Den emotionalen Aspekt der Kontroverse markiert sie durch Lautstärke, wobei sie die jeweilige Replik der Lehrerin intensiver markiert und damit die Figur als aufgeregt und unkontrolliert erscheinen läßt. Ihr eigenes Verhalten charakterisiert sie durch Interjektionen, Akzent und Vokaldehnung (Redewiedergaben 3, 5 und 6) als provokativ, kurz angebunden und ironisch. Die Schüler werden durch Anrede und prosodische Markierung als ihr gewogen charakterisiert.
- Erst nachdem die Redefiguren durch prosodische Merkmale eine sie charakterisierende Kontur gewonnen haben, verwendet sie ab Redewiedergabe 6 phonologische Variation in Richtung überregionalem Standard als weiteres Markierungsmittel.

4.4. Erzähltechniken in der Gruppe

Aufschlußreich für Annas prosodische Markierungstechnik im szenischen Erzählen ist ein Vergleich zwischen der 2. und 9. Redewiedergabe (siehe oben Kap. 4.3. und die Anmerkungen 16 und 23). In beiden Fällen deutet sie die prosodische Charakterisierung der Lehrerin nur an, während sie in den dazwischenliegenden direkten Wiedergaben scharf gezeichnet als keifende und aufgeregte Figur erscheint. Wiedergabe 2 ist indirekt und der erste szenische Auftritt der Lehrerin. Mit 9 hat die Lehrerin ihren szenischen Abgang, Anna plant

Markierung wird – wie schon in der Redeeinleitung 10 – durch die standardsprachliche Variante *draufgeschrie* angekündigt (die regionalen bis dialektalen Varianten wären *draufgeschribbe*, *draufgeschriwwe*, *druffgschriwwe*). Die Varianten mit Schwa-Wegfall *steh*, *hab* (Null-Realisierung des schriftsprachlichen Personal-Morphems) und *heut* (Null-Realisierung des zentralisierten Vokals) sind lediglich Markierungen gesprochener Sprache. Zum extremen Standard hin verschoben sind *der* mit Diphthongierung/Gleitvokal (dialektal wäre *de*), die Endsilben-Realisierung „-en“ als *-en* (mit Schwa + n) in *neunzehnten* (die Skalierung von Dialekt zu Standard ist *-e* → *-n* → *-en* mit zentralisierter Aussprache des *-e*).

zunächst eine indirekte Wiedergabe. Sie könnte durch die Abschwächung die Einführung und den Abgang der Lehrerin gesprächsorganisatorisch markiert haben. Näherliegend ist – weitere Gesprächsbeispiele weisen darauf hin –, daß generell gilt: Das prosodische (und phonologische) Variationspotential – und damit auch die Symbolisierungsmöglichkeiten – ist bei indirekter Redewiedergabe begrenzter als bei direkter. Danach kann in beiden Fällen aus strukturellen Gründen (keine Option) bzw. aus psychologischen Gründen (nur teilweise geänderte Redepaltung) Prosodie als symbolisierendes Verfahren nicht zentral sein.

In Kap. 4.1. wurde festgestellt, daß Anna die Expansion der Erzählung durch Redewiedergaben, gesteigertes Sprechtempo und verbale Kommentare als weniger erzählrelevante Sequenzen markiert. 'Weniger erzählrelevant' kann nun weiter präzisiert werden, wenn man Annas Technik der Redeerwähnungen mit Redeerwähnungen in Erzählsequenzen anderer Gruppenmitglieder vergleicht. Durch Steigern des Sprechtempos werden in der Gruppe gelegentlich scherzhafte oder von der Thematik her untergeordnete Sequenzen markiert. Ein typisches Beispiel dafür finden wir in folgendem Ausschnitt aus einem anderen Treffen:

Fritz hat sein Feuerzeug vergessen. Nachdem zwei später Kommende die Frage nach Feuer negativ beantwortet haben, stellt Peter den nicht ernsthaft gemeinten Antrag auf Rauchverbot. Maria inszeniert darauf ein Abstimmungsverfahren, wobei sie durch starkes Steigern des Sprechtempos dessen Fiktivität markiert:

HELENE KOMMT HEREIN

F: Helene hasch du feuer

H: gudn tach

M: n=abend

H: was feuer

F: ja hasch du mol feuer

HELENE VERNEINT DURCH KOPFSCHÜTTELN

P: so=n mi"st nei":n isch bin also stell den

P: antrag auf nischtrauchen während der sitzung

M: während der sitzung genau →isch befürworte den →

M: antrag mehrheitlich angenomme abgschdimmt ferdisch

Analog ist Annas prosodisches Verfahren in der Expansion der Erzählung. Zieht man dazu noch in Betracht, daß die Erzählung von ihr als expandierte Begründungsstruktur thematisch eingebettet ist, als ein Paket präsentiert wird (siehe oben Kap. 3.1.) und die Zuhörer keinen Anlaß sehen, das erzählte Ereignis zu verarbeiten (siehe oben 3.2.), liegt der Schluß nahe, daß die soziale Funktion der Erzählung nicht in ihrer Bearbeitungswürdigkeit liegt, sondern eher in der Darstellungsform. Sie fungiert als Selbstdarstellung von Anna als dem Erzählertyp der Gruppe und hat für die Gruppe den erwarteten Unterhal-

tungswert. Es ist wieder „ein Schwank aus ihrem Leben“, um die Worte von Gruppenmitgliedern zu gebrauchen.

In den Redewiedergaben 3, 4, 5, 7 und 8 *s=war re:schd; oh doch eintrag; na ja supā*”; *nā: bidde; verweis* beschränkt sich Anna auf – oder beginnt mit – Interjektionen oder als Interjektionen fungierenden Äußerungen. Da Interjektionen Redewiedergaben als direkt markieren, können sie auch immer prosodisch im Sinne einer Wiederaufführung inszeniert werden. Die extensive prosodische Markierung von Interjektionen und deren häufiger Gebrauch ist geradezu eine Darstellungstechnik in der Gruppe. Hier ein typisches Beispiel: Thema ist die Beziehung eines abwesenden Gruppenmitglieds zu seiner Mutter.

M: die is de Lindenberg gru:pie par excello:s

M: worre ** o:h ** derre ihr mudder is scho

K: #VERZWEIFELT#

M: ganz entnervt * sagt=sch #kann de Lindeberg

K: #IMITIERT

M: nimmer he:re wenn=sch sei platt seh krieg isch

K: EINEN VERZWEIFELT WIRKENDEN

M: zuschdänd# no fährt se für ihr ganzes geld/ alles

K: AUSRUF#

M: geht für Lindenberg druff

Maria beginnt die direkte Redewiedergabe mit der Interjektion *o:h*, darauf folgt eine die Redeweise der Redefigur charakterisierende Redeeinleitung mit verbum dicendi *derre ihr mudder is scho ganz entnervt ** [sie] *sagt*, danach expandiert sie die Interjektion um einen Ausdruck mit gleicher Funktion: Sie spielt die Rolle der Redefigur, indem sie eine verzweifelt wirkende Sprechweise verwendet. Ganz analog verfährt Anna in den Redewiedergaben 3 und 8. Auch sie verwendet sprechercharakterisierende Ausdrücke gleicher syntaktischer Struktur (vgl. Marias *ganz entnervt* mit Annas *voll uffgeregt* in (44f.)).

Verhaltenscharakterisierende Ausdrücke und prosodische Markierung sind nicht nur in Erzählungen, sondern allgemein im Reden über Dritte eine übliche Darstellungstechnik in der Gruppe. Ausgeprägt ist sie in folgender Sequenz, in der über einen gemeinsamen Bekannten geredet wird, der sich zum Rocker entwickelt haben soll. Peter wirft ein:

P: sieht mer des ob eener rocker is

worauf Nina erläutert:

N: des siehst ja an denne typen mit dene er

N: halt zusamme is #ja un so wie die typen reden#

K: #MIT AUFEINANDER GEBISSENEN ZÄHNEN#

A: un so wie er redet

N: ja genau wie er rumschwallt auch

Nicht durch phonologische Imitation (die Sprecherin wechselt sogar zum überregionalen Standard!), sondern durch die prosodische Kontur, die durch das Durch-die-Zähne Sprechen entsteht, wird die Redeweise der Rocker symbolisiert. Ein auf deren Verhalten hinweisender sprechercharakterisierender Ausdruck *rumschwallen* komplettiert die Typisierung des Rockers.²⁶ Anna häuft demnach in ihren expandierten Erzählungen die in der Gruppe üblichen Darstellungstechniken an.

Annas von der Gruppe abweichender Erzählstil in ihrer expandierten Erzählung wird am Übergang zu Redewiedergabe 8 bis einschließlich Wiedergabe 9 deutlich (siehe oben und Anm. 22 und 23). In (57) deutet sie bereits ihre Überdetaillierung an, fährt aber trotzdem in Redewiedergabe 8 nochmals expandierend fort. Sie beginnt zwar dem Gruppenstil entsprechend mit einer Interjektion (61) *verweis*, fährt aber mit der Expansion *wenn du [...] bekommst du ein: verweis* fort. Daß sie bei der Expansion (wie auch schon in Redewiedergabe 6) die prosodische Markierung nicht durchhält und vom Standard weg wieder in ihre Normallage fällt, ist ein weiteres Indiz dafür, daß sie mit der Expansion vom Erzählstil der Gruppe abweicht. Die Redewiedergabe 9 (65f.) plant sie als indirekte Wiedergabe *da meint se eh daß äh daß daß/*, wechselt aber dann doch in ihren persönlichen Erzählstil mit direkter Rede. Diese Reparatur legt nahe, daß sie hier ihre Expansionstechnik intuitiv zum Gruppenstil in Beziehung setzt, sie aber noch nicht verläßt.

4.5. Der Erzählstil von Anna und der Gruppe

Der Vergleich von Annas Erzähltechnik in der Expansion ihrer Erzählung mit Darstellungstechniken für das Reden über Dritte in der Gruppe zeigt:

Für den Normalstil des Erzählens/Redens über Dritte haben die Mitglieder der Gruppe folgende Orientierungen:

1. Man faßt sich kurz. Wenn man das Ereignis ausschmückt, läuft man Gefahr, blockiert zu werden.
2. Beim Übergang zu einer Erzählung behält man normales Sprechtempo und normale Prosodie bei.
3. Man konzentriert die Darstellung auf eine selbstdistanzierende (selbstkritische) Interpretation des Sachverhalts.
4. Wenn man eine Redefigur charakterisiert, verwendet man:
 - sprechercharakterisierende Ausdrücke,

²⁶ „Rumschwallen“ verwendet die Gruppe im Sinne von 'angeben', 'sich wichtig tun'. Es bewertet negativ eine selbstbewußte Art des Auftretens, hinter der nichts steckt. Henne (1986, S. 180), führt „Schwaller“ als Bezeichnung für 'Lehrer' unter Mannheimer Schülern an.

- die Figur charakterisierende prosodische Markierungen,
- nur sparsam direkte Redewiedergaben, dabei bevorzugt man Interjektionen oder interjektionsverwandte Ausdrücke.

5. Phonologische Variation zur Charakterisierung in Redewiedergaben ist nicht üblich. Wird sie verwendet, verweist sie eher auf Domänen als auf soziale Kategorien.

Dem gegenüber steht der herausgehobene Erzählstil von Anna, die dafür in der Gruppe das Initiativrecht hat. Zur erfolgreichen Durchführung ihrer expandierten Erzählungen geht sie von folgenden Orientierungen aus:

1. Charakterisiere das zu erzählende Ereignis durch Techniken der Expansion und Sequenzierung so, daß die Erzählung unter dem Aspekt Selbstdarstellung und Unterhaltungswert gesehen wird und deshalb für die Beteiligten kaum kommentierungsbedürftig ist.
2. Schliesse durch Wechsel des Sprechtempos und gesprächsorganisatorische Markierungen die Erzählung in Sequenzen der Normalform und Sequenzen der Expansion auf.
3. Richte in der in normalem Sprechtempo zu sprechenden Normalform den Fokus auf eine selbstdistanzierte (selbstkritische) Verarbeitung und Interpretation des Ereignisses. Dadurch bleibst du im Rahmen des Gruppenstils.
4. Erhöhe in der Expansion das Sprechtempo, um den Beteiligten die Rollenübernahme als Erzählerin zu signalisieren. Wechsle die Darstellungsperspektive hin zur szenischen Aufführung und konturiere dich darin zum engagierten Akteur.
5. Bleibe im Rahmen der in der Gruppe üblichen Darstellungstechniken, damit deine Erzählung akzeptiert bleibt, und wende sie kumulativ an. Zu den Techniken gehören besonders
 - prosodische Markierungen durch Tonhöhe, Lautstärke, expressive Vokaldehnung;
 - direkte Redewiedergaben, besonders in Form von Interjektionen;
 - für die Charakterisierung von Figuren kommt die prosodische Markierung vor der phonologischen Markierung durch Sprachvariation.

Durch ihre in die Gruppennorm eingebetteten Sequenzierungsverfahren und Darstellungstechniken führt sich Anna als eine Figur vor, die ihre kommunikative Aufgabe eine Geschichte erzählen mit Routine löst. Sie hat ihre Rolle als Erzählertyp wieder einmal gesichert und damit auch ihre persönliche und soziale Identität in der Gruppe. Darüber hinaus wurde den Beteiligten vorgeführt, wie man eine Geschichte unterhaltend erzählt, was sicherlich deren passive stilistische Kompetenz erweitert und die Rollenzuschreibungen in der Gruppe festigt. Luckmann (1979) weist im Anschluß an Mead auf die Entwicklung persönlicher Identität von „außen“ nach „innen“ durch soziale Kontrolle hin. Der einzelne als Person „wird auch in seiner Identität in späteren sozialen Beziehungen, die in intersubjektiver 'Spiegelung' gründen, gestützt oder

geschwächt".²⁷ Auf die Jugendgruppe übertragen heißt das: Die Gruppenmitglieder gewähren Anna den Auftritt und genießen still die Erzählung, was Anna in ihrer persönlichen Identität als aktive Erzählerin stützt und gleichzeitig ihre soziale Identität in der Rolle 'Erzählertyp' festigt.

5. Soziale Typisierungen und Kategorien

Im folgenden geht es um die sozialen Kategorien und Typisierungen, die die Mitglieder der Jugendgruppe untereinander teilen und im Gespräch aushandeln oder aktualisieren. Dazu gehören auch für die Gruppe charakteristische sprachliche Mittel und Verfahren auf unterschiedlichen Ebenen, durch die die gemeinsamen Werte und Orientierungen im Sprechen symbolisch dargestellt werden können. Im Vordergrund dieses Kapitels steht – konzentriert auf unser Gesprächsbeispiel „die doofe Musiklehrerin“ – die Untersuchung semantischer Verfahren und Lexikalisierungen. Die Funktion der phonologischen Variation als sprachliche Normallage in der Gruppe und als Identität stiftendes Symbolisierungsverfahren wird in den Kap. 6 und 7 beschrieben. Unter Typisierungen wird die in Gesprächen sich manifestierende Verarbeitung von Sachverhalten im Hinblick auf soziale Kategorisierungen und Orientierungen einer Gruppe verstanden.²⁸ In unserem Gesprächsbeispiel sind in diesem Sinn vier Aspekte von besonderer Bedeutung für die soziale Identität der Jugendlichen:

- Die soziale Bedeutung des Geschichten-Erzählens,
- die Typisierung der Erzählerin Anna,
- das Orientierungsmuster für die Institution Schule,
- die soziale Bedeutung des erzählten Konflikts.

5.1. Die soziale Bedeutung des Geschichten-Erzählens

In Kap. 3.3. wurde bereits darauf hingewiesen, daß Annas Geschichten von Gruppenmitgliedern als 'Schwank aus ihrem Leben' typisiert sind. Während eines anderen Treffens, an dem Anna nicht teilnahm, wurde darüber geredet, daß sie sich Zugang zu einer geschlossenen Gruppe (einer Rock-Gruppe auf Deutschlandtournee) verschafft habe. Als einer die Glaubwürdigkeit des erzählten Ereignisses anzweifelt, wird der Zweifel durch die Bemerkungen: *die Anna schafft alles * na klar und kennsch doch die Anna * die erzählt do die schdories* ausgeräumt. Anna wird demnach eine besondere erzählerische Kompetenz zugeschrieben, durch die sie ihre Ziele erreicht. Im Gesprächsausschnitt kommt „Story“ in Annas Redewiedergabe der Lehrerin in analoger Bedeutung vor (66f.): *du brauchst misch hier nisch anzulügen mir irgendeine story zu verzählen*. In der Gruppe wird das Lexem mit der Bedeutung 'eine nicht im De-

²⁷ Luckmann (1979, S. 299f.).

²⁸ Zur Typisierung s. z.B. den Überblickartikel „Typologie“ in Kerber/Schmieder (1984).

tail wahre, aber glaubwürdige, für die jeweilige kommunikative Aufgabe in der jeweiligen Situation funktional passende und unterhaltsame (und aufwendige) Sachverhaltsdarstellung' verwendet. Auch die Bezeichnung „Schwank" für Annas Sachverhaltsdarstellungen weist darauf hin, daß ihre Erzählungen von den Gruppenmitgliedern nicht nur unter dem Aspekt der Glaubwürdigkeit, sondern auch unter dem zu erwartenden Unterhaltungswert gedeutet werden.²⁹ Auch der Perspektivenwechsel der Sachverhaltsdarstellung in Annas Expansion der Erzählung gegenüber der Normalform (siehe oben Kap. 4.2. und 4.3.) ist ein Indiz dafür, daß Anna auch hier eine besondere, als Story oder Schwank aufbereitete Geschichte präsentiert.

5.2. Die Typisierung der Erzählerin Anna

Wie oben angedeutet, ist Anna von den Mitgliedern der Gruppe als eine Figur typisiert, „die alles schafft". Diese Deutung erfolgt nicht nur aufgrund ihrer Selbstdarstellungen in Erzählungen, sondern Anna wird von der Gruppe auch entsprechend eingesetzt. Sie ist für die Gruppe die vorbildlich Handelnde im Umgang mit fremden und kritischen Situationen. So muß sie z.B. im Auftrag der Gruppe vor einem lokalen Gremium auftreten, um dort das Verlesen einer Resolution durchzusetzen. Sie verhält sich erwartungsgemäß, setzt das Verlesen durch, indem sie durch ihr Verhalten den Sitzungsleiter dazu bringt, vom vorgegebenen institutionellen Rahmen abzuweichen. Anschließend erntet sie Lob von der Gruppe. Die Bezeichnungen *story/schwank* stehen in der Gruppe auch als lexikalische Markierungen für die Deutung 'geschickte Bewältigung einer erlebten Konfliktsituation', denn sie sind nur in diesem Kontext belegt. Da Annas Erzählung im Gesprächsausschnitt von den Beteiligten nicht kommentiert wird, kann man vermuten: Da Anna als geschickt und im strategischen Sinne vorbildlich Handelnde gilt, wird auch die Erzählung des Konflikts mit der Lehrerin als für Annas Verhalten typische (und für die Gruppe vorbildliche) Darstellung einer Konfliktbearbeitung in der Schule bewertet.

5.3. Das Orientierungsmuster für die Institution Schule

Mehrfach wird der Umgang mit der Institution Schule erwähnt. Daraus lassen sich die Kategorien und Orientierungen der Schüler in der Gruppe rekonstruieren:

In (14-16) und (26f.) werden die Mütter von Britta bzw. Anna als diejenigen erwähnt, die in schulischen Angelegenheiten behilflich sind. In (14-16) hat Brittas Mutter versprochen, Ninas Adresse über die Schule zu beschaffen. Anna unterstellt ihrer Mutter in (26f.), daß sie eine Entschuldigung für das Schulschwänzen geschrieben hätte, damit sie Nina zum Bus hätte begleiten können.

²⁹ Glaubwürdig ist hier im Sinne einer „Wirklichkeit zweiter Ordnung" (Watzlawick 1978, S. 142f.) zu verstehen, d.h. glaubwürdig im Hinblick auf die Zuschreibung der Konfliktdarstellung als typisch für Annas Verhalten.

Die Mütter werden als kooperativ bei der Bearbeitung schulischer Angelegenheiten der Töchter dargestellt. Auch die neutralen – in der Gruppe üblichen Bezeichnungen *mudder* in (14) und *mutti* in (26) weisen darauf hin, daß die Mutter-Kind-Beziehung kein grundsätzliches Problem-Thema für die Gruppe ist.³⁰

In (24f.) *isch hätt schunn samstag schwänze gekonnt* und in (28f.) *weil mer samstag musikarbeit geschriwwe hawwe * da wär des* [d.h. das Schwänzen] *doch uffgfalle* wägt Anna ab, unter welchen Bedingungen man die Schule schwänzen kann. Für sie gibt es eine feste Orientierung an den für sie abzusehenden Folgen:

- Samstag ist Schwänzen in der Regel problemlos. Dahinter steht das Wissen, daß der Samstag unter Schülern als Unterrichtstag nicht besonders ernst genommen wird. Das Fernbleiben vom Unterricht könnte man z.B. mit familiären Verpflichtungen begründen, denn der Samstag ist für die meisten Eltern kein Arbeitstag. Außerdem wird samstags an ihrer Schule nur in Ausnahmefällen eine Klassenarbeit geschrieben.
- Das Fernbleiben von einer Klassenarbeit ist dagegen schon ein das Image schädigendes Verhalten. Es könnte als Drückebergerei gedeutet werden, weil die Schüler aufgrund einer Ankündigungspflicht der Lehrer über eine anstehende Klassenarbeit vorinformiert werden. Außerdem muß man eine versäumte Arbeit in einer Freistunde nachholen.

Annas Orientierungsmuster für den Schulunterricht folgt einem klaren Kosten-Nutzen-Prinzip. Sie will Unauffälligkeit der Lehrerin gegenüber wahren und geringe Kosten tragen. In diesem Rahmen kalkuliert sie ihre Möglichkeiten. Im Gesprächsausschnitt stellt sie dieses Prinzip als ihr normales Orientierungsmuster dar, denn sie markiert es nicht als Ausnahme für den zur Debatte stehenden Fall Nina.

In (41f.) und (63-65) erwähnt Anna ihren Umgang mit schulischen Verhaltensregeln. In (41f.) *bin glei in die kirsch neigschlappt* interpretiert sie die Teilnahme am obligatorischen Frühgottesdienst als eine Pflicht, der sie ohne Engagement nachkommt. Sie markiert das durch das Lexem „schlappen“, das sie auf Aktivitäten anwendet, die sie aufgrund äußerer Gegebenheiten ohne innere Überzeugung (lustlos) vollzieht. So verwendet sie es z.B. auch in einem anderen Treffen, in dem sie berichtet, daß ein Bekannter sich zum *rocker* entwickelt hätte. Weil ihre Freundin das nicht glauben will, schlägt sie beiläufig vor, gemeinsam den Bekannten zu Hause zu besuchen und in Augenschein zu nehmen:

A: sein bruder is der totale rocker gell

B: ach komm

A: isch hab/ * toll dann schlabbe mer

³⁰ Auffällig ist, daß die Gruppe andere in der Jugendsprache belegte Varianten nicht verwendet.

A: auch grad nachher vor nach Naggarau West

A: dann guggsch=der=n an

K: (=DANN SIEHST DU IHN DIR AN)

In (63-65) erwähnt sie die Schlichtungsstelle für Konflikte, den Schülersprecher, zu dem sie mit der Lehrerin *hiegelatscht* ist. „Latschen“ verwendet sie für Routinehandlungen, die sie ohne Engagement vollzieht. Als Klassensprecherin hat sie den Schülersprecher von Amts wegen gelegentlich einzuschalten. Sie tut es in dem sie selbst betreffenden Fall nicht zum ersten Mal.

Aus den Hinweisen auf den Umgang mit schulischen Regeln im Gesprächsausschnitt kann man folgendes Orientierungsmuster für den Umgang mit der Schule ableiten: Die Gruppe schreibt den Müttern eine hohe Kooperationsbereitschaft in schulischen Angelegenheiten zu. Die Einstellung zur Teilnahme am Unterricht erfolgt nach dem Prinzip, möglichst unauffällig den eigenen Nutzen zu wahren. Sie akzeptieren eingespielte Regeln, haben aber auch Verfahren entwickelt, sie unauffällig auszuschöpfen.

5.4. Die soziale Bedeutung des erzählten Konflikts

Oben in Kap. 3.2. wurde gezeigt, daß Anna in der Erzählung (33-75) zwei Kontroversen mit der Lehrerin darstellt. In (42-58) führt die unterschiedliche Auslegung einer Regel zu einer aus Annas Perspektive ungerechten Bestrafung. Der Höhepunkt der Kontroversen wird verdeutlicht in direkter Redewiedergabe in (47-49): Anna: *s=wa=re:schd ich bin ned zu spät kumme*, Lehrerin: *oh doch eintrag*. In (59-75) führt eine aus Nachlässigkeit nicht angetretene Strafe, verbunden mit einem anderen Vorkommnis, zum Zweifel an Annas Glaubwürdigkeit. Die Lehrerin glaubt Annas Entschuldigung nicht, (66) *du brauchst mich hier nischt anzulügen*, weil sie den Inhalt einer abgefangenen Klassenpost zu Annas Lasten bewertet, sie (73f.) *liest auch noch den zettel ja un=na hat=s voll geknallt*. Anna thematisiert damit besonders zwei Aspekte des Konflikts:

1. die Kategorisierung der Lehrerin und
2. die Art der Konfliktbearbeitung.

5.4.1. Die Kategorisierung der Lehrerin

In das Handeln der Lehrerin bewertenden Lexikalisierungen bringt Anna deren Verhalten auf den Punkt. Sie findet deren Handlungsweise (33) *total doof*, und analog dazu typisiert sie die Figur als (29) *doof* und (73) *dumme kuh* bzw. (74f.) *voll die dumme kuh*. Mit „Kuh“ wird im Gesprächsausschnitt nicht nur eine externe Person, sondern auch ein Gruppenmitglied typisiert. So bezeichnet Anna in (13) Nina als *faul kuh*. Sie folgt hier der regional üblichen Verwendungsweise, denn *kuh* ist ein regional üblicher Ausdruck zur Indizierung eines punktuellen und leichten Fehlverhaltens einer weiblichen Person. Es wird auch als Selbstbezeichnung verwendet. Das männliche Pendant dazu ist „Ochs“.³¹ Anna differen-

³¹ Siehe z.B. Bräutigam (1979) oder Stoll (1984) unter dem Stichwort 'Kuh'. Unter

ziert das Fehlverhalten der beiden Personen durch Adjektive: Ninas Verhalten ist (8) *blöd*, das der Lehrerin (33) *total doof*. Entsprechend ist Nina die (13) *faul kuh*, die Lehrerin die (73 und 75) (*voll*) *dumme kuh*.

Welche soziale Bedeutung (welches Symbolisierungspotential) verbindet Anna mit den Zuschreibungen *blöd*, *faul*, *doof* und *dumm*? Ninas Fehlverhalten ist für Anna zwar als punktuelle Normverletzung tadelnswürdig (daß sie eine unvollständige Adressangabe hinterlassen hat, ist *blöd*, daß sie nicht geschrieben hat, rechtfertigt die Zuschreibung *faul*). Beides hat aber keine negativen Konsequenzen für die Beziehung Nina gegenüber. Sie versucht vielmehr, deren Fehlverhalten durch kompensierende Aktivitäten (19) *dann schreib isch er* zu reparieren.

Die Lehrerin dagegen ist *doof*, weil sie Anna (30f.) *sowieso schunn uff=m kicker* hat und *ned ausstehe* kann. Eine Eigenschaft der Lehrerin ist demnach, daß sie Anna nicht vorurteilsfrei bzw. emotionsfrei beurteilt. Mit *doof* wird demnach kein punktuell Fehlverhalten markiert, sondern eine negative Charaktereigenschaft einer Figur und eine dadurch gestörte und in der Weise verfestigte Beziehung. Um das zusätzlich zu verdeutlichen, gibt sie dem aktuellen Fehlverhalten der Lehrerin durch Intensivierung Gewicht. Was die „doofe“ Lehrerin im vorliegenden Fall tat, ist für sie eine weitere Bestätigung der negativen Eigenschaft und damit (33) *total doof*.

Entsprechend einzustufen ist „dumm“ in der Sequenz (71-75):

- 71 A: *isch hab so aus gäg draufgeschrieben ah ja * isch*
 72 A: *steh heut mittag in der neunzehnten un hab schi:schd|*
 73 A: *gäll * un die dumme kuh liest auch noch den zettel*
 74 A: *>ja un=na hat=s voll geknallt| * →<s voll die dumme*
 75 A: *kuh >die hat jetzt voll die meinung von mir gell|*

Hier verweist Anna auf zwei gravierende, die Beziehung zwischen beiden berührende Normverletzungen, die die Zuschreibung „dumm“ aus ihrer Perspektive rechtfertigen. Die Lehrerin *liest auch noch* die abgefangene Klassenpost. Hinter *auch noch* steckt die Erwartung, daß ein Lehrer eine Klassenpost nicht liest, sondern ungelesen vernichtet. Mit ihrem Verhalten hat die Lehrerin gegen diese Erwartung verstoßen. Sie mißachtet die Privatsphäre der Schüler im Unterricht. Die zweite Normverletzung ist für Anna noch gravierender. Sie unterstellt, daß die Lehrerin die regelwidrig erhaltenen Informationen aus der Klassenpost in ihr Handlungskonzept integriert und gegen sie verwertet hat (74) *un=na hat=s voll geknallt*. Eine weitere Negativ-Eigenschaft der Lehrerin ist demnach: sie verwertet unzulässiges Belastungsmaterial. Erschwerend kommt hinzu, daß sie den Zettelinhalt nicht im von Anna gemeinten Sinn als (71) *gäg* versteht, sondern im übertragenen Sinne wohl ernst nimmt.

Einheimischen habe ich die Selbstbewertung „so alt wie ne Kuh und lernt noch dazu“ gehört, was ebenfalls auf eine schwache Typisierung hinweist.

Der Zettelinhalt *isch steh heut mittag in der neunzehnten un hab schischd* und dessen Folgen für die Beziehung zwischen ihr und der Lehrerin ist über Rekurs auf lokales Wissen zu erklären. Die „Neunzehnte“ (Straße) steht für Einheimische als Metapher für Prostitution. Sie kann ernsthaft und spaßhaft verwendet werden.³²

Anna unterstellt der Lehrerin das entsprechende Wissen, indem sie als Folge darauf deren harte Reaktion (*hat=s voll geknallt*) nennt. Sie ordnet sich den Zuhörern gegenüber explizit nicht der Berufsgruppe zu, sondern bezeichnet die Notiz als *gäg*. Durch normale Intonation und unkommentiertes wörtliches Zitieren indiziert sie das Thema als geläufigen Gegenstand für scherzhafte Kommunikation unter Schülern. Die Reaktion der Lehrerin auf die Sequenz verdeutlicht demnach die Negativ-Eigenschaft der Lehrerin, auf das in der Diskurswelt der Schüler scherzhaft verwendete Thema Prostitution unangemessen reagiert zu haben und keinen Spaß zu verstehen.

Von (73) zu (75) intensiviert Anna das Prädikat „dumm“ wie auch schon „doof“ von (29) zu (33). Die Lehrerin ist eine *dumme kuh*, weil sie regelwidrig eine Klassenpost liest und *voll die dumme kuh*, weil sie auch noch den Inhalt mißversteht und gegen Anna verwertet. Demnach sind *doof* und *dumm* im Gesprächsausschnitt Bezeichnungen zur Markierung von gravierendem kontinuierlichem Fehlverhalten (negativen Charaktereigenschaften) von Personen, die die gegenseitige Beziehung nachhaltig stören. Die Bezeichnungen werden demnach eher zur Symbolisierung sozialer Ausgrenzung anderen gegenüber verwendet.

Auffällig ist Annas ausführliche Darstellung der Rechtslage. Sie gibt zu, daß an besagtem Tag Zeitdruck (37) *da hab isch s ned gepackt* und witterungsbedingte Faktoren ausschlaggebend für ihr Verhalten waren (41) *do hot s so geregent*, deshalb sei sie vom Normalverfahren (zum Morgenappell vor Gottesdienstbeginn im Klassenraum zu erscheinen) abgewichen (41f.) *bin glei in die kirsch neigschlappt*. Den Grund der Regelverletzung habe sie der Lehrerin gegenüber erklärt (43f.) *na haw=isch des gsacht*. Sie schildert damit ihr abweichendes Verhalten als aus ihrer Perspektive entschuldbare Ausnahme, zumal sie die Vorschrift, pünktlich am Ort zu sein (aus ihrer Perspektive der Kirchenraum), nicht verletzt hat. Sie hebt hervor, daß sie sogar als erste (42f.) in der Kirche war. Anna argumentiert am Einzelfall orientiert. Da die Lehrerin die mildernden Umstände nicht würdigt, sondern sich auf den Morgenappell im Klassenraum beruft (45f.) *isch würd zu spät kumme un so* schreibt sie ihr die Negativ-Eigenschaft zu, sie handele formalistisch.

Aus den der Lehrerin zugeschriebenen Negativ-Eigenschaften lassen sich auch positive Eigenschaften und damit Kategorien für die Opposition 'schlechter

³² 'Auf jemanden längere Zeit warten' wurde einmal paraphrasiert mit „ich habe gestanden wie in der Neunzehnten“, was auf spaßhafte Verwendung hinweist.

Lehrer'/'guter Lehrer' aus Annas Perspektive rekonstruieren. Eigenschaften des schlechten/guten Lehrers sind:

- Der schlechte Lehrer urteilt emotional vorbelastet und ist nachtragend, der gute Lehrer unvoreingenommen und nicht nachtragend.
- Der schlechte Lehrer mißachtet die Privatsphäre der Schüler, der gute achtet sie.
- Der schlechte Lehrer verwendet unzulässiges Belastungsmaterial und ist dadurch unberechenbar, der gute tut das nicht und ist dadurch berechenbar.
- Der schlechte Lehrer hat kein Verständnis für die jugendspezifische Diskurswelt, der gute versteht und toleriert sie.
- Der schlechte Lehrer urteilt in Konfliktfällen formalistisch, der gute am Einzelfall orientiert.

Das Verhalten des Typus schlechter Lehrer („total doofer Lehrer“) in Konflikten mit Schülern charakterisiert sie außerdem durch weitere Mittel, die besonders mit den Kategorien 'emotional', 'unberechenbar' und 'formalistisch' korrespondieren. So wurde oben in Kap. 4.3. schon festgestellt, daß Anna in Redeeinleitungen für Redewiedergaben der Lehrerin durchgehend das Lexem „meinen“ im Sinne von 'drohen, urteilen' verwendet, außerdem für das Vorgehen der Lehrerin das dem militärischen Bereich zuzuordnende, Bedrohlichkeit ausdrückende „anrücken“ in (58). Beides verweist auf die Eigenschaft unberechenbar. Auf die Eigenschaft emotional verweisen der wiederholt verwendete sprecherindexikale Ausdruck „aufgeregt“ in (45) und (57) sowie die angehobene Tonlage (keifende Stimme) und die gesteigerte Lautstärke in den Redewiedergaben der Lehrerin. Damit konturiert Anna auch den Typus schlechter Lehrer sowohl durch Lexik als auch Prosodie als emotional geladenen Kontrahenten ohne Kompromißbereitschaft.

5.4.2. Die Art der Konfliktbearbeitung

Besonders in der szenischen Darstellung (43-57) mit den Redeerwähnungen 5, 7 und 8 schildert Anna, wie sie mit dem Typus 'total doofer Lehrer' verfahren ist. In Kap. 4.3. wurde gezeigt, daß sie sich durch die Lexik der Redeeinleitungen zunächst als neutral und dann sukzessive als provokativ handelnde Figur darstellt. Die Wende hin zur konfrontativen Strategie verdeutlicht sie außerdem durch prosodische Markierungen. Nachdem die Lehrerin ihre Erläuterung (43) *haww=isch des gsacht* nicht akzeptiert (44f.) *do hot se sisch voll uffgeregt* und als Strafe einen Eintrag ins Klassenbuch verhängt (49), ändert Anna ihre Strategie. Sie vollzieht in (50) eine Wende, die sie durch die Lexik ihrer Redewiedergabe, durch Prosodie und szenische Hinweise markiert. Sie kontert die Strafandrohungen der Lehrerin mit ironischen Kommentaren in (50) *na ja supā*“ und in (54f.) mit *nā:” bi”dde*. Sie geht über zu einer abfälligen Tonlage. Sie beschreibt ihr nonverbales Verhalten als demonstrativ unhöflich und herausfordernd (55f.) *mei dasch in die eck gschmisse un hab misch=m stuhl gesetzt*. Durch die Äußerung begleitendes Lächeln und den Kommentar in (53f.) *isch*

hab den arreschd no rischdisch provoziert stellt sie sich als souverän und herausfordernd dar. (Zur Detailanalyse der Sequenz siehe oben unter Kap. 4.3. die Analyse der Redeerwähnungen 5, 7 und 8 sowie die entsprechenden Anmerkungen 19, 21 und 22.) Damit führt sie ihre Distanzierungsstrategie gegenüber der ungerecht handelnden Lehrerin vor.

Zieht man in Betracht, daß Anna die Konfliktbearbeitung im Rahmen der herausgehobenen Erzählform 'Geschichte aus dem Leben' präsentiert, für die sie das Initiativrecht in der Gruppe hat (siehe oben Kap. 3.1.), daß ihre Geschichten („Stories“) von den Gruppenmitgliedern als im Kern glaubhaft eingestuft werden, und daß Anna in der Gruppe als geschickt und vorbildhaft Handelnde typisiert ist (siehe oben Kap. 5.2.), dann liegt nahe, daß die erzählte Konfliktbearbeitung auch als idealtypisches Orientierungsmuster in der Gruppe für die Inszenierung des Umgangs mit formalistisch handelnden Lehrern steht. Anna präsentiert für einen Lehrer-Schüler-Konflikt folgendes (idealtypisches) Bearbeitungsmuster: Versuche eine eigene Regelverletzung durch Kooperativität (hier: Erläuterung) zu reparieren. Gelingt das nicht, dann breche den Reparaturversuch ab und verdeutliche durch herausforderndes Verhalten – z.B. durch ironische Bemerkungen und demonstrative Gestik –, daß du formalistisches Vorgehen (eine Machtdemonstration) nicht würdigst und darüber erhaben bist.

Mit ihrem Kommentar in (53f.) *isch hab den arreschd no rischdisch provoziert* und dem die Sequenz begleitenden Lächeln, das auf eine gemeinsame Orientierung für solche Konflikte verweist – im Sinne: 'ihr wißt ja, wie das geht, ich bin nach dem vertrauten Ritual vorgehen' – (zur Analyse siehe Anm. 21) stilisiert sie sich als die Figur, die einen Lehrer-Schüler-Konflikt vorbildhaft bearbeitet hat. Stellt man diese stilisierende Selbstdarstellung dem Handlungskonzept gegenüber, das sie außerhalb der Erzählung in ihrer Verhaltensbegründung (22-31) offenlegt *isch wollt se noch an de bus begleide [...] awwer * des gi"ng ned [...] die doof musiklehrerin hat misch sowieso schunn uff=m kicker*, wird eine Diskrepanz zwischen der in der Erzählung präsentierten Konfliktbearbeitung und der tatsächlichen Konfliktverarbeitung deutlich. Einerseits verhält sich Anna in der szenisch erzählten Darstellung des Konflikts provokativ – in den Worten der Lehrerin (51) *aufmüpfisch* –, andererseits ordnet sie sich den im institutionellen Rahmen vorgegebenen Machtverhältnissen planvoll unter.

Festzuhalten ist demnach: Anna liefert im Gesprächsausschnitt das in der Gruppe geteilte Orientierungsmuster für eine Konfliktbehandlung in der Institution Schule. In der Verhaltensbegründung verdeutlicht sie das Verarbeitungsmuster für die Reparatur einer gestörten Lehrer-Schüler-Beziehung nach einem Konflikt (Sei abwägend kooperativ, damit die Kosten gering bleiben). In der Erzählung selbst führt sie selbststilisierend die geeigneten stilistischen Mittel vor, mit denen sie eine ungerechte Behandlung in der Konfliktsituation selbst expressiv verdeutlicht bzw. mit denen man sie verdeutlichen sollte.

5.5. Typisierungen und Orientierungsmuster der Jugendlichen

Die Jugendlichen teilen folgende Typisierungen und Orientierungsmuster, die ihre Gruppenidentität und ihren Umgang mit anderen in der lokalen Welt konstituieren:

- a) Der Erzählertyp in der Gruppe hat nicht nur das Initiativrecht, eine Geschichte erzählen zu dürfen. Er wird mit seinen Erzählungen aufgrund seiner Position in der Gruppe auch als Leitfigur (Autorität) für die Präsentation exemplarischer, von der Gruppe geteilter Typisierungen und Orientierungsmuster gedeutet. Er darf seine Geschichten erzählen, weil sie auch die Funktion von unterhaltsamen Lehrstücken haben.
- b) Die Verflechtung von schulischen Verpflichtungen und privater Interessensphäre regelt man nach einem klaren Kosten-Nutzen-Prinzip, wobei die geltenden Regeln der Institution in Rechnung gestellt werden.
- c) Man hat idealtypische Interpretationsmuster für die Typisierung von Institutionen-Vertretern in der gemeinsamen Lebenswelt (hier: Lehrer und Mütter) und deshalb auch für den Regelfall berechenbare (durchsichtige) Handlungserwartungen, eigene Handlungsspielräume und routinisierte Handlungsorientierungen:
 - Für Konfliktfälle unterstellt man einen Ermessensspielraum, durch den formalistische Lösungswege außer kraft gesetzt werden können, d.h., man unterstellt am Einzelfall orientierte Lösungswege.
 - Am Einzelfall orientierte Konfliktlösungen erfolgen für sie unter der Erwartung gegenseitiger Kooperativität mit dem Ziel eines Kompromisses.
 - Ist ein Kompromiß nicht zu erzielen, verdeutlicht man dies vor Ort durch expressive Darstellungsverfahren (Ironisierungsverfahren), die zwar eigene Kooperationsbereitschaft signalisieren, den Kontrahenten aber auf der Beziehungsebene als unkooperative und nicht für seriös zu nehmende Figur charakterisieren.
- d) Den unterschiedlichen Grad von Normverletzungen anderer symbolisieren Anna und die Gruppe durch sprachliche Stereotype: „Blöd“ und „faul“ markieren eine zulässige Verhaltensvariation (einen punktuellen Regelverstoß) im Rahmen der Gruppennormen. „Doof“ und „dumm“ dagegen stehen für gruppenausgrenzende Symbolisierung von unzulässigen Verhaltensabweichungen und negativen Charaktereigenschaften.

Punkt c) weist darauf hin, daß die Jugendlichen aus ihrer eigenen Perspektive in einer überschaubaren und für sie berechenbaren Welt leben, in der man am Einzelfall orientiert mit dem Kontrahenten verhandeln kann. Dahinter steht das Orientierungsmuster, man lebe in einer an pragmatischen Gesichtspunkten orientierten Koexistenz mit anderen. Diese Orientierungen sind typische Ausprägungen kleinstädtischen Bewußtseins, wenn man im Gegensatz dazu als typisch für die Großstadt Anonymität und Desintegration annimmt, was kei-

neswegs unumstritten ist.³³ Auffällig für die Mitglieder der Jugendgruppe ist jedenfalls, daß sie in ihren Sachverhaltsdarstellungen und Planungsaktivitäten in der Regel einzelne Personen als Mit- oder Gegenspieler erwähnen, kaum aber Institutionen- oder Gruppennamen. Das weist auf komplexe personale Netzwerkbeziehungen hin.

6. Sprachvariation und Sprachorientierung

In diesem Kapitel geht es um die Sprachvariation und Sprachorientierung und um soziale Symbolisierungen der Gruppe besonders auf phonologischer Ebene. In der Wahl zwischen den beiden Polen kodifizierte Schrift-/Standardvarietät und lokale Varietät (Dialekt) bzw. im fließenden Übergang zwischen beiden zeigt sich die sprachliche und soziale Einbettung der Gruppe in die lokale Sprachpraxis und ihr Umgang damit.

In entwickelten Schrift- und Medienkulturen mit einem ausgebauten Bildungssystem steht die historisch gewachsene lokale Varietät im Spannungsverhältnis mit der Sprache der Öffentlichkeit, d.h. mit der Schriftsprache und mit deren gesprochener Form, der Standardsprache. In städtischen Ballungsgebieten kommt als weiterer Faktor ein Bevölkerungszuwachs und -austausch durch Migrations- und Pendlerbewegungen hinzu, der eine Sprachmischung fördert. So hat Bräutigam in seiner Dialektuntersuchung von Mannheim für den Sprachgebrauch im Vorort Neckarau der zwanziger Jahre festgestellt, daß eine Koexistenz zwischen historisch gewachsenem ländlichem Dialekt der angestammten Einheimischen und der städtischen Ausgleichssprache der zugezogenen Arbeiterfamilien besteht. In den Vororten, so auch in Neckarau,

„halten der alte Bauernstand, die Handwerker und die eingeborenen Geschäftsleute an ihrer Mundart mit bewußtem Stolz fest. Davon heben sich die vielen Arbeiter ab, die in den Vororten wohnen und auch dort die Stadtmundart sprechen“ (Bräutigam 1934, S. 25f.).

Danforth hat in ihrer Untersuchung zum gegenwärtigen Dialektgebrauch unter älteren Mannheimer Bewohnern der gehobenen Mittelschicht (Akademiker des Jahrgangs 1906 und 1908) eine

„relatively unstable dialect structure, characterized by a wide range of of variation due to the frequent contact with divergent linguistic codes“

festgestellt und bemerkt, vergleichend mit Bräutigams Ergebnissen aus den zwanziger Jahren

„although the influence of the standard language is noted in varying degrees throughout the phonology and syntax a significant number of rural features are nevertheless maintained“.³⁴

³³ Siehe z.B. Bahrtdt (1961).

³⁴ Danforth (1981, S. 288).

Demnach ist die heute noch praktizierte Orientierung am Ortsdialekt – besser: an dem, was davon Bestand hat – sicherlich auch ein Ausdruck von Ortsbezogenheit und die Variation zwischen den beiden Polen Dialekt und Standardsprache ein Mittel zur Symbolisierung sozialer Identität.

6.1. Zur Sprachorientierung in der Kerngesellschaft

Die Diskussion sprachlicher Symbolisierungen der Gruppe muß auch auf dem Hintergrund lokaler Sprachorientierungen gesehen werden, weil die Mitglieder der Jugendgruppe an den lokal spezifischen Netzwerken aktiv teilhaben und dadurch die dort üblichen Kommunikationsverfahren kennen. Auch Annas Erzählung bezieht sich mindestens in zwei Aspekten auf die lokale Welt außerhalb der Gruppe:

- Es handelt sich um die Wiedergabe einer Konfrontation mit einer Person (der Lehrerin), die nicht zur Gruppe gehört.
- Die Konfrontation fand im Rahmen der Institution Schule statt unter den dort geltenden Kommunikationsregeln.

Beide Aspekte dürften in der Erzählung durchschlagen. Um abwägen zu können, wo durch phonologische Variation (Codeswitch) auf die lokale Sprachpraxis und soziale Welt metaphorisch verwiesen wird³⁵, wo mit Varianten Annas Konfrontation mit identitätsstiftenden Verfahren der Gruppe symbolisiert wird, und wo Variation zur Bandbreite der unmarkierten Normallage gehört, geben wir hier einen kurzen Einblick in die Sprachorientierungen der Kerngesellschaft.

Beobachtungen in Annas Schule zeigen, daß im Sach- und Sprachunterricht Lehrer und Schüler eine am überregionalen Standard orientierte Sprechweise anstreben. In Pausen dagegen sprechen Lehrer mit Schülern und Schüler untereinander eine regionale bis lokale Varietät (soweit sie überhaupt die Varietäten beherrschen). Unter Einheimischen der Kerngesellschaft ist das Orientierungsmuster 'in der Schule spricht man *nach der Schrift*' so verfestigt, daß es aufgrund dieser Verfestigung zu Fehlleistungen kommen kann. So beantwortete ein etwa 30jähriger Vorsitzender eines Vereins die Frage nach dem Beschäftigungsverhältnis des Vereinskollegen W. Holle mit:

der is aa/ * zwar bei uns hauptamtlich beschäftigt is aber nebenberuflich an der schule und ** sehn se jetzt redd isch aa so ne bloß weil der jetzt in de schul is redd isch so ned * so=ma [soll man] ned glaawe

³⁵ Blom/Gumperz (1972) führten die Unterscheidung zwischen „situational“ und „metaphorical switching“ ein. Bei letzterem „the posture of speakers and channel clues of their speech remain the same. The language switch here relates to particular kinds of topics or subject matters rather than to change of social situation“ (S. 425).

ne [...] un dann mäant er hald aa wenn er vor de kinner schdehd ne wär=s
bessa wem=ma [wenn man] do e bissl/ [nach der Schrift spricht]

Obwohl der Vorsitzende und sein Vereinskollege W. Holle untereinander regionale bis lokale Varianten verwenden (siehe den folgenden Gesprächsausschnitt), wechselt er intuitiv auf das durch die Frage bei ihm evozierte Thema Schule zu standardsprachlichen Varianten und verweist dadurch auf die der Berufsrolle Lehrer zugeschriebene Sprachebene, ohne damit eine soziale Distanz ausdrücken zu wollen. Er kommentiert den Codeswitch mit *sehn se* [...] als unbeabsichtigten metaphorischen Hinweis. Er verweist darauf, daß Lehrer selbst der Meinung sind, in Unterrichtssituationen sollte man eine am überregionalen Standard orientierte Sprechweise anstreben, weil das für die Kinder besser sei. Dieser und andere Belege zeigen, daß die Mitglieder der Kerngesellschaft ein Sprachbewußtsein haben, nach dem die Wahl der angemessenen Varietät nach Domänen, Situationen und Berufsrollen jeweils anders, aber relativ fest ist.

Ein Verstoß gegen dieses Konzept wird stigmatisiert. Zur Illustration des Sprachbewußtseins und der Sprachorientierung sei hier ein Ausschnitt aus einer Mitgliederversammlung eines großen Sportvereins, auf der ca. 150 Mitglieder anwesend waren, kurz vorgestellt. Der die Sitzung leitende Vorstand (die gleiche Person, wie im vorangegangenen Beispiel) variiert von der Standardsprache bis hin zum Dialekt:

wir kummen/ wir kommen zum oberturn-

(KURZES LAUTES LACHEN IM SAAL)

isch bin hald in Neggaraa gbore ** wir kommen zum
oberturnwart **

(AN W. HOLLE GERICHTET)

Wilfried Holle bisch du bereit wieder des zu mache *
natürlisch hab isch mit gereschend *

(WIEDER AN DAS PLENUM GERICHTET)

sind weitere wortmeldungen ** nehm isch nischt an un
somit kommen wir zur abschdimmung * wer is für Wilfried
Holle als oberturnwart ***

(ABSTIMMUNGSPROZEDUR DURCH HANDHEBEN)

danke * gegenprobe ** enthaltungen **
somit is Wilfried Holle als oberturnwart gewählt

(AN W. HOLLE GERICHTET)

nimmsch du des amt an Wilfried nimmsch des amt an
(WIEDER AN DAS PLENUM GERICHTET)

somit is Wilfried Holle unser oberturnwart
(APPLAUS IM PLENUM)

Im Anlauf zum neuen Tagesordnungspunkt Wahlen verstößt der Vorsitzende hier gegen die Norm, man sollte in der Rolle des Sitzungsleiters und Moderators in öffentlichen Vereinssitzungen für an das Plenum gerichtete Sequenzen

Standardsprache verwenden. Durch den Vokalwechsel von o → u in *kommen* markiert er das Verb teilweise als lokale Varietät, das in standardsprachlichem Kontext (*wir* und das Morphem *-en*) eingebettet ist. Vor und noch während das Plenum durch Lachen den Verstoß bewertet, repariert er ihn auf vierfache Weise:

- Er beendet die finite Form mit dem standardsprachlichen Morphem *-en*, das dialektale wäre *-e*.
- Er wiederholt die Äußerung in der standardsprachlichen Variante, indem er den Vokalwechsel zurücknimmt: *wir kommen zum oberturn*.
- Er kommentiert die Plenumsreaktion, indem er sich lächelnd mit dem Bekenntnis entschuldigt, zur Kerngesellschaft zu gehören *isch bin hald in neggaraa gbore*.
- Gleichzeitig bekennt er sich durch extreme dialektale Markierung zur Kerngesellschaft, indem er für den Ortsnamen Neckarau die dialektal konservativste Variante wählt, die expressiv Identifikation mit der Kerngesellschaft symbolisiert.

Der Ortsname kommt in folgenden Variationen vor, die aus der Perspektive der Bewohner den Grad der Ortsbezogenheit des Sprechers verdeutlichen:

- *die Neckarau* (feminin, mit Artikel, fortis-*k*, glottal stop vor *au*) wird von Ortsfremden/Stadtbesuchern verwendet.
- *Neckarau* (neutr., ohne Artikel, fortis-*k*, glottal stop vor *au* wird als Distanzierung bzw. Norddeutsch interpretiert.
- *Neckarau* (neutr., ohne Artikel, lenis-*k*, (ohne) glottal stop) ist die Normalform in öffentlichen Reden.
- *Neggarau* (neutr., ohne Artikel, lenis-*k* bis stimmhaft-*g*, ohne glottal stop) ist die Normalform unter den Bewohnern, auch wenn sie den Ortsdialekt nicht beherrschen.
- *Neggaraa* (neutr., ohne Artikel, mit stimmhaftem *g*, ohne glottal stop, mit stark gedehntem Monophthong) markiert expressiv Vertrautheit/Identifikation mit den Orientierungen der Kerngesellschaft.

Die Bindung der Moderatorenrolle an Standardsprache kann bei Adressatenwechsel aufgehoben werden. Für die an W. Holle (ein gut bekannter Vereinskollege) gerichteten Sequenzen verwendet er – ohne seine Rolle als Vorsitzender zu verlassen³⁶ – lokale bis regionale Varianten *bisch* (bist du), *mache*, *gereschend*, *nimmsh* (nimmst du), *des*. Der Vorsitzende gab in einem Interview auch zu erkennen, daß Vereinskollegen in solchen öffentlichen Veranstaltungen von ihm einen Codeswitch erwarten, wenn er außerhalb von Versammlungen normalerweise mit ihnen Substandard spricht:

³⁶ Bestandteil des Wahlverfahrens ist die Befragung der Kandidaten, ob sie sich der Wahl stellen und nach der Wahl, ob sie das Amt annehmen. Die Anrede in solchen Sitzungen verweist auf die Interaktionsgeschichte der Sprecher. Ist man untereinander per Du, behält man die Anrede auch in der öffentlichen Situation bei.

der Lutze Pitt wenn isch zu dem as [als] sa:g * irgendwie * in=ere
 versammlung odder was=m [was mit ihm] schbresch nach der schrift * dann
 guggt er misch ö: sacht er wenn=s [wenn du es] onnerschd gsa:t
 hoschd köm=ma [können wir] widda minanner redde

Die Verwendung lokaler bis regionaler Varianten symbolisiert demnach Vertrautheit, soziale Nähe und Zugehörigkeit zur Kerngesellschaft. Der Vorsitzende (Vor.) wendet in der Versammlung das eben beschriebene Verfahren noch öfter an. Auch ein anderes Mitglied (Mit.) verfährt in seinem Beitrag zum Punkt Kandidatenvorschläge analog:

Vor: Karl Müller is vorgeschlagen

(AN MÜLLER GERICHTET)

Karl Müller * willsch du des mache

(MÜLLER NICHT ZUSTIMMEND. ANS PLENUM GERICHTET)

Karl Müller is bereit ** somit schdeht/ sin weitere wortmeldungen ** isch muß also dazu sagen ich habe in der letzten vorschdandssitzung do war die Uschi anwesend die hab isch gefragt * die hatte da zugesagt aber sie is jetzt heute nicht anwesend.

Mit: die is krank * die hot gsacht sie kann net kumme weil se

krank is die: traut sisch=s net so rischdisch zu: des amt *

sie würd=s schunn mache awwer sie weefß net ob se=s kann un so

Auch hier wechselt der Vorsitzende mit der Adressierung an einen Anwesenden die Sprechweise in Richtung Dialekt. Darüber hinaus verweist er mit der Verwendung von „da“ in der regionalen Variante in: *do war die Uschi anwesend* auf die Verwendung lokaler Varianten in vereinsinternen Sitzungen, in denen sich die Kerngruppe des Vereins regelmäßig trifft. Das Mitglied, die Pressereferentin des Vereins³⁷, verweist in ihrem Beitrag durch indirekte Redeerwähnung auf ein Gespräch, das sie mit Uschi hatte. Ihre Rede ist an den Vorsitzenden und an das Plenum gerichtet, was sie durch wechselnde Blickrichtung markiert. In ihrer Variantenwahl orientiert sie sich nicht an der für öffentliche Versammlungen geltenden Regel, sondern verweist metaphorisch durch die Verwendung dialektaler Varianten auf ihre Sprachpraxis in nicht öffentlichen face-to-face Situationen mit Uschi und dem Vorsitzenden.

Die wenigen Beispiele aus dem Vereinsleben illustrieren, daß es in der Kerngesellschaft Neckaraues ein relativ gefestigtes Sprachbewußtsein über regelhafte Sprachvariation im öffentlichen und privaten Bereich gibt, und daß Codeswitch auch in diesem Sinne praktiziert wird.

³⁷ Sie beherrscht die Standardsprache und ist im Formulieren geübt. Als Pressereferentin verfaßt sie z.B. Pressemeldungen für den Sportteil der Regionalzeitungen und redigiert das Vereinsperiodikum.

- Die Wahl der Standardvarietät ist generell an öffentliche Domänen/Situationen und institutionelle Rollen gebunden. Für öffentliche Reden vor einem Plenum ist für den Vorsitzenden/Moderator die Standard-Varietät die Normalform.
- Adressiert er seine Rede an eine Person, richtet sich die Variantenwahl nach der sozialen Nähe zur angesprochenen Person und nach der mit ihr im nicht öffentlichen Bereich in face-to-face Situationen verwendeten Sprachebene.
- Durch metaphorischen Codeswitch Richtung Dialekt weisen Sprecher in öffentlichen Domänen darauf hin, daß die Mitglieder der Kerngesellschaft in Alltagssituationen einen Substandard bis hin zur dialektalen Varietät sprechen. Das weist darauf hin, daß die dialektale Varietät in dem städtischen Vorort auch als Symbolisierung für Ortsloyalität und lokale Identität fungiert.³⁸

Da die Mitglieder der Jugendgruppe in lokalen Vereinen aktiv sind – Anna ist aktiv in dem hier als Beispiel herangezogenen Verein –, kennen auch sie diese Sprachorientierungen der Kerngesellschaft.

6.2. Sprachvariation in der Jugendgruppe

Da im Schulunterricht die Standardsprache – besonders über das Lesen und Schreiben – gesteuert, die dialektale Varietät dagegen in der täglichen Kommunikation ungesteuert erworben wird, kann man annehmen, daß die Sprecher ein ausgeprägteres Bewußtsein von der Zielnorm der Standardsprache haben als von der Zielnorm des Dialekts. Zwischen den beiden Polen Standardsprache und Dialekt ist auch ihre normale Sprechweise (ihre sprachliche Normallage) angesiedelt. Im folgenden geht es um die Beschreibung der Bandbreite in diesem Spektrum, die ihre Normallage charakterisiert, damit anschließend in Kap. 7.2. die symbolisierende Sprachvariation im Textbeispiel rekonstruiert werden kann. Da das Gesprächsbeispiel nur transliteriert ist im Sinne einer groben Transkription, werden nur starke Kontraste in der Variation berücksichtigt, was für die Zwecke dieser Analyse ausreicht.³⁹

³⁸ Zum Zusammenhang von Sprachwahl und Ortsloyalität vgl. z.B. Gal (1979) oder Mattheier (1985a), der durch standardisierte Befragung den Zusammenhang zu erheben versucht.

³⁹ Im Gesprächsbeispiel werden die an der deutschen Orthographie orientierten Translitterierkonventionen angewendet. Keinen eigenen Lautwert haben die Längenzeichen *h* und *e*. Das orthographische *ä* tendiert zur Aussprache *e*. Bei folgendem Konsonant und im Auslaut wird *r* nicht realisiert. *er* tendiert zum Gleitvokal *ea*. Anlautendes *st* wird *scht* gesprochen, außer in (67) *story*. Zu läutorientierten Transliterationssystemen vgl. z.B. Philipp (1986) und dort angeführte Literatur.

Die folgende Beschreibung der Normallage bezieht sich nur auf das Gesprächsbeispiel und die beiden darin vorkommenden Sprecher Anna und Britta. Da die anderen Sprecher der Gruppe sich auch innerhalb dieser Bandbreite bewegen, spiegelt dieses Beispiel aber auch die sprachliche Normallage in der gruppeninternen Interaktion. Eine Normallage ist natürlich charakterisiert durch Regularitäten auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen. Hier werden nur die auf phonologischer Ebene herausgegriffen. Das Analyseverfahren ähnelt im Prinzip dem von Labov (1966, S. 90ff.) zur Isolierung kontextueller Stile mit dem Unterschied, daß hier nicht nur die Änderung der situativen Konstellation und Adressatenwechsel, sondern auch Indikatoren für die Hereinnahme anderer Diskursebenen in den Text selbst (z.B. Redeerwähnung, Wiederholung, thematische Hervorhebung) zur Abgrenzung der Varianten in der Normallage anderen Varianten gegenüber herangezogen werden.⁴⁰

6.2.1. Zur internen Ordnung des Variationsspektrums

An der Variation von „haben“, „schreiben“, „schon“ und den Merkmalen „-en“ (Infinitiv/ Partizip II/ 1. und 3. Pers. Präs.), „-e“ (1. Pers. Sing. Präs.), Vokallänge, Konsonantenwechsel und Vokalwechsel läßt sich zeigen, daß das Vorkommen einzelner Varianten untereinander gewisse Verträglichkeiten aufweist, die auf einer Skala angeordnet werden können:

MERKMAL - VARIATION

BELEGE IM TEXT	Part. II, 1./3. Pers. Plur. Präs., Inf.			1.Pers. Sing. Präs.		Vokal- länge	Kons. wech- sel	Vok.- wech- sel	
	-en	-n	-e	-e	-ø			b	w
						V: V			
1. haben (53)	X					X	X		
2. geschrie ^{bn} (69,71)		X				X	X		
3. gschriwwe (1)			X			X	X		
4. hab (23,53,56 u.a.)				X		X	X		
5. haw (43,47,54)				X		X	X		
6. schreib (19)				X			X		
7. schonn						X			X
8. schunn (24,30)						X			X

⁴⁰ Darauf, daß Codeswitch diskursive Funktionen haben kann, hat besonders Gumperz (1982a, S. 75ff.) hingewiesen. Er nennt u.a. auch Redewiedergabe („quotation“), Wiederholung („reiteration“) und Auszeichnung von Mitteilungen („message qualification“) als typische diskursive Aktivitäten, in denen Codeswitch vorkommt.

Die in der Tabelle veranschaulichten Regularitäten im Gesprächsbeispiel ergeben folgende Skalierung vom Standard in Richtung Dialekt:

- Von den drei Varianten für das graphematische Suffix „-en“ kommen -en und -n ohne Vokalkürzung vor. Die Variante -e ist nur mit Vokalkürzung belegt.
- Von den beiden Varianten für das graphematische Suffix „-e“ ist nur die Nullstufe belegt. Sie tritt jeweils mit Vokalkürzung auf.
- Vokalkürzung kommt ohne Konsonanten- bzw. Vokalwechsel vor, während Konsonanten- bzw. Vokalwechsel dagegen nicht ohne Vokalkürzung auftreten. Abgesehen davon, daß Kombinationen wie 'mir habben'/'habbn', 'ich schreiw', 'geschri:wn' oder 'schu:n' im Gesprächsbeispiel nicht belegt sind, bestätigen Selbstkorrekturen, Hörerreaktionen in anderen Texten (siehe z.B. die Selbstkorrektur *wir kummen/wir kommen* und die Hörerreaktion darauf oben in Kap. 6.1.) sowie Informantentests diese Unverträglichkeiten.

Demnach kann man mindestens folgende vier Stufen vom überregionalen Standard hin zum lokalen Dialekt und umgekehrt ansetzen:

	1.	2.	3.	4.
„-en“ Suffix:	-en →	-n →	-e →	
Vokalqualität:	V: →	V: →	V →	
„-e“ Suffix:	-e →	-e →	-ø →	
Vokalwechsel:	o →	o →	o →	u
Kons.-Wechsel:	b →	b →	b →	w

Zwischen den Stufen 2 und 3 ist eine Schnittstelle. Die ersten beiden Stufen sind an der überregionalen Standardsprache ausgerichtet, die Stufen 3 und 4 an regionalen bis dialektalen Varietäten. Die vier Stufen mit der dazwischen liegenden Schnittstelle kann man folgendermaßen bezeichnen:

Standard orientiertes Sprechen		Dialektal orientiertes Sprechen	
1.	2.	3.	4.
Schrift-ähnlich	standard-sprachlich	regional	dialektal

Ich lehne mich hier an den Sprachgebrauch der Einheimischen an, die in Sprachbefragungen für die Varianten der Stufen 1 und 2 die Ausdrücke „nach der Schrift sprechen“ und „Hochdeutsch sprechen“ verwendeten. Für die Stufen 3 und 4 – die regionalen bis lokalen Varietäten – benutzten sie Ausdrücke wie: „wie man hier in der Gegend so spricht“ und „echter Dialekt“.⁴¹

⁴¹ Siehe Davies (1987). Solche heuristischen, aus unterschiedlicher Perspektive entwickelten Skalierungen haben in der Linguistik Tradition. Stellvertretend seien nur genannt die Dreierstufung Dialekt, Umgangssprache, Hochsprache; Bloomfields fünfstufiges Standardkonzept (Bloomfield 1969, S. 52) oder Labovs aus situativem Codeswitch abgeleitete kontextuelle Stile (Labov 1966, S. 90ff.).

Zur Beschreibung der sprachlichen Normallage werden im folgenden die Varianten im Gesprächsbeispiel auf der Skala eingeordnet. Phonetische Restriktionen werden berücksichtigt, aber nicht gesondert erwähnt, da sie weitgehend in Danforth (1981) beschrieben sind. Im Anschluß daran erfolgt eine kurze Interpretation der Übernahme von dialektalen Elementen, um die Sprachverwendung in der Normallage und symbolisierende Sprachvariation gegeneinander abgrenzen zu können. Auf der Skala ist unter der entsprechenden Variantenstufe jeweils die Belegstelle im Gesprächsbeispiel aufgeführt. Belege innerhalb von Redeerwähnungen stehen in Klammer, weil sie als Redewiedergaben einen besonderen Status haben und Mittel der szenischen Darstellung der erzählten Situation sein können (siehe dazu oben Kap. 4.3.).

6.2.2. Variation im Vokalismus

Die Variation im Bereich des Vokalismus betrifft die Vokallänge und den Vokalwechsel.

1. Vokallänge

	Stufe 1 - 2	Stufe 3 - 4
	Langvokal	→ Kurzvokal
aber		23, 27
haben	(53)	23, 28, 35, (43), (47), 53 54, 56, 58, 59, (68), (71), (72)
schreiben	(69), (71)	1, 28
schon		24, 30
wieder		39

Der Kurzvokal ist die Variante in der Normallage. Langvokal wird nur in der Wiedergabe fremder Rede (53) und in Redeeinleitungen in fluktuierendem Übergang zu schrift-orientiert wiedergegebenen geschriebenen Texten (69, 71) verwendet.

2. Vokalwechsel:

Der Wechsel von Vokalen und Diphthongen tritt erst in der dialektalen Stufe 4 in der Umgebung regionaler bis dialektaler Varianten ein. Er ist unverträglich mit standardsprachlichen Varianten.

2a. Vokalwechsel $a \rightarrow o$

	Stufe 1 - 3	Stufe 4
	$a \longrightarrow o$	
da	33, 34, 34, 36, (65)	3, 40, 41, 44, 64
haben	34, 34, (49), 51, 53 74, 75	1, 10, 30, 40, 41, (44), (60)
ja	35, 42, (50), 50, 57 71, 74	8, 9, 23, 24
mal		11, 23,

Der Wechsel von $a \rightarrow o$ ist beschränkt auf die im Sprachgebrauch häufigen Partikeln „da“ und „ja“ und das Lexem „haben“ sowie auf „mal“ mit zusätzlicher Elision des *l*. Für die Verteilung von *ja* und *jo* kann man eine starke und eine schwache Hypothese formulieren. Die starke Hypothese: Die Verteilung scheint grammatikalisiert zu sein; denn *jo* wird ausschließlich als verstärkende Partikel im Verbalkomplex verwendet, in der Funktion kommt es nur außerhalb der Erzählung vor. *Ja* dagegen steht an syntaktischen Einschnitten als Kontaktsignal, in der Funktion kommt es aber nur innerhalb der Erzählung vor. Die schwache Hypothese: *ja* fungiert als den Erzählstil markierende gehobene Variante für das in der Normallage übliche *gell*.

Die Verteilung von *da/do* hat, wenn man es zusammen mit *na/no* und *dann* (siehe unten unter 5b) betrachtet, ebenfalls diesen doppelten Aspekt: Die Varianten von „da“ sind grammatikalisiert in lokaler (3, 29, 63, 65) und temporaler (33, 34, 34, 36, 37, 40, 41, 44, 44) Bedeutung im Sinne von 'dort' und 'damals'. Die Varianten *na/no* (37, 43, 46, 57, 60, 74) und *dann* (44, 46, 63) sind grammatikalisiert in iterativer Bedeutung im Sinne von 'und dann', 'daraufhin'. *Dann* hat außerhalb der Erzählung die Bedeutung Konditional (19). Hier zeigt sich bei den Sprechern eine konservative dialektale Sprachverwendung. Innerhalb der Erzählung dagegen dominiert die standardsprachliche Variante *da*. Das wird in (37f., 57f.) deutlich, wo abweichend davon Anna die dialektale Variante verwendet: Als sie sich einem Beteiligten zuwendet, um ihm Zündhölzer zu geben, wechselt sie – ausgelöst durch die Störung und geänderte Adressierung – in Dialekt (40f.). Auch in (57f.) folgt die dialektale Variante auf das den Abschluß der szenischen Sequenzen verdeutlichende und einen Erzähleinschnitt markierende Raffungsmittel *naja*. Der Befund weist darauf hin, daß die dialektale Variante zur Normallage gehört und die standardsprachliche Variante ein Merkmal ihres Erzählstils ist.

Bei „haben“ dagegen findet eine durch die Umgebung motivierte phonetische Parallelisierung statt. Nach *da*, *na* steht *hat*, nach *do*, *no* steht *hot*.

2b. Vokalwechsel *o* → *u*

Stufe 1 - 3

Stufe 4

o —————→ *u*

kommen 18, (61), (62)

7, 9, (45), (48)

schon

24, 30

Der Wechsel von *o* → *u* beim im Sprachgebrauch häufigen *kommen* weist ebenfalls darauf, daß die dialektale Variante zur Normallage gehört. Die nicht-dialektale Variante kommt nur in fremder Redewiedergabe (61f.) und in der thematisch hervorgehobenen Sequenz in (18) vor.

Dialektales *kumm-* verwendet Britta in (7) und (9) und Anna zweimal im Übergang von der Normalform zur Expansion der Erzählung in indirekter und direkter Redewiedergabe (45, 48). Das deutet darauf hin, daß die dialektale Variante die Normallage in der Gruppe ist. Anna verwendet sie auch, wenn sie die eigene Rede im Konflikt mit der Lehrerin direkt wiedergibt, obwohl sie eine Szene aus einer Unterrichtssituation darstellt, in der Substandard nicht erwartet wird.

2c. Vokalwechsel *ü* → *i*

Stufe 1 - 3

Stufe 4

ü —————→ *i*

anlügen (66)

anrücken 58

aufmüßig (51)

fünf

9

Schüler 64, 64

überhaupt 76

Die Belege zum Wechsel von *ü* → *i* zeigen nur reliktartige Produktivität. Die dialektale Variante kommt nur im Zahlwort *finf* in (9) vor. Bei Nomen und Verben ist sie nicht belegt. Auch regionale bis dialektale konsonantische Umgebung löst keinen Wechsel aus, so z.B. bei *üwwerhaupt* in (76).

2d. Vokalwechsel *ei* → *e/ä*

Stufe 1 - 3

Stufe 4

ei —————→ *e/ä*

heißen

5, 7

meinen 35, (49), (51), (65)

24, (46), (60)

Der Wechsel von *ei* → *e/ä* in „heißen“ und „meinen“ ist – wie der von *a* → *o* bei „haben“ – die Folge einer durch die Umgebung motivierten Angleichung. Nach den Varianten von *hat/hab/da* steht *ei* (35, 49, 51, 65) ansonsten *e/ä* (24, 46, 60).

Zur sprachlichen Normallage im Bereich des Vokalismus ist demnach festzuhalten: Die Verwendung dialektaler Varianten ist beschränkt auf Partikeln und im Sprachgebrauch häufig vorkommende Verben. Die dialektale Variante *i* für standardsprachlich *ü* ist nicht mehr produktiv, ausgenommen ist die Zahl *finf*. Zwischen *ja* und *jo* besteht eine Tendenz zur Bedeutungsopposition (zur Grammatikalisierung), ebenso zwischen *da/do* und *na/no*. Das dialektale *na/no* steht durchgehend in der Normallage für „und dann/da“. Soweit Vokalvariation nicht durch Grammatikalisierung blockiert ist, besteht die Tendenz, die standardsprachliche Variante als stilistisches Merkmal der Erzählung zu verwenden. Die Variantenwahl ist auch durch die phonetische Umgebung motiviert. Es gibt durch *da/do* bzw. *na/no* ausgelöste Varianten-Angleichung bei „haben“.

6.2.3. Variation im Konsonantismus

3a. Die Änderung von Konsonanten signalisiert in einigen Fällen die dialektale Stufe, z.B. bei inlautendem *-b-* → *-w-*

	Stufe 1 - 3	Stufe 4
	<i>-b-</i> —————→	<i>-w-</i>
aber		23, 27
arbeit	28	
haben	37, (53), 58	28, (43), (47), 49
schreiben	19, (69), (71)	1, 13, 27, 28
überhaupt		76

Die dialektale Variante *w* ist – den Bereich Substantive ausgenommen – die Normalform. Die standardsprachliche Variante *b* kommt nur in thematischen Hervorhebungen vor: in einer Reformulierung eigenen Handelns (37, 58), als angegliche Fortführung hervorgehobener Rede des Vörredners (19) und als fluktuierender Übergang zu schriftähnlich wiedergegebenen geschriebenen Texten (69, 71), wobei – wie auch in der Redewiedergabe in (44) – Verträglichkeiten von Varianten hineinspielen (hier im Bereich der Suffixe).

3b. Die Lenisierung von anlautendem standardsprachlichem *t* → *d* erfolgt auf Stufe 4 und hat damit einen ausgeprägten dialektalen Signalwert.

Stufe 1 - 3	Stufe 4
-------------	---------

$t- \longrightarrow d-$

Tasche	55
-tag(s)	25, 28, 36, 37,
	39, 40, 41
total	33, 56

Anlautendes dialektales *d* für standardsprachliches *t* wird ausschließlich zu thematischer Hervorhebung verwendet, von Britta in (21) *nur bis samsdag*, von Anna in (55) *mei dasch in die eck geschmisse*. In unbetonter Normallage wird die standardsprachliche Variante *t* verwendet.

In anderen Fällen signalisiert die Änderung von Konsonanten die regionale Stufe, z.B. bei inlautendem $-t- \rightarrow -d-$, wobei der Wechsel hier weniger in Richtung stimmhaft als hin zu starker Lenisierung geht (siehe Werner 1972, S. 44f.); oder bei in- und auslautendem $-st- \rightarrow -schd-/-sch$.

3c. Die Variation von inlautendem *t* und *d*:

Stufe 1 - 3	Stufe 4
-------------	---------

$-t- \longrightarrow -d-$

begleiten	22
Datum	58
Eintrag	(49)
heute	(70)
Mittag	(70)
Mutt-i/-er	26
bitte	14
richtig	(55)
Seite	54
	9
total	33, 56
zehnte	(72)
Zettel	57, 68, 73

Inlautendes *t* und *d* variieren außerhalb der Redeerwähnungen frei. Emotionale Hervorhebungen werden durch die standardsprachliche Variante *t* markiert (26, 49, 70). Auffällig ist die Abweichung davon in der direkten Wiedergabe eigener Rede in (55). Hier ist symbolisierende Verwendung zu vermuten (siehe dazu unten Kap. 7.2.).

3d. Die Variation von inlautendem standardsprachlichem *st* mit *-schd-*, *sch(d)*:

Stufe 1 - 3

Stufe 4

-st-, -st $\longrightarrow$ *-schd-, -sch(d)*

Arrest 57, (61)

(53), 53

erstes

43

Die standardsprachliche Variante *st* hat expressive Funktion. Das wird im Wechsel von *arreschd* in (53) zu *arrest* in (61) deutlich. Doch die Intensivierung in den beiden direkten Redewiedergaben der Lehrerin wird auch prosodisch markiert (zur Analyse siehe Anm. 20 und 22). Außerhalb direkter Rede wird sie nur in einem fachsprachlichen Ausdruck aus der Schule verwendet in (57) *arrestzettelt*.

3e. Die [ç]-*ch*-Realisierung des Graphems „ch“ nach hellem Vokal und des „g“ in der Endsilbe „ig“ signalisiert dagegen unter den Einheimischen eine extreme Standard-Varietät (Stufe 1). Die vom Standard bis Dialekt hin unmarkierte Realisierung ist *sch* [ʃ].

Stufe 1 - 3

Stufe 4

ch- $\longrightarrow$ *sch*

aufmüßig

(51)

eigentlich

20

gleich

38, (52)

ich

19, 22, 22, 24, 33,

38, (40), 43, (45),

(47), 49, (49), 53, 54,

58, 59, 63, (71), (71)

Kirche

35, 42, 43

mich

30, 31, 56

nicht

(61), (66)

recht

47

richtig

54

ruhig

8, 12

sich

44

Schicht

(72)

Sprecher

64, 64

In diesem Fall besteht eine Diskrepanz zwischen dem Sprachbewußtsein und der Sprachverwendung. Die nach der deutschen Hochlautung empfohlene Aussprache [ç] – unter Einheimischen: „das echte ce-ha“ – ist für sie die „richtige Aussprache“, von der sie aber behaupten, daß sie sie nie erreichen. Dieses Artikulationsproblem wurde in Sprachbefragungen häufig thematisiert (siehe Davies 1987). Die [ç]-Variante signalisiert demnach extreme an der Schrift orientierte Standardsprache.

Die Variante *sch* ist Ausdruck der Normallage in der Gruppe. Anna hält wohl selbst die Variante [ç] für eine extreme Form des Standards, denn sie verwendet sie nur in schriftähnlicher direkter Wiedergabe fremder Rede (52). Außerhalb von Redeerwähnungen unterläuft ihr die Variante nur in einer durch Adressatenwechsel gestörten Redeplanung in (38-40), wo sie sich denn auch unverzüglich selbst in dialektale Richtung korrigiert, indem sie *gleich* → *glei* verschiebt, ohne die Zwischenstufe *gleisch* zu verwenden:

bin isch gleich/ * 5,00 * bin isch glei freitags hingefahrn * >geb se mir
wider * bin isch glei freitags/

Im Bereich des Konsonantismus ist zur sprachlichen Normallage und zur Funktion der Varianten im Gesprächsbeispiel demnach festzuhalten: In der Normallage sind standardsprachliches *-b-*, *-b* zu dialektalem *w* verschoben, sofern nicht thematisch hervorgehoben wird. Anlautendes dialektales *d-* für die standardsprachliche Form *t-* in der Normallage markiert extreme Hervorhebung. Die Variation zwischen inlautendem standardsprachlichem *-t-* und regionalem bis dialektalem *-d-* ist relativ frei. In eigener Redewiedergabe signalisiert die Variante *-d-* möglicherweise soziale Nähe zur Gruppe. Standardsprachliches in- und auslautendes *st* für dialektales *-schd-*, *sch(d)* in der Normallage hat einerseits expressive Funktion, weist aber auch auf fachsprachliche Entlehnung. Die standardsprachliche Variante [ç] für graphematisches „ch“ und „g“ in der Endsilbe „-ig“ signalisiert extreme Standardsprache für in der Normallage verwendetes dialektales *sch*.

6.2.4. Variation in der Morphophonologie

In der Morphophonologie ist durchgehend eine Dreierstufung in standardsprachlich (Stufen 1 und 2), regional (Stufe 3) und dialektal (Stufe 4) festzustellen.

4a. Die Variation in der 2. Pers. Sing. Präs.:

Auch ohne dialektalen Vokalwechsel kann analog zur Regel 3d die standardsprachliche Variante *-st* → *-schd* verschoben werden. Die regionale *-schd* Variante ist im Gesprächsbeispiel nicht belegt. Anna macht einen Sprung von *-st* → *-sch*:

Stufe 1 - 2 Stufe 3 Stufe 4

-st → *-schd* → *-sch*

brauchen	(66)	
haben	(70)	
können	(52)	
(be)kommen	(61), (62), (62)	
sein		76
wissen		67

Die dialektale Variante gehört zur Normallage, denn standardsprachliches *-st* wird nur in Redeerwähnungen verwendet.

4b. Das unbetonte Suffix „-en“ bei Substantiven, Verben und Adverbien:

Die nicht zentralisierte Realisierung des *e* in *-en* markiert schriftähnlichen extremen Standard, zentralisierte oder Null-Realisierung des *e* markiert den Standard auf Stufe 2 und *-e* mit Tilgung des Nasals ist die regionale bis dialektale Variante:

Stufe 1 Stufe 2 Stufe 3 - 4

-en → *(e) n* → *-e*

Neunzehnte	(72)	
Stunde	(52)	
anlügen	(66)	
anrufen		10
auffallen		29
ausstehen		31
begleiten		22
hinfahren	39	
haben	(44)	28
kommen		(45), (48)
sein		26, 27
schmeißen		55
schreiben	(69), (71)	1, 13, 27, 28
schwänzen		25
verzählen	(67)	
morgen		14

Die regionale bis dialektale Variante ist die Normallage in der Gruppe, denn die standardsprachliche Variante 1 wird nur in direkten Redeerwähnungen der Lehrerin, die Variante 2 nur in Redeeinleitungen zu Wiedergaben von schriftlichen Zitaten (69, 71) verwendet und in der Passage mit gestörter Redeplanung in (39).

4c. Die Variation des auslautenden *-e* bei Substantiven, Adverbien, Verben, Adjektiven:

Die Variation ist ein Beispiel für eine gleitende Skalierung. Beim Verb geht die standardsprachlich kaum zentralisierte Variante *-e* über in die zentralisierte Variante und kann vor folgendem Vokal schwinden. Auf regionaler bis dialektaler Stufe ist die Null-Stufe erreicht. Bei den anderen Wortklassen dagegen wird die zentralisierte standardsprachliche Variante erst auf regionaler bis dialektaler Ebene zur Null-Stufe reduziert. Im vorliegenden Gesprächsbeispiel gibt es diese differenzierte Skalierung jedoch nicht.

	Stufe 1 - 3	Stufe 3 - 4
	$-e \longrightarrow \emptyset$	
Adresse	18	2
Ecke		55
Kirche	35	42, 43
Tasche		55
doof		29
dumm	73, 74	
faul		13
goldig	(69)	
lieb	(69)	
haben		23, 24, 24, 26, 37, 53 56, 58, 59, (71), (72)
meinen		24
wäre		25, 29
schreiben		19
stehen		(72)
werden		(45)
wollen		22
heute	(70)	(72)

Auch hier ist die regionale bis dialektale Variante die Normallage. Bei Verben wird sie durchgehend – auch in der Wiedergabe eines schriftsprachlichen Textes (72) – verwendet. Die standardsprachliche Variante bei Substantiven, Adjektiven und Adverbien kommt nur in thematisch hervorgehobener Position (18, 35, 73, 74) und in schriftähnlich wiedergegebenen Redeerwähnungen (69, 70) vor.

4d. Die Variation des Partizip Affixes „(-)ge-“:

Die standardsprachliche und die regionale Variante variieren relativ frei. Sie signalisieren nur schwach Dialektalität. Lediglich die Null-Variante ist ein starkes dialektales Signal. Anna verwendet sie nur in Redeerwähnungen eigener Rede (47, 48):

	Stufe 1 - 2	Stufe 3	Stufe 4
	(-)ge- →	(-)g →	ø-
anrücken	58		
anrufen	10		
auffallen		29	
aufregen	45, 57		
gucken	59		
haben		60	
rein-			
schlappen		42	
hinfahren		39	
hocken		50	
knallen	74		
kommen			(48)
latschen	65		
meinen	35, (51)	49, 60	
packen	37		
regnen	40, 41		
sagen		44	(47)
sein	26, 76		
setzen		56	
schmeißen	55		
schreiben	(69), (71). 27, 28		

Für den Bereich der morphophonologischen Variation kann man festhalten: In der Normallage werden für die standardsprachlichen Varianten *-st* (2. Pers. Sing. Präs), *-en* (Substantive, Verben, Adverbien), *-e* (Substantive, Adverbien, Verben, Attribute) die dialektalen Varianten *-sch*, *-e*, *-ø* verwendet. Die *-st*, *-en* und *-e* Varianten des Verbs signalisieren schriftähnlichen Standard. Die Null-Variante des Affixes „ge-“ signalisiert starke Dialektalität.

6.2.5. Varianten in geschlossenen Listen

In geschlossenen Listen werden hier Varianten auf lexikalischer Ebene zusammengefaßt, die auf bestimmte Lexeme eingeschränkt sind und/oder von den Variantenregeln auf phonologischer bzw. morphophonologischer Ebene abweichen. Charakteristisch für diese Varianten ist in der Regel auch, daß sie oft

nicht der in Kap. 6.2.1. beschriebenen inneren Ordnung des Variantenspektrums folgen. Die Umgebungen, in denen sie vorkommen, liegen normalerweise eine Stufe höher als bei Anwendung phonologischer Regeln zu erwarten wäre. Dadurch erhalten diese Varianten einen stärkeren Signalwert in der Normallage. Sie sind gleichsam Farbtupfer, die regionale bis dialektale Sprachorientierung signalisieren.

5a. Verb-Präfixe:

Die Nasalierung von standardsprachlichen *an-* → *o:-*, die Monophthongierung von *auf-* → *uff-*, die Dehnung mit Nasal-Tilgung in *hin* → *hie-* und die Stufung von *hinein* → *rein* → *nei*

	Stufe 1 - 3	Stufe 4
	<i>an-</i> →	<i>o:-</i>
	<i>auf-</i> →	<i>uff-</i>
	<i>hin-</i> →	<i>hie-</i>
anfangen		3
ankommen		7, 9
anlügen (66)		
anrufen		10
anrücken		58
auf (Präp.)		30, 58
auffallen		29
aufregen		(45), 57
drauf-		
schreiben (71)		
hinfahren	39	
hinlatschen		65

	Stufe 1	Stufe 2 - 3	Stufe 4
	<i>hinein-</i> →	<i>rein</i> →	<i>nei-</i>
hinein-			
schlappen			42

Die dialektalen Varianten gehören hier zur Normallage. Standardsprachliche Varianten kommen nur in direkter Redeerwähnung der Lehrerin oder in gestörter Redeplanung (39) vor.

5b. Artikel, Pronomen, Negation, Konjunktionen

In diesem Bereich gibt es eine zweistufige (beim indefiniten Artikel eine dreistufige) Variation.

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Def. Art.	<i>den</i>	→	<i>de</i>	→
	<i>das</i>	→	<i>des</i>	→
Indef.	<i>eine</i>	→ <i>ne</i>	→ <i>e</i>	→
	<i>einen</i>	→ <i>ein(e)n</i>	→ <i>en, n</i>	→
Pron.	<i>mir</i>	→	<i>mer</i>	→ <i>mā, ma</i>
	<i>meine</i>	→	<i>mei</i>	→
Negation	<i>nicht</i>	→	<i>ned, nād</i>	→
	<i>nein</i>	→	<i>ne:, nā:</i>	→
	<i>keine</i>	→	<i>kei</i>	→ <i>ke, kä</i>
Konjunkt.	<i>dann</i>	→		<i>na, no</i>

Belegstellen:

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
<i>den</i>	53, 73		22, 23	
<i>das</i>			5, 5, 6, 7, 9, 15	
			25, 27, 33, 43, 59	
<i>eine</i>	(67)			
<i>einen</i>		(63)	7, (68)	
<i>mir</i>	39, (67),	(68), 75	2	8, 10, 12, 26
<i>meine</i>			14, 55	
<i>nicht</i>	(61), (66)		1, 9, 27, 31, 37, (48), 58	
<i>nein</i>			2, 54	
<i>kein(e)</i>	(70)			5, 25, 60
<i>dann</i>	44, 46, 63			37, 43, 46, 57, 60, 74.

Auch im Bereich der Artikel, Pronomen, Negationen und Konjunktionen gehören die regionalen bis dialektalen Varianten zur Normallage. Ein Sonderfall ist hier die funktionale Verteilung der Varianten *dann, no* (s. o. Kap. 6.2.2.).

5c. Einzelfälle

Regionale bis dialektale Sprachverwendung signalisieren folgende Varianten:

begleitet	→ <i>begleid</i> (23)
schwänzen können	→ <i>schwänze gekonnt</i> (25)
geregnet	→ <i>geregent</i> (41)
erzählen	→ <i>verzähle</i> (67)
auch	→ <i>aa</i> (26)

Auch diese nicht-standardsprachlichen Varianten gehören zur Normallage. Das zeigen andere Gesprächsaufnahmen aus der Gruppe.

6.3. Die Sprachorientierung in der Gruppe

In Kap. 6.2. wurde anhand des Variationsspektrums im Gesprächsbeispiel die sprachliche Normallage der Jugendlichen rekonstruiert. Dabei wurden die Sprachvarianten in den Redeerwähnungen lediglich als Kontrastmaterial herangezogen, weil man unterstellen kann, daß Redeerwähnungen als Inszenierung einer anderen Sprechsituation in der Rede einen anderen Status haben (siehe dazu oben Kap. 4.3.). Aufgrund der Befunde kann man den Sprachgebrauch der Gruppe in der Normallage folgendermaßen charakterisieren: Er bewegt sich in einem Spektrum dialektaler und regionaler Variation, das relativ geordnet ist. Man kann diese Normallage als ein geordnetes Dialektderivat⁴² bezeichnen. Mannheimer oder Neckarauer Umgangssprache wäre eine irreführende Bezeichnung; denn die Sprachverwendung der Jugendlichen ist weit davon entfernt, was Karch (1975) und (1980) als Mannheimer „Umgangssprache“ beschreibt. Die von ihm untersuchte Varietät hat wesentlich stärkere standardsprachliche Züge als die Normallage der Jugendlichen. Ihr Dialektderivat hat folgende regelhafte Züge:

1. Es gibt einen Bereich mit Übernahmen dialektaler Elemente, der die Zugehörigkeit der Jugendlichen zur Kerngesellschaft, ihre Einbettung in die lokale Dialekttradition, signalisiert:

- Dialektale Varianten von Vokalen und Konsonanten sind zwar produktiv, aber auf bestimmte Wortklassen beschränkt (Partikeln, Adverbien, Präfixe und im Sprachgebrauch häufige Verben). Zur thematischen Hervorhebung werden regional- bis standardsprachliche Varianten verwendet. Entsprechende Regularitäten im Bereich der Substantive sind nicht zu beobachten. Der Vokalwechsel *ü* → dialektales *i* ist nicht mehr produktiv. Dialektales anlautendes *d-* für standardsprachliches *t-* wird nur in thematisch extrem hervorgehobenen Sequenzen verwendet.

⁴² In Anlehnung an Ungeheuer (1972, S. 207f.) verwende ich das neutrale „Dialektderivat“ in dem Sinn: „Von jeder Mundart ausgehend gibt es einen kontinuierlichen Übergang zur kodifizierten Hochlautung, wobei jedes Differential auf diesen Kontinuum einen bestimmten Sprachzustand repräsentiert, der durch den Ausgangsdialekt und die Hochsprache charakterisiert wird. [...] Es ist klar, daß ein solches Schema eben schematisiert.“

- Es gibt durch die dialektalen Varianten der Partikeln *do* und *no* motivierte Homogenisierungen der Umgebung in die dialektale Richtung.
- Es gibt dialektal orientierte Semantisierungs-/Grammatikalisierungstendenzen im Bereich der Adjektive *blöd*, *dumm* und der Partikeln, Konjunktionen, Adverbien (z.B. bei *ja*, *da*, *no*).
- Auf das Morphem der 2. Pers. Sing. Präs. wird nicht die in anderen Gruppen übliche Skalierung *-st* → *-schd* → *-sch* angewendet, sondern direkt von *-st* zum dialektalen *-sch* gesprungen.

Die Übernahme von Elementen dieses dialektalen Kernbereichs in der Normallage erfolgt demnach nicht nach generell anwendbaren phonologischen Regeln. Deren Anwendung ist eingeschränkt auf im Sprachgebrauch häufige Erscheinungen und geschlossene Listen.⁴³ Diese Beobachtung läßt den Schluß zu, daß die Jugendlichen den lokalen Dialekt nicht als eigenes Sprachsystem auf phonologischer Ebene erworben und internalisiert haben, sondern eher ausschnittshaft als ein sprachliches – an bestimmte pragmatische Regularitäten des Gebrauchs gebundenes – Markierungsmittel verwenden, mit dem sie ihre Einbettung in die Kerngesellschaft und in die lokale Sprachtradition im Sprachstil der Gruppe gegenseitig punktuell signalisieren.

2. Es gibt einen weiten Bereich regionalsprachlicher Elemente, der die tendenziell dialektale Sprachorientierung der Jugendlichen begleitet:⁴⁴

- Vokalkürzung und das regionalsprachliche Suffix *-e* für standardsprachliches *-en* werden durchgehend verwendet.
- Bei inlautendem *-d-* für standardsprachliches *-t-* und bei *schd* für in- und auslautendes standardsprachliches *-st-* ist eine Variation nach Sachbereichen zu beobachten. Für Entlehnungen, Fachausdrücke und thematische Hervorhebung wird die standardsprachliche Variante verwendet.
- Für das auslautende standardsprachliche *-e* (Verben, Attribute) ist die regionale Variante *Null* Normallage, bei Verben auch in thematisch hervorgehobener Position.

⁴³ Das weist darauf hin, daß die Jugendlichen in einer Umgebung aufwachsen, in der Sprachmischung vorherrscht. Sie wenden die Regeln nur noch auf solche Bereiche an, die normalerweise relativ träge gegenüber Sprachwandel sind (siehe dazu Winter 1969).

⁴⁴ Abgesehen davon, daß diese und andere Merkmale in Sprachinterviews nicht als lokalspezifisch eingeordnet wurden, zeigt auch ein Blick in die Literatur deren Reichweite, vgl. z.B. Veith (1983), Brinkmann to Broxten (1986) oder zum unbetonten *-e* Martens (1975). In Sprachinterviews wurde diese Sprachlage als „kein Dialekt“, „normal“ oder „Umgangssprache“ bezeichnet.

- Im Bereich Artikel, Pronomen, Negation, Konjunktion dominieren regionale bis dialektale Varianten.

Die Übernahme von Elementen dieses regionalsprachlichen Bereichs erfolgt – im Gegensatz zum dialektalen Bereich – nach generell anwendbaren phonologischen Regeln ohne nennenswerte pragmatische Restriktionen. Demnach ist diese Ebene der neutrale oder unmarkierte Kern ihrer Normallage, den sie systemhaft auf phonologischer Ebene erworben und internalisiert haben.

3. Der Gebrauch standardsprachlicher Varianten hat in der Normallage der Jugendgruppe markierende Funktion im Bereich Hervorhebung, lexikalische Entlehnung, Fachausdruck u.ä.. Außerhalb dieser Funktionen signalisiert Variation in Richtung Standardsprache Abgrenzung gegenüber dem Sprachstil in der Gruppe und verweist damit metaphorisch und symbolhaft auf andere soziale Welten.

7. Symbolisierungsverfahren

In diesem Kapitel geht es um die sprachlichen Symbolisierungen und Symbolisierungsverfahren, mit denen Mitglieder der Gruppe ihre Zugehörigkeit zur Gruppe und die Abgrenzung anderen gegenüber anzeigen. Dabei handelt es sich um Signale im Gespräch, die auf solche soziale Bedeutungen hinweisen, die für die Gruppenmitglieder aufgrund ihres gemeinsamen Wissens durchsichtig sind und aufgrund der geteilten Wertorientierungen identitätsstiftende Funktion für die Gruppe haben. Solche Hinweise – oder Kontextualisierungen – sind für die Beteiligten im Gesprächsverlauf dadurch identifizierbar, daß sie durch unterschiedliche sprachliche Mittel und sprachliche Verfahren im Gespräch eingeführt werden, mit der sie umgebenden Sprechweise im Kontrast stehen und so eine weitere Interpretationsebene eröffnen. Für den Beobachter geht es dabei einerseits um die Rekonstruktion der sozialen Bedeutung von Kontrastbildungen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (um die Symbolisierungen), andererseits darum, wie die Beteiligten durch Auswahl und Zusammenspiel der sprachlichen Ebenen solche Symbolisierungen herstellen (um die Symbolisierungsverfahren). Im Zusammenhang mit dem metaphorischen Codeswitch haben Blom/Gumperz (1972, S. 434) darauf hingewiesen, daß – um Kontrastbildungen als Symbolisierungen interpretieren zu können – „the investigator must have some background knowledge of the local culture and of the processes which generate social meaning. Without this it is impossible to generalize about the social implication of dialect differences“. Diese Voraussetzung gilt natürlich auch, wenn man die soziale Bedeutung von Kontrastbildungen auf anderen sprachlichen Ebenen untersucht.

Im folgenden werden solche Kontrastbildungen auf lexikalischer, phonologischer und prosodischer Ebene auf ihre Funktion als Symbolisierungsmittel hin betrachtet.

7.1. Lexikalisierte Symbolisierungen

In Kap. 5 wurde unter dem Aspekt sozialer Typisierungen angedeutet, daß Anna einige lexikalische Varianten im Bereich von Verben, Adjektiven und Substantiven verwendet, die auf soziale Typisierungen verweisen und damit andere Welten der Gruppe gegenüber symbolisieren.

So verweisen die von Anna verwendeten und auch in der Kerngesellschaft produktiven Verben *schlabben* in (42) und *latschen* in (65) metaphorisch auf eine distanzierte Einstellung gegenüber Verhaltensnormen in Segmenten der lokalen Welt (hier in der Institution Schule). Wie wir aus dem Gesprächsausschnitt ersehen konnten, befolgt Anna diese Normen nur unter Vorbehalt, indem sie sie nicht stringent und ernsthaft handhabt (hier: vor dem Unterricht in die Kirche gehen zu müssen, bzw. den Schülersprecher als Schlichter einzuschalten). Sie sieht den Sinn dieser Verhaltensregeln nicht ein (zur kontextuellen Bedeutung siehe oben Kap. 5.4.1. und 5.3.). Sie zeigt eine innerlich distanzierte Haltung und zögerliche Kooperationsbereitschaft und schiebt diese Weltausschnitte an die Peripherie ihrer eigenen sozialen Orientierungen. Sie drückt das in dem Bild aus, die Verhaltensregeln seien keine passenden Schuhe für sie, in denen man normal gehen könne. *Latsche* bezeichnet im regionalen Wortschatz langsames Gehen und ist abgeleitet vom Substantiv *Latsche*, das alte und ausgetretene Schuhe bezeichnet (Stoll 1982, S.172). *schlabbe* bezeichnet langsames und schlurfendes Gehen und ist abgeleitet von *Schlabbe*, einer regionalen Bezeichnung für Hausschuhe (Stoll 1982, S. 250).⁴⁵

Das die Verhaltensweise der Lehrerin charakterisierende Verb *anrücken* in (58) ist eine metaphorische Entlehnung aus dem militärischen Bereich und gehört nicht zum dialektalen sondern zum standardsprachlichen Wortschatz. Anna symbolisiert damit die Bedrohung durch die Vertreterin der konfliktträchtigen Welt Schule. Sie verwendet das unter Einheimischen übliche dialektale Synonym *anmaschieren* zwar nicht, gleicht die standardsprachliche Variante aber phonologisch der dialektalen Ebene an, indem sie statt des standardsprachlichen Präfixes *an-* die lokale Form *o:-* verwendet. Lexikalische Entlehnung aus der Standardsprache und phonologische Angleichung an ihre sprachliche Normallage kontextualisieren außerdem zwei Aspekte des Erzählens: Die Entlehnung verweist auf den öffentlichen und formalen Charakter des erzählten Ereignisses und den Kommunikationsstil in der Institution Schule, die phonologische Angleichung verweist auf den für die Erzählung des Ereignisses in der Gruppe angemessenen Kommunikationsstil – auf die sprachliche Normallage (siehe oben Kap. 6.3.) – und auf ihre Identifizierung damit.

⁴⁵ Auf die Bedeutungskomponente 'distanzierte (Teil-)Einordnung in Verhaltensstandards' weist auch die gehörte Selbstbezeichnung von Hobbyfußballern als *Schlabbekicker* hin, die nach eigener Aussage das Fußballspielen „nicht so ernst“ nehmen, wie aktive Mitglieder in einem Fußballverein.

Aus der Perspektive der 'dummen' Lehrerin bezeichnet Anna ihr eigenes Verhalten in (51) als *aufmüpfig* (Zur Analyse der Sequenz siehe Anm. 20). Das Lexem gehört nicht zu ihrem Repertoire in der Normallage. Sie wechselt nicht nur die Darstellungsperspektive (direkte Redewiedergabe), um das fremde Wort der zum Stil passenden Sprecherin direkt in den Mund legen zu können, sondern sie wechselt auch hin zur Standardsprache, um den dafür angemessenen Sprachstil der zitierten Lehrerin zu imitieren und den in der Schule üblichen Sprachstil anzudeuten. Mit dieser Symbolisierung der Gegenwelt Schule durch lexikalische und phonologische Variation verdeutlicht sie auch ihr intuitives soziostilistisches Wissen über den Kommunikationsstil in der Institution Schule (siehe dazu oben 6.1.).

Die von Anna verwendeten, eine Person oder einen Sachverhalt charakterisierenden Adjektive *blöd* in (8) und *faul* in (13) sind in der Kerngesellschaft produktiv. *Blöd* ist nach Bräutigam (1979, S. 31) ein „beliebter Zusatz zu Schimpfwörtern“. Beide symbolisieren eine die Beziehungsebene nicht tangierende leichte Normverletzung. Sie haben die Funktion von Modifikatoren zur Charakterisierung des zulässigen Verhaltensspielraums innerhalb einer Gruppe. Die eine Person/einen Sachverhalt charakterisierenden Adjektive *doof* in (29) und (33) und *dumm* in (73) und (74) dagegen symbolisieren das Verlassen des erlaubten Verhaltensspielraums. Sie markieren soziale Distanz (zur kontextuellen Bedeutung von *blöd*, *faul*, *doof* und *dumm* siehe oben Kap. 5.4.1.). Ein Vergleich mit Eintragungen in Dialektwörterbüchern zeigt, daß Annas Verwendung von *blöd* und *dumm* nicht idiosynkratisch ist, sondern eine regional geläufige Bedeutungsopposition aufgreift, die im Zug der Verstädterung aufgegeben zu sein scheint. So ist bei Stoll in seinem um 1950 abgeschlossenen „Bensheimer Idiotikon“ noch „schüchtern“ als Synonym zu „blöd“ angeführt.⁴⁶ Bräutigams zwanzig Jahre später zusammengestelltes Mannheimer Wörterbuch (Bräutigam 1979) dagegen bezeichnet „blöd“ und „dumm“ als synonym. Bei Stoll steht „dumm“ im Gegensatz zu „blöd“ für stark pejorativ gemeinte negative Eigenschaften. Er erwähnt auch den heute auch noch unter älteren Neckarauern üblichen Ausdruck zur Ausgrenzung von Dritten: „där is vun Dummbach“.⁴⁷ Auch der Darmstädter Lokaldichter E. E. Niebergall gab in seiner Lokalposse „Der Datterich“ einer stets politisierenden, rechthaberischen und trottelhaften Figur – einem Außenseiter – den sprechenden Namen „Dummbach“. In den Bedeutungen von „blöd“ und „dumm“ zeigt Anna demnach lokale und bewahrende Züge in der Sprachverwendung und damit auch ihre Einbettung in die lokale Dialekttradition.

Im Bereich der Substantive verweist die Verwendung von *Mutter* in (14) und (26) auf ein ungebrochenes Verhältnis der Generationen im Familienverband.

⁴⁶ Stoll (1984, S. 55) in der Paraphrase: „Sei doch net so bleed: sei doch nicht so schüchtern“.

⁴⁷ Stoll (1984, S. 85).

Die Gruppe verwendet durchwegs die emotional neutrale Bezeichnung *Mutter* vorwiegend in der dialektalen Variante *mudder/muddi* – so in (14). Selten verwendet sie die standardsprachliche Variante *mutti* – wie in (26). Die Bezeichnung „Mutter“ ist im Gesprächsbeispiel in Kontexte eingebunden, in denen die Mütter von Anna und Britta als kooperativ in Angelegenheiten ihrer Töchter dargestellt werden. Auch andere Belege, in denen die Gruppe eine Mutter erwähnt, weisen darauf hin, daß mit der Bezeichnung ein bestimmtes Verständnis der Mutterrolle verknüpft ist. Ihr werden folgende akzeptierte Eigenschaften zugeschrieben:

- Sie kooperiert in Angelegenheiten ihrer Kinder, so in unserem Gesprächsbeispiel.
- Sie zeigt sorgende Anteilnahme an den Aktivitäten der Kinder, was durch Verhaltensurteile aus der Perspektive von Müttern in anderen Gesprächen der Gruppe deutlich wird.
- Sie verhängt auch aus der Perspektive der Jugendlichen gerechtfertigte und angemessene Sanktionen, d.h., sie wird als Kontrollinstanz akzeptiert. Die Bedeutung von 'Mutter' umfaßt demnach nicht nur den weiblichen Teil von Eltern, sondern hat in der Gruppe auch die sozial bewertenden Komponenten kooperativ, teilnehmend und sanktionierend.

In den Rahmen dieser neutralen Sprechweise über Mütter ordnet sich auch die Beobachtung ein, daß die Jugendlichen beim Kritisieren von Autoritätspersonen keine stark verletzenden Ausdrücke verwenden (vgl. dagegen die Jugendgruppe in Vogelstang in Beitrag 7).

Mit der scherzhaften Verwendung der für Anna und die Gruppe geläufigen lokal bezogenen Redewendung „in der Neunzehnten stehen“ für die überregionale Redewendung „auf den Strich gehen“ weist sich Anna als eine Figur aus, die die unter Einheimischen überlieferten sprachlichen Symbolisierungen der lokalen Welt kennt und sie korrekt anzuwenden weiß. Die Redewendung wird in der Kerngesellschaft auch spaßhaft verwendet, was Anna im Gesprächsbeispiel auch tut (zur kontextuellen Bedeutung siehe oben Kap. 5.4.1.). Sie stellt sich damit als ein kompetentes Mitglied der Kerngesellschaft dar .

Annas formelhafte Bewertung *des war=n scheiß* in (59), mit der sie ihr Fehlverhalten kommentiert, sei in dem Zusammenhang nur am Rande erwähnt. Sie gehört zur für Jugendliche typischen Sprechweise und verdeutlicht die Zugehörigkeit zu dieser Generation.

Die auf lexikalischer Ebene beobachteten Symbolisierungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Anna verwendet einige Verben, Adjektive und Substantive zur Symbolisierung unterschiedlicher sozialer Welten. Die Gruppenmitglieder verwenden sie – wie andere Belegstellen zeigen – ebenfalls.

- Sie haben ein am regionalen bis dialektalen Lexikon orientiertes Repertoire an Ausdrücken (hier: *schlabben*, *latschen*, *doof*, *dumm*, *Mutter*) mit denen sie Einstellungen gegenüber Personen und Institutionen formelhaft symbolisieren. Das kontrastbildende Symbolisierungsverfahren erfolgt im Rahmen der Normallage entweder durch die Verwendung von markierten Varianten (z.B. *schlabben*, *latschen* gegenüber dem unmarkierten *gehen*) oder durch Ausdrücke mit formelhafter sozialer Bedeutung.
- Besonders zur Symbolisierung fremder Welten greifen sie auf das standardsprachliche Lexikon zurück (hier: *anrücken*, *aufmüpfig sein*). Die durch solche Übernahmen entstandene symbolisierende Kontrastierung kann über zwei Verfahren in die Normallage der Gruppe eingebettet werden: Die Übernahme wird entweder durch phonologische Angleichung an die Normallage abgeschwächt, oder sie wird durch Inszenierungsmittel verstärkt (hier durch direkte Redewiedergabe).
- Ihre Zugehörigkeit zur lokalen Welt wird durch die Verwendung geläufiger lokaler Redewendungen und durch dialektal spezifische Bedeutungen von Lexemen (hier: „Neunzehnte“ und die Opposition von „blöd“ und „dumm“) symbolisiert.

7.2. Symbolisierende Sprachvariation

In Kap. 4.3. wurde bei der Darstellung von Annas Erzählstil gezeigt, daß sie in ihrer Erzählung aus der Schule durch phonologische Variation und prosodische Mittel die Konfrontation mit der Lehrerin den Zuhörern gegenüber in Szene setzt. Im folgenden werden nun phonologische Variation (Codeswitch) und Prosodie auf ihre Funktion als Symbolisierungsmittel hin betrachtet und die von Anna verwendeten Symbolisierungsverfahren auf diesen beiden Ebenen in ihrem Zusammenspiel beschrieben. Bei der Interpretation sind vier Aspekte zu berücksichtigen:

- Das erzählte Ereignis fand in der Institution Schule unter den dort geltenden Kommunikationsregeln statt. Die formale Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler verläuft dort – wie Beobachtungen und Äußerungen zur Sprachorientierung in der Kerngesellschaft zeigen (siehe oben Kap. 6.1.) – in einer an der Standardsprache orientierten Varietät. Möglicherweise schlägt sich das in der Erzählung in Form von auf den Sprachstil in der Institution Schule verweisenden metaphorischen Codeswitch nieder.
- In Kap. 6.2. und 6.3. wurde gezeigt, daß die sprachliche Normallage in der Gruppe sich im Rahmen dialektaler und regionaler Varianten bewegt. Man kann annehmen, daß Anna in der Erzählung einerseits die sprachliche Normallage in der Gruppe beibehalten möchte, um sich von deren Sprachstil nicht zu entfremden. Andererseits führt sie, indem sie den Konflikt mit der Lehrerin teilweise durch direkte Redeerwähnungen wiedergibt, das Ereignis szenisch wieder auf. Wenn sie darin konsequent wäre, müßte sie

auch ihre eigenen Redewiedergaben – in Abweichung von der sprachlichen Normallage in der Gruppe – am Standard orientiert wiedergeben. Dieser metaphorische Codeswitch könnte aber auch durch Konvergenz mit dem Sprachstil in der Gruppe als Zeichen der Gruppenidentifizierung blockiert werden.

In Kap. 4.3., in 5.4.1. bzw. 5.4.2. wurde gezeigt, daß Anna ihre eigene Handlungsweise und die der Lehrerin in dem Konflikt mit semantischen, phonologischen und prosodischen Mitteln konturiert.

- Sie betreibt in der Konflikterzählung auch ihre Selbstdarstellung, um ihr Gesicht den Gruppenmitgliedern gegenüber zu wahren und sich ihnen gegenüber in ihrer Rolle als Erzählerin und vorbildliche Konfliktbearbeiterin zu stilisieren. Dabei geht es um eine Konturierung auf individueller Ebene, die von den vorgenannten Sprachstilen in der Institution und in der Gruppe kontrastierend abgehoben sein muß.
- Analog zur Darstellung ihrer eigenen Figur charakterisiert sie ihre Kontrahentin, die Lehrerin, als Gegenfigur durch Mittel der Fremddarstellung. Auch die Konturierung ist auf die Person gerichtet und wird deshalb ebenfalls von den Sprachstilen in der Institution und in der Gruppe abgehoben sein. Es ist auch anzunehmen, daß sie mit Annas Mitteln zur Selbstdarstellung kontrastiert.

Bei der Wiederaufführung des Ereignisses in der Erzählung kann der eine oder andere der vier Aspekte (Verweis auf den Sprachstil in der Ereignissituation Schule, Identifizierung mit der Gruppe, Selbstdarstellung, Darstellung des anderen) als symbolisierende Funktion der Sprachvariation dominieren.

Nehmen wir als Ausgangspunkt die Sequenz (68-72), in der Anna zweimal schriftliche Äußerungen zitiert. Gegenstand der Wiedergabe ist hier nicht gesprochene Sprache in der Ereignissituation, sondern die Schriftsprache:

die jungs die ham=mir=n zettel geschriebl† * äh #→liebe goldische Anna
#WOHLGEFALLEN

warum hast du denn heute mittag keine zeit# gell* ←isch hab so aus gäg
AUSDRÜCKENDE TONLAGE #

draufgeschriebl ah ja * isch steh heut mittag in der Neunzehnten un hab
schi:schd†

Anna zitiert die geschriebene Anfrage der Mitschüler bzw. ihre schriftliche Antwort darauf ausschließlich in stark zum Standard verschobenen Varianten (siehe dazu Anm. 24 und 25). Diese von der Normallage in der Gruppe abweichende Sprachverwendung weist darauf hin, daß Anna damit lautes Lesen nachahmt. Im Zitieren der Zettelmitteilung der Klassenkameraden verwendet sie einen extrem an der Graphematik orientierten Stil, indem sie das *t* in *heute* und *mittag* plosiv und aspiriert ausspricht und das Endungs-*e* realisiert. In der Wiedergabe

ihrer eigenen schriftlichen Antwort in (71f.) vermeidet sie dagegen – abgesehen vom thematisch wichtigen Namen *Neunzehnte* – solche Extreme im Nachahmen der Schrift. Sie spricht das Endungs-*e* nicht aus ('stehe', 'heute', 'habe' → *steh, heut, hab*) und lenisiert das *t* in *heut*. Diese Abweichung im Eigenzitat läßt vermuten, daß diese phonologische Variation beim Erwähnen der eigenen Person durch die Adressierung an die eigenen Parteigänger und Zuhörer motiviert ist. Während sie beim Fremdzitat extrem die Schrift imitiert, und dadurch das Medium „Schrift“ in den Vordergrund rückt, schwächt sie die Imitation im Eigenzitat ab, um ihre eigene – wenn auch zitierte Sprechweise der Gruppe gegenüber nicht distanziert wirken zu lassen. Mit dieser minimalen phonologischen Angleichung in Richtung Normallage symbolisiert sie vermutlich intuitiv ihre Identifizierung mit der Gruppe. Diese Hypothese wird gestützt, wenn wir andere Sequenzen in der Erzählung auf phonologische Variation hin beobachten:

In (45) <oh"↑ *isch würd zu spät↓ kumme↓*> gibt sie eine Äußerung der Lehrerin in indirekter Rede wieder, d.h. aus der Perspektive der Erzählsituation S. 2 (siehe dazu Anm. 16). Dabei verwendet sie für „kommen“ die dialektale Variante *kumme* mit Vokalwechsel *o* → *u* und Wegfall des standardsprachlichen -n. Das entspricht der Normallage in der Gruppe (vgl. ebenso Britta in (7) und (9)). Als indirekte Rede ist die Wiedergabe der fremden Rede syntaktisch in die eigene Redeweise eingebunden und durch die dialektale Realisierung auch der Normallage in der Gruppe angeglichen, obwohl die Lehrerin in der Unterrichtssituation am Standard orientierte Varianten verwendet hat. Der Kontrast wirkt hier besonders stark, weil der Vokalwechsel bereits bei Hervorhebungen in der Normallage der Gruppe zurückgenommen wird (siehe Brittas *rauskommt* in (18)). Anna hätte die Sprachebene der Lehrerin hier metaphorisch andeuten können. Das hat sie aber nicht getan. Durch den Kontrast, der zwischen der von den Beteiligten unterstellten Redeweise in der Ereignissituation und der zur Normallage in der Gruppe konvergierenden Wiedergabe in der Erzählung entsteht, symbolisiert Anna auch hier ihre Identifizierung mit der Gruppe. Nur durch die prosodische Kontur der Äußerung deutet sie die gegensätzliche Sprechweise der Lehrerin (die Darstellung des anderen) an: Sie hebt die Stimme beim *oh* stark an und läßt sie danach erst allmählich wieder in die normale Tonlage herabfallen.

Analog ist das Verfahren in (47f.), wo Anna ihre Antwort der Lehrerin gegenüber als direkte Rede wiedergibt (siehe dazu Anm. 17) und dadurch die Ereignissituation szenisch in die Erzählung hereinholt: →<*haww=isch=sacht s wa:=re:schd*"↑ >*isch bin ne"d* ↑ *zu spät kumme↓*. Durch Nicht-Realisierung des standardsprachlichen Präfixes *ge-* und des Nasals -n, sowie durch Vokalwechsel von *o* → *u* markiert sie *kumme* als dialektal. Berücksichtigt man, daß sie eine Situation in Szene setzt, in der auch sie normalerweise am Standard orientierte Varianten verwendet, ist die dialektale Variante vor diesem Hintergrund eine auffällige Markierung. Anna imitiert auch hier offensichtlich nicht die Unter-

richtssituation, sondern gibt eine Selbstdarstellung in der dazu kontrastierenden Sprachebene der Gruppe. Dadurch symbolisiert sie sich als Mitglied der Gruppe. Die dialektale Variante symbolisiert demnach auch hier – wie schon in den beiden vorigen Belegen – soziale Nähe und Identifikation mit der Gruppe.

Die ironisch gemeinte Interjektion *nā:”↓ bi”dde↓* in (54f.) bildet vor dem Hintergrund standardsprachlichen Sprechens ebenfalls einen Kontrast. Anna verschiebt trotz der Hervorhebung das stimmhafte *d* nicht zum standardsprachlichen stimmlosen *t* hin, was in der Gruppe üblich ist (zur Variation zwischen inlautendem *d* und *t* in der Normallage vgl. Kap. 6.2.3., 3c.). Sie gibt ihre Konfrontation mit der Lehrerin auch hier nicht durch imitierende Wiederaufführung des Sprachstils in der Ereignissituation wieder, sondern durch Beibehalten ihrer Normallage, um damit ihre soziale Nähe zur eigenen Gruppe auszudrücken.

Ihre Distanz der Lehrerin gegenüber drückt sie dagegen mit prosodischen Mitteln aus, indem sie während des Eigenzitats die Stimme senkt. Das Verfahren hat sie auch schon in (50) in der ironisch gemeinten Antwort auf die Strafe „Eintrag“ in *na ja supā:”↓* angewendet. Damit greift sie ein Verfahren auf, das in der Gruppe üblich zu sein scheint, um eine Interjektion als kritisierend gemeinten und Entrüstung ausdrückenden Kommentar zu markieren. So kommentiert auch Britta Ninas Fehlverhalten in (12) durch die Interjektion *oh↓ go:tt↓*, wobei auch sie die Stimme senkt. Möglicherweise symbolisiert diese prosodische Kontur in einer Interjektion nicht nur Entrüstung, sondern auch die Art und Weise, wie man mit einem anstehenden Problem umzugehen gedenkt. Britta teilt nach ihrer Entrüstung mit, daß sie mit Hilfe ihrer Mutter die Problemlösung in die Hand genommen hat (14-18). Auch Anna deutet – schon vor der Erzählung – an, daß sie durch Wohlverhalten der Lehrerin gegenüber das Problem, die Lehrerin könne sie nicht ausstehen, zu lösen gedenkt (siehe dazu oben Kap. 5.4.2.). Demnach würde diese prosodische Kontur von Interjektionen in der Gruppe nicht 'klagende Entrüstung' sondern 'Entrüstung mit Lösungsperspektive' symbolisieren. Sie würde signalisieren, daß man dem Problem, das einen aufregt, aktiv handelnd – nicht hilflos – gegenübersteht. Diese Art der Symbolisierung entspricht auch dem Verfahren der Selbstdistanz, unter dem in der Gruppe Konflikte mit anderen erzählt werden (siehe dazu Kap. 4.2.).

Betrachten wir nun, wie Anna ihre Kontrahentin, die Lehrerin, in Redewiedergaben vor den Zuhörern in Szene setzt. Schon in der ersten – noch indirekten – Erwähnung in (45) baut sie auf prosodischer Ebene einen Kontrast zu ihrer eigenen Sprechweise auf, indem sie die Stimme bei *oh* und *spāt* in *oh”↑ isch würd zu spāt kummc↑* hebt. Damit signalisiert sie das in der Redeeinleitung durch „aufgeregt“ semantisierte Verhalten der Lehrerin auch prosodisch.

In der nächsten – bereits direkten – Redewiedergabe in (48) hebt sie in *oh doch* die Stimme noch stärker und intensiviert die Lautstärke über die gesamte Wiedergabe. Beide Aspekte zusammen vermitteln den Eindruck einer keifenden Stimme. Der Akzent auf *doch* vermittelt außerdem den Eindruck von Ent-

schiedenheit. Die phonologischen Varianten entsprechen denen, die auch in der Normallage der Gruppe bei Hervorhebung verwendet werden. Anna scheint es demnach bei der Inszenierung des Ereignisses in der Erzählung in erster Linie um eine Fremddarstellung der Lehrerin als Person, als rechthaberische und keifende Kontrahentin zu gehen, wobei sie das Heben der Stimme und die Intensivierung der Lautstärke als Symbolisierungsmittel verwendet. Dieses prosodische Verfahren stützt ihre semantische Darstellung der Lehrerin als emotionale und unberechenbare Figur (siehe dazu Kap. 5.4.1.).

In (51-53) *<wenn↑ du so aufmüpfisch bist kannst du auch gleich noch zwei stunden↓ arreschd↓ haben kommt zur von ihr bereits etablierten prosodischen Kontur eine zum Standard hin verschobene Sprechweise auf phonologischer und auch lexikalischer Ebene hinzu (siehe dazu Anm. 20). Es ist schwer zu entscheiden, ob diese Verschiebung speziell als ein weiterer symbolisierender Aspekt der Lehrerin intendiert ist, oder ob Anna damit lediglich auf die standardsprachliche Norm im Unterricht Bezug nimmt.*

In den folgenden Redewiedergaben (61-63) und (66f.) verdeutlicht sie diese Kontur, indem sie den Kontrast zwischen eigener Normallage und der Sprechweise der Lehrerin durch stärkeres Anheben der Stimme in (61-63) noch weiter ausbaut. Parallel dazu verschiebt sie auch hier die Sprechweise in Richtung Standard (siehe dazu Anm. 22 und 23).

Die Intensivierung der prosodischen Kontur und die in (68-72) folgende Nachahmung des Vorlesens schriftlicher Mitteilungen in Standardsprache legt den Schluß nahe, daß Anna sich hier in die Wiederaufführung (das *replaying*) der Ereignissituation in der Erzählung hineinsteigert. Dabei symbolisiert sie zwei Ebenen mit unterschiedlichen Mitteln:

- Einerseits betreibt sie die Darstellung der Lehrerin als Kontrahentin mit prosodischen Mitteln (Tonhöhe und Lautstärke),
- andererseits vergegenwärtigt sie durch Verschiebung in Richtung Standard die Sprechweise in der Unterrichtssituation. Sie wendet hier im Rahmen ihrer allmählich intensivierten szenischen Wiederaufführung das in der Kerngesellschaft übliche Verfahren des metaphorischen Codeswitch an (siehe dazu Kap. 6.1.).

7.3. Symbolisierungsverfahren in der Gruppe

Am Gesprächsbeispiel wurden in diesem Kapitel besonders Annas Symbolisierungsverfahren untersucht und – soweit das im Beispiel möglich war – mit anderen Sprechern der Gruppe verglichen. Weitere, hier nicht herangezogene Daten aus der Gruppe zeigen aber, daß Annas Verfahren nicht idiosynkratisch ist. Obwohl sie die herausgehobene Erzählerfigur in der Gruppe ist, bleibt sie auch in ihren Symbolisierungsverfahren – wie schon in ihrer herausgehobenen Erzähltechnik – weitgehend im Rahmen der Gruppennormen (siehe dazu Kap. 4.5.).

Die beobachteten Symbolisierungsverfahren auf lexikalischer Ebene kann man kurz folgendermaßen charakterisieren:

- Im Bereich lexikalisierten Symbolisierungen werden Ausdrücke aus dem regionalen bis dialektalen Lexikon herangezogen, um Einstellungen gegenüber Personen und Institutionen auszudrücken. Die symbolisierende Kontrastbildung erfolgt durch Verwendung markierter Varianten oder durch Ausdrücke mit formelhafter Bedeutung.
- Besonders zur lexikalischen Symbolisierung von Gegenwelten wird auf das standardsprachliche Lexikon zurückgegriffen. Dabei sind zwei Kontrastierungsverfahren zu beobachten: Die standardsprachliche Phonologie wird verwendet, um einen starken Kontrast zu markieren, schwache Kontrastierung erfolgt durch phonologische Angleichung an die sprachliche Normallage der Gruppe.

Im Bereich der Sprachvariation haben phonologische und prosodische Variation offensichtlich unterschiedliche symbolisierende Funktionen. Da im Gesprächsbeispiel ein in der Institution Schule erlebter Konflikt erzählt wird, stand das Verfahren im Vordergrund, mit dem die Ereignissituation in die Erzählsituation umgesetzt wird. Dabei werden folgende Verfahren zur Symbolisierung der Ereignissituation, zur Identifikation mit der Gruppe, zur Selbstdarstellung und zur Darstellung des anderen angewendet.

- Analog zum Verhalten in der Kerngesellschaft besteht die Tendenz, anderes Sprachverhalten aus einer erlebten Situation in einer Erzählung durch metaphorischen Codeswitch zu signalisieren. Anna praktiziert das Verfahren erst gegen Ende ihrer Erzählung.
- Im Gesprächsbeispiel zeigt sich aber auch, daß Anna dieses Prinzip teilweise aufgibt, um ihre Identifikation mit der Gruppe zu symbolisieren. In indirekter Redewiedergabe und direkten Wiedergaben eigener Rede gleicht sie ihre Sprechweise der Normallage in der Gruppe an. Ihr Beibehalten der sprachlichen Normallage ist vor dem Hintergrund des in der Kerngesellschaft üblichen metaphorischen Codeswitch als symbolisierender Kontrast zu erkennen.
- Ihre Distanz der Lehrerin gegenüber – und damit ihre Selbstdarstellung in der erzählten Situation – symbolisiert sie durch Prosodie und Syntagmen. Analog zu Verfahren in der Gruppe senkt sie die Tonlage bei Interjektionen, um 'Entrüstung mit Lösungsperspektive' auszudrücken. Damit greift sie auf prosodischer Ebene auch die Art der Sachverhaltsdarstellung von Konflikten in der Gruppe auf.
- Zur Fremddarstellung – hier: zum Konturieren der Lehrerin – verwendet Anna ebenfalls prosodische Mittel. Doch im Kontrast zur Selbstdarstellung hebt sie bei der Fremddarstellung die Tonlage an und intensiviert außerdem die Lautstärke, um Emotionalität und Unberechenbarkeit im Verhalten der

Kontrahentin zu signalisieren. Damit stützt sie ihre auf semantischer Ebene gegebene Kategorisierung der Lehrerin.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Gegenstand der Analyse war eine in die Kerngesellschaft eines kleinstädtisch strukturierten Vororts eingebundene Jugendgruppe. Ihr Sprachverhalten wurde an einem Gesprächsausschnitt und weiterem Belegmaterial unter unterschiedlichen Fragestellungen untersucht. Zentraler Gegenstand war dabei die Erzählung eines Konflikts aus der Schule. Über die Ergebnisse in den einzelnen Kapiteln hinaus will ich zum Abschluß versuchen, einige Befunde und Beobachtungen in einem weiteren Rahmen einzuordnen, in dem die Gruppe lokalisiert werden könnte. Es kann dabei natürlich nur um Andeutungen und Vermutungen gehen.

Erzählen in Form von längeren Erzählungen ist keine zentrale Aktivität in der Gruppe. Im Vordergrund steht der Diskurs über Gruppennormen. Dabei gilt die generelle Regel, daß keiner ein längeres Rederecht in Anspruch nehmen darf. Darin unterscheidet sich diese Gruppe wohl nicht von anderen Jugendgruppen. Auffällig an dieser Gruppe ist, daß einer Figur (hier Anna genannt) die Rolle des Erzählers zugeschrieben wird, und daß sie in dieser Rolle eine Bühne für ihre Auftritte erhält. Ihre Themen sind als 'Stories aus dem eigenen Leben' typisiert. Es konnte gezeigt werden, daß ihr Auftritt zugelassen wird, wenn sie durch implizite Verfahren eine Erzählung als Teil einer Begründungsstruktur in den Normdiskurs einbettet und mit einer unauffälligen Redeübernahme startet. Dadurch, sowie mit einfachen floor-keeping Signalen weckt sie die Bereitschaft zum Zuhören.

Ihr herausgehobener Erzählstil kann als szenische Wiederaufführung einer erlebten Situation (replaying) charakterisiert werden. Die Gegenüberstellung ihres Erzählstils mit Belegen, in denen Gruppenmitglieder über Dritte reden, zeigt, daß ihre Erzähltechnik sich im Rahmen des Gruppenstils bewegt. Ein wesentliches Merkmal des Redens über Dritte in der Gruppe ist die Sachverhaltsdarstellung aus unvoreingenommener und selbstkritischer Perspektive. Die Jugendlichen scheinen sich nicht als geschlossene Gemeinschaft wahrzunehmen, die sich anderen gegenüber scharf abgrenzt, sondern sie verstehen sich als eingebetteten und aktiven Teil in übergreifende soziale Strukturen. Inwieweit dieses Selbstverständnis der Jugendlichen im Zusammenhang mit der kleinstädtischen Struktur und den darin typischen Netzwerken ihrer Umwelt steht, wäre durch Vergleich mit anderen Jugendgruppen genauer zu untersuchen (siehe z.B. den Beitrag 7 zu Jugendlichen in Vogelstang).

In ihren herausgehobenen Erzählungen erweitert Anna die selbstkritische Perspektive der Sachverhaltsdarstellung. Sie greift auch hier die in der Gruppe üblichen Stilelemente beim Reden über Dritte auf. Dazu gehören besonders sprechercharakterisierende Ausdrücke sowie prosodische Konturen. Sprachva-

riation hat in diesem Zusammenhang nur eine untergeordnete Funktion. Diese Einordnung in den Gruppenstil sichert Anna auch in ihrer Rolle als Erzähler, ihre soziale Identität als Mitglied der Gruppe und festigt ihre personale Identität in dieser Rollenzuschreibung.

Die Betrachtung unter dem Aspekt sozialer Kategorisierungen und Orientierungen zeigt, daß die Gruppe ein relativ festes Orientierungsmuster für den Umgang mit anderen hat. Sie unterstellt Kooperations- und Kompromißbereitschaft und erwartet, daß Konfliktlösungen nicht formalistisch, sondern am Einzelfall orientiert gelöst werden. Das wird u.a. im Gesprächsbeispiel deutlich an der Kategorie 'Mutter' und am Umgang mit Schulvorschriften gezeigt. In ihrer Erzählung des Konflikts mit der Lehrerin führt Anna exemplarisch vor, wie man mit einem Kontrahenten umzugehen hat, der diese Erwartungen nicht erfüllt. Dabei zeigt sie in der szenischen Wiederaufführung das dafür geeignete Verhalten und die entsprechenden sprachlichen Mittel und Verfahren auf. Die Verhaltensregel läuft – knapp gefaßt – auf folgendes hinaus: Zeigt der Kontrahent keine Kompromißbereitschaft, dann gehe über zu expressiven Darstellungsverfahren, die zwar eigene Kooperationsbereitschaft weiter signalisieren, dem Kontrahenten aber verdeutlichen, daß er kein ernst zu nehmender Partner ist. Auch diese sozusagen offene Abgrenzung gegenüber anderen kann möglicherweise damit zusammenhängen, daß die Jugendlichen in einer kleinstädtischen Welt leben und in deren Netzwerke eingebettet sind.

Annas erfolgreiche Erzähltechnik und ihre exemplarische Vorführung sozialer Orientierungen ist der Grund dafür, daß sie in der Rolle der Erzählautorität von der Gruppe akzeptiert wird. Möglicherweise wird hier die Grundlage dafür gelegt, daß sie auch noch später in anderen Gruppen der Kerngesellschaft als Erzähler typisiert wird. Solche autorisierten Erzähler konnte ich in anderen Gruppen unter Erwachsenen beobachten.

Eine Gegenüberstellung der Sprachverwendung und -orientierung in der Gruppe mit der Erwachsener aus der Kerngesellschaft zeigt, daß beide Generationen ein recht ähnliches Sprachverhalten an den Tag legen. Beide signalisieren ihre Zugehörigkeit zur Ortsgesellschaft durch Verwendung dialektaler und regionaler Sprachelemente. Typisch ist aber auch ihr situativer Codeswitch. Beide verbindet darüber hinaus die Tendenz zum metaphorischen Codeswitch. Die Erwachsenen wenden den Wechsel hin zum Dialekt an, um in standard-sprachlichen Situationen (z.B. in der Öffentlichkeit) soziale Zugehörigkeit zu lokalen Gruppen zu symbolisieren.

Die Jugendlichen in der Gruppe symbolisieren ihre eigene soziale Welt gegenüber anderen kaum durch eine eigene Jugendsprache, sondern vorwiegend mit sprachlichen Mitteln, die auch die Erwachsenen der Kerngesellschaft verwenden. Unter diesem Aspekt gesehen ist die Gruppe keine typische großstädtische Jugendgruppe, von der man als Außenstehender eigentlich erwartet, daß

- 17 A: mhm
 18 B: damit * die adresse noch genau rauskommt ne
 19 A: dann schreib isch er >wie lang bleibt se=n
 20 A: eingtlich noch weg #ts * #
 K: #ÄRGERLICH#
 21 B: nur bis samsdag
 22 A: <isch wollt se noch an de bus begleide >isch
 23 A: hab se jo annersch mo an de zug begleid awwer
 24 A: * isch hätt jo/ isch meen isch hätt schunn
 25 A: sams/ samstag schwänze gekonnt↓ * des wär kä
 26 A: problem gewese <die mutti hätt ma aa
 27 A: entschuldigung geschriwwe↓ awwer * des gi'ng↑ ned
 28 A: weil mer samstag musikarbeit geschriwwe hawwe↓
 29 A: * da wär des doch uffgfalle↓ un die doof
 30 A: musiklehrerin hot misch sowieso schunn uff=m
 31 A: kicker↓ die >kann misch ned ausstehe
 32 B: LÄCHELT KURZ
 33 A: <na e"schd↑ >des fand=sch total doof gell↓ * da
 34 A: hat se mir/ da bin isch zu spät/ >da hat se
 35 A: gemeint/ * ←<mir ham doch immer kirsche ja am
 36 A: samstag↑ * u:n * * samstags und * mittwochs da bin
 37 A: isch/ samstags da hab isch=s ned gepackt un=na
 38 A: bin isch gleich/ #*5,00* bin isch
 K: #ABGELENKT AUF ANDEREN
 39 A: glei freitags hingfahn * >geb se mir widder **
 K: SIE GIBT IHM ZÜNDHÖLZER#
 40 A: <bin isch glei freitags/ * do hot s so gereg/
 41 A: * nee samstags war=s do hot=so geregent →bin
 42 A: glei in die kirsch neigschlappt ja↓ #war=sch=s
 K: #RUHIGE,
 43 A: erschdes in der kirsch >na haww=isch des
 K: GLEICHGÜLTIGE

- 44 A: gsacht # * <und dann ne do hot se sisch voll
K: TONLAGE#
- 45 A: uffgeregt ne * #<o" h↑ isch würd↓ zu spät↑ kumme↓ >un
K: #GEHOBENE
- 46 A: so↓ un/ * na mänt se dann↑# *
K: TONLAGE#
- 47 A: # →<haww=isch=sacht s <wa:=re":schr↑
K: #AUFGEREGTE
- 48 A: >isch bin ne"d↑ zu spät kumme↓ <oh↑ do"ch↑
- 49 A: eintrag↓# >un so↓ gell <ha=sch gemeint↓
K: TONLAGE#
- 50 A: #<na ja supä:"↓# >ja un an mein platz ghockt
K: #ABFÄLLIG #
- 51 A: >hat se gemeint #<wenn↑ du so aufmüpfisch bist
K: #STARK KEIFENDE STIMME,
- 52 A: kannst du auch gleich noch zwei stunden↓
K: IN DIE NORMALLAGE
- 53 A: arreschr↓ haben↓# >gäll * isch hab den arreschr
K: ZURÜCKFALLEND#
- 54 A: no rischrdisch provoziert haww=sch #<nä:"↓
K: #AB-
- 55 A: bi"dde↓# >gäll mei dasch in die eck geschmisse
K: FÄLLIG#
- 56 A: #un hab misch=m stuhl gsetzt gell# total
K: #LÄCHELND #
- 57 A: uffgeregt * ←naja no is=se mi=m arrestzettel
- 58 A: o:gerückt↓ * hab isch ned uff=s dadum
- 59 A: geguckt↓ gell↓ * <des war=n schei"ß >isch hab
- 60 A: grad ke <zei"d >ghabt gell↓ →no hot se gmänt
- 61 A: #<verwei"s↑ >wenn↓ du nischt in=n arrest kommst
K: #KEIFENDE STIMME,
- 62 A: * eh bekommst ei/ ge/ dann bekommst du
K: ALLMÄHLICH IN DIE NORMALLAGE

- 63 A: >ein: verweis↓# * dann war isch beim
K: ÜBERGEHEND#
- 64 A: schülersprescher↓ do=m schülersprescher
- 65 A: hiegelatscht↓ * n da meint se eh daß äh daß daß/
- 66 A: #←<du brauchst mich hier nischt anzulügen
K: #ARROGANTE KEIFENDE STIMME IN DIE
- 67 A: >mir irgendeine story↓ zu verzählen↓# →un weisch
K: NORMALLAGE ÜBERGEHEND#
- 68 A: warum↓ * weil die jungs die ham=mir=n zettel
- 69 A: geschriebl↑ * äh # →liebe goldische Anna warum
K: #WOHLGEFALLEN AUSDRÜCKENDE
- 70 A: hast du denn heute mittag keine zeit# gell *
K: TONLAGE#
- 71 A: ←isch hab so aus gäg draufgeschriebl ah ja * isch
- 72 A: steh heut mittag in der Neunzehnten un hab schi:schd↑
- 73 A: gäll * un die dumme kuh liest auch noch den zettel
- 74 A: >ja un=na hat=s voll geknallt↓ * →<s voll die dumme
- 75 A: kuh >die hat jetzt voll die meinung von mir gell↓
- 76 A: * * #←<Pe"ter <Peter# →>wo bisch=n üwwerhaupt
K: #LAUT EXALTIERT #
- 77 A: gewese