



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

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

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Herkunftssprachen an Hochschulen

„Ich WOLLTE es einfach mal LERNEN.“ Bildungsentscheidungen von mehrsprachigen Studierenden

Ksenija Vossmler

Abstract: Der Beitrag betrachtet die Bildungsbiographien von mehrsprachigen Studierenden der sog. „Generation 1.5“ sowie intrinsische Faktoren, die es diesen Studierenden ermöglichen, sich der Herkunftssprache Russisch im tertiären deutschsprachigen Bildungsbereich zu widmen. Die Studierenden wurden zu ihrer Mehrsprachigkeit und den Auswirkungen auf ihre bildungsbiographischen Entscheidungen befragt. Die bisher wenig berücksichtigte Wahrnehmung ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mit ihren herkunftssprachlichen Identitätskonzepten werden unverkennbar. Die Heterogenität der Herkunftssprecher_innen der russischen Sprache in der Bundesrepublik Deutschland birgt viele Entwicklungspotentiale vor allem für diese Gruppe der in Deutschland sozialisierten Heranwachsenden.

The focus of this paper is the educational biographies of multilingual students of the so called “generation 1.5” as well as the intrinsic factors that allow these students to pursue their heritage language Russian in a German-speaking educational system. They were questioned about their approach towards their multilingualism and the effects on their educational decisions. The previously neglected perception of their multilingualism as well as their heritage language identity concepts become obvious. The heterogeneity of the heritage speakers of Russian in the German Federal Republic holds many development potentials above all for this group of adolescents socialized in Germany.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Herkunftssprache, Bildungsbiographien; Heritage language education, 1.5 generation students, learners with a heritage motivation.

Vossmler, Ksenija (2020),
„Ich WOLLTE es einfach mal LERNEN.“
Bildungsentscheidungen von mehrsprachigen Studierenden.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1275–1290.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Rekonstruktion des Einflusses von Migrationserfahrung und mehrsprachiger Kompetenz auf Bildungsentscheidungen von Studierenden sowie auf ihre Identitätsarbeit. Das empirische Material wird in Interviews mit Studierenden des zunächst als Russisch als Fremdsprache konzipierten Unterrichts „Mündliche und schriftliche Sprachkompetenz Russisch“ an einer deutschen Universität erhoben.

Mehrsprachigkeit ist ein greifbarer Teil des deutschen Bildungssystems geworden. Unabhängig von der Tatsache, dass sie kein neues Phänomen darstellt, wurde in der letzten Dekade die Debatte über die Mehrsprachigkeit neu entfacht und intensiviert. Das Spektrum der mehrsprachigen Zielgruppen wurde um weitere Untergruppen, wie z.B. die der Herkunftssprecher_innen, breiter gefasst, denn

[...] if we apply the criterion of ethnic or cultural connection, most of us are heritage speakers of some language. Furthermore, those who take it upon themselves to learn the language of their ancestors in adulthood, as their second, third, or *n*th language, deserve a great deal of admiration. (Polinsky 2018: 4)

Ausgehend von der Unterrichtsform des herkunftssprachlichen Unterrichts im Rahmen der tertiären Bildung wurden die mehrsprachigen Studierenden zu ihren Bildungsbiografischen Erfahrungen sowie Entscheidungen im Zeitraum vom Sommersemester 2016 bis Wintersemester 2017/2018 befragt. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte empirische Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und mit einem Fazit sowie einem Ausblick abgeschlossen.

2 Russisch als Herkunftssprache an Hochschulen

Die 1.5 Generation russischsprachiger Jugendlicher (vgl. Remennick 2017)¹ geht ihrer Herkunftssprache Russisch im tertiären Bildungsbereich für alle sichtbar nach.

¹ Nach Remennick wird die zu untersuchende Kohorte der Generation 1.5 definiert als eine Gruppe, „who moved to a host country as older children or adolescents (between the ages of 8–10 to 18), usually with their parents and/or other family members. In most countries that hosted the 1990s immigration from the USSR/FSU, the 1.5 generation adults are now between their early 20s and late 30s. Scholars often disagree about the age bracket defining the 1.5 generation, but most assert that they form a special category of immigrant experience, different from both their parents (the 1st generation) and immigrant children born in the host country (the 2nd generation). Of course younger and older 1.5ers tackle different challenges in their schooling, learning host language and relations with parents and peers, calling for a more nuanced approach to this category of immigrants“ (Remennick 2017: 70).

Die Heterogenität der zu untersuchenden Gruppe ist dem gemeinsamen Wunsch der Studierenden nach Anerkennung der Herkunftssprache im bundesdeutschen Kulturraum kein Hindernis. Dieser Umstand trägt zu unterschiedlichen Identifikationsmöglichkeiten u.a. der in Deutschland sozialisierten Heranwachsenden bei. Die sog. Samstagsschulen können als ein Bedürfnis der Generation der Eltern nach Erhalt des Russischen als Herkunftssprache gelesen werden (vgl. Kreß 2014). Diese fehlende Eindeutigkeit zwischen den eigenen Ansprüchen und dem elterlichen Wunsch nach Erhalt der Herkunftssprache bleibt in den Bildungsentscheidungen der Studierenden bestehen. Die mehrsprachige und multikulturelle Identität will sich Gehör verschaffen, dies jedoch in einem staatlich anerkannten Rahmen, der am besten institutionell normiert wird (vgl. Hamburger 2005), beispielsweise indem klare Benotungen sprachliches Können honorieren. Der familiäre Hintergrund ist prägend, und die Studierenden beschließen mit hoher Autonomie ihre eigenen mehrsprachigen Identitäten zu erkunden.

