



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeit in der Familie

## Gelebte Mehrsprachigkeit in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland: Eine longitudinale Betrachtung

*Grit Mehlhorn, Katharina Mechthild Rutzen, Ewa Krauss*

**Abstract:** Der vorliegende Beitrag behandelt die Frage, wie russisch- und polnischsprachige Familien in Deutschland ihre mehrsprachige Situation erleben und wie sich sowohl die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit als auch die mehrsprachigen Praktiken bei jugendlichen Herkunftssprecherinnen und Herkunftssprechern im Laufe der Jahre verändern. Anhand von Daten aus einem longitudinalen Forschungsprojekt, in dem wir 20 russischsprachige und 15 polnischsprachige Familien aus Berlin, Hamburg und Leipzig über einen Zeitraum von vier Jahren (2014–2018) begleitet haben, dokumentieren wir an konkreten Fallbeispielen, wie sich die Einstellungen der Jugendlichen und ihrer Eltern zu ihren Sprachen, ihre mehrsprachigen Praktiken und die Einschätzungen der eigenen Sprachkompetenz im beobachteten Zeitraum entwickelt haben.

This article deals with the question of how Russian- and Polish-speaking families in Germany experience their multilingual situation and how attitudes towards multilingualism as well as multilingual practices among adolescent heritage speakers change over the years. On the basis of data from a longitudinal research project in which we accompanied 20 Russian-speaking and 15 Polish-speaking families from Berlin, Hamburg and Leipzig over a period of four years (2014–2018), we use case studies to document how the attitudes of adolescents and their parents towards their languages, their multilingual practices and the assessment of their own language competence have developed over the observed period.

**Schlagwörter:** Herkunftssprache, Polnisch, Russisch, Mehrsprachigkeit, Spracheinstellungen, Sprachgebrauch, Sprachlernbiografie

## 1 Einleitung

Russisch und Polnisch gehören zu den am häufigsten in Deutschland vertretenen Minderheitensprachen (vgl. Plewnia/Beyer im Druck). Im Rahmen von zwei Forschungsprojekten<sup>1</sup> haben wir über einen Zeitraum von vier Jahren russisch- und polnischsprachige Familien in Berlin, Hamburg und Leipzig untersucht, wobei im Fokus der Studien die Jugendlichen standen, die bilingual mit Deutsch sowie Russisch bzw. Polnisch als Familiensprache aufwachsen, sog. Herkunftssprecher/innen<sup>2</sup>:

Heritage speakers are early bilinguals who learned their dominant language in childhood, either simultaneously with the heritage language, or sequentially, after a short period of predominant exposure to and use of the heritage language at home. A common pattern in simultaneous bilinguals is that, as the child begins socialization in the majority language, the amount of input from and use in the minority language is reduced. Consequently, the child's competence in the heritage language begins to lag, with the result that the heritage language becomes, structurally and functionally, the weaker language. Developmental delays that start in childhood never catch up, and as the heritage child becomes an adult, the eventual adult grammar does not reach native-like development (Benmamoun/Montrul/Polinsky 2013: 166–167).

Zu Erhebungsbeginn waren die untersuchten Jugendlichen 12-13 Jahre alt und hatten gerade mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache (häufig Französisch oder Spanisch) nach Englisch begonnen, so dass das Sprachenrepertoire der meisten untersuchten Schüler/innen einschließlich des Deutschen und ihrer Herkunftssprache

---

<sup>1</sup> Die beiden Verbundprojekte „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht – eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ (2013–2016, Förderkennzeichen 01JM1302) sowie „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher/innen“ (2016–2019, FKZ 01JM1701) wurden im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland finanziert und an den Universitäten Greifswald und Leipzig (Projektleitung: Bernhard Brehmer und Grit Mehlhorn) realisiert.

<sup>2</sup> Der Begriff Herkunftssprecher/in stammt aus der US-amerikanischen Forschung zu heritage languages. So wie heritage language speaker schnell zu heritage speaker verkürzt wurde (vgl. die Definition von Benmamoun et al. 2013), ist auch in der jüngeren Herkunftssprachenforschung nicht mehr von Herkunftssprachensprecher/in die Rede, sondern von Herkunftssprecher/in, was sich als Terminus etabliert hat. Es gibt Überschneidungen mit den Begriffen Familiensprache und Erstsprache, aber es handelt sich nicht um austauschbare Synonyme. Bilingual aufgewachsene Herkunftssprecher/innen verfügen häufig über zwei L1. Familiensprache kann sowohl Deutsch als auch eine Herkunftssprache sein; im Falle der von uns untersuchten bilingualen Jugendlichen sind es meist zwei Familiensprachen.

(Polnisch bzw. Russisch) vier Sprachen umfasste. Die lebensweltlichen Erfahrungen der untersuchten Jugendlichen in der Familie, im Freundeskreis und in der Schule beeinflussen ihre Spracheinstellungen und die Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit (zu sprachlichen Verhältnissen und Familienkulturen in deutsch-polnischen Familien vgl. auch Jańczak 2013). Die mehrsprachigen Jugendlichen und ihre Familien entwickeln und verfolgen eigene Strategien hinsichtlich des Erwerbs des Deutschen und der Herkunftssprache (vgl. Rost 2009: 308). Da einige Jugendliche zusätzlich Herkunftssprachenunterricht (HSU) besuchen sowie Reisen ins Herkunftsland der Eltern unternehmen und während der Adoleszenz oft die Bedeutung von Kontakten zu Gleichaltrigen außerhalb der Kernfamilie zunimmt, ergibt sich ein breites Spektrum von Wechselbeziehungen zwischen institutionalisiertem Unterricht und familiärer Sprachenpolitik sowie deren Folgen für den Erhalt mehrsprachiger Kompetenzen.

## **2 Theoretische Verortung und Erkenntnisinteressen**

Mehrsprachige Kompetenzen stellen nicht einfach die Summe mehrerer einzelsprachlicher Systeme dar. Vielmehr führt das Beherrschen mehrerer Sprachen zu einer spezifischen Multikompetenz sprachlicher und allgemein-kognitiver Art. Multilinguale Kompetenzen bilden ein sich dynamisch veränderndes System (Herdina/Jessner 2002), in dem verschiedene sprachliche (Sub-)Systeme ständig miteinander interagieren. Aufgrund der Komplexität der verschiedenen miteinander interagierenden linguistischen, kognitiven, emotionalen und fremdsprachenspezifischen Faktoren kann dieses System nur durch eine ganzheitliche Betrachtung adäquat erfasst werden. Dies soll an dieser Stelle anhand der Kontrastierung mehrerer qualitativer Einzelfallanalysen versucht werden.

Die Sprachlernbiografien der Jugendlichen und die in den Familien praktizierte Spracherziehung weisen transkulturelle Bezüge zu den Kulturen des Herkunftslandes und der Aufnahmegesellschaft sowie der jeweiligen allochthonen Minderheit in Deutschland auf. Die durch den Migrationshintergrund bedingten plurikulturellen Kompetenzen der Jugendlichen enthalten individuell unterschiedliche Anteile verschiedener Kulturen, die sich zudem im Laufe des Untersuchungszeitraums durch das Hinzutreten weiterer Kulturräume verschieben. Allerdings ist der hier verwendete Kulturbegriff nicht als eine essenzialistische Gegenüberstellung klar definierbarer, monolithischer Einzelkulturen zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne von Transkulturalität (vgl. u.a. Welsch 2012; Fäcke 2019) als ein Wechselspiel komplexer Zugehörigkeiten und Abgrenzungen.

Durch die Interviews in den Familien und die Wiederholung der Befragungen sollten die Sichtweisen der Jugendlichen und ihrer Eltern auf ihre Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sowie diesbezügliche Veränderungen erhoben werden. Die Interviews umfassten Fragen zur Sprachlernbiografie und Spracherziehung, Sprachverwendung, Bewertung der eigenen Kompetenzen, zur Herkunftskultur und zur Nutzung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit. Weitere Erkenntnisinteressen beziehen sich auf die Gründe, aus denen sich die Eltern für die Verwendung einer bestimmten Familiensprache mit dem Kind entschieden haben, sowie auf Einstellungen der Jugendlichen und ihrer Eltern in Bezug auf HSU.

### **3 Methodisches Vorgehen**

Die Untersuchungen zum Projekt erfolgten von 2014 bis 2018 an den Standorten Berlin, Hamburg und Leipzig in russischsprachigen und polnischsprachigen Familien (vgl. Abb. 1), die über Aushänge in Sprach- und Kulturvereinen, Russisch- und Polnischlehrkräfte sowie nach dem Schneeballsystem durch befreundete Familien gewonnen wurden. Im Fokus standen die bilingualen Jugendlichen, mit denen in allen vier Erhebungswellen (W1–W4) leitfadengestützte Interviews<sup>3</sup> und umfangreiche Sprachstandserhebungen in der Herkunftssprache und im Deutschen durchgeführt wurden, wobei letztere jedoch nicht im Fokus dieses Beitrags stehen (vgl. jedoch Brehmer/Mehlhorn 2015 und 2018). Zudem wurden in allen Erhebungswellen soziodemografische Fragebögen von den Beteiligten ausgefüllt. Von den 2014 insgesamt 50 untersuchten Familien nahmen 35 an der kompletten Längsschnittstudie bis 2018 teil.

---

<sup>3</sup> Die Interviews wurden von Vladimir Arifulin, Joanna Burkhardt, Ewa Krauss, Tatjana Kurbangulova, Grit Mehlhorn, Aleksandra Pyra, Katharina Mechthild Rutzen, Andreas Schmidt, Yulia Sorokina, Dominika Steinbach, Martin Winski und Joanna Ziemia durchgeführt. An der Transkription der Aufnahmen waren v.a. Elena Böhme, Anna Janusz, Katharina Kindsvater, Aleksandra Pyra, Andreas Schmidt, Yulia Sorokina und Marta Wyspiańska beteiligt.

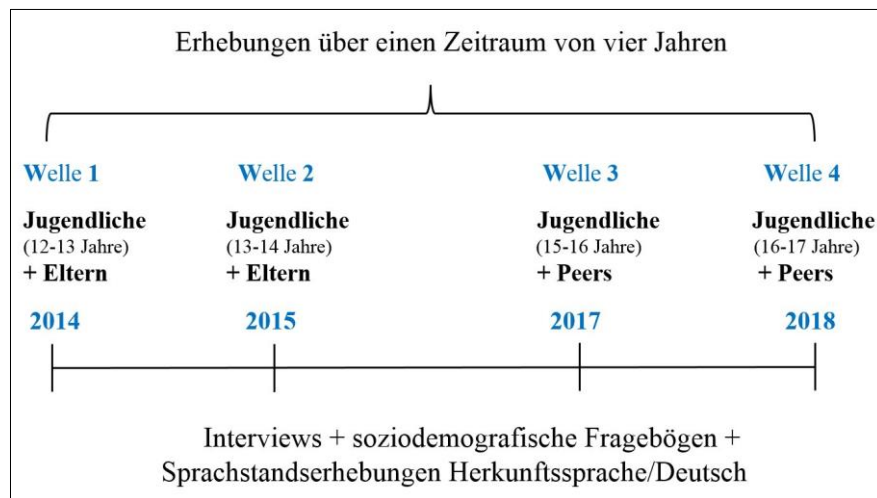


Abbildung 1: Design der Longitudinalstudie

In den ersten beiden Erhebungswellen wurde jeweils ein Elternteil in die Interviews und Sprachstandserhebungen einbezogen; in den letzten beiden Erhebungsjahren fanden stattdessen Interviews und Tests zur Sprachbewusstheit mit gleichaltrigen, monolingual aufgewachsenen Freundinnen und Freunden statt. Diese Vergleichsgruppe ist jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Familien, die bis zum Ende des Untersuchungszeitraums an der Studie teilgenommen haben. Von den Eltern haben sich zwei Väter, ansonsten nur Mütter, für die Erhebungen zur Verfügung gestellt.

Tabelle 1: Untersuchungsteilnehmer/innen (W1–W4)

		Jugendliche			Eltern		
		weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich	gesamt
polnischsprachige Familien	Berlin	4	2	6	6	-	6
	Hamburg	5	4	9	7	2	9
	gesamt	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>15</b>
russischsprachige Familien	Hamburg	3	8	11	11	-	11
	Leipzig	8	1	9	9	-	9
	gesamt	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	-	<b>20</b>
untersuchte Personen insgesamt				<b>35</b>			<b>35</b>

Die hier präsentierten Daten stammen sowohl aus den fragebogengestützten Erhebungen – einem umfangreichen soziodemografischen Fragebogen – als auch aus den leitfadengestützten Interviews, die jeweils getrennt mit einem Jugendlichen und

einem Elternteil durchgeführt wurden. Sie ermöglichen einen Vergleich der Sichtweisen der Eltern und Jugendlichen auf mehrsprachige Praktiken und den Stellenwert der Mehrsprachigkeit in der Familie. Bei der Erstellung der Leitfäden und der Interviewdurchführung haben wir uns an den Prinzipien qualitativen Forschens orientiert: Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation (vgl. Reinders 2005: 152–156). Die Interviews wurden mit Diktiergeräten aufgenommen und mithilfe der Software f4 anhand eines einfachen Transkriptionssystems mit Fokus auf dem Inhalt des Gesagten transkribiert (vgl. Dresing/Pehl 2015: 20–24). Die Analyse der Transkripte erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Die anschließenden Einzelfallzusammenfassungen und Fallübersichten erlauben es, die untersuchten Personen bezüglich ausgewählter Aspekte zu vergleichen (für eine ausführliche Darstellung der eingesetzten Methoden vgl. Burkhardt/Mehlhorn/Yastrebova 2018). Für die folgende Darstellung wurden vier Jugendliche ausgewählt, die sich hinsichtlich der in der Familie verfolgten Sprachenpolitik, des Sprachgebrauchs und ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen stark unterscheiden und aufgrund dieser Unterschiede das große Spektrum hinsichtlich dieser Faktoren in der untersuchten Stichprobe verdeutlichen.

Die Interviews mit den Eltern wurden grundsätzlich in deren L1 (Russisch bzw. Polnisch), die Interviews mit den Kindern in deren dominanter Sprache (meist Deutsch) durchgeführt. Zur Zuordnung der interviewten Person wurden folgende Kürzel verwendet: PL – polnischsprachige Familie, RU – russischsprachige Familie, B – Berlin, HH – Hamburg, L – Leipzig, K – Kind (interviewte/r Jugendliche/r), E – Elternteil, W1 – Daten aus der ersten Erhebungswelle 2014, W2 – 2015, W3 – 2017, W4 – 2018. Die Zeitmarken kennzeichnen die Stelle im Transkript, aus dem das jeweilige Zitat entnommen wurde. Bei den hier aufgeführten Namen der Jugendlichen handelt es sich um Pseudonyme.

## 4 Ergebnisse

Von den vier Fallbeispielen stammen je zwei aus polnisch- und russischsprachigen Familien. In einer dichten Beschreibung wird jeweils die Sprachsituation aus Sicht der interviewten Personen dargestellt, wobei sowohl die bilingualen Jugendlichen als auch ihr befragtes Elternteil zu Wort kommen. Die hier behandelten Vergleichsaspekte umfassen:

- Elemente der Sprachlernbiografie
- Spracherziehung
- Sprachpraxis in der Familie
- Einschätzung der Kompetenzen in den gelernten Sprachen
- Einstellungen zu Sprachen und Kulturen

#### **4.1 Thomas (B\_PL\_K10)**

##### *Sprachlernbiografisches*

Thomas wurde 2001 in Deutschland als Kind einer polnischen Mutter und eines deutschen Vaters geboren. Ab dem Alter von drei Jahren besuchte er einen deutschen Kindergarten und war in dieser Zeit wegen der Aussprache des deutschen /r/ in logopädischer Behandlung. Zu Erhebungsbeginn ist er 13 Jahre alt, wohnt bei seiner Mutter und besucht ein bilinguales deutsch-spanisches Gymnasium. Seine Eltern leben getrennt und sind während des Untersuchungszeitraums arbeitssuchend. Thomas hat eine erwachsene Schwester und zwei ältere Halbgeschwister, die in Polen wohnen. Er macht einen eher zurückhaltenden, introvertierten Eindruck. In den Interviews gibt er nur auf wenige Fragen ausführliche Antworten. Nach der letzten Erhebung im Jahr 2018 beendet Thomas die Schule nach der 10. Klasse und beginnt eine Berufsausbildung.

##### *Spracherziehung und Sprachpraxis*

Während der ersten Erhebungswelle (W1) spricht Thomas nach eigenen Angaben zu Hause zur Hälfte Deutsch und zur Hälfte Polnisch, in den Ferien fast nur Polnisch. Diese Anteile verschieben sich bereits ab der zweiten Erhebungswelle (W2) zugunsten des Deutschen. Dabei gibt er in allen Erhebungswellen an, häufig zwischen Deutsch und Polnisch zu wechseln, so fragte er zum Beispiel seine Mutter: *Co jest dzisiaj na Essen?* [Was gibt es heute zu essen?].

Thomas' Mutter hatte sich spontan entschieden, Thomas zweisprachig zu erziehen, obwohl der Vater dagegen war und Angst hatte, Thomas' Deutschkenntnisse würden darunter leiden. Die Familie fährt mehrmals im Jahr nach Polen. Wenn die Mutter dabei ist, verwenden die Kinder auch in Polen deutsche Wörter, wenn sie Polnisch sprechen. Die Mutter schätzt ihren Anteil des Polnischen in den Gesprächen mit dem Kind auf 90 %. Wenn sie den Eindruck hat, dass Thomas etwas nicht versteht, wechselt sie ins Deutsche, um ihm zu helfen. Der Mutter zufolge mischt Thomas im Gespräch mit bilingualen Personen beide Sprachen. Wenn ihm ein Wort auf Polnisch nicht einfällt, behilft er sich – nach Meinung der Mutter – aus Bequemlichkeit mit einem deutschen Äquivalent. Thomas liest nicht gerne: polnische Bücher generell nicht, selten Artikel im Internet oder in einer Zeitung, wenn er in Po-

len ist. Auf Polnisch schreibt Thomas ab und zu eine Einkaufsliste. Manchmal telefoniert er auch auf Polnisch, schreibt Kurznachrichten, hört polnischsprachige Musik oder schaut DVDs.

Manchmal spricht Thomas in der Schule mit einem Freund Polnisch, wenn die beiden wollen, dass die anderen sie nicht verstehen: *Hm, Deutsch [gebrauche ich] jetzt halt für die Schule und so weiter und Polnisch jetzt mal, wenn ich mit einem, mit einem Kumpel bin und jetzt nicht alle es verstehen sollten, also da zum Beispiel ein bestimmtes Thema oder so* (W2, #0:00:33#). Ansonsten gibt es noch einen Nachbarjungen, mit dem sich Thomas regelmäßig trifft und Polnisch spricht.

In der dritten Erhebungswelle (W3) verwendet Thomas seinen Angaben zufolge zusätzlich Englisch in seiner Freizeit, wenn er Computerspiele spielt. Im Gespräch mit deutschen Freunden sucht er manchmal nach Worten: *Aber, wenn ich jetzt mit Kumpels rede, dann fällt mir zum Beispiel ein deutsches Wort nicht ein, dann überlege ich und ich/ also ich würde dann in meinem Kopf das polnische Wort sagen, aber ich sag es halt nicht laut, sondern überlege, was das heißt* (W3, #0:03:41#).

Die Mutter von Thomas hat eine liberale und pragmatische Einstellung. Sie möchte ihr Kind zu nichts zwingen. Für sie selbst ist es einfacher und angenehmer, ihre Muttersprache Polnisch zu verwenden, also gesteht sie die Freiheit der Sprachwahl auch ihrem Sohn zu. Da für Thomas Deutsch wichtiger ist, darf er auch Deutsch sprechen. Die Mutter zeigt sich mit den Polnischkompetenzen ihres Sohnes zufrieden.

Während der ersten und zweiten Erhebung äußert Thomas, dass er gern Polnischunterricht besuchen würde, wenn dieser im Rahmen des regulären Unterrichts angeboten würde. Zusätzlichen Polnischunterricht am Nachmittag lehnt er jedoch aus Bequemlichkeit ab. Sowohl in W3 als auch in W4 betont Thomas, dass er ungern Sprachen lernt: *Also es fällt mir weder noch so leicht, noch schwer, aber/ also ich könnte das schon ohne Schwierigkeiten lernen, aber mir fehlt die Motivation, weil ich das nicht mag. Ja. Da bin ich zu faul für* (W4, #0:03:25#). Thomas' Mutter weiß von verschiedenen Angeboten in der Stadt, wo man Polnisch lernen könnte, habe sich jedoch dagegen entschieden, ihr Kind auf eine polnische Schule zu schicken, weil damit zum einen aufgrund der Entfernung ein zu hoher Zeitaufwand verbunden gewesen wäre. Zum anderen ist sie der Meinung, dass die Jugendlichen auf einer bilingualen deutsch-polnischen Schule nicht genügend Deutsch lernen würden. Was Thomas auf Polnisch benötige, könne er ihrer Meinung nach genauso gut zu Hause lernen (W1, E #00:30:00#). Diese Haltung zeigte sich auch in W2: *bo mówię, moje dzieci na tyle ile potrzebują to znają ten język, nawet umieją tam czytać i pisać to dla ich możliwości i potrzeb, to mówię, wystarczy* (W2, E #0:49:28#) [Ich sag, meine Kinder können so gut Polnisch, wie sie es brauchen, sie können sogar



lesen und schreiben, das, sag ich, reicht aus für ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse].

### *Einschätzung der Sprachkompetenzen*

Thomas ist sich seiner guten rezeptiven Sprachkompetenzen im Polnischen zu allen Erhebungszeitpunkten sicher. Bei den produktiven Fertigkeiten zeichnet sich jedoch bereits 2014 (W1) eine gewisse Unsicherheit ab. 2017 (W3) bemerkt Thomas, dass seine Polnischkenntnisse stagnieren: *Beim Polnischen würde ich sagen, hab ich kaum was dazu gelernt. Ähm, ja, nur meine anderen Alltagssprachen, wie zum Beispiel Englisch oder Deutsch oder Spanisch haben sich durch die Schule verbessert, ja* (W3, #0:19:43#). Im Polnischen sei das nicht ganz so: *Ja, also ich würd's jetzt sagen, vielleicht bisschen schlechter* (W3, #0:19:51#). 2018 (W4) fällt die Selbsteinschätzung der produktiven Kompetenzen am schlechtesten aus. Die Mutter von Thomas ist in W1 und W2 sicher, dass Thomas auf Polnisch alles versteht. Sie bemerkt, dass er durch den Schulbesuch mehr Deutsch spricht und auch zu Hause öfter deutsche Wörter ins Gespräch mischt (W1, E, #0:01:44#). In W2 glaubt sie, einen kleinen Fortschritt in Thomas' Polnischkenntnissen wahrzunehmen, ohne diesen konkreter beschreiben zu können. Darüber hinaus zeigt sie sich sehr zufrieden mit seinen Lesekompetenzen im Polnischen: *Wszystciutko rozumie. Nawet jak tylko tak wzrokiem przeleci gdzieniegdzie, wszystko wie. On nie musi czytać, nie wiem czy/ jak to u niego jest, po prostu nigdy nie musiał się uczyć czytać* (W2, E #0:25:05#) [Er versteht alles. Sogar wenn er nur mit einem Auge den Text überfliegt, er weiß alles. Er braucht nicht zu lesen. Ich weiß nicht, ob/ wie das bei ihm ist, er musste einfach nie lesen lernen].

### *Einstellungen zu Sprachen und Kulturen*

In W1 fühlt Thomas sich zu Hause mehr als Pole und in der Schule mehr als Deutscher. In W2 wiederum sagt er, dass er sich eher als Deutscher fühle und begründet dies damit, dass er in Deutschland geboren wurde und die deutsche Sprache besser beherrsche als die polnische (W2 #00:32:56-4#). In W1 äußert Thomas, dass ihm Polnischkenntnisse nicht so wichtig seien und auch in W2 zeigt er klare Präferenzen für die Umgebungssprache: *Also Deutsch ist halt mir wichtiger, weil ich halt hier lebe, aber Polnisch würd ich auch ungern nicht können, weil ich halt polnische Freunde habe und ja, wenn die mich halt nicht verstehen könnten, dann wär's irgendwie blöd* (W2 #0:14:48). In den folgenden Wellen (W3 und W4) ergibt sich ein ausgewogeneres Bild; Thomas hält alle seine Sprachen für wichtig: *Ich würde sagen, jede Sprache, die ich kann, ist schon wichtig, damit ich mit jedem 'mal kommunizieren kann, wenn ich irgendwo weg bin* (W3, #0:07:01#). Von seinen Sprachen mag er Englisch am liebsten, weil es einfach sei. Dennoch hält er seine Pol-

nischkenntnisse für besser (W3, #0:21:12#). Er sieht auch Nachteile in seiner Zweisprachigkeit: *Ja, also bei mir ist es so, ich komm durcheinander und ich glaub, würde ich nur/ nur Deutsch oder nur Deutsch und Englisch können/ äh, lernen, dann könnt ich mich mehr auf die Sprachen konzentrieren und würde, glaub ich, besser die beiden Sprachen können* (W3, #0:44:25#).

Die in Polen verbrachten Ferien sind für Thomas nicht besonders spannend. Er interessiert sich nur insofern für die polnische Kultur, als er sich anhört, was seine Freunde über Polen erzählen (W4, #0:04:57#), und glaubt, dass Polnisch in Deutschland im Vergleich zu Englisch und Spanisch weniger gut angesehen ist. Der Mutter zufolge ist Deutsch für ihren Sohn wichtig, weil er in Deutschland zur Schule geht. Polnisch sei notwendig, um sich mit den Verwandten zu verständigen. Außerhalb Polens scheint ihr Polnisch jedoch wenig nützlich zu sein (W1, E #0:23:26#). Wie auch Thomas erwähnt sie im Interview Vorurteile gegenüber der polnischen Sprache: Sie vermeide es, in der Öffentlichkeit Polnisch zu sprechen, da sie schon erlebt habe, wie sich ältere Deutsche über Polnischsprachige auf der Straße mokierten (W1, E #0:20:02#). Die zweisprachige Erziehung hält sie allerdings im Hinblick auf die berufliche Zukunft ihres Sohnes für nützlich, da sie ihn auch nach Polen führen könne (W1, E #0:29:12#).

## **4.2 Patrycja (HH\_PL\_K02)**

### *Sprachlernbiografisches*

Patrycja wurde geboren, als ihre Eltern – beide gebürtige Polen – während des Studiums in Deutschland waren. In ihrer frühen Kindheit ist Patrycja mehrmals mit ihren Eltern zwischen beiden Ländern hin- und hergezogen. Als der Vater schließlich eine Arbeit bei einem großen Unternehmen erhielt, entschieden sich die Eltern, in Deutschland zu bleiben. Die Mutter machte sich selbstständig. Patrycja kam im Alter von 3,5 Jahren in den deutschen Kindergarten. Nachdem sie zuvor zu Hause nur Polnisch gehört hatte, war der Anfang für sie schwer. Den Angaben des Vaters zufolge hat sie jedoch innerhalb von drei Monaten Deutsch gelernt. Zu Erhebungsbeginn ist Patrycja 12 Jahre alt und besucht die 6. Klasse eines Gymnasiums. Sie lernt Englisch und Spanisch als Schulfremdsprachen. Patrycja hat eine vierjährige Schwester und einen zweijährigen Bruder.

### *Spracherziehung und Sprachpraxis*

Patrycja gibt über alle Erhebungswellen hinweg an, dass die Kommunikation auf Polnisch in ihrem Leben einen größeren Raum einnehme als die Kommunikation auf Deutsch. Zu Hause spreche sie grundsätzlich Polnisch, auch mit ihren jüngeren Geschwistern, obwohl die Eltern zunächst wollten, dass Patrycja mit ihnen Deutsch redet, weil sie – im Gegensatz zu den Eltern – keinen polnischen Akzent habe. Es

komme eher im Deutschen als im Polnischen vor, dass ihr ein bestimmtes Wort nicht einfallt. Zu Weihnachten, Silvester und Ostern, aber auch an Wochenenden – *so oft wie möglich* (W1, #0:34:05#) – fährt die Familie zur Verwandtschaft nach Warschau, aber auch an die polnische Ostsee oder nach Lublin. Manchmal kommen Verwandte zu Besuch und bleiben länger in Deutschland. Patrycjas Familie nimmt regelmäßig am polnischen Gottesdienst der katholischen Kirche in Deutschland teil.

Patrycja hat viele deutsche Bücher, liest aber lieber auf Polnisch. Auf Deutsch sieht sie manchmal Filme, schreibt E-Mails und Kurznachrichten. Sie hat eine enge Beziehung zu ihrer Familie und hält sich gern zu Hause auf. Die Eltern sind sprachaufmerksam, achten auf sprachliche Korrektheit und motivieren ihre Tochter zum Lesen. Nur selten tauchen in polnischen Gesprächen deutsche Begriffe auf, wenn in der Familie Spezifika des deutschen Schulsystems besprochen werden, für die eine polnische Entsprechung fehlt, z.B. *Gymnasialempfehlung*.

Während Patrycja bis einschließlich W3 angibt, dass sie es vermeidet, Polnisch und Deutsch zu mischen, sagt sie in W4, dass sie manchmal zwischen den Sprachen wechselt, wenn sie nicht weiß, wie ein Wort auf Polnisch heißt. Sie glaubt, dass sie im Polnischen oder Englischen in Themen wie Biologie oder Chemie kein so großes Vokabular habe wie im Deutschen. Manchmal mischt sie Polnisch und Deutsch im Gespräch mit ihren Eltern oder den Geschwistern, so wie sie gerne auch englische Ausdrücke verwendet, wenn sie mit anderen Jugendlichen spricht oder schreibt. In der Kommunikation mit ihren Großeltern wendet sie diese Strategie dagegen nie an.

Zu Erhebungsbeginn im Jahr 2014 besucht Patrycja bereits seit vier Jahren Polnischunterricht: samstags in der Katholischen Mission (Polnisch- und Religionsunterricht) sowie einmal wöchentlich weitere vier Stunden Polnisch und eine Stunde polnische Geschichte in der Schule des polnischen Konsulats. Patrycja gefällt der Polnischunterricht. Ihr ist bewusst, dass diese Stundenzahl nicht ausreicht, um so schnell wie Gleichaltrige in Polen voranzukommen. So würde sie jetzt – in der 6. Klasse – Unterrichtsstoff der 4. und 5. Klasse behandeln. Den Eltern ist es wichtig, Patrycja zu ermöglichen, später selbst einmal entscheiden zu können, ob sie z.B. in Polen studieren möchte. Sie haben aktiv nach HSU gesucht und nehmen – trotz einer langen Anfahrtszeit – die Anstrengung auf sich, die Tochter jede Woche dorthin zu bringen. Der Vater ist davon überzeugt, dass sich Patrycjas Polnisch ohne den zusätzlichen Unterricht zurückentwickeln würde. Im Polnischunterricht werden Texte gelesen und verfasst, Diktate geschrieben, grammatische Kenntnisse vermittelt und geübt, zudem Einblicke in die Geschichte und Geografie Polens gegeben. Der Vater beschreibt wechselnde Stimmungen der Tochter in Bezug auf die Teilnahme am Polnischunterricht, hält diese jedoch für Gemütsschwankungen und

keine ernstzunehmenden Änderungen. Mit dem fehlenden Leistungsdruck in der polnischen Schule ist er etwas unzufrieden, lobt aber gleichzeitig die Lehrkräfte, denen es gelinge, die Kinder dennoch zum Schulbesuch zu motivieren. Auch in W4 besucht Patrycja weiterhin die Nachmittagsschule mit 5 Stunden Unterricht pro Woche: *Am meisten mag ich den Geschichtsunterricht auf Polnisch, der ist auf die polnische Geschichte bezogen, weil ich den sehr spannend finde, weil man das hier in der deutschen Schule nicht lernt. Ähm, und am Polnischunterricht mag ich eigentlich am liebsten so Aufsätze schreiben* (W4, #0:09:56#).

#### *Einschätzung der Sprachkompetenzen*

Patrycja ist während der Erhebungen durchgängig überzeugt davon, besser Polnisch als Deutsch zu sprechen. Allerdings mache sie im Polnischen Rechtschreibfehler, weil es andere Laute gibt als im Deutschen. Den Eltern sind sowohl die Polnisch- als auch die Deutschkenntnisse ihrer Tochter sehr wichtig; sie animieren sie zum Lesen polnischer Bücher, organisieren Nachhilfeunterricht in Deutsch und ermöglichen zusätzlichen Polnischunterricht von 5 Stunden wöchentlich. Während die Eltern ihre Tochter manchmal im Polnischen korrigieren, macht Patrycja dies umgekehrt bei ihren Eltern im Deutschen. Patrycjas Vater ist sehr zufrieden mit den Sprachkenntnissen der Tochter. Zwischen W1 und W2 bemerkt er eine deutliche Verbesserung in ihren Sprachkompetenzen. Während er 2014 noch viele Fehler bei ihr sah, Rechtschreibung und Lesekompetenz bemängelte, ist er 2015 sichtlich zufrieden, dass Patrycja keine schwierigeren Lektüren scheut und sehr schöne Erzählungen schreibt. Diese positive Änderung habe sich seines Erachtens durch das Lesen polnischer Bücher eingestellt. Er ist sehr zufrieden mit ihren Polnischkenntnissen: *całkowicie normalnie, tak jakby tam/ jakby z Polski przyjechała, tak?* (W2, E #1:04:58#) [völlig normal, als/ als wäre sie gerade aus Polen eingereist, nicht wahr?]. Der Vater äußert den Eindruck, dass Patrycjas Polnisch immer noch stärker sei als ihr Deutsch, welches sich aber, gemessen an ihren Schulnoten, ebenfalls altersgemäß entwickle.

In W3 äußert Patrycja: *Also ich find es halt selbst für mich sehr erstaunlich, dass man halt schon / also 14 Jahre alt und dann halt schon drei Sprachen halt richtig gut beherrscht. Also das finde ich halt schon krass* (W3, #0:43:21#). In allen vier Wellen ist Patrycja sicher, alle im Fragebogen aufgeführten Kompetenzen im Polnischen gut zu beherrschen. Während ihr Deutsch in den Interviews von W1 und W2 noch eine Reihe von Artikelfehlern enthält, fallen zum Erhebungsende keine größeren morphologischen Abweichungen mehr auf.

#### *Einstellungen zu Sprachen und Kulturen*

Patrycjas Einstellungen zur polnischen Sprache und Kultur sind in allen Erhebungswellen ausnahmslos positiv, während sie sich zur deutschen Sprache und zu

Deutschland sehr distanziert äußert. Mehrfach sagt sie in den Interviews: *Ich weiß ja nicht, wie das hier ist*, um dann begeistert von Polen zu erzählen. Sie würde auch lieber in Polen wohnen und fühle sich zu 100 % als Polin. Sie sei stolz auf ihr Land, weil es so tapfer für sich kämpfe und nie aufgebe. Patrycja ist in W2 der Meinung, dass die Deutschen schlecht über Polen denken und sich herablassend über das Land äußern; deswegen würde sie Deutsche nicht mögen. Den Deutschen sei die polnische Sprache egal. Patrycja dagegen äußert sich sehr positiv über ihre Herkunftssprache: *Ja, ich finde sie schön. Nützlich ist sie auch. Kann man gut ableiten ins Russische, ins Ukrainische. Ist eigentlich ganz ähnlich* (W2, #0:18:06#).

Zweisprachige Erziehung hält Patrycja generell für sinnvoll, aber in ihrem Fall fühle sich das ungut an, weil ihre Eltern auch nicht richtig zweisprachig seien und sie nicht in dem Land leben könne, das sie mag. Ihr Vater dagegen gibt an, sich als Pole in Deutschland wohl zu fühlen: *obcy, ale nie obco* (W1, E #1:05:04#) [als Ausländer, aber nicht fremd]. Mehrsprachigkeit bedeutet für ihn, mehr Wahlmöglichkeiten zu haben. In seinem Fall habe die Entscheidung, in Deutschland zu arbeiten, sein Leben einfacher gemacht.

Nach und nach werden für Patrycja über die verschiedenen Erhebungswellen neben Polnisch auch andere Sprachen wichtig. Zur abschließenden Befragung in W4 gibt sie an, dass Englisch als Weltsprache am wichtigsten für sie sei, an zweiter Stelle komme Polnisch als ihre Muttersprache, danach Spanisch und zum Schluss Deutsch. Während sie in W1 Englisch und Spanisch nicht gemocht hatte, lernt sie diese Sprachen inzwischen gern. Sie erklärt das damit, dass sie nun einen größeren Wortschatz im Englischen habe und oft englische Serien schaue. Durch ihre Polnischkenntnisse habe sie im Gegensatz zu ihren Mitschülern keine Probleme, das spanische [r] zu rollen. Patrycja interessiert sich weiterhin sehr für die polnische Kultur. Ihre Mehrsprachigkeit nimmt sie eindeutig positiv wahr und erkennt in diesem Kontext an, zwei Muttersprachen zu haben. 2018 sieht sie ein Potenzial ihrer Polnisch- und Deutschkenntnisse sowohl in Deutschland als auch in Polen. Außerdem würde sie als fünfte Sprache gern Russisch lernen, weil diese Sprache sehr schön und dem Polnischen ähnlich sei.

### **4.3 Marina (L\_RU\_K08)**

#### *Sprachlernbiographisches*

Marina ist 2002 in Russland geboren. Ihre Eltern sind als Kontingentflüchtlinge nach Deutschland gekommen, als sie ein Jahr alt war. Zu Beginn der Erhebungen ist sie 12 Jahre alt; ihre Eltern sind berufstätig. Marina spricht mit ihren Eltern, ihrem 5-jährigen Bruder und ihren Großeltern, die in der Nähe wohnen, nur Rus-

sisch. Die Eltern haben ihr schon früh auf Russisch vorgelesen, russische Märchenbücher und Kinderfilme gezeigt. Mit etwa drei Jahren kam Marina in den deutschen Kindergarten und lernte dort Deutsch. Wenn Marina jedoch zu Hause versuchte, mit ihren Eltern Deutsch zu reden, gaben diese vor, sie nicht zu verstehen. Während ihrer Kindergartenzeit hat Marina einen russischen Chor und Tanzunterricht besucht. Seit dem vierten Lebensjahr nimmt sie jeden Samstag an privatem Russischunterricht teil, in dem sie Lesen und Schreiben gelernt hat. Der Unterricht findet mit anderen Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlichen Alters bei Freunden der Eltern zu Hause statt. In der ersten Klasse wurde Marina in eine internationale Schule eingeschult, in der bis auf Deutsch alle Fächer auf Englisch unterrichtet werden. Nach der sechsten Klasse ist sie auf Wunsch der Mutter, die sich Sorgen um Marinas Deutschkenntnisse machte, an ein deutschsprachiges Gymnasium gewechselt. Sie wäre lieber in der internationalen Schule geblieben, weil sie dort viele Freunde hatte und die Lehrkräfte sehr mochte. Anfangs fühlte sie sich wegen ihrer Sprachkenntnisse manchmal als „Außenseiterin“ im deutschsprachigen Gymnasium, insbesondere im Englischunterricht, findet den Schulwechsel im Nachhinein aber vernünftig.

#### *Spracherziehung und Sprachpraxis*

Marinas Eltern wussten aus der Erfahrung russischer Bekannter, die zu Hause mit ihren Kindern Deutsch sprechen, dass diese Kinder kaum Russisch gelernt haben. Die Entscheidung für eine zweisprachige Erziehung wurde Marinas Mutter zufolge daher sehr bewusst getroffen: *Я ничего не имею абсолютно против немецкого, пускай он совершенствуется без предела. Но я хочу со своим ребёнком говорить по-русски и понимать на сто процентов* (W1, E #0:19:24#) [Ich habe absolut nichts gegen Deutsch, das soll sich auch weiter verbessern. Aber ich möchte mit meinem Kind Russisch sprechen und es zu 100 % verstehen]. Alle Familienmitglieder würden sich sehr bemühen, das Russisch der Kinder zu unterstützen.

In Marinas Leben gibt es viel „Russisches“: ihre Familie, Freunde, Medien. Sie kennt viele russische (Kinder-)Filme; die Großeltern schenken ihr russische Bücher; zu Hause werden russische Gerichte gekocht und russische Feiertage begangen. Marina spricht mit ihren Eltern, ihrem Bruder und ihren Großeltern fast ausschließlich Russisch, was sich über alle vier Erhebungswellen kaum verändert. Nur wenn ihr ein Wort nicht einfällt, sagt sie es auf Englisch oder Deutsch und ihre Eltern übersetzen es dann. In der Schule kommuniziert sie hauptsächlich auf Deutsch, da sie aber über alle Erhebungswellen hinweg noch Freundschaften aus der internationalen Schule pflegt, spricht sie in ihrer Freizeit auch häufig Englisch. Russischsprachige Freunde hat sie zu keinem der Erhebungszeitpunkte.

Während Marina in W2 noch äußert, im Alltag etwa zu gleichen Anteilen Englisch, Deutsch und Russisch zu verwenden, sogar etwas mehr Russisch, schätzt sie den Anteil des Russischen in W3/W4 als geringer ein. Deutsch steht jetzt an erster Stelle, danach komme Englisch. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie altersbedingt nach und nach mehr mit Gleichaltrigen kommuniziert als mit ihren Eltern. Marina dolmetscht manchmal für ihre russischen Großmütter, z.B. Gebrauchsanweisungen und Rezepte zur Speisenzubereitung.

Marina liest gerne Bücher. Über den Untersuchungszeitraum hinweg tut sie dies am liebsten auf Englisch (so hat sie den ersten Band von „Harry Potter“ an drei Schultagen durchgelesen), danach kommt Deutsch, an letzter Stelle steht Russisch. Das Lesen auf Russisch sei zu beschwerlich und langwierig für sie, außerdem seien die für sie interessantesten Bücher meistens im Original auf Englisch geschrieben worden. Ansonsten schaut sie mit ihrer Familie Filme und Serien auf Russisch, die sie aber nicht immer interessant findet. Alleine sieht sie lieber Sendungen auf Englisch. Sie kommuniziert über alle Erhebungstermine hinweg per WhatsApp und Skype mit Verwandten (Großmutter, Cousinen) in Russland und ist ca. alle zwei Jahre für ein paar Wochen dort zu Besuch, was ihr sehr gefällt.

Marina besucht, seit sie vier Jahre alt ist, privaten Russischunterricht, der jeden Samstag in einer kleinen altersgemischten Gruppe bei Freunden der Familie stattfindet und seit zehn Jahren von derselben russischen Muttersprachlerin durchgeführt wird. Dort hat sie Lesen und Schreiben gelernt und beschäftigt sich viel mit Grammatik. Der Mutter zufolge begann der Unterricht im Vorschulalter mit einer halben Stunde und wurde dann schrittweise auf anderthalb Stunden pro Woche ausgeweitet. Sie ist sehr zufrieden mit dem Unterricht. Während W1 – Marina besucht die 6. Klasse – wird das Programm für dritte Klassen an russischen Schulen durchgenommen. Marina berichtet, dass die Lernenden im Unterricht jeweils individuelle schriftliche Aufgaben aus einem Lehrbuch lösen, Diktate schreiben sowie russische Gedichte und Merksätze auswendig lernen. Am Ende werde oft noch etwas gespielt, z.B. Galgenraten oder andere Wortspiele. Während der Privatunterricht Marina in W1 und W2 gefällt, weil es entspannter sei als in der Schule und sie sich gerne mit den anderen russischsprachigen Kindern unterhalte, scheint ihre Motivation in W3 und W4 zu sinken. Sie kritisiert die häufige selbständige Stillarbeit, bei der sie das Gefühl hat, nichts zu lernen: *Das steht dann alles in diesen Büchern drin. Das müssen wir uns dann einfach merken. Und wenn ich diese Sätze mir durchlese mit diesen Merksätzen: Okay. Ich habe es jetzt gelesen, habe nichts verstanden. Okay.* Nächste Seite (W4, #0:23:20#).

### *Einschätzung der Sprachkompetenzen*

Marinas Mutter schätzt die mündlichen Kompetenzen der Tochter im Russischen auf muttersprachlichem Niveau ein; Marina würde akzentfrei Russisch sprechen und habe einen guten Wortschatz. Allerdings würde sich die Rechtschreibung von Marina aufgrund der vielen Fehler stark von einem in Russland aufgewachsenen Kind unterscheiden, was aber zu verschmerzen sei: *Она живёт не в России, где этот язык нужно знать на сто процентов. А как устный – у неё абсолютно нормальный. А письменный, ну, в её рамках, я считаю, что он у неё нормально развивается* (W1, E #1:05:35#) [Sie wohnt nicht in Russland, wo man diese Sprache zu 100 % kennen muss. Und ihre mündliche Sprache ist absolut normal. Und die Schriftsprache, naja, unter den Bedingungen, finde ich, entwickelt sie sich normal]. Die Mutter ist der Meinung, dass Marina das Sprachenlernen leichtfalle – auch im Vergleich zu ihrem jüngeren Bruder. Sie sieht viele Vorteile in der Mehrsprachigkeit der Tochter.

Marinas Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenzen unterliegt von W1 zu W4 keinen großen Veränderungen. Tendenziell werden ihre Einschätzungen zu Russisch, Deutsch und Englisch mit jedem neuen Erhebungszeitpunkt positiver (von „gut“ zu „sehr gut“). Das Hören und Sprechen sowie die Aussprache fallen ihr in allen drei Sprachen leicht. Sie beschreibt durchgehend das Phänomen, dass ihr manchmal Wörter *auf allen anderen Sprachen einfallen, bloß nicht auf der Sprache, die ich gerade brauche* (W3, #00:06:37#). Außerdem tue sie sich in allen Sprachen schwer mit der Rechtschreibung. In Bezug auf das Lesen sieht sie dagegen deutliche Unterschiede: Auf Englisch könne sie sehr schnell lesen, auf Deutsch auch recht flüssig, auf Russisch dagegen nur langsam und mühsam. Deshalb ist sie auch der Meinung, Englisch am besten zu beherrschen. Generell empfindet sie aber keine Hierarchie zwischen den drei Sprachen: *Also, Deutsch, Russisch und Englisch sind halt/ auch wenn ich Deutsch und Englisch später gelernt habe, das ist so alle drei wie eine Muttersprache. Ich verstehe alles, kann es auch alles sprechen* (W3, #1:10:09#). Französisch gefällt ihr auch, aber sie hat *manchmal einfach noch Schwierigkeiten mit der Grammatik, mir das einfach nur alles einzuprägen, aber ansonsten geht es eigentlich ganz gut, so generell mit Sprechen* (W3, #0:09:55#).

Marina glaubt nicht, dass ihre Sprachen sich gegenseitig beeinflussen. Die direkte Frage danach, ob sie manchmal im Deutschen Ausdrücke oder Konstruktionen verwende, die eher aus dem Englischen oder Russischen kommen oder umgekehrt, verneint sie von W1 zu W3. Diese Einschätzung steht im Kontrast zu Interferenzen aus dem Englischen und dem Russischen, die in den auf Deutsch geführten Interviews auftauchen, sowie zu ihren Lehnübersetzungen aus dem Deutschen bei den Aufgaben im Rahmen der Sprachstandserhebungen zum Russischen.



### *Einstellungen zu Sprachen und Kulturen*

In der Familie werden verschiedene Feste gefeiert, z.B. deutsches Ostern und Weihnachten sowie russisches Neujahr und Tag des Sieges etc., allerdings kein orthodoxes Weihnachten oder Chanukka, weil die Eltern nicht religiös sind. Nur die Großeltern feiern auch jüdische Feste. Marina sagt in allen vier Interviews, dass sie sich „russisch“ fühle und die russische Kultur für sie sehr bedeutsam und interessant sei, sie aber gerne in Deutschland lebe bzw. sich in Deutschland wohlfühle: *В Германии я живу, в России – родина* (W1, #0:40:46) [In Deutschland lebe ich, in Russland ist meine Heimat]. Dass sie dennoch bestimmte Aspekte der russischen Gesellschaft als problematisch ansieht, deutet sich erstmals in W2 an: Während sie Deutschland als ein *internationales Multikulti-Land* (W2, #1:16:44#) sieht, in dem es relativ normal ist, auch noch andere Sprachen als Deutsch zu sprechen, glaubt sie, dass in der russischen Gesellschaft Vorurteile gegenüber Fremden sowie Rassismus und Homophobie verbreiteter seien. In W3 und W4 wird eine immer weiter ausdifferenzierte Zwischenposition zwischen Vertrautheit, Interesse und Distanz gegenüber der russischen Kultur und Gesellschaft deutlich.

In W2 sagt Marina, dass sie manchmal mit ihren Eltern über die Frage diskutiere, was denn eigentlich ihre Muttersprache sei. Sie selbst sage dann energisch „Russisch“, ihre Eltern glaubten aber, dass evtl. auch Englisch in Frage käme, weil sie diese Sprache flüssiger spreche. Ansonsten empfindet sie ihre drei Sprachen zu allen Erhebungszeitpunkten als gleich wichtig, nur jeweils aus anderen Gründen: Englisch als internationale Verkehrssprache und für die Kommunikation mit Freunden, Deutsch als Landes- und Schulsprache und Russisch wegen ihrer Familie. Französisch ist ihr weniger wichtig. In W3 und W4 scheint eine leichte affektive Präferenz für Englisch zu bestehen, die Marina auch bestätigt, als sie in W3 direkt darauf angesprochen wird: *Ich glaube, es ist einfach nur wegen der Kindheit, weil ich es da mehr gesprochen habe, als Deutsch und Russisch zusammengefasst, aber generell, weil ich einfach so gute Erinnerungen damit habe* (W3, #0:39:55#). Mehrsprachigkeit sieht Marina zu allen vier Erhebungszeitpunkten als etwas sehr Positives an. Sie ist überzeugt, dadurch nur Vorteile zu haben.

#### **4.4 Jonas (HH\_RU\_K02)**

##### *Sprachlernbiografisches*

Jonas ist zu Beginn der Erhebungen 13 Jahre alt und hat einen 18-jährigen Bruder. Seine Eltern kommen aus Lettland. Die Mutter ist zweisprachig (Russisch-Lettisch) aufgewachsen, fühlt sich aber eher russisch und benutzt die lettische Sprache kaum noch. Während des Untersuchungszeitraums leben die Eltern getrennt, Jonas wohnt

bei seiner Mutter. Zum Vater und zum Bruder bestehen kaum Kontakte. Jonas Eltern haben Russisch miteinander gesprochen, so dass Jonas von früher Kindheit an Russisch gehört hat. Mit den Kindern sprachen die Eltern allerdings zunächst Deutsch, obwohl sie selbst der Meinung waren, diese Sprache noch nicht so gut zu beherrschen. Besonders der Vater fand das für ein Leben in Deutschland wichtig. Jonas war in einem deutschen Kindergarten und hat nie Russischunterricht besucht.

Je älter die Kinder wurden, desto mehr Russisch wurde in der Familie gesprochen, was auch mit der Trennung der Eltern zusammenhängt. Zu Erhebungsbeginn spricht die Mutter mit Jonas eine Mischung aus Deutsch und Russisch, wobei Russisch ihrer Meinung nach überwiegt. Mit den Großeltern kommuniziert Jonas auf Russisch (per Skype und bei gegenseitigen Besuchen ca. einmal im Jahr). Jonas hat Russisch zunächst nur durch Mithören gelernt und seinen Eltern immer auf Deutsch geantwortet. Erst mit ca. 10 Jahren – drei Jahre vor W1 – hat er begonnen, auch selbst Russisch zu sprechen, u.a. durch den Einfluss der russischsprachigen Kinder in seinem Judoklub und durch mehrere Reisen zu den Großeltern nach Lettland. Auf Russisch Lesen und Schreiben kann er nicht. In der Schule lernt Jonas die Fremdsprachen Englisch und Spanisch.

#### *Spracherziehung und Sprachpraxis*

Zu Hause spricht Jonas mit seiner Mutter eine Mischung aus Russisch und Deutsch. Die Mutter korrigiert ihn manchmal bei groben Fehlern im Russischen. Nur beim Telefonieren mit seinen Großeltern über Skype oder bei den Russlandfahrten mit dem Sportverein kommt Jonas gelegentlich in die Situation, dass er ausschließlich Russisch sprechen muss, um verstanden zu werden. Er war schon mehrmals mit seinem Verein zu Judoturnieren in Moskau und Tscheljabinsk. Bei Familienbesuchen (ca. einmal pro Jahr) spricht er mit den lettischen Großeltern Russisch.

Der Mutter zufolge war es v.a. der Wunsch des Vaters, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird: *Ну, мой бывший муж так хотел: , Страна – Германия, главный язык – немецкий, а всё остальное придёт, если нужно будет. ‘ Поэтому (W1, E #0:01:16#) [Mein ehemaliger Mann wollte das so: ,Wir sind in Deutschland, hier ist Deutsch die Hauptsprache, und alles andere kommt, falls es nötig wird.‘ Deshalb]. In W1 bereut die Mutter bereits, dass sie mit dem Sohn nicht mehr Russisch gesprochen hat, zumal ihr Deutsch nicht fehlerfrei ist. Jonas sagt ihr das auch und empfiehlt ihr, einen Deutschkurs zu besuchen. Die Mutter ist der Meinung, dass Jonas Russisch v.a. für die Kommunikation mit den Großeltern benötige. Sie berichtet, dass ihre Sprachenwahl in Gesprächen mit Jonas vom Thema abhängt. Wenn sie streng sei, würde sie das auf Deutsch tun, lieb wäre sie auf Russisch (W1, #0:07:02#). Sie ist sich dessen bewusst, dass sie beim Sprechen auf Russisch automatisch viele deutsche Wörter verwende, wovon auch die beiden mit ihr geführten*

Interviews zeugen. Auf Sprachmischungen bei Jonas reagiert sie gelassen: *Как ему нравится, так пускай и говорим* (W1, #0:03:02#) [Soll er sprechen, wie es ihm gefällt].

In der Schule und mit seinen Freunden spricht Jonas in W1 hauptsächlich Deutsch. In W2 sagt er, dass er manchmal auch mit seinem besten Freund und mit Mitschülern ein bisschen Russisch spreche. Für die meisten anderen Alltagsaktivitäten verwendet Jonas Deutsch, nur Fernsehen oder DVDs schaut er auch auf Englisch oder sehr selten auf Russisch. In W3 erzählt Jonas, dass er mit Hilfe einer App zu Übungszwecken gelegentlich ein paar Sätze auf Russisch liest. Hin und wieder versuche er jetzt auch, Kurznachrichten an Bekannte auf Russisch zu schreiben, allerdings mit lateinischen Buchstaben. Das hat damit zu tun, dass Jonas in W3 eine Freundin aus Spanien hat, deren Eltern aus Russland kommen und die Russisch, Englisch und Spanisch spricht. Jonas sagt in W3, dass er im letzten Jahr viermal in Spanien war. Ganz allgemein hatte die Familie viel Besuch, es kamen auch russischsprachige Freunde aus Lettland, England und Amerika. Jonas hat mit den Gästen Russisch, Spanisch, Englisch und Deutsch gesprochen und manchmal musste er sogar dolmetschen.

Jonas weiß, dass es an einigen Schulen möglich ist, Russisch als reguläre zweite Fremdsprache zu lernen. An seiner Schule sei dies jedoch nicht der Fall und er sei nicht bereit, nach der regulären Schulzeit noch zusätzlichen Unterricht zu besuchen.

#### *Einschätzung der Sprachkompetenzen*

Die Mutter ist der Meinung, dass Jonas sehr viel auf Russisch versteht, aber nur durchschnittlich spricht. Er habe einen kleinen Wortschatz, eine mittelmäßige Grammatik und einen deutschen Akzent. Deutsch würde Jonas sehr viel besser beherrschen als Russisch. Den Nachhilfeunterricht für das Fach Deutsch besucht Jonas der Mutter zufolge auf Wunsch seiner Lehrerin; sie selbst sieht darin keine Notwendigkeit. Die Mutter glaubt, dass die Deutschlehrerin Jonas schlechtere Noten gebe, weil er einen russischen Familiennamen habe. Ihrer Einschätzung nach ist Jonas sprachbegabt. Auch sein Englisch sei sehr gut, wobei sie sich hier auf seine Schulnoten bezieht.

Jonas schätzt sein Russisch zu allen Erhebungszeitpunkten als nicht besonders gut ein, da er zwar ganz gut hören und sprechen, aber nicht lesen und schreiben könne. Er könne auch keine komplizierten Themen auf Russisch erörtern und verstehe manche Wörter nicht. Während Jonas in W1 überzeugt ist, dass er grammatisch richtig spricht und keinen Akzent hat, sagt er in W2, dass er Probleme mit der russischen Grammatik habe und manchmal nicht wisse, wie ein bestimmter Satz richtig gebildet werden muss. In W4 gibt Jonas auch an, dass sein Deutsch *von der Aussprache her* (W4, #0:33:02#) sein Russisch beeinflusse.

Sein Deutsch schätzt Jonas in W1 als gut ein, in späteren Erhebungen schränkt er dies auf die mündlichen Kompetenzen ein: Seine Leistungen im Lesen und Schreiben seien weniger gut. Zu allen Zeitpunkten sagt er, dass sowohl sein Deutsch als auch sein Englisch besser seien als sein Russisch. Allerdings merkt er in W2 an, dass er gerne besser Russisch beherrschen würde. Er bedauert, dass sich sein Russisch in letzter Zeit wenig entwickelt habe.

### *Einstellungen zu Sprachen und Kulturen*

Obwohl Jonas' Mutter selbst aus einer zweisprachigen lettisch-russischen Familie stammt, fühlt sie sich als Russin. Sie kommuniziert zwar viel auf Deutsch, fühlt sich jedoch nicht so: *Ну какая я немка? Hallo! Когда мне ребёнок говорит: „Иди на курсы!“* (W1, E #0:28:52) [Was bin ich schon für eine Deutsche? Hallo! Wenn mir mein Kind sagt: ‚Geh zum Sprachkurs!‘]. Sie bereitet russische Speisen zu, die Jonas mag, hat ihm jedoch keine russischen Lieder beigebracht oder ihm auf Russisch vorgelesen. Ihrer Meinung nach ist es nicht möglich, die russische Kultur zu erhalten, wenn man in Deutschland lebt. Die Mutter ist überzeugt davon, dass für Deutsche Russisch nicht gut klingt. Sie wurde schon mehrmals auf der Straße aufgefordert, Deutsch zu sprechen.

In W1 gibt Jonas an, keine besondere emotionale Bindung zum Russischen zu haben: *Ich kann Russisch. Aber mehr auch nicht* (W1, #0:15:06#). In Lettland fühle er sich unwohl, weil er kein Lettisch könne. Zur deutschen Sprache und zu Deutschland habe er eine enge Beziehung, da er hier geboren und aufgewachsen ist. Jonas sagt zu allen Erhebungswellen, dass er zwar gerne reise, sich aber nicht vorstellen könne, in Lettland oder Russland zu leben. Er glaubt, dass die Russen sehr stolz auf ihr Land und patriotisch seien; das sei ihm bei Gesprächen mit den Menschen vor Ort aufgefallen. Er finde die russische Kultur *ganz schön*, allerdings herrschten dort im Gegensatz zu westlichen Ländern *meist nicht so schöne Lebensverhältnisse* (W4, #0:11:28#).

In W2 ist Jonas' Motivation zum Russischlernen gestiegen: Er sagt, dass er gerne fließend Russisch können und auch gerne Schreiben lernen würde, aber das sei leider momentan zu schwer für ihn. Englisch ist Jonas ebenfalls wichtig, weil es überall auf der Welt gelernt werde und er so mit vielen Menschen kommunizieren könne. Jonas lernt gerne Sprachen, insbesondere Spanisch, da es ihm leichtfalle, seine mündlichen kommunikativen Kompetenzen auszubauen. Er findet es *lustig* mit anderen Menschen in deren Sprachen zu kommunizieren und mehr über deren Meinungen und Sichtweisen zu erfahren (W4). Er habe eine gute Aussprache und lerne leicht Vokabeln. Schreiben und Lesen falle ihm dagegen schwerer, ebenso die Grammatik. Schon die deutsche Grammatik sei ja nicht einfach, dann komme noch Russisch dazu und nun eben noch andere Sprachen, deshalb *wird das schon schwer*

(W4, #0:03:42#). In W3 und W4 sagt Jonas, dass er sich vorstellen könne, Japanisch zu lernen, weil diese Sprache sehr anders sei als die Sprachen, die er bereits kennt, und die Schrift *cool* aussehe.

Generell ist Jonas davon überzeugt, dass einzelne Sprachen sich nicht negativ beeinflussen, sondern sich eher gegenseitig unterstützen. Mehrsprachig zu sein, findet Jonas über alle Erhebungszeitpunkte hinweg gut. Viele seiner Mitschüler/innen sind zweisprachig aufgewachsen und er denkt, dass die meisten Menschen in seinem Umfeld eine ähnlich positive Einstellung dazu haben wie er. In W2 fügt er hinzu, dass man als Russe in Deutschland weniger auffalle als bspw. ein Türke, weil man einem die Herkunft nicht sofort ansehe. Er vermutet allerdings, dass Russisch in Deutschland keine große Rolle spielt und es keinen besonderen Wert darstelle, diese Sprache zu beherrschen. Bei Französisch oder Spanisch sei das anders, da man diese Sprachen in der Schule lernt. In W3 gibt er zu bedenken, dass es evtl. etwas schwerer sei mehrsprachig aufzuwachsen, weil einem dann das Deutschlernen schwerer falle. Es sei sinnvoll, *zumindest eine Sprache perfekt* (W3, #0:23:17#) zu lernen und sich in den anderen Sprachen überall erfolgreich verständigen zu können.

#### **4.5 Fazit**

In der Gesamtschau der vier nach dem Prinzip der maximalen Kontraste ausgewählten Fälle lassen sich deutliche Unterschiede und Dynamiken in den sprachensbiografischen Verläufen sowie in Bezug auf Spracherziehung, Sprachpraxis sowie Einstellungen und kulturelle Orientierungen beobachten. Das Bewusstsein in Bezug auf die Faktoren für den Spracherwerb und -erhalt sowie auf eigene Einflussmöglichkeiten im Rahmen einer zweisprachigen Erziehung ist in den Familien unterschiedlich ausgeprägt und schlägt sich in jeweils unterschiedlichen kommunikativen Praxen nieder. Die Interviewanalysen haben eine Vielzahl an möglichen Einstellungen gegenüber der Herkunftssprache und -kultur sowie der Mehrsprachigkeit und Mehr- bzw. Transkulturalität aufgezeigt, die unmittelbar mit den elterlichen Strategien der Spracherziehung zusammenhängen. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass die Weitergabe der Herkunftssprache, aber v.a. auch ihr Erhalt und Ausbau im Jugendalter viele Ressourcen in Anspruch nimmt und beträchtliche Energie erfordert, weshalb sich manche Jugendliche bzw. deren Familien – grundsätzlich oder in bestimmten Lebensphasen – auch dagegen entscheiden.

Während Thomas, Patrycja und Marina ihre Herkunftssprache von Beginn an gelernt haben, erwarb Jonas diese zunächst nur rezeptiv, da seine Eltern divergierende Vorstellungen bezüglich der Spracherziehung hatten. Jonas ist auch der einzige Proband in unserer Auswahl, der in seiner Herkunftssprache bisher nicht alphabetisiert

ist. Während die Eltern von Patrycja und Marina gezielte Anstrengungen unternommen haben, um die herkunftssprachliche Entwicklung ihrer Kinder innerfamiliär sowie durch zusätzliche Unterrichts- und Freizeitangebote zu fördern, ist dies bei Jonas und Thomas weniger ausgeprägt, wodurch auch zu erklären ist, dass diese keine oder nur eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache erworben haben. Das Lesen bzw. die Rezeption und Produktion von Texten scheinen sprachenübergreifend in Patrycijas und Marinas Leben eine größere Rolle zu spielen. Patrycja ist jedoch die einzige Probandin, die es sogar vorzieht, in ihrer Herkunftssprache zu lesen und zu schreiben, womit sie eine Sonderstellung einnimmt. Die Annahme liegt nahe, dass diese Orientierung neben anderen Faktoren auch durch den kontinuierlichen Besuch von HSU begünstigt wurde. Marina und Patrycja stellen insofern eine Ausnahme dar, als ein Besuch des HSU von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I äußerst selten ist (vgl. Lengyel/Neumann 2017) und auch in unserer Stichprobe nur in wenigen Familien durchgehalten wurde, obwohl der überwiegende Teil der von uns untersuchten Jugendlichen aus bildungsnahen Familien stammt, in denen der Erhalt der Herkunftssprache eine wichtige Rolle bei der Spracherziehung spielt und nicht auf die informelle innerfamiliäre Kommunikation beschränkt bleibt. In den Familien von Marina und Patrycja scheint die besonders stringente Haltung der Eltern bezüglich der Spracherziehung, in deren Rahmen der Besuch des HSU nicht von den Wünschen der Kinder abhängig gemacht und auf die ausschließliche Benutzung der Herkunftssprache für die innerfamiliäre Kommunikation bestanden wurde, durchaus die von den Eltern erwünschten Ergebnisse zu zeigen. Dies deckt sich mit früheren Beobachtungen, dass Unterricht in der Herkunftssprache nicht automatisch zu besseren sprachlichen Kompetenzen führt, sondern vielmehr v.a. dann einen positiven Einfluss auf die Herkunftssprache der Jugendlichen hat, wenn er kontinuierlich über viele Jahre bzw. mit einer möglichst hohen Anzahl von Wochenstunden erteilt und durch die intensive Verwendung als Familiensprache von Geburt an gestützt wird (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 288–289).

Auch die Anzahl der Familienmitglieder und Personen, mit denen die Herkunftssprache gesprochen werden kann, beeinflussen die Sprachkompetenzen des Kindes. Reisen ins Herkunftsland der Eltern wirken diesbezüglich oft als Katalysator, weil hier ein Ausweichen in die von den Jugendlichen meist besser beherrschte deutsche Sprache seltener möglich ist (zur Transmobilität polnischer Herkunftssprecher/-innen vgl. auch Burkhardt/Mehlhorn 2018). Dies lässt sich auch an den dargestellten Fällen illustrieren: Während alle vier Jugendlichen wiederholt in ihr Herkunftsland reisen, so fällt doch auf, dass Patrycja und Marina in ihrem Wohnumfeld mehr Personen haben, mit denen sie in der Herkunftssprache kommunizieren, als Thomas und Jonas, die beide seit der Trennung der Eltern ohne ihre Geschwister bei ihrer

Mutter leben und auch keine Großeltern in der Nähe haben. Dies beeinflusst vermutlich nicht nur ihre Sprachkompetenzen, sondern auch das Ausmaß an Vergleichsmöglichkeiten mit anderen. Die Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen hängt erfahrungsgemäß stark davon ab, mit wem Jugendliche sich vergleichen: mit Mitlernenden im HSU, mit Fremdsprachenlernenden, mit anderen Familienmitgliedern, mit Gleichaltrigen im Herkunftsland o.Ä. (vgl. Mehlhorn 2015), aber auch davon, wie wichtig den Eltern gute Russisch- bzw. Polnischkompetenzen ihrer Kinder sind.

Die Sichtweisen der Eltern auf die Herkunftskultur und das Aufnahmeland haben großen Einfluss auf die Einstellungen der Kinder zur Herkunftssprache. Oft werden Überzeugungen von den Eltern übernommen, wobei es in der Adoleszenz auch zu einem Einstellungswandel kommen kann. Ein in Bezug auf diese Dynamik sehr interessanter Fall ist Jonas, der, obwohl er Russisch zunächst nur rezeptiv erworben hat und kein großes Interesse an seiner Herkunftssprache zeigte, durch einen sich verändernden Spracherziehungsstil seiner Mutter, Kontakte mit Gleichaltrigen und Russlandreisen insbesondere in W3 zum Ausbau seiner Sprachkenntnisse motiviert wurde. Es lässt sich vermuten, dass Peerkontakte im Jugendalter, wenn Bedeutung und der Einfluss der Kernfamilie etwas abnehmen, ein möglicher Schlüssel zum Erhalt und Ausbau herkunftssprachlicher Kompetenzen sein können. Jonas, Marina und Patrycja, denen Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – wichtig sind, haben gleichzeitig Interesse am Erlernen weiterer Fremdsprachen. Die meisten Jugendlichen äußerten durchweg positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und waren der Meinung, dass Kompetenzen in mehreren Sprachen wertvoll seien und ein Kompetenztransfer von einer Sprache in die andere möglich sei. In drei Familien wurde dennoch von Stigmatisierungserfahrungen aufgrund der Herkunftssprache berichtet, wobei diese von den Eltern offensichtlich stärker als von der zweiten, in Deutschland aufgewachsenen, Generation empfunden wird. Auch in Pułaczewskas (2018) Befragung polnischer Mütter wird vermehrt von einem geringen Sprachprestige bzw. Desinteresse für die Herkunftssprache im außerfamiliären Umfeld polnischsprachiger Jugendlicher berichtet, sodass die gesellschaftliche Wahrnehmung der Herkunftssprache ihr zufolge kaum eine Motivation für die Bemühungen der Eltern um ihre Weitergabe darstellen kann. Andererseits kann die im Allgemeinen positive Einstellung des unmittelbaren Umfelds der Zwei- und Mehrsprachigkeit gegenüber und die „Überzeugung von ihrem günstigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes positive Impulse sowohl für Kinder als auch Eltern liefern“ (ebd.: 263).

Die Triangulation der qualitativen Daten aus den Interviews mit den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen zeigt, dass Jugendliche wie Patrycja, die eine starke

emotionale Bindung an ihre Familie sowie an die Herkunftssprache und -kultur aufweisen, in der Regel höhere Kompetenzen in dieser Sprache erreichen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Tannenbaum und Berkovich (2005) in ihrer Fragebogenstudie zum Spracherhalt mit in Israel lebenden russischsprachigen Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion.

Während in unserer Studie etliche Jugendliche zu bestimmten Erhebungszeitpunkten eine klare Präferenz für das Deutsche (Thomas, Jonas) oder die Herkunftssprache (Patrycja) äußern und es ihnen innerhalb dieser Sprachenhierarchie v.a. wichtig ist, diese eine Sprache zu perfektionieren, gibt es auch den Fall, dass mehrere gut beherrschte Sprachen nicht hierarchisch, sondern eher bereichsspezifisch verortet und dabei als gleichwertig angesehen werden, wie etwa Russisch, Englisch und Deutsch im Fall von Marina. Auch die kulturellen Orientierungen der mehrsprachigen Jugendlichen verändern sich über die Zeit dynamisch und reichen von einer Identifikation als deutsche Person, die noch eine andere Sprache beherrscht, bis hin zu einer starken emotionalen Verbundenheit und Identifikation mit dem Herkunftsland. Eine stärker ausdifferenzierte dritte Position geht mit einer Mischung aus Vertrautheit, Interesse und Distanz sowohl dem Herkunftsland als auch anderen Ländern und Kulturen gegenüber einher. Diese hybride Orientierung, bei der Nationalkulturen nicht als monolithisch und klar voneinander abgegrenzt betrachtet werden und auch Individuen sich nicht zwangsweise eindeutig zuordnen müssen, wird v.a. in den Gesprächen mit Marina in W3 und W4 deutlich und geht mit einer hohen Kompetenz in drei Sprachen einher. Auch bei Jonas, der sagt, dass er v.a. Sprachen lerne, um unbeschwert reisen zu können und verschiedene Sichtweisen auf die Welt kennenzulernen, lassen sich Ansätze dieser Orientierung ausmachen.



## Literatur

- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2013): Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39: 3/4, 129–181.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015): Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 1, 85–123.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch: Einstellungen und Effekte. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 259–292.
- Burkhardt, Joanna & Mehlhorn, Grit (2018): Wege zur deutsch-polnischen Zweisprachigkeit in Berlin. In: Hufeisen, Britta; Knorr, Dagmar; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Sopata, Aldona & Wicherkiewicz, Tomasz (Hrsg.): *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*. Berlin: Peter Lang, 45–65.
- Burkhardt, Joanna; Mehlhorn, Grit & Yastrebova, Maria (2018): Spracheinstellungen in polnisch- und russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 165–183.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Fäcke, Christiane (2019): Mehrkulturalitätsdidaktik. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 52–56.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Jańczak, Barbara (2013): *Deutsch-polnische Familien: Ihre Sprachen und Familienkulturen in Deutschland und in Polen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lengyel, Drorit & Neumann, Ursula (2017): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht. *Die Deutsche Schule* 109: 3, 273–282.
- Mehlhorn, Grit (2015): Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 2, 60–72.

- Plewnia, Albrecht & Beyer, Rahel (Hrsg.) (im Druck): *Handbuch der Minderheitensprachen in Deutschland*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Pułaczewska, Hanna (2018): *Mütter sprechen – Erziehung mit Herkunftssprache Polnisch am Beispiel Regensburg*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Rost, Dietmar (2009): Sprachpraxis und Sprachbedeutungen aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus einer qualitativen Befragung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 291–309.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenburg.
- Tannenbaum, Michal & Berkovich, Maria (2005): Family relations and language maintenance: Implications for language educational policies. *Language Policy* 2005: 4, 287–309.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee & Schahadat, Schamma (Hrsg.): *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: Transcript, 25–40.

---

**Kurzbio: Dr. Ewa Krauss** ist Absolventin des Instituts für Angewandte Linguistik der Universität Warschau und promovierte Slawistin (Universität Jena). Von 2018 bis 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig im BMBF-Forschungsprojekt „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit“ unter der Leitung von Grit Mehlhorn. Ihre Erfahrung im Unterrichten von Polnisch als Fremd- und Herkunftssprache sammelte sie an den Universitäten in Jena und Konstanz.

**Prof. Dr. Grit Mehlhorn** ist Professorin für Didaktik der slawischen Sprachen an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ausspracheerwerb, Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachendidaktik. Gemeinsam mit ihrem Kollegen Bernhard Brehmer (Universität Greifswald) hat sie von 2013 bis 2019 zwei Forschungsprojekte zur Erforschung der Herkunftssprachen Russisch und Polnisch geleitet.

**Katharina Mechthild Rutzen** studierte die Fächer Russisch und Französisch auf Lehramt an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie Psychologie an der Universität Hamburg. Im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit“ war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Slavistik der Universität Leipzig tätig, wo ihr Arbeitsschwerpunkt auf Aktionsforschung zu Heterogenität und Binnendifferenzierung im Russischunterricht lag. Zurzeit ist sie Lehramtsanwärterin in Berlin.

**Anschrift:**

Universität Leipzig  
Institut für Slavistik  
Beethovenstr. 15  
04107 Leipzig

Tel.: +49 (0) 341 97 37 456

[mehlhorn@rz.uni-leipzig.de](mailto:mehlhorn@rz.uni-leipzig.de)

[katharina\\_mechthild.rutzen@uni-leipzig.de](mailto:katharina_mechthild.rutzen@uni-leipzig.de)

[ewa.krauss@uni-jena.de](mailto:ewa.krauss@uni-jena.de)