

Rezension zu: Vivien Heller: Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg 2012

Birte Arendt

Die Untersuchung unterschiedlicher Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein gleichermaßen brisantes und wichtiges wie omnipräsentes gesellschaftliches Thema. Im wissenschaftlichen Kontext wird es primär von den Bildungs- und Sozialwissenschaften untersucht und als Frage nach den "kulturellen Passungen" bearbeitet. Ein traditioneller sprachwissenschaftlicher Zugriff sieht die Ursachen in differierenden und kollidierenden Sprachsystemen von Erst- und Zweitsprache. Vivien Heller untersucht das Phänomen unter einer anderen Perspektive: Sie beleuchtet Bildungsungleichheiten unter dezidiert gesprächsanalytischer – kontextsensitiv und sequenzorientiert – und ethnographischer Perspektive und erklärt sie aus den Passungen und Divergenzen der kommunikativen Praktiken unter herkunftsspezifischer Blickrichtung. Damit reiht sie sich in ein noch recht junges – wenngleich sehr fruchtbares – Feld der gesprächsanalytisch basierten Unterrichtsforschung ein (vgl. u. a. Spreckels 2009). Vivien Heller arbeitet derzeit als Postdoc im BMBF-Projekt InterPass; die Publikation stellt ihre Dissertation an der TU Dortmund dar (vgl. www.interpass.tu-dortmund.de).

Ausgehend von einer klaren Fokussierung auf kommunikative Gattungen und ethnographische Studien plädiert Heller für eine Dynamisierung des Passungskonzepts. Passung definiert sie als "Sichern erfolgreicher Erfüllung globaler Diskursanforderungen" (S.266). Sie geht – als Globalhypothese der Studie – davon aus, dass den Kindern mit Migrationshintergrund nicht einfach Bildungserfahrungen fehlen, sondern dass sie sich im Verlauf ihrer familialen Sozialisation – als zentraler Erwerbsinstanz – Praktiken aneignen, die den Erwartungen der Schule widersprechen (vgl. S.V). Sie beschreibt die "kommunikativen Erfahrungen" von elf Grundschulkindern mit deutscher, türkischer und vietnamesischer Erstsprache anhand von Audio- und Videoaufnahmen aus ihren Familien (Tischgespräche) und in der Schule bei der Realisation argumentativer Sequenzen. Damit gliedert sich die vorliegende Studie auch in Arbeiten zum Diskurserwerb – hier mit Fokus auf erwerbssupportive Muster – ein. Mikroanalytisch rekonstruiert sie sowohl die global dimensionierte Diskursaktivität *Argumentieren* als auch, wie Divergenzen in der Lehrer-Schüler-Interaktion manifestiert werden und sich musterhaft verfestigen. Zentrale Fragestellungen sind (S.V):

- Ist die Beziehung zwischen Familie und Schule als Divergenz oder als Passung zu beschreiben?
- Wird ihre [der untersuchten 11 Kinder, B.A.] Schulklasse für sie zu einer Diskursgemeinschaft, in der sie als vollwertiges Mitglied Anerkennung finden, in der ihnen Chancen eröffnet und in der sie zu der Wahrnehmung dieser Chancen befähigt werden?

Diese globalen, an einer prinzipiellen Chancengleichheit orientierten und emanzipatorisch motivierten Fragen bearbeitet sie durch die Operationalisierung des Passungskonzepts mittels der Beschreibung kommunikativer Gattungen und ihrer

interaktiven Bearbeitung. Die Untersuchungsfragen werden von Heller nun wie folgt – zunächst für die Familieninteraktionen – konkretisiert (S.3):

- Welche kommunikativen Gattungen und Themen werden in den Familieninteraktionen realisiert?
- Etablieren die Familienmitglieder mono- oder multilinguale Gesprächskontexte?
- Schaffen die Eltern Gesprächsräume für globale Diskursbeiträge der Kinder?
- Welche Gesprächskontexte für das Argumentieren etablieren die Beteiligten?
- Wie gestaltet sich die konversationelle Zusammenarbeit von Eltern und Kindern bei der Bearbeitung von Strittigem?

Bei der Unterrichtsinteraktion verfährt Heller analog und gewährleistet damit einen hohen Grad der Vergleichbarkeit der Daten, der für die Analyse von möglichen Passungen zentral ist. Dieser Ansatz erscheint plausibel und wird von Heller theoretisch und methodisch fundiert begründet. Darüber hinaus kommt er – so viel sei schon verraten – zu relevanten Ergebnissen.

Das 307 Seiten umfassende Buch besteht aus 10 Kapiteln plus einem Abbildungs-, Tabellen- und sehr umfänglichen (23 S.) Literaturverzeichnis aus internationaler Forschungsliteratur. Die selbst erstellten 20 Tabellen und 4 Abbildungen fassen die Ergebnisse sehr gut zusammen und unterstützen durch die Visualisierungen gleichzeitig das Verständnis.

1. Theoretischer Ansatz: Diskurspraktiken und Bildungsungleichheit

Im Kapitel *Diskurspraktiken und Bildungsungleichheit* (Kap. 1, S.5-16) beleuchtet Heller mit dem Konzept der kulturellen Passung den Zusammenhang von Sprache, sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit. Ausgehend von einer dezidierten Kritik an Bernsteins (1971) sprachzentriertem und kontextstatischem Ansatz, bei welchem eine interaktive Vermittlung und Aneignung von Sprachgebrauchsweisen, den kommunikativen Praktiken, ebenso unberücksichtigt bleibt wie die interaktive Herstellung eines Kontextes, und der kritischen Rezeption von Bourdieus (2005) Habituskonzept plädiert Heller für eine ethnomethodologische Weiterentwicklung des Passungskonzepts. Sie argumentiert nachvollziehbar, dass der verengte Fokus auf sprachliche Oberflächenmerkmale ebenso wenig zielführend sei wie eine Fokussierung klassenspezifischer Habitusausprägung, die als "kulturelles Kapital" in der Schule keine Anerkennung finde. Mit Bezug auf die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), die Ethnographie der Kommunikation (Gumperz/Hymes 1972) sowie die Konversationsanalyse (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) plädiert sie dafür, interaktiv hergestellte Diskurseinheiten (Hausendorf/Quasthoff 2005) als zentralen Bestandteil einer sozialen Praxis zu sehen und das Passungskonzept daran zu orientieren. Als zentrale – und für ihr Untersuchungsziel fruchtbare – Charakteristika der Ansätze hebt Heller (1.) die faktische Analyse mit dem Ziel der Rekonstruktion sozialer Praktiken, (2.) die konsequente Orientierung an der Sequenzstruktur der Interaktionen sowie (3.) den reflexiv-dynamischen Kontextbegriff hervor. Sie kommt zu dem Schluss, dass insbesondere bei der Diskursaktivität des Argumentierens unterschiedliche kommunikative Praktiken ertrag-

reich rekonstruierbar sind (vgl. S.16). Die Konzentration auf kommunikative Praktiken zur Erklärung von Bildungs(un)gleichheit hat Heller in diesem Kapitel nachvollziehbar und theoretisch fundiert begründet und damit ihr Forschungsdesign transparent hergeleitet. Die Begründung der spezifischen Auswahl (Argumentationen) hingegen erfolgt vergleichsweise knapp, was einen unmittelbaren Nachvollzug an dieser Stelle erschwert. Die empirischen Daten hingegen (vgl. Kap. 6 & 7) belegen die exzellente Wahl von "Argumentieren" als zentralem Untersuchungsgegenstand nachdrücklich.

Im Kapitel *Diskurspraktiken: Forschungsüberblick und -desiderata* (Kap. 2, S.17-48) beschreibt Heller zunächst Studien zu Diskurspraktiken in der Familie (mit einer klaren Ausrichtung auf Argumentationen und auf herkunftsdifferenzierende Analysen) getrennt von Praktiken im Schulunterricht, um abschließend in einer synthetisierenden Zusammenschau der Ergebnisse zentrale Forschungsdesiderata zu benennen. Der gewählte Kapitelaufbau erscheint gleichermaßen analytisch plausibel wie gegenstandsadäquat: Für einen nötigen Vergleich erscheint es sinnvoll, die Vergleichsobjekte zunächst separat zu beschreiben. Gleichzeitig spiegelt sich in dieser Teilung die aktuelle Forschungslage, für die eine zumeist einseitige Orientierung auf einen Interaktionskontext typisch ist. Heller rezipiert nicht nur international einschlägige Studien zu ihrem Untersuchungsgegenstand, sondern verarbeitet hier auch insbesondere die breite englischsprachige CA-Forschung. Der präsentierte Forschungsstand kann als umfassend und tiefgreifend aufgearbeitet betrachtet werden. Der von Heller geplante – und für die Beantwortung der wichtigen Fragen notwendige – Vergleich von familialen und schulischen Interaktionen wird in ähnlicher Form erst in Ansätzen realisiert (vgl. Morek 2012; Quasthoff/Kern 2007). Hellers Projekt zeigt hier sein ganzes innovatives Potenzial. In Bezug auf familiäre Kontexte kommt sie zu dem Schluss, dass den meisten Studien zur Argumentation kein Verständnis dieser als einer globalen Diskursaktivität zugrunde liegt (S.33). Unter erwerbsdynamischer Perspektive schließt die Autorin, dass "die Frage, welches Gattungsrepertoire Kinder bei Schuleintritt erworben haben, nach wie vor unbeantwortet" (S.23) sei.

2. Methodik: Konversationsanalysen von Tisch- und Unterrichtsgesprächen am Beispiel von Argumentationen

Die empirische Basis besteht aus Audioaufnahmen von Tischgesprächen und aus Videoaufnahmen von Unterrichtsinteraktionen sowie einer dortigen teilnehmenden Beobachtung. Als ethnographische Daten wertet Heller Interviews mit den Eltern sowie den vier Grundschullehrerinnen aus, was sie in Abb. 2 (S.66), ergänzt durch die spezifischen Forschungsziele, anschaulich visualisiert. Konkret fokussiert sie drei deutschsprachige Kinder (2 männl. + 1 weibl.), vier vietnamesischsprachige Kinder (1 männl. + 3 weibl.) und vier türkischsprachige Kinder (2 männl. + 2 weibl.), die zum Zeitpunkt der Aufnahmen maximal 6 Jahre alt waren.

Die Datenbasis und Methodik erläutert und begründet sie in Kap. 3 und 4. Die konkrete Auswahl von türkisch- und vietnamesischsprachigen Kindern verdankt sich der Einsicht, dass nicht alle Kinder mit einer nichtdeutschen Erstsprache in gleicher Weise von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Vielmehr zählen Familien mit vietnamesischer Erstsprache in Deutschland zu den "Bildungsgewinnern" (S.V). Die Datenauswahl ist somit folgerichtig und für die vietnamesisch-

sprachigen Familien als einzigartig in der deutschsprachigen Forschungslandschaft anzusehen. Die Prämisse der sprachlich dreigeteilten Datenbasis liegt in der Annahme der kulturellen Varianz in der Realisierung von Gattungen, die Heller nachvollziehbar begründet.

Ausgehend von den Daten der beiden Erhebungskontexte beschreibt sie zunächst das realisierte Gattungs- und Themenrepertoire, verengt dann den Fokus auf die Kontexte fürs Argumentieren und beschreibt hierfür die realisierten Interaktionsmuster, um daraus Rückschlüsse auf die sequenzielle Herstellung von Passung und Divergenz in Lehrer-Schüler-Interaktion ziehen zu können. Dieses fokussierte und fokussierende Vorgehen ist aus dem gesetzten Untersuchungsziel folgerichtig und wird in den Ausführungen plausibel hergeleitet. Eine Abbildung visualisiert den Forschungsprozess treffend als Trichtermodell (vgl. Abb. 1, S.54).

Die Basis der Analyse bildet das von Hausendorf/Quasthoff (2005) entwickelte GLOBE-Modell (Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten), das die folgenden drei Beschreibungsebenen umfasst: die Ebene der interaktiv konstituierten gesprächsstrukturellen Jobs, die der pragmatisch konstituierten Mittel sowie die Ebene der sprachlichen, nonverbalen und prosodischen Formen. Das Modell selber wird einführend nur kurz umrissen, gleichwohl in Anwendung auf Argumentation konkretisiert und in seinem Anwendungspotenzial auch für andere kommunikative Gattungen – es wurde anhand von Erzählungen entwickelt – eindrücklich nachgewiesen.

3. Ergebnisse: Argumentationen und ihre interaktive Bearbeitung als Passung bzw. Divergenz

Im Kapitel *Argumentieren im Gespräch* (Kap. 5, S.67-102) entwickelt Heller ein fünfschrittiges Modell des konversationellen Argumentierens, das sie streng induktiv aus ihren Daten "herauspräpariert" hat. Konkret benennt sie (S.68):

- (1) Dissens herstellen;
- (2) Begründungspflicht etablieren;
- (3) Kernaufgabe Begründen;
- (4) Abschließen und
- (5) Überleiten

Mit der Separierung von zwei eigenständigen Jobs (Abschließen + Überleiten), die die Einbettung in das laufende Interaktionsgeschehen ermöglichen, akzentuiert sie das Argumentieren als in sich geschlossene globale Diskurseinheit. Die meisten herkömmlichen Modelle negieren diese Aufgabe des Überleitens (vgl. z. B. Spranz-Fogasy 2003), die nach Heller auch nur dort notwendig ist, wo die Beteiligten die argumentative Sequenz regelhaft abschließen (vgl. S.100). Sie zeigt damit ihr besonderes analytisches Gespür für sequenzielle Zusammenhänge, wenngleich die Annahme eines eigenständigen Jobs des "Überleitens" bei seiner konstatierten Implizitheit nicht vollständig zu überzeugen vermag.

Für jeden Schritt beschreibt Heller systematisch die pragmatischen Mittel und die sprachlichen Formen seiner Realisierung. Sie erfasst die flexible dynamische Aushandlung der Rollen und ihrer Ausgestaltung ebenso wie die impliziten Reali-

sierungsformen beim Instanzieren. Sie belegt ihre Erkenntnisse konsequent mit treffenden Transkriptausschnitten und entsprechenden Analysen. Damit werden ihre Ergebnisse transparent und das GLOBE-Modell in seiner Anwendung konkretisiert. Kritisch ist an diesem Kapitel anzumerken, dass Heller es trotz der konstatierten Heterogenität von Definitionsversuchen in Bezug auf Argumentationen unterlässt, eine präzise Definition bzw. Konkretisierung zu entwickeln, die die Basis ihrer Analyse darstellt. Die Autorin definiert Argumentation etwas salopp als "Mittel [...], mit dem unterschiedliche Positionen oder ein Problem zur Disposition gestellt und durch das Geben von Begründungen bewältigt werden" (S.67). Die Vielfalt nötigt gerade vielmehr zu einer präzisierenden Klärung, als dass sie davon entbindet. Heller stellt treffend und theoretisch begründet fest, dass sie von einem weiten Argumentationsbegriff ausgeht (S.68); was konstitutive Bestandteile der kommunikativen Gattung bzw. der Gattungen sind, wird jedoch kaum expliziert. Gleichwohl ermöglicht der fünfschrittige "Algorithmus" eine empirisch abgesicherte Klärung ihres Argumentationsbegriffes. Wie Heller aber zu ihrem Muster aus Jobs gekommen ist, wenn nicht klar ist, was Argumentieren im Kern ist und damit auch, was es nicht ist, bleibt etwas intransparent. Des Weiteren nutzt die Autorin hier weder toposbasierte (vgl. u. a. Kienpointner 1996; Perelman/Olbrechts-Tyteca 2004; Schwarze 2010) noch schemabasierte Ansätze (Öhlschläger 1980; Toulmin 1996) oder Ansätze zu Argumentationsdiagrammen (vgl. u. a. Grewendorf 1980; Klein 1980), um die gesprächsanalytische Perspektive durch argumentationstheoretische und -analytische Zugänge (vgl. u. a. Eemeren et al. 2002) zu erweitern. Das Potenzial, aus den Daten auch Aussagen über Argumentationen in Gesprächen von Kindern – was sie völlig zutreffend als Desiderat klassifiziert – zu treffen, bleibt somit weitgehend ungenutzt. Eine dezidierte Auswertung der in dieser Hinsicht sehr ertragreichen Daten ist anzuraten. Gleichwohl verdankt sich diese Negierung Hellers spezifischer Forschungsfrage nach den "Erfahrungen" der Kinder, wie im Titel formuliert. Sie klassifiziert ihr Ziel damit, Argumentationsmuster in der Familie und der Schule zu beschreiben (S.3f.), was hier unter der engen Perspektive der situativen Funktionalität (wie z. B. der schulischen Wissensvermittlung) und der Diskurserwerbssupportivität (in der familialen Interaktion) beleuchtet wird. Inwiefern aber die besondere Form kinderseitigen Argumentierens (Implizitheit, mangelnde Plausibilität etc.) – und damit seine mögliche Nichtpassung mit elternteiligen Erwartungen an Logik und explizite Markiertheit – als Ursache für bestimmte Muster anzusehen ist, kann Heller mit ihrem Argumentationsbegriff nicht in den Blick nehmen.

Das Kapitel *Diskurserfahrungen in Familieninteraktionen* (Kap. 6, S.103-182) basiert auf der These, dass Eltern spezifische sprachsozialisatorische Kontexte mit unterschiedlicher "Erwerbssupportivität" schaffen, die sich in differenteren späteren bildungsbiographischen Effekten auswirken. Hellers Prämisse lautet: Die kommunikativen Erfahrungen der Kinder sind umso vielfältiger, je breiter das Gattungsrepertoire ist, das bei Tisch realisiert wird, was sich auch auf Unterrichtsinformationen positiv auswirkt (vgl. S.106). Diese allgemeine "Mehr-ist-gleich-besser"-These leuchtet zwar zunächst unmittelbar ein, es stellt sich allerdings die Frage, ob wirklich alle möglichen Praktiken und Erfahrungen gleichermaßen sinnvoll im Schulalltag einsetzbar sind. Diesbezüglich nimmt Heller bei der Ergebnisdarstellung deutliche Präzisierungen und Wertungen vor, die die Beliebtheit der These aufheben. Sie beschreibt Tischgespräche als spezifische Kontexte

mit einem breitem Gattungs- und Themenrepertoire, die maßgeblich von Eltern gesteuert werden. Als zentrales Ergebnis unterscheidet sie die drei folgenden Interaktionsmuster mit unterschiedlicher "Erwerbssupportivität", die sich an die in den Studien von Quasthoff/Kern (2007) und Morek (2012) beschriebenen Interaktionsmuster anlehnen:

- (1) *Fordern und Unterstützen*: Durch Etablieren einer Begründungspflicht werden die Kinder zu unterschiedlichen Diskursaktivitäten, wie Elaborieren und Explizieren, ihren entsprechenden Vertextungen und Markierungen aufgefordert, was für die Kinder einen Übungs- und Akzeptanzraum zur Verfügung stellt. Dieses Muster hat eine deutlich unterstützende Funktion im Diskurserwerb.
- (2) *Übergehen und Belehren*: Anstelle eines Argumentationskontextes wird "ein Lehr-Lernkontext mit ausgeprägter epistemischer wie kommunikativer Asymmetrie" (S.181) etabliert, der mit schulischen Erwartungen aber durchaus kompatibel ist. Die Eltern führen einen Rahmenbruch herbei und wechseln in eine andere Diskursaktivität, und übergehen damit die Argumentationsversuche der Kinder.
- (3) *Dulden und Fallenlassen*: Dieses Muster vermittelt primär implizit Erwartungen an kommunikative Zurückhaltung mit möglicher genderspezifischer Prägung und zeichnet sich durch ein Vermeiden von Argumentationen aus, wodurch interaktive Erfahrungen mit dieser Gattung für die Kinder kaum möglich sind. Hierbei kommt es zwar nicht wie bei Muster (2) zu einem Rahmenbruch, aber das Ignorieren der Argumentationsversuche der Kinder führt dazu, dass diese die strittige Frage fallenlassen.

Die Muster werden von Heller mit zahlreichen Transkriptbeispielen belegt, in einer Tabelle anschaulich zusammengefasst und in ihrer Wirkung nachvollziehbar beschrieben.

Bei der Beschreibung der Muster orientiert sich Heller ausnahmslos an den elternseitigen Reaktionen in der Interaktion und leitet aus ihnen Interaktionserfahrungen für die Kinder ab. Die Kinder werden mit dieser Perspektive implizit als passive Objekte elterlicher Diskurspraktiken klassifiziert, die selbst über keinerlei Steuerungsmittel verfügen. Diese Blickrichtung erscheint aufgrund der Zielstellung der Arbeit zwar verständlich, aber in Anbetracht einer auch von Heller proklamierten Interaktivität von Gesprächen zumindest begründungsbedürftig.

Beim Vergleich der Praktiken kommt Heller auf der Basis eines reflexiven Kontextbegriffes zu dem Schluss, dass keine einfache Korrelation zwischen Sprachgemeinschaft und Interaktionsmustern zu konstatieren ist, sondern dass die Familien gleicher Herkunftssprachen zum Teil unterschiedliche Gesprächskontexte hervorbringen. Gleichzeitig manifestiert sich hierin die Berechtigung ihres Forschungsdesigns, ihr Fokus auf kommunikative Praktiken als kulturelle Praktiken: "Die unterschiedlichen Interaktionsmuster sind also sowohl eingebettet in als auch konstitutiv für kulturell bedeutsame Aktivitäten" (S.180). Allein bei den Familien vietnamesischer Herkunftssprache zeigt sich eine Dispräferenz für das Argumentieren als adäquater Diskursaktivität für Mahlzeiten, was mit der Präferenz für Gattungen einhergeht, bei denen asymmetrisch Wissen vermittelt wird. Ob Heller hierin eine mögliche Erklärung für die größeren Bildungserfolge vietnamesischer Kinder sieht, bleibt an dieser Stelle noch offen.

In *Diskurspartizipation im Schulunterricht* (Kap. 7, S.183-202) beschreibt die Autorin allgemeine Kontextualisierungen und Interaktionsmuster des Argumentierens in Unterrichtsinteraktionen von vier Grundschulklassen. Heller sucht hier Antworten auf die Frage, was die Lehrpersonen aus den Interaktionen mit den Schüler_innen machen (vgl. S.51). Sie unterscheidet die folgenden zwei Interaktionsmuster, in denen schulisches Argumentieren realisiert wird, die sich an Moreks (2012) für unterrichtliches Erklären rekonstruierte Unterscheidung in form- und funktionsorientierte Praktiken anlehnen:

- (1) *Okroyieren und Bewerten*: Argumentieren als Wissensüberprüfung/-demonstration: Kern dieses Musters ist die Form- vor der Inhaltsrelevanz, d. h. das Argumentationsergebnis steht bereits fest. Funktional dominiert der Wissenserwerb bzw. die Wissensüberprüfung und nicht die Realisierung einer Argumentationsaufgabe. Die Kinder werden als Prüflinge positioniert, die epistemische Autorität liegt einseitig bei der bewertenden Lehrerin. Die damit verbundene Funktion des Begründens unterscheidet sich laut Heller jedoch weitgehend von einem Alltagsverständnis des Argumentierens (vgl. S.196).
- (2) *Einladen und Moderieren*: Kontextualisierung des Argumentierens als Wissenskonstruktion: In diesem Muster dominiert die Inhalts- vor der Formenrelevanz, d. h. die Argumentation wird – wie in der Alltagserfahrung üblich – genutzt, um ein Handlungsproblem zu lösen. Die Lehrerin lädt die Kinder zum eigenständigen Überlegen ein, die damit als "Problemlöser" positioniert werden. Ihnen wird eine eigene epistemische Autorität zugestanden (vgl. S.204).

Wie auch bei der Beschreibung der Tischgespräche gelingt Heller ein komplexes Erfassen der Interaktion mit Bezug auf die globale Funktion (Wissensüberprüfung oder Problemlösung), Rollenverteilung und prozessuale Realisierung sowie die Beschreibung der konversationellen Jobs, der pragmatischen Mittel und der sprachlichen Formen – wenn auch nicht in einer so differenzierten Weise wie in Kap. 5. Sie gelangt zu einer grundsätzlichen Unterscheidung von Formen- und Funktionsorientierung als möglichen Realisierungsarten schulischer Interaktionen und leitet daraus inkongruente Kontextualisierungen dergestalt ab, dass sich die Inhaltsorientierung der Schüler_innen mit der Formorientierung der meisten Lehrerinnen widerspricht. Sie belegt damit, dass Schülerbeiträge nicht primär wegen formaler Unangemessenheit zurückgewiesen werden, im Sinne von "Sprich in ganzen Sätzen!", sondern als Reparatur unangemessener Kontextualisierungen in Bezug auf eine global dimensionierte Diskursaktivität zu begreifen sind. Sie kommt zu dem Fazit, dass die Varianz sowohl der unterrichtlichen Interaktionsmuster als auch der familialen Praktiken groß ist. Sie schließt daraus überzeugend, dass die Annahme einer Gleichförmigkeit der Unterrichtskommunikation nicht haltbar ist (vgl. S.209). Die Kinder werden damit von einer einseitigen Bringschuld entbunden und die schulische Verantwortung, die unterschiedlichen Prädispositionen der Kinder in den Unterricht einzubinden, wird folgerichtig auf einer sequenziellen Interaktionsebene angesiedelt. Der auf thematische Progression und Wissenserwerb angelegte Unterrichtsverlauf hat für Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungen je unterschiedliche Folgen (S.210):

Mit der Kontextualisierung als Wissensüberprüfung wird also ein Rahmen geschaffen, in dem die Unterschiedlichkeit kommunikativer Erfahrungen und Voraussetzungen für Kinder eher ignoriert und damit tendenziell zementiert wird: Diejenigen

Schüler/-innen, deren familiäre Diskurserfahrungen eine große Nähe zu schulischen Diskurserwartungen aufweisen, werden in ihren Praktiken bestätigt. Dagegen erfahren jene Schülern/-innen, die über entsprechende Erfahrungen, relevantes kulturelles Hintergrund- und Gattungswissen und formalsprachliche Mittel nicht in der vorausgesetzten Weise verfügen, eine indirekte Benachteiligung, da sie aufgrund der Priorisierung thematischer Progression vor der individuellen Verständnissicherung keine Gelegenheit zum Ausbau ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erhalten

Damit belegt sie meines Erachtens implizit auch die Wichtigkeit frühkindlicher Bildung, die den Erwerb grundlegender kommunikativer Praktiken fördern muss, da die Schule hierauf eher aufbaut als sie dezidiert zu vermitteln.

Im Kapitel *Aktualgenetische Muster der Herstellung von Passung und Divergenz* (Kap. 8, S.213-260) realisiert Heller einen Fokuswechsel auf die mikroanalytische Ebene und fokussiert die Artikulation von Passung und Divergenz in der schulischen Interaktion. Passung wird dabei nicht als statisches Konzept – ähnlich wie Puzzleteile – begriffen, sondern als Ergebnis eines sequenziellen Herstellungsprozesses, an welchem beide Seiten beteiligt sind: durch das lehrerseitige Etablieren, das kinderseitige Bedienen und lehrerseitige Ratifizieren oder Zurückweisen von Zugzwängen. Das Ziel des Kapitels liegt in der Rekonstruktion von Interaktionsgeschichten von dyadischer Lehrer-Schüler-Interaktion "im Hinblick auf die Entstehung von Inklusions- und Exklusionserfahrungen" (S.213). Heller konzentriert ihre Analyse auf Reparaturen, da damit sowohl etablierte Erwartungsnonkonformität als auch die "kommunikative Investition von Lehrpersonen" (S.241) beschreibbar wird. Sie kommt zu dem Schluss, dass die rekonstruierten Muster (z. B. Oktroyieren, Überbrücken) in unterschiedlichem Maße geeignet sind, eine interaktive Involviertheit der Schüler – als Voraussetzungen für eine gelingende schulische Bildung – zu evozieren. Sie weist nach, dass dieselbe Lehrerin mit dem Nichtbedienen eines Zugzwangs von Kindern unterschiedlich umgeht, sodass individuelle Gesprächsstile der Lehrperson als Erklärung für unterschiedliche lehrerseitige Reaktionen nicht plausibel erscheinen (vgl. S.256). Heller bleibt bei diesem – erklärungsorientiert unbefriedigenden – Ergebnis jedoch nicht stehen, sondern sucht weiter nach Antworten und findet sie in der Auswertung der Interviews, was sie im folgenden Kapitel 9 entfaltet. Diese komplexe Perspektivierung des Phänomens Passungen ist ein besonderes Verdienst der Arbeit und ermöglicht der Autorin – und den Leser_innen ihres Buches – vertiefte Einsichten in eine brisante Problematik.

Im Kapitel *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht* (Kap. 9, S.261-273) korreliert Heller ihre gesprächsanalytischen Ergebnisse mit den Aussagen aus den Interviews mit den Eltern und Lehrerinnen. Sie bestätigt bildungssoziologische Befunde, wonach vertraute Praktiken von den Lehrerinnen gefördert und bei "positiven allgemeinen lehrerseitigen Erwartungen bezüglich der Anstrengungsbereitschaft" auch divergierende Praktiken helfend bearbeitet werden, während dies bei negativen Erwartungen nicht der Fall ist. Heller sieht im Mechanismus der *self-fulfilling-prophecy* einen theoretischen Plausibilisierungsansatz, den sie konsequent in ihr dynamisches Modell der interaktiven Konstitution von Passung und Divergenz einbaut (vgl. S.272). Schul(miss)erfolg ist nicht monokausal zu erklären. Schulerfolg ist für Heller maßgeblich durch die Partizipation am Unterrichtsdiskurs bestimmt, die durch die in der Abbildung auf-

geführten Faktoren ermöglicht wird. Die sich aus dieser ergebenden – auch notenmäßig bewerteten – Leistungen, an die man intuitiv bei "Erfolg" oft zuerst denkt, sind dagegen nicht explizit Thema des Buchs.

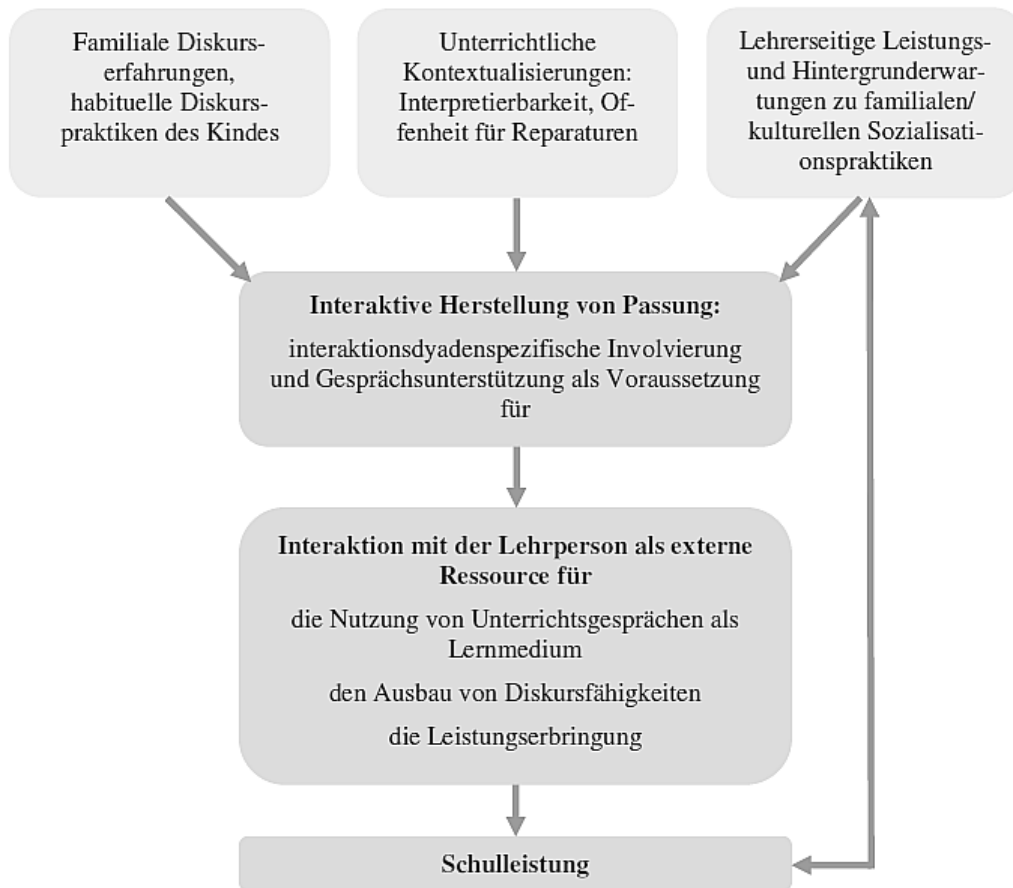


Abbildung 1: Interaktive Konstitution von Passung und Divergenz (S.272).

Heller sieht die Herstellung von Passung und Divergenz als Ergebnis der Interaktion eines dreipoligen Bedingungsgefüges. Erst das Ineinandergreifen (1.) der Varianz der familialen Praktiken, (2.) der Varianz unterrichtlicher Kontextualisierungen von Diskursaktivitäten und (3.) die lehrerseitigen schülerbezogenen Leistungs- und Hintergrunderwartungen und *accounts* zur sprachlich-kulturellen Herkunft ermöglichen eine komplexe Perspektive auf Bildungsungleichheiten, die sie in einem Modell visualisiert (vgl. Abb. 1).

Weit entfernt von einer allgemeinen "Lehrerschelte" stellt Heller unmissverständlich klar, dass sich diese herkunftsspezifischen Hintergrunderwartungen und Orientierungsmuster, wie z. B. die grundsätzlich positiven Erwartungen bezüglich der Kooperativität vietnamesischstämmiger Schüler_innen, auch unabhängig von der genauen Ausprägung ihres familiären Hintergrundes maßgeblich auf das kommunikative Handeln der Lehrpersonen auswirken und im Zusammenspiel mit dem "institutionalisierten Selektionszwang" (S.273) zur Schaffung von Divergenzen und Exklusionserfahrungen führen.

Im abschließenden Kapitel *Theoretische Erträge: 'Kulturelle Passung' in der Interaktion* (Kap. 10, S.275-282) erörtert Heller die Frage, ob der rekonstruktive,

konversationsanalytische und ethnographische Zugriff sich für die Untersuchung divergenter Diskurspraktiken in ihrer Bedeutung für die unterrichtliche Partizipation und den Schulerfolg eignet. Unabhängig von ihrem Ergebnis kann ich die Frage mit einem uneingeschränkten "Ja" beantworten, da Heller sowohl theoretisch fundiert als auch methodisch sauber den Nachweis dafür angetreten hat. Sie weist hier überzeugend nach, dass eine mikroanalytische Perspektive, die sich klar an den Teilnehmern der Interaktion orientiert, zur Beantwortung von Fragen der Passung zielführend einsetzbar ist. Sie plädiert für eine Dynamisierung des Passungsverhältnisses, "da die Untersuchung derselben Kinder in unterschiedlichen Kontexten zeigt, dass keine linear-kausale Beziehung zwischen der familialen Diskurssozialisation und dem (Nicht-)Erfüllen schulischer Anforderungen und Erwartungen besteht" (S.278) und zeigt, wie die Rekonstruktion aktualgenetischer Muster (auch "unpassende" Schülerbeiträge können passend gemacht werden) dazu beitragen kann. Weiteren Forschungsbedarf sieht Heller in longitudinalen Untersuchungen gleichermaßen wie in der systematischen Untersuchung von *shared language space*; der Analyse der Erwerbswirksamkeit der Interaktionsmuster des Argumentierens; der Beschreibung der Distribution der rekonstruierten familialen Interaktionsmuster und im systematischen Vergleich lehrerseitiger Verfahren im Umgang mit erwartungsnonkonformen Schüleräußerungen. Praktische Konsequenzen sieht Heller in der didaktischen Reflexion ihrer Ergebnisse und empfiehlt videobasierte Unterrichtsanalysen für Lehrpersonen, sieht den Nutzen aber durch die gesellschaftliche Aufgabe der Schule als Selektions- und Allokationsinstanz gefährdet.

4. Kritische Würdigung

Die dezidiert gesprächsanalytische Perspektive auf kulturelle Passung ist äußerst vielversprechend und wird in dem Buch als fruchtbarer Ansatz zur analytischen Beschreibung der Konstruktion von Bildungs(un)gleichheit erfolgreich eingesetzt. Die Bearbeitung kommunikativer Praktiken unter einer dezidiert erwerbssupportiven Blickrichtung weitet darüber hinaus den Beschreibungsraum gesprächsanalytischer Forschung zu recht und nachvollziehbar aus. Heller gelingt es in ihrer Studie, bereits gefundene familiäre Interaktionsmuster (Morek 2012; Quasthoff/Kern 2007) zu ergänzen, da sich die vorherigen Untersuchungen ausschließlich auf deutschsprachige Familien bezogen.

Ein Novum stellt die Beschreibung vietnamesischsprachiger Kinder dar. Heller gelingt es damit in besonderer Weise, sowohl den pauschalisierenden Kausalschluss "nicht deutsche Erstsprache führt zu Bildungsbenachteiligung" begründet zurückzuweisen als auch die These einer für die Schule notwendigen "Sprachbeherrschung", die primär auf grammatisch-lexikalische Aspekte abhebt, in eine vielmehr notwendige "Sprachspielbeherrschung" durch ihre empirischen Ergebnisse zu transformieren: Heller belegt in ihrer Studie, dass die Schülerbeiträge weniger wegen grammatisch-lexikalischer Divergenzen zurückgewiesen werden, sondern aufgrund divergierender Erwartungen an die sequenzielle Produktion unterrichtlicher Diskursaktivitäten. Damit ist sie nicht die Erste, gleichwohl verdient ihr Buch aufgrund seiner besonderen Datenauswahl (Gesprächsdaten + Interviews), der Transparenz und theoretischen Reflexion der Methodik und der Sensibilität bei der Dateninterpretation hier eine besondere Beachtung. Die Ana-

lysen erfolgen auf einem hohen konversationsanalytischen Niveau, das Heller durch eine Rezeption aktueller internationaler Forschung absichert. Heller nimmt innerhalb ihrer gesamten Untersuchung grundsätzlich eine auf Interaktivität und Reflexivität orientierte Perspektive ein, die monokausale Schlüsse ebenso vermeiden hilft wie voreilige homogenisierende Dateninterpretationen: Die Varianz der gefundenen Muster quer zu den unterschiedlichen kulturellen Kontexten der Familien und den einzelnen Lehrpersonen nimmt Heller konsequent an und sucht auf dieser Grundlage vielmehr nach weiteren Erklärungsansätzen – und findet sie in einem dynamisierten komplexen Passungskonzept.

Hellers Studie ist eine klare Orientierung auf von Erwachsenen geschaffenen kommunikativen Kontexten für Kinder inhärent. Durch diese Perspektivierung wird einerseits eine kohärente Sichtweise konstituiert, die ein Verstehen des Problemkreises ermöglicht: Nicht die Kinder können etwas oder nicht, sondern die Erwachsenen ermöglichen ihnen zu zeigen, was sie können oder nicht. Andererseits gerät durch diese Blickrichtung das eigeninitiative und kreative Potenzial der Kinder aus dem Blick. Diese Perspektivierung bringt es als problematischen Befund mit sich, dass den Kindern implizit die Rolle passiver Objekte innerhalb der Erwachsenen-Kind-Interaktion zugeschrieben wird – wie oben bereits dargelegt. Als weitere kritische Anmerkung möchte ich auf die scheinbar unreflektierte Verwendung des Begriffes "Erfahrungen" in einem Alltagsverständnis verweisen, was als Konzept nicht problematisiert wird. Die "Erfahrungen" der Kinder allein aus den Interaktionen zu beschreiben, in die die Kinder eingebunden sind, erscheint aufgrund folgender Überlegungen begründungsbedürftig: Die Gesprächsanalyse stellt zwar einerseits mit ihren analytischen Kategorien (wie Responsivität, Ratifizierung und Reparatur) ein sehr gutes methodisches Handwerkszeug bereit, andererseits wird mit dieser Art der Beschreibung aber der Erfahrungsbegriff auf eine rekonstruktive objektivierende Ebene eingeengt. Erfahrung als selbst und individuell wahrgenommenes Erleben wird von der Autorin damit meines Erachtens kaum erfasst: Dass die Kinder selber nicht explizit zu Wort kommen – ein Ansatz, der in der Bildungsforschung bereits etabliert ist (vgl. z. B. Fuhs 2012) –, sondern Interviews nur mit den Erwachsenen geführt werden, erscheint bei dem Anspruch des Buches, "kommunikative Erfahrungen" von Kindern zu beschreiben, zumindest reflexionswürdig.

Die Studie ist mit ihrer Konzeption des Passungskonzepts klar an den komplexen schulischen Erwartungshaltungen orientiert. Es gelingt Heller, diese normativen Ansprüche – in Bezug auf Argumentationen – auf der Ebene der Jobs, der pragmatischen Mittel und der sprachlichen Formen zu konkretisieren. In dieser klärenden Präzisierung sehe ich einen besonderen Wert der Arbeit.

Das Ziel des Buches, das Passungskonzept gesprächsanalytisch zu interpretieren, um damit zu einer an Interaktivität und Reflexivität orientierten Dynamisierung zu gelangen, ist als uneingeschränkt erreicht anzusehen. Heller gelingt eine Fokusverschiebung auf die schulischen Erwartungsträger, womit sie die Leistungsbewertung – worunter ich auch die Akzeptanz schülerseitiger Beiträge verstehe – völlig überzeugend als polyfaktoriell gesteuerten Prozess beschreibt. Es ist ein besonderes Verdienst der Arbeit, das Argumentieren nicht einfach in seinen vielfältigen Ausformungen beschrieben zu haben, sondern die Ergebnisse auf einer abstrakteren Ebene konsequent und plausibel an die komplexe Fragestellung des Bildungserfolgs anzuknüpfen, indem sie auch die langfristigen negativen

Auswirkungen von wiederholt kommunizierter und nicht überbrückter Divergenz beschreibt. Es gelingt Heller damit, einzelne Fäden – im Sinne von singulären Interaktionen – und ihre Verbindungen – im Sinne von sich tradierenden Mustern und ihren Auswirkungen – isolierend und verknüpfend zugleich zu beschreiben, die zur Konstruktion schulischen Erfolgs führen. Sie zeigt damit meines Erachtens sehr deutlich, dass Schulerfolg nicht das Ergebnis von singulären Leistungskontrollen und Diktaten ist, sondern auf der viel basaleren Ebene omnipräsenter Lehrer-Schüler-Interaktionen anzusiedeln ist. Die damit geleistete Ausweitung der Perspektive für die Bildungsforschung einerseits und die Gesprächsanalyse andererseits ist beispielgebend und stellt einmal mehr das Potenzial gesprächsanalytischer Forschung auch für andere Wissenschaftsdisziplinen unter Beweis. Eine breite Rezeption innerhalb pädagogischer Disziplinen sei diesem Buch gewünscht.

Formale Voraussetzungen werden durch eine ausgezeichnete Leser_innenführung auf jeden Fall gewährleistet: Das Buch ist sehr gut strukturiert und logisch gegliedert. Die Überschriften sind präzise formuliert und richten sich an inhaltlich zentralen Punkten aus, wodurch eine gute Orientierungsfunktion erreicht wird. Der Aufbau der Kapitel ist stets zielorientiert mit einleitender Ziel- bzw. Fragenformulierung und abschließendem Absatz bzw. Kapitel zum Fazit.

Die empirischen Ergebnisse stehen auf einem breiten international ausgerichteten theoretischen Fundament und werden stets an bisherige Studien zurückgebunden. Dadurch gewinnt die Untersuchung eine enorme theoretische und methodische Tiefe. Ich empfehle der interessierten Leser_innenschaft mit größtem Nachdruck die Lektüre dieses Buches.

5. Literatur

- Bernstein, Basil (1971): A socio-linguistic approach to social learning. In: ders. (Hg.), *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge, 118-139.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Aufl. Wien: Braunmüller.
- Eemeren, Frans H. et al. (2002): *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah u. a.: Erlbaum.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, Friederike (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa, 80-103.
- Garfinkel, Harold (1967/2008): *Studies in Ethnomethodology*. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Grewendorf, Günther (1980): *Argumentation in der Sprachwissenschaft*. In: Klein, Wolfgang (Hg.), *Argumentation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 129-151.
- Gumperz, John Joseph / Hymes, Dell (Hg.) (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnographie of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Kienpointner, Manfred (1996): Vernünftig Argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek/HH: Rowohlt.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: ders. (Hg.), Argumentation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9-57.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Öhlschläger, Günther (1980): Zum Explizitmachen von Voraussetzungen beim Argumentieren. In: Klein, Wolfgang (Hg.), Argumentation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 152-168.
- Perelman, Chäim / Olbrechts-Tyteca, Lucie (2004): Die neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren. Hrsg. von Josef Kopperschmidt. Stuttgart, Bad Canstatt: Frommann.
- Quasthoff, Uta M. / Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (4), 696-735.
- Schwarze, Cordula (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation im Gespräch. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.), Argumentieren in Gesprächen. Tübingen: Stauffenburg, 27-39.
- Spreckels, Janet (Hg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Toulmin, Stephen (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Dr. Birte Arendt
Institut für Deutsche Philologie
Rubenowstr. 3
17487 Greifswald

arendt@uni-greifswald.de

Veröffentlicht am 14.6.2013

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.