Konzeptionell ist die zu betrachtende Veranstaltung „Mündliche und schriftliche Sprachkompetenz Russisch“ an der Stiftung Universität Hildesheim als ein Teil eines praxisbasierten Moduls in der Studienordnung des Bachelor of Arts-Studiengangs: Internationales Informationsmanagement (Informationswissenschaft und Interkulturelle Kommunikation) verankert (vgl. <https://www.uni-hildesheim.de/fb3/studiengaenge/iim/>). In der inhaltlichen Gewichtung des Unterrichts zwischen dem Auf- bzw. Ausbau schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz der Studierenden liegt die Kür der Lehrenden, denn die Zielgruppe ist vielfältig heterogen. Die Kohorte setzt sich aus Studierenden aller Semester im Bachelorstudium ohne Russischkenntnisse sowie aus Studierenden mit Kenntnissen des Russischen als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprache zusammen. Die Bandbreite der Sprachkompetenzen reicht also von muttersprachlicher Kompetenz in Wort und Schrift sowie grammatikalischem Grundwissen bis hin zu rudimentärer mündlicher Sprachkompetenz mit einem sparsamen aktiven Wortschatz sowie keinen Vorkenntnissen. Der Unterricht soll unter Einbezug der Qualifikationsziele, die Studierenden „mündlich und schriftlich angemessen in der Zielsprache zu Inhalten des übergeordneten Proseminars“ (ebd.) ausbilden, während des laufenden Semesters dieser o.g. Heterogenität der Studierendengruppe Rechnung tragen, in dem u.a. die sprachlichen Bedarfe der Studierenden sukzessive erhoben werden. Die herausfordernde Komponente der Kompetenzerhebung am Anfang sowie im Laufe des Semesters besteht in der für die Teilnehmenden neuen Konstellation: Es gilt, die u.a. eigene Familiensprache im Plenum einer monolingual deutsch ausgerichteten Bildungsinstitution und den damit einhergehenden Sprachkompetenzmessinstrumenten zu akzeptieren. Die Ambiguitätstoleranz der Studierenden wird aufgrund der dialektalen Varietäten des Russischen im Plenum gefordert, und ihre Vermittlung im Rahmen des Unter-

rechts, der zunächst auf eine homogene Gruppe ausgelegt ist, mit zahlreichen Diskussionsräumen erweitert. In diesem Zusammenhang sollte der Schnittpunkt zwischen gesellschaftlichen Vorgaben, der persönlichen Wahrnehmung sowie die jeweiligen Wechselwirkungen zwischen sozialer Rahmung und individueller Sprach- erfahrung und Sprachwahrnehmung betrachtet werden, wobei der Fokus darauf ge- richtet ist, ob Mehrsprachigkeit bzw. Migrationserfahrung eine konstitutive Kom- ponente der Bildungsentscheidungen der Studierenden darstellt.

Damit geht eine sukzessive Ergänzung der Unterrichtsinhalte von der Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse zur Vermittlung von z.T. metasprachlichen Kenntnissen über das Russische als Herkunfts- bzw. Zweitsprache und über das Deutsche als fremdsprachliche Wissenschaftssprache einher. Die Praxis in der zu untersuchenden Gruppe zeigt, was in der Forschung bereits diskutiert wird, dass die Kohorte der Studierenden mit muttersprachlicher Kompetenz sich deutlich von den Herkunftssprecher_innen absetzt, die sich ihrerseits in ihren Lernbedarfen von den Lerner_innen des Russischen als Fremdsprache unterscheiden.

In den USA hat sich Kagan (2005) im Einzelnen unter dem Aspekt des für den Herkunftssprachenlernenden wesentlichen Makro- (pädagogische Top-Down-Strategien) und Mikro- (Bottom-Up-Strategien) Ansatzes mit der curricularen Ausrichtung beschäftigt (vgl. ebd.: 218): Herkunftssprachenlernende seien trotz der fehlenden Kompetenzen in der Lage, global und auf dem Makro-Level in einer Vielfalt von Situationen zu kommunizieren (ebd.). Somit wäre es fatal, wenn man versuchte, bei diesen Studierenden zunächst nach dem Schema des fremdsprachlichen Unterrichts, also auf dem Mikro-Level, Lücken zu schließen.

Their global competence calls for a macro approach to an [heritage language] curriculum: instead of starting by teaching elements such as grammatical categories, vocabulary and spelling, and building to global tasks, i.e. rather than inhibiting HLLs' knowledge as often happens when they are placed in foreign language classrooms, instructors can start with the much more cognitively rich global tasks and use them to teach elements. (ebd.)

Auch grammatikalische Elemente können nach Kagan auf dem Makro-Level unterrichtet werden. Z.B. könnte das russische Kasussystem sowohl als grammatisches Einzelphänomen im Unterricht als auch im Gespräch mit den Herkunftssprachenlernenden diskursiv verstanden und korrekt genutzt werden (ebd.). Zwar gibt Kagan an, dass sich im tertiären Bereich die für russische Kinder entwickelten Lehrmaterialien als wenig erfolgreich herausgestellt haben (ebd.). Dennoch ist die Einbindung von russischen Märchentexten im Kontext der tertiären Bildung auf der Basis der persönlichen Erfahrungswerte der Autorin in der universitären Lehre des Russischen als Herkunftssprache als positiv herauszustellen.

