

„Und dann Wort für Wort und schlegerei hat sich angefangen“ – Missverständnisse durch Nutzung latenter russischsprachiger Ressourcen im Deutschen

I. Einleitung

Seit einem Jahrzehnt zählt Russisch zu den häufig gesprochenen Migrations-sprachen an deutschen Schulen und rückt nun als weitere Lernaltersprache in den Fokus der linguistischen Migrationsforschung. Russischsprachige Schüler und Schülerinnen, die als Aussiedler vornehmlich aus Russland und Kasachstan immigrieren, bilden seit Beginn der 90er Jahre die bedeutendste Gruppe jugendlicher Einwanderer nach Deutschland. Aussiedlerjugendliche erhalten zwar in den meisten Fällen kurz nach ihrer Einreise die deutsche Staatsangehörigkeit, diese ist jedoch längst kein Garant mehr für eine reibungslose Integration. Neuere Befunde zeigen, dass eine wachsende Zahl junger AussiedlerInnen aus den GUS-Staaten Gefahr läuft, den Anschluss an eine adäquate schulische und berufliche Ausbildung zu verpassen (vgl. Dietz/Roll 1998, Strobl/Kühnel 2000). Ihre Bildungsbeteiligung hat sich der benachteiligten Bildungssituation anderer Immigrantenjugendlicher angenähert.

Die Gründe dafür sind vielschichtig: Die jüngste Aussiedlergeneration spricht bei der Einreise zumeist nur Russisch. Sie greift aufgrund der Migrationsgeschichte ihrer Familien auf andere Erfahrungen und Wertorientierungen als einheimische Jugendliche zurück und erlebt nicht selten die Abwertung der eigenen Person und der mitgebrachten Kompetenzen. Als Seiteneinsteigern erschwert ihnen – neben den Sprachdefiziten – das differente Institutionenwissen den schulischen Erfolg. Isolierte Wohnbedingungen, sei es in Wohnheimen oder in Stadtteilen mit einem hohen Aussiedleranteil, können einen Rückzug in die eigene Gruppe befördern, da Kinder und Jugendliche sowohl in der Nachbarschaft als auch in den quartierbezogenen Grund- und Hauptschulen auf die Interaktion mit Aussiedlern angewiesen sind. Es zeichnet sich ab, dass Russisch in dieser sozialräumlichen Konstellation als alltägliche Kommunikationssprache in Familie und Freundeskreis erhalten bleibt.

Russisch zu sprechen und sich positiv auf ihre Herkunftskultur beziehen zu können ist ein wichtiger Faktor für die Identitätsbildung der Jugendlichen¹ – zugleich ist der rasche Erwerb der deutschen Sprache (sowohl mündlich als auch

¹ Zur Bedeutung des Russischen für die Identitätsbildung vgl. Meng (2001), Roubentchik (2001), Roll (2003).

schriftlich) zentrale Voraussetzung für die schulische Qualifikation sowie die Aneignung gesellschaftlich relevanter Handlungsformen. Die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zeigen, dass neben den genannten sozialpsychologischen Faktoren der Zweitspracherwerb auch maßgeblich durch die beteiligten kommunikativen Ressourcen der Muttersprache (L1) sowie durch Strukturen und Eigenarten der Zielsprache (L2) geprägt ist (vgl. Pienemann 1998, Diehl et al. 2000). Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die im Rahmen eines aktuellen Forschungsprojektes am Sprachenzentrum der Universität Münster (2005-2006) untersucht wird: Welche Rolle spielen latente, das heißt nicht offen zu Tage tretende kommunikative Ressourcen aus dem Russischen (wie Elemente sprachlicher Handlungsmuster, sog. Phraseologismen oder auch Wissensstrukturen) beim Erwerb der deutschen Sprache und wie wirken diese auf deutschsprachige Rezipienten? Im Folgenden werden einige für die Fragestellung relevante Ergebnisse der Spracherwerbsforschung dargestellt sowie die Datenerhebung und das Korpus skizziert. Da die Datenerhebung gerade erst abgeschlossen wurde, können nur erste explorative Ergebnisse vorgestellt sowie ein Ausblick auf eine Ergänzungsstudie in Russland gegeben werden.

II. Nutzung muttersprachlicher Ressourcen beim Zweitspracherwerb Deutsch

Fremdsprachenlerner nutzen ihr vorhandenes Sprachwissen. Sowohl in Hinblick auf die Lexik als auch in Hinblick auf die Syntax lassen sich Übernahmen und „Entlehnungen“ aus der L1 in die Zielsprache feststellen: So zum Beispiel die Verwendung gleichlautender Wörter mit verschiedener Bedeutung (sog. *false friends*) oder die Nutzung lexikalischer Einheiten aus der Muttersprache, die mit einer der Zweitsprache genuinen Flexion versehen werden oder aber die Übernahme syntaktischer Konstruktionen aus der Mutter- in die Fremdsprache. Hierzu ein Beispiel aus den vorliegenden Daten.

(B1) *Dieses Mal hat der Junge Max die Eltern von Anton beleidigt, das was zu einem größeren Konflikt führt.*

Auch Überkreuzeinflüsse können auftreten. So bilden Sprecher des Türkischen mit intensivem Deutschkontakt den deutschen Artikel mit türkischen Deiktika nach (vgl. Rehbein/Griebhaber 1996, Griebhaber 2002). Auch die Daten der vorliegenden Studie weisen solche Überkreuzungen gerade im Bereich der Determination auf. Russischsprachige Schüler, die schon länger in Deutschland leben, determinieren russische Nomen mittels des russischen Zahlwortes *odin* oder mittels russischer Deiktika, obgleich dies im Russischen nicht angemessen ist. Folgendes Beispiel fällt auch durch fehlerhafte Orthographie wie die Großschreibung des Nomens sowie die lateinische Schrift auf.

(B2) *Adna Grappa paschla w adin den w gorod.*

Beim Erst- und auch beim Zweitspracherwerb kommt vorgefertigten Einheiten ein hoher Stellenwert zu (vgl. Elsen 1999, Wong Fillmore 1979). Analytisch gibt es dazu viele Zugänge, feste Verbindungen werden u. a. im Rahmen der Sprichwort- und Stereotypenforschung oder der Phraseologie untersucht (vgl. Hartmann/Wirrer 2002, Gülich/Kraft 1998). In der Pragmatik wird die Verwendung im Diskurszusammenhang und mit der Steuerung des Hörers/Lesers betrachtet (vgl. Rehbein 1983) sowie der sprachlichen Verfestigung von Wissensstrukturen (vgl. Redder 1995). Auch hier ist zu fragen, wie Lerner solche vorgefertigten Einheiten in die L2 übertragen – anzunehmen ist, dass gerade bei der Übertragung vorgefertigter Einheiten Missverständnisse entstehen können, da diese in besonderer Weise die kulturelle Spezifik einer Sprache ausdrücken.² Ebenfalls zu untersuchen ist, inwieweit sprachliche Handlungsmuster (wie z. B. das Begründen oder auch Elemente der Großform des Erzählens) im Russischen und Deutschen sprachspezifisch realisiert werden.

Die Verwendung kommunikativer Ressourcen erfolgt überwiegend unbewusst, die Lerner realisieren sie möglicherweise in grammatisch und lexikalisch unauffälligen deutschen Konstruktionen. Dort haben sie jedoch nicht mehr die in der Muttersprache wirksame Kraft. Unterschiedliche Interpretationen der Beteiligten können lange unentdeckt bleiben, bis sie sich in offenkundigen Missverständnissen äußern.

III. Schriftspracherwerb

Schriftsprachliche Fähigkeiten sind für migrierte Kinder und Jugendliche eine Schlüsselkompetenz. Eine Anzahl von Studien hat sich mit der Bedeutung von L1 und L2 für den Schriftspracherwerb und deren Wechselverhältnis beschäftigt (vgl. Cummins 1979, Knapp 1997). Entscheidendes Kriterium der sog. Interdependenzhypothese nach Cummins ist, ob die Schüler den Schriftspracherwerb in ihrer Muttersprache oder in der Zweitsprache Deutsch vollziehen. Auch Knapp (1997) und Ott (2000) gelangen zu dem Ergebnis, dass Schüler, die nach erfolgreichem Schriftspracherwerb in der Muttersprache in die deutsche Schule kamen, über eine angemessene Erzähl- und Textkompetenz verfügen, während das Textartenwissen von in Deutschland sozialisierten Schülern, die also ihre Schriftsprachkompetenz in der Zweitsprache erworben haben, Mängel aufweist. In Hinblick auf die Formulierungskompetenz stellt sich die Situation anders dar: Migrantenkinder mit einer deutschen Schullaufbahn haben weniger Probleme mit dem sprachlichen Ausdruck als ihre später eingereisten Mitschüler.

In Bezug auf die Schreibkompetenz junger Aussiedler im Deutschen müssen also die Variablen Alter und Aufenthaltsdauer in Betracht gezogen werden bezie-

² Schindler (2004) untersucht die „Äquivalenz von Idiomen in Sprachsystem und Kontext“ am Beispiel des Russischen und des Deutschen.

hungsweise die Frage, wie viele Klassen die Jugendlichen noch in Russland oder Kasachstan besucht haben. Die Daten des vorliegenden Korpus zeigen, dass Jugendliche, die die Schule im Herkunftsland nur kurz oder gar nicht besucht haben, nicht kyrillisch schreiben und damit auch nur mit Einschränkung lesen können. Da die russische Sprache nur an wenigen Schulen als Fremdsprache gelehrt wird, hat Russisch für junge Aussiedler den Status einer gesprochenen Sprache, eines Kommunikationsmittels, das in erster Linie in den privaten Domänen benutzt wird. Lesen und Schreiben wird damit ausschließlich in der Zweitsprache Deutsch realisiert.

IV. Datenerhebung und Korpus

Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 9 (verteilt auf eine Hauptschule, zwei Realschulen und ein Gymnasium) haben im Jahr 2005 zu einer Bildvorlage schriftliche Aufsätze verfasst. Das Basiskorpus bilden 336 schriftliche Texte sowie 192 Kurz-Interviews. Von den 196 deutschen Texten wurden 98 von Muttersprachlern verfasst, 98 von Schülern mit Russisch als Erstsprache. Von den 77 russischsprachigen Texten der Schüler mit Russisch als L1 wurden 17 in lateinischer Schrift geschrieben. Die übrigen Texte stammen von Migranten anderer Herkunftssprache. Parallel dazu wurde in Barnaul/Sibirien ein Vergleichskorpus mit 175 Texten von russischsprachigen Jugendlichen erhoben.³

Zur Identifizierung russischsprachiger Ressourcen in den deutschsprachigen Texten von russlanddeutschen Jugendlichen werden Texte der oben aufgeführten Vergleichsgruppen herangezogen, die unter vergleichbaren Bedingungen verfasst wurden. Durch kontrastive Analysen dieser Korpora soll die latente Verwendung russischsprachiger Ressourcen mittels einer quantitativen datenbankgestützten Korpusanalyse sowie mittels diskursanalytischer Rekonstruktionen ermittelt werden. Außerdem werden in den sich an die Textproduktion anschließenden mündlichen Gesprächen (Kurz-Interviews) mit den Jugendlichen deren kommunikative Absichten beim Verfassen rekonstruiert.

V. Der Bildimpuls als Grundlage der Textproduktionen

Den Schülerinnen wird ein Foto vorgelegt (s. Anhang), das szenisch einen Konflikt unter Gleichaltrigen zeigt. Gerade ein konfliktträchtiger Bildimpuls ist geeignet, um bei den Jugendlichen kulturell differentes Erfahrungswissen und damit verbundene Bewertungsnormen und Lösungsansätze zu aktivieren. Die Aufgabenstellung besteht nicht in der Beschreibung des dargestellten Konfliktes. Aus-

³ Zum Korpus der Ergänzungsstudie mit der Universität Belgorod vgl. § 7.

gangspunkt der Textproduktionen ist vielmehr die Frage, wie es zu dem dargestellten Konflikt gekommen ist: Was ist hier passiert? Wie ist es zu dem Streit gekommen? Was fühlen und denken die Beteiligten deiner Meinung nach? Durch den nonverbalen Elizitierungsimpuls werden einzelsprachliche Einflüsse bei der Texterhebung minimiert.

Die Schüler haben eine komplexe Aufgabe zu bewältigen. Während im Alltag die Bewertung eines Erlebnisses als erzählenswert den Anlass für eine (mündliche) Erzählung bildet und das Ziel des Erzählers in der Übernahme des Bewertungsergebnisses durch den Adressaten besteht (vgl. Rehbein 1980, Fienemann 2006), ist im vorliegenden Arbeitsauftrag der primäre Erzählzweck substituiert. An dessen Stelle tritt die Aufgabenstellung, einen Text gemäß Vorlage und Vorgabe zu erstellen. Die besondere Leistung des Erzählens besteht in einer Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen vor dem Hintergrund allgemeiner gesellschaftlicher Erfahrungen. Das partikuläre Erlebniswissen beziehungsweise die Einzelerfahrung müssen verallgemeinert und bewertet werden.

Die Schüler werden durch die Aufgabenstellung angehalten, die auf dem Bildimpuls dargestellte Szene mit ihren eigenen Erfahrungen und Erlebnissen in Beziehung zu setzen. Die Lerner müssen somit zunächst die dargestellte Situation als bestimmten Typ von Situation identifizieren und im Anschluss eine korrespondierende Geschichte imaginieren. Diese Geschichte kann auf eigenem Erleben oder aber einem bestimmten Situationswissen gründen.

Nach der mentalen Verarbeitung der Situation, dem Bilden von Hypothesen über Ursachen, der Identifizierung der Handlungsbeteiligten und ihrer Rollen im Geschehen, müssen die Jugendlichen Wege zur Bearbeitung der dargestellten und mental vorgestellten Konflikte und mögliche Lehren⁴ aus dem Konflikt entwickeln.

Charakteristisch für die sprachliche Darbietung von Erzählungen ist neben der Strukturierung der Erzählung (Ausgangssituation – Verstrickung/Konflikt – Höhepunkt – Lösung – Lehre⁵) vor allem die Ausbildung eines gemeinsamen Vorstellungsräume bei Autor und Leser, innerhalb dessen sich die Handlung abspielt.

VI. Textbeispiele

Bei den erhobenen Texten ist die große Varianz in Hinblick auf Länge sowie sprachliche und erzählerische Elaboriertheit auffällig. Während einige Schüler lediglich knapp die Ursachen des abgebildeten Konfliktes thematisieren, die Szene beschreiben beziehungsweise ihre Vermutungen berichtend darstellen,

⁴ „Die Lehre bezieht sich auf die gesamte Erzählung, sie ist das, was man an verallgemeinerbarem Wissen aus dem Erlebnis ‘lernen’ kann.“ (Fienemann 2006: 38)

⁵ Auf eine weitere Differenzierung von Erzählstrukturen muss hier verzichtet werden.

produzieren andere Lerner ausgearbeitete Erzählungen. Zunächst möchten wir den Aufsatz einer Hauptschülerin vorstellen, die im April 2004 eingereist ist und die das Russische als Familiensprache angibt. Zu rekonstruieren ist, in welcher Weise die Schülerin ihr Sprachwissen einsetzt, um die Bildvorgabe zu verbalisieren.

B3

- 01 *Auf dieses Bild sieht man Schlegerei.*
- 02 *Dieses Schlägerei nach der Schule passirt.*
- 03 *In der Schule am Pause stehen 2 gruppe junge Leuten (Schuler), neben einander.*
- 04 *Und lachen laut.*
- 05 *Und eine Junge von der zweite Gruppe hat sich umgedret*
- 06 *und gesagt:*
- 07 *„Warum lacht ihr.“*
- 08 *Und die Junge von andere gruppe hat gesagt:*
- 09 *„Das geht dir nicht an.“*
- 10 *Und dann Wort für Wort*
- 11 *und schlegerei hat sich angefangen, aber nicht zum Ende.*
- 12 *Nach der Schule die junge Leute treffen sich*
- 13 *und die Schlegerei so gehts weiter.*
- 14 *Und die Mädels stehen*
- 15 *und lachen*
- 16 *ihnen gefällt das die Junge schlagen sich.*
- 17 *Und machen nix das zu Ende bringen.*

Die Lernerin fokussiert zunächst das Bild und kategorisiert die dargestellte Situation als *Schlägerei*. In Segment (S) (2) nimmt sie eine zeitliche Situierung des von ihr vorgestellten Geschehens vor: *nach der Schule*. In S (3) erfolgt dann ein zeitlicher Rückverweis, der durch die Phrase *In der Schule am Pause* realisiert wird. Durch den Übergang zum Präsens *stehen 2 gruppe junge Leute* wird szenisch eine interaktive Mikrokonstellation hergestellt, innerhalb derer sich die Komplikation entwickelt hat, die schließlich zu der Schlägerei führt. Zwei Gruppen stehen nebeneinander und provozieren sich verbal – die Schreiberin fasst dies prägnant in eine schnelle Wechselrede: *Warum lacht ihr? – Das geht dir nicht an*. In S (10) markiert *und dann* den Wendepunkt zur Eskalation des Streits hin zur tätlichen Auseinandersetzung. Diese Eskalation wird in der festen Verbindung *Wort für Wort* modelliert – die Wirkung misslingt jedoch, da hier eine Übertragung aus dem Russischen vorliegt, die im Deutschen nicht funktional, sondern missverständlich ist. Die feste Wendung *slovo za slovo* lässt sich auf Deutsch mit der Wendung *ein Wort gibt das andere* übertragen.

Kennzeichnend für den Text ist eine Linearisierung der Handlungs- beziehungsweise Ereignisabfolge mittels *und beziehungsweise und dann*. Diese diskursive Planung mit *und* verweist auf den schildernden Charakter des Textes, der durch die direkte Rede einen erzählend-szenischen Einschluss erhält. Die Schreiberin ist also selbst nicht in das Geschehen verstrickt. Für die Schülerin besteht das eigentliche Skandalon der Geschichte darin, dass die umstehenden Mädchen nicht zur Lösung des Konfliktes beitragen, sondern *stehen und lachen* S (14-16), während (nur) die Jungen sich prügeln.

Im folgenden Text übernehmen die Mädchen eine aktivere Rolle. Dieser ist von einem Realschüler verfasst, der im Jahr 1996 nach Deutschland eingereist ist, und dessen Familiensprache Russisch – in Teilen auch Deutsch ist.

B4

- 01 *Ich denke,*
- 02 *dass auf dem Bild eine Konflikt zwischen zwei Jugendlichen Gruppen dargestellt ist.*
- 03 *Zwei der Jugendlichen lösen ihr Problem mit den Fäusten.*
- 04 *Vier der fünf umständen Mädchen schauen lachend zu.*
- 05 *Das Mädchen mit dem Rucksack versucht,*
- 06 *den gerade ausholenden Jungen zurück zu halten.*
- 07 *Ich denke zu diese Konflikt Situation war der Grund eines Streits.*
- 08 *Meiner Meinung nach hat der Junge,*
- 09 *der auf dem Boden liegt,*
- 10 *das Mädchen mit dem Ruksack beleidigt,*
- 11 *gleichzeitig ist das Mädchen die Freundin*
- 12 *von dem zuschlagenden Jungen.*
- 14 *Das Mädchen möchte nicht*
- 15 *das ihr Freund den Jungen schlägt.*
- 16 *Also versucht sie ihn auf zuhalten.*
- 17 *Plötzlich kamen die Freundin des fast bewegungslosen Jungen und schrie:*
- 18 *„Ich hole gleich die Polizei!“*
- 19 *Und alle liefen weg.*

Der Text weist zwei – nicht jedoch als solche ausgewiesene – Teile auf. Einleitend formuliert der Schüler eine Vermutung über die Handlungskonstellation und über die am Konflikt beteiligten Aktanten. Im Anschluss erfolgt eine detaillierte Beschreibung der dargestellten Szene. In Segment (7) erfolgt mit *Ich denke* die Überleitung zur Schilderung der Konfliktursachen. Der Lerner wählt hier zur Versprachlichung seiner Vermutungen keine Erzählung, sondern eine berichtende Darstellungsweise. Lediglich in S (17) wird mittels *plötzlich* eine Erzählsequenz eröffnet. Mit dem Hinzukommen der Freundin wird ein Vorstellungsraum aufgebaut – die im Bildimpuls vorgegebene Szene wird von einer eigenen szenischen Darstellung und der Inszenierung wörtlicher Rede abgelöst.

In Hinblick auf die Nutzung latenter russischsprachiger Ressourcen erscheint die Äußerung aus S (7) von besonderem Interesse: *Ich denke zu diese Konflikt Situation war der Grund eines Streits*. Diese im Deutschen inhaltlich nicht nachvollziehbare Aussage wurde von der betreffenden Lehrkraft lediglich orthographisch berichtet. Es scheint, als ob der Schüler mittels *diese Konflikt Situation* die auf dem Bild dargestellte Szene neu fokussiert, aufgrund sprachlicher Probleme im lexikalischen und strukturellem Bereich jedoch seine Aussage nicht kommunikativ angemessen zu realisieren vermag.

In beiden Texten wird als Ursache des Konfliktes eine verbale Provokation angegeben. Im ersten Text provozieren sich Jungs untereinander durch das Muster „Abwerten durch Auslachen“ und Wiederherstellung des Respekts durch tätlichen Angriff. Nach einer ersten Durchsicht der Texte im Hinblick auf die Konfliktursachen lassen sich drei fast zu gleichen Teilen verteilte Komplexe unterscheiden:

- verbale Provokationen eskalieren (Beleidigung, Beschimpfung des Jugendlichen, der Freundin oder der Eltern)
- Eifersucht (ein Junge wird von der Freundin hintergangen und greift dafür den Konkurrenten tötlich an)
- Konflikt wegen Ausländerfeindlichkeit

Hervorheben lässt sich der hohe Stellenwert der verbalen Provokation, die in den Texten schnell in Gewalt umschlägt, wenn es um einen Gesichtsverlust des Einzelnen oder der Gruppe geht, der er zugehört. Auffällig ist auch die geschlechtsspezifische Zuweisung von Gewalt – in fast allen Texten üben Jungen Gewalt aus. Mädchen schauen zu, lachen, greifen nur selten ein. Sozialarbeiter und Lehrpersonen weisen seit einigen Jahren auf eine wachsende Gewaltproblematik unter einem Teil der männlichen Aussiedlerjugendlichen hin, die häufig auch mit Alkohol- oder Drogenkonsum verbunden ist. Es zeigt sich, dass eine verbale Provokation als Ehrverletzung wahrgenommen wird, die dem Konzept von Männlichkeit, Gruppenzusammenhalt und Gesichtswahrung entgegenläuft (vgl. Dietz/Roll 1998: 120 ff., Giest-Warsewa 1997). Die sprachliche Realisierung von Beleidigungen oder Beschimpfungen und ihr Umschlag in eine gewalttätige Auseinandersetzung gilt es anhand der vorliegenden Texte zu untersuchen.

VII. Ergänzungsstudie: Textproduktionen in Belgorod

Die Studierenden des 4. Studienjahres am Lehrstuhl für Deutsch als Zweite Fremdsprache der Universität Belgorod sollen zu oben vorgestelltem Bildimpuls ebenfalls Textproduktionen anfertigen – in unterschiedlichen Untersuchungsgruppen sowohl in der Muttersprache Russisch als auch in der ersten Fremdsprache Englisch und in der zweiten Fremdsprache Deutsch.

Die Studierenden unterscheiden sich von der bisher fokussierten Untersuchungsgruppe in einigen Dimensionen. Einmal besteht eine unterschiedliche Altersstruktur. Die Studierenden sind 20 bis 21 Jahre alt. Sie verfügen zudem aufgrund ihres Alters, des differierenden Bildungshintergrundes und der unterschiedlichen Sozialisation über ein anderes Erfahrungswissen als die Schüler in Deutschland. Dadurch, dass die Studierenden bisher keinen beziehungsweise kaum unmittelbaren Kontakt zu Deutschland, beispielsweise durch Auslandsaufenthalte, hatten, ist die Teilhabe an der deutschen Gesellschaft lediglich über Unterricht und Medien vermittelt. Außerdem befinden sich die russischen Studierenden in einer spezifischen Fremdspracherwerbssituation. Deutsch wird als zweite Fremdsprache nach Englisch vermittelt. Der Einfluss von Englisch als erster Fremdsprache auf den Erwerb des Deutschen erscheint als wesentlicher Faktor – den es zu ermitteln gilt. Die Vermittlung des Deutschen erfolgt ausschließlich institutionell im Unterricht im Herkunftsland durch Lehrkräfte, die weitgehend *non-natives* des Deutschen sind. Authentischer Input wird lediglich

mittels Printmedien (Zeitung, Bücher) beziehungsweise durch Videos (Spiel-, Dokumentarfilme) und Hörbücher transportiert.

Dennoch gehen wir davon aus, dass die dargestellte Konfliktsituation auch bei den russischen Studierenden Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt (Streit und Tätlichkeiten unter Jugendlichen) aktiviert. Interessant erscheint hierbei vor allem die Frage, welche Attribuierungen die Belgoroder Studierenden vornehmen? Haben die russischen Studierenden einen ähnlichen oder einen systematisch anderen Erfahrungshintergrund? Sehen die Studierenden die Situation als spezifisch für den eigenen oder aber für den deutschen Kontext an? Wo wird die Szene somit situiert? In Deutschland, in Russland? Welche Nationalität/Herkunft wird den Jugendlichen zugeschrieben? Welche Konfliktgründe werden genannt? Wie endet der Konflikt? – Ist eine Lösung vorgesehen?⁶ Inwiefern werden unterschiedliche Lehren formuliert? Welche Bewertungshandlungen werden vorgenommen?⁷

Hinsichtlich der Realisierung der sprachlichen Handlungsebene und der sprachlichen Mittel stellt sich die Frage nach dem Textartenwissen und dessen Formulierung in der Fremdsprache Deutsch. Hier werden neben den latenten kommunikativen Ressourcen des Russischen vor allem auch die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache einen weitreichenden und ernst zu nehmenden Untersuchungsgegenstand bilden.

Literatur:

- Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in: *Review of Educational Research*, 49(79), 1979; 222-251.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen.
- Dietz, Barbara / Roll, Heike (1998): *Jugendliche Aussiedler – Porträt einer Zuwanderergeneration*. Frankfurt am Main / New York.
- Elsen, Hilke (1999): *Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs*. Tübingen.
- Fienemann, Jutta (2006): *Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. Münster u. a.

⁶ So haben einige türkische MigrantInnen den Konflikt als Spiel beziehungsweise Theater eingeordnet – dies aufgrund des Lachens der umstehenden Mädchen.

⁷ „Bewertungsmaßstäbe sind in Erzählungen meist auf Erwartungen und Normen bezogen, gegen die Aktanten verstoßen oder die sie in ihrem Handeln respektiert haben.“ (Fienemann 2005: 37f.)

- Giest-Warsewa, Rudolf (1997): Aus der GUS ins soziale Abseits der BRD – Randständige männliche Aussiedlerjugendliche. In: BAGJAW (Hrsg.) *Jugend, Beruf, Gesellschaft. Beratungs- und Betreuungsarbeit für junge AussiedlerInnen*. 34. Sozialanalyse. Bonn. 30-38.
- Griebhaber, Wilhelm (2002): Türkisch auf deutscher Grundlage? Schreibprozesse eines Jungen in der schwächeren Sprache Türkisch. In: Peschel, Corinna (Hrsg.) (2002): *Grammatik und Grammatikvermittlung*. Frankfurt am Main u. a. 163-178.
- Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, Jan (Hrsg.) (1998): *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld. 11-38.
- Hartmann, Dietrich / Wirrer, Jan (Hrsg.) (2002): *Wer A sägt, muss auch B sägen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Baltmannsweiler.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen.
- Ott, Margarete (2000): *Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen*. Baltmannsweiler.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam.
- Redder, Angelika (1995): Stereotyp – eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 21. München. 311-329.
- Rehbein, Jochen (1980): Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main. 64-108.
- Rehbein, Jochen (1983): Zur pragmatischen Rolle des „Stils“. In: Sandig, Barbara (Hrsg.) (1983): *Stilistik. Band I: Probleme der Stilistik. (Germanistische Linguistik 3-4, 1981)*. Hildesheim. 21-48.
- Rehbein, Jochen / Griebhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1996): *Kindliche Sprachentwicklung*. Opladen. 67-119.
- Roll, Heike (2003): *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens*. München.
- Roubentchik, Maja (2001): Kommunikative Bedürfnisse in L1 und L2 als Merkmale des Identitätsbildungsprozesses, in: *Papers of Applied Linguistics Münster PALM*, 5, 2001.
- Schindler, Christina (2004): *Untersuchungen zur Äquivalenz von Idiomen in Sprachsystem und Kontext*. Münster.
- Strobl Rainer / Kühnel, Wolfgang (2000): *Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler*. Weinheim / München.

Wong-Fillmore, Lily (1979): Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, Charles J. et al. (Hrsg.) (1979): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York. 203-228.

Anhang:

