

Small Talk und Bildungssprache in der Peer-Kommunikation unter Schülerinnen und Schülern

Benjamin Könning

Online publiziert: 5. Februar 2020
© Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Peer-Kommunikation in der Schule rein defizitorientiert als belanglosen Small Talk bar jeder sinnvollen Funktion abzutun, verstellt den Blick auf kooperative sprachliche Praktiken, die ihre ganz eigenen Funktionen im institutionellen Spannungsfeld aus Leistungserwartungen und dem Bedürfnis nach Anerkennung in der Peergroup erfüllen. Wie zu diskutieren sein wird, weisen die Gespräche sowohl Aspekte von »Small Talk« als auch von »Konversation« auf. Abseits des Unterrichtsgeschehens in der Schule spiegeln sich zudem auf verschiedene Weise bildungssprachliche Praktiken wider.

Schlüsselwörter Konversation · Peergroup · Small Talk · institutionelle Kommunikation · Jugendsprache · Bildungssprache

Small Talk and Educational Language in Peer Communication among Students

Abstract Peer communication in school in a purely deficit-oriented perspective as trivial small talk baring any meaningful function obscures the view of cooperative linguistic practices that fulfill their very own functions in the institutional tension between expectations of performance and the need for recognition in the peer group. As will be discussed, the discussions have both aspects of »small talk« and »conversation«. Apart from the classroom activities at school, educational language practices are also reflected in different ways.

Keywords Conversation · Peer Group · Small Talk · Institutional Communication · Youth Language · Educational Language

B. Könning (✉)
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften: Germanistik, Bergische Universität Wuppertal,
Wuppertal, Deutschland
E-Mail: koenning@uni-wuppertal.de



1 Einleitung: Peer-Interaktion in der Schule

Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern auf dem Pausenhof und in anderen informellen Situationen außerhalb des Unterrichts weisen einen besonders jugendtypischen Charakter auf. Sie verlaufen unter den Bedingungen »radikaler Sprechsprachlichkeit« (Henne 1986, S. 147) und bilden somit einen großen Teil der Sprachwirklichkeit von Jugendlichen ab. Normative Bewertungsgrundlagen von bildungssprachlichen Praktiken an die Gespräche anzulegen, wie sie z. T. alltags-sprachlich mit dem Begriff *Konversation* verknüpft sind, erscheint angesichts des z. T. sehr impulsiven und emotionalen bzw. emotionalisierenden Charakters der Gespräche wenig plausibel. Andererseits wird auch der Begriff *Small Talk* mit seinen (zumeist alltags-sprachlichen Implikationen) den hier zu diskutierenden Gesprächen nicht ganz gerecht, v. a. weil sie thematisch nicht ausschließlich um (vermeintliche) Belanglosigkeiten kreisen. Daher soll der Status der Gespräche anhand von empirischen Beispielen aus einem laufenden Dissertationsprojekt diskutiert werden. Hierbei wird ein ethnomethodologisches Verständnis von Sprache zugrunde gelegt, das nach den Funktionen für die sozial Handelnden selbst fragt und dabei im Anschluss an die interaktionale Soziolinguistik auch die Verbindungen zu den gesellschaftlichen Funktionen sucht. Es sollen einige begriffliche Überlegungen vorangestellt werden.

2 Begriffliche Annäherungen

Im Anschluss an Linke (1988, S. 141) lässt sich *Konversation* als soziale Praktik beschreiben, die mit Zwecken verknüpft ist, soziale Unterschiede sprachlich zu markieren. Zugleich ist sie auf gesellige Unterhaltung, mithin kein direktes Ergebnis ausgerichtet. Sie bedient sich vornehmlich Inhalten, die (mindestens traditionell bzw. sozialgeschichtlich) privilegierten Gesellschaftsschichten vorbehalten sind, wie z. B. das genussvolle Räsonieren über Geschmäcker in Bezug auf Kulturgüter (v. a. eines traditionellen Bildungskanons¹) oder auf bestimmte (Luxus-)Güter. Dabei erscheint auch der Sprachgebrauch selbst prestigebesetzt und zeichnet sich z. B. durch bildungssprachliche Lexik und kooperativ-höfliche Umgangsformen aus.

Negativ gewendet, lassen sich diese Gesprächspraktiken als »elitäre [...], inhaltsleere [...], von Kaviarbrötchen und Rosésekt eingerahmte [...] Gesprächsform« (Linke 1988, S. 141) werten. Einigen mögen hierbei starre Formen der Etikette in den Sinn kommen, anderen womöglich Knigge, der allerdings z. T. verzerrt im kulturellen Gedächtnis verhaftet ist, wendet er sich doch in seinem Hauptwerk (1978 [1788]): *Über den Umgang mit Menschen* gegen Etikette um ihrer selbst Willen und damit gegen die starre höfische Komplimentierkunst seiner Zeit.

Es steht zu vermuten, dass Domänen, in denen mit Monokel und Rotweinglas über schöne Künste abseits der Populärkultur sinniert wird (z. B. Gespräche im

¹ Als prominenter Verfechter und Multiplikator eines prestigebesetzten Bildungskanons gilt Schwanitz mit seinem Bestseller *Bildung. Alles, was man wissen muß* aus dem Jahr 1999 (Schwanitz 1999; vgl. hierzu Habscheid 2016).

Theaterfoyer, vgl. Gerwinski/Habscheid/Linz 2018), ihren sozialdistinktiven Charakter gewandelt haben und in ihren Partizipationsmöglichkeiten »demokratischer« geworden sind. Dies ließe sich vmtl. auch an anderen kulturellen Zeichen wie dem Kleidungsstil ablesen, der (v. a. beginnend mit der 1968er-Kultur, vgl. Scharloth 2011) weitaus weniger an festen Konventionen orientiert ist als noch vor einigen Jahrzehnten.

Wie weit das skizzierte Verständnis von Konversation als Ethnokategorie im Deutschen verbreitet ist, sei dahingestellt. Als seinerseits eher bildungssprachlicher Ausdruck dürfte er einer Vielzahl von Sprechern weniger geläufig sein. Der von Linke in den Fokus gerückte Aspekt sozialer Distinktion wird in den populären Online Wörterbüchern *wiktionary.org* und *duden.de* nicht explizit erwähnt. Wiktionary nennt ausschließlich die Bedeutung »*leichte Unterhaltung zwecks Geselligkeit*« während *duden.de*, immerhin in seinen Beispielangaben (»*eine geistreiche Konversation über etwas*«) bildungssprachliche Aspekte fokussiert.²

Alltagskonzepte des Ausdrucks *Small Talk* mögen vielen Sprechern fester im kulturellen Bewusstsein verankert sein, worauf auch die zahlreichen inhaltsverwandten nativ deutschen (z. T. regionaltypischen) Ausdrücke wie *Plauderei*, *Plausch*, *Schwatz*, *Schnack*³ verweisen. *Small Talk* weist weniger Beteiligungsvoraussetzungen in Form von spezifischem Welt- und Gattungswissen auf als (bildungssprachliche) Konversation. Sozial sind Gespräche und Gesprächsanteile im Modus des *Small Talk* hoch funktional, was sich linguistisch im Anschluss an Malinowski (1966 [1923]) als *phatische Kommunikation* fassen lässt. *Small Talk* ist, wie der überwiegende Anteil an Alltagsgesprächen, ebenso auf Kooperation ausgerichtet wie Konversation.

Sowohl *Konversation* als auch *Small Talk* können strategisch-funktional eingesetzt werden, um gesellschaftliche oder berufliche Anerkennung zu erzielen, worauf der Markt an Ratgeberliteratur in diesem Bereich verweist (vgl. z. B. bereits Carnegie (2009 [1936]): *How to win friends and influence people*⁴).

Von *Small Talk* abgrenzbar sind wissenschaftliche Konzepte (zweiter Ordnung) von *Bildungssprache* in ihren mündlichen Ausformungen, z. B. in der Unterrichtskommunikation. Der auf Habermas (1990 [1962]) zurückgehende Terminus (vgl. Feilke 2012) wird in erster Linie mit epistemischen Zwecken des Bildungserwerbs verknüpft. Unterhaltsame Aspekte stehen nicht im Zentrum. Im Gegenteil ist Bildungssprache vor dem Hintergrund der Schulpflicht für viele auch mit Unfreiwilligkeit und »Lernen-Sollen« (Ehlich 2012, S. 336) verknüpft. Deutliche Analogien dürften jedoch zu den o. g. Verständnisweisen von Konversation bestehen, da in bildungssprachlichen Gesprächstypen ähnliche Lexik und kooperative Umgangsformen

² An dieser Stelle ausgeklammert seien Verständnisweisen zweiter Ordnung von *Konversation*, die in der Linguistik bestehen und auf Gespräche und Kommunikation im Allgemeinen angewendet werden und sich bei unterschiedlichen Vertretern der Gesprächsforschung (z. B. Kallmeyer 1988) wiederfinden, und insbesondere in englischsprachiger Literatur (z. B. Sidnell/Stivers 2013) verwendet werden. Diese (neutrale) Verständnisweise kann als Konversation (II) bezeichnet werden. Auch sie dürfte Teil der Alltagskonzepte einiger Sprecher sein.

³ Vgl. *duden.de*, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Small_Talk (Abgerufen am 20.10.2019).

⁴ Mit 15 Mio. verkauften Exemplaren gilt es als ein »Weltbestseller«.



erwünscht sind (z. B. in wissenschaftlichen Kolloquien) oder didaktisch angeleitet werden (z. B. in der Unterrichtskommunikation).

Ob bei den im Folgenden untersuchten jugendlichen Probanden selbst die o. g. umrissenen Konzepte mit ihren vielseitigen Implikationen und Konnotationen gleichermaßen geläufig sind, kann bezweifelt werden. Jedoch weisen die im Aufsatz betrachteten Gespräche, die mit kulturpessimistischer Absicht als belangloser Small Talk abgewertet werden könnten, einige Verwandtschaften zur *Konversation* und Spiegelungen *bildungssprachlicher Praktiken* auf. Sie erfüllen dabei wichtige sozialisatorische Funktionen für die Jugendlichen.

3 Peergespräche in der Schule

Peergespräche in der Schule vollziehen sich vor dem Hintergrund spezifischer institutioneller Bedingungen. Sie gehen mit sozialen und kulturellen Rollenerwartungen und hiermit verbundenen Entwicklungsaufgaben einher. Im Anschluss an Mead (1972 [1934]) wird in der soziologischen Identitätsforschung zwischen *personaler* und *sozialer Identität* unterschieden. Die Konstitution des Ichs (»Self«) lässt sich als ein Zusammenspiel von eigenen Bedürfnissen (»I«) und der Repräsentation der Haltungen anderer in den eigenen Einstellungen (»Me«) beschreiben. Sowohl die primär institutionell geprägte Kommunikation im Unterricht als auch das kommunikative Handeln in der Peergroup sind mithin aus Schülersicht mit spezifischen *Gemeinschaftsinteressen* und *Eigeninteressen* verbunden, deren Zusammenspiel im Rahmen der Herausbildung von *personaler Identität* bedeutsam ist.

Zu den institutionellen Erwartungen zählen Leistungserwartungen, deren Erfüllung im Interesse der Schülerinnen und Schüler (und Eltern) liegt. Schülerinnen und Schüler müssen hierbei oftmals ihre Bedürfnisse nach Freizeit, Erholung und Bewegung zugunsten der Rollenerwartungen an das *Schülersein* hintanstellen. Auch das *Peersein* ist keineswegs frei von sozialen Erwartungen und Aufgaben, die im Widerspruch zum Schülersein stehen können. Zu den Eigeninteressen von Schülerinnen und Schülern gehört es, sowohl den genannten institutionellen Anforderungen zu genügen als auch in der Peergroup erfolgreich und anerkannt zu sein.

Schülerinnen und Schüler müssen also gewisse soziale und durch die Schülerrolle bedingte Identitätsaspekte gegenüber personalen Elementen in den Vordergrund stellen, um in der Schülerrolle erfolgreich handeln zu können. *Nebenkommunikationen* (Baurmann/Cherubim/Rehbock (Hrsg.): 1981) abseits aufgabenzentrierter Gespräche im Plenum oder während Erarbeitungsphasen im Unterricht bieten Raum für Entlastung und die Entfaltung von Rollendistanz und peergroup-orientierter Identitätsanteile (vgl. Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2012, S. 398). In der Adoleszenz gehört die Ich-Abgrenzung und die zunehmend kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt zu den Entwicklungsaufgaben, was zu einer Distanzierung von der Institution Schule bei vielen Schülerinnen und Schülern führt (vgl. Breidenstein 2006, S. 12).

Diese ist mit zunehmendem Alter und einem Höhepunkt im siebten und achten Schuljahr zu beobachten, wo die Schul- und Lernfreude drastisch abnehmen (vgl. Baumert et al. 1997). Dies kann sich unter anderem in einer instrumentell-stra-

tegischen Haltung gegenüber der Schule niederschlagen, da sie Schülerinnen und Schülern ab etwa dieser Altersgrenze weniger sinnstiftend erscheint. Dabei kann die soziale Herkunft ein bedeutsamer Einflussfaktor auf Einstellungen und Handlungsweisen im Schulalter sein (vgl. u. a. Eckert 1989). Schule erlangt für viele Jugendliche vor allem auch als alltäglicher Treffpunkt einen positiven Stellenwert, während oftmals eine kritische Haltung zu schulischen Leistungserwartungen eingenommen wird, deren schulformspezifische Ausprägungen insbesondere in Deutschland mit sozialer Herkunft einhergehen. Krüger/Grunert/Brüning (2018) fassen diesbezügliche Schulformeffekte folgendermaßen zusammen:

Dabei sind die schulischen Orientierungen von Peergroups in Hauptschulen eher durch Schuldistanz oder Schulentfremdung gekennzeichnet, während hingegen Gleichaltrigengruppen in Gymnasien die Norm der Schule oder die Erwartungen von Lehrern grundsätzlich kritisieren, gleichzeitig jedoch hohe Bildungsabschlüsse anstreben und hochkulturellen Freizeitpraxen nachgehen, die die schulische Bildungskarriere indirekt mit unterstützen. (ebd., S. 808)

Die Peerkultur ist für Schülerinnen und Schüler neben der Familie und den Bildungsinstitutionen die wichtigste Sozialisationsinstanz. Die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche weisen jedoch große Überschneidungen auf, was auch für das Verhältnis von Schule und Peergroups gilt. Bennewitz (2016, S. 68 f.) beschreibt die Gleichaltrigen im schulischen Umfeld sowie die Schulklasse

als Paradebeispiel von Peerkultur [...], denn ihre Mitglieder verbringen über Jahre hinweg täglich viele Stunden auf engstem Raum miteinander. Die Schulklasse bildet einen sozialen Kontext, der nahezu unausweichlich ist. [...] Peerkultur entsteht [...] immer dort, wo ›Gleiche‹ füreinander sozial relevant werden.

Von institutionellen Anforderungen entlastete Freiräume nehmen im Kontext von Peerkultur im Schulalltag einen besonderen Stellenwert ein. Grunert (2015) weist darauf hin, dass der Peergroup eine besondere Rolle bei der Entwicklung einer spezifischen »Netzwerkkompetenz« und kulturellen Offenheit zukommt. Sie haben als »soziale Anerkennungsbeziehungen« Einfluss auf das Wohlbefinden und das Selbstbild von Heranwachsenden (ebd., S. 172 f.).

Im Verlauf des Jugendalters ist von einer steten Entwicklung des Stellenwertes der Peer-Beziehungen auszugehen, der v. a. mit der Pubertät zunimmt und im Alter von 12 bis 16 einen Höhepunkt erreicht (vgl. Textor 2015, S. 10). In derselben Altersspanne nimmt auch der Einfluss von (v. a. medial vermittelter) »Jugendkultur« durch bestimmte subkulturelle Szenen und Stile zu. Peergroup und Jugendkultur entfalten im Alter von circa 12 bis 16 Jahren einen moralischen Einfluss auf Jugendliche, der in starker Konkurrenz zur Leistungsbereitschaft im Unterricht und der Konformität gegenüber Schule und Unterricht steht (vgl. ebd.). Jugendliche stehen vor der Doppelaufgabe, individuelle Identitäten auszubilden und dabei nicht zu sehr von den Normen der eigenen Peergroup abweichen zu wollen bzw. sich sozial integrierbar zu zeigen.

In den 1970er- und 80er-Jahren hat die ethnografisch orientierte Schulforschung zahlreiche Arbeiten hervorgebracht, die komplexe schulische Gegenwelten nach-



zeichnen und ihre ganz eigenen Regeln betrachten. Zinnecker (1978) beschreibt in diesem Zusammenhang Kooperationsverweigerungen und Abgrenzungen von schulischen Zwängen mit der Goffman (1959) entlehnten Metapher der »Vorderbühne« und der »Hinterbühne«. Mittels bestimmter *Schülertaktiken* (Heinze 1980) gelingt es den Schülerinnen und Schülern sich den Zumutungen schulischer Zwänge zu entziehen. Diese Forschungstradition ist von einer Sympathie für die Jugendlichen geprägt und betont stark die Oppositionsstellung von Schule und Schülerkultur. Neuere Arbeiten der ethnografischen Bildungsforschung versuchen diese »Figur der Repression und Subversion« (Breidenstein 2006, S. 14) zugunsten symmetrischerer Betrachtungsweisen zurückzustellen, um auch die Kooperation zwischen Institution und Schülerinnen und Schülern im schulischen Alltag in den Blick nehmen zu können (vgl. ebd., S. 13f.).

Schulpausen sind Situationen in denen ungezwungene Gespräche und Scherz-kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern prototypisch anzutreffen sind. Im Schulalltag tritt zudem eine Vielzahl von Situationen auf, die zwar aus Sicht der Institution keine Pause im eigentlichen Sinne darstellen, jedoch von Schülerinnen und Schülern als solche genutzt werden und als Schauplatz für freie Peergespräche dienen. Dies trifft z.B. auf Freistunden, Phasen vor und nach Schul- und Unterrichtsbeginn und auch die Nebenkommunikationen im Unterricht zu.

Die empirischen Erhebungen des diesem Beitrag zugrundeliegenden Dissertationsprojektes setzen sich aus Tonaufnahmen von Peer-Interaktionen während des Schulalltags sowie einem Schülerfragebogen zum Thema zusammen. Insgesamt haben 199 Probanden (112 weiblich/87 männlich) an den Erhebungen der Tonaufnahmen teilgenommen, wovon 114 auch einen flankierenden Fragebogen ausgefüllt haben, der einige soziografische Hintergrundinformationen und relevante Sprachgebrauchangaben erfasst. Die Aufnahmen umfassen eine Gesamtlänge von circa 16h. Sie wurden in simulierten Pausen in Klassenräumen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich frei umherbewegen. Es waren bis zu vier Mikrofone im Raum platziert. Beobachtereffekte im Rahmen des *observers paradox* (Labov 1972a) sind auf den Aufnahmen zu erkennen. Im Verlauf der Aufnahmen treten jedoch deutliche Gewöhnungseffekte ein.

3.1 Formen der Themenbearbeitung

In den schulischen Peergesprächen lassen sich Analogien zu den oben begrifflich unterschiedenen Konzepten von Konversation und Small Talk finden.

Das erste hier präsentierte Beispiel (Abb. 1) hat ein kontroverses Thema zum Gegenstand. Die aus Sicht der Schülerin F1 unangemessene kulturelle Praktik, bei erhöhten Temperaturen ein T-Shirt zu tragen, steht im Zentrum.

In Z. 42 und Z. 44 wird durch die Schülerin F1 eine Begründungspflicht etabliert (»aber isch_zieh nich so oft tishirts an draußen in deutschland;= isch_schäme misch ganz EHRlich-«). Sie lehnt das Tragen von T-Shirts bei warmen Wetter ab und führt hierfür mehrere Argumente an (Z. 53: »(wenn ich hier denke) jetzt kommt so einer du FETT sack;=alter;« Z. 56: »mir is ganz ehrlisch auch im tshirt warm.«), wobei sie zwischen Deutschland und Marokko (ihrem Herkunftsland?) unterscheidet (Z. 50: »in marokko is mir das voll

Abb. 1 »Die laufen hier mit Unterhose rum«, Gesamtschule Köln, 9. Jahrgangsstufe

```

37 F1 ja doch wenns warm,=
38 =ja wenn SONne scheint dann werd_isch auch braun-
39 aber isch zeig ja nich so_offt mein a:rm;
40 F2 ohne scheid (. ) leute isch_hab n sonnenbrand schon
auf mein ARM drauf;=
41 =isch-hab hier so_n t-shirtabdruck;
42 F1 aber isch_zieh [nich so oft t-shirts an draußen in
deutschland;=]
43 F2 [ohne scheid_isch_hab
<SONnenbrand>smile voice>];]
44 F1 isch_schäme misch ganz EHRlich-
45 F2 häh wiSO::-
46 F1 isch_weiß es nisch
47 F2 du schämst disch_ein t-shirt anzuziehen;[=digger,=]
48 F1 [weil ]
49 F2 =bist du behindert,
50 F1 in marokko is mir das voll egal weißte was
51 [keine ahnung ]
52 F2 [SA:na was ]willst du im sommer machen;
(wenn ich hier denke) jetzt kommt so einer du
53 F1 FETT sack;=alter;
dann dann komm_isch zu den und danach sag ich du
54 (xxx xxx)
55 F2 is dir dann nich warm bei fümunddreißig grad;
56 F1 mir is ganz [ehrlisch auch im t-shirt warm.=]
57 [fümunddreißig grad im sch:: ]
58 F1 also ob mir so warm is oder mit t-shirt;
59 warm is warm-
60 F2 aber sana
61 aber isch glaub es ist (wesentlich)
62 aber isch glaub es ist dir WÄrmer,=
63 F2 wenn du_n PULli anhast als n t-shirt.
64 F1 das sowieso [aber ]
65 F3 [das ]wurde studiesch bewiesen
66 F2 <studiesch bewiesen>smile voice>
67 (lachen)
68 (3.9)
69 F2 is ja nur [schultern offen ]
70 F3 [auch wenn: wen juckt es-]
71 (lachen)
72 eh sana alta:
73 F1 ej= die laufen hier mit unterhose rum wenn sie
eine SONne gesehen haben
74 (2.8)
75 F1 nein t-shirt find ich jetzt nich so: schlimm
76 F2 [sa:na]
77 M1 [hey ]warum schämst du dich
78 aber trotzdem zieh ich mich nich so an
79 (xxx xxx xxx xxx)
80 F1 aber wenn du_disch nicht wohl fühlst
81 isch nehm hier_n bisschen zu weil
82 isch würd misch auch nicht wohl fühlen mit sonner
kurzen hose
83 F2 nein in t-shirt

```

egal weißte was«)und diese Kontrastierung noch einmal durch die Hyperbolik in Z. 72 unterstreicht: »ej= die laufen hier mit unterhose rum wenn sie eine SONne gesehen haben«. Insgesamt lassen sich in der Passage nur wenige Formen kooperativer Höflichkeit erkennen. Vielmehr sind direkte (potentielle) Gesichtsangriffe zu beobachten, die jedoch interaktiv keine erkennbare Empörung hervorrufen. Diese Höflichkeitsmodalität ist für Jugendliche oftmals dokumentiert worden (vgl. z. B. Hartung 2002; Neuland/Könning/Wessels 2017).



Abb. 2 »Nagisa is' so'n cutes kleines Etwas«, Gesamtschule Köln, 9. Jahrgangsstufe

01 F1 ALso isch_hab meine zeit ausgesessen,
 02 HAB das äh:: gefängnisschwimm,
 03 <<all>äh_wa_wa hab_das hab_das> gefängnisteam
 besu::cht-
 04 bin wieder rausgekommen wegen guten (.) wegen
 guten verhaltens,
 05 HA↑,=und glaubt ihr das?
 06 du bis ausgebrochen.
 07 <<smile voice>oder?>
 08 F2 ↑↑HA meine finger -
 09 F3 DU has das gesacht;
 10 F2 [<↑↑AH>lachend/gackernd]
 11 F3 [hä?]
 12 F1 <<smile voice>↑KEIne AHnung nagisa alter;>
 13 warum denken alle der_s so_n (fa) (.)
 isch_weiß_es_nisch;
 14 is das so_n nicer boy;
 15 hat der so nix in seinem leben verbrochen;
 16 außer salz von seiner mutter zu klauen;
 17 F3 zucker.=
 18 F1 =zucker.
 19 ((lacht))
 20 <<smile voice>weil er nich mal das machen kann;>
 21 F2 weil er nich mal salz und zucker unterscheiden
 kann.
 22 F1 nagisa is so_n cutes kleines etwas;
 23 man hat das gefühl den hast du RICHTisch lieb
 nach dem anime;
 24 F3 JA↑ der is einfach so KNUFFig der junge (xxx)-

Unabhängig von der argumentativen Stringenz, die für den außenstehenden Beobachter nicht voll ausgeprägt zu sein scheint (Proponenten- und Opponentenrolle verschieben sich während der Diskussion (vgl. Morek/Heller/Quasthoff 2017, S. 17–19) mehrmals), ergibt sich jedoch für die Handelnden selbst eine kohärente Diskussion, was man allein daran erkennt, dass sich ein Komplex aus Begründungen und Gegenbegründungen ergibt, obschon es zu raschen Verschiebungen der *quaestio* (vgl. ebd., S. 15) kommt. Im Gegensatz zum oben skizzierten Verständnis von Konversation finden sich in diesem und in weiteren Beispielen des Korpus insgesamt deutlich seltener explizit gesichtsschonende Praktiken. Kleidungsgewohnheiten in verschiedenen Kulturräumen hingegen wären auch als thematischer Ausgangspunkt für »Konversationen« denkbar.

In Abb. 2 findet eine Art dialogische Zusammenfassung der Handlung der Anime- bzw. Manga-Comic-Serie: *Assassination Classroom* statt. Dies wird als Anknüpfungspunkt für den Austausch über die Figur *Nagisa* genutzt.

Zunächst beginnt F1 damit, einen Teil der Comic-Serie zusammenzufassen, was sie in animierter Rede aus Perspektive der Figur Nagisa tut (Z. 01–04). Dabei verlässt sie ihre »Rolle« zwischenzeitlich, indem sie ihre Mitschülerinnen direkt anspricht, was für Irritation sorgt (»DU has das gesacht;« (Z. 09); »hä?« (Z. 11)). Es folgt die *Anschlusskommunikation* (vgl. Androutsopoulos 2016) über die Figur Nagisa. Es wird ein Konsens darüber erzielt, dass die Figur Nagisa

ein Sympathieträger ist, den man »RICHTIG lieb« (Z. 23) haben kann, weil er innerhalb der Handlung offenbar als vergleichsweise harmlos dargestellt wird (»hat der so nix in seinem leben verbrochen;«(Z. 15)).

Die standardsprachlich korrekte Verwendung des Genitivs (»wegen guten verhaltens« (Z. 04)) könnte darauf hinweisen, dass auch stärker bildungssprachliche Register von den Mädchen beherrscht werden und es sich bei syntaktischen Konstruktionen mit standardsprachlich ungewöhnlich anmutender Verberststellung, wie in Zeile 15, um eine (mehr oder weniger bewusste) Stilwahl handelt. Der hier stark nächsprachlich geprägte Gruppenstil zielt durch den kundigen Austausch über das gemeinsam geteilte Wissen (*common ground*) (vgl. Clark 1996) auf Vergemeinschaftung ab. Meinungen über Nagisa werden gleichsam als Selbstverständlichkeit hingestellt (»<<smile voice>>↑KEine AHnung nagisa alter« (Z. 12)). Die jugendtypisch-umgangssprachliche Lexik (»so_n nicer boy«⁵(Z. 14); »na'gisa is so_n cutes kleines etwas« (Z. 22)) dürfte den vergemeinschaftenden Effekt hier noch verstärken. Wie auch Spreckels (2014, S. 183) beobachten kann, vollzieht sich der Mediendiskurs im Kontext von Zuschauerrezeptionen unabhängig vom Alter der Zuschauer meist in humorvoller Weise; eine Beobachtung, die sich im zweiten Beispiel (Abb. 2) v. a. anhand des Lachens an mehreren Stellen beobachten lässt.

Im Beispiel verläuft das Gespräch kooperativ und konsensorientiert, wie es ebenso nach einem gemeinsprachlichen Verständnis von Small Talk der Fall wäre. Wie schon im ersten Beispiel lassen sich jedoch auch hier Analogien zu bildungssprachlichen Konzepten von Konversation (erster Ordnung) finden: Das Gespräch erscheint für Außenstehende äußerst voraussetzungsreich. Eine ausreichende Kenntnis über Manga-Comics wird an dieser Stelle als Wissens-Präsupposition vorausgesetzt, weshalb die Zurschaustellung von Kenntnisreichtum im Gespräch hier auch sozialdistinktive Funktionen einnehmen könnte. Wenngleich die Gesprächsgegenstände hier vom klassischen Bildungskanon abweichen, sind einige Gespräche aus dem Korpus m. E. aufgrund ihrer Beteiligungsvoraussetzungen durchaus mit der Anschlusskommunikation in Kontexten wie z. B. dem Theaterfoyer (vgl. Gerwinski/Habscheid/Linz 2018) vergleichbar.

Über den Mechanismus der sprachlichen Abgrenzung nach außen bei gleichzeitiger Stärkung des inneren Gruppengefüges besteht ein breiter Konsens in der Jugend- und Jugendsprachenforschung (vgl. Neuland 2018, S. 105 ff.). Auch die »Konversation« unter Erwachsenen als gesellig und v. a. gebildeter Austausch zu Unterhaltungszwecken (vgl. Habscheid 2016, S. 122–125) stellt eine sozial-vergewissernde Praktik dar, die auf Vergemeinschaftung bei gleichzeitiger Abgrenzung nach außen abzielt und dabei mit gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft sein kann. Die Funktionen von Inklusion und Exklusion sind gesellschaftlich noch folgenreicher, wenn sie dem beruflichen Aufstieg in Form von sozial-vergewisserndem »socializing« dienen.

3.2 Ambivalenzen zwischen Spaß und Ernst

Eine Eigenheit der untersuchten Gespräche besteht in ihrer besonderen Jugendspezifität, die sich vor allem an einem hohen Maß an Emotionalität bzw. Emotionalisie-

⁵ Wobei »nice« hier vmtl. in der Bedeutungsvariante als »nett« zu verstehen ist.



rung und spaßhafter Modalisierung äußert. Der Sprachgebrauch ist in der Regel nicht nach den allgemeinen Konventionen maximaler Gesichtsschonung ausgerichtet, was in jugendtypischen Kontexten jedoch keineswegs Unkooperativität zur Folge haben muss. Vielmehr sind in vielen Fällen Formen interaktiv folgenloser (konventioneller) Unhöflichkeit zu beobachten, die auch als *cooperative rudeness* (Kienpointner 1997, S. 262), *ritual insults* (Labov 1972b) oder *friendship masked as antagonism* (Ackerman 1994, S. 1691 f.) bezeichnet werden können.

Small Talk kann als alltagssprachliche Praktik nicht zielgerichteter Gespräche beschrieben werden, die kontroverse Themen und damit den Konflikt ausspart. In jugendtypischem Small Talk geschieht dies insbesondere durch die frequent auftretende Spaßmodalität, weniger durch die Themenwahl, wodurch konfliktträchtige Situationen vermieden werden. Im folgenden Beispiel (Abb. 3) wird eine eindeutig spaßhaft-ironisch modalisierte Sequenz demonstriert, die sich als *friendship masked as antagonism* klassifizieren lässt.

Die vollzogene Modalität von spaßhaftem Angriff (»Frotzeln«) kann gruppenspezifisch sehr voraussetzungsreich sein und kann Inklusion wie Exklusion zur Folge haben. So wie »Konversation« die Vermeidung des Konflikts bei gegenteiligen Meinungen »inszeniert« und aufrechterhält, kann die »Inszenierung« und Herstellung von Konflikt (ohne zugrundeliegende Meinungsdivergenzen oder persönliche Angriffe) als typisch für Jugendliche angesehen werden.

Weniger eindeutig scherzhaft-kooperativ ist das folgende Beispiel (Abb. 4) zu werten, das sich v. a. durch die vulgäre Wortwahl am deutlichsten von den hier diskutierten Konzepten von Small Talk und Konversation abhebt.

Der Anlass für das kleine Wortgefecht ist in diesem Beispiel nicht genau rekonstruierbar. Die Schülerinnen F1 und F2 reagieren mit einem (durchaus ernsthaft modalisiertem) *face attack* (»ej;=halts maul;« (Z. 9f.)) als der Schüler M1 eine Nachfrage zum gemeinhin als tabuisiert geltendem Ausdruck »muschi« hat, der zuvor verwendet wurde. Die streitenden Schülerinnen reagieren darauf mit einem weiteren Tabubruch (»s_PERma« (Z. 13)). Durch die verzögerte Wiedergabe werden hier komische Effekte erzielt, was verdeutlicht, wie sehr Gespräche unter Jugendlichen in sehr assoziativer Weise zwischen ernsthaften Gesichtsbedrohungen und der Scherzkommunikation mit hoher Dynamik changieren können. Interessant erscheint

Abb. 3 »Dir kann vieles passieren.«, Gymnasium Münsterland, 9. Jahrgangsstufe

```

01 M1 also ich vermut mal dass es dafür is;
02 M2 er is der schlauste,
03 M1 natürlich frau;
04 F1 ((lacht))
05 ((mehrere schüler) <<lachend> !OH! OAH>
06 F1 du machs_di grade sehr unbeliebt.
07 ((lachen))
08 M3 ja (-) es tut mir leid
09 M2 ach jonas.
10 M4 wieso tut mir leid?
11 F1 kadim;= du sitzt inne klasse nich weit weg von mir.
12 M2 ((lacht))
13 M4 <<lachend> °ja und,>
14 F1 <<lachend>;dir kann VIEles passieren.>
15 M4 dir auch.
16 M2 [<<lachend> OUH ouh.> ]
17 F1 [ich kann es wie ein unfall aussehen lassen.]
18 M4 hahja oah:

```

Abb. 4 »Ich will dich nicht beleidigen«, Gesamtschule Köln, 9. Jahrgangsstufe

```

01      ((unverständlich))
02 F1  ich will disch nisch beleidigen;=samen;=
03      =deswegen;
04 F2  ohJA;= <<lachend>noch mehr auf meine muschi;=alter;>
05      (1.6)
06      behinderter;
07 M1  hä;=warum noch mehr auf deine muschi,
08      !HA HA HA!
09 F2  ej;=halts [maul;]
10 F1      [ja, ]=halts maul.
11 M1  <<lachend>was hast du denn noch an deiner muschi,>
12      (2.0)
13 F1  [s_PERma ]
14 F2  [((lacht))]
15      von di:r
16 F1  <<empört, lachend, amüsiert>nein>.
17      nadiel,
18 F2  feierst du deinen geburtstag,
19      warum nicht;
20      aber isch hab n geschenk für disch;

```

hier, dass es in diesem Beispiel – entgegen manchem Stereotyp über Unterschiede im Sprachgebrauch zwischen Mädchen und Jungen – die Mädchen sind, die hier tabubesetzte Ausdruckweisen verwenden. Der sexuell tabuisierte Bereich ist im Jugendalter durch Unsicherheiten geprägt. Dekontextualisiert eingesetzter Sexualwortschatz kann hiervon womöglich entlasten.

Die Konfliktvermeidung in den schulischen Peergesprächen tritt weniger an der Sprachoberfläche zu Tage, sondern stellt als Interaktionsmodalität eine Beteiligungsvoraussetzung dar, deren Berücksichtigung Konfliktvermeidung zum Ergebnis hat. Jugendtypischer »Small Talk« (im Sinne eines Austausches über (vermeintliche) Nichtigkeiten, wie z.B. dem Wetter) vollzieht sich stärker als bei Erwachsenen durch eine scherzhafte Rahmung, die absurd-ironische Komponenten aufweist.

3.3 Zur Rolle jugendtypischer Sprechweisen

Neben den diskutierten pragmatischen Gesichtspunkten drücken sich Beteiligungsvoraussetzungen im Rahmen von jugendtypischen Sprechstilen auch an der Sprachoberfläche aus. Lexikon, Satzbau und prosodische Merkmale können Distinktions- und Inklusionsfunktionen erfüllen – m.E. ebenfalls eine Analogie v.a. zur Konversation, die ähnliche Effekte durch bildungssprachliche Lexik und Wertschätzung von normorientierter Syntax erzielt. Zur Veranschaulichung der Jugendspezifika soll noch einmal auf das erste Beispiel zurückgegriffen werden, wobei diesmal auf die Sprachoberfläche und hierbei exemplarisch auf Interjektionen eingegangen wird, die besonders typisch für das untersuchte Korpus von Peergesprächen sind. Hierbei treten gruppentypische Unterschiede auf. So tritt die Verwendung von »digger/diggah« innerhalb des Korpus nur in dieser Gruppe auf (Abb. 5).

Im Beispiel sind einige weitere Diskursmarker zu beobachten, die nahezu satzwertig verwendet werden und aus mehr als einem Wortbestandteil bestehen. Sie stehen syntaktisch ebenso im Verbvorfeld (»ohne scheid« (Z. 40)) und erfüllen als feste Wortverbindung (Idiomatisierungen) interaktiv ähnliche Funktionen wie Interjektionen als *Satzwörter* (Eins 2016, S. 588). Hauptsächlich dienen auch diese



Abb. 5 »Die laufen hier mit Unterhose rum«, Gesamtschule Köln, Jahrgangsstufe 9

```

→ 40 F2 ohne scheid (. ) leute isch_hab_n sonnenbrand schon
auf mein ARM drauf;=
41 =isch_hab hier so_n Tishirtabdruck;
42 F1 aber isch_zieh nich so oft tishirts an
[draußen in deutschland;=]
→ 43 [ohne scheid ]isch_hab
<SONnenbrand>smile voice>;
→ 44 isch_schäme misch ganz EHRlich-
45 F2 häh wiSO::-
46 F1 isch_weiß es nisch
→ 47 F2 du schämst disch_ein Tishirt anzuzuziehen;
[=digger,=]
48 [weil ]
49 =bist du behindert,
→ 50 F1 in marokko is mir das voll egal weißte was
keine ahnung
51

```

Idiomatisierungen der Herstellung/Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit (s. auch: »ganz EHRlich« (Z. 44), »weißte was«, (Z. 50)) und zum Teil auch als Füllwort bei Formulierungsschwierigkeiten (»keine ahnung« (Z. 51)). Weitere Beispiele hierfür aus dem Korpus sind: *ganz ehrlich?* oder *dies das* (z.B. »Der hat mich beleidigt. Dies das.« Gesamtschule Köln, 9. Jahrgangsstufe).

Der Blick in das Fragebogenkorpus [$N=103$] verrät, welche Interjektionen bzw. Diskurmarker die Jugendlichen selbst für jugendtypisch halten. Dabei fällt auf, dass das Sprachbewusstsein nicht deckungsgleich mit dem Vorkommen in den echten Gesprächen sein muss, wo einige Ausdrücke (z.B. *isch schwör*, *Bro*) gar nicht auftreten. Bei den Antworten zur Aufgabe: *Gib bitte ein Beispiel für die Sprache Jugendlicher* wurden 57 (meist objektsprachliche) Beispiele genannt, die sich Interjektionen/Diskursmarkern (z.T. in der Mischfunktion als Anrede) zuordnen lassen. Dabei wurden folgende Ausdrücke angegeben, die hier der Häufigkeit nach genannt werden: *Alter* (41x), *Ey* (13x), *Diggah* (12x), *Junge* (11x), *Boah* (3x), *Man* (3x), *Isso* (3x), *Bro* (3x), *Jo* (2x), *alles klar* (2x), *isch/ich schwör* (2x). Der Ausdruck *Alter* wird in wenigen Fällen (z.B. Gymnasium Münsterland, 9. Jahrgangsstufe) generisch von Mädchen als Anrede für andere Mädchen eingesetzt (»Nastascha, Alter! ...«). Die Abgrenzung zu Anreden fällt oftmals schwer (»Egal, is 'n guter Spruch, Alter!«, Gesamtschule Köln, Jahrgangsstufe 9).

Der frequente Einsatz von Fäkalwortschatz und Schimpfwörtern, Hyperbolik und hiermit verbundenen Intensivierern, Personenkategorisierungen, Wertungsausdrücken, Vagheitheitsmarkern, Quotativkonstruktionen mit *so* sind weitere markante Merkmale der Gruppen-Stile im Korpus (vgl. hierzu ausführlich Könning i. V. 2020).

4 Bildungssprachliche Spiegelungen

Spiegelungen bildungssprachlicher, unterrichtlicher Praktiken weisen – wie eingangs beschrieben – ebenso Berührungspunkte zu Konzepten von Konversation auf (vgl. Kap. 2). Das folgende Beispiel (Abb. 6) veranschaulicht, wie Unterrichtsinhalte thematisch aufgegriffen und hier in eine scherzhafte Bricolage überführt werden können.

Abb. 6 »Ich nenn mich jetzt den Konjugierer«, Gesamtschule Köln, 9. Jahrgangsstufe

```

01 M1 ich nenn mich jetzt den kon (. ) konjuGIERer hier.
02 F1 ((lautes lachen))
03 [(( lacht weiter) ) ]
04 M1 [ich konjugiere alle (. ) alle wörter;]
05 F1 KANN man nich aber (. ) mach_isch trotzdem;
06 M2 <<singend> er konjunGIERT>.
07 <<singend> die WÖRter>.
08 <<singend> wir sind die b(xxx xxx) boys>,
09 <<singend> yeah>.
10 M1 xylophon,
11 xylophonE,
12 und,
13 ja also äh;=
14 DAS xylophon (. ) die xylophone;
15 [fertig. ]
16 [((unverständlich ))]

```

Wie sehr häufig im Korpus wird auch in diesem Fall das Singen im Rahmen der Scherzkommunikation eingesetzt. Dies unterstreicht m.E. die Zulässigkeit der Metapher von Nothdurft/Schwitalla (1995), die Kommunikation als solche als eine Form des »gemeinsamen Musizierens« bezeichnen. Der scherzhaften Selbstkategorisierung als »konjuGIERer« (Z. 01) wird der Schüler hier inhaltlich nicht ganz gerecht, indem er in der Folge ein Substantiv dekliniert (Z. 14).

Darüber hinaus können schulische Peer-Gespräche der zielgerichteten Bearbeitung von Gesprächsaufgaben dienen und daher auch als direkt bildungssprachliche Praktiken klassifiziert werden. Im Gegensatz zur Konversation, erfolgt die Form der Themenbearbeitung im folgenden Beispiel (Abb. 7) sehr zweckgerichtet und zielorientiert.

Nach einer Sequenz deutlicher Abgrenzung von institutionellen Anforderungen in Form von Schulfächern (Z. 01–08) folgt eine längere Erklärsequenz zu Kurvendiskussionen im Schulfach Mathematik. Derartige Gespräche lassen sich als *institutionsbegleitend* bezeichnen und machen den Großteil der Gespräche mit schulischem Bezug im Korpus aus.

Dem lassen sich *institutionsabgrenzende* Gesprächsanteile gegenüberstellen, die – anders als die präzentierten Beispiele suggerieren – deutlich seltener auftreten. In Abb. 8 wird eine solche Gesprächssequenz präsentiert.

Zunächst bringt M1 den Fachterminus aus dem Bereich der klassischen Rhetorik »asyndetisches trikolon«⁶ (Z. 02) in das Gespräch ein, wobei durch die Aussprache in lachender Weise eine scherzhafte Rahmung etabliert wird. Es steht zu vermuten, dass hiermit bereits der Bezug zum Lateinunterricht hergestellt wird, der im Verlauf noch relevant werden soll. M2 greift dies als Einladung zum Sprachspiel auf, indem er den dem Bereich Biologie entstammenden Terminus »nicoTIN(.) amiddenindinuleotid« (Z. 04) einbringt und ihn durch den Verweis, dass er ihn in seiner Alltagssprache verwende, der Absurdität preisgibt, was durch allgemeines Lachen honoriert wird. Die Jugendlichen versuchen sich in diesem Bricolage-Muster (vgl. Galliker 2014) durch Aussprache weiterer noch komplexer zusammengesetzter Fachtermini (»nikotin amidadenindinokleotidphosPHAT;<« (Z. 10)) in immer neuen Runden zu übertreffen. Dieses sogenannte *Topping-Verfahren* (Neuland 2018, S. 69) ist eine für jugendtypische Interaktion häufig

⁶ Stilmittel, das eine Reihung dreier Glieder ohne Verwendung von Konjunktionen bezeichnet.



Abb. 7 »Kanns' mir dat erklären irgendwie?« Gymnasium Münsterland, 10. Jahrgangsstufe

01 F1 voll chillig.
 02 kein unterricht.
 03 <<gelangweilt, angeekelt>gleich noch philosophie::: -
 04 F2 hab gleich frei aber ich muss niederländisch lernen;
 05 F1 ich muss mathe lernen ich hab noch GAR nichts
 einfach.
 06 ((gespräch im hintergrund))
 07 ich versteh einfach (.),
 08 (0.6)
 09 F3 bei mathe kann ich wohl.
 10 halt (.) so (.) äh dieses ganze-
 11 (xxx xxx) und so-
 12 F1 aber lara?
 13 F3 (xxx xxx) haben wir grundsatzstellung,
 14 ((unverständlich))
 15 F1 hoah lara, = ich versteh (.) ich versteh dieses plus
 minus unendlich nich.
 16 kanns mir dat erklärn irgendwie, =is dat schwer?
 17 F3 ja dat is nich schwer.
 18 wat muss man denn da machen?
 19 also nur ganz kurz KURZ fassung.
 20 F3 also,
 21 dat sind kumma wenn du,
 22 (2.4)
 23 also wenn du, =wenn du zum beispiel_n gradenexperiment
 machs;=ne,
 24 dann geht (xxx xxx) nach oben oder beide nach unten.
 25 wenn der gerade is,
 26 und vor dem ix n minus steht,
 27 dann,
 28 also minus ix hoch fünf zum beispiel.
 29 F1 ja.
 30 F3 äh minus ix hoch vier zum beispiel.
 31 F1 ja,
 32 F3 gehn die beiden nach unten.
 33 F1 okay,
 34 F3 (xxx xxx xxx) und minus davor steht gehn die beide
 nach oben;
 35 F1 und was hat da mit plus minus unendlich zu tun?

dokumentierte Praktik. Assoziativ an den thematischen Bereich Schule anknüpfend wird von M2 resümiert: »bio is einfach kacke« (Z. 16). Hieraus entwickelt sich, erneut im Topping-Verfahren, eine Negativbewertung verschiedener Schulfächer. Zunächst positioniert sich M3 zu der Aussage, indem er hervorhebt, dass Fach »zum glück« abgewählt zu haben. M2 eskaliert diese Positionierung, indem er betont, er habe bereits vor M3 abgewählt (Z. 18). Dies bewertet M1 positiv als »WEIse entscheidung« (Z. 21), worauf der triumphierende Ausruf des Schülers M3 erfolgt (Z. 22). Gleichsam als vergemeinschaftende Bekräftigung erfolgen weitere Ausrufe: »kein bio mehr« (Z. 23/24). Wie, um sich der gemeinsamen Freude zu versichern, erfolgt nun die gegenseitige Unterbietung der verbleibenden Stundenanzahl in den ungeliebten Fächern (Z. 25–31). Diese immer neuen *Eskalierungen* (vgl. Auer/Uhmann 1982) der Bewertung laufen auf einen Konsens im Sinne einer Negativbewertung der Institution Schule hinaus.

Abb. 8 »Bio is' einfach kacke«, Gymnasium Wuppertal, 10. Jahrgangsstufe

```

01 F1 du turtelst auch grad richtig rum=ne?
02 M1 <<smile voice> asyndetisches trikolon;>
03 M2 ni_ku (.) NILS=
04 =in meiner alltagssprache benutz ich auch immer
nicoTIN (.) amidnenindinuleotid;
05 ((lachen))
06 F1 kanns du das AUSsprechen das wort bei (xxx),=
07 M1 <<smile voice>der hat das auswendig gelernt.
08 die GANze stunde der daran (xxx)
09 ((lachen))
10 M2 nikotin amidadenindinokleotidphosPHAT;
11 F1 ich will das auch können-
12 F2 ich mach das auch;
13 M1 ich kenn nur oxidative decarboxylierung;=
14 M2 =das_s auch nich schlecht.
15 (2.1)
16 M2 <<p>bio is einfach kacke>
17 M1 [[<p>nice> ]
18 M3 [zum glück hab ich das abgewählt-]
19 M2 ich auch-
20 M3 damit hat ich schon (vor dir) abgewählt==
21 M1 =das war eine WEIse entscheidung-
22 M3 <<trumpierend>jahaha>
23 M2 kein bio mehr
24 M1 <<all>kein bio mehr>=
25 =wir ham noch drei stunden bio in unserm
LEben;
26 M3 ich hab nur noch:,
27 INSGesamt,
28 drei stunden laTEIN;
29 M2 ich hab nur noch (.) ich auch;
30 M3 ich hab nur EINE stunde sowi;
31 M2 [NE:=ich hab noch ZWEI stunden;]
32 [=aber (xxx) ]

```

5 Schluss

Die Diskussion von Peer-Gesprächen in der Schule in Bezug auf Konzepte von *Small Talk*, *Konversation* und *Bildungssprache* konnte erwartungsgemäß zu keinen eindeutigen, stereotypen Zuordnungen führen. Als spezifische Form institutioneller Kommunikation kann sie der zwischenzeitlichen Entlastung und somit in indirekter Weise institutionellen Zwecken dienen (vgl. hierzu auch den Begriff des ›homilischen Diskurses‹ bei Rehbein 2012, S. 88). Sie vollziehen sich in räumlich wie zeitlich fließenden Übergängen zur formellen, institutionellen Kommunikation. Besonders stark gestaltet sich dieser Aspekt in der sogenannten unterrichtlichen Nebenkommunikation aus; institutionelle Spiegelungen in Form von institutionsbegleitenden und institutionsabgrenzenden Themen bilden auch in den außerunterrichtlichen Gesprächen einen Schwerpunkt.

Es sind sprachliche Praktiken zu beobachten, die für die Gesprächsteilnehmer z. T. sehr voraussetzungsreich erscheinen und sich m. E. daher dem begrifflich meist mit Distinktionsmarkierung verknüpften Konzepten von Konversation annähern. Um an Gesprächen über bestimmte Themenbereiche partizipieren zu können, wird spezifisches Teilnehmerwissen (Präsuppositionen) vorausgesetzt. Dasselbe gilt für Sprachspiele, die ein gemeinsam geteiltes Weltwissen voraussetzen und insofern auch exklusiven Charakter aufweisen können. Sprachstilistisch dürften sich diese Gesprächspassagen deutlich von dem unterscheiden, was gemeinhin unter bildungs-



sprachlicher Konversation verstanden wird. Konfliktvermeidung vollzieht sich in den untersuchten Peergesprächen vor allem durch eine spaßhafte Rahmung, kann aber, anders als in bildungsbürgerlichen Konversationen, durchaus mit Ausdrücken einhergehen, die im konventionellen Sinne als vulgär oder beleidigend gelten. Direkt ausgetragene Konflikte mögen unter Jugendlichen häufiger auftreten, sind aber keinesfalls dominierend in den untersuchten Gesprächen.

Konversation dürfte mittlerweile auch in computervermittelter Kommunikation (z.B. social media) stattfinden, wo neben der viel beklagten »hate-speech«, die oft fälschlicherweise Jugendlichen zugeschrieben wird, auch elaboriert, kooperative Formen der Kommunikation vorzufinden sind. Gesprächspraktiken der Höflichkeit sind für Jugendliche in ihrer Ihnen eigenen Ausgestaltung oftmals mit dem Begriff »Respekt« verknüpft (vgl. Neuland/Könning/Wessels 2020). Anders als es manche mediale Stilisierungen z.T. verzerrt wiedergeben, verhalten sich die Jugendlichen hierbei in aller Regel im Rahmen von Beziehungsarbeit (*relational work*) (vgl. Locher 2017) sehr kooperativ und sind um die Vermeidung (echter) Gesichtsbedrohungen bemüht. Es steht zu vermuten, dass sich – analog zum Sprachwandel insgesamt, der u. a. Einflüssen aus jugendtypischen Sprechstilen unterliegt – heutige jugendtypische Gesprächsthemen aus den Bereichen Freizeit und Medien zukünftig im kanonisierten Wissen als Grundlage von sich wandelnden Praktiken von Konversation niederschlagen.

Funding Open Access funding provided by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ackerman, R. (1994): Insult, Ritual. In: R.E. Asher/J.M.Y. Simpson (Hg.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 3. Band. Oxford, S. 1691–1692.
- Androutsopoulos, Jannis (2016): Mediatisierte Praktiken: Zur Rekontextualisierung von Anschlusskommunikation in den sozialen Medien. In: Arnulf Deppermann/Helmuth Feilke/Angelika Linke (Hg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (IDS Jahrbuch 2015). Berlin, S. 337–368.
- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 1, S. 1–32.
- Baumert, Jürgen/Gruehn, Sabine/Heyn, Susanne/Köller, Olaf/ Schnabel, Kai-Uwe (1997): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter*. Berlin.



- Baurmann, Jürgen/Rehbock, Helmut/Cherubim, Dieter (Hg.) (1981): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig.
- Bennewitz, Hedda (2016): Peerkultur in der Schule. In: Marcus Syring/Thorsten Bohl/Rainer Treptow (Hg.): *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen*. Weinheim, S. 68–77.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Carnegie, Dale (2009): *How to win friends and influence people* [1936]. New York.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge.
- Eckert, Penelope (1989): *Jocks & Burnouts. Social Categories and Identity in the high school*. New York.
- Ehlich, Konrad (2012): Unterrichtskommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 327–348.
- Eins, Wieland (2016): Satzwort. In: Helmut Glück/Michael Rödel (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, S. 588.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen– fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233 I, S. 4–13
- Galliker, Esther (2014): *Bricolage: ein kommunikatives Genre im Sprachgebrauch Jugendlicher aus der Deutschschweiz* (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 14). Frankfurt a.M.
- Gerwinski, Jan/Habscheid, Stephan/Linz, Erika (2018): *Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. Berlin.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York.
- Grunert, Cathleen (2015): Außerschulische Bildung. In: Heinz Reinders/ Hartmut Ditton/Cornelia Gräsel/Burkhard Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Berlin, S. 165–178.
- Habermas, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* [1962]. Frankfurt a.M.
- Habscheid, Stephan (2016): Handeln in Praxis. Hinter- und Untergründe situierter sprachlicher Bedeutungskonstitution. In: Arnulf Deppermann/ Helmuth Feilke/Angelika Linke (Hg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (IDS Jahrbuch 2015). Berlin, S. 127–152.
- Hartung, Martin (2002): Höflichkeit und das Kommunikationsverhalten Jugendlicher. In: Heinz-Helmut Lüger (Hg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt a.M., S. 213–232.
- Henne, Thomas (1980): *Schülertaktiken*. München.
- Henne, Helmut (1986): *Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik*. Berlin.
- Kallmeyer, Werner (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.): *Sociolinguistics* Vol.II. Berlin, S. 1095–1108.
- Kienpointner, Manfred (1997): Varieties of Rudeness. Types and Function of Impolite utterances. In: *Functions of Language* 4 (2), S. 251–287.
- Knigge, Adolf Freiherr von (1978): *Über den Umgang mit Menschen* [1788]. Frankfurt a.M.
- Könning, Benjamin (2020): *Peer-Kommunikation in der Schule. Beobachtungen zum mündlichen Sprachgebrauch im Spannungsfeld von Institution und Identitätsentwicklung im Jugendalter*. i. V.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Bruning, Anneke (2018): Jugend und Bildung. In: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 801–826.
- Labov, William (1972a): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia.
- Labov, William (1972b): Rules for Ritual Insults. In: David Sudnow (Hg.): *Studies in Social Interaction*. New York, S. 120–169.
- Linke, Angelika (1988): Die Kunst der ›guten Unterhaltung‹: Bürgertum und Gesprächskultur im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 16, S. 123–144.
- Locher, Miriam (2017): Interpersonale Pragmatik und (Un)Höflichkeitsforschung. In: Claus Ehrhardt/Eva Neuland (Hg.): *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen.
- Malinowski, Bronisław (1923/1966): The problem of meaning in primitive languages. Supplementary Essay. In: C.K. Ogden/I. A. Richards: *The Meaning of Meaning. A Study of The Influence of Language upon Thought and of The Science of Symbolism*, Tenth edition. London, S. 296–336.
- Mead, George Herbert (1972): *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist* [1934]. Chicago.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Iris Meißner/Eva Lia Wyss (Hg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen, S. 11–46.



- Neuland, Eva (2018): *Jugendsprache*. Tübingen.
- Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Baradaranossadat, Anka (2012): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hohengehren, S. 392–407.
- Neuland, Eva/Könning, Benjamin/Wessels, Elisa (2017): Zum Umgang mit (Un)Höflichkeit in generationeller Perspektive. In: Caus Ehrhardt/Eva Neuland (Hg.): *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen, S. 287.
- Neuland, Eva/Könning, Benjamin/Wessels, Elisa (2020): *Sprachliche Höflichkeit bei Jugendlichen. Empirische Untersuchungen von Gebrauchs- und Verständnisweisen im Schulalter*. Berlin.
- Nothdurft, Werner/Schwitalla, Johannes (1995): Gemeinsam musizieren. Plädoyer für ein neues Leitbild für die Betrachtung mündlicher Kommunikation. In: *Der Deutschunterricht* 1, S. 30–42.
- Rehbein, Jochen (2012): Homiläischer Diskurs – Zusammenkommen, um zu reden ... In: Friederike Kern/Miriam Morek/Sören Olhus (Hg.): *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin, S. 85–108.
- Scharloth, Joachim (2011): *1968. Eine Kommunikationsgeschichte*. München.
- Schwanitz, Dietrich (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt a.M.
- Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken.
- Spreckels, Janet (2014): Humoristisch-subversive Medienaneignungen Jugendlicher. In: Helga Kotthoff/Christine Mertzluft: *Jugendsprachen. Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen*. Peter Lang, Frankfurt a.M., S. 163–188.
- Textor, Anette (2015): Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. In: Carmen Bietz (Hg.): *Unterrichtsstörungen* (Friedrich Jahresheft 2015), S. 7–10.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Gerd-Bodo Reinert/Jürgen Zinnecker (Hg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek, S. 29–121.