Kagan (2005) stellt fest, dass die Motivation der Studierenden im Allgemeinen eine Schlüsselrolle im herkunftssprachlichen Unterricht spielt. Als wesentliche Motivationsfaktoren nennt Kagan die familiäre Verbundenheit, die kulturelle Wissbegierde, den Wunsch nach Erhalt der russischen Kultur sowie den Wunsch, russische Literatur im Original lesen zu können (ebd.: 219). Der berufsorientierte Zweck der Ausbildung steht in Opposition zu einer rückwärtsorientierten „nostalgischen Erkundung der eigenen sprachlichen Wurzeln“ (Laleko 2013: 98). Zemskaja (2001) betont bei Migrant_innen der ersten Generation den Rückbezug auf Russisch als Herkunftssprache bzw. ihre Bewahrung und zwar unabhängig vom Migrationszeitpunkt, dem Herkunftsort sowie der postmigrantischen Distanz zum Herkunftsland. Bei Lernenden der Herkunftssprache der Generation 1.5 ist dieser sprachliche Rückbezug nicht mehr möglich. Kagan (2005) schlägt aus diesem Grund vor

In addition to building upon students' emotional and cultural motivation, a programme can help HLLs develop their instrumental motivation by demonstrating that their proficiency in the home language may help them in their careers. (ebd.: 219)

Die Studierenden wurden eingeladen, sich mit der Interviewerin zu einem Gespräch zu treffen. Dabei war es für die Interviewerin wichtig, im Gespräch – soweit in einer Hochschulkommunikation möglich – eine ‚natürliche‘ Gesprächssituation zu realisieren. Die Gesprächsführung sollte sich möglichst lebhaft, offen und alltagskonform gestalten und sich bestenfalls auf beide Gesprächspartner_innen dialogisch verteilen. Es wurde also eine dem ethnografischen Interview vergleichbare Situation, a „friendly conversation“ (Spradley 1979: 58–59), geschaffen, die der Interviewerin den Zugang zum Feld eröffnete. Bei dieser flexiblen Durchführung konnte den subjektiven Konzepten sowie migrationsbedingten Positionierungen der Studierenden nachgegangen werden. Die argumentativ ausgelegte Interviewform (vgl. Grewenig 1980; Roll 2003) ermöglichte das Verbinden von Fragen und Erzählungen. Roll (2003) schätzt den Fragefokus auf der Elizitierung von Erzählungen bei einer jugendlichen Zielgruppe, die sich im Hinblick auf das Alter mit Studierenden eines Bachelorstudiengangs deckt, als sinnlos ein (ebd.: 72). Die biographischen Diskursformen können in diesem Rahmen in erzählende und nicht-erzählende Formen kategorisiert werden (vgl. Rehbein 1989). Für Günthner (2013) sind kulturelle Differenzen nicht einfach vorhanden, sondern werden in zwischenmenschlichen Interaktionen generiert. Die Studierenden können die Erfahrungen aus einer unreflektierten Situation herauslösen und erst in der Verbalisierung die Erfahrung strukturieren bzw. erklären (vgl. Rehbein 1989). Somit ist das Gespräch eine herausfordernde Aufgabe für die Interviewende, denn bei einer flexiblen und offenen Gesprächsführung ist die Interviewende stark von der Akzeptanz der Interviewpartner_in abhängig, gleichzeitig aber für eine möglichst geringe Intervention

in den Interviewverlauf verantwortlich. Die Natur der offen-dialogischen Antworten basiert auf einem „Arbeitsbündnis“ (Helfferrich 2011: 41), bei dem der bisherige Bildungsverlauf diskursiv rekonstruiert wird.

Die Studierenden bauen von der ersten Unterrichtsstunde an das gemeinsame Migrationsverständnis auf, die Zugehörigkeit zur gleichen russischsprachigen Minderheit in Deutschland schafft. Ebenso stellt die identische Bildungserfahrung als Bildungsinländer_in ein verbindendes Element dar, womit das Gespräch auf einer gewünschten und notwendigerweise herzustellenden vertrauensvollen Basis anhand folgender Untersuchungsfragestellung durchgeführt sowie anschließend gesprächsanalytisch ausgewertet wird:

Wie binden die Studierenden Russisch als Herkunftssprache kommunikativ in ihren Identitätsentwurf ein und machen es zur Grundlage von und zum Argument für biografische und bildungsbiografische Entscheidungen?

3 Sprache – Migration – Identität

Die Existenz der gesellschaftlichen Mannigfaltigkeit sowie der „jungen Menschen, die sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlen“ (Süssmuth 2014: 17) wird in der Bundesrepublik nicht mehr angezweifelt, auch wenn weiterhin Anerkennungsprobleme der o.g. zweiten bzw. dritten Generationen bestehen (vgl. ebd.). Süssmuth konkretisiert die Problematik wie folgt:

[Es] ist zum einen die Entfremdung von der Herkunftskultur und der Sinnverlust traditioneller heimatlicher Werte, zum anderen die Erfahrung des Ausgeschlossenseins und der Marginalisierung. Auf der einen Seite besteht der Assimilationsdruck durch die deutsche Gesellschaft. Diesem nachzugehen garantiert jedoch nicht, dass ihre Identität von der Mehrheitsgesellschaft als ‚deutsch‘ anerkannt wird. Auf der anderen Seite beinhaltet Assimilation teilweise den Verlust der eigenen kulturellen und traditionellen Werte. (ebd.: 18)

Im Sommersemester 2016 hatten 20 % der immatrikulierten Studierenden in Deutschland einen Migrationshintergrund (Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky 2017: 32). Dabei stellen gegliedert nach Migrationsstatus Spätaussiedler_innen bzw. Nachkommen von Spätaussiedler_innen die größte Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 5 % dar (ebd.). Eine konkretere Studierendenanzahl der in der vorliegenden Untersuchung im Fokus stehenden russischsprachigen Bevölkerungsgruppe anzugeben ist nicht möglich, da die Untersuchungsgruppe sehr heterogen ist (vgl. Brehmer 2007).

Warum gehen russischsprachige Studierende ihrer Herkunftssprache im Hochschulunterricht nach? Im vorliegenden Beitrag soll diesem Aspekt der mehrsprachigen Bildungsentscheidungen nachgegangen werden. Der defizitäre Blick auf die junge Generation soll also weichen und „eine Praxis der politischen, rechtlichen und symbolischen Zugehörigkeit“ (Süssmuth 2014: 20) folgen. Süssmuths Aufforderung an die multikulturelle Gesellschaft zur bedingungslosen Anerkennung der kulturellen Identität von u.a. Studierenden mit einer anderen Herkunft als der deutschen ist allerdings bilateral zu betrachten, indem die Studierenden selbst in den Wertschätzungsprozess ihrer Identitäten einzubeziehen sind. Diese Perspektive nimmt der vorliegende Beitrag ein.

Was die russischsprachigen Studierenden in Deutschland trotz der vielfältigen Heterogenität eint, ist der Fakt, dass ihre Lebenssituation permanent in einem Raum der Abwertung der Handlungspraktiken in der Herkunftssprache stattfindet, ohne positive Erfahrungsberichte in der Mehrheitsgesellschaft damit verbinden zu können (vgl. Meng 2001). Der familiäre Wunsch nach Erhalt der sprachlichen Fertigkeiten der Herkunftssprache ist vorhanden (vgl. Soultanian 2012), was durch den elterlichen Einsatz für die Samstagsschulen sichtbar wird (ebd.). Der Umgang mit der sprachlichen Situation der Sprecher_innen des Russischen in der Bundesrepublik Deutschland sowie der Wunsch nach einer Verstetigung der Sprachpraxis bewegt wie oben erwähnt die russischsprachigen Gemeinschaften innerhalb der einzelnen Länder auf Vereinsbasis gemeinschaftliche Schulen für russische Sprache zu gründen (vgl. ebd.). Hier werden die Inhalte der russischen Kultur sowie der russischen Sprache gelehrt. Darüberhinaus bieten die Vereine in Kooperation mit den russischen Bildungsinstitutionen Sommerschulen und -kurse in Russland an sowie die Möglichkeit international anerkannte Abschlusszeugnisse der Vereinsschulen zu erwerben (vgl. <https://www.asbuka.de/school/trki/> (Stand: 28.01.2020)).

Die Erwartungen ihrer Eltern im postmigrantischen Kontext (vgl. Faroutan 2016) – zerrissen zwischen der Bewahrung des Eigenen und dem Erwerb der umgebungs-sprachlichen Kompetenz – sind ebenfalls in den Entscheidungsvorgang der Studierenden miteinzubeziehen. Die Aufnahmegesellschaft zeigt sich offen für die Modellierung neuer gesellschaftlicher Maßnahmen. Die stetige Weiterentwicklung der kulturellen Codes prägen sie somit in ihrem beständigen Veränderungsprozess. Allerdings ist der Lebensabschnitt der Ausbildung und vor allem der akademischen Bildung einer der Lebensbereiche, welche im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit wenig thematisiert wird. Es sind somit die Einflüsse der sogenannten Herkunftskontexte zu beleuchten und zu rekonstruieren, da die Zugehörigkeiten der Studierenden täglich diese Grenze der An- bzw. Aberkennung der Herkunftssprache überschreiten.

Im Hinblick auf die zu untersuchende Kohorte ist die Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als eine besondere Form des herkunftssprachlichen Unterrichts hervorzuheben, die als Anerkennung des biographischen Selbstverständnisses der Studierenden angenommen wird. Ob es sich dabei um eine Möglichkeit handelt, die bestehenden Sprachfertigkeiten durch ECTS-Punkte zu honorieren, ist nicht auszuschließen. Allerdings wäre es im Kontext einer Nutzung der Migrationsressourcen ebenfalls als ein stärkender Faktor der Selbstkonzepte der Studierenden und der sogenannten Verwertbarkeit ihrer ethnokulturellen Ressourcen aufzufassen. Kagan (2005) benennt bei ihrer Darstellung der besonderen Position der Lernenden der Herkunftssprache im universitären Kontext drei Hauptquellen des herkunftssprachlichen Motivationspotentials: Familie und Gemeinschaft, die gemeinschaftliche Schule als auch die formelle Bildung (ebd.: 213). Das distinktive Merkmal der Lehre in der Herkunftssprache bildet die zweite Quelle der gemeinschaftlichen Schulen, die z.B. bei den Lerner_innen einer Fremdsprache wegfallen (ebd.). Laleko (2013) stellt im Kontext der sprachlichen Entwicklung der russischsprachigen Minderheit in den USA fest, dass

[...] for Russian, language exposure at home emerges as the most significant factor in heritage language maintenance and transmission. According to the National Heritage Language Survey, 59.5 % of the Russian heritage learners responding to the survey report living at home with parents while attending college. (ebd. 387)

Die ethnische bzw. ethnokulturelle Identität gilt in der Forschung als eine ambivalente Konstante zwischen der personalen und der sozialen Identität. Sie ist permanent auszuhandeln, wobei die Aspekte „interne Gruppensolidarität“ bzw. „externe Grenzmarkierung“ (Haarmann 1996, 222) den Prozess prägend leiten. Die kulturelle Identität ist insofern eine besondere Form der sozialen Identität, die sich erst in der Abgrenzung eines Individuums zu einer Kultur hervorheben (vgl. Weißmann/Al-Dawaf/Thomas 2016). Sie ist je nach situativem Kontext variabel (vgl. ebd.). Mit der Herkunftssprache ist es besonders bei der in der Mehrheitsgesellschaft sozialisierten Generation wesentlich, die kulturelle Identität um ein weiteres Identifikationsmerkmal der Gruppenzugehörigkeit, ihre Herkunftssprache, zu komplettieren (vgl. ebd.). Soziale Identitäten sind nicht mit einem Unvereinbarkeitsbeschluss verknüpft, sie können spielerisch eingesetzt werden. Es gibt in dem zu untersuchenden Kontext somit keine exklusive russische oder deutsche Identität.

Laleko (2013) hebt im Hinblick auf ethnokulturelle Identitäten der russischsprachigen Minderheit in den USA hervor, dass der Heterogenität der ethnischen Minderheiten zur Zeit der Sowjetunion keine Beachtung in den USA geschenkt wird und somit keine ethnischen Unterscheidungen seitens der nicht-russischsprachigen Minderheit gemacht werden. Laleko leitet in diesem Kontext ab, dass

the issue of multiple identities becomes central for understanding language attitudes that are intrinsically tied to the patterns of language use and maintenance in the homes of immigrants of the third and fourth waves. For them, the choice of linguistic and cultural identification extends beyond the typical dichotomy of negotiating between the old self and the new self and requires a complex mechanism of reanalyzing, reinventing, and adjusting past experiences and attitudes to construct a new identity. (ebd.: 97)

Geht man Lalekos Annahme nach, dass die Sprache der Mehrheitsgesellschaft erste Priorität der Nachkommen der Immigrierten ist und als ein notwendiger Faktor für die perspektivische Prosperität gesehen werden kann, wie ist dann der Wunsch der Studierenden zu verorten, der Herkunftssprache in der zukunftsorientierten tertiären Bildung nachzugehen? Dabei ist für die zu untersuchende Generation die Frage nach der Korrelation zwischen dem Integrationsprozess und der ethnokulturellen Identität von geringerer Bedeutung als für die Generation ihrer Eltern. Für diese hebt Kiel (2009) hervor, dass „der Bereich der ethnischen Komponente der kulturellen Identität als Prädiktor für den Integrationsverlauf zu werten ist“ (ebd.: 50). Kiels These, die Auseinandersetzung mit der eigenen ethnischen Zugehörigkeit löst bei der Generation 1.5 im Prozess der Bildung ihrer kulturellen Identität die ethnische Komponente, womit die „Bildung der Minderheitenposition“ stattfindet und „der bewusste Rückzug in die ethnische Eigengruppe an Wichtigkeit“ gewinnt (vgl. ebd.: 185), kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Es ist vor allem der Heterogenität der zu untersuchenden Gruppe geschuldet, die wie o.g. mit verschiedenen ethnischen Hintergründen verbunden ist. Aus diesem Grund sowie aus der funktional-pragmatischen Argumentation, Kultur sowie Interkulturalität werden „im Zusammenhang mit Sprache gesellschaftlich verortet und als mentale Größe bestimmt“ (Roll 2003: 45), bleibt die russische Sprache als das verbindende Merkmal und Identitätskomponente zu betrachten.

4 Herkunftssprache und die intrinsischen Faktoren der universitären Bildungsentscheidungen

Bei den erhobenen Daten zeichnet sich die hohe Autonomie der Studierenden in ihren Bildungsentscheidungen ab. Eine mangelnde Sprachkompetenz in der Herkunftssprache, die gleichzeitig als das Distinktionsmerkmal von der nicht russischsprachigen Umgebung wahrgenommen wird, lässt sich resümierend als der Ausgangspunkt ihrer Reflexionsarbeit feststellen. Studierende teilen in den Interviews ihre Erinnerung an die erste bewusste Berührung mit der russischen Sprache mit. Vorausgehend wurde die Haltung der Eltern, sich teilweise stärker dem Deutschen

hinzuwenden und bewusst auf die Herkunftssprache im Alltag der Familie zu verzichten, benannt. Die Bildung der persönlichen „komplexen Identität“ nach Ehlich (1992), als ein Prozess der erfolgreichen Reflexion und Bearbeitung des kulturellen Wissens, sowie der Vergleich der äußeren und inneren Seite eigener Biographie ist durch den Fakt hervorzuheben, dass sich die Lebenssituation der in Deutschland sozialisierten Studierenden nicht mehr in die Konzepte vor und nach der eigenen Migration mit der immanenten Bewertung der Herkunftssprache einordnen lässt, so wie es bei der Generation der Eltern der Fall ist (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 65). Die Präzisierung der eigenen Identität auf Grund der „im Herkunftsland verbrachten Kindheit und Jugend, ihrer Mentalität und Muttersprache“ (ebd.) entfällt. Unabhängig von der Tatsache, dass die Familie sich von der Herkunftssprache abgewandt hat, wird es in einem der Interviews als nicht „verkehrt“ betrachtet, sich mit der eigenen Herkunftssprache intensiver zu beschäftigen: Es sei sehr motivierend gewesen, die eigene Sprachkompetenz zu erweitern.

Im Hinblick auf die in Kapitel 2 und 3 hervorgehobenen Fragen und Motive der Studierenden lassen sich folgende übereinstimmende Argumentationsaspekte feststellen. Zum einen ist es das interkulturelle Wissen in Bezug auf die Bildungsinstitutionen (Schule, Hochschule). Die elterlichen Erfahrungen im Herkunftsland werden z.T. mit dem Schul- bzw. Hochschulunterricht in Deutschland verglichen. Dabei werden die eigenen Erfahrungen der Studierenden mit den Erfahrungen ihrer Eltern ergänzt. Dieses Wissen wird in der Bundesrepublik u.a. auch über den Unterricht der o.g. Samstagschulen an die in der Mehrheitsgesellschaft sozialisierten Jugendlichen weitergegeben. Da die Lehrenden und die Eltern den Unterricht gemeinsam nach eigenen Vorstellungen konzipieren, gelangt dieses institutionelle Wissen auf diesem Weg an die Studierenden (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018; Kreß 2014). Auch werden innerhalb der Familien die institutionellen Umgangsformen kontrastiv thematisiert.

Zum anderen ist bei den in Deutschland geborenen bzw. in Deutschland sozialisierten Studierenden der erste Kontakt mit der eigenen Mehrsprachigkeit durch die eigene Besonderheit im Vergleich mit der Mehrheitsgesellschaft gekennzeichnet. Der Eintritt in den Kindergarten bietet den Rahmen für diese Form der Begegnungen. Insgesamt lässt sich eine empfundene normative Einstellung der Mehrheitsgesellschaft auf die mitgebrachte Kultur sowie Sprache zusammenfassen: Die befragten Studierenden messen ihrer Herkunftssprache einen konstruierenden Charakter bei. Ganz im Sinne nach Busch (2013) kann die Herkunftssprache somit „als eine Praxis, durch die Lernende als Subjekt konstruiert werden“ (ebd.: 61) definiert werden. Dabei gilt festzuhalten, dass die Studierenden „das subjekthafte Spracherleben in den Mittelpunkt des Sprachenlernens stellen und dem biographischen Erzählen

demzufolge einen zentralen Platz einräumen“ (ebd.). Daneben wird die Entscheidung, sich im Rahmen tertiärer Bildung seinen vorhandenen Ressourcen zu gebrauchen, offen thematisiert. Allerdings werden keine perspektivischen außeruniversitären Ziele damit verbunden.

In den Daten wird deutlich, dass – wie bereits oben erwähnt - die familiäre Bildung und Bindung einen wesentlichen Antrieb für der Studierenden darstellt, sich mit der Herkunftssprache institutionell auseinanderzusetzen. Dabei kann es unterschiedliche Formen der sprachlichen Einstellungen innerhalb der Familien geben. Die Vitalität der zu untersuchenden Gruppe hat somit den Vorteil, dass aus unterschiedlichen sprachlichen Kontexten der persönliche Wunsch identisch bleibt: Den Herkunftssprachenlernenden ist es ein wichtiges Anliegen, sich der Herkunftssprache intensiv anzunähern. Die besondere Rolle der Mutter, als Trägerin der Herkunftssprache innerhalb der Familie, ist deutlich erkennbar. Auch hier ist die persönliche sprachliche Einstellung mütterlicherseits nicht immer proaktiv, allerdings auch nicht hindernd hinsichtlich der z.T. eigen initiierten Weiterbildung in der Herkunftssprache der Studierenden.

Neben der sprachlichen Auseinandersetzung innerhalb der Familie in Bezug auf die Herkunftssprache ist die intrinsische Beschäftigung mit der Herkunftssprache festzuhalten. Zur Verdeutlichung soll im Folgenden aus einem ausgewählten Interview zitiert werden:

01 IP: =ne ähm:: (-) ALso: (-) halt (--) IMMER vor allen dingen (--)
 02 äh:im UMgang mit GLEICHaltrigen (---) hab ich das äh_geMERKT
 03 oder, (-) vor ALLEN dingen (--) nicht vor allen dingen (--)
 04 oder AUCh ähm:: (---) mit der faMILIE (--) wenn man dann
 05 irgendwo zu BESUCH ist=die ELtern unterhalten sich halt immer
 06 auf RUSsisch (--)
 07 I: [hm_hm]
 08 IP: [u:nd] äh::=ich hab dann nicht so die (-) die guten
 09 ↓SPRACHkenntnisse und, (--) mit mir WIRD dann, (-) ↓WENig (-)
 10 geREDET (--) [und_ähm] (---) ähm:: (-) halt immer nurrrrr
 11 I: [hm_hm]
 12 IP: ein bisschen auf ↓DEUTSCH (--) das kommt dann auf
 13 die verWANDten AN, (-) wie GUT die dann DEUTSCH können, (--)
 14 u:nd wie GUT die ↓RUSsisch können aber ↑EIGentlich, (-) äh::
 15 is:_es: (--) man is ein bisschen (--) MAN is:, (--) nicht nur

16 in_er ↑SCHUle (--) oder unter den GLEICHaltrigen is man, (--)
 17 ALso war ICH immer ein bisschen AUßENSEiter (--) SONdern (-)
 18 ähm: (--) auch, (-) in_er faMILIE und so: is man dann
 19 ein bisschen (--) nicht so:: äh::=man gehÖRT ALso, (-)
 20 man gehört nicht so GANZ daZU=ich hab mir mal überlegt, (--)
 21 ich bin ähm: (---) zu RUSSisch für die ↓DEUTSCH (---) äh=
 22 =für die ↓DEUTSCHen aber ich bin zu DEUTSCH für die ↓RUSsen=
 23 I: hm_[hm]
 24 IP: [so:] (-) ALso (--) ich hab da AUCh ähm: (--) ich hab mir
 25 AUCh (--) ähm LANge ↓FRAGen gestellt irgendwie (---) ALso, (-)
 26 WAS bin ich jetzt=bin ich jetzt ↓DEUTSCHer bin ich ↓RUSse, (-)
 27 bin ich DEUTSCHrusse (--) weil, (---) wir das auch dann
 28 irgendwann in_der schule HATten ähm: in der OBERstufe mit den
 29 nationalitäten [(und)] diesen STAATEN(geschichten) (--) und
 30 I: [hm_hm]
 31 IP: da hatte ich eine LEHRrerin (--) die MEINte (-) äh: dass
 32 sie (---) äh: (--) ↓IRIN und DEUTSCHE ist, (-) und sie MEINte
 33 wirklich dass sie das ↓BEIDES is (---) und ich da meinte
 34 DAMals aber noch dass ich ↓KEINS von beiden bin=
 35 =sondern dass ich was ↓NEUES bin (---) aber EIgentlich (1.5)
 36 bin ich ja::_AUCh ↓BEIdes so:_das war EIgentlich so_ein
 37 ↓QUATSCH ähm:: (--) n_oahm: (---) ja:: (---)

Der Studierende setzt sich auf Grund der persönlichen Erfahrungen intensiv mit seinen Selbstkonzepten auseinander. Sowohl institutionell (Z. 24-35) im Rahmen des Schulunterrichts, in der Familie (Z. 04-06 und 18-20) als auch unter Freunden (Z. 01-03 und 15-17). Die mangelnde Kompetenz der Herkunftssprache Russisch erlaubt ihm zwar keine eindeutige Zuordnung zur russischsprachigen Bevölkerungsgruppe in Deutschland: Beim Kontakt mit den Verwandten im Herkunftsland, der als Gestaltungsraum, der eigenen Identitätssituation im Dialog nachzugehen, eine wichtige Rolle spielt (vgl. Burkhardt/Mehlhorn/Yastrebova 2018: 177), partizipiert der Studierende an kaum einer sozialen Interaktion (Z. 04-10). Gleichzeitig besteht wenig Raum für ein ausschließlich deutsches Selbstkonzept auf Grund der eigenen Migrationserfahrung. Vor diesem Hintergrund ist der Wunsch nach einer

eigenen neuen Identität (Z. 35) wenig verwunderlich. Im Rahmen des Hochschulunterrichts haben die Studierenden den Gestaltungsraum, im Dialog der eigenen Identitätsarbeit nachzugehen.

Der institutionell gesteuerte Lernprozess der Herkunftssprache hat für die Herkunftssprecher_innen u.a. einen lebensweltlichen Bezug und persönliche Relevanz sowie das Potential der interkulturellen Bildung in der Herkunftssprache (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 70). Im Rahmen des Unterrichts des Russischen als Herkunftssprache fügen die Studierenden unter bestimmten Voraussetzungen ihre ethnische Identität individuell zusammen und suchen u.U. neue für die ethnische Gruppe charakteristische Bezugspunkte. In der peer-Arbeit stellen sich unabwendbar neben den sprachlichen Aspekten die gemeinsamen Besonderheiten der bis dahin familiär bewahrten Herkunftskultur(en) heraus. Die ausdrückliche Aufgabe der/des Lehrenden ist es, vor dem Hintergrund der Fragilität des Selbstverständnisses der Studierenden als Sprecher_innen der Herkunftssprache die gemeinsame Ebene im Lernprozess hervorzuheben. Es stellt einen enormen Aufwand für die Studierenden dar, sich in der ggf. von der eigenen Familie in Frage gestellten Sprache und Kultur einzufinden.

5 Fazit und Ausblick

Im tertiären Rahmen haben die Lernenden des Russischen als Herkunftssprache die Gelegenheit, aus ihrem kulturellen Handeln – wobei Kultur als ein „Handlungsbegriff, der die mechanische Reproduktion gesellschaftlicher Formen überwindet“ (Redder/Rehbein 1987: 14), verstanden wird – ihr eigenes kritisches und kreatives Potential zu generieren. Im Rahmen des Unterrichts des Russischen als Herkunftssprache entdecken die Lernenden neue Handlungsmöglichkeiten und hinterfragen die tradierten Bewertungen sowie Handlungsweisen der Mehrheitsgesellschaft, denn „wesentlich für kulturbedingte Gemeinsamkeit ist nicht Identität per se, sondern der Umstand, daß sie eine *Form* für das Austragen von Widersprüchen darstellt“ (ebd.: 17, Hervorhebung im Original). Die Relevanz dieser Handlungsformen wird durch die Hochschule und ihre institutionelle Legitimation in der Form des Russischunterrichts als Herkunftssprache verstärkt. Die Studierenden bilden im Laufe ihrer Sozialisation eine interkulturelle Kompetenz der besonderen Art aus, ihre u.a. sprachliche Beherrschung der kulturellen Codes mindestens zweier Systeme, die sie zielsicher als eine Ressource in ihrem Alltag einsetzen. Bei ihrer Entscheidung im Übergang zwischen Schule und Hochschule fließt dieser selbstbewusste Umgang mit dem eigenen Know-How mit ein. Vor allem bei unsicheren Bildungsentscheidungen kann diese migrationsbedingte Interkulturalität zum „bio-

graphischen Anker“ (vgl. Ermakova/Rommel i.Dr.) werden. Die eigene Identifikation mit den beiden kulturellen Kreisen erlaubt es dieser in Deutschland sozialisierten Generation, sich der Herkunftssprache als dem integralen Bestandteil ihrer Identität (vgl. Kreß 2014) in einem in der weiteren Sprache konzeptualisierten und durchgeführten Bildungskontext verbunden zu fühlen. Die Untersuchungen des Russischen als eine der vielfältigen Formen des herkunftssprachlichen Unterrichts im tertiären Bildungsbereich sind noch selten und es bedarf weiterer empirischer Studien, um der Frage nachzugehen, inwieweit die Studierenden ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit als eine Ressource in beruflichen Kontexten nutzen.

Literatur

- Brehmer, Bernhard (2007): Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 163–185.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Burkhardt, Joanna; Mehlhorn, Grit & Yastrebova, Maria (2018): Spracheinstellungen in polnisch-russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 165–183.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- Ehlich, Konrad (1992): Kommunikationsbrüche - Vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts. *Zielsprache Deutsch* 23: 2, 64–74.
- Ermakova, Natalia & Rommel, Manuel (im Druck): In Russland geboren, Russland studieren, Russland verstehen? Transnationale Identitäten als Herausforderung und Chance bei Studierenden der „Interdisziplinären Russlandstudien“. In: Kreß, Beatrix; Roeder, Katsiaryna; Schweiger, Kathrin & Vossmiller, Ksenija (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Sprachvermittlung: Internationale Perspektiven auf DaF und Herkunftssprachen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Faroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften In: Brinkmann, Heinz Ulrich & Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 227–255.
- Grewenig, Adi (1980): *Zur Rekonstruktion sprachlich realisierter Wissensstrukturen*. Hamburg: Buske.
- Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 347-376.

- Haarmann Harald (1996): Identität. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek & Wölck, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*. 1. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 218–233.
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Felddbeschreibung. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 7–22.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews*. 4. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kagan, Olga (2005): In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: A case of Russian. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8: 2, 213–221.
- Kiel, Svetlana (2009): *Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*. Münster et al.: Waxmann.
- Kreß, Beatrix (2014): „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169–182.
- Laleko, Oksana (2013): Assessing Heritage Language Vitality: Russian in the United States. *Heritage Language Journal* 10: 3, 382–395.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja & Poskowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Polinsky, Maria (2018): *Heritage Languages and their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (1987): Zum Begriff der Kultur. In: Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 38, 7–21.

- Rehbein, Jochen (1989): Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation. In: Kokemohr, Rainer & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographien in komplexen Institutionen. Studienbiographien I*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 163–254.
- Remennick, Larissa (2017): Generation 1.5 of Russian-speaking immigrants in Israel and in Germany: An overview of recent research and a German pilot study. In: Riehl, Claudia & Isurin, Ludmila (Hrsg.): *Integration, Identity, and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 69–98.
- Roll, Heike (2003): *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktion sprachlichen und kulturellen Wissens*. München: iudicium.
- Soultanian, Nataliya (2012): *Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten*. Tübingen: Francke.
- Spradley, P. James (1979): *The ethnographic interview*. New York et al.: Holt, Rinehart and Winston.
- Süssmuth, Rita (2014): Einwanderungsland Deutschland - Bildung braucht faire Chancen. In: Düll, Nicola; von Helmolt, Katharina; Preto Peral, Begoña; Rappenglück, Stefan & Thurau, Lena (Hrsg.): *Migration und Hochschule. Herausforderungen für Politik und Bildung*. Stuttgart: ibidem, 17–22.
- Weißmann, Regina; Al-Dawaf, Nadia & Thomas, Joachim (2016): Identität und Migration: Welche Rolle spielt die Sprache? In: Raml, Monika Margarethe (Hrsg.): *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische Sprachbiographien*. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH, 15–39.
- Zemskaja, Elena (Земская, Елена Андреевна) (2001): *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты. Коллективная монография*. Москва & Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах (Wiener Slawistischer Almanach) Sonderband 53.

Kurzbio: Ksenija Vossmler studierte an der Universität Hamburg M.A. Sprachlehrforschung. Als ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin für Russisch als Herkunftssprache promoviert sie aktuell zur Mehrsprachigkeit und Identitätsbildung der Studierenden mit Migrationshintergrund im Forschungsprojekt „HerMes: Herkunftssprache und mehrsprachige Identitäten“ am Institut für Interkulturelle Kommunikation der Stiftung Universität Hildesheim.

Anschrift:
Institut für Interkulturelle Kommunikation
Stiftung Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim