

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

„Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht

Beatrix Kreß

Institut für Interkulturelle Kommunikation
Universität Hildesheim
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim
Tel.: +49 (0) 5121 883824
E-Mail: kressb@uni-hildesheim.de

Abstract: Der Beitrag betrachtet eine außerschulische Institution zur Förderung herkunftssprachlicher Fertigkeiten. Die Institution wurde etabliert und wird erhalten durch Mitglieder der Herkunftssprachgemeinschaft, in diesem Fall einer Gruppe mit russischem Migrationshintergrund. Dabei werden in dieser Institution die Bildungserfahrungen der Elterngeneration für die 2. und 3. Generation iteriert, indem Lehrende aus den Herkunftsländern sowie Eltern gemeinsam den Unterricht nach ihren Kenntnissen und Präferenzen gestalten. Die Schülerinnen dieser Einrichtungen sind also mit unterschiedlichen diskursiven Praktiken nicht nur in Familie und Schule konfrontiert, sie erleben auch divergierende Formen der Wissenskommunikation in zwei Bildungseinrichtungen, der umgebungssprachlichen Regelschule und der herkunftssprachlichen Fördereinrichtung. In dem Beitrag werden videographische Mitschnitte und deren Transkriptionen mit Hilfe gesprächsanalytischer Analysemittel als Formen der Wissenskommunikation in der herkunftssprachlichen Fördereinrichtung aus der Perspektive kultureller und sprachlicher Diversität untersucht.

The focus of this paper is a non-school organization set up and maintained by persons with Russian migrant background to further the Russian language skills of children from this group. The educational experiences of the parents are repeated for the second and third generation, in that they – together with teachers from their countries of origin – shape the teaching situation according to their own knowledge and preferences. The pupils are therefore confronted with different discursive practices not only at home and at school, but they also encounter dissimilar forms of knowledge-based communication in two different educational establishments, their local school and the heritage language-focused establishment. In this paper, the findings obtained from video-taped teaching situations, and their transliteration with the help of the tools of linguistic (discourse) analysis, are discussed as forms of knowledge-based communication in such heritage language non-school organizations from the perspective of cultural and linguistic diversity.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, (Förderung der) Herkunftssprache, Deutsch als Zweitsprache

1. Einleitung

Vivien Heller verweist im Vorwort ihrer Monographie zu kommunikativen Erfahrungen von Kindern in der Familie und in Bildungseinrichtungen auf Jerome Bruners Resümee zu Bildungsprogrammen in den USA, die seiner Ansicht nach scheiterten, weil nicht ausreichend in Betracht gezogen wurde, „dass Kindern nicht einfach Bildungserfahrungen fehlen, sondern dass sie sich im Verlauf ihrer familialen Sozialisation Praktiken aneignen, die den Erwartungen der Schule widersprechen“ (Heller 2012: V). Im Unterschied zu Hellers Untersuchung handelt es sich bei den im vorliegenden Beitrag betrachteten Interaktionen um kommunikative Praktiken, die nicht in der Institution Familie erfahren wurden, sondern in einer Bildungsinstitution, deren institutionelle Prämissen jedoch auch den von Heller thematisierten „Erwartungen der Schule“ entgegen stehen können. Auch wenn in beiden Institutionen Wissen kom-

munikativ bearbeitet wird, können die Muster der Wissensbe- und -verarbeitung doch deutlich differieren. Schule ist auch in multikulturellen Gesellschaften einer der kommunikativen Apparate des Staates (vgl. Scherr 2007: 305), um kulturelle Identitätsentwicklung zu ermöglichen; und dies geschieht nicht nur über die Vermittlung kulturspezifischen Wissens. Auch die Formen der Vermittlung selbst sind nicht ausschließlich allgemeingültigen pädagogischen Prinzipien geschuldet, sondern gesellschaftliche Reflexe bzw. Überformungen eben jener den pädagogischen Prinzipien zugrunde liegenden Theorien und somit hochgradig kulturspezifisch. Schulen sind Orte des „doing culture“ (vgl. ebd.: 306ff).

Die hier betrachtete Bildungseinrichtung, eine in Niedersachsen angesiedelte sog. Samstagsschule, ist eine Institution, die von Mitgliedern der russischsprachigen Community in Deutschland begründet wurde, um die russische Sprache und kulturspezifisches Wissen bei Kindern und Jugendlichen zu erhalten und zu fördern. Ich möchte daher, bevor ich auf Formen der Wissensverarbeitung im Kontext der von mir untersuchten Institution eingehe, zunächst die politische Seite der Mehrsprachigkeit, die den Gegenstand des vorliegenden Beitrags berührt bzw. das Entstehen entsprechender Institutionen erst möglich macht, kurz skizzieren und die entsprechende Institution in ihren Rahmenbedingungen beschreiben. Anschließend wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt, die Formen der Wissenskommunikation in der Förderinstitution als Form des „doing culture“ und kommunikative Praxis thematisiert. Daran anknüpfend soll der Bezug zwischen Wissen, Kommunikation und Institution anhand zweier Gesprächsausschnitte als mögliches Muster der Wissensbearbeitung in dieser Institution exemplarisch aufgezeigt werden.

2. Mehrsprachigkeit und ihre politischen Rahmenbedingungen

Es geht im Folgenden um Einrichtungen, die von der Eigengruppe oft als ‚Samstagsschule‘ bezeichnet werden. Sie agieren meist als eingetragene Vereine und entstanden laut Auskunft der LeiterInnen aus dem Bedürfnis russischsprachiger Eltern heraus, ihren Kindern eine Sprachförderung in der Muttersprache zukommen zu lassen. Die Vereine arbeiten bislang weitestgehend ohne anderweitige (staatliche) Unterstützung. Der Bedarf an einer Sprachförderung dieser Art ist offensichtlich hoch, insbesondere in urbanen Ballungszentren finden sich zahlreiche Einrichtungen entsprechender Art¹.

Die Entstehung dieser Einrichtungen ist sicher auch vor dem Hintergrund staatlicher und föderaler Bildungspolitik zu sehen, denn die Herstellung kultureller Identität durch Schule verläuft auch über die Herstellung sprachlicher Homogenität (vgl. Scherr 2007: 304). Dies scheint für Deutschland in besonderem Maße zu gelten (vgl. ebd.: 310), und so steht den in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Einrichtungen von staatlicher Seite eine relativ starke Konzentration auf Fördermaßnahmen im Rahmen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) gegenüber. Während die Fördermaßnahmen in DaZ meist *Muss* bzw. *Soll*-Verordnungen sind, handelt es sich bei der Förderung von Herkunftssprachen in der Regel um eine *Kann*-Bestimmung. Fördermaßnahmen können dann eingerichtet werden, wenn dies im Rahmen „der finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten“ (SVBl 9/2005: 479) machbar ist. Dabei divergieren die Regelungen von Bundesland zu Bundesland leicht².

