

In:

Bulletin der deutschen Slavistik 14, 67-74

Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven

Von Tanja Anstatt (Bochum)

Immigration und Slavistik

Die starke Immigration von Sprechern einer slavischen Erstsprache in den letzten Jahrzehnten nach Deutschland hat die Situation der deutschen Slavistik gravierend verändert. Die augenfälligste Auswirkung ist ein neuer Typ von Studierenden – wohl in jeder deutschsprachigen Slavistik entfällt inzwischen der größte Anteil der Studierenden auf junge Leute mit einem slavischen Familienhintergrund. Sie werden meist als Muttersprachler betrachtet, und in der Slavistik wird diskutiert, inwieweit sich die Unterrichtsbedingungen dadurch verändern. Im Zusammenhang damit kommt der Slavistik durch diese gesellschaftlichen Veränderungen eine neue Rolle zu – sie könnte als Vermittlerin zwischen Migranten und ihrer (sprachlichen) Situation einerseits und der Gesellschaft mit ihrem oft auf monolinguale Integration ausgerichteten Interesse andererseits fungieren. Und schließlich erweitert sich mit der Immigration auch der Untersuchungsbereich der Slavistik: Der slavisch-deutsche Sprachkontakt, die damit einhergehenden Veränderungen in den hier gesprochenen slavischen Sprachen, die soziolinguistische und kulturelle Situation der Sprecher sind hochaktuelle neue Forschungsfelder.

Dieser Artikel versteht sich als Beitrag zu einer Diskussion über die Entwicklung der slavischen

Sprachen in Deutschland. Am Beispiel des Russischen möchte ich grundsätzliche Fragen beleuchten, die die Situation von Herkunftssprachen und ihren Erwerb durch die nachwachsende Generation betreffen. Ich werde exemplarisch auf Forschungsergebnisse verweisen, die im Rahmen eines Projektes zum Verbalaspekt bei bilingualen russisch-deutschen Kindern¹ entstanden sind und Beobachtungen zu den Schwierigkeiten des bilingualen Spracherwerbs vorstellen.

Russisch in Deutschland

Russisch ist in Deutschland mit rund 3 Mio. Sprechern die derzeit meistgesprochene Migrantensprache (s. Brehmer 2007). Es handelt sich dabei um eine heterogene Gruppe, in der sich auch unterschiedliche Einstellungen zur Sprache finden. Den größten Teil bilden russlanddeutsche Spätaussiedler, ebenfalls große Anteile haben auch jüdische Zuwanderer sowie Personen, die aufgrund von Heirat, Studium und anderen Umständen immigriert sind. Einen konzisen und informativen Überblick über die soziolinguistische und inner-sprachliche Situation des Russischen in Deutschland gibt Brehmer (2007), der den aktuellen For-

1 Projekt B16 am SFB 441 (Universität Tübingen), s. <http://www.sfb441.uni-tuebingen.de/b16/>.

schungsstand zusammenfasst. Unter den slavischen Sprachen in Deutschland hat das Russische den vitalsten Status (Achterberg 2005). Die Parameter, die laut der Meta-studie von Esser (2006) Auswirkungen auf den Erhalt der Herkunftssprache haben (Familienstrukturen, soziale Netze, Medien, Verwendungsmöglichkeiten, Bindung an das Herkunftsland, weltweite Sprecherzahl), sind für das Russische überwiegend positiv besetzt. Der Zuwandererzustrom sinkt allerdings in den letzten Jahren (vgl. Migrationsbericht 2006), so dass hier möglicherweise demnächst eine Änderung eintritt.

Veränderungen der Herkunftssprache: Vom Sprachkontakt bis zum Sprachwechsel

Die Situation von Migrantensprachen ist extrem instabil. Dies betrifft zwei Aspekte: Erstens besteht eine Tendenz zur inneren Veränderung der Herkunftssprache durch Einflüsse der Umgebungssprache, zweitens sind Sprachen in dieser Situation einer starken Tendenz zum Abbau ausgesetzt.

