

Tatjana Kurbangulova, Universität Innsbruck, Österreich

Wenn die erste Stunde fehlt oder abgebrochen wird

Herkunftssprachlicher Unterricht zwischen Erwartungen, Herausforderungen und Potenzialen

The first lesson is often considered an important element and a crucial moment in language acquisition, capable of having a lasting impact on subsequent learning. Not only does it mark the beginning of a new learning phase, but it also lays the foundation for fostering learners' motivation, shaping the relationship between learners and the teacher, and setting expectations for the course. In the context of promoting family or heritage languages, this first lesson is particularly important: for heritage speakers, it is often their first conscious encounter with the standard form of their heritage language, which is now to be developed explicitly and systematically. But what reasons prevent participation in this first lesson, and which factors lead to students dropping out after attending only once? While the reasons for participation have already been well researched, the motives and barriers to non-participation or early withdrawal from Russian language classes in Germany remain largely unexplored. The aim of this paper is to close this gap and to gain new insights. Based on empirical data from a project on Russian in Germany in an inter-generational comparison, the perspectives of Russian-speaking heritage speakers aged 7 to 16, as well as those of their parents, are analysed and evaluated in relation to key influencing factors. Potential explanatory approaches are also discussed.

Keywords: heritage language instruction, heritage speakers, non-participation, Russian in Germany, language support

Die erste Unterrichtsstunde wird häufig als ein bedeutender Baustein und als ein entscheidender Moment im Spracherwerb angesehen, der den nachfolgenden Lernprozess nachhaltig beeinflussen kann. Sie markiert nicht nur den Beginn einer neuen Lernphase, sondern legt auch den Grundstein für einen motivierten Lernprozess der Lernenden, für eine gute Beziehung zwischen ihnen und der Lehrkraft sowie für das Erfüllen von Erwartungen an den Unterricht. Im Kontext der Förderung der Familien- bzw. Herkunftssprachen ist dieser erste Unterricht besonders wichtig: Für Herkunftssprecher*innen ist sie oftmals die erste bewusste Begegnung mit der Standardvarietät ihrer Herkunftssprache, die nun gezielt und systematisch gefördert werden soll. Doch welche Gründe verhindern die Teilnahme an der ersten Stunde, und welche liegen vor, wenn Schüler*innen nach der ersten Stunde wieder aussteigen? Während die Gründe für eine Teilnahme bereits gut erforscht sind, stellen Motive und Barrieren für eine Nichtteilnahme bzw. einen Abbruch des Russischunterrichts in Deutschland noch ein unerforschtes Gebiet dar. Ziel dieses Beitrags ist es, diese Lücke zu schließen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Auf der Basis empirischer Daten aus einem Projekt zum Russischen in Deutschland im intergenerationellen Vergleich werden die Perspektiven russischsprachiger Herkunftssprecher*innen im Alter von 7 bis 16 Jahren wie auch ihrer Eltern analysiert, mit Bezug auf zentrale Einflussfaktoren ausgewertet sowie potenzielle Erklärungsansätze diskutiert.

Keywords: Herkunftssprecher*innen, Herkunftssprachenunterricht, Nichtteilnahme, Russisch in Deutschland, Sprachförderung



1. Herkunftssprecher*innen und Unterricht in der Herkunftssprache

Herkunftssprecher*innen werden als bilingual betrachtet, da sie neben der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, in der sie leben, auch die Sprache erwerben, die der Erstsprache zumindest eines Elternteils entspricht (vgl. z. B. Polinsky & Scontras, 2020, 4). Je nach Definition umfasst dies nur diejenigen Herkunftssprecher*innen, die bereits im Aufnahmeland geboren wurden – wie in der vorliegenden Untersuchung – oder auch diejenigen, die mit ihren Eltern im Vorschulalter immigrierten. Die Umgebungssprache wird spätestens zum Schuleintritt typischerweise zur dominierenden Sprache in fast allen Lebensbereichen, während Input sowie Sprachverwendung in der Herkunftssprache oft nachlassen (vgl. u. a. Rothman, 2009).

Die Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher*innen sind meist alltagsbezogen, mündlich geprägt und hängen stark von individuellen Lebensumständen ab; sie werden meist im familiären Kontext erworben und finden vor allem dort Verwendung (vgl. z. B. Polinsky & Kagan, 2007; Brehmer & Mehlhorn, 2018a). Diese Kompetenzen können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein: Sie lassen sich auf einem Kontinuum von rezeptiven Fertigkeiten bis auf ein muttersprachliches Niveau verorten (vgl. Polinsky & Kagan, 2007; Kagan et al. 2022). Ihre Entwicklung wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, darunter der Besuch eines institutionellen Unterrichts zur Förderung von Herkunftssprache, der nach Ansicht vieler Forschender einen positiven Einfluss auf die Kompetenzen in der Herkunftssprache haben kann (vgl. Polinskaya, 2010).

Im Rahmen dieser Arbeit wird unter dem Begriff *Herkunftssprachenunterricht* eine zusätzliche, formale und institutionelle Förderung der Herkunftssprache verstanden, die über den alltäglichen Sprachgebrauch innerhalb der Familie hinausgeht. Dazu gehört auch der schulische Fremdsprachenunterricht, sofern dieser von Herkunftssprecher*innen besucht wird. Ebenfalls wird der Unterricht in den russischen Samstagsschulen dazugezählt, wenn es sich dabei um die gezielte Förderung der Herkunftssprache handelt und es das Ziel des Unterrichtes ist, die herkunftssprachlichen Kompetenzen der Kinder systematisch zu fördern (vgl. hierzu Brehmer & Mehlhorn, 2018a, 70). Daher werden andere Kurse wie beispielsweise Singen, Tanzen und/oder Malen, die im Rahmen solcher und ähnlicher Institutionen ebenfalls in der Herkunftssprache stattfinden (können), ebenso wenig berücksichtigt wie verschiedene Kurse für Kleinkinder.

Die Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht kann sich positiv auf die Performanz in der Familiensprache (und parallel auch in der Umgebungssprache) auswirken (vgl. Caprez-Krompák, 2010; Böhmer, 2015). Klassert (2011) beobachtet bei russisch-deutsch bilingualen Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren einen Zuwachs beim aktiven Wortschatzumfang im Russischen, wenn sie zusätzliche Förderung in Form von Russischunterricht erhalten, wobei die Effekte besonders bei sechsjährigen Kindern deutlich werden. Auch Brehmer & Mehlhorn (2018b) zeigen ein besseres Abschneiden im Bereich des Wortschatzes bei Herkunftssprecher*innen des Polnischen und Russischen, die entsprechenden Unterricht besuchen. Die Ergebnisse in den anderen Bereichen fielen allerdings nicht immer eindeutig aus.

Keine positive Auswirkung des herkunftssprachlichen Unterrichts konnte dagegen Anstatt (2013) feststellen: Die von ihr befragten Jugendlichen mit herkunftssprachlichem Unterricht akzeptierten in einem Test zu Grammatikalitätsurteilen signifikant weniger korrekte Sätze als Jugendliche ohne entsprechende Unterrichtserfahrung. Dies erklärt die Autorin damit, dass Ju-

gendliche mit Unterrichtserfahrung eher zur Hyperkorrektheit neigen. Ebenfalls keinen signifikanten Einfluss des herkunftssprachlichen Unterrichts auf den Erhalt der Herkunftssprache stellte Olfert in ihrer Untersuchung fest (2019). Mehlhorn betont, dass die Teilnahme an Unterricht in der Herkunftssprache nicht *per se* zu besseren Sprachkompetenzen führt: Ohne regelmäßige Verwendung innerhalb der Familie „bleiben die Effekte von Unterricht in der Herkunftssprache recht gering“ (2022, 5).

Auch wenn der positive Einfluss herkunftssprachlichen Unterrichts auf die Kompetenzen in der Herkunftssprache nicht in allen sprachlichen Bereichen eindeutig belegt ist, stellt ein solcher Unterricht dennoch eine wichtige zusätzliche Inputquelle dar, insbesondere für den Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen. Für viele Herkunftssprecher*innen ist er oft der einzige Ort, an dem sie den Zugang zu den standardsprachlichen Normen ihrer Herkunftssprache erhalten. Darüber hinaus bietet der herkunftssprachliche Unterricht auch eine wichtige soziokulturelle Orientierung, da in dessen Rahmen den Schüler*innen das Wissen über kulturelle Gepflogenheiten, Traditionen und gesellschaftliche Normen der Herkunftskultur vermittelt werden.

Wie oft besuchen denn Herkunftssprecher*innen Unterricht in ihrer Herkunftssprache? Die Studie von Lengyel & Neumann (2017) zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht, an der in Form einer schriftlichen Umfrage in Hamburg insgesamt 3.100 Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Alter von zehn bis 18 Jahren teilnahmen, gibt einen kleinen Einblick in diese Frage. Sie ergab, dass lediglich 18 % der Kinder einen Unterricht in ihrer Herkunftssprache besuchen (ibid., 276). In erster Linie handelt es sich um Angebote an öffentlichen Schulen, ein Teil der Kinder besucht jedoch auch Unterricht, der von verschiedenen Vereinen, religiösen Einrichtungen oder Konsulaten organisiert wird (ibid., 279). Aus den Daten wird allerdings nicht ersichtlich, wie viel Prozent der Kinder keinerlei Erfahrung mit herkunftssprachlichem Unterricht hatten. Olfert berichtet, dass 40,1 % von insgesamt 202 jugendlichen Teilnehmenden in ihrer Untersuchung im Ruhrgebiet nie einen herkunftssprachlichen Unterricht besucht haben (2019, 224). Sie stellt zudem fest, dass Herkunftssprecher*innen mit zunehmendem Alter seltener einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen bzw. dass dieser vor allem in der Grundschulzeit stattfindet (ibid., 257; vgl. auch Lengyel & Neumann, 2017, 276f.). Die Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht ist somit relativ selten und altersabhängig. Diese Abnahme mit zunehmendem Alter kann jedoch teilweise auf die regionale Angebotsstruktur zurückgeführt werden: In einigen Bundesländern oder Städten, wie etwa Hamburg, ist herkunftssprachlicher Unterricht vor allem im Grundschulbereich verbreitet, während ältere Schüler*innen seltener entsprechende Angebote vorfinden. Lengyel & Neumann (ibid.) betonen jedoch, dass trotz der geringen Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht 88 % der befragten Eltern ihn als wichtig erachten und als häufigsten Grund für die Nichtteilnahme „das mangelnde Angebot der deutschen Schule“ angeben, was auch damit zusammenhängt, dass in vielen Bundesländern überhaupt kein schulischer Herkunftssprachenunterricht angeboten wird.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht von verschiedenen Faktoren abhängen kann. Während der positive Einfluss eines formellen Unterrichts auf die Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache kontrovers diskutiert wird, sind die Gründe für eine Nichtteilnahme größtenteils unerforscht. Es fehlen insbesondere qualitative Untersuchun-

gen, die die Meinungen der betroffenen Familien in den Blick nehmen. Genau hier setzt die vorliegende Untersuchung an und versucht, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie die Perspektive der Herkunftssprecher*innen und ihrer Eltern in den Fokus rückt.

2. Eigene Studie

2.1 Forschungsfragen und Ziel der Studie

In diesem Beitrag soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden: (1) Welche Gründe führen dazu, dass Kinder aus russischsprachigen Familien nicht oder nur eingeschränkt am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen? (2) Wie können Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen dazu beitragen, diese Hindernisse zu überwinden?

Ziel dieses Beitrages ist es somit, die Motive, Barrieren und Einstellungen der Eltern und der Herkunftssprecher*innen zu erfassen, die einer kontinuierlichen Teilnahme am formellen Russischunterricht entgegenstehen – sei es durch Nichtteilnahme oder frühzeitigen Abbruch. Auf dieser Grundlage sollen mögliche didaktische Implikationen abgeleitet werden.

2.2 Proband*innen

Die Daten für diese Studie stammen aus dem Projekt „Russian in Germany across generations“ (RuGGe)¹. Insgesamt nahmen 20 russischsprachige Familien daran teil, die aus drei Generationen – die Generationen der Großeltern, der Eltern und der Kinder – zusammengesetzt waren. Bedingung für die Teilnahme am Projekt war, dass alle Familienmitglieder das Russische als (ggf. zweite) L1 ausweisen. Da der ältesten am Projekt teilgenommenen Generation, den Großeltern, die Fragen zum Herkunftssprachenunterricht nicht gestellt wurden, wird diese Generation im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt. Daher bezieht sich die nachfolgende Analyse ausschließlich auf die Daten der beiden anderen Generationen: Zum einen handelt es sich um die Generation der Eltern, die bei der Immigration zwischen 10 und 33² Jahre alt waren; zum anderen geht es um die Generation der Kinder, die alle in Deutschland geboren und sozialisiert wurden und das Russische primär in der Familie erworben haben. Ihrem Spracherwerbsprofil nach gehören sie somit zu den Herkunftssprecher*innen.

Die Teilnehmenden wurden über soziale Netzwerke, russischsprachige Zeitungen, persönliche Kontakte und die Projektwebsite sowie mithilfe des Schneeballprinzips akquiriert. Dabei haben wir nach Familien in ganz Deutschland gesucht, unabhängig von dem Bundesland und der Größe des Wohnortes.

¹ Dieses Projekt der Universität Konstanz (unter der Leitung von Prof. Dr. B. Brehmer) mit einer Laufzeit von 2020 bis 2024 wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (Projektnummer 445288386) finanziert.

² Ursprünglich war geplant, nur die Familien zu berücksichtigen, bei denen die heutige Elterngeneration im Teenageralter nach Deutschland kam, d. h. einen Teil ihrer Schulzeit in Deutschland absolvierte. Dieser Plan ließ sich allerdings nicht vollständig umsetzen. Aus diesem Grund ist die Spannweite des Einreisalters bei den Eltern sehr groß.

Von den insgesamt 28 an der Studie teilnehmenden Herkunftssprecher*innen haben zehn Kinder aus sieben Familien **keine kontinuierliche Erfahrung** mit institutionellem russischsprachigem Herkunftssprachenunterricht, da sie entweder nie daran teilgenommen oder den Besuch nach einer (Probe-)Stunde abgebrochen haben. Die nachfolgende Darstellung bezieht sich ausschließlich auf diese sieben Familien.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten soziodemografischen Charakteristika der Studienteilnehmenden, die im Rahmen eines Fragebogens erhoben wurden. Alle zehn Kinder³ haben Russisch als Erstsprache erworben; Deutsch kam zwischen dem sechsten Lebensmonat und spätestens dem dritten Lebensjahr hinzu. Die sieben Familien lebten zum Zeitpunkt der Erhebungen in folgenden Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Familie 21⁴ lebt in Konstanz, Familie 07 in einem kleineren Ort in der Nähe von Regensburg, Familie 08 in Hamburg, ebenso wie Familie 04, die jedoch eher am Stadtrand wohnt. Familie 42 lebt in einem Ort mit etwa 26.000 Einwohnern nahe Bielefeld, Familie 13 in einem kleinen Ort bei Hannover und Familie 12 in Dresden.

Generation	N	Geschlecht (w/m)	Alter bei Testung		Alter bei Einreise		Geburtsland
			Ø (SA)	Spanne	Ø (SA)	Spanne	
Kinder	10	4/6	11,1 (2,77)	7–16	0 (0)	0	DE (10)
Eltern	14	7/7	44,5 (5,14)	37–56	18,9 (5,93)	10–33	RU (7), KAZ (3), UKR (1), UZB (1), AZE (1), KGZ (1)

Tabelle 1: Soziodemografische Charakteristika der Proband*innengruppen

2.3 Methode

Im Projekt wurden mit allen Teilnehmenden neben einem soziodemographischen Fragebogen sowie zahlreichen Sprachtests auch leitfadengestützte Einzelinterviews auf Russisch⁵ durchgeführt, die jeweils von russischen Muttersprachler*innen geleitet wurden. Die Interviews fanden im Laufe der Jahre 2023 und 2024 via Zoom statt und dauerten zwischen 30 Minuten und etwa 2,5 Stunden.⁶ Die Audioaufnahmen der Interviews wurden mithilfe der Software transcriptor.com transkribiert und anschließend von russischen Muttersprachler*innen redigiert.

³ Die Altersspanne von 7 bis 16 Jahren bei den Kindern ist relativ groß und umfasst Kinder vom Grundschulalter bis zum Ende der Sekundarstufe I. Diese Heterogenität war methodisch nicht zu vermeiden, da das einzige Einschlusskriterium für die Teilnahme am Projekt darin bestand, dass die Kinder schulpflichtig waren.

⁴ Die Familiennummern wurden zu Beginn des Projektes vergeben und werden auch in dieser Arbeit verwendet.

⁵ Es wurde den Teilnehmenden nicht explizit vorgeschrieben, ausschließlich Russisch zu sprechen; Code-Switching zu Deutsch war somit möglich und wurde von den Interviewer*innen nicht kommentiert.

⁶ Die zeitlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Interviews lassen sich zum einen durch die Gesprächsfreude der Studienteilnehmenden erklären, zum anderen dadurch, dass nicht alle Interviewer*innen zusätzliche Fragen oder Nachfragen stellten. Im Durchschnitt fielen die Interviews der Kindergeneration kürzer aus, da im Leitfaden insgesamt weniger Fragen für die Kinder vorgesehen waren als im Leitfaden für die Eltern. Zudem beantworteten einige Herkunftssprecherinnen die Fragen lediglich mit einem kurzen ‚Ja‘ oder ‚Nein‘.

Im Rahmen dieser Interviews wurden Themen wie die eigene Sprachbiografie der interviewten Person, Fragen zur Identität, kulturellen Zugehörigkeit sowie Kontakte zur russischen Kultur behandelt. Darüber hinaus wurden Fragen zur zusätzlichen Unterstützung im Russischen in Form von formalem Unterricht gestellt. Insgesamt enthielt der Leitfaden für das Interview mit den Eltern mehr Fragen als der entsprechende Leitfaden für die Kinder. Die Eltern wurden zusätzlich zu ihrer Familiengeschichte, der Sprachentwicklung der Kinder, der Rolle der Eltern in der Sprachförderung, Integrations- sowie Migrationserfahrungen befragt. Die Kinder hingegen wurden zu ihrer Alltagssprache, ihrem Freundeskreis, dem Erleben von Scham beim Sprechen sowie zu schulischen Aktivitäten befragt.

Die folgende qualitative Analyse stützt sich in erster Linie auf diejenigen Fragen, die sich mit den Gründen, Meinungen und Einstellungen der Eltern und Kinder zur Förderung der russischen Sprache der Kinder befassen. Von den sieben hier untersuchten Familien liegen insgesamt 21 Interviews vor: 13 Interviews mit den Eltern (jeweils Mutter und Vater) sowie 8 Interviews mit den Kindern.⁷

Die qualitative Auswertung der Interviews erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden mithilfe der Suchfunktion in den Transkripten alle Interviewstellen identifiziert, in denen nach dem zusätzlichen Russischunterricht gefragt wurde. Anschließend wurden die Antworten der Befragten familienweise zusammengestellt und in Form von schriftlichen Zusammenfassungen im Word-Format festgehalten. Nachfolgend wurden die Transkripte in MAXQDA 24 importiert und codiert. Ziel der Codierung war es, wiederkehrende Themen und Muster in den Aussagen der Eltern und der Kinder herauszuarbeiten. Die Analyse orientierte sich an den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), d. h. an einem induktiv-deduktiven Vorgehen zur Entwicklung von Kategorien. Im Zentrum standen Einstellungen, Meinungen und Begründungen der Befragten in Bezug auf die zusätzliche Förderung der russischen Sprache der Kinder in Form von Herkunftssprachenunterricht.

Es ist wichtig zu betonen, dass im gesamten Projekt lediglich 20 russischsprachige Familien aus Deutschland teilgenommen haben. Bei allen Erhebungen, einschließlich der Tests, handelt es sich um russischsprachige Verfahren. Daher ist davon auszugehen, dass primär Familien zur Teilnahme bereit waren, in denen der russischen Sprache ein vergleichsweise hoher Stellenwert beigemessen wird. Implizit setzen die Interviews und insbesondere die Tests ein grundlegendes sprachliches Niveau der Kinder voraus. Es ist somit wahrscheinlich, dass sich an der Studie vor allem solche Familien beteiligten, in denen die Eltern überzeugt waren, dass ihre Kinder das Russische ausreichend gut beherrschen, um an den Untersuchungen teilnehmen zu können. Daher mag es ein wenig überraschen, dass immerhin 35,7 % aller am Projekt teilgenommenen Herkunftssprecher*innen keine Erfahrung mit formalem Russischunterricht haben.

⁷ Es fehlen Interviews mit einem Vater und zwei Kindern aus Familie 42, die erst später zum Projekt hinzukamen. Aus zeitlichen Gründen war es nicht mehr möglich, diese bis zum Ende der Projektlaufzeit durchzuführen. Daher liegt aus dieser Familie lediglich das Interview mit der Mutter vor.

3. Ergebnisse

Die folgende Analyse basiert auf Daten aus den insgesamt 21 leitfadengestützten Interviews mit den Eltern und Kindern, die am oben genannten Projekt teilgenommen haben. Auch wenn in diesen Interviews nicht immer explizit nach den Gründen für die Nichtteilnahme der Kinder am Herkunftssprachenunterricht gefragt wurde – da der Leitfaden standardisierte Fragen vorsah und in einigen Fällen bei einer ‚Nein‘-Antwort auf die Frage nach zusätzlichem Herkunftssprachenunterricht keine weiterführenden ‚Warum‘-Fragen gestellt wurden –, lassen sich aus den Aussagen der Proband*innen wiederkehrende Motive und Entscheidungsmuster erschließen. Im Folgenden werden diese zentralen Kategorien systematisch dargestellt, um zu verdeutlichen, welche Faktoren dazu führen könnten, dass die Kinder den Russischunterricht nicht begonnen oder nach der ersten Stunde abgebrochen haben.

3.1 Perspektiven der Eltern

Ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews ist die Sorge der Eltern vor Überforderung der Kinder. Es wird berichtet, dass die Kinder bereits ein hohes Maß an Stress durch Schule und außerschulische Aktivitäten hätten, sodass ein möglicher Russischunterricht als eine zusätzliche und damit zu hohe Belastung bewertet wird. So sagt beispielsweise der Vater aus Familie 07, dass seine beiden Kinder durch den anstehenden Wechsel ins Gymnasium viel zu tun haben werden und er keinen zusätzlichen Druck auf sie ausüben wolle:

Я думаю, не буду [посылать их в русскую школу] [...] У них и так сейчас будет напряженная нагрузка у них. Они сейчас пойдут в гимназию, и если они когда-то захотят там дальше учить, ээ то, пожалуйста.⁸

Auch in den Familien 08, 13 und 21 wird betont, dass die Kinder in der Schule überlastet sind und in ihrer Freizeit anderen Aktivitäten wie Musik oder Sport nachgehen sollten. Die Mutter 12 beschreibt ihre Woche als „sehr intensiv“ und sagt, dass ihr die Kinder „leidtäten“, wenn sie sie zusätzlich noch samstags für den ganzen Tag in die russische Schule schicken würde:

У нас очень интенсивная неделя, и мне детей жалко, если я их еще в субботу на целый день в русскую школу отправлю.

Für die meisten der hier untersuchten Familien kann ein hohes Maß an elterlicher Beteiligung bei der alltäglichen Aufrechterhaltung der Herkunftssprache beobachtet werden. Oft übernehmen die Eltern, gelegentlich auch mit Hilfe der Großeltern, selbst die Rolle der lehrenden Person: Sie bringen ihren Kindern das Lesen bei, korrigieren ihre Sprachfehler, wählen, so etwa die Mütter 04 und 07, Bücher zum Lesen aus. Die Eltern betrachten die alltägliche russische Kommunikation, den entsprechenden Medienkonsum und das (Vor-)Lesen russischsprachiger Bücher als effektive Mittel, um die Herkunftssprache zu erhalten und zu fördern. Diese Art von informeller Sprachförderung wird von vielen Eltern dieser Studie als ausreichend empfunden, der scheinbar

⁸ Hier und in allen weiteren Zitaten der Herkunftssprecher*innen wurden Wortwahl, Morphologie, Syntax und Wortstellung originalgetreu wiedergegeben.

einen formellen Unterricht ersetzen kann. So bewertet bspw. die Mutter 42 die alltägliche Kommunikation in der Familie und die Pflege von russischen bzw. familiären Traditionen wichtiger als den Besuch eines Herkunftssprachenunterrichts:

Я как бы вижу из этого даже больше выгоды, [...] когда ты сидишь со своими детьми и смотришь фильм, [...] я считаю, что это классно, потому что это какой-то *quality time* для всей семьи.

Eine formelle „erste Stunde“ im Herkunftssprachenunterricht wird somit in diesem Kontext aufgrund familiärer Sprachweitergabe als nicht notwendig erachtet.

Während die mündliche Sprachförderung von den Eltern als selbstverständlich betrachtet wird, sehen einige Familien (04, 07, 21) auch die gezielte Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen – insbesondere Schreiben – nicht als erforderlich an. So sagt die Mutter 04: «Я её стараюсь не заставлять [читать и писать], чтобы её не перегрузить и чтобы не отбить, как бы, желание вообще разговаривать.» Die Spracherhaltung in mündlicher Form wird als ausreichend bewertet, was die Notwendigkeit eines systematischen Unterrichts infrage stellt.

Ein weiterer und häufig erwähnter Grund für eine Nichtteilnahme am formalen Russischunterricht ist das Fehlen solcher Angebote; dies vor allem, wenn eine Familie außerhalb größerer Städte lebt. Es sei dann eine logistische Herausforderung, die Kinder in eine weit entfernt liegende russische Schule zu bringen. So erklärt bspw. die Mutter 42, dass es in ihrer Kleinstadt keine Russischangebote gebe und sie es logistisch schwierig finde, die Kinder für den Herkunftssprachenunterricht in die nächstgrößere Stadt zu bringen:

Это далеко всё. Это всё еще должно как-то вписываться и в мой распорядок дня, потому что, ну, это просто невозможно возить ребенка в XY, то есть час в одну сторону, час в другую.

Mit demselben Problem sieht sich die Familie 04 konfrontiert: Die Mutter bedauert, dass in ihrer Wohngegend weder Russischunterricht noch weitere russischsprachige Aktivitäten angeboten werden:

Хотелось бы больше, чтобы люди между собой общались, чтобы люди объединялись, чтоб было больше кружков, чтобы было больше общественной деятельности именно вот русской культуры, русского языка и так далее.

Es wird auch über negative Erfahrung beim ersten Besuch eines Russischunterrichts berichtet. Diese Erfahrung habe schließlich dazu geführt, sich gegen die weitere Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht zu entscheiden. So ist in den Aussagen der Mutter 12 ein Mangel an Vertrauen in die Unterrichtsqualität erkennbar. Sie beschreibt den Fall, dass sie sich nach der ersten Stunde in einer russischen Schule gegen eine weitere Teilnahme entschieden hat:

Мы попробовали с дочкой, я попробовала однажды сходить в русскоязычную школу, но когда учительница ей сказала 'ложи это сюда', я подумала, что мы больше не придем.

Dass die Lehrerin eine substandardsprachliche Form gegenüber ihrer Tochter verwendet hat, wurde von der Mutter als abschreckend empfunden, sodass sie an der Qualifikation der Lehrkraft und der Qualität des Unterrichts gezweifelt zu haben scheint. Daher entschied sich die Probandin gegen die Teilnahme ihrer Tochter am herkunftssprachlichen Unterricht. Solch ein einmaliger negativer Eindruck kann den Weg zu institutionellen Sprachförderung offenbar komplett

blockieren, auch wenn sich das Kind, wie in diesem Fall, nicht gegen die Teilnahme am Unterricht ausspricht.

Einige Eltern betonen, dass das Russische für sie persönlich eine sehr wichtige Rolle spiele: als Teil ihrer Identität, Kultur und/oder täglichen Kommunikation. Gleichzeitig geben sie an, dass es für sie nicht entscheidend sei, ob ihre Kinder die Herkunftssprache auf einem hohen Niveau beherrschen. So bewertet der Vater 08 die russische Sprache für ihn selbst als „sehr wichtig“, während es ihm hingegen nicht wichtig sei, dass seine Kinder Russisch gut beherrschen: «Я бы не сказал, что это важно». Sein Wunsch sei es nur, dass die Kinder Russisch verstehen; eine aktive und fließende Beherrschung sei nicht angestrebt. Die Mutter 21 erzählt, dass sie zum Russischen eine starke emotionale und kulturelle Bindung habe, während dies für ihre Kinder „nicht so wichtig“ sei: «Для меня это моя история, это моя культурная и эмоциональная связь. Для детей это не так важно.» Diese Diskrepanz zwischen der persönlichen Bedeutung des Russischen für die Eltern und einem niedrigeren Stellenwert für ihre Kinder ist in mehreren Interviews festzustellen. Da die Eltern die Herkunftssprache nicht als prioritär ansehen, empfinden sie eine entsprechende Sprachförderung als weniger notwendig.

Einige Eltern betrachten das von den Kindern erreichte Niveau in der Herkunftssprache als ausreichend und sehen die alltägliche familiäre Kommunikation als hinreichend an. Sie möchten den Kindern die Entscheidung überlassen, ob sie das Russische weiter vertiefen wollen, ohne sie zum formellen Unterricht zu verpflichten. Diese elterliche Haltung, dass eine intrinsische Motivation der Kinder effektiver sei im Vergleich zu einer extrinsisch motivierten Sprachförderung, wird in mehreren Interviews deutlich. So betont bspw. die Mutter 42, dass ihr ursprüngliches Ziel – die Verwandten zu verstehen und mit ihnen zu sprechen – bereits erreicht sei: «Первая цель была вообще, чтобы они понимали русский язык и могли общаться со своими бабушками, дедушками или родственниками [...], она уже достигнута.» Sie vermeide bewusst jeglichen Druck, damit die Kinder keine ablehnende Haltung gegenüber dem Russischen entwickeln würden: «Вот насильно ничего не хочется их заставлять, потому что очень хотелось бы, чтобы это всё оставалось еще желаемым.» Die Mutter 08 ist davon überzeugt, dass ihre Tochter ein gutes Niveau im Russischen habe und entschied sich nach der Probestunde gegen eine weitere Teilnahme an einem Herkunftssprachenunterricht: «Она и так всё хорошо [по-русски знает]. Не, ну я посчитала, что ей не надо это.» Sie geht davon aus, dass die Kinder in der Zukunft die Sprache selbst lernen könnten, wenn sie dies interessieren würde: «Если они в какой-то момент сами не заинтересуются настолько языком, чтобы как-то его изучать или ещё что-то, вот.» Somit betrachten einige Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder als mehr oder weniger abgeschlossen, wenn die Kinder über grundlegende kommunikative Fähigkeiten in der Herkunftssprache verfügen. Sie wollen keinen zusätzlichen Druck auf ihre Kinder ausüben und vertrauen darauf, dass die Kinder gegebenenfalls aus eigenem Interesse die Herkunftssprache weiter ausbauen.

In einigen Familien ist eine passive Haltung gegenüber der Sprachförderung im Russischen festzustellen, vor allem auf Seiten der Väter. Eine sprachliche Kompetenzentwicklung wird in diesen Fällen als etwas Selbstverständliches wahrgenommen, ohne dass zusätzliche Maßnahmen ergriffen werden müssten. Diese Haltung, die offenbar wenig reflektiert wird, führt dazu, dass der zusätzliche Herkunftssprachenunterricht prinzipiell nicht in Betracht gezogen wird. So räumt

etwa der Vater 04 ein, dass er bisher nicht darüber nachgedacht habe, wie er seine Kinder systematisch bei Erhaltung und Förderung des Russischen unterstützen könne. Der Vater 07 sagt aus, dass seine Ehefrau „viel“ für die Sprachförderung der Kinder machen würde, während er selbst die Kinder nur bei größeren Fehlern korrigiere. Der Vater 21 äußert, dass er nie darüber nachgedacht habe, wie er die Kinder sprachlich fördern könne, und auch nichts unternommen hätte, was er jedoch im Nachhinein bereue:

Для семьи я так сильно много не пытался. Только я пытался с детьми разговаривать, такую разговорную речь дома. Но и то я так не настаивал. К сожалению, не думали и очень мало предпринимали, да. Можно было бы больше, потому что ... Знание языков — это никогда не повредит.

Es scheint, dass in vielen Familien die Mütter eine aktivere Rolle bei der Sprachförderung einnehmen, während die Väter eine eher passive und beobachtende Position innehaben. Dies könnte auf eine traditionelle Rollenverteilung zurückzuführen sein, der zufolge die Sprachförderung als Teil mütterlicher Erziehungsaufgaben verstanden wird.

Die qualitative Analyse der Interviews von insgesamt 21 Proband*innen aus sieben russischsprachigen Familien, in denen die Kinder (nahezu) keine Erfahrung mit formellem Herkunftssprachenunterricht gemacht haben, zeigt, dass der Verzicht auf den systematischen Russischunterricht in den meisten Fällen nicht auf Gleichgültigkeit, Desinteresse oder eine geringere Wertschätzung des Russischen zurückzuführen ist. Vielmehr spiegeln die Entscheidungen der Eltern ihre Überzeugungen, Einstellungen und Prioritäten wider: So wählen die Familien einen anderen Zugang zu Russisch, setzen auf informelle familiäre Sprachförderung oder empfinden strukturelle Hürden als zu groß. Zu diesen Hürden gehören organisatorische Schwierigkeiten, negative erste Erfahrungen im formalen Unterricht sowie bewusste elterliche Entscheidungen, den Russischunterricht zugunsten der familiären Sprachpraxis zurückzustellen.

3.2 Perspektiven der Kinder

Zeitmangel und schulische Belastung sind auch von den Kindern angegebene Gründe, die einen Russischunterricht verhindern würden. So berichtet ein Kind der Familie 07, dass es derzeit keinen Herkunftssprachenunterricht besuchen könne, da es durch die Schule bereits ausgelastet sei: «У меня у нас и так сейчас очень... было вчера проба, сегодня пробу писали, потом еще... В следующей неделе будем писать.» Auch die Tochter der Familie 08 möchte keinen Herkunftssprachenunterricht besuchen, weil sie in der Schule „schon genügend“ zu tun habe. Die Aussagen der Kinder spiegeln damit die Einschätzung ihrer Eltern wider, dass zusätzlicher Unterricht eine zu hohe Belastung darstellen würde.

Die informelle Sprachförderung durch die Familie spielt für viele Kinder die zentrale Rolle. Mehrere Kinder berichten, dass sie von ihren Eltern und/oder Großeltern beim Russischlernen unterstützt wurden bzw. werden. So gibt der Proband aus der Familie 04 an, dass er niemals einen zusätzlichen Russischunterricht besucht habe, sondern dass seine Russischkompetenzen auf das Handeln seiner Mutter zurückzuführen seien: «Нет, с мамой делал.» Ein Kind aus der Familie 07 erklärt, dass es sich das Lesen auf Russisch autodidaktisch beigebracht habe: «Меня как бы не совсем учили, меня просто..., вот алфавит дали, и книгу дали, и читай.» Auf eine genauere

Nachfrage sagt das Kind, dass es die Mutter und die Großmutter gewesen seien, die ihm einzelne Buchstaben gezeigt hätten: «Ну по-разному, мама или бабушка. Это было где-то ... пару годов назад, когда я каждый день по-русски читал. Но как-то забросил потом.» Auch die Kinder aus der Familie 12 lesen gemeinsam mit ihren Eltern oder Geschwistern russische Bücher vor. Die Probandin aus der Familie 08 berichtet, dass die Großmutter immer neue Bücher auf Russisch mitbringe, die sie ihr laut vorlesen soll:

Когда бабушка приходит, она приезжает там раз в месяц. Она мне каждый раз другую книгу привозит. Мне каждый раз надо читать ее перед ней.

Die Kinder erleben diese Aktivitäten als zentrale Möglichkeit, ihre Russischkompetenzen aufzubauen und zu stabilisieren, ohne einen formellen Unterricht zu besuchen. Sie berichten des Weiteren, dass sie verschiedene Strategien nutzen, um ihr Russisch zu erhalten. Dazu gehören das alltägliche Sprechen in der Familie und das Schauen russischsprachiger Filme (so z. B. die Söhne aus den Familien 04, 07 sowie die Kinder aus der Familie 12). Ein interessantes Beispiel liefert einer der Zwillingbrüder der Familie 07, der das Schnelllesen auf Russisch übt:

Просто в гимназии там у нас надо много читать, из-за этого я туда пошел, потому что если ты по-русски умеешь быстро читать, тогда ты можешь навыки в немецком языке [применить].

Diese Aussage zeigt, dass das Kind bewusst Fertigkeiten von einer Sprache in die andere überträgt, um sowohl im Russischen als auch im Deutschen Lernfortschritte zu erzielen. Die Kinder aus den Familien 13 und 21 äußern dagegen, dass sie keine gezielten Maßnahmen unternähmen, um ihre Herkunftssprache zu erhalten. Dies demonstriert, dass die Motivationen der Kinder sowie ihre Aktivitäten stark variieren.

Negative erste Erfahrungen mit Herkunftssprachenunterricht können die Haltung der Kinder gegenüber institutioneller Sprachförderung nachteilig beeinflussen. Die Mutter der Familie 08 hatte ihre Tochter für eine Russischstunde angemeldet, obwohl die Tochter kein Interesse daran hatte. Nach der Probestunde entschied sich das Kind gegen eine weitere Teilnahme, da die Lehrkräfte „zu streng“ und „unfreundlich“ gewesen seien: «Один раз мы хотели посмотреть, как это, но мне не понравилось.» Sie wollte nicht mehr hingehen, und ihre Eltern waren damit einverstanden: «Они сказали, ладно, не иди.» Diese erste Erfahrung zeigt, dass ein als unangenehm empfundener Einstieg in den Herkunftssprachenunterricht zu einer dauerhaften Ablehnung führen kann, und dies selbst dann, wenn das Kind ein Interesse an der Sprache hat.

Die Bedeutung des Russischen wird von den Kindern unterschiedlich bewertet. Für einige Kinder ist das Russische „sehr wichtig“, da sie in dieser Sprache mit anderen Familienmitgliedern und Freunden kommunizieren können oder weil sie nach Russland fahren möchten:

Потому что мне нравится этот язык, и у меня друзей есть, которые по-русскому разговаривают. В целом, я хочу полететь когда-то в Россию, и там же мне нужен русский язык.

Der Proband 04 betrachtet das Russische für sich selbst als „mittelmäßig“ wichtig, betont jedoch zugleich, dass es „sehr wichtig“ sei, diese Sprache an die nächste Generation weiterzugeben: «Потому что с семьей разговариваю так, я хочу, чтоб мой сын еще чуть мог.» Ein Kind hebt die Wichtigkeit des Russischen hervor, weil es als eine Geheimsprache verwendet werden

könne, sodass Außenstehende ihn nicht verstünden: «Потому что из-за этого я могу разговаривать, чтобы никто меня не понимал.» Die Tochter aus der Familie 12 findet es „gut“, dass sie neben dem Deutschen eine weitere Sprache beherrsche, weil sie das Russische mag und auch weil sie dadurch noch „leichter weitere Sprachen lernen kann“. Andere Kinder messen der Herkunftssprache weniger Bedeutung bei, wie bspw. der Proband aus der Familie 13, der das Englische priorisiert: «Ну, не так уж и важно, потому что мне только английский важен. Потому что я с английским могу везде общаться.» Insgesamt zeigt sich somit die Tendenz, dass viele Kinder das Russische für die Familienkommunikation und für das eigene Interesse als wichtig ansehen, wogegen einige Kinder andere Sprachen oder Interessen priorisieren.

Festzuhalten ist, dass für die Kinder die informelle Sprachförderung in der Familie als zentraler Faktor für den Spracherhalt anzusehen ist. Aktivitäten wie das Sprechen, das Vorlesen von russischen Büchern und das Schauen von russischsprachigen Filmen werden von ihnen als ausreichende Mittel betrachtet, um die Sprache in einem für ihre Zwecke ausreichenden Maß zu beherrschen. Ähnlich wie ihre Eltern legen auch die Kinder einen großen Wert auf eine freiwillige und intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit der russischen Sprache. Die Interviews zeigen, dass Motivation, familiäre Unterstützung und positive Erfahrungen eine entscheidende Rolle für die Haltung der Kinder gegenüber ihrer Herkunftssprache spielen. Ein formeller Unterricht wird dagegen für sie nur dann relevant, wenn er seitens der Kinder als etwas Positives und Interessantes, nicht jedoch als etwas Überforderndes wahrgenommen wird.

4. Didaktische Implikationen

Die Analyse der Gründe für die Nichtteilnahme der Kinder am Herkunftssprachenunterricht liefert wichtige Hinweise zu Schwierigkeiten sowie Bedürfnissen russischsprachiger Familien. Aus diesen lassen sich didaktische Implikationen sowie Empfehlungen für Lehrkräfte ableiten.

Einer der von den Proband*innen genannten Gründe für die Nichtteilnahme war das fehlende Angebot an Herkunftssprachenunterricht, insbesondere außerhalb größerer Städte. Schulen könnten daher bspw. Online-Kurse oder hybride Formate anbieten, die es Kindern ermöglichen würden, auch von zu Hause aus digital am Unterricht teilzunehmen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass viele Kinder durch Schule und Freizeitaktivitäten stark ausgelastet sind und zusätzliche Anforderungen nur dann aufgenommen werden, wenn sie flexibel und gut in den Alltag integrierbar sind.

Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass viele Eltern eine häusliche Sprachförderung betreiben bzw. versuchen, dies zu tun. Lehrkräfte könnten die Eltern stärker in Lernprozesse einbinden und gezielter unterstützen, indem sie bspw. Lernmaterialien zur Förderung unterschiedlicher sprachlicher Bereiche entwickeln und niedrigschwellig zur Verfügung stellen, die den Eltern helfen, die Herkunftssprache systematischer zu Hause zu fördern. Auch die Kinderperspektive zeigt, dass viele Lernprozesse bereits informell in der Familie stattfinden (durch Vorlesen, Gespräche oder das Anschauen von Filmen) und dass diese Praxis für den Spracherhalt zentral ist. Gleichzeitig sollte die schulische Dimension des Herkunftssprachenunterrichts gestärkt werden, damit die individuellen Sprachfähigkeiten der Kinder auch im formalen Schulsystem Anerkennung erfahren. Dazu könnten thematische Workshops und Informationsveranstaltungen angeboten

werden, in denen Eltern die Bedeutung formeller Förderung insbesondere für die Ausbildung schrift- und bildungssprachlicher Kompetenzen erläutert, Vorteile und Potenziale des herkunftssprachlichen Unterrichts aufgezeigt und konkrete Empfehlungen zur Sprachförderung gegeben werden. Den Eltern könnte stärker verdeutlicht werden, dass der Unterricht in der Herkunftssprache die Kinder dabei unterstützen kann, ihre eigene Identität auszuformen, dass er ihre kognitiven Fähigkeiten nachhaltig fördert und dass die Herkunftssprache bzw. eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit für die spätere berufliche Laufbahn in einer globalisierten Welt von großer Bedeutung sein kann. Solche Veranstaltungen könnten außerdem den Austausch zwischen Eltern unterstützen und Kontaktmöglichkeiten eröffnen.

In den Interviews wurde deutlich, dass viele (in erster Linie elterliche) Proband*innen die russische Sprache als Teil ihrer Identität und Kultur betrachten. Lehrkräfte könnten diese emotionale Bindung stärker berücksichtigen, indem sie Elemente der kulturellen Identität und der interkulturellen Kompetenz wesentlich in den Unterricht integrieren; dies bspw. auch in Form von Eltern-Kinder-Lehr-Lernprojekten, bei denen die Schüler*innen in Kooperation mit ihren Eltern etwa zu ihrer eigenen Familiengeschichte forschen. Aus den Interviews ergibt sich, dass ein moderner und zeitgemäßer Sprachunterricht entscheidend ist, um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, und ihnen den Einstieg in den Herkunftssprachenunterricht zu erleichtern. Die Perspektive der Kinder verdeutlicht, dass ein positiver Einstieg in die erste Unterrichtsstunde besonders wichtig ist, da negative Erfahrungen zu einem dauerhaften Abbruch führen können. Lehrkräfte könnten darauf reagieren, indem sie solche Unterrichtsformate entwickeln, in denen Kinder die Möglichkeit haben, ihre eigenen Interessen und Ideen in den Unterricht einzubringen. So könnten sie bspw. digitale Medien nutzen, russische Comics lesen und selbst schreiben, um die Sprachkenntnisse zu erweitern. Um negative Erlebnisse mit dem Herkunftssprachenunterricht zu vermeiden, könnte den Kindern mehr Raum zum Ankommen geben werden, auch um sie dort abzuholen, wo sie sind. Besonders in den ersten Unterrichtsstunden ist es entscheidend, eine kindgerechte, einladende und zeitgemäße Lehr-Lernumgebung zu gestalten, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird.

Um eine größere bzw. breitere Sprachförderung zu erzielen, sollten entgegen einem traditionellen Rollenverständnis zum einen verstärkt Väter für ihre Rolle im sprachlichen Kompetenzerwerb sensibilisiert werden, zugleich wären Angebote im Herkunftssprachenunterricht insbesondere an Mütter zu richten, die sich vorwiegend um die Ausbildung entsprechender Kompetenzen zu kümmern scheinen. Außerhalb der vorliegenden Studie liegt das Kindergartenalter, das jedoch zentral zu berücksichtigen wäre. Für viele Migrant*innenfamilien stellt der Eintritt des Kindes in einen Kindergarten einen Wendepunkt in der Sprachbiographie dar. Ab diesem Zeitpunkt wird die Umgebungssprache oft zur dominierenden Sprache, während der Input und insbesondere der kindliche Output in der Herkunftssprache deutlich nachlassen. Ebenso wichtig wäre es, Mitarbeitende der Kindergärten über die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung zu informieren, da sie eine Mittlerfunktion einnehmen und von Eltern häufig als Expert*innen befragt werden.

5. Fazit

Insgesamt hat die vorliegende Untersuchung gezeigt, dass die Entscheidung gegen die „allererste Unterrichtsstunde“ von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst ist. Dazu zählen Hindernisse struktureller Art, wie etwa das Fehlen entsprechender Angebote in weniger städtischen Gegenden, persönliche Einstellungen, etwa dass die alltägliche, familiäre Kommunikation in der Herkunftssprache ausreiche, oder die Priorisierung anderer Freizeitaktivitäten. Zudem können ein erster negativer Eindruck im bzw. vom Herkunftssprachenunterricht sowie eine passive und weniger reflektierte Haltung der Eltern(-teile) gegenüber der sprachlichen Förderung die Entscheidung gegen eine Teilnahme am institutionellen Unterricht beeinflussen.

Aus der durchgeführten qualitativen Analyse lassen sich unterschiedliche didaktische Implikationen ableiten. So können Hindernisse struktureller Art durch flexiblere Angebote wie bspw. Online-Kurse oder hybride Angebote bewältigt werden. Lehrkräfte könnten die Eltern stärker in Lern-Lehrprozesse einbinden und über die nachhaltigen Vorteile von formellem Herkunftssprachenunterricht informieren. Im Unterricht selbst könnten kulturelle und identitätsstiftende Elemente stärker eingebaut werden, um die intrinsische Motivation von Herkunftssprecher*innen zu unterstützen und das Interesse am Herkunftssprachenunterricht aufrechtzuerhalten oder sogar zu steigern.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2013). Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen. In S. Kempgen, M. Wingender, N. Franz & M. Jakiša (Hrsg.), *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress, Minsk 2013*. Otto Sagner, 15–25.
- Böhmer, J. (2015). *Biliteralität: Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Waxmann.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018a). *Herkunftssprachen*. Narr.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018b). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 14, S. 259–292). Stauffenburg.
- Caprez-Krompák, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Waxmann.
- Kagan, O., Minkov, M., Protassova, E. & Schwartz, M. (2022). What kind of speakers are these? Placing heritage speakers of Russian on a continuum. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *The Changing Face of the “Native Speaker”: Perspectives from Multilingualism and Globalization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 155–178.
- Klassert, A. (2011). *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund: Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen* (Dissertationsschrift, Marburg).
- Lengyel, D. & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule*, 109(3), 273–282.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Beltz.
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 1–16.
- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen: Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Narr.
- Polinskaya, M. = Полинская, М. (2010). Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. *Slavica Helsingiensia*, 40, 336–352.

- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Polinsky, M. & Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4–20.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13, 155–163.