Ohne bezweifeln zu wollen, dass die Förderung des Deutschen für Menschen mit Migrationshintergrund von großer Wichtigkeit und eine einwandfreie Beherrschung entscheidend für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist, scheint die vergleichsweise geringere Bedeutung der Herkunftssprache durchaus eine Kontroverse um Nutzen oder Schaden von Bilingualität widerzuspiegeln, die vor allem durch Forschungsarbeiten, die aus der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration um den Soziologen Hartmut Esser hervorgingen, wieder neu aufgelebt ist (vgl. u.a. Gogolin 2009: 18).

Esser kommt in seinen Studien durch „die explizite Modellierung, die (statistische) Verallgemeinerbarkeit und die systematische Prüfung von kausalen Beziehungen“ (Esser 2006b: 18) zu dem Schluss, dass durch muttersprachlichen Unterricht die Herkunftssprache langfristig nicht erhalten werden kann, da der Zeitaufwand den Nutzen überwiege. Er bezweifelt dabei auch, dass Zweisprachigkeit ein Vorteil für die Erwerbstätigkeit sein kann:

Beatrix Kreß (2014), „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169-182. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Kress.pdf>.

Ethnische Ressourcen bringen auf dem Arbeitsmarkt, bis vielleicht auf kleinere Nischen, die aber für die Positionierung der Migranten insgesamt kaum ins Gewicht fallen und bisher auch in den systematischen Studien nicht nachgewiesen wurden, praktisch nichts (ebd.).

Auch wenn dieser Standpunkt aus einer quantitativen und einer Kosten-Nutzen Perspektive heraus nachvollziehbar erscheint, so vernachlässigt Esser einige Faktoren, die seine Ergebnisse in ihrer Eindeutigkeit zumindest abschwächen könnten: Zum einen zeigen Studien, dass eine nicht-deutsche ethnische Herkunft bei gleicher Ausbildung immer noch zu schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt. Dies geschieht unter vielen anderen Gründen etwa allein schon dadurch, dass aufgrund der nichtanonymisierten Bewerbungsverfahren in Deutschland BewerberInnen mit nicht-deutsch klingenden Nachnamen diskriminiert werden, indem sie erst gar nicht bis in den Bereich des Vorstellungsgesprächs vordringen, sondern vorab aussortiert werden (vgl. hierzu u.a. Kaas & Manger 2010). Zum anderen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass es sich bei dem von Esser vertretenen Standpunkt eher um eine politische Position handelt, wenn er beispielsweise einen Artikel in einer pädagogischen Zeitschrift mit „Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts“ überschreibt (2006a). Das Argument, Bilingualität bzw. gute Kenntnisse der Herkunftssprache seien häufig integraler Bestandteil der Identitätskonstruktion von Menschen mit Migrationshintergrund und somit eine wesentliche Ressource für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung, wird dann konsequenterweise als „Wellness“ im Bereich von Sprache, Sozialisation und Identitätsentwicklung“ (Krumm 2009: 233) verworfen.

Dass unter den Betroffenen die eigene Bilingualität als wesentliches Identitätsmerkmal wahrgenommen wird und es als wünschenswert gilt, diese als kulturelle Ressource weiterzugeben, zeigt sich an der bereits oben erwähnten hohen Anzahl der hier betrachteten Fördereinrichtungen, die überall dort entstehen, wo MigrantInnen z.B. mit russischer Herkunft Kinder erziehen. Gleichzeitig stellt sich bei einem näheren Blick die Frage, ob die Erhaltung der Muttersprache das einzige Ziel entsprechender Einrichtungen ist. Neben Sprachunterricht bieten sie Theatergruppen, Zeichen-, Tanz- und sogar Englischunterricht an, verfügen über kleinere Bibliotheken und Videotheken, sind Vermittler oder Mitorganisatoren von kulturellen Ereignissen für die russischsprachige Gemeinschaft vor Ort, bedienen also ein ganzes Spektrum von Bedürfnissen von Menschen mit Migrationshintergrund.

3. Rahmenbedingungen der Institution

Schulische Kommunikation ist in wesentlichen Teilen institutionell geprägt. Versteht man Institutionen als „verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festgelegten Regeln erledigen“ (Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 5), dann ist für die vorliegende Einrichtung zu konstatieren, dass es sich zum einen um eine Institution handelt, die nicht gesamtgesellschaftlich verortet ist, wie etwa die Institution Schule, sondern die nur einen Teil der Gesellschaft betrifft, nämlich Personen mit einem im weitesten Sinne russischen/russischsprachigen Migrationshintergrund, und die zum anderen von diesen Personen direkt hervorgebracht wird. Dabei sind es überwiegend Personen mit Migrationserfahrung, also der 1. Generation, die für Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne, also der 2. Generation, die Institution gegründet und entwickelt haben, um einem Sprach- und Kulturverlust vorzubeugen. Allerdings machen die Mitglieder der Institution auch immer wieder deutlich, dass sie mit der Lehr- und Lernsituation an deutschen Schulen sehr unzufrieden sind. Dies betrifft sowohl den als zu gering eingeschätzten Umfang des Stoffs und die fehlenden Aktivitäten vor allem im musischen Bereich als auch den zu geringen und zu stark formalisierten Kontakt zu den Lehrenden. Dieser enttäuschten Erwartung setzen die Eltern – um es institutionsanalytisch zu formulieren – als „bedingte“, indirekte KlientInnen der Regelschule ihre eigene Institution entgegen, in der sie zu AgentInnen werden (vgl. Ehlich & Rehbein 1994: 319).

Der Unterricht findet nicht nur – wie der Name ‚Samstagsschule‘ eventuell implizieren könnte – samstags statt, sondern auch an Nachmittagen während der Woche. Er setzt sehr früh ein, gelegentlich werden bereits Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren „spielerisch“³ mit der russischen Sprache vertraut gemacht. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung der russischen Sprache und Kultur, das Fächerspektrum reicht aber, wie bereits erwähnt, über Englischunterricht bis zu Unterricht im musischen Bereich, also vor allem Malerei, Musik, Tanz und Theater. Der überwiegende Teil der Lehrenden hat ihre pädagogische und fachdidaktische Ausbildung in Russland oder anderen

Beatrix Kreß (2014), „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169-182. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Kress.pdf>.

Staaten der ehemaligen Sowjetunion durchlaufen; viele Lehrkräfte verfügen darüber hinaus über reichhaltige Lehrererfahrung in eben diesen Ländern. Auf die im Zuge der Interviews gestellte Frage nach der Motivation der LehrerInnen (siehe Kap. 4), sich mehr oder weniger unentgeltlich in der Institution zu engagieren, betonen sie, dass die Arbeit mit Kindern und das Unterrichten ihnen eine „Herzensangelegenheit“ (Transkript 001, Z. 28) sei.

4. Fragestellung und Untersuchungsdesign

Die Studie konzentriert sich derzeit auf zwei Einrichtungen im Raum Hannover, Braunschweig und Hildesheim. Der Zugang ist qualitativ und entsprechend ganzheitlich und idiographisch geprägt, um soziale Strukturen und Prozesse, Handlungsmuster, Relevanzsetzungen und Deutungsmuster innerhalb des Feldes in ihrer Interdependenz erkennen zu können. Der Zugang zum Feld folgt also nicht einer dezidiert formulierten Hypothese, sondern hat zunächst nur das Ziel, die von den AkteurInnen mit diesem Handlungsfeld verbundenen Sinnstrukturen sichtbar machen zu können. Als Sprecherin der Umgebungssprache und Mitglied der Umgebungskultur mit weitestgehend deutscher Bildungsbiographie ist der Zugang für mich als Forscherin nicht völlig prämissenfrei. Es ist jedoch, auch unter Einbezug der Ausgangsüberlegungen zu den unterschiedlichen kommunikativen Erwartungen in Schule und Bildung, durchaus im Sinne der vorliegenden Untersuchung, eine kontrastive, nicht involvierte und insofern objektive Perspektive einzunehmen und die Institution in ihrem Wechselverhältnis zur Umgebungsgesellschaft zu betrachten.

Es wurde daher zunächst der Kontakt zum Feld gesucht, informelle Vorgespräche mit den LeiterInnen der Institutionen sowie LehrerInnen und Eltern wurden geführt. Darüber hinaus fanden nicht teilnehmende Beobachtungen des Unterrichts statt. Bereits während dieser ersten Besuche und Hospitationen kristallisierten sich einige handlungs- bzw. forschungsleitende Untersuchungsparameter heraus:

- In den Vorgesprächen war es den Mitgliedern der Einrichtungen ein großes Anliegen, ihre Motivation zur Gründung der Schulen zu verdeutlichen. Dabei wurde sowohl auf die fehlende Unterstützung durch die Institutionen der Umgebungsgesellschaft hingewiesen als auch immer wieder die bereits erwähnte Kritik an der Lehrpraxis in deutschen Bildungseinrichtungen thematisiert;
- In den Unterrichtsbeobachtungen fällt eine (zumindest intuitiv) im Vergleich zu deutschen Schulen deutlich abweichende Lehr- und Lernpraxis auf.

An diese vorläufigen und teilweise intuitiv gewonnenen Eindrücke anschließend wurden zwei Fragestellungen entwickelt:

1. Worin besteht für die an der Institution Beteiligten die Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen an Bildung und Bildungseinrichtungen und der staatlich bereitgestellten Institution? Was genau führt zu einem Empfinden des Mangels und wie wird diesem in der „eigenen“ Institution begegnet?
2. Welche (kultur-)spezifischen Praktiken der Unterrichtskommunikation und der Wissensvermittlung sind erkennbar, die zumindest teilweise für die zuvor formulierte Erwartungsenttäuschung ursächlich sein könnten?

Den beiden Fragekomplexen, die als komplementär zu verstehen sind, wird mit triangulierter Datenerhebung (Perspektiven- und Datentriangulation) und deren Auswertung nachgegangen. Mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews (episodisch mit narrativen Anteilen) soll den subjektiven Einstellungen, Vorstellungen, Annahmen und Wissensbeständen zu Bildung/Bildungsbegriffen und Bildungsinstitutionen, den damit verbundenen Einstellungen zu Themen wie Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie Sprachförderung, also den Zielen der Institution, nachgegangen werden. Die Interviews werden mit den AgentInnen/KlientInnen der Institution, also Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen geführt, wobei die Interviewformate den jeweiligen AdressatInnen angepasst wurden. Dabei werden neben Erwartungen und Einstellungen auch häufig biographische Momente elizitiert, die in vielen Fällen die persönlichen Bildungsbiographien der Befragten betreffen. Die Interviews werden inhalts- und gesprächsanalytisch ausgewertet.

Im Vordergrund des vorliegenden Beitrags stehen insbesondere Beobachtungsdaten, die im Kontext der zweiten Fragestellung erhoben wurden. Um der Frage nach spezifischen Praktiken der Wissensvermittlung nachzugehen, wurden Unterrichtsdiskurse in der zu untersuchenden Institution in unterschiedlichen Altersstufen videografiert, nach gesprächsanalytischen Konventionen transkribiert und mit gesprächslinguistischen Mitteln ausgewertet, der Annahme von Ehlich & Rehbein folgend, dass die Institution Schule vor allem sprachlich verfasst ist, da die dort im Vordergrund stehende Wissensvermittlung sich vor allem verbal vollzieht (vgl. Ehlich & Rehbein 1977; Ehlich 2007). Dabei ist der Unterrichtsdiskurs gekennzeichnet von Wissensdifferenz und deren Ausgleich mit kommunikativen Mitteln, der Transfer von Wissen, also die Kommunikation von Wissen, trägt jedoch Merkmale der bzw. ist überformt von den Bedingungen der Institution (vgl. Ehlich 2007: 138ff). Dadurch bilden sich bestimmte Muster der Wissenskommunikation heraus, die gleichwohl – aufgrund kultureller Prägungen der AkteurInnen und der Institution – kulturell differieren könnten. Daher steht im Folgenden die Kommunikation von Wissen in der untersuchten Institution aus der Perspektive kultureller Geprägtheit – die wiederum zur Ausbildung der eingangs von Heller (2012) implizierten erwartungswidersprechenden kommunikativen Praktiken führen kann – im Fokus der Analyse.

5. Wissen, Kommunikation und Institution

Auch der Wissensbegriff gehört zu den vielen, scheinbar selbstverständlich verwendeten, Begriffen, der durch allseitige und hochfrequente Verwendung in den unterschiedlichsten Kontexten und wissenschaftlichen Disziplinen nicht eben an definitorischer Klarheit gewonnen hat: Zunächst scheint einerseits ein gewisser Konsens dahingehend zu bestehen, dass ein Verständnis von Wissen als „intersubjektive gesicherte Erkenntnis“ (Spitzmüller & Warnke 2011: 43) oder *common knowledge* zumindest schwierig ist, andererseits ist jede alltägliche Kommunikation nur möglich unter der Voraussetzung eines angenommenen gemeinsamen Urteilens und geteilten Wissens, in der Literatur häufig bezeichnet als *tacit knowledge* (vgl. Chomsky 1972: 103f) oder als Reziprozität der Perspektiven (vgl. Günthner & Luckmann 2002: 214). Umso mehr scheint die Institution Schule von einem Wissenskonsens oder auch -kanon auszugehen. Ehlich & Rehbein (1986: 7) unterscheiden für schulische Kommunikation verschiedene Diskurstypen, darunter die Vermittlung von Wissen durch den Lehrenden, die neben organisatorischen Kommunikationsformen prototypisch für die schulische Institution ist. Dabei parallelisieren sie den Wissenserwerb mit der Lösung von Problemen, die in der Unterrichtskommunikation im Muster des Aufgabenstellens und des Lösung-Abliefers erscheint (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 8ff). Damit wird Wissen generiert, das in der Unterscheidung von Russell (1911) *knowledge by acquaintance*, nicht *knowledge by description* wäre; das Wissen soll quasi sinnlich wahrnehmbar gemacht werden und so über ein reines Kennen und Beschreiben hinausgehen.⁴ Das Muster stellt also den Versuch dar, für SchülerInnen durch das Lösen einer Aufgabe Wissen erfahrbar zu machen. Ein wesentliches Moment, das mit dem Muster des Aufgabenstellens und -lösens einhergeht, ist die Notwendigkeit der Verbalisierung der Lösung, somit der sprachlichen (Re-)Produktion des Wissens und damit die Absicherung, dass das zu Vermittelnde über ein reines Kennen hinausgeht. Idealerweise findet, so Ehlich & Rehbein (1986: 13), der Wissenserwerb in der Problemlösungskonstellation selbst oder in einer Simulation einer Problemlösung statt.

Interessanterweise bringen Ehlich & Rehbein (ebd.) das Auswendiglernen, das man in Deutschland wohl eher mit der „alten Schule“, allenfalls noch mit anderen Lernkulturen, etwa China⁵, assoziieren würde, mit „hochentwickelten common-knowledge-Systemen“ und einem „akzelerierten Wissenserwerb“ in Verbindung:

Die Beschleunigung oder Akzeleration des Wissenserwerbs hat darin den Widerspruch, dass vom Abarbeiten einzelner Positionen und Elemente des Problemlösens für den einzelnen Aktanten abgesehen werden muß. Der Extremfall dafür ist die ‚reine‘ (d.h. praxislose) Vermittlung von Wissen als solchem (z.B. in der Mitteilung von Fakten); die entsprechende Rezeption – ebenfalls im Extremfall ist das Auswendiglernen (Hervorhebungen im Original).

Die Befunde von Ehlich & Rehbein haben Gültigkeit vor allem für die von ihnen untersuchte deutsche Institution. Deutlich wird, dass in der praxislosen Wissensvermittlung und -reproduktion der dispräferierte Fall gesehen wird, die Rezitation auswendig gelernter Muster ist in der deutschen schulischen Praxis eher Ausnahme als Regel. So beschreibt auch Heller (2012: 186ff) eine Präferenz der „Sichtbarmachung“ von Wissen durch unterschiedliche Muster des Argumentierens (z.B. Begründens) in der deutschen Institution Schule.

Beatrix Kreß (2014), „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169-182. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Kress.pdf>.

5.1. Wissensabfrage

Für die von mir analysierte Institution zeigt sich eine deutliche Präferenz des Wissenserwerbs durch Repetition, durch die Wiedergabe von Auswendiggelerntem. Dies mag zum einen auf den von Ehlich & Rehbein vermuteten Zeitmangel und die Quantität des zu vermittelnden Wissen (s.o.) zurückzuführen sein, schließlich handelt es sich bei der „Samstagsschule“ um ein Zusatzangebot, das mit zeitlich begrenzten Ressourcen auskommen muss und in Konkurrenz zur Regelschule steht. Zum anderen mag aber auch eine Präferenz oder zumindest eine gewisse Wertschätzung gegenüber schnell abrufbarem und wiederholbarem Wissen vorliegen. Eine deutliche Tendenz zur Repetition zeigt sich bei den jüngeren Kindern durch zahlreiche Merksprüche über die richtige Körperhaltung oder die korrekte Positionierung des Stiftes in der Hand. Die formelhafte Rezitation von Wissen wird aber auch bei den älteren Kindern forciert, wie folgender Auszug belegt:

„Die Wortarten“: Wissensabfrage

Bl: Čast reči

- 01 L: časti reči (2s) prošu (-) časti reči
(nimmt Zeigestab und zeigt auf die Tafel))
- 02 kto chočet rasskazat` imja suščestvitel`noe (2s) adalina
prošu
(zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
- 03 S: imja suščestvitel`noe eto slovo kotoroe oboznačaeet predmet
04 i otvečaeet na vopros kto ili čto
05 L: kto ili čto molodec
06 imja prilagatel`noe (.) kto chočet imja prilagatel`noe
davaj daša
(zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
- 07 S: imja prilagatel`noe eto slovo kotoroe oboznačaeet priznak
predmeta
08 i otvečaeet na vopros kakoj predmet
09 L: =chorošo (.) glagol (.) prošu (.) miša davaj glagol
(zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
- 10 S: glagol eto slovo kotoroe oboznačaeet dejstvie predmeta
11 i otvečaeet na vopros čto delat' [ili kto delat']
12 L: [tak] (.) chorošo (.)
13 kto chočet narečie rasskazat` (.) prošu (unverst.)
(zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
- 14 S: narečie eto slovo kotoroe ehm oboznačaeet (.) ehm
15 L: =pri[znak]
16 S: [pr] (.) priznak gla[gola]
17 L: [glagola]
18 S: i otvečaeet na vopros gde kuda otkuda
19 L: =tak (.) kakim obrazom (.) molodcy

Bl: Die Wortarten

- 01 L: die wortarten (2s) bitte (-) die wortarten
(nimmt Zeigestab und zeigt auf die Tafel))
- 02 wer will das substantiv erzählen (2s)
(zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
adalina bitte
- 03 S: das substantiv ist das wort das einen gegenstand bezeich-
net

- 04 und auf die Frage antwortet wer oder was
 05 L: wer oder was (.) prachtkerl
 06 das adjektiv (.) wer will das adjektiv los dascha
 ((zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
 07 S: das adjektiv ist das wort das das merkmale des gegenstands
 bezeichnet
 08 und antwortet auf die frage welches merkmale
 09 L: =gut (.) das verb (.) bitte (.) mischa los das verb
 ((zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
 10 S: das verb ist das wort das die handlung eines gegenstands
 bezeichnet
 11 S: und antwortet auf die frage was tut [oder wer tut]
 12 L: [genau] (.) gut (.)
 13 wer will das adverb erzählen (.) bitte (unverst.)
 ((zeigt mit dem Stab auf die Tafel))
 14 S: das adverb ist das wort das ähm bezeichnet ähm
 15 L: =das mer[kmal]
 16 S: [mer] (.)merkmal des [verbs]
 17 L: [des verbs]
 18 S: und antwortet auf die frage wo wohin woher
 19 L: =genau (.) auf welche weise (.) prachtkerle

Die Antworten der SchülerInnen erfolgen immer nach demselben Schema und sogar unter Verwendung weitestgehend gleichbleibender Lexik: Zunächst wird die Definition der Wortart mit „bezeichnet“ (*oboznačæt*) geäußert, dann die jeweilige Frage, mittels derer die entsprechende Wortart erfragt werden kann. Dieser formelhafte Gebrauch könnte sicher auch der mangelnden sprachlichen Kompetenz der SchülerInnen in ihrer Herkunftssprache geschuldet sein, von besonderem Interesse scheint mir hier jedoch das kommunikative Verhalten der Lehrerin. Sie ist, ganz im Gegensatz zur Feststellung von Spiegel (2006: 21ff), jedoch analog zur Annahme von Ehlich & Rehbein (1986), sehr wohl in erster Linie Akteurin und Agentin in dieser Interaktion. Es besteht eine eindeutig institutionell bedingte kommunikative Asymmetrie: Zwar sind die Redeanteile der SchülerInnen höher, die Lehrerin ist jedoch diejenige, die das Rederecht verteilt, die Antworten bewertet und das Tempo bestimmt. Sie eröffnet das Thema, indem sie dezidiert den Gegenstand der Unterrichtseinheit, „Die Wortarten“, angibt. Es folgt nach einer längeren Pause ein Direktiv, *prošu* („ich bitte“), ohne dass das zweite Argument des Prädikats gefüllt würde, um damit für die SchülerInnen zu präzisieren, worin ihre Aufgabe im Hinblick auf die Wortarten bestehen soll. Es kann zumindest vermutet werden, dass diese den SchülerInnen ohnehin bekannt ist und daher nicht verbalisiert werden muss, was für ein bekanntes und gut tradiertes Schema in den Interaktionen spricht. Nach einer Wiederholung des Themas der Unterrichtseinheit folgt eine präzisierende Paraphrase, eine Aufforderung zu antworten (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 67), die ein *turn*-Angebot darstellt, das nach Redder (1984: 46) eine „programmierte Selbstauswahl“ vorsieht. Auffällig an der Formulierung ist dabei, dass das Verb „erzählen“ (*rasskazat'*) hier dem Objekt nicht den eigentlich üblicheren Lokativkasus zuweist, sondern mit dem Akkusativ verwendet wird: Es wird also nicht ÜBER das Substantiv erzählt, sondern DAS Substantiv erzählt. Während die Aufforderung „über etwas zu erzählen“ eine sehr weite potentielle Referenz hat, ist „etwas erzählen“ demgegenüber eingeschränkt, es gilt, eine bestimmte Sache zu erzählen, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass die musterhafte Antwort der SchülerInnen nicht allein auf mangelnde Sprachfertigkeiten zurückzuführen ist, sondern sie nur in dieser Form gebilligt werden würde. Unterstützt wird das *turn*-Angebot durch eine Zeigegeste, die offenbar – der Tafelanschrieb, auf den gewiesen wird, ist eine Auflistung der Wortarten – die Erinnerung daran, was gefordert ist, unterstützen soll. Es folgt nach der *turn*-Bewerbung durch die SchülerInnen die *turn*-Zuteilung an eine Schülerin. In Z. 06 und 09 erfolgt die *turn*-Vergabe auf eben diese Weise, allerdings in immer elliptischer werdender Form: In 06 fällt im Prädikat das Verb „erzählen“ weg, es bleibt das Modalverb „wollen“, in 09 wird auf „das Verb“ verkürzt. In Z. 13 – gegen Ende der Unterrichtseinheit und mit Bezug auf die in der Beschreibung komplexeste Wortart – wird wieder auf die Ausgangsformulierung aus 02 zurückgegriffen. Die *turn*-Zuteilung selbst folgt nie allein über die Nennung des Eigennamens, sondern immer auch über einen direktivischen Zusatz: „ich bitte“ oder *davaj*, die Imperativform des russischen Verbs *davat'* („geben“),

in seiner Semantik vergleichbar mit dem deutschen Adverb „los“, das eher physische Bewegung und Geschwindigkeit denn kommunikative Tätigkeit impliziert.

Das Muster ist jeweils erst dann abgeschlossen, wenn die Schülerantwort durch die Lehrkraft ratifiziert bzw. bewertet wird. Die ausschließlich positiven Ratifikationen – auch in Z. 19, wo die Lehrerin etwas ergänzen muss – werden realisiert durch die Wiederholung von Teilen der Antwort mit zustimmendem Intonationsverlauf (Z. 05), durch Zustimmung mit „so“, „ja“, „genau“, durch positiv wertende Adjektive (Z. 09, 12) und positiv wertende Substantive (05). Dabei fallen die unmittelbaren Anschlüsse an die Schülerantworten ins Auge, teilweise kommt es zu Überlappungen wie in Z. 11/12. Durch das *latching* und die Überlappungen wird das Tempo im gesamten Interaktionsverlauf sehr hoch gehalten. Dass es im Interesse der Lehrerin liegt, ein hohes Tempo und auch einen gewissen Rhythmus einzuhalten, der durch die relativ ähnlichen Formulierungen, aber auch durch Pausensetzungen gestützt wird, wird besonders deutlich ab Z. 14. An dieser Stelle kommt es zum ersten und einzigen Mal zu einer leichten Verzögerung: Zwei Verzögerungssignale führen dazu, dass die Lehrerin in Z. 15 unmittelbar anschließend aushilft. Obwohl der Schüler relativ schnell in die Formel zurückfindet, bleibt die Lehrerin unterstützend und spricht mit. Dass die Einheit abgeschlossen ist, wird durch eine positive Bewertung an die gesamte Schülerschaft angezeigt, deren Zweck weniger in der eigentlichen Evaluation der Leistung besteht, sondern vielmehr organisationeller Natur ist, um anzuzeigen, dass das Muster zur Zufriedenheit der Lehrerin abgeschlossen wurde. Sowohl die Formelhaltigkeit als auch die Geschwindigkeit der Sequenz sprechen für eine reine Wiederholung und „Zurschaustellung“ von Wissen.

5.2. Neues Wissen

Bei der zuvor betrachteten Wissenselizitation handelt es sich ganz offensichtlich um ein wohl eingeübtes, bereits des Öfteren wiederholtes Muster. Natürlich wird in der unterrichtlichen Interaktion aber auch neues Wissen eingeführt. In einer Unterrichtseinheit, die dem Lehrervortrag mit verteilten Rollen bei Ehlich & Rehbein (1986: 59ff) nahekommt, liest die Lehrerin einen Text über Pinguine vor, um anschließend den Inhalt des Textes mit den SchülerInnen zu besprechen.

„Pinguine“: Neues Wissen

B2: *Pingviny*

- 01 L chorošo (-) skažite požalujsta čto NOVogo iz etogo rasskaza vy
uznali o pingvinach (-)
- 02 čto novogo (.) čto vy uznali tut čto vy ran`še ne znali (.)
((zeigt im Buch auf ein Bild))
- 03 čto ty uznala
- 04 S čto a_u nich takie domiki za (unverst.) i čto oni pod snegOm
- 05 L =čto oni pod snEgom (.) a_oni u nich netu žil`ja (.)
- 06 vot tam gde on nachoditsja v etot moment eto ego žil`ë (.)
- 07 <<cresc> načalos` burja on stoit na meste i na_vokrug ego domiki
snežnye>
((zieht die Schultern hoch, zeichnet mit der rechten Hand einen
Halbkreis))
- 08 (.) čto ty
- 09 S =čto u nich suščestvuet pingvinyj pljaž
- 10 L da: čto u nich suščestvuet pingvinyj pljaž (.)
- 11 <<cresc> a počemu etot bereg> pljažem nazvan (-) počemu (.)
((fährt auf der Abb. im Buch mit dem Finger über den Strand))
- 12 počemu daniel bereg pljažem nazvan
((zeigt auf Daniel))
- 13 S on očen` pochože potomu čto tak vot (unverständl.)
- 14 tam vniz tam očen` mnogo kak na pljažU
((L und S machen eine gleitende Geste von oben nach unten))

- 15 L da (.) na pljaže (-) kak naše_kak ljudi kak ljudi i deti na pljaže
((zeigt auf das Bild))
- 16 čto eščë vy_vy uznali čto eščë novogo uznali pro pingvinach (2s)
- 17 miša čto ty novogo uznal pro pingvinach
- 18 S eh čto oni eh l_ljudi ne znali vse slušajut čto im popadalsja
- 19 L =skažite požalujsta počemu oni ljudi ne ispugalis` i ne razbežalis`
(.)
- 20 kogda priechali učennye iz (unverst.)
- 21 i tam stol'ko vsego i bočky s gorjučimi i produkty palatky (.)
((macht aufzählende Gesten))
- 22 <<cresc> počemu oni ne razbežalis` krikom tak kak by sdelali naše>
počemu
((zeigt auf eine Schülerin))
- 23 S =oni očën` ljubopytnye
- 24 L eščë chorošo oni ljubopytnye eščë počemu oni ne razbežalis`
((aufzählende Gesten))
- 25 S oni_im interesno oni nikogda takoe ne videli
- 26 L =oni nikogda takoe ne videli (.)
((aufzählende Gesten))
- 27 i vse-taki počemu oni ne razbežalis` videli ljudi ne razbežalis`
- 28 S potomy čto oni ne znajut čto eto možet byt` opasno
- 29 L =oni nikogda ne videli ljudi oni ne znali čto ot čeloveka možet
ischodit` opasnost` (.)
- 30 oni očën` doverčivye i konečno že ljudi ne dolžny nikogda zabyvat`
ob etom
- 31 čto oni doverčivye malen`kie kak (.) kak malen`kie deti (.)
- 32 my že nikogda ne obidim rebënok kogda smelo k nam podojdët
((beugt sich nach vorne))
- 33 (unverständl) ich nel'zja obižat' nel'zja ich streljat' nel'zja na
nich ochotit'sja nel'zja icpugat'
- 34 pust' oni ostanutsja takimi doverčivymi kak deti (.) chorošo

B2: Pinguine

- 01 L gut (-) sagt bitte was NEUES habt ihr aus dieser geschichte über
Pinguine erfahren (-)
- 02 was neues (.) was habt ihr dort erfahren was ihr vorher nicht wußtet
(.)
((zeigt im Buch auf ein Bild))
- 03 was hast du erfahren
- 04 S dass sie so kleine häuschen haben (unverst.) und dass sie unter dem
schnee sind
- 05 L =dass sie unter dem schnee sind (.) a_und sie haben keinen festen
wohnsitz (.)
- 06 gerade da wo sie sich in diesem moment befinden da ist ihr
wohnsitz(.
- 07 <<cresc> es kommt ein sturm und er steht auf der stelle und
rundherum seine schneehäuschen>
((zieht die Schultern hoch, zeichnet mit der rechten hand einen
Halbkreis))
- 08 (.) und du
- 09 S =dass es bei ihnen ein pinguinstrand gibt

- 10 L ja: dass es bei ihnen ein pinguinstrand gibt (.)
 11 <<cresc> und warum wird diese küste> strand genannt (-) warum (.)
 ((fährt auf der Abb. im Buch mit dem Finger über den Strand))
 12 warum daniel wird sie strand genannt
 ((zeigt auf Daniel))
 13 S er ist sehr ähnlich weil so(unverständl.)
 14 da unten da ist sehr viel wie auf dem strand
 ((L und S machen eine gleitende Geste von oben nach unten))
 15 L ja (.) AM strand (-) wie unsere_wie erwachsene wie erwachsene und
 kinder am strand
 ((zeigt auf das Bild))
 16 was habt ihr_ihr noch neues über pinguine erfahren (2s)
 17 miša was hast du neues über pinguine erfahren
 18 S äh dass sie äh m_menschen nicht kennen alles hören was ihnen
 begegnet
 19 L =sagt bitte warum haben sie sich nicht vor den leuten erschreckt und
 sind davongelaufen (.)
 20 als die wissenschaftler aus (unverst.)kamen
 21 und da waren so viele sachen fässer mit treibstoff und lebensmittel
 und zelte (.)
 ((macht aufzählende Gesten))
 22 <<cresc> warum sind sie nicht unter geschrei davongelaufen wie das
 unsere tun würden> warum
 ((zeigt auf eine Schülerin))
 23 S =sie sind sehr neugierig
 24 L auch gut sie sind neugierig aber weiter warum sind sie nicht
 davongelaufen
 ((aufzählende Gesten))
 25 S sie_es war für sie interessant und sie hatten so was noch nie
 gesehen
 26 L =sie haben so etwas noch nie gesehen (.)
 ((aufzählende Gesten))
 27 und trotzdem warum sind sie nicht davongelaufen sie sahen die leute
 liefen nicht davon
 28 S weil sie nicht wußten dass das gefährlich sein kann
 29 L =sie hatten noch nie menschen gesehen sie wussten nicht dass vom
 menschen gefahr ausgehen kann (.)
 30 sie sind sehr zutraulich und natürlich sollten die menschen das nie
 vergessen
 31 dass sie zutraulich klein sind (.) wie kleine kinder (.)
 32 wir würden ja auch nie ein kind kränken dass tapfer auf uns zukommt
 ((beugt sich nach vorne))
 33 (unverständl) man darf sie nicht kränken nicht auf sie schießen sie
 nicht jagen nicht erschrecken
 34 dass sie immer so zutraulich wie kinder bleiben mögen (.) gut

Die Lehrerin initiiert das Muster mit einer Erzählaufforderung und einer anschließenden W-Frage. Dabei wird besonders betont, dass über das NEUE Wissen berichtet werden soll. Weitere Einschränkungen werden nicht vorgenommen. Fast alle *turn*-Angebote der Lehrerin sehen eine programmierte Selbstauswahl vor, lediglich in Z. 17 wird keine Selbstauswahl getroffen, die Lehrerin teilt den *turn* einem Schüler zu, der sich nicht gemeldet hat. Im Anschluss in Z. 18 finden sich dann auch die einzigen Verzögerungssignale im gesamten Interaktionsverlauf. Ansonsten sind die Anschlüsse der Lehrerin, oft aber auch der SchülerInnen, sehr direkt, es wird wenig Zeit auf die Zuteilung der *turns* verwendet, meist lediglich durch Nennung des Namens oder eine Zeigegeste. Die Zeit bis zur endgültigen

tigen Vergabe des Rederechts füllt die Lehrerin mit Wiederholungen und Paraphrasen der Fragen. Gelegentlich lockert sie das strikte Schema mit weitergehenden Ausführungen zum Text, die das Gesagte der SchülerInnen aufgreifen und erweitern. Doch auch für die Korrektur zweier Fehler – einmal die Betonung in Z. 04 *snegom* zu *snegom* und in Z. 14/15 eine falsche Lokativendung (*pljažu* zu *pljaže*) – wird kaum Zeit aufgewandt, sie erfolgt nur durch korrigierte Wiederholung des Gesagten.

Das relativ offen gehaltene Erzählangebot bleibt bis Z. 10 erhalten, dann nimmt die Lehrerin in Z. 11 eine Schülerantwort zum Anlass, eine warum-Frage zu stellen, um so Begründungsmuster zu elizitieren. In Z. 16 wird das offene Angebot wiederholt und wieder nutzt die Lehrerin in Z. 19 die Antwort des Schülers, um mittels einer warum-Frage ein begründendes Handlungsmuster zu initiieren. Der Ratifizierungsschritt bzw. die Evaluation des Gesagten durch die Lehrerin bleibt in diesem Ausschnitt – im Unterschied zum vorherigen Auszug – relativ implizit. Das Verfahren, das hier gewählt wird, besteht überwiegend in einer Wiederholung oder Paraphrase von Teilen der Schüleräußerung und einer Weiterentwicklung zu eigenen Anmerkungen oder neuen Fragen, was Zustimmung seitens der Lehrerin impliziert. Ab Z. 19 jedoch ändert sich das Verfahren. Zwar werden die Schülerantworten in Z. 23 und 25 durch Wiederholung gutgeheißen, mittels konzessiver Konnektoren (*aber, trotzdem*) wird aber verdeutlicht, dass diese Antworten keine hinreichenden Begründungen sind. Erst in Z. 28 fällt das entscheidende Stichwort, die vom Menschen ausgehende Gefahr, die dann wiederum Impulsgeber ist für einen kurzen Vortrag mit einem moralischem Fazit, der die thematische Einheit abschließt. Auffallend sind an diesem Ausschnitt ebenfalls das hohe Tempo, die Anschlussdichte der einzelnen Beiträge und die reformulierende, erzählende Tätigkeit der Lehrerin, die potentielle Pausen nicht zulässt. Auch wenn hier neues Wissen kommuniziert wird, also scheinbar die argumentative Darstellung von Wissen im Vordergrund steht, so stellt doch der lenkende Eingriff durch die Lehrende eine deutliche Einschränkung dar, die auch hier eher die reine Faktendarstellung durch die SchülerInnen ermöglicht, während die argumentativ-wertende Wissenskommunikation von „autorisierter“ Seite vorgenommen wird.

Ohne behaupten zu wollen, dass eine kulturelle Präferenz für bestimmte Formen der Wissenskommunikation im Unterrichtsgeschehen die einzige Lesart der vorliegenden Transkriptausschnitte sein muss, zeigt sich die Spezifität der Interaktion deutlich vor der Folie unterrichtlicher Interaktion in deutschen Schulen. Zum Vergleich sei hier ein Transkript einer Unterrichtskommunikation aus einer deutschen Grundschule aus Heller (2012: 191ff) angeführt. Thema ist die Geschichte von St. Martin. Die Kommunikation gestaltet sich durchaus anders als im vorherigen Ausschnitt aus der „Samstagsschule“. Zwar ähnelt die Wissen elizitierende Eingangsfrage dem vorherigen Einstieg, die Lehrerin stellt bei ausbleibender Rückmeldung dann auch paraphrasierend weitere Initiativfragen, teilweise metakommunikativ angereichert (erzählen waRU:M, eine geSCHICHte zu in Z. 3 und 11). Zwischen den einzelnen *turns* verstreicht jedoch vergleichsweise viel Zeit. Die Beiträge der Lehrerin beschränken sich auf die Eingangsfragen, dann aber ab Z. 12 überwiegend auf Rückmeldesignale (aHA:, 035; hm_hm, 054) und moderierend regulierende Einwurfe (Eva, Z. 017; wer weiter erzählen möchte zeigt AUF, Z. 044 usw.). Längere Erzählpassagen seitens der Lehrerin lassen sich nicht finden. Es werden Pausen bis zu 4.9 Sekunden zugelassen (Z. 045). Insbesondere das sprachliche Handeln der Lehrerin weicht also deutlich von dem stark regulierenden Handeln in der russischsprachigen Sequenz ab.

(B2) Sankt Martin (C-2), L: Lehrerin, K1-K10: SchülerInnen, A: Ayla, N: Nural

```
001 L:      ähm:: bestImmt wisst ihr noch n bisschen MEHR
002        über sankt martin; (-)
003        öhm vielleicht könnt ihr mir ja er erzählen waRU:M
004        wir dieses fest [feiern-]
005 K1:      [HM      ]: ,
006        (1.1)
007 L:      is das denn was beSONderes?
008        (0.5)
009        muss es ja wohl SEIN.
010        (2.9)
011        s gibt sicherlich eine geSCHICHte zu sankt martin;
```

012 [=vielleicht KENNT ihr die-]
 013 K1: [↑AH- ((meldet sich))]
 014 K2: =AH- ((meldet sich))
 015 K3: =ich kenn die nich;
 016 (.)
 017 L: Eva.
 018 (1.1)
 (...)
 032 K4: sankt mArtin hatte mal ein MANN(tel) gerettet au
 033 ähm h^o (1.2) wo der mann im SCHNEE war;
 034 (0.3)
 035 L: aHA:,
 036 (0.3)
 037 K4: [und den MANTel hat der so dUrchgeschnitten, (.)]
 038 L: [(nickt)]
 039 K4: °h mit_m SCHWERT,
 040 =und dann °h hat der ein stück geGE:ben;
 041 =den MANTel-
 042 K1: =und dann [°h und dann war der-]
 043 L: [hm_hm:, (0.6) mo]!MENT!.
 044 wer weiter erzählen möchte zeigt AUF.
 045 (4.9)
 046 viOla.

Während also in den russischen Unterrichtseinheiten zum einen ein schnell abrufbares Wissen im Vordergrund steht, das formelhaft hervorgebracht wird, und die Lehrende insbesondere im zweiten Ausschnitt offensichtlich Wert auf die Ergänzung und Vertiefung des Schülerwissens durch weitere Beispiele, Paraphrasen, moralisierende Schlüsse u.Ä. legt, liegt im Unterrichtsbeispiel der deutschen Grundschule (Heller 2012) die (Re-)Produktion von Wissen fast ausschließlich in Schülerhand. Die Lehrerin greift lediglich moderierend, nicht aber inhaltlich lenkend ein und lässt der Interaktion somit, zumindest scheinbar, relativ freien Lauf.

Die SchülerInnen der russischen Samstagsschule erleben somit zwei Formen der Wissenskommunikation, die sich hinsichtlich der präferierten Handlungsmuster doch verhältnismäßig deutlich unterscheiden: auf der einen Seite gelerntes und abrufbares Wissen, das sogar sprachlich in einer fest stehenden Form hervorgebracht werden muss, und „neues“ Wissen, das jedoch nur gelenkt und selektiert geäußert werden darf, auf der anderen Seite, in der deutschen Regelschule, eine weitestgehend selbst gesteuerte Produktion von Wissen. Dabei entspricht der in der russischen Institution praktizierte Unterrichtsdiskurs dem von Glowka (1995) in seiner kontrastiven Studie Mitte der neunziger Jahre in russischen Schulen beobachteten Diskurs, der geprägt ist von Geschwindigkeit, Repetition und Methodenfülle. Das zuvor beschriebene kommunikative Handeln der SchülerInnen, vor allem aber auch der Lehrerin, entspricht also aller Wahrscheinlichkeit nach der Bildungserfahrung der Eltern der hier unterrichteten SchülerInnen.

6. Fazit und Ausblick

Wie eingangs erwähnt, können familiäre Kommunikationserfahrungen und -gewohnheiten institutionellen Erwartungen an die Kommunikation über Wissen entgegenstehen. Diesen Punkt macht Heller (2012) in ihrer Arbeit zu kommunikativen Erfahrungen von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich. Während bei Heller jedoch der institutionelle Rahmen – Familie vs. Schule – divergiert und so für die SchülerInnen Divergenz zumindest erwartbar ist, haben die im vorliegenden Beitrag betrachteten AkteurInnen mit einer zweifachen Herausforderung umzugehen: In zwei Institutionen, die sich zumindest in ihren institutionellen Zwecken – der Vermittlung von Wissen – nahe stehen, erfahren sie deutlich divergierende Formen der Wissenskommunikation, die als angemessen erachtet werden. Wenn sich bereits unterschiedliche diskursive Muster in Familie und Schule auf die argumentativ-diskursiven Fä-

Beatrix Kreß (2014), „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169-182. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Kress.pdf>.

igkeiten der Kinder auswirken kann (vgl. Heller 2012: 272), so gilt dies für die vorliegende Konstellation wohl umso mehr und kann zumindest partiell als mögliche Erklärung für Unterschiede in der Unterrichtspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund herangezogen werden.

Eine Analyse der Unterrichtsinteraktion kann zumindest die Divergenzen aufzeigen, unklar bleiben jedoch die Einstellungen der SchülerInnen gegenüber diesen unterschiedlichen Anforderungen und die daraus resultierenden potentiellen *Coping*-Strategien. Darüber hinaus kann in der spezifischen Ausformung des Unterrichtsdiskurses eine Konsequenz aus der in den Vorgesprächen formulierte Unzufriedenheit gesehen werden – die Eltern und Lehrkräfte realisieren in der von ihnen geformten Institution ihre Vorstellung von Wissenserwerb –, der wahrscheinlich ihrer eigenen Bildungserfahrung entspricht. Zu vermuten ist außerdem, dass auch die Eltern, welche die zweite schulische Institution, die Samstagsschule, ja selbst hervorbringen, hier eine entscheidende Rolle hinsichtlich persönlicher Präferenzen und Dispräferenzen der SchülerInnen gegenüber den unterschiedlichen Formen kommunikativer Lehr-/Lerninteraktionen spielen könnten. Um diesen weiterführenden Fragen nachzugehen, sind jedoch weitere Daten anderer Natur zu generieren, etwa in Form von Interviews mit einem Fokus auf diese Konstellation, dem Mitschnitt von Peer-to-peer Interaktionen oder familiärer Kommunikation (vgl. Kap. 4).

In jedem Falle scheint mir mit dem hier beschriebenen „kommunikativen Dilemma“ ein Aspekt vorzuliegen, der bei der Betrachtung von mehrsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deren schulischer Leistungen und Leistungsfähigkeit häufig vernachlässigt wird und der in die bisweilen hitzig geführte Diskussion um Nutzen oder Schaden von Mehrsprachigkeit einzubeziehen wäre. Dabei wird deutlich, dass, um die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – und das steht in deutlichem Widerspruch zu den quantitativen Studien Essers – auch vor dem Hintergrund ihrer divergierenden bzw. differierenden kommunikativen Verortungen beurteilen zu können, letztlich ein qualitatives Forschungsparadigma herangezogen werden muss. Hinsichtlich möglicher didaktischer Konsequenzen kann abschließend nur zustimmend auf Hellers Vorschlag verwiesen werden, eine Bewusstmachung der Existenz dieser divergierenden Praktiken in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einzubinden sowie zunehmend auf „videobasierte Reflexion von Unterricht mit gesprächsanalytischen Mitteln“ (Heller 2012: 281) zurückzugreifen.

Literatur

- Bbeauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2001), *Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen. Ein Länderüberblick*. Broschüre Nr. 10.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009), *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. bearbeitete und aktualisierte Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (2013), *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. durchgesehene Auflage. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Chomsky, Noam (1972), *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ehlich, Konrad (2007), *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977), Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma Corinna (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1994), Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Brüner, Gisela & Graefen, Gabriele (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 287-327.
- Esser, Hartmut (2006a), Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. *Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 7-8, 37.

Beatrix Kreß (2014), „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169-182. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Kress.pdf>.

- Esser, Hartmut (2006b), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Glowka, Detlef (1995), *Schulen und Unterricht im Vergleich. Rußland – Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2009), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag, 15-30.
- Günthner, Susanne & Luckmann, Thomas (2002), Wissensasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation. Die Relevanz kultureller Repertoires kommunikativer Gattungen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.), *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr, 213-244.
- Heller, Vivien (2012), *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kaas, Leo & Manger Christian (2010), *Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment*. IZA Discussion Paper 4741.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009), Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag, 233-247.
- Redder, Angelika (1984), *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Russell, Bertrand (1911), Knowledge by acquaintance and knowledge by description. *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series)* XI, 108-128.
- Ryle, Gilbert (1997), *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Scherr, Albert (2007), Schools and cultural difference. In: Kotthoff, Helga & Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin, New York: de Gruyter, 303-321.
- Spiegel, Carmen (2006), *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrer, Schülern und Institution*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung [Online unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/unterricht.pdf>. 02.01.2014).
- Spitzmüller, Jürgen & Warnke, Ingo H. (2011), *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- SVBl 9/2005, Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. RdErl. d. MK v. 21.7.2005 - 26 - 81 625 - VORIS 22410 [Online unter <http://www.nibis.de/nli1/ikb/erlasse/SVBL%2009-05%2019.08-475.pdf>. 07. Januar 2014].

Anmerkungen

¹ Zur Übersicht s. auch http://www.russisch-fuer-kinder.de/de_start/sprachkurs/index.php (16.9.2013).

² Einen Überblick über die verschiedenen Umsetzungen der Länder gibt die Broschüre „Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen: Ein Länderüberblick. In der Diskussion 10/2001“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2001).

³ Zur Kursbeschreibung siehe <http://www.teremok.de> (16.9.2013).

⁴ Vgl. auch die Unterscheidung zwischen *knowing how* und *knowing that* nach Ryle (1997: 32) und die Ausführungen bei Bredel (2013: 94ff) zu Können und Wissen.

⁵ Vgl. z.B. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/chinesische-schueler-auswendiglernen-sehr-gut-phantasienguegend-a-734775.html> (15.7.2013).