Dadurch, dass die Sprecher in der Regel zweisprachig sind, kommt es zu einem intensiven Sprachkontakt, der sich in Wortschatz und grammatischer Struktur der Migrantensprache niederschlägt. Einen Überblick über die zu beobachtenden Erscheinungen im Russischen in Deutschland, die alle sprachlichen Ebenen betreffen können, gibt Brehmer (2007).² Sie

2 Allerdings ist die individuelle Breite sehr groß, so dass vorerst noch nicht von der Herausbildung einer eigenen Varietät gesprochen werden kann, jedoch deuten sich erste Entwicklungen

bilden ein breites Spektrum von augenfälligen bis zu sehr subtilen Erscheinungen. Wohl das auffälligste Phänomen sind lexikalische Übernahmen und Code-Switching-Phänomene³. Kaum bemerkbar sind hingegen Überproduktionen, d.h. überhäufige Verwendungen von Strukturen, die in der Kontaktsprache möglich, aber seltener sind. Ein Beispiel hierfür ist die im Vergleich zum monolingualen Usus untypische, aber im Sinne der Sprachnorm nicht falsche Tempus-Aspekt-Verwendung in Erzählungen: Während monolinguale Sprecher des Russischen in Erzählungen einer Bilderschicht das Präteritum bevorzugen, monolinguale deutsche Sprechern hingegen typischerweise im Präsens erzählen, verwenden bilinguale Kinder im Russischen signifikant häufiger das Präsens und im Deutschen das Perfekt (s. Anstatt 2008a).

Eine fast zwangsläufige Erscheinung bei Mehrsprachigkeit sind Konvergenzen, d.h. strukturelle Annäherungen der einen Sprache an die andere, wobei vor allem stark markierte Strukturdifferenzen zum Abbau tendieren (Auer/Dirim 2004). Eine solche Konvergenz ist beim Ausdruck für ‚haben‘ im Russischen zu beobachten. Dieses Phänomen wurde von O. Voznyuk im Rahmen einer Seminararbeit an der Universität Bochum empirisch untersucht. Die 30 von Voznyuk be-

an, die in diese Richtung führen könnten (Brehmer 2007, 182f.).

3 In Betracht zu ziehen ist auch, dass Misch-Phänomene eine soziolinguistische Funktion haben können, etwa zur Markierung einer Gruppenzugehörigkeit (s. dazu Meng/Protassova 2005, zit. nach Brehmer 2007, 180).

fragten in Deutschland lebenden Sprecher des Russischen akzeptierten eine erheblich breitere Verwendung von *imet'* für ‚haben‘ als die 30 befragten in Russland lebenden Sprecher, die statt dessen mehrfach nur die *u* + Genitiv-Konstruktion akzeptieren. Von 21 präsentierten Beispielsätzen mit *imet'*-Konstruktionen lehnten die in Russland lebenden Sprecher im Durchschnitt 67% ab, die in Deutschland lebenden Sprecher hingegen nur 33%. Interessanterweise waren alle Beispielsätze im russischen Nationalkorpus belegt. Auch hier geht es um eine Ausdehnung einer Struktur, die in der monolingualen Norm existiert, aber stärker eingeschränkt ist.

Laut Auer/Dirim ist es charakteristisch, dass derartige Konvergenzprozesse die ganze Sprechergruppe betreffen, sie sollten daher nicht als individuelles Defizit gesehen werden (Auer/Dirim a.a.O., 18).

Andererseits ist die Situation von Migrantensprachen in Bezug auf die individuellen Sprecher instabil: Unter dem Druck der Umgebungssprache kommt es zu einer Verringerung der Verwendungsintensität und schließlich auch der sprachlichen Kompetenz der Sprecher. Von Attrition wird gesprochen, wenn eine vom Individuum bereits erworbene Sprache abgebaut wird. Attrition wird dabei definiert als mehr oder weniger permanente Umstrukturierung, Konvergenz oder Verlust von vorher verfügbaren sprachlichen Regeln (Pavlenko 2004, 54). Im Extremfall kann es zu einem massiven grammatischen Abbau sprachlicher Kompetenzen bei erwachsenen Migranten in einer erworbenen Sprache kom-

men. Diese Erscheinung beschreibt Polinsky (2000) für einige Sprecher des Russischen in den USA. Insgesamt ist eine so starke Attrition jedoch eher selten und für das Russische in Deutschland bisher nicht belegt (s. allerdings auch Meng 2001, 453ff.).

Ein anderer Typ von Sprachabbau kann hingegen fast als Regel angesehen werden: Die Herkunftssprache wird durch die nachfolgende Generation oft nicht vollständig erworben, wobei sich „vollständig“ auf die Kompetenz eines monolingualen erwachsenen Sprechers bezieht. Esser (2006) weist in seiner großen Metastudie nach, dass die zweite Generation statistisch gesehen einen Assimilationsprung vollzieht, der sich auch in rapide sinkenden Fähigkeiten in der Familiensprache äußert. Ein wichtiger Faktor dabei ist das Einreisalter.⁴ Nach dem Generationenmodell (Hamers/Blank 2003, 176 und Esser 2006, 55) verläuft die Sprachentwicklung typischerweise so, dass die erste (d.h. die Einwanderer-)Generation monolingual oder dominant in der Herkunftssprache ist; die zweite Generation ist in unterschiedlichen Formen bilingual und behält die Herkunftssprache nur noch für familiäre Zwecke bei; die dritte Generation geht schließlich zur Monolingual-

4 Für die Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP, eine repräsentative Befragung deutscher Haushalte) 1984 stellt Esser (2006, 54) fest, dass von den im Alter unter 7 Jahren immigrierten Personen 58% sprachlich assimiliert sind, d.h. die Herkunftssprache aufgegeben haben; bei einem Einreisalter bis 14 Jahre liegt dieser Anteil bei 39%, beim Einreisalter bis 20 Jahre beträgt er schließlich nur 14%.

alität über oder ist zumindest dominant in der Umgebungssprache. Über die Generationen hinweg führt der Weg selbst bei großen Immigrantengruppen in aller Regel in die sprachliche Assimilation und somit in den Sprachwechsel (Esser 2006, 100).

Zweisprachigkeit bei Kindern

Ist es unter diesen Bedingungen sinnvoll, Zweisprachigkeit bei Kindern anzustreben? Hierzu sind einige generelle Bemerkungen zu machen. Zum einen ist durch die Spracherwerbsforschung zweifelsfrei nachgewiesen, dass mehrsprachiger Spracherwerb unter günstigen Bedingungen für Kinder kein Problem darstellt (s. z.B. Meisel 2004, Tracy 2007). Nach anfänglichen Sprachmischungen können Kinder ab dem Alter von etwa zwei Jahren beide Sprachen problemlos trennen, dann beginnt eine kompetente adressatengerechte Verwendung der Sprachen (Meisel 2004, Anstatt/Dieser 2007). Selbst Esser konstatiert in seiner kritischen Sichtung zahlreicher quantitativer Erhebungen zur Mehrsprachigkeit, dass es „keinerlei Hinweis auf eine Schädlichkeit der Bilingualität für die kognitive und emotionale Entwicklung von (Migranten-)Kindern gibt“ (2006, 63). Zum anderen zeichnet sich im Gegenteil ab, dass frühe Mehrsprachigkeit zu einer anderen Verarbeitung der Sprachen im Gehirn führt, die das spätere Erlernen von weiteren Sprachen erleichtert (Nitsch 2007) und weitere kognitive Vorteile mit sich bringt (Bialystok 2001, 182ff.).

Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb von zwei Sprachen ist allerdings ein qualitativ und

quantitativ ausreichender Input in beiden Sprachen, und genau hier liegt ein zentrales Problem. Der Input in einer Sprache, der ausschließlich aus dem Elternhaus bzw. aus der Familie stammt, kann schwerlich das leisten, was unter monolingualen Bedingungen vom gesamten Umfeld des Kindes einschließlich der Schule erbracht wird.

Heterogenität des zweisprachigen Spracherwerbs

Es ist in der einschlägigen Literatur gut belegt, dass beim mehrsprachigen Spracherwerb eine ganze Reihe von Faktoren eine Rolle spielt. Sie reicht vom Alter, in dem der Erwerb der beiden Sprachen beginnt, über den Input-Typus (bilinguales Elternhaus oder Familiensprache vs. Umgebungssprache) und die Input-Menge bis zur individuellen Begabung (eine Übersicht über diskutierte Faktoren geben Butler/Hakuta 2004). Die große Breite der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten führt zu einer sehr großen Heterogenität der im zweisprachigen Spracherwerb erworbenen Kompetenzen.

Dies möchte ich mit einem Exkurs zu einer Forschungsarbeit illustrieren. In Anstatt (i.Dr.) habe ich die im Rahmen des oben genannten Forschungsprojektes („Verbalaspekt bei bilingualen russisch-deutschen Kindern“) erhobenen russischen Sprachproben von 32 bilingualen Kindern zwischen 4 und 10 Jahren nach drei Parametern untersucht. Die Parameter waren: 1. Mittlere Äußerungslänge in Wörtern (ein in der Spracherwerbsforschung verbreitetes Maß für die grammatische Komplexität), 2. An-

zahl der Abweichungen von der russischen standardumgangssprachlichen Norm insgesamt (auf allen sprachlichen Ebenen zusammen) („Fehler insgesamt“), 3. Anzahl der Abweichungen bei der Aspektwahl („Aspektfehler“). Die Werte der bilingualen Kinder habe ich dann mit analogen Werten von insgesamt 23 jeweils gleichaltrigen monolingual russischen Kindern verglichen. Die Ergebnisse in Bezug auf einen Parameter wurden eingeteilt in „im Wesentlichen gleich wie monolinguale Kinder“, „leicht abweichend von den Werten monolingualer Kinder“ und „stark abweichend von den Werten monolingualer Kinder“. In der Zusammenschau dieser Ergebnisse in allen drei Parametern ließen sich die bilingualen Kinder nach ihrer aktiven Verwendung des Russischen in fünf Gruppen einteilen⁵:

1. Acht der untersuchten bilingualen Kinder zeigten in keinem der Parameter Unterschiede zu den monolingualen Vergleichskindern.

2. Zwölf bilingualen Kinder wichen nur in Bezug auf die Fehler insgesamt leicht vom Durchschnitt der jeweils gleichaltrigen Monolingualen ab. Dies kann mit einem niedrigeren Input im Russischen und einer geringeren Sprechroutine erklärt werden und ist kein Zeichen einer insgesamt unvollständigen grammatischen Kompetenz.

3. Fünf Kinder zeigten eine stark auffällige Zahl an Fehlern insge-

samt sowie eine hohe Zahl an Aspektfehlern, die Äußerungslänge wich hingegen nicht oder nicht stark vom monolingualen Durchschnitt ab. Dies waren Kinder, die das Deutsche deutlich präferieren. Einige von ihnen haben das russische Aspektsystem nicht voll erworben (Anstatt 2008b).

4. Drei Kinder weichen in Bezug auf alle drei Parameter von den jeweils gleichaltrigen Monolingualen ab; sie haben deutlich Mühe, sich auf Russisch zu artikulieren und zeigen zum Teil eine ablehnende Einstellung gegenüber dem Russischen. Die grammatische Kategorie des Aspekts wurde von diesen Kindern nicht altersgemäß erworben (Anstatt 2008b).

5. Drei weitere Kinder sind schließlich charakterisiert durch ein Sprachvermeidungsverhalten im Russischen mit einer extrem niedrigen Äußerungslänge: Sie gaben einsilbige Antworten oder antworteten auf Deutsch. Ihre aktive Kompetenz im Russischen ist sehr schwach. Daneben ist auch ein Fall von passivem Bilingualismus im Korpus belegt: Ein 8jähriger Junge verstand alle russischen Äußerungen der Versuchsleiterin, antwortete jedoch ausschließlich auf deutsch (in die quantitative Auswertung konnte er deswegen nicht einbezogen werden).

Die Voraussetzungen ähnelten sich insoweit bei allen untersuchten Kindern, als die Mutter stets russische Muttersprachlerin war und die Kinder immer bereits ab der Geburt mit dem Russischen konfrontiert waren. Unterschiedlich war der Kontakt mit dem Deutschen: Einige Kinder haben einen deutschen Vater, für andere begann ein inten-

5 Die genannten Zahlen sind nicht als quantitative Aussagen zu verstehen, da die Zahl der Probanden nicht groß genug für statistisch valide Aussagen ist, vielmehr geht es um das grundsätzliche Auftreten der beschriebenen Phänomene.

siverer Kontakt mit dem Deutschen ab dem Zeitpunkt, in dem die Kinder eine Betreuungseinrichtung besuchten. Die meisten Kinder waren in Deutschland geboren oder als Babys mit ihren Eltern immigriert, zwei der Kinder waren bei der Immigration etwas älter, aber keines hat in einem russischsprachigen Land noch eine Schule besucht.

Für die großen Unterschiede in den aktiven Sprachfähigkeiten lassen sich anhand der für alle Kinder ebenfalls erhobenen sprachbiografischen Daten (durch Fragebögen sowie, wenn möglich, durch Elterngespräche) unterschiedliche Faktoren ermitteln, die sich aber in der Regel auf den Kernfaktor „Quantität und Qualität des russischen Inputs“ zurückführen lassen. So waren bei mehreren der untersuchten Kinder aus den schwächeren Gruppen zwar beide Eltern russische Muttersprachler, die untereinander russisch, mit dem Kind jedoch nach eigenen Angaben russisch oder deutsch sprechen.⁶ Auch ein starkes Mischen der Sprachen innerhalb der einzelnen Äußerungen seitens der Eltern wirkt sich nachteilig auf die Russischkompetenz der Kinder aus. Negativ scheint sich auch eine unklare sprachliche Situation niederzuschlagen: Bei einem Kind aus der fünften Gruppe sprachen die Eltern miteinander ukrainisch, mit dem Kind hingegen russisch. Das Kind begann ab dem Zeitpunkt, als es in

den Kindergarten kam, den Eltern nur noch auf deutsch zu antworten; zum Zeitpunkt der Aufnahme, fünf Jahre später, hatte es seine aktiven Kompetenzen im Russischen schon weitgehend abgebaut.

In Fällen wie den genannten besteht im Elternhaus oft ein niedriges Sprachbewusstsein. Auch ein höheres Sprachbewusstsein ist jedoch kein Garant für einen stabilen Russisch-Erwerb: Ein Kind der dritten Gruppe stammt aus einem Elternhaus mit hohem Sprachbewusstsein (die Mutter ist Russischlehrerin), das Kind war jedoch ab dem Alter von einem Jahr in einer (deutschsprachigen) Ganztageseinrichtung untergebracht, so dass der russische Input quantitativ stark unterlegen war. Die im Korpus vertretenen Kinder mit binationalem Elternhaus zeigen schwächere aktive Kompetenzen im Russischen: drei Kinder der dritten Gruppe haben einen deutschen Vater.

Auffällig ist schließlich, dass sich die untersuchten Kinder im Grundschulalter stärker von den gleichaltrigen Monolingualen unterscheiden als die Vorschulkinder. Dies ist mit einem Einfluss der Schule zu erklären: Mit der Schule beginnt ein intensives kognitives Training auf Deutsch, eine entsprechende Weiterentwicklung des Russischen (einschließlich Alphabetisierung) findet hingegen in der Regel nicht statt. Damit wird das Deutsche zum leichter verfügbaren und besser entwickelten Verständigungsmittel.

Bei den bilingualen Kindern mit aktiven Kompetenzen im Russischen, die sich nicht oder kaum von gleichaltrigen Monolingualen unterscheiden, besteht in der Regel ein

6 Hierbei dürfen praktische Probleme nicht übersehen werden. Es ist oft einfacher, 'deutsch' besetzte Themen auch auf deutsch zu besprechen. Für viele Eltern ist etwa eine Frage, in welcher Sprache sie dem Kind bei den Hausaufgaben helfen sollten.

hohes Sprachbewusstsein im Elternhaus, erhalten die Kinder ein großes Angebot an sprachlichem Input, finden regelmäßige Reisen in eine monolingual russische Umgebung statt und besuchen die Kinder sehr oft eine russische Samstagschule oder werden auf andere Weise auf russisch alphabetisiert.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der Druck der Umgebungssprache auf Kinder sehr hoch ist und dass spätestens mit der Einschulung die Dominanz des Deutschen sehr stark wird. Der Erwerb von stabilen Russischkenntnissen durch die Kinder, die den Spracherwerbsprozess bereits in Deutschland durchlaufen, stellt für das Elternhaus einen beträchtlichen Aufwand dar, den nicht jede Familie leisten kann.

Nutzen der Mehrsprachigkeit trotz schwächerer Kompetenz

Die oben dargestellte Gruppierung der aktiven Fähigkeiten im Russischen darf nicht in der Weise interpretiert werden, dass eine schwächere Kompetenz weniger Nutzen bringt. In der Mehrsprachigkeitsforschung hat sich seit längerem die Erkenntnis durchgesetzt, dass Zweisprachigkeit etwas anderes ist als doppelte Einsprachigkeit: Es ist normal, dass die Kompetenzen in den beiden Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sind, da die Sprachen in der Regel unterschiedliche funktionale Bereiche bedienen (Hoffmann 1991).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass sich der subjektive Wert der Sprachkenntnisse nicht am objektiven Grad der Sprachbeherrschung bemisst. Im Rahmen einer Erhebung von Spracheinstellungen und

-fähigkeiten bei 23 russisch-deutschen Jugendlichen, die als Kinder immigriert sind (es handelt sich um eine Pilotstudie für ein größer angelegtes in Vorbereitung befindliches Projekt) zeigte sich, dass sämtliche befragten Jugendlichen stolz auf ihre Russischkenntnisse sind, sie pflegen und an ihre eigenen Kinder weitergeben möchten, dem Russischen eine wichtige Rolle für die Familienkommunikation zuweisen und ihre Mehrsprachigkeit als Plus sehen – und zwar unabhängig davon, ob sie ihre eigenen Russischkenntnisse als schwach oder gut beurteilten.

Nicht berücksichtigt habe ich an dieser Stelle die Frage danach, wie der Erwerb des Deutschen aussieht und ob eine höhere Kompetenz im Russischen mit einer niedrigeren Kompetenz im Deutschen korreliert ist; sie ist in Zukunft näher zu untersuchen. Vorsichtige Aussagen lassen sich anhand der Selbsteinschätzung in der oben erwähnte Pilotstudie zu russisch-deutschen Jugendlichen machen: Die Jugendlichen, die mehrere Jahre eine deutsche Schule besucht haben, beurteilten ihre Deutschkenntnisse durchweg sehr positiv und in der Regel besser als ihre Russischkenntnisse.⁷ Insgesamt zeigt sich in dieser Pilotstudie also die Fortsetzung der bei den 4- bis 10-jährigen Kindern beobachteten Tendenz zum Rückgang des Russischen zugunsten des

⁷ Achterberg (2005, 217f.) stellt – ebenfalls anhand einer Selbsteinschätzung der von ihm befragten Probanden – eine negative Korrelation fest: je schlechter die Deutschkenntnisse eingeschätzt werden, desto besser die Kenntnisse der slavischen Familiensprache und umgekehrt.

Deutschen und eine zunehmende sprachliche Integration.

Einen in diesem Zusammenhang überlegenswerten Gesichtspunkt spricht Lehmann (2006) an. Er konstatiert, dass viele junge Leute mit Migrationshintergrund in einen Identitätskonflikt geraten: Sie möchten sich als Russen, Polen usw. fühlen, verfügen aber oft nicht über eine mit dieser Selbstwahrnehmung übereinstimmende sprachliche und kulturelle Kompetenz. Lehmann folgert: „Wer den Fähigkeiten und Handlungen nach deutsch akkulturiert ist und die slawische Sprache nur noch als Familiensprache beherrscht, sollte sich bewusst der deutschen Sprache als Hauptsprache zuwenden. Der slawische Teil der Sprachkompetenz muss deshalb nicht aufgegeben werden.“

Fazit und Schlussfolgerungen

Insgesamt zeichnet sich zwar dank der vitalen Situation des Russischen in Deutschland eine noch deutliche Bewahrung der Sprache in der zweiten Generation ab, aber der Trend zum Rückgang zugunsten des Deutschen ist ebenfalls klar zu erkennen. Für die anderen slawischen Sprachen, die weniger vital sind, gilt diese Entwicklung noch stärker.

Zum Schluss möchte ich einige Folgerungen nennen, die mir für die Einstellung gegenüber den slavophonen Migranten wichtig erscheinen: Sprachkontakterscheinungen wie etwa die Übernahme von Lehnwörtern und bestimmte Konvergenzen mit dem Deutschen sind ein fast zwangsläufiger Prozess. Der Rückgang der mitgebrachten Familiensprache über die

Generationen hinweg ist ebenfalls ein zwangsläufiger Prozess. In Bezug auf die einzelnen Sprecher ist eine sachliche Haltung gegenüber diesem Prozess angemessener; wertende Ausdrücke wie „defizitäre Muttersprache“ sind daher ungeeignet. Geeignet wäre etwa „Familiensprache“, wobei darunter ein Kontinuum der Sprachfähigkeit von „(fast) äquivalent zu Monolingualen“ bis hin zu „vorwiegend passive Fähigkeiten“ zu verstehen ist. Der Wert dieser Familiensprache sollte nicht daran gemessen werden, in welchem Grad der Sprecher die Norm der entsprechenden Standardsprache beherrscht.

Die universitäre Slavistik sollte in den kommenden Jahren mit weiteren größeren Wellen von Studierenden der zweiten (oder sogar dritten) Generation rechnen, mit denen sich die jetzt schon gegebene Heterogenität der sprachlichen (und kulturellen) Vorkenntnisse noch vergrößern wird. Für diese Studierenden wird die Slavistik verstärkt die Rolle einer Vermittlerin von sprachlichem und kulturellem Wissen über das Herkunftsland der Eltern spielen.

Literatur

- Achterberg, J. (2005): *Zur Vitalität slawischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*. München.
- Anstatt, T. (i.Dr.): Der Erwerb der Familiensprache. Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin, I./Neumann, U. (eds.): *Streitfall Zweisprachigkeit*.
- Anstatt, T. (2008a): Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children. In: *Russian Linguistics* 32/1, 1–26.

- Anstatt, T. (2008b): Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder. In: Kempgen, S. et al. (eds.): *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008*, München, 13–25.
- Anstatt, T./Dieser, E. (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, T. (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, 139–162.
- Auer, P./Dirim, I. (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York.
- Brehmer, B. (2007): Sprechen Sie Qwelja? – Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, 163–185.
- Butler, Y.G./Hakuta, K. (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*, Malden (MA), 114–144.
- Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4.
- Hamers, J.F./Blanc, M.H. (2003): *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge.
- Hoffmann, Ch. (1991): *An introduction to bilingualism*. London.
- Lehmann, V. (2006): Es gibt eine slawische Sprachenfrage in Deutschland. <http://www.agoracommsy.uni-hamburg.de/homepage.php?cid=651691&mod=homepage&fct=detail> (Abruf am 19.6.2008)
- Meisel, J. 2004. The Bilingual Child. In: Bhatia, T.K./W.C. Ritchie (eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Malden (MA), 91–113.
- Meng, K. (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen.
- Meng, K./Protassova, E. (2005): „Aussiedlerisch“. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher. In: Hinnenkamp, V./Meng, K. (eds.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen, 229–266.
- Migrationsbericht 2006 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2007), <http://www.bmi.bund.de> (Abruf am 12.2.2008)
- Nitsch, C. (2007): Mehrsprachigkeit – Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, T. (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, 47–68.
- Pavlenko, A. (2004): L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism. In: Schmid, M.S. et al. (eds.): *First Language Attrition*. Amsterdam/Philadelphia, 47–59.
- Polinsky, M. (2000): The Russian language in the USA. In: Zybatow, L. (ed.): *Sprachwandel in der Slavia: Die slawischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Ein internationales Handbuch*. Frankfurt/M., 787–803.
- Tracy, R. (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, T. (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, 69–92.