

Abschlussbericht

zum Verbundprojekt

Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht? –

Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Förderkennzeichen: 01 JM 1302 (A)

Laufzeit: 01. Oktober 2013 – 31. Dezember 2016

Schlussbericht zum **Verbundvorhaben** und zum **Greifswalder Teilprojekt**

I. Allgemeine Angaben zum Projekt

I.1. Aufgabenstellung

Gegenstand des **Verbundprojekts** war die Frage, in welchem Maße SchülerInnen mit russisch- oder polnischsprachigem Migrationshintergrund ihre vorhandenen sprachlichen Potenziale in den Unterricht einbringen können und wie stark sie selbst, aber auch ihr familiäres und schulisches Umfeld sich dieser Potenziale bewusst sind. Im Sinne eines dynamisch angelegten Modells des Multilingualismus sollten zum einen die faktisch vorhandenen sprachlichen Potenziale der untersuchten Jugendlichen und deren Entwicklung im Projektzeitraum in den Blick genommen werden. Dabei galt es auch zu untersuchen, von welchen personenbezogenen und sozialen Merkmalen die multilingualen Fähigkeiten und ihre langfristige Entwicklung beeinflusst werden. Im Verbundprojekt haben wir uns insbesondere auf die Rolle des sprachlichen Inputs in der Familie sowie die in der Familie vermittelten Spracheinstellungen und verfolgten Spracherziehungsziele konzentriert. Zum anderen sollte das schulische Umfeld der untersuchten Fokuspersonen (z.B. Umgang der Lehrenden mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen, Möglichkeiten des Besuchs von herkunftssprachlichem Unterricht oder Fremdsprachenunterricht in der slawischen Erstsprache) im Hinblick auf seinen Einfluss auf die Wahrnehmung und Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource untersucht werden.

Das **Greifswalder Teilprojekt** befasste sich v.a. mit der Frage, welche sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache (Russisch/Polnisch) und Umgebungssprache (Deutsch) bei den untersuchten Jugendlichen vorhanden sind und wie sich diese über einen längeren Zeitraum hinweg entwickeln. Ein Alleinstellungsmerkmal des Projekts bildete dabei der angestrebte holistische Zugang zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in beiden

Sprachen. Im Unterschied zu anderen Projekten beschränkten wir uns nicht auf die Erhebung des Sprachstandes in einer der beiden Sprachen oder im Hinblick auf einzelne, isoliert betrachtete sprachliche Fertigkeiten (z.B. Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben), sondern versuchten von Anfang an, möglichst alle sprachlichen Ebenen (Aussprache und Intonation, Orthographie, Grammatik, Wortschatz), die Kenntnis verschiedener Register (Alltagssprache, Bildungssprache) und alle relevanten kommunikativen Kompetenzen (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung) der ProbandInnen in der Herkunftssprache und im Deutschen in die Erstellung der individuellen Sprecherprofile miteinzubeziehen. Dies erforderte die Entwicklung bzw. Modifikation eines umfangreichen Repertoires an Erhebungsinstrumenten, die z.T. schon mit Erfolg in der Sprachstandsdiagnostik eingesetzt wurden, aber meistens nur in Bezug auf einzelne Kompetenzen. Die Ergebnisse sollten es ermöglichen, gruppentypische, aber auch individuelle Ausprägungen der mehrsprachigen Kompetenzen zu ermitteln. Zudem sollte durch eine Wiederholung der Sprachstandsmessungen nach einem Jahr Aufschluss über die longitudinale Entwicklung der multilingualen Fähigkeiten der Lernenden gewonnen werden. Ein zweiter Schwerpunkt lag auf der Untersuchung der Rolle des elterlichen sprachlichen Inputs für die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten der Jugendlichen in der Herkunftssprache und im Deutschen. Dazu wurde jeweils ein Elternteil der Jugendlichen mit in die Datenerhebung einbezogen, d.h. der Sprachstand eines Elternteils in beiden Sprachen mithilfe derselben Erhebungsinstrumente bestimmt, um später mögliche Korrelationen zwischen den sprachlichen Fertigkeiten der Kinder und Eltern aufdecken zu können und Einblick in die in der Familie verwendeten Varietäten der beiden Sprachen sowie typische Sprachwechsel/Code-Switching-Muster zu erhalten.

I. 2. Durchführungsvoraussetzungen des Projekts

Von Anfang an war für das **Verbundvorhaben** geplant, die Erhebungen an zwei Standorten durchzuführen, die zum einen über einen hohen Anteil an russisch- und polnischstämmigen SchülerInnen verfügen, zum anderen aber auch ein unterschiedliches Profil an gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit aufweisen. Die Erhebungen wurden daher in den beiden Großstädten Hamburg (hohe sprachliche Diversität und Erfahrungen im Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit spätestens seit den 1950er Jahren) und Leipzig (steigende sprachliche Diversität erst nach der Wende 1990, anderes Profil hinsichtlich der dominierenden Migrantensprachen) durchgeführt. Da aber in Leipzig Probleme insbesondere bei der Erhebung der polnischen Daten auftraten, wurde in Rücksprache mit dem BMBF beschlossen, die Erhebungen z.T. auch in Berlin durchzuführen, wo ein guter Zugang sowohl zu Institutionen, die Polnisch als Herkunftssprache anbieten, als auch zu polnischsprachigen Familien bestand (s. Ergebnisbericht des Leipziger Teilprojekts).

Der ursprüngliche Plan, die ProbandInnen für unsere Studie durch Einbeziehung von Schulen an den Standorten zu gewinnen, scheiterte an der mangelnden Kooperationsbereitschaft insbesondere der Schulen in Hamburg und Leipzig. Wir erhielten kaum Rücklauf von Seiten der Schulen über SchülerInnen, die das von uns gesuchte Profil aufwiesen (s.u.). So konnte

auch das Vorhaben, ausgewählte LehrerInnen der im Projekt untersuchten Jugendlichen (v.a. die Lehrkräfte, die Russisch bzw. Polnisch als Fremd- oder Herkunftssprache unterrichten, aber auch DeutschlehrerInnen oder Lehrkräfte anderer Fremdsprachen) in die Studie einzubeziehen und ihre Sichtweise auf das mehrsprachige Potenzial und seine Nutzung durch unsere Fokus-jugendlichen zu erheben, leider nicht umgesetzt werden. Um die Perspektive von Lehrkräften auf den Potenzialcharakter migrationsinduzierter Mehrsprachigkeit und die Einbeziehung des Potenzials in den eigenen Unterricht zu erheben, mussten wir daher zum überwiegenden Teil auf Lehrkräfte ausweichen, die keinen direkten Kontakt zu unseren Fokuspersonen aufwiesen bzw. an anderen Schulen Russisch bzw. Polnisch als Fremd- oder Herkunftssprache unterrichten. In Hamburg konnten überhaupt keine Lehrkräfte für Polnisch als Interviewpartner im Projekt gewonnen werden, sodass sich die Datenerhebung bei den Lehrkräften zum Polnischen im Projekt auf den Standort Berlin beschränken musste.

Die im Projekt untersuchten Familien wurden daher hauptsächlich über russische und polnische Kulturvereine in den drei Städten sowie über private Kontakte, d.h. im Schneeball-Verfahren, für eine Teilnahme am Projekt gewonnen. Dies hat natürlich den Nachteil einer gewissen Selbstselektion der Stichprobe, da davon ausgegangen werden kann, dass sich v.a. Familien zur Mitwirkung im Projekt entschieden haben, die ein gewisses Interesse am Erhalt der Kompetenzen in der Herkunftssprache bei ihren Kindern aufweisen bzw. die sich bereits mehr oder weniger intensiv mit Fragen der mehrsprachigen Erziehung und Maßnahmen zum Spracherhalt (inkl. Bestrebungen zur Alphabetisierung der Kinder in der Herkunftssprache) auseinandergesetzt haben. Dennoch gab es auch einige Familien in unserer Stichprobe, die sich von ihrer Teilnahme an unserer Studie einen Motivationsschub für den Erhalt von Kompetenzen in der Herkunftssprache bei ihren Kindern versprochen. Letztlich kann allerdings davon ausgegangen werden, dass durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie die von uns untersuchten Jugendlichen eher über überdurchschnittliche Kompetenzen in der Herkunftssprache verfügt haben, was auch die Ergebnisse der Untersuchungen zum Sprachstand bestätigt haben (s.u.).

Die Auswahl der ProbandInnen erfolgte nach bestimmten, vor Projektbeginn festgelegten Kriterien: So hatten wir uns auf Jugendliche fokussiert, die entweder bereits in Deutschland geboren worden waren oder zumindest vor der Einschulung mit ihren Familien nach Deutschland gekommen sind. Alle Jugendliche haben damit keinen Schulunterricht in ihrem Herkunftsland besucht, sondern können nur auf Schulerfahrungen in Deutschland zurückgreifen. Zudem war geplant, nur Familien zu berücksichtigen, in denen beide Elternteile nur die slawische Sprache als Erstsprache (Muttersprache) aufweisen, um hinsichtlich des potenziell möglichen Inputs in der Herkunftssprache eine annähernd homogene Stichprobe zu generieren. Diese Beschränkung war leider nicht einzuhalten, da ansonsten nicht die anvisierte Zahl von 40 Familien zustande gekommen wäre. Somit ergibt sich im Hinblick auf die Spracherwerbskonstellation ein etwas heterogenes Sample aus Familien mit zwei slawischsprachigen Eltern und Familien, bei denen ein Elternteil deutsch- und der andere Elternteil slawischsprachig war. Auch ein zweites Auswahlkriterium, das wir uns vor Projektbeginn auferlegt hatten, konnte nicht in vollem Umfang eingehalten werden: Ursprünglich sahen wir

vor, dass die Hälfte der untersuchten Jugendlichen einen Unterricht in ihrer Herkunftssprache in Deutschland besucht haben bzw. besuchen sollten (entweder als herkunftssprachlicher Unterricht oder als Fremdsprachenunterricht), während die andere Hälfte keinen Kontakt mit institutionellem Unterricht in der Herkunftssprache aufweisen sollte. Letztlich wiesen knapp 80% der polnischsprachigen Gruppe und knapp 70% der russischsprachigen Gruppe einen (unterschiedlich langen) Besuch eines Unterrichts in ihrer Herkunftssprache auf (v.a. in Form eines nicht an einer staatlichen Schule erteilten herkunftssprachlichen Unterrichts). Ein Ziel des Projekts, den Effekt des Besuchs eines Unterrichts in der Herkunftssprache auf die Einstellungen und sprachlichen Fertigkeiten der ProbandInnen zu ermitteln, war somit nur eingeschränkt umsetzbar, weil nur sehr wenige der untersuchten Jugendlichen keinerlei Unterricht in ihrer Herkunftssprache besucht haben. Keinerlei Kompromisse waren hingegen bei der Alterszusammensetzung der Stichprobe notwendig. Alle in die Untersuchung einbezogenen Jugendlichen waren bei Beginn der Erhebung zwischen 12 und 14 Jahre alt und hatten gerade mit dem Erwerb einer zweiten Fremdsprache in der Schule begonnen. Wir erhofften uns dadurch eine gewisse Sensibilität für den Mehrwert von Mehrsprachigkeit sowohl bei den untersuchten Jugendlichen, ihren Eltern als auch bei den Lehrkräften (Einbeziehung von Sprachvergleichen in den Unterricht bzw. Sprachvergleiche, die von den Jugendlichen selbst bei Erwerb einer neuen Fremdsprache gezogen werden).

Die ursprünglich anvisierte Zahl von 40 Familien (20 russischsprachige, 20 polnischsprachige) wurde problemlos erreicht. Zur ersten Welle der Datenerhebung 2014/15 bestand in Hamburg Kontakt zu 16 russischsprachigen und 12 polnischsprachigen Familien, wobei zwei russischsprachige Familien ihre Teilnahme am Projekt bereits während der ersten Welle abbrachen. In Leipzig nahmen 12 russischsprachige Familien an den Erhebungen der ersten Welle teil, in Berlin 13 polnischsprachige Familien, von denen zwei ihre Teilnahme noch vor Ende der ersten Welle abbrachen. In Antizipation möglicher drop outs hatten wir bewusst in der ersten Welle Kontakt zu mehr als den eingeplanten 10 Familien pro Sprache und Standort aufgenommen. Aus der zweiten Welle der Datenerhebung liegen aus Hamburg Daten zu 13 russischsprachigen und 11 polnischsprachigen Familien vor, in Leipzig haben 12 russischsprachige und in Berlin 10 polnischsprachige Familien die zweite Welle durchlaufen. Eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung der Motivation der Familien, auch an der zweiten Welle der Datenerhebung teilzunehmen, war die Tatsache, dass wir im Projekt über die Möglichkeit verfügten, den Familien eine monetäre Vergütung für die Teilnahme an den Erhebungen anbieten zu können.

