

# Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen

**Bernhard Brehmer<sup>1</sup> & Grit Mehlhorn<sup>2</sup>**

The paper discusses the situation of Russian as a heritage language in Germany on the basis of two case studies taken from an ongoing research project. The general aim of the project is to explore the awareness of heritage speakers of Russian themselves as well as their family and school environment concerning the potential benefits of being bilingual. In this article, two Russian-German girls are analysed with regard to their own view on bilingualism as well as their level of attainment in the two languages. We take a holistic approach to describe different types of proficiencies on all linguistic levels and in both languages. Furthermore, interview data from the girls' mothers are included in order to shed light on the language policies of both families. Data from language proficiency tests of the mothers are used to investigate qualitative aspects of input the two girls receive within their families.

## 1. Einleitung

Das Russische gehört zweifellos zu den am weitesten verbreiteten Herkunftssprachen in Deutschland. Eine genaue Angabe der Zahl der Menschen, die das Russische als (ggf. zweite) Erstsprache erworben haben, gestaltet sich schwierig, da keine entsprechenden Statistiken existieren. Folglich schwanken die Sprecherzahlen, die in der Literatur zum Russischen als Herkunftssprache in Deutschland genannt werden, erheblich. Ein Teil der Problematik liegt darin begründet, dass die russischsprachige Zuwanderung nach Deutschland, die insbesondere nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der Liberalisierung der Ausreisebestimmungen mit der Perestrojka Ende der 1980er Jahre rasant zunahm, eine Heterogenität aufweist, die sie von anderen Zuwanderergruppen unterscheidet (vgl. dazu ausführlich Brehmer 2007). Neben den russlanddeutschen Spätaussiedlern und ihren Familienangehörigen bildet die jüdische Immigration aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion die zweite Säule der russischsprachigen Bevölkerung in Deutschland, wobei beide Gruppen unterschiedliche Einstellungen zum Russischen aufweisen

- 
- 1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Bernhard Brehmer, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Institut für Slawistik, Domstr. 9/10, D-17489 Greifswald, E-mail: brehmerb@uni-greifswald.de
  - 2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Grit Mehlhorn, Universität Leipzig, Institut für Slavistik, Beethovenstr. 15, D-04107 Leipzig, E-mail: mehlhorn@rz.uni-leipzig.de

(vgl. Irwin 2009). Hinzu kommen als dritte Gruppe Zuwanderer, die aus anderen Gründen (Arbeit, Studium, Heirat etc.) aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion dauerhaft nach Deutschland übergesiedelt sind. Eine ungefähre Vorstellung von der Größe der russischsprachigen Diaspora in Deutschland vermitteln die offiziellen Statistiken zur Zahl der Einwohner, die einen sogenannten "Migrationshintergrund" aufweisen. Nach den neuesten Zahlen des Mikrozensus lebten 2013 insgesamt rund 16,5 Mio. Menschen mit einem Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Davon sind bereits etwa ein Drittel (6 Mio.) in Deutschland geboren und weisen den Status "Migrationshintergrund" nur deswegen auf, weil sie in eine Familie mit mindestens einem Elternteil, der eine eigene Migrationserfahrung vorweisen kann, geboren wurden. Die Russische Föderation belegt als Herkunftsland mit einem Anteil von 9% (1,19 Mio.) hinter der Türkei und Polen und vor Kasachstan den dritten Platz. Angesichts der Tatsache, dass die Familiensprache Russisch bei Zuwanderern nicht nur aus der Russischen Föderation, sondern auch aus allen anderen ehemaligen Teilrepubliken der Sowjetunion eine wichtige Rolle spielt, was v.a. mit der privilegierten Stellung des Russischen in der Sprachenpolitik der Sowjetunion zu tun hat (vgl. z.B. Meng 2001 mit ausführlichen Hinweisen auf die sprachliche Situation in russlanddeutschen Familien), umfasst die potenziell russischsprachige Bevölkerung in Deutschland Zuwanderer aus mehreren Staaten. Rechnet man alle Menschen ein, die ihre (direkten wie indirekten) biographischen Wurzeln in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion haben, kommt man auf einen Anteil von 17,3% (2,86 Mio.), was sogar den Anteil der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund (16,9%, 2,79 Mio.) übersteigt (Statistisches Bundesamt 2014: 82). Für eine nähere Bestimmung der Zahl derjenigen, die bereits in Deutschland geboren wurden, d.h. die (potenzielle) Herkunftssprecher/innen des Russischen in Deutschland darstellen, sind die Angaben zur Altersverteilung von besonderem Interesse. Der Großteil der Zuwanderung aus der ehemaligen Sowjetunion erfolgte bis zur Mitte der 1990er Jahre, bevor die Einreisebestimmungen sowohl für Spätaussiedler als auch für die sogenannten jüdischen Kontingentflüchtlinge insbesondere ab 2005 verschärft wurden, was zu einer deutlichen Abnahme der Zuwanderung führte. Daher können die Zahlen zu Menschen mit einem "sowjetischen" Migrationshintergrund, die zurzeit 20 Jahre oder jünger sind, als ungefähre Orientierungsgröße dienen. Für die Herkunftsländer der ehemaligen Sowjetunion weist die Statistik der Zugewanderten unter 20 Jahren die Zahl von 673.000 Menschen aus (= 23,5% aller Menschen mit "sowjetischem" Migrationshintergrund, vgl.

Statistisches Bundesamt 2014: 82). Genauere Zahlen zur Art des Migrationshintergrundes werden nur für die Russische Föderation als Herkunftsland geboten: Demnach können von den insgesamt 1,186 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund aus der Russischen Föderation 946.000 (= 79,8%) eine eigene Migrationserfahrung vorweisen, d.h., sie sind selbst in der Russischen Föderation geboren (ebd.). Folglich sind 240.000 Menschen mit russischem Migrationshintergrund im engeren Sinne bereits in Deutschland geboren worden und gehören damit zum Kreis der (potenziellen) Herkunftssprecher/innen des Russischen in Deutschland.

Angesichts dieser Zahlen verwundert es nicht, dass das Russische als Herkunftssprache in Deutschland sich seit einigen Jahren einer gewissen Beliebtheit als Forschungsgegenstand erfreut. Waren es anfangs v.a. Arbeiten, die sich mit dem Deutscherwerb der Zugewanderten beschäftigten (vgl. z.B. Böttger 2008, Haberzettl 2005, Kallfell 2012, Kostyuk 2005 u.a.), so ist mittlerweile auch die Entwicklung des Russischen als Herkunftssprache in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Dabei lassen sich drei unterschiedliche Forschungsstränge identifizieren, die die bisherige Diskussion dominieren: (1) Soziolinguistische Studien, die sich v.a. mit Fragen der Spracheneinstellungen und Rolle der Sprachen für die Identitätskonstruktion der Zugewanderten (z.B. Meng & Protassova 2002, 2003, 2005, Ries 2013, Schnar 2010), der sprachlichen Biographien ausgewählter Individuen (z.B. Meng 2001) sowie den außersprachlichen Faktoren, die den Spracherhalt der mitgebrachten Sprache Russisch beeinflussen (z.B. Achterberg 2005, Levkovych 2012), beschäftigen. (2) Psycholinguistische Studien, die v.a. den simultanen oder sukzessiven Erwerb der Sprachen Russisch und Deutsch sowie den Abbau sprachlicher Kompetenzen im Russischen (*attrition*) bei Kindern aus zweisprachigen Familien in den Blick nehmen (z.B. Anstatt 2008a, 2009, 2011, Anstatt & Dieser 2007, Anstatt & Rubcov 2012, Dieser 2009, Gagarina 2008, 2011). (3) Kontaktlinguistische Studien, die die wechselseitige Beeinflussung der beiden Sprachen und Abweichungen von monolingualen Sprechern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen behandeln (z.B. zur Lexik Goldbach 2005, Karl 2012, zum Verbalaspekt Anstatt 2008b, 2008c, 2008d, zur Morphosyntax Rethage 2012, zur Syntax Brehmer & Usanova 2015). Für alle bisher genannten Arbeiten ist auffällig, dass sie sich in der Regel nur mit einzelnen ausgewählten, isoliert betrachteten sprachlichen Bereichen oder Kompetenzen beschäftigen und dabei nur eine der beiden Sprachen in den Blick nehmen. Studien, die vergleichend einzelne Kompetenzen im Deutschen und in der Herkunftssprache untersuchen, sind bislang eine absolute Ausnahme geblieben (vgl. z.B. Böhmer 2015 zur Beherrschung literater Strukturen bei

russisch-deutschen Bilingualen). Bei den Arbeiten, die sich mit dem Sprach-erhalt der Herkunftssprache Russisch beschäftigen, dominiert zudem eine Fokussierung auf die Dokumentation von sprachlichen Abweichungen bei den untersuchten Sprechern im Vergleich zu einer monolingualen Vergleichs-norm, die den spezifischen Erwerbsbedingungen der Herkunftssprache kaum Rechnung trägt. Dies war für die Verfasser der vorliegenden Studie Ansporn, in einem eigenen Forschungsprojekt (a) den Aspekt der Nutzung des mehr-sprachigen Potenzials durch die Sprecher/innen selbst, aber auch seine Wahr-nehmung durch Akteure des familiären und schulischen Umfelds in den Mittelpunkt zu rücken, sowie (b) den Blick auf eine möglichst holistische Erfassung der sprachlichen Kompetenzen, sowohl in der Herkunftssprache Russisch als auch der Umgebungssprache Deutsch, zu lenken.

Während die bis dato vorliegenden Studien zu Herkunftssprechern des Russischen in Deutschland entweder Kinder im Vorschul- bzw. Grundschul-alter erfassen oder aber erwachsene Informanten (meist Studierende) unter-suchen, konzentrieren wir uns im Projekt auf Schüler/innen zu Beginn des Erlernens der zweiten Fremdsprache in den Klassenstufen 6 oder 7 (d.h. im Alter von 12-13 Jahren). Neben der Möglichkeit, Aussagen über die Sprach-entwicklung bilingualer Kinder nach Abschluss des elementaren Spracher-werbs in beiden Sprachen treffen zu können, spielten für die Wahl der Alters-gruppe auch Überlegungen eine Rolle, dass Schüler/innen nach Aufnahme des Unterrichts in einer zweiten Fremdsprache möglicherweise für Unter-schiede zwischen verschiedenen Sprachen besonders sensibilisiert sein könnten und dass sie durch das Hinzutreten einer neuen Sprache (oder das Aufwerten der bisherigen Familiensprache Russisch zu einer offiziellen Schulfremd-sprache in Schulen, die Russisch als Fremdsprache anbieten) verstärkt ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Potenzial wahrnehmen könnten.

## **2. Potenziale von Herkunftssprechenden**

Die Förderung von Mehrsprachigkeit – eines der erklärten Anliegen der Europäischen Kommission (vgl. u.a. Kommission der Europäischen Gemein-schaften 2005) – schließt auch ein, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern, die in der Regel mit einer direkten oder über die Eltern vermittelten Migrationserfahrung verbunden ist, in stärkerem Maße Eingang in die Schule finden muss (vgl. u.a. Gogolin 1994, Hu 2003).

Eine Grundannahme der sich aktuell sehr dynamisch entwickelnden For-schung zum Tertiärsprachenerwerb (L3-Erwerb, vgl. u.a. Cenoz 2003, Cenoz,

Hufeisen & Jessner 2001, de Angelis 2007, Hammarberg 2009) lautet, dass Bilinguale beim Erwerb weiterer Sprachen von ihren zuvor gelernten Sprachen auf vielfältige Weise profitieren, sodass es qualitative und quantitative Unterschiede zum Zweitspracherwerb (L2) gibt (vgl. auch das Faktorenmodell von Hufeisen 2003, 2005). Vorteile bestehen z.B. in generell höheren kognitiven Fähigkeiten von Bilingualen im Vergleich zu Monolingualen, größerer Sprachlernerfahrung und ausgefeilteren Sprachlernstrategien (vgl. Mißler 1999), einem größeren metasprachlichen Bewusstsein sowie dem Vorhandensein einer weiteren gelernten Sprache als Ressource für den schnelleren Erwerb analoger Strukturen in der L3. Cook (1993) spricht daher von einer "Multikompetenz" des mehrsprachigen Lernalters. Wenn dies auch auf die Herkunftssprachen zuträfe, die zumeist im natürlichen, ungesteuerten Kontext innerhalb der Familie erworben werden, dann könnte diese sprachliche Ressource in der Tat gewinnbringend für den Erwerb weiterer (Schul-)Fremdsprachen eingesetzt werden. Eine Grundvoraussetzung dafür wäre aber, dass sich alle Akteure aus dem privaten und schulischen Umfeld von Schülerinnen und Schülern mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dieses Potenzials bewusst sind. Im vorliegenden Aufsatz soll daher der Frage nachgegangen werden, wie die betreffenden Jugendlichen selbst ihre Mehrsprachigkeit sehen, welche Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit in den Familien vorherrschen, welche Möglichkeiten die Schüler/innen, aber auch ihre Eltern sehen, diese Potenziale in den Schulunterricht einzubringen, und wie diese Wahrnehmungen unter Umständen auch den Sprachstand in der Familien- bzw. Herkunftssprache Russisch, aber auch im Deutschen beeinflussen.

### **3. Untersuchungsdesign**

Das Projekt "Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht", aus dem die Daten für die vorliegende Studie hervorgegangen sind,<sup>3</sup> gründet sich auf der theoretischen Vorannahme, dass Mehrsprachigkeit aufgrund der Komplexität der verschiedenen miteinander interagierenden sprachen- und sprecherbezogenen Faktoren nur durch eine ganzheitliche Betrachtung adäquat erfasst werden kann:

---

3 Dieses Verbundprojekt der Universitäten Greifswald und Leipzig, das von den Verfassern dieses Beitrags geleitet wird (Laufzeit: Okt. 2013 – Sept. 2016), wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des Schwerpunktprogramms "Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" unter dem Kennzeichen 01JM1302 finanziert.

Zweisprachigkeit [...] ist eine dynamische und eine in sich gegliederte Größe. Beschreibung und Analyse müssen danach trachten, Zweisprachigkeit als Aneignung mehrerer sprachlicher Teilfähigkeiten darzustellen. Als Teilfähigkeiten sind – interlingual – die Fähigkeiten in der Erstsprache und in der Zweitsprache und – intralingual – die Fähigkeiten in den verschiedenen Teilbereichen beider Sprachen zu verstehen (Reich 2009: 14).

Das dynamische Moment der sprachlichen Systeme von mehrsprachigen Individuen hat auch eine chronologische Komponente, d.h., die multilinguale Sprachbeherrschung ist ständiger Veränderung unterworfen. Dem Projekt liegt daher ein psycholinguistisches Spracherwerbsmodell zugrunde, das in jüngster Zeit vermehrt in die L2- und L3-Spracherwerbsforschung sowie in Untersuchungen zur Sprachattrition Eingang gefunden hat, das sog. Dynamische Modell des Multilingualismus (Herdina & Jessner 2002). Durch seine holistische Sichtweise der Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene ermöglicht es eine realistische Betrachtung der komplexen Zusammenhänge, die sich beim Erwerb und der Verwendung mehrerer Sprachen ergeben. Durch die Betonung der individuellen Faktoren und der chronologischen Komponente eignet es sich darüber hinaus besonders gut für Einzelfallanalysen in Längsschnittuntersuchungen, wie sie im Projekt durchgeführt werden. Für mehrsprachige Sprecher/innen bedeutet dies, dass die Sprachkompetenz in Bezug auf die Einzelsprachen nicht nur zwischen verschiedenen Sprechern derselben Sprachkombination variieren kann, sondern auch innerhalb des individuellen Systems eines einzelnen Sprechers in Abhängigkeit von der Zeit bzw. Lebensphase. Daher werden die ausgewählten Familien im Projekt im Abstand von einem Jahr erneut untersucht, um Aufschluss über Entwicklungstendenzen sowohl hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen als auch der Einstellungen in Bezug auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Probanden zu erhalten. So steht die Erfassung der Variabilität des Sprachsystems von mehrsprachigen Individuen und der sprachinternen wie -externen Faktoren, die selbst wiederum diese Variabilität beeinflussen, in unserem Projekt im Mittelpunkt.

Für die vorliegende Studie beschränken wir uns auf Daten aus der ersten Welle der Erhebungen, die im Jahr 2014 durchgeführt wurden. Von den insgesamt 50 russisch- und polnischsprachigen Familien aus Hamburg, Berlin und Leipzig, die an der Studie teilnehmen, werten wir hier exemplarisch die Daten zweier russischsprachiger Familien aus Leipzig aus. Diese wollen wir im Folgenden sowohl hinsichtlich ihrer Spracheinstellungen als auch ihrer sprachlichen Kompetenzen analysieren und auf mögliche Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Bereichen untersuchen. Dazu stellen wir zuerst das Vorgehen bei der Erhebung der qualitativen Daten zu den Einstellungen der

beiden untersuchten Mädchen und ihrer Mütter in Bezug auf ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit vor (Abschnitt 3.1). Im Anschluss wird das Vorgehen bei der Dokumentation des Sprachstands der beiden Probandinnen und ihrer Mütter in der Herkunftssprache Russisch und im Deutschen beschrieben (3.2). Abschnitt 4 bietet dann eine ausführliche Vorstellung der beiden Mädchen und ihrer Mütter und eine Analyse der erhobenen Daten zu Spracheinstellungen und Sprachstand.

### **3.1 Qualitative Befragungen**

Für die Erfassung der sprachlichen Situation in den Familien dienten neben einem Fragebogen zur Erhebung der soziologischen und sozioökonomischen Hintergrundvariablen insbesondere leitfadengestützte Interviews mit den Kindern und einem Elternteil, in denen Angaben zur Sprachenbiographie der Familienmitglieder, der (selbst eingeschätzten) Sprachkompetenzen, des Sprachgebrauchs, zu Spracheinstellungen sowie zu den in der Familie praktizierten Formen der Spracherziehung elizitiert wurden. Dabei ging es v.a. um

- Entscheidungen zur Spracherhaltung, zum Sprachausbau oder zur Aufgabe der Herkunftssprache in der Familie,
- Entscheidungen zum Besuch von Unterricht in der Herkunftssprache,
- Maßnahmen zum Ausbau der Kompetenzen im Deutschen in der Familie,
- den Stellenwert der Mehrsprachigkeit für Eltern und Kinder,
- die Thematisierung von Sprachenwahl und sprachlichen Defiziten in der Familie,
- Formen der Schriftlichkeit, die in der Familie in der Herkunftssprache praktiziert werden,
- kulturelles Wissen über das Herkunftsland.

Für die Erfassung der Bewusstheit des Potenzials der herkunftssprachlichen und kulturellen Kenntnisse interessierten die Sichtweisen der Befragten dazu, wie stark den Probanden der Wert bzw. das Potenzial ihrer Herkunftssprache für das schulische und außerschulische Leben bewusst ist und inwiefern sich diese Sichtweisen im Laufe der Longitudinalstudie ändern. Darüber hinaus sollte erhoben werden, ob sich der Besuch von Unterricht in der Herkunftssprache auf diese Wahrnehmung auswirkt, inwieweit dadurch die Herkunftssprache bewusster gelernt und das metasprachliche Bewusstsein

in Bezug auf die Herkunftssprache erhöht wird, wie das Wissen um das Potenzial der Herkunftssprache von den Eltern gestützt wird und welche Rolle dabei (mono- und bilinguale) Freunde und Mitschüler/innen spielen.

Die Befragungen der Jugendlichen und ihrer Mütter fanden gleichzeitig in unterschiedlichen Räumen der Wohnung der Familie statt, wobei die Mutter stets auf Russisch und das Kind in der dominanten Sprache – in der Regel auf Deutsch – interviewt wurde. Die audiographierten Interviews wurden mit der Software f4 transkribiert und anschließend mithilfe des Programms MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne von Mayring (2010) und Kuckartz (2012) unterzogen, wobei neben den deduktiv aus den Leitfäden abgeleiteten Kategorien weitere induktive Kategorien am Material bestimmt und das komplette Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem im Projektteam konsensuell kodiert wurde. Ziel der kategorienbasierten Auswertung war eine möglichst dichte Beschreibung der einzelnen Fälle, in denen die Sichtweisen der Beteiligten mit allen eventuell vorhandenen Widersprüchen herausgearbeitet werden sollten (vgl. auch Trautmann 2014).

### **3.2 Sprachstandserhebungen**

Um dem holistischen Ansatz des Projekts bei der Dokumentation des Sprachstands in der Herkunftssprache und im Deutschen gerecht zu werden, wurde ein sehr umfassendes Repertoire an Instrumenten zur Erhebung des Sprachstands erarbeitet. Getestet werden sollten sowohl die grundlegenden kommunikativen Kompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben als auch das Wissen um die Notwendigkeit der sprachlichen Ausdrucksvariation zwischen verschiedenen stilistischen Registern (Alltagssprache vs. Bildungssprache) und die individuellen Fertigkeiten auf einzelnen sprachlichen Ebenen wie Aussprache und Intonation, Orthographie, Grammatik und Wortschatz. Alle Instrumente liegen sowohl für die Herkunftssprache Russisch als auch für das Deutsche vor. Eine weitere Neuerung im Vergleich zu bereits vorliegenden Studien besteht darin, dass im Projekt versucht werden soll, systematisch den Sprachgebrauch in der Familie mit in die Analysen einzubeziehen. Dazu wurden mit den gleichen Instrumenten auch Sprachdaten der Eltern (in der Regel der Mütter der untersuchten Kinder) in der Herkunftssprache und im Deutschen erhoben, um genaue Aussagen über die Qualität des Inputs in der Herkunftssprache und im Deutschen, dem die Kinder exponiert sind, treffen zu können. Der Fokus der Sprachstandserhebungen bei den Eltern lag deshalb auf den produktiven Kompetenzen, um

festzustellen, inwiefern mögliche Phänomene des Sprachabbaus (Sprachattrition) und der kontaktinduzierten Veränderungen im Russischen und im Deutschen durch den Input der Eltern vorgezeichnet sind oder als individuelle Probleme der Sprachproduktion bei den Kindern als Vertretern der zweiten Einwanderergeneration angesehen werden können (vgl. Grüter & Paradis 2014).

Die Verwendung experimenteller Methoden sichert eine zielgerichtete Erhebung und erlaubt eine direkte Vergleichbarkeit der erhobenen Daten, sowohl intrapersonal im Hinblick auf die longitudinale Erfassung von Veränderungen im Sprachstand, als auch interpersonal. Da sowohl die jugendlichen Fokuspersonen als auch die Eltern mit denselben Tests konfrontiert wurden, sind auch hier direkte Vergleiche möglich. Bei der Auswahl der experimentellen Verfahren wurde darauf geachtet, möglichst mit standardisierten oder in vergleichbaren Erhebungen bereits validierten Instrumenten zu arbeiten und diese ggf. an die Bedürfnisse der aktuellen Studie zu adaptieren. Ein gewisses Problem für die Auswahl der Instrumente war, dass ein Großteil der aus anderen Studien zur Verfügung stehenden Instrumente für andere Altersgruppen konzipiert waren (z.B. das Instrument *Fast Catch Bumerang* für 15-16jährige). Zudem mussten die Erhebungsinstrumente in unserem Fall sowohl für die 12-13jährigen Probanden als auch für deren Eltern geeignet sein. Hier galt es, vernünftige Kompromisse einzugehen. Bei den ursprünglich für eine jüngere Altersgruppe entwickelten Instrumenten (z.B. aus dem Kontext der IGLU/PIRLS-Studie, die auf Dritt- und Viertklässler abzielte) wurde in einer Reihe von Pretests sichergestellt, dass sich beim Einsatz für unsere Probandengruppe keine Deckeneffekte einstellten. Da wir aufgrund des Umfangs der eingesetzten Testbatterie nur eine relativ kleine Stichprobe pro Herkunftssprache untersuchen konnten (anvisiert waren 20 Probanden pro Herkunftssprache), brachte der Einsatz von Instrumenten, die bereits in anderen Studien mit russisch-deutschen bilingualen Kindern und Jugendlichen zum Einsatz gekommen sind,<sup>4</sup> den zusätzlichen Vorteil, Vergleichsdaten zu erhalten, die

---

4 Im Wesentlichen handelt es sich hier um Sprachstandsuntersuchungen zu größeren Stichproben russisch-deutscher bilingualer Kinder und Jugendlicher, die in der Panelstudie LiPS im Rahmen des Landesexzellenzclusters *Linguistic Diversity Management in Urban Areas* (LiMA) an der Universität Hamburg zwischen 2009 und 2013 unter Leitung von Ingrid Gogolin erhoben wurden (vgl. [www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/forschung/interdisziplinaeres-netzwerk/63-lima-panel-study-lips](http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/forschung/interdisziplinaeres-netzwerk/63-lima-panel-study-lips)). Im Rahmen von LiPS war auch eine spezielle Studie zu phonetischen Aspekten russisch-deutscher Zweisprachigkeit angesiedelt (Ru-LiPS Laut), die unter der Leitung von Marion Krause und Bernhard Brehmer durchgeführt wurde (vgl. [www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/forschung/einzelprojekte/327-phonetic-aspects-of-russian-german-language-contact-with-respect-to-transfer-incomplete-acquisition-and-attrition](http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/forschung/einzelprojekte/327-phonetic-aspects-of-russian-german-language-contact-with-respect-to-transfer-incomplete-acquisition-and-attrition)). Wir danken Ingrid Gogolin und Marion Krause für die Möglichkeit, die dort eingesetzten Instrumente für unsere eigene Studie verwenden und die damals erhobenen Daten zum Vergleich unserer Ergebnisse nutzen zu können.

die individuellen Ergebnisse der untersuchten Probanden in einen größeren Kontext einordnen lassen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Instrumente, die zum Einsatz kamen, die damit zu testenden Kompetenzen sowie Angaben zur Herkunft der Instrumente, soweit es sich nicht um Neuentwicklungen für das Projekt handelte.

Tabelle 1: Übersicht über im Projekt eingesetzte Instrumente

Kompetenz	Instrument (Aufgabentyp)	Quelle
Hörverstehen	RU: <i>Alina Kabaeva</i> (Multiple Choice, Bewertung von Aussagen zum Text als 'richtig/ falsch/nicht im Text', Ordnen von Bildern mit Bezug zum Text in richtige Reihenfolge)	Telc language tests ( <sup>3</sup> 2012): <i>Testovaja model': Russkij jazyk B2</i> , Frankfurt a.M., S. 19, 52-54.
	DE: "Der Senfsalon" (Aufgabentypen wie RU)	Schote, J. (2011): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch. Teilbd. 2. Cornelsen, S. 11.
Leseverstehen (literarischer Text)	RU: R. Kervin: " <i>Zajac predupreždaet o zemletrjasenii</i> " (Aufgabentypen wie bei Hörverstehen)	IEA: PIRLS 2001 <a href="http://www.iea.nl/pirls_2001.html">http://www.iea.nl/pirls_2001.html</a>
	DE: L.N. Tolstoj: "Die drei Söhne" (adaptiert; Aufgabentypen wie RU, ohne Bildreihenfolge)	NW EDK netzwerk sims, <a href="http://www.netzwerk-sims.ch/leseverstehen/">www.netzwerk-sims.ch/leseverstehen/</a>
Leseverstehen (Sachtext)	RU: <i>Čudo-ptica</i> (adaptiert; Aufgabentypen wie bei Hörverstehen, statt Bildreihenfolge aber Zuordnung von Überschriften)	Berseneva, L. (2008): <a href="http://www.nkj.ru/archive/articles/13326/">http://www.nkj.ru/archive/articles/13326/</a>
	DE: "Der Klimawandel" (Aufgabentypen wie RU)	NW EDK netzwerk sims, <a href="http://www.netzwerk-sims.ch/leseverstehen/">www.netzwerk-sims.ch/leseverstehen/</a>
Schreiben	<i>Fast Catch Bumerang</i> (Proband muss anhand einer Bilderserie Bauanleitung für einen Bumerang verfassen)	Projekt FörMig Universität Hamburg ( <a href="http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/">http:// www.blk-foermig.uni-hamburg.de/</a> <a href="http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/bum/index.html">www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/bum/index.html</a> )
	E-Mails (Proband muss selbstständig zwei E-Mails mit Entschuldigung für Nichteinhalten eines Termins formulieren, 1. an Lehrer/in, 2. an Freund/in (→ Registervariation)	eigene Entwicklung

Sprechen	Bildergeschichte "Fisch" von Erich Ohser (Proband muss Bildergeschichte erzählen)	Projekt Ru-LiPS_Laut Universität Hamburg (vgl. Fußnote 4)
	Map Task (Proband muss Mitspieler Weg auf einem Spielplan mit verschiedenen Symbolen beschreiben, damit dieser den Weg auf seinem Spielplan nachzeichnen kann)	Hamburg MapTask Corpus HAMATAC (deutsche Version) <a href="http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/z2-hamatac/public/">www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/z2-hamatac/public/</a> Russische Version aus Projekt Ru-LiPS_Laut
Aussprache	Benenntest (Proband muss Gegenstände auf Bildern benennen)	Projekt Ru-LiPS_Laut Universität Hamburg
	Vorleseaufgabe (Proband muss literarischen Text vorlesen) RU: M. Zoščenko: <i>Interesno pridumala</i> ; DE: Grimms Hausmärchen: "Der süße Brei"	Projekt Ru-LiPS_Laut Universität Hamburg
Grammatik	RU: Lückentext <i>Maša i Medved'</i> (ganze Wörter aus Text ausgelassen, die Proband in richtiger Form einsetzen muss)	eigene Entwicklung
	DE: 4 kurze Lückentexte mit zur Hälfte getilgten Wörtern, die Proband ergänzen muss (ähnlich C-Test)	R.S. Baur et al. ( <a href="http://www2.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/kud/standardisierte-verfahren/c-test/">http://www2.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/kud/standardisierte-verfahren/c-test/</a> )
Wortschatz	Wortschatz-Subtest des CFT-20 R (Proband muss zu vorgegebenem Wort ein bedeutungsgleiches aus einer Liste mit fünf Wörtern ermitteln)	Weiß 2007 (deutsche Version); russische Version aus FörMig-Projekt (s.o. Bumerang), leicht verändert
	Übersetzung einzelner Lexeme (Proband muss zu 50 russischen und 50 deutschen Wörtern verschiedener Wortarten und Frequenzkategorien die jeweilige Entsprechung aus der anderen Sprache nennen)	eigene Entwicklung
	<i>Verbal Fluency Task</i> (Proband muss in 60 sec alle Wörter nennen, die ihm zu vorgegebener semantischer Kategorie einfallen); hier: 'Obst', 'Gemüse', 'Farben', 'menschliche Eigenschaften', 'Verben der Bewegung' sowie 'Verben, die Tätigkeiten im Haushalt bezeichnen'	z.B. Shao et al. (2014)

Die Eltern der Probanden absolvierten dieselben Aufgaben wie ihre Kinder, mit Ausnahme der Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen. Die russischen Instrumente, die eine gewisse Lesefertigkeit auf Seiten der Probanden

erforderten, wurden in zwei Versionen vorgehalten: eine Version mit kyrillischer Schrift und eine weitere in einer Umschrift mit Buchstaben des lateinischen Alphabets, um ggf. auch nicht im Russischen alphabetisierte Probanden in die Testung einbeziehen zu können. Diese Probanden wurden zudem in den Instrumenten, die eine aktive schriftliche Textproduktion erforderten, ausdrücklich ermuntert, eine lateinische Umschrift zu benutzen, wenn sie nicht in der Lage waren, mit kyrillischen Buchstaben zu schreiben. Die Durchführung der Sprachstandstests wurde auf vier Sitzungen an unterschiedlichen Tagen verteilt, um Ermüdungseffekten vorzubeugen. Erhebungen zum Sprachstand Russisch und zum Sprachstand Deutsch der Probanden wurden an getrennten Tagen durchgeführt, um die Neigung zu zwischensprachlichen (negativen) Transfers bei der Beantwortung der Aufgaben zu minimieren. Daher wurden die Aufgaben zum Russischen und Deutschen auch von unterschiedlichen Testleitern betreut, die in den Gesprächen mit den Probanden konsequent die zu testende Sprache verwendeten, um bei den Probanden zum Erhebungszeitpunkt die Aktivierung eines monolingualen Modus im Sinne von Soares & Grosjean (1984) zu stimulieren. Die Testleiter/innen waren jeweils Muttersprachler/innen der zu testenden Sprache.

## **4. Ausgewählte Ergebnisse: zwei Fallanalysen**

Die beiden Schülerinnen, deren Fälle hier vorgestellt werden, waren zu Erhebungsbeginn 12 Jahre alt und besuchten die 6. Klasse einer Leipziger Schule – Lena eine Mittelschule und Jasmin ein Gymnasium. Die Darstellung orientiert sich an den Angaben aus den soziodemographischen Fragebögen und den Interviews, wobei wörtliche Zitate mit Zeitmarken aus den Interviews versehen und hervorgehobene Wörter in Großbuchstaben markiert werden. Die Zitate aus den russischsprachigen Interviews mit den Müttern wurden ins Deutsche übersetzt.

### **4.1 Lena**

Lena ist in Russland geboren und im Alter von drei Jahren mit ihrer Familie als Kontingentflüchtling nach Deutschland übergesiedelt. Russisch hat sie in der Familie gelernt. Lesen und Schreiben haben ihr die Eltern beigebracht. Deutsch hat sie von ihrer Kindergartenerzieherin und Freundin ge-

lernt, aber auch von ihren Eltern. Lena hat nie Russischunterricht oder Förderunterricht in Deutsch besucht. Als einzige Fremdsprache in der Oberschule lernt sie Englisch, was ihr nach eigenen Angaben recht schwerfällt.

Deutsch verwendet Lena nach eigenen Angaben ständig, Russisch nur manchmal zu Hause. Mit den Eltern versucht sie, häufig Russisch zu reden, aber sie vergisst manchmal Wörter und mischt beide Sprachen. Wenn sie Schwierigkeiten mit der Wortwahl hat, wechselt sie unbewusst ins Deutsche. Mit dem 18-jährigen Bruder und ihrer 8-jährigen Schwester spricht Lena ausschließlich Deutsch, mit den Großeltern und weiteren Personen, die kein Deutsch beherrschen, dagegen Russisch. Lena nimmt an unterschiedlichen Veranstaltungen russischer Vereine teil. Sie hört russische Musik, sieht russische Filme und Filme angloamerikanischer Produktion auf Russisch.

#### **4.1.1 Lenas Sicht auf ihre Mehrsprachigkeit**

Lenas Selbsteinschätzung zufolge ist ihr Russisch "ok, geht so". Wenn sie im Gespräch einige Wörter nicht versteht, fragt sie nach. Beim Sprechen vergisst sie oft russische Wörter, streut im Gespräch dann einzelne deutsche Wörter ein oder wechselt völlig ins Deutsche. Sie sagt von sich, dass sie im Russischen einen "klitzekleinen Akzent" hat und beim lauten Lesen immer stottert. Die russische Rechtschreibung hat sie nie richtig gelernt, sie kann nur Druckschrift schreiben und auch das nicht so gut. Manchmal schreibt sie kurze Briefe an ihre Großeltern oder sucht etwas im Internet auf Russisch. Russisch ist ihrer Meinung nach schwer zu lernen, weil die Buchstaben, das Alphabet und die Aussprache anders sind. Ihr Deutsch schätzt sie dagegen als gut ein, hier hat sie nur Probleme mit der Orthographie und verwechselt ab und zu einen Artikel. Ihr Russisch wird manchmal von den Eltern korrigiert, ihr Deutsch von Lehrern und Freunden. Lena zufolge ist ihr Russisch in der letzten Zeit schlechter geworden, da sie die meiste Zeit in der Schule verbringt, wo nur Deutsch gesprochen wird.

Lena findet es "cool", zwei Sprachen zu können: "da habe ich gleich eine Sprache geschenkt bekommen" #00:38:26-7#. Deutsch bezeichnet sie als sehr wichtig. Weil ihre Verwandten nur Russisch sprechen, ist Russisch ebenfalls relevant für sie. Lena fühlt sich eher deutsch und wollte, als sie klein war, "komplett deutsch werden" #00:41:26-8#, schränkt das jedoch ein: "dass ich aus Russland komme, zeigt mir nur, dass ich niemals Deutsche werden kann, sondern ich bleibe immer Russe" #00:43:55-6#. Eine weitere Fremdsprache

zu lernen, ist für sie momentan keine Option: "Und ich habe ja schon ENGLISCHPROBLEME. Und noch Französischprobleme brauche ich nicht" #00:58:51-1#.

Lena war seit ihrer Einreise nie wieder in Russland und beabsichtigt auch in Zukunft nicht, nach Russland zu reisen, da die Eltern keine guten Erinnerungen an die Zeit dort haben. Russland assoziiert Lena mit den Großeltern, aber auch mit Enge und Schmutz, da die Familie dort unter ärmlichen Bedingungen gelebt habe. Deutschland ist für sie besser und sicherer. Manchmal kommen Verwandte aus Russland für zwei bis vier Wochen zu Besuch. Lena weiß nach eigenen Angaben wenig über Russland und kann keine russischen Feiertage nennen, obwohl die Mutter im Interview berichtet, dass die Familie sowohl russische als auch deutsche und jüdische Traditionen pflegt. Sie nennt jedoch einige russische Gerichte, die zu Hause zubereitet werden.

Für Lena wäre es attraktiv, Russisch als Schulfremdsprache zu lernen. In diesem Fall könnte sie ihre Rechtschreibung verbessern und wäre sicher die Beste in der Klasse, was ihr sonst in der Schule normalerweise nicht gelingt. Von der Möglichkeit zusätzlichen Herkunftssprachenunterrichts wusste sie bisher nichts, würde so einen Unterricht allerdings auch nicht besuchen:

Nein. Weil, da würde ich ja keinen richtig kennen und/ Ja. Könnte ich nicht klugscheißern, weil eh schon alle Russisch können. Und ja, wäre nicht so interessant #00:57:16-1#.

Zudem ist sie der Meinung, dass sie ja schon Russisch könne, so dass es keinen richtigen Grund gebe, es noch zusätzlich zu lernen. Lena sieht ihr Potenzial im Russischen u.a. im Kontext von Freizeit. Im Urlaub gibt es ihrer Erfahrung zufolge immer jemanden, der Russisch versteht. Zudem profitiert sie von ihren Russischkenntnissen auch beim Einkaufen in einem russischen Laden. Als Vorteil ihrer Zweisprachigkeit erwähnt sie, dass sie in verschiedene Länder reisen könne. Bisher konnte Lena ihre Russischkenntnisse in der Schule nicht einsetzen. Die Vorstellung, dass ihr ihre Russischkenntnisse beim Lernen anderer Fremdsprachen helfen könnten, hält sie für abwegig:

Ja, wie soll mir Russisch denn bitte bei Englisch helfen? Das ist ein bisschen komisch, die Frage (lächelt) #01:02:39-1#.

Auffällig im Vergleich zu anderen interviewten Jugendlichen ist, dass Lena keine Beispiele für ihre grammatischen und orthographischen Probleme, Situationen für Sprachenwechsel oder andere sprachenbezogene Aspekte geben kann. Die Frage, ob in der Familie über sprachliche Schwierigkeiten im Russischen oder Deutschen gesprochen werde, verneint sie. Obwohl Lena durchaus Interesse an der Studie zeigt, sind ihre Antworten meist recht kurz.

Sie produziert eher einfache Sätze und sucht auch nicht lange nach passenden Worten. So sagt sie z.B. in Bezug auf eine russische Speise: "Ich habe vergessen, wie dieses eine coole Ding heißt" oder über ein russisches Lied: "Das ist mein Lieblingsrussischmusikding". Auf die Frage des Interviewers, ob sie die in Russland lebenden Großeltern nicht mehr sieht, antwortet Lena: "Nein. Nur bei Skype, weil Kamera". An mehreren Stellen im Interview fragt sie nach, was gemeint ist, so dass der Interviewer daraufhin seine Fragen umformuliert. Zum Ende des Interviews wirkt Lena sichtlich erschöpft.

#### **4.1.2 Die Sicht von Lenas Mutter**

Lenas Familie ist vor neun Jahren nach Deutschland umgezogen, Lena war damals drei Jahre alt, die Mutter 26 und der Vater 36 Jahre. Frau L. hat in Russland als Verkäuferin gearbeitet, ihr Mann als Geschichtslehrer. Momentan geht die Mutter keiner Arbeit nach, hat jedoch vor einiger Zeit ein freiwilliges soziales Jahr in einem russischen Verein absolviert, wodurch sie mehr Einblick in dessen Tätigkeit erhalten hat. Herr L. ist auf 1-Euro-Basis tätig. Der 18-jährige Sohn hat gerade eine Ausbildung abgeschlossen und beginnt in diesem Beruf zu arbeiten.

Den Angaben der Mutter zufolge konnte Lena mit drei Jahren schon gut Russisch sprechen. Die sprachliche Umstellung für die Tochter beschreibt Frau L. als schwierig. In Deutschland hat Frau L. Lena Bücher auf Russisch vorgelesen, später auch auf Deutsch. Lena hat Deutsch in erster Linie im Kindergarten und in der Schule erworben. Mit sieben Jahren hat sie selbst den Wunsch geäußert, Russisch lesen zu können, so dass die Eltern es ihr beigebracht haben. Im Alter von 8-9 Jahren hat sie zudem Russisch schreiben gelernt, muss derzeit jedoch nicht schreiben. Die Mutter erinnert sich, dass Lena in der 5. Klasse große Schwierigkeiten mit der deutschen Orthographie hatte. Nach einem Jahr Unterstützung durch die Eltern mit selbst erstellten Materialien habe Lena das Problem aber überwunden. Die Mutter korrigiert Fehler ihrer Tochter. Beim Sprechen kommt es vor, dass Lena mehrmals die Sprache wechselt.

Frau L. selbst hat Deutsch schon in Russland in der Schule gelernt, aber kein nennenswertes Niveau erreicht. Als sie hierhergekommen ist, hat sie Sprachkurse im Umfang von 1.500 Stunden besucht und kann sich inzwischen recht gut verständigen. Dennoch bezeichnet sie Deutsch als eine Fremdsprache, die ihr schwer fällt.

Die Familie wohnt in einem Stadtteil, wo Frau L. zufolge die Hälfte der Bevölkerung russisch- und arabischsprachig ist. Frau L. spricht zu Hause mit ihrem Mann Russisch und den drei Kindern zu etwa gleichen Teilen Russisch und Deutsch. Ihre Sprachwahl bezeichnet sie als spontan, es gebe keine Regeln. Allerdings schimpft sie mit ihren Kindern nur auf Deutsch, um die Kinder nicht zu verletzen, weil man ihrer Meinung nach im Deutschen nicht so harte Worte benutzen könne. Frau L. kann nicht erklären, warum sie manchmal die Sprachen wechselt, eventuell weil es einfacher ist, bestimmte Dinge (z.B. bei den Hausaufgaben) auf Deutsch zu erklären. Mit Lenas Großeltern wird ausschließlich Russisch gesprochen. Frau L. hat bemerkt, dass sich ihr eigener Wortschatz im Russischen verschlechtert, da sie in Deutschland kein "gehobenes" Russisch benötigt. Außerdem verwendet sie eigenen Angaben zufolge häufig Wörter, die zur Hälfte russisch, zur Hälfte deutsch seien. Tatsächlich finden sich im Interview zahlreiche Beispiele für russisch-deutsche Sprachmischungen innerhalb eines Wortes.

Befragt nach ihren Vorstellungen in Bezug auf die Spracherziehung legt Frau L. dar, dass sie wenig Verständnis für Eltern habe, die sich in Bezug auf das Russische "fanatisch" benehmen, z.B. zu Hause nur Russisch sprechen und die Kinder "zwingen" würden, Herkunftssprachenunterricht zu besuchen. Ihre Tochter hat keinerlei Förderung im Russischen oder im Deutschen erhalten. Als sie Russisch lesen und schreiben wollte, haben die Eltern es ihr beigebracht. Sie selbst habe ihren Kindern nie verboten, zu Hause Deutsch zu sprechen, da sie sich ja in das deutsche Leben integrieren müssten. Einerseits verlangt sie von den Kindern nicht, zu Hause Russisch zu sprechen, andererseits fürchtet sie, dass diese ihr Russisch vergessen könnten. Deswegen versucht sie das Russische zu bewahren, z.B. indem sie Lenas Aktivitäten in einem russischen Verein unterstützt. So singt Lena und spielt in verschiedenen Theateraufführungen auf Russisch mit.

Den Angaben der Mutter zufolge spielen sowohl russische als auch deutsche und jüdische Traditionen eine Rolle im Leben der Familie. Die deutsche Sprache ist Frau L. wichtig, weil sie hier lebt. Sie würde gern noch besser Deutsch können. Das Russische ist ihr persönlich aber wichtiger, weil es ihre Muttersprache ist: "Den Verlust des Russischen würde ich mit dem Verlust eines Teils der Persönlichkeit verbinden" #00:44:30-2#. Sie fühlt sich eher als Russin und begründet das damit, dass sie keine deutsche Staatsbürgerschaft hat. Deutsch fühlt sie sich auch, weil sie hier schon zehn Jahre lebt und Deutschland jetzt ihr Zuhause ist. Sie nimmt sich nicht als Ausländerin wahr und hat sich an die "Macken der Deutschen" gewöhnt.

Frau L. ist der Meinung, dass Russisch nützlich für das Leben und für die Arbeit ist, denn Russisch kann man ihrer Meinung nach überall anwenden. Sie hat eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit und ist der Meinung, dass eine Sprache zu wenig sei; je mehr Sprachen man kenne, desto besser. Gleichzeitig bedauert sie, selbst nur zwei Sprachen zu beherrschen.

Frau L. war bisher nur einmal – ein Jahr nach ihrer Einreise – wieder in Russland. Danach hat sie sich bewusst entschieden, nicht mehr nach Russland zu fahren – zum einen, weil die Bekannten sich ihrer Familie gegenüber missgünstig verhalten hätten und zum anderen, weil sie sich zu Hause bei den Eltern aufgrund des fehlenden Privattraums nicht wohl gefühlt habe. Ihre Familie hat aber öfter Besuch aus Russland. Eine Rückkehr nach Russland kommt für Frau L. nicht in Frage.

Nach Einschätzung der Mutter ist Deutsch Lenas Muttersprache. Im Russischen ist das Hörverstehen der Tochter gut ausgeprägt, andere Sprachbereiche sind wesentlich schlechter: Lena hat einen Akzent, ihr Wortschatz ist begrenzt, das Lesen und v.a. das Schreiben fällt ihr schwer. Sie kann nur in Druckschrift schreiben und beachtet weder Grammatik noch Orthographie. Dennoch zeigt sich die Mutter mit dem von ihr so bezeichneten "Hausrussisch" der Tochter zufrieden. Sie freut sich, dass die Tochter zumindest einige Russischkenntnisse hat und ist überzeugt, diese könnten bei Bedarf schnell ausgebaut werden. Sie berichtet mit einem gewissen Stolz, dass Lena neuerdings russische Serien sieht und mit den Phrasen der Helden spricht.

Frau L. sieht nur Vorteile in der Zweisprachigkeit ihrer Tochter, weil es so einfacher ist, weitere Sprachen zu lernen. Mit den Kenntnissen mehrerer Sprachen könne man sich auch schneller in die Gesellschaft integrieren und habe mehr Perspektiven in Bezug auf Ausbildung und Arbeit.

Lenas Mutter hat kaum Informationen über den Russischunterricht in Leipzig. Sie denkt, dass es für die Kinder eine Überforderung darstellt, einen russischsprachigen Kindergarten oder zusätzlichen Russischunterricht zu besuchen. Dann würden sie kein Deutsch lernen. Falls die Tochter in der Zukunft Interesse am Russischen zeige oder für sie die Notwendigkeit entstehe Russisch zu sprechen, würden ihr Mann und sie Lena selbstverständlich unterstützen, damit sie ihr Ziel erreicht.

Darüber hinaus ist die Mutter der Meinung, dass die Schule Mehrsprachigkeit allgemein besser unterstützen und die Schüler/innen mit unterschiedlichen Kulturen bekannt machen sollte, damit Mehrsprachigkeit nicht nur durch die Familie gefördert werde und damit sich die Kinder nicht ausgeschlossen fühlten, wenn sie untereinander nicht Deutsch sprechen.

## 4.2 Jasmin

Jasmin ist in Leipzig geboren, beide Eltern sind russischsprachig (Spätaussiedler). Russisch ist ihre Erstsprache, die sie von Geburt an lernt. Ihr Deutscherwerb begann im Alter von 3 Jahren im Kindergarten, bis dahin kannte sie nur wenige Wörter auf Deutsch. Inzwischen ist Deutsch ihre starke Sprache. Sie besucht ein Gymnasium in Leipzig mit sprachlichem Profil, in dem sie in der 5. Klasse mit Französisch als vorgezogener zweiter Fremdsprache begonnen hat. Englisch lernt sie seit der 3. Klasse. Bereits in der Vorschule und während ihrer Grundschulzeit hat sie regelmäßig am Herkunftssprachenunterricht Russisch teilgenommen. Auch jetzt besucht sie diesen Unterricht, der nachmittags einmal pro Woche 90 Minuten an ihrem Gymnasium stattfindet.

In Jasmins Bücherregal stehen neben vielen deutschen auch einige russische Bücher, in erster Linie Märchen, die sie nach eigenen Angaben mehrfach gelesen hat. Zurzeit liest sie nichts auf Russisch, schaut aber manchmal gemeinsam mit den Eltern Filme im russischen Fernsehen. Beim dritten Erhebungstermin liegt auch ein französischsprachiges Plakat zum Thema 'Frühling' auf ihrem Schreibtisch, das Jasmin selbst erstellt hat und am nächsten Tag mündlich in der Schule präsentieren muss. Jasmin tanzt in ihrer Freizeit professionell und hat fünfmal pro Woche Training; manchmal kommen noch Auftritte am Wochenende hinzu, zu denen die Eltern sie begleiten. In der Schule kommt Jasmin gut zurecht; sie ist auch hier ehrgeizig und ärgert sich, dass sie für ihre Plakatpräsentation in Französisch nur eine Zwei bekommen hat.

### 4.2.1 Jasmins Sicht auf ihre Mehrsprachigkeit

Im familiären Kontext spricht Jasmin nach eigenen Angaben überwiegend Russisch, am konsequentesten mit der Großmutter, die nebenan wohnt. Im Gespräch mit ihrer Mutter wechselt sie häufiger ins Deutsche, mit dem Vater etwas seltener, weil dessen Deutsch nicht ganz so gut ist. Vor allem der Mutter antwortet sie öfter auch auf Deutsch, weil ihr das leichter fällt. Mit ihrem 12 Jahre älteren Bruder, der nicht mehr zu Hause wohnt, aber auch mit ihrer russischsprachigen Freundin spricht sie ihrer Einschätzung nach häufiger Deutsch. Jasmin war bisher dreimal für wenige Wochen in Russland, manchmal bekommt die Familie Besuch aus Russland. Die Kontakte mit den Verwandten aus Russland werden per Internet (E-Mail und Skype) gepflegt.

Über Russland weiß sie mehr als ihre Mitschüler/innen (z.B. in Bezug auf Geographie, Sehenswürdigkeiten) und glaubt, dass ihr das nutzen könnte, wenn sie in höheren Klassen Russland im Geographieunterricht behandeln. Ihre Großmutter erzählt ihr manchmal von Russland. Jasmin kennt russische Trickfilme und Lieder, sieht auch ab und zu (englische) Filme auf Russisch. Ihre Mutter bereitet oft russische Speisen zu. Ansonsten ist Jasmin der Meinung, dass russische Traditionen in der Familie nicht besonders gepflegt würden.

Ihre Russischkenntnisse schätzt Jasmin als gut ein. Mit dem Hören und der Aussprache habe sie keine Probleme. Beim Sprechen fehlen ihr manchmal russische Wörter. Einige Themen (z.B. Alltagsthemen, Kleidung) könne sie besser auf Russisch besprechen, andere (z.B. Unterrichtsthemen) auf Deutsch. Als Beispiel führt sie an, dass sie besser auf Russisch erklären kann, was ihr an dem Rock gefällt, den ihre Mutter gerade für sie näht, während sie Dinge aus dem Mathematikunterricht leichter auf Deutsch ausdrücken kann. Mit der russischen Grammatik und Rechtschreibung hat sie nach eigenen Angaben einige Schwierigkeiten, manchmal verwechselt sie kyrillische und lateinische Buchstaben. Am schwersten fällt ihr das Lesen; ihre Lesegeschwindigkeit bezeichnet sie als gering, und sie liest eher ungern auf Russisch. Wenn sie einige Wörter nicht kennt, fragt sie nach, was sie bedeuten. Ab und zu schreibt sie SMS auf Russisch, auch an ihre Großmutter. Jasmin wird im Russischen manchmal von ihren Eltern korrigiert. Es ist leichter für sie Deutsch zu sprechen, weil sie auch mehr Deutsch hört. Ihr Deutsch schätzt sie in allen Bereichen als sehr gut ein, damit habe sie keine Schwierigkeiten. Allerdings sind ihr Probleme mit dem deutschen Fachwortschatz bewusst. Beim Ausfüllen des Fragebogens fragt sie, was das Wort "detailliert" bedeutet.

Jasmin findet es schön, andere Sprachen zu können. Russisch und Deutsch sind ihr gleichermaßen wichtig: Russisch, um die Beziehungen zu russischsprachigen Verwandten und Freunden zu pflegen und den Kontakt nicht zu verlieren. Sie freut sich, dass sie Russisch kann und empfindet Russisch als schöne Sprache. Russland bezeichnet sie auch als Zuhause, sie fühlt sich gut dort. Deutsch ist ihr wichtig, weil sie hier lebt. Sie weiß wesentlich mehr über Deutschland als über Russland. Jasmin fühlt sich ebenso deutsch wie russisch. Beide Sprachen sind ihr gleichermaßen wichtig:

Na Russisch ist mir schon wichtig, denn ich hab/ mir gefällt die Sprache auch, weil ich find die Sprache schön. Und aber/ nein nicht aber/ ich brauche die Sprache auch, damit ich mit meinen Verwandten kommunizieren kann und ja. Und ich hab ja auch Freunde, die russisch, nur russisch sprechen und ja, mit denen möcht ich halt befreundet bleiben und deswegen möchte ich halt auch Russisch lernen und ich finde, wenn ich kein Russisch lerne, da verpass ich halt was im Leben. #00:19:12-2#

Die "Weltsprache" Englisch ist Jasmin wichtig, "damit ich mich in anderen Ländern gut verständigen kann, da muss ich das ja auch können" #00:21:12-8#. Französisch bezeichnet sie einerseits als "ziemlich schwer", andererseits als schön und macht deutlich, dass sie diese Sprache sehr mag.

Jasmin besucht gern den zusätzlichen Russischunterricht an ihrer Schule. Dort werden lustige Texte gelesen, es wird gespielt, aber auch viel geschrieben. Als konkrete Aktivitäten nennt Jasmin u.a. Texte abschreiben, Endungen einsetzen, Sätze beenden, (Bilder-)Rätsel und Buchstabierspiele. Ihrer Einschätzung nach ist sie weder die beste noch die schlechteste Schülerin; sie erhält gute Noten. Auf ihrem Zeugnis wird die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht ohne Note bescheinigt. Aus dem Interview wird deutlich, dass Jasmin den Russischunterricht als nützlich ansieht.

Im Vergleich mit anderen – auch russischsprachigen Kindern, die nicht so gut Russisch könnten, – sieht sich Jasmin im Vorteil: Sie kann sich in Russland problemlos verständigen. Hätte sie Russisch (als Fremdsprache) in der Schule gewählt, hätte sie nicht Französisch lernen können. Daher ist sie zufrieden mit der jetzigen Sprachenkonstellation: "es interessiert mich immer neue Sprachen zu lernen" #00:50:20-9#. In anderen Fächern profitiert sie nach eigenen Angaben eher selten von ihren Russischkenntnissen. Manche Lehrkräfte wüssten auch nicht, dass sie zu Hause Russisch spricht. Im Französischunterricht sieht sie sich jedoch im Vorteil, da sie festgestellt hat, dass sie eine Reihe französischer Wörter bereits aus dem Russischen kennt.

#### **4.2.2 Die Sicht von Jasmins Mutter**

Die Familie ist 1997 nach Deutschland gemeinsam mit Frau J.s Mutter (Jasmins Großmutter) eingereist, der ältere Sohn war damals sieben Jahre alt. Frau J. ist Russlanddeutsche, ihr Mann Russe. Beide haben in Russland ein Ingenieurstudium absolviert. Sie war bei der Einreise 30 Jahre alt, ihr Mann 40. Jasmin ist fünf Jahre später – 2002 – bereits in Deutschland geboren und hat Russisch als Erstsprache gelernt. Deutsch ist dann im Kindergarten hinzugekommen. Frau J. erinnert sich, dass Jasmin das Deutschlernen anfangs schwer gefallen ist, aber inzwischen ist es ihre stärkere Sprache. Jasmins Vater ist als Konstruktionsingenieur in Vollzeit beschäftigt. Frau J. war in Deutschland bereits in einer Physiotherapie und in einem deutsch-russischen Verein als Sozialarbeiterin tätig, ist momentan jedoch ohne Arbeit.

Die Tochter war bisher erst dreimal für wenige Wochen in Russland. Aus Sicht der Mutter ist das bedauerlich wenig, so dass sie sich verantwortlich dafür fühlt, Jasmin mehr von Russland zu zeigen.

Noch bevor Jasmin in die Schule gekommen ist, hat die Mutter ihr das kyrillische Alphabet beigebracht. In der Vorschule hat Jasmin zudem am Russischunterricht einer Samstagsschule teilgenommen und während der Grundschule einmal wöchentlich Herkunftssprachenunterricht Russisch besucht, den sie jetzt am Gymnasium fortführt.

Frau J. spricht mit ihrem Mann und der Mutter ausschließlich und mit Jasmin vorwiegend Russisch. Insgesamt hat die Mutter mehr Kontakt mit Russischsprachigen, obwohl sie auch mit einer Deutschen sehr gut befreundet ist und durch die Begleitung von Jasmins Tanzaktivitäten auch Kontakt zu anderen deutschen Eltern hat.

Wenn Jasmin aus der Schule kommt, fällt es ihr schwer, ins Russische zu wechseln. Zuweilen bemerkt die Mutter, dass Jasmin aus dem Deutschen ins Russische übersetzt. Wenn Jasmin Schwierigkeiten hat, bestimmte Ereignisse aus der Schule oder dem Tanztraining auf Deutsch auszudrücken, wechselt sie ins Deutsche. Jasmins Russisch bezeichnet die Mutter als "häusliches" Russisch, das auf den Familienalltag beschränkt ist. Darüber hinaus kennt Jasmin viele russische Lieder; sie hat als jüngeres Kind auch drei Jahre in einem russischsprachigen Chor gesungen und eine Weile Zeichenunterricht bei einem russischen Künstler genommen. Sie kennt russische Märchen und Trickfilme sowie einige in Russland sehr beliebte sowjetische Filmkomödien. Beim Skypen der Familie mit Verwandten in Russland merkt Frau J., dass Jasmins Wortschatz im Russischen begrenzt ist. Jasmin ist das peinlich und sie zieht sich dann schnell zurück. Die Familie begeht russische und deutsche Feiertage, wobei der Mutter die russischen Traditionen näher sind. Dazu besucht die Familie auch Veranstaltungen der russisch-deutschen Gesellschaft.

Frau J. räumt ein, dass sich ihr eigenes Russisch seit der Ankunft verändert habe, da sie kaum "lebendiges" Russisch höre. Zurzeit liest sie wenig, in erster Linie russischsprachige Zeitschriften, Bücher eher weniger. Der Kontakt mit der Familie in Russland wird in erster Linie über Skype aufrechterhalten; relativ selten kommen einzelne Verwandte auch für wenige Wochen zu Besuch.

Frau J. hat in ihrer Schulzeit Deutsch seit der 5. Klasse gelernt und hatte bei ihrer Ankunft in Deutschland v.a. grammatische Vorkenntnisse, musste hier jedoch feststellen, dass sie anfangs fast nichts verstehen konnte. Ihr Mann hatte Deutsch und Englisch in der Schule, habe dort jedoch kein nennenswertes Niveau erreicht. Beide Eltern beherrschen keine weiteren Fremdsprachen. Frau J. betont mehrfach, dass sie die Verwendung der deutschen

Sprache viel Mühe und Konzentration kostet; auf ihren Mann scheint dies noch mehr zuzutreffen: "Wenn du Russisch sprichst, erholst du dich einfach, ja? Aber auf Deutsch muss man sich anstrengen" (#0:30:07-4#). Herr J. müsse tagsüber im Beruf die ganze Zeit auf Deutsch kommunizieren und möchte sich nach der Arbeit erholen, so dass er dann nur noch Russisch spricht und auch Jasmin dazu auffordert, mit ihrer russischsprachigen Freundin Russisch zu reden.

Frau J. korrigiert Fehler ihrer Tochter im Russischen und wird von ihr im Deutschen korrigiert. Bei offiziellen Briefen hilft Jasmin den Eltern im Deutschen mit Formulierungen. Insgesamt fällt es Jasmin leichter Deutsch zu sprechen. Daher wechselt sie bei Gesprächen über die Schule oder das Tanztraining oft ins Deutsche, weil sie bestimmte Sachverhalte nicht gut auf Russisch ausdrücken kann. Jasmin mischt jedoch – im Gegensatz zu ihren Eltern – die Sprachen nicht mitten im Satz, sondern bleibt in der Regel in einer Sprache.

Sprachliche Schwierigkeiten machen sich bemerkbar, wenn die Eltern versuchen, der Tochter bestimmte Dinge in Mathematik zu erklären, die diese in der Schule nicht verstanden hat. Jasmin kennt die russische Fachsprache nicht, die Eltern nicht die deutsche, so dass hier zuweilen der ältere Bruder per Skype zugeschaltet wird und mit Erklärungen hilft. Frau J. zufolge wäre es gut, wenn Jasmin mehr – auf Russisch und Deutsch – lesen würde.

Der Mutter ist es wichtig, dass Jasmins Russisch bewahrt wird; sie hat sich ganz bewusst für eine zweisprachige Erziehung entschieden. Die russische Sprache und Kultur sieht sie als Reichtum an, den die Tochter unbedingt teilen solle, was auch ihre russischen Wurzeln stärken soll. Frau J. sieht große Vorteile in Jasmins Zweisprachigkeit und sagt ihr das öfter. Auch beruflich könne die Tochter später davon profitieren, dass sie zwei Sprachen fließend beherrscht. Dass Jasmin noch Englisch und Französisch in der Schule lernt, ist der Mutter zufolge ein zusätzliches Plus.

Für Frau J. selbst ist die russische Sprache wichtiger – "wie Luft zum Atmen" (#0:35:49-5#) –, sie kann sich darin ausdrücken, ohne sich anstrengen zu müssen. Russland bezeichnet sie als Heimat, sie denkt und fühlt russisch. Jasmin dagegen würde auch beim Russischsprechen Deutsch denken. Das Deutsche benötigt Frau J. "um hier zu leben, zu kommunizieren und mich wie ein normaler Mensch zu fühlen" (#00:36:01-0#). Für Jasmin wäre das Russische wichtig, um mit der Familie, den russischsprachigen Verwandten und Freunden Beziehungen zu unterhalten und evtl. um später im Beruf zusätzliche Chancen zu haben.

Im Interview gesteht die Mutter, manchmal darüber nachzudenken, ob die Entscheidung nach Deutschland auszuwandern richtig war. Ihrer Meinung nach hat das auch damit zu tun, dass sie sich hier beruflich nicht verwirklichen konnte. Frau J. vergleicht sich im Interview mehrmals mit anderen Müttern, die in jüngerem Alter als sie eingereist sind, besser Deutsch können, deren Kinder jedoch auch weniger Russisch lernen. Diese jüngeren Eltern könnten auch ohne Russisch auskommen, sie und ihr Mann hingegen nicht. Aus dem Interview wird deutlich, dass der Faktor (Einreise-)Alter aus Sicht der Mutter eine wichtige Erklärungsvariable für ihre erreichten Sprachkompetenzen im Deutschen ist.

Jasmins Mutter zufolge ist das Deutsch ihrer Tochter gut, im Deutschunterricht erhält sie Einsen und Zweien. Allerdings kennt Jasmin nicht alle Alltagsbegriffe und ihr Deutsch sei im Vergleich zu dem ihrer Mitschüler "etwas trocken". Frau J. hatte damals die Deutschlehrerin in der Grundschule gefragt, ob Jasmin zusätzlichen DaZ-Förderunterricht besuchen solle, aber die Lehrerin sei der Meinung gewesen, dass das nicht nötig sei. Als Lösung sieht die Mutter v.a., dass Jasmin mehr lesen solle und sage ihr das auch. Das Fernsehen der Tochter sieht die Mutter als "passives" Sprachenlernen an.

Jasmins 12 Jahre älterer Bruder, der inzwischen in Berlin studiert, kann der Einschätzung der Mutter zufolge ebenfalls sehr gut Deutsch. Das Russisch ihres Sohns sei besser, da er erst als Siebenjähriger nach Deutschland gekommen sei. Die Mutter erwähnt mehrmals den begrenzten Wortschatz von Jasmin im Russischen, Probleme in der Rechtschreibung und ab und zu falsch betonte Wörter. Jasmins Hörverstehen dagegen schätzt sie als sehr gut ein, sie würde alles verstehen. Mit den Grammatikkenntnissen der Tochter ist Frau J. weniger zufrieden, Jasmin habe noch nicht die Wichtigkeit der russischen Grammatik erkannt. Jasmins Wissen über Russland ist der Mutter zufolge ausbaufähig, die Familie müsste einfach öfter nach Russland fahren, damit Jasmins Interesse für Russland nicht weiter abnimmt.

Jasmin konnte – auch dank ihrer Mutter – bereits vor Schuleintritt Russisch lesen, was ihr nach Überzeugung von Frau J. sehr geholfen hat, schnell Deutsch lesen und schreiben zu lernen. Ihre Tochter sei stolz darauf zwei Sprachen zu beherrschen und würde auch ihre Fremdsprachen damit vergleichen. So hätte sie festgestellt, dass das Russische viele französische Wörter enthält. Gewisse Vorzüge dieser Mehrsprachigkeit wären Jasmin also auch selbst bewusst:

Na, ich denke, dass sie stolz darauf ist [...]. Sie nutzt das. Ich sage ihr oft 'Sieh mal, stell dir vor, wie toll!' [...] 'Und du verstehst sowohl das eine als auch das andere. In der Schule lernst du noch Englisch und Französisch, das ist großartig!' Wir verstehen das ja nicht, aber sie hat schon mal gesagt 'Hör mal, im Russischen gibt es so viele französische Wörter!' Das, das und das, sie vergleicht das schon alles, das heißt, ich denke, dass sie trotz alledem ihre Vorteile versteht #01:04:53-0#.

Die Mutter ist der Meinung, dass der zusätzliche Herkunftssprachenunterricht hilft, das Russische nicht zu vergessen und geht davon aus, dass er für Jasmin nützlich sei, zumal diese auch gern daran teilnimmt. Frau J. weiß, dass die Schüler/innen dort Arbeitsblätter erhalten, Wortschatz und Orthographie üben, kleinere Erzählungen lesen, sich mit Redewendungen und Gedichten beschäftigen.

Es ist auffällig, dass Frau J. sehr regen Anteil am Leben ihrer Tochter nimmt und sie in ihrer Tanzkarriere stark unterstützt. Sie begleitet die Tochter zu sämtlichen Auftritten und dokumentiert Jasmins Tanzleben per Videokamera. Auch die Erhebungstermine für Jasmin legt nicht diese selbst, sondern die Mutter fest. Während der Erhebungen entsteht der Eindruck, dass die Mutter gleichzeitig eine Art Managerin für die Tochter ist.

### **4.3 Die Sprachstandsdaten von Lena und Jasmin im Vergleich**

Die Aufgaben zum Hörverstehen bewältigen beide Probandinnen unterschiedlich gut. Lena erreicht einen Korrektheitswert von 75%, während Jasmin im Russischen alle Fragen richtig beantwortet (100%). Dafür hat Lena in der deutschen Variante fast keine Probleme (Korrektheitswert: 91%), während Jasmin hier nur zwei Drittel der Fragen richtig beantwortet (67%), da sie die erste der drei Aufgaben (Zuordnung von Bildern zum Text in der Reihenfolge des chronologischen Auftretens der Inhalte) komplett nicht richtig löst. Bei der Hörverstehensaufgabe blättert sie nämlich während des ersten Hörens in den hinteren Aufgaben, so dass sie sich nicht so gut auf die erste Aufgabe konzentriert. Diese Fehler kann sie dann auch beim zweiten Hören nicht mehr kompensieren. Im Bereich des Leseverstehens zeigen beide Schülerinnen große Unterschiede in Abhängigkeit von der Art des Textes (literarischer vs. Sachtext). Beide schneiden in beiden Sprachen beim literarischen Text deutlich besser ab: Lena meistert hier im Russischen 92% der Fragen, bei Jasmin liegt dieser Wert mit 69% deutlich tiefer. Beim deutschen Text schneiden beide Probandinnen gleich ab (81% Korrektheitswert), sodass sich bei dieser Textsorte für Lena eine leichte Dominanz im Russischen, bei Jasmin dagegen eine bessere Performanz im Deutschen abzeichnet. Im Bereich des Sachtextes

fallen bei beiden Schülerinnen auffällig geringe Korrektheitswerte ins Auge. Bei Lena ergeben sich bei allgemein sehr geringen Werten zudem noch deutliche Unterschiede zwischen den beiden Sprachen (Russisch: 42%, Deutsch: 20%). Möglicherweise wirkt sich bei Lena hier negativ aus, dass sie während der Lösung der Aufgaben nicht mehr in den Text schaut. Jasmin beantwortet in beiden Sprachen ungefähr die Hälfte aller Fragen richtig (Russisch: 56%, Deutsch: 50%).

Im Bereich der schriftlichen Textproduktion (Bumerang-Bauanleitung, E-Mails) zeigen sich folgende Tendenzen: Die Bumerang-Bauanleitung fällt bei Lena in beiden Sprachen deutlich kürzer aus als bei Jasmin. Für beide gilt, dass die deutschen Bauanleitungen ausführlicher gestaltet sind als die russischen (Lena: Deutsch: 88 Tokens in 6 Sätzen, Russisch: 26 Tokens in 3 Sätzen; Jasmin: Deutsch: 175 Tokens in 12 Sätzen, Russisch: 89 Tokens in 9 Sätzen). Insbesondere Lenas russische Version ist so kurz, dass sie nicht alle Bauschritte, die mit den Bildern illustriert werden, enthält. Lena fällt die Produktion des russischen Textes sichtlich schwer: Sie schreibt mit kyrillischen Druckbuchstaben und zeigt viele Buchstabenübertragungen aus der lateinischen Schrift (z.B. <t> statt <т>, <y> statt <ы>). Zudem finden sich in dem kurzen Text auffällig viele orthographische und grammatische Fehler. Lena orientiert sich für die Schreibung sehr stark an der Aussprache (z.B. <ivo> statt <ego> 'ihn'), was auch zur graphischen Wiedergabe von phonetischen Assimiliationsprozessen führt, die normalerweise nicht im Schriftbild ausgedrückt werden (z.B. <is bumaške> statt <iz bumažki> 'aus Papier'). Die zur Benennung der handwerklichen Instrumente notwendige Fachlexik fehlt ihr im Russischen (Begriffe wie 'Feile', 'Bohrmaschine', 'Schleifpapier' usw.). Allerdings fehlen ihr diese Begriffe auch im Deutschen, wo sie diese Termini mit Hyperonymen (*mit einer speziellen Maschine* für 'Stichsäge') oder Paraphrasen (*mit einem speziellen Metalstab* für 'Feile') substituiert. Syntaktische Nebensätze treten selten und nur im deutschen Text auf. Der deutsche Text ist grammatisch weitgehend fehlerfrei, weist aber eine hohe Zahl orthographischer Fehler auf (z.B. *gladgrubelt* statt "glatt gerubbelt", *wirt* statt "wird" usw.).

Jasmin zeigt im Russischen in einigen Bereichen ähnliche Probleme wie Lena: Auch bei ihr kommen Buchstabenübertragungen aus dem lateinischen Alphabet ins Kyrillische vor, die aber z.T. von ihr selbst korrigiert werden. Daneben orientiert sich auch bei ihr die Schreibung im Russischen oft an der Lautung, was zu inkorrekten phonetischen Schreibungen führt, auch wenn diese weniger häufig auftreten als bei Lena. Im Unterscheid zu Lena verwendet sie Schreibschrift für die russische Textproduktion. Es treten einige

grammatische Fehler auf, die meistens die Selektion nicht korrekter Flexionsendungen bei Substantiven, Adjektiven und Verben (v.a. im Imperativ) betreffen. Lexikalisch neigt auch sie im Russischen dazu, die Fachlexik zu umschreiben, meist mit *pridmet* (= standardrussisch *predmet* 'Gegenstand'), oder sie bildet Neologismen in Anlehnung an das Deutsche (z.B. *šlejvnaja bumaga* 'Schleifpapier' statt standardruss. *naždačnaja* bzw. *šlifoval'naja bumaga*). Allerdings bemüht sie sich um eine komplexe Syntax und verwendet auch zweimal Konditionalsätze. Der deutsche Text besticht durch seine Ausführlichkeit, mit der die einzelnen Bauschritte beschrieben werden. Sie benötigt dafür 18 Minuten und liest sich den Text am Ende nochmals aufmerksam durch. Sprachlich zeigen sich dennoch einzelne orthographische Probleme (Schreibungen wie *das* statt "dass", *Bohrmaschiene*, konsequente Kleinschreibung des distanzierten Anredepronomens "sie") und Kolloquialismen (z.B. *drüber*). Dafür verwendet sie viele Nebensätze und weist auch Kenntnis einiger Fachtermini nach (z.B. *Schleifpapier*, *Eddingstifte*, *Bohrmaschine*, *Feinfeile*).

Einen ähnlichen Befund zeigen die verfassten E-Mails: Lena hat massive orthographische Probleme in beiden Sprachen. Beim Schreiben der russischen Mails sucht sie lange nach den benötigten Buchstaben auf der Tastatur. Allerdings variiert sie Anrede und Schlussformel in Abhängigkeit vom Adressaten. Die Mails sind in beiden Sprachen und an beide Adressaten ungefähr gleich lang. Jasmin schreibt eine längere deutsche Mail an ihre Freundin (95 Tokens vs. 32 Tokens im russischen Pendant), während die beiden Texte an die Lehrerin ungefähr gleich lang sind (37 Tokens im Russischen und 40 Tokens im Deutschen). Sie verwendet dazu ihr eigenes Notebook, liest ihre Mails vor dem Abschicken noch einmal durch und nimmt Korrekturen vor. Trotzdem zeigen sich im Russischen die bereits in der Bumerang-Bauanleitung zu beobachtenden orthographischen Probleme. Im Deutschen treten sie in abgeschwächtem Maße auf und beschränken sich auf bestimmte Phänomene (erneut Kleinschreibung des distanzierten Anredepronomens <sie>, <das> statt <dass>). Auch sie variiert in beiden Sprachen die Grußformel und nominale Anrede, wenn sie an ihre Freundin oder ihre/n Lehrer/in schreibt (dt. *Hey Mascha* vs. *Guten Tag Herr H.*; russ. *Privet Maks* 'Hallo Max' vs. *Dobryj den* 'Miss [sic] A. 'Guten Tag Miss A.'. Beim nächsten Erhebungstermin teilt sie der Versuchsleiterin mit, dass sie in der E-Mail an den Lehrer statt 'Guten Tag, Herr H. ' heute lieber 'Sehr geehrter Herr H.' schreiben würde.

In der mündlichen Textproduktion (Bildergeschichte, Map Task) zeigen sich bei Lena deutliche Unterschiede zwischen den beiden Sprachen: Bei der

Verbalisierung der Bildergeschichte im Russischen sind oft Wortfindungsprobleme zu beobachten, die sich z.B. in vielen *false starts* und Pausen manifestieren. Ihr Sprechtempo ist deutlich langsamer als im deutschen Test. Mit insgesamt 167 Tokens ist der russische Text deutlich kürzer als der deutsche (232), allerdings ergeben sich keine großen Unterschiede in der Type-Token-Relation (jeweils 39%). Grammatisch zeigt Lena im Russischen kaum Auffälligkeiten. Gleiches gilt auch für den Map Task, wo ebenfalls häufig Wortfindungsprobleme zu beobachten sind. Die deutsche Bildergeschichte wird von ihr dagegen sehr flüssig erzählt, die Zahl der grammatischen Abweichungen ist eher gering. Dabei zeigt sie regiolektale und umgangssprachliche phonetische Besonderheiten. Bisweilen fließen russische Diskursmarker (v.a. Partikeln) in den deutschen Text ein.

Jasmin produziert bei der Bildergeschichte in beiden Sprachen deutlich längere Texte als Lena (224 Tokens im russischen Text, 312 Tokens im deutschen Text), allerdings liegt die Type-Token-Relation ungefähr in Lenas Bereich (39% im Russischen, 38% im Deutschen). Jasmin spricht im Russischen relativ flüssig mit nur vereinzelt Pausen, die der Wortfindung dienen. Sie neigt allerdings zur Wiederholung einzelner Wörter. Grammatisch ist der Text unauffällig. Die deutsche Bildergeschichte wird ebenfalls sehr flüssig, akzentfrei und ohne grammatische Fehler verbalisiert. Sie inkorporiert dabei sogar direkte Rede in ihren Text, die sie den Protagonisten der Bildergeschichte in den Mund legt, und antwortet auch auf die Fragen zum Text. Im Map Task ergeben sich etwas deutlichere Unterschiede zwischen den Sprachen: Im Russischen fällt auf, dass Jasmin dazu neigt, nach Zahlwörtern im Nominativ und Akkusativ prinzipiell den Genitiv Singular des gezählten Substantivs zu verwenden, was in der russischen Standardsprache nur für die Zahlen zwei bis vier gilt. Die Wortfindung fällt ihr hier z.T. etwas schwerer als in der Bildergeschichte, ihre Mutter fragt häufiger nach und drängt Jasmin damit in eine bisweilen eher passive Rolle bei der Beschreibung des Weges. Vereinzelt verwendet Jasmin auch deutsche Wörter (z.B. "also", "schräg", "links") im russischen Diskurs. Im deutschen Map Task zeigt sie sich dagegen sehr kreativ und erfindet zu jedem Symbol auf ihrer Karte eine kleine Geschichte. Sie verwendet phonetisch und grammatikalisch einwandfreies Deutsch.

Bezüglich der Kompetenzen in einzelnen sprachlichen Teilbereichen ergeben sich folgende Tendenzen: Im Grammatiktest schneiden beide Probandinnen im Deutschen fast optimal ab und weisen nur kleinere Flüchtigkeitsfehler auf (Lena: 96%, Jasmin: 99% Korrektheitswerte). Lena büßt zwei Punkte ein, weil sie zwei Lücken nicht ausfüllt. Im Russischen ist das Bild etwas anders: Hier schneidet Lena mit 84% Korrektheitswert etwas

besser ab als Jasmin (77%). Während sich bei Lena die Fehler im Wesentlichen auf zwei Bereiche konzentrieren (einzelne Kasusendungen, Verwendung der Infinitivform statt einer finiten Verbform), sind sie bei Jasmin über etwas mehr Bereiche verteilt (z.B. auch Bildung unregelmäßiger Komparativformen bei Adjektiven oder morphologische Alternationen bei der Flexion von Substantiven wie *ogon* 'Feuer' – *ognju* 'dem Feuer'). Im Wortschatzbereich unterscheiden sich die beiden Probandinnen nur geringfügig: Beim Benenntest können sie alle deutschen abgebildeten Items problemlos benennen, im Russischen liegt der Wert bei beiden etwas geringer (87%). Die Zuordnung bedeutungsähnlicher Wörter bereitet Lena in beiden Sprachen etwas weniger Probleme (Russisch: 72%, Deutsch: 80% Korrektheitswerte) als Jasmin (Russisch: 53%, Deutsch: 70%). Dafür kommt Jasmin bei der Übersetzung von Einzelwörtern in beide Richtungen auf höhere Werte als Lena: Russisch > Deutsch (Lena: 76%, Jasmin: 84%), Deutsch > Russisch (Lena: 54%, Jasmin: 72%). Damit ist die Übertragung lexikalischer Einheiten in die Herkunftssprache für beide Probandinnen schwieriger als die Übersetzung aus der Herkunftssprache ins Deutsche. Jasmin ärgert sich sichtlich, dass sie einzelne Begriffe nicht in die Herkunftssprache übersetzen kann (z.B. 'Amt') und fragt ihre Mutter im Anschluss nach dem russischen Äquivalent.

Beim *Verbal Fluency Task* kommt Lena in beiden Sprachen auf eine geringere Zahl an genannten Begriffen zu den sechs abgefragten semantischen Feldern (Russisch: 47, Deutsch: 59) als Jasmin (Russisch: 66, Deutsch: 87).

Lena kann im Russischen nur bei den Kategorien 'Farben' und 'menschliche Eigenschaften', die Adjektive elizitieren sollen, mehr als 10 Items nennen. Bei der Kategorie 'Verben der Bewegung' zählt sie viele Wörter anderer Wortarten auf, weil sie den Begriff 'Verb' nicht kennt. Jasmin dagegen schafft in beiden Sprachen zu allen Kategorien mehr als 10 Items mit Ausnahme des Stimulus 'Verben, die eine Tätigkeit im Haushalt bezeichnen'.

Zur Phonetik lässt sich anmerken, dass beide Mädchen im Deutschen eine zielsprachenadäquate Aussprache aufweisen, wobei bei Lena insbesondere im freien Sprechen einige deutliche regiolektale Züge auftreten. Im Russischen ist die Aussprache bei beiden Probandinnen in Teilen nicht ganz zielsprachlich: Beide realisieren das [r] nicht apikal. Lena zeigt Tendenzen zur Aspiration stimmloser Plosive im Anlaut, die nicht dem Russischen entspricht, sowie zur stimmlosen Realisierung eigentlich stimmhafter Plosive im Anlaut (z.B. [sɔntik] 'Regenschirm' statt [zɔntik]). Bei Jasmin tendieren im freien Sprechen die beiden Vokale der hohen Zungenhebung [i] und [i̯] zum Zusammenfall zu [i]. Bei der Vorleseaufgabe zeigen beide Probandinnen ein

deutlich geringeres Lesetempo im Russischen als im Deutschen. Lena benötigt für den 168 Wörter umfassenden russischen Text 209 sec (= 48 Wörter/min), Jasmin 188 sec (= 54 Wörter/min). Für den deutschen Text, der einige Archaismen enthält und insgesamt 200 Wörter umfasst, braucht Lena 87 sec (= 138 Wörter/min) und Jasmin 96 sec (= 125 Wörter/min).

Im Überblick lässt sich der Sprachstand im Russischen und Deutschen für die beiden Mädchen wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 2: Übersicht über Sprachstand der beiden untersuchten Probandinnen

<b>Kompetenz</b>	<b>Lena</b>	<b>Jasmin</b>
Hörverstehen	im Deutschen klar besser als im Russischen (91% vs. 75%)	im Russischen klar besser als im Deutschen (100% vs. 67%)
Leseverstehen	hohe Korrektheitswerte bei literarischem Text und sehr geringe Werte beim Sachtext jeweils in beiden Sprachen, tendenziell besser im Russischen	im literarischen Text höhere Werte im Deutschen als im Russischen, im Sachtext besser als Lena, annähernd ausgeglichen in Bezug auf Russisch und Deutsch
Schreiben	rudimentäre Orthographie im Russischen, allerdings auch große Probleme in der deutschen Rechtschreibung	viele Abweichungen in russischer Orthographie, vereinzelte rekurrente Fehler in deutscher Rechtschreibung
	Syntax in beiden Sprachen relativ einfach, Neigung zum parallelen Satzbau	lange und komplexe Sätze in beiden Sprachen, inklusive Hypotaxe
	wenig morphologische Probleme in beiden Sprachen (aber auch weniger Text)	vereinzelte Probleme bei Flexionsendungen im Russischen, keine grammatischen Probleme im Deutschen
	kein Fachwortschatz in beiden Sprachen	Fachwortschatz im Deutschen, im Russischen Umschreibungen und Lehnprägungen
Sprechen	im Russischen deutlich langsamer und mehr Pausen als im Deutschen, kaum grammatische Auffälligkeiten in beiden Sprachen	im Russischen ziemlich flüssig und nur vereinzelte Pausen, leichte Abweichungen; Deutsch sehr flüssig, keinerlei grammatischen Auffälligkeiten
Lesen	flüssig im Deutschen, im Russischen deutlich langsamer, aber mit Selbstkorrekturen (verstehendes Lesen)	etwas langsames Lesen in beiden Sprachen als bei Lena, Selbstkorrekturen
Phonetik	im Deutschen regiolektale Einflüsse, im Russischen vereinzelte Interferenzen aus dem Deutschen (Aspiration)	im Deutschen akzentfrei, im Russischen leichte Auffälligkeit beim [r]

Grammatik	kaum Auffälligkeiten im Deutschen, auch im Russischen kaum Probleme	Deutsch nahezu perfekt, im Russischen leichte Abweichungen in verschiedenen Bereichen (v.a. Kasus)
Wortschatz	höhere Werte im Deutschen bei allen Teilaufgaben, Deutsch stärker aktiviert	schneidet in vielen Bereichen besser ab als Lena (Übersetzung, <i>Verbal Fluency Task</i> ; Ausnahme: Identifizierung bedeutungsähnlicher Wörter), Deutsch mit höheren Werten als Russisch

Zum Gesamtbild lässt sich hinzufügen, dass für Lena im Vergleich zu Jasmin, aber auch zu anderen Probanden im Sample, die Erhebung teilweise recht anstrengend war. Sie wurde schnell müde, sodass zweimal Aufgaben auf den nächsten Erhebungstermin verschoben werden mussten.

#### 4.4 Die Sprachstandsdaten von Lenas und Jasmins Mutter im Vergleich

Der Sprachstand der beiden Mütter, der einen Einblick in die Beschaffenheit des Inputs im Russischen und Deutschen gibt, den die beiden Mädchen in der Familie erhalten, kann hier nur cursorisch behandelt werden. Für beide Mütter gilt, dass Russisch ihre stärkere Sprache ist: Sie schneiden durchgängig in den russischen Aufgaben besser ab als in deren deutschen Entsprechungen.

Lenas Mutter produziert in der schriftlichen Bumerang-Beschreibung im Russischen und Deutschen deutlich kürzere Texte (Russisch: 78 Tokens in 9 Sätzen, Deutsch: 64 Tokens in 8 Sätzen). Im Russischen ist der Text syntaktisch einfacher gestaltet als bei Jasmins Mutter und weist eine konsequente orthographische Abweichung vom Standardrussischen auf (Schreibung der Imperativformen ohne Weichheitszeichen: *raskraste* 'malen Sie aus' statt *raskras'te*, *vyrežte* 'schneiden Sie aus' statt *vyrež'te*). Dafür weist sie Kenntnis einiger Fachwörter nach (z.B. *drel'* 'Handbohrmaschine', *tiski* 'Schraubzwinge'), die bei Jasmins Mutter fehlen. Allerdings werden im deutschen Text Fachbegriffe durch feste Umschreibungen mit dem Adjektiv 'speziell' ersetzt: *spezielle Geret* für 'Stichsäge', *spezeiles Papier* für 'Schleifpapier'. Die Verfasserin hat mehr orthographische Probleme als Jasmins Mutter, die bisweilen auch zu Problemen bei der Entzifferung der Wörter führen. Es finden sich auch grammatische Auffälligkeiten (Artikelauslassungen, Genuszuweisung, abweichende Adjektivflexion), die insgesamt aber weniger ins Gewicht fallen

als bei Jasmins Mutter. Dieser Unterschied nivelliert sich jedoch wieder bei Betrachtung der E-Mails, da hier in den kurzen deutschen Texten auch bei Lenas Mutter zahlreiche grammatische Auffälligkeiten auftreten, z.B. im Satz *Wir haben am Montag mit dir verabreden, dass am Freitag unbedingt ins Kino treffen.*

Jasmins Mutter besticht in der schriftlichen Produktion v.a. durch sehr ausführliche Beschreibungen zum Bau des Bumerangs. Ihr russischer Text besteht aus 149 Tokens, die sich auf 12 Sätze verteilen. Die Syntax des Textes ist elaboriert und enthält dezidiert schriftsprachliche Strukturen (v.a. Partizipialkonstruktionen). Lediglich bei der Wiedergabe der speziellen Werkzeuge, die zum Bau des Bumerangs benötigt werden, muss sie bisweilen auf Umschreibungen zurückgreifen (z.B. *pribor, kotoryj zakrepljaet faneru k rabočemu stolu* 'Gerät, das das Furnier am Arbeitstisch befestigt' für 'Schraubzwinge', russ. *tiski*). Ihr bekannte Termini erläutert sie für den prospektiven Leser der Bauanleitung: *otšlifovat' bumerang naždačnoj bumagoi [sic] (prisposobleniem dlja tonkogo šlifovanija)* 'den Bumerang mit Schleifpapier (mit einer Vorrichtung für den Feinschliff) abschleifen'. Das fehlende diakritische Zeichen über dem kyrillischen Buchstaben <й> bei *bumagoi* '(mit) Papier' ist der einzige orthographische Flüchtigkeitsfehler im Text. Auch der deutsche Text von Jasmins Mutter ist gut strukturiert und mit 125 Tokens in 8 Sätzen relativ lang. Der Text ist gut verständlich, weist aber mehrere grammatische Fehler auf, die sich auf verschiedene Bereiche verteilen: Auslassungen von Artikeln, falsche Genuszuweisung (z.B. *der Holzblatt*), falsche Pluralbildungen (*die Rände*), Abtrennung nicht-trennbarer Verbpräfixe (z.B. *malen um* statt 'ummalen') oder nicht passende Präpositionen (z.B. *befestigt zum* statt 'am'). Bezüglich der Lexik fallen einige Kompositabildungen auf, die entweder das deutsche Muster umkehren (z.B. *Randtisch* statt 'Tischrand') oder mit bestimmten häufig verwendeten hyperonymischen Zweitgliedern operieren (z.B. *Bohrgerät* statt 'Bohrmaschine', *Sägegerät* statt 'Stichsäge' usw.). Die Orthographie ist über weite Strecken zielsprachenkonform, es finden sich einige (meistens phonetisch motivierte) häufiger wiederkehrende Abweichungen von der Normalorthographie (z.B. *Bleischtift*).

In der mündlichen Sprachproduktion zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den deutschen und russischen Sprachproben. Die russischen Texte sind bei beiden Müttern länger als die deutschen und rhetorisch viel ausgefeilter. Lenas Mutter erfindet im Russischen eine sehr flüssig vorgetragene Geschichte zu den Bildern und zeigt dabei kaum Pausen. Sie spricht sehr schnell und sicher, ebenfalls unter Verwendung vieler Attribute, wenn auch in etwas nüchterner Form als Jasmins Mutter. Sie beantwortet die Fragen

der Testleiterin und zieht Parallelen zwischen der Geschichte und Episoden aus dem eigenen Leben. Sprachlich wurde der Text in standardsprachlichem Russisch verfasst. Mit 385 Tokens ist der Text sogar noch länger als derjenige von Jasmins Mutter. Der deutsche Text ist demgegenüber kürzer (321 Tokens), wobei insbesondere die eigentliche Verbalisierung der Bildergeschichte deutlich lakonischer ausfällt als im russischen Pendant. Grammatisch zeigt der Text viele Auffälligkeiten, von Artikel-, Auxiliar- und Kopulaauslassungen (z.B. in *dann kein Problem*) über falsche Genuszuweisungen (wobei oft das russische Äquivalent als Grund für die abweichende Genuszuweisung in Frage kommt, z.B. *diese* (fem.) *Fisch*) bis hin zu Abweichungen bei der Verbstellung.

Jasmins Mutter gibt sich große Mühe, ihrer Verbalisierung der Bildergeschichte einen gewissen literarischen Anstrich zu geben, indem sie viele Attribute und Metaphern verwendet, z.B. *syn zalilsja gor'kimi slezami* 'der Sohn zerfloss in bitteren Tränen', oder *ona (ryba) byla ešče živaja, dyšala, glotala vozduch* 'er (der Fisch) lebte noch, atmete, schluckte Luft'. Sie verwendet auffällig wenig umgangssprachliche Formen (z.B. *toko* statt *tol'ko* 'nur'). Im Deutschen fällt ihr das Erzählen deutlich schwerer (nur 190 statt 369 Tokens). Ihre Erzählung zeigt klare Einflüsse der russischen Syntax (z.B. Nachahmung von Verberststellungen und Komitativkonstruktionen wie in *gingen Vater mit dem Sohn* oder Subjektauslassungen wie in *war traurig*). Sie verwendet häufig das Plusquamperfekt als Erzähltempus, lässt Artikel aus und wählt semantisch unpassende Komparativformen (*lieber* statt 'besser'). Auf die Fragen der Testleiterin zur Geschichte antwortet sie kaum. Im Map Task zeigt sie häufiger Code-Switching zum Russischen.

In Bezug auf die Grammatik lassen sich in den Lückentests zum Russischen bei beiden Müttern bis auf einzelne Flüchtigkeitsfehler keine Besonderheiten beobachten (Korrektheitswerte 95-97%). Im Deutschen sind die Ergebnisse ebenfalls gut (81 bzw. 84%), wobei Lenas Mutter davon profitiert, dass orthographische Fehler nicht berücksichtigt wurden. Sie neigt dazu, bei Füllung der Lücke einige Buchstaben des gegebenen Wortteils zu wiederholen (z.B. "Stu\_tunde", "Ha\_aus" usw.). Jasmins Mutter lässt einige Lücken offen, d.h. findet auch kein semantisch passendes Wort. In den lexikalischen Aufgaben schneiden beide Frauen im Russischen besser ab als im Deutschen. Während Lenas Mutter die Übersetzung aus dem Deutschen ins Russische mehr Probleme bereitet (76% vs. 86% Korrektheitswerte), wobei offenbar Verwechslungen des deutschen Items die Ursache für die Fehlübersetzungen sind (z.B. wird 'lächeln' als *smejat'sja* lachen statt korrekt *ulybat'sja* übersetzt), erzielt Jasmins Mutter bei der Übersetzung der Einzelwörter unabhängig von der Übersetzungsrichtung gleich hohe Korrektheitswerte (96%).

Beim *Verbal Fluency Task* erzielen beide Mütter im Russischen höhere Werte (Lenas Mutter: 99, Jasmins Mutter: 114 genannte Items) als im Deutschen (69 bzw. 99 Wörter in allen sechs getesteten semantischen Bereichen). Im Deutschen zeigen beide Mütter kreative Ansätze der Wortbildung, um schnell neue Wörter zu generieren (z.B. Jasmins Mutter: *unschlau*) oder wechseln zum Russischen (Lenas Mutter: *sel'derej* 'Sellerie'). Die Aussprache einzelner Wörter im deutschen *Verbal Fluency Task* orientiert sich sehr stark am Russischen, z.B. in der Betonung von Wörtern wie *MaRaCuja* oder *KoKOS(nuss)*. Generell weisen beide Mütter in der Aussprache typische Züge von Fremdsprachenlernenden des Deutschen mit russischer Muttersprache auf (Palatalisierung von Konsonanten vor vorderen Vokalen, Realisierung von [h] als [x], Kürzung langer Vokale, offene Aussprache der geschlossenen Vokale). Bei der Vorleseaufgabe wird der russische Text sehr schnell und sicher vorgelesen, Lenas Mutter inszeniert das Vorlesen des Textes geradezu durch Tempowechsel und Stimmtonmodulationen. Die Vorlesegeschwindigkeit liegt mit durchschnittlich 115 (Lenas Mutter) bzw. 123 (Jasmins Mutter) Wörtern pro Minute deutlich höher als beim deutschen Text (97 bzw. 96 Wörter/min). Der deutsche Text wird von beiden mit vielen Unterbrechungen, Selbstkorrekturen und Pausen vorgelesen.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die durchgeführten Sprachstandsanalysen haben gezeigt, dass sich zwischen den beiden Mädchen einige Parallelen, aber auch deutliche Unterschiede ergeben: Für beide ist Deutsch bereits die stärkere Sprache, wenn man von dem schlechteren Abschneiden Jasmins im deutschen Hörverstehenstest absieht, das durch ihr – strategisch ungeschicktes – Vorgehen bei der Lösung der einzelnen Aufgabenteile erklärt werden kann. Sprechen und Lesen erfolgen im Deutschen schneller und flüssiger als im Russischen, wobei bei Jasmin ein etwas ausgeglicheneres Verhältnis zwischen beiden Sprachen konstatiert werden kann. Die Aussprache beider Mädchen im Deutschen ist frei von Einflüssen der Herkunftssprache, Lena zeigt teilweise regiolektale Besonderheiten. Beide Probandinnen haben in der Herkunftssprache die größten Probleme beim Schreiben, und hier insbesondere in der Orthographie. Bei Lena sind diese Probleme nicht auf die Herkunftssprache beschränkt. Hier zeigen sich auch massive Probleme in der deutschen Orthographie, bei Jasmin sind diese auf die Bereiche Groß-/Kleinschreibung der Anredepronomina und <das> vs. <dass> beschränkt, die auch bei monolingual deutsch aufwachsenden

Schülerinnen und Schülern sehr fehleranfällig sind (vgl. Böhmer 2015). Jasmin scheint hinsichtlich ihrer literalen Fähigkeiten in der Herkunftssprache besser aufgestellt zu sein als Lena, was möglicherweise mit dem zusätzlichen Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts zusammenhängt: So schneidet sie beim Leseverstehen von Sachtexten klar besser ab als Lena und erreicht hier im Russischen annähernd die gleichen Werte wie im Deutschen. Beim Schreiben ist sie in der Lage, komplexe Sätze (inklusive Nebensätze) zu produzieren, während Lena stark zum parallelen Bau ihrer Sätze neigt. Bei der Übersetzung erzielt Jasmin ebenfalls bessere Werte als Lena. Allerdings hat Lena offensichtlich weniger Schwierigkeiten mit der russischen Morphologie, hier treten bei Jasmin leichte Probleme auf, die auch ihrer Mutter auffallen. Der Einfluss des Deutschen auf die Herkunftssprache, dem beide Mädchen ausgesetzt sind, zeigt sich besonders in der Phonetik: Beide weisen Interferenzen aus dem Deutschen auf, bei Lena ist dieser Akzent allerdings deutlicher ausgeprägt als bei Jasmin.

Der im Bereich der mündlichen Sprachproduktion durchaus als hoch zu bezeichnende Sprachstand in der Herkunftssprache ist eine Folge des Inputs, den beide durch die russischsprachigen Eltern erhalten. Beide Mütter zeigen eine diametral entgegengesetzte Sprachdominanz im Vergleich zu ihren Töchtern. Für beide ist das Russische klar die stärkere Sprache, Probleme ergeben sich hier im Deutschen, insbesondere im Bereich der schriftlichen Textproduktion, wobei Jasmins Mutter hier besser abschneidet als Lenas Mutter (v.a. hinsichtlich der Orthographie). Durch die Dominanz des Russischen sind sie in der Lage, ihren Töchtern einen vielgestaltigen authentischen und zielsprachlichen Input in der Herkunftssprache zur Verfügung zu stellen, der sicherlich zum hohen Sprachstand der Töchter im Russischen beiträgt. Förderbedarf besteht hier im Wesentlichen bei den literalen Fähigkeiten, was sich mit den bisherigen Befunden zur Situation des Russischen als Herkunftssprache in Deutschland deckt (vgl. Böhmer 2015).

Lena und Jasmin sind stolz auf die Tatsache, dass sie zusätzlich zum Deutschen eine weitere Sprache beherrschen und sich darin mündlich gut verständigen können. Dennoch liegt in Bezug auf den Erhalt der Herkunftssprache in den beiden untersuchten Familien ein unterschiedliches Problembewusstsein vor. Die Ansprüche an die Russischkenntnisse in Jasmins Familie sind wesentlich höher; der zusätzliche herkunftssprachliche Unterricht wird als sinnvoll und hilfreich für den Russischerhalt angesehen. Trotz zum Teil besserer Russischkenntnisse von Jasmin empfindet ihre Mutter die erreichten Kompetenzen der Tochter als unzureichend und macht sich Gedanken, wie diese ausgebaut werden können. Lenas Mutter ist dagegen trotz des hörbaren

Akzents und offensichtlicher Defizite der Tochter im schriftsprachlichen Bereich zufrieden mit deren Sprachstand und überzeugt davon, dass diese ihre Kenntnisse bei Bedarf jederzeit schnell ausbauen könnte. Sie glaubt, ihrer Tochter alles für sie Nötige im Russischen selbst geben zu können und empfindet den Besuch zusätzlicher Russischkurse als übertrieben. Bei einer zu starken Betonung des Russischen würde das Deutsch der Tochter leiden und ihre Integration wäre gefährdet.

Russische Traditionen, die laut Interviewaussagen der Mütter in der Familie gepflegt werden, scheinen die Kinder nicht unbedingt als "russisch" wahrzunehmen; hierin unterscheiden sich die Sichtweisen von Kindern und Müttern. So wird der Umstand, dass Lena und Jasmin Zugang zu bestimmten kulturellen Angeboten erhalten bzw. erhalten haben (Lena z.B. beim Singen und Theaterspielen in einem russischen Verein, Jasmin durch den Besuch eines russischsprachigen Chors und privaten Zeichenunterricht) von beiden nicht mit ihren Russischkenntnissen in Verbindung gebracht. Wie auch die anderen Probanden in der Studie scheinen die Mädchen ihr Russlandbild von den Eltern übernommen zu haben und äußern sich diesbezüglich sehr ähnlich wie ihre Mütter. Es wird interessant sein zu untersuchen, ob sich im Laufe der Zeit – bei der Erhebungswelle 2 nach einem Jahr – diesbezüglich Änderungen der Sichtweisen bei den Jugendlichen ergeben.

Die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenzen bei den Mädchen ist u.a. abhängig davon, mit wem die Jugendlichen sich vergleichen: mit monolingual aufgewachsenen deutschen Mitschülern, die kein Russisch können, mit Geschwistern oder mit zweisprachig aufwachsenden Gleichaltrigen, die gemeinsam mit ihnen den Russischunterricht besuchen. Die für die Selbsteinschätzung herangezogenen Maßstäbe sind zum einen auf Schulnoten bezogen, d.h. institutionell geprägt, und zum anderen durch das private Umfeld, z.B. durch Reaktionen von Familienmitgliedern und Freunden. Dabei scheint die Einschätzung der Sprachkompetenzen durch die Mütter für die Selbstwahrnehmung der Mädchen eine große Rolle zu spielen. So macht Lena im Interview einen zufriedenen Eindruck mit ihren Sprachkenntnissen. Obwohl ihr zumindest gewisse Defizite in ihren schriftsprachlichen Kompetenzen bewusst sind, sieht sie keine Notwendigkeit, diese aktiv zu verbessern. Lenas Mutter stellt sich als sehr liberal dar. Sie ist überzeugt, dass sie alles zum Wohl ihrer Kinder tut und hat ein stimmiges Selbstkonzept. Bei der Analyse des Interviews mit Frau L. fallen gewisse Widersprüche innerhalb ihrer subjektiven Sichtweisen auf, die u.a. Gegenstand des Interviews der Mutter bei der zweiten Erhebungswelle sein sollen. Insgesamt erscheinen sowohl Lenas Mutter als auch Lena selbst nicht ganz so reflektiert.

Jasmin hat an ihre Russischkenntnisse hohe Ansprüche, was sich mit der Einstellung ihrer Mutter deckt. Die Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse als noch nicht zufriedenstellend wird möglicherweise durch den Besuch des Herkunftssprachenunterrichts und den Vergleich mit bilingualen Mitlernenden verstärkt; gleichzeitig ist sie für Jasmin Antrieb, ihre Kompetenzen weiter auszubauen, obwohl sie gewisse Motivationsschwierigkeiten diesbezüglich (z.B. ungern Russisch zu lesen) einräumt. Bei Jasmin ist zudem eine höhere Sprachbewusstheit zu erkennen, die möglicherweise durch den regelmäßigen Herkunftssprachenunterricht, ihre Fremdsprachenlernerfahrungen im Englischen und Französischen und durch ihr Interesse an Sprachen gefördert wird. Falls Jasmin sich in Klasse 8 für das sprachliche Profil entscheidet, wird noch eine weitere Fremdsprache – Spanisch oder Italienisch – hinzukommen. Lena dagegen erwähnt Schwierigkeiten mit dem Englischlernen und plant vorerst nicht, weitere Fremdsprachen zu lernen.

Die beiden Fallanalysen zeigen, dass es eine ganze Reihe von Variablen sind, die sich auf den Erhalt der Herkunftssprache und die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen auswirken (vgl. auch das Faktorenmodell von Hufeisen 2010) und dass diese Faktoren in den dargestellten Fällen unterschiedliches Gewicht haben. Das untersuchte Potenzial der Herkunftssprache Russisch manifestiert sich einerseits im untersuchten Sprachstand, andererseits in der Wahrnehmung dieses Potenzials durch die Beteiligten. Während die Mädchen selbst Vorteile von Kenntnissen ihrer Herkunftssprache v.a. im familiären Kontext sehen, denken die Mütter auch an künftige Berufschancen. Im schulischen Kontext scheint die Herkunftssprache der vorgestellten Schülerinnen bisher kaum eine Rolle zu spielen; zumindest wird sie ihren Aussagen zufolge von den Lehrkräften wenig wahrgenommen (ausführlicher hierzu vgl. Mehlhorn 2015). Hierzu sind weitere Untersuchungen notwendig, die v.a. die Perspektive der (Fremdsprachen-)Lehrkräfte der Probandinnen ergänzen sollten.

Eingang des revidierten Manuskripts 26.07.2015

## Literaturverzeichnis

- Anstatt, Tanja (2008a), Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven. *Bulletin der deutschen Slavistik* 14, 67-74.
- Anstatt, Tanja (2008b), Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children. *Russian Linguistics* 32: 1, 1-26.
- Anstatt, T. (2008c), Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder. In: Kempgen, Sebastian; Udolph, Ludger; Gutschmidt, Karl & Jekutsch, Ulrike (Hrsg.) (2008): *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008*. München: Sagner, 13-25.
- Anstatt, Tanja (2008d), Lexikalisierung des Aspekts? Alpha- und beta-Verben bei bilingualen russisch-deutschen Kindern. In: Brehmer, Bernhard; Fischer, Katrin Bente & Krumbholz, Gertje (Hrsg.) (2008): *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmarr Lehmann zum 65. Geburtstag*. Hamburg: Dr. Kovač, 13-28.
- Anstatt, Tanja (2009), Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111-131.
- Anstatt, Tanja (2011), Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slavistischer Almanach* 67, 7-31.
- Anstatt, Tanja & Dieser, Elena (2007), Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo, 139-162.
- Anstatt, Tanja & Rubcov, Olga (2012), Gemischter Input – einsprachiger Output? Familiensprache und Entwicklung der Sprachtrennung bei bilingualen Kleinkindern. In: Weydt, Harald; Jungbluth, Konstanze & Janczak, Barbara (Hrsg.) (2012): *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr, 73-94.
- Böhmer, Jule (2015), *Bilateralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster, New York: Waxmann.
- Böttger, Katharina (2008), *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster, New York: Waxmann.
- Brehmer, Bernhard (2007), Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo, 163-185.
- Brehmer, Bernhard & Usanova, Irina (2015), Let's fix it? Cross-linguistic influence in word order patterns of Russian heritage speakers in Germany. In: Peukert, Hagen (Hrsg.) (2015): *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam: Benjamins, 159-186.
- Cenoz, Jasone (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7 (1), 71-87.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (1993), *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillian.
- de Angelis, G. (2007), *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Dieser, Elena (2009), *Genuserwerb im Russischen und Deutschen: korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München, Berlin: Sagner.
- Gagarina, Natalia (2008), Anaphoric pronouns in bilingual German-Russian children. *Zeitschrift für Slawistik* 53. 326-338.
- Gagarina, Natalia (2011), Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study. In: Cejtin, Stella (Hrsg.) (2011): *Monolingual and bilingual path to language*. Moskva, 137-163.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Goldbach, Alexandra (2005), *Deutsch-russischer Sprachkontakt: Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grüter, Theres & Paradis, Johanne (eds.) (2014), *Input and experience in bilingual development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haberzettl, Stefanie (2005), *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, Björn (Hrsg.) (2009), *Processes in third language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-sprachenunterricht* 8(2/3) [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>, 07.01.2013].
- Hufeisen, Britta (2005), Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, Britta & Fouser, R.J. (Hrsg.) (2005), *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 31-45.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36, 200-208.
- Irwin, Vera V. (2009), *More than just ethnic: Negotiation of ethnicity through language among Russian German re-settlers and Jewish refugees from the former Soviet Union in Germany*. PhD dissertation, University of Michigan. [Online: <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/62426>, 12.07.2015].
- Kallfell, Tobias (2012), *Spracheneinfluss und konstruktionelles Lernen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache: untersucht am Beispiel zweier russischsprachiger Spätaussiedlerinnen*. München, Berlin: Sagner.
- Karl, Katrin Bente (2012), *Bilinguale Lexik: nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München, Berlin: Sagner.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005), *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. [Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>, 03.01.2013].
- Kostyuk, Natalia (2005), *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Levkovych, Nataliya (2012), *Po-russki in Deutschland: Russisch und Deutsch als Konkurrenten in der Kommunikation mehrsprachiger Gruppen von Personen mit post-sowjetischem Hintergrund in Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- Mayring, Philip (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2015): Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen lehren und lernen* 44/2, erscheint.
- Meng, Katharina (2001), *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Meng, Katharina & Protassova, Ekaterina (2002), Zum ethnischen Selbstverständnis in einer russlanddeutschen Familie. In: Keim, Inken & Schütte, Wilfried (Hrsg.) (2002), *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Tübingen: Narr, 261-280.
- Meng, Katharina & Protassova, Ekaterina (2003), Deutsche, Russlandsdeutsche, Russe-Deutsche, rusaki – Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 65, 173-202.
- Meng, Katharina & Protassova, Ekaterina (2005), Aussiedlerisch. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher. In: Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina (Hrsg.): *Sprachgrenzen über-springen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 229-266.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Reich, Hans H. (2009), *Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Rethage, Wilma (2012), *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland: kontaktinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München, Berlin: Sagner.
- Ries, Veronika (2013): *"da kommt das so quer rein" – Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schnar, Natalie (2010), *Sprache als Kriterium ethnischer Identität : eine empirische Studie zum Stellenwert des Russischen im Ethnizitätskonzept russlanddeutscher Jugendlicher in der Diaspora Deutschland*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Shao, Zeshu; Janse, Esther; Visser, Karina & Meyer, Antje S. (2014), What do verbal fluency tasks measure? Predictors of verbal fluency performance in older adults. *Frontiers in Psychology* 5, 1-10.
- Soares, Carlos & Grosjean, François (1984), Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory & Cognition* 12 (4), 380-386.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014), *Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2013*. Wiesbaden. [Online: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf>, 12.07.2015].
- Trautmann, Matthias (2014), *Fremde Sprachen und Fremdsprachenlernen aus Schülersicht. Eine Interviewstudie zu fremdsprachlichen Identitätskonstruktionen von Oberstufenschülerinnen und -schülern*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budric