In: E. Neuland & P. Schlobinski (Ed.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018, pp. 255-275. https://doi.org/10.1515/9783110296136-013

Miriam Morek/Uta Quasthoff

13. Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern

Abstract: Gegenstand des Beitrags sind Interaktionen in Peergroups von Kindern bzw. Präadoleszenten und ihre Rolle für den Erwerb von diskursiven Fähigkeiten im Bereich des ‚situationsangemessenen Sprachgebrauchs'. Der Blick richtet sich dabei auf kommunikative Gattungen, besonders das Erzählen, als zentrale Praktiken der Identitätsbildung von Cliquen mit unterschiedlichen Kommunikationskulturen. Aus gesprächsanalytischer Perspektive werden die besonderen Anforderungen an das Erzählen in Gruppen von Gleichaltrigen herausgearbeitet und systematisch auf ihre Funktionalität für peergroup-spezifische Zwecke wie Unterhaltung, Gruppenkonsolidierung und Statusaushandlung bezogen. Auf Basis exemplarischer Gesprächsausschnitte aus der Studie „DisKo" wird vorgeführt, welche speziellen Anforderungen die sequenzielle Einbettung und der Zuschnitt auf kommunikative und interaktive Erfordernisse der Peergroup stellen und welche Ressourcen sie erfordern. Aus diskurserwerbsorientierter Perspektive wird schließlich die Rolle von Peer-Interaktionen als Erwerbskontext für Kontextualisierungsfähigkeiten diskutiert.

1 Einleitung: Gruppeninteraktionen unter Kindern
2 Kommunikative Gattungen in präadoleszenten Peergroups
3 Kontextualisierung von Gattungen in der Gruppeninteraktion am Beispiel des Erzählens
4 Erwerb von Kontextualisierungskompetenz unter Gleichaltrigen
5 Anhang: Transkriptionskonventionen
6 Literatur

1 Einleitung: Gruppeninteraktionen unter Kindern

Als ‚Peergroups' werden in der Entwicklungspsychologie sowie der (Kinder- und Jugend-)Soziologie Gruppen von etwa Gleichaltrigen gefasst, die regelmäßigen direkten Kontakt pflegen, etwa bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten, und meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen entstehen, aber auf einem freiwilligen Zusammenschluss beruhen (Ecarius et al. 2011; Breidenstein 2008; vgl. auch Neuland/Schobinski, i. d. B.). Peergroups „konstituieren sich üblicherweise als Kleingruppen mit informellen Beziehungen" (Ecarius et al. 2011, 125). Sie stellen für Kinder und Jugendliche die neben der Familie wichtigsten, durch enge persönliche Bindungen gekennzeichneten „Primärgruppen" dar und gelten als zentrale Sozialisationsinstanz (Harring et

DOI 10.1515/9783110296136-013

al. 2010).[1] Die kommunikativen Praktiken in der Peergroup unterscheiden sich sehr wesentlich von anderen Interaktionskontexten (z. B. Familie, Unterricht). Sie bringen besondere kommunikative Anforderungen mit sich, aber auch besondere Potenziale für den Ausbau kommunikativer Fähigkeiten.

Spätestens mit Eintritt in den Kindergarten beginnen Kinder, Interaktionen mit Gleichaltrigen zu etablieren und – ohne das Zutun erwachsener Gesprächspartner in Person von Eltern oder ErzieherInnen – sprachlich miteinander zu handeln. Im Vorschulalter steht dabei zunächst die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen als solchen im Vordergrund: Das Initiieren und Aufrechterhalten interaktiven Kontakts, die Organisation des Sprecherwechsels, das wechselseitige, sequenzielle Aufeinander-Reagieren und das Eröffnen von Themen und Aktivitäten (z. B. Komor 2010; O'Neill et al. 2009). Die selbständige Beherrschung dieser Aufgaben wird in der Peergroup angebahnt. Sprachliche (und nicht-sprachliche) Verfahren zur Herstellung bzw. Beschränkung des Zugangs zu einer Interaktionsgruppe stellen dabei für das einzelne Kind eine zentrale Ressource dar, um überhaupt als Mitglied einer (z. B. Spiel-)Gruppe wahrgenommen und anerkannt zu werden.

Empirische Untersuchungen zur frühen Interaktion unter Kindern haben gezeigt, dass im Alter zwischen 3 und 6 Jahren z. B. Rollenspiele (Bose 2003), Reim- und Klatschspiele, Sprachspiele (Stude 2013) und Verfahren der Aushandlung von Positionen und Dissens (Arendt 2015; Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka 2010) genutzt werden, um Gemeinschaft zu etablieren und Positionen auszuhandeln. Dabei bringen Kinder interaktive Muster hervor, die sich in dieser Form nur in Abwesenheit von Erwachsenen etablieren (Stude 2013).

Ab dem Grundschulalter bis zur Präadoleszenz (ca. 12/13 Jahre) werden dann Prozesse der sozialen Differenzierung innerhalb der jeweiligen Peer-Kultur zunehmend wichtiger (Breidenstein 2008; Corsaro 2011). Die eigene Gruppe muss als Gruppe – also in ihrer Gruppenidentität mit geteilten Wissensbeständen, Normen, Werten und Handlungspraktiken – fortwährend im Sinne des *doing peer-group* (Schmidt 2004) konsolidiert und nach außen abgegrenzt werden. Antizipation und Aushandlung wechselseitiger Erwartungen an Einstellungen und Verhalten der Peers rücken nun stärker in den Blick, ebenso wie der soziale Vergleich untereinander und das Bemühen um Selbstdarstellung, soziale Anerkennung und Status des Einzelnen innerhalb der Peergroup (Brinthaupt/Lipka 2002).

Sprache wird dabei für die Gruppenkommunikation immer zentraler. Sie konstituiert und begleitet nun seltener Spielaktivitäten, sondern wird vermehrt zum Vehikel von thematischer Kommunikation, von „doing conversation" (Blum-Kulka et al. 2004,

1 Teilweise werden „Peergroups", „Freundesgruppen" (Breidenstein 2008, 945) und „Cliquen" (Scherr 2010) differenziert. Diese Unterscheidung betrifft im Wesentlichen lediglich die Stärke des Zusammenhalts und die Dauerhaftigkeit der Beziehungen (Scherr 2010, 73–75). Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe ‚Clique' und ‚Peergroup' synonym verwendet.

309). Die sprachlichen Praktiken, die bei Kindern am Übertritt zur weiterführenden Schule zu beobachten sind, nähern sich denjenigen an, die für adoleszente Peergroups beschrieben wurden. Dazu zählen: Erzählen von Geschichten (Neumann-Braun et al. 2002; Georgakopoulou 2005; Spreckels 2006) und Witzen, Lästern und Klatsch (Goodwin 2006; Walther 2014), verbale Duelle (z. B. ‚Dissen', Deppermann/Schmidt 2001; Schmidt 2004), scherzhafte Provokationen und Frotzeleien (Branner 2003; Walther 2014) sowie bewertende und sprachspielerisch verfremdende Praktiken medienbezogener Kommunikation (Maybin 2006; Schlobinski et al. 1993).

Während ethnographisch und ethnomethodologisch orientierte Arbeiten von Peer-Interaktionen auf die Beschreibung vorfindlicher kommunikativer und interaktiver Strukturen und deren Funktion für das *doing peer-group* fokussieren, sind gerade in jüngerer Zeit auch Arbeiten entstanden, die zusätzlich der Frage nach der Rolle von Peer-Interaktionen für den Erwerb pragmatischer und diskursiver Fähigkeiten nachgehen (z. B. das Themenheft der Zeitschrift *Discourse Studies* von Blum-Kulka und Snow 2004; Cekaite et al. 2014; Morek 2014, 2015b; Stude 2013, vgl. Abschnitt 4).