Für die Arbeit im **Greifswalder Teilprojekt** war eine wichtige Voraussetzung, dass wir hier möglichst weitgehend auf Erhebungsinstrumente zurückgreifen wollten, die bereits in anderen Studien zur Untersuchung der bilingualen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland eingesetzt wurden. So wurde bei der Auswahl der experimentellen Verfahren 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. Nur in Ausnahmefällen (z.B. bei Testung der Fähigkeiten zur Sprachmittlung) wurden Instrumente völlig neu entwickelt. 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 zur Erhebung der Schreibkompetenz für 15-16jährige). Zudem mussten die Erhebungsinstrumente in unserem Fall sowohl für die (bei der ersten Erhebung) 12-14jährigen ProbandInnen als auch für deren Eltern geeignet sein. Hier galt es, vernünftige Kompromisse einzugehen. Bei den ursprünglich für eine jüngere Altersgruppe entwickelten Instrumenten (z.B. die Instrumente zur Testung des Leseverstehens 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, brachte der Einsatz von Instrumenten, die bereits in anderen Studien zu russisch-deutschen bilingualen Kindern und Jugendlichen zum Einsatz gekommen sind (z.B. bei Böhmer 2015) den zusätzlichen Vorteil, Vergleichsdaten zu erhalten, die die individuellen Ergebnisse der untersuchten Probanden in einen größeren Kontext einordnen lassen.

Im Einzelnen wurden Instrumente für folgende Kompetenzbereiche neu entwickelt (*) bzw. vorhandene Instrumente übernommen (**) für die Bedürfnisse der vorliegenden Studie adaptiert (***) :

- Hörverstehenstest ***
- Leseverstehenstest (2x, ein literarischer/fiktionaler und ein Sachtext) ***
- Sprachmittlungsaufgabe *
- Schreibaufgabe (Fast Catch Bumerang ** + Verfassen von zwei E-Mails mit Absage eines vereinbarten Treffens/Termins *, ein E-Mail an den/die LehrerIn, ein E-Mail an den/die beste FreundIn)
- Verbalisierung einer Bildergeschichte **
- Wegbeschreibung auf einer Karte („Map Task“, interaktive Aufgabe, zusammen mit Elternteil gelöst) **
- Narrative Erzählung (nur zweite Welle) *
- Vorleseaufgabe **
- Grammatik-Aufgabe (Herkunftssprache: Cloze Test, Deutsch: C-Test) ***
- Bildbenennungs-Aufgabe (Wortschatz, Phonetik) **
- Vokabel-Übersetzungsaufgabe *
- Verbal Fluency Task (sechs getestete semantische Kategorien) **
- Synonym-Test **
- Test zur Ermittlung des Arbeitsgedächtnisses (Zahlennachsprech-Test) **

Speziell für die Untersuchung der russischsprachigen Jugendlichen musste der Tatsache Rechnung getragen werden, dass nicht alle ProbandInnen eine Alphabetisierung in der kyrillischen Schrift durchlaufen haben (insbesondere in der Hamburger Gruppe). Daher wurden alle Instrumente, die eine Beherrschung literaler Fähigkeiten in der Herkunftssprache erforderten, in zwei Varianten vorgehalten: in einer Fassung in kyrillischer Schrift und einer

transkribierten Fassung in einer Lautumschrift, die sich lateinischer Buchstaben bediente. Für die Erhebung der Schreibkompetenzen wurden die ProbandInnen explizit dazu ermutigt, sich im Falle der Unkenntnis des kyrillischen Alphabets einer (selbst gewählten) Umschrift des Russischen mit lateinischen Buchstaben zu bedienen. Dieses Vorgehen hat sich im Zuge der Projektarbeit bewährt.

Die eigentlich zusätzlich geplanten Aufnahmen von spontansprachlichen Alltagsgesprächen zwischen Familienmitgliedern konnten nur vereinzelt (und nur in den russischsprachigen Familien aus Leipzig) durchgeführt werden, da die Familien die Durchführung der entsprechenden Aufnahmen im Regelfall ablehnten.

Zusätzlich zu den Leitfadeninterviews und den Instrumenten zur Erhebung des Sprachstandes wurde ein Fragebogen eingesetzt, um standardisierte Hintergrundinformationen zur Sprachbiographie, Sprachgebrauch und sozioökonomischen Merkmalen der untersuchten Personen zu sammeln.

I.3. Planung und Durchführung des Vorhabens

Ein wichtiger Baustein für die Durchführung des **Verbundvorhabens** war die weitgehend parallele Organisation der Projektarbeit an beiden Standorten, was auch die Datenerhebung in Hamburg durch das Greifswalder Team und in Leipzig bzw. Berlin durch das Leipziger Team einschloss. Die Erhebung der Daten wurde in sprachlich spezialisierten Tandems aus einem/einer wissenschaftlichen MitarbeiterIn (Erhebung der Daten in der Herkunftssprache) und einer Hilfskraft (Erhebung der Daten zum Deutschen) geleistet. Die Erhebungen zum Deutschen und zur Herkunftssprache wurden an unterschiedlichen Tagen vorgenommen. Durch den Umfang der Testbatterie (inkl. der leitfadengestützten Interviews) erstreckte sich die Datenerhebung pro Familie und Welle auf fünf separate Termine.

In der **ersten Phase der Projektarbeit** (10/2013 – 03/2014) wurden nach Einstellung der MitarbeiterInnen und Anschaffung der technischen Ausrüstung die Erhebungsinstrumente für die jeweiligen Teilprojekte entwickelt (Team Greifswald: Instrumente zur Sprachstandserhebung in der Herkunftssprache und im Deutschen; Team Leipzig: Leitfäden für die Durchführung der Interviews mit Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften) und im Rahmen eines gemeinsamen Arbeitstreffens in Leipzig (12/2013) im gesamten Projektteam diskutiert. Danach wurden die Instrumente pilotiert und weiter verbessert. Gleichzeitig wurden Kontakte zu Schulen und Behörden geknüpft, die sich allerdings mühsam gestalteten. Daher wurde parallel auch im Schneeball-Verfahren nach geeigneten ProbandInnen für die Studie gesucht.

Die **zweite Phase (04/2014 – 09/2014)** umfasste die Durchführung der Datenerhebung in den Familien an den drei Standorten, wobei das Greifswalder Team sowohl die Sprachstandserhebungen als auch die Interviews mit Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften am Standort Hamburg durchführte, während das Leipziger Team parallel die Datenerhebung in Leipzig und Berlin betrieb. Auf einem zweiten Arbeitstreffen in Greifswald (07/2014) wurden Eindrücke

und Probleme aus der ersten Welle der Datenerhebung gemeinsam im gesamten Projektteam diskutiert.

Die **dritte Phase (10/2014 – 03/2015)** bestand hauptsächlich in der Transkription bzw. Aufarbeitung der Sprachstands- und Interviewdaten aus der ersten Welle, wobei parallel bereits erste Festlegungen für die Auswertungen vorgenommen wurden, die auf dem dritten projektinternen Treffen in Leipzig (11/2014) diskutiert wurden. Hier wurden auch notwendige Adaptationen an den Erhebungsinstrumenten für die anstehende zweite Welle der Datenerhebungen besprochen. Das Greifswalder Projektteam transkribierte die Sprachstandsdaten mit Hilfe des speziell für die Analyse mehrsprachiger Daten entwickelten Programms EXMA-RaLDA, das Leipziger Team transkribierte die Interviews mit der Software f4.

In der **vierten Phase (04/2015 – 02/2016)** erfolgte zunächst die zweite Welle der Datenerhebung, die sich in Hamburg durch personelle Engpässe (s.u.) leider verzögerte und daher in Leipzig und Berlin früher abgeschlossen werden konnte. Im Anschluss wurden die Daten der zweiten Welle transkribiert. Auf dem vierten projektinternen Treffen in Greifswald (07/2015) wurden die Daten der ersten Welle zwischen den Projektteams ausgetauscht und das weitere Vorgehen bei der Datenerhebung (inkl. Umgang mit drop outs) diskutiert. Das fünfte projektinterne Treffen in Leipzig (11/2015) bot Gelegenheit zu einer Synopse der Ergebnisse aus der Datenauswertung der ersten Welle. Gleichzeitig wurde ein erster Versuch der Triangulation der Ergebnisse aus dem Greifswalder und Leipziger Arbeitsprogramm unternommen.

Die **fünfte Phase (03/2016 – 09/2016)** erfolgte im Leipziger Teilprojekt der Abschluss der Transkription und Auswertung der Interviewdaten aus der zweiten Welle, während auf Greifswalder Seite der Fokus auf der Aufarbeitung und Transkription der Daten aus der zweiten Welle lag. Auf dem letzten projektinternen Treffen in Greifswald (07/2016) wurden die Daten der zweiten Welle (soweit vorhanden) zwischen den Projektteams ausgetauscht und die öffentliche Abschlusskonferenz des Projekts geplant, die vom 9. bis 10. September 2016 in Leipzig unter Beteiligung auswärtiger ExpertInnen und weiterer Projekte aus dem Förderschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ des BMBF stattfand. Auf Leipziger Seite wurden danach individualisierte Rückmeldungen zu den Ergebnissen des Projekts für die Berliner und Leipziger Familien, die an der Studie teilgenommen haben, erstellt.

Die **sechste Phase (10/2016-12/2016)** wurde durch eine kostenneutrale Verlängerung der Laufzeit für das Greifswalder Teilprojekt ermöglicht, da hier durch die Wahrnehmung einer Elternzeit durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin Personalmittel nicht ausgeschöpft waren, die für eine nachträgliche Aufarbeitung und Auswertung der Sprachstandsdaten der zweiten Welle genutzt werden konnten. Zudem wurden nach dem Leipziger Muster auch individualisierte Auswertungen der Daten als Rückmeldung an die beteiligten Hamburger Familien zusammengestellt.

Aktuell wird das in Greifswald erstellte Korpus aus den im Projekt gesammelten Sprachdaten nochmals überprüft und korrigiert. Dies ist ein notwendiger Schritt, bevor die Daten zur

Nachnutzung und Archivierung an das auf nachhaltige Pflege mehrsprachiger Korpora spezialisierte Hamburger Zentrum für Sprachkorpora weitergegeben werden können.

4. Forschungsstand bei Projektbeginn

Zu Projektbeginn lagen bereits eine ganze Reihe von Arbeiten zur Herkunftssprechern des Russischen und Polnischen in Deutschland, aber auch in anderen europäischen Ländern und in Übersee vor, an die im **Greifswalder Teilprojekt** und im **Verbundprojekt** insgesamt angeknüpft werden konnte. Dabei handelte sich entweder um Arbeiten, die ausschließlich auf den Spracherhalt bzw. den Spracherwerb der Herkunftssprache abzielten, aber nicht Kompetenzen in der Umgebungssprache (hier: Deutsch) in den Blick nahmen, oder um Studien, die ausschließlich auf den Erwerb des Deutschen abzielten und dabei die speziellen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen in der Herkunftssprache unberücksichtigt ließen. Die Arbeiten zum Russischen oder Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland repräsentierten im Wesentlichen zwei Forschungsstränge: (a) Arbeiten, die sich v.a. mit sprachsoziologischen oder soziolinguistischen Problemen des Erhalts von Kompetenzen in der Herkunftssprache beschäftigten, wobei die meisten Studien qualitativer Art waren und nur sehr wenige mit größeren Stichproben operierten (z.B. Achterberg 2005, Schnar 2010, Isurin 2011, Armon-Lotem et. al. 2011). (b) Den zweiten Strang bildeten Arbeiten, die sich v.a. mit der Auswirkung des Sprachkontakts mit der Umgebungssprache Deutsch auf das Russische/ Polnische in Deutschland beschäftigten. Meistens wurden hier einzelne Phänomene verschiedener sprachlicher Ebenen in Form von qualitativen und z.T. quantitativen Studien auf Sprachkontakteinflüsse analysiert (z.B. Brehmer 2007, Anstatt 2008, 2009, 2011, Rethage 2012 u.a.). Dies wurde sowohl anhand von Sprachdaten jugendlicher und erwachsener SprecherInnen als auch anhand von Daten des kindlichen bilingualen Spracherwerbs untersucht.

Studien aus erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlicher Perspektive haben sich SchülerInnen mit russischer/polnischer Herkunftssprache bislang v.a. unter dem Aspekt ihrer Performanz in nationalen wie internationalen Schulleistungstudien angenommen. Dabei werden in der Regel ebenfalls nur einzelne Kompetenzen in den Blick genommen (z.B. Leseverstehen) und der Fokus liegt im Wesentlichen auf dem Deutschen (z.B. Müller & Stanat 2006, Christensen & Segeritz 2008, Klieme et al. 2010). Spezifische Multikompetenzen des mehrsprachigen Lernalters wurden bis zum Zeitpunkt des Projektstarts (zumindest in Bezug auf die beiden im Projekt untersuchten sprachlichen Gruppen) eher selten in den Blick genommen. Hier macht sich in den letzten Jahren erfreulicherweise eine generelle Erweiterung der Perspektive auf die Nutzung mehrsprachiger Potenziale beim Aufbau neuen Sprachwissens (z.B. im Rahmen der Forschungen zum L3-Erwerb) bemerkbar (z.B. Göbel et al. 2011, Rauch et al. 2010).

In der fachdidaktisch ausgerichteten Forschung zum Umgang mit Herkunftssprechern im Russischunterricht (Polnisch spielt hier eigentlich keine Rolle) dominierten bislang ebenfalls Arbeiten, die sich eher mit den spezifischen Problemen, die sich aus der Heterogenität der entsprechenden Lernergruppen ergeben, beschäftigen (z.B. Mehlhorn 2011, Tichomirowa 2011).

Auch hier macht sich parallel zum Projektverlauf eine gewisse Bewusstseinsänderung in der entsprechenden Forschung bemerkbar.

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Auf die Zusammenarbeit innerhalb des **Verbundprojekts** ist bereits oben eingegangen worden. Ausführliche Angaben dazu finden sich auch im Abschlussbericht des Leipziger Teilprojekts. Hinsichtlich der projektexternen Kooperationen sind aus Sicht des **Greifswalder Teilprojekts** anzufügen:

- Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der LiPS-Panel-Studie der Universität Hamburg zur longitudinalen Sprachentwicklung bei bilingualen (auch russisch-deutschen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland (v.a. Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Marion Krause, Dr. Thorsten Klinger, Irina Usanova); VertreterInnen der Forschergruppe waren zu mehreren Projekttreffen des Verbundprojekts als externe Diskutanten eingeladen sowie traten als Plenarvortragende auf der Abschlusskonferenz des Projekts in Leipzig auf; diese Kontakte waren v.a. bei der Ausarbeitung der Instrumente zur Sprachstandserhebung im Projekt wichtig, da hier auf umfangreiche Vorarbeiten und einzelne Instrumente aus der Panelstudie zurückgegriffen werden konnte;
- Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tanja Anstatt (Ruhr-Universität Bochum): Tanja Anstatt nahm ebenfalls als externer Gast auf einem Treffen des Verbundprojektes sowie an der Abschlusskonferenz teil. Sie war eine wichtige Gesprächspartnerin hinsichtlich der Auswertung und Interpretation der Sprachstandsdaten zum Russischen und Polnischen aus dem Greifswalder Teilprojekt;
- Zusammenarbeit mit Dr. Jule Böhmer (Vorsitzende des Russischlehrerverbandes Hamburg): Jule Böhmer war beim letzten Projekttreffen in Greifswald als externe Expertin geladen und übernahm auch die Rolle der externen DiskutantIn für unser Projekt auf der Abschlusstagung der ersten Förderperiode des BMBF-Schwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ in Hamburg (Februar 2017); sie war sowohl im Hinblick auf ihre Arbeiten zur Biliteralität bei russisch-deutschen bilingualen Kindern und Jugendlichen, aber auch als Praktikerin (Russisch-Lehrerin) eine wichtige Kooperationspartnerin des Projekts;
- Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen des Projekts „Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der unvollständigen deutsch-polnischen Zweisprachigkeit“ (2012-2015, u.a. Prof. Dr. Juliane Besters-Dilger, Dr. Grzegorz Krajewski, Universität Freiburg/ Brsg., Prof. Dr. Anna Dąbrowska, Universität Breslau); das deutsch-polnische Projekt verfolgte einen ähnlichen Ansatz der Kombination sprachwissenschaftlicher und didaktischer Aspekte der Untersuchung des Polnischen als Herkunftssprache in

Deutschland; eine Zusammenfassung der wichtigsten Projektergebnisse wurde als Beitrag in das Themenheft Herkunftssprachen der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF), das von den beiden Projektleitern des vorliegenden Verbundprojekts herausgegeben wurde, aufgenommen;

- Daneben existierte im Greifswalder Teilprojekt eine intensive Zusammenarbeit mit internationalen linguistischen Fachkolleginnen und –kollegen, die sich intensiv mit Herkunftssprachen (u.a. der Sprachstandserfassung bei Herkunftssprechern sowie der Rolle des Inputs beim Erwerb von Herkunftssprachen) beschäftigen, z.B. Prof. Dr. Maria Polinsky (Universität Maryland; Beitrag im Themenheft „Herkunftssprachen“ der ZFF), Prof. Dr. Jeanine Treffers-Daller, Prof. Dr. Jason Rothman (beide Universität Reading, gemeinsame Organisation eines Workshops zu Input und Herkunftssprachen in Reading im Oktober 2015), Prof. Dr. Ekaterina Protasova (Universität Helsinki) oder Prof. Dr. Ekaterina Rakhilina (Moskau, Koordinatorin eines Korpus des Russischen als Herkunfts- und Fremdsprache).
- Schließlich sind Kooperationen mit ProjektleiterInnen anderer Forschungsprojekte im Rahmen des Förderschwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ zu nennen, z.B. Prof. Dr. Claudia Maria Riehl (LMU München, Publikation eines Projektbeitrags in dem von ihr und Ljudmila Isurin herausgegebenen Sammelband „*Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians*“);

6. Zitierte Literatur

- Anstatt (2008): Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven. In: *Bulletin der deutschen Slavistik* 14, 67-74.
- Anstatt, T. (2009): Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, 111-115.
- Anstatt, T. (2011): Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. In: *Wiener Slawistischer Almanach* 67, 7-31.
- Armon-Lotem, S., Walters, J. & N. Gagarina (2011): The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1(3), 291-317.
- Böhmer, J. (2015): *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster, New York.
- Brehmer, B. (2007): Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen, 163-185.

- Göbel, K., Rauch, D. & S. Vieluf (2011): Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2), 50-65.
- Isurin, L. (2011): *Russian diaspora: culture, identity, and language change*. New York.
- Klieme, E., C. Artelt, Hartig, J., Jude, N., Köller, O. & M. Prenzel (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, New York, München, Berlin.
- Mehlhorn, G. (2011): Differenzierung im Russischunterricht. In: Eisenmann, M. & Th. Grimm (Hrsg.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler, 99-117.
- Müller, A.G. & P. Stanat (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J., Stanat, P. & R. Watermann (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, 221-255.
- Rauch, D., Jurecka, A. & H.-G. Hesse (2010): Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 78-100.
- Rethage, W. (2012): *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München.
- Schnar, N. (2010): *Sprache als Kriterium ethnischer Identität: eine empirische Studie zum Stellenwert des Russischen im Ethnizitätskonzept russlanddeutscher Jugendlicher in der Diaspora Deutschland*. Hamburg.
- Tichomirowa, A. (2011): Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Mehlhorn, G. & Ch. Heyer (Hrsg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen, 109-133.

II. Ausführliche Darstellung des Projekts

II.1. Ergebnisse im Einzelnen

Entsprechend der Zielsetzung des **Greifswalder Teilprojekts**, lag der Schwerpunkt der Projektarbeit auf drei Bereichen, zu denen umfassende Ergebnisse erzielt wurden:

a) Ermittlung des Sprachstandes in der Herkunftssprache und im Deutschen

Die Erfassung des Sprachstandes in beiden Sprachen ergab für die Jugendlichen folgendes Bild: Das Deutsche erweist sich mit Blick auf die **gesamte Gruppe** als die stärkere Sprache, was sich v.a. darin manifestiert, dass die Jugendlichen in nahezu allen Sprachstandstests zum Deutschen durchgehend bessere Durchschnittsergebnisse erzielen als in den entsprechenden Tests zur Herkunftssprache. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass das Deutsche bei jedem der

untersuchten Individuen die klar dominante Sprache darstellt und die Kompetenzen in der Herkunftssprache demgegenüber deutlich abfallen (s.u.). Während die Kompetenzen im Deutschen aber kaum intra- und interindividuelle Schwankungen aufweisen, zeigt sich eine markante Streuung der Ergebnisse zu den Herkunftssprachen. Das Ausmaß inter- wie intraindividuelle Varianz hängt dabei stark von der untersuchten Fertigkeit ab:

Im **Hörverstehen** liegen die Korrektheitswerte für die russischsprachige Gruppe (RG) nur leicht unter den Werten für das Deutsche (81% korrekte Antworten vs. 89% im Deutschen), für die polnischsprachige Gruppe (PG) sind die Differenzen auf Gruppenniveau deutlicher (69% vs. 85%). In beiden Gruppen dominieren allerdings zahlenmäßig ProbandInnen, die in beiden Sprachen annähernd gleich gute Werte erzielen.

Beim **Leseverstehen** ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der Textsorte (literarischer Text vs. Sachtext). Beim Verstehen des literarischen Textes schneiden beide Gruppen in beiden Sprachen tendenziell besser ab, was eventuell auf einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der vorgelegten Texte verweist. In der RG liegen die Werte für die Herkunftssprache (HS) hier auf dem Niveau des Deutschen (82 vs. 83%), die Standardabweichung ist aber doppelt so hoch wie beim deutschen Text. Für die PG liegen die Korrektheitswerte für beide Sprachen niedriger (HS: 64%, D: 79%). Beim Verstehen des Sachtextes haben beide Gruppen im Durchschnitt größere Probleme, dies gilt aber für beide Sprachen. Beim deutschen Text ergibt sich kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen (RG: 67%, PG: 66%), beim Herkunftssprachen-Text schneidet die RG gleich gut (65%), die PG sogar etwas besser ab (73%). Insgesamt liegen die Werte für die Herkunftssprache hier erstaunlich hoch, was ein gutes Leseverstehen in der Herkunftssprache verdeutlicht und für die Anstrengungen von Seiten der Familien und der Jugendlichen spricht, literale Kompetenzen in der Herkunftssprache aufzubauen. Dies gilt sowohl für die PG als auch für die RG, d.h. die unterschiedlichen Schriftsysteme des Polnischen (= lateinisches Alphabet, wie das Deutsche) und des Russischen (= kyrillisches Alphabet, anders als im Deutschen) wirken sich hier nicht aus.

Im Bereich des **lauten Lesens** ergeben sich viel deutlichere Unterschiede zwischen der Herkunftssprache und dem Deutschen: Für beide Gruppen gilt, dass der deutsche Text – trotz zahlreicher Archaismen und z.T. schwieriger Lexik – im Durchschnitt mit doppelt so hoher Geschwindigkeit und höherer Lesegenauigkeit gelesen wird als der Text in der HS (RG: rund 142 Wörter/min im D, rund 71 Wörter/min in HS; PG: 137 Wörter/min im D, 65 Wörter/min in HS). Die Unterschiede relativieren sich jedoch, wenn man nicht die Zahl der gelesenen Wörter als Vergleichsgrundlage nimmt, sondern die Zahl der gelesenen Silben (RG: 199 Silben/min im D, 156 Silben/min in HS; PG: 191 Silben/min im D, 158 Silben/min in HS). Aus der sprachvergleichenden Leseforschung ist zudem bekannt, dass generell für unterschiedliche Sprachen auch unterschiedliche Lesegeschwindigkeiten anzusetzen sind. Die Lesegenauigkeit ist im Deutschen durchschnittlich höher als in der HS, allerdings ist hier auch eine starke interindividuelle Varianz zu beobachten, was auf unterschiedliche „Vorlesestile“ unter den untersuchten Individuen schließen lässt.

Nicht ganz so deutlich sind die Unterschiede zwischen den Sprachen im Bereich der **mündlichen (quasi-)spontanen Sprachproduktion**, zudem sind hier ebenfalls die interindividuellen Unterschiede stark ausgeprägt, insbesondere in der Herkunftssprache. Bei der Bildergeschichte sind die deutschen Texte in beiden Gruppen im Schnitt länger (= mehr Tokens) als in der HS (z.B. PG: 272 Wörter im D, 198 Wörter in HS) und die Sprechgeschwindigkeit ist entsprechend im D (PG: 125 Wörter/min) ebenso höher als in der HS (PG: 95 Wörter/Min). Die interindividuellen Unterschiede sind, wie erwähnt, besonders in der HS markant. So variiert die Sprechgeschwindigkeit in der polnischen Version der Bildergeschichte zwischen maximal 149 Wörtern/min bis minimal 47 Wörtern/min. Interessante Ergebnisse zeigen sich aber auch bei der Untersuchung der Wahl von sprachlichen Ausdrucksmitteln zur Realisierung kommunikativer Funktionen in der mündlichen Sprachproduktion. So tendieren die Jugendlichen im Map-Task bei der Verbalisierung der Handlungsanweisungen an den Spielpartner in beiden HS dazu, keine Verbformen zu verwenden (eventuell als Vermeidungsstrategie, um die komplexe Verbmorphologie in den slawischen Sprachen umgehen zu können). Im Deutschen dominiert die Verwendung des Indikativs. In der PG sind die Strategien zur Verbalisierung der Handlungsanweisung in der deutschen Version deutlich vielfältiger als in der HS, während in der RG die Strategien zwischen den beiden Sprachen ganz offensichtlich bewusst variiert werden (z.B. werden im Russischen mehr Imperative verwendet als im Deutschen). Hier existiert bei den Herkunftssprechern also offenbar ein gewisses Wissen um kulturspezifische Unterschiede bei der Realisierung direkter Sprechakte in der HS und im D.

Fragen der Kulturspezifik sprachlicher Formen und der **Registerkompetenz** standen auch im Mittelpunkt der Auswertung der Instrumente zur Erhebung **schrift(sprach)licher Fertigkeiten**. Bei der Aufgabe des Verfassens von E-Mails an FreundIn und LehrerIn zeigen die Jugendlichen im Textaufbau der **E-Mails** kaum Unterschiede in den deutschen und herkunftssprachlichen Versionen. Die registerspezifischen Textbausteine (v.a. Adressierung, Formulierung der Entschuldigung, Grußformeln, Selbstbezeichnung in der Unterschrift) werden im Deutschen zielsprachengerecht variiert und die ProbandInnen sind auch in der HS bemüht, diese Teile in Abhängigkeit vom Adressaten anzupassen. Allerdings werden dabei nicht immer zielsprachliche oder pragmatisch angemessene Formen verwendet. Entweder kommt es zur Übernahme z.B. von Anredemustern aus dem Deutschen, die untypisch für die beiden HS sind (v.a. die Form *Herr/Frau* + Nachname), oder es werden informelle Formen der Anrede und des Grüßens verwendet, die der asymmetrischen Beziehung zum/zur LehrerIn nicht entsprechen (z.B. Anrede mit familiärem Anredepronomen *du*, nominale Anrede mit *Herr/Frau* + Vorname im Polnischen oder informelle Grußformeln wie *privet* ‚hallo‘ im Russischen). Beim Verfassen der Bauanleitung für einen Bumerang (Instrument **Fast Catch Bumerang**) sind die herkunftssprachlichen Versionen im Schnitt deutlich kürzer als die deutschen Versionen und enthalten oft auch nicht alle anhand der vorgegebenen Bilder zu beschreibenden Konstruktionsabschnitte. Die syntaktische Struktur ist in den deutschen Versionen elaborierter und enthält dort auch Subordinationen, die in den HS-Texten nahezu gänzlich fehlen. In beiden Sprachen bereitet die Speziallexik der Handwerksgeräte den Jugendlichen Probleme, wobei im Deutschen meistens auf Hyperonyme (z.B. *Maschine* als Ersatz für *Bohrmaschine*), in der HS

dagegen auf Paraphrasen zurückgegriffen wird. Insgesamt treten in den Schreibaufgaben die Unterschiede zwischen den Kompetenzen in HS und im Deutschen besonders deutlich zutage, was Rückschlüsse auf die Bereiche zulässt, in denen eine gezielte Förderung der herkunftssprachlichen Kompetenz sinnvoll erscheint, um die vorhandenen sprachlichen Potenziale der mehrsprachigen Jugendlichen voll entfalten zu können.

Zur Auswertung der Aufgabe zur **Sprachmittlung** vgl. den Ergebnisbericht des Leipziger Teilprojekts.

In Bezug auf die Beherrschung einzelner sprachlicher Fertigkeiten spiegeln sich die Beobachtungen zu den unterschiedlichen Kompetenzen in den mündlichen und schriftlichen Testsettings: In der **Aussprache und Intonation** im Deutschen zeigen die Jugendlichen perzeptiv nahezu keine Auffälligkeiten, von einigen regiolektalen Zügen abgesehen, was einen deutlichen Kontrast zu den untersuchten Eltern bildet. In der HS weisen viele ProbandInnen ebenfalls eine zielsprachliche Phonetik und Prosodie auf, hier treten aber bei einigen Jugendlichen auch (negative) Transfers aus dem Deutschen auf, insbesondere die Aspiration stimmloser Plosive im Anlaut, die uvulare Realisierung des Frikativs /r/ oder die ausschließliche Realisierung stimmloser Obstruenten im Anlaut. Dies führt in diesen Fällen zur perzeptiven Wahrnehmung eines Akzents in der HS, den auch die Eltern in den Interviews bei ihren Kindern beobachten. Allerdings scheint gerade beim Erwerb der Aussprache in der HS der elterliche Input besonders entscheidend zu sein (s.u.).

Die auffälligsten Abweichungen ergeben sich allerdings im Bereich der **Orthographie**. Dies betrifft aber beide Sprachen, wobei die Abweichungen im Deutschen orthographische Regeln berühren, die auch bei lebensweltlich Monolingualen derselben Altersgruppe Probleme bereiten (z.B. die graphische Realisierung langer Vokale im Deutschen oder die Unterscheidung von *das* vs. *dass*). In der HS zeigen sich bei fast allen Jugendlichen v.a. der RG gravierende Probleme beim Schreiben: Zwar ist die Mehrzahl der Jugendlichen im Russischen alphabetisiert, wobei Schreibkenntnisse zum Teil nur im Selbststudium erworben wurden und nicht durch den Besuch eines herkunfts- oder fremdsprachlichen Unterrichts im Russischen gestützt werden. ProbandInnen, die einen solchen Unterricht besuchen, produzieren im Durchschnitt längere Texte, weisen aber auch Probleme bei der Anwendung orthographischer Regeln in der HS auf: Regelmäßig treten phonetische Schreibungen auf, d.h. die Jugendlichen orientieren sich beim Schreiben zu stark an der Aussprache der Wörter. Auch graphische Interferenzen aus dem lateinischen Alphabet kommen vor. Insbesondere in der E-Mail-Aufgabe tendieren viele ProbandInnen dazu, den Text mit lateinischen Buchstaben zu verfassen, was bisweilen die Identifizierung der Wörter massiv erschwert. In den auf Deutsch verfassten E-Mail-Texten werden in der RG im Durchschnitt 96% der Wörter korrekt geschrieben, in den russischen Versionen trifft dies nur auf knapp 69% der Wörter zu. Hier macht sich negativ bemerkbar, dass es im lebensweltlichen Umfeld der Jugendlichen (v.a. derjenigen, die keinen Unterricht in der HS besuchen) kaum Anlässe gibt, literale Fertigkeiten in der HS anzuwenden und zu üben. In der PG sind die Unterschiede zwischen den Texten in der HS und im Deutschen

nicht ganz so deutlich, hier zeigen sich im Wesentlichen auch in der HS typische orthographische Fehler, die auch beim Schreiberwerb monolingualer Kinder zu beobachten sind (v.a. Probleme mit den rein historisch motivierten Schreibungen mit <ó> und <rz> sowie mit der graphischen Realisierung der Nasalvokale).

Im Bereich der **grammatischen Fähigkeiten** zeigt sich das bereits mehrfach erwähnte Ergebnis, dass im Deutschen bei beiden Gruppen deutlich höhere Korrektheitswerte erzielt werden (RG: 89%, PG: 91%) als in der HS (RG: 71%, PG: 62%), was sicherlich auch als Reflex der deutlich komplexeren Flexionsmorphologie der slawischen Sprachen gewertet werden kann. Allerdings kristallisiert sich kein bestimmter grammatischer Bereich heraus, der überindividuell besonders anfällig gegen Abbautendenzen in der Flexionsmorphologie der slawischen Herkunftssprachen zu sein scheint. Die Fehler verteilen sich gleichmäßig auf die Nominal- und Verbalflexion (inkl. Wahl des Verbalaspekts). Im Übrigen sind die Korrektheitswerte im Bereich der Flexionsmorphologie in den Daten, die mittels anderer Erhebungsinstrumente als des Grammatiktests gewonnen wurden, auch für die HS erstaunlich hoch. So weisen in den auf Russisch verfassten E-Mail-Texten in der RG im Durchschnitt 90% der flektierbaren Wörter die korrekte Form auf, in den deutschen Versionen liegt der Wert bei 98%. Offenbar wählen die ProbandInnen in der freien Textproduktion also bevorzugt Formen, die sie grammatisch beherrschen.

Zur Messung des **Wortschatzumfangs** wurden vier verschiedene Instrumente eingesetzt, die unterschiedliche Aspekte lexikalischen Wissens abprüfen sollten: produktiver Wortschatz (Verbal Fluency Task, Bildbenennungsaufgabe) vs. Wissen um semantische Verknüpfungen (Synonym-Test) vs. Wissen um interlinguale Verknüpfungen bzw. Korrespondenzen (Vokabel-Übersetzungsaufgabe). Die Ergebnisse geben ein eindeutiges Bild ab: Im Deutschen erzielten die ProbandInnen beider Sprachgruppen z.T. deutlich höhere Werte als in den HS und sind auch bezüglich der Durchschnittswerte nahezu identisch. Bei den Tests zur HS schwanken die Werte zwischen 55% und 89% (RG) bzw. 63% und 77% (PG), wobei auch hier interindividuelle Differenzen besonders ausgeprägt sind. Während sich bei der Aufgabe zur Bildbenennung im Deutschen ein Deckeneffekt zeigte (RG und PG 98% korrekte Benennungen), variierten die Ergebnisse in der HS (RG: 89%, PG: 77%). Da allerdings in den sprachspezifischen Varianten dieses Instruments unterschiedliche Items zum Einsatz kamen, lassen sich anhand dieser Befunde keine sicheren Aussagen zu Unterschieden in der lexikalischen Kompetenz zwischen der HS und dem Deutschen treffen. Direkter vergleichbar sind die Ergebnisse des Verbal Fluency Task und des Synonym-Tests. Beim Synonym-Test sind die Resultate beider Gruppen im Deutschen ebenfalls nahezu identisch (RG: 74%, PG: 75%), während die Ergebnisse zu den HS etwas schlechter ausfallen (RG: 55%, PG: 64%). Auch die sechs getesteten semantischen Bereiche im Verbal Fluency Task ergeben eine einheitlich höhere Zahl an genannten Vertretern der vorgegebenen semantischen Kategorien im Deutschen im Vergleich zur HS, wobei hier bezüglich der erzielten Werte zu beiden Sprachen kaum Unterschiede zwischen den der RG und PG zu beobachten sind. Bei der Lösung der Übersetzungsaufgabe erzielten beide Gruppen bessere Ergebnisse bei der Übersetzung von Wörtern aus der HS ins Deutsche (RG: 72%, PG:

73%) als in umgekehrter Richtung (RG: 59%, PG: 63%). Die durch dieses Instrument erzielten Ergebnisse zeigten zudem die stärksten Korrelationen mit den Resultaten aus den anderen lexikalischen Messverfahren, was für seine diagnostischen Wert für die Analyse von Wortschatzkompetenzen bei bilingualen Jugendlichen spricht.

Bei einem Vergleich der Ergebnisse, die in den verschiedenen getesteten Kompetenzbereichen in der HS erzielt wurden, ergaben sich starke und signifikante **Korrelationen** zwischen den Ergebnissen der lexikalischen Tests und denjenigen aus dem Test zur grammatischen Kompetenz in der HS. Dies legt nahe, dass ein relativ einfach zu konstruierendes Instrument zur Messung lexikalischen Wissens in der HS (z.B. eine Übersetzungs-Aufgabe) einen relativ verlässlichen Indikator für die Abschätzung des allgemeinen Niveaus des Spracherhalts der HS abgibt.

Die hier auf Gruppenebene besprochenen Tendenzen in der Verteilung der Ergebnisse zu sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen und in der HS legen den Schluss nahe, dass bei allen Individuen das Deutsche als dominante Sprache angesehen werden kann. Analysiert man jedoch die individuellen Sprecherprofile, so ergeben sich deutliche interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der **Sprachdominanz**, wobei insbesondere der jeweils herangezogenen sprachlichen Fertigkeit eine entscheidende Bedeutung für die Zuweisung der Position der „starken“ bzw. „schwachen“ Sprache beim jeweiligen Individuum zukommt. So liefert beispielsweise eine Analyse der Ergebnisse aus dem Test zum Leseverstehen in der RG ein völlig anderes Bild bezüglich der individuellen Sprachdominanz im Vergleich z.B. zu den Ergebnissen aus dem grammatischen Sprachstandstest. Von den 23 Jugendlichen der russischsprachigen Gruppe, die den Test zum Leseverstehen eines literarischen Textes absolviert haben, erzielen immerhin 11 Individuen ein um mindestens 5% besseres Ergebnis im Russischen als im Deutschen, 9 Individuen schneiden beim deutschen Text um mindestens 5% besser ab, während drei Individuen ein ausgeglichenes Ergebnis zu beiden Sprachen erzielt haben. Wählt man Abweichungen von mehr als 5% als Indikator für eine Dominanz einer der beiden Sprachen von Bilingualen (dieser Wert wird in einigen linguistischen Arbeiten zur Operationalisierung des Begriffs der Sprachdominanz verwendet), so würden hinsichtlich der grammatischen Kompetenzen (gemessen anhand der Ergebnisse des Cloze- bzw. C-Tests) 21 Jugendliche eine klare Dominanz im Deutschen aufweisen, während nur zwei Jugendliche ausgeglichene Kompetenzen in beiden Sprachen in dieser Domäne vorweisen könnten. Die im Projekt erzielten Ergebnisse deuten demnach darauf hin, dass das Konzept der Sprachdominanz in hohem Maße von der Art der getesteten sprachlichen Fertigkeit abhängt und somit nur bedingt für eine globale Einschätzung der sprachlichen Potenziale bilingualer Jugendlicher geeignet ist. Im Hinblick auf lexikalische, orthographische und grammatische Fertigkeiten zeichnet sich bei einem Blick auf die analysierten Sprecherprofile im Korpus eine klare Tendenz zu einer Sprachdominanz des Deutschen bei beiden Gruppen ab. Bezieht man jedoch alle getesteten Fertigkeiten in die Betrachtung ein und wendet die Klassifikation von Bedore et al. (2012) zur Einteilung von Bilingualen in Dominanztypen an, so sind in der russisch-

sprachigen Gruppe unseres Samples immerhin 19 Jugendliche als balancierte Bilinguale anzusprechen und nur vier Jugendliche weisen eine einzelkompetenzübergreifend einheitlich klare Dominanz im Deutschen auf.

b) Bedeutung des Inputs für die sprachliche Entwicklung der mehrsprachigen Jugendlichen

Die Sprachstandserhebungen in den Familien zeigen die besondere Bedeutung des **familiären Inputs** für die sprachliche Entwicklung der Jugendlichen in der HS. In Bezug auf die Kenntnisse im Deutschen zeigt sich eindeutig, dass die untersuchten Jugendlichen ihre (getesteten) Eltern in der Regel deutlich übertreffen und daher auch häufig von den Eltern als sprachliche Ratgeber bei der Abfassung von Texten im Deutschen herangezogen werden. Für die getesteten Eltern sind Russisch bzw. Polnisch normalerweise die stärkeren Sprachen, was sich z.B. in den Tests zur spontansprachlichen mündlichen Produktion (Map Task) darin manifestiert, dass die Eltern häufig auf Code-Switching vom Deutschen in die slawische Sprache zurückgreifen, während ihre Kinder nur sehr selten russische/polnische Wörter (v.a. Funktionswörter) in den deutschen Diskurs einfließen lassen. Dafür müssen die Jugendlichen häufig in den Aufgaben zur HS zur Füllung temporärer lexikalischer Lücken auf das Deutsche zurückgreifen. In Bezug auf Code-Switching und Code-Mixing-Phänomene zeigt sich also ein diametral entgegengesetztes Bild beim Vergleich der beiden Generationen.

Für die Entwicklung der Jugendlichen in der HS ist der Input in der Familie dagegen entscheidend. Untersuchungen zur Verwendung von Nullsubjekten in der HS in der Rede der Jugendlichen und Eltern zeigen insbesondere für die RG deutlich, dass Kinder von Eltern, die aufgrund des Kontakts mit dem Deutschen, das obligatorisch die Setzung von pronominalen Subjekten verlangt, dazu tendieren, immer Subjekte zu setzen, dieses Muster im Input auch selbst reproduzieren, d.h. selbst eine deutliche Überproduktion von Subjektspronomina zeigen. In Familien, in denen sich solche sprachkontaktinduzierten Veränderungen nicht oder nur selten im familiären Input zeigen, verhalten sich auch die Kinder deutlich zielsprachenkonformer. Die Tendenz zum Abbau von Nullsubjekten zeigt sich deutlich seltener in der PG, was aber auch daran liegt, dass hier die Eltern kaum zur Setzung pronominaler Subjekte neigen. Offenbar hilft hier die Tatsache, dass im Polnischen Nullsubjekte viel stärker obligatorisch sind als im Russischen. Die zumindest bei den russischen Jugendlichen zu beobachtende Tendenz zur Reproduktion der abweichenden Merkmale im Input in der eigenen Sprachverwendung wird allerdings noch durch Effekte des individuellen Sprachkontakts verstärkt, d.h. der bereits abweichende Input der Eltern wird individuell in der Sprache der Jugendlichen noch in seiner Wirkung verstärkt, was zu einer prozentual signifikant höheren Rate der Subjektsetzungen in der Sprache der Jugendlichen im Vergleich zu den Eltern führt.

Die gleiche Tendenz konnte auch für phonetische Phänomene beobachtet werden, insbesondere bei der Realisierung der stimmlosen plosiven Konsonanten /p, t, k/ im Anlaut vor einem Vokal bzw. in intervokalischer Position im Inlaut (sog. Voice Onset Time, VOT). Zumindest für einen Teil der Kinder zeigt sich für diesen Parameter eine starke Orientierung an der Realisierung der plosiven Konsonanten durch die Eltern, wobei diese bereits z.T. stark von der monolingualen

Norm des Russischen abweicht und sich in die Richtung der VOT-Werte bewegt, die für das Deutsche typisch sind. Auch hier reproduziert sich also eine sprachkontaktinduzierte Veränderung in der Aussprache der Eltern in der Aussprache der Jugendlichen.

Dagegen sind bei den analysierten morphologischen Phänomenen keine Einflüsse der Input-Qualität nachweisbar. Die Eltern zeigen hier kaum Abweichungen von der monolingualen Norm, was nicht für die Kinder gilt. Die Lexik nimmt eine Mittelstellung auf diesem Kontinuum ein, wobei sich die bei den einzelnen Jugendlichen beobachteten Unterschiede in der lexikalischen Kompetenz (auch im Vergleich zu den Testergebnissen der Eltern) nicht direkt mit anderen Faktoren wie der Quantität des Inputs in der HS durch die Eltern (rekonstruiert auf der Basis der Angaben in den Interviews und im soziolinguistischen Fragebogen) korrelieren lassen.

Die Untersuchungen zum Effekt des **Besuchs eines herkunfts- oder fremdsprachlichen Unterrichts** im Russischen/Polnischen für den Aufbau des sprachlichen Potenzials in der HS sind noch nicht ganz abgeschlossen. Erste Auswertungen deuten an, dass insbesondere im Bereich der Schreibfähigkeiten in der HS die Jugendlichen (v.a. der RG) von diesem Besuch profitieren. Daneben lässt sich ein statistisch signifikanter Unterschied auch bei den Ergebnissen zu einzelnen Tests beobachten (RG: Vokabel-Übersetzungsaufgabe, PG: Verbal Fluency Task). Allerdings scheint es auch Bereiche zu geben, in denen sich keine deutlichen Effekte beobachten lassen. Hier sind sicherlich weitere Untersuchungen nötig, wobei diese dadurch erschwert werden, dass der Anteil der Jugendlichen, die keinen herkunfts- oder fremdsprachlichen Unterricht in ihrer Familiensprache besucht haben, im Sample sehr gering ist. Überraschenderweise ist auch nur eine schwache Korrelation (bis maximal $r=0,4$) zwischen den Ergebnissen in den Sprachstandstests und der Länge des Besuchs von Herkunfts-/Fremdsprachenunterricht anhand der Projektdaten nachweisbar.

c) Longitudinale Tendenzen der Sprachentwicklung bei den Jugendlichen

Da die Erhebungen zur zweiten Welle erst Ende 2015/Anfang 2016 abgeschlossen werden konnten und es personale Engpässe im Greifswalder Team in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit gab, fehlen noch systematische Auswertungen zu den Tendenzen der sprachlichen Entwicklung der Jugendlichen. Die sollen im Laufe dieses Jahres angegangen werden. Beobachtungen aus den Erhebungen legen allerdings nahe, dass im Deutschen die Sprachentwicklung stabil ist, während die Entwicklung in der HS individuell sehr unterschiedlich zu verlaufen scheint. Hier gibt es sowohl Jugendliche, die eine Progression zumindest in einzelnen Bereichen aufweisen (v.a. im Bereich der literalen Fähigkeiten), während andere Jugendliche eher Abbauerscheinungen zeigen. Es muss noch eingehend untersucht werden, von welchen sprachlichen und außersprachlichen Faktoren diese Entwicklung beeinflusst wird und welche einzelnen Kompetenzbereiche davon wie stark betroffen sind.

Die Zusammenarbeit im **Projektverbund** zielte v.a. darauf ab, die im Greifswalder Teilprojekt experimentell erhobenen und v.a. quantitativ ausgewerteten Sprachstandsdaten mit den im

Leipziger Teilprojekt über Interviews erhobenen und v.a. qualitativ ausgewerteten Daten zu Spracheinstellungen und Spracherziehungszielen in den Familien zu triangulieren. Dies geschah auf zweierlei Weise: 1) über die Durchführung detaillierter Fallstudien zu einzelnen ausgewählten Familien aus dem Projektsample; 2) über Versuche der Clusterbildung anhand der Sprachstandsdaten und dem Abgleich möglicher paralleler Cluster-Muster bei Heranziehung der qualitativen Daten.

Fallanalysen haben den Vorteil, dass hier das Wechselspiel einzelner Faktoren und der Sichtweisen von Eltern und Kindern auf ihre Mehrsprachigkeit detaillierter und feinteiliger erfasst und mit den tatsächlichen sprachlichen Potenzialen der Eltern und Kinder in Beziehung gesetzt werden kann. Die im Verbundprojekt durchgeführten Fallanalysen konnten aufdecken, dass tatsächlich ein Zusammenhang zwischen den in den Familien vorhandenen Erwartungen in Bezug auf den anzustrebenden Sprachstand der Kinder in den beiden Sprachen und den realiter vorhandenen sprachlichen Fertigkeiten besteht. So zeigte sich in zwei exemplarisch untersuchten Leipziger Familien ein unterschiedliches Problembewusstsein der Mütter bezüglich der Notwendigkeit des Erhalts von Russischkompetenzen ihrer beiden Töchter. Die Ansprüche an die Russischkenntnisse waren in einer Familie wesentlich höher; der zusätzliche herkunftssprachliche Unterricht wurde dort als sinnvoll und hilfreich für den Russischerhalt der Tochter angesehen. Die Mutter sah die erreichten Kompetenzen ihrer Tochter als unzureichend an und machte sich Gedanken, wie diese ausgebaut werden könnten. Die Mutter in der zweiten Familie war dagegen mit dem erreichten Sprachstand ihrer Tochter im Russischen zufrieden und zeigte sich im Interview überzeugt davon, dass diese ihre Kenntnisse bei Bedarf jederzeit schnell ausbauen könne. Sie war der Auffassung, ihrer Tochter alles für sie Nötige im Russischen selbst geben zu können und empfand den Besuch zusätzlicher Russischkurse als übertrieben. Bei einer zu starken Betonung des Russischen würde das Deutsch der Tochter leiden und ihre Integration wäre gefährdet. Die sprachlichen Kompetenzen der Töchter unterschieden sich sehr deutlich voneinander. Die Tochter der zweiten Familie stach durch einen deutlichen deutschen Akzent im Russischen heraus und offenbarte klare Defizite insbesondere im schriftsprachlichen Bereich. Demgegenüber waren die Fertigkeiten der Tochter aus der ersten Familie in nahezu allen getesteten Bereichen besser als diejenigen ihrer Altersgenossin. Auch wenn klar ist, dass die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Töchter im Russischen nicht nur auf die unterschiedlichen Spracheinstellungen in den Familien zurückgeführt werden können, so scheinen diese doch ein Faktor zu sein, der den Spracherhalt in der Herkunftssprache massiv beeinflusst.

Die **Clusteranalyse** anhand der Sprachstandsdaten in der polnischsprachigen Gruppe aus Berlin ergab eine relativ klare Struktur: Vier ProbandInnen (B09, B13, B08, B01) erzielten in allen untersuchten Kompetenzbereichen durchgängig die höchsten Werte. Zumindest hinsichtlich der Ergebnisse der Tests zum Wortschatz im Deutschen und in der Herkunftssprache ergaben sich klare Parallelen zu den über die in den Interviews erhobenen Sprachsituationen in den Familien: Jugendliche mit Deutsch als präferierter Familiensprache und ohne Besuch eines

herkunftssprachlichen Unterrichts schneiden bei den Tests zum Wortschatz in der HS am schlechtesten ab. Jugendliche mit Deutsch als Familiensprache bei gleichzeitigem Besuch eines herkunftssprachlichen Unterrichts im Polnischen zeigten in den lexikalischen Tests zum Polnischen bessere Ergebnisse, die aber nicht an diejenigen der Jugendlichen heranreichten, die Polnisch als präferierte Familiensprache aufwiesen und den Besuch eines herkunftssprachlichen Unterrichts im Polnischen vorweisen konnten. Bei Einbeziehung der anderen Kompetenzen änderte sich an diesem Bild nur leicht etwas. Insbesondere die Gruppe mit Deutsch als dominanter Familiensprache und ohne Besuch eines herkunftssprachlichen Unterrichts im Polnischen (B06, B11, B05) schneidet fast durchgängig schlechter ab als die anderen Jugendlichen in dieser Teilgruppe unseres Samples.

II.2. Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Die Verwendung der Zuwendung erfolgte entsprechend dem bestätigten Arbeits- und Finanzierungsplan des Gesamtvorhabens. Insgesamt konnten alle geplanten Arbeitspakete erfolgreich umgesetzt werden. Allerdings waren durch die Elternzeit einer wiss. Mitarbeiterin im Greifswalder Teilprojekt von August 2015 bis August 2016 Umwidmungen von Personalmitteln für wiss. Mitarbeiter (Position 0811) in sonstige Personalmittel (Position 0822 für Hilfskräfte, die die wiss. Mitarbeiterin substituieren sollten) notwendig. Da dadurch noch nicht alle Personalmittel ausgeschöpft waren, konnte eine kostenneutrale Verlängerung des Teilprojekts bis Dezember 2016 beantragt werden.

Den größten Teil des Projektbudgets nahmen die Mittel für die beiden **wiss. Mitarbeiter** (TV-L Ost E 13, Kostenposition 0811) ein, die für die Umsetzung des Projekts in seiner geplanten Form notwendig waren. Die beiden Mitarbeiterstellen wurden sprachlich komplementär mit zwei Doktoranden (Tatjana Kurbangulova, Martin Winski) besetzt, die muttersprachliche Kompetenzen des Russischen bzw. Polnischen und gleichzeitig ausgezeichnete und muttersprachenäquivalente Kenntnisse des Deutschen sowie gute fachsprachliche Kenntnisse des Englischen aufwiesen. Aufgrund der Datenerhebung in Hamburg mussten sie ihren Lebensmittelpunkt in Hamburg haben, um bei der Datenerhebung eine größere zeitliche Flexibilität zu ermöglichen. Die beiden Mitarbeiter waren für die Konzeption der Instrumente für die Sprachstandserhebungen und für die Akquise von geeigneten ProbandInnen verantwortlich. Sie führten einen Großteil der Erhebungen der Sprach- und Interviewdaten in Hamburg selbst durch (v.a. die Teile, die auf Russisch bzw. Polnisch durchgeführt wurden) und waren maßgeblich an der Auswertung der Sprachstandsdaten beteiligt. Zum Teil partizipierten sie auch an der Transkription der Daten mit dem Programm EXMARaLDA und leiteten die Hilfskräfte in der Transkription der Daten an. Schließlich nahmen sie an allen internen Projekttreffen sowie an den regelmäßigen Treffen der Projekte des BMBF-Förderschwerpunkts in Hamburg teil. Daneben präsentierten sie Projektergebnisse z.T. selbstständig, z.T. gemeinsam mit dem Projektleiter auf nationalen und internationalen Fachtagungen und waren an der Publikation von Projektergebnissen beteiligt. Während der einjährigen Elternzeit der wiss. Mitarbeiterin Tatjana Kurbangulova wurden ihre Aufgaben (v.a. die Datenerhebung) auf

wissenschaftliche und studentische Hilfskräfte übertragen, die bereits zuvor im Projekt tätig und daher den Familien in Hamburg bekannt waren (s.u.), um den Abschluss der Datenerhebungen und die Aufbereitung der Daten bis zum Ende der Projektlaufzeit zu ermöglichen. Durch diese personellen Veränderungen ließen sich allerdings gewisse Verzögerungen beim Projektablauf nicht vermeiden, die aber durch die kostenneutrale Verlängerung der Projektlaufzeit wieder ausgeglichen werden konnten.

Daneben waren die im Projekt beschäftigten **Hilfskräfte** (sonstige Beschäftigungsentgelt, Position 0822) ein wichtiger Garant für die Umsetzung des Projekts. Eine wiss. Hilfskraft war maßgeblich bei der Konzeption der Instrumente zur Sprachstandserhebung und an der Erhebung der Daten zum Deutschen beteiligt. Weitere studentische Hilfskräfte unterstützten die wiss. Mitarbeiter bei der Datenerhebung (bzw. übernahmen die Funktion einer wiss. Mitarbeiterin während ihrer Elternzeit, s.o.). Hauptaufgabe der Hilfskräfte im Projekt war jedoch die Transkription der Sprachstandsdaten für das gesamte Verbundprojekt mit dem Programm EXMARaLDA.

Unter den Sachmitteln waren v.a. **Reisekosten** angesetzt worden. Diese Reisekosten wurden zum einen benötigt für die Fahrten zu den Familien in Hamburg (ÖPNV) während der Datenerhebung, zum anderen für die Teilnahme an den Treffen der Projekte im Förderschwerpunkt, die jährlich an der Universität Hamburg stattfanden. Daneben wurden weitere Reisekosten für die Teilnahme an Tagungen im In- und Ausland fällig, auf denen Projektergebnisse präsentiert wurden. Schließlich wurden aus diesem Budget auch die Reisekosten für die externen ExpertInnen bezahlt, die als geladene DiskutantInnen an den internen Projekttreffen in Greifswald teilnahmen.

Weitere Kostenpunkte betreffen die **Incentives** für die am Projekt teilnehmenden Familien aus Hamburg, die eine sehr wichtige Motivation für viele Familien darstellten, an den Erhebungen und Interviews mitzuwirken. Für die erste Welle wurde ein Betrag von insgesamt 50 Euro für 5 Treffen mit den Familien bezahlt, für die zweite Welle wurde der Betrag auf 70 Euro pro Familie erhöht, um die Bereitschaft zur erneuten Beanspruchung durch das Projektteam zu erhöhen. An der geringen Zahl der drop outs in der zweiten Welle wird deutlich, dass dieses Anreizsystem sehr gut funktioniert hat.

Schließlich wurden aus Projektmitteln noch zwei **Laptops** für die wiss. Mitarbeiter im Projekt angeschafft, da die Datenerhebung in den Familien computergestützt verlief. Als weitere Sachkosten fielen in geringem Umfang Kosten für die Anschaffung von Aufnahmegeräten, Kopfhörern und Speichermedien sowie spezieller Software (SPSS-Lizenzen) an.

II.3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

In der Mehrsprachigkeitsforschung besteht Konsens darüber, dass Verlauf und Ergebnis des simultanen oder frühkindlich-sukzessiven Erwerbs von zwei oder mehr Sprachen von einer ganzen Reihe sprachexterner und sprachinterner Faktoren beeinflusst werden. Zu diesen

Faktoren gehören – um nur die wichtigsten zu nennen – Alter beim Erwerbsbeginn der Sprachen, Reihenfolge der Sprachen, Umfang und Diversität des Inputs in beiden Sprachen, Funktionsbereiche, die von den beiden Sprachen abgedeckt werden (können), Spracheinstellungen und Prestige der Sprachen in der jeweiligen Sprechergemeinschaft, Sprachbewusstheit und Bildungsgrad bzw. soziologischer Erwerbskontext, ökonomischer Hintergrund der Familie, aber auch sprachbasierte Variablen wie typologische Nähe der erworbenen Sprachen. Die meisten Untersuchungen zum Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen konzentrieren sich meist auf einzelne Variablen. Studien, die sich dezidiert dem Wechselspiel zwischen verschiedenen Variablen widmen, basieren meist auf sehr großen Stichproben, um quantitativ bzw. statistisch belastbare Aussagen generieren zu können. Individuelle Spezifika und Sprecherprofile stehen dabei nicht im Fokus.

Unserem Projekt lag das psycholinguistisch fundierte Modell des Dynamischen Multilingualismus zugrunde, das durch seine holistische Sichtweise der Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene eine realistische Betrachtung der komplexen Zusammenhänge erlaubt, die sich beim Erwerb und der Verwendung mehrerer Sprachen ergeben. Es eignet sich durch die Betonung der individuellen Faktoren und der chronologischen Komponente besonders gut für Einzelfallanalysen in Längsschnittuntersuchungen, wie sie im vorgelegten **Verbundprojekt** geplant waren. Das Modell geht von der Prämisse aus, dass die Sprachkompetenz in Bezug auf die Einzelsprachen mehrsprachiger SprecherInnen nicht nur zwischen verschiedenen SprecherInnen derselben Sprachkombination variieren kann, sondern auch innerhalb des individuellen Systems eines einzelnen Sprechers in Abhängigkeit von der Zeit bzw. Lebensphase. Die Untersuchung genau dieser inter- wie intraindividuellen Variation der sprachlichen Fertigkeiten in den involvierten Sprachen sowie die Analyse der Faktoren (v.a. aus dem familiären Kontext), die diese Prozesse beeinflussen, war das Kernanliegen des Verbundprojekts. Insofern war die Verknüpfung detaillierter Sprachstandsuntersuchungen, die das mehrsprachige Potenzial der untersuchten Jugendlichen aufdecken sollten, und ausführlicher Interviews zur familiären Sprachpolitik sowie der Wahrnehmung der individuellen Mehrsprachigkeit durch die Akteure selbst, aber auch durch Akteure aus dem schulischen Umfeld, eine notwendige Voraussetzung für das Erreichen der Projektziele. Dies rechtfertigte das aufwändige Untersuchungsdesign, das im Projekt zur Anwendung kam, und pro Erhebungswelle fünf Besuche bei den teilnehmenden Familien nötig machte.

Angemessen war auch der umfangreiche Einsatz von Personal, ohne das die Projektziele nicht hätten erreicht werden können. Die Untersuchung von Familien mit zwei unterschiedlichen Sprachprofilen (russisch-deutsch bzw. polnisch-deutsch) an drei verschiedenen Standorten (Hamburg, Berlin, Leipzig), die komplementär unter den beiden Teilprojekten aufgeteilt waren (Greifswalder Team: Hamburg mit russisch- und polnischsprachigen Familien, Leipziger Team: Berlin mit polnischsprachigen Familien, Leipzig mit russischsprachigen Familien), erforderte pro Standort den Einsatz von zwei sprachlich komplementär aufgestellten MitarbeiterInnen, die für die Erhebungen zum Deutschen durch studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte unterstützt wurden. Aus methodischen Gründen war es unabdingbar, dass die

Erhebungen zur Herkunftssprache und zum Deutschen an unterschiedlichen Tagen und durch unterschiedliche TestleiterInnen erfolgten, die mit den befragten Eltern und Jugendlichen jeweils ausschließlich in der Herkunftssprache oder im Deutschen kommunizieren konnten, um bei den Befragten einen „monolingualen Modus“ nach Grosjean zu erzeugen und damit ein schon durch das Untersuchungssetting nahe gelegtes Mischen von Sprachen zu vermeiden, wobei Sprachmischungen in den Untersuchungen natürlich nicht sanktioniert wurden, sondern als natürlicher Teil und Ausfluss der bilingualen Sprachkompetenzen der untersuchten Personen gewertet wurden. Aufgrund der Vielzahl der erhobenen Sprachstands- und Interviewdaten war auch eine große Anzahl von Hilfskräften notwendig, um die Daten transkribieren und auswerten zu können sowie in eine Form bringen zu können, in der die im Projekt erhobenen Daten auch für eine Nachnutzung durch andere Kolleginnen und Kollegen (s.u.) zur Verfügung gestellt werden können.

Für den Arbeitsbereich des **Greifswalder Teilprojekts** war es zudem notwendig, Daten zu möglichst allen sprachlichen Kernkompetenzen der untersuchten Eltern und Jugendlichen in beiden Sprachen zu erheben. Im Sinne des holistischen Zugangs, der auch ein Alleinstellungsmerkmal des Projekts darstellt und den Überlegungen des Dynamischen Modells des Multilingualismus folgt, wollten wir von Anfang an die Einschätzung der sprachlichen Potenziale der ProbandInnen nicht auf einzelne sprachliche Kompetenzen beschränken. Dies machte es erforderlich, alle kommunikativen Kompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) und alle sprachlichen Ebenen (Aussprache und Intonation, Orthographie, Grammatik, Wortschatz, Stil-/Registervariation) in die Untersuchung einzu beziehen. Dies resultierte in einer sehr umfangreichen Testbatterie, die aber im Sinne der Projektziele im Greifswalder Teil angemessen und notwendig war. Dies betraf auch die Einbeziehung von Kindern *und* Eltern in die Datenerhebung, um Einblicke in den (qualitativen) Input zu erhalten, den die Jugendlichen in beiden Sprachen von ihren Eltern empfangen.

II.4. Voraussichtlicher Nutzen, insbesondere Verwertbarkeit der Ergebnisse

Das **Verbundprojekt** hat substantielle Ergebnisse geliefert, die für sehr unterschiedliche Bereiche verwertbar sind:

So liegt als ein Ergebnis des Projekts ein sehr umfangreiches **Sprachkorpus** zu zwei Generationen (Eltern und Jugendliche) von russisch-deutschen und polnisch-deutschen Bilingualen vor, das im Hinblick auf die dort dokumentierten Kompetenzen in **beiden** Sprachen bislang einzigartig ist. Neben den unterschiedlichen Sprachdaten, die dort pro Informant vorhanden sind (Schreibaufgaben, mündliche Sprachproduktion, Sprachmittlung usw.), wird das Korpus ergänzt durch umfangreiche Metadaten zu den Informanten und deren Spracheinstellungen, die aus den im Leipziger Teilprojekt geführten Interviews extrahiert wurden. Derartige Hintergrundinformationen fehlen oft in vergleichbaren bilingualen Sprachkorpora. Das Korpus wird nach Abschluss der Aufbereitung der Daten, die sehr zeitaufwändig ist und mehrere Kontrollschritte umfasst, um ein qualitativ hochwertiges Korpus zu generieren, in den Bestand des

Hamburger Zentrums für Sprachkorpora (HZSK) überführt. Das HZSK ist Teil des CLARIN-D-Verbunds und als solches auf die Archivierung und Betreuung mehrsprachiger Korpora spezialisiert. Eine Absichtserklärung des HZSK zur Übernahme der Projektdaten liegt vor. In Absprache mit dem HZSK wird dann auch ein Prozedere festgelegt werden, wie die Daten externen Kolleginnen und Kollegen zur Nachnutzung zur Verfügung gestellt werden können. Das im Projekt entstandene Korpus kann vielfältige Anwendung finden, sei es für Zwecke der linguistischen Forschung, zur Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie Fremdsprachendidaktik (als Referenzkorpus) oder für die Ausbildung von Lehramts-, BA- und MA-Studierenden (Slawistik, DaF/DaZ) an Universitäten. Für den russischen Teil des Korpus ist bereits durch VertreterInnen des Russischen Nationalkorpus das Interesse bekundet worden, diese Daten in das dortige Subkorpus zu Lerner- und Herkunftssprachenvarietäten des Russischen zu integrieren und damit auch der internationalen russistischen Forschung zugänglich machen zu können.

Eine weitere wichtige Erkenntnis des Projekts ist, dass die Förderung der Herkunftssprache eindeutig nicht zu Lasten der Kompetenzen der Jugendlichen im Deutschen gehen. Die Ergebnisse der Projektarbeit können so als Argumentationsbasis für **bildungs- und gesellschaftspolitische Debatten** um Vor- und Nachteile migrationsbasierter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Deutschland dienen und zu einer Versachlichung des Diskurses beitragen.

Gleiches gilt auch für bildungspolitische und gesellschaftliche Debatten um die **Rolle und den Stellenwert** von Angeboten **des herkunftssprachlichen Unterrichts**. Auch wenn hier eine systematische Auswertung der Projektergebnisse bezüglich der genauen Effekte des Besuchs eines Herkunfts- oder Fremdsprachenunterrichts im Russischen/Polnischen für den Ausbau sprachlicher Kompetenzen in der Herkunftssprache noch aussteht, deuten die bisherigen Analysen der Daten, die im Verbundprojekt gesammelt wurden, doch an, dass der herkunftssprachliche Unterricht ein sehr sinnvolles Instrument sein kann, um bestimmte Kompetenzen (v.a. Schreibkompetenzen) in der Herkunftssprache zu entwickeln oder auszubauen und so die Nutzung der HS im gesamten Funktionsspektrum zu ermöglichen, d.h. mehrsprachige Potenziale auch in allen Teilbereichen einsetzbar zu machen.

Die Ergebnisse der Sprachstandserhebungen des **Greifswalder Teilprojekts** liefern zudem wichtige Hinweise für die **Identifizierung von Bedarfsbereichen für eine gezielte Förderung der Kompetenzen der Herkunftssprache**, die insbesondere für die Konzeption der Inhalte eines herkunftssprachlichen Unterrichts oder für die Planung binnendifferenzierender Maßnahmen im Unterricht Russisch/Polnisch als Fremdsprache von Bedeutung sein dürften. So deuten die Ergebnisse der Sprachstandserhebungen in der Herkunftssprache auf einen Förderbedarf im Bereich Schreiben in der Herkunftssprache, aber auch im Bereich der Stil-/Registervariation hin. So weisen viele der im Projekt ausgewerteten E-Mail-Texte in der Herkunftssprache Probleme beim Ausdruck von Distanzrelationen aus (z.B. situationsadäquate Ausdrücke für die nominale Distanzanrede oder anderer beziehungssteuernder Signale wie Gruß- oder Abschiedsfloskeln). Als Stärken der untersuchten Kinder und Jugendlichen

erwiesen sich eindeutig das Lese- und Hörverstehen in der Herkunftssprache sowie – zumindest bei einem Großteil der untersuchten Jugendlichen – die Aussprache.

Im Hinblick auf die Untersuchung der **Einstellung und Praktiken von LehrerInnen hinsichtlich der Nutzung mehrsprachiger Potenziale von Schülerinnen und Schülern** hat die Arbeit im **Verbundprojekt** eine klare Verunsicherung der Lehrkräfte deutlich gemacht. Viele Jugendliche gaben in den Interviews an, dass ein Großteil ihrer LehrerInnen gar nicht wüsste, dass auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mehrsprachige Potenziale vorhanden sind. Die im Projekt befragten Lehrkräfte konstatierten selbst eine Unsicherheit bezüglich der Binnendifferenzierung zwischen Fremdsprachenlernenden und Herkunftssprechern im Polnisch- und Russischunterricht und bezüglich einer fairen Bewertung „fremdsprachiger“ Leistungen. Sprachvergleiche spielen im Sprachunterricht so gut wie keine Rolle und werden, wenn überhaupt, von den Schülerinnen und Schülern selbst vorgenommen. Somit ist zu konstatieren, dass die mehrsprachigen Potenziale der im Projekt untersuchten Jugendlichen, die durchaus vorhanden sind, wie die Sprachstandserhebungen gezeigt haben, oft im normalen Schulalltag brachliegen.

Als praktische Konsequenz aus den Projektergebnissen wurden deshalb **Konzepte zur Fortbildung von Lehrkräften und angehenden LehrerInnen** entwickelt und zunächst vom Leipziger Teilprojekt mit Lehrkräften für Russisch/Polnisch als Fremdsprache diskutiert und erprobt. Hinzu kommen mehrere Vorträge auf den jährlich stattfindenden Fachtagungen des Verbands Russisch und Mehrsprachigkeit e.V., in dem viele Lehrkräfte für Russisch engagiert sind und die als offizielle Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen anerkannt sind. Die Projektergebnisse werden auch in eine Publikation der beiden Projektleiter einfließen, in der es allgemein um die Besonderheiten und Potenziale von Herkunftssprachen und ihren SprecherInnen gehen soll. Zielpublikum dieser Publikation, die 2018 in der Reihe *LinguS: Linguistik und Schule* erscheinen soll, sind Lehramtsstudierende, die so frühzeitig, d.h. schon während des Studiums, auf Potenziale mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hingewiesen werden sollen. In dieser Publikation sollen auch konkrete Beispiele für die Integration mehrsprachigen Wissens in den Schulalltag und –unterricht gegeben werden. Schließlich sind im Projektkontext auch spezielle Formate (v.a. Sprachmittlungsaufgabe) entwickelt worden, die direkt im Unterricht Russisch/Polnisch als Herkunfts- oder Fremdsprache eingesetzt werden können und den spezifischen Mehrwert von lebensweltlicher Zweisprachigkeit anschaulich verdeutlichen können.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass die im **Greifswalder Teilprojekt** entwickelte **Testbatterie zur Erhebung des Sprachstandes** im Deutschen und im Russischen/Polnischen als Herkunftssprache problemlos auch von anderen Akteuren für die Sprachstandsdiagnostik bei russisch- und polnischsprachigen Jugendlichen verwendet werden kann. Bislang liegen standardisierte Instrumente für die Messung des Sprachstandes in der Herkunftssprache Russisch nur für Kinder im Vor- und Grundschulalter vor, sodass die im Projekt entwickelten bzw. adaptierten Instrumente hier eine Lücke schließen. Relevant für die Sprachstandsdiagnostik ist auch das in der Auswertung der Daten erzielte Ergebnis der hohen Korrelation

zwischen den Bereichen „lexikalische“ und „grammatische Fertigkeiten“. Relativ einfach zu konzipierende lexikalische Tests liefern also auch reliable Rückschlüsse auf die grammatischen Kompetenzen der getesteten Individuen in der Herkunftssprache.

II.5. Während der Durchführung des Vorhabens bekannt gewordene Fortschritte auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Während des Projektzeitraums sind eine ganze Reihe von Einzelstudien erschienen, die sich mit der Entwicklung des Russischen bzw. Polnischen als Herkunftssprachen in Deutschland bzw. mit dem Deutscherwerb von Kindern/Jugendlichen aus russisch- und polnischsprachigen Familien beschäftigen, vgl. z.B. Czinglar (2014), Gagarina (2016), Klassert, Gagarina & Kauschke (2014), Warditz (2014, 2017) oder die Beiträge im Sammelband von Riehl & Isurin (2017, mit einem Beitrag des Greifswalder Teilprojekts). Ries (2013) setzt sich in ihrer Arbeit mit Sprachgebrauch und Spracheinstellungen von russlanddeutschen Individuen in Deutschland auseinander und war daher ebenfalls für unsere Arbeit im Verbundprojekt eine wichtige Vergleichsbasis. Wechselwirkungen zwischen sprachlichen Fertigkeiten bilingualer russisch-deutscher und russisch-hebräischer Kinder und verschiedenen sprachexternen wie internen Faktoren behandeln Gagarina et al. (2014) und Walters et al. (2014). Fragen der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit (u.a.) Russisch als Erstsprache werden z.B. von Gagarina (2013, 2014) und – im internationalen Maßstab – von Armon-Lotem, de Jong & Meir (2015) thematisiert. Generell mit dem Gedanken von Mehrsprachigkeit als Ressource, insbesondere für den Erwerb schrift(sprach)licher Kompetenzen beschäftigen sich die Beiträge in Rosenberg & Schroeder (2016), die auch in zwei Fällen russisch-deutsche bilinguale Kinder in den Blick nehmen.

Zu erwähnen sind auch mehrere Tagungen und Projekte, die sich mit Themen auseinandersetzen, die einen unmittelbaren Bezug zu unserem Projektthema aufweisen, z.B. die Sektion zum Thema *Migrationslinguistik und Mehrsprachigkeit: Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext* auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Frankfurt/Oder im Jahr 2015 oder das 2014 abgeschlossene Forschungsprojekt *Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der unvollständigen deutsch-polnischen Zweisprachigkeit* an den Universitäten Freiburg/Brsg. (Leitung: Prof. Dr. Juliane Besters-Dilger) und Breslau (Leitung: Prof. Dr. Anna Dąbrowska). In diesem Projekt lag der Fokus allerdings nur auf einzelnen grammatikalischen Aspekte des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland (Orthographie, Numeralia, Verwendung von Adjektiven). Der didaktische Teil des Projekts bestand aus der Entwicklung von Materialien für das (Selbst-) Studium des Polnischen als Herkunftssprache, die aber auf ein Publikum abzielen, das tendenziell älter ist als die Kinder in unserem Projekt. Zu erwähnen ist auch das Projekt MLex an der Universität Hildesheim (Leitung: Prof. Dr. Elke Montanari), das auch Kinder mit Russisch als Erstsprache untersucht.

Alle genannten Beiträge vertiefen unser Wissen über die Prozesse beim Erwerb von Umgebungs- und Herkunftssprachen sowie den Einfluss verschiedener sprachinterner und

sprachexterner (soziolinguistischer) Faktoren auf den Spracherwerb im bilingualen russisch-/polnisch-deutschen Kontext. Gleichwohl beschränken sich die genannten Studien und Projekte ausnahmslos auf ganz bestimmte Einzelkompetenzen (z.B. den Erwerb narrativer Kompetenzen in Umgebungs- und Herkunftssprache) oder einzelne sprachliche Bereiche (z.B. Wortschatz) und berücksichtigen oft nur Daten von jüngeren Proband*innen im Vergleich zu der in unserem Projekt untersuchten Altersgruppe. Das Verbundprojekt bleibt somit nach unserem Kenntnisstand gegenwärtig das einzige Projekt, das eine holistische Perspektive auf die Ermittlung des Sprachstandes und seine longitudinale Entwicklung in der Umgebungs-sprache Deutsch wie auch in der Herkunftssprache Russisch/Polnisch einnimmt. Dieses „Alleinstellungsmerkmal“ wird uns auch immer wieder bei Projektpräsentationen auf nationalen wie internationalen Konferenzen und Workshops bestätigt. Gleiches gilt für den Ansatz des Verbundprojekts, die spezifischen Potenziale russisch- und polnisch-deutscher bilingualer Jugendlicher auch für fachdidaktische Zwecke anhand konkreter Bereiche (z.B. Sprachmittlung) aufzuschließen (s. dazu auch den Ergebnisbericht des Leipziger Teilprojekts).

Zitierte Literatur:

- Armon-Lotem, Sh., de Jong, J, Meir, N. (eds.) (2015): *Assessing Multilingual Children*. Bristol: Multilingual Matters.
- Czinger, Ch. (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät: eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Gagarina, N. (2013): Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen). *Sprache. Stimme. Gehör* 37, 196-200.
- Gagarina, N. (2014): Diagnostik von Erstsprachkompetenzen im Migrationskontext. In: Chilla, S. & Haberzettl, S. (eds.): *Mehrsprachigkeit*. Reihe Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen, Band 4. München: Elsevier, S. 73-84.
- Gagarina, N. (2016): Narratives of Russian-German preschool and primary school bilinguals: rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics* 37(1), 91-122.
- Gagarina, N., Armon-Lotem, Sh., Altman, C., Burstein-Feldman, Zh., Klassert, A., Topaj, N., Golcher, F. & Walters, J. (2014): Age, input quantity and their effect on linguistic performance in the home and societal language among Russian-German and Russian-Hebrew preschool children. In: Silbereisen, R., Titzmann, P. & Shavit, Y. (eds.), *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany*. London: Routledge, 63-82.
- Isurin, L., Riehl, C.-M. (eds): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klassert, A., Gagarina, N. & Kauschke, Ch. (2014): Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 17(1). 73-88.
- Ries, V. (2013): „da kommt das so quer rein“: *Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland*. Münster et al.: Waxmann.

- Rosenberg, P., Schroeder, Ch. (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Walters, J., Armon-Lotem, Sh., Altman, C., Topaj, N. & Gagarina, N. (2014): Language Proficiency and Social Identity in Russian-Hebrew and Russian-German Preschool Children. In: Silbereisen, R., Titzmann, P. & Shavit, Y. (eds.): *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany*. London: Routledge, 45-62.
- Warditz, V. (2014): Zum Status syntaktischer Variationen in Sprachkontaktsituationen: Eine Fallstudie zum Polnischen in Deutschland. *Zeitschrift für Slawistik* 59(1), 1-20.
- Warditz, V. (2017): Slavische Migrationsprachen in Deutschland: Zur Erklärungskraft von Sprachwandelfaktoren in Kontaktsituationen. In: Ptashnyk, S. et al. (Hrsg.): *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration*. Heidelberg: Winter, S. 99-118.

II. 6. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen der Projektergebnisse

Aus dem [Teilprojekt Greifswald](#) hervorgegangene oder geplante wissenschaftliche Publikationen

- Brehmer, B. (2016): Bestimmung des Sprachstands in einer Herkunftssprache: Ein Vergleich verschiedener Testverfahren am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland. In: *Glottodidactica* 43/1, 2016, S. 39-52.
- Brehmer, B., Kurbangulova, T. (2017): Lost in Transmission? Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany. In: Isurin, L., Riehl, C.-M. (eds): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: John Benjamins, S. 225-268.
- Brehmer, B., Kurbangulova, T., Winski, M. (2016): Measuring lexical proficiency in Slavic heritage languages: A comparison of different experimental approaches. In: Anstatt, T., Clasmeier, Ch., Gattnar, A. (eds.): *Slavic Languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research*. Tübingen: Narr, S. 225-256.
- Brehmer, B., Usanova, I. (2017): Bilinguality and heritage language maintenance: Russian in Germany. In: Peukert, H., Gogolin, I. (eds.): *Dynamics of Linguistic Diversity*. Amsterdam: John Benjamins, S. 99-121
- Winski, M. (2017): Die Aspektkompetenz und ihre Variablen bei polnisch-deutschen Bilingualen. In: Weigl, A., Nübler, N., Naumann, K., Völkel-Bill, M., Grahl, S., Lis, T. (Hrsg.): *Junge Slavistik im Dialog VI*. Hamburg: Dr. Kovač, S. 357-367.

Eingereicht oder im Druck:

- Brehmer, B. (im Druck): Online- und Offline-Praktiken der Latinisierung des Russischen bei russisch-deutschen Bilingualen. Erscheint in: Meyer, A.M., Reinkowski, L. (Hrsg.): *Festschrift für Sebastian Kempgen zum 65. Geburtstag*. Bamberg: UP.

- Brehmer, B., Kurbangulova, T. (eingereicht): „You go straight to the cheese – keep left“: Expressions of directive speech acts in heritage speakers of Russian and Polish in Germany. In: Thielemann, N., Richter, N. (eds.): *Urban Voices: Studies in Pragmatics, Grammar and Sociolinguistics of Spoken Russian*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Brehmer, B., Krause, M., Savenkova, N., Usanova, I. (eingereicht): Schreiben und Lesen in der Herkunftssprache Russisch: Zum Erwerb literaler Fähigkeiten bei russisch-deutschen bilingualen Kindern. In: Gogolin, I., Klinger, Th. u.a. (Hrsg.): *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit - Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Münster, New York: Waxmann.
- Kurbangulova, T. (eingereicht): Voice Onset Time im intergenerationalen Vergleich am Beispiel der Herkunftssprachen Polnisch und Russisch. Erscheint in: Mehlhorn, G., Brehmer, B. (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.

In Vorbereitung:

- Brehmer, B.: Family language input and the acquisition of null subjects in heritage languages: A look at Russian and Polish in Germany. Erscheint in: Brehmer, B., Treffers-Daller, J., Berndt, D. (eds.): *Heritage Language Acquisition and First Language Attrition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brehmer, B., Kurbangulova, T.: Familiärer Input und Erwerb von Herkunftssprachen: ein Vergleich verschiedener sprachlicher Ebenen. Erscheint in: *Wiener Slawistischer Almanach*.
- Brehmer, B., Treffers-Daller, J., Berndt, D. (eds.): *Heritage Language Acquisition and First Language Attrition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brehmer, B., Kurbangulova, T., Arifulin, V.: Stable and variable features of Russian in Germany. Geplant für einen von Ekaterina Protasova herausgegebenen Band zu Russisch als Herkunftssprache in der Welt.
- Brehmer, B., Klatt, A.L. (Hrsg.): *Multilinguale Sprachbiographien in Mitteleuropa*. Frankfurt/M: Peter Lang.

Aus dem **Teilprojekt Greifswald** hervorgegangene **Vorträge** auf wissenschaftlichen Konferenzen und Workshops

- Brehmer, B. (2013): Collecting background data in sociolinguistic studies on Russian as a heritage language. Vortrag auf dem zweiten Workshop des internationalen Netzwerks „Urban Voices“, Universität **Hildesheim**, November 2013.
- Brehmer, B. (2014): Russisch als Familiensprache in Deutschland: Ansätze zu einer Erfassung des Sprachstandes und des Sprachgebrauchs in russischsprachigen Familien aus Hamburg. Gastvortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt & Bildungsbiographie“, Universität **Hildesheim**, Oktober 2014.

- Brehmer, B. (2015): The development of gender systems in bilingual speakers across the early lifespan: A look at child heritage speakers of Polish in Germany. International Conference on Bilingualism, University of **Malta**, März 2015.
- Brehmer, B., Kurbangulova, T. (2015): ‚You go straight to the cheese - держись левее‘: The expression of directive speech acts in heritage speakers of Russian and Polish in Germany. Konferenz Urban Voices: Linguistic Variation and Communicative Diversity, **Sankt Petersburg**, Juni 2015.
- Brehmer, B. (2015): Language maintenance or language shift? A holistic look at heritage speakers of Polish and Russian in Germany. Vortrag auf Internationaler Sommerschule Contact Zones in Europe. Europa-Universität Viadrina, **Frankfurt/Oder**, Juni 2015.
- Brehmer, B. (2015): Politeness in Russian-German bilingual discourse. Vortrag für das Panel „Cross-cultural communication between East and West: speech act patterns and discourse strategies“ auf dem ICCEES IX World Congress 2015, **Makuhari**, August 2015.
- Brehmer, B. (2015): Registerkompetenz und Höflichkeit bei Herkunftssprechern slavischer Sprachen in Deutschland. Vortrag für das Panel „Slavische Mikro- und Migrations Sprachen: Variationstypologie und Sprachwandel“, Slavistentag **Gießen**, Oktober 2015.
- Brehmer, B. (2015): Family language input and the acquisition of null subjects in heritage languages: A look at Russian and Polish in Germany. Internationaler Workshop Lost in Transmission: Heritage Language Acquisition and First Language Attrition, University of **Reading**, Oktober 2015.
- Brehmer, B. (2015): Grammatical and lexical proficiency of heritage speakers of Polish in Germany. Konferenz Lingwistyka stosowana: doświadczenia i perspektywy, Universität **Poznań**, Oktober 2015.
- Brehmer, B. (2016): “Starke” und “schwache” Sprachen? Sprachbalance und Sprachdominanz bei deutsch-russisch bilingualen Jugendlichen in Deutschland. Konferenz Perspektiven der slavisch-deutschen Mehrsprachigkeit, Universität **Regensburg**. März 2016.
- Brehmer, B. (2016): Deutsch nach Russisch. Vortrag und Seminar im Rahmen des Seminars „Deutsch nach X: Mehrsprachigkeit aus sprachvergleichender Perspektive“ am Fachgebiet Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Universität **Kassel**, November 2016.
- Brehmer, B. (2016): Masse oder Klasse? Zur Bedeutung von Quantität und Qualität des elterlichen Inputs für den Erwerb von Herkunftssprachen (am Beispiel der Herkunftssprache Russisch in Deutschland). Gastvortrag Universität **Tübingen**, Dezember 2016
- Brehmer, B. (2017): Code-switching patterns in input and output of heritage speakers of Russian in Germany. Vortrag für die Konferenz “Language Contact in Times of Globalization IV”, Universität **Greifswald**, März 2017
- Brehmer, B. (2017): Assessing language dominance in Russian-German bilinguals: Towards a more fine-graded analysis. Vortrag für das International Symposium on Bilingualism 11, University of **Limerick**, Juni 2017.

- Brehmer, B., Kurbangulova, T. (2014): Lost in Transmission? Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany. Vortrag für den Workshop „Russian Immigration in Germany“, LMU **München**, Juni 2014.
- Brehmer, B., Kurbangulova, T. (2016): Familiärer Input und Erwerb von Herkunftssprachen: ein Vergleich verschiedener sprachlicher Ebenen. Vortrag für das 42. Arbeitstreffen des Konstanzer Slavistischen Arbeitskreises, Universität **Greifswald**, September 2016
- Brehmer, B., Kurbangulova, T. (2016): Effects of parental input on heritage language development: A comparison across linguistic categories. Vortrag für den Workshop „Heritage Language Acquisition“, The Arctic University **Tromsø**, September 2016.
- Kurbangulova, T. (2014): Die Rolle des Inputs beim Erwerb der Herkunftssprache Russisch in Deutschland. 15. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium, Universität **Osnabrück**, März 2014.
- Kurbangulova, T. (2014): Происхождение у мигрантов первого и второго поколения [dt. Aussprache bei Migranten der ersten und zweiten Generation]. Konferenz POLYSLAV XVIII, Universität **Budapest**, September 2014.
- Kurbangulova, T., Winski, M. (2014): How to measure lexical proficiency in heritage speakers of Russian and Polish in Germany? A comparison of different experimental approaches. Internationaler Workshop Slavic Languages in the Black Box, Universität **Tübingen**, September 2014.
- Kurbangulova, T., Winski, M. (2016): Zur Rolle des elterlichen Inputs für die Entwicklung der Herkunftssprache. Konferenz Potenziale von Herkunftssprachen, Universität **Leipzig**, September 2016.
- Winski, M. (2016): Die Aspektkompetenz und ihre Variablen bei polnisch-deutschen Bilingualen. Konferenz Junge Slavistik im Dialog, Universität **Kiel**, April 2016.

Aus dem **Verbundprojekt** hervorgegangene oder geplante **Publikationen**

- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (Hrsg.) (2015): Themenheft „Herkunftssprachen“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/1.
- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2015): Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/1, 85-123.

Eingereicht oder im Druck:

- Brehmer, B., Mehlhorn, G., Yastrebova, M. (im Druck); Die Herkunftssprache Russisch als Ressource im Sprachunterricht. Erscheint in: Witzlack-Makarevich, K., Wulff, N. (Hrsg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme.
- Kurbangulova, T., Yastrebova, M. (eingereicht): Language attitudes and linguistic proficiency in Russian-German bilingual children: searching for a link. Eingereicht bei: *Heritage Language Journal*.

In Vorbereitung:

- Brehmer, B., Mehlhorn, G.: *Herkunftssprachen im Unterricht*. [zugesagter Beitrag zur Reihe LinguS: Linguistik und Schule, hrsg. von Sandra Döring und Peter Gallmann].
- Brehmer, B., Mehlhorn, G.: Herkunftssprachenunterricht Russisch/Polnisch: Einstellungen und Effekte. Erscheint in: Mehlhorn, G., Brehmer, B. (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mehlhorn, G., Brehmer, B. (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Erscheint im Sommer 2017 in der Reihe "Forum Sprachlehrforschung". Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Brehmer, B., Mehlhorn, G.: Multilinguale Sprachbiographien von Herkunftssprecher*innen des Polnischen in Deutschland. Erscheint in: Brehmer, B., Klatt, A.L. (Hrsg.): *Multilinguale Sprachbiographien in Mittelosteuropa*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Aus dem **Verbundprojekt** hervorgegangene **Vorträge** auf wissenschaftlichen Konferenzen und Workshops

- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2016): Herkunftssprachenunterricht Russisch/Polnisch: Einstellungen und Effekte. Vortrag für die Tagung „Potenziale von Herkunftssprachen“, Universität **Leipzig**, September 2016.
- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2016): Kulturen der Mehrsprachigkeit in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland: Praktiken, Einstellungen und Erwartungen. Vortrag für das Symposium „Kultur der Mehrsprachigkeit“, GAL-Kongress, Universität **Koblenz**, September 2016.
- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2016): Multilinguale Sprachbiographien und Spracherhalt: Herkunftssprecher*innen des Polnischen in Deutschland. Vortrag für die Konferenz „Multilinguale Sprachbiographien in Mittelosteuropa“, Universität **Greifswald**, Oktober 2016.
- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2016): Die Unsichtbaren? Sprachliche Identitäten und Spracherhalt bei Herkunftssprecher*innen des Polnischen in Deutschland. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Go East – Go West! Transnationale und translinguale Praktiken und Identitäten zwischen Deutschland und Mittel-/Osteuropa“, Universität **Hamburg**, November 2016
- Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2017): Biliteralität in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland: Ein Vergleich. Vortrag auf der Konferenz „Biliteralität zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“, Universität **Hamburg**, März 2017
- Kurbangulova, T., Yastrebova, M. (2015): Language attitudes and linguistic proficiency in Russian-German bilingual children: searching for a link. International Conference on Bilingualism, University of **Malta**, März 2015.

Greifswald, 29. Juni 2017

Berhard Buhn