

Beatrix Kreß & Katsiaryna Roeder

Zu den Einflussfaktoren auf Sprache, Identität und Lernen: Was bringen Schüler*innen mit Herkunftssprache mit?

Abstract

Der Beitrag geht von einem grundsätzlichen Interesse am Unterrichtsgeschehen im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) aus. Betrachtet wird herkunftssprachlicher Unterricht in außerschulischen Einrichtungen, die aus herkunftssprachlichen Gemeinschaften heraus betrieben werden (russische ‚Samstagsschulen‘). Die Unterrichtsinteraktion wird hinsichtlich ihrer identitätsbildenden und -stabilisierenden Potenziale in Verbindung mit Erkenntnissen aus Interviewdaten mit den jeweiligen Akteur*innen interpretiert, um besser zu verstehen, was der herkunftssprachliche Unterricht über die Sprachvermittlung hinaus leistet und was Schüler*innen mit Herkunftssprache somit in den Unterricht in die Regelschule mitbringen. Im Zentrum des Beitrags steht die Identitätsbildung durch den HSU als Einflussfaktor.

The contribution comes from a fundamental interest in what is happening in lessons that teach heritage languages. The analysis is on heritage language instruction in extracurricular institutions that are run from within the communities (Russian ‘Saturday schools’). The classroom interaction is interpreted with regard to its identity-forming and identity-stabilizing potential. This is linked with findings from interview data with the respective actors in order to better understand what the native-language teaching achieves beyond language mediation and what students with a heritage language thus bring to the classroom in regular/mainstream school classrooms. The focus of the paper is to elaborate the identity-building contribution of HSU as an influencing factor.

Schlagwörter:

Herkunftssprachen, Identität, Mehrsprachigkeit
Heritage Languages, Identity, Multilingualism

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es vor allem darum, zu verdeutlichen, welche Rolle Herkunftssprachen in den Lebenswelten und Identitätskonzeptionen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund spielen (können) und mit welchen lebensweltlichen, identitätsspezifischen und sprachlichen Voraussetzungen diese Schüler*innen am Unterricht teilnehmen. Das Wissen darum sollte unseres Erachtens in der Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker berücksichtigt werden, in der ohnehin noch an vielen Stellen Entwicklungspotentiale und Desiderata bestehen. Mehrsprachigkeitsdidaktik als ein Umgang mit den mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen unter bewusstem Einbezug ihrer gesammelten Sprachlernerfahrung (vgl. hierzu Bredthauer, 2018: S. 276; Hu, 2010: S. 215), muss das gezielte Lernen der Herkunftssprache in unterrichtliche Kontexte einbeziehen. Wie

Mehlhorn (2019: S. 205) konstatiert, existieren aber beispielsweise zum herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) für Russisch immer noch kaum gezielte Untersuchungen. Die Sprachlernerfahrung im HSU Russisch wird im vorliegenden Beitrag in den weiteren Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und Lernen gestellt. Auf der Basis von Daten, die in neben der Schule bestehenden Einrichtungen erhoben wurden, in denen Russisch als Herkunftssprache im Vordergrund steht, geht es um die Lebenswelt mehrsprachiger Schüler*innen und identitätsbildende Praktiken im herkunftssprachlichen Unterricht. Die hier angestellten Überlegungen sind vermutlich teilweise übertragbar auf andere Herkunftssprachen, es zeigen sich aber auch Tendenzen, die für die russischsprachige Community spezifisch sind. Im Beitrag wird zunächst die migrations- und sprachspezifische Konstellation der entsprechenden Community skizziert. Im Anschluss werden die für die vorliegende Untersuchung theoretisch relevanten Überlegungen zu den Zusammenhängen von Sprache und Identität als Grundlage für die Datenauswertung diskutiert. Der Darstellung des Untersuchungsdesigns und der Entwicklung von Fragestellungen folgt eine exemplarische Auswertung von Daten im Hinblick auf die für diesen Beitrag spezifischen Frage nach dem identitätsbildenden Potenzial des herkunftssprachlichen Unterrichts in den von uns untersuchten Einrichtungen. Abschließend werden die Ergebnisse verallgemeinernd diskutiert und einige Überlegungen zu den Konsequenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten angestellt.

2. Herkunftssprache: Sprachrepertoire und Spracherleben

Es ist vergleichsweise schwierig zu benennen, um wie viele Sprecher*innen des Russischen es in Deutschland geht. Das liegt an der Art der statistischen Erfassung nach Staatsangehörigkeit (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 85). So fallen russlanddeutsche Spätaussiedler*innen und ihre Familien oft aus der Statistik, da sie deutsche Staatsangehörige sind. Bei Personen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit ist nicht immer klar, mit welcher Erstsprache sie sich identifizieren. Aufgrund der privilegierten Stellung des Russischen in der sowjetischen Sprachenpolitik ist davon auszugehen, dass auch die Migration aus vielen Teilrepubliken der ehemaligen Sowjetunion (Kasachstan, Weißrussland) russisch geprägt ist (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 86). Insgesamt ist die Gruppe heterogen, wie auch die jeweilige Zuwanderung. Seit den frühen 1990er Jahren ist die Migration aus der ehemaligen Sowjetunion geprägt von russlanddeutschen Spätaussiedler*innen und bis 2005 von ‚jüdischen Kontingentflüchtlingen‘ (vgl. Belkin, 2017). Seit dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005 ist es vornehmlich die Arbeits-, Bildungs- oder Heiratsmigration, welche die russische Migration speist. Die Zahlen schwanken, Konsens aber herrscht dahingehend, dass weiterhin der russischsprachig geprägten Migration nach der türkischen, syrischen und polnischen eine erhebliche Bedeutung zukommt (vgl. Anstatt, 2008a; Anstatt, 2011: S. 103; Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 87). Wie sich der russische Angriff auf die Ukraine im Februar 2022 und der daraus resultierende Krieg auf die russischsprachige Zuwanderung auswirkt, ist derzeit noch nicht genau zu übersehen. Bereits im Jahr

2021 stieg der Zuzug aus Russland und der Ukraine deutlich an (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022).

Anstatt (2011: S. 103) bescheinigt dem Russischen in Deutschland eine hohe Vitalität: Die Migration erfolgte häufig im Familienverbund, es existieren ausgebaute soziale Netze sowie eine gewisse Infrastruktur, z. B. russischsprachige Geschäfte, in denen russische Lebensmittel, aber auch Druckerzeugnisse erhältlich sind. Daneben spielen Gemeinden und Vereine zum Erhalt der russischen Sprache und Kultur eine Rolle, die oft kleinere Bibliotheken, einen Filmverleih und Kulturveranstaltungen vorhalten und in denen auch die weiter unten ausführlicher skizzierte Sprachförderung stattfindet. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Zusammenhang sicher auch die Tatsache, dass das Russische – trotz vergleichsweise niedrigem Prestige¹ in Deutschland (vgl. z. B. Gärtig, Plewnia & Rothe, 2010: S. 247-250; Plewnia & Rothe, 2011: S. 225-229) – über einen hohen kommunikativen Wert verfügt durch die vergleichsweise hohe Zahl an Sprecher*innen weltweit. Auch dies mag dafür verantwortlich sein, dass die Sprachloyalität in dieser Gruppe – auch über Generationen hinweg – hoch ist, wenngleich die eigentlichen Kompetenzen in der zweiten Generation deutlich abnehmen (vgl. u. a. Anstatt & Dieser, 2007; Anstatt & Rubcov, 2012; Brehmer & Usanova, 2015; Dieser, 2009; Gagarina, 2011).

2.1 Herkunftssprache und herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)

Das Statistische Bundesamt erfasst 2021 1.303.000 Personen mit einem Migrationshintergrund im weiteren Sinne aus der Russischen Föderation (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021). Die sprachliche Lage ist dabei aber nicht erfasst. Brehmer & Mehlhorn (2018b) gehen von 240.000 Menschen mit russischem Migrationshintergrund aus, die in Deutschland geboren wurden und somit potentielle Herkunftssprecher*innen sind. Hinzu kommt eine weder statistisch noch wissenschaftlich bislang gut erfasste Generation 1.5, die noch in den Folgestaaten der ehemaligen Sowjetunion geboren wurde, aber im Verlaufe ihres Heranwachsens (in der Regel im frühen Teenageralter oder etwas früher) gemeinsam mit ihren Eltern nach Deutschland migrierte und dort ihre schulische Laufbahn fortsetzte (vgl. Remennick, 2017). Diese Schüler*innen zählen zwar nur eingeschränkt als Herkunftssprecher*innen (s. u.), wären aber, gerade wenn der Schulwechsel vergleichsweise früh in der schulischen Laufbahn erfolgt, mit zu berücksichtigen, denn es hat dann kaum schulische Sprachinstruktion im Herkunftsland stattgefunden. Die ‚Herkunftssprache‘ wurde auch in diesen Fällen überwiegend im familiären Kontext erworben.

Von Herkunftssprache/Herkunftssprecher*in ist in Anlehnung an den englischsprachigen Ausdruck „heritage language“ (zuerst Fishman, 1966; Polinsky & Kagan, 2007) die Rede, wenn Sprecher*innen in Familien zunächst eine Sprache erwerben, die sich von der

¹ Der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine wirkt sich vermutlich nicht positiv aus auf die gesellschaftliche Einschätzung der russischen Sprache. Hierzu liegen aber selbstverständlich noch keine aktuellen Studien vor.

Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft unterscheidet, und in der Familie eben diese Sprache neben der Umgebungssprache Verwendung findet (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a: S. 18). Meist geht man bei den Sprecher*innen von einer Geburt im Aufnahmeland oder von einer Migration vor Schuleintritt aus, dies ist aber ggf. individuell zu betrachten. Ein früher Schulwechsel im Zuge der Migration kann eine vergleichbare Konstellation mit sich bringen (s. o.). Wesentliche Forschungsstränge im Bereich der Herkunftssprachen sind bislang einerseits soziolinguistische Studien zur Spracheinstellung (vgl. z. B. Ries, 2013), psycholinguistisch orientierte Arbeiten zur Kompetenz und zum Sprachverlust (vgl. z. B. Anstatt & Dieser, 2007; Anstatt, 2008b) sowie kontaktlinguistische Betrachtungen zur wechselseitigen Beeinflussung von Deutsch und Russisch bei bilingualen Sprecher*innen und der Herausbildung einer Varietät Herkunftssprache (vgl. z. B. Brehmer, 2007; Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 87; Brehmer & Usanova, 2015).

Insbesondere die wissenschaftliche Orientierung an der Kompetenz herkunftssprachlicher Sprecher*innen und am Sprachverlust zeigt, dass trotz Sprachloyalität und positiver Spracheinstellung die Verwendung im Familienkreis für einen erfolgreichen Erwerb im Sinne eines voll funktional zur Verfügung stehenden kommunikativen Mittels nicht ausreicht (vgl. Anstatt, 2007: S. 103). Hier soll herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) wirksam werden. Die institutionelle Förderung von Herkunftssprachen ist in Deutschland in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt. Bayern hat beispielsweise den staatlich geförderten herkunftssprachlichen Unterricht zum Schuljahr 2008/2009 auslaufen lassen, in anderen Bundesländern kann aber die Herkunftssprache anstelle einer Fremdsprache und teilweise als Abiturfach gewählt werden (vgl. Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020: S. 209): „Die Entscheidung zur Einrichtung von HSU wird von den anbietenden Schulen getroffen. Voraussetzung für die Einrichtung ist jedoch, dass ausreichend große Lerngruppen zustande kommen; die Mindestanzahl Teilnehmender ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt“ (ebd.). Der HSU wurde in der Vergangenheit in erziehungswissenschaftlichen wie soziologischen Arbeiten kritisiert: Der HSU sei nicht hinreichend mit dem Regelunterricht verzahnt (vgl. Schroeder, 2003), der zeitliche Aufwand, der in den herkunftssprachlichen Unterricht fließt, ziehe Ressourcen beim Ausbau der Schulsprache ab (vgl. Hopf, 2005: S. 241f.) und erschwere dadurch integrative Bemühungen (vgl. hierzu v. a. Esser, 2006).

Alternative Angebote zum HSU in der Schule sind der Konsularunterricht sowie von religionsgemeinschaftlichen Trägern organisierter Unterricht, oder – wie im Fall der von uns untersuchten Konstellation – von Elterninitiativen und Kulturvereinen organisierte Angebote (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a: S. 71). Auch diese Angebote sind in der Vergangenheit in die Kritik geraten, denn insbesondere über die Konsulatsschulen wird ein Einfluss ausländischer Regierungen auf die Schüler*innen angenommen (vgl. Woerfel et al., 2020: S. 210). Vor dem Hintergrund der derzeitigen politischen Situation gewinnt die Frage nach politischer Einflussnahme natürlich an Brisanz, allerdings gibt es hierzu augenblicklich noch keine wirklich empirisch abgesicherten Erkenntnisse.

2.2 Herkunftssprecher*innen: Repertoire, Erwerb und Erleben

Der HSU wird offensichtlich von der Mehrheitsgesellschaft und ihren politischen Instanzen oft eher kritisch gesehen (vgl. Woerfel et al., 2020: S. 210). Demgegenüber zeugen alleine die vielfältigen, parallel zum schulischen HSU existierenden Förderangebote, die Bemühungen von Integrationsräten um den HSU etc. davon, dass es einen vitalen Bedarf gibt. Brehmer & Mehlhorn (2018b) zeigen in ihrer Interviewstudie zu Einstellungen gegenüber dem Unterricht in Herkunftssprachen, dass längst nicht alle Familien den HSU für notwendig halten. Bei einigen besteht die Befürchtung, er könne sich negativ auf den Erwerb der Umgebungssprache auswirken. Dem gegenüber erwarten viele Eltern, aber auch Schüler*innen von einem Unterricht in der Herkunftssprache neben einer generellen Verbesserung der herkunftssprachlichen Kompetenz vor allen Dingen auch einen Ausbau der Lese- und Schreibfertigkeit, was so in den Familien nicht geleistet werden kann (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a, 2018b). Zu ergänzen ist aus den Interviews unserer Studie² mit Eltern zu ihren Motiven für die Teilnahme an einem *community*-basierten Angebot, dass sie diese Entscheidung auch als eine Möglichkeit erachten, ihre *agency* im Rahmen der Bildungsentscheidungen wahrzunehmen, also eine gewisse Autonomie im Hinblick auf die Bildungsverläufe ihrer Kinder zu erlangen (vgl. Kreß & Roeder, 2022).

Schüler*innen mit einer Herkunftssprache verfügen über ein spezifisches sprachliches Repertoire (vgl. Gumperz, 1964; Busch, 2012), das sie von ihren Mitschüler*innen ohne Herkunftssprache unterscheidet. Es besteht aus der Umgebungssprache Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache, die die Schüler*innen aber nur begrenzt einsetzen können, ihre Sprachwahl ist somit restringiert. Die Begrenzung geht einerseits von der unterschiedlich ausgeprägten Kompetenz der Schüler*innen in den jeweiligen Sprachen aus, es geht aber natürlich auch um die eingeschränkte Verwendbarkeit der Sprachen. Schüler*innen ohne HSU setzen die Herkunftssprache ausschließlich im familiären Umfeld und ggf. mit Gleichaltrigen ein, die über dieselbe Herkunftssprache verfügen; für Schüler*innen mit HSU ergibt sich zumindest ein weiterer Ort, für den sich die Herkunftssprache eignet. Je nachdem, wo dieser HSU angesiedelt ist, können sich aber auch die Lernorte für beide Sprachen sehr unterschiedlich darstellen – Regelschule und Umgebungssprache auf der einen, Herkunftssprache und Kulturverein auf der anderen Seite. Dies führt dazu, dass sich das sprachliche Repertoire ausdifferenziert und unterschiedliche Register in unterschiedlichem Umfang ausgebildet werden. Auch das Spracherleben von Schüler*innen wird dadurch gestaltet. Busch (2013) führt das Spracherleben als Konzept in den Mehrsprachigkeitsdiskurs ein, um das mehrsprachige Subjekt (und damit auch Identität) zurück in den Fokus zu holen. Mit Spracherleben ist das Erleben der eigenen Sprache und Sprachlichkeit wie auch die Reflexion auf die Fremdwahrnehmung dieser sprachlichen Identität gemeint. Konkret nehmen Schüler*innen wahr, dass Deutsch eine Sprache ist, die in Bildungskontexten funktioniert, ihre Herkunftssprache aber nicht.

² Zum methodischen Vorgehen s. u.

Ganz eingeschränkt funktioniert sie allerdings in einem Bildungskontext, der sich von hegemonialen teilweise signifikant unterscheiden kann, im herkunftssprachlichen Unterricht und in Samstagsschulen (s. u.).

Die Regelschule nehmen viele Schüler*innen in Selbstauskünften als Raum wahr, in dem ihre Mehrsprachigkeit keine Rolle spielt, in der sie quasi „unsichtbar“ ist (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018: S. 75). Wenn ihre Mehrsprachigkeit zum Thema wird, dann eher durch Mitschüler*innen, die davon wissen (vgl. ebd.). Daran scheint auch der zunehmende Einbezug von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, im Fachunterricht oder auch die Nutzung von Ansätzen wie dem Translanguaging als Methode des sprachübergreifenden Unterrichts noch nicht wesentlich etwas zu ändern (vgl. ebd.). Dobutowitsch (2020) wie auch Vossmiller (2018; Vossmiller, in Vorb.), die mehrsprachige Studierende betrachten, zeigen, dass diese Schule auch in der Rückschau oft als einsprachig beurteilen (vgl. z. B. Dobutowitsch, 2020: S. 132ff.) und eher die Hochschule als Ort wahrnehmen, um ihre mehrsprachigen Kompetenzen wieder aufzugreifen. Zudem nimmt die Vorerfahrung aus der Schule Einfluss auf grundlegende Studienentscheidungen, etwa gegen ein Lehramtsstudium (vgl. ebd.: S. 44). Die Hochschule gewährt die Möglichkeit, der eigenen Mehrsprachigkeit nachzugehen. Sie tut dies, indem recht gezielt die Herkunftssprache ausgebaut werden kann. Andererseits behalten Studierende eine gewisse Autonomie, welche Fördermöglichkeiten und -angebote sie tatsächlich wahrnehmen (vgl. Vossmiller, in Vorb.).

3. Sprache und Identität

Wie Bucholtz & Hall (2005: S. 586) in ihrem Beitrag zu den Zusammenhängen von Identität und sprachlicher Interaktion einleitend ausführen, ist das Feld interdisziplinär geprägt und speist sich aus Soziologie, Sozialpsychologie und Sprachwissenschaft gleichermaßen. Mit dem Prinzip der Emergenz (ebd.: S. 587) knüpfen sie an die ‚Linguistic Anthropology‘, aber auch an bereits vorgelagerten, für den Konstruktivismus zentralen Konzeptionen, wie etwa Meads (1932/1979) Konzept des symbolischen Interaktionismus an. Hat Haarmann (1996: S. 219) für die Kontaktlinguistik noch eine nachgelagerte Position der Sprache gegenüber der primären anthropologischen Konstante Identität angenommen, hat sich inzwischen eine Sicht auf Sprache durchgesetzt, die diese als konstitutiv für die Identitätsherausbildung annimmt, „Sprache [...] als eine elementare Sinnstruktur von Welt“ (Ehlich, 1992: S. 70) wird zum Mittel der Erkenntnis- und die Wirklichkeitskonstruktion, die sowohl im privaten als auch institutionellen Kontext notwendig wird. Lehr-Lern-Kontexte ermöglichen dahingehend aufgrund ihres diskursiven Charakters der Wissensprozessierung ein „aktives Verstehen und Konstruieren von Wissen durch den Lernenden“ (Kresić, 2016: S. 123). Mit dem Erwerb einer Sprache werden gesellschaftliche Strukturen angeeignet, die wiederum für die Weltkonstruktion bzw. Weltinterpretation im Laufe der eigenen Sozialisation relevant sind (vgl. Ehlich, 1992: S. 70). Infolgedessen schreibt Ehlich (ebd.) der Sprache verschiedene identitätsstiftende Funktionen zu:

- Da Sprache grundlegend ist, um Orientierung in und Verständnis der Welt (im Sinne der lebensweltlichen Umgebung) zu erreichen, ist Sprache auch fundamental, um in dieser Welt handlungsfähig zu sein.
- Mittels Sprache wird der persönliche Lebensentwurf gestaltet und der Biographieplan umgesetzt.
- Sprache dient der Verständigung mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft, sie stiftet so Zugehörigkeit.
- Durch Sprache erfolgt die Mitgliedschaftszuweisung zu einer gesellschaftlichen Gruppe.
- Sprache dient somit als eine Art anthropologische Grundgröße der „Realisierung von Menschsein“ (ebd.), indem durch Sprache das, was Menschsein ausmacht, konkretisiert wird.

Neben der identitätsstiftenden Funktion vermittelt Sprache auch einen Grundkonsens, der „die Grundlage menschlicher Existenz“ (ebd.: S. 70) darstellt und konstitutiv für die Herausbildung (sozialer) Gruppen ist. Die Sprache ist also als „Gesellungsmittel, als Mittel im Identitätsprozess“ (ebd.: S. 71) zu verstehen. Antizipiert man diese Überlegungen für die von uns untersuchten Samstagsschulen, dann geht es bei außerschulischen Bildungseinrichtung um Sprache, die nicht nur bindend hinsichtlich der Mitgliedschaft in der Gruppe ist, diese muss auch an nächste Generationen weitergegeben werden, damit die Gruppe vital bleibt und aufrechterhalten werden kann. Die Nachwuchsgeneration (2. Generation/Generation 1.5) der russischsprachigen Community verfügt gewöhnlich aufgrund der migrationsbedingten Konstellationen (Geburt und Beginn der Sozialisation im Aufnahmeland, Migration aus dem Herkunftsland im frühkindlichen Alter etc.) nur bedingt bzw. nur partiell über die Herkunftssprache, aber auch damit einhergehend über in der Gruppe herrschende Vorstellungen über die Bildungstraditionen der Herkunftsländer der Eltern oder Großeltern. Dies führt dazu, dass das gemeinsame Wissen über Handlungspraktiken in der Bildungssozialisation für die jüngere Generation zum Teil nicht durchschaubar oder verstehbar ist; das gesellschaftliche Wissen scheint für sie „*fragmentiert*“ und sogar „*isoliert*“ (Rehbein, 1985: S. 19; Hervorhebung im Original) zu sein. Die Aufgabe der Community ist daher, das gemeinsame gesellschaftliche Wissen und ggf. gemeinsame Präsuppositionen über die Lehr-Lernkultur der Herkunftsländer der nächsten Generation näher zu bringen und dadurch transgenerationell die Gruppenidentität zu stärken bzw. vital zu halten. Wir verstehen die von uns betrachteten Einrichtungen als eine Institution, die gebildet wird, um ein mehr oder weniger einheitliches Konzept für die Sicherung gemeinsamer Handlungspraktiken und gemeinsamen Wissens anzubieten (vgl. Ehlich & Rehbein, 1980). Die Samstagsschule wäre als eine Art selbstrepräsentierendes Organ der russischsprachigen Community zu betrachten, welches durch das zirkuläre Ineinandergreifen aller Beteiligten (Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern) und den daraus resultierenden Selbstbestätigungsmechanismus determiniert ist (vgl. Kreß & Roeder, 2022).

4 Kollektives Gedächtnis als Identitätsstabilisator

Das gesellschaftliche Wissen ist als Instanz des kulturellen Gedächtnisses zu betrachten (vgl. Kämper, 2015). Es ist im Rahmen „gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen, Vorstellungsformen und Handlungspraktiken“ (Redder & Rehbein, 1987: S. 16) organisiert und gespeichert. Somit ist das kollektive Gedächtnis eine Manifestation sozialer und ggf. kultureller Praxis der Gesellschaft oder (sozialer) Gruppen, welcher spezifische Funktionen zugesprochen werden können. Das kulturelle Gedächtnis formt sich im Zuge der Interaktion mit anderen Angehörigen der Gesellschaft, die über je individuelle Gedächtnisse verfügen, welche aber wiederum durch die sozialen Rahmen der Einzelnen determiniert sind (vgl. Halbwachs, 1966/2006; Assmann, 2005) und insofern als ein Teil des kollektiven Gedächtnisses wirken: „Das Individuum ist nicht nur Glied einer Gesellschaft, die seine Außenwelt bildet; vielmehr trägt es die Gesellschaft auch als Innenwelt in sich, in Gestalt von Sprache, Bewusstsein und eben auch Gedächtnis“ (Assmann, 2005: S. 70). Halbwachs geht davon aus, dass Erinnerungen eine bewahrende und u. U. stabilisierende Funktion haben können und sie so dazu beitragen, die gesellschaftliche Struktur aufrechtzuerhalten. Das kollektive Gedächtnis kann mittels Erinnerungen rekonstruiert werden; die Erinnerung fungiert dabei als „eine spezifische Form der Wissensaktivierung“ (Kämper, 2015: S. 166), die immer den Bezug auf die aktuelle Situation nimmt (vgl. Assmann, 1988: S. 2005; Halbwachs, 1966/2006). Die Erinnerung scheint eine mentale Kategorie zu sein, die in Form von unterschiedlichen Wissensbeständen konzeptualisiert und in mentalen Bereichen der Mitglieder der Gesellschaft oder (sozialen) Gruppe gespeichert ist. Repräsentiert werden Erinnerungen mittels Sprache in diskursiven Kontexten. Halbwachs (1966/2006: S. 368) weist der Sprache dahingehend eine konstituierende Bedeutung bei der Rekonstruktion des kollektiven Gedächtnisses zu:

Die gesellschaftlich lebenden Menschen gebrauchen Wörter, deren Bedeutung sie verstehen: das ist die Bedingung des kollektiven Denkens. Jedes (verstandene) Wort wird aber von Erinnerungen begleitet, und es gibt keine Erinnerungen, denen wir nicht Worte entsprechen lassen könnten. Wir kleiden unsere Erinnerungen in Worte, bevor wir sie beschwören; es ist die Sprache und das ganze System der damit verbundenen gesellschaftlichen Konventionen, die uns jederzeit die Rekonstruktion unserer Vergangenheit gestattet.

Die Sprache ermöglicht demzufolge dem Kollektiv einerseits die Teilnahme an „kollektiven Selbstbilder[n] und Gedächtnisse[n]“ (Assmann, 1988: S. 11) und andererseits die Aktualisierung von Teilen des gesellschaftlichen Wissens.

Den im kollektiven Gedächtnis gespeicherten Wissensbeständen liegt, so Assmann (1988: S. 13), eine identitätszuschreibende Qualität zugrunde, weil sie sich vor dem Hintergrund bestehender oder in der Vergangenheit herrschender gesellschaftlicher Formationen herausbildeten. Das geteilte Wissen wird in der Regel von den Mitgliedern als inkludierend oder exkludierend verstanden (vgl. Rehbein, 2007). Der Erwerb und die Tradierung des im kollektiven Gedächtnis gespeicherten Wissens sind notwendig, um sich mit der jeweiligen Gesellschaft oder (sozialen) Gruppe zu identifizieren und sich zugehörig zu fühlen. Dies führt auch zur Grenzziehung bzw. zur Unterscheidung von Eigenem und Fremden (vgl. Assmann, 1988: S. 13).

Damit das kollektive Wissen an weitere Generationen weitergegeben werden kann, sind organisierende Strukturen notwendig, die eine Art institutionelle Verortung anbieten und innerhalb derer die notwendige Spezialisierung der Multiplikatoren vollzogen wird. Die Samstagsschule lässt sich also verstehen als ein Indiz, dass die russischsprachige Community ihre Bildungstradition konservieren bzw. aufrechterhalten möchte. Die Samstagsschule wird als eine Art Gegen-Institution zu bereits bestehenden regulären Bildungs- und Erziehungsinstitutionen positioniert. Die geteilte Inakzeptanz der in der Umgebungsgesellschaft vorherrschenden Bildungspraktiken, die sich in Gesprächen und Interviews mit den Interaktant*innen zeigt, und die eventuelle ‚Gefahr‘, der nicht den Vorstellungen entsprechenden Realisierungen der Lehr-Lernprozesse in der Regelschule veranlasst die russischsprachige Community zur Konservierung der in der Einrichtung ausgeübten ‚eigenen‘ Handlungspraktiken der Wissensvermittlung (vgl. Kreß & Roeder, 2022).

Das kollektive Gedächtnis und das hier konservierte gesellschaftliche Wissen sind von einer Art „Pflege“ (Assmann, 1988: S. 14) abhängig. Im Bewahren des kollektiven Gedächtnisses festigt die Gesellschaft oder (soziale) Gruppe „ihr Selbstbild, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt“ (ebd.: S. 15). Gesellschaften oder (soziale) Gruppen können nicht nur für zum Teil ähnliche gesellschaftliche Zwecke unterschiedliche Lösungen ein und desselben Problems in unterschiedlichen Kulturen partiell diverse Bewältigungswege entwickeln, sondern die Einstellungen zur Vergangenheit und Erinnerungen können je nach kulturellen Konstellationen divergieren.

Geht man also vom engen Konnex zwischen Sprache und Identität aus und sieht in Sprache die konstitutive Leistung hinsichtlich der Herausbildung persönlicher wie kollektiver Identität, dann ist durch die Sprachvermittlung der Herkunftssprache bereits eine identitätsstiftende Funktion realisiert. Darüber hinaus werden aber auch über sprachliches Wissen hinausgehende Kenntnisse vermittelt. Hierbei handelt es sich vor allem um Wissensbestände allgemeiner kultureller Art, aber auch um ein grundsätzliches *knowing how* im Hinblick auf Lehren und Lernen, das zumindest in Teilen der Lernerfahrung der Eltern entspricht. Sowohl das generelle kulturelle Wissen als auch das Wissen um die Lehr-/Lernpraxis erscheinen im Hinblick auf Zugehörigkeit konstitutiv. Die Samstagsschule und die dort angesiedelte HSU-Praxis lässt sich also auch als Institution der Identitätsbildung und des Identitätserhalts betrachten.

5 Fragestellungen und methodisches Vorgehen: Samstagsschulen als Feld

5.1 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Es muss vorausgeschickt werden, dass die vorliegende Untersuchung von einem explorativen und damit auch qualitativen³ Vorgehen geleitet ist. Dies bedeutet, dass ein bislang

³ Im Unterschied zu quantifizierenden Verfahren.

wenig erschlossenes Feld der Forschung zugänglich gemacht wird. Es geht also nicht um das Überprüfen bereits bestehender Hypothesen (aus der Theorie oder Ergebnissen abgeleitet). Vielmehr wird ein Feld erkundet, so dass Fragestellung und Methodik in einem engen Zusammenhang stehen und sich teilweise bedingen: Je mehr Daten gewonnen werden, umso genauer und gezielter können auch Fragen gestellt werden. Daher werden im Folgenden die Entwicklung der Fragestellung(en) und die jeweiligen Methoden auch in ihrer Verflechtung chronologisch dargestellt.

Der herkunftssprachliche Unterricht ist, wie bereits erwähnt, kaum untersucht. Dieses Desiderat sowie die schiere Existenz zahlreicher unterschiedlicher Parallelangebote zur Sprachförderung in der zuvor beschriebenen Form sind Ausgangspunkt der Untersuchung. Sie war zunächst erkundend angelegt, d. h. ohne konkrete bzw. mit einer sehr offenen Fragestellung, im Sinne einer Feld- und Fallstudie. Von einer sprachwissenschaftlichen Grundausrichtung in der Mehrsprachigkeitsforschung kommend war das Interesse allerdings von Anfang an auf die unterrichtliche Praxis hin orientiert, verbunden mit der weit gefassten Frage, *wie* an diesem Ort Herkunftssprache vermittelt wird. Das liegt zum einen am bereits oben formulierten Desiderat. Es wird aber auch an eine methodische ‚Tradition‘ im Bereich der Unterrichtskommunikation angeknüpft, die die Zweckhaftigkeit sprachlichen Handelns und die dafür genutzten Mittel in Institutionen der Bildung fokussiert (vgl. Becker-Mrotzek, 2009; Ehlich & Rehbein, 1986). Ziel ist, zu Wissen über die Vermittlungspraxis in der vorliegenden Institution zu gelangen. Die funktionale Sprachanalyse wird dabei mit den gesellschaftlichen Zwecken von Kommunikation verbunden. Damit soll die Sprachvermittlungspraxis in einen zweckhaften Zusammenhang mit den spezifischen institutionellen Voraussetzungen und Anforderungen von Schulen (in unserem Fall: der Samstagsschulen) gestellt werden. Die durch Ehlich & Rehbein 1986 angestoßene funktionalpragmatische Beschäftigung mit den Zwecken schulischer bzw. unterrichtlicher Kommunikation wird hinsichtlich ihrer Ziele durch Weber und Becker-Mrotzek (2012: S. 4) wie folgt bestimmt: „Zentrales Analyseziel ist die Rekonstruktion der den Äußerungsfolgen zugrunde liegenden sprachlichen Handlungsmuster als gesellschaftlich ausgearbeitete Formen sprachlichen Handelns. Ihre innere Struktur ist geprägt durch die institutionellen Rahmenbedingungen, auf die sie bezogen sind.“

Da es sich bei der Einrichtung um ein außerschulisches Angebot handelt, das von der Community selbst hervorgebracht wird und gut frequentiert ist, liegt die Vermutung nahe, dass hier eine Art kulturspezifische Praxis vorliegen könnte, die zumindest in Teilen von der schulischen Praxis der Sprachvermittlung abweicht – und darin die Attraktivität des Angebots liegt. Dies ist lediglich eine Vorannahme, die nicht zur Voreingenommenheit gegenüber den Daten führen sollte. Sie wurde jedoch in gewissem Umfang durch Beobachtungen und unverbindliche Vorgespräche mit verschiedenen Akteuren der Institution genährt. Es zeigen sich räumliche wie körperliche habituelle Praktiken, die an konkrete russische Traditionen anknüpfen (z. B. spezifische Kleidung am ersten Tag des neuen Schuljahrs, dem Tag des Wissens). Auch verweisen die Beteiligten (Lehrkräfte und Eltern) in Vorgesprächen darauf, dass ihnen daran gelegen ist, an vertraute Umgangsweisen mit Schule und Bildung anzuknüpfen. Diese Zusammenhänge wurden allerdings lediglich als

erste Beobachtungen im Feldzugang im Sinne eines „*Nosing Around*“ (Breuer, 2010: S. 62) festgehalten.

In Samstagsschulen in Niedersachsen wurden Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen eingeholt. In zwei Samstagsschulen wurden insgesamt 32 Unterrichtseinheiten (ca. 45-60 Minuten) per Audioaufnahme dokumentiert und teilweise videografiert (4 Videos, 28 Audioaufnahmen). Es handelte sich um Unterrichtseinheiten zur Sprachförderung Russisch mit Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen zwischen sechs und 15 Jahren. Die Schüler*innen arbeiten in ‚Klassen‘ zusammen, werden also in Altersstufen von ein bis zwei Jahrgängen zusammengefasst. Jede Klasse besteht aus ca. 12 bis 15 Schüler*innen. Eine thematische Festlegung der aufgenommenen Unterrichtsstunden erfolgte nicht, da wir eine möglichst vielfältige Datengrundlage anstrebten. Die Aufnahmen stammen aus den Jahren 2012 bis 2021. Zu den Aufnahmen wurden GAT2 Minimaltranskripte (vgl. Selting et al., 2009) erstellt. Danach wurden Verlaufspläne der Unterrichtsstunden angefertigt, die einen Bezug auf die strukturelle Einteilung der Unterrichtsstunde (Begrüßung, Problematisierung, Erarbeitung, Zusammenfassung) und thematischen Einheiten bildeten. Anschließend fand eine intensivere sequenzielle Analyse des Materials unter Rückbezug auf die oben aufgeführten Vorannahmen statt. Wie zuvor dargestellt, lag der Fokus auf der Unterrichtsinteraktion, dem zugehörigen Lehr-/Lerndiskurs und der dort situierten herkunftssprachlichen Vermittlungspraxis.

Der Zusammenhang zwischen sprachlichem Handeln in Unterrichtsinteraktionen und institutionellem Rahmen bei der funktionalpragmatischen Auswertung des Lern-Lehrdiskurses führt an vielen Stellen zu interpretativen Zweifelsfällen. Zur analytischen Bearbeitung ist daher vertieftes Wissen über die Institution, insbesondere über ihre Interaktant*innen – Agent*innen wie Klient*innen – notwendig. Daher wurden im Anschluss an die erste Datenerhebung, also nach der Aufzeichnung, Transkription und funktionalpragmatischen Erstauswertung, Interviews mit Schüler*innen (11 Interviews jeweils 10 bis 15 Minuten), Lehrenden (3) jeweils 35 bis 40 Minuten) und Eltern (2 Interviews jeweils 35 bis 40 Minuten) geführt. Sie wurden zwischen 2019 und 2021 erhoben. Die insgesamt 15 Interviews waren leitfadenbasiert vorstrukturiert, wurden aber so offen geführt, dass jederzeit von den Interviewten neue Themen eingeführt oder bestimmte Teilaspekte besonders fokussiert werden konnten. Ziel war, mehr über die Motive und Erwartungen zu erfahren, welche die einzelnen Akteure in die Institution führen. Der Leitfaden wurde auf der Grundlage der ersten Datenauswertung und der sich daraus ergebenden Fragen sowie theoriebasiert entwickelt. Dabei konnte z. B. zurückgegriffen werden auf bereits existierende Interviewstudien in diesem Kontext (z. B. Brehmer & Mehlhorn, 2018b; Caprez-Krompak, 2010). Die Interviews wurden ebenfalls als Minimaltranskripte nach GAT2 aufbereitet. Sie werden derzeit inhaltsanalytisch und funktionalpragmatisch ausgewertet.

Das sich aus den Interviews ergebende ethnographische Wissen kann genutzt werden, um die sprachliche Oberfläche der unterrichtlichen Interaktion zu interpretieren bzw. zu reinterpretieren. Es stützt die Annäherung an den mentalen Bereich (II) der Spre-

cher*innen (vgl. u. a. Rehbein, 2017), der in der Funktionalen Pragmatik eine entscheidende Rolle spielt, um das sprachliche Handeln der Beteiligten nachzuvollziehen. Gegen die Funktionale Pragmatik wird vorgebracht, dass die Analyse und Interpretation scheinbar singulärer kommunikativer Ereignisse komplexen institutionellen Handlungsräumen wie Schule nicht gerecht werden könne, da Komplexitäten und Einflussfaktoren vernachlässigt werden (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Vogt, 1997). Dies gilt in besonderem Maße für den mentalen Raum, in dem die Entscheidung für sprachliche Handlungen in der einen oder anderen Weise angesiedelt sind. Das bedeutet, dass die Abfolge sprachlicher Handlungen dadurch geprägt ist, über welches Wissen die an der Interaktion beteiligten Personen verfügen und zu welchen sprachlichen Entscheidungen sie aufgrund dessen kommen. Die von uns in den Interviews erhobenen Daten sollen dazu genutzt werden, eben jenen Wissensraum zu füllen. Die Befragten äußern sich in den Interviews in allgemeiner Weise zu Erwartungen an die Institution und ihre Motivation, sich an selbiger zu beteiligen. Damit können konkrete sprachliche Entscheidungen in den Unterrichtsdiskursen analytisch unterfüttert werden. Dies kann einer eher intuitiv geleiteten Analyse vorbeugen, Annahmen über Motive für bestimmte sprachliche Handlungen stützen oder widerlegen und insgesamt dem Eindruck der Singularität entgegenwirken.

Der Ablauf der Untersuchung mit ihren unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsschritten sowie die damit zusammenhängende Entwicklung sowie Weiterentwicklung der Fragestellung wird in Abbildung 1 noch einmal zusammenfassend dargestellt.

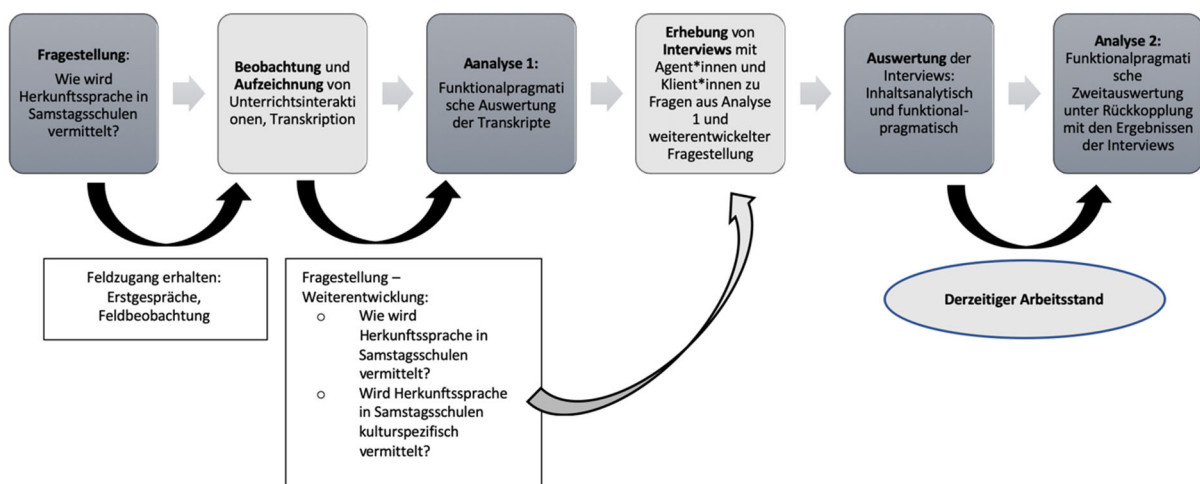


Abb. 1: Darstellung des Untersuchungssettings

5.2 Die Funktionale Pragmatik als Auswertungsmethode⁴

Wie weiter oben dargestellt wird zur Auswertung der Unterrichtsinteraktion und vor allem -kommunikation der funktionalpragmatische Ansatz genutzt. Dieser geht, im Anschluss an die Sprechakttheorie von Austin und Searle und die handlungstheoretischen Überlegungen Rehbeins (1977), vom Grundsatz aus, dass Sprache handelnd, also zur Erreichung von Zwecken eingesetzt wird. Dabei sind die Zwecke sprachlichen Handelns gesellschaftlich wie institutionell determiniert oder zumindest orientiert. Im Vordergrund der funktionalpragmatischen Diskursanalyse steht der Form-Funktion-Zusammenhang des sprachlichen Handelns, welcher die sprachliche Oberfläche unter Rückschluss auf die zugrundeliegende Tiefenstruktur analysiert. Dabei werden mentale Bereiche des Sprechers (ΠS) und des Hörers (ΠH) sowie Wissensstrukturen analytisch rekonstruiert, die zwecks Realisierung gesellschaftlicher Zwecke von Aktanten aktiviert werden. Der analytische Wert der Funktionalen Pragmatik besteht darin, dass sie stets mit authentischen Daten arbeitet und Kategorien aus der Empirie heraus entwickelt.

Um das sprachliche Handeln in Institutionen der Bildung (und anderen institutionellen Kontexten) zur Erreichung der vielfältigen, mit der Institutionen verknüpften Zwecke (allen voran der Wissensvermittlung) analysieren zu können, greift die Funktionale Pragmatik auf unterschiedliche Beschreibungsebenen von Sprache zurück. Es steht stets die Zweckhaftigkeit im Vordergrund. Die kleinste Einheit ist die Prozedur. Nach ihren Zweckbereichen lassen sich deiktische (also zeigende), nennende, expeditiv (also lenkende), operative (verknüpfende) und malende Prozeduren unterscheiden. Prozeduren beschreiben grammatische Phänomene wie Wortarten oder Flexion, jedoch als zweckhafte Größen. So werden die Personalpronomen der 1. und 2. Person vor allem als deiktische Prozeduren über ihre Beziehung zur Sprecher-Origo betrachtet.

Prozeduren werden zu Sprechhandlungen verknüpft. Sprechhandlungen verfügen über eine Illokution, also über einen zentralen Zweck, etwa jemanden zu etwas aufzufordern, etwas zu fragen, über etwas zu informieren oder etwas zu versprechen. Sprechhandlungen fügen sich wiederum zu Mustern zusammen. Muster zeichnen sich dadurch aus, dass sie zweckhaft, routiniert und rekursiv sind. Das Wissen um ihren Ablauf ist gesellschaftlich verankert und wird im Laufe der Sozialisation erworben. Muster, wie etwa das Frage-Antwort-Muster, können mehrfach durchlaufen werden. Ein Muster besteht aus verschiedenen Positionen/Sequenzen, die von den Sprecher*innen im Wechsel geäußert werden. Dazwischen können Entscheidungsknoten liegen, Sprecher*innen können also in der einen oder anderen Weise reagieren/die Position füllen, was zu einem anderen Verlauf des Musters oder seiner Rekursion führen kann. Für die Interaktion im Unterricht

⁴ Der funktionalpragmatische Ansatz wird an dieser Stelle in seinen Grundzügen dargestellt, da unser Beitrag keinen Anspruch auf die Vollständigkeit der Funktionalen Pragmatik erhebt.

sind das Frage-Antwort-Muster und das Aufgabe-Lösungs-Muster gut beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Ehlich & Rehbein, 1986).

Im Folgenden wird das funktionalpragmatische Analyseparadigma genutzt, um den in 3 und 4 aufgeworfenen Annahmen zur identitätsstiftenden Funktion der Samstagsschule nachzugehen. Transkribierte Unterrichtsinteraktionen werden funktionalpragmatisch ausgewertet mit dem Ziel, identitätsstiftende Funktionen aufzuzeigen und die sprachliche Umsetzung dieser Zwecke herauszuarbeiten. Es wird also gefragt, ob in HSU-Interaktionen konkrete Identitätsarbeit geleistet wird und welche Prozeduren und Sprechhandlungen hier zum Einsatz kommen, die sich dann wohlmöglich zu Mustern verdichten lassen.

6. Erinnern und Wissen im HSU

Der vorliegende Transkriptausschnitt stammt aus dem herkunftssprachlichen Russischförderunterricht an einer außerschulischen Bildungsinstitution (Samstagsschule) in Niedersachsen in einer sechsten Klasse. Das Thema der Unterrichtsstunde sind zusammengesetzte Substantive bzw. Abkürzungen. Zuerst erläutert die Lehrkraft den Schüler*innen die grundlegenden Regeln der Wortbildung von zusammengesetzten Substantiven, anschließend führen sie gemeinsam eine Übung durch: Aus den angebotenen Substantiven sollen die Schüler*innen Abkürzungen bilden. Die auszuführende Aufgabe enthält einige Begriffe, die einen Bezug auf historisch-kulturelle Sachverhalte des Lebens in der Sowjetunion (*agitbrigada* [das Propagandateam], *junkor/speckor/sobkor/sel'kor* [junger Korrespondent, Spezialkorrespondent, eigener Korrespondent, Landeskorrespondent]) nehmen. Die teilnehmenden Schüler*innen verfügen in den meisten Fällen über geringe kulturelle Kenntnisse zu den Herkunftsländern ihrer Familienangehörigen. Wenn diese vorhanden sind, sind sie nur zum Teil aus persönlichen Erzählungen oder anderen nicht institutionellen Quellen erfahrbar, sodass es plausibel erscheint, diese komplementär und institutionell fundiert zu erklären – dies wird durch die Lehrkraft durchgeführt. Damit werden sie aus der individuellen Erinnerung enthoben und zu einem allgemeinen Wissensbestand abstrahiert.

6.1 Herstellung des Erinnerungsraumes: Begriffe

Ziel der folgenden Analyse ist es, aufzuzeigen, auf welche Weise die Vermittlung identitätsrelevanten Wissens vollzogen wird, wenn die Betroffenen – Schüler*innen, die nur beschränkte Kenntnisse ihrer Herkunftssprache mitbringen – aufgrund der migrationsbedingten Realität Zugehörigkeit nur eingeschränkt erbringen können.

0190 L vy navernoje (.) u::v vy navernoje eščë zastali to
 ihr wahrscheinlich (.) ihr wahrscheinlich habt noch
 vremja možet byt' kto-to iz vas kto v rossiju ezdil
 die Zeit erlebt, vielleicht jemand, der nach Russland fuhr
 °h i: ä:h togda eščë ne bylo vot (1.2) etich vot ä:h

°h und: ä:h damals gab es noch nicht diese (1.2) diese ä:h
 tc kak ich (0.8) kak tam (.) supermarketov kak sečas
 wie (0.8) wie heißen sie (.) Supermärkte wie jetzt
 da:?
 ja:?

0191 °h vot; a ran'she nazyvalis' oni vot eti vot magaziny
 °h so; und früher nannten sie sich diese Geschäfte
 očen' bol'sie gde možno bylo absolutno praktičeski
 sehr große, wo man absolut praktisch
 vsë kupit' (.) u ni ver mag (.) to est' universal'nyj
 alles kaufen konnte (.) das Kaufhaus, das heißt
 magazin - čto značit universalnyj?
 ein Universalgeschäft - was bedeutet universal?

0192 eto značit čto tam praktičeski možno bylo vsë kupit'
 das bedeutet, dass man da praktisch alles kaufen konnte
 (.) ot IGOLki s pugovicej do skažem noskov i i čto-
 (.) von Nadel mit Knopf bis, sagen wir mal, Socken
 to eščë tam (.) takoe - duchi tam bižuterija i vsë
 und noch solche (.) Sachen - Parfüm und so, Schmuck
 takoe proče to est' takie bol'sie magaziny v koto
 und ähnliches, d.h. solche großen Geschäfte, wo man
 rych praktičeski možno bylo vsë kupit'
 praktisch alles kaufen konnte

Bereits zu Anfang der Sequenz versucht die Lehrkraft (L) eine gemeinsame Basis für die weitere Interaktion zu schaffen und präsupponiert bei den Schüler*innen die im Tiefgedächtnis gespeicherten, auf einen bestimmten Sachverhalt bezogenen Wissensselemente, die heraufgeholt werden müssen, um anschließend durch das Verbalisieren „für andere im Diskurs“ (Rehbein, 2017: S. 489) zugänglich gemacht zu werden. Sie vermutet bei den Schüler*innen ein Wissen (*naverno* [vielleicht]), welches durch eine „Barriere umgeben“ (ebd.) ist, weshalb sie darauf vage und nach Formulierungen suchend zurückgreift. Das zu aktivierende Schülerwissen steht im engen Zusammenhang mit den Lehrerwartungen über den temporären Rahmen der erinnerten Wissensselemente (*eščë zastali to vremja* [ihr habt die Zeit noch erlebt]) (vgl. Ehlich & Rehbein, 1972: S. 108). Da eine Reaktion seitens der Schüler*innen ausbleibt bzw. L ihren Schüler*innen die Möglichkeit nicht erteilt, ihr Wissen über den Sachverhalt zu verbalisieren, vollzieht sie im Prinzip „einen Vorgriff auf das Wissen des anderen“ (ebd.: S. 109). Für das Erreichen dieses Wissens wird auf Erfahrungen zurückgegriffen, die offensichtlich in der Vergangenheit liegen und die sie mithilfe temporaler Deixis (*togda, ran'she* [damals, früher]) und illokutiven Indikatoren wie der Vergangenheitsform von Verben (*zastali* [erwischt/erlebt], *ezdil* [ist gefahren], *ne bylo* [gab es nicht], *nazivalis* [nannten sich]) zu rekonstruieren versucht. Die Ferndeixis und das Symbolfeld (*supermarketov* [Supermärkte]) konstruieren eine Art Kontinuum zwischen „Früher“ und „Jetzt“ und reaktivieren auf diese Weise den Erinnerungsraum (vgl. Rehbein, 2017), in welchem sich zu erinnernde Wissensselemente befinden. L stellt anhand der vermeintlich ähnlichen Definitionen der beiden Objekte (*supermarket* und *univermag* [Kaufhaus]) Parallelen zur ‚modernerer‘ Wirklichkeit her, die womöglich den Schüler*innen vertrauter erscheint und in der sie mit den

für sie bereits bekannten Wissensbeständen agieren können. Von L werden jedoch divergierende Konzepte (*supermarket* und *univermag* [Kaufhaus]) aufgerufen, deren Funktion nicht gleichzusetzen ist. Der Hauptunterschied zwischen einem Kaufhaus und einem Supermarkt besteht darin, dass ein Supermarkt ein Selbstbedienungsunternehmen ist. In einem solchen Geschäft wählt der Kunde selbst die in den Regalen in verschiedenen Abteilungen ausgelegten Waren aus und bezahlt beim Verlassen des Geschäfts an der Kasse. In einem Kaufhaus gibt es viele Abteilungen, in denen die Verkäufer*innen dem Kunden bei der Auswahl des gewünschten Produkts helfen können. Das Konzept *supermarket* entspricht im Russischen eher dem Begriff *universam* und nicht *univermag*. Sehr wahrscheinlich greift L auf den eher bekannteren Begriff (*supermarket*) zurück, um die Existenz des breiten Angebots zu veranschaulichen und gewisse mentale Prozesse, die Aktivierung des Wissenslements anhand der Ähnlichkeit – eine Analogie im Rahmen der Entlehnung – bei den Schüler*innen in Gang zu setzen. In Z. 0191 werden die bereits aktivierten Wissensbestände für die tatsächliche Erklärung übernommen (*vot eti vot magaziny* [diese Geschäfte]), die im Weiteren eine dezidierte Unterstützung leisten, um ein gewisses Sachverhaltenswissen aus dem Alltag bereitzustellen (vgl. Lalayan, 2013: S. 215). Damit wird deutlich, dass eine Taktik mit Parallelen zur „Identifizierung der Wissenslücke“ (Wagner, Lautenbach-von Ostrowski, Lehmann, Çelikol, Lambert, 2017: S. 554) bei den Schüler*innen verfolgt und gleichzeitig eine sogenannte Brücke zwischen zwei temporären Räumen errichtet wird.

Im weiteren Verlauf der Sequenz erfolgt eine sukzessive Vermittlung des Bildes (vgl. Ehlich & Rehbein, 1977) über den betrachteten Sachverhalt, dadurch Evidenz herstellt und aus mehreren partikularen Erlebniswissenselementen von L besteht, die sich zum größten Teil aus Alltagsrealia sowjetischer bzw. postsowjetischer Zeiten zusammensetzen. Erklärt wird das Wort *univermag* [Kaufhaus] – eine Abkürzung von *universal'nyj magazin* –, das als ein exemplarisches Beispiel für den Wortbildungstyp auftritt, bei dem die ersten Teile des Wortes übernommen werden. Im Anschluss an ihre Erklärung äußert L in Z. 0192 eine Assertion, die mit der Einleitungsformel *to est'* [das heißt] auf die darauffolgende, synthetisierte Kategorisierung des Sachverhalts Bezug nimmt und das aktualisierte Wissenslement für die weitere Bearbeitung zur Verfügung stellt.

6.2 Füllen des Erinnerungsraumes: Kollektives Wissen

Während im vorherigen Transkriptauszug vor allem die Arbeit an Begriffen und davon ausgehenden Konzepten gezeigt werden kann, wird im Folgenden mit der Berufung auf ein Sprichwort, eine Sentenz, ein „kollektiver Merksatz“ (Ehlich & Rehbein, 1977: S. 157) von kultureller Tragweite eingeführt und mit zugehöriger Erinnerung bzw. kollektivem Wissen gefüllt.

0193 L (1.2) tak; chotja ja zastala magaziny gde byli absol
(1.2) so; obwohl ich die Geschäfte erlebt habe, wo
jutno pustye polki absoljutno šarom pokati (0.8) i ja
es absolut leere Regale, einfach leer, gab (0.8) und ich

- dumaju <<PRS>lachend> šarom pokati - eto znaete (.)
 glaube <<PRS>lachend> wirf mit einem Ball rum⁵ - das wisst
 ihr
 kak šar pustiš' po polkam i on (.) pokatilsja da:?
 wenn man den Ball durch die Regale wirft und er (.) rollte
 besprepjatstvenno-
 ohne Hindernisse weg-
- 0194 tak vot takoe russkoe ponjatie (.) kogda v magazinach
 also es gibt einen russischen Begriff (.)wenn es in Ge-
 schäften
 ničego net NI čE GO - zachodiš' pustye polki,
 nichts NICHTS gibt - man kommt rein, leere Regale
- 0195 i russkie govorjat (.) takaja est' poslovica ili
 und die Russen sagen (.)es gibt so ein Sprichwort
 pogovorka šAROM pokati to est' °h (0.5) čto v etom
 alles leer wirf mit einem Ball rum, d.h.°h (0.5) was gibt
 es in diesem Geschäft?
 magazine? da šarom pokati; to est' značit ničego net v ma-
 gazine
 es gibt nichts; d.h. nichts gibt es in diesem Geschäft

Mit der para-operativen Feldprozedur *čotja* [obwohl] führt L in Z. 0193 einen neuen Wissensbestand (*absolutno pustye polki* [absolut leere Regale]) ein, welcher überwiegend aus dem russischen/sowjetischen Alltagsleben der Zeit herrührt, in der L ihre Erfahrung vor Ort gemacht hat bzw. diese erlebt hat. Die Symbolfeldausdrücke *absolutno pustye polki* [absolut leere Regale] verdeutlichen einerseits die wirtschaftliche Lage der Sowjetunion Ende 80er Jahre und die Alltagsrealität der sowjetischen Zeit hinsichtlich der Versorgung der Bevölkerung mit Konsumgütern, andererseits wird damit die Beurteilung über die damaligen Konstellationen versprachlicht. Als Bewertung wird die beurteilende Beziehung eines Subjekts zu einem anderen Subjekt oder Phänomen verstanden, wobei das Urteil des Sprechenden über den Sachverhalt in Zustimmung oder Ablehnung, Verlangen oder Ermutigung etc. bestehen kann (vgl. Gavriličeva, 2010: S. 51). Gleichzeitig muss eine Person, um ein Objekt zu bewerten, denn individuellen Filter nutzen, denn die Bewertung außerhalb der Person nicht bestehen kann (vgl. Arutjunova, 1988: S. 53ff., zit. n. Gavriličeva, 2010: S. 52). Damit ist auch eine Bewertung Ausdruck von Identität. Das kann auch im vorliegenden Transkriptabschnitt im sprachlichen Handeln von L beobachtet werden. Aus einer zeitlichen und räumlichen Entfernung nimmt L durch das Bewertungsprädikat *absolutno pustye polki* [absolut leere Regale] eine negative Wertung des Objektes *magaziny* [Geschäfte] vor, mittels derer, so Rehbein (1980), ein vorheriges Erlebnis, nämlich das Leben unter zunehmenden Mangel an Alltagswaren, von L aktiviert bzw. verarbeitet wird. Somit konstituiert sich die Homileik in der Erklärung des Erlebten

⁵ Sprichwort, wörtliche Übersetzung

(vgl. Lalayan, 2013: S. 218) und das im mentalen Bereich der Schüler*innen aktivierte Bild von L wird scheinbar fraglos übernommen.

In Z. 0193 wird das oben aufgeführte Bild von der damaligen Realität in gewisser Weise zusätzlich metasprachlich appliziert. Die dafür seitens L verwendete Wissensstruktur (*šarom pokati* [sprichwörtlich leer]) kann der so genannten Sentenz (vgl. Ehlich & Rehbein, 1977: S. 54) zugeordnet werden. Im Sinne von Ehlich & Rehbein (1977: S. 54) beschreiben Sentenzen „Wirklichkeitsstrukturen in einer *allgemeinen* Weise“ (ebd.; Hervorhebung im Original) und stellen „ein Wissen dar, das für alle Wissenden [...] gilt“ (ebd.). Zahlreiche Sprichwörter bilden eine Untergruppe der Sentenzen (vgl. ebd.: S. 55). Gleichzeitig könnte eingewandt werden, dass sich in diesem Fall um keine Sentenz im engen Sinne handelt, weil unklar bleibt, ob es sich hier tatsächlich um gemeinsames Wissen handelt, das auch seitens der Schüler*innen als gültig toleriert wird, da einige von ihnen womöglich nicht über das notwendige Verständnis verfügen. L präsuppositioniert es jedenfalls vor dem kulturellen Hintergrund der Schüler*innen. Interessant scheint aber zu sein, dass die metasprachliche Veranschaulichung der in der Vergangenheit liegenden historischen Konstellation L wichtig ist und sie diese mit großer Wahrscheinlichkeit als Teil des kulturellen Gedächtnisses sieht, welches wiederum als Teil der zu vermittelnden Identität zu erschließen ist.

Auffällig ist auch, dass bei der Erklärung des Sprichworts die nationale Zugehörigkeit (*russkoe ponjatje* [russischer Begriff], *russkie govorjat* [die Russen sagen]) gebraucht wird, die sich zum einen als Teil der Identität von L konstituiert und zum anderen auch als Mittel der Sozialisation der Schüler*innen in die russischsprachige Gemeinde hinein, die außerhalb des eigentlichen Sprachraumes bestehen muss. Die Lehrkraft geriert sich hier als Trägerin einer hier nicht nur sprachlich, sondern auch national-kulturell verstandenen Gemeinschaft: Sie referiert auf Russisch gegenüber Personen, denen dahingehend eine hinreichende rezeptive Kompetenz im Russischen unterstellt wird, was Russen sagen. Damit verfügt die Sprecherin auch über das Wissen, das als eine gemeinsame Grundlage für das ‚Eintauchen‘ in das sprachlich-kulturelle Bewusstsein bildet und an eine jüngere Generation weitergegeben werden kann.

Bereits versprachlichte Wissensbestände werden in Z. 0195 anhand im vorherigen Beispiel genutzter para-operativer Einleitungsformeln (*to est'* [das heißt], *značit* [folglich]) in die logische Einordnung der oben verbalisierten „Erklärelemente“ (vgl. Hohenstein, 2006: S. 173) (*ničego net v magazine* [es gibt nichts im Geschäft]) gebracht. Das Wiederholen des para-operativen Feldes durch *to est'* [das heißt] verleiht der Äußerung einen repetierenden Charakter, bei dem L den Schüler*innen die sprachlichen Wissens-elemente noch einmal in kondensierter Form zugänglich macht. Auf diese Weise soll der angestrebte Lerneffekt bei den Schüler*innen (vgl. Kreß, 2014, 2017) verstärkt werden.

7. Diskussion und Fazit

Natürlich handelt es sich bei den oben gezeigten Transkriptausschnitten zunächst einmal nur um exemplarische Befunde, die jedoch eine generelle Praxis im von uns beobachteten Kontext repräsentieren. Sie demonstrieren unseres Erachtens recht deutlich, dass neben der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten und sprachlichen Wissens im herkunftssprachlichen Unterricht – und vielleicht insbesondere in den eigeninitiativ hervorgebrachten Einrichtungen – viel mehr zur Disposition steht. Eine politisch motivierte Einflussnahme – wie hinsichtlich religiöser Träger befürchtet (s. o.) erfolgt allerdings nicht. Wie die Ausschnitte zeigen, dient die Vermittlungspraxis ausschließlich dazu, kulturelle Kenntnisse zu vermitteln und kulturell relevante Erinnerung zu teilen. Es wird vor allem auf ein historisch fundiertes kulturelles Gedächtnis zurückgegriffen.

Obwohl natürlich auch die alleinige Sprachvermittlung als Identitätsarbeit verstanden werden kann, tragen die Verweise und Rückverweise auf Realia und den damit verbundenen Erinnerungsraum, in Verbindung mit den spezifischen sprachlichen Mitteln zu ihrem Ausdruck (Abkürzungen und sprichwörtliche Sätze als typische Relikte der sowjetischen Alltagssprache), dazu bei, die Kontinuität eines kulturellen Gedächtnisses herzustellen. Dabei agieren Lehrkräfte als Erzähler*innen, als mündliche Überlieferer, als kommunikatives Gedächtnis. Auf diese Weise wird letztlich zweierlei vollzogen: Es wird nicht nur Identitätsarbeit geleistet, indem kulturelles und kulturspezifisches Wissen vermittelt wird, sondern Eltern mit Migrationshintergrund können auf diese Weise die Anbindung an die eigene Herkunftsidentität bzw. deren Übermittlung an ihre Kinder (zumindest teilweise) an eine Institution ausgliedern. Das bedeutet, dass das vermittelte Wissen mit der entsprechenden institutionellen Macht – ähnlich der der Regelschule – ausgestattet zu sein scheint; die Herkunftssprache und das herkunftskulturelle Wissen werden damit zu einem kulturellen Kapital erhoben.

Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass ganz beiläufig auch die migrationspezifische Konstellation und migrationspezifische Erfahrungen reflektiert werden, welche die lebensweltliche Alltagserfahrung der Schüler*innen prägen. Die Wissensvermittlung ist – das zeigen auch die oben analysierten Beispiele – eingebunden in eine Reflexion auf gelegentliche Reisen in das Herkunftsland sowie auf unterschiedliche Wissensbestände, die verbunden sind mit dem Zeitpunkt der Geburt im, der Ausreise aus dem Herkunftsland und ähnlichen migrationsbiographischen Besonderheiten (z. B. Wissen, das die Lehrkraft noch hat und die Schüler*innen nicht haben können). Auch diese Praxis kann als Identitätsarbeit gelesen werden, wird hier doch etwas zum Selbstverständlichen (auf das die Lehrkraft mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln und Präsuppositionen implizit verweist), was in der alltäglichen Praxis der Regelschule immer noch eher als Besonderheit erlebt wird.

Auf dieser Basis zeigt sich, dass neben einer monolingualen und einer multilingualen Identität (vgl. Krumm, 2020), die zumindest teilweise wohl eher sprachpolitisch, also im Sinne eines gesellschaftlichen monolingualen/multilingualen Habitus, zu verstehen sind, weiter ausdifferenziert werden sollte, denn die Subsumierung aller Sprecher*innen

mit mehr als einer Sprache unter einer eher vage charakterisierten mehrsprachigen Identität verwischt wohlmöglich für die Sprecher*innen und ihr Selbstverständnis wichtige Besonderheiten. Es kann an dieser Stelle und auf der Basis unserer Daten die Vermutung geäußert werden, dass Ansätze und Formate mehrsprachiger Erziehung und Bildung, die verschiedene Sprachen gleichermaßen in den Unterricht an Regelschulen einbinden, etwa die unterschiedlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze, die bei Bredthauer (2018: S. 276-278) zusammengestellt sind, aber auch das Translanguaging, (vgl. Gantefort, 2020) geeignet sind, um ein mehrsprachiges Bewusstsein bei Schüler*innen zu wecken. Die Ansätze konzentrieren sich dabei aber auf die *Sprachbewusstheit* (vgl. Bredthauer, 2018: S. 280) und auf den Einsatz des *gesamtsprachlichen* Repertoires (vgl. Gantefort, 2020: S. 203). Der HSU hingegen erfüllt über die Sprachbewusstheit und den Erhalt von Sprachlernkompetenzen hinausgehende Erwartungen, die die Herausbildung von Identität und Zugehörigkeit durch Sprache und sprachliches wie kulturelles Wissen betreffen. Diese Erwartungen wären zwar nach Altersstruktur, Generationszugehörigkeit, Einwanderungsalter, sozialer Rolle (Eltern, Kinder, etc.) ausdifferenzieren, unsere Daten lassen aber in jedem Falle die Erkenntnis zu, dass der herkunftssprachliche Unterricht an sich sowie seine institutionelle Verfasstheit eine wichtige Rolle spielt für das Selbstverständnis und die Identitätsarbeit von Menschen, die über eine Herkunftssprache verfügen.

Es scheint uns wichtig, neben der Implementierung und Weiterentwicklung einer institutionell verankerten Mehrsprachigkeit, wie sie beispielsweise auch Ehlich (2017) fordert, den identitätsbildenden Faktor bzw. die identitätsbildende Leistung der einzelnen Sprachen nicht aus den Augen zu verlieren. Das bedeutet, dass die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften die kulturelle Leistung von Sprache (stärker) ins Bewusstsein holen sollte. Dies kann auch entlastend wirken: Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik leistet eben vor allem Sprachbewusstheit. Entlastend wird dies vor allem dann wirksam, wenn die Bedeutung des HSU nicht aus den Augen verloren wird. Angesichts der sehr unterschiedlichen Angebote, in denen HSU umgesetzt wird – im dezidiert herkunftssprachlichen Unterricht an Schulen, teilweise ‚nebenbei‘ im Fremdsprachenunterricht (z. B. Russisch als Fremdsprache), in Samstagsschulen etc. – ist dies letztendlich eine bildungspolitische Frage. Es spricht unseres Erachtens aufgrund der unterschiedlichen Leistungen des HSU einiges dafür, den HSU zu erhalten, ihn aber auch besser zu verankern und zu vereinheitlichen sowie die Kooperation mit HSU-Lehrkräften zu suchen. Die Ermöglichung eines stärkeren Austauschs zwischen mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik befassten Lehrkräften und Lehrkräften aus dem HSU würde Bezugnahmen und Verweise ermöglichen, von denen beide Seiten profitieren können. Um abschließend noch einmal auf die Hochschule zurückzukommen, die Mehrsprachige hinsichtlich ihrer Kompetenzen als unterstützender empfinden, würde eine verweisende, evtl. auch beratende Praxis aus dem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz heraus Schüler*innen die Möglichkeit eines gezielten Ausbaus der Herkunftssprache bewusster machen und gleichzeitig ihr autonomes Handeln dahingehend fördern, dass sie sich an unterschiedlichen Stellen jeweils spezifische, mehrsprachige und herkunftssprachliche Förderung abholen können.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-131.
- ___ (2008a). Russisch in Deutschland. Entwicklungsperspektiven. In *Bulletin der deutschen Slavistik* 14, S. 67-74.
- ___ (2008b). Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder. In Kempgen, Sebastian; Udolph, Ludger; Gutschmidt, Karl & Jekutsch, Ulrike (Hg.), *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008*. München: Sagner, S. 13-25.
- ___ (Hg.) (2007). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto.
- Anstatt, Tanja & Dieser, Elena (2007). Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In Anstatt, Tanja (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 139-162.
- Anstatt, Tanja & Rubcov, Olga (2012). Gemischter Input – einsprachiger Output? Familiensprache und Entwicklung der Sprachtrennung bei bilingualen Kleinkindern. In Weydt, Harald; Jungbluth, Konstanze & Janczak, Barbara (Hg.), *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr, S. 73-94.
- Assmann, Jan (2005). Das kollektive Gedächtnis zwischen Körper und Schrift. Zur Gedächtnistheorie von Maurice Halbwachs. In Krapoth, Hermann & Laborde, Denis (Hg.), *Erinnerung und Gesellschaft. Mémoire et Société. Hommage à Maurice Halbwachs (1877-1945), Jahrbuch für Soziologiegeschichte*. Wiesbaden: VS, S. 65-83.
- Assmann, Jan (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In ders. (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-19.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Belkin, Dmitrij (2017). *Jüdische Kontingentflüchtlinge und Russlanddeutsche. Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/252561/juedische-kontingentfluechtlinge-und-russlanddeutsche/> (zuletzt aufgerufen am 29.06.2022)
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In *DDS – Die Deutsche Schule* 110(3), S. 275-286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.0>
- Brehmer, Bernhard (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In Anstatt, Tanja (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 163-185.

- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26(1), S. 85-123.
- ___ (2018a). Herkunftssprachen. (= Linguistik und Schule, Bd. 4). Tübingen: Narr.
- ___ (2018b). *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brehmer, Bernhard & Usanova, Irina (2015). Let's fix it? Cross-linguistic influence in word order patterns of Russian heritage speakers in Germany. In Peukert, Hagen (Hg.), *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam: Benjamins, S. 159-186.
- Breuer, Franz (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. VS Verlag: Wiesbaden.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In *Discourse Studies* 7(4-5), S. 585-641.
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Busch, Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. In *Applied Linguistics* 33(5), S. 503-523.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Caprez-Krompák, Edina (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Dieser, Elena (2009). *Genusserwerb im Russischen und Deutschen: korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München, Berlin: Sagner.
- Dobutowitsch, Friederike (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule. Eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (1992). Kommunikationsbrüche - vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts. In *Zielsprache Deutsch* 23(2), S. 64-74.
- Ehlich, Konrad (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 249-272.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1972). Erwarten. In Wunderlich, Dieter (Hg.), *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt (Main): Athenäum, S. 99-114.
- ___ (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In Goepfert, Herma C. (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink UTB, S. 36-114.
- ___ (1980). Sprache in Institutionen. In Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut & Wiegand, Herbert Ernst (Hg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer, S. 338-345.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Fishman, Joshua A. (1966). *Language Loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of Non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. London: Mouton.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen* (= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache; Bd. 40). Mannheim: Amades.
- Gagarina, Natalia (2011). Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study. In Cejtin, Stella (Hg.), *Monolingual and bilingual path to language*. Moskva, S. 137-163.
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 201-206.
- Gavriličeva, Galina P. (2010). O probleme sootnošenija ponjatij „ocenka“ i „modal'nost'“. In *Naučnyje zapiski Zabajkal'skogo universitjeta*. Serija: Filologija, istorija, vosto-kovedinije, S. 50-55.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) (2020), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Gumperz, John J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In *American Anthropologist* 66, S. 137-153.
- Halbwachs, Maurice (1966/2006). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Hohenstein, Christiane (2007). *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Hopf, Diether (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2), S. 236-251.
- Hu, Adelheid (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Surkamp, Carola (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 215-217.
- Kämper, Heidrun (2015). „Kollektives Gedächtnis“ als Gegenstand einer integrierten Kulturanalyse. In Kämper, Heidrun & Warnke, Ingo (Hg.), *Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, S. 161-188.
- Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hg.) (2017), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kresić, Marijana (2016). Sprache und Identität. In Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung, Bd. 21*. Berlin: de Gruyter, S. 122-140.
- Kreß, Beatrix (2014). „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 169-182.

- (2017). Wissen kommunizieren, argumentieren und diskutieren? Zur Herausbildung diskursiver Fähigkeiten in der Sprachförderung Russisch. In Bührig, Kristin & Schlickau, Stephan (Hg.), *Argumentieren und Diskutieren*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 25-47.
- Kreß, Beatrix & Roeder, Katsiaryna (2022). Die Samstagsschule als außerschulische Bildungsinstitution: Formen der herkunftssprachlichen Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit russischsprachigem Migrationshintergrund. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27(2), S. 145-163.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 131-135.
- Lalayan, Marine (2013). *Deutschsprachige Hochschulkommunikation in Armenien. Eine funktional-pragmatische Diskursanalyse*. Münster: Waxmann.
- Mead, George Herbert (1934/1979). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mehlhorn, Grit (2019). Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt. In Drakert, Anastasia & Bente Karl, Katrin (Hg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19.02. – 20.02.2018)*. Innsbruck: innsbruck university press, S. 203-234.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration (= Studien zur Deutschen Sprache; Bd. 57)*. Tübingen: Narr, S. 215-253.
- Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. In *Language and Linguistics Compass* 1(5), S. 365-395.
- Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (1987). Zum Begriff der Kultur. In Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (Hg.), *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Bremen: OBST, S. 7-21.
- Remennick, Larissa (2017). Generation 1.5 of Russian-speaking immigrants in Israel and in Germany. An overview of recent research and a German pilot study. In Isurin, Ludmila & Riehl, Claudia Maria (Hg.), *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans and German Russians (= IMPACT Studies in Language and Society; Bd. 44)*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 69-98.
- Rehbein, Jochen (1980). Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In Ehlich, Konrad (Hg.), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 64-108.
- (2007). Sprachpragmatische Ansätze in der interkulturellen Kommunikation. In Straub, Jürgen; Weidemann, Arno & Weidemann, Doris (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation*. Stuttgart: Metzler, S. 131-143.

- (2017). (Sich) Erinnern. Zu einem Verfahren der Verbalisierung von Wissen im Diskurs oder auch: der Vermittlung von π und p . In Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 487-510.
- Ries, Veronika (2013). „da kommt das so quer rein“ – Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Münster: Waxmann
- Rjadčikova Jelena N. & Tarasenko, Svjelana V. (2007). Lingvokul'turnye principy i sposoby otaženija nacional'nogo samocoznanija i nacional'noj kul'tury v jazyke. In *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universitjeta*. Serija 2: filologija i iskustvovedenije, S. 13-20.
- Schroeder, Christoph (2003). Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4(1), S. 23-39.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Umann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Statistisches Bundesamt (2021). Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im weiteren Sinn nach ausgewählten Geburtsstaaten [Stand 12. April 2021]. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staaten.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2022)
- Statistisches Bundesamt (2022). Fokus Russland und Ukraine: Ausländische Bevölkerung in Deutschland [Pressemeldung Nr. N 011 vom 1. März 2022]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_N011_12.html (zuletzt aufgerufen am 10.10.2022)
- Vogt, Rüdiger (1997). Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In Pabst-Weinschenk, Marita & Berthold, Siegwart (Hg.), *Sprecherziehung im Unterricht*. München: E. Reinhardt, S. 138-158.
- Vossmiller, Ksenija (2018). Mehrsprachige Identität? Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte. In Kreß, Beatrix; da Silva, Vasco & Grigorieva, Ioulia (Hg.), *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie* (= Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation; Bd. 9). Berlin u. a.: Peter Lang, S. 43-58.
- (in Vorb.). „Ein bisschen vielleicht die Sprache – also ganz kleines bisschen“ Die Bedeutung der Herkunftssprache für die Rekonstruktion deutsch-russischer Identitäten im tertiären Bildungskontext. Dissertationsschrift, Universität Hildesheim.
- Wagner, Jonas; Lautenbach-von Ostrowski, Moritz; Lehmann, Gesa; Çelikkol, Meryem & Lambert, Sabine (2017). „Was ist ein Rentner?“ – Umgang mit Wissen im institutio-

nellen Übergang. In Krause, Arne; Lehmann, Gesa & Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 547-563.

Weber, Peter & Becker-Mrotzek, Michael (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/06/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.05.2012)

Woerfel, Till; Küppers, Amut & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 207-212.

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Beatrix Kreß ist Slawistin und Professorin für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim. Sie studierte slavische Sprachen und Literatur in Frankfurt am Main und promovierte im Bereich der synchronen Sprachwissenschaft zu Konfliktkommunikation im Russischen und Tschechischen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Linguistische Pragmatik und Interkulturelle Kommunikation.

Korrespondenzadresse: kressb@uni-hildesheim.de

Katsiaryna Roeder studierte Germanistik an der Staatlichen Universität Minsk und an der Ruhr-Universität Bochum. Sie promoviert zurzeit an der Universität Hildesheim zur Unterrichtsinteraktion im russischen herkunftssprachlichen Unterricht.

Korrespondenzadresse: roederk@uni-hildesheim.de