Der vorliegende Beitrag führt diese beiden Forschungsperspektiven zusammen: Er setzt Ausprägungen und Funktionen sprachlichen Agierens in der Clique systematisch in Bezug zu den Anforderungen und Erwerbsaufgaben, die sich damit jeweils dem einzelnen Kind stellen. Fokussiert wird dabei auf kommunikative Gattungen bzw. speziell auf das Erzählen als besonders verbreitete Praktik in präadoleszenten Cliquen (Morek 2014; Quasthoff/Morek 2015). Ausgehend von den empirisch rekonstruierbaren Funktionen und Anforderungen des Erzählens in präadoleszenten Peergroups werden speziell Herausforderungen und Ressourcen des Erwerbs von Kontextualisierungskompetenz als der Fähigkeit zum „situationsangemessenen Sprachgebrauch" herausgearbeitet.

2 Kommunikative Gattungen in präadoleszenten Peergroups

Geht man von einem sozialkonstruktivistischen Grundverständnis aus, dann existieren (Peer)Gruppen nicht – wie in der klassischen korrelativen Soziolinguistik impliziert (z. B. Labov 1972) – als statische, prädeterminierte Gebilde, sondern sind „social creations" (Eckert 2000, 34) ihrer Mitglieder, die im regelmäßigen Zusammenkommen und Miteinander-Handeln hervorgebracht werden. Dadurch werden kulturelle Alltagskonzepte in Form von gemeinsamen (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Praktiken, unter Nutzung habitualisierter Repertoires, (re)produziert: „people come to develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, values – in short, practices – as a function of their joint engagement in activity." (ebd., 35). In diesem Sinne lassen sich Peergroups als *communities of practice* (ebd.) verstehen. Eine solche Perspektive eröffnet den Blick auf die

a) Rolle sprachlicher und diskursiver Praktiken für die Gruppe und die Anforderungen an die Partizipation des Einzelnen in der Gruppe,
b) Charakteristika der Praktiken einzelner Gruppen im Vergleich zu anderen (z. B. anderen Cliquen, familialen oder unterrichtlichen ‚Praxisgemeinschaften'),
c) sprachlich-kommunikativen Erwerbsgelegenheiten, die in der regelmäßigen Partizipation an habitualisierten Peer-Interaktionen (in bestimmten Gruppen) liegen.

Einen besonderen Typus sprachlicher Praktiken stellen „kommunikative Gattungen" dar. Gattungen sind verfestigte, zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Probleme herausgebildete sprachlich-interaktive Lösungsverfahren (vgl. Luckmann 1989; Günthner/Knoblauch 1996), die i. d. R. einen gewissen Komplexitätsgrad aufweisen (Günthner/Christmann 1996, 327). Sie umfassen also ‚größere', d. h. global organisierte sprachliche Strukturen oberhalb der Ebene einzelner Äußerungen (wie z. B. Erzählungen, Erklärungen, Argumente) (Hausendorf/Quasthoff 1996). Einige solcher Gattungen, die für die Ingroup-Kommunikation unter Peers in der mittleren und späten Kindheit besonders zentral sind, wurden in Abschnitt 1 bereits angeführt.

Ähnlich wie Gattungen verfestigte Lösungen rekurrenter Kommunikationsprobleme sind und bestimmten kommunikativen Zwecken dienen, lassen sich soziale Kontexte wie Peer-Interaktion i. S. „sozialer Veranstaltungen" (Luckmann 1989) funktional unter dem Gesichtspunkt betrachten, welche gesellschaftlichen Zwecke typischerweise im Rahmen dieses Aktivitätstyps erfüllt werden. Für die Peer-Interaktion in Cliquen liegen diese Zwecke in der Reproduktion und Stabilisierung der Gruppenkultur, in der Aushandlung von Statusrollen sowie in der Abgrenzung nach außen – jeweils vollzogen im Rahmen unterhaltsamer und vergnüglicher Kommunikationspraktiken (vgl. Neumann-Braun et al. 2002; Schmidt 2004) .

Vergleichende Arbeiten zu kommunikativen Mustern in unterschiedlichen Peergroups (Prä-)Adoleszenter zeigen allerdings, dass diese übergeordneten Zwecke ihrerseits wiederum in jeder Gruppe individuell ausgestaltet und umgesetzt werden (Schlobinski et al. 1993; Eder 1990; Morek 2014, 2015a). So zeigen sich z. B. gruppenabhängige Unterschiede in den jeweils aktualisierten Repertoires kommunikativer Gattungen. Befunde aus dem Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten"[2] (DisKo) deuten dabei auf Varianzen in Abhängigkeit vom sozialen Milieu hin: In Gruppen von sozial weniger privilegierten Schülerinnen und Schülern dominierten ‚lokal' organisierte sprachliche Praktiken, die jeweils nur das Herstellen von Bezügen zum situativen Kontext oder zwischen unmittelbar aufeinander folgenden Einzeläußerungen erfordern (z. B. ‚Sprüche klopfen', Kommentierungen der Situation; scherzhafte Beleidigungen und Frotzeleien). Demgegenüber fanden sich komplexere, also ‚globale' Zusammenhänge

2 Gefördert von der DFG (Qu 34/13-1)

versprachlichende Praktiken deutlich ausgeprägter in Gruppen sozial privilegierter Kinder (Morek 2014), darunter auch Praktiken wie Erklären und Argumentieren, die für Unterrichts- und Schulerfolg zentral sind.

Die jeweils typischerweise in einer Gruppe praktizierten kommunikativen Gattungen und ihre spezifische Art der Durchführung machen die (kommunikative) Kultur einer Gruppe aus (vgl. Coupland et al. 2005, 67). Daneben bestimmt auch die rekurrente Bearbeitung spezifischer Gesprächs*themen* (z. B. PC-Spiele, Pferde, Mitschüler, Mode) die Kommunikationskultur einer Gruppe mit (vgl. dazu auch Heller 2012, 109–114). Themen und Gattungen sind also Teil der spezifischen Gruppenidentität, die lokal immer wieder durch den speziellen Typ der jeweiligen Gruppen-Interaktionen reproduziert wird. Unter Gesichtspunkten des Erwerbs kommunikativer Fähigkeiten bedeutet dies zugleich, dass Kindern in ihren Peergroups u. U. sehr unterschiedliche Erwerbskontexte zur Verfügung stehen.

Als zentral für das habitualisierte kommunikative Repertoire von Cliquen *per se* hat sich das Erzählen erwiesen (z. B. Branner 2003; Goodwin 2006; Maybin 2006; Schmidt 2004; Spreckels 2006). Es kann in seinen jeweiligen Ausprägungen verschiedene gruppenkonstituierende Funktionen in der Clique übernehmen, z. B. Klatschen oder Lästern über Nicht-Gruppenmitglieder, Wiederauflebenlassen gemeinsamer Erlebnisse und Erinnerungen, spielerisches Ausmalen fiktiver Szenarios, Selbstdarstellung und Statusbeanspruchung, Aktualisieren gruppeninterner Normen. Für die gesellschaftlichen Zwecke der Reproduktion von Gruppenkultur und der Statusaushandlung ist das Erzählen besonders geeignet, weil es das Teilen von Erfahrungen und Bewertungen ermöglicht und durch die sprachliche Schaffung erzählter Welten besonderes Potenzial für Selbstdarstellung in sich birgt (Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Bamberg 2012; Quasthoff 2013). Häufig wird in Peergroups auch kollaborativ erzählt (Quasthoff 1980a), werden gemeinsam geteilte Geschichten nur angedeutet (Georgakopoulou 2005) oder ganze Serien mehrerer aufeinanderfolgender Erzählungen mit denselben oder ähnlichen Themen und Pointen realisiert (Morek 2016).

3 Kontextualisierung von Gattungen in der Gruppeninteraktion am Beispiel des Erzählens

Unter gesprächsorganisatorischen Gesichtspunkten ist das Platzieren von Erzählungen innerhalb von Gesprächen eine anspruchsvolle Aufgabe, wie Sacks (1971) schon früh gezeigt hat. Dabei allerdings hob er vor allem auf die Tatsache ab, dass Erzählungen i. d. R. aus ‚mehr als einem Satz' bestehen und ihre Produktion somit den normalen Sprecherwechselmechanismus für die Dauer des Erzählens außer Kraft setzt (Wald 1978). Zu diesem Zweck werden v. a. sog. *story prefaces*, „Aufmacher" (Quasthoff 1980b) eingesetzt (z. B. ‚Mir ist gestern was Schreckliches passiert'), die eine solche längerfristige Übernahme des Rederechts durch den Erzähler vorbereiten. Zugleich

müssen Erzählungen jedoch nicht nur in ihrer *Globalität* für die Gesprächsteilnehmer/innen ausgeflaggt werden, sondern sie müssen als ein bestimmter *Typ von Aktivität* erkenn- und interpretierbar gemacht werden: sie müssen also gattungsmäßig als narrative Aktivität *kontextualisiert* werden (Auer 1992; Quasthoff et al. 2017).

Bei dieser vorbereitenden Einbettung von Erzählungen werden Kinder in der Erwachsenen-Kind-Interaktion vom erwachsenen Gesprächspartner dialogisch unterstützt (Hausendorf/Quasthoff 1996; Kern/Quasthoff 2005). Beispielsweise stellen Erwachsene erzählträchtige Fragen (z. B. ‚Wie war es heute beim Training?'), fordern explizit zum Erzählen auf und/oder ratifizieren die Erzählwürdigkeit von angedeuteten Erlebnissen mit Hilfe entsprechender Zuhöreraktivitäten (z. B. ‚echt?', ‚oh!'). In solchen Gesprächsaktivitäten, die Erzählraum schaffen, offenbart sich u. a. das Erwerbspotenzial von Erwachsenen-Kind-Interaktionen (Hausendorf/Quasthoff 1996).

Sind Kinder und Jugendliche unter sich, fallen entsprechende unterstützende Gesprächsaktivitäten i. d. R. weg, so dass eine mögliche Erwerbssupportivität der narrativen Peer-Interaktion unter Kindern lange nicht in den Blick geriet. Für Mehrpersoneninteraktionen unter (prä)adoleszenten Peers lässt sich zum Beispiel beobachten, dass Erzählungen so gut wie immer selbstinitiiert werden (müssen) und die Bedingungen dafür in der Gruppe eher widrig statt supportiv zu sein scheinen. Längeres monologisches Rederecht wird kaum eingeräumt (Schmidt 2004, 249), das Erzählen von Geschichten durch Einzelne wird tw. kaum zugelassen (Bausch 1994), sondern es finden sich eher kollaborativ von mehreren Gruppenmitgliedern getragene Geschichten (Branner 2003).

Vor diesem Hintergrund stellt die *Kontextualisierung* längerer Äußerungen (Quasthoff 2009) eine ganz zentrale Aufgabe – und Kompetenz (vgl. Abschnitte 3 und 4) – dar, wenn es um die interaktiv erfolgreiche Lancierung von Gattungen (z. B. Erzählungen) in Peer-Interaktionen geht. *Kontextualisierung* verstehen wir dabei im zweifachen Sinne (Morek 2016): als gesprächsorganisatorische Aufgabe der lokal passenden Einbettung einer Diskursaktivität in den laufenden Gesprächskontext (*sequenzielle Kontextualisierung*) und als angemessener Zuschnitt einer Diskursaktivität auf die kommunikativen und interaktiven Bedingungen und Normen eines bestimmten sozialen Kontexts bzw. einer sozialen Veranstaltung in einer konkreten *community of practice* (*soziale Kontextualisierung*). Die konversationsanalytische, auf die lokal-sequenzielle Platzierung sprachlicher Aktivitäten gerichtete Frage ‚why that now?' (Schegloff/Sacks 1973, 76), die die Kontextualisierung im sequenziellen Sinne betrifft, wird also ergänzt um die Frage ‚why that here?' (‚Warum hier in unserer Gruppe/Runde/Familie?').

Die angemessene Platzierung von Erzählungen in der Peergroup setzt damit die folgenden *Anforderungen* an eine erfolgreiche Kontextualisierung:

Erstens muss eine narrative Diskurseinheit sequenziell passend in den lokalen Kontext der laufenden Interaktion eingebettet werden. Es muss thematische Kohärenz zum bestehenden Gesprächsfokus etabliert bzw. das Abweichen oder Rele-

vantsetzen eines neuen Themas kenntlich gemacht werden (Kern/Quasthoff 2005). Zugleich muss den übrigen Gesprächsteilnehmerinnen die prospektive Übernahme der Gesprächsrolle als Erzähler und die Aktivität des Rekonstruierens zurückliegender Ereignisse als solche kenntlich gemacht werden (Projektion von Globalität und Gattung: Quasthoff et al. 2017).

Zweitens müssen Inhalt, Typ und Ausgestaltung der Erzählung zugeschnitten werden auf die antizipierten und tatsächlichen Erwartungen und Reaktionen der Zuhörer/innen und somit letztlich auf die übergeordneten kommunikativen und interaktiven Zwecke der sozialen Zusammenkunft in der (jeweiligen) Peergroup. Was als interaktiv angemessene Platzierung, Vertextung und sprachlich-formale Umsetzung (Quasthoff 2009) einer Erzählung im Kontext der Peergroup gilt, ist also abhängig von situierten praxisbezogenen Normen der spezifischen kommunikativen Kultur einer konkreten Gruppe.

Die sequenzielle Kontextualisierung stellt dabei das Scharnier dar, das die Passung einer aktuell durchzuführenden Diskurseinheit zu den übergeordneten Anforderungen der Zwecke der sozialen Veranstaltung in einer Gruppe wesentlich herstellt: Die Projektion von Globalität und Gattungsorientierung als Teil der sequenziellen Kontextualisierung hat bspw. in der Clique nur Erfolg, wenn die projizierten Ansprüche auf das Rederecht mit der speziellen wettbewerblichen Organisation des Sprecherwechsels in der Peer-Interaktion vereinbar sind. Darüber hinaus muss die sequenziell angekündigte Gattung sowie ihr Thema zum präferierten Repertoire der jeweiligen Cliquenkultur gehören, also attraktiv für die ZuhörerInnen sein und zu den rekurrent relevant gesetzten kommunikativen und interaktiven Zwecken der Gruppe passen. Misslingt diese Gestaltung der Schnittstelle, kommt es gar nicht zur Durchführung des globalen Redebeitrags und damit zu der Möglichkeit, mittels einer Erzählung einen aktiven Beitrag zur Peer-Interaktion zu leisten. Zwei Beispiele aus dem Korpus der DisKo-Studie sollen im Folgenden die mit der sequenziellen und sozialen Kontextualisierung beim Erzählen in Cliquen verbundenen Anforderungen veranschaulichen.

3.1 Erfolgreiche Kontextualisierung

Der folgende Gesprächsausschnitt repräsentiert eine erfolgreiche Erfüllung der Kontextualisierungsanforderungen für das (monologische) Erzählen in der Clique. Er ereignet sich während des gemeinsamen Pizza-Essens in einer fünfköpfigen Mädchengruppe (ohne Anwesenheit der Forscher). Die Mädchen sind im Alter zwischen 10 und 11 Jahren. Laufendes Gesprächsthema sind vergangene gemeinsame Erlebnisse auf dem Weihnachtsmarkt. Luna erinnert an einen Vorfall, wo jemandem eine Schale mit Chili con Carne aus der Hand gefallen ist (Z. 168–170). Daran anschließend platziert Nele eine konversationelle Erzählung über ihre waghalsige Fahrt mit dem Autoscooter (Z. 177–194).

Beispiel (1): Autokarussell auf dem Weihnachtsmarkt (C2w, DisKo)[3], Lu: Luna, Bl: Blanca, Ne: Nele, So: Sophia

```
  168   Lu:   im TOPF ist die umgefallen;
  169         und dann war das (.) die EIne frau GANZ voll mit chili con
              carne;
  170         und die war HEIß,
  171   Bl:   JA-
  172   Ne:   warst du daBEI;
  173   Bl:   JA.
  174         (3.5)
→ 175   Ne:   ((steht auf))
→ 176   Ne:   ((beißt in Pizza, hockt sich auf Stuhl, sieht Luna an))
→ 177         wa‘ WEISST_du noch auf_m AUto äh aufm WEIHnachtsmarkt-=
→             =dieses AUtokaru‘ karussell?
  178   Lu:   oa:::::::
  179   So:   ((lacht))
  180   Lu:   (oh MANN)
→ 181   Ne:   ((lacht))
  182   Lu:   <<h, affektiert> also !ICH! find das COOL;>
→ 183   Ne:   ich (ja) AUCH;=
→ 184         =auf EINmal- °h
→ 185         ((hockt sich ein wenig zusammen))
→ 186         mein AUto-=
→ 187         =ich saß da so DRIN?
→ 188         <<singend, ahmt Lenkradbewegungen nach, grinst,
→             schaut nach oben> dü::düDÜ:::;>
→ 189         <<schnell> auf einmal wurd das immer SCHNELler->
→ 190         <<ruckelt mit Oberkörper vor und zurück> DÜ_DÜ_DÜ-DÜ-DÜ.>
  191   Lu:   <<zu Sophia> JA und ISa->
→ 192   Ne:   ich so-=
→ 193         =!SCHEI!ße.=
→ 194         [ich fahr gleich irgendwoREIN;    ]
  195   Lu:   [(und isa und) (                 )]
  196   So:   <<zu Luna> ich WEIß;=
  197         =ich war daBEI;>
  198   Lu:   JA,
  199         aber Isa und ich SO;
  200         BR::::::::::
  201         [((zeigt mit flacher Hand Fahrtroute))                 ]
  202   Bl:   [auf_m Weihnachtsmarkt ham wir uns doch dieses baGUETTE]
              gekauft=ne?
  203   Em:   HM_hm,
```

3 Die Transkripte folgen dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (Selting et al. 2009). Die Notationskonventionen sind im Anhang zusammengestellt.

Wie leistet Nele die sequenzielle Einbettung ihrer narrativen Diskurseinheit und den Zuschnitt auf die Kommunikationskultur ihrer Clique?

Sequenzielle Kontextualisierung:
Als Gesprächsteilnehmerin aktiv wird Nele zunächst, indem sie sich mit einer Nachfrage („warst du daBEI;“, Z. 172) in Lunas kurze Schilderung des Chili-Vorfalls einbringt. Nach einer kurzen Schweigephase (Z. 174) ergreift sie erneut das Wort. Dabei nutzt sie spezifische multimodale und verbale Ressourcen für die Erlangung peerseitiger Aufmerksamkeit: Sie erhebt sich von ihrem Stuhl, nimmt sodann wieder in leicht zusammengekauerter Position Platz und sucht den Blickkontakt mit Luna (Z. 175–176), an die sie ihren Redebeitrag bilateral adressiert: Mit der durch „WEISST du noch“ eingeleiteten Frage (Z. 177) etabliert sie einen gemeinsamen Referenzpunkt (‚Autokarussell‘) in der geteilten Erinnerung, der a) auf das laufende Gesprächsthema ‚Weihnachtsmarkterlebnisse‘ aufsetzt und b) eine Ratifizierung von Luna erwartbar macht. Letzteres leistet die adressierte Freundin auch mit der gedehnten Interjektion („oa:::::::“, Z. 178), mit der sie nicht nur anzeigt, dass sie das angedeutete Erlebnis tatsächlich (wiederer)kennt, sondern zugleich dessen affektiv bedeutsamen, erzählenswerten Charakter bestätigt. Luna wird also von Nele interaktiv in die Etablierung eines neuen inhaltlichen Fokus involviert; Relevanz und Erzählwürdigkeit des ‚Autokarussell-Vorfalls‘ werden kollaborativ hergestellt. Sodann kann Nele direkt in die Rekonstruktion des narrativen Kerns, des Höhepunkts, einsteigen (genretypisch eingeleitet mit „auf EINmal“ in Z. 184).

Soziale Kontextualisierung:
Der – gelungene – Zuschnitt der lancierten Erzählung auf die übergeordneten Zwecke des informellen Beisammenseins unter Peers sowie auf die Kommunikationskultur der (spezifischen) Clique wird also bereits in der Art der sequenziellen Kontextualisierung deutlich. Er offenbart sich darüber hinaus in der Wahl des Themas bzw. der Geschichte sowie deren narrativer Vertextung und formaler Ausgestaltung: Erzählt wird eine Geschichte, die zum einen ein gemeinsames Erlebnis aus dem gruppeninternen kollektiven Gedächtnis aufleben lässt. Zum anderen repräsentiert sie als ‚Missgeschick-Geschichte‘ mit der Protagonistin als Opfer widriger Umstände zugleich einen Typus Geschichte, der zum gängigen kommunikativen Haushalt dieser Gruppe gehört (vgl. dazu unter genderspezifischen Gesichtspunkten auch Branner 2003, 226 f.). Essenz der formalen Ausgestaltung in der narrativen Rekonstruktion dieser ‚geteilten Geschichte‘ (Georgakopoulou 2005) ist das *replaying* (Goffman 1974, 504), d. h. das performative, multimodale Inszenieren einer ‚dramatischen‘ Situation. So spielt Nele das Autoscooter-Fahren nach, indem sie beispielsweise Sitzhaltung, Lenkbewegungen und das Ruckeln des Fahrzeugs körperlich und onomatopoetisch in Szene setzt (Z. 188–190). Dabei vermittelt sie ihre Gedanken und Empfindungen als Protagonistin mittels prosodisch markierter Redewiedergabe (z. B. singendes ‚düü::düDü::::‘ für unbeschwertes, argloses Fahren, Z. 188; „ich so-= =!SCHEI!ße.“, Z. 192 f.). Dadurch

ermöglicht sie den Zuhörenden den mit- und nachfühlenden Nachvollzug des Erzählten und liefert eine amüsante Performance. Insgesamt bedient das Erzählen dieser Geschichte somit trefflich die peergrouptypischen Zwecke sowohl der Unterhaltung als auch der Gruppenkonsolidierung und Selbstdarstellung (hier: als Teilnehmerin des gemeinsamen Weihnachtsmarktbesuchs, mutige Autoscooter-Fahrerin und überdies auch amüsante Erzählerin).

Dass Nele ihre Geschichte insgesamt sequenziell und sozial angemessen kontextualisiert hat, zeigt sich an dem interaktiven Erfolg, den sie erntet. Er wird sichtbar an den sequenziellen Reaktionen anderer Gruppenmitglieder: Nach Neles Entfaltung der waghalsigen Autoscooter-Fahrt mitsamt drohendem Crash („ich fahr gleich irgendwoREIN;“, Z. 194) treten Sophia und Luna als Zuhörerinnen in Erscheinung, die gleichsam in die Rolle von Ko-Erzählerinnen wechseln. Sie demonstrieren Kenntnis des gemeinsame Erlebnisses (Sophia) und ergänzen ihre eigene Erlebnisperspektive in Form einer Minimalerzählung (Luna). Auch der weitere Gesprächsverlauf offenbart, dass die Platzierung dieser Weihnachtsmarkterzählung durch Nele sich für den lokalen Gesprächskontext als einflussreich und somit interaktiv erfolgreich erweist, insofern Blanca an weitere gemeinsame Aktivitäten während des gemeinsamen Weihnachtsmarktbesuchs erinnert (Z. 202).

3.2 Gescheiterte Kontextualisierung

Betrachten wir nun zum Vergleich der Kontextualisierungspraktiken eine Sequenz aus derselben Mädchengruppe. Die Mädchen stehen im Kreis; zunächst wird in scherzend-frotzelnder Weise über ‚Jungs‘ gesprochen (Z. 4–7). Wenig später (Z. 23) versucht ein anderes Gruppenmitglied (Blanca), eine Diskurseinheit über ein zurückliegendes Erlebnis, nämlich einen Schwimmbadbesuch, zu platzieren – dies jedoch ungleich weniger erfolgreich als Nele in Beispiel 1.

Beispiel (2a): Schwimmbad (C2w, DisKo), Ne: Nele, So: Sophia, Lu: Luna, Bl: Blanca

```
004   Ne:   wenn sie alle DOOF findet,
005   So:   alle JUNgen leute.=
006   Ne:   =ach [SO. ]
007   So:        [al  ]le MÄNNlichen geschöpfe.
008   Lu:   <<kichernd> was [IST denn das?>                        ]
009   Bl:                   [<<auf Zehenspitzen> WIE findet ihr->]
010   Bl:   KÖNNT ihr das; ((stellt sich auf ihre Zehenspitzen))
011   Ne:   <<p, blickt auf Gefäß auf Fensterbank> kumma DA.>
012   Lu:   NEle was ist da DRI_IN;>
013   So:   ((balanciert auf ihren Zehen))
014   Bl:   ‘hm‘hm d‘ also du stehst <<auf Zehenspitzen> !SO!>
       (...)
020   Bl:   ja ich kann_s !OH!ne festhalten.
021         ((Gemurmel mehrerer Mädchen, unverständlich, ca. 3 sec.))
```

```
  022          [((Gemurmel))                          ]
→ 023    Bl:   [<<schnell, laut> boah ich muss euch ma]
→              was hier erZÄHlen;=>
→ 024          ((tritt einen Schritt aus dem Kreis zurück, streicht sich
→              die Haare hinter die Ohren))
→ 025          =in MÜNchen:::-
→ 026          da waren wir ja im SCHWIMMbad,
→ 027          °hh und da ga‘ wa‘ ga:[::b_s- <<laut> wenn man im WAS]ser-
  028    Ne:                          [in WAS für einem?            ]
  029    Bl:   <<zu Nele> in MÜNchen;>
  030          (--)
  031    Ne:   ja:: in !WAS! für ei[nem;]
→ 032    Bl:                        [ey da] gab_s-
  033    Bl:   ich WEISS [nicht.]
  034    Ne:             [SPAß]bad?
  035          (-)
  036    Bl:   ähm (.) JA[_A,   ]
  037    Lu:             [ä:::hm] ((fasst Blanca an die Haarspange))
  038    Lu:   IST das NORmal,=
  039          =dass da so_n rotes DING nicht mehr drin ist,
  040    Bl:   ((fasst sich an ihre Haarspange und sieht zu Luna))
  041    Ne:   was denn für_n rotes [DINgen?]
  042    Lu:                        [HOL_s  ] mal raus.
  043    Ne:   ((beugt sich zu Blancas Haarspange und sieht sie sich an))
               ((LU und NE inspizieren weiter eingehend BL’s Haarspange)
```

Wie verfährt nun Blanca bei der sequenziellen Einbettung ihrer narrativen Diskurseinheit und dem Zuschnitt auf die Kommunikationskultur ihrer Clique?

Sequenzielle Kontextualisierung:
Während Neles Erzählung zum Autoscooter (Beispiel 1) sowohl thematisch als auch hinsichtlich der diskursiven Aktivität ‚Erzählen‘ auf dem unmittelbaren Vorgängerkontext aufsetzt und diesen fortführt, stellt sich Blanca im obigen Ausschnitt eine ungleich schwierigere Aufgabe: Mit dem Versuch, eine rekonstruktive Diskurseinheit vom Schwimmbadbesuch anzubringen, initiiert sie nicht nur ein neues, zuvor nicht behandeltes Thema, sondern auch eine neue diskursive Aktivität. Dies tut sie in einer Phase beträchtlicher interaktiver Diffusion: Die Frotzelei um das Thema ‚Jungs‘ läuft aus (Z. 4–7), Blanca selbst führt mit dem ‚Balancieren‘ zunächst ihre körperliche Geschicklichkeit vor (Z. 10 ff.), Nele und Luna richten ihre Aufmerksamkeit auf ein Gefäß auf der Fensterbank (Z. 8, 11 f.), und es kommt zu unverständlichem Gemurmel ohne klare Rederechtverteilung (Z. 21 f.). Insofern wählt Blanca für die Relevantsetzung der rekonstruktiven Diskursaktivität einen besonders anspruchsvollen lokalen Interaktionskontext, der zwar eine Neu-Fokussierung zulässt, die aber im lokalen Wettbewerb um Attraktivität steht.

Um dabei die Aufmerksamkeit der Peers als Zuhörer zu erlangen und eine Diskurseinheit zu projizieren, spricht Blanca schnell und laut und greift auf eine for-

melhafte Einleitung zurück: Die Äußerung *boah ich muss euch ma was hier erZÄHlen* (Z. 23) fungiert als explizite Ankündigung eines globalen Beitrags. Etwaige Erzählwürdigkeit wird somit lediglich formal projiziert (‚was erzählen', vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996), ohne dass den potenziellen Zuhörerinnen schon Hinweise auf den Inhalt der Geschichte gegeben werden. Allenfalls die expressive Interjektion *boah* verweist auf etwas Überraschendes (Androutsopoulos 1998, 496). Insgesamt bleibt für die Beteiligten aber offen, was für ein Typus Geschichte projiziert wird und ob das zu Erzählende von Thema und/oder Plot her derjenigen Art von Geschichten entspricht, die man sich in dieser Gruppe gerne erzählt. Blanca verlangt somit von ihren Peers das Ticket (Sacks 1995, 195) für eine längere Diskurseinheit, ohne in Aussicht zu stellen, was diese kommunikativ dafür erwarten dürfen. Zudem ist der Versuch, Aufmerksamkeit für eine Diskursaktivität zu erlangen, in unspezifischer Weise an die gesamte Runde gerichtet, während z. B. Nele ihren erzähleröffnenden Turn zunächst bilateral an eine der Freundinnen adressiert und sie damit als primäre Zuhörerin etabliert.

Blancas rein formale Einleitung erweist sich als wenig zielführend: Eine (verbale) Ratifikation der angekündigten Diskurseinheit durch die Peers bleibt aus, ja mehr noch: Blancas Versuch, ihren Turn weiter auszubauen („in MÜNchen:::- da waren wir ja im SCHWIMMbad,", Z. 25 f.), wird von den Peers geradezu torpediert. Zunächst erschwert Nele mit der wiederholten und zunehmend dringlicher gestellten Nachfrage nach der Art des betreffenden Schwimmbads (Z. 28, 31, 34) im Sinne eines ‚Störfeuers' den Erzählfluss. Dann suspendieren Luna und Nele die Erzählaktivität gänzlich, indem sie die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt der unmittelbaren Situation lenken (Blancas Haarspange, Z. 37–57, vgl. Ausschnitt 2b unten). Diese abrupte Relevantsetzung des physischen, sicht- und anfassbaren Kontexts, während eigentlich ein Gruppenmitglied eine Erzählung projiziert hat, stellt eine deutliche Form der Sanktionierung kommunikativer und interaktiver Unangemessenheit durch die Peers dar (vgl. dazu auch Dean et al. 2013, 154).

Diese Beobachtungen zeigen, dass es Blanca nicht gelingt, die sequenzielle Kontextualisierung an die Erfordernisse der Peer-Interaktion anzupassen. Die Attraktivität des zu Erzählenden für die Peers und dessen Relevanz für den lokalen Interaktionskontext wird ebenso wenig deutlich gemacht wie geeignete Verfahren zur Sicherung von Erzählerrolle bzw. Zuhörerschaft angewandt werden. Trotzdem bemüht sich Blanca, die primäre Sprecherrolle zurückzuerlangen (Z. 32, 55, 59) und setzt ihre Diskurseinheit schließlich fort (ab Z. 59):

Beispiel (2b): Fortsetzung Schwimmbad (C2w, DisKo)

```
  052   Ne:   da ist AUCH keins.
  053         da [!IST! ] keins.
  054   Lu:      [echt?=]
→ 055   Bl:   =ALso äh ((fasst sich ans rechte Ohr))
  056   Lu:   ((sieht sich Blancas linkes Ohr an))
  057   Ne:   da ist die HAUT dahinter [die-                  ]
```

```
  058   Bl:                              [<<tritt zur Seite> keine]
              AHnung;>
→ 059   Bl:   das (--) ähm (-) ((blickt zu Emma und Sophia))
→ 060         das is glaub ich euROpas größtes Ru‘ RUTSCH (.) WELT,
→ 061         äh (die) GAB_S da,
→ 062         °°h und ä::h (.) da im (.) beim SCHWIMMbecken,
  063         (--)
→ 064         also da gab_s (-) äh da:::: IST man-
→ 065         zu so_ner COPPtail (.) COCKtailbar;
→ 066         im !WAS!ser;
→ 067         °hh da hat man im !WAS!ser was bestellt;
→ 068         die cocktailbar war <<zeigt Anordnung gestisch> HIER?
→ 069         (--) HIER war das WASser,>
→ 070         da (.) ge °hh äh (.) konnte man STEhen?
→ 071         °hh da:::: hatte man immer so_n ARMband,
              ((setzt ihre Ausführungen weiter fort))
```

Soziale Kontextualisierung:
Betrachtet man – vor dem Hintergrund der gescheiterten sequenziellen Einbettung (s. o.) – die Ausführungen von Blanca im Ganzen, so wird offensichtlich, dass auch die weitere Durchführung der Diskurseinheit nicht (gut) auf die kommunikativen und interaktiven Bedingungen und Anforderungen der (spezifischen) Peergroup zugeschnitten ist: Blanca referiert auf ein Erlebnis aus einem nur ihr selbst zugänglichen Erfahrungsbereich (‚Urlaub mit der Familie‘), ohne dessen kommunikative Relevanz für den laufenden Interaktionskontext und die Interessen der Gruppe deutlich zu machen. Gerade der thematische Zuschnitt auf die (antizipierten) Interessen der Peers ist aber essenziell, um Aufmerksamkeit und Responsivität in der Gruppe zu erlangen (vgl. O’Neill et al. 2009).

Mangelnder gruppenkultureller Zuschnitt zeigt sich sodann auch im inhaltlichen Aufbau und den sprachlichen und nicht-sprachlichen Formen von Blancas Diskurseinheit: Anstatt zügig *in medias res* zu gehen (wie Nele in Beispiel 1), liefert Blanca eine sehr detaillierte – eher umständliche – Beschreibung der räumlichen und prozeduralen Gegebenheiten in dem betreffenden Schwimmbad, bei der unklar bleibt, worin ein etwaiger narrativer Kern i. S. eines Höhepunktes besteht. Die Existenz einer ‚Cocktailbar im Wasser‘ (Z. 65–67) wird zwar v. a. prosodisch hervorgehoben, taugt jedoch nicht als narrativer Höhepunkt einer Geschichte des in dieser Clique bevorzugten Typs. Statt zurückliegende singuläre Ereignisse, z. B. durch Verfahren des übertriebenen *replaying* präsent zu machen und auf ihren narrativen Kern zu reduzieren, präsentiert Blanca die Ausstattung des Schwimmbads als erzählenswert und versucht deren Erlebnisqualität (Hausendorf/Quasthoff 1996) durch hohe Detaillierung zu markieren.[4] Damit produziert sie eine rekonstruktive Diskurseinheit vom

4 Dies ändert sich auch im weiteren, hier nicht mehr abgedruckten Verlauf nicht.

Typ „Beobachter-Planbruch“ (Quasthoff 1980b) mit detaillierten Angaben zu den Rahmenbedingungen des Erlebten. Ein solcher Zuschnitt ist zwar z. B. im sozialen Rahmen familialer Tischgespräche angemessen und wird oft auch elternseitig erfragt (Morek 2016). In dieser Clique jedoch wird dies nicht als rekonstruktionsrelevante Erfahrung gewürdigt. Das Format der unterhaltungsorientierten Performance- und Höhepunktorientierung, das für Cliqueninteraktionen typisch ist, verfehlt Blanca. Zwar gelingt es ihr letztlich, sich als primäre Sprecherin durchzusetzen, doch ausbleibende verbale Zuhöreraktivitäten (Z. 59 ff.) der übrigen Mädchen belegen den eingeschränkten interaktiven Erfolg ihres Beitrags.

4 Erwerb von Kontextualisierungskompetenz unter Gleichaltrigen

Wie die beiden exemplarischen Analysen deutlich gemacht haben, sind die sequenzielle Kontextualisierung und der Zuschnitt auf den sozialen, gruppenkulturellen Kontext zwei miteinander verschränkte Facetten der Fähigkeit, kontextangemessen diskursiv handeln zu können. Dabei bildet die Beherrschung der sequenziellen Kontextualisierung gewissermaßen das Scharnier zwischen Diskurskompetenz als gesprächsorganisatorischer, sequenziell beschreibbarer Fähigkeit und denjenigen Fähigkeitsbereichen, die übergeordnete Zwecke, Bedingungen und normative Erwartbarkeiten sozialer Kontexte betreffen. Die Kombination dieser Fähigkeitsbereiche ermöglicht und expliziert das, was soziolinguistisch und sprachdidaktisch als ‚situationsangemessener Sprachgebrauch‘ gefasst wird (Morek 2016). Unsere Analysen zeigen, dass Kontextualisierungskompetenz eine Schlüsselkompetenz für ‚situationsangemessenen Sprachgebrauch‘ ist.

Welche Rolle kann nun die Peergroup für die Entwicklung speziell dieser Kompetenz übernehmen? Bislang wurden Peer-Interaktionen als potenzieller Erwerbskontext für Sprach- und Diskursfähigkeiten schwerpunktmäßig im Zusammenhang mit der Aneignung ausgewählter Praktiken (z. B. Erklären und Argumentieren) sowie dem L2-Erwerb in den Blick genommen (vgl. Blum-Kulka/Snow 2004; Cekaite et al. 2014). Eine der Grundannahmen dabei ist, dass bestimmte Praktiken in der Peergroup den Erwerb entsprechender Kompetenzen dadurch ermöglichen, dass in Abwesenheit eines Erwachsenen erst die Gelegenheit entsteht, bestimmte Formen sprachlichen Verhaltens produktiv zu erproben, die in der asymmetrischen Erwachsenen-Kind-Interaktion typischerweise vom beteiligten kompetenteren Erwachsenen übernommen werden (bspw. direktive und evaluierende Praktiken, Stude 2013; Arendt 2015).

Der Gedanke der besonderen sprachlich-kommunikativen Anforderungen an die Rollen, die die Kinder jeweils einnehmen, gilt auch für die hier fokussierte Kontextualisierungskompetenz: In kaum einem anderen sozialen Kontext ist das eigenaktive und sequenziell erfolgreiche Kontextualisieren von Diskursaktivitäten so notwendig

wie in der Clique. Dort sind Kinder den positiven und negativen interaktiven Erfahrungen, die im Rahmen des Diskurserwerbs eine zentrale Rolle spielen (Hausendorf/Quasthoff 1996), ohne jegliche Abfederung ausgesetzt. Unpassendes Kontextualisieren wird in der (quasi)symmetrischen Kommunikation der Gruppe gnadenlos geahndet, entsprechende Kommunikationsversuche gehen unter, die Diskurseinheiten bekommen keine Chance auf Durchführung und/oder verhallen ohne würdigendes Echo. In der Familieninteraktion zeigt sich stattdessen auf Grund des elterlichen Interesses etwa an Erzählungen der Kinder eine relativ hohe Kontextualisierungs-Toleranz: Eltern unterstützen i. a. auch schlecht eingebettete Erzählungen, stellen die kontextuelle Passung ihrerseits her und schreiben ihren Kindern Gesprächsraum zu. Im Unterricht wiederum agieren Lehrpersonen nach dem Prinzip des ‚Gesichtschonens' so, dass SchülerInnen unter Erwerbsgesichtspunkten eher zu wenig Rückmeldung zu gescheiterten Beiträgen erhalten (Prediger et al. 2015).

Gerade die Tatsache, dass eine Peergroup ein informeller, freiwilliger Zusammenschluss ist, in dem Zusammen- und Zugehörigkeit fortwährend (neu) ausgehandelt werden müssen (vgl. Abschnitt 1), unterstreicht die Wichtigkeit von Kontextualisierungskompetenz des einzelnen Kindes. Das peergroup-angemessene, sprachlich-diskursive Kontextualisieren ist sowohl für den Einzelnen und seinen Gruppenstatus als auch für die Gruppe i. S. der lokalen Reproduktion von Gruppenidentität essenziell. Verfügt ein Kind nicht über entsprechende kommunikative Fähigkeiten, fehlt ihm das Repertoire von sequenziellen Kontextualisierungsmitteln und -formen, so kann es nicht gruppenstabilisierend agieren. Dies kann kurz- oder sogar langfristig zu Zurückweisung, niedrigem Gruppenstatus und sogar sozialem Ausschluss führen (vgl. auch Albers 2013; Dean et al. 2013).

Entsprechend gibt es empirische Hinweise darauf, dass Peergroups ein bedeutsames Potenzial für Kontextualisierungsfähigkeiten mit sich bringen. So zeichnet Haworth (2001) in einer Fallstudie nach, wie ein Schüler sich über einen Zeitraum mehrerer Monate bestimmte diskursive Strategien seiner Peers (z. B. zur Einleitung längerer Redebeiträge) aneignet und so seinen zunächst marginalen Gruppenstatus zu vollwertiger Mitgliedschaft in der Gruppe ausweiten kann.

Gerade im Vergleich der kommunikativen und interaktiven Anforderungen verschiedener sozialer Kontexte wird sichtbar, a) welche Facetten von Kontextualisierungs- (und Diskurs-)kompetenz in der Cliquen-Interaktion zum interaktiven Erfolg führen und b) sich somit unter den Bedingungen dieser Kommunikationserfahrungen besonders gut entwickeln können (Quasthoff 2011). Aus dem Zusammenspiel zwischen Anforderungsstrukturen und den zur Erfüllung der Anforderungen notwendigen Ressourcen (vgl. Abschnitt 3) lassen sich die besonderen Erwerbsgelegenheiten in den mikrogenetischen Prozessen der Peer-Interaktion für diesen sozialen Kontext herauspräparieren. Am Beispiel der in Cliquen dominanten Gattung des Erzählens konkretisiert, stellt die Peer-Interaktion im Vergleich der sozialen Kontexte besondere *Anforderungen* an die Kontextualisierungskompetenz, weil

- Erzählungen i. d. R. selbst initiiert werden müssen, da globale Zugzwänge zum Erzählen – wie in der Erwachsenen-Kind-Interaktion üblich – weitgehend fehlen;
- übliche Verfahren der Projektion von Globalität („ich muss euch mal was erzählen") mit dem hochkompetetiven Kampf um das Rederecht kollidieren;
- die Etablierung als „primärer Sprecher" (Wald 1978) mit zeitweisen Sonderrechten auf das Rederecht Teil der ebenso wettbewerblichen Aushandlung von Gruppenstatus ist;
- die Adressaten – anders als in dyadischen Settings – aktiv etabliert werden müssen;
- die narrative Thematisierung und die Herstellung von Erzählwürdigkeit (Hausendorf/Quasthoff 1996) bereits vorgreifend – passend zur speziellen Gruppenkultur – Attraktivität erzeugen müssen, weil die Diskurseinheit sonst interaktiv oft gar nicht zugelassen wird.

Neben diesen besonderen Herausforderungen an die Kontextualisierungskompetenz der (aktiv) Beteiligten bietet die Peer-Interaktion andererseits aber auch *Erleichterungen* beispielsweise gegenüber der Familieninteraktion und der Unterrichtsinteraktion:

- Die eher assoziative Progression der Themen und Aktivitäten lässt mindestens im Vergleich zur Unterrichtsinteraktion eine größere Freiheit beim Anschluss einer konversationell eingebetteten Erzählung zu;
- Die kontextuell funktionale Kürze der Erzählungen (Morek 2016) entlastet die Vertextungs- und Markierungskompetenz und erleichtert damit die Konzentration auf den strukturellen und kontextuell relevanten Kern des Erlebten;
- Die häufige globale Sequenzierungspraxis in Form von Erzähl-Serien (ebd.) erleichtert die Platzierung einer sequenziell und sozial passenden Folge-Erzählung;
- Bei der Platzierung und Durchführung von Erzählungen in der Peer-Interaktion können eingeschränkte verbale Fähigkeiten – im Unterschied zu Unterrichtsinteraktion und in gewisser Weise auch Familieninteraktion – durch performatorisch-multimodale kompensiert werden.

Ein idealtypisches Kompetenzprofil eines Gruppenmitglieds, das die Gruppen-Interaktion wesentlich mitgestaltet und dafür durch einen entsprechenden Status in der Gruppe belohnt wird, schließt (vgl. die Beispiele in Abschnitt 3) hinsichtlich des Erzählens in der Gruppe die folgenden Kontextualisierungs*fähigkeiten* ein:

Bei der Platzierung und vorgreifenden Thematisierung der Erzählung:

- *Erkennen* lokaler kontextueller Möglichkeiten zur Platzierung einer neuen Aktivität in der schnellen Progression des *multi-party talk*;
- schnelle integrierte *Projektion* von Globalität und sozialer Attraktivität der folgenden Erzählung in Form eines kurzen „Aufmachers" (Quasthoff 1980b), eines kurzen *story preface* (Sacks 1971) mit den entsprechenden Signalen;

- *Abgleich* zwischen der Beanspruchung von eigenen Sonderrechten auf das Rederecht („primärer Sprecher") und der projizierten Attraktivität der Geschichte für die ZuhörerInnen;
- Herstellung der *Passung zur Gruppenkultur*, bspw. durch Ankündigung geteilter Erlebnisse, gruppenintern prominenter Themen oder Ingroup stabilisierender Erzählungen zur Abwertung Außenstehender;
- Involvierung mindestens eines *primären Zuhörers* mit non-verbalen (Blickverhalten) Mitteln oder verbaler Adressierung.

Bei der Durchführung der Erzählung:
- Kontextualisierende *Vertextungskompetenz* in Form von Kürze und struktureller Pointiertheit um den Höhepunkt der Erzählung;
- Durchhalten der Rolle des primären Sprechers auch bei ‚Störfeuer' seitens der übrigen Peers, z. B. durch Ignorieren oder allenfalls kurz gehaltene Repliken auf die Interventionen;
- Verbal und performatorisch stilisierende *Markierungskompetenz* zur Sicherung der Aufmerksamkeit und der kommunikativen Funktion auf Seiten der ZuhörerInnen.

Diese – sicher nicht vollständige – Liste notwendiger Ressourcen zeigt, dass Peer-Interaktion wertvolle Erwerbsgelegenheiten für verbale und non-verbale Diskurs-, besonders Kontextualisierungskompetenzen bieten kann (vgl. Morek 2015b), die in anderen Kontexten kaum zu erwerben sind und die einzeln durchaus zum interaktiven Erfolg in anderen sozialen Veranstaltungen (vgl. Abschnitt 2) beitragen können.

Sie zeigt auch wiederum, in welcher Weise Kontextualisierungskompetenz im engeren, diskursiven Sinn verschränkt ist mit der Kompetenz zur ‚situationsangemessenen Redeweise', deren Erwerb in sämtlichen Bildungsstandards zur mündlichen Kommunikation gefordert wird. Gerade die hochgradig kompetetive Organisationsform der Peer-Interaktion, die ungebremste interaktive Rückmeldung der Peers zu Erfolg oder Misserfolg des kommunikativen Versuchs, ihre nicht primär asymmetrischen Beteiligungsrollen, die nicht-institutionell geregelte Verknüpfung zwischen kommunikativem Erfolg und der Belohnung durch Gruppenstatus sowie die motivierende Nutzungsmöglichkeit auch non-verbaler Ressourcen macht die Einzigartigkeit der Gruppeninteraktion unter gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen als Erwerbskontext aus.

5 Anhang: Transkription nach GAT (Selting et al. 2009)

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) (--) (---)	geschätzte Pausen zwischen 0.2-1 Sek. Dauer
(1.5)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge
((hustet))	para-/außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para-/außersprachl. Handlungen mit Reichweite
( )	unverständliche Passage
: ::	Dehnung, je nach Länge
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

6 Literatur

Albers, Timm (2013): Peer interaction and language acquisition in German kindergartens. In: Journal of Educational and Social Research 3, 11–24.

Androutsopoulos, Jannis K. (1998): Deutsche Jugendsprache. Frankfurt a. M./Heidelberg.

Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren. Peer-Gespräche als Erwerbkontext. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), 21–33.

Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' approach tocontextualization. In: Peter Auer/Aldo Di Luzio (Hg.): The Contextualization of Language. Amsterdam/Philadelphia, 1–37.

Bamberg, Michael (2012): Narrative practice and identity navigation. In: James A. Holstein/Jaber F. Gubrium (Hg.): Varieties of Narrative Analysis. Los Angeles, 99–124.

Bausch, Karl-Heinz (1994): Regeln des Sprechens. Erzählstile, soziale Typisierungen, Sprachvariation unter Jugendlichen. In: Werner Kallmeyer (Hg.): Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. Berlin, 387–466.

Blum-Kulka, Shoshana/Catherine E. Snow (2004): Introduction: The potential of peer talk. In: Discourse Studies 6 (3), 291–306.

Blum-Kulka, Shoshana/Deborah Huck-Taglicht/Hanna Avni (2004): The social and discursive spectrum of peer talk. In: Discourse Studies 6 (3), 307–328.

Bose, Ines (2003): Dóch da sín ja' nur mûster--. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M./New York.

Branner, Rebecca (2003): Scherzkommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt a. M./New York.

Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 945–964.
Brinthaupt, Thomas M./Richard P. Lipka (2002): Understanding early adolescent self and identity: An introduction. In: Thomas M. Brinthaupt/Richard P. Lipka (Hg.): Understanding Early Adolescent Self and Identity. Applications and Interventions. Albany, 1–21.
Cekaite, Asta u. a. (Hg.) (2014): Children's Peer Talk. Learning From Each Other. Cambridge.
Corsaro, William A. (2011): The Sociology of Childhood. 3. Aufl. Los Angeles.
Coupland, Nikolas/Peter Garrett/Angie Williams (2005): Narrative demands, cultural performance and evaluation: Teenage boys' stories for their age-peers. In: Joanna Thornborrow/Jennifer Coates (Hg.): The Sociolinguistics of Narrative. Amsterdam/Philadelphia, 67–88.
Dean, Michelle/Gail Fox Adams/Connie Kasari (2013): How narrative difficulties build peer rejection: A discourse analysis of a girl with autism and her female peers. In: Discourse Studies 15 (2), 147–166.
Deppermann, Arnulf/Axel Schmidt (2001): „Dissen" – eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 62, 79–98.
Ecarius, Jutta u. a. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden.
Eckert, Penelope (2000): Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High. Malden.
Eder, Donna (1990): Serious and playful disputes: Variation in conflict talk among female adolescents. In: Allen Day Grimshaw (Hg.): Conflict Talk. Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations. Cambridge/New York, 67–84.
Georgakopoulou, Alexandra (2005): Same old story? On the interactional dynamics of shared narratives. In: Uta Quasthoff/Tabea Becker (Hg.): Narrative interaction. Amsterdam/Philadelphia, 223–241.
Goffman, Erving (1974): Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston.
Goodwin, Marjorie Harness (2006): The Hidden Life of Girls. Games of Stance, Status, and Exclusion. Malden.
Günthner, Susanne/Gabriela B. Christmann (1996): Entrüstungs- und Mokieraktivitäten — Kommunikative Gattungen im Kontextvergleich. In: Folia Linguistica 30, 3–4.
Günthner, Susanne/Hubert Knoblauch (1996): Die Analyse kommunikativer Gattungen in Alltagsinteraktionen. In: Suzanne Michaelis/Doris Tophinke (Hg.): Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik. München, 35–57.
Harring, Marius u. a. (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden.
Hausendorf, Heiko/Uta Quasthoff (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen.
Haworth, Avril (2001): Interpersonal meanings in small group classroom interaction: A young child's discoursal journey. In: Linguistics and Education 11 (3), 179–212.
Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen.
Kern, Friederike/Uta Quasthoff (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental aspects. In: Uta Quasthoff/Tabea Becker (Hg.): Narrative Interaction. Amsterdam/Philadelphia, 15–56.
Komor, Anna (2010): Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. Münster u. a.
Labov, William (1972): Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia.

Lucius-Hoene, Gabriele/Arnulf Deppermann (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 66–183.
Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Max Haller/Wolfgang Zapf/Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Frankfurt a. M., 33–45.
Maybin, Janet (2006): Children's Voices. Talk, Knowledge, and Identity. Houndmills u. a.
Morek, Miriam (2014): Constructing social and communicative worlds – The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. In: Learning, Culture and Social Interaction 3 (2), 121–133.
Morek, Miriam (2015a): Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. In: Linguistics and Education 31, 238–259.
Morek, Miriam (2015b): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), 34–46.
Morek, Miriam (2016): Lernziel „Situationsangemessen kommunizieren" – Schülerinnen und Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: Carmen Spiegel/Daniel Gysin (Hg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt a.M: Lang, 49–70.
Neumann-Braun, Klaus/Arnulf Deppermann/Axel Schmidt (2002): Identitätswettbewerbe und unernste Konflikte: Interaktionspraktiken in Peer-Groups. In: Hans Merkens/Jürgen Zinnecker (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden, 241–264.
O'Neill, Daniela K./Rebecca M. Main/Renata M. Ziemski (2009): 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. In: First Language 29 (4), 401–425.
Prediger, Susanne u. a. (2015): How to determine what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, exemplified by "moves supporting participation in classroom discussions". In: Journal für Mathematikdidaktik 36(2), 233–257.
Quasthoff, Uta (1980a): Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder: Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M., 109–141.
Quasthoff, Uta (1980b): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen.
Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 84–100.
Quasthoff, Uta (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Ludger Hoffmann/Kerstin Leimbrink/Uta Quasthoff (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin, 210–251.
Quasthoff, Uta (2013): Positioning as membership management: The case of narratives about public authorities. In: Narrative Inquiry 23 (1), 132–153.
Quasthoff, Uta/Vivien Heller/Miriam Morek (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. In: Discourse Studies 19 (1), 84–110.
Quasthoff, Uta/Miriam Morek (2015): Abschlussbericht zum DFG-Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten". Manuskript. TU Dortmund. Online verfügbar unter www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf.
Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Rolf Kjolseth/Fritz Sack (Hg.): Zur Soziologie der Sprache. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 15. Opladen, 307–314.
Sacks, Harvey (1995): Lectures on conversation. Volumes I & II. Edited by Gail Jefferson. Oxford u. a.
Schegloff, Emanuel A./Harvey Sacks (1973): Opening up Closings. In: Semiotica 8 (4), 289–327
Scherr, Albert (2010): Cliquen/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring u. a., 73–90.

Schlobinski, Peter/Gaby Kohl/Irmgard Ludewigt (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt a. M. u. a.
Selting, Margret u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353–402. Online unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf (Zuletzt abgerufen: 01.09.2016)
Spreckels, Janet (2006): Britneys, Fritten, Gangschta und wir. Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe: Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt a. M.
Stude, Juliane (2013): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenz. Stuttgart.
Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Uta Quasthoff (Hg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Königstein, 128–149.
Zadunaisky Ehrlich, Sara/Shoshana Blum-Kulka (2010): Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. In: Discourse & Society 21 (2), 211–233.
Walther, Diana (2014): Scherzkommunikation unter Jugendlichen. Lästern, Frotzeln und Blödeln in gemischtgeschlechtlichen Kleingruppen. Frankfurt a. M.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.1515/9783110296136-013
URN: urn:nbn:de:hbz:465-20220704-110753-4

Morek, M. & Quasthoff, U. (2017). Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: E. Neuland & P.Schlobinski (Ed.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen* (pp. 255-275). Berlin, Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296136-013
Die Verlagsveröffentlichung ist verfügbar unter www.degruyter.com.

Alle Rechte vorbehalten. © 2018 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston