



**UNIVERSITÄT
HEIDELBERG**
ZUKUNFT
SEIT 1386

**DIE ROLLE DER FAMILIE ALS PRIMÄRES
SPRACHSOZIALISATIONSZENTRUM IN DER INTERGENERATIONALEN
WEITERGABE DER HERKUNFTSSPRACHE SPANISCH IN
DEUTSCHLAND**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der
Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg

vorgelegt von
Charlotte Blattner

Datum der mündlichen Prüfung: 20. Januar 2026

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt den Müttern und Vätern, die mir für diese Dissertation großzügige Einblicke in ihr Familienleben gewährt und ihr damit eine unverzichtbare Inspiration verliehen haben.

Nach all der Zeit, die ich dieser Dissertation gewidmet habe, bleibt vor allem eines: Dankbarkeit – für die Zielstrebigkeit, mit der ich diesen Weg gegangen bin, ohne dabei das Wesentliche aus den Augen zu verlieren, und die Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Ohne sie wäre ich heute nicht da, wo ich jetzt bin.

Aus diesem Grund gebührt mein erster Dank Prof. Óscar Loureda, ohne dessen kontinuierliche Unterstützung und Vertrauen auf allen Meilensteinen meiner akademischen Reise diese Dissertation nicht hätte entstehen können. Danke, Óscar, dass du mir gezeigt hast, dass in der Ruhe die Kraft liegt und meine Arbeit geduldig hast wachsen lassen. Mein Dank gilt ebenfalls Prof. Francisco Moreno Fernández für das Wissen, das er mit mir teilte, und seine wertvollen Anregungen und Ideen, die diese Arbeit über die Jahre prägten.

Es erfüllt mich mit Dankbarkeit, sowohl von der *Studienstiftung des deutschen Volkes* als auch der *Landesgraduiertenförderung Baden-Württemberg* mit einem Stipendium gefördert worden zu sein. Für das entgegengebrachte Vertrauen in mein Projekt bedanke ich mich herzlich. Ich danke dem *Heidelberg Center for Ibero-American Studies* der Universität Heidelberg, das mir mit dem *Observatorio del Español en Europa* und dem Doktorandenkolleg *Communication and Society in Ibero-America* den Rahmen bot, in dem ich meine Ideen mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft diskutieren durfte. Besonders Dr. Katrin Berty danke ich für ihre kontinuierliche und geduldige Unterstützung über all die Jahre.

Für die gute Zusammenarbeit möchte ich mich bei Julia, Martha, Mathis, Pilar und Vanesa bedanken. Einen besonderen Dank möchte ich Dr. Adriana Cruz aussprechen, die mir in all den Jahren geduldige Mentorin und Vorbild war, Dr. Héctor Álvarez Mella für seine unermüdliche Begeisterung für unser Forschungsfeld, und Dr. Frank Harslem für seine Geduld und Ruhe, mit der er mir immer wieder das Wesentliche aufzeigte.

Meine Promotionsjahre wären nicht dieselben gewesen ohne die Freundschaften, die mich begleiteten. Es erfüllt mich mit Stolz, diesen Weg gemeinsam mit Ana und Celia

begonnen zu haben und ihn nun gemeinsam mit ihnen zu Ende zu gehen. Ich danke euch und Victoria für diese Zeit und die wichtigen Lektionen des slow life, die wir miteinander lernen durften. Ich danke Janina, Malina und Valerie, die die kleinen und großen Erfolge mit mir gefeiert und mich in schwierigen Momenten gestützt haben. Ich danke Giu, Jannik, Lukas, Marco, Philipp und Timo für ihre offenen Arme und das willkommene Kontrastprogramm zur akademischen Welt, das sie mir immer wieder boten. Jutta und Hanns-Uwe danke ich für die Zuversicht, mit der sie von Anfang an an mich geglaubt haben.

Mein abschließender Dank gebührt meiner Familie, die in all der Zeit das Fundament war, auf das ich gebaut habe. Ich danke meiner Oma Erika für die Freude, die sie mir immer wieder mit ihrem Lachen bereitet hat, und ihre Weisheit, im Leben nur eines zu müssen – ich wünschte, du hättest diesen Weg mit mir zu Ende gehen können. Für ihr offenes Ohr und das Interesse, mit dem sie meinen Fortschritt Woche um Woche verfolgt hat, danke ich meiner Oma Bärbel.

Meinen Eltern Christiane und Dieter bin ich zutiefst dankbar für das Vertrauen, mit dem sie mich in all meinen Entscheidungen gestärkt haben, und die bedingungslose Liebe, die ich zu jeder Zeit spüren darf. Ich kann nicht beschreiben, wie dankbar ich bin, eure Tochter zu sein.

Mein Bruder Anton mit seinem klaren Blick für die kleinen und großen Dinge war und ist eine meiner wichtigsten Stützen und ein Vorbild in vielerlei Hinsicht, manchmal vielleicht ohne es zu wissen. Dass du mein Bruder bist, ist eines der größten Geschenke meines Lebens.

Mein letzter Dank gebührt meinem Verlobten Arne. Es ist seine Liebe, seine Zuversicht und seine Unbeschwertheit, die mich durch diese Zeit getragen und an meinen Herausforderungen hat wachsen lassen. Niemand wusste und weiß besser als du, was ich brauche. Ich danke dir, jetzt und für immer.

Heidelberg, den 1. Oktober 2025

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI

TABELLENVERZEICHNIS	VI

EINLEITUNG	1

1. SPANISCH ALS HERKUNFTSSPRACHE IN DEUTSCHLAND: RÄUME UND DYNAMIKEN..... 6

1.1	Forschungsperspektiven und definitorische Grundlagen	7
1.1.1	Frühkindlicher und familiärer Erwerbskontext.....	14
1.1.2	Generationenfolge.....	17
1.1.3	Kompetenz in der Herkunftssprache.....	22
1.2	Spanischsprachige Migrationsdynamiken nach Europa und Deutschland.....	27
1.2.1	Spanisch als Herkunftssprache in Europa.....	29
1.2.2	Historische und gegenwärtige Migrationsdynamiken nach Deutschland.....	33
1.2.3	Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland heute.....	41
1.3	Räume der Sprachsozialisation: Zwischen Integration und Identitätswahrung	46
1.3.1	Soziolinguistische Integration und Inklusion	48
1.3.2	Räume der Sprachsozialisation	49
1.3.3	Die Familie als primäres Sprachsozialisationszentrum	53

2. DIE ROLLE DER FAMILIÄREN SPRACHPOLITIK IN DER INTERGENERATIONALEN WEITERGABE DER HERKUNFTSSPRACHE 58

2.1	Einfluss des soziodemografischen Profils auf die familiäre Sprachpolitik	64
2.1.1	Familienzusammensetzung	65
2.1.2	Sozioökonomisches Profil	67
2.2	Intrafamiliäre Einstellungen zur Herkunftssprache.....	70
2.2.1	Pullfaktoren in der Weitergabe	75
2.2.2	Pushfaktoren in der Weitergabe.....	84
2.3	Intrafamiliäre Sprachpraktiken.....	90
2.3.1	Familieninterne Interaktionspraktiken	91
2.3.2	Familieninterne Lernpraktiken	99
2.4	Extrafamiliäres Sprachmanagement.....	104
2.4.1	Familienexterne Lernpraktiken: Sprachmanagement und Bildungsräume..	105
2.4.2	Familienexterne Interaktionspraktiken: Sprachmanagement und soziale Interaktionsräume	127

3. METHODIK.....	132
3.1 Erhebungsinstrument 1: Online-Umfrage	137
3.1.1 Untersuchungsdesign	142
3.1.2 Charakteristika der Stichprobe.....	143
3.1.3 Durchführung und Auswertung	143
3.2 Erhebungsinstrument 2: Interviews.....	144
3.2.1 Untersuchungsdesign	148
3.2.2 Charakteristika der Stichprobe.....	150
3.2.3 Durchführung und Auswertung	159
3.3 Limitationen des Forschungsdesigns.....	162
4. ERGEBNISSE UND DISKUSSION	165
4.1 Soziolinguistisches Profil der Stichprobe.....	165
4.1.1 Befragte Elternteile	166
4.1.2 Herkunftssprecher*innen	174
4.2 Intrafamiliäre Einstellungen zur Herkunftssprache.....	183
4.2.1 Pullfaktoren in der Weitergabe der Herkunftssprache.....	184
4.2.2 Pushfaktoren in der Weitergabe der Herkunftssprache	197
4.3 Intrafamiliäre Sprachpraktiken.....	212
4.3.1 Familieninterne Interaktionspraktiken	212
4.3.2 Familieninterne Lernpraktiken	230
4.4 Extrafamiliäres Sprachmanagement.....	248
4.4.1 Sprachmanagement und Bildungsräume	249
4.4.2 Interaktion mit der spanischsprachigen Gemeinschaft	259
5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND WEITERFÜHRENDE PERSPEKTIVEN.....	264
5.1 Zentrale Erkenntnisse und Implikationen.....	265
5.2 Perspektiven für weiterführende Forschung.....	274
LITERATURVERZEICHNIS	276
ANHANG 1: ONLINE-FRAGEBOGEN.....	305
ANHANG 2: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR AUFZEICHNUNG UND ANONYMISIERTEN VERARBEITUNG PERSONENBEZOGENER DATEN	334
ANHANG 3: INTERVIEWLEITFADEN.....	336
ANHANG 4: TRANSKRIPTIONEN DER GEFÜHRTEN INTERVIEWS.....	342

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1. Stufen zur Quantifizierung der Sprecher*innen einer Sprache.....	18
Abbildung 2. Sozialisationsräume der Herkunftssprache.	56
Abbildung 3. Familiäre Sprachpolitik.....	59
Abbildung 4. Interne und externe Interaktions- und Lernpraktiken.....	61
Abbildung 5. Einfluss der elterlichen Einstellungen auf die Herkunftssprachenentwicklung. 73	
Abbildung 6. Methodische Konzeption der Arbeit	135
Abbildung 7. Charakteristika der qualitativen Stichprobe	151
Abbildung 8. Durchschnittsalter in Bevölkerung und Stichprobe.	166
Abbildung 9. Geschlechterverteilung in Bevölkerung und Stichprobe.....	167
Abbildung 10. Häufigkeit der zuhause gesprochenen Sprachen.....	213

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1. Zuwanderungsgenerationen nach Altersgruppen	21
Tabelle 2. Kategorien und Variablen der quantitativen Erhebungsmethode.....	141
Tabelle 3. Charakteristika der qualitativen Stichprobe	155
Tabelle 4. Geografische Verteilung der quantitativen Stichprobe (2023) und der spanischsprachigen Migration insgesamt in Deutschland (2025)	169
Tabelle 5. Sprachkompetenz in der Herkunftssprache der Kinder der Stichprobe	180
Tabelle 6. Familieninterne Interaktionspraktiken der Stichprobe	214
Tabelle 7. Familieninterne Lernpraktiken der Stichprobe	231
Tabelle 8. Kontrastierung des soziodemografischen Profils der Stichprobe und der spanischsprachigen Einwanderung in Deutschland.	265

EINLEITUNG

They continue to wonder whether to keep or abandon their languages, and if so, how. They nervously speculate about whether their actions hinder or enable their children's futures. They ask themselves and their friends what other families in similar situations do and what their experiences are.

(Guardado 2018: 4)

Deutschland ist ein zunehmend von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägtes Land. Derzeit haben etwa 30 % der deutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund – das entspricht rund 25,2 Millionen Menschen; sie selbst, ihre Eltern oder Großeltern sind nach Deutschland zugewandert (Statistisches Bundesamt 2025a). Von den in Deutschland lebenden Familien hat 2024 knapp jede zweite Familie (43 %) einen Migrationshintergrund (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024). Kinder aus diesen Familien wachsen mit mehr als einer Sprache und Kultur auf: Deutsch als Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Landes, in dem sie leben, und zusätzlich der Sprache des Herkunftslandes ihrer Eltern, ihrer Herkunftssprache.

Diese Kinder, insbesondere solche der zweiten Generation oder die in erster Generation im frühen Kindesalter nach Deutschland gekommen sind, werden primär in deutscher Sprache sozialisiert, wodurch ihre Herkunftssprache ohne gezielte Förderung in der Regel in den Hintergrund rückt (Guardado 2018; Pauwels 2016). Dies betrifft insbesondere die mindestens 39.155 minderjährigen Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland (Valero Fernández, Loureda & Blattner in Vorbereitung), einem der europäischen Länder mit der weltweit größten Zahl dieser Bevölkerungsgruppe (Ferre-Pérez, Ramos Méndez & Salaberri Ramiro 2022; García García 2019; García García 2023b; Loureda, Moreno Fernández, Álvarez Mella & Scheffler 2020b; Loureda, Moreno Fernández, Álvarez Mella & Scheffler 2022; Ramos Méndez-Sahlander 2018).

Da 88 % von ihnen jünger als 15 Jahre alt sind und gleichzeitig der Großteil (70 %) der spanischsprachigen Einwanderer*innen seit weniger als 15 Jahren in Deutschland leben, ist von einer Migration dieser Kinder in einem sehr frühen Kindesalter bzw. einer Geburt in Deutschland auszugehen (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Ihre Herkunftssprache ist insofern gefährdet, als dass sie a) ihr Herkunftsland in einer besonders prägenden Phase ihrer sprachlichen Entwicklung (jünger als 13 Jahre alt) verlassen haben bzw. in diesem durch die Geburt in Deutschland nie gelebt haben, b) in Deutschland durch den Besuch von Kindergarten

bzw. Grundschule und soziale Aktivitäten eine sehr frühe intensive Immersion mit der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft Deutsch erfahren und c) dieser Kontakt mit der deutschen Sprache in der Regel deutlich ausgeprägter ist als der mit der Herkunftssprache (Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

Während die intergenerationale Weitergabe der Erstsprache in monolingual geprägten Kontexten als naturgemäße Selbstverständlichkeit familiärer Sozialisation betrachtet werden kann, befinden sich Familien mit Migrationshintergrund in einer komplexen Mehrsprachigkeitskonstellation, in der die dominante Gesellschaftssprache nicht mit der Muttersprache übereinstimmt und die verschiedene Fragen rund um die verschiedenen Aspekte des Erwerbs, Gebrauchs, Erhalts und des Verlusts der Herkunftssprache aufwirft (Montrul 2015; Montrul & Polinsky 2021a; Potowski 2018): In welcher Sprache erfolgt die familiäre Kommunikation? Welche Rolle soll die Umgebungssprache Deutsch im eigenen Haushalt einnehmen? Und wie kann sprachliche Integration gelingen, ohne dass diese den schrittweisen Verlust der Herkunftssprache zur Folge hat?

All diesen Herausforderungen zugrunde liegt die Frage nach den sprachlichen Praktiken und Strategien, die Familien mit Migrationshintergrund einen erfolgreichen Bilingualismus ermöglichen (Schwartz, Moin & Klayle 2013). Ob und wenn ja, wie erfolgreich eine Herkunftssprache von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, bildet das Resultat eines vielschichtigen Zusammenspiels interner und externer Einflussfaktoren (Fairclough & Loureda in Vorbereitung). Unter externe Einflussfaktoren fällt der sprach- und bildungspolitische Rahmen des Aufenthaltslandes, in dem die Familie lebt, also die Präsenz der Sprache in der sozialen Umgebung und damit die Möglichkeiten, diese aktiv zu verwenden und, falls vorhanden, durch Bildungsangebote zu fördern (Huber & Uebelmesser 2019; Kupisch 2021; Moreno Fernández & Loureda 2023; Moreno Fernández 2024). Unter interne Faktoren fällt die Familie als primäre Sprachsozialisationsinstanz. Mit ihren elterlichen Einstellungen im Hinblick auf die Herkunftssprache, den Sprachpraktiken und dem sprachlichen Management zur Förderung der Herkunftssprache, zusammengefasst unter dem Schirm der familiären Sprachpolitik (Beaudrie & Fairclough 2012; Fairclough 2015; Spolsky 2009), gilt sie nach heutigen Erkenntnissen als wichtigster Einflussfaktor für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache (Scheele, Leseman & Mayo 2010; Guardado 2018; Grose-Hodge, Dabrowska & Divjak 2024; Moreno Fernández & Loureda 2023; Valero Fernández et al. in Vorbereitung; Zhang & Koda 2011).

Angesichts des steigenden Anteils der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stehen wir vor der zentralen gesellschaftlichen Herausforderung, wie sich der Erhalt der sprachlichen

und kulturellen Herkunft von Herkunftssprecher*innen mit ihrer erfolgreichen sprachlichen und sozialen Integration in das Aufenthaltsland verbinden lässt. Für ein Verständnis der Bedingungen, unter denen die Herkunftssprache Spanisch in Deutschland (erfolgreich) weitergegeben bzw. beibehalten wird, ist eine tiefgehende Untersuchung der familiären Dynamiken als primäres Sprachsozialisationszentrum, einschließlich ihren Herausforderungen und Bedürfnissen, erforderlich.

Während Europa und Deutschland immer mehrsprachiger werden, steigt auch das wissenschaftliche Interesse an der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, den damit einhergehenden Herausforderungen und sich neu öffnenden Möglichkeiten (García García 2023b). Zwar rückte der Themenbereich rund um Migrationssprachen und die sprachliche Integration von Familien mit Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren, insbesondere mit dem Einwanderungszustrom ab dem Jahr 2015, immer mehr in den Fokus des politischen und gesellschaftlichen Diskurses, doch können ohne empirische Erkenntnisse nur bedingt politische Entscheidungen getroffen, Handlungsempfehlungen für Akteure in Politik und Bildung oder spezifische Unterrichtsprogramme gestaltet werden.

Die meisten Herkunftssprecher*innen des Spanischen weltweit leben in den USA (Hernández & Moreno Fernández 2018). Während die Herkunftssprache Spanisch in den USA aufgrund der großen spanischsprachigen Bevölkerung bislang eingehend untersucht wurde (siehe beispielsweise Beaudrie & Fairclough 2012; Carreira 2012; Polinsky 2018; Potowski 2018) besteht in Europa und Deutschland, insbesondere zu Spanisch, nach wie vor ein enormer Forschungsbedarf: Bis heute werden keine umfassenden systematischen linguistischen bzw. soziolinguistischen Daten zur Mehrsprachigkeit in Familien mit Migrationshintergrund erhoben (Adler 2020). Die bislang in Deutschland durchgeführte Forschung zu Spanisch als Herkunftssprache zeichnet sich vor allem durch eine bildungsbezogene Komponente (Ferre-Pérez et al. 2022; García García & Reimann 2020; García García 2023b; Ramos Méndez-Sahlender 2018) bzw. einen linguistischen Schwerpunkt (Pomino, Schmitz & Neuburger 2018; Schmitz, Di Venanzio & Scherger 2016) aus. Diese Lücke in der nationalen Datenerfassung zwang bisherige Studien dazu, für eine demolinguistische Analyse der Gruppe der Sprecher*innen des Spanischen in Deutschland auf methodische Kombinationen zurückzugreifen, um eine demolinguistische Analyse der betroffenen Sprecher*innengruppen (Loureda et al. 2020b, 2022; Moreno Fernández 2014) und einen Einblick in die familiären Dynamiken zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache zu ermöglichen (Álvarez Mella, Blattner & Gómez-Pavón Durán 2023; Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

Die Dissertation schließt diese Forschungslücke, indem sie die familiäre Sprachpolitik spanischsprachiger Familien in Deutschland erstmals auf einer fundierten empirischen Basis sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. Sie kombiniert systematisch zwei methodische Zugänge mit dem Forschungsziel der Analyse der Familie in ihrer Funktion als primäres Sprachsozialisationszentrum für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland¹. Die leitende Forschungsfrage der Untersuchung lautet: *Wie lässt sich die familiäre Sprachpolitik von in Deutschland lebenden Familien mit Herkunftssprache Spanisch beschreiben?*

Den Forschungsgegenstand bildet dabei die Konstruktion der familiären Sprachpolitik, aus dem sich nach der Unterteilung der familiären Sprachpolitik nach King, Fogle & Logan-Terry (2008) und Spolsky (2004, 2009) folgende vier Analysekomponenten ergeben:

1. Soziolinguistisches Profil der Herkunftssprecher*innen
2. Elterliche Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache
3. Intrafamiliäre Sprachpraktiken
4. Extrafamiliäres Sprachmanagement

Aus diesen vier Analysedimensionen resultieren folgende vier spezifische Forschungsfragen, die der Dissertation zugrunde liegen:

1. **Soziolinguistisches Profil der Herkunftssprecher*innen.** Wie lässt sich das soziolinguistische Profil der Herkunftssprecher*innen beschreiben?
2. **Elterliche Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache.** Welche Einstellungen vertreten die Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache Spanisch?
 - a. Welche Faktoren bewegen die Eltern zur intergenerationalen Weitergabe?
 - b. Welche Faktoren erschweren den Prozess?
3. **Intrafamiliäre Sprachpraktiken.** Welche intrafamiliären Sprachpraktiken wenden die Familien für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache an?
4. **Extrafamiliäres Sprachmanagement.** Wie gestaltet sich das extrafamiliäre Sprachmanagement der Familien zur Weitergabe der Herkunftssprache?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen zur Rolle der Familie im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland wird ein Mixed-Methods-Ansatz eingesetzt, der quantitative und qualitative Methoden miteinander kombiniert. Das explanative Forschungsdesign umfasst dabei zwei komplementäre Erhebungsinstrumente: Die quantitative Komponente in Form einer einleitenden soziolinguistischen Online-Befragung

¹ Im Folgenden bezieht sich der Terminus *Deutschland* auf den örtlichen Raum Deutschland, der analysiert wird. Ist im späteren Verlauf von in Deutschland lebenden Familien die Rede, so handelt es sich um Familien, die langfristig in Deutschland leben; auch wenn per statistischer Definition unter „in einem Land lebend“ auch kurzfristig dort lebende Personen verstanden werden können.

ermöglicht eine vorläufige explorative Analyse des Untersuchungsgegenstands. Basierend auf den in diesem ersten Schritt erhobenen Daten wird das dominante zweite Erhebungsinstrument in Form von semistrukturierten Tiefeninterviews entwickelt, mit dem die qualitative Untersuchung des Forschungsziels erfolgt.

Durch die gemeinsame Untersuchung der vier Komponenten der familiären Sprachpolitik nach Spolsky (2004, 2009) knüpft die Studie an die bestehende Forschung zu Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland an und liefert praxisrelevante Erkenntnisse für Maßnahmen auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene. Die Dissertation ist am *Observatorium für die spanische Sprache in Europa* des *Heidelberg Center for Ibero-American Studies (HCIAS)* der Universität Heidelberg angesiedelt, das soziale, kulturelle und sprachliche Dynamiken der spanischen Sprache und ihrer Sprecher*innen im europäischen Kontext untersucht. Sämtliche Erhebungen der Dissertation wurden im Rahmen der Forschungsgruppe *El Español en Europa* durchgeführt².

Die Dissertation gliedert sich in fünf Kapitel, ergänzt durch eine Einleitung, bibliografische Referenzen und Anhänge. Die ersten beiden Kapitel bilden dabei das theoretische Fundament, auf das die Untersuchung aufbaut. **Kapitel 1** beleuchtet die definitorischen Grundlagen von Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland und liefert darunter auch einen Überblick über die Migrationsdynamiken nach Europa und Deutschland sowie die Sprachsozialisationsräume der Gruppe. **Kapitel 2** widmet sich der Rolle der familiären Sprachpolitik in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache. **Kapitel 3** erläutert die Methodik der Dissertation und beschreibt das Forschungsdesign, die Stichprobenauswahl und den Untersuchungsablauf der Studie. In **Kapitel 4** werden die Ergebnisse der Studie in vier Unterkapiteln zum soziolinguistischen Profil der Herkunftssprecher*innen, den intrafamiliären Einstellungen zur Herkunftssprache, den intrafamiliären Sprachpraktiken und dem extrafamiliären Sprachmanagement, vorgestellt und diskutiert. Zentrale Erkenntnisse, Implikationen, Schlussfolgerungen und Perspektiven für weiterführende Forschung werden in **Kapitel 5** dargestellt. Der letzte Abschnitt der Dissertation ist den verwendeten Quellen gewidmet, gefolgt von den Anhängen, die Materialien zur Studie enthalten, darunter Fragebögen, Einverständniserklärungen, Interviewleitfäden sowie vollständigen Transkriptionen der Interviews.

² Insbesondere die Ergebnisse des ersten Erhebungsinstruments der Studie, der Online-Umfrage, werden in der ebenfalls dem Projekt zugehörigen Dissertation von Gómez-Pavón Durán (in Vorbereitung) mit einem Schwerpunkt auf dem Einfluss der familiären Sprachpolitik auf die Kompetenz der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland erläutert.

1. SPANISCH ALS HERKUNFTSSPRACHE IN DEUTSCHLAND: RÄUME UND DYNAMIKEN

Als Herkunftssprecher*innen einer Sprache werden gemeinhin all jene Personen bezeichnet, die in einer Familie aufwachsen oder aufgewachsen sind, in der aufgrund des Migrationshintergrundes der Familie eine oder mehrere Sprachen verwendet werden, die nicht der Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes entsprechen (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013; García García 2023b; Montrul 2015; Montrul & Polinsky 2021a; Ortega 2020; Polinsky & Kagan 2007; Polinsky 2015). Herkunftssprecher*innen sind demnach Kinder von Einwanderer*innen der ersten oder zweiten Generation, die trotz der dominanten Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in ihrem Alltag einen gewissen Bezug zu ihrer Herkunftssprache haben (Montrul 2019). Der in dieser Arbeit verwendete Terminus Herkunftssprache etablierte sich im Deutschen als Pendant zum englischen Begriff *heritage language* und bezeichnet die „zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird“ (Mehlhorn 2020: 23).

Der Begriff bezeichnet demnach eine Gruppe von Angehörigen einer im aktuellen Aufenthaltsland sprachlichen Minderheit, die mit mindestens zwei Sprachen aufwächst: Während die dieser Gruppe angehörigen Individuen im häuslichen Umfeld eine Minderheitensprache, ihre Herkunftssprache, verwenden, wachsen sie außerhalb der Familie in einer anderen Sprache auf, nämlich in der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Montrul 2015: 16). Aus diesem Grund ist in der bestehenden Forschung häufig auch von „home, minority, and community language, or also regional, indigenous, ancestral, and local language“ (Ortega 2020: 16) die Rede, um dasselbe Konzept zu definieren. Ursprünglich wurde der Begriff der *heritage language* zunächst in nordamerikanischen Studien der Siebzigerjahre verwendet (Cummins 2005), wo Herkunftssprachen alle Sprachen außer die im dortigen geografischen Kontext vorherrschende Verkehrs- und Mehrheitssprache Englisch umfassten und sich folglich auf die von Einwanderer*innen und ihren Nachkommen gesprochenen Sprachen bezogen (Cummins 2005; Valdés 2001). Das folgende Unterkapitel liefert einen Überblick über die bisherigen Ansätze und Ursprünge der Herkunftssprachenforschung. Eine eingehende Betrachtung der bestehenden Definitionen zu Herkunftssprachen und ihren Sprecher*innen gestaltet sich in Anbetracht der Heterogenität der Gruppe als ausgesprochen schwierig. Im Folgenden werden daher einige der wichtigsten Definitionen nach den grundlegenden Kriterien zur Charakterisierung von Herkunftssprecher*innen erläutert.

1.1 Forschungsperspektiven und definitorische Grundlagen

Das folgende Kapitel stellt den theoretischen Bezugsrahmen der Studie vor. Zunächst werden zentrale Forschungsansätze von Herkunftssprachen und ihren -sprecher*innen vorgestellt. Daran anschließend erfolgt eine differenzierte Darstellung relevanter soziolinguistischer Schlüsselkriterien zur näheren Definition der Gruppe der Herkunftssprecher*innen.

Bis etwa zu den 1980er Jahren bildeten die Herkunftssprachen ein eher vernachlässigtes Forschungsfeld (Guardado 2018; Merino 1983; Wong Fillmore 1991). Ab etwa den 1970er Jahren, im Zuge der politischen Neuordnung nach dem Zweiten Weltkrieg und der fortschreitenden Globalisierung, gerieten sie in den USA und Kanada jedoch mehr und mehr ins Rampenlicht, als sie in Politik und Bildung ein besonderes Interesse erfuhren (Moreno Fernández & Loureda 2023). Auch wenn die heutigen Herkunftssprecher*innen damals (irrtümlicherweise) noch als Muttersprachler*innen oder bilinguale Personen betrachtet wurden, wurde schon damals der Umgang mit Minderheitensprachen kritisch hinterfragt (Lynch & Avineri 2021; Moreno Fernández 2024). Als Startereignis für den Beginn der Forschung zu Spanisch als Herkunftssprache in den USA gilt das vom Soziolinguisten Joshua Fishman, Cooper & Ma Newman geleitete Forschungsprojekt „Bilingualism in the Barrio“ aus dem Jahr 1968, mit dem die „sociolinguistic, social, psychological and educational aspects of bilingualism“ (van Irizarri Suchtelen 2016: 9) von Herkunftssprecher*innen des Spanischen in New York untersucht wurden (Fishman et al.), nachdem der Begriff *heritage speaker* erstmals in sprachpolitischen Programmen zu Herkunftssprachen im kanadischen Ontario verwendet worden war (Cummins 2005: 585; van Deusen-Scholl 2014).

Ab diesem Zeitpunkt stieg das Interesse an Herkunftssprachenforschung, insbesondere zum Spanischen, kontinuierlich und zeigte sich schließlich im *Journal of the United States House of Representatives session* vom 31. Juli 1974, in dem die unterschiedlichen Bedürfnisse von Herkunftssprecher*innen im Gegensatz zu monolingual mit Englisch aufwachsenden Kindern sowie der Nutzen von Methoden des bilingualen Lernens anerkannt wurden (Moreno-Fernández und Loureda 2023). Ab diesem Moment verstärkte sich das allgemeine Interesse für Herkunftssprachen, ihre Sprecher*innen und deren Lernbedürfnisse in mehreren Disziplinen: Noch in den 80er Jahren wurde das Bildungsangebot für Herkunftssprecher*innen in den USA weiter ausgebaut (Lynch 2014; Valdés Fallis 1978), wodurch schließlich das Forschungsinteresse in diesem Bereich des Spracherwerbs erhöht wurde. Auch andere Disziplinen wie die Psychologie erkannten Sprache als einen Teil sozialen Erbes an (Moreno-Fernández und Loureda 2023).

Auch wenn sich die Herkunftssprachenforschung nicht auf einzelne Sprachen beschränken muss, stand Spanisch aufgrund seiner starken Präsenz durch die Einwanderung aus spanischsprachigen Ländern in die USA schon früh im Fokus des Interesses (Fairclough & Loureda in Vorbereitung; Moreno Fernández & Loureda 2023). Der Großteil der Forschung konzentrierte sich lange auf die USA, weshalb sich viele der noch heute verwendeten Definitionen auf die dortige Situation beziehen: Bis heute stellen die USA mit knapp 50 Millionen Herkunftssprecher*innen des Spanischen (van Irizarri Suchtelen 2016: 9) das Pionierland für Herkunftssprachenforschung dar, in dem nach wie vor der größte Teil der Studien zu Herkunftssprachen und ihren -sprecher*innen durchgeführt wird.

Heute unterteilt sich die Forschung um Herkunftssprachen in verschiedene Teilbereiche, was sich auch in der Vielzahl an Definitionen zeigt, die sich zum Konzept finden lassen. Insgesamt lässt sich die aktuelle Herkunftssprachenforschung in folgende drei große Bereiche unterteilen: Linguistische Besonderheiten und sprachliche Entwicklung von Herkunftssprecher*innen, ihre soziolinguistische Situation und ihre Bedürfnisse im Bildungsbereich (Ortega 2020). In den vergangenen Jahrzehnten trugen zahlreiche Wissenschaftler*innen maßgeblich zum Verständnis der Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen weltweit, ihrer gesellschaftlichen Situation sowie ihren Herausforderungen und Bedürfnissen bei: Valdés (2001) gilt mit ihrer Arbeit zu den Bedürfnissen von Herkunftssprecher*innen im Bildungskontext, insbesondere in Bezug auf Spanisch in den USA, als Pionierwissenschaftlerin im Bereich der Herkunftssprachenforschung. Durch ihre Untersuchungen zu den Auswirkungen von Sprachpolitik auf herkunftssprachlichen Unterricht positioniert sie sich für die Herkunftssprachenförderung im Bildungssystem. Auch Montrul (2008; 2015) leistete mit ihren Untersuchungen zu Spracherwerb und -verlust einen bedeutenden Beitrag auf dem Gebiet der Herkunftssprachen mit einem besonderen Schwerpunkt auf der spanischen Sprache in mehrsprachigen Kontexten. Die Forschung von Potowski (2018) fokussiert sich auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanischen mit geografischem Schwerpunkt in den USA, wo sie die Weitergabe beeinflussende gesellschaftliche Faktoren untersucht und sprachpolitische Maßnahmen zum Umgang mit Herkunftssprachen in mehrsprachigen Gemeinschaften vorschlägt. Die Linguistin Polinsky (2018) forscht sprachenübergreifend, darunter Russisch und Spanisch, spezifisch zu grammatischen Aspekten und dem kognitiven Verständnis von Herkunftssprachen. Rothman (2009) erforschte die kognitiven und neurobiologischen Aspekte des Spracherwerbs und der mehrsprachigen Sprachverarbeitung bei Herkunftssprecher*innen des Spanischen und des Portugiesischen.

Zu den linguistischen Besonderheiten der Gruppe und Aspekten der angewandten Linguistik im Bereich der Herkunftssprachen forschten weiterhin Courcy (2007), Kouritzin (1999), Tannenbaum & Howie (2002), Tannenbaum & Berkovich (2005), Thomas & Cao (1999) und Wong Fillmore (2000). Auch die Situation von Herkunftssprachen aus pädagogischer Perspektive wurde untersucht, beispielsweise durch Carreira (2012), Cummins (2005), He (2006, 2011), Lynch (2008), Montrul (2012), Roca & Colombi (2003) und Torres (2006). Bei den bislang veröffentlichten Studien handelt es sich zumeist um quantitative Untersuchungen (Lambert & Taylor 1996) oder Studien mit einem Mixed-Methods-Ansatz (Merino 1983), wobei auch immer mehr qualitative bzw. ethnographische Untersuchungen in den Vordergrund rückten (He 2021; Schecter & Bayley 1997; Valdés 2001; Zentella 1997).

Der für die vorliegende Untersuchung einschlägige Bereich ist die Soziolinguistik, deren theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse in den vergangenen Jahrzehnten wesentlich zur Untersuchung der sozialen und sprachlichen Situation von Individuen in mehrsprachigen Kontexten beigetragen haben und die zugleich das Fundament der in dieser Arbeit verfolgten Fragestellungen bilden. Insbesondere war die Soziolinguistik eine der ersten wissenschaftlichen Disziplinen, die sich systematisch mit der Situation von Herkunftssprecher*innen auseinandersetzte. Einige der wegweisendsten Erkenntnisse der letzten 60 Jahre in der Herkunftssprachenforschung stammen aus dieser Teildisziplin, die insbesondere durch die soziolinguistischen und ethnographischen Arbeiten von Joshua A. Fishman in den 1940er bis 1960er Jahren initiiert wurden und die Grundlage der heute durchgeführten Forschung in den USA, aber auch in Europa bilden (Guardado 2018). Während sich die Debatte zu Beginn noch primär um bildungspolitische Maßnahmen drehte, schalteten sich bald auch wissenschaftliche Stimmen zu Didaktik und Erwerb von Fremdsprachen ein, die mit der Zeit durch Beiträge aus Interkulturalitäts- und Identitätsstudien ergänzt wurden und schließlich ein Mosaik interdisziplinärer Forschungsbereiche zur Untersuchung von Herkunftssprachen und ihren Sprecher*innen bildeten und stärker in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses verschiedener Disziplinen rückten (van Deusen-Scholl 2014). Diese Entwicklung führen Montrul & Polinsky (2021a) in erster Linie auf den weltweiten Anstieg zwei- oder mehrsprachiger Personen.

Dass die Untersuchung von Herkunftssprachen heute mehr und mehr Interesse in Forschung und Gesellschaft erfährt, spricht für ein zunehmendes Bewusstsein für die Bedeutung dieser für die Identitätsentwicklung von Individuen und Gemeinschaften in Migrationskontexten. In Europa, insbesondere in Deutschland, erhielt die Debatte um den Umgang mit den Sprachen eingewanderter Familien und ihren Nachkommen im Zuge der

Zuwanderungsbewegung ab 2015 neuen Aufwind. Immer wieder dreht sich seitdem die öffentliche und politische Diskussion um die Frage, wie die europäischen Bildungssysteme auf die sprachlichen Bedürfnisse der Nachkommen von Einwanderer*innen systematisch reagieren können bzw. sollen, um so einerseits ihre rasche Integration in die Sprache, Kultur und Gesellschaft des Aufenthaltslandes zu fördern und aber andererseits auch ihre sprachliche und kulturelle Identität zu bewahren. Ohne theoretische und methodologische Grundlagen zur Sprachsozialisation von Herkunftssprecher*innen und ihren sozialen, sprachlichen und bildungsbezogenen Bedürfnissen lassen sich jedoch keine fundierten politischen Entscheidungen treffen. Die Herkunftssprachenforschung ermöglicht ein tiefgehendes Verständnis der sozialen Dynamiken der Sprecher*innengruppe, um auf Grundlage dieser angemessene Integrations-, Sprach- und Bildungsmaßnahmen zu ergreifen, die einerseits die sprachliche und kulturelle Herkunftsidentität der Herkunftssprecher*innen schützen und ihnen gleichzeitig die erfolgreiche und rasche Integration in die Gesellschaft des Aufenthaltslandes durch einen zügigen Erwerb der in der Mehrheitsgesellschaft dominieren Sprache ermöglichen.

Werfen wir also einen Blick auf die bestehenden Forschungslinien und -ansätze unterschiedlicher Kontexte und Implikationen, die bis heute existieren. Nach Cummins (2005) und Fishman (2001) umfasst der ab etwa den 1990er Jahren verwendete Begriff *heritage language* die Sprachen von eingewanderten, geflüchteten oder indigenen Gruppen, die nicht der Sprache der Mehrheitsgesellschaft entspricht. Während Cummins (1991, 2005) sich damit im kanadischen Kontext auf alle Sprachen bezieht, die nicht den Sprachen der kanadischen Mehrheitsgesellschaft entsprechen, also Englisch oder Französisch, fallen unter die Definition nach Fishman, Joshua A. (2001) im nordamerikanischen Kontext alle dort gesprochenen Sprachen außer Englisch (Carreira 2004: 1; Cummins 2005: 585). Zentella (1997: 128) erweiterte diesen Rahmen und definiert Herkunftssprachen als jene Sprachen, die von Personen gesprochen werden, die in ein neues Land migrierten, sich in dessen Gesellschaft integrierten und im häuslichen Umfeld dennoch weiterhin die Herkunftssprache verwenden. Eine ähnliche Anpassung an die verschiedenen Sprachrealitäten der Herkunftssprecher*innen in anderen geografischen Kontexten nahm auch Valdés (2000, 2005) mit ihrer Definition vor, nach der ein*e Herkunftssprecher*in eine Person ist, in deren häuslichem Umfeld eine andere Sprache als Englisch verwendet wird, die aber beide Sprachen bis zu einem gewissen Punkt beherrscht und aus diesem Grund gewissermaßen zweisprachig aufwächst Valdés (2005: 417–420).

Heute lässt sich eine Vielzahl verschiedener Termini finden, die allesamt ein ähnliches Konzept umschreiben, dabei aber eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie alle beziehen sich auf den „local, social context“ (Montrul 2015: 13), der jegliche Sprache zu einer Herkunftssprache

machen kann. So definiert auch Montrul (2012; 2015) die Herkunftssprache als Sprache, die Einwanderer*innen mit ihren Nachkommen in einem zwei- oder mehrsprachigen Zuhause sprechen, in dem die Herkunftssprache eine andere als die Sprache der Mehrheitsgesellschaft ist und damit in diesem Kontext eine Minderheitensprache bildet (Montrul 2015: 1516). Montrul & Polinsky (2021b) ergänzen diesen Ansatz durch die Annahme, dass diese Sprache insbesondere deshalb zuhause gesprochen wird, weil sie keine der dominanten Sprachen der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes darstellt. Beaudrie & Fairclough (2012) fügen diesem Verständnis eine emotionale Komponente hinzu und beschreiben Herkunftssprecher*innen als Personen, die eine persönliche oder familiäre Verbindung zu einer Sprache hat, die nicht die Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes darstellt. Im Grunde genommen bildet der Einwanderungskontext, in dem die Herkunftssprache von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, den Kern aller Definitionen von Herkunftssprecher*innen weltweit.

Doch nicht immer ist von Herkunftssprachen ausschließlich unter dieser Bezeichnung die Rede. Insbesondere in Europa und anderen Teilen der Welt abgesehen von den USA werden unterschiedliche Termini zur Bezeichnung desselben Phänomens verwendet. Diese listet Montrul (2015: 13) beispielsweise wie folgt auf: „international, community, immigrant, ethnic, indigenous, minority, ancestral, third ,and nonofficial language““, wobei im Folgenden auf Problemzonen dieser Termini hingewiesen sein soll: So umfasst beispielsweise der von Clyne (1988) verwendete Begriff der *community language* zwar die Sprachen nach Australien eingewanderter Menschen ebenso wie indigene Sprachen, suggeriert gleichzeitig jedoch eine Gruppenzugehörigkeit, die tatsächlich auf den Großteil der Herkunftssprecher*innen nicht zutrifft (Lynch 2013). In Europa hingegen führte der soziopolitische, -demografische und -ökonomische Kontext von Herkunftssprachen zur Verwendung des Terminus *Minderheitensprache* bzw. *minority languages*, ist die Unterscheidung von eingewanderten bzw. geflüchteten Personen und indigenen Gruppen doch deutlicher. Dies bezieht sich vor allem auf Migrant*innen und ihre Nachkommen, die innerhalb eines Landes eine Minderheit darstellen. Montrul (2015: 14) betont den soziopolitischen Aspekt dieses Terminus in Abgrenzung zur *Sprache der Mehrheitsgesellschaft* bzw. *majority language*: Die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, beispielsweise Deutsch in Deutschland, ist in der Regel von offizieller Bedeutung im Alltag der Bevölkerung, etwa in den Bereichen Kommunikation und Bildung. Demgegenüber werden Minderheitensprachen von ethnolinguistischen Minderheitengruppen verwendet, was in der Vergangenheit und auch heute teilweise zu einer Marginalisierung dieser Sprachen geführt hat. Extra und Gorter (2001) bezeichnen die Sprachen dieser Gruppen als

regional minority languages und *immigrant minority language*. Nach Cummins (2005) und Montrul (2015: 14) bezieht sich der Terminus damit auf alle Sprachen, die von allen Einwanderer*innen und ihren Nachkommen gesprochen werden, aber eine Minderheit innerhalb des Aufenthaltslandes darstellen. Ähnlich verhält es sich mit dem Terminus *Muttersprache* bzw. *Erstsprache*: Nach Moreno Fernández (2009) wohnen der Muttersprache folgende Eigenschaften inne:

primera lengua adquirida por un hablante (L1). Lengua utilizada por una persona desde su nacimiento, generalmente en el seno de su familia. Lengua nativa habitualmente transmitida por los padres. Primera lengua. Lengua nativa. (Moreno Fernández 2009: 128)

Auch wenn der Aspekt des Erwerbs der Sprache, die innerhalb der Familie durch die Eltern vermittelt wird, durchaus auf die Situation der Herkunftssprecher*innen zutreffen kann, muss das Kriterium der Erstsprache eines*r Sprechers*in nicht auf die sprachliche Sozialisation dieser Gruppe zutreffen. Aus der Perspektive von monolingualen Personen mag das Konzept Muttersprache eindeutig erscheinen, schließlich handelt es sich um die zuerst von einem Individuum erworbene Sprache. Im Kontext der Mehrsprachigkeit gestaltet sich dies jedoch deutlich komplexer (Yamamoto 2008: 134). Die Funktion der Herkunftssprache als Muttersprache schränkt den sprachlichen Input auf eine begrenzte Zahl an Personen, Situationen und Register ein, in denen sie gesprochen wird, wodurch ihre Verwendung und Kompetenz nicht mit der von monolingual Aufwachsenden gleichgestellt werden kann (Mehlhorn 2020). Gerade im Bildungskontext kann die Verwendung des Terminus *Muttersprache* daher problematisch sein, da sich die Herkunftssprecher*innen eventuell nicht mit ihm identifizieren, da er sprachlichen Kompetenzen auf muttersprachlichem Niveau impliziert, die nicht zwangsläufig ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechen (van Deusen-Scholl 2003; Villa & Villa 1998). Die heutige Forschung betrachtet Herkunftssprachen und ihre Sprecher*innen aus verschiedenen Blickwinkeln, die sowohl soziale, ethnische, bildungsbezogene als auch sprachliche Aspekte einbeziehen und so ein interdisziplinäres Verständnis der Sprecher*innengruppe ermöglichen (Moreno Fernández 2024).

Wie die Sprache nun von den Eltern an ihre Nachkommen weitergegeben wird, ließ sich ebenfalls lange nicht mit einem Begriff umschreiben und so häuften sich über die Jahrzehnte verschiedene Bezeichnungen für das Konzept an: Nach Fishman (1991) besteht das primäre Ziel der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache darin, einen stabilen Rahmen zur Erhaltung, Weiterentwicklung und langfristigen Einbettung der Herkunftssprache in den Sprachgebrauch der Sprecher*innen zu schaffen. Während im letzten Jahrhundert noch lange Termini wie *language maintenance* (Fishman 1965) oder *first language (L1) maintenance*

verwendet wurden, ging die heutige Herkunftssprachenforschung auf Bezeichnungen wie „heritage language development and maintenance“ (Guardado 2018: 5) oder *intergenerational language transmission* über, um stärker die eigentliche Problemzone der Herkunftssprachensozialisation hervorzuheben, in der die Herkunftssprache nicht schlicht beibehalten, sondern im komplexen Konstrukt von Familien mit Migrationshintergrund in einem Aufenthaltsland, das nicht die Herkunftssprache spricht, aktiv Maßnahmen ergriffen werden müssen, um diese an die Nachkommen der folgenden Generation weiterzugeben.

Allen bis hierhin aufgeführten Definitionen wohnt schließlich ein gemeinsamer Fokus inne, der nicht, wie zu erwarten, auf der Sprache selbst liegt, sondern viel mehr auf den Spracherwerb im familiären Kontext und der intergenerationalen Weitergabe dieser Sprache. Dies ist ebenfalls in der heute am weitesten verbreiteten Definition von Herkunftssprecher*innen zu sehen, die die Grundlage für einen Großteil der heutigen Herkunftssprachenforschung bildet. Diese führt uns wieder zurück zu Valdés (2000), die eine*n Herkunftssprecher*in ebenfalls als Individuum definiert, das in einem Haushalt aufwächst, in dem eine andere Sprache als die dominante Sprache des Aufenthaltslandes gesprochen wird. Im Gegensatz zu Montrul oder Polinsky fügt sie ihrer Definition die Komponente des Bilingualismus hinzu, da sie davon ausgeht, dass dieses mehrsprachige Aufwachsen zu einem gewissen Grad an Bilingualismus führt. Auch wenn sie sich auf den US-amerikanischen Kontext bezieht, kann ihre Definition auf andere geografische Räume angepasst werden: Nach ihr ist ein*e Herkunftssprecher*in eine Person, die „[...] is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language“ (Valdés 2000: 1). Obwohl auch diese Definition nach Valdés (2000) einige kritische Aspekte aufweist, wie beispielsweise der Fokus auf die englische Sprache im Kontrast zur Herkunftssprache, wie Montrul (2015: 16) kritisiert, gilt sie heute als geläufigster Definitionsansatz, da sie dennoch einige der zentralsten Kriterien zur Charakterisierung von Herkunftssprecher*innen aufgreift.

In einer einzigen Definition alle zur Beschreibung von Herkunftssprecher*innen in Betracht kommenden Kriterien abzubilden, einem Begriff, der in der Fachliteratur aufgrund seiner variierenden Implikationen und Konnotationen vielfach diskutiert wurde, gestaltet sich als ein überaus komplexes Unterfangen (Beaudrie & Fairclough 2012; Carreira 2004: 1; Carreira & Kagan 2011; He 2010; Polinsky & Kagan 2007; Montrul 2015; van Deusen-Scholl 2003). Wie schon Carreira (2004) und auch fast ein Jahrzehnt später Beaudrie & Fairclough (2012) betonen, existiert bis zum heutigen Tag keine allgemeingültige Definition, die der Komplexität und Diversität der sozialen, sprachlichen, kulturellen und bildungsbezogenen

Hintergründe des Aufwachsens von Herkunftssprecher*innen gerecht wird. Möglicherweise ist eine solche Universaldefinition auch gar nicht erforderlich, entwickelten sich schließlich über die Jahrzehnte und verschiedene Forschungszweige der Herkunftssprachenforschung hinweg einige Grundkriterien heraus, die eine Eingrenzung der Definition von Herkunftssprecher*innen ermöglichen. Diese Grundkriterien näherten sich einer Klassifizierung der Sprechergruppe aus verschiedenen Blickwinkeln. Einige der wichtigsten Kriterien werden im Folgenden dargestellt:

1.1.1 *Frühkindlicher und familiärer Erwerbskontext*

Der Erwerbskontext, also die sprachliche Umgebung, in der eine Person eine Sprache erlernt, bildet einen der bedeutendsten Faktoren zur Charakterisierung von Herkunftssprecher*innen. Moreno Fernández (2010) unterscheidet dabei zwischen dem Erwerbszeitpunkt und der Art der Umgebung des*der Herkunftssprechers*in: Während der Erwerbszeitpunkt Auskunft über die Reihenfolge gibt, in der eine oder mehrere Sprachen gelernt werden, also ob es sich um die Erst- bzw. Muttersprache, Zweit- oder Drittsprache eines Individuums handelt, lassen sich im Erwerbskontext zwei Arten der sprachlichen Umgebung unterscheiden: Personen wachsen dabei a) in einer Umgebung bzw. einem Land auf, in dem die Sprache der Mehrheitsgesellschaft mit der Erst- bzw. Muttersprache des Individuums übereinstimmt (homoglossische Umgebung bzw. Gemeinschaft) oder b) in einer Umgebung, in der es sich um unterschiedliche Sprachen handelt (heteroglossische Umgebung) (Moreno Fernández 2010).

Die meisten geläufigen Definitionen folgen diesem heteroglossischen Schema und kontrastieren die Herkunftssprache mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes. Clyne (1988) und Fishman (2001) beispielsweise definieren die Herkunftssprache im US-amerikanischen Kontext als jegliche Sprache, die nicht Englisch, also nicht der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in den USA, entspricht. Auch Cummins (2005) beschreibt die Herkunftssprache im kanadischen Kontext als jede Sprache, die nicht zur Sprache der kanadischen Mehrheitsgesellschaft gehört, also weder Englisch noch Französisch ist. Obwohl die Definitionen dabei einen deutlichen Bezug zu den USA als Aufenthaltsland und damit zu Englisch als Sprache der Mehrheitsgesellschaft aufweisen, lässt sich der Großteil von ihnen auf andere Mehrheitssprachen in anderen geografischen Kontexten anwenden (Benmamoun et al. 2013). Nach Fishman (2001) gehören Herkunftssprecher*innen den „indigenous, the colonial, and the immigrant“ (Fishman 2001: 81) Gruppen an, die aus verschiedenen Gründen in die USA kamen. Auch nach Polinsky (2015) gibt es Herkunftssprachen seit dem Zeitpunkt, ab dem die Kommunikationssprachen mehrsprachiger

Gesellschaften in „dominant and minority language settings“ (Polinsky 2015: 7) unterschieden wurden. Auch Montrul (2015) betont den von der die Mehrheitssprache sprechende Gesellschaft ausgehenden Druck, durch den die Herkunftssprache in vielen Fällen nicht ausreichend entwickelt werden kann.

Erwerben Individuen eine Sprache, so wird im Gehirn der Sprecher*innen sowohl ein kommunikatives als auch ein grammatisches System ausgebildet. Wachsen Individuen mehrsprachig auf, so bilden sich gewissermaßen zwei Systeme aus. Wie erfolgreich sich dieses in der jeweiligen Sprache entwickelt, hängt dabei maßgeblich vom Input ab, den die Sprecher*innen in dieser Sprache erhalten, also reale, natürliche Elemente der sozialen Interaktion von Muttersprachler*innen dieser Sprache (Montrul 2015: 1). Der Spracherwerbskontext von Herkunftssprecher*innen folgt ebenfalls diesem Muster, gestaltet sich jedoch aufgrund der Präsenz zweier oder mehrerer Sprachen im sozialen Umfeld nochmals komplexer, denn hier können verschiedene Weisen des ein-, zwei- oder sogar mehrsprachigen Aufwachsens unterschieden werden: Sie können die Herkunftssprache simultan mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes oder aber zuerst die Herkunftssprache und zu einem späteren Zeitpunkt dann zusätzlich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft erlernen (Mehlhorn 2020). Auch Benmamoun et al. (2013) definieren Herkunftssprecher*innen nach dem sprachlichen Input in der Herkunftssprache einerseits und in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft andererseits, den sie in ihrer (frühen) Kindheit erhalten hat:

[...] a heritage speaker is an early bilingual who grew up hearing (and speaking) the heritage language (L1) and the majority language (L2) either simultaneously or sequentially in early childhood [...], but for whom L2 became the primary language at some point during childhood (at, around, or after the onset of schooling) (Benmamoun et al. 2013: 133)

Dabei kann ein*e Herkunftssprecher*in eine Person sein, die entweder das Herkunftsland als Kind verlassen hat oder in zweiter oder dritter Generation von spanischsprachigen Einwanderer*innen in Deutschland geboren wurde und die Herkunftssprache nun von den Eltern übernimmt (Mehlhorn 2020; Valdés 2005). Herkunftssprecher*innen haben seit dem frühen Kindesalter in ihrem Zuhause Kontakt mit der Herkunftssprache, wobei jüngere Mitglieder einer Sprachgesellschaft dabei wesentlich anfälliger für einen Verlust der Herkunftssprache sind als Mitglieder im Erwachsenenalter (Sánchez Abchi 2023; Wong Fillmore 1991). Auch wenn der Erwerb einer zweiten Sprache grundsätzlich zu jedem Zeitpunkt im Leben eines Individuums möglich ist, zeigte sich, dass Kinder, die im Aufenthaltsland geboren wurden oder maximal vor schulpflichtigem Alter ins Aufenthaltsland kamen, eher zu einem Verlust der Herkunftssprache tendierten bzw. Präferenzen für die

dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft entwickelten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kinder bzw. junge Heranwachsende, die in einem fortgeschrittenen Alter immigrieren, ihre Erstsprache wesentlich stärker verinnerlicht haben als jüngere Kinder: Sie verwenden die Sprache häufiger und beherrschen sie folglich auch besser und fühlen sich stärker dem Herkunftsland verbunden (Ahmed 2016; Tannenbaum & Tseng 2015), wohingegen sich Kinder, die von frühester Kindheit an in Deutschland leben, tendenziell wohler im Deutschen, der Sprache der Mehrheitsgesellschaft fühlen, was dann spätestens durch den Schuleintritt verstärkt wird (Mehlhorn 2020). Es ist daher davon auszugehen, dass die Beibehaltung der Herkunftssprache für diejenigen Kinder, die ab einem fortgeschrittenen Kindes- bzw. Jugendalter ins Aufenthaltsland kommen, weniger Herausforderungen mit sich bringt, da sie die Herkunftssprache bereits als ihre Erstsprache verinnerlicht haben (Ahmed 2016; Mehlhorn 2020; Park 2013; Phinney, Romero, Nava & Huang 2001). Aufgrund der stark variierenden Erwerbskontexte zeichnet sich die Gruppe der Herkunftssprecher*innen durch eine ausgeprägte Heterogenität aus, die wiederum auch zu einer stark variierenden Kompetenz in der Herkunftssprache führt (Montrul 2015), wie in Kapitel 1.1.3 erläutert werden wird.

Alle Forschungsdisziplinen der Herkunftssprachenforschung, sowohl der soziolinguistische, linguistische und bildungsbezogene Ansatz, knüpfen die Definition einer Herkunftssprache an ihre sprachliche Interaktion mit Familienmitgliedern, die ebenfalls diese Sprache verwenden (Ortega 2020). Es handelt sich bei ihnen um „lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext“ (Mehlhorn 2020: 23). Fishman (2001) definiert Herkunftssprecher*innen über den Bezug zwischen Herkunftssprache und Familie; nach seiner Definition haben Herkunftssprecher*innen eine „particular family relevance“ (Fishman 2001: 81). Die bis heute häufige synonyme Verwendung der Termini *Herkunftssprache* und *Familiensprache*, insbesondere im Fachbereich der Linguistik, sind als problematisch zu betrachten, da in zahlreichen Familien mit Migrationshintergrund tendenziell mehr als eine Sprache verwendet wird bzw. keine Sprache als allgemeine Familiensprache festgelegt ist, sondern möglicherweise mehrere Sprachen.

Auch für van Deusen-Scholl (2003) fungiert die Herkunftssprache als Brücke zwischen der familiären Herkunft und der kulturellen und sprachlichen Identifikation der Herkunftssprecher*innen. Aus soziologischer Perspektive wird häufig auch eine identitäre Dimension zur Definition von Herkunftssprecher*innen herangezogen, die durch den familiären Bezug eng mit einer Kultur verbunden sind, die sich von der der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes unterscheidet (Acosta Corte 2013: 132; Carreira 2004: 3). Cho, Cho & Tse (1997) gehen einen Schritt weiter und erkennen den familiären Bezug

zwar an, führen ihn jedoch eher auf die kulturellen (und damit familiär bedingten) Wurzeln der Sprecher*innen zurück: Nach ihrer Definition ist die Herkunftssprache eine „language associated with one's cultural background“ (Cho et al. 1997: 106). Ähnlich betont auch Polinsky (2015) die „cultural and familial connection“ (Polinsky 2015: 7) der Herkunftssprache mit der Familie. Cho et al. (1997) fügen den zentralen Aspekt einer möglichen Nichtverwendung innerhalb der Familie hinzu. Sie gehen in ihrer Definition davon aus, dass die Herkunftssprache „may or may not be spoken in the home“ (Cho et al. 1997: 106). Durch diesen Zusatz ist es möglich, Herkunftssprecher*innen in die Definition miteinzuschließen, die die Sprache nicht aktiv verwenden, aber dennoch mit ihr verbunden sind.

1.1.2 *Generationenfolge*

Herkunftssprecher*innen lassen sich weiterhin auch aus einem demolinguistischen Ansatz heraus definieren, der zentrale Auskunft über die Generationenfolge gibt. Eine demolinguistische Betrachtung der Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen ist dabei von grundlegender Bedeutung für ein umfassendes Verständnis des Prozesses der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache in festgelegten geografischen Räumen (Loureda 2023: 18). Nach Swann, Deumert, Lillis & Mesthrie (2004: 220) gilt eine Person als ein*e Muttersprachler*in, wenn sie eine Sprache seit ihrer frühen Kindheit auf natürlichem Weg erlernt hat. Dieser natürliche Weg umfasst dabei allgemein folgende Bereiche: „A native speaker is as someone who acquires a particular language from birth to early childhood naturally, via interaction with family and community members, rather than by formal instruction“ (Swann et al. 2004: 220). In der Demolinguistik unterteilen Moreno Fernández und Otero (1998) und Moreno Fernández (2020) die Sprecher*innen einer Sprache in drei Stufen ein. Diese Stufen werden anhand dreier konzentrischer Kreise dargestellt, deren jeweilige Position die Bedeutung der Sprache im Kommunikationsrepertoire des*der Sprecher*in darstellt (vgl. Abbildung 1):

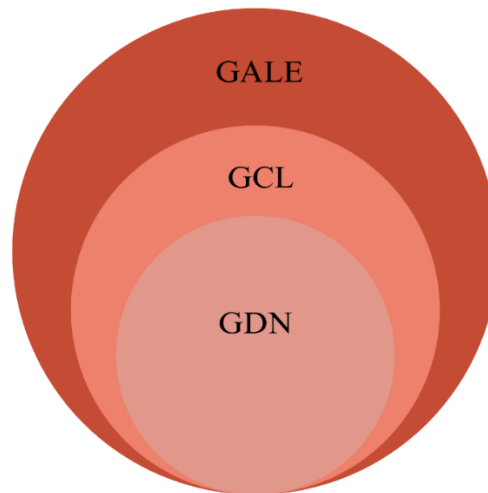


*Abbildung 1. Stufen zur Quantifizierung der Sprecher*innen einer Sprache
Quelle: Eigene Darstellung nach Moreno Fernández und Otero (2006)*

Im innersten Kreis befindet sich die Gruppe GDN (Grupo de Dominio Nativo), also diejenigen Sprecher*innen mit muttersprachlichem Kompetenzniveau einer Sprache. Nach Moreno Fernández & Otero Roth (1998, 2006) und Loureda et al. (2020b) zählen zu dieser Gruppe von Sprecher*innen nicht nur Muttersprachler*innen, die die Sprache nach Swann et al. (2004) innerhalb der Familie, in der Sprecher*innengemeinschaft oder im schulischen Kontext erlernt haben, sondern ebenfalls Personen, deren Sprachkompetenz auf demselben Niveau einzuordnen ist, obwohl sie die Sprache nicht als ihre tatsächliche Muttersprache erworben haben. Der zweite Kreis umfasst die Gruppe GCL (Grupo de Competencia Limitada). In ihm sind alle Sprecher*innen einer Sprache zusammengefasst, deren Kompetenz begrenzt ist. Diese sprachliche Begrenzung kann durch verschiedene Faktoren bedingt sein, wie beispielsweise fehlende oder unzureichende Kenntnisse oder eine begrenzte Verwendung aufgrund nicht vorhandener Kommunikationssituationen im Alltag der Sprecher*innen. Im dritten Kreis findet die Gruppe GALE (Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) ihren Platz. Diese umfasst alle Sprecher*innen einer Sprache, die diese durch gezielten Unterricht zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben erlernt haben (Moreno Fernández & Otero Roth 2006).

Für ein Verständnis der Gruppe der Herkunftssprecher*innen und deren Einordnung in die Sprecher*innengruppen nach demolinguistischen Kriterien ist eine Betrachtung der Generationenfolge als bedeutender Faktor für den Prozess der Sozialisation in der Herkunftssprache unabdingbar: Als Herkunftssprecher*innen werden grundsätzlich Individuen in zweiter oder weiter zurückliegender Generation bezeichnet, unter bestimmten Umständen auch der ersten Generation, wobei die Kompetenz in der Herkunftssprache in der Regel über die Generationen (bis auf Ausnahmefälle) hinweg geringer wird (Lynch & Avineri 2021: 429).

Nach der durch Fishman (2001) eingeführten und von Valdés (2001) und Escobar & Potowski (2015) aufgegriffenen „three-generation rule“ gehen Herkunftssprachen in der Regel innerhalb von drei Generationen verloren. Folglich ist davon auszugehen, dass die erste noch im Herkunftsland geborene Generation oft einsprachig in ihrer Erstsprache ist und auch ihr gesamtes Leben bleibt, wobei einige dennoch eine gewisse Zweisprachigkeit entwickeln, in der in den meisten Fällen dennoch ihre Erstsprache stark dominiert. Ihre Kinder, die zweite und in Teilen auch die dritte Generation, die im Aufenthaltsland geboren werden, entwickeln in der Regel eine Dominanz oder zumindest Präferenz in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, wenngleich sie beide Sprachen verwenden, um eine Kommunikation mit Mitgliedern der ersten Generation zu gewährleisten und daher, je nach individuellem Profil und Situation, einen ausgeprägten Bilingualismus entwickeln können. Bei ihren Enkel- und Urenkelkindern in der vierten, und in Teilen auch schon in der dritten Generation, handelt es sich dann in den meisten Fällen um einsprachige Sprecher*innen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, die nur bedingt noch in der Lage sind, eine gewisse Kompetenz beispielsweise durch vereinzelte Wörter in der Herkunftssprache beizubehalten, da sie einen Großteil ihrer Ausdrucksfähigkeit in der Herkunftssprache durch die sprachliche Primärsozialisation im Aufenthaltsland verloren haben (Carreira & Kagan 2011; Montrul 2015; Silva-Corvalán 1994; Valdés 2001: 43–44;).

Auch wenn es sich bei der hier dargestellten Konzeption der Generation um eine Vereinfachung handelt, dient es dennoch dem Verständnis der Generationen in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache (Veltman 1988). An dieser Stelle sei anzumerken, dass die Generationenfolge keinesfalls mit dem Alter der Herkunftssprecher*innen bzw. Einwanderer*innen gleichzustellen ist: Gerade in migrantischen Kontexten, insbesondere in Einwanderungszielen mit kontinuierlichem Zuwanderungsstrom, sind häufig deutlich ältere Herkunftssprecher*innen in dritter Generation zu finden als erst vor kurzer Zeit, möglicherweise sogar noch im Kindesalter, eingewanderte Sprecher*innen der ersten Generation (Lynch & Avineri 2021: 430). Je jünger die Kinder bei der Migration in das Aufenthaltsland allerdings sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Sprache der Mehrheitsgesellschaft ihre dominante Sprache wird, da sie sich im minderjährigen Alter noch in einem zentralen Stadium der sprachlichen Entwicklung befinden (Potowski 2008; Loureda, Valero, Álvarez Mella, Blattner & Gómez-Pavón Durán 2025).

Ähnlich formuliert auch Muñoz Molina (2007) den Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache über mehrere Generationen und hebt, im Unterschied zur Definition nach Fishman und Valdés, auch die zuvor erläuterte Problematik des Umfelds in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft hervor:

[...] la primera generación —los recién llegados— aprende el nuevo idioma con dificultad y vive en comunidades donde el idioma de origen es el de la familia y la vida diaria; los hijos de esta generación son bilingües: el idioma de los padres es su lengua familiar, pero con sus amigos y en la escuela se entienden en inglés, y el inglés es la lengua en la que se encuentran más cómodos, y la que usarán cuando salgan del barrio de origen [...]; la tercera generación es ya monolingüe (Muñoz Molina 2007: 724)

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Charakterisierung von Herkunftssprecher*innen mit größerer Distanz zur ersten Generation zunehmend schwieriger wird. Zumeist bezieht sich die Generation auf die „Zuwanderergeneration“, wodurch sich spätere Generationen durch einen größeren Abstand zum Einwanderungszeitpunkt ihrer Eltern charakterisieren (Lessard-Phillips, Galandini, Valk & Fibbi 2017: 27). Migrieren beispielsweise Personen im (fortgeschrittenen) Erwachsenenalter, so verwenden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit zunächst häufiger die Herkunftssprache während der Anfangszeit im neuen Aufenthaltsland. Während einige eventuell über gewisse Kenntnisse der im Aufnahmeland dominanten Sprache verfügen, erlernen andere diese erst nach und nach als Zweitsprache erlernen, da der Erwerb einer neuen Sprache, also der Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes, mit voranschreitendem Alter schwieriger wird. Bei ihnen handelt es sich grundsätzlich um Muttersprachler*innen der in ihren jeweiligen Herkunftsländern gesprochenen Sprachen (Montrul 2015: 23). Herkunftssprecher*innen sind folglich die Nachkommen von Einwanderer*innen der ersten Generation, die entweder schon im neuen Aufenthaltsland geboren werden oder noch im Kindesalter mit ihren Eltern dorthin migriert sind. Migrieren demnach Kinder oder junge Erwachsene, so sind sie deutlich stärker der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt, da ihre Einbindung in das Schulsystem und soziale Aktivitäten die Verwendung dieser erfordern (Pauwels 2016: 85–86). Außerdem haben sie das Herkunftsland in einer frühen Lebensphase verlassen, in der ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache, je nach genauem Alter und Entwicklungsstand, sehr wahrscheinlich noch nicht so stark ausgeprägt sind wie bei einem Erwachsenen. Sie sind also deutlich stärker gefährdet, die Herkunftssprache nach der Migration zu verlieren. Für Kinder von Einwanderer*innen bieten daher ihre Eltern oder Großeltern in erster Generation die hauptsächliche, und oftmals einzige, Inputquelle in der Herkunftssprache (van Irizarri Suchtelen 2016: 4).

Aus diesem Grund erweist sich der Begriff „Generation“ als weniger klar definiert, als er auf den ersten Blick scheint, was im Laufe der vergangenen Jahrzehnte zur Etablierung unterschiedlicher Termini in diesem Forschungsbereich führte (Lessard-Phillips et al. 2017: 27–29; Loureda, Moreno Fernández & Álvarez Mella 2023: 36). Neben der klassischen Definition der Herkunftssprecher*innen, in der alle Personen der zweiten oder späteren

Generationen zusammengefasst sind, schlagen Bolzman, Bernardi & Le Goff (2017) und Lessard-Phillips et al. (2017) eine erweiterte Klassifizierung der Zuwanderergenerationen vor, die Loureda et al. (2023) auf die Quantifizierung der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa anwenden (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1. Zuwanderungsgenerationen nach Altersgruppen

Quelle: Eigene Darstellung nach Lessard-Philipps et al. 2017: 27-29.

Generationsbezeichnung	Eigenschaften	Alter
Erste Generation	im Erwachsenenalter migrierte Personen	Älter als 18 Jahre
Generation 1.25	im Teenageralter migrierte Personen	13-17 Jahre
Generation 1.5	im fortgeschrittenen Kindesalter migrierte Personen	6-12 Jahre
Generation 1.75	im jungen Kindesalter migrierte Personen	0-5 Jahre
Zweite Generation	im Aufenthaltsland geborene Personen (beide Elternteile migriert)	Jedes Alter
Generation 2.25	im Aufenthaltsland geborene Personen (ein Elternteil migriert)	Jedes Alter
Dritte Generation	im Aufenthaltsland geborene Personen (ein oder mehrere Großelternteile migriert)	Jedes Alter
Vierte Generation	Personen, deren Eltern und Großeltern ebenfalls im Aufenthaltsland geboren wurden	Jedes Alter

Besonders relevant für die Untersuchung von Herkunftssprecher*innen ist dabei die Klassifizierung späterer Generationen bis frühestens zur Generation 1.5, da diese zusätzlich auch Nachkommen von Personen in erster Generation umfasst, die das Ziel- bzw. aktuelle Aufenthaltsland im Kindesalter erreichen. Diese Klassifizierung bietet eine Einordnung von Nachkommen, die noch im Kindesalter mit ihren Eltern in das Aufenthaltsland kamen, und dabei weder als erste noch zweite Generation zählen (Lessard-Phillips et al. 2017: 27–29; Loureda et al. 2023: 36). Bei Kindern der Generation 1.25, die ab dem 13. Lebensjahr migrieren, ist hingegen davon auszugehen, dass sie schon ausreichend Zeit im Herkunftsland verbracht haben, um einen bedeutenden Teil ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation in der Herkunftssprache durchlaufen zu haben. Ihnen wird der Terminus „third culture kids“ gerecht, da sie einen relevanten Zeitraum in zwei oder mehr Kultur- bzw. Sprachkontexten verbracht haben (Guardado 2018).

Die Demolinguistik zu den Sprecher*innen des Spanischen in Deutschland nach Loureda et al. (2020b) auf Grundlage der Erkenntnisse von Moreno Fernández & Otero Roth (1998, 2006) ordnet Herkunftssprecher*innen daher, in Abhängigkeit von ihrem Spracherwerbskontext, grundsätzlich zweien der großen Sprecher*innengruppen zu: Es kann sich entweder um Herkunftssprecher*innen der zweiten Generation handeln, die in einem für die Weitergabe der Herkunftssprache förderlichen Umfeld aufgewachsen sind oder um Herkunftssprecher*innen der zweiten oder auch dritten Generation, deren Umfeld sich nicht vorteilhaft auf die Weitergabe der Herkunftssprache auswirkte. Herkunftssprecher*innen, die

in erster Generation im Aufenthaltsland leben, werden dabei grundsätzlich der ersten Gruppe der Muttersprachler*innen zugeordnet.

Bei denjenigen der zweiten Generation, die der Gruppe mit muttersprachlicher Kompetenz in der Herkunftssprache zugeordnet werden, ist grundsätzlich davon auszugehen, dass deren Sprachsozialisation auf Deutsch stattgefunden hat und sie daher in jedem Fall über muttersprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen. Darüber hinaus ist ausgehend von unterschiedlichen ergänzenden Faktoren auch eine gleichzeitige muttersprachliche Kompetenz in der Herkunftssprache möglich. Loureda et al. (2020b) legen diese für in Deutschland lebende Herkunftssprecher*innen des Spanischen auf folgende Einflussaspekte fest: die Rolle der spanischen Sprache im Haushalt, gemessen an der Tatsache, ob es sich um die meistgesprochene Sprache des Haushalts handelt; die Teilnahme an bilingualen Bildungsaktivitäten oder Aktivitäten zur Förderung der Herkunftssprache und der Kontakt mit spanischsprachigen Personen im privaten oder beruflichen Umfeld (Loureda et al. 2020b: 70–71).

Die Methodik der vorliegenden Arbeit beschränkt sich aufgrund der Verfügbarkeit zugehöriger demografischer Daten auf die Gruppe der Herkunftssprecher*innen der ersten Generation, also Migrant*innen, die im frühen Kindes- oder Jugendalter einwanderten, und der zweiten Generation, also Individuen, die im Aufenthaltsland geboren wurden und mindestens einen Elternteil mit Migrationserfahrung haben.

1.1.3 *Kompetenz in der Herkunftssprache*

Wie die vorangegangenen Ausführungen zur Generationenfolge in der intergenerationalen Weitergabe nahelegen, manifestiert sich innerhalb der Gruppe der Herkunftssprecher*innen eine ausgeprägte Heterogenität sprachlicher Kompetenzen, die maßgeblich auf unterschiedliche Migrationsgeschichten sowie individuelle Sprachbiografien zurückzuführen ist. Sprachkenntnisse bezeichnen im Allgemeinen die Fähigkeit eines Individuums, eine Sprache korrekt und der kommunikativen Situation angemessen zu verwenden (Loureda et al. 2020b: 23). Der Terminus *Herkunftssprache* hat dabei zunächst keine Aussagekraft über die Kompetenz seiner Sprecher*innen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass für die meisten Herkunftssprecher*innen nicht die Herkunfts-, sondern die Sprache der Mehrheitsgesellschaft die dominante Sprache darstellt (Montrul 2015; Sánchez Abchi 2023). Auch wenn sich Ausnahmefälle finden lassen und es rein theoretisch möglich ist, zwei Sprachen gleichermaßen gut zu beherrschen, gestaltet sich die Realität des sprachlichen Alltags von Herkunftssprecher*innen zumeist dennoch so, dass sie nur selten einen gleichwertigen Zugang

und vergleichbare Interaktionsgelegenheiten in beiden Sprachen erleben, weshalb bei den meisten von ihnen die Herkunftssprache im Kontrast zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft die Zweitsprache darstellt (Valdés 2001: 41–42; Polinsky 2006; Montrul 2015: 17). Dies ist jedoch keinesfalls mit dem weit verbreiteten Konzept und der Fehleinschätzung der „doppelten Halbsprachigkeit“ gleichzusetzen, nach dem mehrsprachig aufwachsende Kinder keine der gelernten Sprache korrekt beherrschen (Wiese, Schroeder, Zimmermann, Krifka, Gabriel, Gogolin, Klein, Comrie & Tomasello 2010). Vielmehr stellen Herkunftssprachen eine spezifische Kombination aus Erwerbs- und Lernprozessen dar, weshalb sich häufig eine hohe Heterogenität in den sprachlichen Fähigkeiten beobachten lässt (Montrul 2015).

Im Hinblick auf die tatsächliche Kompetenz in der Herkunftssprache lässt sich daher ein ganzes Spektrum an Sprachkenntnissen unterscheiden, weshalb unterschiedliche Kategorien zur Abgrenzung von Sprecher*innengruppen vorgeschlagen wurden: Diese reichen von Herkunftssprecher*innen mit „rudimentären rezeptiven Kompetenzen“ (Mehlhorn 2020: 24), die die Sprache kaum verstehen oder sprechen können, sogenannte *receptive bilinguals*, über diejenigen Individuen, die auch über Lese- und Schreibkompetenz verfügen, bis hin zu Herkunftssprecher*innen, deren Kompetenz in beiden Sprachen nahezu gleichermaßen ausgeglichen bis hin zu fließend sowohl in Sprache als auch Schrift ist (Mehlhorn 2020; Montrul 2015; Montrul & Polinsky 2021b; Polinsky & Kagan 2007; Polinsky 2015).

Während manche Herkunftssprecher*innen über ein (nahezu) muttersprachliches Niveau verfügen, haben andere kaum Kenntnisse, fühlen sich aber dennoch identitär mit ihrer Herkunftssprache verbunden (Fishman 2001; van Deusen-Scholl 2003). Tatsächlich befinden sich die meisten Herkunftssprecher*innen in der Mitte dieser unterschiedlichen Kompetenzausprägungen, wobei sich ihr jeweiliges Kompetenzspektrum durch individuelle Stärken und Schwächen in verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten in der Herkunftssprache, wie Sprech-, Verständnis-, Lese- und Schreibfähigkeiten, charakterisiert (Kondo-Brown 2005; Montrul 2008; Montrul 2015: 17). Die Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen zeichnet sich daher grundsätzlich durch ihre Heterogenität aus (Montrul 2015: 16). Mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln dabei kein sprachliches Repertoire, das dem monolingual aufwachsender Kinder entspricht. Vielmehr zeichnen sie sich durch ein dynamisches und funktional differenziertes Sprachprofil aus, in dem die jeweils erworbenen Sprachen unterschiedliche Gebrauchsmuster aufweisen können (Wiese et al. 2010).

Diese Heterogenität innerhalb der Gruppe der Herkunftssprecher*innen wiederum führt zu einer großen Bandbreite an unterschiedlichen Bedürfnissen, die es zu einer hochkomplexen Aufgabe machen, erstens ihre Gruppe im Allgemeinen zu untersuchen, zweitens ihre

Sprachkompetenz zu berücksichtigen und drittens wiederum auch ihren Lernbedürfnissen in der Herkunftssprache gerecht zu werden (Benmamoun et al. 2013). In der Regel stellt das Hörverständnis die am besten entwickelte Kompetenz von Herkunftssprecher*innen dar (Benmamoun et al. 2013; Carreira & Kagan 2011; Montrul 2008; Montrul, Bhatt & Bhatia 2012). Sprachwissenschaftliche Studien zu Herkunftssprecher*innen in Deutschland legen eine vergleichbare Kompetenz von Muttersprachler*innen und Herkunftssprecher*innen nahe, sofern letztere formalen Unterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten (Flores, Kupisch & Rinke 2017). Da sich Sprachkenntnisse unterschiedlichen Niveau- bzw. Kompetenzstufen zuordnen lassen, die die Sprecher*innen während ihres Spracherwerbsprozess durchlaufen, unterliegt auch die Kompetenz in der Herkunftssprache einem dynamischen Prozess: Während sich Muttersprachler*innen per Definition in der höchsten Sprachkompetenzstufe einordnen lassen, was auf Herkunftssprecher*innen zumeist nicht zutrifft (Swann et al. 2004: 220), kann die Kompetenz von Herkunftssprecher*innen sowohl über ihre einzelnen Lebensabschnitte hinweg variieren als auch innerhalb der Gruppe der Herkunftssprecher*innen und sich im Laufe der Zeit sowohl zu einer höheren als auch einer niedrigeren Kompetenz entwickeln (Benmamoun et al. 2013; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022 Valdés 2001; Valdes 2014;).

Auch wenn Herkunftssprecher*innen aufgrund einer nahezu ausgeglichenen Exposition von Herkunftssprache und Sprache der Mehrheitsgesellschaft während ihrer frühen Kindheit häufig zunächst bilingual aufwachsen, kann ihre Kompetenz in beiden Sprachen dennoch über die verschiedenen Phasen des Spracherwerbs hinweg variieren (Montrul 2015: 17). Dabei kann sich die Herkunftssprache sowohl zur stärkeren als auch zur schwächeren Sprache entwickeln: So konnte dargelegt werden, dass sich beispielsweise rezeptiver Bilingualismus mit der Zeit auch zu aktiver Zweisprachigkeit entwickeln kann (Hurtado & Vega 2004: 141). Montrul (2008) greift diese dynamische Entwicklungsperspektive in ihrer Definition von Herkunftssprecher*innen als „early bilinguals of minority languages“ (Montrul 2008: 161) auf, indem sie die Bedeutung des kindlichen Aufwachsens für die Entwicklung von Sprachkompetenz und Identitätsbewusstsein mit Herkunftssprache und -kultur betont und gleichzeitig auf die Irrelevanz des letztlichen Ergebnisses des zweisprachigen Aufwachsens von Herkunftssprecher*innen hinweist, denn auch, wer im Erwachsenenalter über keinerlei Kompetenz in der Herkunftssprache verfügt, ist ein*e Herkunftssprecher*in (Benmamoun et al. 2013; Montrul 2015).

Montrul (2015) beschreibt Bilingualismus weiterhin als „knowledge (and use) of two languages, although not necessarily to the same degree“ Montrul (2015: 42). Grundsätzlich kann ein*e Herkunftssprecher*in also bilingual sein, obwohl er*sie nicht über vergleichbare

Kompetenzen in Herkunftssprache und Sprache der Mehrheitsgesellschaft verfügt. Moreno Fernández (2024) kritisiert Montruls (2015) Interpretation der Kompetenz in der Herkunftssprache als insofern unvollständig, als dass es sich bei Herkunftssprachen um „sistemas lingüísticos coherentes, no incompletos, con reglas y operaciones coherentes, si bien suficientemente diferenciadas de las lenguas nativas“ (Moreno Fernández 2024: 13) handelt, die sich dennoch grundlegend von den sprachlichen Systemen von Muttersprachler*innen und Fremdsprachenlernenden unterscheiden. Herkunftssprecher*innen erlernen die Herkunftssprache dabei sozusagen als eine eigene (Zweit)sprache, durch die sie ihre kulturellen und sprachlichen Wurzeln in der Herkunftsgemeinschaft und dadurch auch ihr Identitätsempfinden stärken (Carreira 2004: 7).

Darüber hinaus ist diese Kompetenz dynamisch, denn schon die Vielfalt an Definitionen von Bilingualismus zeigt die Komplexität einer Vereinheitlichung der Kompetenz. Aus diesem Grund stellt die Untersuchung der Kompetenz von Herkunftssprecher*innen eine komplexe Herausforderung und darüber hinaus einen guten Ausgangspunkt zum Überdenken grundlegender theoretischer Fragestellungen zur Bedeutung der Definition von muttersprachlicher Kompetenz dar. In der Form des *subtractive bilingualism*, eingeführt durch Lambert (1975), mündet der Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, die neben der von klein auf erlernten Herkunftssprache spätestens im Schulalter eingeführt und dann priorisiert wird, in einer allmählichen Verkümmern bis sogar hin zum vollständigen Verlust der Herkunftssprache und nicht wie geplant in einem (mehr oder weniger) ausgewogenen Bilingualismus. Demnach wachsen Herkunftssprecher*innen in den meisten Fällen in einem Umfeld auf, das durch die Eigenschaften von *subtractive bilingualism* charakterisiert wird, da sie durch ihre Einbindung in Kontexte des gesellschaftlichen Lebens des Aufenthaltslandes, also durch den Besuch von Bildungseinrichtungen, den Kontakt mit Personen in ihrem sozialen Umfeld und auch Medienkonsum, einen Großteil ihrer Zeit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt sind, während sich die Verwendung ihrer Herkunftssprache auf spezifische Kontexte innerhalb der Familie beschränkt (Montrul & Polinsky 2021a: 2).

Moreno Fernández (2009) hingegen definiert Bilingualismus als „1. Dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas. Dominio nativo de dos lenguas. 2. Uso de expresiones completas y con significado en otras lenguas. 3. Práctica de dos lenguas usadas alternativamente“. Auf Herkunftssprecher*innen lässt sich diese Definition nur teilweise anwenden, da alle drei Faktoren nicht immer bzw. sogar nur in wenigen Fällen gegeben sind. Oftmals können Herkunftssprecher*innen trotz intensiven Inputs im familiären Umfeld nicht das sprachliche Niveau von Muttersprachler*innen erreichen (Polinsky 2015). Weiterhin gibt

es auch Herkunftssprecher*innen, die über sehr geringe bis gar keine Kompetenz in ihrer Herkunftssprache verfügen. Dennoch ist auch hier von der Herkunftssprache die Rede, wenn auch eher in einem kulturellen als sprachlichen Sinne (Fishman, Joshua A. 2001; van Deusen-Scholl 2003; Polinsky 2015).

Grundsätzlich kann zwischen simultan und sukzessiv Zweisprachigen unterschieden werden, wobei dies vor allem von der Zusammensetzung der Familie abhängt: Während simultan bilinguale Kinder, häufig Kinder von Einwanderer*innen, die schon im Aufenthaltsland geboren werden, meist von Geburt an zweisprachig aufwachsen, da häufig ein Elternteil die Herkunftssprache und der andere Elternteil die Sprache der Mehrheitsgesellschaft spricht, wachsen sukzessiv bilinguale Kinder, häufig selbst eingewanderte Kinder, die noch im Herkunftsland geboren wurden, meist in den ersten Lebensjahren in einem monolingual die Herkunftssprache sprechenden Umfeld auf und kommen erst mit dem Eintritt in Institutionen des öffentlichen Lebens, also häufig mit dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule, mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in Kontakt (Aalberse, Backus & Muysken 2019; Fairclough & Loureda in Vorbereitung; Montrul & Polinsky 2021a: 2; van Irizarri Suchtelen 2016: 5; Valdés 2000). In Anbetracht der Heterogenität der Gruppe von Herkunftssprecher*innen des Spanischen und ihren damit einhergehenden unterschiedlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache ist eine Einordnung als bilingual daher schwierig, weshalb auch Valdés (2001) per Definition bilinguale Herkunftssprecher*innen mit gleichermaßen stark ausgeprägten Kompetenzen in Herkunfts- und Sprache der Mehrheitsgesellschaft als „mythical figure that rarely exists in real life“ (Valdés 2001: 41) beschreibt. Montrul (2015) betont in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen der Beherrschung und der Kompetenz in einer Sprache zur Untersuchung der Sprachkompetenz von Herkunftssprecher*innen und einem tiefergehenden Verständnis von Bilingualismus im Kontext der Herkunftssprachen, wobei sich erstere auf die tatsächliche Verwendung einer Sprache in spezifischen Kontexten und zweitere auf tatsächliche Fähigkeiten in einer Sprache bezieht. Auch wenn beide Konzepte miteinander verbunden sein können, kann ebenso eines der beiden dominieren (Montrul 2015: 42).

Es liegt folglich nahe, dass eine Analyse der Kompetenz aufgrund der aufgeführten Eigenschaften ein durchaus komplexes Unterfangen darstellt. Eine Möglichkeit, die Kompetenz der Gruppe in der Herkunftssprache dennoch annähernd zu untersuchen, ist die Analyse der Art und Dauer des Kontakts mit dieser, also der „language of input for heritage speakers“ (Benmamoun et al. 2013, 134). Dabei spielt das Alter eine bedeutende Rolle, da Kinder, die unter fünf Jahren die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen, ein zwar kleines, aber

dennoch zu berücksichtigendes Risiko haben, mit zunehmendem Alter schlechtere Kenntnisse in der Herkunftssprache aufzuweisen (Au, Knightly, Jun & Oh 2002; Au, Oh, Knightly, Jun & Romo 2008; Oh, Jun, Knightly & Au 2003). Herkunftssprecher*innen neigen zu einer besseren Entwicklung der mündlichen Kompetenz im Vergleich zur schriftlichen, was auf den Kontext des Inputs, nämlich überwiegend in oralen Konversationen im häuslichen Umfeld, zurückzuführen ist (Sánchez Abchi 2023; Valdes 2014).

1.2 Spanischsprachige Migrationsdynamiken nach Europa und Deutschland

Über die letzten Jahrzehnte hinweg entwickelte sich Europa zu einem wichtigen Ziel der spanischsprachigen Migration, die sich durch eine große Diversität im Hinblick auf die Herkunftsländer und damit die sozialen Profile der Einwanderer*innen kennzeichnet (Álvarez Mella 2019; Loureda, Mella, Blattner & Gutiérrez 2022; Loureda 2023; Loureda et al. 2023; Moreno Fernández & Álvarez Mella 2023). Die soziolinguistische Realität der spanischsprachigen Einwanderer*innen und Herkunftssprecher*innen in Europa gestaltet sich komplex und erfordert eine differenzierte Betrachtung ihrer Sprecher*innenprofile.

Während das Gebiet der Herkunftssprachen in den USA bislang eingehend untersucht wurde (Fairclough & Loureda in Vorbereitung; Montrul 2015; Montrul & Polinsky 2021a; Potowski 2018), steckt die Herkunftssprachenforschung in Europa, insbesondere zu Spanisch, noch in den Kinderschuhen. In den vergangenen Jahren jedoch, spätestens seit dem Einwanderungszustrom ab dem Jahr 2015, nahm die Debatte um den Umgang mit Herkunftssprachen in Familien mit Migrationshintergrund und die sprachliche Integration dieser sowie ihrer Nachkommen an Fahrt auf. Zusätzlich rückte auch die zunehmende Mobilität von Spanischsprecher*innen über verschiedene geografische Räume hinweg die Herkunftssprache Spanisch immer stärker in den Fokus des Forschungsinteresses (García García 2023b; Gross, Hansen, McMonagle, Duarte, Jiménez, Szelei & Pinho 2021; Romano Álvarez 2017; van Irizarri Suchtelen 2016).

Die bestehende Forschung zu Spanisch als Herkunftssprache in Europa fokussiert sich dabei im Allgemeinen auf den Spracherwerb unter verschiedenen Einflussfaktoren einerseits und ihre Situation im Bildungskontext andererseits (García García 2023b). Untersuchungen zur Situation des Spanischen als Herkunftssprache in den einzelnen Ländern Europas wurden von verschiedenen Wissenschaftler*innen durchgeführt: Bonomi (2010), Bonomi & Sanfelici (2018), Calvi (2011) und Giménez & Masid Blanco (2025) beschäftigten sich eingehend mit der spanischsprachigen Migration in Italien, den sich daraus entwickelnden Sprachphänomenen, soziolinguistischen, ethnolinguistischen sowie identitären Aspekten der

intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch und der Situation im Bildungssystem (Gross et al. 2021). Zu Slowenien untersuchte Arduengo (2021) die Situation der Herkunftssprache Spanisch mit Fokus auf identitäre Aspekte der Weitergabe. Zur für Schweden besonders relevanten Gruppe chilenischer Einwanderer*innen forschten Bylund & Jarvis (2011). In Frankreich beschäftigen sich Doquin de Saint-Preux, Hernández Gallego, Bordetas Bonilla & Arroyo González (2025) mit der Situation spanischsprachiger Familien und Ansó Ros (2019) leistete mit ihrer Publikation zur Rolle der Eltern im Prozess der Weitergabe der Herkunftssprache einen Beitrag zur Situation des Spanischen in Finnland. Alvarez Valdivia, Schneider & Carrasco (2016) untersuchten die Situation von Migrant*innen in Spanien und ihre Akkulturation an das Aufenthaltsland Spanien, Faneca, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer (2016) fokussierten sich auf die Stellung von Herkunftssprachen im Allgemeinen im portugiesischen Schulsystem. Boers, Sterken, van Osch, Parafita Couto, Grijzenhout & Tat (2020), van Osch & Sleeman (2018) und van Irizarri Suchtelen (2016) und untersuchten linguistische Charakteristika von Herkunftssprecher*innen des Spanischen in den Niederlanden, Buyse, González Melón & Gallego-García (2021) und Gallego-García (2023) forschten zu Spanisch als Herkunftssprache in Belgien. Zur Situation der Herkunftssprache Spanisch in der Schweiz lieferten Kabatek, Henriques Pestana, Blattner & Defrance (2022) und Sánchez Abchi (2018) zentrale Erkenntnisse. Einblicke zur Situation der Herkunftssprache Spanisch in Europa liefert zum einen das Forschungsprojekt *Spanish in Europe*, in dessen Rahmen auch die vorliegende Arbeit angelegt ist und aus dem bereits mehrere Publikationen unter anderem zur Situation der spanischen Sprache, inklusive zu ihrer Rolle als Herkunftssprache, in Deutschland, der Schweiz, Portugal und Italien veröffentlicht wurden. Auch García García (2023a) und Gross et al. (2021) beleuchten zentrale Fragen rund um Bildungsaspekte der Herkunftssprache Spanisch im europäischen Raum. Die Rolle der Familie im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache wurde bislang von Autor*innen wie beispielsweise Ansó Ros (2019), Álvarez Mella et al. (2023), Doquin de Saint-Preux et al. (2025), Giménez & Masid Blanco (2025), Gómez-Pavón Durán & Blattner (2025), King & Fogle (2013) und Lanza (2007) untersucht, doch bedarf es weiterer Forschung, um die komplexe Realität von Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland zu verstehen.

Der auf europäischer Ebene bestehende Forschungsbedarf zu Herkunftssprachen lässt sich auch an der Situation des Forschungsstands zu Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland erkennen. Zwar rückte der Themenbereich rund um Migrationssprachen und die sprachliche Integration von Familien mit Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren immer mehr in den Fokus des politischen und gesellschaftlichen Diskurses, doch können ohne

empirische Belege nur schwierig politische Entscheidungen getroffen, Handlungsempfehlungen für Akteure in Politik und Bildung oder spezifische Unterrichtsprogramme ausgesprochen und gestaltet werden. Die bislang in Deutschland durchgeführte Forschung zu Spanisch als Herkunftssprache zeichnet sich vor allem durch eine bildungsbezogene Komponente aus. So untersuchten Diaubalick, Guijarro-Fuentes & Schmitz (2020), Pomino et al. (2018) und Schmitz et al. (2016) grammatikalische Besonderheiten im von Herkunftssprecher*innen gesprochenen Spanisch, während Ferre-Pérez et al. (2022), García García (2019), García García, Prinz & Reimann (2020), García García (2022) und Ramos Méndez-Sahlander (2018) Herausforderungen der Herkunftssprache Spanisch im Bildungswesen und Romano Álvarez (2017) sowie Ramos & Romano (2017) im universitären Kontext beleuchten. Aus einer demolinguistischen Perspektive lieferten Loureda et al. (2020b) und Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) eine quantitative Untersuchung der Situation der spanischen Sprache in Deutschland und Álvarez Mella et al. (2023) beleuchteten die elterlichen Einstellungen zur Nutzung von Bildungsangeboten zur Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch.

1.2.1 *Spanisch als Herkunftssprache in Europa*

Zur Untersuchung der Realität der Spanischsprecher*innen kann auf verschiedene theoretische und methodologische Instrumente zurückgegriffen werden, wobei die Quantifizierung der Spanischsprecher*innen, insbesondere der Herkunftssprecher*innen, mit zahlreichen Herausforderungen einhergeht. Es bewährte sich der Ansatz einer demolinguistischen Analyse der Zusammensetzung und Dynamik der Gruppe der Spanischsprecher*innen (Moreno Fernández 2014). Linguistische oder soziolinguistische Daten zur Bevölkerung, geschweige denn zur zweiten Generation, werden in den europäischen Datenerhebungen wie Nationalstatistiken oder Volkszählungen entweder gar nicht oder wenn lückenhaft erhoben, wie Adler (2020), Extra (2017), Leeman (2023), Loureda (2023) und Loureda et al. (2023) kritisieren. Von der Bevölkerung gesprochene Sprachen bildeten demnach lange Zeit, genauer gesagt in den vergangenen 70 Jahren, keinen Bestandteil der in Europa durchgeführten Erhebungen, weshalb bedeutende Veränderungen der europäischen Sprachlandschaft beispielsweise durch Migrationsbewegungen nicht dokumentiert worden sind (Adler 2020: 1).

Dennoch sind Informationen zu Sprecher*innenzahlen von zentraler Bedeutung für politische Entscheidungen nicht nur im sprachlichen Bereich, sondern ebenso für Maßnahmen auf gesellschaftlicher Ebene und im Hinblick auf bildungspolitische Entscheidungen (Adler 2019: 198). Gerade für die Untersuchung von Herkunftssprachen liefern sie grundlegende

Informationen. In den vergangenen Jahren jedoch scheint das Interesse für Informationen zu den Sprachen der Bevölkerung in ganz Europa zu steigen: Das Vereinigte Königreich und Luxemburg beispielsweise integrierten Fragen zu den gesprochenen Sprachen ihrer Bevölkerung im Jahr 2011, Deutschland rückte 2017 mit einer Frage zur vorwiegend im Haushalt der befragten Person gesprochenen Sprache nach (Adler 2020: 1–2). Dass lediglich nach einer einzigen vorwiegend gesprochenen Sprache gefragt wird und die Realität mehrsprachiger Familien nicht berücksichtigt wird, unterstreicht deutlich die Notwendigkeit einer tiefergehenden Betrachtung der von der Bevölkerung verwendeten Sprachen.

Aufgrund der mangelhaften Datenlage kann die Quantifizierung der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa lediglich auf Grundlage von Rückschlüssen aus vorhandenen demografischen Daten der Bevölkerungsstatistik erfolgen. Auch wenn die Staatsangehörigkeit eines Individuums keine direkte Quelle zur Identifizierung seiner Sprachkompetenz darstellt, muss die ohnehin schwierig zu beurteilende Sprachkompetenz aus diesem Grund von soziodemografischen Daten abgeleitet werden, die durch den individuellen Lebenslauf der zu untersuchenden Person bestimmt wird (Krämer 2020: 24; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 67). Die Kombination verschiedener statistischer Quellen, die sich unterschiedlicher Methoden bedienen, ermöglicht eine Annäherung an ein möglichst präzises Bild der sozialen Realität der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa. Doch selbst anhand soziodemografischer Daten lässt sich die zweite Generation nur durch die Kombination verschiedener Daten zur Migration der spanischsprachigen Bevölkerung rekonstruieren, wie die Zahl der weiblichen Migrant*innen mit Migrationshintergrund eines spanischsprachigen Landes, die Geburtenrate je Frau aus dieser Bevölkerungsgruppe und weiterhin der Anteil an minderjährigen Personen an der Gesamtbevölkerung (Loureda et al. 2025: 4).

Ausgehend von dieser Zahl kann dann die sprachliche Kompetenz in der Herkunftssprache geschätzt werden. Zu diesem Zweck muss eine grobe Schätzung der Nachkommen von Personen mit Staatsangehörigkeit eines spanischsprachigen Landes vorgenommen werden; diese Daten stehen für die meisten europäischen Länder zur Verfügung (Loureda 2023: 18; Loureda et al. 2023: 30–32). Grundlage dieser Schätzung der Gruppe der Herkunftssprecher*innen bildet das Konzept der zweiten Generation, das in Kapitel 1.1.2 erläutert wurde.

An der Beschreibung des soziolinguistischen Profils der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa arbeiteten Loureda, Álvarez Mella & Blattner (2021), Loureda & Mella et al. (2022), Loureda (2023), Loureda et al. (2023), und Loureda et al. (2025). Eine detaillierte Charakterisierung der Herkunftssprecher*innen und ihrer sprachlichen Realität ermöglichen

Loureda et al. (2023) durch eine Annäherung an die sprachlichen Umstände ihrer Familie, indem sie ihre sprachliche Umgebung in förderlich und nicht-förderlich für die Weitergabe der Herkunftssprache unterteilen. Zu diesem Zweck wird einerseits der Aspekt der Verwendung des Spanischen als Sprache der familiären Kommunikation und andererseits die Präsenz bildungsbezogener Unterstützungsmöglichkeiten im familiären Umfeld, entweder durch schulische oder außerschulische Bildungsangebote, herangezogen (Álvarez Mella et al. 2023; He 2010; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Loureda et al. 2023; Moreno Fernández & Loureda 2023). Im Idealfall, also einem für die Weitergabe der Herkunftssprache maximal förderlichen Umfeld, sind alle genannten Kriterien stark ausgeprägt. Beispielsweise verwendet die Familie Spanisch zur Kommunikation mit den einzelnen Familienmitgliedern und hat darüber hinaus Zugriff auf Bildungsangebote zur Förderung der Herkunftssprache ihrer Nachkommen (Loureda et al. 2023: 42–43).

Von den insgesamt 42 Millionen Spanischsprecher*innen in Europa haben 5,4 Millionen Personen einen Migrationshintergrund (Loureda & Mella et al. 2022). Unter diesen Personen lassen sich verschiedene Profile unterscheiden:

migrantes de primera generación, personas procedentes de países hispanohablantes que han adquirido una nacionalidad europea, descendientes de inmigrantes o europeos retornados tras una experiencia migratoria en países iberoamericanos (Loureda 2023: 20)

Loureda et al. (2023: 27) ermittelten insgesamt 1,7 Millionen Herkunftssprecher*innen des Spanischen, die in den 44 Ländern Europas³ leben. Ein gutes Drittel von ihnen, circa 580.000 Personen, wohnen in Spanien. Die in Spanien lebende zweite Generation zeichnet sich durch ihr verhältnismäßig junges Alter aus, da der Großteil von ihnen jünger als 15 Jahre ist. Zu den häufigsten Herkunftsländern der in Spanien lebenden Herkunftssprecher*innen gehören Ecuador, Kolumbien und Bolivien (Loureda et al. 2023: 37). Ihre Sozialisation unterscheidet sich von der im Rest Europas lebenden Gruppe, da sie, obwohl sie außerhalb ihres Herkunftslandes leben, in einem überwiegend spanischsprachigen Umfeld sozialisiert werden. Bei dieser Sprecher*innengruppe ist grundsätzlich von einer muttersprachlichen Kompetenz in der Herkunftssprache auszugehen, da sie in ihrem täglichen Leben durch Familie, Bildung und Gemeinschaft in der spanischen Sprache sozialisiert sind (Álvarez Mella 2019). Ihre Situation

³ Zu den 44 berücksichtigten Ländern Europas gehören die folgenden: Albanien, Andorra, Armenien, Belgien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Nordmazedonien, Malta, Moldawien, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn und Vereinigtes Königreich. Länder ohne volle internationale Anerkennung, wie der Kosovo, werden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt. Die Daten für San Marino und den Vatikan sind in Italien enthalten, ebenso wie die für Monaco in Frankreich.

als Herkunftssprecher*innen des Spanischen unterscheidet sich folglich grundlegend von der im Rest Europa lebenden und muss daher getrennt betrachtet werden.

Hingegen leben insgesamt 1,2 Millionen Nachkommen von spanischsprachigen Einwanderer*innen, also Herkunftssprecher*innen des Spanischen, laut einer Schätzung von Loureda & Mella et al. (2022) und Loureda et al. (2023) auf Grundlage der demografischen Geburtsdaten der europäischen Bevölkerung in den restlichen Ländern Europas (Loureda et al. 2023: 40). Da sich die Ermittlung einer genauen Zahl in diesem Fall aufgrund mangelnder Daten noch schwieriger gestaltet, ist bei den 1,2 Millionen Herkunftssprecher*innen von einer Mindestzahl auszugehen, die durchaus noch höher liegen kann. Die Nachkommen dieser zweiten Generation, also die dritte Generation, können zwar ebenfalls Herkunftssprecher*innen des Spanischen sein und möglicherweise über Spanischkenntnisse verfügen, allerdings ist die Quantifizierung sehr schwierig aufgrund ihres Status als Staatsangehörige ihrer jeweiligen Aufenthaltsländer, in denen sie folglich nicht als Personen mit Migrationshintergrund erfasst sind (Loureda et al. 2021: 74).

Überwiegend lebt die Gruppe der spanischsprachigen Einwanderer*innen in Städten einer Größe von mindestens 500.000 Einwohner*innen: 30 % von ihnen verteilen sich dabei auf die urbanen Räume der vier bevölkerungsmäßig, politisch und wirtschaftlich führenden Länder Italien, Frankreich, Vereinigtes Königreich, Deutschland und die Schweiz (Bayona, Pujadas & Avila Tàpies: 13; Kabatek et al. 2022; Loureda et al. 2020b: 43; Loureda 2023: 21; Loureda et al. 2023: 41). Hauptsächlich stammen ihre Familien aus Peru, Kolumbien und Ecuador (Loureda 2023: 20). Auf Grundlage der demografischen Daten der ersten Generation lässt sich die Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen im Allgemeinen als eher jung beschreiben, da es sich bei den meisten von ihnen um Nachkommen von Einwanderer*innen handelt, die in den vergangenen zehn Jahren nach Europa gekommen sind (Loureda 2023: 22).

Die soziodemografischen Daten der ersten Generation ermöglichen weiterhin auch indirekte Aufschlüsse zur Kompetenz der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa. Da sie vorwiegend in Familienstrukturen leben, deren Elternteile unterschiedliche Nationalitäten haben, und die sich grundsätzlich eher negativ auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch auswirken, wie sich am Beispiel der in Deutschland lebenden Migrant*innen erkennen lässt und wie in Kapitel 2.1 zur Auswirkung der Familienzusammensetzung auf die familiäre Sprachpolitik erläutert wird, ist von einer in der Regel begrenzten Kenntnis der Herkunftssprache auszugehen.

Loureda (2023) und Loureda et al. (2023) gehen davon aus, dass lediglich 300.000 Herkunftssprecher*innen der insgesamt in Europa lebenden 1,1 Millionen Personen dieser umfassenden Gruppe über eine muttersprachliche Kompetenz in ihrer Herkunftssprache Spanisch verfügen. Diese Einschätzung führen sie auf die Kategorisierung ihres sozialen Umfelds in ein für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache vorteilhaftes Umfeld zurück. 31.000 Personen dieser Gruppe hingegen wachsen in einem tendenziell weniger vorteilhaften Umfeld auf, darunter 25.000 Personen in einem verhältnismäßig vorteilhaften Umfeld und weitere 6.000 Personen in weniger vorteilhaften Umgebungen. Dies wiederum lässt davon ausgehen, dass der Großteil der Gruppe, also zwei von drei Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa (800.000 Personen), lediglich über eine eingeschränkte Kompetenz in ihrer Herkunftssprache verfügen, da sie in eindeutig für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache unvorteilhaften Umgebungen aufwachsen. Sie sind demnach besonders gefährdet, nur unzureichende Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache auszubilden beziehungsweise diese mit der Zeit sogar gänzlich zu verlieren (Loureda 2023: 22–24; Loureda et al. 2023: 42–43).

Aktuelleren Schätzungen zufolge handelt es sich bei mehr als 310.000 Personen von ihnen um minderjährige Herkunftssprecher*innen (Loureda et al. 2025: 3). Mit knapp 273.000 Personen verteilt sich der Großteil von ihnen (88 %) auf die sieben europäischen Länder Frankreich (95.300 Herkunftssprecher*innen), Vereinigtes Königreich (48.300), Italien (40.100), Deutschland (39.200), Schweiz (22.500), Belgien (16.700) und die Niederlande (10.200). Sie leben damit grundsätzlich in vorteilhaften Umgebungen, da diese Länder Räume des sprachlichen Kontakts und der Mehrsprachigkeit darstellen, wodurch sich tendenziell auch mehr Möglichkeiten zur Förderung der Herkunftssprache finden lassen (Loureda et al. 2025: 4).

1.2.2 *Historische und gegenwärtige Migrationsdynamiken nach Deutschland*

Ähnlich wie in Europa gestaltet sich die Datenlage zu den Nachkommen von eingewanderten Personen in Deutschland, insbesondere zu ihrem Sprachgebrauch, grundsätzlich schwierig. Loureda et al. (2020b) und Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) widmeten sich mehrfach der Quantifizierung der Gruppe der Sprecher*innen des Spanischen in Deutschland und Europa, deren Erkenntnisse zur Zusammensetzung der Gruppe in den folgenden Abschnitten dargestellt werden. Zur Quantifizierung und Charakterisierung der spanischsprachigen Einwanderer*innen in Deutschland können unterschiedliche Quellen miteinander kombiniert werden, darunter beispielsweise amtliche deutsche Volkszählungen und Statistiken,

Umfragedaten zu Sprachkenntnissen und -gebrauch sowie Schätzungen. Offizielle Daten zu den in Deutschland gesprochenen Sprachen liegen nur eingeschränkt vor: Lediglich zwei Erhebungen liefern Daten zu den Sprachen der in Deutschland lebenden einheimischen und zugewanderten Bevölkerung, der Mikrozensus der amtlichen Statistik in Deutschland und die zuletzt 2022 und 2017 durchgeführte Deutschland-Erhebung durch das Leibniz-Institut für deutsche Sprache. Im Mikrozensus wurde erst 2017, erstmals seit 1950, wieder eine Frage zu den sprachlichen Charakteristiken der in Deutschland lebenden Personen integriert, nämlich nach der im Haushalt der befragten Person vorwiegend gesprochenen Sprache. Dass diese Fragestellung nur wenig realen Mehrwert für eine eingehende soziolinguistische Betrachtung der in Deutschland lebenden Bevölkerung bietet, führt Adler (2020) auf folgende Kritikpunkte zurück: Trotz klaren Empfehlungen der Vereinten Nationen zur Gestaltung einer sprachlichen Befragung mehrsprachiger Haushalte wird im Zensus nicht nach mehreren Sprachen, sondern lediglich nach einer vorwiegend gesprochenen Sprache gefragt. Darüber hinaus wird der befragten Person nicht nur nicht die Möglichkeit gegeben, mehrere Sprachen gleichzeitig anzugeben, sondern sie muss sich weiterhin auf vorgeschlagene Sprachen festlegen; Sprachen, die nicht in der Auflistung genannt werden, werden unter verallgemeinernden Kategorien wie beispielsweise „andere afrikanische Sprache“ zusammengefasst (Adler 2020: 2).

Da sich bislang nichts an der Gestaltung der Datenerhebung geändert hat und folglich keine konkreteren soziolinguistischen Daten zur in Deutschland lebenden spanischsprachigen Bevölkerung und ihren Nachkommen vorliegen, können diese lediglich über die im Mikrozensus vertretene Frage nach der vorwiegend im Haushalt gesprochenen Sprache beschrieben werden und die sich daraus ableitende Einteilung in vorteilhafte und nicht vorteilhafte Umfeld der Herkunftssprecher*innen sowie Rückschlüsse aus erhobenen Daten zum soziodemografischen Profil der in Deutschland lebenden Bevölkerung erfolgen (Adler 2019; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022). Die Ergebnisse der im Haushalt vorwiegend gesprochenen Sprache können dennoch als Indikator für Sprachmuster der in Deutschland lebenden Bevölkerung dienen.

Den wohl wichtigsten Ausgangspunkt zum Verständnis der heutigen Situation von Herkunftssprachen in Europa, insbesondere in Deutschland und insbesondere des Spanischen, bildet die Einwanderung von Gastarbeitern⁴ der 60er-Jahre. Die Entwicklungen bilden die Grundlage für die Konfigurierung der heutigen Herkunftssprecher*innen, weshalb vorhergehende Ereignisse nicht im Detail berücksichtigt werden. Vor dem Ersten Weltkrieg

⁴ An dieser Stelle wird bewusst die maskuline Form verwendet, da es sich in der Regel um männliche Einwanderer handelte und die Bewegung als „Gastarbeiterbewegung“ bekannt ist.

ging die größte Arbeitsmigration von Italien aus, wo Arbeitskräfte ihr Heimatland verließen, um in nordwesteuropäischen Ländern wie Frankreich, Belgien, Luxemburg, der Schweiz und Deutschland zu arbeiten. Nach dem Ersten Weltkrieg schlossen sich auch Ungarn, Jugoslawien und die Tschechoslowakei den Migrationsabkommen an (Rass 2012: 53–56). Nach dem zweiten Weltkrieg dann, im Zuge des westeuropäischen Wirtschaftsaufschwungs während des Wiederaufbaus, beginnt die Zeit Deutschlands als „popular migration destination“ (Flores, Kupisch & Rinke 2017: 220) und Arbeitskräfte aus Süd- und Osteuropa werden eingeladen, um eine begrenzte Zeit in den wirtschaftlich stärkeren europäischen Ländern zu arbeiten und danach wieder in ihre Heimatländer zurückzukehren. In den folgenden Jahrzehnten wandelt sich Europa auf ökonomischer, sozialer und politischer Ebene, wodurch diese Phase allgemein geprägt war von einer rasant wachsenden Weltwirtschaft sowie dem Ausbau der Arbeitsmärkte Europas (Oltmer 2012: 9).

In Deutschland geschah dieser Wandel zeitgleich mit dem Wiederaufbau und dem folgenden Wirtschaftswunder, wodurch der Bedarf an zusätzlicher Arbeitskraft weiter anstieg (Gualda 2001: 187–188; Oltmer 2012: 9). Auch in zahlreichen anderen Ländern Süd- und Westeuropas wurden zunehmend Arbeitskräfte für den Wiederaufbau bestimmter Branchen des Arbeitsmarktes benötigt, mit dem größtenteils körperlich anstrengende Tätigkeiten in Produktion und Industrie einhergingen (Gualda 2001: 185–188; Oltmer 2012: 9–10; Rass 2012: 53–54). Die Lage begann sich zu verändern: Zwar blieben die bis dahin zwischen den Ländern etablierten Abkommen weiterhin bestehen, doch konnte das bis zu diesem Zeitpunkt hauptsächliche Ursprungsland für Gastarbeiter, Italien, die stark erhöhten Bedürfnisse der Industrienationen nach zusätzlicher Arbeitskraft nicht mehr vollständig abdecken (Gualda 2001: 186–188; Oltmer 2012: 11; Rass 2012: 53–56). Auf der einen Seite kam es zu unregelmäßigen Wanderungsbewegungen in Richtung Westeuropa von spanischen, portugiesischen, griechischen und auch türkischen Arbeitern, andererseits wurden immer mehr Wanderungsverträge zur „regulierten Anwerbung von Arbeitskräften“ abgeschlossen (Rass 2012: 53). Diese Anwerbeabkommen bildeten zentrale Instrumente der Nachkriegsmigrationspolitik (Oltmer 2012: 10). Während bis 1959 nur 15 solcher Abkommen existierten, verdreifachte sich ihre Zahl bis 1974; mehr als drei Viertel wurden in den 1960er Jahren abgeschlossen und integrierten dabei rund 30 Millionen Menschen in die innereuropäische Arbeitsmigration. Die Abkommen zielten auf kurzfristige Arbeitsaufenthalte der Gastarbeiter ab, die nach Beendigung ihrer Arbeit zurückkehren sollten (Pries 2001: 16; Rass 2012: 53–55).

Grundlage für die Migrationsgeschichte der Gastarbeiter bildet das am 29.03.1960 zwischen Deutschland und Spanien unterzeichnete Anwerbeabkommen, mit dem zwischen 1955 und 1973 mehr als 2,6 Millionen Einwanderer*innen nach Deutschland kamen, und das einerseits dem Zuwanderungsland Deutschland neue und für das Wirtschaftswunder erforderliche Arbeitskräfte bescherten, und andererseits den angeworbenen Arbeitern der Abwanderungsländer Spanien und Griechenland die Integration in einen lohnenden Arbeitsmarkt ermöglichten (Ramos Méndez-Sahlander 2018). Durch die Zusammenarbeit der spanischen Auswanderungsbehörde und der deutschen Arbeitsverwaltung gelang eine kontrollierte Arbeiterwanderung, bei der sowohl die Interessen des Abwanderungslands als auch die des Einwanderungslandes berücksichtigt wurden. Im Gegensatz zu Ländern wie Frankreich, wo illegale Zuwanderung aus Spanien keine Seltenheit war, konnten so mehr als drei Viertel aller Zuwanderer registriert werden (Oltmer 2012: 10; Rass 2012: 59–62). Die häufigsten Herkunftsländer der in Deutschland tätigen Gastarbeiter waren Italien, Spanien, Griechenland, die Türkei, Portugal und das damalige Jugoslawien (Ferre Pérez 2021; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Etwa 600.000 der insgesamt 2,6 Millionen Gastarbeiter stammten aus Spanien, darunter kamen zwei Drittel von ihnen durch das Anwerbeabkommen nach Deutschland (Muñoz Sánchez 2004).

Zwar versuchte die deutsche Regierung in den 1980er Jahren angesichts steigender Arbeitslosigkeit die Zahl der Zuwanderer*innen durch das so genannte Rückkehrhilfegesetz zu reduzieren, doch die bereits im Anwerbeabkommen vorgesehene Rückkehr der Gastarbeiter blieb in vielen Fällen aus, da sich die wirtschaftliche Lage in den süd- und osteuropäischen Ländern parallel zum Aufschwung in Westeuropa stetig verschlechterte (Muñoz Sánchez 2004; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Ein bedeutender Teil dieser ersten Generation, die als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen war, ließ sich schließlich langfristig in Deutschland nieder, auch weil sie sich bessere Lebens- und Bildungsmöglichkeiten für ihre Nachkommen erhofften (Ramos Méndez-Sahlander 2018). Deren Kinder, die dann in zweiter Generation, und Enkelkinder, die noch später in dritter oder vierter Generation geboren wurden, sind zum Teil die in dieser Arbeit untersuchten Herkunftssprecher*innen.

Um die Situation der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland adäquat zu beschreiben, ist zunächst eine Betrachtung der aktuellen spanischsprachigen Migration in Deutschland erforderlich. Eine Möglichkeit zur Analyse dieser Untersuchung bietet eine demolinguistische Analyse, anhand der die Zusammensetzung, Dynamik und Struktur einer bestimmten Bevölkerungsgruppe beschrieben wird, die sich durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache kennzeichnet (Loureda et al. 2020b, 2022; Moreno Fernández 2014).

Diese Analyse erfolgt anhand der soziodemografischen Daten zu deutschen Haushalten, in denen mindestens eine Person aus einem spanischsprachigen Land lebt. Diese Analyse ermöglicht nicht nur Einblicke in die Zusammensetzung der Haushalte, sondern auch in die Bedingungen, unter denen die Herkunftssprache innerhalb der Familie weitergegeben wird. Insbesondere in Kontexten, in denen die Herkunftssprache eine Minderheitensprache ist (Lanza 2021; Spolsky 2009) – wie es bei Spanisch in Deutschland der Fall ist –, beeinflusst die Zusammensetzung des Haushalts maßgeblich die familiäre Sprachpolitik und somit den sprachlichen Input, den die Herkunftssprecher*innen im Spanischen erhalten (Guardado 2018; King et al. 2008; Montrul 2015). Auf Basis dieser Beschreibung lassen sich Rückschlüsse auf die Gruppe ihrer Nachkommen, die in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen, ziehen.

In Deutschland werden diese Daten jährlich durch das Statistische Bundesamt erhoben. Im Jahr 2025 leben insgesamt circa 355.000 nicht in Deutschland eingebürgerte Einwanderer*innen aus spanischsprachigen Ländern in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2025b). Die Tendenz ist dabei leicht steigend, lebten noch 2023 insgesamt 334.640 spanischsprachige Einwanderer*innen im Land (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). In der Betrachtung der gesamten Einwanderung nach Deutschland stellt die Einwanderung aus spanischsprachigen Ländern dabei lediglich einen Anteil von 2,4 % der insgesamt im Jahr 2023 in Deutschland lebenden 13.895.870 Migrant*innen dar (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Die Gruppe zeigt damit grundsätzlich eine leicht abnehmende Tendenz, machte sie 2019 noch einen Anteil von 2,5 % aus (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022). Damit ist Spanisch keine der zehn am häufigsten vertretenen Migrationssprachen in Deutschland (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 27). Die wichtigste Herkunftssprache ist mit 1,5 Millionen Sprecher*innen im Jahr 2014 Türkisch (Ramos Méndez-Sahlander 2018: 493). Weitere häufig gesprochene Herkunftssprachen sind Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch (Hopf 2011; Mehlhorn 2020).

Inbesondere für die Fachkräftezuwanderung aus spanischsprachigen Ländern jedoch stellt Deutschland weiterhin ein beliebtes Ziel dar (Loureda, Moreno Fernández, Álvarez Mella & Scheffler 2020a). Die meisten spanischsprachigen Einwanderer*innen stammen dabei aus Spanien, daran hat sich seit Beginn der Einwanderungswelle im Zuge der Gastarbeiterbewegung 1960 wenig verändert (Loureda et al. 2020a, 2020b, 2022; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Allein mit der Wirtschaftskrise und der daraus resultierenden Rezession in Spanien kamen 2013 mehr als 44.000 weitere Spanier*innen nach Deutschland (Ramos Méndez-Sahlander 2018). Mehr als die Hälfte der spanischsprachigen Einwanderer*innen (57 %) stammen aus Spanien (Statistisches Bundesamt 2025b). Dennoch

zeigt sich in den letzten Jahren, dass tendenziell die Einwanderung aus lateinamerikanischen Ländern deutlich zunimmt (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 33). Unter den spanischsprachigen Herkunftsländern Lateinamerikas stellen Kolumbien (10 %), Mexiko (7 %), Venezuela (5 %) und Peru (4 %) die zahlenmäßig größten Gruppen der spanischsprachigen Einwanderung in Deutschland dar. Diese vier Länder führen somit die Liste der lateinamerikanischen Herkunftstaaten an und machen zusammengenommen rund ein Viertel der gesamten spanischsprachigen Bevölkerung aus (Statistisches Bundesamt 2025b). Ihre vergleichsweise hohe Präsenz verweist auf etablierte Migrationsdynamiken, die teilweise historisch gewachsen sind oder durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen beeinflusst wurden (Loureda et al. 2020b).

Die Betrachtung der Herkunft der spanischsprachigen Einwanderer*innen ist für ein globales Verständnis der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland insofern relevant, als dass a) der Zugang zu Bildungsangeboten für Spanisch als Herkunftssprache je nach Herkunftsland mehr oder weniger möglich ist, da diese überwiegend von der spanischen Auslandsscholarbeit (*Acción Educativa Exterior*) gesteuert werden und sich damit bevorzugt an Personen mit spanischer Staatsangehörigkeit richten; b) der Herkunftsstaat Rückschlüsse auf den Aufbau sprachlicher Kompetenz spanischsprachiger Personen in Deutschland, insbesondere der Herkunftssprecher*innen, ermöglicht; c) die Herkunft der Einwanderer*innen mit einer Diversität an Einstellungen und Ideologien im Hinblick auf die Herkunftssprache und -kultur einhergeht (Álvarez Mella et al. 2023; Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

Diese Unterschiede zwischen dem Herkunftsland Spanien und anderen spanischsprachigen Herkunftsländern zeigen sich weiterhin deutlich in der Betrachtung der Migrationsmotive der Einwanderer*innen, die diese in der Haushaltsbefragung Mikrozensus 2023 des Statistischen Bundesamts angaben. Während Einwanderer*innen aus Spanien eher aus beruflichen oder familiären Gründen nach Deutschland kommen, stehen bei Migrant*innen aus Lateinamerika häufiger Asyl und Ausbildung im Vordergrund. Arbeit stellt vor allem für Einwanderer*innen aus Spanien einen häufigen Einwanderungsgrund dar (29 %), während dieses Motiv bei Migrant*innen aus anderen spanischsprachigen Ländern (23 %) deutlich weniger relevant ist. Die Ausbildung hingegen scheint für Migrant*innen aus Iberoamerika (21 %) wichtiger zu sein als für Einwanderer*innen aus Spanien (11 %). Asyl wiederum spielt für knapp ein Viertel der Einwanderer*innen aus Lateinamerika eine Rolle in der Entscheidung zur Migration, während dieser Anteil bei Einwanderer*innen aus Spanien mit 11 % deutlich niedriger liegt (Statistisches Bundesamt 2024). Dies verweist auf strukturelle Unterschiede in

den Herkunftsländern und unterstreicht die Heterogenität der Beweggründe innerhalb der spanischsprachigen Migration. Grundsätzlich stellen für die spanischsprachige Einwanderung nach Deutschland persönliche Beziehungen einen starken Antrieb in ihrer Entscheidung dar: So gab die Hälfte (50 %) der spanischsprachigen Einwanderer*innen die Gründung oder Zusammenführung ihrer Familie als Motiv für ihre Einwanderung an. Besonders für Migrant*innen aus Spanien ist dieser Grund zentral, was sich daran zeigt, dass die Familienzusammenführung als Migrationsmotiv bei 39 % der Einwanderer*innen aus Spanien angegeben wird (Statistisches Bundesamt 2024).

In den statistischen Erhebungen aus dem Jahr 2019 zeigte sich diesbezüglich ein leicht abweichendes Bild: Damals gab mehr als die Hälfte (53 %) der spanischsprachigen Einwanderer*innen die Gründung oder Zusammenführung ihrer Familie als Motiv für ihre Migration an. Besonders für Migrant*innen aus Spanien ist dieser Grund nach wie vor zentral, scheint aber tendenziell leicht abzunehmen, wie die Daten von 2023 vermuten lassen. Schon 2019 schien der Wunsch nach persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung eine wichtige Rolle für die Einwanderer*innen zu spielen, wie 36 % der spanischsprachigen Migrant*innen angaben (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 60–61).

Der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung spiegelt sich auch in ihrem Bildungs- und Berufsprofil wieder: Mit 22 % der spanischsprachigen Einwanderer*innen, die über einen Hochschulabschluss verfügen, positionierte sich die Gruppe schon im Jahr 2019 über dem deutschen Durchschnitt. Dies wiederum ist auch an ihrer Integration in den deutschen Arbeitsmarkt zu erkennen, wo der Großteil der spanischsprachigen Einwanderer*innen (69 %) im Alter von 18 bis 65 Jahren beschäftigt oder selbstständig tätig ist (Loureda et al. 2020b: 62).

Auch in Bezug auf das Alter der spanischsprachigen Einwanderung lässt sich eine deutliche Tendenz erkennen: Mit einem Durchschnittsalter von 37,9 Jahren zum Stichtag 1. Januar 2025 lässt sich die Gruppe der spanischsprachigen Einwanderung als vergleichsmäßig jung beschreiben (Statistisches Bundesamt 2025b). Dies bestätigt insbesondere eine Betrachtung des Durchschnittsalters der Gruppe im Jahr 2019, wo dieses noch bei 42,8 Jahren lag (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022). Die spanischsprachige Migration in Deutschland konzentriert sich folglich auf das mittlere Erwachsenenalter, womit sich der Großteil der Zugewanderten überwiegend im erwerbsfähigen Alter befindet: Die Mehrheit der in Deutschland lebenden spanischsprachigen Einwanderer*innen stammt aus den Altersgruppen zwischen 21 und 50 Jahren, die zusammen rund 62 % der Gesamtgruppe ausmachen. Besonders stark vertreten ist dabei die Gruppe der 31- bis 40-Jährigen mit 24 %. Kinder und Jugendliche unter 20 Jahren stellen etwa 15 % der spanischsprachigen

Bevölkerung. Der Anteil älterer Personen ab 61 Jahren liegt insgesamt bei rund 11 %, wobei auffällt, dass Migrant*innen aus Spanien in diesen Altersgruppen deutlich stärker vertreten sind als jene aus Lateinamerika, was sich mit der historischen Einwanderung der Gastarbeiter aus Spanien erklären lässt (Statistisches Bundesamt 2025b).

Der Einfluss der Gastarbeiterbewegung auf die heutige Situation der spanischsprachigen Einwanderung lässt sich weiterhin an der Aufenthaltsdauer der Einwanderer*innen erkennen. Hier zeigt sich ein deutliches Gefälle zwischen den Herkunftsregionen: Während zum Stichtag 1. Januar 2025 spanische Einwanderer*innen im Schnitt seit 21,7 Jahren in Deutschland leben, liegt der entsprechende Durchschnitt für Einwanderer*innen aus Lateinamerika bei nur 1,7 Jahren (Statistisches Bundesamt 2025b). Dies weist auf sehr unterschiedliche Migrationsgeschichten hin: Die Zuwanderung aus Spanien ist deutlich länger etabliert, was sich auch daran zeigt, dass fast 29 % der spanischen Befragten seit über 40 Jahren in Deutschland leben. Weitere rund 45 % leben seit mindestens zehn Jahren im Land. Demgegenüber ist die Zuwanderung aus Lateinamerika ein wesentlich jüngeres Phänomen: Die Mehrheit der eingewanderten Personen aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas (59 %) lebt seit weniger als zehn Jahren in Deutschland. Entsprechend liegt auch der Anteil mit mehr als 20 Jahren Aufenthaltsdauer insgesamt unter 20 % (Statistisches Bundesamt 2025b). Die Gesamtgruppe der spanischsprachigen Einwanderung in Deutschland ist damit durch eine ungleiche Aufenthaltsdauer gekennzeichnet. Während die Gruppe aus Spanien eher durch langjährige Migration geprägt ist – teilweise noch aus der Zeit der Gastarbeitereinwanderung – herrscht bei der lateinamerikanischen Zuwanderung eine eher jüngere Migrationsdynamik vor.

Weiterhin leben tendenziell mehr spanischsprachige Frauen als Männer im Land: Insgesamt sind 51 % der spanischsprachigen Einwanderer*innen weiblich und 49 % männlich (Statistisches Bundesamt 2025b). Dies rührt hauptsächlich von Einwandererinnen aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas, in deren Gruppe 56% weiblich sind, während es sich bei den Einwanderern aus Spanien hauptsächlich um Männer handelt (52 %) (Statistisches Bundesamt 2025b). Diese Verteilung entspricht in etwa den Daten aus dem Jahr 2019 und weist auf eine weitgehend konstante demografische Struktur innerhalb der spanischsprachigen Migrationsbevölkerung hin (Loureda et al. 2020b: 57).

Die geografische Verteilung der spanischsprachigen Bevölkerung unter Berücksichtigung ihrer soziodemografischen Merkmale kann Aufschluss über mögliche Netzwerke zur Förderung integrativer Prozesse geben (Guardado 2018; Moreno Fernández & Loureda 2023). Die spanischsprachige Migration in Deutschland weist dabei eine auffällige Konzentration in bestimmten Regionen und urbanen Zentren mit hoher Bevölkerungsdichte

auf. So verteilen sich die Einwanderer*innen spanischsprachiger Länder hauptsächlich auf die sechs bevölkerungsreichsten und wirtschaftlich leistungsstärksten der insgesamt sechzehn Bundesländer – Regionen, die gemeinsam rund 78 % des deutschen Bruttoinlandsprodukts erwirtschaften, was ihre zentrale wirtschaftliche Bedeutung unterstreicht und sie zugleich als besonders attraktive Zielorte für spanischsprachige Migrant*innen ausweist (Valero Fernández et al. in Vorbereitung): 2025 lebten knappe 81 % (ca. 286.730 Personen) in Nordrhein-Westfalen (23 %), Bayern (15 %), Baden-Württemberg (13 %), Hessen (12 %), Berlin (10 %) und Niedersachsen (8 %) (Statistisches Bundesamt 2025b).

Dass es die Gruppe vorwiegend in diese Bundesländer zieht, verwundert nicht angesichts der Betrachtung ihrer Präferenz für urbane Räume: 94 % der in Deutschland lebenden spanischsprachigen Einwanderer*innen wohnen in Städten mit mehr als 250.000 Einwohner*innen (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Mehr als die Hälfte der neu zugewanderten spanischsprachigen Personen lebt demnach in Ballungsräumen mit mehr als einer halben Million Einwohner*innen wie Berlin, München, Hamburg, Frankfurt, Köln, Dortmund und Düsseldorf sowie Leipzig. Urbane Räume ziehen Migrant*innen insbesondere aufgrund ihres vielfältigen wirtschaftlichen, sozialen und beruflichen Angebots an (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 48). Gerade die spanischsprachige Migration, die in bestimmten Regionen Deutschlands eine hohe Bevölkerungsdichte aufweist, begünstigt die Schaffung sozialer Netzwerke, in denen die spanische Sprache eine starke Präsenz hat. Dadurch können diese urbanen Regionen mit einer hohen Konzentration von Spanischsprecher*innen einen förderlichen Rahmen für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache darstellen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Moreno Fernández 2024).

1.2.3 *Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland heute*

Ein umfassendes Verständnis der familiären Sprachpolitik spanischsprachiger Familien in Deutschland erfordert eine präzise Charakterisierung der Herkunftssprecher*innen unter Berücksichtigung ihrer Migrationsbiografie. Die im vorherigen Abschnitt dargelegten Aspekte, einschließlich der geografischen Verteilung der spanischsprachigen Migration innerhalb Deutschlands, sind dabei von zentraler Relevanz für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache. Wie in den folgenden Abschnitten erläutert wird, stellt der Geburtsort bzw. das Alter, in dem sie in das Aufenthaltsland kamen, je nach Migrationsgeneration, das zentrale Kriterium zur Erfassung der Migrationsbiografie dieser Sprecher*innengruppe dar. Tatsächlich werden in Deutschland keine statistischen Daten zum Alter erhoben, weshalb auf Daten zum

Geburtsort der Herkunftssprecher*innen zurückgegriffen werden muss (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Diese werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) gehen von insgesamt 143.940 Herkunftssprecher*innen des Spanischen der zweiten Generation aus, die im Jahr 2019 in Deutschland leben (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 70). Bei ihnen handelt es sich um Nachkommen von mindestens einem*r spanischsprachigen Migranten*in (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 104–105). Zählt man hierzu auch die dritte Generation hinzu, so beläuft sich die Zahl auf 157.217 Personen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 104). Valero Fernández et al. (in Vorbereitung) gehen davon aus, dass im Jahr 2023 mindestens 39.155 von diesen minderjährig sind und dass jede*r dritte spanischsprachige Einwanderer*in für mindestens eine*n der Herkunftssprecher*innen verantwortlich ist. Die Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland ist damit vergleichsweise klein, da sie lediglich 0,05 % der Gesamtbevölkerung des Landes ausmacht und 0,3 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

72 % der minderjährigen Herkunftssprecher*innen gehören der ersten Generation an, sie sind nicht in Deutschland geboren, sondern wanderten im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland ein. Während 70 % der ersten Generation zwischen 6 und 15 Jahre alt sind, ist der absolute Großteil der zweiten Generation (92 %) jünger als 10 Jahre alt (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Beide Daten legen, ohne zusätzliche Maßnahmen zur Förderung, ein hohes Risiko für einen Verlust der Herkunftssprache nahe, was sich wie folgt erklären lässt: Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass für in Deutschland geborene Herkunftssprecher*innen in zweiter Generation die deutsche Sprache die dominante Sprache darstellt, weil sie in dieser von klein auf sozialisiert werden. Auch Herkunftssprecher*innen der ersten Generation, die ihr Herkunftsland im frühen Kindesalter während einer noch nicht abgeschlossenen Phase der sprachlichen Entwicklung verließen, kommen schon in sehr jungen Lebensjahren mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in Kontakt, wodurch die Herkunftssprache mehr und mehr in den Hintergrund tritt (Pauwels 2016). Dieses Risiko minimiert sich, je später die Herkunftssprecher*innen ihr Herkunftsland verlassen, da sie dann schon einen Großteil ihrer sprachlichen Entwicklung in der Herkunftssprache abgeschlossen haben. Da dies auf die Gruppe der in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen allerdings nicht zutrifft, muss von einem hohen Risiko des Verlusts der Herkunftssprache ausgegangen werden (Fail, Thompson & Walker 2004; Guardado 2018).

Hinzu kommen weitere Faktoren, die sich tendenziell negativ auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache auswirken können: 1) der Prozentsatz an exogamen Ehen

zwischen einer spanischsprachigen und einer deutschsprachigen Person, 2) der Prozentsatz an Haushalten, in denen nicht vorwiegend Spanisch gesprochen wird, 3) die Aufenthaltsdauer in Deutschland (Flores, Santos, Jesus & Marques 2017) und 4) das sozioökonomische Profil der Familien (Doyle 2013; Okita 2002). Inwiefern sich diese Faktoren negativ bzw. positiv auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache auswirken können, wird in den folgenden Zeilen erläutert.

Unabhängig von ihrer Herkunft ist bei in Deutschland lebenden Personen unter 18 Jahren aufgrund ihres Aufwachsens und der damit einhergehenden sprachlichen Primärsozialisation in einem deutschsprachigen Umfeld grundsätzlich davon auszugehen, dass sie die deutsche Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sie einen bedeutenden Anteil ihres täglichen Lebens mit deutschsprachigen Personen in Situationen des öffentlichen Lebens und Bildungseinrichtungen verbringen, wo sie in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ihres Aufenthaltslandes, der deutschen Sprache, sozialisieren. Diesen Individuen wird daher grundsätzlich ein niedrigeres Niveau in ihrer Herkunftssprache zugeschrieben, da sie zumeist überwiegend bis ausschließlich im familiären Umfeld verwendet wird (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 103). Im Falle der Herkunftssprecher*innen des Spanischen bedeutet dies, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit über geringere Kenntnisse in Spanisch als in Deutsch verfügen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 67). Besonders der im familiären Umfeld produzierte Input ist von Bedeutung für den frühkindlichen Spracherwerb, da dieser durch das kindliche Bedürfnis nach grundlegender Kommunikation mit den Eltern gesteuert wird (Silva-Corvalán 2014). Je höher dieser Input also ist, desto wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache und je mehr die Herkunftssprache verwendende Personen im selben Haushalt wie das Kind wohnen, desto höher ist der Input. Wächst nun aber ein Kind in einem Haushalt auf, in dem nicht beide Elternteile die Herkunftssprache sprechen, so fällt der Input in Spanisch geringer aus (De Houwer 2007; Loureda et al. 2023).

In Deutschland ist dies ein besonders auffälliges Phänomen, da die große Mehrheit der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in exogamen Familien, bestehend aus einem deutsch- und einem spanischsprachigen Elternteil, aufwächst: 62 % der verheirateten spanischsprachigen Einwanderer*innen leben in einer Ehe mit einer Person deutscher Staatsangehörigkeit. Migrant*innen aus Lateinamerika sind dabei deutlich häufiger mit deutschen Staatsbürger*innen verheiratet (70 %) als Migrant*innen aus Spanien (55 %) (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Der deutsche Prozentsatz ist verglichen mit dem Rest Europas sehr hoch; in der Schweiz beispielsweise leben 44 % der eingebürgerten

spanischsprachigen Einwanderer*innen in exogamen Ehen mit Personen nicht-spanischsprachiger Herkunft (Loureda et al. 2023: 40). Diese familiäre Zusammensetzung wirkt sich tendenziell eher nachteilig auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache aus, da davon auszugehen ist, dass die Herkunftssprecher*innen durch einen nicht-spanischsprachigen Elternteil weniger Input in ihrer Herkunftssprache erhalten (De Houwer 2007) und die Sprache der Mehrheitsgesellschaft tendenziell häufiger in der familiären Kommunikation verwendet wird (Pauwels 2016: 88).

Diese Tendenz bestätigen ebenfalls die im Mikrozensus 2023 erhobenen Daten zu den hauptsächlich verwendeten Sprachen innerhalb der deutschen Haushalte. Auf Grundlage dieser gehen Valero Fernández et al. (in Vorbereitung) davon aus, dass nur in knapp der Hälfte der Haushalte (46 %), in denen eine spanischsprachige Person oder ein Nachkomme von ihr lebt, Spanisch auch tatsächlich die hauptsächlich verwendete Sprache zur familiären Kommunikation ist. In der Befragung aus dem Jahr 2018 lag dieser Anteil noch bei 31 % (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Laut Mikrozensus spielt Deutsch grundsätzlich auch in Familien mit Einwanderungsgeschichte eine zentrale Rolle: So nutzen 76 % der Personen mit Migrationshintergrund Deutsch im häuslichen Umfeld – entweder ausschließlich (22 %) oder in Kombination mit anderen Sprachen (54 %). Dennoch bleibt die Herkunftssprache für viele wichtig: Unter den Mehrsprachigen sprechen 79 % zu Hause vorrangig eine andere Sprache als Deutsch. Das verdeutlicht die Bedeutung des Deutschen als verbindende Alltagssprache, bei gleichzeitiger Verwendung der Herkunftssprache (Statistisches Bundesamt 2025c).

Wie zuvor erläutert, ist von höheren Erfolgchancen der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache auszugehen, wenn Spanisch in der familiären Kommunikation verwendet wird. Dies lässt annehmen, dass die 46 % der in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen, die in Haushalten leben, in denen vorwiegend Spanisch gesprochen wird, mit hoher Wahrscheinlichkeit über eine muttersprachliche Kompetenz zumindest in der mündlichen Kommunikation in Spanisch verfügen. Für die restlichen 74 % der Gruppe wiederum bedeutet es, dass sie in Haushalten leben, in denen nicht Spanisch vorwiegend gesprochen wird, was wiederum für eine niedrigere Kompetenz in ihrer Herkunftssprache spricht (De Houwer 2007; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 69–70; Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Tatsächlich weist die in Deutschland lebende dritte Generation der spanischsprachigen Einwanderer*innen gewisse Parallelen zur von Fishman (2001) und Valdés (2001) beschriebenen Drei-Generationen-Regel auf, nach der die

Kompetenz in der Herkunftssprache von Generation zu Generation, die nicht mehr im Herkunftsland aufwächst, kontinuierlich abnimmt (siehe Kapitel 1.1.2).

Im Hinblick auf 2) die Aufenthaltsdauer in Deutschland wachsen die Herkunftssprecher*innen wiederum in einem vorteilhaften Kontext auf, da die meisten von ihnen erst vor verhältnismäßig kurzer Zeit nach Deutschland kamen: 44 % leben seit weniger als fünf Jahren in Deutschland, 57 % seit weniger als zehn Jahren (Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

Auch im Hinblick auf 4) das sozioökonomische Profil der Familien, in denen die Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland aufwachsen, lässt sich ein vorteilhafter Kontext für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache erkennen: Wie im vorangehenden Abschnitt erläutert, handelt es sich bei der spanischsprachigen Einwanderung um eine Gruppe, die verhältnismäßig erfolgreich in den deutschen Arbeitsmarkt integriert ist und über ein überdurchschnittliches Einkommen verfügt: 69 % der 18- bis 65-Jährigen sind erwerbstätig oder selbstständig (Loureda et al. 2020b: 62; Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Ihr durchschnittliches monatliches Netto-Einkommen liegt bei 2.541 € und positioniert sich damit 10 % über dem Durchschnittseinkommen der gesamten in Deutschland lebenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund (2.302 € pro Monat) sowie 6 % über dem durchschnittlichen Einkommen der gesamtdeutschen Bevölkerung (2.379 € pro Monat) (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). 22 %, ein deutschlandweit überdurchschnittlich großer Anteil, von ihnen verfügen weiterhin über einen Hochschulabschluss (Loureda et al. 2020b: 62). Diese Charakteristika begünstigen die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache, da das hohe sozioökonomische Profil der Gruppe den Zugang zu zusätzlichen, teils kostenintensiven, Maßnahmen zur Förderung der Herkunftssprache ermöglichen kann (Doyle 2013; Okita 2002).

Weiterhin lässt sich festhalten, dass die in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen, ähnlich wie das gesamte in Europa lebende Kollektiv, tendenziell jung sind. So ist knapp die Hälfte von ihnen (46 %) unter 18 Jahre alt (Loureda 2023: 22). Weitere Parallelen zwischen den in Europa und den in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen lassen sich in ihrer geografischen Verteilung erkennen: Ähnlich wie sich die europäischen Nachkommen auf die urbanen Wirtschaftszentren des Kontinents verteilen, wohnt auch ein gutes Drittel der in Deutschland lebenden zweiten Generation in acht der größten Städte Deutschlands wie Berlin, München, Hamburg, Frankfurt, Köln, Dortmund, Düsseldorf und Leipzig (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 48). Dies wirkt sich positiv auf die Weitergabe der Herkunftssprache aus, da der

Zugang zu Bildungsangeboten in der Herkunftssprache in urbanen Räumen leichter ist als in ruralen Gebieten (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 70–71). Bestätigt wird dies durch die Tatsache, dass knapp die Hälfte aller zweisprachigen Kinderbetreuungseinrichtungen in zehn deutschen Großstädten, besonders in Saarbrücken, Wolfsburg, Frankfurt, Berlin und Kiel, angesiedelt sind (FKMS 2014: 3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zusammensetzung der Haushalte mit spanischsprachigem Migrationshintergrund in Deutschland, die soziodemografischen Merkmale ihrer Familienmitglieder sowie die geografische Verteilung dieser Haushalte wesentliche Faktoren sind, die die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland beeinflussen. Insbesondere die hohe Konzentration spanischsprachiger Haushalte in wirtschaftlich starken und urbanen Regionen schafft ein Umfeld, das die Sichtbarkeit und die Verwendung des Spanischen im Alltag begünstigt. Zudem tragen das vergleichsweise hohe sozioökonomische Profil vieler spanischsprachiger Migrant*innen dazu bei, dass zusätzliche Ressourcen für die sprachliche Förderung innerhalb der Familie bereitgestellt werden können. Diese strukturellen Bedingungen bilden somit einen insgesamt vorteilhaften Kontext für den Erhalt und die Weitergabe des Spanischen über Generationen hinweg.

1.3 Räume der Sprachsozialisation: Zwischen Integration und Identitätswahrung

Die linguistische, insbesondere die soziolinguistische Untersuchung von Sprachen und ihren Sprecher*innen erfordert eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Raum, in dem eine Sprache verwendet wird. In diesem Zusammenhang ist die Entscheidung, die Herkunftssprache in einem Aufenthaltsland zu verwenden, in dem sie nicht zur Mehrheitsgesellschaftssprache zählt, das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller und gesellschaftlicher Einflussfaktoren. Zu individuellen Aspekten zählen beispielsweise der identitätsbezogene Bezug zur Herkunftssprache und -kultur sowie die damit verbundene Einstellung zur Herkunftssprache. Weiterhin spielen auch weniger individuelle, sondern kontextuelle Rahmenbedingungen eine Rolle, etwa die sprach- und bildungspolitischen Unterstützungsstrukturen und institutionellen Voraussetzungen im Aufenthaltsland (Brehmer & Treffers-Daller 2020; Fairclough & Loureda in Vorbereitung; Montrul & Polinsky 2021b; Potowski 2018). Folglich formen sowohl physische als auch soziale Räume den Sprachgebrauch von Herkunftssprecher*innen, da sie sprachliche Praktiken, Einstellungen und interaktionale Muster maßgeblich beeinflussen.

Die komplexen Dynamiken und die Bedeutung der Sprachsozialisationsräume für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache wurde in den vergangenen Jahrzehnten intensiv untersucht (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005; Dong & Blommaert 2009). Die frühere Annahme, Kinder mit Migrationshintergrund würden ohne weitere Maßnahmen bilingual werden, indem sie lediglich die Sprache des Aufnahmelandes erlernen, wurde ab den 90er Jahren mehrfach widerlegt (Kouritzin 1999; Wong Fillmore 1991). Einen Kernpunkt der Untersuchung von Herkunftssprachen bildet aus diesem Grund die Sozialisation ihrer Sprecher*innen. Im Allgemeinen wird in diesem Zusammenhang der Entwicklungsprozess der Anerkennung von Menschen als Mitglieder einer gemeinsamen sozialen Ordnung beschrieben, die Individuen, Institutionen und kulturelle Rahmenbedingungen umfasst. Moreno Fernández & Loureda (2023) verstehen die Sozialisation von Herkunftssprecher*innen auf Grundlage der zwei Herangehensweisen nach Maccoby (2007) und Rapley & Hansen (2006): Laut dieser kann die Sozialisation als Prozess des individuellen Verinnerlichens kultureller Werte und Normen in Form bestimmter Verhaltensmuster innerhalb eines bestehenden sozialen und kulturellen Rahmen betrachtet werden; andererseits kann Sozialisation auch als Entwicklung eines durch Sprache vermittelten reflektierenden Selbsts betrachtet werden, in der Individuen selbst aktiv werden. Im Bereich der Sprachsozialisation ist allerdings ein anderer Ansatz geläufiger, in welchem der Fokus auf den an Konfiguration und Entwicklung von Sprachrepertoires beteiligten Faktoren liegt, durch die Heranwachsende in Gemeinschaften integriert werden können. Sprache bedingt in diesem Zusammenhang die Sozialisation und bildet darüber hinaus ein Kernstück dieser. Sprache stellt in der Sozialisierung von Sprecher*innen in ihrer Herkunftssprache nicht nur ein Kommunikationsmittel dar, sondern bildet weiterhin einen zentralen Bestandteil ihres Alltags. Spracherwerb und Sozialisation bedingen einander folglich und tragen zur Weitergabe von Werten, Überzeugungen und der sozialen Struktur bei (Moreno Fernández & Loureda 2023: 2–3; Ochs & Schieffelin 2011: 10; Schieffelin & Ochs 1986). Wie Menschen mit Migrationshintergrund mit Herausforderungen ihrer Sprachsozialisation in sozialen, beruflichen oder bildungsbezogenen Bereichen ihres Lebens umgehen, untersucht die Sprachsozialisationsforschung seit nun vielen Jahrzehnten (Baquedano-López & Figueroa 2011: 536; Moreno Fernández & Loureda 2023: 3).

Fishman (1966) beschreibt den Prozess dieses sprachlichen Wandels dabei auf Ebene dreier Generationen einer Familie: Während die direkten Einwanderer*innen in erster Generation alles daran setzen, so schnell wie möglich die Sprache des Aufenthaltslandes zu lernen, dabei aber die Herkunftssprache weiterhin dennoch zuhause verwenden und damit ihre (zumeist) muttersprachlichen Kenntnisse beibehalten, beschränkt sich die Verwendung der

Herkunftssprache in der zweiten Generation dann gemeinhin nur noch auf die Kommunikation mit den Eltern, da die Sprache der Mehrheitsgesellschaft schon zumeist sehr gut beherrscht und im täglichen Leben in Bildungs- und Schulalltag angewandt wird. In der dritten Generation stellt die Sprache der Mehrheitsgesellschaft schließlich die fast ausschließlich verwendete Sprache sowohl außer- als auch innerhalb der Familie dar. Die Herkunftssprache rückt dabei immer mehr in den Hintergrund, bis sie quasi nicht mehr verwendet wird. Folglich erhält die Herkunftssprache in der zweiten und folgenden Generationen ein tendenziell eher „symbolic, expressive meaning“ im Gegensatz zu einem „communicative and instrumental meaning“ (Chumak-Horbatsch 1999: 63) noch in der ersten Generation.

1.3.1 *Soziolinguistische Integration und Inklusion*

Die Dynamiken der Sozialisation in Migrationskontexten sind eng mit den Dynamiken der Integration und Assimilation von eingewanderten Personen und ihren Nachkommen verwoben. Die Untersuchung von Herkunftssprachen und ihren Sprecher*innen geht dabei grundsätzlich mit einer Betrachtung der Integration dieser Personen einher (Moreno Fernández 2024: 14–15). Aus soziologischer Sicht beschreibt Moreno Fernández (2009) Integration als einen Anpassungsprozess, in dem sich verschiedene ethnische bzw. soziale Gruppen einer Gesellschaft einander so weit annähern, bis sie innerhalb ihrer Gemeinschaft Werte teilen. Dies beruht im Kontext der Migration auf der bidirektionalen und kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen einerseits den Migrant*innen und der bereits im Aufenthaltsland lebenden Bevölkerung andererseits, die schließlich zu einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit beider Gruppen und einem sich ständig erneuerndem Austausch von Wertvorstellungen führt.

Moreno Fernández (2009) schlägt ein Modell der Integration eingewanderter Personen vor, das in verschiedenen Stufen bzw. Phasen stattfindet. Integration ist dabei niemals statisch, sondern es handelt sich stets um einen dynamischen Prozess. Das Modell umfasst 1) die Überlebensintegration, 2) die Arbeits- oder Schulleistungsintegration, 3) die soziale Integration und 4) die Identitätsintegration (Moreno Fernández 2009). In der ersten Stufe, der Überlebensintegration, wird die meiste Energie der Migrant*innen für die Abdeckung ihrer Grundbedürfnisse aufgewendet. Dieser Prozess kann je nach Ausgangslage unterschiedlich viel Zeit beanspruchen. Ist die Erfüllung der Grundbedürfnisse in der ersten Stufe erfüllt, kann in der zweiten Stufe die Integration in Schul- oder Arbeitsleben gemäß den Anforderungen der Gesellschaft des Aufenthaltslandes erfolgen. Die dritte Stufe stellt mit der sozialen Integration die wohl anspruchsvollste Phase dar: Die Migrant*innen integrieren sich als soziale Individuen innerhalb einer Gruppe der Aufnahmegesellschaft, was ihnen neue Möglichkeiten innerhalb

dieser eröffnen kann. In der vierten Stufe werden dann schließlich im Zuge der identitären Integration die in der dritten Stufe eingegangenen sozialen Beziehungen vertieft, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der Aufnahmegesellschaft übernommen, wodurch den Einwanderer*innen ein eigener Platz innerhalb der Gesellschaft verschafft wird. Dadurch können Migrant*innen in einen gewissen identitären Konflikt geraten, in dem sie sich möglicherweise zwischen bisher gelebten Werten ihres Herkunftslandes und den neu adaptierten Werten des neuen Aufnahmelandes entscheiden (müssen) (Moreno Fernández 2009). Doch auch schon in den Phasen zuvor können sich Migrant*innen mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sehen, in denen sie sich gedrängt sehen, zwischen Aspekten ihrer Herkunftskultur und denen der Aufnahmekultur zu entscheiden. Gerade für Familien, die mit ihren Kindern in ein neues Land ziehen, kann der Integrationsprozess, insbesondere der sprachliche, ein schwieriger sein. Im Idealfall kommt es zu einer soziolinguistischen Inklusion, bei der die Identitätsmerkmale der Einwanderer*innen erhalten bleiben und gleichzeitig von der Gesellschaft des Aufenthaltslandes anerkannt werden (Moreno Fernández 2024: 15). Für die sprachliche Sozialisation von Herkunftssprecher*innen sind drei Räume von zentraler Bedeutung, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

1.3.2 *Räume der Sprachsozialisation*

Für das Zusammenleben von Herkunftssprecher*innen mit der Gesellschaft des Aufenthaltslandes ist, unabhängig vom Grad und Erfolg der Integration oder Inklusion, die Form der Sprachsozialisation von zentraler Bedeutung. Diese Sprachsozialisation vollzieht sich in einem vielschichtigen Ökosystem, das von einer Diversität sozialer, politischer und kultureller Kontexte geprägt ist (Moreno Fernández, Álvarez Mella & Elizondo Romo 2025). Aus diesem komplexen Gefüge ergeben sich unterschiedliche soziale Räume, in denen Herkunftssprecher*innen sprachlich sozialisiert werden. Folgende Räume stellten sich als konstitutiv für den polyzentrischen Prozess der Sprachsozialisation heraus: das familiäre Umfeld einerseits, das zumeist das Zuhause der Sprecher*innen umfasst, sowie das Bildungsumfeld mit schulischen Institutionen sowie Interaktionsräume mit der Gemeinschaft des Herkunftslandes (Blommaert & Backus 2013; Moreno Fernández & Loureda 2023). Die Rolle dieser wird in Kapitel 1.3 eingehend beleuchtet. Die Sprachsozialisation von Herkunftssprecher*innen stellt einen wechselseitigen Prozess dar, in dem die Sprache einerseits die Sozialisation, die Sozialisation aber gleichzeitig auch die Sprache reguliert (Schieffelin & Ochs 1986: 163). In Situationen, in denen Migrations- und Mehrheitssprache der Gesellschaft nebeneinander existieren, wie es in den meisten heteroglossischen Kontexten vorkommt, in

denen die Herkunftssprache nicht mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft übereinstimmt, finden sich Familien mit Migrationshintergrund oft in der Herausforderung wieder, eine Balance zu finden zwischen der Integration durch sprachliche Integration in das Aufenthaltsland einerseits und der Identitätswahrung durch die Beibehaltung der Muttersprache und Weitergabe an ihre Nachkommen andererseits (Álvarez Mella et al. 2023; Chumak-Horbatsch 1999; Guardado 2006; Iqbal 2005; Muñiz 2009; Xie 2010). Herkunftssprachen werden in der Gegenüberstellung mit (einer) anderen im Aufenthaltsland vorherrschenden Sprache mit mehr oder weniger (wahrgenommener) Dominanz politisiert, was wiederum den Umgang von Individuen und Gemeinschaften mit der Herkunftssprache beeinflusst (Lynch & Avineri 2021: 425).

Diese Herausforderung wird nicht zuletzt durch die Haltung des Aufnahmelandes bekräftigt, das in den meisten Fällen eine rasche Integration durch den schnellen Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft befürwortet (van Deusen-Scholl 2003). Bis heute ist die Annahme, das Erlernen der Herkunftssprache könne den Erwerb der deutschen Sprache behindern, in der Gesellschaft weit verbreitet und kann Familien mit Migrationshintergrund in ihren getroffenen Entscheidungen zum Umgang mit der Herkunftssprache verunsichern (Dirim 2010; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Diese tendenziell ablehnende Haltung der Gesellschaft im Hinblick auf die Herkunftssprache ist wohl auf ein im Grunde genommen wohlwollendes Bestreben zurückzuführen, zum akademischen Erfolg oder der sozialen Integration von Herkunftssprecher*innen und ihren Familien beizutragen (Moreno Fernández 2024: 17). Tatsächlich jedoch befördert eine solche Einstellung die Herkunftssprache noch stärker in einen Kontext als Minderheitensprache, die durch die Hauptsozialisation im Umfeld des*der Herkunftssprecher*in mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft mehr und mehr in den Hintergrund rückt. Grundsätzlich fühlen sich Individuen im Kindesalter daher eher zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft hingezogen (Pearson 2007).

Diese ideologische Dimension, wie sie von der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes vertreten wird, ist eng mit dem polyzentrischen Prozess der Sprachsozialisation von Herkunftssprecher*innen verflochten. Da Herkunftssprecher*innen kontinuierlich mit den sprachbezogenen Diskursen der Aufnahmegesellschaft in Berührung kommen, wirken sich die ideologischen Rahmenbedingungen maßgeblich auf ihre Wahrnehmung und ihr Erleben sprachlicher Realität aus. Sprachsozialisation und Ideologiebildung stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis: Sie beeinflussen einander fortlaufend und prägen gemeinsam das Verständnis von sprachlicher Identität und Praxis im Kontext von Herkunftssprachen (Moreno Fernández et al. 2025). Letzten Endes existiert

Sprache grundsätzlich in einem sozialen Kontext, in dem sie untrennbar mit der Gesellschaft und ihren Einstellungen, Normen und Erwartungen an den Umgang mit dieser verbunden ist (Haque 2023: 33).

Der vorangehend erläuterte wechselseitige Sozialisationsprozess zeigt sich zwar in allen Bereichen des Lebens von Herkunftssprecher*innen, ganz besonders jedoch im schulischen Kontext, wo die Sozialisation von Personen sowohl die Sprache der Mehrheitsgesellschaft als auch die Herkunftssprache fördern kann (He 2011a: 605): Der Alltag in Bildungsstätten wie Kindergarten oder Schule, in denen der*die Herkunftssprecher*in einen Großteil der Zeit verbringt, oder auch der alltägliche Kontakt mit Sozialleben mit Nachbar*innen, in Geschäften oder über Fernsehen und Werbung gestaltet sich demnach in dieser in der Gesellschaft dominierenden Sprache, während sich der Gebrauch der Herkunftssprache beinahe ausschließlich auf die Kommunikation im familiären Umfeld beschränkt. Da die Sprache der Mehrheitsgesellschaft damit stets präsent ist im Alltag der Herkunftssprecher*innen, benötigen sie für den gleichen Lernerfolg in der Herkunftssprache deutlich mehr Input.

Gemeinhin ist es ein wichtiges Ziel für Einwanderer*innen (und ihre Familien), sich möglichst schnell und erfolgreich in ihr neues Aufenthaltsland zu integrieren. Dieses Bestreben wird durch die Haltung von Politik und Bildungsinstitutionen zu einem schnellen Erwerb von Kenntnissen in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft für eine erfolgreiche Integration der Kinder mit Migrationshintergrund sowohl im gesellschaftlichen als auch schulischen und später auch beruflichen Leben unterstützt (Cummins 2000; Merino 1983; Portes & Hao 1998). Dieses schnelle und intensive Erlernen der Sprache kann zu einem beginnenden Verlust der Erstsprache der Kinder führen, die nun, wo sie in einem neuen Land leben, zur Herkunftssprache wird (Guardado 2006).

Besonders Migrant*innen desselben Herkunftslandes oder der gleichen sprachlich-kulturellen Herkunftsgemeinschaft bilden soziales Kapital, das als Unterstützungssystem während der verschiedenen Phasen der Migration fungiert. Im Allgemeinen bilden daher besonders urbane Räume, in denen verhältnismäßig viele Einwanderer*innen leben, einen wertvollen Rahmen für die Entwicklung von Sprachsozialisationsräumen, in denen neben dem familiären Zuhause auch Möglichkeiten zur Vernetzung mit anderen Mitgliedern der Herkunftsgemeinschaft durch Kontakt in Schule, Beruf oder auch gemeinschaftlichen Freizeitaktivitäten der Sprecher*innen einer Gruppe bestehen (Moreno Fernández 2024: 16–17). Diese Art von Netzwerken können durch die Erfahrung von eingewanderten Personen, die schon eine Weile im Aufenthaltsland leben, noch vor der Einwanderung durch die Bereitstellung von Informations- und Kommunikationskanälen in der Auswahl eines

geeigneten Zielortes im Aufenthaltsland unterstützen und dann später in der ersten Zeit nach Ankunft durch Hilfestellung in administrativen Verfahren wie bürokratischen Vorgehen, Wohnungs- oder Arbeitsplatzsuche hilfreich sein. Im weiteren Verlauf bzw. der ersten Zeit nach der Einwanderung übernehmen sie eine zentrale Funktion in der sozialen Integration der Einwanderer*innen, indem sie gemeinschaftliche Aktivitäten durchführen, die kulturelle, sprachliche oder soziale Traditionen, Sportarten, Gesangsinitiativen etc. anbieten. Auch soziale Aktivitäten wie beispielsweise die Teilnahme an kulturellen, religiösen oder sportlichen Aktivitäten tragen zum Aufbau eines sozialen Netzwerks und folglich zur Integration in die Gemeinschaft des Aufnahmelandes bei (Moreno Fernández & Loureda 2023).

Diese Dynamik minimiert Risiken für Neueingewanderte und fördert Integration, was wiederum zu neuen Migrationsströmen führt. Besonders im spanischsprachigen Kontext, insbesondere in Deutschland, zeigte sich die Bedeutung dieser Vereinigungen innerhalb der spanischsprachigen Gemeinschaft im Hinblick auf den Spracherhalt und die -weitergabe durch von der Gemeinschaft initiierte Bildungsprogramme (Moreno Fernández & Loureda 2023). Auf einer größeren Ebene kann hier von Migrantenselbstorganisation gesprochen werden, die ihre Interessen in mehr als 20.000 bundesweiten Vereinen oder Verbänden in Deutschland vertreten. Das Engagement der spanischsprachigen Gemeinschaft ist in diesem Zusammenhang zu betonen, denn von spanischsprachigen Einwanderer*innen gegründete Initiativen bilden dabei knapp ein Drittel aller in Deutschland existierenden Elternvereine, wie in Kapitel 2.4 erläutert werden wird (Calero & Rohloff 2016).

Eine Gemeinsamkeit wird in den Eigenschaften der beiden Sprachsozialisationsräume Bildung und Gemeinschaft ersichtlich: Eine Teilnahme der Herkunftssprecher*innen an solchen Aktivitäten, die sich im Großteil der Fälle noch im Kindes- bzw. frühen Jugendalter befinden, geschieht nicht von alleine, sondern durch Entscheidung der Eltern. Die Eltern sind in diesen Situationen letztlich in der Position, eine Entscheidung im Hinblick auf den Umgang mit den Sprachen zu treffen (Pearson 2007).

Die Eltern bzw. die Familie als Hauptinstitution für die Sozialisation in der Herkunftssprache befinden sich also in der Position, eine Entscheidung über den Umgang mit beiden Sprachen zu treffen, das heißt über den Grad der sprachlichen Integration der Familie durch Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft und über die Beibehaltung der Herkunftssprache durch die Familie. Ihre Einstellungen und Erwartungen an die Herkunftssprache beeinflussen diese Entscheidungen dabei maßgeblich und befördern die Familie in eine absolute Schlüsselposition und damit den wichtigsten Sprachsozialisationsraum für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache (Curdts-Christiansen & Silver 2012;

Tyrrell, Guijarro-Fuentes & Blandon 2014). Die Familie stellt insofern gewissermaßen eine Brücke zwischen dem*der Herkunftssprecher*innen und der ihn bzw. sie umgebenden Gemeinschaft dar (Schwartz & Verschik 2013b). Diese besondere Rolle wohnt der Familie inne, weil sie a) die erste Umgebung ist, in der die Nachkommen mit der Herkunftssprache in Kontakt kommen; b) weil sie als *community of practice* (Purkarthofer, Lanza & Berg 2022) den unmittelbarsten Kontext der kulturellen Anpassung darstellt; und c) weil die Familie einen Raum bietet, der die Voraussetzungen zur Entwicklung multilingualer Repertoires schafft (Álvarez Mella et al. 2023).

1.3.3 Die Familie als primäres Sprachsozialisationszentrum

Migriert eine Familie in ein Land, in dem nicht die Sprache ihres Herkunftslandes gesprochen wird, so findet sie sich in einer besonderen Situation der Beibehaltung und Weitergabe der Herkunftssprache wieder. In vielen Fällen bildet die Familie als erste Sozialisationsinstanz hier den ersten – und manchmal auch einzigen – Kontaktpunkt zur Herkunftssprache und -kultur (Blommaert & Backus 2013; Hansen & Rybarski 2020) und nimmt die „most critical and decisive“ (Guardado 2018: 25) Rolle im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache ein. Ein erfolgreicher Bilingualismus ist demnach ohne das „strong commitment on the part of the home“ (Bayley, Schecter & Torres-Ayala 1996: 390) nicht denkbar. Ob und wenn ja, wie erfolgreich eine Herkunftssprache von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, hängt von mehreren Faktoren ab, die in diesem Kapitel beleuchtet werden.

Grundsätzlich lässt sich zwischen internen und externen soziolinguistischen Faktoren unterscheiden, die über den Erfolg der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache entscheiden. Externe Einflussfaktoren bilden dabei der sprach- und bildungspolitische Maßnahmen, der über die daraus hervorgehenden Ideologien und institutionelle Unterstützungsangebote entscheidet, während unter interne Faktoren intrafamiliäre Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache oder verfügbare Ressourcen zur Beibehaltung dieser fallen (Beaudrie & Fairclough 2012; Fairclough 2015). Montrul (2015: 9) unterteilt diese in vier Faktoren, die bestimmte sprachliche Merkmale in Sprachgebrauch und -kompetenz in der Herkunftssprache maßgeblich beeinflussen: soziopolitische Faktoren, Einstellungen und Ideologien, sprachliche Praktiken und die grammatische und kommunikative Kompetenz.

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf diese nach Montrul (2015) definierten Einflussfaktoren und untersucht sie ausgehend von der Perspektive der familiären Sprachpolitik, denn jegliche Sprachproduktion von Kindern erfordert einen Input ihres

Umfelds, inner- oder außerhalb der Familie, der den Gebrauch und die Kompetenz der Herkunftssprache beeinflusst (Guardado 2018; Montrul 2015; Wang, Wen, Sim, Li, Yan & Kim 2022). Besonders der im häuslichen Umfeld produzierte Input ist für Kinder elementar, da ihr Spracherwerb durch das Bedürfnis nach einer grundlegenden Kommunikation mit ihren Eltern bestimmt wird (Silva-Corvalán 2014).

Für den Erhalt bzw. den Verlust der Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund spielt daher die Familie eine zentrale Rolle (King et al. 2008; Schwartz 2010). Demnach bildet die Unterstützung der Eltern einen der wichtigsten Faktoren für den erfolgreichen Bilingualismus von Kindern mit Migrationshintergrund (Orellana 2016). In diesem Zusammenhang gewinnt das von Gogolin (2004) eingeführte und später von Brehmer & Mehlhorn (2018) weiterentwickelte Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004: 55) besondere Bedeutung: Es beschreibt eine Mehrsprachigkeit, die nicht nur durch formalen Unterricht, sondern auch in familiären und sozialen Kontexten – also in der tatsächlich gelebten Lebenswelt der Herkunftssprecher*innen – erworben wird. Die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache kann folglich als polyzentrischer Prozess betrachtet werden, in dem sich drei hauptsächliche Sozialisationsräume unterscheiden lassen, die miteinander wirken: Familie, Bildungsinstitutionen und Gemeinschaft (Álvarez Mella et al. 2023; Blommaert & Backus 2013; Fishman 2001; Moreno Fernández & Loureda 2023).

Das Verständnis der vorliegenden Arbeit misst der Familie dabei als „locus for heritage language continuity par excellence“ (Guardado 2018: 147) im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache die prägendste Rolle bei (Álvarez Mella et al. 2023; Curdt-Christiansen & Silver 2012; Fishman 1965, 1991; Guardado 2018; Moreno Fernández & Loureda 2023; Schwartz & Verschik 2013a; Wang et al. 2022). Dennoch ist anzumerken, dass die Familie hier keinesfalls als alleinfungierendes Vakuum zu betrachten ist, sondern ebenso von zahlreichen außerhalb ihres Einflussbereichs liegenden Faktoren ihres soziokulturellen Umfelds beeinflusst wird (Okita 2002; Guardado 2018; King et al. 2008; Pearson 2007; Schwartz 2010). Canagarajah (2008) beschreibt die Familie in diesem Zusammenhang als „a dynamic social unit, situated in space and time, open to socio-political processes“ (Canagarajah 2008: 173).

In transnationalen Haushalten mit Migrationshintergrund stehen Familien vor verschiedenen Herausforderungen. Diese umfassen Fragen wie die Wahl einer Hauptsozialisationsprache innerhalb der eigenen Familie, also ob die Herkunftssprache oder die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verwendet wird, welche spezifischen Fähigkeiten in der Herkunftssprache weitergegeben werden sollen, welchen Raum die Sprache des

Aufenthaltslandes innerhalb des eigenen Zuhauses einnehmen sollte, um die sprachliche Integration zu unterstützen, und wie mehrsprachige Fähigkeiten gefördert werden können. All diesen Herausforderungen zugrunde, und damit dem gesamten Forschungsbereich der familiären Sprachpolitik, liegt die Frage nach den sprachlichen Praktiken und Strategien, die Familien mit Migrationshintergrund einen erfolgreichen Bilingualismus ermöglichen (Schwartz et al. 2013).

Die Familie wird dabei als ein „set of relationships within the space of the home“ (Lanza 2021: 764) verstanden, das die Bedingungen für den Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen in der Interaktion zwischen den einzelnen Familienmitgliedern festlegt (Fishman 1991). Für ein Verständnis davon, wie Herkunftssprachen erlernt, verwendet und von einer Generation an die nächste weitergegeben werden, ist eine Untersuchung der Familie grundlegend, da diese gewissermaßen den Grundstein für den (früh)kindlichen Spracherwerb und die -sozialisation von Kindern legt (Ochs & Schieffelin 2011) und ihre sprachliche Umgebung gestaltet (Schwartz 2010: 172). Da sich ein Großteil des Alltags von Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergarten oder Schule abspielt, werden sie hauptsächlich in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft sozialisiert. Mit zunehmendem Alter identifizieren sie sich immer stärker mit der Welt außerhalb des familiären Zuhauses, wodurch die Herkunftssprache immer weiter in den Hintergrund geraten kann. Die Familie kann dieser Entwicklung durch ihre familiäre Sprachpolitik entgegenwirken, um so dem Druck der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu widerstehen und die Herkunftssprache erfolgreich an ihre Kinder weiterzugeben und beizubehalten (Yates & Terraschke 2013: 106).

Abbildung 2 verdeutlicht diese zentrale Stellung, die der Familie innewohnt: Im Mittelpunkt steht der*die Herkunftssprecher*in mit seinem Sprachgebrauch und seiner -kompetenz. Ihn umgibt sein primärer Sozialisationsraum, seine eigene (Kern-)familie. In der komplexen Realität der sprachlichen Sozialisation von Herkunftssprecher*innen nehmen Eltern eine steuernde Funktion ein, indem sie teilweise bewusste, teilweise unbewusste bzw. intuitive Strategien zur Gestaltung sprachlicher Interaktions- und Lernprozesse inner- und außerhalb des familiären Zuhauses (Álvarez Mella et al. 2023; Moreno Fernández et al. 2025).

Die Familie nimmt folglich eine doppelte Funktion ein: Einerseits richtet sie ihre Bemühungen zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache nach innen, indem sie das Zentrum der Weitergabe der Herkunftssprache durch die selbst entwickelte und angewandte familiäre Sprachpolitik und ihre internen Sprachpraktiken bildet, die in der Familie gelebt werden und somit den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenz ihrer Nachkommen, des*der Herkunftssprecher*in, beeinflussen (De Houwer 2020). Andererseits wirkt sie auch nach außen

und entscheidet über die Teilnahme des Nachkommen an externen Aktivitäten der Sprachsozialisation, wie beispielsweise die Einbindung in Aktivitäten im Bereich Bildung mit Bezug auf die Herkunftssprache oder in der gemeinschaftlichen Interaktion mit anderen Sprecher*innen der Herkunftssprache (Ferre Pérez 2023a). Die Bereiche Bildung und Gemeinschaft wiederum beeinflussen einerseits ebenfalls den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenz des*der Herkunftssprechers*in, andererseits wirken sich die in diesen Bereichen durch die Familien gesammelten Erfahrungen auch wieder auf die Sprachpolitik und die zukünftigen Entscheidungen der Familie aus (vgl. Abbildung 2):

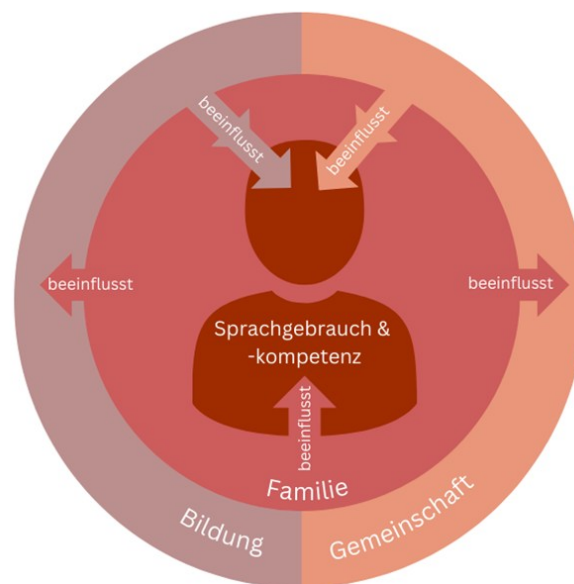


Abbildung 2. Sozialisationsräume der Herkunftssprache.
Quelle: Eigene Darstellung

Das Verständnis der vorliegenden Arbeit schreibt somit der Familie die wichtigste Rolle zu. Insbesondere die in einem Haushalt lebende Kernfamilie hat den größten Einfluss auf die sprachliche Sozialisation der Herkunftssprecher*innen, zunächst im Erwerb, später in der Entwicklung der Herkunftssprache (Alexiadou 2014; Curdt-Christiansen & Silver 2012; Hinton 1999). Sie legt gewissermaßen den „Grundstein“ (Kropp 2023: 39) für alle weiteren Schritte im Prozess des Herkunftsspracherwerbs und kann als „key prerequisite for maintaining and preserving languages“ (Schwartz & Verschik 2013a: 1) angesehen werden. Die getroffenen Entscheidungen der Eltern im Hinblick auf die innerfamiliäre Sprachpolitik beeinflussen die sprachlichen Praktiken der Familie und diese wiederum haben Einfluss auf die sprachliche Kompetenz und kommunikative Fähigkeit auch über die Alltagskommunikation der Herkunftssprecher*innen hinaus (Guardado 2018). Dass die Familie das Hauptsozialisationszentrum in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache darstellt, lässt sich darauf zurückführen, dass:

- a) die Familie die erste Instanz der Primärsozialisation von Herkunftssprecher*innen darstellt, mit dem sie von Beginn an den engsten und intensivsten Kontakt haben und sie damit folglich eine signifikante Rolle im frühkindlichen Spracherwerb einnimmt (Hansen & Rybarski 2020). Im Rahmen der Familie kommen die Nachkommen erstmals mit der Herkunftssprache in Berührung. Gerade in Kontexten, in denen die Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufnahmelandes nicht der des Herkunftslandes entspricht, bildet die Familie dabei nicht nur den ersten, sondern häufig sogar den einzigen Ort eines möglichen Kontakts mit der Herkunftssprache (Blommaert & Backus 2013; Kropp 2023; Spolsky 2009).
- b) die Familie und ihre Sprachpraxis als „community of practice“ (Purkarthofer et al. 2022: 576) den unmittelbarsten Kontext der Akkulturation darstellt, innerhalb dessen sie als Raum zwischen privaten und öffentlichen Bereichen des sozialen Miteinanders betrachtet, kommentiert, akzeptiert oder abgelehnt werden kann (Lanza 2021; Purkarthofer et al. 2022). Die innerfamiliäre Sprachpolitik spielt sich dabei nicht in einem sozialen Vakuum ab, sondern interagiert mit den verschiedenen Lebensrealitäten der Familien: „language ideologies, practices, and management in a family do not take place in a social vacuum; rather, they interact with the sociopolitical, historical, and economic realities in which families find themselves“ (Mirvahedi 2021: 405).
- c) die Familie als Raum fungiert, in dem die Bedingungen zum Aufbau mehrsprachiger Ressourcen geschaffen werden (Álvarez Mella et al. 2023).

2. DIE ROLLE DER FAMILIÄREN SPRACHPOLITIK IN DER INTERGENERATIONALEN WEITERGABE DER HERKUNFTSSPRACHE

Transnationale Familien entwickeln ihre eigene Sprachpolitik, die maßgeblich das linguistische Repertoire der Herkunftssprecher*innen beeinflusst (Blommaert & Backus 2013; De Houwer 2020) und damit den Grundstein für eine erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache legt (King et al. 2008: 917). Die von den Eltern getroffenen Entscheidungen im Hinblick auf den Gebrauch bzw. Nichtgebrauch der Herkunftssprache hängen dabei in hohem Maße von den elterlichen Einstellungen, Ideologien und Erwartungen ab (Álvarez Mella et al. 2023). Die Familie als direktes die Herkunftssprecher*innen umgebendes Sozialisationsumfeld wird ausgehend von der Theorie der *family language policy*, der familiären Sprachpolitik, im Hinblick auf den Erwerb, die Verwendung und das Management von Sprache betrachtet. Die Forschungsrichtung erlangte insbesondere durch die Forschung von Kendall King und Lyn Fogle den Status einer eigenständigen Disziplin.

Sie untersucht die innerhalb einer Familie praktizierte Sprachpolitik im Hinblick auf den Sprachgebrauch der verschiedenen Familienmitglieder innerhalb eines von kulturellen, sozialen und ideologischen Aspekten beeinflussten Systems (King et al. 2008; King & Fogle 2013; Ricento 2000). Die familiäre Sprachpolitik umfasst die explizite bzw. implizite und bewusste bzw. unbewusste Sprachplanung der Eltern im Hinblick auf a) auf Makroebene die Sprachsozialisation ihrer Nachkommen zu planen und b) auf Mikroebene den innerfamiliären Sprachgebrauch zwischen den einzelnen Familienmitgliedern (Curd-Christiansen 2012; King et al. 2008; Spolsky 2012). Curdt-Christiansen (2009) definiert die familiäre Sprachpolitik folgendermaßen: „FLP is shaped by what the family believes will strengthen the family’s social standing and best serve and support the family members’ goals in life“ (Curd-Christiansen 2009: 352). Konkret umfasst die familiäre Sprachpolitik demzufolge die Entwicklung einer Vorgehensweise durch den komplexen polyzentrischen Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache, die mit spezifischen unterstützenden Strategien reguliert, welche Sprachen innerhalb der Familie, sowohl zu Hause als auch außerhalb, verwendet werden sollen (Yates & Terraschke 2013: 110).

Zum Verständnis familiärer Sprachpolitik wurde in der Forschungsdisziplin weitgehend das theoretische Rahmenmodell nach Spolsky (2004, 2009) zu den einzelnen Komponenten von Sprachpolitik übernommen. Ausgehend von diesem untersucht die familiäre Sprachpolitik die Wahrnehmung der Sprache durch die einzelnen Familienmitglieder, ihre Verwendung

untereinander und die Anwendung von Maßnahmen zur Förderung dieser. Über die Jahrzehnte kristallisierten sich demnach drei zentrale Aspekte der familiären Sprachpolitik heraus, die Spolsky (2004, 2009) folgendermaßen definiert:

its language practices - the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology - the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management. (Spolsky 2004: 5)

Folgende drei Punkte bilden demnach die Kernelemente der familiären Sprachpolitik: elterliche Einstellungen und Ideologien, sprachliche Praktiken und das sprachliche Management (Curd-Christiansen & La Morgia 2018; Shohamy 2005; Spolsky 2009; Schwartz & Verschik 2013a). King et al. (2008) beschreiben diese drei Kernelemente in ihren Funktionen wie folgt:

The study of language policy includes analysis of language beliefs or ideologies (what people think about language); of language practices (what people do with language); and of efforts to modify or influence those practices through any kind of language intervention, planning, or management (what people try to do to language) (King et al. 2008: 907)

Dieser Unterteilung folgt ebenso der Aufbau der vorliegenden Studie. Abbildung 3 illustriert die drei dieser Arbeit zugrundeliegenden zentralen Komponenten der Familie als primäres Sprachsozialisationszentrum, basierend auf dem Modell der *language policy* nach Spolsky (2009): Innerfamiliäre bzw. elterliche Einstellungen, intrafamiliäre Sprachpraktiken und extrafamiliäres Sprachmanagement:

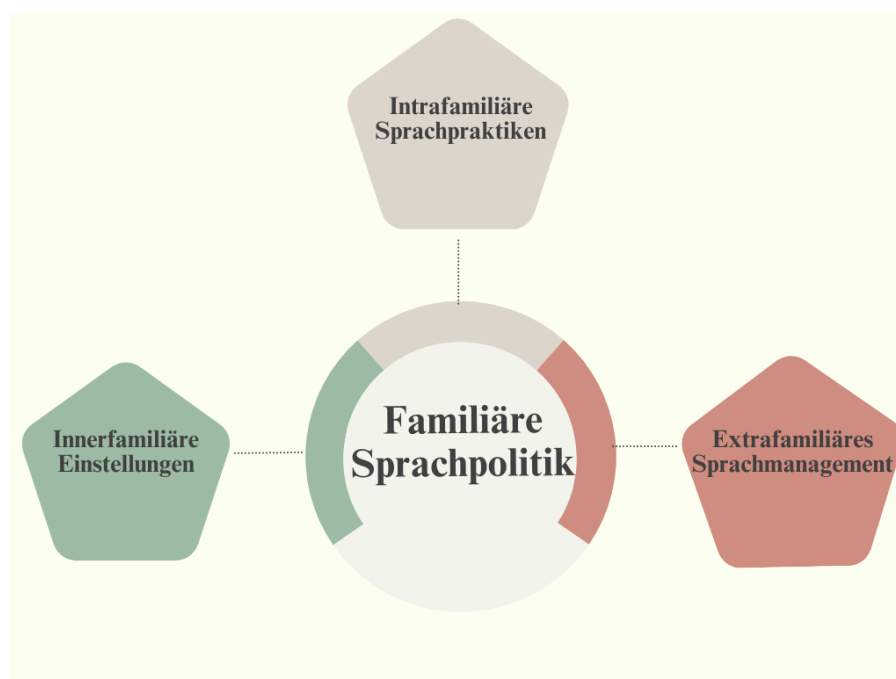


Abbildung 3. Familiäre Sprachpolitik
Quelle: Eigene Darstellung nach Spolsky (2009)

Innerhalb dieser Konfiguration beschäftigt sich jede Familie in Migrationskontexten früher oder später, bewusst oder unbewusst, mit ihren Einstellungen, also ihren Zielen, Absichten, Überzeugungen und Befürchtungen, im Hinblick auf die Existenz und Verwendung einer oder mehrerer Sprachen im Leben ihrer Nachkommen: Sie entscheidet beispielsweise darüber, zu welchen Anteilen die jeweiligen Sprachen gesprochen werden, ob diese gemischt werden und wenn ja, wie, und an welche Bedingungen der Gebrauch einer Sprache geknüpft ist (Lanza 2021). Familien entwickeln demnach einen eigenen normativen Rahmen für Sprache, Verhalten und Überzeugungen im Hinblick auf die Herkunftssprache, der von den elterlichen Einstellungen abhängt (Curd-Christiansen 2013). Beeinflusst durch diese innerfamiliären Einstellungen entwickelt die Familie schließlich intrafamiliäre Sprachpraktiken, bei denen die Eltern verschiedene Strategien zur Koordination der unter den Familienmitgliedern stattfindenden Kommunikation und sprachlichen Interaktion anwenden (Döpke 1998). Doch nicht nur die im häuslichen Umfeld gelebten Praktiken müssen für eine umfassende Analyse der intergenerationalen Weitergabe der Sprache berücksichtigt werden, auch die Haltung der Familie in Bezug auf das Leben außerhalb des Haushalts spielt eine wichtige Rolle. Dabei nimmt die Familie eine koordinierende Rolle in Bezug auf das extrafamiliäre Sprachmanagement ein. Eltern bzw. Erwachsene übernehmen in den meisten Fällen die Organisation von Freizeitaktivitäten und nehmen folglich Einfluss auf die sprachliche Sozialisation der Kinder, beispielsweise durch die Teilnahme an Aktivitäten mit Bezug zu Herkunftssprache und -kultur oder schließlich der Entscheidung gegen diese Art von extrafamiliären Unterstützungsmöglichkeiten, aus welchen Gründen auch immer (Curd-Christiansen & Silver 2012; Fishman 2001; Moreno Fernández & Loureda 2023).

Zur Koordination dieses polyzentrischen Prozesses nehmen die Eltern eine steuernde Funktion ein und entwickeln mehr oder weniger bewusste Strategien, die sich entweder auf die intrafamiliären Sprachpraktiken oder auf die familienexternen Sprachsozialisationsräume Bildung und Gemeinschaft der Herkunftssprache beziehen können. Abbildung 4 veranschaulicht die von den Eltern koordinierten Sprachstrategien, die sowohl auf die familieninternen Sprachpraktiken (linker, roter Halbkreis) oder die familienexternen Sprachpraktiken (rechter, grüner Halbkreis) abzielen und zwischen beiden Bereichen vermitteln. Die transparente Überschneidung in der Mitte der Abbildung visualisiert, dass Interaktion und Lernen sowohl im internen als auch im externen Bereich stattfinden können. Weiterhin wird erkennbar, dass beide Strategien (Interaktion und Lernen) – sowohl innerhalb der Familie als auch außerhalb – nicht strikt voneinander getrennt zu betrachten sind, sondern sich gegenseitig ergänzen und überlappen können (vgl. Abbildung 4). So ist es beispielsweise

durchaus möglich, dass Lernaktivitäten im familiären Umfeld mit Interaktionspraktiken im externen Umfeld (z. B. in bilingualen Bildungseinrichtungen oder im Kontakt mit anderen Sprecher*innen der Herkunftssprache) ineinandergreifen und umgekehrt. Die Dynamik des Sozialisationsprozesses wird deutlich, bei dem sich interne und externe Sprach- und Lernpraktiken gegenseitig beeinflussen und verstärken können, wobei Eltern eine zentrale Rolle bei der Steuerung dieser Prozesse übernehmen.

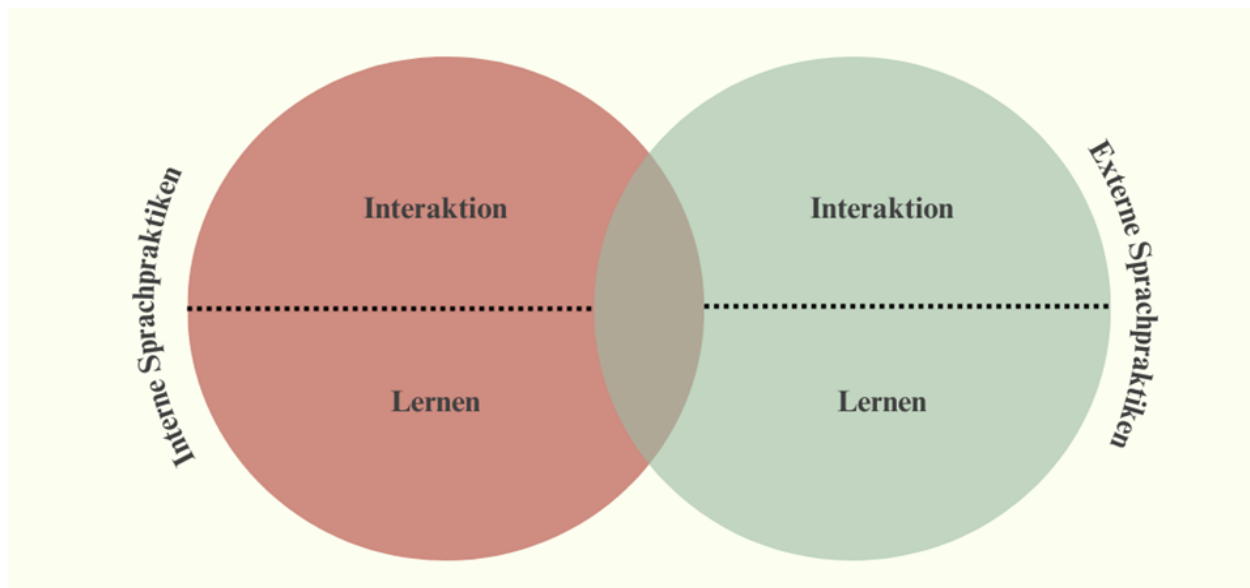


Abbildung 4. Interne und externe Interaktions- und Lernpraktiken
Quelle: Álvarez Mella et al. (2023)

Die Untersuchung kann ein Verständnis davon ermöglichen, aus welchen Gründen es den Mitgliedern einiger transnationaler Familien gelingt, die Herkunftssprache erfolgreich an ihre Kinder weiterzugeben, während andere Familien diese teilweise oder gänzlich verlieren (Curd-Christiansen 2013). Untersuchungsgegenstände bilden der Spracherwerb der Kinder und der damit einhergehende Sprachgebrauch dieser, der von den elterlichen Ideologien, Strategien, Praktiken und den getroffenen Entscheidungen geprägt wird (King & Fogle 2013).

In der aktuellen Herkunftssprachenforschung liegt der Fokus der familiären Sprachpolitik weniger im Lösen konkreter Probleme, sondern vielmehr auf dem Verständnis der Dynamik der Sprachpolitik von Familien innerhalb eines Systems, das geprägt ist von unterschiedlichen kulturellen, sozialen, sprachlichen, ideologischen sowie politischen Einflüssen (Ricento 2000; King et al. 2008; Spolsky 2012; Curdt-Christiansen 2013; King & Fogle 2013). Curdt-Christiansen (2013) weist auf die der familiären Sprachpolitik zugrundeliegenden Komplexität hin:

[...] the study of FLP can make visible the relationships between private domains and public spheres and reveal the conflicts that family members must negotiate between the realities of social pressure, political impositions, and public education demands on the one hand, and the desire for cultural loyalty and linguistic continuity on the other (Curd-Christiansen 2013: 1)

Neben der allgemein bekannten Sprachplanung durch Staaten zur Vermittlung der Landessprache(n) sind es auch Individuen, für die die Sprachplanung bzw. das Sprachmanagement einen wichtigen Baustein ihres Alltags ausmacht. Die dabei von den Eltern mit dem Kind gesprochene(n) Sprache(n), die Häufigkeit des Inputs ebenso wie die angewandten Muster und Strategien dessen beeinflussen den Bilingualismus und die sprachliche Entwicklung des Kindes signifikant (Ansó Ros 2019; De Houwer 2007; Grosjean 2010; King et al. 2008; Norton 2000a). Während der (früh)kindliche Bilingualismus bereits seit fast einem Jahrhundert erforscht wird (Ronjat 1913), befinden sich die Untersuchungen zur familiären Sprachpolitik noch in der Anfangsphase. In der interdisziplinären Forschung zur familiären Sprachpolitik treffen die Forschungsbereiche des kindlichen Spracherwerbs, der Sprachpolitik und der Sprachsozialisation aufeinander (Curd-Christiansen 2013; Gafaranga 2010; King et al. 2008; King & Fogle 2013; Lanza 2021).

Grundsätzlich arbeiten alle Eltern an der Vermittlung von Sprachkenntnissen an ihre Kinder. In frühen Studien wurde von einer expliziten Strategie ausgegangen, doch mittlerweile herrscht kein eindeutiger Konsens darüber, inwiefern transnationale Familie die sprachliche Erziehung ihrer Nachkommen bewusst und aktiv planen können (Kirsch 2012). Gerade innerhalb der Familie geschieht diese Vermittlung der Sprache und damit einhergehende familiäre Sprachpolitik nicht in allen Fällen explizit, sie kann auch unbewusst oder „implicit, covert, unarticulated, fluid and negotiated moment by moment“ sein (King & Fogle 2017: 322). Curd-Christiansen (2009) umschreibt die Entwicklung von Sprachpolitik wie folgt: „Language policies are made explicitly, or are implicitly acknowledged and practiced, in all societal domains including family domains“ (Curd-Christiansen 2009: 352). In einer späteren Studie des Autors beobachtete er verschiedene Bewusstseinsstufen der familiären Sprachpolitik, die von einer in hohem Maße strukturierten und kontrollierten bilingualen Erziehung bis hin zu einer vollkommen unorganisierten freien Sprachpraxis reichten (Curd-Christiansen 2013).

Das Verständnis dieser Arbeit der familiären Sprachpolitik umfasst daher, basierend auf dem Modell zu Sprachpolitik nach Spolsky (2009), sowohl die impliziten bzw. expliziten als auch die bewussten bzw. unbewussten Strategien der Eltern, um den Rahmen für die sprachliche Sozialisation und Entwicklung ihrer Nachkommen zu konstruieren (Álvarez Mella et al. 2023). Familiäre Sprachpolitik beschreibt folglich einerseits die bewussten und offenkundigen, aber andererseits auch die impliziten und verdeckten Strategien, die Familien

zur Koordination ihrer Sprachverwendung und -praktiken innerhalb des häuslichen Umfelds zwischen den Familienmitgliedern anwenden (Curdt-Christiansen 2013; King & Fogle 2013; Kirsch 2012). Darunter fällt zum einen die Analyse der Einstellungen der Eltern in Bezug auf die Herkunftssprache, was sie also über diese denken, sowie zum anderen die sprachlichen Praktiken der Familie in Bezug auf die Herkunftssprache, was die Familie bzw. die Eltern also für (bewusste oder unbewusste) Maßnahmen zur Vermittlung der Herkunftssprache ergreifen (Guardado 2018; King & Fogle 2017). Während dies in einsprachigen Familien, die die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen, zumeist unbewusst nebenbei geschieht, erfordert es von mehrsprachigen Eltern eine gezielte Herangehensweise zum erfolgreichen Erreichen einer Zweisprachigkeit sowohl in der Herkunfts- als auch in der Sprache des Aufenthaltslandes. Dabei ist die (nicht immer freiwillig bzw. bewusst gewählte) Form des Bilingualismus entscheidend für die zuhause ausgeführten sprachlichen Praktiken und Entscheidungen über Aktivitäten zur Förderung der Herkunftssprache außerhalb des eigenen Haushalts. Nicht alle Familien mit Migrations- oder Mehrsprachigkeitshintergrund verfügen allerdings überhaupt über das Privileg, über ihre sprachpolitischen Maßnahmen zu entscheiden oder diese bewusst zu planen. Insbesondere in denjenigen und dadurch privilegierten Familien, die sowohl die Herkunfts- als auch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen, werden kontinuierlich, bewusst oder unbewusst, Entscheidungen über die Verwendung der Sprache getroffen (Kirsch 2012: 3). Diese Familien sind in gewisser Weise als privilegiert anzusehen, denn die Freiheit, über die Verwendung beider Sprachen entscheiden zu können, trifft gemeinhin nicht auf Familien zu, in denen ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen wird, unabhängig davon, ob der Nichtgebrauch der Sprache der Mehrheitsgesellschaft auf schlicht unzureichende Kenntnisse oder fehlende Ressourcen zur Vermittlung dieser innerhalb der Familie zurückzuführen ist.

Dass das soziodemografische Profil in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle spielt, lässt sich unschwer erkennen: So stehen beispielsweise Familien, in denen die Eltern nicht die Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes beherrschen, gar nicht vor der Entscheidung, welche Sprache zuhause gesprochen wird; ebenso stehen geringverdienende Familien nicht vor der Entscheidung, welche außerfamiliären Bildungsangebote zur Beibehaltung der Herkunftssprache genutzt werden können, weil ihnen die finanziellen Ressourcen fehlen (Piller 2001, 2002). Auch wenn es durchaus auch Familien gibt, die die Sprache der Mehrheitsgesellschaft trotz unzureichender Kenntnisse statt der Herkunftssprache sprechen, weil sie sich davon bildungs- oder berufsbezogene Vorteile für ihre Nachkommen in der Zukunft erhoffen (Vitale 2011), fokussiert sich die Untersuchung der familiären

Sprachpolitik zum Erreichen bzw. Erhalt eines Bilingualismus dennoch grundsätzlich eher auf privilegierte Familien, während in weniger privilegierten Familien mehr vom Erhalt der Minderheitensprache und weniger von einem Bilingualismus im engen Sinn auszugehen ist (Pavlenko 2004). Wie sich das soziodemografische Profil der Familien und folglich ihre familiäre Sprachpolitik gestaltet, hängt dabei von einer Vielzahl dynamischer Faktoren ab, die einen bedeutenden Einfluss auf die Prozesse der intergenerationalen Weitergabe der Sprache haben können. Das folgende Unterkapitel 2.1 widmet sich diesen die familiäre Sprachpolitik beeinflussenden Faktoren. Diese bilden die Grundlage für die ausführende Rolle der Familie als Zentrum der sprachlichen Sozialisation, indem sie Strategien für die Sprachsozialisation ihrer Kinder sowohl inner- als auch außerhalb der Familie entwickeln. Die innerfamiliären Einstellungen der Eltern zur Herkunftssprache bilden Gegenstand des Kapitels 2.2, bevor in Kapitel 2.3 schließlich die innerhalb der Familie angewandten Sprachpraktiken vorgestellt werden. Die außerhalb der Familie stattfindenden Aktivitäten, die unter das extrafamiliäre Sprachmanagement der Eltern fallen, werden in Kapitel 2.4 erläutert.

2.1 Einfluss des soziodemografischen Profils auf die familiäre Sprachpolitik

Für die erfolgreiche intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache spielen verschiedene Einflussfaktoren individueller und sozialer Art zusammen (Fairclough & Loureda in Vorbereitung). Neben externen Faktoren, die zu einem späteren Zeitpunkt erläutert werden, bestimmen interne Faktoren über den Erfolg der Weitergabe. Als wichtigster Einflussfaktor gilt dabei die Familie als primärer Sprachsozialisationsraum mit seinen elterlichen Einstellungen und Maßnahmen im Hinblick auf die Förderung der Herkunftssprache (Beaudrie & Fairclough 2012; Fairclough 2015; Guardado 2018; Scheele et al. 2010; Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

Die Sprachpolitik einer Familie wird von verschiedenen Faktoren geprägt und beeinflusst, wie beispielsweise „their aspirations and ideologies, the broader societal language ideologies, the role of schools and the community, and more broadly, the cultural, socioeconomic, and political context” (Guardado 2018: 25). Die familiäre Sprachpolitik wiederum entscheidet über den Input, den Herkunftssprecher*innen in ihrer Herkunftssprache erhalten. Mehrere Faktoren sind entscheidend dafür, ob eine Familie die Investition in die Förderung der Herkunftssprache ihrer Nachkommen tätigt oder nicht: die Zusammensetzung der Familie, ihr sozioökonomisches Profil, an dem sich Faktoren wie verfügbare zeitliche oder finanzielle Ressourcen zeigen (Andritsou & Chatzidimou 2022: 101; Okita 2002; Doyle 2013), das soziopolitische Umfeld der Familie und zu guter Letzt die Einstellungen, die die Familie in

Bezug auf die Herkunftssprache vertritt (Álvarez Mella et al. 2023). Die soziodemografischen Informationen zur Familie wiederum geben Aufschluss über das soziodemografische Profil der Herkunftssprecher*innen selbst und helfen, den Einfluss extralinguistischer Einflussfaktoren auf ihren Spracherwerb zu verstehen (Montrul 2015: 179). Die wichtigsten dieser Faktoren und ihre Auswirkungen auf die familiäre Sprachpolitik werden im Folgenden erläutert:

2.1.1 *Familienzusammensetzung*

Für die Entwicklung der Herkunftssprache ist ausreichend Input in der Herkunftssprache unabdingbar. Aus diesem Grund ist der Kontakt zu Sprecher*innen dieser von entscheidender Bedeutung. Im familiären Umfeld handelt es sich hierbei zumeist um die Eltern. Sprechen beide Elternteile die Herkunftssprache mit den Nachkommen, so ist von einer ausreichenden sprachlichen Interaktion mit genügend sprachlichem Input auszugehen, die den Erwerb der Herkunftssprache bei den Kindern fördert (Pearson 2007). Dieses Modell ist allerdings nicht in allen Familien mit Migrationshintergrund zu beobachten. Braun und Cline (2014) schlagen mit ihrem „Language background tool“ (Braun & Cline 2014: 4–5) daher eine Klassifizierung trilingualer Familien vor, die in Teilen auf die in dieser Studie ausgewählten mehrsprachigen Familientypen angewandt werden kann: a) einsprachige Eltern, die in einem Land leben, in dem eine andere Sprache (die der Mehrheitsgesellschaft) dominiert, b) Familien mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil und verschiedenen Variationen (z. B. wenn sich beide Elternteile eine gemeinsame Sprache teilen, aber einer von beiden eine andere Erstsprache spricht, die mit der Sprache des Ortes, an dem sie leben, übereinstimmen kann), und c) dreisprachige Eltern, die einsprachig oder zweisprachig geboren und aufgewachsen sind und aufgrund ihrer Ehe eine dritte Sprache erworben haben.

Als multikulturelle, interlinguale, gemischte oder exogame Familien gelten Familien, in denen die Eltern unterschiedliche Erstsprachen sprechen, wobei eine dieser Sprachen in den meisten Fällen die Mehrheitssprache der Gesellschaft des Aufenthaltslandes ist (Yamamoto 2001). Unabhängig von der genauen sprachlichen Konstellation der Familie stehen exogame Partnerschaften vor der Herausforderung, ihre Kinder in zwei oder sogar mehreren Sprachen zu erziehen. Im Vergleich mit nicht-exogamen Familien zeigen sie dabei flexiblere Sprachmuster auf (Guardado 2018). Wenn ein oder mehrere Mitglieder einer Familie eine der von den anderen Familienmitgliedern verwendeten Sprachen nicht beherrschen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Familie eine für alle verständliche Sprache, die Familiensprache, annimmt (Pauwels 2016: 88; Yamamoto 2008: 134). Wenn beide Elternteile die Herkunftssprache verwenden, ist es wahrscheinlich, dass dies den Erwerb der Sprache durch

ihre Kinder unterstützt (Pearson 2007). Demnach haben exogame Partnerschaften erwiesenermaßen negative Konsequenzen für die erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache, aus dem naheliegenden Grund, dass die dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit präsenter ist als in nicht-gemischten Partnerschaften (Grenier 1984; Houle 2011; Vries, John 1992; Pauwels 2016: 88–89; Stevens 1992). Ein sogenannter „language shift to the dominant language“ (Yates & Terraschke 2013: 109), bei dem die Herkunftssprache immer mehr in den Hintergrund rückt, ist in diesen Partnerschaften häufig zu beobachten. De Houwer (1999a) fasst diese Situation wie folgt zusammen:

If within the parents-child unit only one language is ever used, children will not have the chance of becoming bilingual within that unit. The moment that within the parents-child unit two languages are used, children do have a chance of becoming bilingual. (De Houwer 1999a: 77)

Besonders in exogamen Partnerschaften können Konflikte und Meinungsverschiedenheiten auftreten, die durch die gesellschaftlich, kulturell und sozio-historisch möglicherweise unterschiedlich geprägten Vorstellungen von Eltern- und Mutter- bzw. Vaterschaft bedingt werden (Okita 2002: 13). Die Situation von Frauen mit Migrationshintergrund in Partnerschaften mit monolingualen Männern der Mehrheitsgesellschaft und die Auswirkungen auf die Weitergabe der Herkunftssprache wird in Kapitel 2.1 näher erläutert.

Im Kontext des Spanischen als Herkunftssprache, insbesondere in Deutschland, ist hier allerdings eine differenziertere Unterscheidung notwendig, da diese Entwicklung in exogamen Partnerschaften zwischen zwei spanischsprachigen Personen, die aus zwei unterschiedlichen spanischsprachigen Ländern stammen, nicht beobachtet werden konnte (Alba, Logan, Lutz & Stults 2002) und 62 % der spanischsprachigen Migranten verheiratet mit einer deutschsprachigen Person leben (Loureda et al. 2020b; Loureda et al. 2023: 40; Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

Diese Art von Familienkonstellation, in denen ein Elternteil außerhalb seiner ethnolinguistischen Gruppe heiratet, bezeichnet Guardado (2018) als einen Fall linguistischer Exogamie. Bei der Untersuchung der familiären Dynamiken kann eine Ehe zwar nicht als vorausgesetzt angenommen werden, führt im Umkehrschluss, wenn es sich um eine unverheiratete Partnerschaft handelt, allerdings zum selben Ergebnis (Okita 2002: 10). In der Herkunftssprachenforschung ist diese Art der Familienkonstellation unter verschiedenen Bezeichnungen zu finden. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „gemischten Ehe“ verwendet, der zunächst im kanadischen Statistikwesen als „mixed unions“ (Guardado 2018: 49) und schließlich auch in der demolinguistischen Untersuchung der Herkunftssprecher*innen

des Spanischen in Deutschland von Loureda et al. (2020b) verwendet wurde. Auch wenn hier in der Grundüberlegung verheiratete Partnerschaften gemeint sind, lässt sich das Konzept für die Zwecke dieser Studie auch auf Familien anwenden, deren Elternteile nicht miteinander verheiratet sind, sondern in Partnerschaft zusammenleben.

Über die Herkunft hinausgehend ist es weiterhin notwendig, heutige und damit diverse Familienformen der modernen Gesellschaft zu betrachten, deren familiäre Sprachpolitik sich von den bisher bekannten unterscheiden kann (Golombok 2015; Purkarthofer 2019). Während die Untersuchung der familiären Sprachpolitik lange Zeit „Western nuclear heteronormative two-parent families with children, all biologically related“ (Lanza 2021: 764) betrachtete, legen aktuelle Ansätze Wert auf die Untersuchung diverser Familientypen und -strukturen, in denen sich eine unterschiedliche Beteiligung der Care-Personen abzeichnet (Said 2024: 109) und die in der Folge zu einer Vielfalt an Arten der familiären Sprachpolitik und folglich diversen Bilingualismusformen bei den Kindern führt (Yates & Terraschke 2013: 106).

Weiterhin ist auch der Migrationshintergrund bzw. die Aufenthaltsdauer der Elternteile ausschlaggebend dafür, ob sie im Umgang mit ihren Nachkommen die Herkunftssprache oder die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verwenden. So erwerben Eltern, die erst als Erwachsene in das Aufenthaltsland migrierten, häufig keine ausreichenden Kenntnisse in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft und tendieren daher eher zur Verwendung der Herkunftssprache. Selbst als Herkunftssprecher*in aufgewachsene Eltern hingegen verwenden tendenziell eher beide Sprachen (Flores & Santos et al. 2017).

Auch die Herkunft und damit die Muttersprache beider Elternteile ist ausschlaggebend für den Erfolg der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache an die Nachkommen, wobei beide Faktoren unmittelbar miteinander verbunden sind. Besonders, wenn die Elternteile nicht die gleiche Muttersprache haben, kann diese Tatsache einen Einfluss auf den Umgang mit der Herkunftssprache haben (Hofman & Cais 1984; Kamada 1997; Kim & Starks 2010; Lasagabaster 2002; Lindholm-Leary 2003; Mills 2004; Potowski 2008;).

2.1.2 *Sozioökonomisches Profil*

Als wichtiger Faktor für die intergenerationale Weitergabe der Sprache gilt weiterhin auch das sozioökonomische Profil der Eltern (Doyle 2013; Hoff 2006; Okita 2002). Unter dieses fallen Aspekte wie der Bildungsstand (Ansó Ros 2019; Curdt-Christiansen 2009; Curdt-Christiansen 2012; Curdt-Christiansen & La Morgia 2018; Hofman & Cais 1984; Huguet 2007; Jiménez 1988; Kim & Starks 2010; Kremer-Sadlik & Fatigante 2015; Ruiz de Miguel 2001), die

berufliche Beschäftigung und das Einkommen der Familie (Kohn 1963; Okita 2002). Ein vorteilhaftes sozioökonomisches Profil der Eltern bzw. der Familie kann sich in der Konsequenz auch vorteilhaft auf die Rahmenbedingungen zur Weitergabe der Herkunftssprache auswirken, da davon ausgegangen wird, dass die Eltern tendenziell eher über die Mittel verfügen, eine erfolgreiche Sprachpolitik in der Familie zu gestalten und auf Bildungsressourcen zur außerfamiliären Förderung der Herkunftssprache zurückzugreifen (Ahmed 2016; Okita 2002; Piller 2001; Piller 2002). Dennoch ist anzumerken, dass das sozioökonomische Profil von Einwanderer*innen vor ihrer Migration nicht immer mit dem nach der Migration vergleichbar ist, da sich der soziale Status ändern kann und möglicherweise in verschiedenen Ländern auch unterschiedlich niedrig bzw. hoch wahrgenommen wird, wie Nagy (2018) beschreibt:

Social class [...] is not straightforward in instances of migration. People's class and status may change dramatically upon immigration and it is not clear whether pre- or postimmigration status is more predictive of linguistic patterns, nor is it clear how to compare (pre-immigration) class across diverse countries of origin. The ways that class and ethnicity interact may change drastically upon immigration (Nagy 2018: 433)

Auch wenn davon auszugehen ist, dass die Herkunftssprache für Familien aus höheren Bildungsschichten mit Einkommen in der mittleren bis höheren Kategorie sowie höherem Bildungsniveau mit höherem sozialen Wert wahrgenommen wird als für Angehörige niedrigerer sozialer Schichten (Urciuoli 1996), herrscht bis heute kein eindeutiger Konsens in diesem Bereich. Die realen Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds der Eltern, insbesondere des Bildungsstands, auf den Erfolg oder Nicht-Erfolg der Weitergabe der Herkunftssprache sind nicht eindeutig geklärt (Schwartz 2010: 174). Nach Portes & Hao (1998) ist die Weitergabe der Herkunftssprache in der Familie am erfolgreichsten, wenn die Kinder Schulen besuchen, die andere Familie mit hohem sozioökonomischen Status ebenfalls besuchen. Gleichzeitig allerdings wurde in Familien, in denen beide Elternteile beruflich bedingt wenig Zeit zuhause und damit weniger Zeit mit den Kindern verbringen, festgestellt, dass die Herkunftssprecher*innen zu wenig Input in der erhalten Herkunftssprache erhalten (Wong Fillmore 2000).

Andere Studien (Alba et al. 2002; Houle 2011; Ochs & Schieffelin 2008) legen nahe, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss stärker auf die Beherrschung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft achten, weil sie sich durch die Anpassung an die Sprache der Mehrheitsgesellschaft und die Verwendung dieser im familiären Umfeld akademische und berufliche Möglichkeiten erhoffen. So beobachteten beispielsweise Lambert & Taylor (1996) bei Müttern der Arbeiterklasse in den USA eine deutliche Priorisierung des Erwerbs der

englischen Sprache, weil sie sich von diesem einen höheren Bildungserfolg ihrer Kinder erhofften. Die in der Studie untersuchten Mütter aus der Mittelschicht hingegen streben einen additiven Bilingualismus an, in dem ihre Kinder bilingual mit Englisch und der Herkunftssprache Spanisch Erfolg haben. Gleichzeitig schlussfolgerten Schechter & Bayley (1997), dass Familien von niedrigerem sozioökonomischem Status tendenziell mehr Berührungspunkte mit der Herkunftssprache haben.

Guardado (2002) wiederum beobachtete bei spanischsprachigen Familien im kanadischen Vancouver eine Tendenz zum Verlust der Herkunftssprache in Familien von niedrigerem sozioökonomischem Status, wohingegen den Familien von höherem sozioökonomischem Status die Beibehaltung der Herkunftssprache zu gelingen schien. Scheele et al. (2010) belegten außerdem, dass Kinder aus sozioökonomisch starken Familien grundsätzlich häufiger an in der Familie durchgeführten Aktivitäten zur Stärkung der Literalität teilnehmen als Kinder in Familien von eher niedrigem sozioökonomischem Status (Scheele et al. 2010). Kinder in Familien mit Migrationshintergrund sind dabei grundsätzlich gefährdeter, da sie tendenziell häufiger als Kinder in Familien ohne Migrationshintergrund in sozioökonomisch benachteiligenden Umgebungen aufwachsen (Hansen & Rybarski 2020). In der Folge gelten Kinder aus Haushalten mit geringerem Einkommen oder ethnischen Minderheiten häufig als „literacy impoverished“ (Auerbach 1989: 169), da von einem geringen elterlichen Interesse an der Förderung von Literalitätskompetenzen und folglich einer geringen Priorisierung von Maßnahmen zur Ausbildung dieser ausgegangen wird, wobei diese Situation in westlichen Familien weniger stark zum Ausdruck kommt (van Steensel 2006).

Die erfolgreiche intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache wird weiterhin maßgeblich vom soziopolitischen Umfeld des Aufenthaltslandes beeinflusst, in dem die Familie mit Migrationshintergrund lebt. Ein Umfeld, das Mehrsprachigkeit fördert und gleichzeitig Ressourcen wie Bildungsangebote zur Unterstützung der Familien im Prozess der Weitergabe der Herkunftssprache bereitstellt, kann diese Situation erheblich erleichtern. Auch weitere Faktoren des soziopolitischen Umfelds können sich positiv auswirken: So hat die Präsenz der Gemeinschaft des Herkunftslandes einen positiven Einfluss, weil ein Kontakt zu Sprecher*innen der Herkunftssprache und die Möglichkeit zur Sozialisation in der Herkunftssprache geschaffen wird (Guardado 2018: 125–127). Auf diese Weise bleibt die Herkunftskultur im Leben der Familie mit Migrationshintergrund lebendig (Pearson 2007: 406). Leben viele Menschen des Herkunftslandes in einem Land oder einem bestimmten geografischen Ort, so ist es ebenfalls wahrscheinlich, dass sie sich zusammenschließen, um Bildungs- oder Interaktionsräume in der Herkunftssprache vom Aufenthaltsland einzufordern

oder selbst ins Leben zu rufen (Loureda et al. 2020b: 73–77; Moreno Fernández & Loureda 2023: 5). Die Rolle der Gemeinschaft als Bestandteil der familiären Sprachpolitik wird in Kapitel 2.3.2 dargestellt.

2.2 Intrafamiliäre Einstellungen zur Herkunftssprache

Die von den Eltern getroffenen Entscheidungen im Hinblick auf die familiäre Sprachpolitik zur Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Nachkommen werden neben den in Kapitel 2.1 dargestellten soziodemografischen Aspekten weiterhin maßgeblich durch affektive Faktoren beeinflusst. Folglich hängt die familiäre Sprachpolitik maßgeblich von den elterlichen Einstellungen und Erwartungen an die Herkunftssprache ab (Álvarez Mella et al. 2023). Die zuvor erläuterte enorm diverse Variabilität des Sprachverhaltens der Eltern gegenüber ihren Kindern, den Herkunftssprecher*innen, sowie die von ihnen getroffenen Entscheidungen im Hinblick auf die Verwendung der Herkunftssprache lassen sich als eine konkrete Folge der elterlichen Überzeugungen, Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf den Bilingualismus bzw. die Herkunftssprache und ihre Weitergabe an die nächste(n) Generatione(n) ableiten (Álvarez Mella et al. 2023: 48; Curdt-Christiansen & Lanza 2018: 124; Curdt-Christiansen & La Morgia 2018: 200; De Houwer 1999a; Gibbons & Ramirez 2004; King et al. 2008: 910; Lanza 2021; Montrul 2015; Ninio 1988; Schwartz et al. 2013: 24). Nach Moreno Fernández (2009) schließen die Einstellungen im Hinblick auf eine Sprache jede Art sprachlicher Diversität ein, darunter auch die Einstellung gegenüber verschiedenen Stilen, Sozio- und Dialekten. In diesem Sinne fungiert Sprache nicht nur als übermittelnde Instanz von Sprache, sondern auch von Emotionen und kulturellen Werten.

Diese Einstellungen werden von zahlreichen Faktoren beeinflusst, darunter beispielsweise der soziopolitische Status der Herkunftssprache im Aufenthaltsland und folglich in direktem Kontrast zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft, der politische, öffentliche und gesellschaftliche Diskurs im Aufenthaltslandes zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie dem Wert und dem Nutzen der Herkunftssprache weiterhin (Okita 2002; Kirsch 2012; Montrul 2015). King & Fogle (2006a) und Piller (2001) stellten fest, dass relevante Forschungsergebnisse zu Zweisprachigkeit dagegen einen insignifikanten Einfluss auf die elterlichen Einstellungen und damit sprachlichen Maßnahmen der Familien haben. Dabei ist anzumerken, dass nicht alle Eltern überhaupt Zugriff auf diese Art von Literatur haben oder, wenn theoretisch ein Zugriff möglich ist, dieser eventuell in ihrer Nicht-Muttersprache erfolgen müsste und sie daher davon abhält (Okita 2002: 95). Im Endergebnis der Sprachsozialisation der Herkunftssprecher*innen fließen gewissermaßen folgende Komponenten zusammen:

[...] the families' histories, beliefs, and practices in relation to language and culture and those of the milieus in which these children interact, which may be rather different from what their parents experienced in their own primary and subsequent socialization (Guardado 2018: 6)

In der Herkunftssprachenforschung werden immer wieder die familiäre Sprachpolitik beeinflussenden Ideologien, Einstellungen und Überzeugungen untersucht. Die vorliegende Studie untersucht die elterlichen Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache und die intergenerationale Weitergabe an die Nachkommen. Es handelt sich um eine Vielzahl von Werten, Überzeugungen, Einstellungen und Emotionen, die einzelne Individuen oder auch ganze Gemeinschaften in Bezug auf Sprache(n) und deren Verwendung im täglichen Leben vertreten⁵ (Guardado 2018). Diese resultieren in Einstellungen und Überzeugungen der betroffenen Personen (De Houwer 1999a). Sprachliche Ideologien wurden durch van Dijk (1998) als ein „shared framework of social beliefs that organize and coordinate the social interpretations and practices of groups and their members“ (van Dijk 1998: 8) definiert. Anstelle des Terminus Ideologien verwendet Schiffman (2006: 112) den Begriff der „linguistic culture“, in dem nach seiner Definition all jene Aspekte einfließen, die die Eltern aus ihrer Herkunftskultur in den sprachlichen Gebrauch mit den Kindern mitbringen: „the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural baggage that speakers bring to their dealings with language from their culture“ (Schiffman 2006: 112). Myers-Scotton (2006: 110) wiederum unterscheidet zwischen Einstellungen, bei denen es sich eher um unbewusste Bewertungen des sozialen Nutzens einer Sprache oder Sprachvarietät handelt, und Ideologien, die eher konstruierte Bewertungen darstellen. Bei beiden Konzepten handelt es sich um subjektive Bewertungen der Sprache und ihres Nutzens. Folglich stehen sprachliche Ideologien sowohl mit den Vorstellungen, Überzeugungen und Annahmen von Menschen über das Verhältnis zwischen Sprache und sozialem Leben als auch mit sozialen Interaktionsprozessen in Verbindung (Fishman 1966).

So spielen insbesondere in mehrsprachigen Kontexten Sprachideologien eine zentrale Rolle in der Schaffung sprachlicher Zugehörigkeit (Duranti, Ochs & Schieffelin 2011; Ochs & Schieffelin 1995). Für die erfolgreiche Weitergabe von Herkunftssprachen an die folgende Generation sind die sprachlichen Ideologien, also die Einstellungen und Überzeugungen der Gemeinschaft in Bezug auf die Herkunftssprache, zentral und entwickeln sich stetig durch kommunikative Interaktion, indem sie den Erwerb der Herkunftssprache positiv oder negativ beeinflussen (Guardado 2018).

⁵ Sie resultieren in Einstellungen und Überzeugungen der betroffenen Personen, wobei die Termini in dieser Arbeit synonym verwendet werden (De Houwer (1999a)).

In diesem Zusammenhang stellen nach Curdt-Christiansen (2009) und Louie (2001) die elterlichen Erwartungen die wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung in der Herkunftssprache dar: „Parental expectations, among the most important micro predictors for a successful FLP, refer to the beliefs and goals that parents have for their children’s multilingual development and educational outcomes“ (Curd-Christiansen 2009: 356). King et al. (2008: 910) und Montrul (2015) sehen die elterlichen Einstellungen als treibende Kraft in der Sprachplanung transnationaler Familien an, da sie die sprachlichen Praktiken steuern. Die Sprachideologien der Eltern haben demnach einen direkten Einfluss auf die Einstellungen ihrer Kinder in Bezug auf die Herkunftssprache und wirken sich dadurch maßgeblich auf deren Herkunftssprachentwicklung und -kompetenz aus (Kouritzin 1999; Ochs & Schieffelin 1995; Oh & Au 2005; Park & Sarkar 2007). Aus diesem Grund ist die Analyse sprachlicher Einstellungen unerlässlich für das Verständnis der familiären Sprachpolitik im Herkunftssprachenkontext.

Abbildung 5 illustriert den Einfluss der elterlichen Einstellungen auf die Entwicklung der Herkunftssprache. Dabei haben die Einstellungen der Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache einen signifikanten Einfluss auf die von den Eltern gewählten und gelebten Sprachpraktiken, also ihre eigene Verwendung der Herkunftssprache in der Kommunikation mit ihren Kindern (Montrul 2015). Zweitens bestimmt die Verwendung der Herkunftssprache auch deren Quantität im Alltag der Herkunftssprecher*innen, d.h. die Häufigkeit des Kontakts mit der Herkunftssprache, und die Qualität des Inputs für die Herkunftssprecher*innen, also die Art des Kontakts mit der Herkunftssprache (Hansen & Rybarski 2020; Pearson 2007). Diese wiederum wirken sich in direkter Weise auf die Entwicklung und langfristige Verwendung der Sprache durch die Kinder und damit folglich auch auf deren eigene Einstellung zur Herkunftssprache aus, denn im Rahmen der Sprachsozialisation erwerben Kinder Werte und Überzeugungen sowie ihre eigene Identität (Ferre Pérez 2021; Hosseini & Haukås 2024; Guardado 2018; King et al. 2008; Luo & Wiseman 2000; Moreno Fernández 2014; Oh et al. 2003; Oh & Au 2005; Ochs & Schieffelin 2008). Diese positive Einstellung kann dabei so weit reichen, dass die Herkunftssprecher*innen selbst den Wunsch entwickeln, ihre eigenen Kinder ebenfalls bilingual zu erziehen (Doyle 2013: 167). In manchen Fällen kann allein die Quantität des Inputs über den Erfolg der bilingualen Erziehung entscheiden (De Houwer 2004). Elterliche Ideologien beeinflussen also sowohl die Sprachpolitik als auch den Spracherwerb (King 2000), da sie letztlich über die Einstellungen, Wünsche und Erwartungen der Eltern an den Gebrauch der Herkunftssprache durch ihre Kinder entscheiden (Guardado 2018; Kropp 2023). Schließlich beeinflussen die elterlichen Einstellungen über alle vorangehenden Teilschritte auch die

grammatische und kommunikative Kompetenz der Kinder in der Herkunftssprache (Oh & Au 2005; Montrul 2015: 10).

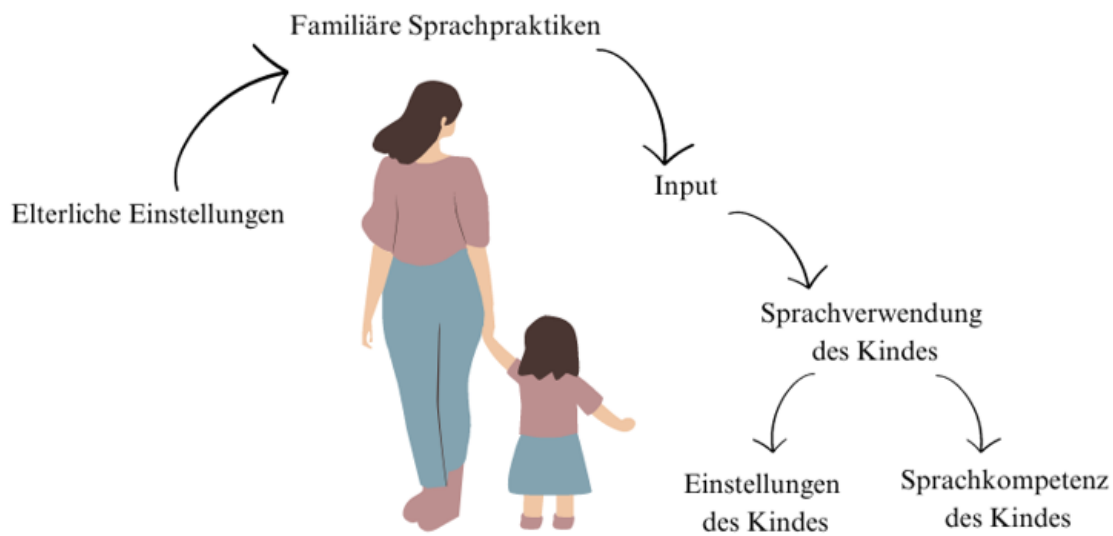


Abbildung 5. Einfluss der elterlichen Einstellungen auf die Herkunftssprachenentwicklung
 Quelle: Eigene Darstellung nach De Houwer (1999a) und Montrul (2015)

Ein Verständnis der elterlichen Einstellungen bildet die Grundlage der Untersuchung der familiären Sprachpolitik, da diese als die den Sprachpraktiken und der Sprachplanung zugrundeliegende Kraft angesehen werden (King 2000; King et al. 2008). Die Überzeugungen und Einstellungen der Eltern beeinflussen ihre sprachlichen Entscheidungen in Hinblick auf die zuhause gelebten Sprachpraktiken, welche sich wiederum in der Zweisprachigkeit der Kinder erkennen lassen. Darunter fallen beispielsweise elterliche Einstellungen in Hinblick auf die Art des Spracherwerbs der Kinder sowie die eigene elterliche Rolle in diesem Prozess oder auch zur Herkunftssprache bzw. dem (kindlichen) Bilingualismus des Kindes im Allgemeinen, ebenso wie Beurteilungen der Kompetenz in der Herkunftssprache durch die Eltern (Bloom & Lo 1990; De Houwer 1999a).

Dennoch müssen die elterlichen Einstellungen nicht zwangsläufig über die familiäre Sprachpolitik und schließlich die Entwicklung der Herkunftssprache entscheiden. Selbst bei zwei engagierten Elternteilen, die sich hochmotiviert der zweisprachigen Erziehung ihrer Nachkommen widmen (möchten), spielen immer noch zahlreiche Faktoren des äußeren Umfelds hinein, die diese Entscheidung behindern können (Yates & Terraschke 2013: 110). Positive Einstellungen zur Herkunftssprache resultieren daher nicht unbedingt in der Umsetzung entsprechender Sprachpraktiken (Curdtt-Christiansen 2016). Guardado (2002) stellte positive Einstellungen der Eltern sowohl in Familien fest, in denen die Herkunftssprache erfolgreich weitergegeben wurde, als auch in Familien, denen die Weitergabe nicht gelang.

Auch Schechter & Bayley (2002) kamen zu dem Schluss, dass ausschließlich eine positive Einstellung der Eltern ohne darauffolgende aktive Handlungen zur Förderung der Herkunftssprache nicht zwangsläufig zu einer Weitergabe der Herkunftssprache führt. De Houwer (1999a) wiederum geht davon aus, dass die negative Einstellung zur Herkunftssprache die Eltern insofern beeinflusst, als dass sie die Sprache tendenziell eher wenig bis nicht in der Interaktion mit ihren Nachkommen verwenden. Dennoch ist anzumerken, dass es sich auch bei geäußerten Einstellungen und Überzeugungen um subjektive Wahrnehmungen handelt. Bei diesen muss es sich nicht zwangsläufig um die tatsächlich gelebten Einstellungen handeln (De Houwer 1999a; Pauwels 2016). Weiterhin ist in diesem Kontext die Rolle der Kinder selbst nicht zu vergessen, denn selbst die ambitioniertesten Absichten der Eltern bleiben erfolglos, wenn die Umsetzung der Maßnahmen immer wieder mit den Kindern ausgehandelt und gegebenenfalls verworfen werden muss (Bayley & Schechter 2003; Kirsch 2012: 3).

Gerade in mehrsprachigen Gemeinschaften, in denen die Mehrheitsgesellschaft eine andere Sprache als die Herkunftssprache spricht, können jedoch unterschiedliche Ideologien aufeinandertreffen und Konflikte erzeugen, weshalb Sprache auch als „tool for the manipulation of people“ (Shohamy 2005: 22) angesehen werden kann. Spolsky (2009) weist auf die Vielzahl an gesellschaftlichen Faktoren hin, die die elterlichen Einstellungen im Hinblick auf die Verwendung der Herkunftssprache beeinflussen können. Letztlich leben Familien nicht in einem in sich geschlossenen Vakuum, sondern in kontinuierlicher Interaktion mit der Gemeinschaft ihres Aufenthaltslandes, von dem sie in der Konsequenz beeinflusst werden (Okita 2002: 8). Dies bedeutet, dass sich die elterlichen Einstellungen mit der Zeit durchaus auch entwickeln können. Tatsächlich allerdings gestaltet es sich eher schwierig, ist aber möglich, die sprachlichen Entscheidungen zu verändern, wenn sie erst einmal getroffen und von den Kindern verinnerlicht wurden (Okita 2002: 88).

Wie in den vorangehenden Abschnitten erläutert wurde, beeinflussen die elterlichen Einstellungen die familiäre Sprachpolitik signifikant. Gleichzeitig beeinflussen die Einstellungen auch den Umgang mit Herausforderungen im Bereich der Herkunftssprache. Diese Herausforderungen wiederum, ebenso wie mögliche Motivationen, die Herkunftssprache weiterzugeben, formen ebenso die Entwicklung der elterlichen Einstellungen. Auf den folgenden Seiten werden einige der wichtigsten Pullfaktoren, die Familien zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Nachkommen bewegen, und Pullfaktoren, die Familien diesen Prozess erschweren oder sogar davon abhalten können, dargestellt:

2.2.1 *Pullfaktoren in der Weitergabe*

Ob eine Familie die Herkunftssprache (erfolgreich) weitergibt oder nicht, hängt maßgeblich von der Einstellung der Eltern im Hinblick auf die Weitergabe der Herkunftssprache ab. Die verinnerlichten Ideologien und Überzeugungen der Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache im Allgemeinen und ihre Weitergabe an die Nachkommen spielt eine wichtige Rolle für die von den Eltern gewählten Managementstrategien spielen, die sie im familiären Kontext anwenden und folglich auch den tatsächlichen angewandten sprachlichen Praktiken (Álvarez Mella et al. 2023; Schwartz et al. 2013). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Ideologien der Eltern nicht zwangsläufig mit dem Sprachmanagement und noch weniger mit den tatsächlichen sprachlichen Praktiken übereinstimmen müssen. Gerade in multilingualen Familien lassen sich signifikanten Diskrepanzen zwischen den Erklärungen der Eltern, also ihren geäußerten Wünschen und Vorstellungen im Hinblick auf die bilinguale Erziehung, und dem tatsächlichen Sprachgebrauch (Curd-Christiansen 2016; De Houwer 1999a; Guardado 2009; Guardado 2018; King 2000; Schwartz 2008; Pauwels 2016). Diese Ideologien werden von einer Vielzahl an (je nach Familientyp unterschiedlichen) Faktoren beeinflusst. Grundsätzlich lassen sich diese in externe und interne Einflussfaktoren unterteilen (Kirsch & Gogonas 2018):

Auf externer Makroebene haben die Sprach-, Migrations- und folglich auch die Sprachbildungspolitik des Aufenthaltslandes einen wichtigen Einfluss, mit der schließlich auch externe Ideologien, vermittelt beispielsweise durch Erziehungs-, Lehr- und ärztliches Personal, einhergehen. Hier spielt das Prestige der Herkunftssprache eine wichtige Rolle, da es eng mit der Größe der Gemeinschaft von Personen, die diese Migrationssprache im Aufenthaltsland sprechen, verknüpft ist (Braun & Cline 2014; Ghimenton 2015; Lengyel & Neumann 2017). Montrul (2015) fasst diesen Einfluss des soziopolitischen Status der (Herkunfts)sprache, die gesellschaftlichen Einstellungen zur Nutzung der Sprache unterliegt, wie folgt zusammen:

the sociopolitical status of the language (majority versus minority status) affects the attitudes and beliefs of its speakers toward the language, as well as the availability of the education in that language, and its degree of public use, for example. Language attitudes, in turn, affect language practices and patterns of language use: if a language is not used in education and outside of the home, it will not be heard and used as much by its speakers because they may not see its value. Input and use affect, in turn, grammatical and communicative competence, as manifested in particular linguistic features that are now part of the psycholinguistic representation of the speaker (Montrul 2015: 10)

Darüber hinaus formen auf Mikroebene persönliche Sichtweisen im Hinblick auf den Bilingualismus die Einstellung der Eltern. Hierunter fallen beispielsweise die eigene Sprachkompetenz der Eltern in der Herkunftssprache, der erhoffte persönliche, intellektuelle,

akademische oder berufliche Mehrwert oder mögliche befürchtete Herausforderungen für das Kind (King & Fogle 2006a). In diesen Punkt spielen weiterhin auch eigene persönliche Erfahrungen mit hinein, die Eltern mit dem Erwerb einer (Fremd- oder Zweit)sprache gemacht haben (Kirsch & Gogonas 2018). Guardado (2018) unterscheidet verschiedene Diskursachsen, mit denen Familien den Stellenwert des Spanischen als Herkunftssprache begründen: Instrumentalität, familiäre Kohäsion, Identität, emotionale Achse, ästhetische Achse, kulturelle Anerkennung, sprachliche Korrektheit und Kosmopolitität. Ausgehend von dieser Typologisierung schlagen Álvarez Mella et al. (2023) einen multidimensionalen Analyseansatz vor, dem auch die Methodik der vorliegenden Arbeit folgt. Dieser Ansatz unterteilt die Gründe, aus denen sich Eltern für die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Nachkommen entscheiden, in folgende sechs Dimensionen:

a) Innerfamiliäre Kommunikation

Für Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund kann die Beibehaltung der Herkunftssprache einen intrinsisch mit der Familie selbst verknüpften Wert haben (Álvarez Mella et al. 2023; Guardado 2002; Mehlhorn 2020). Dabei muss zwischen der internen Kommunikation im eigenen Zuhause mit in einem Haushalt zusammenlebenden Familienmitgliedern, und der externen Kommunikation mit der erweiterten Familie, also Verwandten, die entweder nicht im Aufenthaltsland der Familie leben oder zumindest dessen Sprache nicht beherrschen und daher die Herkunftssprache für die Kommunikation verwendet wird, unterschieden werden (Guardado 2018). Fishman (1996; 2001) hob über viele Jahre die generationenübergreifende Kommunikation und Interaktion innerhalb der Familie als Grundlage für die Weitergabe, Entwicklung und auch dauerhafte Verwendung der Herkunftssprache hervor und bezeichnete diesen Aspekt als „the real secret weapon of reversing language shift“ (Fishman, Joshua 2001: 459). Laut seiner Theorie liegt der Schwerpunkt der Weitergabe der Herkunftssprache dabei auf der Stärkung emotionaler Verbindungen, gemeinsam verbrachter Zeit zur Kommunikation in der Herkunftssprache und einer damit einhergehenden positiven Bewertung der Herkunftssprache durch die Eltern.

Die Herkunftssprache kann dabei den familiären Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern stärken, der die Eltern zufriedenstellt, weil sie in ihrer Muttersprache mit den Kindern kommunizieren können (Okita 2002; Portes & Hao 2002; Tseng & Fuligni 2000; Yates & Terraschke 2013). Weiterhin betonen die Eltern von Herkunftssprecher*innen die Notwendigkeit der Herkunftssprache auch, um den emotionalen „Zusammenhalt zwischen den Generationen durch sprachliche Kontinuität“ (Mehlhorn 2020: 23) zu vereinfachen. In einer

Studie zu den Einstellungen spanischsprachiger Familien zur Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland ermittelten Álvarez Mella et al. (2023) die Familie als wichtigsten Wert, von dem überzeugt die Familien ihren Kindern die Herkunftssprache weitergaben. Ähnliche Einstellungen beobachtete Krämer (2020) in einer Studie zu den elterlichen Motivationen, das eigene Kind in einer spanisch-deutschen Kindertagesstätte anzumelden: Einige der befragten Eltern gaben an, eine bilinguale Betreuungseinrichtung für ihre Kinder ausgewählt zu haben, damit „die Kinder die Kommunikationsfähigkeit mit spanischsprachigen Familienmitgliedern nicht verlieren“ (Krämer 2020: 33).

Darüber hinausgehend dienen Herkunftssprachen folglich auch als Mittel zum Zweck der generationsübergreifenden familiären Kommunikation und Bindung zu Großeltern, die möglicherweise nicht die Sprache des Aufenthaltslandes beherrschen und daher nicht in dieser mit ihren Enkelkindern kommunizieren können (García 2003; Guardado 2006, 2008; Mills 2004; Schechter & Bayley 1997; Thomas & Cao 1999; Tuominen 1999; Pease-Alvarez 2003; Wong Fillmore 1991; Wong Fillmore 2000; Yates & Terraschke 2013). Insbesondere die Qualität der Beziehungen mit im Herkunftsland lebenden Familienmitgliedern kann unter einem Verlust der Herkunftssprache leiden, da unter Umständen keine Kommunikation mehr möglich ist (Cummins 2001; Wong Fillmore 1991, 2000). Okita (2002) bezeichnet diese Verwendung der Herkunftssprache zur Kommunikation mit beispielsweise im Herkunftsland lebenden Großeltern als „old hearth ties“ (Okita 2002: 89) und unterstreicht damit den praktisch-emotionalen Wert der Sprache für die Familie, der zur kommunikativen Zufriedenstellung der Mitglieder beiträgt. Der Gebrauch der Herkunftssprache kann also die Aufrechterhaltung des familiären Zusammenhalts fördern (Schwartz & Verschik 2013a: 6). Dies bestätigt in einer auto-ethnographischen Studie auch Kopeliovich (2013), in deren Familie „bilingual humor [...] one of the most enjoyable and cherished themes in our family communication and creativity“ (Kopeliovich 2013: 259) geworden ist.

Es wird deutlich, dass manche Familien aufgrund ihrer nicht (ausreichend) vorhandenen Kenntnisse in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes gar nicht vor der Frage stehen, in welcher Sprache sie ihre Kinder nun erziehen; für sie bildet die Herkunftssprache die einzige Kommunikationssprache mit ihren Nachkommen (Bayley et al. 1996: 394). Sprechen Kinder und Eltern bzw. Großeltern nicht dieselbe Sprache, weil die Kenntnisse in der jeweils anderen Sprache nicht ausreichend sind, kann dies zu tiefgreifenden und tendenziell negativen Veränderungen im emotionalen und kommunikativen Verhältnis führen (Guardado 2002; Guardado 2008; Guardado 2018; Kouritzin 1999; Wong Fillmore 1991; Wong Fillmore 2000), die den Aufbau von „closer and more meaningful relationships“

behindern können (Cho et al. 1997: 107). Wenn Kinder unzureichende Kenntnisse in der Herkunftssprache haben, ihre Eltern dagegen aber nicht angemessen in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft kommunizieren können, die wiederum den Kindern besser liegt, so kann der Bilingualismus für diese Familien erschwerend oder sogar nachteilig werden (Portes & Hao 1998; Wong Fillmore 2000). Dies betrifft in erster Linie die emotionale Beziehung zwischen Kind und Eltern, da die Eltern in ihrer Funktion als Autoritätsperson in der Erziehung und als Hauptakteur im Sprachsozialisationsprozess geschwächt werden, wodurch eine gewisse Distanz zwischen beiden Parteien geschaffen wird (Cho et al. 1997; De Houwer 2007; Tseng & Fuligni 2000) bzw. manche Eltern sogar von einem regelrechten Verlust ihrer Kinder sprechen, da sie ihnen auf sprachliche Weise nicht mehr ihre Werte, Überzeugungen und Erfahrungen weitergeben können (Guardado 2006; Kouritzin 1999; Wong Fillmore 2000).

Auch Guardado (2018) identifiziert die Familie als hauptsächliche Motivation, die Herkunftssprache an die Nachkommen weiterzugeben. Dies zeigt sich am Beispiel von in Deutschland lebenden Familien mit spanischsprachigem Migrationshintergrund aufgrund ihres soziolinguistischen Profils umso deutlicher, da die Familien einerseits überwiegend (70 %) gemischt zusammengestellt sind aus einem spanischsprachigen und einem nichtspanischsprachigen Elternteil (Statistisches Bundesamt 2024) und die meisten von ihnen außerdem einen sehr engen Kontakt zur Familie im Herkunftsland pflegen. Dieser transnationale Hintergrund manifestiert sich auch deutlich in der Untersuchung der Motivationen spanischsprachiger Familien in Deutschland, herkunftssprachliche Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen (Álvarez Mella et al. 2023). Dies bewegt zu einem Verständnis der innerfamiliären Sprachpolitik als anziehenden Aspekt für die Nutzung externer Bildungsressourcen zur Stärkung der Kompetenz in der Herkunftssprache in Kontexten von Hypermobilität und Hyperkonnektivität (King & Lanza 2019).

Die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache umfasst daher auch eine kommunikative Dimension, die mit der Bildung von nicht begrenzten sprachlichen Repertoires (Blommaert et al. 2005; Moreno Fernández 2014; Saint-Georges & Weber 2013;) verknüpft ist. Obwohl die sprachlichen Kompetenzen der Sprecher*innen immer begrenzt sind, ist von begrenzten oder gekürzten mehrsprachigen Repertoires auf zwei Ebenen auszugehen. Einerseits wünschen sich Eltern oft, dass ihre Kinder einen ausgewogenen Bilingualismus entwickeln, in dem beide Sprachen gleichermaßen beherrscht werden. Andererseits besteht die Absicht, dass die Kinder Kompetenzen in der Herkunftssprache entwickeln, die der sprachlichen Norm (und angesehenen Varianten) entspricht (Guardado 2018).

b) Identität

Identität, Kultur und Sprache sind in der Soziolinguistik eng und unvermeidlich miteinander verknüpft (Bustamante-López 2008; Fishman 1991; Fishman 2001; Guardado & Becker 2013; Niño-Murcia & Rothman 2008). Identität wird in diesem Zusammenhang als die Summe der Eigenschaften verstanden, die eine Person oder Gruppe im Vergleich zu anderen auszeichnen. Die Herkunftssprache bildet somit einen zentralen Bestandteil der Identität von Herkunftssprecher*innen, durch den sie sich von den Merkmalen der Mehrheitsgesellschaft, vor allem aber von deren Sprache, unterscheiden (Moreno Fernández 2024: 14). Familien, insbesondere in multilingualen und -kulturellen Kontexten, verbinden dabei die Herkunftssprache mit ihrer eigenen Identität (Okita 2002) sowie dem Selbstverständnis (He 2010) und der Identitätsentwicklung ihrer Nachkommen (Guardado 2002). Sie nehmen diese als notwendige Grundlage für die Ausbildung eines „sense of cultural identity“ (Bayley et al. 1996: 393) und als Instrument zur Bildung ihrer kulturellen und ethnischen Identität wahr (Cavallaro 2005; García 2003).

Cummins (2009), Bustamante-López (2008), Montrul (2015) und Niño-Murcia & Rothman (2008) sehen den Erwerb der Herkunftssprache als Grundlage für die Identitätsbildung und -äußerung von Kindern mit Migrationshintergrund und erkennen die Herkunftssprache als Teil des kulturellen Erbes der Individuen an, bei der die Beherrschung (oder auch Nicht-Beherrschung) der Herkunftssprache die kognitive, emotionale und kulturelle Identität der Sprecher*innen prägt. Potowski & Lynch (2014) messen dem kulturellen und identitären Aspekt der Herkunftssprache dabei sogar eine größere Bedeutung bei als der sprachlichen Kompetenz in dieser. Kouritzin (1999) beschreibt die Sprache dabei als Schnittstelle zwischen linguistischen Elementen, Kultur, Realität, Geschichte und Identität. Diese Identität beruht auf der Wechselwirkung zwischen kultureller Identität und Sprachkompetenz. Während die Herkunftssprache die Entwicklung einer multikulturellen Identität beeinflusst, beeinflusst das Bewusstsein für die eigene kulturelle Identität andererseits auch den Wunsch, Kompetenzen in der Herkunftssprache zu erhalten oder zu entwickeln (Fishman 1999; Guardado 2018; Mehlhorn 2020).

Identität wird dabei als ein System verstanden, in dem verschiedene Schichten, wie beispielsweise die nationale Zugehörigkeit, ethnische Herkunft oder sprachliche Präferenz, miteinander konfliktfrei koexistieren können (Guardado 2018). Nichtsdestotrotz sind Identitäten grundsätzlich multidimensional und komplex: Gerade in Migrations- und Mehrsprachigkeitskontexten verspüren Individuen möglicherweise eine gewisse Unsicherheit oder gar Ablehnung ihrer sprachlich zugeschriebenen Identität, was zu Konflikten mit ihrer

eigenen Person und anderen Personen in ihrer jeweiligen Umgebung und Herausforderungen im Integrationsprozess einhergehen kann (Moreno Fernández 2024: 14). Insbesondere junge Heranwachsende der Generationen 1.5 oder der zweiten Generation, die im Gegensatz zu monolingual aufwachsenden Personen mit gleich zwei Sprach- und Kultursystemen konfrontiert sind, finden sich in dieser Phase der Identitätskonstruktion und -aushandlung in einem komplexen Prozess zwischen dem Ausgleich zweier Sprachen und Kulturen wider, der eine der größten Herausforderungen der Integration junger Herkunftssprecher*innen darstellen kann (Bustamante-López 2008).

Damit einhergehend können Herkunftssprecher*innen über eine ausgeprägte Wahrnehmung ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft als Teil ihrer vererbten Identität verfügen, die sie bewahren möchten und die sie folglich motiviert, die Herkunftssprache als Teil ihrer kulturellen Identität zu erlernen bzw. beizubehalten (Cho et al. 1997). Nach van Deusen-Scholl (2003) können Herkunftssprecher*innen daher auch als Personen mit vererbter Motivation, ihre Herkunftssprache zu beherrschen und so die identitären Wurzeln mit ihren Familienmitgliedern aufrechtzuerhalten, angesehen werden. Es herrscht zunehmend Konsens über den Zusammenhang zwischen dem gefühlten Wohlbefinden von Herkunftssprecher*innen und ihrem Gebrauch der Herkunftssprache (Andrason & Olko 2023: 5). Dieses erlebte Identitätsgefühl bindet die Herkunftssprecher*innen an die von Geburt an gegebenen Wurzeln ihrer Eltern und nährt sie sowohl sprachlich als auch kulturell (Doyle 2013: 148). Der Bezug zur Herkunftssprache kann dabei gewissermaßen ihr kulturelles Zuhause darstellen (Fishman 1991; Yates & Terraschke 2013: 107).

Weiterhin können sich Eltern über ihre Muttersprache mit ihrem kulturellen Erbe identifizieren und in der Konsequenz das Ziel verfolgen, diese bei sich selbst erlebte Identität über den Gebrauch der Herkunftssprache in der Interaktion mit ihren Kindern weiterzugeben (Andritsou & Chatzidimou 2022: 110). Negative Emotionen wie die Angst vor Einsamkeit können als Motivation für die Weitergabe der Herkunftssprache wirken, da Eltern Isolation oder Ausgrenzung befürchten, wenn ihre Kinder nicht in dieser Sprache mit ihnen kommunizieren (Okita 2002: 91). Neben der Identifikation mit Sprache und Kultur des Herkunftslandes kann auch die schlichte Wertschätzung der Herkunftssprache für die interkulturelle Interaktion mit dem Herkunftsort der Familien einen wichtigen Teilaspekt der Identität als Grund für die Weitergabe darstellen. Grundsätzlich ist dieser Faktor in Familien mit Rückkehrplänen ins Herkunftsland stärker ausgeprägt (Álvarez Mella et al. 2023; Vilar Sánchez 2019b).

Lengyel & Neumann (2017) ermittelten in einer Studie zu herkunftssprachlichem Unterricht die Wichtigkeit für die Eltern, dass die Kinder etwas über ihre eigene Abstammung

und ihre Herkunftsländer lernen, was zur Identitätsbildung beiträgt. Die Beherrschung der Herkunftssprache bildet damit eine notwendige soziale Ressource für die Beibehaltung der kulturellen Wurzeln der Individuen (Guardado 2006). Familien mit einem stark ausgebildeten und vor allem positiven Identitätsbewusstsein für ihre Herkunft sind demnach besser in der Lage, die Prozesse der intergenerationalen Sprachweitergabe zu bewältigen (Guardado 2002; Park 2013).

c) Multikulturalität

Die Weitergabe der Herkunftssprache geht mit einer grundsätzlich positiven Wertschätzung der interkulturellen Kompetenzen sowie der bikulturellen Identitäten der Herkunftssprecher*innen einher. Diese Identitäten werden mit ethnischen oder nationalen Identitäten mit Einstellungen von Panethnizität und Kosmopolitismus kombiniert (Guardado 2018). Hierbei können Herkunftssprecher*innen mit einem ausgeprägten Bewusstsein für ihre eigene bikulturelle Identität und die kritische Bewertung dieser, welche folglich zu einer ausgewogenen Zweisprachigkeit führt, von Herkunftssprecher*innen mit einer unausgewogenen Gewichtung ihrer Herkunftskulturen und folglich auch einem unausgewogenen Bilingualismus unterschieden werden (Vilar Sánchez 2019a).

Einige Eltern vertreten dabei die Ansicht, dass ihre Nachkommen die Sprache der Mehrheitsgesellschaft ohnehin durch ihre Sozialisation im Schulsystem und den damit einhergehenden täglichen sprachlichen Kontakt erwerben werden und priorisieren daher die Herkunftssprache im familiären, häuslichen Umfeld (Bayley et al. 1996: 394). Diese Einstellung wird durch das zunehmende Bewusstsein und den Wert der Gesellschaft verstärkt, den diese Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bemsist (Schwartz et al. 2013: 24). Auch die von Lengyel & Neumann (2017) zu herkunftssprachlichem Unterricht befragten Eltern geben an, dass der herkunftssprachliche Unterricht die gesellschaftliche Integration ihrer Kinder fördern würde, da sie so den Umgang mit anderen Kulturen verstehen lernen. Krämer (2020) stellte in seiner Untersuchung zu den Beweggründen von Eltern, ihre Kinder in eine spanisch-deutsche Kindertagesstätte zu schicken, vergleichbare Haltungen fest: Die befragten Eltern gaben an, die Betreuungseinrichtung nicht nur aufgrund ihrer zweisprachigen Eigenschaft, sondern ebenfalls wegen der multikulturellen Komponente ausgewählt zu haben. Dies lässt vermuten, dass die Eltern sich neben einer sprachlichen Förderung auch kulturellen, über die Sprache hinausgehenden, Input für ihre Kinder erhoffen (Krämer 2020: 33). Familien sehen die Vermittlung und die damit einhergehende Entwicklung der Herkunftssprache Spanisch bei ihren Kindern folglich als ein Mittel, ihren Kindern eine „broader worldview“ (Guardado 2010:

343) näherzubringen. Auch kann die Erfahrung einer zweisprachigen Erziehung positiv zur Entwicklung einer multikulturellen Identität beitragen (Andritsou & Chatzidimou 2022: 111).

d) Instrumentalität

Spracherwerb umfasst in der Regel eine instrumentelle bzw. utilitaristische Komponente, aufgrund derer Familien in Migrationskontexten handeln. Im Zuge der stetig voranschreitenden Internationalisierung der Gesellschaft auf wirtschaftlicher, kultureller und politischer Ebene erfolgt immer häufiger eine Betrachtung der Sprache als kulturelle Ressource und ein „valuable asset“ für das Individuum (Portes & Hao 1998), womit sich neue Interaktionsmöglichkeiten zwischen Individuen und der Gesellschaft eröffnen. Eltern sehen den Bilingualismus ihrer Kinder demnach als ein Investment in die intellektuelle, akademische und berufliche Zukunft ihrer Kinder, indem durch den im Kindesalter im Vergleich mit dem Erwachsenenalter verhältnismäßig einfachen Spracherwerb bedeutende Weichen maximalen Werts für das berufliche Leben gestellt werden (Döpke 1992; Kremer-Sadlik & Fatigante 2015; Piller 2001). Dieser Vergleich rührt von der Erfahrung vieler Eltern, deren Kinder im fortgeschrittenen Alter unter größeren Anstrengungen (höherer Aufwand) weniger gute Ergebnisse erzielen (in den meisten Fällen keine Zweisprachigkeit) und folglich keine bedeutenden Verbesserungen der Berufschancen (Piller 2001). Die Betrachtung der Förderung der Herkunftssprache als ein Investment (Norton 1995) erkennt die Bedeutung von Konzepten wie Identität für den individuellen Spracherwerb an, wobei die Wahrnehmung dieser als Investment dabei sowohl intrinsisch bzw. identitätsbezogen als auch gesellschaftlich geprägt sein kann (Lynch & Avineri 2021: 428).

Guardado (2002, 2011, 2018) zeigte mehrfach auf, dass sich in den Diskursen spanischsprachiger Eltern in Migrationskontexten utilitaristische Argumente im Hinblick auf die erwartete Verbesserung des sozioökonomischen Status und die damit einhergehenden wirtschaftlichen Vorteile einer bilingualen Erziehung für die soziale Mobilität ihrer Nachkommen identifizieren lassen, beispielsweise durch erhoffte verbesserte Beschäftigungsmöglichkeiten im Aufenthaltsland (Norton 2000a, 2000b; Schwartz et al. 2013: 24). Bilingualismus stellt dabei eine „valuable resource that can bring significant economic benefits“ dar (Yates & Terraschke 2013: 108). In Bezug auf Fördermöglichkeiten der Herkunftssprache im Bildungsbereich sind die Motivationen insgesamt „bildungs- und zukunftsorientiert“ (Lengyel & Neumann 2017: 278). Hervorzuheben sind hier auch die Ergebnisse von Ferre-Pérez et al. (2022), nach denen die an Bildungsaktivitäten zur Förderung der Herkunftssprache teilnehmenden Herkunftssprecher*innen selbst vor allem instrumentelle

Gründe für ihren Unterrichtsbesuch angaben, wie beispielsweise der Erwerb eines Sprachzertifikats oder verbesserte Berufsentwicklungsmöglichkeiten. Auch Ferre-Pérez et al. (2022) beobachteten eine hauptsächlich durch die Eltern motivierte Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht. Ähnliche Rückschlüsse lassen auch die Ergebnisse einer Studie zu herkunftssprachlichem Unterricht von Lengyel & Neumann (2017) zu, nach denen 85 % der befragten Eltern angeben, mit dem herkunftssprachlichen Unterricht die Lese- und Schreibkompetenz ihrer Kinder fördern zu wollen.

Das Prestige der Sprache ist dabei allerdings von elementarer Bedeutung, genießen nicht alle Migrationssprachen, besonders in Deutschland, ein derart positives Ansehen wie es bei Spanisch der Fall ist: Lengyel & Neumann (2017) beobachteten keinen auffälligen Wert in den instrumentellen Motivationsgründen, den Familien anderer Migrationssprachen beimessen, die weder gesellschaftlich noch bildungspolitisch besonders positiv repräsentiert sind. Die Motivation der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache von Seiten der Eltern wird folglich maßgeblich durch die positive Wahrnehmung des Bilingualismus zur Steigerung des Humankapitals und der damit einhergehenden beruflichen Vorteilen für den*die Herkunftssprecher*in erhöht (Moreno Fernández & Álvarez Mella 2022).

Ein zunächst oberflächlich scheinender, aber deswegen nicht zu vernachlässigender Faktor ist der der instrumentalen Funktion der Kinder als Dolmetscher*innen für ihre Eltern. In Familien, deren Eltern die Sprache der Mehrheitsgesellschaft nicht beherrschen, werden die Kinder oftmals in Situation gebracht, in denen sie bei ärztlichen oder behördlichen Besuchen der Eltern aus der dominanten Sprache in die Herkunftssprache dolmetschen. Die Eltern verfolgen somit ein eigenes Interesse, ihren Kindern die Herkunftssprache weiterzugeben (Darvin & Norton 2016; Guardado 2018; Norton 2000a;).

Die Zweisprachigkeit kann insgesamt als Humankapital für die akademische und intellektuelle Entwicklung des Kindes angesehen werden, das zahlreiche Vorteile für die (berufliche) Zukunft des*der Herkunftssprecher*in mit sich bringt (Baker 2003; Cho et al. 1997; Lambert & Tucker 1972; Mejía 2002; Piller 2001). In der von Lengyel & Neumann (2017) durchgeführten Befragung äußerten viele Eltern den Wunsch einer möglichst guten Beherrschung sowohl von Herkunftssprache als auch der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ihrer Kinder. Es ist daher von einer Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Eltern auszugehen.

2.2.2 Pushfaktoren in der Weitergabe

Neben unterstützenden Elementen spielen auch hemmende Faktoren eine zentrale Rolle in der Dynamik der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache, die die Sprachweitergabe erschweren, verzögern oder sogar gänzlich verhindern können. Sie reichen von strukturellen Barrieren wie zeitlichen und logistischen Inkompatibilitäten über familiäre Einschränkungen bis hin zu gesellschaftlichen Ideologien, die den Gebrauch der Herkunftssprache entwerten. Der folgende Abschnitt beleuchtet diese Pullfaktoren.

a) Mangelnde Ressourcen im Alltag

Sprachmanagement ist als eine Investition seitens der Familien anzusehen, die maßgeblich von den verschiedenen verfügbaren Ressourcen der Familie bzw. der Eltern abhängt (Ali 2021; Norton 1995, 2000a, 2013). Aus diesem Grund wird eine bilinguale Erziehung von vielen Eltern als arbeitsintensiver Prozess angesehen (De Houwer 2007; Okita 2002), die einen hohen zeitlichen, energetischen und psychologischen Aufwand der Erziehungspersonen erfordert (Myers-Scotton 2006: 104). Sie geht in den meisten Fällen mit einem zusätzlichen „intellectual and emotional investment“ (Schwartz 2010: 183) einher, das nicht alle Familien bereit sind einzugehen bzw. diesem standhalten. Kindererziehung stellt für die meisten Familien ohnehin schon eine herausfordernde Situation dar, wodurch sie sich von der zusätzlichen Belastung einer bilingualen Erziehung abschrecken lassen (Okita 2002: 95–96).

Okita (2002) und Pease-Alvarez (2003) fassten ihre Beobachtungen dieser Zweifel der Familien, insbesondere auf emotionaler Ebene, unter dem Terminus *invisible work* zusammen. Schon Vault (1987) beschrieb einen Großteil der Hausarbeit im familiären Leben als unsichtbar, darin inbegriffen die emotionale Arbeit der Care-Personen. Unter diese Arbeit fallen weiterhin komplexe Aufgaben des Sprachmanagements wie beispielsweise die Planung des familiären sprachlichen Alltags, also die Verwendung der Herkunftssprache vs. die Sprache der Mehrheitsgesellschaft und das Korrigieren der Kinder ebenso wie die Planung möglicher Aktivitäten der Familie bzw. der Kinder zur Förderung der Herkunftssprache, wie der Besuch von Unterricht in der Herkunftssprache (Okita 2002; Schwartz 2010).

Diese Arbeit wird als unsichtbar wahrgenommen, weil sie für das soziale Umfeld der betroffenen Person erst dann zu sehen ist, wenn sie nicht erledigt wird, wie Vault (1987) erläutert: „It is invisible because it is largely mental, spread over time and ‘noticeable when it is not completed but disappears from view when it is done well’“ (Okita 2002: 12; Vault 1987: 188). Die Belastung der weiblichen Care-Person, also den Müttern der Herkunftssprecher*innen, ist in dieser Situation verstärkt, da sie sich nachweislich für diese Art

von Arbeit verantwortlich fühlen und den Anspruch an sich selbst und ihre Familie hegen, diese Arbeit so zufriedenstellend wie nur möglich durchzuführen (Okita 2002: 12). In einer exogamen Partnerschaft bringt selbst die Entscheidung gegen eine bilinguale Erziehung für eine der beiden Care-Personen dennoch Herausforderungen mit sich, da diese dann ihre Nicht-Muttersprache in der sprachlichen Interaktion mit den Kindern verwenden muss (Okita 2002: 27).

Auch eine mögliche finanzielle Belastung kann einen erschwerenden Faktor darstellen, der Familien von der Beanspruchung zusätzlicher Maßnahmen abhält. Während sprachliche immersive Sommeraufenthalte beispielsweise durch Sprachschulen oder Familienurlaube in einem Land, in dem die Herkunftssprache gesprochen wird, eine ideale Möglichkeit für die Herkunftssprecher*innen bieten, in Herkunftsland, -sprache und -kultur einzutauchen, sind diese Aktivitäten für einen Großteil der Familien finanziell nicht zu stemmen (Caldas 2006: 186; Doyle 2013: 149). Auch ohne Auslandsaufenthalte gehen mit der bilingualen Erziehung zusätzliche Kosten für die Anschaffung von Materialien in der Herkunftssprache, wie beispielsweise Büchern oder audiovisuellen Medien, einher, die sich nicht alle Familien leisten können oder möchten (Doyle 2013: 160).

b) Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz als unzureichend

Auch bei ausgeprägter Motivation, die Herkunftssprache an die Nachkommen weiterzugeben, spielen persönliche Unsicherheiten eine entscheidende Rolle für die tatsächliche Durchführung der bilingualen Erziehung. Gerade in Familien, in denen die Eltern bereits Herkunftssprecher*innen sind und die die Herkunftssprache nicht als ihre eigene Muttersprache bezeichnen, kann die Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz von Unsicherheit geprägt sein (Cho et al. 1997).

Mit zunehmendem Alter können sich selbst Herkunftssprecher*innen, die ihre Herkunftssprache zuvor jahrelang nicht bis kaum verwendet haben, nahezu verpflichtet fühlen, ihren eigenen Kindern trotz der eigenen kaum vorhandenen Sprachkompetenz die Herkunftssprache weiterzugeben, weil sie die theoretischen Privilegien des Bilingualismus erkennen (Doyle 2013: 157). Manche Eltern unterschätzen schlicht auch den Einfluss, den ihre Sprachpolitik auf die tatsächliche Entwicklung der Herkunftssprache bei ihren Kindern haben kann (De Houwer 1999a). Ob sich die Eltern verantwortlich und darüber hinaus auch geeignet dafür sehen, ihren Kindern die Sprache zu vermitteln, beeinflusst die elterlichen Ideologien daher ebenfalls (King et al. 2008).

c) Elterliche Wahrnehmung der bilingualen Erziehung als (Integrations)hindernis

Viele Eltern in Familien mit Migrationshintergrund wünschen sich eine erfolgreiche soziale Integration ihrer Kinder im Aufenthaltsland und verknüpfen dieses mit einer hohen Kompetenz in der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Aus diesem Grund teilen sie häufig die Sorge, sich nicht schnell und ausreichend genug in das neue Aufenthaltsland, seine Gesellschaft und sein Bildungssystem zu integrieren, wodurch sie die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Nachkommen als Hindernis wahrnehmen (Ghimenton 2015; Guardado 2002; Merino 1983; Worthy & Rodríguez-Galindo 2006). Sie befürchten einen sogenannten „language delay“ (King & Fogle 2006b: 2) ihrer Kinder durch die zweisprachige Erziehung, wobei es für diesen keinerlei empirischen Nachweis gibt. Die Familien ermutigen ihre Kinder dann tendenziell eher zu einem schnellen Erwerb der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Cummins 2000), weil sie sich durch die Kompetenz in der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft ein höheres Ansehen ihrer Kinder in der Aufnahmegesellschaft und höhere Erfolgchancen in Schule und Berufsleben erhoffen (Craig 1996; Lengyel & Neumann 2017; Mertz 1989; Worthy & Rodríguez-Galindo 2006). Die Eltern legen dann mehr Wert auf eine rasche und erfolgreiche Integration ihrer Kinder als auf einen möglichen Bilingualismus, der zunächst zwar erschrecken mag, langfristig aber für die Herkunftssprecher*innen von großem Nutzen wäre (Moreno Fernández 2024: 18).

Obwohl es sich bei der Sorge einer nicht erfolgreichen Integration um eine häufige Befürchtung vieler Eltern handelt, konnte bewiesen werden, dass Kinder trotz ihres Aufwachsens in einem zweisprachigen Umfeld unausweichlich dazu tendieren, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft dennoch zu erlernen. Die Herkunftssprache ist dabei wesentlich stärker gefährdet, da sich ihre Verwendung zumeist auf die Familie beschränkt und läuft eher Gefahr, in den Hintergrund zu geraten (De Houwer 2007). Gerade die langfristigen positiven Konsequenzen einer bilingualen Erziehung überwiegen deutlich (King & Fogle 2006b: 3). De Houwer (1999b) fasst dies wie folgt zusammen:

[...] there is no scientific evidence to date that hearing two or more languages leads to delays or disorders in language acquisition. Many, many children throughout the world grow up with two or more languages from infancy without showing any signs of language delays or disorders. These children provide visible proof that there is no causal relationship between a bilingual environment and language learning problems. (De Houwer 1999b: 2)

d) Wahrnehmung des Bilingualismus durch das familienexterne Umfeld

Doch auch wenn die Eltern sich bewusst für die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Kinder entscheiden, können gesellschaftliche Einflüsse dieser elterlichen Motivation massiv entgegenwirken und die Bemühungen der Eltern erschweren (Portes & Hao 1998). Zumeist

handelt es sich bei den Familien gegenüber geäußerten Meinungen des familienexternen Umfelds um Personen, deren Einschätzung ihnen grundsätzlich wichtig ist (Okita 2002: 96): Hierunter fallen beispielsweise auch externe Ideologien im Hinblick auf die Verwendung der Herkunftssprache im Kontrast zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft, die der (bildungs)politische Diskurs, Pädagog*innen der Bildungseinrichtungen der Kinder, ärztliches Personal oder auch Familienangehörige oder Bekannte den Eltern versuchen zu verdeutlichen. Für die Eltern kann es mit großen Anstrengungen einhergehen, sich diesen Ideologien zu widersetzen und ihrem eigenen Leitbild zur Sprachsozialisation ihrer Kinder in der Herkunftssprache treuzubleiben (Guardado 2018). Während manche Eltern durch negative Kritik von familienexternen Personen an der bilingualen Erziehung zu Eigenrecherche angeregt werden, sie sich selbst über Methoden und Vorteile von Zweisprachigkeit informieren, werden andere Eltern verunsichert und geben die bilinguale Erziehung möglicherweise auf (Doyle 2013: 161).

In der familiären Sprachpolitik werden daher die Spannungsfelder zwischen dem familiären, privaten und dem öffentlichen von gesellschaftlichen sowie bildungs- und soziopolitischen Einflüssen geformten Umfeld der Herkunftssprecher*innen erkennbar (Curd-Christiansen 2013; King et al. 2008), indem einmal mehr die Rolle der Familie als „dynamic social unit, situated in space and time, open to socio-political processes“ deutlich wird (Canagarajah 2008: 173). Aus diesem Grund ist es eher unwahrscheinlich, dass Eltern sich um die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Kinder bemühen, wenn die Sprache innerhalb der Gesellschaft des Aufenthaltslandes kein Prestige genießt (Ghimenton 2015; Grosjean 1982). Dies führt soweit, dass in einigen Forschungszweigen der Zusammenhang zwischen den elterlichen Ideologien und dem Spracherwerb der Kinder in den Hintergrund tritt und stattdessen der Einfluss der öffentlichen Meinung und den damit einhergehenden Diskursen zu Einwanderung und zweisprachiger Erziehung vorrangig als Hindernis für die zweisprachige Erziehung der Kinder betrachtet wird (Martínez-Roldán & Malavé 2004). Besonders in diesen Fällen können externe Bildungsangebote zur Unterstützung der Eltern eine Bereicherung bzw. sogar Notwendigkeit darstellen (De Houwer 2007).

e) Fehlende oder mangelhafte Unterstützung durch Familienmitglieder

Besonders Frauen mit Migrationshintergrund in exogamen Beziehungen mit männlichen Partnern, die die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen, stehen häufig vor Konflikten und Herausforderungen in der bilingualen Erziehung. Dies kann sowohl auf Beziehungen zutreffen, in denen es sich um gemeinsame Kinder handelt oder auch Beziehungen, in denen ein neuer

Partner dazu stößt. In Familiensituationen, in denen ein Familienmitglied die Herkunftssprache nicht beherrscht, nimmt die Familie in den meisten Fällen eine für alle verständliche Sprache als Familiensprache an (Yamamoto 2008: 134). Die Mütter versuchen also, in der Interaktion mit ihren Kindern die Herkunftssprache zu verwenden, während die Sprache der Mehrheitsgesellschaft durch den monolingualen Partner zur Familiensprache wird (Yates & Terraschke 2013: 106–109). Okita (2002) beobachtete in diesem Zusammenhang eine grundsätzlich naive Einstellung bei Vätern von Herkunftssprecher*innen des Japanischen in Großbritannien, die davon ausgingen, dass ihre Kinder die Herkunftssprache auf natürlichem Wege und ohne zusätzliche elterliche oder außerfamiliäre Maßnahmen erlernen würden. Die Verantwortung für diese Entwicklung schreiben sie dabei dennoch eher der Mutter als sich selbst zu, weshalb sie über keine konkrete Vorstellung der Bedürfnisse, des Ablaufs und der Maßnahmen zweisprachiger Erziehung verfügen (Okita 2002: 98).

Wenn in gemischten Partnerschaften dann der Partner, dessen Muttersprache die im Aufenthaltsland verwendete Sprache ist, weiterhin keine Bemühungen unternimmt, die Muttersprache seiner Partnerin und die Herkunftssprache ihrer Kinder zu erlernen, so wird die Herkunftssprache im familiären Kontext eine Minderheitensprache bleiben, da aufgrund der mangelnden Kenntnisse des Partners die Sprache der Mehrheitsgesellschaft in der familiären Kommunikation verwendet wird (Yates & Terraschke 2013: 106–109). Selbst wenn der Partner gewillt ist, die Herkunftssprache zu erlernen, kann sich dies dennoch schwieriger gestalten als ursprünglich angenommen (Doyle 2013: 162–163).

Ein Übersetzen des in der Herkunftssprache Gesagten zum Verständnis des Partners kann eine zusätzliche Belastung der Situation herbeiführen. Gerade vor dem Hintergrund der Weitergabe der Herkunftssprache als *invisible work* (Okita 2002) wird der *Mental Load* des*der Partner*in, der*die die Herkunftssprache weitergibt, deutlich erhöht. Konflikte können auftreten, wenn in Gegenwart der monolingualen Partner*in dennoch die Herkunftssprache verwendet wird und diese*r ein Gefühl der Ausgeschlossenheit wahrnimmt. In der Folge kann sich die Einstellung zur Zweisprachigkeit im familiären Kontext und auch zu Mehrsprachigkeit auf einer allgemeinen Ebene negativ verändern (Yates & Terraschke 2013: 106–109). Aufgrund ihres Verantwortungsbewusstseins für emotionale Arbeit wie die der Integration aller Familienmitglieder sind besonders Frauen in diesen familiären Konstruktionen belastet, wie Okita (2002) beschreibt: „Mothers/wives tend to feel responsible for this kind of work, which influences their choices in family life, and becomes a source of emotional burden when it is not carried out satisfactorily” (Okita 2002: 12). Auch wenn sich das heutige Bild von Elternschaft

weiterentwickelt hat, unterscheiden sich die Erwartungen an Mütter in der sprachlichen Erziehung nach wie vor von denen, die an Väter gerichtet werden:

Mothers who fail in their language work are made to feel that they are having a negative effect on their children (cf. Fries, 1998), while fathers who make 'extra' efforts are praised for providing them with opportunities (Okita 2002: 28)

Dass diese Situation durch einen niedrigen sozioökonomischen Status der Frau mit Migrationshintergrund noch weiter verstärkt wird, machen Yates & Terraschke (2013) deutlich:

While the effects of parents' educational and socioeconomic background on language maintenance in the family has not been clearly established (Schwartz 2010) it seems likely that making a stand for bilingualism, planning for it and implementing it would be particularly difficult for mothers who have lower levels of education or generally have a low status in the family (Yates & Terraschke 2013: 106)

In den untersuchten Fällen von Doyle (2013: 163) berichten zwei Mütter von einem Verbot der Verwendung der Herkunftssprache, das der Ehemann aufgrund seiner fehlenden Sprachkenntnis ausgesprochen hatte und das zur Folge hatte, dass die Mütter mit ihren Kindern in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft kommunizieren mussten. Dieses Problem löste sich schließlich nach der Trennung von dem Partner einer der Teilnehmerinnen auf. Eine Mutter der Studie von Doyle (2013) erkennt das Problem des Ausgeschlossenseins als ein typischerweise in exogamen Partnerschaften auftretendes Phänomen: „that's one of the things in international marriages, that one of the sides is always feeling [atrophied]“ (Doyle 2013: 163). Es handelt sich folglich um einen Faktor, der in der Betrachtung der familiären Sprachpolitik dringend beachtet und diskutiert werden muss.

f) Unzureichende Unterstützung außerhalb der Familie

Außerhalb der Familie können besonders zwei Bereiche eine unterstützende Wirkung auf die familiäre Sprachpolitik haben: Bildung und Gemeinschaft. Deren Rolle wird in Kapitel 2.4 ausführlich beleuchtet. Tatsächlich allerdings steht nicht allen Familien ein solches Hilfsangebot zur Verfügung, was den Prozess der Weitergabe zusätzlich erschweren kann und folglich noch mehr Gewicht auf den Schultern der Familien lastet (Gómez-Pavón Durán & Blattner 2025): In Bezug auf hilfreiche Angebote für Familien in Form von schulischen Bildungsmöglichkeiten beobachtete Gogolin (1997) in ihrer Studie an einer Hamburger Grundschule eine resignative Einstellung bei auffallend vielen Eltern. Diese haben sich offensichtlich damit abgefunden, dass für ihre Kinder keine Fördermöglichkeit in der Herkunftssprache besteht und wertet dies als eine realistische „Einschätzung der herrschenden sprachlichen Markt- und Machtverhältnisse“ (Gogolin 1997: 326). In einer aktuelleren Studie

von Lengyel & Neumann (2017) zu herkunftssprachlichem Unterricht gab mehr als die Hälfte der befragten Personen an, sich für ihre Kinder zwar herkunftssprachlichen Unterricht an der deutschen Schule zu wünschen, dies aber aufgrund des unzureichenden Angebots der deutschen Schule nicht möglich sei (Lengyel & Neumann 2017). Auch Ferre-Pérez et al. (2022) kamen zu ähnlichen Schlussfolgerungen in ihrer Studie zum Besuch von herkunftssprachlichem Unterricht spanischsprachiger Familien: Die Entscheidung der befragten Familien des Nichtbesuchs ihrer Kinder von herkunftssprachlichem Unterricht durch die *Aulas de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)* wird in erster Linie durch die Lern- und Arbeitsbelastung an den Schulen der Kinder sowie die Überschneidung der Unterrichtszeiten von Schule und extracurricularen ALCE-Kursen erschwert. Für eine nachhaltige Förderung der Herkunftssprache bedarf es flexibler Formate, die sich ohne große Hindernisse in den familiären Alltag der Herkunftssprecher*innen integrieren lassen.

Die Rolle der Familie in der Weitergabe der Herkunftssprache ist außerhalb des eigenen Haushalts insbesondere durch ihre aktive Beteiligung am Lernprozess sowie ihre Einstellung gegenüber zusätzlichen Maßnahmen außerhalb der Familie von Bedeutung (Bergroth & Palviainen 2016; Curdt-Christiansen 2009; Kremer-Sadlik & Fatigante 2015; Moin, Protassova, Lukkari & Schwartz 2013). Guardado (2002) identifizierte neben einem mangelnden Bildungsangebot auch eine fehlende bzw. nicht ausreichend große spanischsprachige Gemeinschaft als Grund, weshalb die Kinder von in Kanada lebenden spanischsprachigen Familien ihre Herkunftssprache verloren.

2.3 Intrafamiliäre Sprachpraktiken

Eine der für den Erfolg oder Nicht-Erfolg der zweisprachigen Erziehung wichtigsten Variablen sind die im familiären Zuhause verwendeten Sprachen. Mittels kreativer Formen und der Schaffung von Sprachsituationen, die die Kinder zur Verwendung der Herkunftssprache ermutigen, gestalten die Eltern diese für ihre Kinder so attraktiv und präsent wie nur möglich. Diese Gelegenheiten zur Nutzung der Herkunftssprache entstehen in der Regel im häuslichen Umfeld, da das Zuhause in der Regel der einzige Ort ist, an dem authentische Sprachwahl- und Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Tuominen 1999; Álvarez Mella et al. 2023). Dies bedarf einer gewissen Planung durch die Familie, auch wenn diese nicht immer bewusst geschieht (Piller 2001). Grosjean (1982) beschreibt die bewusst getroffene Entscheidung der Eltern, ihr(e) Kind(er) zweisprachig zu erziehen als einen geplanten Bilingualismus. Wie zu Beginn des Kapitels erläutert, nimmt die Familie eine steuernde Funktion ein und entwickelt Strategien zu intrafamiliären Sprachpraktiken. Bei diesen kann es sich entweder um

Interaktions- oder Lernpraktiken innerhalb des eigenen Zuhauses handeln. Die folgenden Abschnitte beleuchten beide Strategien aus der Perspektive der familiären Sprachpolitik:

2.3.1 *Familieninterne Interaktionspraktiken*

Einen Teilbereich der familiären Sprachpolitik bildet die innerhalb einer Familie praktizierte Sprachpolitik im Hinblick auf den Sprachgebrauch zwischen den einzelnen Familienmitgliedern (King et al. 2008; King & Fogle 2013). Neben den Erwartungen und Einstellungen, die Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache vertreten, formulieren und handeln sie ebenfalls kontinuierlich Erwartungen und Einstellungen zwischen den verschiedenen Interaktionsakteuren der Familie aus (Moreno Fernández et al. 2025). Innerhalb der Familie wenden Eltern verschiedene Strategien zur Koordination der unter den Familienmitgliedern stattfindenden Kommunikation und sprachlichen Interaktion an. Bei diesen handelt es sich in den meisten Fällen um „internal interaction practices“ (Álvarez Mella et al. 2023: 49), also familieninterne Strategien der Familie zur Koordination der innerfamiliären Interaktion zwischen den Familienmitgliedern durch interne Interaktionspraktiken.

Bei folgenden Strategien handelt es sich um die geläufigsten, die sich jedoch maßgeblich im Familientyp unterscheiden, der sie (mit größter Wahrscheinlichkeit erfolgreich) anwenden kann: Die wohl am häufigsten angewandte und häufig als bewährte Methode vorgeschlagen ist die „*One Person – One Language*“-Strategie (OPOL), erstmals vorgeschlagen durch die grundlegenden Tagebuchstudien von Ronjat (1913), die als „key factor in successful bilingual upbringing“ (Kirsch 2012: 2) gilt. Bei dieser Methode spricht jeder Elternteil eine andere Sprache mit dem Kind, wobei beide Elternteile dem Kind jeweils unterschiedliche Sprachen vermitteln (Döpke 1998; Grosjean 2010; Ronjat 1913). Die Methode findet insbesondere in exogamen Familien Anwendung, da beide Elternteile exklusiv und konsistent ihre eigene Muttersprache mit dem Kind sprechen können (Schwartz & Vershik 2013b). Die Beliebtheit der OPOL-Strategie ist insbesondere auf verschiedene Studien der 1980er und 1990er Jahre zurückzuführen, die einen ausgeglichenen Bilingualismus in beiden Sprachen durch die Methode beobachteten (Döpke 1992, 1998; Hulk & van der Linden 1996). Heute wird die Methode kritischer betrachtet, da kaum Belege dafür existieren, dass sie die Sprachentwicklung von Kindern tatsächlich fördert, deren Kontakt mit der Herkunftssprache nach Schuleintritt meist deutlich abnimmt (Montrul 2010; Rothman 2009). Weiterhin wurde festgestellt, dass sich nicht alle Kinder am Ende auch zu aktiv bilingualen Sprecher*innen entwickeln; die Kenntnisse mancher bleiben passiv (Kirsch 2012). Darüber hinaus können auch

hier die Intentionen der Eltern von den tatsächlich umgesetzten Praktiken abweichen und obwohl zwar angegeben wird, man spreche pro Elternteil nur eine Sprache mit dem Kind, werden die Sprachen in vielen Fällen doch vermischt (Goodz 1989). Fraglich ist auch, inwiefern noch von der *OPOL-Strategie* gesprochen werden kann, wenn unter Anwesenheit von Personen, die nicht die Herkunftssprache sprechen, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird (Cunningham-Andersson & Staffan Andersson 2002). De Houwer (2007: 420) und Quay (2008: 31) hingegen gehen davon aus, dass eine solch strikte Trennung der Sprachen, wie es im *OPOL-Ansatz* der Fall ist, für die Entwicklung der Kompetenz in der Herkunftssprache weder notwendig noch alleinig ausreichend ist, wenngleich die Methode sehr erfolgreich sein kann und auch heute noch sehr häufig sowohl von Bildungsinstitutionen als auch bilingual erziehenden Eltern angewandt und empfohlen wird (Piller & Gerber 2021). Die Wirksamkeit der Strategie ist folglich bis heute nicht eindeutig belegt, wodurch die Strategie sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen kann (De Houwer 2007).

Familiäre Sprachpolitik kann zumeist nicht hierarchisch durchgesetzt werden (Fogle & King 2013). Aus diesem Grund wenden andere Familien eine „*minimal grasp*“-Strategie an, bei der von den Eltern ein mangelndes Verständnis vorgetäuscht wird, wenn das Kind in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft statt in der Herkunftssprache spricht. Diese Technik soll den Gebrauch der Herkunftssprache gezielt fördern. Insbesondere in Familien, in denen die Sprachplanung der Eltern von den Sprachpräferenzen der Kinder abweicht, kann diese Strategie hilfreich sein (Fogle 2012).

Weitere Methoden sind die der „*One Language on certain days*“-Strategie oder die „*One Language – One Environment*“-Strategie (bekannt durch (Pavlovitch 1920), bei denen die zwei (oder mehr) verschiedenen Sprachen je nach Kontext bzw. Tag bzw. Ort bzw. Situation eingesetzt werden. Bei Strategien wie „*Minority Language Only At Home*“ (auch *hot-house-approach*) oder auch *Mother Language At Home* wird ausschließlich die Herkunftssprache zuhause angewendet, also von beiden Eltern gesprochen (King & Fogle 2013). Letztere Strategien eignen sich besonders für Familien, deren Elternteile derselben Sprachgemeinschaft angehören und folglich problemlos eine gemeinsame Sprache für die Kommunikation verwenden können (Ahmed 2016). Dieser Methode liegt die Annahme zugrunde, dass das Kind die Sprache der Mehrheitsgesellschaft auch ohne zusätzliche Bemühungen in der Gemeinschaft des Aufenthaltslandes erlernen wird, beispielsweise mit Eintritt in den Kindergarten und später im alltäglichen Leben in Schule, Arbeit und sozialem Umfeld (Piller 2001). Besonders in Familien, deren Eltern nicht die Sprache der Mehrheitsgesellschaft beherrschen, ist diese Methode zu beobachten, die dann mit einem regelrechten Bestehen auf die Verwendung der

Herkunftssprache in der familiären Kommunikation einhergehen kann (Bayley et al. 1996: 395). De Houwer (2007: 420) hebt diesen Ansatz, gemeinsam mit der *OPOL-Methode*, als erfolgreichstes Modell für die Weitergabe der Herkunftssprache hervor.

Darüber hinaus ist auch das „*Translanguaging*“ (De Houwer 2020; Piller 2002; Lanza 2007; Schwartz & Verschik 2013c) eine bewährte Methode der bilingualen Erziehung, auch bekannt als *bilingual discourse strategies*. Bei dieser Methode können zwei Sprachen während eines Gesprächs oder in der schriftlichen Kommunikation verwendet werden, was der familiären Interaktion sehr viel Flexibilität erlaubt (De Houwer 2007: 420). Es handelt sich besonders im komplexen Kontext der Sprachpolitik multilingualer Familien um eine gängige Praxis (Lanza 1997; Soler & Zabrodskaia 2017).

Weiterhin ist bei bi- oder multilingualen Kindern im familiären Umfeld auch auf die Art des *Code-Switchings* bzw. des *Sprachenmischens* im Allgemeinen hinzuweisen, welche zwischen der Herkunfts- und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft wechseln, um eine bestimmte Haltung in der Interaktion mit Gesprächspartner*innen zu kennzeichnen. Zum Beispiel verwenden sie möglicherweise die stärkere Sprache, um innige Emotionen wie Zusammenhalt oder Gefühle auszudrücken, während sie die Sprache, die sie seltener benutzen, für weniger emotionale Gefühle und Distanz nutzen (De Houwer 2007; Fairclough 2003; Kopeliovich 2013; Pavlenko 2012). Das Mischen mehrerer Sprachen ist ebenfalls nicht ungewöhnlich, insbesondere, wenn unterschiedliche Identitäten und Zugehörigkeitsgefühle aufeinandertreffen. Die Konstruktion dieser Identitäten ist nicht zwangsläufig auf eine einzige Sprache beschränkt. Besondere Aufmerksamkeit verdient das *Code-Switching* im privaten Raum der zweisprachigen oder mehrsprachigen Familie, da es grundsätzlich von emotional geprägter Kommunikation geprägt ist (Kopeliovich 2013; Pavlenko 2004). Die Methode ermöglicht die unkomplizierte Überbrückung sprachlicher Defizite zugunsten der fortlaufenden sozialen Kommunikation. Dieses Mischen von zwei oder mehr Sprachen wird oftmals als ein „sign of confusion“ (De Houwer 1999b: 2) der Herkunftssprecher*innen wahrgenommen, obwohl es eigentlich für die besonders gut ausgebildete kognitive Sprachverarbeitung und das Beherrschen zweier linguistischer Systeme spricht.

Ein solcher flexibler Ansatz, in dem die Kinder frei nach eigenem Ermessen ihr gesamtes Repertoire in beiden Sprachen während familiärer Interaktion verwenden können, gilt heute ebenfalls als sinnvoll, da sie neben der Flexibilität für die Herkunftssprecher*innen auch weniger Aufwand für die Eltern bedeutet, als es beispielsweise im *OPOL-Ansatz* der Fall ist (Okita 2002; Purkarthofer 2019). Von einer flexiblen Handhabung der Sprachpolitik geht auch De Houwer (2009: 110) in den meisten exogamen Familien aus. Laut ihrer Annahme wird

zumeist keines der oben erläuterten Modelle angewandt, sondern ein Elternteil verwendet zwei Sprachen, die Herkunfts- und die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, und der andere Elternteil nur eine der beiden Sprachen, die seine Muttersprache darstellt (De Houwer 1995).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Kinder trotz aller positiven Einstellungen, Bemühungen und Übungen nicht zwangsläufig zu Bilingualismus neigen, was für Eltern und Pädagog*innen eine verwirrende und frustrierende Erfahrung sein kann. Selbst Kinder aus Familien, in denen sie beispielsweise durch regelmäßiges Hören intensiv mit ihrer Herkunftssprache in Berührung kommen, beherrschen nicht zwangsläufig beide Sprachen (De Houwer 2007). Konsens herrscht darüber, dass die Kinder am unwahrscheinlichsten erfolgreich bilingual werden, wenn beide Elternteile die Sprache der Mehrheitsgesellschaft in der Kommunikation mit ihnen verwenden (Kirsch 2012: 4). In diesem Zusammenhang ist im Allgemeinen auch die Bedeutung der Schaffung einer Umgebung für die Herkunftssprecher*innen zu betonen, in der die Herkunftssprache für sämtliche Interaktionen innerhalb des täglichen Familienlebens verwendet wird (De Houwer 2009; Döpke 1992).

An den expliziten Planungsstrategien der familiären Sprachpolitik, also innerhalb des familiären Umfelds durchgeführten konkreten Maßnahmen, werden die Bemühungen der Eltern bzw. Betreuungspersonen in Bezug auf das Sprachmanagement und sprachliche Planungsaktivitäten im häuslichen Umfeld deutlich (Curdtt-Christiansen & Lanza 2018; King et al. 2008). Elterliche Unterstützung ist hier als eine der zentralen Stellschrauben für einen erfolgreichen Bilingualismus von Kindern mit Migrationshintergrund anzusehen (Orellana 2016). Die Durchführung von transnationalen Aktivitäten fördert die Zweisprachigkeit von Kindern in Familien mit Migrationshintergrund (Curdtt-Christiansen & Lanza 2018; Kwon 2017). Die Durchführung solcher Maßnahmen kann aber nur gelingen, wenn es das soziodemografische Profil der Eltern zulässt und die Eltern beispielsweise über ausreichend zeitliche Ressourcen und sprachliche Kenntnisse verfügen (zweiteres beispielsweise im Falle von Eltern, die selbst Herkunftssprecher*innen sind und die Sprache durch ihre Eltern erlernt haben). Eltern, bei denen dies nicht möglich ist, greifen häufiger auf externe Unterstützung zur Förderung der Herkunftssprache als Ausgleich ihrer eigenen Mängel zurück (Curdtt-Christiansen & Lanza 2018).

Die Ziele der von den Familien durchgeführten Praktiken zur sprachlichen Sozialisation verfolgen dabei ein multidimensionales Ziel: Nicht nur steht die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz im Vordergrund, sondern die Eltern streben ebenso eine Förderung der identitären Erziehung ihrer Nachkommen im Hinblick auf kulturelle, soziale, moralische oder religiöse Werte an (Guardado 2018). Dabei ist nicht nur die Quantität des Inputs entscheidend, sondern

ebenso die Qualität dieses. Wenn von der Familie als primäre Sprachsozialisationsinstanz für die Weitergabe der Herkunftssprache die Rede ist, wird gemeinhin Bezug auf die Eltern genommen, die mit ihrer Sprachpolitik Einfluss auf die Zweisprachigkeit der Kinder haben. Tatsächlich jedoch tragen die einzelnen Mitglieder der (Kern)familie in bedeutendem Maß zur erfolgreichen bilingualen Erziehung bzw. Weitergabe der Herkunftssprache bei. Zunächst ist die Rolle sowohl der Mutter als auch des Vaters von zentraler Bedeutung (Pavlenko 2004; Piller 2001) und muss häufig getrennt betrachtet werden. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welche Sprache zuhause gesprochen wird und das eigene Bewusstsein der Eltern über die Verantwortung in diesem Prozess. Unabhängig von der durch die Eltern gewählte Form des Bilingualismus bzw. der Form der Weitergabe der Herkunftssprache hängt der bilinguale Spracherwerb von den Eltern und ihren Einstellungen ab (Baker 2003; De Houwer 1995). Letztlich spiegelt sich die Einstellung der Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache in ihrem sprachlichen Verhalten mit dem Kind wieder und beeinflusst folglich die Art der Weitergabe (Ansó Ros 2019; Lambert & Tucker 1972) (siehe Kapitel 2.2).

Der Großteil der Studien zur familiären Sprachpolitik untersucht westliche Familien in heteronormativen Familien, deren Kinder biologisch miteinander verwandt sind (Lanza 2021: 764). Aktuell scheint sich durch die Diversifizierung westlicher Familienstrukturen jedoch auch eine zunehmende Umverteilung der Verantwortlichkeiten der Care-Personen abzuzeichnen, die eine Berücksichtigung in der Forschung erforderlich macht (Said 2024: 109). In diesem Sinne können also nicht nur Eltern, sondern insbesondere auch Großeltern, Geschwister oder selbst im Herkunftsland lebende Verwandte unterstützen, die Herkunftssprache im Leben der Nachkommen vital zu halten. Die Rollen folgender Familienmitglieder sind besonders hervorzuheben:

a) Mutter

In der Vergangenheit wurde mehrfach die zentrale Stellung der Mutter für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache betont (Guardado 2002; Houle 2011; Kamada 1997; Kim & Starks 2010; Mills 2004; Okita 2002; Potowski 2008, 2009; Valdés 1996). Tatsächlich liegen zum aktuellen Zeitpunkt keine Hinweise auf einen signifikanten Einfluss des Geschlechts, beispielsweise durch verstärkte Bemühungen seitens eines Elternteils, auf die Weitergabe der Herkunftssprache vor (De Houwer 2007; Pauwels 2016). Dennoch weisen aktuelle Untersuchungen auf eine eher positive Haltung von Frauen gegenüber der Weitergabe der Herkunftssprache hin (Álvarez Mella 2019; Giménez & Masid Blanco 2025). Es sind insbesondere Studien der späteren Neunziger- bzw. frühen Zweitausenderjahre,

in denen vermehrt die Rolle der Mutter in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache hervorgehoben wurde: Schon 1996 unterstrich Valdés (1996) die fundamentale Position der Mutter in der familiären Sprachplanung mexikanischer Familien an der Grenze zwischen Mexiko und den USA, wo Mütter sich maßgeblich an der Gestaltung des kommunikativen und sprachlichen Umfelds der Herkunftssprecher*innen beteiligten. Auch Okita (2002) verdeutlichte in ihrer Studie zu Japanisch als Herkunftssprache in England, wie japanische Mütter Geld, Kraft und finanzielle Mittel in die Lese- und Schreibpraktiken in der Herkunftssprache ihrer Kinder investieren. Zu ähnlichen Schlüssen gelangten auch Autorinnen wie Mills (2004), die in ihrer Untersuchung positive Einstellungen von Müttern in den Bereichen Bildung, Sprache, Kultur und familiärer Zugehörigkeit beobachtete, und Mejía (2016), die die Verwendung der Herkunftssprache durch die Mutter als stärkeren Indikator für die Sprachkompetenzen der Kinder ermittelte als der Sprachgebrauch der Väter. Elizondo (2025) identifizierte in ihrer Untersuchung ebenfalls die aktive Rolle der Mütter in der Schaffung und Teilnahme von extrafamiliären Räumen zur Beibehaltung der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland.

Inwiefern diese Erkenntnisse heute angesichts eines gewandelten und sich auch bis heute noch weiter wandelnden Familienbilds noch relevant sind, ist fraglich. Dennoch lassen sich in aktuelleren Studien zum Sprachgebrauch und familiärer Sprachpolitik mehrsprachiger Familien einige Muster erkennen, die sich jedoch möglicherweise darauf zurückführen lassen, dass, obwohl zwar zahlreiche Studien auf dem Papier Familien befragen, tatsächlich überwiegend dennoch Mütter von Herkunftssprecher*innen teilnehmen, siehe beispielsweise King & Fogle (2006a), Kirsch (2012), Romanowski (2021) oder auch die Studie der vorliegenden Arbeit (Details zur Stichprobe siehe Kapitel 3.1.2). Insbesondere die Studie von Moreno Fernández et al. (2025) zu den Ideologien von Akteur*innen bilingualer spanischsprachiger Initiativen in Deutschland identifiziert die Rolle der Mutter als zentralen Faktor für die erfolgreiche Sprachplanung mehrsprachiger Familien. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen liegt in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Frau bzw. Mutter, die in vielen Kontexten (auch heute noch) als hauptverantwortliche (Ansprech)person für die Kinder- und Familienbetreuung angesehen wird (Pauwels 2016: 87) und folglich in Studien wie beispielsweise Romanowski (2021) die hauptsächliche Quelle für Input in der Herkunftssprache darstellen. Dies unterstreicht die allgemeine gesellschaftliche Erwartungshaltung, nach der Müttern die Verantwortung für den Spracherwerb ihrer Kinder innewohnt (Souza 2015: 93). Dabei wird gemeinhin davon ausgegangen, dass Kinder eher die Sprache der Mutter als die des Vaters erlernen (Veltman 1981).

b) Vater

Die Rolle des Vaters im Vergleich mit der der Mutter wurde in der Forschung der vergangenen Jahrzehnte zwar als weniger bedeutsam, im Allgemeinen aber doch von Bedeutung für die Weitergabe der Herkunftssprache bewertet (Baker 1992; Ochs & Taylor 1995; Kamada 1997). Okita (2002) erwähnt in ihren Untersuchungen die beobachtete Einstellung bei Vätern von Herkunftssprecher*innen, dass ihre Kinder die Herkunftssprache natürlich, ohne zusätzliche Bemühungen und „without significant cost to family life“ von klein auf erwerben würden (Okita 2002: 98). Sie sehen sich selbst dabei tendenziell weniger als die Mutter in der Verantwortung, weil sie sich selbst beispielsweise nicht als sprachlich begabt wahrnehmen, und verfügen häufig über keine konkrete Vorstellung von den notwendigen Maßnahmen einer bilingualen Erziehung. Grundsätzlich jedoch wird eine positive Einstellung der Väter beobachtet, die die von ihren Partnerinnen getroffenen Entscheidungen im Hinblick auf die bilinguale Erziehung befürworten (Okita 2002: 100). Eine besonders positive Einstellung der Väter beobachtete Romanowski (2021) in seiner Studie, in der die Väter sich stärker als ihre Partnerinnen für externe Fördermaßnahmen in der Herkunftssprache ihrer Kinder einsetzten. So wichtig die emotionale und praktische Unterstützung durch den Vater auch ist, kann unabhängig vom Geschlecht die Einstellung eines Elternteils, dass sich der Bilingualismus der Kinder auf natürliche Weise entwickelt und keiner zusätzlichen Anstrengungen bedarf, eine Einschränkung der gemeinsamen Bemühungen in der bilingualen Erziehung darstellen (Okita 2002: 115).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die bisherige Herkunftssprachenforschung vorwiegend heteronormative und klassische Familienkonstellationen untersuchte. Erkenntnisse zu vielfältigeren oder weniger normativen Familienformen liegen bislang kaum vor. Zum Erhalt eines realistischeren und umfassenderen Bilds sprachlicher Sozialisation und intergenerationaler Sprachweitergabe und einer adäquaten Erfassung und Analyse familiärer Mehrsprachigkeit sind empirische Studien erforderlich, die die sprachlichen Praktiken und Dynamiken in diesen vielfältigen familiären Lebensrealitäten in den Blick fassen.

c) Geschwister

Weiterhin können auch Kinder Handlungsträger für sprachpolitische Veränderungen sein und die Eltern durch ihr Handeln zu einer bestimmten Sprachverwendung sozialisieren (Gafaranga 2010; King & Fogle 2013). Die Rolle älterer und damit gemeinhin schulpflichtiger und folglich stärker der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzter Geschwister ist hier besonders hervorzuheben (Siguán 2001), da sie durch den Besuch von Kindergarten, Schule etc. der

Sprache der Mehrheitsgesellschaft wesentlich häufiger und intensiver ausgesetzt sind als ihre jüngeren (und womöglich nicht oder weniger intensiven schulpflichtigen) Geschwister. Sie tragen die Mehrheitssprache folglich ins familiäre Zuhause, fordern (unbewusst) die Verwendung dieser mit der Familie bzw. mit den Eltern ein, verändern (ebenfalls unbewusst) die sprachpolitischen Entscheidungen ihrer Eltern und verringern somit die Chancen für ihre jüngeren Geschwister das Hören und Verwenden der Herkunftssprache (Braun & Cline 2014; Guardado 2008; Kirsch & Gogonas 2018).

Ältere Geschwister scheinen demnach eine bedeutende Funktion in der Sprachsozialisation ihrer jüngeren Geschwister einzunehmen (Schwartz 2010: 173). In diesem Sinne sind jüngere Geschwister eher gefährdet, die Herkunftssprache zu verlieren, während die Kompetenz in der Herkunftssprache bei älteren Geschwistern zumeist besser ausgebildet ist (Wong Fillmore 1991; Park 2013). Der Bilingualismus zweier oder mehrerer Geschwister kann aus diesem Grund unterschiedlich gut entwickelt sein, wie verschiedene Studien ergaben (Niño-Murcia & Rothman 2008; Doyle 2013). Diese Beobachtung lässt sich auch auf ein in vielen Fällen verändertes Verhalten der Eltern zurückführen, die beim erstgeborenen Kind noch mehr Zeit in die bilinguale Erziehung investieren und folglich auch den Sprachgebrauch in der Interaktion mit nur einem Kind gezielter steuern können (Sridhar 1988; Andritsou & Chatzidimou 2022: 105). Häufig beobachtet wird die überwiegende Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in der Kommunikation zwischen den Geschwisterkindern, auch wenn beide die Herkunftssprache beherrschen (Niño-Murcia & Rothman 2008; Montrul 2012; Krämer 2020: 33).

d) Großeltern und die Herkunftssprache sprechende Erwachsene

Die von Erwachsenen verwendeten Sprachen beeinflussen die Sprachpraxis der Kinder, besonders im häuslichen Umfeld. Die Anwesenheit anderer Erwachsener als der Eltern, die ebenfalls die Herkunftssprache sprechen, wie beispielsweise Großeltern, hat nachweislich einen erheblichen positiven Einfluss auf den Herkunftsspracherwerb der Enkelkinder (Conteh, Riasat & Begum 2013: 88; Houle 2011; Jessel, Gregory, Arju, Kenner & Ruby 2004; Potowski 2008). Der Kontakt kann dabei einerseits die Häufigkeit der Verwendung der Herkunftssprache durch die Kinder beeinflussen (Alba et al. 2002) und ihnen darüber hinaus auch qualitativ authentischen Input in dieser bieten (Said 2024: 109) sowie darüber hinaus die identitäre Verbindung der Kinder mit der Herkunftssprache stärken (Ishizawa 2004; Kenner, Ruby, Jessel, Gregory & Arju 2007; Ruby 2012). Dabei können unterschiedlichste Maßnahmen des alltäglichen Lebens zum Einsatz kommen, wie zwischen Herkunftssprecher*innen und

Großeltern gemeinsam durchgeführte Aktivitäten in Form von „cooking, storytelling, gardening, visiting family and watching videos“, die „both the children’s and the grandparents’ identity and self-esteem“ (Conteh et al. 2013: 87) in Herkunftssprache und -kultur fördern. In ihrer auto-ethnographischen Studie zeigte Kopeliovich (2013) auf, wie die „intergenerational bonds“ (Kopeliovich 2013: 256) zwischen den Großeltern und ihren Kindern nachhaltig zum erfolgreichen Erhalt der Herkunftssprache beitrugen.

Gerade durch den Kontakt zu den Großeltern, beispielsweise bei Besuchen über einen längeren Zeitraum, tauchen die Herkunftssprecher*innen in ein regelrecht immersives „language bath“ (Andritsou & Chatzidimou 2022: 105) ein, was den Gebrauch der Herkunftssprache fördern kann. Auch in diesem Zusammenhang scheinen weibliche Bezugspersonen, wie ebenfalls Theorien zu Müttern als Care-Personen nahelegen (siehe Abschnitt a)), die Großmütter der Herkunftssprecher*innen, positiver auf die Verwendung der Herkunftssprache auszuwirken als der Kontakt mit den Großvätern (Ishizawa 2004: 478). Großeltern nehmen dabei weiterhin Einfluss auf die innerhalb der Familie gelebten Sprachpraktiken, da sie in vielen Fällen mit den Eltern der Herkunftssprecher*innen über diese verhandeln (Wenhan, Bee Chin & Cavallaro 2022).

2.3.2 *Familieninterne Lernpraktiken*

Neben den zuvor erläuterten internen Interaktionspraktiken zur Koordination der innerfamiliären Interaktion zwischen den Familienmitgliedern durch interne Interaktionspraktiken gehören zu den innerfamiliären Sprachpraktiken daher auch die „internal learning practices“ (Álvarez Mella et al. 2023: 49). Hierbei handelt es sich um Strategien zum gezielten Lernen und aktiven Üben der Herkunftssprache, allerdings immer noch innerhalb der Familie (Leseman, Scheele, Mayo & Messer 2007; Scheele et al. 2010). Es werden also Lernumgebungen für die Kinder geschaffen, in denen diese Lernpraktiken durchführen und so ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache stärken (Álvarez Mella et al. 2023). Im Folgenden werden einige der wichtigsten Aktivitäten in diesem Bereich erläutert:

a) Aktivitäten zur Stärkung der Literalität

Transnationale Aktivitäten zur Stärkung der Literalität sind entscheidend für die erfolgreiche Entwicklung des Bilingualismus der Herkunftssprecher*innen (Curd-Christiansen & La Morgia 2018; Curdt-Christiansen & Lanza 2018; Kwon 2017) und beginnen nicht etwa mit formalen Schreibübungen, sondern noch weit vor dem Schuleintrittsalter durch die sowohl passive als auch aktive Teilhabe an Aktivitäten zur Stärkung der Literalität im familiären

Zuhause (van Steensel 2006). Gerade für Familien in mehrsprachigen, transnationalen Kontexten, die sich durch den Bilingualismus der Kinder eine Verbesserung der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten erhoffen, sind literale Aktivitäten von elementarer Bedeutung und können die literalen Fähigkeiten von Kindern nachweislich verbessern (Hansen & Rybarski 2020). Familiäre literale Aktivitäten, aus dem Englischen *home-literacy activities*, bilden einen elementaren Bestandteil der intrafamiliären Sprachpraktiken. Leseman et al. (2007) fassen diese Aktivitäten als „a manifold of activities in families involving literacy products and literacy technologies“ zusammen (Leseman et al. 2007: 335). Darunter fallen Aktivitäten, die gemeinsam mit anderen Familienmitgliedern wie Eltern, Geschwistern oder Großeltern bzw. anderen Erwachsenen in der Herkunftssprache durchgeführt werden, also „Aktivitäten des Umgangs mit Schrift und Zeichen im weiteren Sinne – auch mit Zahlen und Symbolen“ (Hansen & Rybarski 2020: 144). Es kann sich dabei um Beschäftigungen wie gemeinsames Vorlesen, eigenständiges Lesen des Kindes, Sprachspiele, allgemein Spiele in der Herkunftssprache oder den Zugang zu einer Bibliothek mit Ressourcen in der Herkunftssprache handeln (Curdtt-Christiansen & La Morgia 2018: 181). Denkbar ist für Familien ebenfalls, sich mündlich über gemeinsam oder vom Kind eigenständig Gelesenes zu unterhalten und auszutauschen (Curdtt-Christiansen & La Morgia 2018: 181; Hansen & Rybarski 2020; van Steensel 2006).

Diese Aktivitäten lassen sich durchaus altersgemessen durchführen. Schon das Vorlesen in der Herkunftssprache im Babyalter kann sich positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirken (De Houwer 1999b: 2). Familien mit unter sechsjährigen Kindern können darüber hinaus auch spielerische Übungen durchführen, in denen sie sich mit Reimen oder Liedern in der Herkunftssprache beschäftigen. Diese Übungen gewöhnen die Herkunftssprecher*innen von klein auf an den Klang und die Aussprache der Herkunftssprache (Hansen & Rybarski 2020). In der Unterricht am nächsten kommenden Stufe können die Herkunftssprecher*innen auch (spielerisch) an das Schriftsystem der Herkunftssprache herangeführt werden (Hansen & Rybarski 2020). Die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz von Kindern im Allgemeinen ist erfolgreicher bei gemeinsamer Durchführung von Leseaktivitäten der Eltern mit den Kindern, was folglich auch auf die Entwicklung der Sprachkompetenz von Herkunftssprecher*innen angewandt werden kann (Guardado 2018). Unter Aktivitäten zur Stärkung der Literalität kann beispielsweise auch die gemeinsame Bearbeitung der schulischen Hausaufgaben in der Herkunftssprache oder Aufgaben aus dem herkunftssprachlichen Unterricht mit Unterstützung der Eltern fallen (Ferre Pérez 2025; Kirsch & Gogonas 2018).

Zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz kann auf ein breites Spektrum an Materialien zurückgegriffen werden – von Bilderbüchern über Comics, Arbeitshefte etc. bis hin zu anspruchsvoller Literatur. Guardado (2018) beispielsweise berichtet von einer Mutter, die ihre Materialien direkt aus ihrem Herkunftsland und anderen spanischsprachigen Ländern bezieht. Auf diese Weise können Kinder neben sprachlichen Aspekten ebenfalls spielerisch an die kulturellen und historischen Eigenschaften des Herkunftslandes herangeführt werden, die sie in ihrem normalen Alltag im Aufenthaltsland nicht kennenlernen würden (Álvarez Mella et al. 2023: 49; De Houwer 1999b: 2; Kwon 2017).

Auch die Art der Durchführung der Aktivitäten kann variieren. Während einige Eltern Literalitätsübungen als ein familiäres Zusammenkommen gestalten, legen andere Eltern einen didaktischeren Schwerpunkt. So können die Übungen zum Beispiel in Form von regelmäßig stattfindenden Unterrichtsstunden stattfinden (Bayley et al. 1996: 399) und sich wie im Schulunterricht auch in verschiedene Phasen, wie beispielsweise Lesen, Diskussion und anschließende Erklärung unter Einbeziehung weiterer didaktischer Methoden wie beispielsweise Tafeln oder Whiteboards einteilen (Guardado 2018).

Familiale literale Aktivitäten können die literalen Fähigkeiten der Herkunftssprecher*innen dabei erwiesenermaßen stärken (van Tuijl, Leseman & Rispen 2001) und bringen auch positive kognitive Effekte mit sich (Hansen & Rybarski 2020; Leseman et al. 2007; Leseman et al. 2007). Allein das Vorhandensein von Lesematerialien bzw. das gemeinsame Lesen von Familienmitgliedern fördert die Lese- und Schreibentwicklung von Kindern nachweislich (Curdt-Christiansen & La Morgia 2018: 181). Zu den literalen Bereichen, in denen mehrfach positive Effekte beobachtet wurden, gehören beispielsweise das Vokabular (Scheele et al. 2010; van Steensel 2006), das Leseverständnis und die eigene Lesekompetenz (van Steensel 2006) der Herkunftssprecher*innen.

b) Medienkonsum in der Herkunftssprache und -kultur

Der Konsum von Medien zur Vermittlung von Herkunftssprache, -kultur und -geschichte leistet ebenfalls einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen Bilingualismus der Kinder (Curdt-Christiansen & Lanza 2018; Kwon 2017). Familien greifen dabei auf unterschiedliche Inputquellen zurück, wie beispielsweise Filme im Internet oder auf DVD oder Musik (Krämer 2020: 34). Auch der Konsum spanischsprachiger Inhalte in sozialen Medien wie *Facebook*, *Instagram* oder *TikTok* kann eine Option der Vitalhaltung der Herkunftssprache darstellen. Fernsehen in der Herkunftssprache scheint insgesamt ein häufig und gerne eingesetztes

Medium zu sein, von dem Familien zur Förderung der Herkunftssprache bei ihren Kindern Gebrauch machen (Hinton 2013; Krämer 2020).

Im Vergleich zur Sprachexposition durch soziale Interaktion allerdings nimmt das Kind beim Fernsehen nicht aktiv an den Aktivitäten teil, über die die Sprache informiert, sondern konsumiert diese passiv. Obwohl King & Fogle (2006b) diese Beliebtheit von Fernsehen zur Förderung der Herkunftssprache in ihrer Studie zu Spanisch als Herkunftssprache in Washington D.C. ebenfalls feststellten, heben sie die größere Wirkung von familiärer Kommunikation und Interaktion hervor: „yet this [die Nutzung von Fernsehen] is best considered a fun source of secondary support for language learning. Human interaction is the best method for fostering language learning” (King & Fogle 2006b: 2). Fernsehen enthält dennoch einige der Merkmale der Sprache, die in der Interaktion mit Kindern verwendet werden, wie beispielsweise direkte Fragen, die den Zuschauer*innen gestellt werden, Aussagen, die wiederholt werden oder auch die Beschreibung von Ereignissen, die in diesem Moment auf dem Bildschirm zu sehen sind. Eine positive Verbindung der zeitlichen Nutzung altersangemessener Fernsehprogramme besteht auch zur lexikalischen Entwicklung von Kindern (Hoff 2006).

Über den Fernsehkonsum hinaus kann auch die Beschäftigung mit der Herkunftssprache über andere Medien wie mobile Endgeräte eine positive Rolle spielen (Godwin 2011). Mit den technologischen Entwicklungen der vergangenen zwei Jahrzehnte haben Kinder heute schon von klein auf Kontakt mit den mobilen Endgeräten ihrer älteren Familienmitglieder. Eltern können diese Entwicklung für pädagogische Zwecke nutzen, indem sie ihren Kindern altersangemessene Inhalte in Herkunftssprache und -kultur zur Verfügung stellen.

Besonders für Familien, die in für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache eher nachteiligen Regionen leben (siehe Kapitel 2.1), in denen also beispielsweise wenige Möglichkeiten zur extrafamiliären Förderung in Form von Gemeinschaft und Bildung bestehen, kann der Medienkonsum in der Herkunftssprache ein praktisches und verhältnismäßig einfach zugängliches Instrument darstellen, um die Herkunftssprache im Leben ihrer Nachkommen vital zu halten. Zu diesem Zweck können im weiteren Sinne auch kindgerechte Anwendungen wie beispielsweise die im eigentlichen Sinne an Fremdsprachenlernende gerichtete App *Duolingo* eingesetzt werden (Lee & Chen-Wu 2021: 793–794). Auch im herkunftssprachlichem Unterricht der *ALCE* in Deutschland ist die Einbeziehung von audiovisuellen Medien längst keine Neuheit mehr und so nehmen Kinder, die an dieser Art von Unterricht teilnehmen, ebenfalls an Unterricht über Online-Plattformen teil (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes 2024).

c) Nichtsprachliche Vermittlung der Herkunftskultur

Neben konkreten sprachlichen Maßnahmen können Familien ihren Nachkommen auch nichtsprachliche Aspekte der Herkunftskultur vermitteln. In Familien, die die Herkunftssprache nicht weitergeben (können), kann dies eine Methode sein, die Kinder trotz fehlender Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache mit der Herkunftskultur in Verbindung zu bringen bzw. den ethnischen und identitären Bezug aufrecht zu erhalten (Kirsch & Gogonas 2018). Besonders in Familien, deren Kinder in zweiter Generation im Aufenthaltsland leben, das nicht die Herkunftssprache spricht, kann diese Verbindung der einzige Verbindungspunkt sein, während die Vermittlung nichtsprachlicher Aspekte der Herkunftskultur ebenfalls einen zentralen Bestandteil der bilingualen Erziehung darstellt (Myers-Scotton 2006: 102).

Die landestypische Küche des Herkunftslandes bzw. der -region kann dabei als Werkzeug zur Konstruktion der nationalen Identität sowohl der Eltern als auch der Kinder fungieren (Appadurai 1988). Kulturelle Bräuche, Traditionen oder Rituale können von Familien integriert werden, indem beispielsweise herkunftslandtypische Feierlichkeiten besucht werden (Schwartz 2010: 180), und beispielsweise eigene Familiengeschichten oder kulturelle oder historische Erzählungen wie Märchen oder Fabeln mit Bezug zum Herkunftsland erzählt werden (García, Zakharia & Otcu 2012; Schwartz 2010). Auf diese Art werden nicht nur kulturelle Werte weitergegeben, sondern gleichzeitig auch die Identität der Herkunftssprecher*innen gestärkt (Cummins 1991). Anstelle der abstrakten Vorstellung des Herkunftslandes und seiner Kultur können den Kindern auf diese Art authentische Aspekte dieser nähergebracht werden (Kanno & Norton 2003).

d) Erweiterte Familie: Rolle von Mitgliedern im und Reisen ins Herkunftsland

Die Rolle der erweiterten Familie im Sinne des Kontakts zu Mitgliedern im Herkunftsland steht in Anbetracht der vereinfachten und vermehrten Kommunikation durch „neue elektronische Kommunikation, Reisefreiheit und gesteigerte Mobilität“ (Lüttenberg 2010: 305) in einem neuen Licht, welches die Lage zahlreicher Personen mit Migrationserfahrung oder -hintergrund und ihren Familien kennzeichnet. Dieses als Transmigration bekannte Phänomen zeichnet sich durch eine doppelte Verankerung einerseits der Migrant*innen, aber auch der Herkunftssprecher*innen in zwei bzw. mehr Ländern aus (Stölting 2001). Diese Verankerung kann auf verschiedenen Ebenen geschehen, wie beispielsweise der religiösen oder politischen, aber auch auf der sprachlichen und verwandtschaftlichen, was besonders für die Herkunftssprachenforschung zentral ist. Die Transmigration grenzt sich damit von früheren

„klassischen“ Migrationsformen ab, in denen die Verbindung durch das Fehlen oben genannter Faktoren erschwert war. Gogolin & Pries (2004) beschreiben diesen heutigen Zustand, in dem sich Einwanderer*innen befinden, wie folgt:

Der alltagsweltliche Sozialraum der Transmigranten [spannt sich] pluri-lokal über Ländergrenzen hinweg zwischen verschiedenen Orten. Das Verhältnis zwischen Herkunfts- und Ankunftsregion wird hier also durch die Herausbildung von auf Dauer angelegten transnationalen Sozialräumen gestaltet (Gogolin & Pries 2004: 10)

(Regelmäßige) Reisen ins Herkunftsland bilden daher eine häufig von Familien angewandte Strategie in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache (Ahmed 2016; Guardado 2018). Die Herkunftssprecher*innen können bei dieser Art von Aktivität regelrecht in die Herkunftssprache und -kultur eintauchen und so ihre bis zu diesem Zeitpunkt erworbenen Kenntnisse stärken (Hinton 1999). Für viele Familien überwiegen die positiven Effekte solcher Aufenthalte für die Entwicklung der Kompetenz in der Herkunftssprache gegenüber der finanziellen Belastung, mit der die Reisen einhergehen (Doyle 2013: 161). Eltern verschiedener Studien berichten, dass sich die Kinder während ihrer Reisen ins Herkunftsland in einem sprachlichen Schub wiederfinden, der durch die Immersionssituation im vermehrten Kontakt mit der Herkunftssprache ausgelöst wird und die Kenntnisse in der Herkunftssprache erheblich verbessert (Brehmer & Mehlhorn 2018; Doyle 2013; Kamada 1997). Doch auch ohne regelmäßige Reisen kann der Kontakt mit im Herkunftsland lebender Verwandtschaft, wie beispielsweise gleichaltrigen Cousins und Cousinen, die Herkunftssprache präsent halten und aktiv fördern. Heutige Kommunikationsmöglichkeiten, auch über soziale Netzwerke, haben sich in diesem Zusammenhang als nützlich erwiesen (Roca & Colombi 2003).

2.4 Extrafamiliäres Sprachmanagement

Wie zuvor erläutert, verfügen nicht alle Familien über ausreichend Zeit und Ressourcen zur Förderung der Herkunftssprache ihrer Kinder durch familieninterne Lern- oder Interaktionspraktiken. Für sie können Angebote außerhalb der Familie hilfreich sein, sofern sie auf diese zurückgreifen können (Álvarez Mella et al. 2023: 49). In diesen externen Praktiken lässt sich, wie auch in den internen Praktiken im häuslichen Umfeld, zwischen Interaktionsstrategien einerseits und Lernaktivitäten andererseits unterscheiden. Zwar findet die Sprachsozialisation von Herkunftssprecher*innen zwar hauptsächlich innerhalb der Familie statt, doch sind in diesen polyzentrischen Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache auch die zwei weiteren, neben der Familie bestehenden, Sozialisationsräume der Herkunftssprache involviert: die Bildungsräume und die Gemeinschaft der Herkunftssprache

im Aufenthaltsland. Der folgende Abschnitt bietet einen Überblick darüber, inwiefern das extrafamiliäre Sprachmanagement die familiäre Sprachpolitik ergänzen und unterstützen kann.

Die Familie fungiert auch in diesem Kontext als primäres Sozialisationszentrum, indem sie die sprachlichen Maßnahmen ihrer Nachkommen außerhalb der Familie koordiniert. Ähnlich wie Eltern die außerfamiliären sportlichen, religiösen oder kulturellen Freizeitaktivitäten ihrer Kinder steuern, koordinieren sie ebenfalls die sprachlichen Aktivitäten (Moreno Fernández & Loureda 2023) und trifft Entscheidungen über externe Praktiken zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache, bei denen zwischen externen Lernpraktiken und externen Interaktionspraktiken unterschieden werden kann. Die externen Interaktionspraktiken umfassen dabei, wie in Kapitel 2.4.2 abgebildet, die Interaktion mit anderen Mitgliedern der Herkunftssprachengemeinschaft außerhalb des häuslichen Umfelds. Dazu gehört beispielsweise die gemeinschaftliche Interaktion mit anderen Sprecher*innen der Herkunftssprache, die Teilnahme an religiösen, sportlichen, musikalischen oder kulturellen Veranstaltungen, die von der Gemeinschaft der Herkunftssprache organisiert werden oder an der Mitglieder der die Herkunftssprache sprechenden Gemeinschaft teilnehmen. Diese externen Interaktionspraktiken tragen zur Förderung der Verwendung der Herkunftssprache bei (Álvarez Mella et al. 2023). Wie zu Beginn des Kapitels dargestellt, fallen unter externe Lernpraktiken wiederum jegliche Angebote zur Förderung der Herkunftssprache durch Lehrkräfte, Bildungsinstitutionen und ähnliche Einrichtungen (Curdt-Christiansen & Silver 2012). Die externen Lernpraktiken unterstützen dabei den Lernfortschritt in der Herkunftssprache der Nachkommen. Auf diese Möglichkeit können die Familien jedoch nur zurückgreifen, sofern solche Angebote für sie verfügbar sind. Das Angebot variiert je nach Wohnort, -größe und Nachfrage und ist folglich nicht für alle Familien realistisch umzusetzen (Álvarez Mella et al. 2023; Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Inwiefern die familienexternen Sprachpraktiken zur Förderung des Gebrauchs der Herkunftssprache beitragen, wird in den folgenden Abschnitten erläutert:

2.4.1 *Familienexterne Lernpraktiken: Sprachmanagement und Bildungsräume*

Der Kontakt von Herkunftssprecher*innen mit Bildungsinstitutionen wie Schulen bildet eine weitere wichtige Säule neben der Familie als Ort der Sozialisation. Für diese Arbeit wird das Konzept Bildungsraum neben Schulen auch auf Kindergärten, Vorschuleinrichtungen und ähnliche Einrichtungen ausgeweitet. Da für die meisten in Deutschland lebenden Kinder neben der Familie ein beachtlicher Großteil der Sozialisierung im Bildungsraum stattfindet, muss auch dieser in der Analyse der Sprachsozialisationsräume der Herkunftssprache berücksichtigt

werden (Guardado 2018). Der Bildungsraum fungiert dabei als Übermittlungsinstanz verschiedenster Komponenten der Sprachsozialisation von Herkunftssprecher*innen: In ihr werden durch den Kontakt mit Pädagog*innen und Mitschüler*innen gesellschaftliche Normen und Werte vermittelt, die die Identität und ideologischen Vorstellungen der Herkunftssprecher*innen erheblich prägen (Moreno Fernández & Loureda 2023; Moreno Fernández 2024; Moreno Fernández et al. 2025) und folglich auch die sprachlichen Praktiken dieser, da in diesem Kontext hauptsächlich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verwendet wird (Chumak-Horbatsch 1999; Guardado 2008; Schecter & Bayley 1997). Die Arbeit der Bildungseinrichtungen wird dabei vom soziopolitischen Kontext und den damit einhergehenden bildungspolitischen Entscheidungen des Wohnortes geprägt (Guardado 2008), denn bei geringem soziopolitischen und gesellschaftlichen Prestige der Herkunftssprache bestehen folglich auch weniger öffentliche Angebote zur Förderung dieser (Montrul 2015: 10). In Europa beispielsweise verteilt sich die Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanisch recht konzentriert auf bestimmte Länder, was die Planung von Bildungsaktivitäten zur Förderung der Herkunftssprache grundsätzlich erleichtert (Loureda et al. 2025: 1). Weshalb dieses bestehende Angebot den Bedürfnissen und dem Bedarf der Gruppe dennoch nicht gerecht wird, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

Gerade der Übergang der Kinder von der exklusiven Familienzeit in den schulischen Kontext kann in Bezug auf die Herkunftssprache gesehen herausfordernd sein, da sie ab diesem Zeitpunkt hauptsächlich mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert sind. In der Folge wird die in der Schule gesprochene Sprache der Mehrheitsgesellschaft zunehmend zur dominanten Sprache des Kindes (Kupisch & Rothman 2018). Dies führt häufig dazu, dass die Kinder beginnen, die Mehrheitssprache nicht nur mit Pädagog*innen und Mitschüler*innen in der Schule zu sprechen, sondern auch mit ihren Geschwistern oder sogar, in manchen Fällen exogamer Partnerschaften, den (nahezu) monolingual die Herkunftssprache sprechenden Eltern im familiären Umfeld. Dies kann wiederum zu einer Anpassung der innerfamiliären Sprachpolitik in grundsätzlich zwei Richtungen führen: Einerseits können sich die Eltern gedrängt fühlen, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu „verbieten“, weil sie sonst überhandnehmen würde, und zuhause nur noch die Herkunftssprache erlaubt ist; andererseits sehen manche Eltern diese Entwicklung auch als Chance, durch die überwiegende Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft im familiären Umfeld die eigenen (und zum Teil nur spärlich vorhandenen) Kenntnisse in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu verbessern (Guardado 2008; Guardado 2018). Einige Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass die erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache mehr Bemühungen erfordert als den

ausschließlichen, wenn auch täglichen, Kontakt mit Mitgliedern der eigenen Familie. In dieser Auffassung wird zusätzlicher zweisprachiger Unterricht in der Herkunftssprache als unabdingbar für die erfolgreiche Entwicklung von Fähigkeiten in der Herkunftssprache erachtet (Guardado 2018).

a) Bildungsbedürfnisse von Herkunftssprecher*innen

Die Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen zeichnet sich durch ihre hohe Heterogenität aus. Die Individualität der Spracherwerbsprozesse führt zu einer hohen Diversität an sprachlichen Profilen und Abstufungen der Sprachkompetenz (Fairclough & Loureda in Vorbereitung; Montrul 2015). Gemeinhin entwickeln sie „receptive rather than productive communicative skills“ (Kirsch 2012: 1). Zunächst variiert ihr Spracherwerbskontext aufgrund unterschiedlicher soziolinguistischer Rahmenbedingungen stark, wodurch die Herkunftssprecher*innen über diverse Sprachbiografien verfügen, wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt wurde. Diese interindividuellen Unterschiede im Spracherwerb führen wiederum auch zu unterschiedlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache. Eine gute Aussprache, ein stark entwickeltes Hörverständnis, Kommunikationssicherheit im informellen Kontext und ein zum Teil ausgeprägtes kulturelles Verständnis können beispielsweise Stärken von Herkunftssprecher*innen sein, die jedoch noch kein Indiz für eine hohe Kompetenz in Schriftsprache bzw. in der formellen oder akademischen Sprache darstellen, da die sprachliche Kompetenz der Herkunftssprecher*innen je nach Register variiert (Carreira & Kagan 2011; Ferre-Pérez et al. 2022; Ferre-Pérez 2023b; Mehlhorn 2020; Montrul 2008; Montrul 2012; Polinsky & Kagan 2007; Reich 2012). Häufig zeichnen sich die Herkunftssprecher*innen durch eine „inflated impression of fluency“ (Polinsky 2015: 12) aus, die sie durch (nahezu) akzentfreie Aussprache und die Beherrschung verschiedener Kollokationen oder Redewendungen leicht mit Muttersprachler*innen verwechseln lässt (Au & Romo 1997; Polinsky 2015). Tatsächlich aber mangelt es vielen von ihnen an über den familiären, informellen Kontext hinausgehendem Vokabular und besonders ihre schriftlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache sind zumeist defizitär (Polinsky & Kagan 2007; Montrul 2008; Carreira & Kagan 2011; Reich 2012; Mehlhorn 2020; Montrul & Polinsky 2021a; Ferre-Pérez 2023b). Nähere Ausführungen zur Kompetenz in der Herkunftssprache sind in Kapitel 1.1.3 zu lesen.

Unabhängig von der Qualität und Quantität ihres sprachlichen Inputs im familiären Umfeld bringen Herkunftssprecher*innen zumeist schon eine gewisse Vorkenntnis und ein allgemeines Verständnis für die Funktionsweise der Sprache mit. Besonders das Hörverstehen

ist bei Herkunftssprecher*innen im Zuge des frühen und kontinuierlichen Inputs durch das passive Hören der Sprache im informellen familiären Kontext zumeist sehr gut ausgeprägt (Carreira & Kagan 2011; Montrul 2012; Polinsky 2015). Allein die passive Exposition mit einer Sprache kann eine gewisse Sprachkenntnis fördern (Au & Romo 1997). Mit dieser ab frühem Kindesalter aktiven oder passiven Exposition einhergehend verfügen Herkunftssprecher*innen häufig über besser ausgeprägte Kompetenzen in Aussprache, Wortschatz, Kommunikation und der intuitiven Verwendung grammatischer Strukturen. Dagegen mangelt es ihnen häufig an metasprachlichen Kenntnissen, mit denen sie ihre eigene schriftliche oder orale Sprachproduktion überprüfen können. Im Bereich Register lässt sich festhalten, dass Herkunftssprecher*innen den Fremdsprachenlerner*innen in informellen Kommunikationssituationen zumeist überlegen sind; akademische oder formelle Kontexte hingegen, also Situationen, in denen bildungssprachliche Kompetenz gefordert ist (Leseman et al. 2007), stellen hingegen eine Herausforderung dar (Carreira & Kagan 2018; Ferre Pérez 2021; Mehlhorn 2020). Die Lese- und Schreibkompetenz von Herkunftssprecher*innen hängt im Gegensatz zur Hörverständnisfähigkeit vom erhaltenen formellen Input ab. Beschränkt sich ihre Exposition lediglich auf das familiäre informelle Umfeld, so ist es grundsätzlich unwahrscheinlich, dass sie auch formellen Input erhalten. Dies trifft in erster Linie auf Herkunftssprecher*innen zu, die seit ihrer Geburt im Aufenthaltsland leben; Herkunftssprecher*innen, die eventuell sogar noch die Schule in ihrem Herkunftsland besuchten, bevor sie mit ihren Eltern migrierten, haben in Hinblick auf ihre formellen Lese- und Schreibkompetenzen einen Vorteil (Polinsky 2015).

Schüler*innen von herkunftssprachlichem Unterricht wurden in der Herkunftssprachenforschung vielfach charakterisiert. Valdés (2014) definiert sie im englischsprachigen Kontext wie folgt: „Son aquellos estudiantes que crecen en una familia que no habla inglés, con habilidades receptivas o productivas en la lengua de herencia y hasta cierto punto se pueden considerar bilingües” (Valdes 2014: 27). Ähnliche Merkmale legten Carreira & Kagan (2011), ebenfalls im englischsprachigen Kontext, fest. Laut deren Definition handelt es sich bei Herkunftssprachenschüler*innen um Kinder, die die Sprache der Mehrheitsgesellschaft im frühen Kindesalter, allerdings erst nach der Herkunftssprache erlernten, deren Herkunftssprachengebrauch sich überwiegend auf den familiären Kontext beschränkt und deren orale Kompetenz gut, die schriftliche Kompetenz hingegen unzureichend ausgeprägt sei. Diese Definition lässt sich, wie auch die in Kapitel 1 angeführten Definitionen von Herkunftssprecher*innen, ohne Weiteres auch auf Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland anwenden, wie Ferre-Pérez (2023b) vorschlägt: „Un estudiante que

crece en un hogar donde se habla español por el origen de su familia y que es en cierto grado bilingüe en español y alemán“ (Ferre-Pérez 2023b: 109).

Zusammenfassend unterscheiden sich Herkunftssprecher*innen, in erster Linie bedingt durch den unterschiedlichen Spracherwerbskontext und den folglich variablen sprachlichen Input, in einer Vielzahl von Faktoren von den Fremdsprachenlernenden. Auch wenn beide Gruppen ähnliche Dominanzmuster in beiden Sprachenaufweisen, da die Herkunftssprache für die Herkunftssprecher*innen und die Fremdsprache für die Fremdsprachenlernenden zumeist die schwächere Sprache darstellt, liegen im Hinblick auf die Sprachkompetenz doch signifikante Unterschiede vor (Montrul 2015: 250). Diese Unterschiede müssen in den anders gelagerten Bildungsbedürfnissen der Herkunftssprecher*innen differenziert und berücksichtigt werden. Nach Montrul (2015) werden als *heritage language learner* diejenigen Personen bezeichnet, die bereits über gewisse sprachliche Grundkenntnisse in ihrer Herkunftssprache und eine identitäre Verbindung zu ihrem Herkunftsland, -sprache und -kultur durch ihren familiären Hintergrund verfügen. Fremdsprachenlernende hingegen sind Personen ohne vorherige Sprachkenntnisse und zumeist ohne identitären Bezug zur Herkunftssprache (Montrul 2015: 21).

Dies hat schließlich zur Folge, dass auch die Bildungsbedürfnisse und die Lernziele der Herkunftssprecher*innen zur Förderung ihrer Herkunftssprache sehr unterschiedlich ausfallen. Demnach sollen Bildungsangebote zur Förderung der Herkunftssprache „auf den in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkompetenzen“ (Reich 2012: 9) aufbauen, diese erweitern und die Herkunftssprecher*innen mit den „Schrift- und Standardformen der in den Familien gesprochenen Sprachvarianten“ (Reich 2012: 9) vertraut machen. Durch das Aufwachsen von Herkunftssprecher*innen mit der Herkunftssprache und dem hauptsächlichlichen Erwerb dieser durch mündliche Interaktion mit Muttersprachler*innen im informellen familiären Kontext, erwerben sie parallel zu den sprachlichen ebenfalls grundlegende kulturelle Kenntnisse, die sie Fremdsprachenlernenden ebenfalls voraushaben (Montrul 2015: 252). Lernziele, also Kompetenzen, die die Herkunftssprecher*innen durch den Besuch von Bildungsangeboten in der Herkunftssprache, stärken möchten, können beispielsweise das kulturelle Verständnis der eigenen Herkunft, der Erwerb eines offiziellen Nachweises von Sprachkenntnissen oder die Förderung der kommunikativen Kompetenzen in der Herkunftssprache sein (van Deusen-Scholl 2003). Auch der Ausbau eines formellen Registers im Kontrast zur informellen Sprache des familiären Umfeldes kann ein Bildungswunsch der Herkunftssprecher*innen sein (Belpoliti & Gironzetti 2019). Auch ihre Erwartungen an Unterricht in ihrer Herkunftssprache sind von Heterogenität geprägt (Brecht & Ingold 2002;

Peyton, Ranard & McGinnis 2001; van Deusen-Scholl 2003; Kropp 2023; Montrul 2013; Polinsky & Kagan 2007). Dabei besuchen Herkunftssprecher*innen den Unterricht mit einer grundsätzlich familiär oder kulturell bedingt intrinsischen Motivation, die sie ebenfalls von den Motivationen der Fremdsprachenlerner*innen unterscheidet (Polinsky 2015).

Den Wunsch nach einer geringeren Heterogenität, sowohl im Hinblick auf die Motivationen der Schüler*innen als auch die Bildungsbedürfnisse, betonen auch Eltern, deren Kinder herkunftssprachlichen Unterricht besuchen; besonders aber heben diese die erforderliche Anpassung der Lehrkräfte und des Materials an diese besonderen Bedürfnisse hervor (Ferre-Pérez et al. 2022). Aus diesem Grund sollten die Anregungen von Eltern von Herkunftssprecher*innen Berücksichtigung in der Gestaltung von Bildungsangeboten für diese Zielgruppe finden (Lynch 2009).

Gerade bei geringer Nachfrage kommt es zu jahrgangsübergreifendem Unterricht, der die Heterogenität der Gruppe von Schüler*innen verstärkt (Brehmer & Mehlhorn 2018; Mehlhorn 2020). Umso problematischer können diese unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse werden, wenn Herkunftssprecher*innen Angebote zur Förderung ihrer Herkunftssprache besuchen, die nicht ihren Lernanforderungen und Lernzielen entsprechen, sondern in vielen Fällen denen von Fremdsprachenlerner*innen (van Deusen-Scholl 2003). Besonders im Bildungsbereich ist zur Entwicklung adäquater Lehr- und Lernstrategien eine Differenzierung der Lernbedürfnisse von Muttersprachler*innen, Herkunftssprecher*innen und Fremdsprachenlerner*innen notwendig. So eignen sich streng genommen auch die für Fremdsprachenlerner*innen entworfenen Lehrmaterialien nicht, da sie den Bildungsbedürfnissen von Herkunftssprecher*innen nicht gerecht werden (Lynch 2008; Montrul 2012). Die Fortschritte der Herkunftssprecher*innen im formellen Erlernen ihrer Herkunftssprache durch Unterricht darf dabei nicht mit demselben Maß gemessen werden, mit dem die sprachlichen Entwicklungen von Fremdsprachenlerner*innen beurteilt werden (Polinsky 2015).

Die wohl größte Herausforderung von herkunftssprachlichem Unterricht besteht nach den in den vorangehenden Abschnitten erläuterten Aspekten wohl im Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen. Idealerweise sollten im Unterricht dabei Strategien zum Umgang mit diversen Kompetenzstufen durch die Lehrkräfte angewandt werden, um einen individuellen Lernfortschritt der Schüler*innen zu ermöglichen (Brehmer & Mehlhorn 2018; Ferre-Pérez 2023b). Nicht immer sind sich die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht den typischen Diskrepanzen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenz der Herkunftssprecher*innen in ihrer Herkunftssprache bewusst oder lassen sich von den

vermeintlich fließenden oralen Kompetenzen der Herkunftssprecher*innen in die Irre führen und ordnen sie in der Konsequenz in einem unpassenden Sprachniveau ein (Peyton, Ranard & McGinnis 2001). Die Erwartungshaltung der Lehrkräfte kann folglich zu Konflikten führen, die wiederum die Herkunftssprecher*innen unter Druck setzen und verunsichern, weil sie diesen Erwartungen nicht gerecht werden. Eine mögliche „heritage language anxiety“ kann dann zu einer Ablehnung bis hin zu einer Nicht-Verwendung der Herkunftssprache führen (Kropp 2023; Krumm 2014; Sevinç 2020; Wilson 2020). Lehrkräfte müssen diese linguistischen Besonderheiten der Zielgruppe Herkunftssprecher*innen erkennen und gezielt fördern, anstatt sie (bewusst oder unbewusst) zu marginalisieren. Zu diesem Zweck bedarf es eines ausgearbeiteten pädagogischen Konzepts, in dem die interindividuelle Heterogenität der Gruppe, die Divergenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Kompetenz und die Lernziele der Gruppe berücksichtigt werden müssen (Fairclough & Belpoliti 2016; Kropp 2023; Montrul 2015).

b) Zur Bedeutung von sprachlichen Ideologien im Bildungskontext

Die in den Bildungsräumen tätigen Pädagog*innen, insbesondere ihre Ideologien, spielen eine wichtige Rolle in der Betrachtung der Bildungsräume als sprachlicher Sozialisationsraum. Im Allgemeinen liegt der Fokus hier, nicht zuletzt vermittelt durch Sprach- und Bildungspolitik des betreffenden Landes, im schnellen Erwerb der Sprache des Aufenthaltslandes. Dieser soll eine rasche und erfolgreiche Integration in das Schul- und Arbeitsumfeld ermöglichen, in dem weitestgehend die Sprache der Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird. Die Herkunftssprache wird dabei jedoch oft vernachlässigt (Dirim 2010; Merino 1983; Montrul 2015; Moreno Fernández 2024; Moreno Fernández et al. 2025).

Pädagog*innen des Bildungsraumes können die Eltern dazu ermutigen, bestimmte sprachliche Maßnahmen zu ergreifen, wie beispielsweise die Sprache der Mehrheitsgesellschaft anstatt der Herkunftssprache zuhause zu sprechen (Guardado 2008; Guardado 2018; Schechter & Bayley 1997). Ein solcher Rat kann mit einer Vielzahl an persönlichen und identitären Konflikten für die Herkunftssprecher*innen und ihre Familien einhergehen (Moreno Fernández 2024: 17–18; Moreno Fernández et al. 2025), da die in Bildungsräumen tätigen Pädagog*innen von Eltern grundsätzlich als Autoritäts- und Vertrauenspersonen wahrgenommen werden.

Im Allgemeinen wird angenommen, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen neue Sprachen besonders leicht erlernen. Daher wird im Bildungskontext von Kindern mit Migrationshintergrund häufig der intensive Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft priorisiert, da sie diese im jungen Alter noch unter geringeren Anstrengungen erlernen können

und Erziehungs- und Lehrkräfte durch diese Maßnahme eine raschere Integration der Kinder mit Migrationshintergrund, sowohl in die Gesellschaft als auch in das Bildungssystem, bewirken möchten (Chumak-Horbatsch 1999; Dirim 2010; Guardado 2018; Pacini-Ketchabaw, Bernhard & Freire 2001; Schechter & Bayley 1997). Öffentliche Diskurse bewerten Bilingualismus dabei immer wieder als potenzielles Risiko für die Kompetenz in zwei Sprachsystemen, der Herkunftssprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Gogolin 2021) sowie eine Gefährdung für die erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Aufenthaltsland. So erkannten Bayley et al. (1996) schon in den 90er Jahren das von in den USA tätigen Pädagog*innen ausgehende Risiko, die den Verlust der Herkunftssprache bei Kindern mit Migrationshintergrund als einen „positive step towards Americanization“ (Bayley et al. 1996: 390) wahrnahmen. King & Fogle (2006b: 2) schreibt den Kindheitspädagog*innen von Herkunftssprecher*innen eine „key role in shaping parents’ beliefs and behaviors“ zu. Die Auswirkungen solcher in den Bildungsräumen gelebten Einstellungen auf die Herkunftssprache werden dabei außer Acht gelassen (Guardado 2006); es kann sogar zu einem sogenannten *subtractive bilingualism* (Lambert 1975) führen, in dem die Herkunftssprache mehr und mehr in den Hintergrund rückt, bis zu ihrem Verlust. Schon 1991 erkannte Wong Fillmore die öffentliche Besorgnis von Pädagog*innen und politischen Entscheidungsträgern einer zu langsamen Integration von Einwander*innen und ihren Nachkommen, die durch eine seltenere Verwendung der Herkunftssprache und einen noch früheren Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft durch den Besuch von Bildungseinrichtungen beschleunigt werden sollte, um Kinder mit Migrationshintergrund durch Nichtbeherrschen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu marginalisieren (Moin et al. 2013: 53) – eine Erkenntnis, die noch heute im insbesondere deutschen bildungspolitischen Diskurs vertreten ist. Tatsächlich aber zeigte sich, dass sich beispielsweise die Teilnahme von Kindern mit Migrationshintergrund nicht negativ auf deren Deutscherwerb auswirkt, sondern im Gegenteil eine „zusätzliche sprachliche Qualifikation“ (Reich 2012: 7) durch die besser entwickelten Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache fördert.

Trotz positiver Erfahrungen mit bilingualen Programmen in den USA, wie sie z. B. Cummins (2009) aufzeigt, die auf die Bedeutung der Herkunftssprache als Grundlage für die Identitätsbildung und den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund hinweisen, ist diese Sichtweise in Deutschland noch nicht besonders stark ausgeprägt. Für Familien mit Migrationshintergrund kann diese Debatte um Nutzen und Hindernis der Herkunftssprache im Bildungssystem einen besonderen Aufwand bedeuten, ihren eigenen Vorstellungen zur Sprachsozialisation ihrer Kinder in der Herkunftssprache gegenüber diesen Ideologien von

außen standzuhalten und diese nicht die intrafamiliäre Sprachpolitik negativ beeinflussen zu lassen (Guardado 2018; Kropp 2023). Problematisch ist auch die mögliche Übertragung und Verinnerlichung der negativen Einstellungen der Lehrkräfte auf die Herkunftssprecher*innen, die diese verunsichern kann (Kropp 2023).

Die Wahrnehmung von Herkunftssprachen ist im deutschen Bildungssystem allerdings von einer Defizitperspektive und einer monolingualen Ideologie geprägt, die die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit Schwierigkeiten in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft Deutsch verknüpft und daher als Bildungs- bzw. Integrationshindernis ansieht (Bonomi 2023; Dirim 2010; Fürstenau & Gomolla 2011; Kropp 2023; Schmitz & Olfert 2013). Die durch migrationshintergrundbedingte Mehrsprachigkeit wird dabei häufig auch als „Armutsmehrsprachigkeit“ wahrgenommen, die im Kontrast zur „Elitemehrsprachigkeit“ der curricular in Deutschland angebotenen Fremdsprachen steht (Krumm 2014: 23). Spricht eine Person mit Migrationshintergrund beispielsweise Deutsch mit türkischem Akzent, so erfährt sie aufgrund des geringeren Prestiges der Sprache eine stärkere Stigmatisierung als eine Person mit spanischem Akzent (Dirim 2010). Dass die gesellschaftliche Wahrnehmung von Bilingualismus in Deutschland weiterhin nicht dem wissenschaftlich fundierten Verständnis entspricht, zeigen insbesondere Analysen von Bildungssettings bilingualer Einrichtungen mit Spanisch (Moreno Fernández et al. 2025). In diesen Kontexten wird Bilingualismus häufig als bloße Addition zweier getrennter Einsprachigkeiten konzipiert, während die komplexe und dynamische Realität mehrsprachiger Kompetenzen in den institutionellen Diskursen kaum Anerkennung findet.

Es wurde mehrfach bewiesen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere schulische Leistungen erbringen als ihre Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund (Diehl, Hunkler & Kristen 2016; García García 2023b). Dies ist auf erforderliche Kenntnisse in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zurückzuführen, ohne die schulischer Erfolg zwar nicht ausgeschlossen, aber doch deutlich erschwert wird, denn Bildungserfolg ist in Deutschland früher wie heute stark an Faktoren wie Herkunft und soziale Situation gekoppelt (Diehl et al. 2016; Strobel 2016). Dabei kann die Verwendung der Herkunftssprache im Schulkontext unter bestimmten Voraussetzungen tatsächlich sogar zum schulischen Erfolg und der erfolgreichen Integration des*der Herkunftssprecher*in beitragen, allerdings nur unter der Voraussetzung einer positiven Einstellung von Eltern, Lehrkräften und Mitschüler*innen gegenüber dieser (Moreno Fernández & Loureda 2023).

Entgegen der weit verbreiteten Annahme, dass ein rascher Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft für eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung von Kindern mit

Migrationshintergrund notwendig sei, zeigten verschiedene Studien (Aronin & Singleton 2012; Paradis 2011), dass die Aufgabe der Herkunftssprache das Erlernen der dominanten Sprache nicht fördert. Vielmehr wird eine frühe Zweisprachigkeit mit zahlreichen kognitiven, sozialen und psychologischen Vorteilen in Verbindung gebracht (Baker 2003; Bialystok 2001; Lambert 1975; Lindholm-Leary 2003; Montrul 2008). Durch die Vertrautheit von Herkunftssprecher*innen mit zwei Sprachsystemen, die keinesfalls dem sprachlichen Repertoire einsprachiger Sprecher*innen in verschiedenen Sprachen entspricht, entwickeln sie ein hochgradig dynamisches und funktional differenziertes Sprachprofil aus, in dem sie über bessere metasprachliche Kompetenzen und ein größeres Sprachrepertoire als monolinguale Sprecher*innen verfügen, wodurch sie besondere Fähigkeiten besitzen, neue Sprachen zu erlernen (Aronin & Singleton 2012; Cummins 2001; Valdés 2001; Wiese et al. 2010). Die Annahmen reichen dabei noch weiter, da einem frühen Bilingualismus zahlreiche positive kognitive Effekte zuzuschreiben sind, sofern die Literalität in beiden Sprachen, der Herkunftssprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, gleichermaßen entwickelt sind (García García 2023b).

Um diese Literalität in beiden Sprachen zu stärken, bedarf es zusätzlicher schriftlicher Förderung in der Herkunftssprache, die die meisten Familien nicht leisten können. Aus diesem Grund sind spezifische Bildungsangebote für Spanisch als Herkunftssprache von großer Bedeutung für die erfolgreiche Entwicklung der Herkunftssprache, insbesondere zur Stärkung schriftlicher Kompetenzen (García García 2023b). Jüngste Studien, wie beispielsweise Tishakov & Tsagari (2022) oder Vikøy & Haukås (2023), zeigten zwar ein grundsätzliches Interesse der europäischen Lehrkräfte an mehrsprachigen Unterrichtsansätzen auf, doch wiesen ebenfalls auf die mangelnden didaktischen Kompetenzen zur Umsetzung eines solchen mehrsprachigen Unterrichts hin. Aus diesem Grund verfolgen die spezifischen Angebote zur Förderung der Herkunftssprache vor allem ein Ziel: Sie müssen den heterogenen Bildungsbedürfnissen der Herkunftssprecher*innen durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte und Unterrichtsgestaltung gerecht werden.

c) Mehrsprachigkeit und Bildungsangebote in Europa

Seit mittlerweile bald zwei Jahrzehnten steht die Europäische Union in ihren eigenen Veröffentlichungen für die Vorteile von Mehrsprachigkeit sowie das Erlernen und Sprechen mehrerer Sprachen ein. Schon 1995 wurde die Trilingualität der europäischen Bürger*innen als politisches Ziel durch die Europäische Kommission formuliert. So werden neben der Erstsprache beispielsweise Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Amtssprachen der EU-

Mitgliedstaaten vorgeschlagen und weiterhin der Zugang zu EU-Gesetzen und Informationen in den jeweiligen Landessprachen der europäischen Bürger*innen ermöglicht (Kupisch 2021: 47; Yağmur & Extra 2011). Auch 2008 hob der Ausschuss der Regionen im Zusammenhang der EU-Strategie für Mehrsprachigkeit die europäische Verantwortung hervor und betonte, dass:

[...] die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften in der gesamten Europäischen Union Verantwortung für den Schutz und die Förderung der sprachlichen Vielfalt tragen. Sie befinden sich in einer idealen Position, um mit Einrichtungen, die im Bereich der sprachlichen Bildung tätig sind, eine konstruktive Partnerschaft einzugehen und auf der Grundlage der spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse vor Ort Kurse für die allgemeine und berufliche Bildung auszuarbeiten (Ausschuss der Regionen Mehrsprachigkeit, Europäische Union 9. Oktober 2008: 1)

Obwohl der öffentliche europäische Diskurs demnach „claramente favorable a un plurilingüismo integrador“ (García García 2023b: 17) scheint und das Potenzial von durch Familien- oder Migrationshintergrund mehrsprachigen Individuen für die Gesellschaft anzuerkennen vorgibt, ist dies in der Ausführung im Umgang mit Herkunftssprachen nicht zu erkennen (Duarte & Günther-van der Meij 2022; Ferre Pérez 2021; García García & Reimann 2020).

Grundsätzlich lassen sich zwei gegensätzliche Ideologien zur Weitergabe der Herkunftssprache unterscheiden, die sich schließlich in der bildungspolitischen Ausrichtung der jeweiligen Länder niederschlagen: Einerseits wird die Herkunftssprache als mögliches Integrationshindernis betrachtet, andererseits stellt sie eine sprachliche Ressource für ihre Sprecher*innen dar (Moreno Fernández 2009). In den meisten europäischen Ländern herrscht nach wie vor eine monolinguale Ideologie vor, die Monolingualismus als idealen Zustand betrachtet (Gogolin 2021). Innerhalb dieser Denkweise werden die verschiedenen Sprachen einer Gesellschaft hierarchisch eingeordnet: An der Spitze steht die Nationalsprache, gefolgt von international anerkannten Fremdsprachen mit hohem Prestige, die sich auch bildungspolitisch in der Verfügbarkeit von Bildungsangeboten äußern. Migrationssprachen nehmen in dieser sprachlichen Hierarchie den untersten Rang ein (Extra 2017). Diese monolingualen Ideologien lassen sich auch an der Verfügbarkeit von Bildungsprogrammen zur Förderung der Herkunftssprache in den europäischen Ländern erkennen, wo dem Erwerb von Fremdsprachen historischen oder akademischen Prestiges ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird, während Migrations- und Minderheitensprachen eher weniger Beachtung finden (Ellis, Gogolin & Clyne 2010; Moreno Fernández et al. 2025).

Die meisten Bildungsprogramme, auf die Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Europa zurückgreifen können, gehen auf Aktivitäten der spanischen *Acción Educativa Exterior*

oder von Spanien mit anderen europäischen Ländern abgestimmten Zusammenarbeit ab, bei denen es sich in den meisten Fällen um bilinguale curriculare wie auch extracurriculare Angebote handelt, die allerdings nicht auf das spezifische Bildungsbedürfnis von Herkunftssprecher*innen zugeschnitten sind (Blattner, Gómez-Pavón Durán & Álvarez Mella 2023). Eine gemeinsame Politik mehrerer spanischsprachiger Länder ist nicht erkennbar⁶, was sich nachteilig auf das verfügbare Bildungsangebot auswirkt. So nahm im Jahr 2023 lediglich ein Fünftel der in Europa lebenden Herkunftssprecher*innen (69.200 Personen) an dieser Art von Angebot teil (Loureda et al. 2025: 1).

Die heutigen in Europa bestehenden Programme verteilen sich asymmetrisch zur geografischen Verteilung der Herkunftssprecher*innen des Spanischen. In mehr als der Hälfte der europäischen Länder, insbesondere in Südost- und Osteuropa, bestehen keine Programme zur Förderung der Herkunftssprache Spanisch. In manchen Ländern hingegen ist das Verhältnis von Bildungsangeboten und Sprecher*innen vergleichsweise ausgewogen, wie beispielsweise in Frankreich, Deutschland oder Belgien. Frankreich, wo mit 134.000 Personen knapp die Hälfte der minderjährigen Herkunftssprecher*innen Europas leben, stellt dabei das Land mit den absolut gesehen meisten Angeboten für Spanisch als Herkunftssprache dar und verfügt darüber hinaus auch die stärkste institutionell ausgebaute Struktur mit 20 der insgesamt 38 Bildungseinrichtungen, die im Rahmen der *Acción Educativa Exterior* in Europa bestehen (Loureda et al. 2025: 8). Auch Deutschland stellt aus bildungspolitischer Sicht mit einer hohen Anzahl und Teilnahme an Angeboten ein verhältnismäßig vorteilhaftes Land für die Weitergabe des Spanischen dar. Auf der nächstniedrigeren Stufe folgen Belgien, die Niederlande, das Vereinigte Königreich und die Schweiz, wo formal entwickelte Programme zur Förderung der Herkunftssprache durchaus verbreitet sind, wenngleich sich auch einige Ungleichgewichte beobachten lassen: In der Schweiz beispielsweise, wo die meisten Herkunftssprecher*innen aus Spanien stammen, lassen sich zwar sehr viele Aktivitäten der *ALCE* finden, doch gibt es im Gegenzug nur sehr wenige Angebote für Spanisch als Fremdsprache, auf die auch Herkunftssprecher*innen in geografischen Räumen ohne Zugang zur *ALCE* zurückgreifen könnten, womit das Angebot insgesamt doch als recht einseitig zu betrachten ist (Kabatek et al. 2022). Auch Länder wie Irland, Österreich oder das Vereinigten Königreich zeichnen sich durch einen erschwerten Zugang zu spezifischen Aktivitäten für Herkunftssprecher*innen des Spanischen in eher ländlichen Gebieten aus (Loureda et al. 2025). Insgesamt scheinen urbane

⁶ Die mexikanischen Konsulate in Europa bieten Bürger*innen im jeweiligen Konsularbezirk die Möglichkeit, mexikanische Schulbücher in spanischer Sprache sowie didaktische Materialien zum Erlernen der spanischen Sprache anzufordern.

Räume am vorteilhaftesten zu sein, denn die meisten Bildungseinrichtungen zur Förderung der Herkunftssprache Spanisch befinden sich in europäischen Großstädten wie Berlin, Brüssel, Frankfurt, London, Paris oder Wien (Loureda et al. 2025: 11).

Dies zeigt, dass die bestehenden Bildungsangebote dem tatsächlichen Bedarf nicht adäquat gerecht werden. Eine gemeinsame europäische Strategie könnte mehr Herkunftssprecher*innen Zugang zu Bildungsangeboten verschaffen und sich dadurch vorteilhaft auf die durch die Europäische Union fokussierte Mehrsprachigkeit der europäischen Bevölkerung auswirken. Nicht nur soll die Vermittlung von Fremdsprachen vorangetrieben werden, sondern ebenfalls die sprachliche und kulturelle Vielfalt der in den europäischen Ländern lebenden Bevölkerung berücksichtigt und in eine sprachliche Pluralität umgesetzt werden (Ferre Pérez 2021).

Dies erfordert die Anpassung bereits bestehender Strategien und die Anwendung innovativer sprachpolitischer Maßnahmen zur Förderung von Herkunftssprachen, die den heutigen Realitäten von Personen mit Migrationshintergrund in Europa gerecht werden (Álvarez Mella 2019; Loureda et al. 2023; Moreno Fernández & Loureda 2023). Die zukünftig noch intensivere Integration von Herkunftssprachen in die europäische Mehrsprachigkeitspolitik könnte „politisch nützliche Ziele, die zum gesellschaftlichen Zusammenhalt in Europa beitragen sollen, mit einer neuen Sprachpädagogik, die auf sprachenübergreifende Fähigkeiten und lebenslanges Lernen setzt“ (Reich 2012: 6) verbinden und die europäische Gesellschaft in mehreren Facetten bereichern. Die geografische Verfügbarkeit und, in einem vorigen Schritt die territoriale Umsetzung europäischer und deutscher Strategien zur Unterstützung, von Bildungsangeboten für Herkunftssprecher*innen des Spanischen, schafft mehr oder weniger vorteilhafte Räume der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache (Loureda et al. 2025).

d) Bildungspolitischer Hintergrund in Deutschland

„Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt“ (Artikel 30, Grundgesetz) – Deutsche Bildungspolitik ist nicht zentralisiert, sondern fällt in die Zuständigkeit der jeweiligen Bundesländer. Laut Artikel 30 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland wird ein Großteil des Bildungswesens damit nicht dem Aufgabengebiet des gesamten Staates, sondern dem der einzelnen Bundesländer zugeordnet. Artikel 30 des Grundgesetzes ist grundlegend für das Verständnis von herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland. Die Bundesländer sind eigenständig für die Gestaltung,

Finanzierung und Organisation ihrer Bildungspolitik zuständig, weshalb eine bundesweite Koordination herkunftssprachlichen Unterrichts nicht existiert. Die folgenden Abschnitte liefern einen Überblick über die Entstehungsgeschichte herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland und den bildungspolitischen Hintergrund.

Die ersten Angebote herkunftssprachlichen Unterrichts kamen in den 60er-Jahren im Zuge der Gastarbeitereinwanderung auf. Wie in Kapitel 1.2.2 beschrieben, ging man zu dieser Zeit von einer baldigen Rückkehr der Gastarbeiter in ihre Heimatländer aus. Aus diesem Grund zielten die ersten Herkunftssprachenunterrichtsangebote darauf ab, die Kinder auf ihre Rückkehr in ihr Herkunftsland vorzubereiten (Ferre Pérez 2021). 1971 beschloss die Kultusministerkonferenz, dass jedes Bundesland selbst entscheiden könne, ob der Herkunftssprachenunterricht in die Zuständigkeit der Kultusverwaltung fällt (Kultusministerkonferenz 1976). Seitdem herrscht in Deutschland ein duales Organisationsmodell des Herkunftssprachenunterrichts vor, das von Bundesland zu Bundesland variiert und wodurch der an Kinder mit Migrationshintergrund gerichtete herkunftssprachliche Unterricht über keinen festen Status im deutschen Bildungssystem verfügt (Gogolin, Neumann & Reuter 2001).

Grundsätzlich kann zwischen Unterricht in eigener und fremder Verantwortung unterschieden werden, wobei die Grenzen oft verschwimmen (Reich 2012): Zum einen wird herkunftssprachlicher Unterricht als *staatlicher Unterricht* angeboten. Dieser wird durch die Kultusministerien der jeweiligen Bundesländer organisiert, indem Lehrpläne und -personal sowie Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Der freiwillige Unterricht wird dabei zumeist als Zusatzoption oder Wahlpflichtfach für die Schüler*innen angeboten und auch entsprechend im Zeugnis vermerkt. Dieses Modell kommt beispielsweise in den Bundesländern Baden-Württemberg und Hamburg zum Einsatz (Ferre Pérez 2021; Mediendienst Integration 2019).

Das zweite Modell, der sogenannte *Konsulatsunterricht*, geht auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1964 zurück und basiert auf Abkommen zwischen den Ministerien der einzelnen Bundesländer und den jeweiligen Botschaften der Länder. Diese Unterrichtsform sieht die Koordination durch die Botschaften und Konsulate der Herkunftsländer der Migrant*innen vor, während die Bundesländer teilweise Unterrichtsräumlichkeiten zur Verfügung stellt und gegebenenfalls auch in der Qualitätskontrolle der Lehrpläne unterstützt. Auch in dieser Unterrichtsform unterscheidet sich die tatsächliche Ausführung stark von Bundesland zu Bundesland. Die Unterrichtsform, die

damals entworfen wurde, um Kinder auf die mögliche Rückkehr in das Heimatland der Eltern vorzubereiten, hat sich bis heute nicht grundlegend geändert (Mediendienst Integration 2019).

Erst im letzten Jahrzehnt stieg das Interesse für die Situation von Migrations- und Herkunftssprachen in Deutschland und mit ihm die Hinterfragung der bestehenden Angebote. Im Jahr 2019 wurde erstmals eine Studie zur Verbreitung herkunftssprachlichen Unterrichts vom Mediendienst Integration veröffentlicht, die das Bildungsangebot in Deutschland näher beleuchtet und Herausforderungen aufdeckt. Laut dem Bericht fordern die deutschen Bildungsinstanzen eine stärkere Einflussnahme auf den durch Konsulate und Botschaften organisierten Unterricht und die vermittelten Inhalte, denn tatsächlich gibt es keine bund- oder länderspezifischen Vorgaben zur Ausgestaltung des Konsulatsunterrichts. Dieses Bedürfnis nach einer stärkeren Kontrolle kam hauptsächlich im Kontext des türkischen Herkunftssprachenunterrichts auf, da dieser in der Kritik stand, seine Schüler*innen durch die vermittelten nicht nur sprachlichen, sondern auch kulturellen und gesellschaftlichen Inhalte politisch zu beeinflussen. In der Konsequenz forderten mehrere Bundesländer, das Angebot für herkunftssprachlichen Unterricht auszuweiten und den Konsulatsunterricht durch von Deutschland organisierten staatlichen Unterricht zu ersetzen (Mediendienst Integration 2019). Während manche Bundesländer seit dem Beschluss der Kulturministerkonferenz 1971 an ihrer Position festhielten, wie beispielsweise Baden-Württemberg, das die Verantwortung für den Unterricht schon damals und auch heute noch ablehnte, änderten andere Bundesländer ihre Haltung: Bayern, das sich damals bereit erklärte, die Verantwortung zu übernehmen, bietet heute keinen staatlichen Unterricht mehr an, wohingegen Berlin, Bremen oder Hamburg ursprünglich keinen staatlichen Unterricht in eigener Verantwortung ermöglichten und das Angebot mit der Zeit nach und nach ausbauten (Reich 2012). Auch ziehen immer mehr Kultusministerien einiger Bundesländer wie beispielsweise in Rheinland-Pfalz oder Hamburg die curriculare Integration von Herkunftssprachen in Erwägung (Reich 2012).

e) Bildungsangebote für Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland

Die heutige Situation des herkunftssprachlichen Unterrichts gleicht einem Flickenteppich als Resultat der föderalistischen Bildungspolitik. Aktuell bieten insgesamt zwölf der 16 Bundesländer staatlichen Herkunftssprachenunterricht an. In einigen dieser wurde das Angebot zwischen 2020 und 2022 nach der Kritik am Konsulatsunterricht weiter ausgebaut, wie beispielsweise in Berlin, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen. Zusätzlich wird in sieben dieser Bundesländer Konsulatsunterricht unter der Aufsicht der jeweiligen Schulämter angeboten. Obwohl nicht alle Bundesländer die Statistiken ihrer

Schüler*innenzahlen erheben, beläuft sich die Zahl der am staatlichen Herkunftssprachenunterricht teilnehmenden Schüler*innen alleine in acht Bundesländern auf circa 140.000 Personen im Schuljahr 2021/2022 (Mediendienst Integration 2022). Während die Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Sachsen ausschließlich staatlichen Herkunftssprachenunterricht anbieten, können Schüler*innen in Baden-Württemberg und Bayern lediglich Konsulatsunterricht besuchen. Sachsen-Anhalt und Thüringen hingegen bieten weder Konsulats- noch staatlicher Herkunftssprachenunterricht an. In Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein kommt ein Kombinationsmodell zum Einsatz, hier werden beide Arten des herkunftssprachlichen Unterrichts angeboten (Mediendienst Integration 2022). Die aktuell von der deutschen bzw. Regierungen spanischsprachiger Länder organisierten Bildungsprogramme erreichen insgesamt weniger als 5 % der Herkunftssprecher*innen des Spanischen (Loureda et al. 2020b).

Im Schuljahr 2021/22 nahmen die meisten Schüler*innen bundesweit an herkunftssprachlichem Unterricht für Türkisch teil. Die teilnehmenden Schüler*innen für Spanisch bildeten in einem Großteil der Bundesländer das obere Drittel aller an herkunftssprachlichem Unterricht teilnehmenden Schüler*innen. Besonders viel besucht wird der Unterricht laut Angaben des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (Mediendienst Integration 2022). Ferre Pérez (2021) geht von einer Gesamtzahl von 8.029 Schüler*innen aus, die im Schuljahr 2019/20 an herkunftssprachlichem Unterricht Spanisch teilnahmen: Von ihnen lassen sich 3.212 auf Teilnehmer*innen am vom spanischen Konsulatsunterricht, dem *ALCE*-Programm, zurückführen und 4.817 Schüler*innen in staatlichem Herkunftssprachenunterricht Spanisch (Ferre Pérez 2021: 30). Am häufigsten besucht wird der herkunftssprachliche Unterricht in Deutschland von Grundschulkindern im Alter von sechs bis zehn Jahren (Mehlhorn 2020). Die Teilnahmequote geht im Übergang vom vierten zum fünften Schuljahr um fast 50 % zurück (Lengyel & Neumann 2017: 276).

Im deutschen Bildungskontext wird neben der Bezeichnung „Herkunftssprachenunterricht“ auch der Begriff „muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht“ verwendet. Letzterer wird jedoch zunehmend von ersterem abgelöst, da er der Komplexität des soziolinguistischen Erwerbskontexts der Herkunftssprecher*innen nicht gerecht wird (Brehmer & Mehlhorn 2018). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass eine baldige Rückkehr ins Herkunftsland, weshalb der herkunftssprachliche Unterricht ursprünglich eingeführt worden war, kein überwiegender Grund ist, aus dem die Eltern ihre Kinder für herkunftssprachlichen

Unterricht anmelden (Lengyel & Neumann 2017). Die von Lengyel & Neumann (2017) durchgeführte Umfrage zu elterlichen Einstellungen zu herkunftssprachlichem Unterricht zeigt deutlich, dass die Familien nicht etwa wegen mangelnder Motivation, sondern aufgrund der unzureichenden staatlichen Bildungsmöglichkeiten keine Angebote besuchen. Dies lässt sie alternativ auf andere Formate ausweichen.

Wie zuvor erläutert, bestehen neben den staatlichen organisierten Unterrichtsformen auch außerschulische Organisationsmodelle zur Förderung der Herkunftssprache Spanisch, auf die die Familien zurückgreifen können: Eines der wichtigsten Programme bilden in diesem Zusammenhang die kostenlosen *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)* der spanischen *Acción Educativa Exterior* des spanischen Ministeriums für Bildung, Berufsbildung und Sport, durch das im Ausland lebende schulpflichtige Kinder von spanischen Eltern zusätzlich zum Schulunterricht ihres Aufenthaltslandes ergänzend in spanischer Sprache unterrichtet werden (Ferre-Pérez 2023b). Die *ALCE* wurden 1960 ursprünglich mit dem Ziel gegründet, spanischen Familien, die in mitteleuropäischen Ländern als Gastarbeiter eine neue (zunächst vorübergehende) Heimat gefunden hatten, eine Perspektive zu bieten, sollten sie sich zu einer Rückkehr nach Spanien entschließen. Damit sollte sichergestellt werden, dass sie den Kontakt zum spanischen Bildungssystem nicht verlieren (Ramos Méndez-Sahlander 2018). Heute werden das Programm und seine Entwicklung von der Bildungsabteilung der Spanischen Botschaft in Deutschland geleitet. Seit 2010 wird der Unterricht gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen in den drei Stufen A, B und C und ihren jeweiligen Abstufungen erteilt (Ferre-Pérez et al. 2022: 3276). Die Teilnahme an den Kursen der *ALCE* steht allen Schüler*innen offen, die zum Zeitpunkt der Anmeldung entweder selbst oder mindestens ein Elternteil von ihnen die spanische Staatsbürgerschaft besitzen, die zwischen sieben und achtzehn Jahren alt und im deutschen Regelschulsystem angemeldet sind.

Seit 2008 erfreut sich das Programm zunehmender Beliebtheit unter den spanischen Familien, was auf die verstärkte Migration im Zuge der spanischen Wirtschaftskrise zurückzuführen ist und dem *ALCE*-Programm einen Zuwachs von 49 % seiner Schüler*innen (Ferre-Pérez et al. 2022: 3276) bescherte (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Ferre-Pérez 2023b). Im Schuljahr 2020/21 beispielsweise zählt Deutschland, hinter der Schweiz, aber noch vor Frankreich, mit 97 Zentren und 2903 Schüler*innen zu einem der wichtigsten Standorte der *ALCE* in Europa (Ferre-Pérez et al. 2022: 3276; Ferre-Pérez 2023b: 104). Während von der Hamburger Außenstelle aus der Unterricht in Nord- und Mitteldeutschland koordiniert wird, organisiert Frankfurt die hessischen Unterrichtsgebiete. Stuttgart ist mit seinem Koordinationssitz für Bayern und Baden-Württemberg als wichtigster Stützpunkt im

Hinblick auf Unterrichtszentren, Schüler*innen und Lehrpersonal hervorzuheben (Ferre-Pérez 2023b). Stuttgart und Frankfurt bedienen damit drei Viertel der Schüler*innen in Deutschland, was sich mit der Verteilung der spanischsprachigen Migration in Deutschland deckt, die hauptsächlich in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg und Hessen lebt (siehe Kapitel 1.2.2) (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 42). Dies spiegelt sich auch in den Erhebungen des Mediendienst Integration (2022) wider, laut denen in Baden-Württemberg bundesweit verhältnismäßig viele Schüler*innen an staatlichem Herkunftssprachenunterricht teilnehmen. Dass die *ALCE* dennoch nicht in der Lage sind, den gesamten Bedarf abzudecken, zeigen die Berechnungen von Loureda et al. (2020b) und Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) nach denen die *ALCE* weniger als 15 % der spanischsprachigen Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland abdecken.

Laut einer Untersuchung von Ferre Pérez (2021) handelt es sich bei einem Großteil der Schüler*innen der *ALCE* in Deutschland um Herkunftssprecher*innen in zweiter Generation, die in Deutschland geboren sind, während 42 % in Spanien oder einem anderen spanischsprachigen Land zur Welt kamen, aber dann noch vor Erreichen des zwölften Lebensjahres nach Deutschland zogen. Die meisten von ihnen geben weiterhin an, Spanisch simultan zu Deutsch seit ihrer Geburt gelernt zu haben (Ferre-Pérez 2023b: 109). Nach von Ferre-Pérez (2023b) untersuchten Daten der Spanischen Botschaft scheint es sich bei 80 % der Schülerschaft und damit der großen Mehrheit um Herkunftssprecher*innen in zweiter Generation zu handeln, die Deutsch als ihre erste Muttersprache bezeichnen. Diese Daten veranschaulichen den heterogenen Charakter der in Deutschland lebenden Gruppe von Herkunftssprecher*innen des Spanischen und unterstreichen die signifikanten Unterschiede in den Bildungsbedürfnissen der Gruppe. Im *ALCE*-Unterricht werden diese Bedürfnisse hinreichend abgedeckt, geben zwei Drittel der teilnehmenden Schüler*innen an (Ferre-Pérez et al. 2022).

Auch **bilinguale Kindergärten bzw. -betreuungsmöglichkeiten** sind eine Möglichkeit, die Familien zur Förderung der Herkunftssprache ihrer Nachkommen nutzen. Während sie früher überwiegend von Familien von einem hohen sozioökonomischen Status genutzt wurden, erfreuen sie sich heute auch bei Eltern der Mittelschicht zunehmender Beliebtheit (Schwartz et al. 2013: 24). Trotz einiger bestehender bilingualer Programme spielt Spanisch im Vorschulbereich im Vergleich mit anderen Sprachen eine eher untergeordnete Rolle (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 123). Nach Daten des FMKS sind aktuell mit deutschlandweit 123 Einrichtungen nur 6,7 % der insgesamt 1.833 zweisprachigen Kindertagesstätten bilingual deutsch-spanisch, wobei Spanisch nach Englisch und Französisch

am dritthäufigsten angeboten wird (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Bei mehr als der Hälfte von ihnen handelt es sich außerdem um private, von Eltern oder Vereinen initiierte Angebote in städtischen Räumen, in denen der Anteil spanischsprachiger Einwanderung im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung relativ hoch ist (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 80). In urbanen Ballungszentren ist es demnach am realistischsten, eine bilinguale Kindertagesstätte mit Spanisch zu finden: Deutlich mehr als die Hälfte der bilingualen Kindertagesstätten mit Spanisch befindet sich demzufolge in Berlin (61 %), gefolgt von Frankfurt (9 %), Hamburg (7 %), München (5 %) und Köln (4 %) (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Dass städtische Räume für spanischsprachige Migrant*innen und ihre Vernetzung untereinander von großer Bedeutung sind, unterstreicht die Situation in Berlin deutlich: Hier ist im bundesdeutschen Vergleich, gleich nach dem Saarland, die zweithöchste Anzahl bilingualer Kinderbetreuungseinrichtungen zu finden (FKMS 2014: 6). Nach englisch-deutschen und türkisch-deutschen Kindertagesstätten lassen sich 2019 in der Hauptstadt insgesamt 48 Tagesstätten finden, die neben Deutsch auch eine Betreuung in spanischer Sprache anbieten (Krämer 2020: 29). Auch Regionen mit einem hohen Anteil spanischsprachiger Einwanderung, wie beispielsweise Stuttgart oder die Rhein-Neckar-Region, sind verhältnismäßig gut ausgestattet. Besonders in Städten wie Köln, Düsseldorf, Dortmund oder Essen, in denen die *ALCE* weniger stark vertreten sind, lassen sich von Eltern oder Vereinen initiierte Angebote finden. Dass das bundesweite Angebot der tatsächlichen Zahl von 28.400 Herkunftssprecher*innen des Spanischen im Vorschulalter dennoch nicht gerecht wird, liegt auf der Hand (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 123).

Auch **immersiver bilingualer Unterricht**, in dem Spanisch nicht als Fremdsprache unterrichtet, sondern der Fachunterricht auf Spanisch abgehalten wird, kann eine Option für Familien mit Migrationshintergrund sind, mit der Herkunftssprache in Kontakt zu bleiben. In Deutschland handelt es sich dabei um Unterrichtsangebote wie die *Secciones Españolas*, eine Initiative des spanischen Bildungsministeriums, oder von mehreren Mitgliedsstaaten der Europäischen gegründete *Europaschulen*. Über das Angebot entscheiden die Außenpolitik Spaniens und die Europäische Union unter Berücksichtigung verfügbarer Ressourcen und vor Ort bestehender Unterstützung des Angebots. Für das Schuljahr 2019/2020 ermittelten Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) insgesamt 1.422 Schüler*innen an der *Sección Española* in Berlin sowie an drei *Europaschulen* in Frankfurt, Karlsruhe und München (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 75). In der Primarstufe waren es rund 250 Schüler*innen, die die *Sección Española* einer Berliner Schule und drei verschiedenen *Europaschulen* mit einem bilingualen Zweig besuchten (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 124).

Viele Familien greifen auch auf **Fremdsprachenunterricht** zurück, um die Herkunftssprache ihrer Kinder zu fördern. Grundsätzlich betrachten viele deutsche Schulen Herkunftssprachen nicht als prestigeträchtig genug, um sie curricular aufzunehmen. Ausnahmen werden dabei in der Regel nur für beliebte Fremdsprachen wie beispielsweise Italienisch oder Spanisch gemacht (Schmitz & Olfert 2013). Dies zeigt sich sehr deutlich in Deutschland, wo Türkisch mit bundesweit circa 1,5 Millionen Sprecher*innen zwar die häufigste in Deutschland gesprochene Herkunftssprache ist, aber als Fremdsprache nur schwierig an deutschen Schulen zu finden ist. Spanisch hingegen, das keine der zehn wichtigsten Migrationssprachen in Deutschland darstellt, ist nach Englisch, Französisch und Latein die am vierthäufigsten unterrichtete Fremdsprache in der deutschen Sekundarstufe (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 120). Seit den 2000er Jahren nahm die Fremdsprache Spanisch an Beliebtheit im deutschen Bildungswesen zu, sodass heute um die 550.000 Schüler*innen Spanisch lernen (Reimann 2023: 51). Allein zwischen 2005 und 2018 verzeichnete die Zahl der Spanischlerner*innen in Deutschlands Sekundarstufe ein Wachstum um 73 %, sodass Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) heute von insgesamt rund 820.000 Spanischlerner*innen ausgehen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 120). Dabei bietet die Sekundarstufe mehr Möglichkeiten als die Primarstufe, in der aufgrund der starken Verbreitung von Englisch als erste Fremdsprache nur 0,2 % der Fremdsprachenlerner*innen Spanisch lernen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 124–126).

Gärtig, Plewnia & Rothe (2010) zeigten in einer Erhebung zu Spracheinstellungen in Deutschland aus dem Jahr 2010, dass ein großes Interesse der deutschen Bevölkerung an Spanisch als Schulfach besteht, wodurch die Sprache auch allgemein ein hohes Ansehen genießt. Unterricht in der Herkunftssprache in Form eines regulären an der Schule zu belegenden Fachs kann in Deutschland grundsätzlich an allen Schulen besucht werden, an denen die Fremdsprache angeboten wird, bringt allerdings die zuvor erläuterten Herausforderungen mit sich (Mehlhorn 2020). Die Staatliche Europa-Schule Berlin beispielsweise bietet an verschiedenen Grund- und Sekundarschulen in Berlin immersiven Unterricht an, der paritätisch von Herkunftssprecher*innen der unterrichteten Sprache und einsprachig aufwachsenden deutschen Schüler*innen besucht wird. Dieses Angebot besteht für einige europäische Sprachen, darunter auch Spanisch (Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert 2022).

Weiterhin sind **Angebote mit Distanz zum deutschen Bildungssystem** zu erwähnen. Hierzu gehören kulturelle, religionsgemeinschaftliche oder kirchliche Trägerschaften. Besonders bei Herkunftsländern mit stark ausgeprägter Religionskultur liegt es im Interesse

vieler Träger, Möglichkeiten für Kinder von Einwanderer*innen anzubieten, in denen sprachliche und kulturelle, und in diesem Zusammenhang teilweise auch religiöse Inhalte vermittelt werden. Unter die dieselbe Kategorie fallen ebenso kulturelle Organisationen, die die Kultur des Herkunftslandes an Herkunftssprecher*innen weiterzugeben versuchen (Brehmer & Mehlhorn 2018).

Bei zahlreichen der zuvor erläuterten bilingualen Programme handelt es sich um **Elterninitiativen**. Diese von Migrant*innenfamilien organisierten Angebote lassen sich besonders in Regionen mit verhältnismäßig wenig anderen Angeboten zur Förderung der Herkunftssprache finden (Brehmer & Mehlhorn 2018; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Oftmals handelt es sich um Spiel-, Betreuungs- oder Mutter-Kind-Gruppen sowie teilweise auch kleinere bilinguale Kindertagesstätten. Die bekanntesten von Eltern initiierten und organisierten Anlaufstellen sind die *Asociaciones de Padres de Familia*, die sich im Jahr 1973 unter dem Namen Bundesvereinigung spanischer Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland zusammengeschlossen haben (Breitenbach 1982; Muñoz Sánchez 2004).

Auch das spanische Kulturzentrum *Instituto Cervantes* bietet neben Kursen zu Spanisch als Fremdsprache auch Unterricht für Herkunftssprecher*innen an. Grundsätzlich muss aber festgehalten werden, dass alle nicht curricular integrierten Angebote zur Förderung der Herkunftssprache mit den verschiedenen Freizeitaktivitäten und Verpflichtungen der Kinder und Jugendlichen konkurrieren, was sie weniger attraktiv für die betroffene Zielgruppe macht (Mehlhorn 2020; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Insgesamt kritisieren Lengyel & Neumann (2017) die intransparente Kommunikation der bestehenden Angebote. Informationen zu Möglichkeiten beziehen die Eltern dabei überwiegend über private informelle Kommunikationskanäle der Gemeinschaft der Herkunftssprache (Lengyel & Neumann 2017). Die unzureichende Bekanntmachung der bestehenden Angebote führen auch die befragten Eltern in einer Studie von Ferre Pérez (2025) als Kritikpunkt an: So scheinen viele Familien nicht ausreichend über die Möglichkeiten zur Förderung der Herkunftssprache ihrer Kinder informiert zu sein oder beziehen Details über Bekannte und nicht über offizielle Institutionen. Nach den Erkenntnissen der von Lengyel & Neumann (2017) durchgeführten Befragung wissen 70 % der befragten Eltern nicht Bescheid über den Konsulatsunterricht, 65 % kennen die Angebote der deutschen Schule nicht und mehr als die Hälfte kennt auch keine unabhängigen Möglichkeiten ihres Wohnorts.

Mehrere Studien der vergangenen Jahre unterstreichen deutlich die Notwendigkeit von Bildungsprogrammen, die in Deutschland lebende spanischsprachige Familien aktiv einfordern. Weil diese nicht in allen Teilen Deutschlands ausreichend zur Verfügung stehen und folglich nicht von allen Familien, die den Support eigentlich bräuchten, genutzt werden können, ergreifen einige Elternteile selbst Initiative, indem sie eigene Angebote zur Förderung der Herkunftssprache Spanisch ihrer Kinder erschaffen (Álvarez Mella et al. 2023). Dass in Deutschland lebende spanischsprachige Familien diese Art von Bildungsprogrammen als zusätzlichen Support für die Herkunftssprache ihrer Nachkommen eindeutig benötigen, nachfragen und sich sogar zusammenschließen, um initiativ eigene Bildungsräume mit anderen Mitgliedern der in Deutschland ansässigen spanischsprachigen Gemeinschaft zu gründen, unterstreichen aktuelle Studien zur Situation der spanischen Sprache in Deutschland deutlich (Álvarez Mella et al. 2023; García García 2019; García García & Reimann 2020; Loureda et al. 2020b; Ramos Méndez-Sahlander 2018).

Außerschulische Angebote zur Förderung der Herkunftssprache stehen häufig in Konkurrenz zu den Freizeitinteressen der Kinder und Jugendlichen. Viele Familien entscheiden sich daher bewusst gegen die Inanspruchnahme solcher Programme, um ihren Kindern zusätzliche Verpflichtungen neben Schule und Freizeit zu ersparen (Mehlhorn 2020). In diesem Zusammenhang kommt der Familie eine zentrale Rolle zu: Ohne deren aktive Initiative und Entscheidung, das Kind für herkunftssprachlichen Unterricht anzumelden, ist eine Teilnahme nicht möglich (Ferre Pérez 2025). Entsprechend nehmen an diesen Angeboten häufig vor allem Kinder im Grundschulalter teil, da sich mit dem Übergang auf weiterführende Schulen sowohl die schulischen Anforderungen als auch das außerschulische Freizeitverhalten intensivieren, was die Motivation zur Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht zunehmend erschwert (Lee & Wright 2014).

Krämer (2020) beschreibt die Rolle zweisprachiger Kitas für mehrsprachige Familien mit einem Bild, das sich durchaus auf den gesamten Bereich des extrafamiliären Sprachmanagements anwenden lässt:

Für die befragten Familien erfüllen die zweisprachigen Kitas eine doppelte Funktion, nämlich eine der Überdachung und eine der Ergänzung. Sie überdachen insbesondere die verschiedensprachigen Familienzweige und sorgen dafür, dass die Kinder durch den Aufenthalt in einer ansonsten dominant deutschsprachigen Gesellschaft nicht die Verbindung zu spanischsprachigen Familienmitgliedern verlieren. Zudem überdacht die Kita den multikulturellen Hintergrund der Kinder und sorgt durch die Vermittlung spezifischer kultureller Codes für eine Art abstrakte familienhistorische Kontinuität (Krämer 2020: 34)

Das extrafamiliäre Sprachmanagement sichert demnach sowohl den sprachlichen Kontakt zu die Herkunftssprache sprechenden Familienmitgliedern als auch die kulturelle Identität der

Nachkommen, indem es ihre multikulturellen Wurzeln in einem überwiegend deutschsprachigen Umfeld schützt und weiterführt.

2.4.2 Familienexterne Interaktionspraktiken: Sprachmanagement und soziale Interaktionsräume

Die Gemeinschaft bildet neben Familie und Schule ebenfalls einen wichtigen Sprachsozialisationsraum der Herkunftssprache. Für Familien mit Migrationshintergrund erweitert sie neben dem Kontakt mit Familienmitgliedern den Raum für soziale Interaktion mit Personen, die ebenfalls die Herkunftssprache sprechen (Berry, Phinney, Sam & Vedder 2006; Duranti et al. 2011; García et al. 2012; Moreno Fernández & Loureda 2023: 8; Moreno Fernández 2024). Auf diese Weise erfüllt die Gemeinschaft eine doppelte Funktion: Einerseits stellt sie einen Ort dar, durch den die Herkunftssprecher*innen ihre sprachliche und kulturelle Identität kennenlernen und festigen können, andererseits fungiert sie als Raum für soziale Interaktion, in dem Elemente der Herkunftssprache und -kultur sowie der des Aufnahmelandes zusammenfließen (Guardado 2018).

Dabei kann der Kontakt mit anderen Sprecher*innen der Herkunftssprache die ansonsten zumeist überwiegend im familiären Kontext verwendete Sprache lebendiger gestalten und die Herkunftssprecher*innen folglich stärker zum Gebrauch dieser motivieren (Pearson 2007). Der aktive Kontakt mit der spanischsprachigen Gemeinschaft bietet demzufolge nicht nur einen Rahmen für die Verwendung der Herkunftssprache, sondern kann sich laut Houle (2011) auch positiv auf die sprachliche und kulturelle Identität der Herkunftssprecher*innen auswirken sowie ihr eigenes Bedürfnis der Weitergabe ihrer Herkunftssprache an folgende Generationen.

Der sprachliche Kontakt und Austausch mit der spanischsprachigen Gemeinschaft kann dabei „stark zur Lernmotivation beitragen und den Lernprozess unterstützen“ (Krämer 2020: 25). Für Familien mit Migrationshintergrund ist der Kontakt zur Gemeinschaft von Sprecher*innen der Herkunftssprache, ihrem „immediate social environment“ (Hulsen, Bot & Weltens 2002: 29), von sozialer und psychologischer Bedeutung. Die thematische Ausrichtung des Interaktionsraums, also ob es sich um ein sportliches, religiöses, kulturelles oder berufliches Zusammentreffen handelt, ist dabei irrelevant (Moreno Fernández & Loureda 2023: 8). Conteh et al. (2013) fassen den Einfluss der Gemeinschaft auf die elterlichen Einstellungen und damit auf die familiäre Sprachpolitik wie folgt zusammen:

Parents' attitudes and understandings are clearly central to keeping home languages alive and supporting young children's identity formation. They are shaped dialogically in communities, not in isolation (Conteh et al. 2013: 87)

Eine solche „ethnic enclave“ (Pearson 2007: 406) schafft einen Raum zur Aufrechterhaltung und Förderung von Herkunftssprache und -kultur (Lambert & Taylor 1996). Weltweit, gerade an Standorten mit eher schwierigem Zugang zu Bildungsangeboten zur Förderung der Herkunftssprache, ist das Engagement von die Herkunftssprache sprechenden Gemeinschaften von zentraler Bedeutung für den Erhalt und die intergenerationale Weitergabe von Herkunftssprachen (Berry et al. 2006; Lee & Chen-Wu 2021). Unter diese Art gemeinschaftlicher Interaktionsräume fallen im Verständnis dieser Arbeit alle Einrichtungen, in denen Angehörige der spanischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland miteinander in Kontakt treten. Nach Moreno Fernández & Loureda (2023) sind hierunter folgende zu nennen: „regional centers, circles of friends, volunteer groups, charitable, educational, or recreational organizations, and social networks of all types“ (Moreno Fernández & Loureda 2023: 3), weiterhin auch „Saturday schools, language camps, and after-school classes“ (Lee & Chen-Wu 2021: 777). Diese Interaktion in sozialen Netzwerken jeglicher Art, in denen die spanischsprachige Gemeinschaft zusammenkommt, spielt eine bedeutende Rolle im Prozess der Integration und Sozialisierung in der Gesellschaft des Aufenthaltslandes. Im Rahmen dieser Interaktionsräume können die Herkunftssprecher*innen im Gebrauch ihrer Herkunftssprache gefördert werden, indem sie Zugang zu unterstützenden Materialien erhalten (Kirsch 2012: 1).

Die Funktion der gemeinschaftlichen Interaktionsräume geht dabei über den sozialen Aspekt hinaus, da auch der sprachliche Kontakt dabei unterstützen kann, die Herkunftssprache weiterzugeben und den Kontakt mit ihr vital zu halten (Guardado 2018; Lo Bianco 2010). Durch die Vermittlung von „customs, skills and alternative perspectives“ (Yates & Terraschke 2013: 105) erweitern die Herkunftssprecher*innen ihren sozialen Interaktionskreis und kommen mit der Herkunftskultur in Berührung. Ihre Rolle ist dabei allerdings eher eine unterstützende im Prozess der Weitergabe der Herkunftssprache, indem sie Familien und ihre Nachkommen in ihren Entscheidungen und Praktiken fördert (Guardado 2002, 2018).

Auch durch die (aktive) Teilnahme in kulturellen, religiösen oder sportlichen Zentren, Vereinen, Gruppen etc., in denen Menschen des Herkunftslandes oder der -sprache zusammenkommen, können Familien mit Migrationshintergrund ihren Kreis der linguistischen Sozialisation erweitern und so die Verbindung zu Herkunftssprache und -kultur für sich selbst und ihre Nachkommen bewahren und stärken (Loureda et al. 2023; Moreno Fernández 2024). Da Religion für einige Gemeinschaften eng mit Identität und Kultur verbunden ist, bilden religiöse Zentren ebenfalls geeignete Anlaufstellen für die Förderung der Herkunftssprache, da

sie für viele Familien bieten den attraktiven Vorteil bieten, die Förderung der Herkunftssprache mit der Pflege religiöser Praktiken und Traditionen der Herkunftskultur zu verbinden. Weiterhin lassen sich auch zahlreiche Aktivitäten finden, deren Treffen nicht religionsspezifisch ausgerichtet sind, aber dennoch von kirchlichen Einrichtungen angeboten werden (Lee & Chen-Wu 2021: 789–799).

Befürchtungen, gemeinschaftliche Interaktionsräume könnten die Integration eingewanderter Familien und ihrer Nachkommen durch das Entstehen von parallel zur Mehrheitsgesellschaft bestehenden Gesellschaften behindern, sind nicht nachgewiesen; tatsächlich können (neu) zugezogene Migrant*innen durch solche Begegnungsorte bei ihrer Integration in die Gemeinschaft des Aufenthaltslandes unterstützt werden (Guardado 2018; Moreno Fernández & Loureda 2023; Sánchez Otero 2014), wie schon Maurice Ferré in Bezug auf in den USA lebende spanischsprachige Migrant*innen formulierte:

You can be born here in a Cuban hospital, be baptized by a Cuban priest, buy all your food from a Cuban grocer, take your insurance from a Cuban broker, and pay for it all with a check from a Cuban bank. You can get all the news in Spanish—read the Spanish daily paper, watch Spanish TV, listen to Spanish radio. You can go through life without having to speak English at all (Morgan 1983)

Die Bedeutung sprachlicher Interaktionsräume für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache wurde dabei mehrfach belegt: In seinen qualitativen Untersuchungen zu Herkunftssprachenverlust spanischsprachiger Familien in Kanada ermittelte Guardado (2002) das Nichtvorhandensein einer spanischsprachigen Gemeinschaft als wichtigen Faktor für den Verlust der Herkunftssprache bei den Kindern der befragten Familien. In ihrer Studie zu drei Generationen niederländischer Einwanderer*innen in Neuseeland beobachteten Hulsen et al. (2002) eine positive Korrelation zwischen der Einstellung der Familien mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Weitergabe der Herkunftssprache und ihrem Kontakt mit der Gemeinschaft der Herkunftskultur im Aufenthaltsland. Je mehr Kontakte zur Gemeinschaft bestehen, desto mehr Bedeutung wird der Weitergabe bzw. Beibehaltung der Herkunftssprache bei den Nachkommen beigemessen (Hulsen et al. 2002: 47).

Es ist davon auszugehen, dass diese Art von Programmen in den USA seit mehr als 300 Jahren bestehen, doch erst in den vergangenen zwanzig Jahren rückte ihr Einfluss auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache in den Fokus des Forschungsinteresses (Lee & Chen-Wu 2021: 777).

In Deutschland reicht die Bedeutung sozialer Räume zur Interaktion der spanischsprachigen Gemeinschaft weit in die Vergangenheit zurück: Schon in der Zeit der Gastarbeiter (siehe Kapitel 1.3), waren gemeinschaftliche Anlaufstellen für die damals vor

allem aus Spanien eingewanderten Familien von großer Bedeutung. Religiöse Vereinigungen, wie beispielsweise die spanischen Missionen, leisteten durch ihre Jugendarbeit in Form von Angeboten wie Gesangs-, Musik- oder Sportgruppen, einen wichtigen Beitrag zur Integration der eingewanderten katholischen Familien (Thränhardt & Winterhagen 2012: 202). Nach der Gründung und Tätigkeit verschiedener deutschlandweit aktiver einzelner Vereine, die sich gemeinsam für verbesserte Bildungsmöglichkeiten ihrer Kinder in Deutschland einsetzen, schlossen sich 1973 schließlich bundesweit die Elternvereine zusammen und gründeten den *Bund spanischer Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland (Confederación de Asociaciones Españolas de Padres de Familia en la R.F. de Alemania)*.

Als „erste[] große[] Ausländerorganisation in Deutschland“ (Muñoz Sánchez 2004: 7) widmeten sie sich gezielt den komplexen Fragen der Integration, um so einerseits die erfolgreiche Integration der Kinder in das deutsche Schulsystem und gleichzeitig den Erhalt ihrer Herkunftssprache Spanisch zu fördern, wodurch sie sich zum wichtigsten Verband in der Verbreitung herkunftssprachlichen Unterrichts für Nachkommen spanischsprachiger Migrant*innen entwickelten (Muñoz Sánchez 2004; Ramos Méndez-Sahlander 2018; Thränhardt & Winterhagen 2012: 206–208). Die seit 1984 bestehende *Spanische Weiterbildungsakademie (Academia Española de Formación AEF)* leistete den Vereinen bedeutende pädagogische Unterstützung (Sánchez Otero 2014: 397).

Die besondere Verantwortung und Leistung der Elternvereine für die in Deutschland lebende spanischsprachige Gemeinschaft lässt sich weiterhin am Bundesverdienstkreuz erkennen, das ihnen nur zwei Jahre nach ihrer Gründung für ihre Leistungen durch den damaligen Bundespräsidenten Walter Scheel verliehen wurde (Muñoz Sánchez 2004: 7). Auch heute gehen zahlreiche bilinguale Kinderbetreuungseinrichtungen auf Initiative der Eltern von Herkunftssprecher*innen des Spanischen zurück (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 79), wie in Kapitel 1.2 dargelegt wurde. Dass diese in vielen Fällen auf einen Mangel an bestehenden Angeboten zurückzuführen sind, betonen Gómez-Pavón Durán & Blattner (2025): „Muchas de estas iniciativas han surgido como respuesta a la discrepancia entre la oferta de actividades para el aprendizaje del español y la demanda real de las familias hispanohablantes, poniendo de relieve el interés de las propias familias por transmitir su lengua materna“ (Gómez-Pavón Durán & Blattner 2025: 32-33).

In Europa zeigt sich die Bedeutung der spanischsprachigen Gemeinschaft für Familien mit Migrationshintergrund heute besonders an ihrer Verteilung auf die urbanen Räume des Kontinents: 32 % der spanischsprachigen Einwanderer*innen in Europa leben in Metropolen mit mehr als 500.000 Einwohner*innen – eine Tendenz, die sich vermehrt in Zentral- und

Westeuropa beobachten lässt, wo sich 30 % aller spanischsprachigen Migrant*innen in den fünf Großstädten Mailand, London, Paris, Berlin und Zürich niedergelassen haben. Dies lässt sich mit der großen Anziehungskraft urbaner Räume wie Städte und Metropolregionen erklären, die diese im Gegensatz zu ruralen Gegenden sowohl auf neu ankommende Migrant*innen als auch auf bereits seit längerem in diesen Räumen lebenden Einwanderer*innen ausüben, da sie als Zentren des Austauschs für soziale, kulturelle und wirtschaftliche Angelegenheiten fungieren sowie mehr berufliche und persönliche Entwicklungschancen als rurale Räume bieten. Während die Metropolregionen für bereits eine Weile im Zielland lebende Personen mit Migrationshintergrund einen Ort des Zusammenkommens darstellen, an dem sie sich über konkrete Angelegenheiten ihrer gemeinsamen Migrationserfahrung austauschen können, fungieren sie für neuankommende Migrant*innen als Anlaufstelle für administrative Belange, zur Netzwerkbildung und zum Informationsaustausch (Moreno Fernández & Loureda 2023).

In Berlin, einem besonders wichtigen urbanen Raum für die spanischsprachige Migration, weist Krämer (2020) darauf hin, dass eine hohe Präsenz von Familien mit Migrationshintergrund die wirtschaftliche Attraktivität eines Standorts erhöht. Er bezieht sich dabei auf einen Bericht der öffentlich-privaten Agentur Berlin Partner für Wirtschaft und Technologie, in dem die hohe Anzahl bilingualer Kinderbetreuungseinrichtungen als Vorteil der Stadt Berlin in ihrer Funktion als Wirtschaftsstandort aufgeführt wird (Krämer 2020: 28).

Neben Schulen, Elternvereinen und anderen konkreten Anlaufstellen der gemeinschaftlichen Interaktion kann auch der simple Kontakt mit anderen ebenfalls die Herkunftssprache sprechenden Kindern zur erfolgreichen Weitergabe der Herkunftssprache beitragen (Ansó Ros 2019; Baker 2003). In diesem Zusammenhang zeigte sich allerdings, dass die Herkunftssprecher*innen sich dabei nicht immer der Sprache bewusst sind, die sie in diesem Moment sprechen (Goodz 1989) und häufig zu einer Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft tendieren. Selbst wenn alle Gesprächsbeteiligten bilingual sind, ist die Wahrscheinlichkeit dennoch sehr hoch, dass mindestens die Hälfte, tendenziell aber sogar alle Interaktionen in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft stattfinden (Doyle 2013: 165; Pearson 2007). Trotz des positiven Einflusses, den gemeinschaftliche Interaktionsräume auf den Umgang der Herkunftssprecher*innen mit ihrer Herkunftssprache, -kultur und -identität haben können, stellt die Familie den wichtigsten Ort für die Sozialisation in und die Weitergabe der Herkunftssprache dar (Yates & Terraschke 2013: 106).

3. METHODIK

Das vorliegende Kapitel erläutert das gewählte Forschungsdesign und die Methodik der Arbeit. Zunächst wird das der Studie zugrundeliegende Forschungsdesign dargestellt, gefolgt von einer Erklärung der Kriterien zur Auswahl der Stichprobe. Das Forschungsdesign mit einem Mixed-Methods-Ansatz umfasst zwei Erhebungsinstrumente, eine quantitative Komponente in Form einer soziolinguistischen Online-Befragung, und eine qualitative Komponente in Form von semistrukturierten Tiefeninterviews, die jeweils in ihrer Funktion und Durchführung dargelegt werden. Der Großteil der bisherigen Forschung zu Weitergabe bzw. Verlust der Herkunftssprache bediente sich bis Ende des 20. Jahrhunderts eines quantitativen Ansatzes (Kouzman 1988; Lambert & Taylor 1996; Landry, Allard & Henry 1996; Merino 1983; Yamamoto 1995), wobei sich in den vergangenen Jahrzehnten auch Untersuchungen qualitativer Art häuften (He 2021; Kouritzin 1999; Guardado 2002; Schechter & Bayley 1997).

Nach wie vor häufig eingesetzt werden bis heute quantitative Untersuchungsmethoden, wobei in den vergangenen zwanzig Jahren auch ein Mixed-Methods-Ansatz zunehmend geläufiger wurde, bei dem quantitative und qualitative Methoden gemischt wurden (Ansó Ros 2019; Guardado 2002; Pauwels 2016; Wilson 2021). Insbesondere im Bereich der familiären Sprachpolitik bewährte sich die Kombination verschiedener Datenquellen, wie beispielsweise Interviews oder qualitativer Observationen familiärer Kommunikationssituationen (King 2016). Gerade die Ergänzung quantitativer Erhebungsinstrumente durch eine zusätzliche qualitative Untersuchung der Stichprobe ermöglicht eine tiefergehende Untersuchung des Sprachgebrauchs multilingualer Familien in mehrsprachigen Migrationskontexten, da die direkte Befragung von Mitgliedern der Zielgruppe als elementar zur Erforschung relevanter Fragen des Forschungsbereichs angesehen wird (Pauwels 2016: 64).

Das Forschungsdesign folgt dem Beispiel verschiedener aktueller Studien zur Untersuchung der familiären Sprachpolitik im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache auf globaler Ebene (Ansó Ros 2019; DeMelo 2015; Rodríguez 2021; Romanowski 2021; Wilson 2021). Okita (2002) beispielsweise erhob ihre Daten zu Japanisch als Herkunftssprache in Großbritannien in einem zweistufigen Ansatz, indem sie zunächst die Zielgemeinschaft ihrer Stichprobe durch eine explorative Umfrage charakterisierte und deren familiäre Sprachpolitik im Anschluss mittels semistrukturierter Tiefeninterviews qualitativ analysierte. Auch Romanowski (2021) untersuchte die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Polnisch im australischen Kontext anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes, der quantitative und qualitative Methoden miteinander kombiniert. Anhand der quantitativ

erhobenen Daten erlangte er Informationen zu demografischen Merkmale der Studienteilnehmer*innen, während qualitative Interviews Einblicke in die sprachlichen Strategien und Einstellungen geben, wodurch sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Perspektiven sichtbar gemacht werden. Einen Mixed-Methods-Ansatz wandte weiterhin Ansó Ros (2019) für ihre Untersuchung der Rolle der Eltern im Hinblick auf die Teilnahme an Bildungsprogrammen zur Förderung der Herkunftssprache Spanisch in Finnland an, indem sie sowohl quantitative Daten durch eine Umfrage als auch qualitative Daten durch Interviews mit den Eltern von Herkunftssprecher*innen erhob. Insbesondere im deutschen Kontext befragten Ferre-Pérez et al. (2022) Teilnehmer*innen von Bildungsangeboten zur Förderung der Herkunftssprache Spanisch mittels einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden zu familiären Einstellungen, Sprachpraktiken, Motivationen und Herausforderungen.

Ein solcher Mixed-Methods-Ansatz wurde auch für die Untersuchung der vorliegenden Studie als sinnvoll erachtet. Ausgehend von der Unterteilung der familiären Sprachpolitik nach King et al. (2008) und Spolsky (2004, 2009), siehe Kapitel 2, unterteilt sich die Analyse der Rolle der Familie in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit in folgende vier Kernbereiche:

- 1. soziolinguistisches Profil der Herkunftssprecher*innen**
- 2. intrafamiliäre Einstellungen im Hinblick auf die Herkunftssprache Spanisch**
- 3. intrafamiliäre Sprachpraktiken**
- 4. extrafamiliäres Sprachmanagement**

Abbildung 6 veranschaulicht die methodische Konzeption der Studie. Das primäre Forschungsziel besteht in der Analyse der Familie als primäres Sprachsozialisationszentrum für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch. Dieses Ziel wird durch die Untersuchung des Forschungsgegenstands des Prozesses der Konstruktion der familiären Sprachpolitik erreicht, indem die vier oben genannten Untersuchungsbereiche analysiert werden. Ein Mixed-Methods-Ansatz, der quantitative mit qualitativen Elementen kombiniert, ermöglicht dabei eine umfassende Untersuchung der Forschungsfragen sowie die Ermittlung gemeinsamer Merkmale der in Deutschland lebenden Familien mit Spanisch als Herkunftssprache. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden liefert unterschiedliche Daten, die die Schaffung eines detaillierten und facettenreichen Endergebnisses ermöglichen (Okita 2002: 40).

Zu diesem Zweck wurde ein explanatives Design mit einer dominanten qualitativen Kernkomponente gewählt (Kelle 2014). Die qualitative Interviewkomponente bildet den Schwerpunkt der Untersuchung und wurde durch eine einleitende quantitative Befragung vorbereitet. Die Studienstichprobe, Elternteile von in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen, wurde folglich mittels zweier komplementärer Erhebungsinstrumente untersucht.

Der quantitative Ansatz mittels einer soziolinguistischen Online-Befragung als erstes Erhebungsinstrument ermöglicht dabei eine vorläufige quantitative explorative Analyse des Untersuchungsgegenstands. Basierend auf diesen Daten wurde das dominante zweite Erhebungsinstrument entwickelt, mit dem die qualitative und damit finale Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte. Für diesen Schritt wurde ein interviewbasiertes Forschungsdesign ausgewählt. Die erhobenen Daten wurden abschließend mittels einer qualitativen deduktiv-induktiven Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Abbildung 6).

Der quantitative Ansatz des Forschungsdesigns, der der qualitativen Methode untergeordnet ist, erfüllt zwei der nach Brannen (1992) definierten Funktionen: Er liefert die Basisdaten, auf Grundlage derer das qualitative Forschungselement durchgeführt wird, und unterstützt in der Auswahl der mit der qualitativen Komponente zu untersuchenden Fälle, indem bestimmte Profile ausgewählt werden. Darüber hinaus erfüllt er in der vorliegenden Studie eine weitere Funktion, die auch Okita (2002) in ihrer Arbeit nutzte, nämlich zur klareren Definierung der mit den Interviews abgedeckten inhaltlichen Themenbereiche.

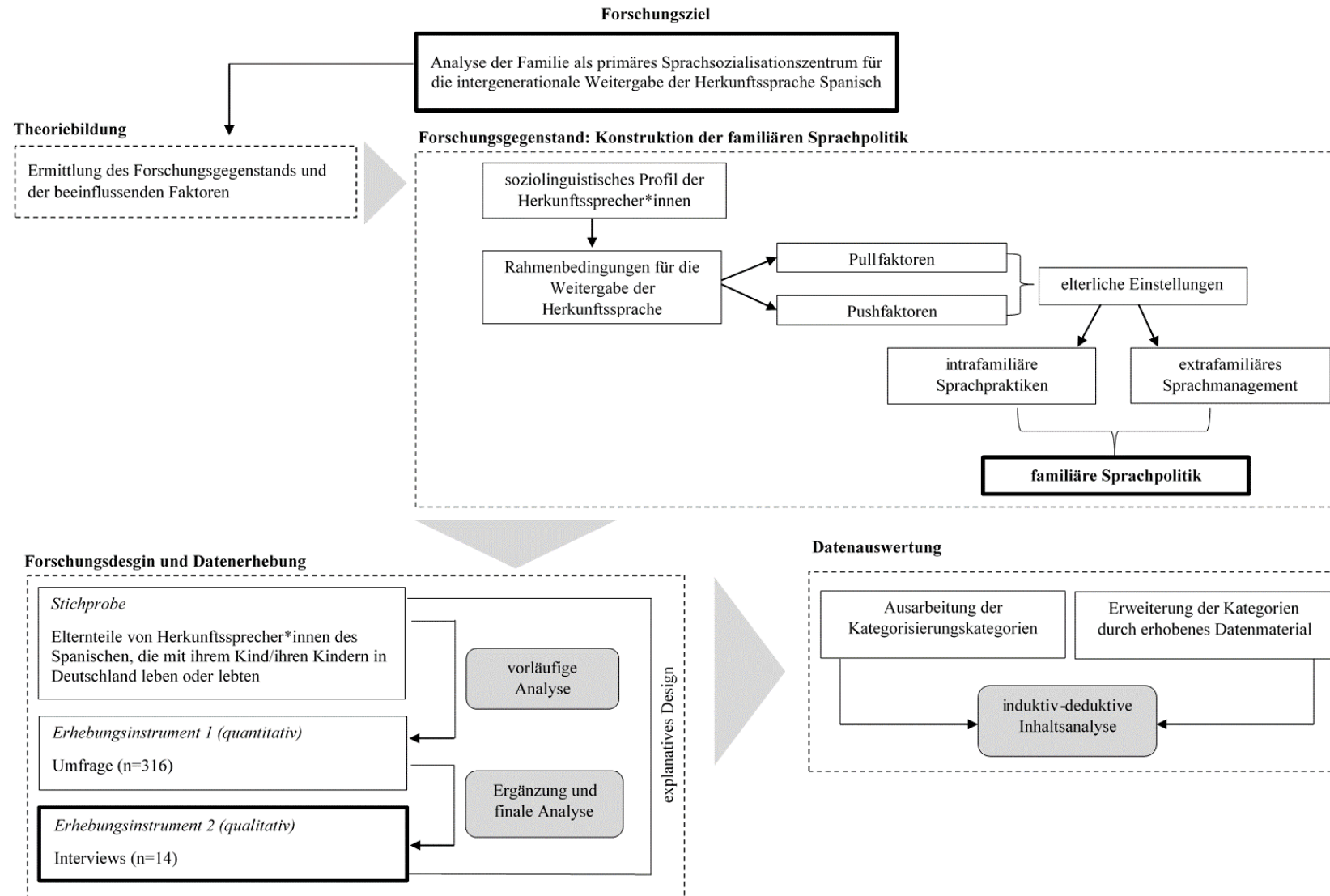


Abbildung 6. Methodische Konzeption der Arbeit
Quelle: Eigene Darstellung

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung der Rolle der Familie in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland. Für die Analyse der Dynamiken der intergenerationalen Sprachweitergabe ist die Auswahl von Teilnehmer*innen notwendig, die in diesem Prozess eine zentrale Rolle spielen. Auch wenn es zunächst naheliegend erscheint, dafür die Herkunftssprecher*innen selbst zu untersuchen, richtet sich der Fokus der Studie bewusst auf deren Eltern, die die Stichprobe der Untersuchung bilden.

Diese Auswahl wurde aus drei Gründen getroffen: Erstens haben die Herkunftssprecher*innen zwar einen keinesfalls zu vernachlässigenden Einfluss auf die familiäre Sprachpolitik, dennoch unterliegen sie den Einstellungen und Handlungen ihrer Eltern. Zweitens spielen die Eltern, wie in Kapitel 2 erläutert, eine bedeutende Rolle in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache und sind somit die wichtigsten Träger sprachlicher Einstellungen, die sich auf die letztlich praktizierte familiäre Sprachpolitik auswirken. Drittens stellt die Gruppe der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland selbst eine sehr heterogene Gruppe dar, die generalisierbare Aussagen über ihre Sprachbiografien, Einstellungen oder Praktiken erschwert, da ihre Erfahrungen stark von ihrem soziodemografischen Profil beeinflusst werden. Die Untersuchung der Elterngeneration hingegen erlaubt eine systematische Erfassung und Analyse der zuhause gelebten Sprachpraktiken, die das Fundament für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache bilden. Für die Durchführung und das Verständnis der dieser Arbeit zugrundeliegenden Dynamik der Familie in einer tragenden Rolle für die familiäre Sprachpolitik wurde die Stichprobe daher auf die Eltern der Herkunftssprecher*innen festgelegt.

Die Methodik der Studie beschränkt sich aufgrund der Verfügbarkeit entsprechender demografischer Daten auf Eltern von Herkunftssprecher*innen der ersten Generation, also im frühen Kindes- oder Jugendalter eingewanderte Migrant*innen, und Herkunftssprecher*innen der zweiten Generation, also im Aufenthaltsland geborene Personen mit mindestens einem migrierten Elternteil. Kriterium zur Teilnahme sowohl an Erhebungsinstrument 1 (Online-Befragung) als auch an Erhebungsinstrument 2 (semistrukturierte Tiefeninterviews) war es, Mitglied einer Familie sein, in der mindestens ein Elternteil des*der Herkunftssprecher*innen einen spanischsprachigen Migrationshintergrund hat und in Deutschland lebt. Die Elternteile nahmen zunächst an Erhebungsinstrument 1, der Online-Umfrage, teil. Ausgehend von den durch dieses erste Erhebungsinstrument ermittelten Ergebnissen wurden in einem nächsten Schritt einige Familien mit ausgewähltem Profil für Erhebungsinstrument 2, die Interviews,

ausgewählt. Die Teilnahme an beiden Erhebungsinstrumenten war freiwillig und wurde weder materiell noch finanziell entschädigt.

3.1 Erhebungsinstrument 1: Online-Umfrage

Erhebungsinstrument 1 bildet eine explorative Online-Befragung, mit der Daten zur quantitativen Analyse der Rolle der Familie für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch erhoben wurden. Die mit diesem ersten Erhebungsinstrument erfassten Daten ermöglichen eine stichprobenartige, explorative Untersuchung der Zielgruppe (Okita 2002: 40–41) der in Deutschland lebenden Familien mit Spanisch als Herkunftssprache. Fragebögen sind in der Geschichte der Sprachsoziologie ein beliebtes und bewährtes Instrument, um Informationen über den Sprachgebrauch bestimmter Bevölkerungsgruppen zu erhalten. Bereits 1965 führte Fishman in einer Studie die Frage „Who speaks what language to whom and when?“ ein und legte damit den Grundstein für die quantitative Befragung mehrsprachiger Familien zu ihren Sprachpraktiken, zum Sprachgebrauch und Sprachverhalten in mehrsprachigen Kontexten sowie zu den Faktoren, die dieses Verhalten beeinflussen (Pauwels 2016: 53). Es folgten Autoren wie beispielsweise Kouzmin (1988), die die Weitergabe des Russischen in unterschiedlichen sozialen Kommunikationskontexten im australischen Kontext und die zugehörigen elterliche Einstellungen durch standardisierte Fragebögen untersuchte. Auch Yamamoto (1995) wandte eine quantitative Datenerhebung zur familiären Sprachpolitik in japanischen Familien an, um die Zusammenhänge zwischen elterlichen Einstellungen und den intrafamiliären Sprachpraktiken zu analysieren. Ebenfalls einer quantitativen Erhebungsmethode folgte De Houwer (2007) mit einer Studie zum Zusammenhang des sprachlichen Inputs in der Herkunftssprache durch die Eltern und eine erfolgreiche Entwicklung zweier oder mehrerer Sprachen von Herkunftssprecher*innen des Niederländischen. Zur Untersuchung der familienpolitischen Einflussfaktoren, die sich auf die Weitergabe der Herkunftssprache russisch-jüdischer Herkunftssprecher*innen in Israel auswirken, führte Schwartz (2008) eine quantitative Studie mit standardisierten Fragebögen zur Sprachgebrauch, elterlichen Sprachideologien und familiären Sprachpraktiken durch. Eine aktuelle Studie von Wilson (2021) untersuchte ebenfalls durch einen Online-Fragebogen mit teils geschlossenen, teils offenen Fragestellungen die elterlichen Einstellungen mehrsprachiger Familien zu verschiedenen Strategien der bilingualen Erziehung.

Allen genannten Studien liegt der Einsatz quantitativer Forschungsmethoden, insbesondere in Form standardisierter Fragebögen, zugrunde. Die Erhebungen ermöglichten die systematische Erfassung relevanter Daten zu familiärer Sprachpraxis, elterlichen Einstellungen

und Sprachgebrauch der Herkunftssprecher*innen, wodurch die Zusammenhänge zwischen familiärer Sprachpolitik und der Weitergabe der Herkunftssprache in mehrsprachigen Familien dargelegt wurden. Üblicherweise wird dabei auf ein bestimmtes Schema zurückgegriffen, das sich in vier hauptsächliche Bereiche gliedert:

Questionnaires usually have a section that seeks socio-demographic information on the respondent – the *who* of the question – and their language repertoire (*what* language(s)) followed by sections that probe the interlocutors (*whom*), the locations/locales (*where*) and the situations or contexts (*when*) in relation to the respondent's choice of language from their repertoire (Pauwels 2016: 53)

Die in der vorliegenden Studie durchgeführte Online-Befragung greift diese Struktur auf und wendet sie auf die Situation der in Deutschland lebenden Familien mit Spanisch als Herkunftssprache an. Tabelle 2 stellt die zentralen Kategorien und Variablen der Umfrage dar. Sie strukturiert die relevanten Datenbereiche in fünf Hauptkategorien: das soziodemografische Profil der Eltern, die Migrationsbiografie, die Sprachbiografie sowie die sprachlichen Praktiken innerhalb und außerhalb der Familie und die Sprachkompetenz des Kindes in der Herkunftssprache. Diese Kategorien werden als essenziell erachtet, um fundierte Rückschlüsse auf den Sprachgebrauch und die Sprachsozialisation von in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen ziehen zu können.

Die Kategorien „Soziodemografisches Profil der Eltern“, „Migrationsbiografie der Eltern“ und „Sprachbiografie der Eltern“ greifen dabei das nach Pauwels (2016) definierte *who* der Untersuchung auf und liefern Hinweise zu möglichen Faktoren, die das Sprachverhalten der Eltern im Umgang mit der Herkunftssprache ihrer Nachkommen in unterschiedlichen Kommunikationskontexten beeinflussen können. Das soziodemografische Profil umfasst hier die Variablen Geschlecht, Alter und Wohnort der Familie, ermittelt durch Angabe von Postleitzahl und Bundesland (De Houwer 2007; Guardado 2018; Loureda et al. 2020a, 2022; Loureda et al. 2023; Pauwels 2016: 53; Pearson 2007). Angaben zum sozioökonomischen Profil der Teilnehmer*innen werden durch Fragen zum Bildungsniveau, zur beruflichen Tätigkeit und zum durchschnittlichen Nettoeinkommensniveau des gesamten Haushalts des*der Teilnehmer*in erhoben (Ansó Ros 2019; Curdt-Christiansen & La Morgia 2018; Kim & Starks 2010; Piller 2001, 2002). Insbesondere in Migrations- und Integrationskontexten können Angaben zum sozioökonomischen Profil eine sensible Angelegenheit darstellen, da sich beispielsweise der berufliche Status des*der Teilnehmer*in durch die Migration und die (niedrigere) Anrechnung nicht im Aufenthaltsland erworbener Bildungsabschlüsse verändert haben kann. Aus diesem Grund wird einer möglichen Verzerrung der beruflichen Situation der befragten Person durch die alleinige Abfrage der aktuellen beruflichen Tätigkeit durch die

zusätzliche Abfrage des höchsten Bildungsabschlusses entgegengewirkt (Pauwels 2016: 54). Kulturellen Unterschieden in Berufsbezeichnungen wird darüber hinaus insofern Rechnung getragen, als dass die befragte Person nicht um eine genaue Berufsbezeichnung, sondern lediglich eine Kategorie in Übereinstimmung mit dem höchsten Bildungsabschluss, gebeten wird. Weiterhin wird die Sensibilität der Frage nach dem Einkommen der befragten Person berücksichtigt, indem das Nettoeinkommen des gesamten Haushalts der befragten Person erfragt wird; auf diese Weise ist nicht ersichtlich, wie viel der*die einzelne Umfrageteilnehmer*in verdient, während dennoch ein Rückschluss auf die ökonomische Situation des Haushalts ermöglicht wird.

Die Informationen zur Migrations- und Sprachbiografie der befragten Person, im Fragebogen erfasst durch die Variablen Geburtsland, Herkunftsland (im Falle von Personen, die vor der Einwanderung nach Deutschland in einem anderen Land als ihrem Geburtsland gelebt haben), Staatsangehörigkeit(en), Aufenthaltsdauer jeweils von Teilnehmer*in, Partner*in und Kind, erhoben werden, sowie die Rückkehrpläne und Migrationsmotive der Befragten geben neben zusätzlichen soziodemografischen Informationen auch indirekt Aufschluss über die Kompetenz in den zwei oder mehr potenziell in der Familie verwendeten Sprachen, sowie Rückkehrpläne und Migrationsmotive der Befragten geben neben zusätzlichen Rückschlüssen auf soziodemografische Informationen auch indirekt Aufschluss über die Kompetenz der Befragten in den zwei oder mehr potenziell in der Familie verwendeten Sprachen, wobei die Angaben hier auf einer Selbsteinschätzung der Teilnehmer*innen beruhen (Ansó Ros 2019; De Houwer 2007; Ochs & Taylor 1995; Pauwels 2016; Vitale 2011). Zusätzlich bestätigt werden diese Angaben daher durch die konkrete Frage nach der bzw. den Muttersprache(n) der befragten Person sowie der Kompetenz in der spanischen Sprache im Falle von Teilnehmer*innen, bei denen Spanisch nicht als Muttersprache angegeben wird (Ansó Ros 2019; Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty & Panda 2009).

Das *what* und das *whom* wird durch ein Fragenmodul zu den innerhalb der Familie durchgeführten sprachlichen Praktiken abgefragt. Diese wurden unterteilt in sprachliche Praktiken innerhalb der Familie einerseits und sprachliche Praktiken außerhalb der Familie andererseits. In Bezug auf die intrafamiliären Sprachpraktiken wurden in diesem Zusammenhang nach der Häufigkeit der Verwendung der spanischen Sprache mit den einzelnen Familienmitgliedern (mit dem*der Teilnehmer*in, ggf. mit dem*der Partner*in und ggf. mit Geschwistern), der Familiensprache aller Mitglieder sowie nach der Anwesenheit anderer im selben Haushalt lebender spanischsprachiger Erwachsener gefragt (De Houwer 2007; Vitale 2011). Darüber hinaus wurden die Teilnehmer*innen gebeten, Angaben zur

Häufigkeit der im häuslichen Umfeld durchgeführten Aktivitäten zur Stärkung der Spanischkenntnisse des Kindes zu machen, darunter zur Nutzung audiovisueller Inhalte, musikalischer Aktivitäten, Nutzung von Internet bzw. sozialen Medien und Aktivitäten zur Stärkung der Literalität. In Bezug auf außerhalb der Familie durchgeführter Aktivitäten wurden die Teilnehmer*innen nach der Häufigkeit dieser gefragt, darunter zum Kontakt mit spanischsprachigen Verwandten, zur Teilnahme an kulturellen, religiösen Veranstaltungen, Reisen in spanischsprachige (Herkunfts)länder, zum Spanischunterricht an der Schule und extracurricularen Bildungsaktivitäten mit Bezug zu Spanisch. Abschließend wurden die Teilnehmer*innen zu einer subjektiven Einschätzung der Spanischkompetenz ihres Kindes aufgefordert, in der sie über die Fähigkeiten in den Bereichen Sprechen, Hören, schriftlicher Ausdruck, Lesen und Kommunikation Auskunft geben.

Die Untersuchung des *when* erfolgt indirekt durch die Beantwortung der vorhergehenden Fragen. Tabelle 2 illustriert die Variablen der Online-Befragung und ordnet sie den entsprechenden Kategorien und Forschungsfragen zu. Die Kategorien basieren dabei auf den in den vorhergehenden Kapiteln erläuterten Faktoren, die die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache beeinflussen. Der der Online-Umfrage zugrundeliegende Fragebogen ermöglicht die anschließende Analyse der mit diesem Erhebungsinstrument gewonnen Daten und enthält daher sowohl quantitative als auch qualitative Variablen. Es sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Studie zwar keine Sprachkompetenzerhebungen der Herkunftssprecher*innen durchgeführt wurden, die Einschätzungen der Eltern über ihre Kinder und sich selbst hinsichtlich ihrer Einstellungen und ihres Sprachgebrauchs jedoch nicht frei von subjektiven Verzerrungen sind (Noguchi und Fotos 2001). Ziel der im Vorfeld durchgeführten explorativen quantitativen Befragung der Familien ist es, einen breiten Überblick über die Charakteristika der Stichprobe zu gewinnen, der im Anschluss folgende zwei Schritte ermöglicht: Zum einen wird das Forschungsdesign weiter verfeinert, indem die Forschungsfragen auf der Grundlage der durch die Befragung gewonnenen Ergebnisse genauer definiert werden. Zum anderen wird ausgehend von den durch die Befragung gewonnenen Familienprofilen die konkrete Gruppe von Familien ausgewählt, die in Forschungsphase 2 untersucht werden soll (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Kategorien und Variablen der quantitativen Erhebungsmethode
 Quelle: Eigene Darstellung.

Kategorie	Variablen	Zuordnung Forschungsfrage
Soziodemografisches Profil der Eltern	Geschlecht des*der Teilnehmer*in	1)
	Alter des*der Teilnehmer*in und des Kindes	
	Wohnort des*der Teilnehmer*in (ermittelt durch Bundesland und Postleitzahl)	
	Bildungsniveau des*der Teilnehmer*in und ggf. des*der Partner*in	
	Netto-Einkommensniveau des Haushalts der des*der Teilnehmer*in	
	Berufliche Tätigkeit des*der Teilnehmer*in und ggf. des*der Partner*in	
	Familienverhältnisse des Kindes (ermittelt durch Familienstruktur des*der Teilnehmer*in)	
	Familienstand des*der Teilnehmer*in	
Migrationsbiografie der Eltern	Geburtsland des*der Teilnehmer*in, ggf. des*der Partner*in und des Kindes	1)
	ggf. Herkunftsland des*der Teilnehmerin und ggf. des*der Partner*in	
	Staatsangehörigkeit(en) des*der Teilnehmer*in, ggf. des*der Partner*in und des Kindes	
	Aufenthaltsdauer in Deutschland des*der Teilnehmer*in, ggf. des*der Partner*in und des Kindes	
	Gründe für die Migration nach Deutschland des*der Teilnehmer*in	
	Rückkehrpläne des*der Teilnehmer*in	
Sprachbiografie der Eltern	Muttersprache(n) des*der Teilnehmer*in und ggf. des*der Partner*in	1)
	ggf. Spanischniveau des*der Teilnehmer*in (falls Spanisch keine Muttersprache) und ggf. des*der Partner*in	
Sprachliche Praktiken innerhalb der Familie	Häufigkeit der Verwendung der spanischen Sprache mit den einzelnen Mitgliedern der Familie (mit dem*der Teilnehmer*in, ggf. mit dem*der Partner*in und ggf. Geschwistern)	3)
	Familiensprache	
	Existenz anderer spanischsprachiger erwachsener Personen im selben Haushalt des*der Teilnehmer*in	
	Häufigkeit von zuhause durchgeführten Aktivitäten zur Stärkung der Spanischkenntnisse des Kindes: Audiovisuelle Inhalte, musikalische Aktivitäten, Nutzung von Internet bzw. sozialen Medien, Aktivitäten zur Stärkung der Literalität	
Sprachliche Praktiken außerhalb der Familie	Häufigkeit von nicht zuhause durchgeführten Aktivitäten zur Förderung der Herkunftssprache: Kontakt mit spanischsprachigen Verwandten, Teilnahme an kulturellen, religiösen Veranstaltungen, Reisen in spanischsprachige (Herkunfts)länder, Spanischunterricht an der Schule und extracurriculare Bildungsaktivitäten mit Bezug zu Spanisch	4)
Sprachkompetenz des Kindes in der Herkunftssprache	Sprechkompetenz	1)
	Hörverstehen	
	Schriftlicher Ausdruck	
	Leseverständnis	
	Kommunikationsfähigkeit	

3.1.1 *Untersuchungsdesign*

Die Befragung wurde im Zeitraum vom 12. Januar 2023 bis zum 10. März 2023 durchgeführt. Ein dynamisches Online-Format wurde als geeignete Methode zur Durchführung der Umfrage erachtet. Dieses standardisierte Format hat folgende Vorteile: Erstens ermöglicht es die Einbindung einer Vielzahl an zu berücksichtigenden Variablen, wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist, die abgestimmt sind auf die heterogenen Profile der Familien mit Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland. Das flexible Format der Online-Umfrage erlaubt darüber hinaus durch eine „automatische Filterführung“ (Wagner & Hering 2014: 668) eine detaillierte Verzweigung der Variablen, sodass die Teilnehmer*innen lediglich die für sie relevanten Fragen beantworten, nachdem sie durch die Beantwortung vorangehender Fragen einem Profil zugeordnet werden. Zweitens hat die Online-Umfrage ein dynamisches, zugängliches und intuitives Format, was einer raschen Ermüdung der teilnehmenden Personen und somit auch dem bestehenden Risiko eines Abbruchs vor dem Erreichen des Endes des Fragebogens vorbeugt (Wagner & Hering 2014). Drittens weist eine Online-Befragung in ihrer zeitlich und räumlich unabhängigen Eigenschaft den Vorteil einer verhältnismäßig unkomplizierten Verbreitung auf, wodurch die Reichweite der Studie verbessert wird und deutschlandweit Familien mit passendem Profil an der Studie teilnehmen konnten (Wagner & Hering 2014). Der mögliche Störfaktor einer Nichterreichbarkeit der Stichprobenzielgruppe aufgrund mangelnder technischer Ausstattung ist im Fall der vorliegenden Studie nicht relevant, da davon auszugehen war, dass die möglichen Teilnehmer*innen, also die in Deutschland wohnhafte spanischsprachige Bevölkerung, mit einem Durchschnittsalter von 42,8 Jahren (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 54) über einen Internetzugang verfügt (Wagner & Hering 2014).

Aus oben genannten Gründen wurde die Online-Umfrage mit der freien Online-Umfrage-Applikation *LimeSurvey* entworfen und veröffentlicht. Für die Teilnehmer*innen war es möglich, die Umfrage von verschiedenen mobilen Endgeräten zu verwenden, wie beispielsweise Computer, Smartphone oder Tablet. Der Online-Fragebogen wurde zweisprachig entworfen und stand den Teilnehmer*innen in deutscher und spanischer Sprache zur Verfügung. Die Teilnehmer*innen konnten die Sprache je nach Präferenz bzw. Kenntnis auswählen; grundsätzlich wird hier bei mehrsprachigen Personen davon ausgegangen, dass sie sich für die Sprache entscheiden, in der sie über die höchsten Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Während es sich dabei für ältere oder erst vor kurzer Zeit eingewanderte Personen in der Regel um ihre Erstsprache handelt, entscheiden sich Personen, die selbst in zweiter Generation im Aufenthaltsland leben, tendenziell eher für die Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Pauwels 2016: 51). Der Fragebogen enthält 44 Fragen unterschiedlicher

Art, darunter Einzelfragen, Mehrfachnennungen, offene Fragen und Fragen nach Likert-Skala (Wagner & Hering 2014). Auch wurde die Option bedingter Fragen genutzt, die lediglich denjenigen Familien zur Beantwortung angezeigt wurden, die durch die vorhergehende Beantwortung anderer Fragen einem bestimmten Profil entsprachen. Der vollständige Fragebogen in deutscher Sprache ist im Anhang einzusehen.

3.1.2 *Charakteristika der Stichprobe*

Die Stichprobenauswahl orientierte sich an spezifischen Kriterien, die als relevant für die Forschungsfragen betrachtet wurden (Ritchie & Lewis 2003). Zwei Hauptkriterien waren ausschlaggebend für die Teilnahme an der Studie: a) ein spanischsprachiger Migrationshintergrund und b) der aktuelle Wohnort in Deutschland. Diese Kriterien wurden sowohl in der Einladung zur Teilnahme als auch zu Beginn des Online-Fragebogens explizit genannt. Folglich gehörten die meisten Teilnehmerinnen zu Eltern von Herkunftssprecher*innen der Generation 1.5 oder 2, was bedeutet, dass in der Regel ein Elternteil selbst aus einem spanischsprachigen Land nach Deutschland migriert war. Es wurde darum gebeten, pro Kind einen separaten Fragebogen auszufüllen, sodass eine mehrfache Teilnahme bei mehreren Kindern möglich war.

3.1.3 *Durchführung und Auswertung*

Im Rahmen der durchgeführten Online-Umfrage wurden insgesamt 401 Familien befragt, von denen 316 Teilnehmer*innen den Fragebogen vollständig beantworteten. Die Ergebnisse dieser Gruppe konnten in die Analyse einbezogen werden. Die Verbreitung der Online-Umfrage erfolgte auf überwiegend digitalem Weg. Schon einige Monate vor Aktivierung der Umfrage wurden Kontakte zu möglichen Teilnehmer*innen der Stichprobenzielgruppe über soziale und kulturelle Veranstaltungen genutzt, die sich an die spanischsprachige Gemeinschaft in Heidelberg richten. Diese Kontakte wurden zu einem späteren Zeitpunkt zur Teilnahme an der Online-Umfrage eingeladen. Für die weitere Rekrutierung von Teilnehmer*innen wurden vorwiegend digitale Medien genutzt, darunter die Kontaktaufnahme per E-Mail, soziale Medien sowie den Instant-Messaging-Dienst WhatsApp. Auf diesem Weg wurden Familien mit Herkunftssprache Spanisch direkt kontaktiert. Darüber hinaus erfolgte die Verbreitung der Online-Umfrage auch über Gruppierungen der spanischsprachigen Gemeinschaft, wie beispielsweise über städtespezifische Facebook-Gruppen für spanischsprachige Personen oder Vereine, Ortsgruppen oder ähnliche Einrichtungen, die Aktivitäten für die spanischsprachige Gemeinschaft durchführen. Die Kontaktaufnahme mit den Teilnehmer*innen erfolgte mittels

eines informativen und gleichzeitig motivierenden Anschreibens sowie eines direkten Links zum Online-Fragebogen. Diese Vorgehensweise gestaltete die Teilnahme für die Familien so transparent und einfach wie möglich zugleich und sollte dabei „sowohl die Ernsthaftigkeit der Forschung vermitteln[en] als auch zur Teilnahme motivier[en]“ (Wagner & Hering 2014: 667). Zur Sichtbarmachung des Forschungsprojekts und der Online-Umfrage wurde außerdem ein Instagram-Account eingerichtet. Dieser diente in erster Linie der Verbreitung der Online-Umfrage, fungierte über diese Funktion hinaus allerdings auch der Sichtbarmachung von Informationen rund um die Herkunftssprache Spanisch in Deutschland und die Vernetzung mit Personen der Stichprobenzielgruppe. An dieser Stelle ist die Teilnahme- und Unterstützungsbereitschaft der spanischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland hervorzuheben, die die Qualität der Befragung deutlich erhöhte (Wagner & Hering 2014). Nicht nur erklärten sich die Teilnehmer*innen bereit, an der Befragung teilzunehmen, sondern sie auch unter ihren eigenen persönlichen Kontakten zu verbreiten.

Diese Vorgehensweise ermöglichte das Erreichen eines breiten, ortsübergreifenden Publikums der Zielgruppe mit unterschiedlichen Profilen innerhalb weniger Wochen. Nach Erreichen der zuvor errechneten notwendigen repräsentativen Größe der Stichprobe wurde die Umfrage mit 316 vollständig ausgefüllten Fragebögen geschlossen. Die durch die Umfrage erhobenen Daten wurden durch das Statistikprogramm *R Studio* ausgewertet. Diese Auswertung ermöglichte zunächst eine deskriptive Analyse der Stichprobe sowie weiterhin mittels verschiedener statistischer Tests, wie beispielsweise dem Chi-Quadrat-Test, inferentiell ausgewertet. Auf Grundlage der quantitativ ausgewerteten Umfrage wurden anschließend die zu näher zu untersuchenden Familienprofile für die Interviews ausgewählt. Die Auswahl der zu interviewenden Familien wird in Kapitel 3.2.2 begründet. Diese lieferten zusätzliche Information und Details, die allein durch ein schriftliches Umfrageinstrument nicht zugänglich gewesen wären (Vitale 2011).

3.2 Erhebungsinstrument 2: Interviews

Die vorliegende Studie untersucht in Deutschland lebende Familien, in denen potenziell Spanisch als Herkunftssprache gesprochen wird, im Hinblick auf die vier Forschungsziele. Der Grundgedanke dieser Untersuchung liegt im Verständnis für das Alltagserleben von Familien mit Spanisch als Herkunftssprache und der Identifikation sich daraus entwickelnder Einstellungen. Im Vordergrund steht dabei die Sichtbarmachung subjektiver Einstellungen der Familien und wie diese die intra- und extrafamiliären Maßnahmen zur Weitergabe der Herkunftssprache beeinflussen. Ziel dieses Teils des Forschungsdesigns ist es, die Familie in

ihrer Rolle als primäres Sprachsozialisationszentrum für die Herkunftssprache Spanisch zu untersuchen. Neben der Analyse des soziolinguistischen Profils der Herkunftssprecher*innen, also der Kinder, sollen die elterlichen Einstellungen sowie die daraus resultierenden Maßnahmen zur Herkunftssprachenvermittlung sowohl inner- als auch außerhalb des familiären Umfelds identifiziert werden. Aus diesem Grund wurde als zweites Erhebungsinstrument eine qualitative Datenerhebung gewählt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen ergänzt der qualitative Ansatz des Forschungsdesigns die quantitativen Daten, die durch die vorab durchgeführte Online-Befragung (siehe Kapitel 3.1) explorativ erhoben wurden und die den Hintergrund für ein umfassendes Verständnis der komplexen Prozesse bilden, die an der Konstruktion einer familiären Sprachpolitik beteiligt sind (Schwartz 2010). Die vorab durchgeführte Umfrage diente daher neben der vorläufigen quantitativen Beantwortung der Forschungsfragen der Vorbereitung der Interviews, da sie zentrale Schlüsselhinweise für die Erstellung des Interviewleitfadens lieferte und Charakteristika der befragten Familien offenlegte, die eine Profildifferenzierung zur Auswahl der mit dem zweiten Erhebungsinstrument, den Interviews, befragten Informant*innen (Okita 2002). Die qualitative Komponente ermöglicht die Kontextualisierung der im vorigen Schritt erhobenen quantitativen Daten, um ein detaillierteres Bild der untersuchten Familien zu gewinnen (Hua & Wei 2016; Romanowski 2021; Schwartz & Verschik 2013b).

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen lassen sich nicht allein durch eine auf einem geschlossenen Antwortformat basierende Datenerhebung beantworten. Aus diesem Grund wurde eine qualitative Herangehensweise zur Beantwortung der vier Forschungsfragen als Zusatz zum quantitativen Ansatz des Forschungsdesigns gewählt. Dieser Ansatz ermöglicht es, „to supplement, validate, or illuminate *quantitative* data gathered from the same setting” (Miles, Huberman & Saldaña 2014: 31) – auf diese Art gelingt zum Einen eine Rekonstruktion der subjektiven Perspektiven und Einstellungen (Helfferich 2011) der Familien, die vorab an der Umfrage teilgenommen haben, sowie die Sichtbarmachung von „areas of reality [...] such as people’s subjective experiences and attitudes“ (Peräkylä & Ruusuvaori 2011: 1163), die ohne Interviews sehr wahrscheinlich nicht erkennbar gewesen wären. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden ermöglicht somit eine Validierung der erhobenen Daten (Romanowski 2021). Auch wenn sich Inhalte der im Interview gestellten Fragen und der schriftlichen Online-Umfrage teilweise überschneiden bzw. stark ähneln können, liegt eine zentrale Stellschraube in der Formulierung der Fragestellungen (Pauwels 2016: 65). Folglich ermöglicht die Verwendung einer indirekten

Methode, wie es im soziolinguistischen Interview mit offenen semistrukturierten Fragen der Fall ist, einen sehr nuancierten Antwortspielraum (González Martínez 2008).

So können sich im Diskurs der Teilnehmer*innen zur Herkunftssprache ihrer Kinder, ermöglicht durch die offenere Gesprächsatmosphäre im Unterschied zu einem zwar individuell, aber dennoch eher geschlossenen ausgefüllten Fragebogen, Einstellungen und Wahrnehmungen herauskristallisieren, da die Teilnehmer*innen weiter ausholen und ausführlicher von ihren Erfahrungen berichten (Dresing & Pehl 2011; Guardado 2002; Pauwels 2016). Mehrere Studien zu Herkunftssprecher*innen konnten in der Vergangenheit die Sinnhaftigkeit der Interviewmethode beweisen, um detaillierte Einblicke in den sprachlichen Alltag der Familien zu geben und ihre familiäre Sprachpolitik kennenzulernen (Okita 2002; Schüpbach 2009). Es handelt sich um eine „widely-adopted method in family studies“ (Okita 2002: 45), die zu einem umfassenden Verständnis der den Familien zugrundeliegenden Dynamiken der Weitergabe der Herkunftssprache beiträgt und es den Teilnehmer*innen ermöglicht, ihre sprachlichen Praktiken im Umgang mit der Herkunftssprache zu beschreiben und ihre persönlichen Einstellungen und Ansichten auszudrücken (Pauwels 2016: 66).

Diesem für Interviews typischen Mechanismus der ungezwungenen Kommunikation liegen die Grundprinzipien Kommunikativität und Kontextsensivität (Kruse 2009) der qualitativen Sozial- und insbesondere der Interviewforschung zugrunde, die eine Ergründung der Diversität der mittels der vorab durchgeführten Umfrage und folglich durch die Interviewpartner*innen beschriebenen „Wirklichkeit“ zu ergründen (Helfferich 2011) und so im Gespräch herauszufinden, ob sich diese Wirklichkeit auch tatsächlich so gestaltet. In diesem Zusammenhang ist dennoch zu betonen, dass die von den Eltern in den Interviews geäußerte Einstellung nicht zwangsläufig mit der tatsächlich gelebten Einstellung übereinstimmen muss. Ebenso spiegeln die Einstellungen nicht unbedingt die tatsächlich durchgeführten Praktiken wieder. Es handelt sich nach wie vor um subjektive Wahrnehmungen (De Houwer 1999a). Gerade bei Erzählungen aus der Vergangenheit der Erziehung der Kinder sind Verzerrungen oder lückenhafte Darstellungen durch die subjektive Berichterstattung der Interviewteilnehmer*innen möglich (Goodson & Sikes 2001). Die Möglichkeit verzerrter Ergebnisse durch subjektive Antworten der Studienteilnehmer*innen kann in soziolinguistischen Studien nicht ausgeschlossen werden, wie schon Shenk (2008) und de Vries (1992) aufzeigten.

Insbesondere für die Forschungsfrage zu den von den Eltern verinnerlichten Einstellungen war es entscheidend, die Interviewteilnehmer*innen dazu zu animieren, ungezwungen von ihren Erfahrungen zu erzählen und ihnen damit größtmögliche

Antwortfreiheit zu gewähren (Dresing & Pehl 2011). In diesen offenen Erzählungen sollten die Eltern ihre Erfahrungen zu einigen vorab im Interviewleitfaden festgelegten Schlüsselthemen teilen, wobei die semistrukturierte Form der Interviews dennoch ausreichend Flexibilität lässt, um auf Antworten der Teilnehmer*innen einzugehen und konkrete Rückfragen zu Details zu stellen, die erst im Gesprächsverlauf auftauchten (Dresing & Pehl 2011; Ritchie & Lewis 2003). Diese soziale Interaktion zwischen Interviewer*in und Interviewteilnehmer*in ermöglicht nicht nur eine neutrale Erhebung der Daten, sondern generiert darüber hinaus zusätzliche interaktive Daten zur Situation der Familien (Okita 2002: 45–46).

Um diesem Spannungsfeld zwischen Offenheit und gezielter Fragestellung gerecht zu werden, wurde das semistrukturierte Leitfadeninterview als Erhebungsmethode gewählt. Das semistrukturierte Leitfadeninterview ist für diesen Forschungszweck besonders geeignet, da die Kombination aus strukturierten und offenen Fragen die Beantwortung konkreter Fragestellungen und gleichzeitig die Generierung neuer Erkenntnisse nach dem Prinzip größtmöglicher Offenheit ermöglicht (Gläser & Laudel 2010). Folgender Leitsatz nach Helfferich (2011) wurde hier als zielführend erachtet: „So offen und flexibel – mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich 2011: 280). Das semistrukturierte Interview führt den*die Teilnehmer*in dabei anhand vorab festgelegter Fragen durch das Gespräch und ermöglicht es dabei, der Sprache und den logischen Gedankengängen der interviewten Person zu folgen und diese durch gezielte Nachfragen um eine nähere Erklärung bzw. Ausführung des Gesagten zu bitten (Okita 2002: 46).

Der narrative Charakter der qualitativen, semistrukturierten Interviews richtet den Fokus auf die Perspektive der Familien innerhalb ihres persönlichen sozialen Kontextes und wie dieser ihre Entscheidung beeinflusst, die Herkunftssprache Spanisch an die Nachkommen weiterzugeben oder nicht. Diese Herangehensweise durch einfache Fragen und Erzählanreize eröffnet Raum für individuelle Erfahrungen und Wahrnehmungen, die möglicherweise Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatten und lässt der befragten Person großzügigen Raum zur Beantwortung (Dresing & Pehl 2011). Dadurch entsteht ein detaillierter und langfristiger Einblick über verschiedene Lebensphasen der Familien hinweg, der zum Verständnis der aktuellen Situation und das Zusammenwirken der verschiedenen Motivationen der Familien ermöglicht wird (Miles et al. 2014).

Die direkte Interaktion zwischen der interviewenden, forschenden Person und dem*r Interviewteilnehmer*in ermöglicht nicht nur die Einbeziehung der Interpretation des Forschenden, sondern ebenso die Berücksichtigung der Wahrnehmung der teilnehmenden

Person. Auf diese Weise können Missverständnisse und daraus möglicherweise resultierende Fehlinterpretationen verhindert werden (Dresing & Pehl 2011).

3.2.1 *Untersuchungsdesign*

Grundlage des Interviews bildet ein Leitfaden, der moderierend durch das Gespräch führt und inhaltlich auf den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit basiert. Er wurde angelehnt an die durch Helfferich (2011) festgelegten Anforderungen und die Empfehlungen zur Erstellung eines Interviewleitfadens nach dem SPSS-Prinzip erarbeitet. Die Verwendung eines Interviewleitfadens ermöglicht die offene und spontane Erzählweise des*der interviewten Teilnehmer*in, lässt andererseits aber auch Raum für das strukturierte Eingreifen in die offene Erzählung und somit die Einführung bestimmter vorab im Leitfaden festgelegter Konzepte durch die Interviewerin (Helfferich 2011; Hopf 1978).

Der Leitfaden wurde auf Grundlage der in der quantitativen Umfrage erhobenen Daten in Übereinstimmung mit den Forschungsfragen der Studie entworfen. Es handelt sich um einen in drei erzählauffordernden Kernmodulen katalogisierten Fragenkatalog, der in seiner Anzahl an Fragen der vorgesehen Interviewdauer angemessen ist und dennoch maximale Offenheit für die interviewte Person ermöglicht (Helfferich 2011). Er wird abgerundet von einem Anfangs- und einem Endmodul, deren Fragen flexibel an die Gesprächssituation angepasst werden können und keine unabdingbaren inhaltlichen Themen abdecken. Die drei Kernmodule bzw. -blöcke sind dabei flexibel, je nach Gesprächsfluss, untereinander austauschbar in ihrer zeitlichen Abfolge. Der detaillierte Interviewleitfaden ist dem Anhang zu entnehmen.

Das Anfangsmodul (Modul 0) greift zum Einstieg einige Aspekte der durch die Eltern in der Umfrage genannten Biografie der Familie auf. Je nach Profil der Familie werden an dieser Stelle die Umstände der Migration nach Deutschland, der Hintergrund des Elternteils, bei dem nicht direkt offensichtlich ist, dass Spanisch die Muttersprache ist, die Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz und in manchen Fällen auch biografische Daten des anderen Elternteils bzw. des*der Partner*in der interviewten Person erfragt.

Im ersten Kernmodul (Modul 1) „Einstellungen zum Sprachgebrauch innerhalb der Familie“ hat der*die Teilnehmer*in Gelegenheit, von seinen*ihren Erfahrungen mit der bilingualen Erziehung zu berichten. Auch hier erfolgt der Einstieg durch die Interviewerin, die durch Bezugnahme auf Angaben aus der Umfrage nach dem sprachlichen Alltag der Familie fragt. Je nach Erzähltem wird das Gespräch dann in Richtung der Gründe für die Weitergabe bzw. Nicht-Weitergabe gelenkt, um so die Einstellung der Eltern zu ergründen und weitere Informationen über die Rolle jeweils des Deutschen und des Spanischen innerhalb der Familie

sowie die Sprachverwendung je nach Situation zu erlangen. Auch hat der*die Teilnehmer*in hier Gelegenheit, von der sprachlichen Rolle des*der Partner*in zu erzählen sowie der Teilhabe anderer spanischsprachiger Erwachsener am Familienleben. Ebenfalls durch Bezugnahme auf Angaben der Umfrage wird hier auch nach zuhause durchgeführten Aktivitäten zur Stärkung der Herkunftssprache und -kultur gefragt. Abgerundet wird das Modul durch Fragen zur Spanischkompetenz der befragten Person sowie des Kindes. Dieses Modul dient der Beantwortung der Forschungsfragen 1, 2, 3 und 4.

Das zweite Kernmodul (Modul 2) „Einstellung zur spanischsprachigen Gemeinschaft“ ist aufgrund der Heterogenität der befragten Gruppe besonders offen gestaltet. Durch die erzählgenerierende Frage nach dem Kontakt zu anderen spanischsprachigen Kindern wird der*die Teilnehmer*in dazu ermutigt, vom außerfamiliären Leben mit anderen spanischsprachigen Personen zu berichten. Die Forschungsfragen 1, 3 und 5 werden in diesem Modul beantwortet.

Mit dem dritten Kernmodul (Modul 3) „Einstellung Bildungsangebote“ werden die Aktivitäten und Einstellungen der Eltern in Bezug auf Unternehmungen zur Stärkung der Herkunftssprache im Bildungsbereich beleuchtet. Auch hier wird das Gespräch durch Bezugnahme der Interviewerin auf Angaben der Eltern in der Umfrage gelenkt und nach Fähigkeiten gefragt, die die Eltern bei ihren Nachkommen gerne stärker fördern möchten. Je nach getroffenen Maßnahmen der Familie werden diese näher besprochen. An dieser Stelle bietet sich auch die Möglichkeit, nach Erfahrungen zu Meinungen anderer Personen, insbesondere im schulischen Umfeld, zum Umgang mit dem Bilingualismus zu fragen, was den*die Teilnehmer*in weiterhin zum Erzählen anderer ähnlicher Erfahrungen anregt. Forschungsfragen 1, 3 und 5 werden in diesem Modul beantwortet.

Das Endmodul bietet schließlich Gelegenheit, Erzähltes zu reflektieren und möglicherweise ungesagte, aber relevante Inhalte noch einzubringen. Hier wird nochmals der Fokus auf die Identifikation des Kindes mit der Herkunftssprache und -kultur gelegt, was den*die Teilnehmer*in dazu anregt, die getroffenen Äußerungen erneut in Kontext zu setzen und zu ergänzen. Gegenstand des Moduls bildet in erster Linie die Beantwortung der Forschungsfragen 1, 2 und 3 steht hier im Mittelpunkt, doch auch Ergänzungen zu den Forschungsfragen 4 und 5 sind möglich. Nach einer Versicherung, dass der*die Teilnehmer*in dem Gespräch nichts mehr hinzufügen möchte, wird dieses beendet.

3.2.2 *Charakteristika der Stichprobe*

Das Sampling der Interviewpartner*innen erfolgte auf Grundlage ausgewählter Kriterien, die als zielführend für die Beantwortung der Forschungsfragen erachtet wurden und so eine Stichprobenverzerrung umgingen (Ritchie & Lewis 2003). Die Interviews und das hierfür gewählte Sample zielen daher nicht auf Repräsentativität ab, sondern auf die Illustration der Besonderheiten der Familien mit Spanisch als Herkunftssprache (Helfferich 2011). Die subjektiven Einstellungen der Familien sollen offengelegt werden und so eine qualitative Repräsentation ermöglichen (Kruse 2014).

Von den 316 Personen, die die vorab durchgeführte Online-Umfrage vollständig ausgefüllt hatten, erklärten sich 136 Personen im Fragebogen bereit, am zweiten Teil der Studie teilzunehmen. Aus diesen 136 Personen wurden für das Sample passende Profile gewählt. So wurden insgesamt 14 Interviews mit ausgewählten Familien der insgesamt 316 durch die Umfrage befragten Familien durchgeführt (vgl. Abbildung 7). Alle Interviewteilnehmer*innen waren nach eigener Aussage hinreichend in den Alltag ihrer Kinder integriert, um präzise Aussagen darüber tätigen zu können. Der Interviewleitfaden wurde für alle Teilnehmer*innen angewandt, wodurch ihnen größtenteils die gleichen inhaltlichen Fragen gestellt wurden. Leicht abweichende Schwerpunktsetzungen ergaben sich je nach Familienprofil und von den Eltern erwähnten Erfahrungen. Die Interviews wurden dabei mit einem Elternteil durchgeführt. Die Familien, die für die Interviews ausgewählt wurden, erfüllten bestimmte Kriterien, die durch die Analyse der in der Umfrage untersuchten Familien festgelegt wurden. Folgenden Kriterien wurden auf Grundlage der in der zuvor durchgeführten Online-Umfrage abgebildeten Kategorien ausgewählt: Familienzusammensetzung, Input innerhalb der Familie, Input außerhalb der Familie, Sprachkompetenz und Einstellung der Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache (vgl. Abbildung 7). Bei diesen Kriterien handelt es sich folglich um die wichtigsten Aspekte der Rolle der Familie für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland.

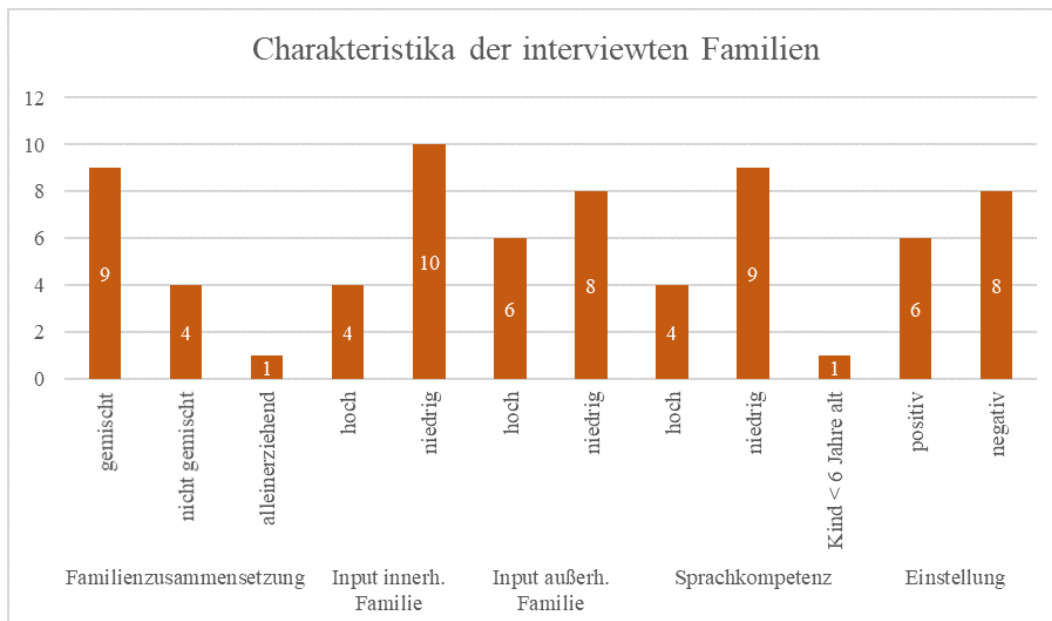


Abbildung 7. Charakteristika der qualitativen Stichprobe
Quelle: Eigene Darstellung.

a) Familienzusammensetzung

Die in der Umfrage durch die Teilnehmer*innen angegebenen Daten ermöglichten einen Rückschluss auf die Zusammensetzung der mit dem Kind zusammenlebenden Elternteile. Mittels der Variablen Geburtsland Informant*in, Nationalität 1 Informant*in, Nationalität 2 Informant*in und Geburtsland Informant*in konnte die Sprachzuweisung des*der Informant*in *spanischsprachig* oder *nicht-spanischsprachig* erfolgen. Im Anschluss wurde der*die Teilnehmer*in nach der Art des Zusammenlebens des Kindes gefragt. Bei Familien, in denen die Kinder mit beiden Elternteilen oder einem*r Partner*in zusammenleben, wurden die Teilnehmer*innen nach der Beantwortung der Fragen zu denselben Variablen für den*die Partner*in befragt: Geburtsland Partner*in, Nationalität 1 Partner*in, Nationalität 2 Partner*in, Geburtsland Partner*in. Diese wurden anschließend mit den Variablen des*der Informant*in gekreuzt. Im Falle von geschiedenen Elternteilen hatte der*die Teilnehmer*in die Möglichkeit, die Informationen nicht nur für den*die aktuelle*n Partner*in anzugeben; oben genannte Daten zu dem geschiedenen Elternteil wurden nicht erhoben. In Familien, in denen das Kind nur mit der befragten Person zusammenwohnt, wurden keine weiteren Daten zur Familienzusammensetzung abgefragt.

Zur Bestimmung der neuen Variable *Familienzusammensetzung* wurden die Angaben anschließend in *spanischsprachig* und *nicht-spanischsprachig* unterteilt, wobei diese Klassifizierung keine Aussagekraft über die tatsächlichen Spanischkenntnisse hat, sondern

lediglich Informationen über den Geburts-, Herkunfts- und Staatsangehörigkeitsstatus liefert. Die Familien wurden dann unterteilt in die beiden Familienzusammensetzungstypen

- a) gemischte Familie und
- b) nicht-gemischte Familie.

In gemischten Familien leben eine spanischsprachige Person und eine nicht-spanischsprachige Person, in nicht-gemischten Familien leben zwei spanischsprachige Personen mit dem bzw. den Kindern zusammen. Wie in Abbildung 7 und Tabelle 3 ersichtlich ist, wurden neun gemischte Familien, vier nicht-gemischte Familien und eine alleinerziehende Person ausgewählt.

a) Sprachlicher Input in Spanisch innerhalb der Familie

Zur Klassifizierung des sprachlichen Inputs innerhalb der Familie wurde unter Einbeziehung verschiedener Variablen ein Punktesystem erarbeitet, das eine Unterteilung des Inputs in hoch und niedrig ermöglicht. Folgende in der Umfrage abgefragten Variablen wurden hierfür einbezogen: Sprache zwischen Kind und geschiedenem Elternteil (sofern angegeben), Sprache zwischen Kind und Informant, Sprache zwischen Kind und Partner*in, Sprache zwischen Kind und Geschwistern, Häufigkeit der Verwendung von Spanisch zuhause, Anwesenheit eines weiteren spanischsprachigen Erwachsenen im Haushalt, der Konsum von spanischsprachigen audiovisuellen Inhalten, spanischsprachiger Musik, der Konsum spanischsprachiger Inhalte in den sozialen Medien oder im Internet und der Konsum spanischsprachiger Literatur. Je nach Ausprägung der Merkmale wurde der sprachliche Input in Spanisch innerhalb der Familie mittels eines Punktesystems in niedrig (10-22) oder hoch (23-40) unterteilt. Für die Interviews wurden zehn Familien mit niedrigem Input innerhalb der Familie und vier mit hohem Input innerhalb der Familie ausgewählt (vgl. Abbildung 7 und Tabelle 3).

b) Sprachlicher Input in Spanisch Input außerhalb der Familie

Die Ermittlung des Punktesystems zum sprachlichen Input außerhalb der Familie folgt demselben Prinzip wie dem des Inputs innerhalb der Familie. Mittels der Variablen Kontakt mit spanischsprachiger Familie (nicht im Haushalt lebend), soziale, kulturelle oder religiöse spanischsprachige Aktivitäten außerhalb von zuhause, nicht-curriculare Bildungsaktivitäten zu Spanisch außerhalb einer schulischen Einrichtung, Besuch von curricularem Spanischunterricht und Reisen ins spanischsprachige Ausland wurde der sprachliche Input außerhalb der Familie in niedrig (6-13) oder hoch (14-22) unterteilt. Wie in Abbildung 7 und

Tabelle 3 zu sehen ist, wurden insgesamt neun Familien mit niedrigem Input und fünf mit hohem Input außerhalb der Familie für die Interviews herangezogen.

c) Sprachkompetenz der Kinder in Spanisch

Die Sprachkompetenz der Kinder erfolgt über die durch die Umfrage abgefragte subjektive Einschätzung durch die Eltern und stellt folglich keine direkte Leistungsabfrage der Kompetenz der Herkunftssprecher*innen dar. Die Beurteilung der Eltern kann von der objektiven tatsächlichen Kompetenz der Kinder abweichen. Zur Ermittlung der Sprachkompetenz wurde das Gesamtniveau der Sprachkenntnisse der Kinder berechnet, indem die von den Umfrageteilnehmer*innen auf einer Skala von 1 bis 5 abgegebenen Bewertungen zu den Sprachfertigkeiten der Herkunftssprecher*innen addiert wurden. Hierfür wurden folgende Variablen einbezogen: Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Sprechkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Hörverständnis. Je nach Bewertung der Merkmale wurde die Kompetenz des Kindes in niedrig (5-18) oder hoch (19-25) unterteilt. Für die Interviews wurden vier Familien ausgewählt, die die Spanischkompetenz ihrer Kind als hoch einschätzten, neun Familien, die die Spanischkompetenz der Kinder als niedrig einstufen und eine Familie mit Kind unter 6 Jahren, dessen Sprachkompetenz folglich noch nicht bewertet werden kann, da die Kinder noch nicht zur Schule gehen (vgl. Abbildung 7 und Tabelle 3).

d) Einstellung der Eltern in Bezug auf die Herkunftssprache Spanisch

Das Kriterium zur Einstellung der Eltern zu Spanisch erfolgt durch die Klassifizierung mittels verschiedener Variablen, die bereits in oben genannten Kriterien aufgeführt werden. Sie bildet dennoch eine eigene Kategorie, da sie Hinweise zur Aufgeschlossenheit und Durchführung der Eltern bestimmter Aktivitäten gibt, die die spanische Sprache fördern können. Folgende Variablen werden berücksichtigt: der Konsum von spanischsprachigen audiovisuellen Inhalten, spanischsprachiger Musik, der Konsum spanischsprachiger Inhalte in den sozialen Medien oder im Internet, der Konsum spanischsprachiger Literatur, soziale, kulturelle oder religiöse spanischsprachige Aktivitäten außerhalb von zuhause, nicht-curriculare Bildungsaktivitäten zu Spanisch außerhalb einer schulischen Einrichtung sowie Kontakt mit spanischsprachiger Familie (nicht im Haushalt lebend). Je nach Ausprägung wurde die Einstellung der Eltern als negativ (8-20) oder positiv (21-35) bewertet. Für die Interviews wurden, wie in Abbildung 7 und Tabelle 3 zu sehen ist, sechs Familien mit einer tendenziell positiven und acht Familien mit einer eher negativen Einstellung ausgewählt.

e) Die Interviewteilnehmer*innen

In diesem Abschnitt werden die nach den vorangehenden dargestellten Kriterien der ausgewählten Familien, repräsentiert durch die an den Interviews teilnehmenden Elternteile, in ihrem soziolinguistischen und soziodemografischen Profil vorgestellt. Ihre realen Namen sowie alle weiteren Daten, die mögliche Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmer*innen zulassen könnten, werden in der gesamten Arbeit sowie in den Transkriptionen der Interviews durch anonymisierte Angaben ersetzt. Auf diese Weise wird die Einhaltung der zuvor erläuterten Maßnahmen zur Einhaltung des Datenschutzes gewährleistet.

Tabelle 3 veranschaulicht die Charakteristika der für die qualitative Erhebungsmethode ausgewählten Familienprofile im Hinblick auf die in den vorangehenden Abschnitten erläuterten Kriterien und Bewertungsskalen.

Tabelle 3. Charakteristika der qualitativen Stichprobe
Quelle: Eigene Darstellung.

Teilnehmer*in	Familienzusammensetzung	Sprachlicher Input innerhalb der Familie	Sprachlicher Input außerhalb der Familie	Sprachkompetenz des Kindes in Spanisch	Einstellung des befragten Elternteils in Bezug auf die Herkunftssprache Spanisch
1	Gemischte Familie	Niedrig (10/40)	Niedrig (11/22)	Niedrig (5/25)	Negativ (13/35)
2	Gemischte Familie	Niedrig (12/40)	Hoch (20/22)	Niedrig (11/25)	Negativ (20/35)
3	Alleinerziehend	Niedrig (21/40)	Niedrig (11/22)	Hoch (21/25)	Negativ (18/35)
4	Gemischte Familie	Niedrig (20/40)	Hoch (20/22)	Hoch (19/25)	Positiv (25/35)
5	Gemischte Familie	Niedrig (18/40)	Niedrig (11/22)	Niedrig (16/25)	Negativ (15/35)
6	Nicht-gemischte Familie	Hoch (31/40)	Hoch (15/22)	Niedrig (5/25)	Positiv (24/35)
7	Nicht-gemischte Familie	Hoch (31/40)	Hoch (21/22)	Hoch (22/25)	Positiv (29/35)
8	Gemischte Familie	Niedrig (19/40)	Niedrig (11/22)	Niedrig (15/25)	Negativ (16/35)
9	Gemischte Familie	Hoch (34/40)	Hoch (21/22)	Hoch (19/25)	Positiv (30/35)
10	Nicht-gemischte Familie	Hoch (37/40)	Niedrig (13/22)	Niedrig (16/25)	Positiv (24/35)
11	Gemischte Familie	Niedrig (19/40)	Hoch (14/22)	Niedrig (15/25)	Positiv (21/35)
12	Nicht-gemischte Familie	Niedrig (17/40)	Niedrig (8/22)	Unter 6 Jahre alt	Negativ (16/35)
13	Gemischte Familie	Niedrig (10/40)	Niedrig (12/22)	Niedrig (12/25)	Negativ (14/35)
14	Gemischte Familie	Niedrig (12/40)	Niedrig (14/22)	Niedrig (15/25)	Negativ (14/35)

Teilnehmerin 1 ist eine 39-jährige Mutter, wohnhaft in Rheinland-Pfalz. Ursprünglich in Chile geboren, kam sie im Kleinkindalter während der Pinochet-Diktatur mit ihren Eltern auf Asylsuche nach Deutschland. Heute besitzt sie die deutsche Staatsbürgerschaft und identifiziert sich auch ansonsten laut eigener Aussage eher wenig mit dem Heimatland ihrer Eltern Chile. Die Teilnehmerin ist mit einem deutschen Mann verheiratet, mit dem sie zwei gemeinsame Kinder hat. Familiensprache ist ausnahmslos Deutsch, da sie, selbst Herkunftssprecherin, Spanisch schon seit längerer Zeit nicht mehr als ihre Muttersprache bezeichnet und ihr Ehemann nur über Grundkenntnisse verfügt. Die gemeinsamen Kinder sprechen kaum Spanisch; einzelne Wörter kennen sie über den Kontakt zu ihren spanischsprachigen Großeltern. Im Interview gewährt die Teilnehmerin Einblicke in die Herausforderungen, im Alltag Spanisch mit den Kindern zu sprechen oder ihnen die Sprache über außerfamiliäre Wege näherzubringen.

Teilnehmerin 2 ist eine 46-jährige Mutter dreier Kinder, die mit ihrem deutschen Ehemann in Niedersachsen lebt. Geboren und aufgewachsen in Spanien mit einer norwegischen Mutter war ihr Alltag stets mehrsprachig, für eine Facharztausbildung zog sie mit 23 Jahren nach Deutschland, wo sie ihren heutigen Partner kennenlernte und seitdem geblieben ist. Die gemeinsamen drei Kinder wachsen bilingual auf, da die Mutter mit ihnen Spanisch spricht. Das sprachliche Zusammenleben ist dennoch mehr von der deutschen als von der spanischen Sprache geprägt. Da der Mutter mehrsprachige Kenntnisse ihrer Kinder aufgrund ihrer eigenen Kindheit immer wichtig waren, besuchen die Kinder sowohl den Schulunterricht Spanisch als auch außercurriculare *ALCE*-Kurse und pflegen auch ansonsten einen sehr intensiven Kontakt mit der spanischen Sprache, beispielsweise durch Sommerferien in Spanien oder spanischsprachige Freundschaften der Familie.

Teilnehmerin 3, 47 Jahre alt, lebt als alleinerziehende Mutter zweier Kinder in Nordrhein-Westfalen und hat mittlerweile auch ein Enkelkind, das mit Spanisch als Herkunftssprache aufwächst. Geboren als Tochter spanischer Eltern, die kurz vor ihrer Geburt nach Deutschland kamen, wuchs sie mit zwei Geschwistern als Herkunftssprecherin des Spanischen auf. Ihre eigenen Kinder haben einen Altersunterschied von zehn Jahren, weshalb die sprachliche Erziehung sehr unterschiedlich ausfiel und auch zu einer unterschiedlichen Spanischkompetenz der beiden führte: Während ihre Tochter durch die Berufstätigkeit der alleinerziehenden Mutter viel Zeit mit den spanischen Großeltern verbrachte, die Mutter dafür aber keine Ressourcen für außerschulische Unterstützung hatte, war es bei ihrem Sohn genau andersherum. Dieser hatte in seiner zehn Jahre späteren Kindheit weniger sprachlichen Input

im häuslichen Umfeld, doch besuchte dafür sowohl schulischen als auch außerschulischen Spanischunterricht. Gemeinsam hatte die sprachliche Erziehung beider Kinder jedoch einen Punkt: Sie war häufig geprägt von Partnerschaften der Mutter, die dem Bilingualismus kritisch gegenüberstanden und die Weitergabe der Herkunftssprache erschwerten.

Teilnehmerin 4 ist eine 45-jährige Mutter vierer Kinder. Vor mehr als zwanzig Jahren kam sie für eine Promotion nach Baden-Württemberg, wo sie heute noch mit ihrem deutschen Ehemann und den gemeinsamen Kindern lebt. Obwohl sie viel Spanisch mit ihren Kindern spricht, ist das Deutsche im Familienalltag dennoch präsenter. Dies kompensiert die Familie durch den wöchentlichen Besuch des schulischen Spanischunterrichts und von *ALCE*-Kursen, durch den die Mutter deutliche Verbesserungen im Spanisch ihrer Kinder bemerkte.

Teilnehmer 5, ein 41-jähriger kubanischer Vater, lebt seit über zehn Jahren mit seiner portugiesischen Frau und der gemeinsamen jugendlichen Tochter in Baden-Württemberg. Obwohl die Eltern zwar überwiegend Spanisch miteinander sprechen, ist der Alltag der Familie stark geprägt von der deutschen Sprache. Dies spiegelt sich für den Vater auch in der Spanischkompetenz seiner Tochter wider, die zwar sehr gut spricht, doch würde er sie gerne stärker fördern. Ein großes Problem in der bilingualen Erziehung sind für ihn Bildungsangebote auf Spanisch, die in seiner Wohnumgebung nicht angeboten werden.

Teilnehmerin 6 ist eine 47-jährige spanische Mutter. Vor gut zehn Jahren führten sie die Auswirkungen der Wirtschaftskrise mit ihren zwei Töchtern im Babyalter nach Sachsen, wo ihr ebenfalls spanischer Mann zu diesem Zeitpunkt schon ein halbes Jahr gearbeitet hatte und wo sie heute noch leben. Beiden Elternteilen war es sehr wichtig, dass die Kinder Spanisch sprechen, weshalb sie Deutsch in der Familienkommunikation nach eigener Aussage verboten haben. Im Gespräch erzählt die Mutter von den Herausforderungen, die dies mit sich bringt und wie sie ihnen entgegenwirkt.

Teilnehmerin 7 ist die Mutter von Teilnehmerin 3 und lebt seit mehr als vierzig Jahren in Deutschland, mittlerweile mit Enkel- und Urenkelkindern. Spanisch hielten sie und ihr spanischer Ehemann, der mittlerweile verstorben ist, stets präsent im Alltag der Kinder, da sie lange Zeit von einer baldigen Rückkehr ins Heimatland Spanien ausgingen. Die damit einhergehenden Schwierigkeiten, die sie heute in der bilingualen Erziehung ihrer Enkelkinder beobachtet, kennt sie daher aus erster Hand. Auch wenn sich mittlerweile einiges geändert haben mag und sich der Besuch der spanischen Schule in der Jugend ihrer eigenen Kinder noch

anders gestaltete als heute, ergänzt ihre Perspektive das Interview ihrer Tochter, Teilnehmerin 3, um aufschlussreiche Aspekte.

Teilnehmerin 8 ist 39 Jahre alt und ecuadorianische Mutter einer Tochter im Jugendalter. Ihren heutigen Ehemann und Vater der gemeinsamen Tochter lernte sie in Spanien kennen, wo sie die ersten Jahre nach ihrer Auswanderung aus Ecuador verbrachte. Gemeinsam mit ihm zog sie nach Bayern, wo die Familie bis heute lebt. Der Ehemann ist deutsch, verfügt aber über Grundkenntnisse in Spanisch, wodurch die Familienkommunikation trilingual auf Deutsch, Spanisch und hin und wieder auch Englisch stattfindet. Im Interview erzählt die Mutter vom sprachlichen Alltag ihrer Familie und den Herausforderungen der zweisprachigen Erziehung ihrer Tochter.

Teilnehmerin 9 ist 59 Jahre alt und wuchs selbst als Herkunftssprecherin in Deutschland auf. Während ihre eigene Kindheit sehr spanisch geprägt war, wie sie selbst sagt, war es ihr auch bei ihren eigenen, mittlerweile erwachsenen Kindern, sehr wichtig, das Spanische präsent zu halten. Sowohl der Input zuhause als auch außerhalb der Familie ist daher sehr hoch, unterstützt durch verschiedene Aktivitäten mit Bezug zur spanischen Sprache, von denen sie im Interview berichtet. Ihre Erfahrungen mit der bilingualen Erziehung ergänzt sie immer wieder durch Erinnerungen an ihr eigenes zweisprachiges Aufwachsen.

Teilnehmer 10, ein 38-jähriger Vater aus Venezuela, lebt mit seiner ebenfalls venezolanischen Frau und den gemeinsamen drei Kindern in Baden-Württemberg. Beide Elternteile sprechen hauptsächlich Spanisch mit den Kindern, weil ihnen eine ausgeprägte Spanischkompetenz ihrer Kinder sehr wichtig ist. Zuhause führen sie regelmäßig Aktivitäten mit Bezug zur spanischen Sprache durch, von denen der Vater im Interview erzählt. Auch von den Auswirkungen dieser auf die Sprachkompetenz berichtet er.

Teilnehmerin 11 ist eine 51-jährige argentinische Mutter, die seit über zwanzig Jahren mit ihrem deutschen Ehemann und den zwei gemeinsamen Kindern in Bayern lebt. Obwohl sie viel Spanisch mit diesen spricht, dominiert zuhause die deutsche Sprache. Im Interview erzählt sie von den Schwierigkeiten der bilingualen Erziehung, im Rahmen welcher sie gerne außerfamiliäre Angebote wahrgenommen hätte, was jedoch aus verschiedenen Gründen nicht möglich gewesen ist.

Teilnehmerin 12, eine 43-jährige Mutter zweier Kinder, wurde selbst als Herkunftssprecherin des Spanischen in Deutschland geboren. Den Input, den sie in ihrer

eigenen Kindheit durch ihre Eltern auf Spanisch erhalten hat, versucht sie selbst heute an ihre eigenen Kinder weiterzugeben. Allein mit ihren Kindern spricht sie zwar Spanisch, Familiensprache ist allerdings Deutsch, da ihr Ehemann über nur geringe Spanischkenntnisse verfügt. Während ihre Tochter der spanischen Sprache sehr aufgeschlossen gegenübersteht, gestaltet sich die Weitergabe der Herkunftssprache bei ihrem Sohn schwieriger. Von diesen Herausforderungen berichtet sie im Interview.

Teilnehmerin 13 ist eine deutsche Mutter, die mit ihrem Sohn und dessen peruanischen Vater, ihrem Ehemann, in Baden-Württemberg lebt. Gerne würde sie ihrem Sohn die spanische Sprache und damit Aspekte der Herkunftskultur seines Vaters mitgeben, doch da sie lediglich über Grundkenntnisse Spanisch verfügt, sieht sie die Verantwortung bei ihrem Mann. Diesem fällt die Verwendung von Spanisch mit dem Sohn aber nicht leicht, wodurch die Familie hauptsächlich Deutsch spricht und der Sohn über kaum Spanischkenntnisse verfügt. Im Interview erzählt die Mutter von den damit einhergehenden Schwierigkeiten und wie sie versucht, diese Situation zu kompensieren.

Teilnehmerin 14 ist eine kolumbianische Mutter, die seit mehr als zwanzig Jahren mit ihrem deutschen Ehemann und dem gemeinsamen jugendlichen Sohn in Deutschland lebt. Im Interview erzählt sie von ihren Erfahrungen mit der zweisprachigen Erziehung und den Auswirkungen auf ihr Kind. Neben Einblicken in den Familienalltag berichtet sie auch von Anekdoten aus der Kindheit ihres Sohnes und wie diese ihren Umgang mit dem Bilingualismus prägten.

3.2.3 *Durchführung und Auswertung*

Nach Erarbeitung des Leitfadens und der Auswahl der Familien wurden diese persönlich per E-Mail, WhatsApp oder telefonisch kontaktiert. Durch die vorherige Teilnahme an der Online-Umfrage verfügten sie über grundlegende Informationen zum Forschungsthema. In dieser zweiten persönlichen Kontaktaufnahme wurden sie erneut in Kenntnis gesetzt über den ihnen bereits durch die Umfrage vertrauten Kontext der Studie und zur Teilnahme an einem einmaligen Interviewtermin eingeladen. Neben der inhaltlichen Information wurden sie auch strukturell über die Durchführung des Interviews und einen Zeitaufwand von etwa einer Stunde bei einer vorgesehenen Dauer von circa 45 Minuten für die tatsächliche Durchführung des Interviews in Kenntnis gesetzt. Des Weiteren wurden die Teilnehmer*innen um die Wahl eines geeigneten Orts mit stabiler Internetverbindung mit geringem Risiko für Unterbrechungen oder Störungen gebeten, um einer Beeinträchtigung der Tonaufnahme entgegenzuwirken. Für die

Interviews wurde in den meisten Fällen eine Videokonferenz gewählt, um die Privatsphäre und einen möglichst geringen Aufwand für die befragte Person zu gewährleisten (Pauwels 2016: 65). Mit einigen wenigen Teilnehmer*innen wurde das Gespräch aufgrund technischer Schwierigkeiten oder persönlicher Präferenzen per Telefon geführt. Durch die schriftlich zugänglich gemachte Einwilligungserklärung sowie die Datenschutzrichtlinien wurde den Teilnehmer*innen der ausschließliche Einsatz zu Forschungszwecken ihrer mittels des Interviews erhobenen Daten versichert. Vor dem Interviewtermin waren die Teilnehmer*innen dazu verpflichtet, folgende Dokumente unterschrieben elektronisch an die Autorin zu übermitteln: 1) eine Einwilligungserklärung zur Aufnahme und anschließenden Transkription und 2) eine Auskunft über den Wunsch nach Anonymisierung ihrer Daten in der Dissertation. Die Teilnehmer*innen wurden weder finanziell noch materiell für ihre Teilnahme entschädigt.

Die Datenerhebung fand im Zeitraum vom 10.07.2023 bis 01.08.2023 statt und umfasste je ein Interview pro befragte Familie. Die Dauer dieses variierte zwischen 20 und 49 Minuten. Die Interviews wurden online über den Videokonferenzdienst *Google Meet* durchgeführt. Den Teilnehmer*innen wurden die Zugangsdaten vorab schriftlich zugeschickt. Zunächst wurde die Internet-, Ton- und Bildverbindung überprüft und die Aufnahme gestartet. Das Interview wurde in den meisten Fällen mit einem „kurzen informellen alltagskommunikativen Gespräch“ (Helfferich 2011: 177) gestartet und ging dann in eine Eingangsphase über, in der die Interviewer*in sich bei dem*r Teilnehmer*in für die Bereitschaft zur Teilnahme sowohl an der Umfrage als auch am Interview bedankt. Nach einer kurzen Vorstellung des Projekts und der Interviewer*in wurde dann nochmals mündlich auf die zuvor schriftlich eingereichte Einverständniserklärung hingewiesen und die Versicherung, ob der*die Teilnehmer*in mit der Aufzeichnung des Gesprächs einverstanden sei. Die Interviewerin weist ebenfalls auf die ungefähre Dauer des Gesprächs von 45 Minuten und die Ungezwungenheit des Gesprächs hin, sodass sich der*die Teilnehmer*in offen zu seinen Erfahrungen äußern kann, ohne Bedenken einer Bewertung zu haben. An dieser Stelle wurde der*die Teilnehmer*in auch nach seiner*ihrer Präferenz für die Gesprächssprache gefragt, wobei sie zwischen Deutsch und Spanisch wählen konnten. Die Entscheidung wurde durch die interviewte Person getroffen und über die gesamte Dauer der Befragung beibehalten. Sprachkenntnis und Kommunikationskompetenz in den das Forschungsthema betreffenden Sprachen ist insbesondere in teilweise sensiblen Interviews zu Sprachgebrauch und Einstellungen von Bedeutung, da die (durch die interviewte Person wahrgenommene) Sprachgruppenzugehörigkeit zusätzliche Sicherheit suggeriert und damit die offene Gesprächsatmosphäre gewährleistet (Pauwels 2016: 67; Williamson 1991). Die Interviews

fanden folglich in deutscher oder spanischer Sprache statt, wobei die interviewten Personen, für Mehrsprachigkeitskontexte nicht ungewöhnlich, in einigen Fällen übergangsweise die in die andere Sprache wechselten, beispielsweise um ein bestimmtes Konzept der anderen Sprache zu bezeichnen.

Auf Grundlage des Leitfadens wurde das Gespräch dann mit einer „öffnenden, erzählgenerierenden“ Einstiegsfrage (Helfferich 2011: 181) zum biografischen Hintergrund des*der Teilnehmers*in weitergeführt. Alle Gespräche wurden vollständig aufgezeichnet. Im Anschluss an die Interviews wurden die Gespräche nach den Regeln semantisch-inhaltlicher Transkriptionssysteme nach Dresing & Pehl (2011) transkribiert. Die Datenanalyse erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz mittels einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise (Kuckartz 2016; Pauwels 2016; Ritchie & Lewis 2003). Die Kriterien zur Kategorisierung wurden zunächst deduktiv auf Grundlage der theoretischen Kenntnisse erarbeitet, jedoch im Verlauf des Datenanalyseprozesses und damit anhand des Datenmaterials induktiv erweitert und ergänzt. Diese Kategorien wurden durch die theoretische Grundlage der Studie sowie die mittels der Umfrage erhobenen Daten ermittelt. Diese Vorgehensweise ist für die explorative Fragestellung besonders geeignet, während zugleich die Wiederholung redundanter Informationen aus bereits vorhandener Literatur vermieden wird.

Zunächst wurden die transkribierten Audiodateien mithilfe der Software *MAXQDA* kodiert, den Forschungsfragen zugeordnet und inhaltlich analysiert (Ritchie & Lewis 2003). Die parallel dazu angefertigten Interviewsteckbriefe, die sowohl Angaben der zuvor durch die Familien ausgefüllten Onlineumfrage als auch in den Interviews getroffenen Angaben berücksichtigen, dienten als *data display* (Helfferich 2011). Auf Grundlage dieser und der Zuordnung zu den Forschungsfragen wurden die Codes im Anschluss in sich aus den Forschungsfragen ergebende Kategorien und passende Unterkategorien eingeteilt (Miles et al. 2014). Im Anschluss wurden die Interviews nach den folgenden Hauptkategorien codiert: soziolinguistisches Profil der Herkunftssprecher*innen, Einstellungen der Eltern, innerfamiliäre sprachliche Praktiken und außerfamiliäres Sprachmanagement.

Bei dieser Methode wird ein im Voraus festgelegtes System von Kategorien genutzt, um den Text zu durchleuchten und ihn entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Dank der Erweiterung des Mayring-Modells anhand der Ergänzung der vorab definierten Kategorien während des Auswertungsprozesses ist eine noch offenere Auswertung möglich. Die Daten der Interviews werden hierbei extrahiert und nicht wie nach Mayring kodiert, was bedeutet, dass die Informationen nicht nach ihrer Position im Interview ausgewertet werden, sondern im Hinblick auf die Forschungsfragen (Gläser & Laudel 2010).

3.3 Limitationen des Forschungsdesigns

Eine der Besonderheiten der Studie liegt in der methodischen Breite des Untersuchungsdesigns, das quantitative Daten zum soziodemografischen Profil mit qualitativen Daten zur familiären Sprachpolitik der betroffenen Familien kombiniert. Gleichzeitig ist auf einige Limitationen der vorliegenden Studie hinzuweisen, die aus ihrer Disziplin spezifischen Rahmenbedingungen resultieren. Diese werden in den folgenden Abschnitten nicht nur kritisch reflektiert, sondern es wird ebenfalls dargelegt, wie diese im Forschungsdesign durch gezielte Maßnahmen systematisch berücksichtigt und ihre möglichen Auswirkungen weitgehend aufgefangen werden, sodass die Studienerkenntnisse auf einer belastbaren Basis stehen und Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung bieten.

Selektivität der Stichprobe. Trotz der Diversität der untersuchten Profile der Studienteilnehmer*innen im Hinblick auf ihr soziolinguistisches Profil und die in Erhebungsinstrument getätigten Angaben zur ihren sprachlichen Praktiken handelt es sich bei der ausgewählten Stichprobe um eine selektive Auswahl, die keinen Anspruch auf Repräsentativität für alle in Deutschland lebenden Familien mit Spanisch als Herkunftssprache erhebt. Die Ergebnisse der Studie, insbesondere im Hinblick auf den qualitativen Forschungsansatz, sind daher in erster Linie als exemplarische und kontextuelle Einblicke zu verstehen, die spezifische Dynamiken und Tendenzen innerhalb eines bestimmten Teilsegments der Studienstichprobe der Familien mit Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland abbilden. Sie ermöglichen die Betrachtung individueller familiärer bzw. elterlicher Perspektiven und ermöglichen auf diese Weise ein weiterführendes Verständnis der mehrsprachigen Realität der Stichprobe. Insbesondere die Variablen zum sozioökonomischen Profil der Teilnehmer*innen müssen dabei kritisch betrachtet werden, da sie einer möglichen Verzerrung unterliegen: Im Zuge der Migration der Teilnehmer*innen können Variablen wie beispielsweise der höchste erreichte Bildungsstand durch Herausforderungen in der Anerkennung der Titel in Deutschland erschwert sein. Die Fragen nach aktueller beruflicher Beschäftigung ergänzt diese Daten und wirkt so einer möglichen Verzerrung der Variable entgegen. Zwar weist die Stichprobe damit eine gewisse Selektivität auf; gleichzeitig erlaubt diese jedoch eine differenzierte und detaillierte Betrachtung der relevanten Sprecher*innengruppe und eröffnet zugleich Ansatzpunkte für vergleichende Studien in weiteren Kontexten.

Soziale Erwünschtheit. Die Untersuchung der familiären Sprachpolitik stellt einen sensiblen Bereich des alltäglichen Lebens der Teilnehmer*innen dar. Aus diesem Grund muss die Limitation der sozialen Erwünschtheit als mögliches Risiko für die Studie berücksichtigt werden, da eine unbewusste bzw. unter Umständen bewusste Antwortverzerrung der Studienteilnehmer*innen in einem Befragungssetting durch das Bedürfnis nach positiver Bewertung nicht auszuschließen ist. Dies kann dazu führen, dass die Studienteilnehmer*innen ihre Einstellungen oder Praktiken in Bezug auf die Herkunftssprache nicht korrekt wiedergeben, um ein möglichst vorteilhaftes Bild ihrer bilingualen Erziehung und familiären Sprachpolitik zu vermitteln. Um dieser Limitation systematisch vorzubeugen, wurden zwei Maßnahmen umgesetzt: Erstens erfolgte die Auswertung und Präsentation sämtlicher Daten vollständig anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die Studienteilnehmer*innen möglich sind. Zweitens wurde in der Kontaktaufnahme mit den Studienteilnehmer*innen bewusst darauf verzichtet, die Verwendung der Herkunftssprache als Teilnahmekriterium vorauszusetzen. Stattdessen wurden die Teilnehmer*innen um ihre Studienteilnahme gebeten, wenn ihre Familie in Deutschland lebt und das Kind bzw. die Kinder in Deutschland mit Spanisch aufwächst bzw. aufgewachsen ist, ohne in der Studienbeschreibung der Teilnahmeeinladung auf die tatsächliche Verwendung der Herkunftssprache einzugehen.

Validität elterlicher Selbsteinschätzung. Eine zentrale Limitation der Studie besteht in der potenziellen Verzerrung subjektiver Wahrnehmungen seitens der Befragten, insbesondere wenn die beschriebenen Erfahrungen zeitlich zurückliegen (Goodson & Sikes 2001). Die ermittelten elterlichen Einstellungen und Selbstauskünfte zum Sprachgebrauch geben aus diesem Grund nicht zwangsläufig verlässlichen Aufschluss über tatsächliche sprachliche Praktiken oder über das konkret umgesetzte Sprachmanagement im familiären Alltag der untersuchten Teilnehmer*innen. Insbesondere in mehrsprachigen Kontexten können erhebliche Diskrepanzen zwischen sprachideologischen Überzeugungen, angegebener Sprachpolitik und tatsächlich durchgeführtem Sprachverhalten auftreten (Curdts-Christiansen 2016; De Houwer 1999a; Gharibi & Seals 2019; King 2000; Schwartz 2008; Pauwels 2016). Während viele Eltern die Bedeutung der Herkunftssprache für die identitätsbezogene Entwicklung ihrer Kinder betonen und den Wunsch äußern, diese weiterzugeben, zeigt sich in der Praxis nicht immer eine konsistente oder systematische Umsetzung entsprechender sprachförderlicher Maßnahmen (Slavik 2001). Diese Limitation in Form einer möglicherweise subjektiven Wahrnehmung liefert wertvolle Einblicke in die elterlichen Handlungslogiken: Sie machen sichtbar, wie Eltern ihre sprachlichen Praktiken planen, rechtfertigen und in ihren Alltag integrieren. Damit tragen

die Daten wesentlich zum Verständnis der Dynamiken der familiären Sprachpolitik in der intergenerationalen Weitergabe von Herkunftssprachen bei.

Rekrutierungsbias. Ein weiterer möglicher Verzerrungsfaktor ergibt sich aus der Art der Rekrutierung der Studienteilnehmer*innen. Durch die Bekanntmachung der Studie ausgehend von der Universität Heidelberg ist auf drei mögliche Verzerrungsfaktoren hinzuweisen: Einerseits ist davon auszugehen, dass verhältnismäßig viele Teilnehmer*innen in und um die Stadt Heidelberg an der Studie teilgenommen haben. Dies lässt sich teilweise auch in den Studienergebnissen erkennen, nach denen knapp ein Viertel (23 %) der Teilnehmer*innen in Baden-Württemberg leben. Nahezu ebenso viele Teilnehmer*innen wohnen allerdings auch in Nordrhein-Westfalen, womit die Stichprobe eine regionale Ausgewogenheit und der regionale Rekrutierungsbias keine nennenswerte signifikante Verzerrung darstellt (siehe hierzu Kapitel 4.1.1).

Weiterhin ist eine Überrepräsentiertheit akademischer Profile als verzerrender Faktor zu erwähnen. Auch wenn die Studie bevölkerungsübergreifend über verschiedene Wege, wie Social Media, sprachliche, soziale und kulturelle Veranstaltungen und akademische Institutionen, verbreitet wurde, haben überwiegend Familien mit akademischem Hintergrund bzw. hohem Bildungsabschluss an der Studie teilgenommen. In nahezu jedem befragten Haushalt (97 %) verfügt mindestens ein Elternteil über einen Universitäts- bzw. einen vergleichbaren akademischen Abschluss. Dies spiegelt sich ebenfalls im überdurchschnittlich hohen Einkommensniveau der untersuchten Haushalte wieder, von denen mehr als die Hälfte (56 %) über mehr als 4.200€ Nettoeinkommen verfügt.

Insbesondere die Verbreitung über Netzwerke, soziale Gruppen und akademische Institutionen rund um die spanische Sprache stellt einen weiteren möglichen Verzerrungsfaktor dar. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass in diesen Gemeinschaften hauptsächlich Personen aktiv sind, die ein bewusstes Interesse an der Beibehaltung der Herkunftssprache haben. Familien, die Spanisch nicht weitergeben, konnten über diese Medien eventuell nicht erreicht werden und in der Stichprobe möglicherweise unterrepräsentiert sein. Die Studienerkenntnisse sind daher vor dem Hintergrund dieser potenziellen Stichprobenverzerrung zu interpretieren.

4. ERGEBNISSE UND DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die empirisch durch Umfrage und Interviews erhobenen Daten systematisch im Hinblick auf die zuvor erläuterten Forschungsfragen sowie die für die Analyse ausgewählten Kategorien ausgewertet. Die Ergebnisse der Studie gliedern sich in vier Kapitel, die die Forschungsfragen beantworten. Um die Familie in ihrer Funktion als primäres Sprachsozialisationszentrum für die Weitergabe der Herkunftssprache zu untersuchen, werden in Kapitel 4.1 zunächst die Ergebnisse zum soziolinguistischen Profil der Stichprobe dargestellt. Der Abschnitt unterteilt sich dabei in eine deskriptive Analyse der befragten Stichprobe, der Elternteile, einerseits und andererseits der Herkunftssprecher*innen, den Kindern der befragten Elternteile. Letzteres Profil bildet im Grunde genommen das Endprodukt der intergenerationalen Weitergabe. Dass es das erste Unterkapitel des Ergebnisteils bildet, lässt sich damit begründen, dass es erstens die Ergebnisse der folgenden Kapitel kontextualisiert und zweitens, im Gegensatz zu den Folgekapiteln, konkrete Charakteristika der Herkunftssprecher*innen selbst abbildet. Die folgenden Kapitel hingegen beleuchten zentrale Aspekte der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache aus der Perspektive der familiären Sprachpolitik. Das soziolinguistische Profil der Herkunftssprecher*innen setzt sich damit aus drei Säulen zusammen, deren Ergebnisse in den darauffolgenden Kapiteln dargestellt werden: Kapitel 4.2 beleuchtet die elterlichen Ideologien und Einstellungen zur Weitergabe der Herkunftssprache. In Kapitel 4.3 werden die von den Eltern getroffenen Maßnahmen zur intrafamiliären Sprachpolitik dargestellt. Kapitel 4.4 schließlich legt die von den Eltern durchgeführten Aktivitäten zum extrafamiliären Sprachmanagement offen.

4.1 Soziolinguistisches Profil der Stichprobe

Die folgenden Abschnitte beleuchten das soziodemografische und linguistische Profil der an der Umfrage teilnehmenden 316 Elternteile von Herkunftssprecher*innen. Zunächst werden die Teilnehmer*innen in ihren demografischen Eigenschaften vorgestellt, anschließend werden linguistische Charakteristika erläutert. Die Betrachtung der soziodemografischen Merkmale der Stichprobe ermöglicht eine Analyse der Haushalte, in denen die Herkunftssprecher*innen aufwachsen und damit der Bedingungen, unter denen die Herkunftssprache innerhalb des Haushalts intergenerational weitergegeben wird. Die Zusammensetzung des Haushalts beeinflusst grundlegend die familiäre Sprachpolitik, also die getroffenen Maßnahmen einer Familie zur Weitergabe der Herkunftssprache, und schließlich auch den sprachlichen Input, den die Herkunftssprecher*innen in der Herkunftssprache erhalten (Guardado 2018; King et al.

2008; Montrul 2015). Die hier dargestellten Ergebnisse der Stichprobe unterteilen sich in Daten zum soziodemografischen Profil einerseits und Daten zum linguistischen Profil der befragten Elternteile andererseits.

4.1.1 Befragte Elternteile

In den folgenden Abschnitten wird das soziodemografische Profil der in der Umfrage befragten Elternteile beleuchtet. Zur Stichprobe wurden Daten zu den Variablen Alter, Geschlecht, Wohnort, Geburtsland, Aufenthaltsdauer, Migrationsmotive und zum sozioökonomischen Profil der befragten Elternteile und gegebenenfalls der Partner*innen erhoben. Diese werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

a) Alter

Das Durchschnittsalter der Teilnehmer*innen der Online-Umfrage beträgt 44 Jahre. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die meisten der befragten Personen (72 %, n=226) zwischen 30 und 49 Jahre alt sind, wobei die Gruppe der 40- bis 49-Jährigen den größten Anteil ausmacht (41 %, n=128). Damit spiegeln die Studienergebnisse das durch das Statistische Bundesamt ermittelte Durchschnittsalter der spanischsprachigen Einwanderung am Stichtag 1. Januar 2025 von 38,8 Jahren wider (Statistisches Bundesamt 2025b). Die Ergebnisse der durchgeführten Studie bestätigen weiterhin auch die durch Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) beschriebene Altersstruktur der spanischsprachigen Einwanderung in Deutschland wider, die das Durchschnittsalter spanischsprachiger Einwanderer*innen im Jahr 2019 auf 42,8 Jahre beziffert (vgl. Abbildung 8).

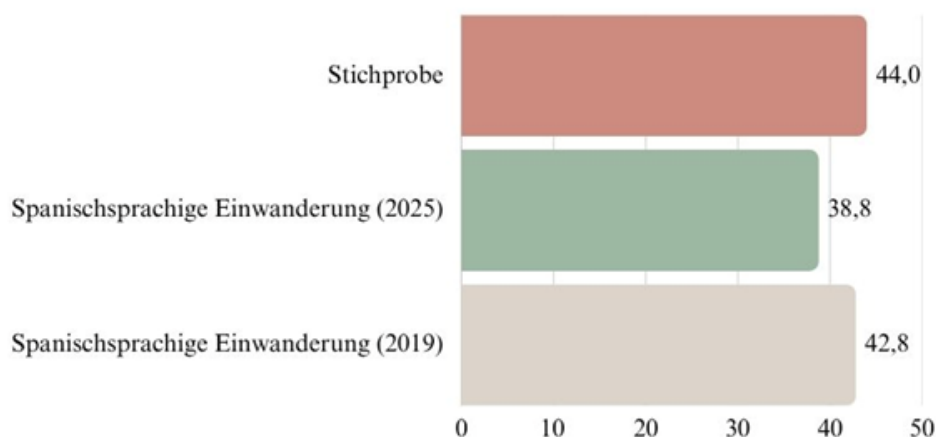


Abbildung 8. Durchschnittsalter in Bevölkerung und Stichprobe.
Quelle: Eigene Ausarbeitung nach Statistisches Bundesamt (2025)

Auch wenn sich das Durchschnittsalter demnach von 2019 auf 2025 reduziert hat, lassen sowohl die Studienergebnisse als auch die Erhebungen des Statistischen Bundesamt der letzten Jahre eine junge Bevölkerungsgruppe von Einwanderer*innen vermuten. Dies könnte darauf hindeuten, dass die spanischsprachige Migration nach Deutschland größtenteils aus Personen im erwerbsfähigen Alter besteht, die folglich potenziell aktiv in das Gesellschafts-, insbesondere das Arbeitsleben eingebunden ist. Die Betrachtung der Altersstruktur ist insofern relevant, da sie zahlreiche Hinweise auf die familiären Rahmenbedingungen liefert, in denen die Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland aufwachsen. Ein überwiegender Anteil von Einwanderer*innen im erwerbsfähigen Alter könnte darauf hindeuten, dass ökonomische Faktoren eine zentrale Rolle in der Entscheidung zur Migration spielen.

b) Geschlecht

Auch im Hinblick auf die Geschlechterverteilung lässt die Untersuchungsstichprobe eine klare Tendenz erkennen (vgl. Abbildung 9): Die deutliche Mehrheit der Teilnehmer*innen ist weiblich (79 %, n=251). Bei ihnen handelt es sich um die Mütter der Herkunftssprecher*innen. 20 % (n=62) der teilnehmenden Elternteile sind männlich, also die Väter der Herkunftssprecher*innen, und 1 % (n=3) der Stichprobe nimmt eine andere familiäre Rolle ein. Auch dieses Merkmal der Stichprobe stimmt mit den demografischen Merkmalen der spanischsprachigen Migration in Deutschland überein: Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) beschreiben eine Tendenz zu einem leicht erhöhten Frauenanteil unter spanischsprachigen Einwanderer*innen. Dieses Merkmal rührt hauptsächlich von Einwandererinnen aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas, während es sich im Gegenzug bei der Gruppe aus Spanien hauptsächlich um Männer handelt (Loureda et al. 2020b, 2022). Insgesamt sind dabei 51 % der spanischsprachigen Einwanderer*innen weiblich und 49 % männlich (Statistisches Bundesamt 2025b).

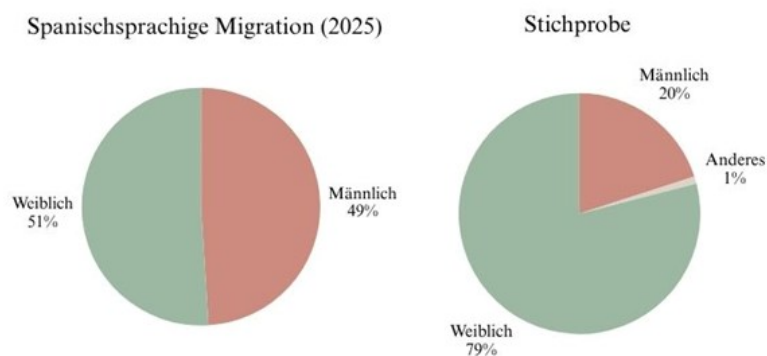


Abbildung 9. Geschlechterverteilung in Bevölkerung und Stichprobe
Quelle: Eigene Ausarbeitung nach Statistisches Bundesamt (2025)

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Migration nach Deutschland spiegeln sich damit auch in der Zusammensetzung der hier betrachteten Stichprobe wider, wobei die weibliche Tendenz der Umfrageteilnehmer*innen deutlich stärker ausgeprägt als die der spanischsprachigen Migration ist (vgl. Abbildung 9).

Abgesehen von dem möglichen Zusammenhang, dass mehr Frauen an der Studie teilgenommen haben, weil die spanischsprachige Einwanderung in Deutschland tendenziell weiblich dominiert ist, kann weiterhin die auch im 21. Jahrhundert noch weit verbreitete gesellschaftliche Wahrnehmung der Frau bzw. Erwartungshaltung an die Mutter als hauptverantwortliche Person für Kinderbetreuung und Spracherwerb (Souza 2015; Pauwels 2016) bzw. durch Studien wie beispielsweise Doquin de Saint-Preux et al. (2025) oder Giménez & Masid Blanco (2025) bestätigte zentrale Rolle für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache als mögliche Ursache in Betracht gezogen werden. Dies zeigten verschiedene Untersuchungen von beispielsweise King & Fogle (2006a) oder auch Kirsch (2012), die zwar Familien von Herkunftssprecher*innen befragten, in der Realität jedoch primär Mütter von diesen teilnahmen (siehe hierzu auch Kapitel 3.1.2). Diese in der Stichprobe beobachtete Teilnahme von überwiegend Müttern könnte also möglicherweise auf einen verhältnismäßig starken ideologischen und sprachpraktischen Einfluss der Mütter in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache hinweisen.

c) Geografische Verteilung in Deutschland

In Bezug auf die geografische Verteilung lässt sich in der Stichprobe eine deutliche Tendenz erkennen: Etwa die Hälfte der befragten Familien (43 %, n=124) lebt in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Berlin, Bayern und Niedersachsen stellen ebenfalls häufige Bundesländer dar, in denen die Befragten wohnen. Tabelle 4 illustriert die geografische Verteilung der Umfrageteilnehmer*innen und kontrastiert sie mit der spanischsprachigen Migration in Deutschland insgesamt.

Die ersten beiden Spalten zeigen die Anzahl der Teilnehmer*innen pro Bundesland sowie deren prozentualen Anteil an der Gesamtstichprobe (n=316). Die letzten beiden Spalten geben die Anzahl der spanischsprachigen Migrant*innen pro Bundesland sowie deren prozentualen Anteil an der gesamten spanischsprachigen Migrationsbevölkerung in Deutschland im Jahr 2025 an (354.270) an. Der Großteil der Teilnehmer*innen der Umfrage lebt in Baden-Württemberg (23 %), Nordrhein-Westfalen (19 %) und Berlin (12 %).

Tabelle 4. Geografische Verteilung der quantitativen Stichprobe (2023) und der spanischsprachigen Migration insgesamt in Deutschland (2025)
Quelle: Eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt (2025)

Bundesland	Teilnehmer*innen	%	Spanischsprachige Migration	%
Baden-Württemberg	74	23%	45.120	13%
Bayern	36	11%	53.065	15%
Berlin	38	12%	35.760	10%
Brandenburg	0	0%	3.630	1%
Bremen	23	7%	3.535	1%
Hamburg	5	2%	14.610	4%
Hessen	20	6%	41.655	12%
Mecklenburg-Vorpommern	1	0%	2.100	1%
Niedersachsen	34	11%	29.515	8%
Nordrhein-Westfalen	60	19%	81.615	23%
Rheinland-Pfalz	11	3%	13.065	4%
Saarland	0	0%	2.145	1%
Sachsen	13	4%	17.115	5%
Sachsen-Anhalt	0	0%	2.220	1%
Schleswig-Holstein	1	0%	6.320	2%
Thüringen	0	0%	2.800	1%
Insgesamt	316		354.270	

Dieses Bild korreliert weitgehend mit der Verteilung der spanischsprachigen Einwanderer*innen in Deutschland: 90 % von ihnen leben aktuell in den sieben demografisch stärksten der insgesamt sechzehn Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Berlin, Niedersachsen und Hamburg (Loureda et al. 2020b: 180, 2022: 42; Statistisches Bundesamt 2025b). Diese Korrelation bestätigt die Annahme, dass insbesondere neu zugewanderte Migrant*innen aufgrund der wirtschaftlichen und gemeinschaftlichen Möglichkeitsvielfalt überwiegend in urbanen Räumen leben, was sich im Zusammenhang mit der spanischsprachigen Migration an der Präsenz dieser in Städten wie Berlin, München oder Hamburg erkennen lässt (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 48). Dass besonders Baden-Württemberg, und nicht wie in der Betrachtung der gesamten spanischsprachigen Migration Nordrhein-Westfalen, das beliebteste Ziel darstellt, lässt sich auf die Methodik der Studienbekanntmachung zurückführen. Durch die Vermittlung ausgehend von der Stadt Heidelberg, wo das Promotionsprojekt angesiedelt ist, ist davon auszugehen, dass in diesem Raum verhältnismäßig viele Teilnehmer*innen von der Studie erfahren und teilgenommen haben.

d) Geburtsland und Sprachkenntnisse

In Bezug auf die Herkunft der Studienteilnehmer*innen ist der Anteil ausgeglichen an Teilnehmer*innen, die in Lateinamerika geboren sind (45 %, n=142) und Personen, die in Spanien geboren sind (44 %, n=139). Unter den lateinamerikanischen Ländern bilden Kolumbien (13 %) und Argentinien (8 %) die wichtigsten Herkunftsländer. 10 % der Teilnehmer*innen sind in Deutschland geboren (n=31).

Diese Ergebnisse zur Herkunft der Umfrageteilnehmer*innen bestätigen weitgehend die demografischen Muster der spanischsprachigen Migration nach Deutschland. Die ausgewogene Verteilung der Herkunft der Teilnehmer*innen auf die Geburtsländer Spanien und die verschiedenen spanischsprachigen Länder Lateinamerikas unterstreicht die zwei Hauptströme der spanischsprachigen Migration: einerseits die seit den 1960er Jahren durch die Gastarbeiterbewegung geprägte Migration aus Spanien und andererseits die vor allem in den vergangenen Jahrzehnten zunehmende Einwanderung aus Lateinamerika (Loureda et al. 2020a, 2020b, 2022; Ramos Méndez-Sahlander 2018). Bemerkenswert ist, dass Spanien als einzelnes Herkunftsland fast die Hälfte der Stichprobe der Studie repräsentiert, was seine historische Rolle als Hauptquelle spanischsprachiger Einwanderung nach Deutschland unterstreicht.

Weiterhin werden auch die durch Loureda et al. (2020b: 35) am häufigsten vertretenen lateinamerikanischen Herkunftsländer Kolumbien und Argentinien in den Umfrageergebnissen bestätigt (je 13 % und 8 %). Die zentrale Rolle Mexikos als Herkunftsland in der Gesamtbetrachtung der spanischsprachigen Migration nach Deutschland spiegelt sich dagegen nicht in den Ergebnissen der Herkunft der Studienteilnehmer*innen wider. Dieses Ungleichgewicht könnte auf eine möglicherweise unvollständige Abbildung der in Deutschland vorherrschenden Muster der spanischsprachigen Einwanderung in der durchgeführten Studie hinweisen. Zusammenfassend ermöglichen die Ergebnisse der Herkunft der Umfrageteilnehmer*innen Rückschlüsse auf die geografische und historische Vielfalt der spanischsprachigen Migration in Deutschland und bestätigen die zentrale Rolle von Spanien, Kolumbien und Argentinien als wichtigste Herkunftsländer der spanischsprachigen Einwanderung nach Deutschland.

In der Umfrage wurden die Teilnehmer*innen zur Charakterisierung der Familienstruktur der Stichprobe auch um Angaben zu den mit ihnen zusammenlebenden Partner*innen gebeten. Hier zeigt sich im Gegensatz zu den Herkunftsländern der Teilnehmer*innen, dass deren Partner*innen in der überwiegenden Mehrheit aus Deutschland (58 %) stammen. Danach folgen in Spanien oder einem anderen Land (je 13 %) geborene Partner*innen. Folglich stellen gemischte Partnerschaften, bestehend aus einer in Deutschland

und einer in einem spanischsprachigen Land geborenen Person (56 %), die Mehrheit dar. Weitere 12 % leben in einer Partnerschaft zwischen einer in einem spanischsprachigen Land geborenen Person und einer Person, die weder in einem deutsch- noch spanischsprachigen Land geboren ist. 26 % der Teilnehmer*innen leben in einer Partnerschaft, in der beide Personen aus einem spanischsprachigen Land stammen. 6 % der Teilnehmer*innen leben in einer Partnerschaft, in der keiner von beiden in einem spanischsprachigen Land geboren wurde. Bei dieser Art von Partnerschaft handelt es sich wahrscheinlich um Paare, in denen mindestens ein Elternteil bereits selbst in zweiter oder späterer Generation in Deutschland lebt.

Dass die meisten der befragten Teilnehmer*innen in gemischten Partnerschaften zwischen einer aus Deutschland und einer aus einem spanischsprachigen Land stammenden Person leben, bestätigt das von Loureda et al. (2020b) und Valero Fernández et al. (in Vorbereitung) beschriebene Phänomen der gemischten Familien. Sie ermittelten, dass 55 % der verheirateten spanischsprachigen Einwanderer*innen aus Spanien mit einer Person mit deutscher Staatsangehörigkeit verheiratet sind; unter den Einwanderer*innen aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas beträgt dieser Anteil 70 % (Statistisches Bundesamt 2025a). Dies bedeutet, dass der Großteil der in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen in gemischten Ehen aufwächst (Valero Fernández et al. in Vorbereitung; Loureda et al. 2020b). Dass eine solche Familienkonstellation rein sprachlich gesehen grundsätzlich negative Auswirkungen auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache hat, wurde mehrfach nachgewiesen (De Houwer 2007; Loureda et al. 2023: 40; Moreno Fernández et al. 2025).

Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Antworten der Umfrageteilnehmer*innen zu den in der Familie gesprochenen Sprachen wider. Die Ergebnisse deuten auf eine Asymmetrie in den Spanischkenntnissen der Elternteile hin, da es sich in den meisten Fällen um die Muttersprache eines Elternteils handelt, die der andere Elternteil nur in begrenztem Umfang beherrscht. Es lässt sich festhalten, dass der Großteil in gemischten Partnerschaften lebt mit zwei Elternteilen, die unterschiedliche Sprachen sprechen. Fast alle befragten Elternteile (96 %) geben Spanisch als ihre Muttersprache an. Von diesen bezeichnen 67 % Spanisch als ihre einzige Muttersprache, während die restlichen Teilnehmer*innen zwei- oder dreisprachig sind. Nur 4 % geben Deutsch als ihre einzige Muttersprache an. Diese Beobachtung ist auch in den Angaben der befragten Personen zu ihrem Spanischniveau zu erkennen: Nur 5 % der Befragten gaben ein mittleres oder grundlegendes Spanischniveau an. Die restlichen Personen sprechen Spanisch als Muttersprache (84 %) oder verfügen über ein fortgeschrittenes Niveau (11 %).

Deutlich anders verhält es sich in der Betrachtung der sprachlichen Charakteristika der Partner*innen der befragten Elternteile. Lediglich 28 % der nicht-spanischsprachigen Elternteile verfügen nach eigenen Angaben über ein mittleres oder grundlegendes Spanischniveau. Für lediglich 35 % aller Partner*innen ist Spanisch die Muttersprache. Dadurch verfügen die Partner*innen insgesamt über geringere Spanischkenntnisse als die befragten Elternteile selbst.

Die Sprachkenntnisse der Studienteilnehmer*innen und ihrer Partner*innen sind asymmetrisch. Es handelt sich grundsätzlich um nicht förderliche Bedingungen für die Verwendung des Spanischen zur Kommunikation innerhalb der Familie. Es liegt auf der Hand, dass die Herkunftssprache in gemischten Familienverhältnissen schwieriger weiterzugeben ist, da die Herkunftssprecher*innen durch den nicht spanischsprachigen Elternteil und folglich die häufigere Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, also Deutsch, weniger Input in ihrer Herkunftssprache erhalten (De Houwer 2007; Pauwels 2016). Dieses Phänomen bestätigen auch Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) ausgehend von den Daten des Mikrozensus 2019 zu den hauptsächlich innerhalb der deutschen Haushalte verwendeten Sprachen, nach denen nur in 26 % der Familien, in denen eine spanischsprachige Person oder ein Nachkomme von ihr lebt, auch wirklich in erster Linie die spanische Sprache, und nicht Deutsch oder eine andere Sprache, in der Familienkommunikation verwendet wird.

e) Aufenthaltsdauer, Migrationsmotive und sozioökonomisches Profil

In Bezug auf die Aufenthaltsdauer der Studienteilnehmer*innen fällt auf, dass die ältere Migration gegenüber der jüngeren Einwanderung überwiegt: Etwas mehr als die Hälfte der Befragten lebt seit mehr als zehn Jahren ($n=78$, 27 %), zum Teil sogar seit mehr als zwanzig Jahren in Deutschland ($n=74$, 26%). Nur 21 % leben erst seit eher kurzer Zeit, seit weniger als fünf Jahren, in Deutschland ($n=59$, 21 %). Der Anteil zwischen Teilnehmer*innen, die nicht planen, in ihr Herkunftsland zurückzukehren ($n=158$, 55 %), und Teilnehmer*innen, die kurz- oder langfristig zurück in das Herkunftsland ziehen möchten ($n=45$ %), ist ausgeglichen.

Dieses Bild weicht von den aktuellen Daten zur Aufenthaltsdauerstruktur spanischsprachiger Einwanderer*innen zum Stichtag 1. Januar 2025 ab, die ergeben, dass mehr als die Hälfte (56 %) der Gruppe seit weniger als zehn Jahren in Deutschland leben (Statistisches Bundesamt 2025b). Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangten auch Loureda et al. (2020b) anhand der Daten aus dem Jahr 2019, als 44 % der Gruppe seit rund fünf Jahren und 57 % seit weniger als zehn Jahren in Deutschland lebten.

Dass die durch die Studie erhobenen Daten von der breiteren, statistischen Analyse durch Loureda et al. (2020b) zur spanischsprachigen Einwanderung abweichen, lässt sich darauf zurückführen, dass an der Datenerhebung der vorliegenden Studie Eltern von (zum Teil auch schon erwachsenen) Herkunftssprecher*innen teilgenommen haben. Einwanderer*innen ohne Kinder sind in der Studie nicht berücksichtigt. Die dargestellte methodische Differenz resultiert in einer Beleuchtung unterschiedlicher Gruppen der spanischsprachigen Bevölkerung in Deutschland. Die Tatsache, dass die Studie eine spezifische Gruppe beleuchtet, zeigt die Vielfalt der Migrationsrealitäten, lässt jedoch keine direkten Rückschlüsse auf die gesamte Gruppe spanischsprachiger Einwanderer*innen in Deutschland zu.

Unter den Migrationsmotiven der befragten Personen stellen sich persönliche Motivationen, wie die Gründung einer Familie (n=74, 26 %) und die Zusammenführung von Familienmitgliedern (n=57, 20 %), als wichtigste Gründe für die Migration spanischsprachiger Personen nach Deutschland heraus. Gleich an zweiter Stelle folgt der Faktor Beschäftigung, aus dem heraus sich die Familien zu einer Auswanderung nach Deutschland entschieden (n=105, 37 %).

Diese Priorisierung familiärer Beweggründe deckt sich mit den Ergebnissen von Loureda et al. (2020b) und Loureda & Moreno Fernández et al. (2022), die bereits 2019 persönliche familiäre Beziehungen als wichtigsten Migrationsantrieb für die spanischsprachige Einwanderung nach Deutschland identifizierten und die auch die Ergebnisse des Mikrozensus 2023 bestätigen. Für die Hälfte der Einwanderung aus spanischsprachigen Ländern nach Deutschland (50 % im Jahr 2023), insbesondere für Migrant*innen aus Spanien (39 % im Jahr 2023), stellt die Gründung bzw. Zusammenführung ihrer Familie das Hauptmotiv ihrer Migration dar (Statistisches Bundesamt 2024).

Im Jahr 2019 waren diese Motive noch wichtiger für die spanischsprachige Einwanderung: Damals gab mehr als die Hälfte (53,4 %) der spanischsprachigen Einwanderer*innen die Gründung oder Zusammenführung ihrer Familie als Motiv für ihre Migration an. Besonders für Migrant*innen aus Spanien ist dieser Grund nach wie vor zentral, scheint aber tendenziell leicht abzunehmen, wie die Daten von 2023 vermuten lassen.

Anhand sozioökonomischer Faktoren lässt sich die befragte Gruppe in der oberen Mittelschicht verordnen. Im Hinblick auf das Bildungsniveau der Teilnehmer*innen fällt auf, dass in nahezu jedem Haushalt (97 %) mindestens ein Elternteil über einen Universitäts- bzw. einen ähnlichen Abschluss verfügt. Diese Tendenz spiegelt sich auch im Einkommensniveau der Haushalte wieder, bei denen mehr als die Hälfte der befragten Familien (56 %) angab, mehr als 4.200€ Netto pro Monat zu verdienen. Dennoch sind auch die mittleren (34 %) und unteren

(10 %) Einkommensklassen repräsentiert, allerdings deutlich weniger vertreten. 83 % der befragten Personen sind in einem Unternehmen angestellt oder selbstständig tätig. Alle Punkte bestätigen das durch Loureda et al. (2020b) und Valero Fernández et al. (in Vorbereitung) ermittelte hohe sozioökonomische Profil der Gruppe, das die spanischsprachigen Einwanderer*innen als eine gut in den deutschen Arbeitsmarkt integrierte Gruppe beschreiben. Auch in der deutschlandweiten Betrachtung ist mit 70 % der Großteil der zwischen 18- und 65-Jährigen angestellt oder selbstständig aktiv (Valero Fernández et al. in Vorbereitung; Loureda et al. 2020b: 63). Das monatliche Netto-Einkommen der Stichprobe ist nur bedingt vergleichbar, da dieses in der Umfrage nicht pro Person, sondern pro Haushalt erhoben wurde. Dennoch ist davon auszugehen, dass es sich im oberen Durchschnitt einordnet und den Familien, zumindest aus wirtschaftlicher Perspektive, den Zugang zu zusätzlichen Fördermaßnahmen in der Herkunftssprache ermöglicht (Doyle 2013; Okita 2002).

4.1.2 *Herkunftssprecher*innen*

Die Umfrage ermöglichte zudem die Erhebung von soziodemografischen und soziolinguistischen Daten zu Herkunftssprecher*innen des Spanischen, welche auf Basis der durch die Eltern getroffenen Angaben zu ihren Kindern gewonnen wurden. Der Fokus liegt auf der Untersuchung zentraler Aspekte ihrer sprachlichen Biografien und ihres Sprachgebrauchs. Dabei werden zunächst die linguistischen Merkmale der Gruppe präsentiert, wobei spezifische Charakteristika wie Vokabular, Orthographie, Satzbau, Aussprache aber auch linguistische Phänomene wie beispielsweise das *Code-Switching* oder der Einfluss der deutschen Sprache berücksichtigt werden. Des Weiteren erfolgt eine Beschreibung ihrer sprachlichen Kompetenzen in der spanischen Sprache, die auf Grundlage der durch die Eltern erfolgten Angaben zu Kommunikationsfähigkeit, Verständnis und Literalität erfolgt.

a) Geburtsland

Die absolute Mehrheit der Kinder der befragten Personen, die Herkunftssprecher*innen (71 %), sind in Deutschland geboren. Bei ihnen handelt es sich folglich mit hoher Wahrscheinlichkeit um die zweite oder weiter zurückliegende Generation, deren Eltern oder möglicherweise (Ur-)großeltern nach Deutschland einwanderten. Alle anderen Kinder der Stichprobe (29 %) wurden in Ländern Lateinamerikas (13 %), Spanien (10 %) oder anderen Ländern (6 %) geboren und kamen zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens nach Deutschland; bei ihnen handelt es sich folglich um Einwanderer*innen der Generation 1.5.

b) Alter

Die Altersverteilung der Stichprobe ist insgesamt heterogen, wobei knapp die Hälfte (45 %) der Kinder der befragten Personen zwischen sechs und vierzehn Jahren alt ist. Ein Drittel (31 %) der Kinder ist jünger als sechs Jahre, wodurch eine zuverlässige Beurteilung ihrer Sprachkompetenz erschwert wird. Älter als 18 Jahre sind lediglich 16 % der Kinder der befragten Personen. Eine mögliche Erklärung für den deutlichen Anteil minderjähriger Kinder in der Stichprobe liegt in der Verbreitung der Studie in gemeinschaftlichen Einrichtungen und bilingualen Bildungsinstitutionen mit Schwerpunkt Spanisch. Da diese sich grundsätzlich eher an Eltern jüngerer Kinder richten, erklärt dies auch, warum überwiegend Personen mit Kindern unter 18 Jahren an der Umfrage teilgenommen haben. Weiterhin deckt sich dieses Ergebnis mit bestehenden Erkenntnissen zur demografischen Struktur der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland: Da die Mehrheit der Einwanderer*innen aus spanischsprachigen Ländern erst vor kurzer Zeit, also in den vergangenen zehn Jahren nach Europa bzw. Deutschland gekommen ist, handelt es sich bei den meisten ihrer Nachkommen ebenfalls um eine tendenziell junge Gruppe, von der knapp die Hälfte jünger als 18 Jahre ist. Besonders deutlich äußert sich diese Tendenz bei Nachkommen von Einwanderer*innen aus lateinamerikanischen Ländern berücksichtigt werden, von denen 65 % noch nicht das 18. Lebensjahr erreicht haben (Loureda 2023: 22). Die Übereinstimmung der Studienergebnisse und der theoretischen Erkenntnisse zeigt, dass es sich bei der beobachteten Altersstruktur um keine Zufälligkeit, sondern ein strukturelles, demografisches Muster handelt.

c) Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsdauer

In der Betrachtung der Staatsangehörigkeit zeigt sich Folgendes: Der Großteil (77 %) der in der Studie untersuchten Herkunftssprecher*innen besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit, 51 % die spanische Staatsangehörigkeit und 26 % die eines lateinamerikanischen Landes. Dabei hat weniger als die Hälfte von ihnen (41 %) nur eine einzige Staatsangehörigkeit. 33 % dagegen haben sowohl die spanische als auch die deutsche Staatsangehörigkeit und 14 % haben sowohl die deutsche als auch die Staatsangehörigkeit eines lateinamerikanischen Landes. Diese Ergebnisse können nur indirekt mit denen der allgemeinen Bevölkerung der Herkunftssprecher*innen des Spanischen verglichen werden, da zu diesen keine Daten erhoben werden. Ein möglicher Vergleich kann dennoch anhand der Daten zu den Immigrant*innen der ersten Generation erfolgen. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie ist die Beibehaltung der alten Staatsangehörigkeit trotz Einbürgerung in Deutschland unter den spanischsprachigen Zuwander*innen weit verbreitet, wie dies bei fast drei Viertel (72,5 %) der

spanischsprachigen Zuwander*innen der Fall ist (Loureda et al. 2020b: 87). Dass der Anteil der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit mit 77 % so hoch ist, liegt daran, dass die meisten dieser Personen in Deutschland geboren wurden und damit automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Zur Aufenthaltsdauer der Herkunftssprecher*innen lässt sich festhalten, dass die meisten seit Geburt an in Deutschland leben (77 %). Der Rest wohnt ebenfalls seit früher Kindheit in Deutschland, darunter 13 % der Kinder, die noch unter vier Jahren nach Deutschland zogen. In Bezug auf die Familienstruktur der Herkunftssprecher*innen fällt auf, dass die große Mehrheit von 84 % in einem Haushalt mit ihren beiden Elternteilen lebt. 7 % der Kinder leben nur mit dem befragten Elternteil zusammen, haben aber dennoch regelmäßigen Kontakt mit dem anderen Elternteil. Jeweils 4 % leben entweder mit nur dem befragten Elternteil ohne Kontakt zum anderen Elternteil zusammen oder mit dem befragten Elternteil und einem*r neuen Partner*in bei regelmäßigem Kontakt zum nicht im Haushalt lebenden Elternteil. Nur 2 % leben ohne Kontakt zum nicht im Haushalt lebenden Elternteil bei der befragten Person und ihrem*r neuen Partner*in.

Weiterhin konnten sowohl durch Umfrage als auch Interviews einige linguistische Merkmale in der Verwendung der spanischen Sprache der Kinder ermittelt werden. Sowohl die Sprachkompetenz als auch die zugehörigen sprachlichen Merkmale wurden durch die Eltern eingeschätzt. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen sein, dass es sich um subjektive Wahrnehmungen handelt, die die Eltern formulierten. Nicht alle Familien sind in der Lage, linguistische Charakteristika in der Spanischverwendung ihrer Kinder zu beschreiben. Gerade wenn deren Kinder über keine bis sehr geringe Sprachkompetenz in Spanisch verfügen, gestaltet sich dies schwierig. Eine Teilnehmerin sagt, dass gerade ihr Sohn „einfach gar kein Spanisch spricht“ (Interview 1: 39), da er „nie Spanisch gelernt“ (Interview 1: 37) habe. Andere Kinder, die zwar Spanisch sprechen, wenden die Sprache nicht häufig an, wodurch linguistische Merkmale schwieriger zu erkennen sind. Eine Mutter beobachtet bei ihrem Sohn eine gewisse Hemmschwelle, wenn es darum geht, Spanisch zu sprechen. Obwohl sie erklärt, dass ihr Sohn zwar Spanisch sprechen könne und auch viel verstehe, sagt sie „er traut sich nicht“ (Interview 3: 17). Sie geht davon aus, dass er nach einigen Monaten Leben in Spanien „wahrscheinlich in einem Wasserfall reden“ (Interview 3: 19) würde.

d) Vokabular

Den Eltern fallen geringfügige vokabularische Schwierigkeiten trotz insgesamt ausgeprägter Kompetenz ihrer Kinder auf. Während die Spanischkenntnisse der Kinder einer Mutter durch

den Besuch des *ALCE*-Unterrichts in Kategorien gemäß dem Europäischen Referenzrahmen eingeteilt werden können, nach dem ihre Kinder über ein „nivel B1 y [...] nivel B2“ (Interview 4: 21) verfügen, erklärt ein Vater, er nehme bei seiner Tochter lediglich kleine Schwierigkeiten im Umgang mit Schimpfwörtern wahr, die sie nicht verstehe: „papá, mira [...] un niño me dijo una mala palabra, pero no sé, no sabe qué significa en español. Solo por esta vez me la vas a decir, me dice la mala palabra y digo bueno, mira, eso en español significa esto“ (Interview 10: 43). Die Kinder einer anderen Mutter „hablan, entienden español perfecto los dos“ (Interview 11: 14), haben jedoch ein „vocabulario más limitado que si estuviesen viviendo en Argentina“ (Interview 11: 22), erklärt die Mutter. Dies beobachtet auch eine Mutter bei ihrem Sohn, dessen Wortschatz mit Schuleintritt „verarmt“ (Interview 14: 19) sei. Auch ein anderer Vater beobachtet vokabularische Schwierigkeiten seiner Tochter, wenn bestimmte Gesprächsthemen auf Spanisch besprochen werden. Er sagt, diese „dificultades por natural“ (Interview 5: 26) seiner Tochter bewirken, dass sie sich wohler in der deutschen Sprache fühle: „Entonces ya le es más cómodo en alemán“ (Interview 5: 20).

e) Orthographie

In der Schreibkompetenz der Kinder treten überwiegend orthographische Schwierigkeiten auf. Beim Schreiben sehen die Eltern Defizite, die sie auf die Vermischung mit der deutschen Sprache zurückführen. Die Eltern vermuten, dass die Kinder mehrerer Familien einzelne Buchstaben vertauschen, weil sie sich an den Regeln der deutschen Grammatik orientieren. Zwei Eltern erzählen von den Versuchen ihrer Kinder, „Te quiero“ auf Spanisch zu schreiben: „O cuando [...] me escribe una nota en la mesa, papá, te quiero, y es con ,k‘. Quiero con k. Y la ,s‘, sabes, la ,s‘, la de alemán“ (Interview 10: 31). Einen ähnlichen Rechtschreibfehler machte auch das Kind von Teilnehmerin 8: „el otro día me dejó una notita hecha y claro, puso ,Te quiero‘ y era ,Te‘, pero c e r, te ciero“ (Interview 8: 46). „Pero escribir, la pequeña hace muchas, muchas faltas de ortografía“ (Interview 6: 27), erklärt eine Mutter. Für die Tochter einer anderen Teilnehmerin seien dagegen die „Unterschiede mit [...] C und K“ (Interview 3: 37) problematisch. Dies bestätigt auch eine andere Mutter, deren Tochter dieselben Buchstaben verwechselt: „por ejemplo, dice ,qué quieres‘, no, escribe no con la ,q‘, sino con ,k‘, ,ké‘ por ejemplo o cosas así“ (Interview 10: 31). Auch der Sohn von Teilnehmerin 14 macht kleine Rechtschreibfehler, wie beispielsweise: „Oder ,papá dijo que sí‘, ,dijo‘ schreibt er immer mit ,h‘, ,j‘ schreibt er immer wie ,h“ (Interview 14: 25), wobei seine Mutter sich sicher ist, dass „wenn er sich damit auseinandersetzt, würde er das verbessern“ (Interview 14: 25). Schreiben

sei für die Kinder insgesamt schwieriger, „más complicado“ (Interview 6:29), wie eine Teilnehmerin erklärt.

f) Satzbau

Auch grammatikalische Besonderheiten nennen die Familien. Der spanische Diskurs sei dann teilweise geprägt von Merkmalen der deutschen Grammatik, wie ein Vater erklärt: „dicen algo como, [...] no sé, ‚jugar quiero‘, ‚yo jugar quiero‘, entonces no, ‚yo quiero jugar‘. Eso es como el alemán, como la gramática” (Interview 10:29). Auch eine andere Teilnehmerin beobachtet bei ihrem Kind, dass dieses den spanischen Satzbau nicht einwandfrei beherrsche: „no modula perfecto y eso“ (Interview 11: 14). Eine ähnliche Übernahme deutscher Details in die spanische Sprache der Kinder beobachtet eine andere Mutter auch bei ihrem Kind: „Aber zum Beispiel, er sagt wie auf Deutsch sagt man immer ‚oder?‘ am Ende. Das sagst du auf Spanisch nicht. Dann sagt er zum Beispiel ‚mami, creo que me quedo, o?‘“ (Interview 14: 23).

g) Aussprache

Bei Kindern von Eltern, für die Spanisch selbst eine Herkunftssprache ist, treten auch Aussprachefehler auf. So berichtet eine Mutter, dass ihr Sohn dieselben Schwierigkeiten mit dem gerollten R im Spanischen habe, das auch ihr selbst Probleme bereite: „Manchmal kopiert er uns und dann kommt das auch sehr gut raus, also akzentfrei, obwohl wir, also ich kann das R nicht rollen, er dann auch nicht“ (Interview 12: 9). Dies führt sie darauf zurück, dass der Sohn das Gesagte von der Mutter kopiere und folglich auch die Fehler übernehme.

h) Code-Switching

Mehreren Eltern fällt insgesamt der flüssige Wechsel zwischen beiden Sprachen Spanisch und Deutsch bei ihren Kindern auf. Eine Mutter geht davon aus, dass dies bei ihren Kindern unterbewusst geschehe: „Yo pienso que ellos no notan el cambio. Ellos lo hacen, ellos tienen el español-alemán, lo cambian, ya lo hacen en switch, lo hacen sin darse cuenta” (Interview 10: 19). Bei ihrem Sohn beobachtete eine andere Mutter dieses Verhalten in der Interaktion mit beiden Elternteilen, der Vater deutsch- und die Mutter spanischsprachig, schon in der frühen Kindheit: „Ich glaube, er war 18 Monate oder so, habe ich gesagt ‚dile a papá que te lave las manos‘ und er hat sich gedreht und hat gesagt ‚Papa, Hände waschen‘. Und ich war so ‚wow‘ (Interview 14: 17). Das Spanisch ihrer Tochter bezeichnet eine andere Mutter als „alemañol“ (Interview 8: 40), da sie in ihrem Spanischdiskurs viele Wörter mit Deutsch vermische.

i) Einfluss des Deutschen

Andere Eltern berichten von einer ausgeprägten Sprachkompetenz mit Kennzeichnung der deutschen Sprache bei ihren Kindern. Eine Mutter bemerkt bei ihrer Tochter sowohl einen spanischen als auch einen deutschen Akzent: „Also meine Tochter hat zum Beispiel auch noch unseren Akzent so ein bisschen dabei und dieses deutsche Akzent“ (Interview 3: 19). Eine andere Mutter bemerkt sowohl einen deutschen als auch einen Akzent des Herkunftslandes: „Se le nota su acento alemán, pero pues sí, tiene también su dialecto un poco mezclado, el [...] del español de Ecuador“ (Interview 8: 40). Auch der Sohn einer anderen Teilnehmerin spreche trotz flüssigem Spanisch „así como un poco raro“ (Interview 14: 19), wie sie beschreibt.

j) Sprachkompetenz in Spanisch

Tabelle 5 veranschaulicht die Einschätzung der Herkunftssprecher*innen durch die 217 mittels der Online-Umfrage befragten Elternteile zur Sprachkompetenz in der spanischen Sprachen ihrer Kinder. Im Rahmen der Studie wurde die Beurteilung von fünf Aspekten der Sprachkompetenz erfragt, darunter die allgemeine Kommunikationsfähigkeit, die mündlichen Fähigkeiten wie Sprechen und Hören sowie die Literalität mit Schreib- und Lesekompetenz⁷. Insgesamt gab mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen für alle mittels des Fragebogens abgefragten Kompetenzaspekte an, der Aussage zuzustimmen oder sogar stark zuzustimmen, dass ihr Kind angemessene Fähigkeiten besitzt. Dabei sind besonders die Sprechfähigkeit und das Hörverstehen der Kinder hervorzuheben, die durch die Teilnehmer*innen als am besten entwickelte Fertigkeiten in der Herkunftssprache bewertet wurden (vgl. Tabelle 5). Die Ergebnisse der Umfrage lassen vermuten, dass das Hörverständnis bei den Herkunftssprecher*innen von allen Kompetenzaspekten am stärksten ausgeprägt zu sein scheint. 86 % der befragten Elternteile gaben an, dass ihre Kinder (voll oder teilweise) alles auf Spanisch verstehen. Auch das Sprechen bzw. die allgemeine Kommunikationsfähigkeit werden mehrheitlich positiv eingeschätzt. 79 % bzw. 72 % fühlen sich (voll oder teilweise) sicher in der mündlichen Verwendung der spanischen Sprache. Die befragten Elternteile beurteilen die Lesekompetenz ihrer Kinder als vergleichsweise schwächer (69 % Zustimmung). Die schriftliche Kommunikation dagegen scheint für die Herkunftssprecher*innen der Stichprobe ein Problem darzustellen, da sie durch die befragten Elternteile als am wenigsten entwickelt beurteilt wurde.

⁷ Mit den Ergebnissen zur Sprachkompetenz befasst sich Gómez-Pavón Durán (in Vorbereitung) eingehend.

Tabelle 5. Sprachkompetenz in der Herkunftssprache der Kinder der Stichprobe
Quelle: Eigene Darstellung.

	Kann ohne Schwierigkeiten Spanisch sprechen		Kann alles verstehen, was er/sie auf Spanisch hört		Kann sich schriftlich auf Spanisch ohne Schwierigkeiten ausdrücken		Kann alles verstehen, was er/sie auf Spanisch liest		Kann in vielen verschiedenen Situationen auf Spanisch kommunizieren	
Stimme voll zu	117	54 %	123	57 %	52	24 %	70	32 %	91	42 %
Stimme zu	54	25 %	63	29 %	64	29 %	81	37 %	65	30 %
Stimme teilweise zu	27	12 %	19	9 %	51	24 %	35	16 %	43	20 %
Stimme nicht zu	7	3 %	2	1 %	29	13 %	18	8 %	7	3 %
Stimme überhaupt nicht zu	12	6 %	10	5 %	21	10 %	13	6 %	11	5 %
Insgesamt	217		217		217		217		217	

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere das Hörverstehen und der mündliche Ausdruck der Herkunftssprecher*innen des Spanischen gut ausgeprägt sind. Die schriftlichen Fähigkeiten hingegen wurden deutlich zurückhaltender bewertet. Diese Ergebnisse decken sich nicht vollständig mit den bisherigen Erkenntnissen zur Sprachkompetenz von Herkunftssprecher*innen. Wie in Kapitel 1.2.3 beschrieben, gehen Loureda et al. (2023) und Loureda (2023) davon aus, dass nur fast ein Drittel (300.000) der insgesamt in Europa lebenden 1,1 Millionen Herkunftssprecher*innen des Spanischen über eine muttersprachliche Kompetenz in ihrer Herkunftssprache verfügen. Im Umkehrschluss ist davon auszugehen, dass die große Mehrheit der Gruppe (800.000 Personen) über eine eingeschränkte Kompetenz in ihrer Herkunftssprache verfügen (Loureda 2023: 22–24; Loureda et al. 2023: 42–43). Die Schätzungen für Europa lassen sich auch auf Deutschland übertragen, wo davon auszugehen ist, dass ebenfalls drei Viertel der Gruppe (106.516 Personen, 74 %) in Haushalten wohnen, in denen hauptsächlich eine andere Sprache als Spanisch gesprochen wird. Dies lässt vermuten, dass auch sie nicht über eine muttersprachliche, sondern eine eher niedrigere Kompetenz in ihrer Herkunftssprache verfügen (De Houwer 2007; Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 69–70). Diese Beobachtungen konnten auch mittels der Interviews bestätigt werden, deren Ergebnisse in den folgenden Abschnitten detailliert dargestellt werden.

k) Kommunikationsfähigkeit, orale Kompetenz und Verständnis

Die Kommunikationsfähigkeit bzw. orale Kompetenz bezieht sich hier nicht auf die tatsächliche, objektiv orale Kompetenz der Kinder, sondern die subjektive Beurteilung der Eltern. Ausgehend von der Einschätzung der Eltern wird untersucht, ob die Kinder in der Lage

sind, mit anderen spanischsprachigen Menschen zu kommunizieren und zu interagieren. Eine Mutter, die das Spanischniveau ihres Sohnes zunächst als das „schlechteste“ (Interview 2: 28) im Vergleich mit ihren anderen Kindern einstufte, fügt später dann aber hinzu, er könne „kommunizieren mit [ihrer] Familie“ (Interview 2: 28). Diese Kommunikation sei dennoch geprägt von Unsicherheit: „[Name des Sohnes] bemüht sich, manchmal versteht er nicht, dann fragt er nach und macht so ein bisschen eine Mischung“ (Interview 2: 40). Diese Unsicherheit fangen dann sie oder auch andere Familienmitglieder ab, indem sie das Gesagte wiederholen oder auf Deutsch erklären. Ein anderer Vater erklärt, die Kommunikationsfähigkeit in Spanisch bei seiner Tochter stehe der in Deutsch in keinsten Weise nach: „Pero a la hora de expresarse ya yo diría, que domina los dos idiomas igual“ (Interview 10: 11).

Mehrere Familien gehen weiterhin von einem ausgeprägten Spanischverständnis ihrer Kinder in der Alltagskommunikation mit ihnen aus. Dies äußert sich in verschiedenen Familien über den aktiven Konsum und das bewusste Verständnis musikalischer Inhalte. Eine Mutter erklärt, ihre Kinder „hören sehr gerne spanische Musik und dann sind die natürlich froh, dass die das verstehen [...] können“ (Interview 2: 86). Auch der Sohn einer anderen Teilnehmerin, dessen Spanischkompetenz sie zuvor als nicht sehr ausgeprägt einschätzte, „versteht alles auf Spanisch“ (Interview 12: 9), wenn es um Lieder oder Fernsehen ginge. Dies beobachtet auch eine andere Mutter; ihr Sohn traue sich zwar nicht zu sprechen, aber „er versteht viel“ (Interview 3: 17) und auch der Sohn einer anderen Teilnehmerin „entiende todo igual“ (Interview 11: 14). Eine andere Teilnehmerin sagt von ihren beiden Töchtern, dass sie alles problemlos verstehen: „entienden todo perfectamente“ (Interview 6: 53). Eine andere Mutter schätzt das Verständnis ihres Sohnes zwar als ausgeprägt ein, nimmt allerdings verschiedene konkrete Verständnisprobleme ihres Sohnes je nach Situation wahr:

Wir sprechen hier wirklich von diesem alltäglichen Spanisch. Also er versteht das Essen, er versteht das Spielen. Aber wenn er jetzt, also er versteht wahrscheinlich auch, wenn man übers Wetter redet, aber halt ähm alles das was vielleicht, was darüber hinausgeht. Zum Beispiel hat er Probleme, wenn man ihm Kinderbücher vorliest auf Spanisch, weil das dann schon über dieses umgangssprachliche hinausgeht einfach. (Interview 13: 30)

So habe das Kind lautet ihrer Aussage zwar ein gutes Spanischverständnis für die Alltagskommunikation, jedoch Schwierigkeiten, sobald es an spezifischere Inhalte geht, wie beispielsweise das Vorlesen von Kinderbüchern in spanischer Sprache.

Neben der Fähigkeit, zwar auf Spanisch zu kommunizieren, schätzen einige Elternteile die Fähigkeit ihrer Kinder, dann auch tatsächlich auf Spanisch zu sprechen, als eher gering ein. Eine Mutter geht dabei davon aus, dass ihr Sohn „keine Unterhaltung rein auf Spanisch führen“ (Interview 13: 62) könnte. Auch der Sohn einer anderen Teilnehmerin spreche „einfach gar kein

Spanisch“ (Interview 1: 39) und verfüge folglich auch über praktisch keine Kommunikationsfähigkeit.

Ähnliche Beobachtungen machten auch Wissenschaftler*innen wie Benmamoun et al. (2013), Carreira & Kagan (2011) und Montrul et al. (2012) und kamen zu der Schlussfolgerung, dass das Hörverständnis im Allgemeinen die am besten entwickelte Sprachfähigkeit von Herkunftssprecher*innen ist. Dass viele Kinder zwar eine Vielzahl an Inhalten in der Herkunftssprache verstehen, dann aber Schwierigkeiten haben, selbstständig sprachliche Inhalte zu produzieren und zu kommunizieren, wie verschiedene Elternteile in den Interviews berichteten, lässt sich auf die schon in den ersten Lebensmonaten und -jahren kontinuierliche passive Exposition mit der Herkunftssprache im familiären Rahmen zurückführen, wodurch schon sehr früh der Grundstein für eine gewisse, wenn auch passive, Sprachkenntnis gelegt wird (Au & Romo 1997; Carreira & Kagan 2011; Montrul 2012; Polinsky 2015). Daher verwundert es nicht, dass bei vielen Herkunftssprecher*innen der Studie die rezeptiven Fähigkeiten in der Herkunftssprache deutlich stärker ausgeprägt sind als die produktiven kommunikativen Kompetenzen.

1) Literalität

Die Familien berichten von einer eher weniger stark ausgeprägten Literalität ihrer Kinder im Vergleich mit den oralen Kompetenzen in der Herkunftssprache (vgl. Interviews 3, 4, 8, 10, 14). Dies überrascht eine befragte Mutter auch nicht, deren Tochter Spanisch ausschließlich durch den familiären Kontakt zuhause erlernt hat, denn „mit der Schrift selber hat sie sich noch nicht so beschäftigt“ (Interview 3: 39). Mit ihr müsse sie aktiv die schriftliche Sprache lernen, „zu erfassen, so mit den einzelnen Buchstaben und die einzelnen Kombinationen“ (Interview 3: 39). Ihr Sohn, der zwar weniger familiären Input erhalten habe, aber dafür Spanischunterricht besuche, könne sich „schriftlich besser ausdrücken“ (Interview 3: 35). Dies mache sie daran fest, dass er „wenn der [...] mal irgendwie einen Text schreiben muss, [...] dass das halt [...] bei ihm flüssiger ist“ (Interview 3: 39). Häufig beobachtet wird von den interviewten Elternteilen, dass die mündliche Kompetenz ihrer Kinder besser entwickelt ist als die schriftliche. Dies beobachtet eine Mutter bei allen ihren Kindern und erklärt, dass „la producción oral [...] está mucho más desarrollada“ (Interview 4: 42) als im Schriftlichen. Obwohl ihre Kinder Spanisch täglich mündlich verwenden, sei deren Literalität nicht besonders stark ausgeprägt, da sich die Verwendung schriftlicher Kommunikation auf ein gelegentliches „WhatsApp, pero poco más“ (Interview 4: 43) beschränke. Die Lesekompetenz der Tochter von

Teilnehmer 10 habe sich dagegen durch regelmäßiges Üben stark verbessert: „Ya está leyendo mucho en español también y ha mejorado mucho“ (Interview 10: 31).

Die in der Literatur verbreitete Annahme einer grundsätzlich schwächer ausgeprägten schriftlichen Kompetenz im Vergleich zu den oralen Fähigkeiten wird durch die Studienergebnisse bestätigt. Carreira & Kagan (2011) gehen davon aus, dass diese oftmals eingeschränkte Literalitätskompetenz in der Herkunftssprache auf die Art der sprachlichen Exposition zurückzuführen ist, die meist im familiären Umfeld stattfindet. Während orale Kompetenzen bis zu einem gewissen Grad durch passive (und informelle) Exposition innerhalb der Familie gefördert werden können, erfordern sowohl Lese- als auch Schreibkompetenz einen aktiven Input. Dieser erfordert ein gewisses Maß an Formalität, das in der informellen Exposition durch Familienmitglieder in der Regel nur selten gewährleistet werden kann. Erhalten Herkunftssprecher*innen ihren Input also lediglich im familiären informellen Umfeld, so ist grundsätzlich mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass sie eher keinen Zugang zu den für die Entwicklung schriftlicher Kompetenzen notwendigen Ressourcen haben (Polinsky 2015). Dies lässt sich verstärkt bei denjenigen Herkunftssprecher*innen beobachten, die im Aufenthaltsland geboren wurden: Während Herkunftssprecher*innen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens in das neue Aufenthaltsland gekommen sind und daher möglicherweise sogar noch im Herkunftsland die Schule besucht haben, im Hinblick auf die schriftlichen Kompetenzen über einen Vorteil verfügen, beschränkt sich der Input von Herkunftssprecher*innen, die nie im Herkunftsland gelebt haben, überwiegend auf das familiäre Umfeld, wodurch ihnen folglich der schriftliche Input fehlt.

4.2 Intrafamiliäre Einstellungen zur Herkunftssprache

Das vorliegende Unterkapitel beleuchtet die Forschungsfrage 2 nach von den Eltern vertretenen Einstellungen im Hinblick auf die Herkunftssprache Spanisch ihrer Kinder. Die zugehörigen untergeordneten Forschungsfragen nach den Einstellungen der Familien, den Motiven, aus denen heraus Spanisch in der Familie gesprochen wird und den erschwerenden Faktoren im Prozess der Weitergabe der Herkunftssprache werden beantwortet.

In den Gesprächen mit den Interviewteilnehmer*innen lässt sich erkennen, dass alle befragten Teilnehmer*innen die Herkunftssprache grundsätzlich als wichtig für ihre Kinder erachten. Alle Teilnehmer*innen sehen sich in der Verantwortung und wünschen sich aktiv, ihren Nachkommen die Herkunftssprache zu vermitteln. In den folgenden Abschnitten wird zunächst dargelegt, aus welchen Gründen sich die befragten Elternteile für die Weitergabe der

Herkunftssprache an ihre Kinder entscheiden. Auch wenn zwar alle Studienteilnehmer*innen den Wunsch der Weitergabe äußern, gelingt dies nicht allen. Das Kapitel widmet sich daher ebenfalls den erschwerenden Faktoren, die die Familien in der Weitergabe der Herkunftssprache hindern.

4.2.1 *Pullfaktoren in der Weitergabe der Herkunftssprache*

In der Analyse der Daten der interviewten Familien wurden verschiedene Motive herausgearbeitet, aus denen heraus sich die Eltern für die Weitergabe der Herkunftssprache entscheiden. Diese äußern sich sowohl in Familien, die eine tendenziell eher positive Einstellung gegenüber der Weitergabe der Herkunftssprache vertreten als auch bei denjenigen, die eine eher negative Haltung einnehmen und von Schwierigkeiten in der bilingualen Erziehung der Kinder berichten. Die bedeutendste Rolle wohnt dabei der generationenübergreifenden Kommunikation mit Familienmitgliedern inne, die nahezu alle Familien als einen Punkt nannten, aus dem sie Spanisch an ihre Nachkommen weitergeben. Weiterhin stellt für viele Familien die identitäre Verbundenheit zu Herkunftsland, -sprache und -kultur einen entscheidenden Faktor dar. Einige Eltern nutzen die Herkunftssprache auch, um ihre eigenen unzureichenden Deutschkenntnisse zu kompensieren. Außerdem nannten die Familien berufliche Vorteile und die Stärkung der interkulturellen Kompetenzen ihrer Kinder als Grund, ihren Kindern die Herkunftssprache weiterzugeben.

a) Innerfamiliäre Kommunikation und Interaktion

In der bisherigen Forschung kristallisierte sich die Herkunftssprache als Mittel zur Kommunikation mit Familienmitgliedern als einer der wichtigsten Beweggründe zur Weitergabe der Herkunftssprache über mehrere Generationen heraus. Die Studienergebnisse bestätigen diese Tendenz deutlich, wurde die Kommunikation mit den verschiedenen Mitgliedern der Familie, insbesondere über mehrere Generationen hinweg, von fast allen interviewten Familien als Grund genannt, aus dem heraus sie ihren Kindern die Herkunftssprache Spanisch weitergeben (vgl. Interview 1, 2, 6, 7, 9, 14).

Insgesamt lassen sich drei hauptsächliche Kommunikationsbereiche unterscheiden, die nach Álvarez Mella et al. (2023) und Guardado (2002) auf den intrinsischen, direkt mit der Familie zusammenhängenden Wert zurückzuführen sind: die Kommunikation innerhalb der eigenen Kernfamilie, die generationsübergreifende Kommunikation und die Kommunikation mit Personen im Herkunftsland, wobei zwischen der internen Kommunikation mit den Familienmitgliedern desselben Haushaltes und der externen Kommunikation mit Mitgliedern

der entfernten Familie, also Personen älterer Generationen oder im Herkunftsland lebenden Personen unterschieden werden kann. Die Studienergebnisse bestätigen die Bedeutung der Herkunftssprache in direktem Zusammenhang mit der familiären Verbindung und Kommunikation als Grundantrieb für die Weitergabe der Herkunftssprache und die erfolgreiche langfristige Verwendung dieser durch die Herkunftssprecher*innen, die auch Álvarez Mella et al. (2023), Fishman, Joshua (2001) und Krämer (2020) identifizierten.

Besonders die Kommunikation mit den **Mitgliedern der älteren Generation**, die in einigen Fällen nur Spanisch und kein Deutsch können, wird in den geführten Interviews immer wieder hervorgehoben: „Natürlich, um sich mit den Großeltern zu unterhalten, die dann halt auch Spanisch sprechen“ (Interview 1: 59). Eine Interviewteilnehmerin bezeichnet es als „das größte Glück für meine Eltern, dass mein Sohn und auch meine Neffen, [...] dass sie Spanisch können“ (Interview 14: 21). Eine andere Mutter hebt neben der kommunikativen auch die emotionale Verbundenheit der Kinder mit den Großeltern durch die Zweisprachigkeit hervor:

Mein Vater konnte in Ruhe sterben, der hat sich mit denen immer unterhalten können. Also das war auch so ein wichtiger Punkt, dass sie mit meinen Eltern eben halt reden können. Und das ist halt das Schönste an dem Ganzen. (Interview 9: 116)

Abgesehen von der Kommunikation mit Mitgliedern älterer Generationen erwähnen die Familien auch die Bedeutung bzw. sogar Notwendigkeit von Spanischkenntnissen für ihre Reisen ins spanischsprachige Heimatland, wo die Kinder dann mit **Mitgliedern der entfernteren Familie** in Kontakt kommen. Hier betonen die Eltern, wie wichtig die spanische Sprache für diesen Kontakt ist, da die im spanischsprachigen Ausland lebende Familie zum Teil kein Deutsch spricht und die Kinder „no podrían comunicarse con sus primos, con sus tíos, con sus abuelos“ (Interview 6: 49), was eine Barriere für die Kommunikation darstellen würde. Auch Teilnehmerin 2 schätzt es, „dass meine Kinder, wenn sie in Spanien sind, mit der Familie sich unterhalten können“ (Interview 2: 66). Das Szenario der ohne Spanischkenntnisse der Kinder nicht möglichen Kommunikation befürchtet auch eine andere Mutter, die mit ihren Kindern regelmäßig nach Spanien zur Familie reist: „y después vamos a España y está el problema que los niños se aburren. No pueden hablar con los primos. No pueden hablar con la familia“ (Interview 7: 59). Daher begründet sie die Wichtigkeit von Spanischkenntnissen ihrer Kinder für ihren Partner und sich selbst damit, dass die Kinder mit der in Spanien lebenden Familie sprechen können: „La idea nuestra era siempre que, cuando los niños fueran a España, pudieran hablar con la familia. Y ese fue el punto nuestro de que aprendieran el español“ (Interview 7: 45). Dies begründet die Mutter außerdem mit einer möglichen Rückkehr in das

Heimatland, für das die Kinder vorbereitet sein sollen: „Que pensaba que nos interesaba a nosotros porque si no ibamos definitivo, tener algo para ellos, algún futuro“ (Interview 7: 37).

Die Herkunftssprache kann folglich als generationen- und raumübergreifende Brücke fungieren, indem sie den familiären Zusammenhalt zwischen Herkunftssprecher*innen und Personen, die die Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufenthaltslandes nicht beherrschen, wie beispielsweise Angehörige älterer Generationen oder im Herkunftsland lebenden Familienmitgliedern. Diese Funktion der Herkunftssprache für die Kommunikation mit Verwandten im Herkunftsland wurde bereits in Studien von Guardado (2008; 2018), Park & Sarkar (2007), Schecter & Bayley (1997) und Schwartz & Verschik (2013b) hervorgehoben und wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weiter untermauert.

b) Identitäre Verbundenheit zu Herkunftsland, -sprache und -kultur

Die zweite Säule, die in den Interviews mit den Familien immer wieder zur Sprache kommt, bilden Faktoren, die mit der identitären Verbundenheit zu Herkunftsland, -sprache und -kultur zusammenhängen. Die Ergebnisse bestätigen die durch Fishman (1991) verbreitete Annahme der deutlichen Verknüpfung von Identität einerseits und Sprache andererseits, in der die Herkunftssprache die Identität ihrer Sprecher*innen bestimmt und sie damit von Mitgliedern anderer Sprecher*innengruppen unterscheidet. Dass diese auch durch Guardado (2002) und He (2010) beobachtete Notwendigkeit zur vollständigen Identitätsentwicklung auch als Antrieb für Eltern wirkt, ihren Kindern die Herkunftssprache weiterzugeben, kommt in den Interviews deutlich zur Geltung: Die befragten Eltern berichten hier einerseits von ihrem eigenen **Zugehörigkeitsgefühl** zur spanischen Sprache, aus dem heraus sie sich für die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Nachkommen entscheiden, um diese an sie weiterzugeben (vgl. Interview 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11). Eine Mutter fasst dieses Gefühl folgendermaßen zusammen:

Und ich kann nur sagen, also gerade auch wenn ich mit meinen Kindern unterhalte, man könnte ja denken, dass es den Kindern egal ist, aber den Kindern ist es doch nicht egal, welche andere Kultur da noch kommt. Also ich für mich ich brauch das Spanischsprechen. Also ohne Spanischsprechen würde ich gar nicht richtig, äh, also das, das ist richtig so in mir drin. Das ist ja in jeder einzelnen Zelle bei mir (Interview 3: 136)

Für die Teilnehmerin sei es wichtig, dass für ihre Kinder das Spanische eine Muttersprache sei „in der Hinsicht, dass es dann halt ein Gefühl transportiert“ (Interview 3: 138) und „nicht einfach nur noch die Information, die über die Sprache abgegeben wird“ (Interview 3: 138). Durch die Weitergabe ihrer eigenen Muttersprache ermöglichte sie es auch sich selbst, die „eigene Kultur, [...] eigene Identität [zu] pflegen“ (Interview 3: 138). Dieses Zugehörigkeitsgefühl zur spanischen Sprache nimmt auch eine weitere Teilnehmerin wahr und

bezieht sich auf die Vererbung der kulturellen und sprachlichen Wurzeln der spanischsprachigen Gemeinschaft: „Nuestra herencia hispana siempre va a estar ahí, ya, y latina.” (Interview 5: 78). Auch eine andere Mutter pflegt ihr eigenes Identitätsempfinden und ihr Zugehörigkeitsgefühl zum Heimatland, indem sie bei ihren Kindern die spanische Sprache präsent hält: „Es como, has cogido un trocito de España y haberlo trasladado aquí“ (Interview 6: 75).

Diese von den Eltern selbst verspürte Notwendigkeit der Weitergabe zur Ausbildung einer kulturellen und sprachlichen Identität ihrer Nachkommen (Bayley et al. 1996; Cummins 2009; Fishman 1991; García 2003; Montrul 2015) wird in den Antworten der Interviewteilnehmer*innen ersichtlich und reicht schließlich zu einer sehr positiven Wahrnehmung der Möglichkeit der bilingualen Erziehung. So betrachteten es mehrere Eltern als ein Privileg, die Herkunftssprache an ihre Nachkommen weiterzugeben: „me parece importante y me parece una riqueza cultural para ellas” (Interview 6: 19), „me parece un regalo” (Interview 6: 19), „le estamos regalando algo muy importante” (Interview 11: 34).

Die intrinsische Motivation von Herkunftssprecher*innen, die Herkunftssprache als wesentlichen Bestandteil der eigenen Identität zu bewahren oder neu zu erlernen (Cho et al. 1997) kann insbesondere in Kontexten der Koexistenz mehrerer Sprachen, charakteristisch für das Aufwachsen von Herkunftssprecher*innen, von Bedeutung sein. Insbesondere die Wahrnehmung der Herkunftssprache bzw. des Bilingualismus als Geschenk, wie von den Interviewteilnehmer*innen 6 und 11 bezeichnet, ist eine häufig auftretende Idee in den Diskursen rund um die Ideologien von Mehrsprachigkeit, wie beispielsweise auch in der Studie von Moreno Fernández et al. (2025) zu den Ideologien von Akteur*innen bilingualer spanischsprachiger Initiativen in Deutschland.

Diese Art von Verknüpfungen von Sprache und Identität gewinnen an Relevanz, wenn Unsicherheiten oder Konflikte im Hinblick auf die sprachliche und kulturelle Identität auftreten (Moreno Fernández 2024). Eine eigene Verinnerlichung der identitären Verbundenheit der Herkunftssprecher*innen wird auch durch die Interviews bestätigt, in denen verschiedene Teilnehmerinnen beobachten, dass sich die **elterliche positive Einstellung auf die Kinder übertragen** habe. Sie berichten davon, wie ihre Kinder im Jugendalter nun selbstständig die Vorteile ihrer bilingualen Erziehung erkennen. Die Studienergebnisse decken sich mit dem in der bisherigen Forschung verbreiteten Bild der Übertragung der positiven Einstellung auf die Kinder, nach dem eine erfolgreiche Entwicklung und Erhalt der Kompetenz in der Herkunftssprache an eine aktive Verwendung und Wertschätzung dieser durch die Eltern geknüpft ist (De Houwer 1999a). Für eine befragte Mutter liegt auf der Hand, dass sich die

Kinder ihrer mehrschichtigen kulturellen Zugehörigkeit bewusst sind: „Also gerade auch wenn ich mich mit meinen Kindern unterhalte, man könnte ja denken, dass es den Kindern egal ist, aber den Kindern ist es doch nicht egal, welche andere Kultur da noch kommt“ (Interview 3: 136). Dies gehe sogar so weit, dass ihre Tochter, die mittlerweile selbst ein eigenes Kind hat, Auswanderungspläne nach Spanien äußert: „Und sie möchte halt gerne mit dem Kleinen irgendwohin, wo sie dann halt auch diese Sprache anwendet. Also das ist für sie ganz klar“ (Interview 3: 95). Auch bei dem Sohn einer anderen Teilnehmerin äußert sich die identitäre Verbundenheit zum Herkunftsland durch seine Offenheit zum Leben in einem spanischsprachigen Land, wie die Mutter bei einem Schüleraustausch bemerkt:

[Name des Sohnes], el segundo, tiene ahora intercambio con el colegio. También se va a Madrid y él está en su salsa. Le encanta. [...] ¿Y alguna vez estudiar? Pues, no me lo ha dicho específicamente, pero vamos, que estarían abiertos. (Interview 4: 62)

Eine andere Mutter sagt, ihre Kinder fühlen sich zwar Deutsch, aber spüren „diese spanischen Wurzeln“ (Interview 3: 118). Ähnlich beschreibt auch die Tochter einer anderen Teilnehmerin ihre kulturelle Zugehörigkeit: „yo soy alemana, pero tengo raíces ecuatorianas“ (Interview 8: 60), wobei sich diese aufgrund ihres Alters noch regelmäßig ändere, wie die Mutter erklärt: „Todo cuando es fútbol y todo cosas así como mundiales y todo, ay, estos alemanes que no sé no sé cuánto, ‚mamá‘, ‚qué‘, ‚yo soy alemana, tú tienes que estar con nosotros‘ [...] Y entonces a veces, ya últimamente, dice ‚no, soy 50 % alemana, 50 % ecuatoriana‘“ (Interview 8: 60).

Die Kinder verspüren teilweise eine **starke Identifikation mit der spanischen Sprache**. So sagt ein Teilnehmer, seine Kinder fühlen sich stärker der venezolanischen Sprache und Kultur zugewandt, obwohl er anerkennt, dass ihre Sozialisation in Deutschland stattfindet. Er meint, seine Kinder fühlen sich in Prozenten ausgedrückt „70 latino y 30 alemán“ (Interview 10: 47).

Eine weitere Teilnehmerin schildert eine Situation mit ihrer jugendlichen Tochter, die mehrere Kinder mit polnischem oder russischem Migrationshintergrund kennt, die jedoch einsprachig aufwachsen und daher nicht ihre Herkunftssprache sprechen. Sie äußert Mitleid, „Me dice, mamá, me da mucha pena“ (Interview 6: 55), und sagt, sie verstehe nun, weshalb die Eltern so auf die Verwendung der spanischen Sprache zuhause bestünden: „Me dice, ahora entiendo porque sois tan pesados“ (Interview 6: 55). In einem weiteren Gespräch zwischen Mutter und Tochter über die Zukunft bekräftigt die Tochter ihr Verständnis und ihren Wunsch nach einer zweisprachigen Erziehung ihrer zukünftigen Kinder:

[...] y la mayor me decía mamá, ‚yo quiero tener muchos hijos‘. Me parece muy bien. Y yo le pregunto, ‚¿y en qué idioma les vas a hablar?‘. ‚No, no mamá, yo en español, tienen que aprender

el idioma, yo en español'. [...] Dice, 'alemán ya lo aprenderán en el cole. Español, tienen que aprender español'. (Interview 6: 55-57)

Die Mutter erkennt, dass die Maßnahmen für die Kinder in jungen Jahren zwar mit Herausforderungen verbunden sind, ihnen jedoch mit zunehmendem Alter die Bedeutung bewusst wird: „al principio cuesta entender el esfuerzo, pero con el paso del tiempo se dan cuenta de que es importante” (Interview 6: 57). Eine ähnliche Entwicklung bemerkte auch eine andere Mutter, deren Tochter die Vorteile ihrer Zweisprachigkeit für ihre berufliche Zukunft selbst formuliert: „Ella dice 'yo sé que cuando sea grande voy a tener ventajas porque hablo otro idioma'” (Interview 8: 54). Auch ihrer Tochter gegenüber wurden die Vorteile der zweisprachigen Erziehung durch ihre einsprachig erzogenen Klassenkamerad*innen mit Migrationshintergrund geäußert: „sus amigos que son de familia rusa le dicen que le tienen envidia porque a ellos les gustaría haber aprendido desde pequeños el ruso, pero los padres [...] no les han criado bilingües” (Interview 8: 54). Eine andere Mutter beobachtet bei ihren Kindern ebenfalls ein Zugehörigkeitsgefühl durch die spanische Sprache: „Die haben diesen Anker in sich, dass sie durch ein bestimmtes Wort, dass sie sofort ein Lebensgefühl entwickeln können“ (Interview 3: 140). Diese Verankerung mit der Herkunftssprache war ihr wichtig beizubehalten. Ebenso „froh [...] und sehr dankbar“ (Interview 9: 41) äußerten sich die mittlerweile erwachsenen Kinder einer anderen Mutter. Diese positive Rückmeldung bekräftigt die Mutter in ihrer damaligen Entscheidung, den Kindern Spanisch beizubringen.

c) Kompensation unzureichender Deutschkenntnisse der Eltern

In einigen Familien wird die spanische Sprache dazu genutzt, fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse der Eltern auszugleichen (vgl. Interview 5, 6, 7, 9, 12). Die Familien wählen Spanisch als Familiensprache aufgrund **mangelhafter Deutschkenntnisse** der Eltern. In mehreren Familien wird das eigene Defizit an Kenntnissen der deutschen Sprache reflektiert. Das Phänomen, dass Eltern auf die Sprachkompetenz ihrer Kinder in der Herkunftssprache angewiesen sind, wurde sowohl in gemischten Familienkonstellationen mit einem spanisch- und einem deutschsprachigen Elternteil als auch in nicht-gemischten Familien mit zwei spanischsprachigen Elternteilen beobachtet. Besonders ausgeprägt zeigt es sich jedoch in letztgenannter Gruppe: Drei von fünf der befragten Familien, die eigene unzureichende Deutschkenntnisse als Grund für die Verwendung von Spanisch in der Kommunikation mit ihren Kindern angaben, stammen aus nicht-gemischten Haushalten. Dies weist darauf hin, dass die familiäre Sprachwahl nicht nur ideologisch, sondern auch kompetenzbasiert motiviert sein kann und im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ressourcenverteilung und

Alltagsanforderungen verhandelt wird. Die Teilnehmer*innen erklären, aus dem eigenen Mangel an Kompetenz in der deutschen Sprache resultierend die Entscheidung getroffen zu haben, mit ihren Kindern Spanisch und nicht Deutsch zu sprechen:

porque nosotros, ya le digo, nosotros no sabíamos hablar, ni sabemos ni sabíamos, y era una pena que aprendieran un alemán mal hablado, como decía mi hombre, no, un alemán mal hablado, ¿no? En la escuela y en la guardería. Que aprendan el alemán perfecto y nosotros les enseñamos el español. (Interview 7: 45)

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Eltern **Zweifel an ihrer eigenen deutschen Sprachkompetenz** hegen, die sie daran hindern, ihren Kindern korrektes Deutsch beizubringen: „Ich würde ihm kein perfektes Deutsch beibringen können, dann bringe ich ihm lieber doch meine Muttersprache bei“ (Interview 12: 29). Defizite von Seiten der Eltern in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft können sich in multilingualen Familien auch in einer übersetzenden, korrigierenden oder gar lehrenden Rolle der Nachkommen äußern. In einigen Familien, in denen Eltern kein bis wenig Deutsch können, übernehmen die **Kinder die Funktion einer Korrektur- bzw. Lehrinstanz**. So gibt beispielsweise ein Vater an, dass sein Deutsch von seiner Tochter korrigiert wird: „De hecho, [...] siempre me corrige, sabes, ella siempre me corrige el alemán“ (Interview 5: 78). Eine weitere Mutter ist der Auffassung, dass ihre Töchter sie und ihren Mann korrigieren würden, was für beide Elternteile von Vorteil wäre, wenn sie nicht ausschließlich Spanisch innerhalb der Familie sprechen würden:

Sí, y que ya te digo que para nosotros es peor, porque para mí, para mi marido hubiera sido mucho más fácil, hubiéramos aprendido mucho más y más rápido o seguiríamos aprendiendo ahora si hablaran en alemán y nos corrigieran (Interview 6: 49)

Diese korrigierende Funktion reicht teilweise sogar so weit, dass diejenigen Herkunftssprecher*innen, die über Kompetenzen in beiden Sprachen verfügen, als Übersetzer*innen bzw. Dolmetscher*innen zwischen ihren Eltern(teilen) und die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechenden Personen agieren. Von Fällen, in denen Eltern ihren Kindern aus eigenem Interesse heraus die Herkunftssprache weitergeben, damit diese sie bei behördlichen Besuchen aller Art dolmetschend unterstützen können, wird in der bestehenden Forschung immer wieder berichtet (Norton 2000a; Darwin & Norton 2016; Guardado 2018). Von ähnlichen Erfahrungen als unfreiwillige Übersetzerin und der damit einhergehenden Belastung aus ihrer eigenen Kindheit erzählt eine Teilnehmerin, selbst Herkunftssprecherin, deren Eltern damals kaum Deutsch sprachen:

[...] die haben nie Deutsch gelernt und somit waren wir die Übersetzer zuhause und das war sehr anstrengend [...] Weil, egal worum es ging, ob auf medizinischer Ebene, Anträge, generell

alles. Selbst bei Elternabende waren wir die eigenen Übersetzer. Und das war nicht mehr lustig, nee, in keinsten Weise (Interview 9: 17-19)

Es wird deutlich, dass die Eltern sich dieser durchaus kräftezehrenden Situation für ihre Kinder bewusst sind, dass die ausschließliche Verwendung der spanischen Sprache zuhause auch ein Stück weit ihre **eigene sprachliche Integration** behindert. Durch den Einsatz der deutschen Sprache im Alltag könnten sie ihr Deutsch verbessern und somit ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern, wie eine andere Teilnehmerin erklärt: „aunque es una desventaja para nosotros, porque podríamos aprender mucho más“ (Interview 6: 19).

Die Äußerungen der interviewten Studienteilnehmer*innen verdeutlichen, dass eine fehlende gemeinsame sprachliche Grundlage innerhalb der Familie die erfolgreiche Kommunikation zwischen Eltern und Kindern erheblich beeinträchtigen kann. In Familien mit Migrationshintergrund stellt dies ein erhebliches Risiko für die familiäre Kohäsion dar. Diese Kommunikationsbarrieren entstehen insbesondere dann, wenn Kinder nicht über ausreichende Kenntnisse in der Herkunftssprache verfügen oder wenn die Eltern die dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft nicht hinreichend beherrschen (Seals 2013). In beiden Fällen fehlt eine gemeinsame sprachliche Basis, die den Familienmitgliedern ein Verständnis ihrer Bedürfnisse und Emotionen ermöglicht, die langfristig zu Missverständnissen und Entfremdung sowie einer Schwächung der emotionalen Bindung und dem familiären Zugehörigkeitsgefühl führen. Es wird deutlich, dass die gemeinsame sprachliche Verständigung nicht nur ein funktionales Kommunikationsmittel darstellt, sondern eine zentrale Voraussetzung für die familiäre Kohäsion bildet (Seals 2013; Wong Fillmore 1991).

d) Wahrnehmung beruflicher Vorteile

Die Mehrsprachigkeit von Kindern, insbesondere das Beherrschen der spanischen Sprache als internationale Sprache von hohem Prestige, wird von mehreren der interviewten Elternteile als möglicher beruflicher Vorteil erachtet (vgl. Interview 1, 2, 8, 10). Bei den im Folgenden zitierten Eltern handelt es sich um solche, deren Kinder zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht im Berufsleben stehen. Die Äußerungen sind folglich als ein Vorhaben zu verstehen, das die Eltern zwar planen, aber aufgrund des noch jungen Alters der Kinder bislang nicht umsetzen können. Sie stellen einen Faktor dar, der die Eltern motiviert, die Herkunftssprache an ihre Nachkommen weiterzugeben. Eine Mutter erzählt von ihren Zukunftsvorstellungen für ihre Kinder und sagt, sie erhoffe sich, „dass sie vielleicht beruflich vielleicht Vorteile davon haben, je nachdem, was sie machen wollen. Vielleicht hilft es ihnen, Spanisch zu können“ (Interview 2: 66) und begründet so ihre Entscheidung, sich für die Weitergabe der Herkunftssprache an

ihre Kinder entschieden zu haben. Auch Interviewteilnehmerin 1 erklärt, „es hilft halt so viel, sei es jetzt privat oder natürlich auch beruflich“ (Interview 1: 59).

Interviewteilnehmerin 8 erklärt, dass ihre Tochter mittlerweile bereits selbst die Vorteile des bilingualen Aufwachsens erkennt und **Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit für ihre berufliche Zukunft** sieht: „Ella es una niña que para su edad piensa mucho [...] en su futuro, su carrera profesional. Ella dice ‚yo sé que cuando sea grande voy a tener ventajas porque hablo otro idioma [...] voy a tener ventaja‘, sabes“ (Interview 8: 54).

Auch ein Vater, dessen Kinder noch zu jung sind und berufliche Vorteile eher im Hintergrund stehen, betont die Relevanz der spanischen Sprache im beruflichen Kontext. Er führt das Beispiel einer deutschen Bankangestellten an, die längere Zeit in Spanien lebte und daher über sehr gute Spanischkenntnisse verfügt. Seiner Meinung nach lässt sich ein Großteil der spanischsprachigen Kund*innen aus diesem Grund von ihr beraten:

Yo diría que el 80 % de los hispanos están con ella en su banco y [...] en su área laboral, es la que tiene más clientes porque los hispanos se decían mira, hay una chica que habla español y esos temas acá, a las personas que no hablamos bien el alemán, porque me incluyo, sabes que, luego uno hace el curso [...] pero cuando ya ves el tema de cosa de créditos y esas cosas, que es algo nuevo sabes, y esta chica pues bueno, es un ejemplo como lo vemos nosotros. Un pequeño detalle, muchos, y de verdad a ella le va muy bien con todos los clientes hispanos y bueno, hablando, claro. (Interview 10: 31)

Die Annahme der Eltern, dass der Bilingualismus ihrer Kinder berufliche Vorteile mit sich bringt, lässt sich in den Beispielen der Studienergebnisse deutlich erkennen. Die Eltern äußern die Erwartung, dass ihre Kinder durch ihre Mehrsprachigkeit langfristig von Vorteilen in ihrem späteren beruflichen Werdegang profitieren werden. Diese elterliche Wahrnehmung der Weitergabe der Herkunftssprache als Investition in die soziale, berufliche, akademische und wirtschaftliche Zukunft der Kinder stellt einen bedeutenden Einflussfaktor für die Bestrebungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit dar und knüpft eng an die unter Abschnitt b) erläuterten identitären Aspekte der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache an.

Darüber hinaus können die Studienergebnisse ebenfalls unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Einflusses auf die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Instrument interpretiert werden (Lynch & Avineri 2021; Norton 1995). Damit wird die in der Literatur durch Álvarez Mella et al. (2023), Guardado (2002, 2011, 2018), Norton (2000a), Piller (2001), Schwartz & Verschik (2013b) und Yates & Terraschke (2013) häufig thematisierte Verschränkung der sowohl identitären als auch gesellschaftlich beeinflussten Bedeutung utilitaristischer Motivationen seitens der Eltern zur Verbesserung des schulischen bzw. akademischen, beruflichen und sozioökonomischen Status und einer Erhöhung des

Humankapitals der Herkunftssprecher*innen, mit denen folglich Vorteile in der sozialen Mobilität einhergehen, als Instrument untermauert.

e) Positive Rückmeldung

Positive Rückmeldung erfahren die befragten Familien entweder aus dem sozialen, schulischen oder medizinischen Umfeld ihrer Kinder, mit dem sie in ihrem alltäglichen Leben in Kontakt kommen. Mehrere Elternteile berichten dabei von positiver Rückmeldung, die sie aus dem **Bekannten- und Familienkreis** ihrer Familie erhielten (vgl. Interview 3, 8, 9). Einer Mutter wurde mehrfach kommuniziert, „oh, du sprichst Spanisch mit deinen Kindern, das ist aber schön“ und dass sich die Menschen in ihrem Umfeld „auch darüber [freuen], dass man halt dann auch noch was mitbringt“ (Interview 3: 134). Auch eine andere Mutter beschreibt die Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld der Familie als „größtenteils [...] eher positiv“ (Interview 9: 78). Teilnehmerin 8 erhielt bekräftigende Komplimente monolingualer deutscher Familien, die sich ebenfalls die Kenntnis einer weiteren Sprache für ihre Kinder gewünscht hätten: „O de familias de acá alemanas, ah, a mí me hubiera encantado [...] que mi hija o mi hijo haya crecido hablando otro idioma más, qué lindo, eso me parece súper bien“ (Interview 8: 58).

Auch aus dem **schulischen Umfeld** erhalten die Familien positive Rückmeldungen zur bilingualen Erziehung (vgl. Interview 2, 4, 5, 6, 10). So berichtet eine Mutter, dass die mit dem Bilingualismus einhergehenden kognitiven Fähigkeiten von Lehrkräften als besonders wertvoll wahrgenommen werden: „Bien sí, sí, les gusta, sí, les parece. O sea, yo creo que también a veces lo admiran, no, como la facilidad que tienen los niños de cambiar“ (Interview 4: 86). Der Vater aus Interview 5 erhielt ebenfalls wertschätzende Rückmeldungen zur zweisprachigen Erziehung seiner Kinder: „Me parece que aquí en Alemania son muy, muy correctos en estas cuestiones, ya. Las personas y los profesores [...] se llevan de muy buena forma estas cosas“ (Interview 5: 124). Die Lehrkräfte der Töchter aus Familie 6 bezeichneten die Zweisprachigkeit dieser als „un regalo que las dos sean bilingües“ (Interview 6: 47). Die Kinderärztin derselben Familie hob außerdem die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der deutschen Sprache im Vergleich mit monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern hervor: „tus hijas cometen menos errores gramaticales que niños alemanes“ (Interview 6: 77).

Als ähnlich hilfreich empfindet ein Vater die Hinweise der Erziehungskräfte des Kindergartens, die ihm nahelegen, zuhause Spanisch zu sprechen, um das Kind bestmöglich zu fördern: „La maestra de Emma en el kinder nos dijo que si queríamos que ella mantuviese el español, que le dejáramos solo en español, que ella iba aprendiendo el alemán“ (Interview 10:

11). Eine andere Mutter berichtet von der Unterstützung einer Lehrerin, die sie noch in Spanien kurz vor dem Umzug nach Deutschland mit Materialien zur Förderung der spanischen Sprache unterstützte: „pero la profesora que tuvo, cuando nos fuimos, yo hablé con ella y me dio mucho material y hasta que encontramos guardería“ (Interview 6: 29). Eine Mutter nimmt eine eher neutrale Einstellung von Seiten der Schule(n) ihres Kindes wahr: „Also viel Rückmeldung vom Gymnasium gibt es jetzt nicht. Auch vor der Grundschule ehrlich gesagt auch nicht, wenn ich so überlege, da gibt es nicht wirklich was“ (Interview 2: 68). Sie vermutet selbst aber eine positive Meinung der Lehrkräfte im Fach Spanisch und geht davon aus, „dass die schon froh sind, dass sie spanischsprechende Kinder in der Klasse haben, weil es gibt so ein bisschen mehr Input im Spanischunterricht, aber so direkt wurde es mir nicht kommuniziert“ (Interview 2: 68).

Mehrere Familien betonen weiterhin auch unterstützende Rückmeldung von Personen aus dem **medizinischen Bereich** (vgl. Interview 5, 11, 14). Eine Mutter berichtet, wie der Kinderarzt sie schon im Babyalter des Kindes zur Verwendung der Herkunftssprache unterstützte: „Aber ich danke sehr den Kinderarzt, [...] weil ich hatte mit meinem Baby vor Deutschen [Personen] Deutsch gesprochen und er hat gesagt, „Stopp, Ihr Kommunikationskanal mit Ihrem Kind ist Spanisch““ (Interview 14: 15). Ein Vater berichtet vom Kontakt mit den Logopäd*innen des Kindergartens, die die Eltern kurz nach Eintritt in den Kindergarten kontaktierten und ihnen nahelegten, ausschließlich Spanisch mit dem Kind zu sprechen:

Que le hablemos un idioma y [...] que nunca le obligaremos a decir no, mira, no digas esto así, no hagas esto y tal. Nos han dicho eso. Que habláramos un solo idioma y que el alemán, pues en la escuela pues naturalmente, y que natural, si podíamos hablar el alemán en casa, así natural como lo hacemos tal cual, no, pues que no pasa nada, pero que nada de obligaciones o así, ¿sabes? (Interview 5: 123-124)

Der Vater nimmt diesen Ratschlag aus dem medizinisch-schulischen Umfeld seines Kindes rückblickend als hilfreich wahr und erklärt, dass er sich nicht der Tatsache bewusst gewesen sei, dass eine andere Vorgehensweise problematisch für die bilinguale Sprachentwicklung seiner Tochter hätte sein können:

No tenía ni idea que esto le podía traer problemas a la niña y a lo mejor podía cometer el error de decirle no, mira, no hagas esto, esto y esto. No eres estudiado logopeda ni tienes estas cosas. Pues, pues sí, nos sirvió de ayuda, diría que sí, porque a lo mejor hubiéramos, hubiésemos podido tener problemas con eso. (Interview 5: 54).

Einen ähnlichen Ratschlag erhielt Teilnehmerin 11. Ihr wurde gesagt, „siempre hay que hablarles en mi idioma nativo“ (Interview 11: 18), selbst wenn die Kinder wiederum auf Deutsch antworteten: „siempre tratar, aunque ellos me contesten en alemán, siempre hablarles en español, o sea, me dijeran que es lo que tengo que hacer, sí“ (Interview 11: 18). Im

Gesamtbild äußern sich die Familien dankbar über die Ratschläge aus dem Umfeld ihrer Kinder, da sie sie in ihrer Entscheidung für die bilinguale Erziehung bekräftigten und neue Denkanstöße lieferten.

Bemerkenswert ist die Vielzahl an Beispielen positiver Rückmeldung, von denen die Familien berichten. Diese Ergebnisse überraschen insofern, als in der bisherigen Forschung bislang tendenziell wenig von positiven Rückmeldungen berichtet wird. Vielmehr wiesen schon vor einigen Jahrzehnten Wissenschaftler*innen wie Portes & Hao (1998) und Okita (2002) auf die Problematik und Herausforderungen hin, die von an die Familien herangetragenen gesellschaftlichen Ideologien im Hinblick auf mehrsprachige Erziehung ausgehen. Solche Ideologien können insofern einen problematischen Punkt bilden, da sie sehr häufig aus dem sozialen Umfeld der Personen stammen, weshalb die Familien deren Einschätzung tendenziell ernstnehmen und folglich in einigen Fällen in ihren Bemühungen gehemmt werden. Den Auswirkungen negativer Rückmeldungen widmet sich Kapitel 4.2.2.

Interessanterweise legen die Studienergebnisse einen allmählichen Wandel der gesellschaftlichen Ansichten von Bilingualismus nahe. Grundsätzlich scheint sich schrittweise eine positivere Haltung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und bilinguale Erziehung zu entwickeln. Diese deutet auf ein gesteigertes Bewusstsein der Lehrkräfte hin, die erkennen, dass für viele Kinder mit Migrationshintergrund die Sprache der Mehrheitsgesellschaft die dominante Sprache darstellt und eine gleichzeitige Förderung Herkunftssprache die Integration der Kinder nicht einschränkt (Gharibi & Seals 2019; Seals 2013). Die Positivbeispiele der Studienteilnehmer*innen verdeutlichen die zentrale Rolle von Institutionen. Ihre Einstellung fördert positive Einstellungen sowohl von Herkunftssprecher*innen als auch deren Eltern, wodurch die intergenerationale Weitergabe maßgeblich beeinflusst werden kann (Gharibi & Seals 2019).

Diese spezifisch positiven Rückmeldungen wurden in der bisherigen Literatur kaum untersucht, was sich möglicherweise damit erklären lässt, dass die negative Wahrnehmung bislang überwog. Die in diesem Abschnitt präsentierten Forschungsergebnisse eröffnen folglich eine neue Perspektive des gesellschaftlichen Diskurses zu Mehrsprachigkeit. Sie zeigen, dass trotz weiterhin bestehender negativer Ideologien eine positive Sichtweise an Bedeutung gewinnt. Diese Entwicklung könnte langfristig eine wichtige Rolle dabei spielen, die Bemühungen der Familien zu fördern und die gesellschaftliche Akzeptanz von Bilingualismus weiter zu stärken.

f) Stärkung der inter- und multikulturellen Kompetenzen

Mehrere Familien erhoffen sich durch die Weitergabe der Herkunftssprache eine Stärkung der interkulturellen Kompetenzen ihrer Kinder (vgl. Interview 1, 11). Eine Mutter unterstreicht die Möglichkeit der **Kommunikation über verschiedene Kulturen** hinweg. Sie sagt, der Bilingualismus ermögliche es, sich „natürlich mit anderen Menschen unterhalten zu können“ (Interview 1: 59), auch über „dieses klischeehafte ‚Ich fahr in Urlaub nach Mallorca und kann mich da unterhalten‘ oder sowas“ (Interview 1: 59) hinaus. Gerade die internationale Bedeutung der spanischen Sprache stelle hier einen besonderen Vorteil dar:

Und das ist ja nicht nur jetzt, finde ich, also Lateinamerika oder so ist ja schon groß genug, sag ich mal. Ich meine, gibt es so viele Länder, wo du dich wirklich einfach damit unterhalten kannst. Aber auch in den USA und, ich könnte mir fast vorstellen, in Kanada eventuell auch, aber in den USA ist es auf jeden Fall möglich (Interview 1: 59)

Diese Einstellung vertritt sie auf Grundlage ihrer eigenen persönlichen Erfahrung, denn „dann gab es ganz häufig Leute, die halt Spanisch gesprochen haben. Dann habe ich das halt so nutzen können“ (Interview 1: 59). Die Auffassung wird auch von einer anderen Teilnehmerin unterstützt, die erklärt, dass sie und ihr Partner beide die interkulturelle Kommunikation als einen wichtigen Faktor in der Entscheidung für die bilinguale Erziehung ihrer Kinder erkennen. Sie erläutert, dass auch ihr deutschsprachiger Partner zunehmend Spanisch spricht, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum in spanischsprachigen Regionen aufhalten. Auf Grundlage dieser Erfahrung betont sie den von beiden Elternteilen vertretenen Standpunkt, dass ihre Kinder sowohl Deutsch als auch Spanisch beherrschen: „cada vez que vamos, si estamos un mes, por ejemplo, ya al final él lo habla también el español. No, no, él está súper de acuerdo que tengan los dos idiomas los chicos, sí“ (Interview 11: 34).

Die interviewten Familien betonen die Bedeutung von Bilingualismus für die interkulturelle Kommunikation und die sich daraus ergebende Möglichkeit, sich mit anderen Menschen auch über sprachliche und kommunikative Barrieren hinweg zu verständigen. Die Studienergebnisse verdeutlichen die durch die Familien wahrgenommene internationale Relevanz der spanischen Sprache als positiven Einflussfaktor für die bilinguale Erziehung ihrer Kinder. Anhand der Beispiele lässt sich der durch die Teilnehmer*innen geäußerte Wunsch nach einer Förderung inter- und multikultureller Kompetenzen erkennen, die eng mit Kommunikationskompetenzen und einem Verständnis verschiedener Kulturen verknüpft sind, erkennen. Diese durch Studienergebnisse ersichtliche Perspektive steht im Einklang mit dem Konsens der Forschungsliteratur, der die Förderung interkultureller Kompetenzen als zentrale

Beweggrund für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache hervorhebt (Andritsou & Chatzidimou 2022; Guardado 2010; Lengyel & Neumann 2017).

Bemerkenswert ist dabei, dass der Wunsch nach interkulturellen Kompetenzen in einigen Fällen die Bedeutung einer hohen sprachlichen Kompetenz überwiegen kann. Dies zeigt das Beispiel von Teilnehmerin 1, die sich für ihre Kinder zwar den Erwerb von Spanischkompetenzen wünsche, für sie aber das Verständnis der Kultur ihres Herkunftslandes im Vordergrund stehe (vgl. Interview 1). Diese Priorisierung interkultureller Kompetenzen bestätigt auch die Studie von Krämer (2020), dessen Untersuchung zeigt, dass Eltern bilinguale Betreuungseinrichtungen häufig nicht ausschließlich aufgrund der dort praktizierten bilingualen Erziehungsstrategien, sondern insbesondere der interkulturellen Ausrichtung auswählen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Familien aus vielfältigen Gründen dafür entscheiden, die Herkunftssprache an ihre Kinder weiterzugeben. Zu den zentralen Beweggründen zählen die Kommunikation mit Familienmitgliedern, insbesondere älteren Verwandten und entfernten Familienmitgliedern, sowie identitäre Motive wie das Gefühl der Zugehörigkeit zur spanischen Sprache. Zudem wird die Mehrsprachigkeit von den Eltern und als Privileg und wertvolle Chance betrachtet, die sie an ihre Nachkommen weitergeben möchten. Des Weiteren führen die Familien berufliche Vorteile für die Kinder als wichtiges Argument an, ebenso wie das Bestreben nach der Stärkung ihrer interkulturellen Kompetenzen. In einigen Fällen geben die Eltern die Herkunftssprache Spanisch auch weiter, um ihre eigenen unzureichenden Deutschkenntnisse zu kompensieren. Diese Vielfalt an Motivationen verdeutlicht, wie individuell und vielschichtig die Entscheidungen zur intergenerationalen Weitergabe der Sprache getroffen werden.

4.2.2 *Pushfaktoren in der Weitergabe der Herkunftssprache*

Im Rahmen der Befragung der Elternteile der Herkunftssprecher*innen konnten verschiedene Motive identifiziert werden, die den Eltern die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Nachkommen erschweren bzw. sogar verhindern. Zu diesen zählen mangelnde Ressourcen im Alltag, fehlende bzw. unzureichende Unterstützung durch a) interne Faktoren des Sprachsozialisationsraums Familie sowie b) externe Faktoren der Sprachsozialisationsräume Bildung und Gemeinschaft. Zudem wurden eigene unzureichende Spanischkenntnisse sowie die fehlende Wahrnehmung von Vorteilen für das Kind als erschwerende Faktoren genannt. Mit am häufigsten nannten die Familien den Mangel an Ressourcen in ihrem Alltag. Sie

verweisen auf Faktoren wie Zeit, Energie und auch finanzielle Mittel, die ihnen fehlen, um den Kindern die Sprache vermitteln zu können. Des Weiteren wird die fehlende Unterstützung aus dem Umfeld als hinderlich erachtet, den Kindern die Herkunftssprache Spanisch näherzubringen. Besonders den fehlenden Support durch externe Hilfsangebote aus den beiden Sprachsozialisationsräumen Bildung und Gemeinschaft kritisieren die Familien, doch auch Mitglieder der Familie selbst behindern den Prozess in einigen Fällen bewusst oder unbewusst. Auch unzureichende Spanischkenntnisse seitens der Eltern stellen einen Faktor dar, der die Eltern davon abhält, den Kindern Spanisch beizubringen oder ihre Bemühungen erschwert. Als vierten Faktor ist die fehlende Wahrnehmung von Vorteilen für das Kind anzuführen.

a) Mangelnde Ressourcen im Alltag

Einen zentralen Punkt, der durch verschiedene Familien thematisiert wurde, stellt die **Schwierigkeit der Vereinbarung des alltäglichen Lebens mit der Weitergabe der Herkunftssprache** der Familie dar (vgl. Interview 1, 4, 10, 12). Eine Mutter erklärt, es sei „utopisch, das [Spanisch sprechen] noch mit einzubauen“ (Interview 1: 37), „koste[t] Kraft“ (Interview 1: 47), sei „einfach echt anstrengend“ (Interview 1: 35) und „der Alltag ist einfach [...] viel zu voll gepackt“ (Interview 1: 47), wodurch die Einbindung der Herkunftssprache mit zusätzlicher Anstrengung im Alltag verbunden wäre.

Gerade die Berufstätigkeit der Eltern in Kombination mit der Freizeitgestaltung der Kinder bildet in diesem Zusammenhang einen Aspekt, der die Bemühungen der Eltern zur Weitergabe der Herkunftssprache erschweren kann, wie ein Vater erklärt: „y luego que si el futbol, que si natación, cualquier actividad deportiva, no sé, yo soy de tardes, luego de mañana, así de madrugada, en fin“ (Interview 10: 35). Eine Mutter empfindet ihren beruflichen Alltag, gerade in der Rückkehr nach der Elternzeit, als ähnlich einschränkend: „Ich habe dann einfach nicht die Muße gehabt und die Zeit, da ich sehr schnell wieder Vollzeit angefangen habe“ (Interview 12: 63). Das Problem der Freizeitgestaltung wird intensiviert im Falle älterer Kinder, die bereits eigenen Interessen nachgehen, erklärt eine Mutter: „Luego cada uno, ya los mayores tienen un poco más también su vida“ (Interview 4: 84). Diese Ansicht wird auch von einer weiteren Mutter geteilt, die weitere Faktoren in Betrachtung zieht, von denen die Umsetzung der bilingualen Erziehung abhängig ist. Dazu zählt das persönliche Befinden der Eltern, das sich im Urlaub von dem im Alltag unterscheiden kann: „Ich versuche, ich bemühe mich, immer Spanisch zu sprechen, aber mittlerweile ist es für mich fast anstrengender als Deutsch. Und dann kommt es drauf an, wie mein Tag ist, wie gut drauf ich bin, ob ich in Urlaub bin oder nicht“ (Interview 2: 26).

Am Ende des Tages sind es ganz allgemein Zeitgründe, aus denen die Eltern der Weitergabe nicht wie von ihnen gewünscht nachgehen können. Ein Vater nennt „sobre todo la falta de tiempo“ (Interview 10: 35) und eine Mutter führt die Situation auf „Zeitgründe, dass ich mich da vielleicht besser manage“ (Interview 12: 63) zurück, die es den Familien erschweren, ihren Kindern die Herkunftssprache näherzubringen. De Houwer (2007), Myers-Scotton (2006), Okita (2002) und Vault (1987) erkennen die bilinguale Beziehung als einen komplexen Prozess an, der neben der allgemeinen Kindererziehung nicht nur zahlreiche Arbeitsschritte von Seiten der Eltern umfasst, sondern ihnen ebenfalls eine enorme zeitliche und psychologische Belastung abverlangt. Abgesehen von den alltäglichen Aufgaben der Care-Arbeit von Seiten der Eltern gehen mit der bilingualen Erziehung komplexe Aufgaben der Sprachplanung einher: Diese reichen von der häufig im Hintergrund stattfindenden und für das Umfeld unsichtbaren Koordination der Sprachen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern bis hin zu offensichtlichen Aspekten wie der Organisation von Aktivitäten der Kinder zur Förderung der Herkunftssprache. Eine bilinguale Erziehung und damit das elterliche Sprachmanagement stellt eine ressourcenabhängige Investition der Familien dar (Norton 1995, 2000a, 2013; Ali 2021). Die damit einhergehende zusätzliche Belastung sind nicht alle Erziehungspersonen bereit einzugehen beziehungsweise halten ihr nicht stand, wodurch viele Familien sich schon im Vorfeld von der Entscheidung für eine bilinguale Erziehung abhalten lassen oder ihre Bemühungen schließlich abbrechen müssen (Okita 2002; Schwartz 2010).

Weiterhin können **finanzielle Faktoren** einen erschwerenden Grund darstellen. So beschreibt eine Mutter, wie die hohen Kosten für Förderangebote in der Herkunftssprache ihre Bemühungen in der zweisprachigen Erziehung einschränken: „Spanisch Kinder Grundkurs und Spanisch Unterricht würde ich gerne irgendwann mal machen, aber grad ist es auch kostentechnisch, weil es halt sehr teuer ist, ist es grad nicht drin“ (Interview 12: 63). Bereits die Kosten für Unterrichtsmaterialien, wie Bücher oder audiovisuelle Medien, sowie für Unterrichtsangebote in der Herkunftssprache können für Familien eine finanzielle Herausforderung darstellen. Maßnahmen, die eine noch höhere finanzielle Investition erfordern, etwa immersive Aufenthalte in Ländern, in denen die Herkunftssprache gesprochen wird, sind für viele Familien schlicht nicht realisierbar (Caldas 2006: 186; Doyle 2013: 149).

Einigen Familien mangelt es neben zeitlichen oder finanziellen Ressourcen schlicht an sprachlichen Kapazitäten. Für sie spielt auch die eigene **Wahrnehmung ihrer sprachlichen Spanischkompetenz als unzureichend** eine einschränkende Rolle, die sie daran hindert, mit ihren Kindern Spanisch zu sprechen. Für eine Teilnehmerin, die selbst Herkunftssprecherin des Spanischen ist und deren Partner kein Spanisch spricht, ist Spanisch „keine Muttersprache

mehr“, wodurch sie sich „tatsächlich wirklich anstrengen [muss], um es zu sprechen“ (Interview 1: 47). Auch eine andere Teilnehmerin sieht sprachliche Defizite bei sich selbst und sagt, um ihrem Kind Spanisch beibringen zu können, müsse es „schon irgendwie eine Kraft sein, die einfach Spanisch besser beherrscht als [sie selbst]“ (Interview 13: 94), denn sie „würde ja einem Kind das falsch beibringen“ (Interview 13: 94).

Die Interviewbeispiele verdeutlichen die direkte Verbindung des familiären Alltags mit der Begrenztheit der Ressourcen derselben Familie. Die Bemühungen der Eltern, ihren Kindern die Herkunftssprache weiterzugeben, kollidieren nahezu in allen Fällen mit den Herausforderungen des familiären Alltags. Auch wenn manche Familien dieser Belastung standhalten, erschweren sie dennoch die Umsetzung zusätzlicher Maßnahmen zur Förderung der Herkunftssprache, wodurch sich die Familien gezwungen sehen können, ihre Versuche einzuschränken oder gar abubrechen. Besonders der energetische und zeitliche Mehraufwand wird von den Familien als eine signifikante Hürde wahrgenommen, die selbst bei hohem Engagement nur schwer zu überwinden ist. Gleichzeitig legen die Interviewbeispiele dar, dass auch der mit der Förderung der Herkunftssprache einhergehende finanzielle Aufwand oft unterschätzt wird. In diesem Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des familiären Alltags und den zusätzlichen Herausforderungen der bilingualen Erziehung geraten viele Familien an ihre Grenzen. Die Erkenntnisse unterstreichen somit die Notwendigkeit von Unterstützungsangeboten, die den Familien sowohl finanziell als auch organisatorisch Entlastung bieten, um den Erfolg bilingualer Erziehung langfristig sicherzustellen.

b) Fehlende oder mangelhafte Unterstützung durch Familienmitglieder

In einigen Fällen beschrieben Elternteile auch eine Behinderung durch andere Familienmitglieder, wobei diese offensichtlich nicht immer bewusst geschieht (vgl. Interview 1, 3, 13). Eine Mutter berichtet von ihrer „sehr, sehr schweren“ (Interview 3: 75) Erfahrung mit ehemaligen **Partnern, die der Weitergabe der Herkunftssprache sehr kritisch gegenüberstanden** und den Prozess folglich erschwerten:

Ja, das war in den Partnerschaften, die ich gehabt habe, wie gesagt, war das sehr, sehr schwer. Also die haben sich komplett dagegen gewehrt und daran ist halt auch so ein bisschen so dieses verloren gegangen, glaube ich auch, mit diesen, dass ich mit meinen Kindern dann auch nicht so viel Spanisch gesprochen hab (Interview 3: 75)

Beispiele von exogamen Familien, in denen die Mutter eine Migrationssprache und der Vater bzw. möglicherweise auch neue Partner die Sprache der Mehrheitsgesellschaft spricht, sind

gemeinhin für die in diesem Setting entstehenden Konflikte bekannt (Okita 2002; Yamamoto 2008).

Von ähnlichen Erfahrungen berichten zwei weitere Mütter, die den Prozess der Weitergabe des Spanischen ebenfalls durch ihre Partner erschwert sehen. Im Gegensatz zum Fall der Mutter aus Interview 3, bei der die grundsätzliche Abneigung des Partners gegen das bilinguale Aufwachsen der Kinder ausschlaggebend ist, berichten sie von **unzureichenden Spanischkenntnissen und einem folglichem Ausschluss aus der Familienkommunikation**, die zu einer Nichtverwendung der spanischen Sprache in der familiären Kommunikation führen. Der Partner von Interviewteilnehmerin 1 verfügt über weniger Spanischkenntnisse als die Mutter, die selbst Herkunftssprecherin und Spanisch daher für sie „nicht wirklich eine Muttersprache“ ist (Interview 1: 35). Aus diesem Grund möchte sie kein Spanisch mit den Kindern sprechen, weil der Partner „dann nicht an der Konversation teilnehmen kann“ (Interview 1: 35). Eine in diesem Setting erzwungene Unterhaltung auf Spanisch, erklärt sie, würde sie als „super künstlich und auch einfach, also für mich, einfach zu anstrengend“ (Interview 1: 35) und „extremst gekünstelt“ (Interview 1: 47) wahrnehmen. Viele Familien befürchten einen Konflikt mit dem*der Partner*in, der*die nicht die Herkunftssprache beherrscht, wenn in Gegenwart dessen dennoch die Herkunftssprache verwendet wird.

Dieses Gefühl der Ausgeschlossenheit durch Verwendung der Herkunftssprache tritt dabei typischerweise in gemischten Partnerschaften auf, in denen die Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen beziehungsweise die Sprache des anderen Elternteils nicht (ausreichend) beherrschen (Doyle 2013; Yates & Terraschke 2013). Über einen längeren Zeitraum kann dies zu einer wachsenden Unzufriedenheit des nicht die Herkunftssprache sprechenden Elternteils entstehen, die wiederum die Gesamteinstellung zu Zwei- und Mehrsprachigkeit beeinflussen kann (Yates & Terraschke 2013). Dass in Deutschland lebende Familien von diesem Phänomen besonders betroffen sein könnten, lässt sich an zwei Anhaltspunkten festmachen: Nach Valero Fernández et al. (in Vorbereitung) lebt mehr als die Hälfte (55 %) der verheirateten Einwanderer*innen aus Spanien in einer Partnerschaft mit einer Person deutscher Staatsangehörigkeit. Bei Personen aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas liegt dieser Anteil sogar bei 70 % (Statistisches Bundesamt 2025a). Auch die Ergebnisse der für die vorliegende Studie durchgeführte Online-Umfrage untermauern dies: Die Mehrheit der Familien lebt in aus einer in Deutschland und einer in einem spanischsprachigen Land geborenen Person (56 %) bestehenden Partnerschaft. So identifizierten auch Moreno Fernández et al. (2025) in ihrer Studie zu den Ideologien von

Akteur*innen bilingualer spanischsprachiger Initiativen den potenziell negativen Einfluss gemischt zusammengesetzter Familien auf den Erfolg der Weitergabe der Herkunftssprache.

Das Konfliktpotenzial dieser sprachlichen Familienkonstellation unterstreicht auch das Beispiel der deutschsprachigen Mutter aus Interview 13, die Spanisch als Fremdsprache erlernt hat (vgl. Interview 13: 40). Sie sieht die Verantwortung für die bilinguale Erziehung bei dem Vater, der Muttersprachler des Spanischen ist. Allerdings bemerkt sie bei ihm ein **Unwohlsein in der Verwendung des Spanischen** in der Kommunikation mit dem Kind. Dieses Verhalten führt in der Konsequenz zu wiederkehrenden Konflikten in der Familie:

[...] also wir sprechen tatsächlich in der Familie fast ausschließlich Deutsch, weil mit Johann das ähm schwierig ist also der wollte immer mal wieder auf Spanisch wechseln, aber der kommt sich irgendwie blöd vor, Spanisch zu sprechen. Deswegen, also wir zu dritt, ist unsere Zuhause sprache Deutsch [...]. Also unser Streitthema mit J. ist das Spanisch. (Interview 13: 12)

Dass es ihrem Partner so schwerfällt, mit dem gemeinsamen Sohn Spanisch zu sprechen, führt sie darauf zurück, dass „man halt so einen Monolog halten muss, und irgendwie über diesen Punkt hinauskommen muss“ (Interview 13: 14) und sich „das Deutsche bei [Name des Vaters] wirklich erstaunlich hartnäckig“ halte (Interview 13: 40).

Die Studienergebnisse zeigen, dass Familien nicht nur allgemeine Einstellungen zur Herkunftssprache und deren Gebrauch vertreten, sondern auch spezifische Erwartungen formulieren, die die Interaktion zwischen den einzelnen Familienmitgliedern prägen (Moreno Fernández et al. 2025). Besonders deutlich wird das Konfliktpotenzial divergierender Haltungen in den Beispielen gemischter Partnerschaften aus der Stichprobe. Die hohe Prävalenz solcher Partnerschaften, sowohl in Deutschland als auch im Profil der Online-Umfrage, sowie die in den Interviews dokumentierten Herausforderungen im familiären Zusammenleben verdeutlichen die Dringlichkeit, potenzielle Konfliktfelder in der sprachlichen Praxis innerhalb der Familie frühzeitig zu identifizieren und gezielt anzugehen. Die Entwicklung und Sichtbarmachung von Strategien zur Einbindung des*der nicht die Herkunftssprache sprechenden Partners*in könnte die kommunikative Stabilität dieser Familien fördern.

c) Stärkere Identifikation der Kinder mit der deutschen Sprache

Die Kinder einiger Familien verspüren eine **starke Verbindung mit der deutschen Sprache**, durch die die Eltern sich in ihren Bemühungen der Weitergabe der Herkunftssprache eingeschränkt sehen (vgl. Interview 2, 4, 5, 12). Eine Mutter erklärt, ihre Kinder identifizieren sich eher mit „Deutsch“ (Interview 2: 70) und auch ein Vater geht davon aus, dass sich seine Tochter eher „con la [lengua y cultura] alemana“ (Interview 5: 63) verbunden fühle. Im Falle

des Sohnes einer Teilnehmerin geht dies sogar soweit, dass dieser die spanische Sprache gänzlich ablehnt, weil für ihn Deutschland und Deutschsprechen zusammengehören. Die Mutter berichtet von einer Situation, in der das Kind sein Unverständnis über die Verwendung anderer Sprachen auch öffentlich äußert:

Also mein Sohn sagt das eindeutig, also der bringt sogar Sachen so in der Straßenbahn, dass mein Mann sich schämt, warum spricht er, wenn jemand ausländisch spricht, warum spricht er nicht auf Deutsch, wir sind doch hier in Deutschland. Also das ist ganz klar. (Interview 12: 65)

Andere Kinder scheinen eine **stärkere Identifizierung mit der deutschen Sprache bei dennoch starker Verbundenheit mit der spanischen Sprache** zu verspüren. Obwohl eine Teilnehmerin zunächst sagt, ihre Kinder fühlen sich gleichermaßen Spanisch und Deutsch, fügt sie hinzu, dass sie sich wohl durch das Leben in Deutschland etwas stärker Deutsch fühlen: „pero lógicamente más alemanes, no, porque viven aquí y tal, pero sí, se sienten muy españoles“ (Interview 4: 58).

Obwohl zu diesem Phänomen bislang nur wenige Forschungsbeiträge vorliegen, ist die Untersuchung einer solchen Einstellung seitens der Kinder, insbesondere vor dem Hintergrund immer international lebender Familien in Deutschland, von besonderer Relevanz. Erst durch eine umfassende Analyse dieser bei Kindern beobachteten Einstellung ist es möglich, die Entstehungshintergründe nachzuvollziehen und nachhaltige Unterstützungsmaßnahmen für die Familien zu entwickeln. Wie in den vorangehenden Kapiteln mehrfach erläutert, befinden sich Familien mit Migrationshintergrund in heteroglossischen Kontexten in einem Balanceakt zwischen der Herkunftssprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Álvarez Mella et al. 2023; Chumak-Horbatsch 1999; Guardado 2006; Iqbal 2005; Muñiz 2009; Xie 2010). In den meisten Fällen sozialisieren Herkunftssprecher*innen daher stärker mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, wodurch sie sich grundsätzlich stärker zu dieser hingezogen fühlen und sich mit dieser identifizieren (Pearson 2007). Treten in der Familie zusätzliche Konfliktfelder auf, wie beispielsweise Partner*innen, die die Grundsätze der bilingualen Erziehung nicht teilen, knappe Ressourcen oder insgesamt negative Rückmeldung aus dem familiären Umfeld (siehe folgende Abschnitte), so kann sich die stärkere Identifikation der Kinder mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft möglicherweise noch verstärken.

d) Unzureichende Unterstützung außerhalb der Familie

Anschließend an den vorangehenden Punkt der mangelnden Unterstützung innerhalb des eigenen familiären Umfelds kann auch die Unterstützung außerhalb der eigenen Familie einen Pushfaktor in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache darstellen. In den

Interviews äußern einige Elternteile auch den Wunsch, ihrem Kind auch außerhalb der Familie die Möglichkeit zu bieten, Spanisch zu lernen und seine Kenntnisse zu vertiefen. Aufgrund fehlender Unterstützung von außen ist es ihnen aber nicht möglich, dies zu verwirklichen (vgl. Interview 5, 8, 13). Gerade diejenigen Familien, denen die Weitergabe der Herkunftssprache innerhalb des eigenen Haushalts nicht gelingt, wünschen sich Angebote für ihre Kinder, „weil also tatsächlich, dass ich ihnen das Spanische vermittele, das wird wahrscheinlich nicht passieren, das hab ich abgeschrieben“ (Interview 1: 63), wie eine Mutter erklärt. Eine Teilnehmerin vermutet eine grundsätzlich hohe Investitionsbereitschaft vieler Eltern, „wobei ich schon sagen würde, dass, also dass viele Eltern, also wenn das jetzt nicht alle Maße übersteigt, [...] sie würden schon was investieren, wenn sie es irgendwie früh anlegen könnten“ (Interview 13: 94), um ihren Kindern eine Vermittlung der spanischen Sprache von klein auf zu ermöglichen.

Dass vielen Familien diese Chance allerdings gar nicht erst geboten werde, führen einige Interviewteilnehmer*innen auf unterschiedliche Gründe zurück. Dabei bemängeln sie beispielsweise das im Vergleich zu anderen Sprachen **unzureichende curriculare Spanischangebot in den Schulen** ihrer Wohnregion, das „muy pocas posibilidades“ bietet (Interview 5: 26). Ein Vater sieht eine Bevorzugung anderer Migrationssprachen wie beispielsweise Italienisch oder Türkisch gegenüber dem Spanischen (Interview 5: 26), wohingegen eine Mutter eher das Angebot für Englisch und Französisch als beliebte Fremdsprachen an der Schule ihrer Tochter in der Überzahl wahrnimmt (Interview 8: 64). Dieses mangelhafte Bildungsangebot ist für den Vater aus Interview 5 unverständlich angesichts der internationalen Bedeutung des Spanischen, „por qué no el español si es la segunda lengua más hablada del mundo“ (Interview 5: 26), der hohen Präsenz spanischsprachiger Migrant*innen in Deutschland, „hay muchos latinos aquí en Alemania, muchos españoles“ (Interview 5: 26) und der Beliebtheit der spanischen Sprache bei den Deutschen, „y también creo que muchos alemanes le encantaría hablar la lengua española porque les encanta. A ver, las personas que conozco, a casi todos les gusta la lengua española“ (Interview 5: 26).

Auch die **Knüpfung des Spanischangebots an bestimmte Schultypen** kann ein erschwerender Faktor sein. Im Falle der Tochter aus Interview 8 bestand zwar die Möglichkeit, Spanisch auf der weiterführenden Schule zu belegen, doch ermöglichten ihre schulischen Leistungen keinen Besuch des Gymnasiums (Interview 8: 64). Dieselbe Mutter äußerte darüber hinaus den **Wunsch der Förderung bilingualer Betreuungs- und Bildungsangebote durch die Politik**, „a pesar de que el Estado pudiera tener una opción de poder dar al menos un,

kindergarten, que tengan opción bilingüe“ (Interview 8: 64) aber auch im Allgemeinen „dass es die Möglichkeiten gibt, ist auf jeden Fall wahrscheinlich das Entscheidende“ (Interview 13: 92). Insgesamt berichten mehrere Familien von **zwar verfügbaren, aber unpassenden außerschulischen Angeboten** für Herkunftssprecher*innen: So kommt eine Spielgruppe in der Nähe des Wohnortes der Familie aus Interview 8 nicht in Frage, da sich dieses an jüngere Kinder richtet und folglich nicht (mehr) für die achtjährige Tochter geeignet sei:

Pero lo que pasa es que son muy pequeños, los niños, entre los dos y los seis años, cinco años. Entonces yo le dije 'vamos' y me dijo 'no, no, muy chiquitos', no sé qué voy a hacer allí, no sé, que eso es para niños pequeños. (Interview 8: 48)

Auch die Mutter aus Interview 1 erzählt von zwar theoretisch in ihrer Stadt angebotenen, aber **nicht den Lernbedürfnissen ihres Kindes gerecht werdenden Aktivitäten**. Als Gründe nennt sie hierfür die inkonsequente Verwendung der spanischen Sprache, Einschränkungen in den Teilnahmekriterien oder nicht ausreichende Anmeldungen, die ein Zustandekommen des Angebots verhinderten:

Also ich hab alles gesucht, was es gab. Wir waren im spanischen Kindersingen. [...] Also dann hat man halt irgendwie so ein bisschen Musik gemacht und dann hinterher ging es doch wieder auf, auf Deutsch gewechselt oder Englisch, aber nee. Und dann, also es gab die [Name der Gruppe] in der [Straße des Angebots], ja, das ist aber nur für den spanischsprechenden Teil gewesen, das heißt, [Name des Vaters] ist da nicht hingegangen, weil er nicht mit den anderen Mamis sitzen wollte. Und dann gab es im [Name der Einrichtung] diese [Name des Angebots], wo ich immer wieder versucht habe, dass er da in so einen Kurs kommt, aber der Kurs hat nie stattgefunden, weil es zu wenig Anmeldungen gab. [...] Also theoretisch würde es die geben, aber praktisch hat es einfach nicht stattgefunden. (Interview 13: 66)

Weiterhin hat die Teilnehmerin den Eindruck, dass gerade „das spanische Spanisch [...] auch nicht so präsent“ (Interview 13: 92) sei und insgesamt andere Sprachen stärker als Spanisch vertreten seien: „Also es gibt es mit Sprachen schon, aber Spanisch kommt nicht zustande“ (Interview 13: 68).

Die Familien kritisieren weiterhin die **lokalen Angebotslücken bzw. erschwerte Zugänglichkeit von Angeboten für Herkunftssprecher*innen in ihrem Wohnort**. Die Familien erzählen, dass es in ihrem eigenen (kleinen und teils ruralen) Wohnort kein Angebot gebe, dafür aber in größeren Städten: „También es porque vivimos en una ciudad muy pequeña [...] en Hamburgo hay como tres o cuatro, me parece“ (Interview 8: 64). Dadurch sei auch der Zugang zu unterstützenden Materialien in spanischer Sprache erschwert, wie eine Mutter erklärt: „Entonces aquí no encuentras una librería con libros en español [...] Entonces acceder al español es complicado“ (Interview 6: 83). Selbst Angebote in der nächstgelegenen Stadt sind sowohl für Eltern als auch Kinder unrealistisch wahrzunehmen, da sie mit höherem Aufwand

verbunden sind und dann möglicherweise auch zu einer Demotivation der Kinder führen könnten, wie die Mutter aus Interview 13 befürchtet:

Also glaube ich in [Name der nächsten größeren Stadt] ist das nächste, was ich gefunden habe, und dann irgendwann wird es halt irgendwie ein bisschen lächerlich. Also den jetzt da irgendwie eine Stunde hin und eine Stunde zurückzucarren mit Kindern, die er dann nicht kennt, und ja, dann wäre es irgendwann erzwungen und würde vielleicht auch irgendwie das Gegenteil auslösen. (Interview 13: 78)

In den Interviewbeispielen werden die zwei neben der Familie für die Weitergabe der Herkunftssprache elementaren Sozialisationsräume erkennbar, Bildung und Gemeinschaft. Während beide die familiäre Sprachpolitik nachhaltig ergänzen können, unterstreichen die Interviewbeispiele, dass die Räume nicht in allen geografischen Gebieten Deutschland gleichermaßen zugänglich sind. Die in den Gesprächen mit den Interviewteilnehmer*innen beobachtete Problematik des elterlichen Wunsches, die Herkunftssprache zu fördern auf der einen Seite, und der fehlenden Existenz von Förderangeboten auf der anderen Seite, bestätigt die durch beispielsweise Lengyel & Neumann (2017) getroffene Annahme, dass sich mehr als die Hälfte der von den Autor*innen Personen herkunftssprachlichen Unterricht an der deutschen Schule wünschen, die deutsche Schule aber kein ausreichendes Angebot zur Verfügung stelle. Weiterhin bestätigen Studienergebnisse die auch durch Ferre-Pérez et al. (2022) und Ferre Pérez (2025) identifizierten strukturellen Herausforderungen, die mit der Teilnahme an herkunftssprachlichen Bildungsangeboten – insbesondere den *ALCE*-Kursen – einhergehen. Dazu zählen insbesondere die zeitliche Überschneidung mit dem regulären Schulunterricht sowie eine erhebliche räumliche Distanz zu den Unterrichtsorten. Diese Faktoren führen in vielen Fällen dazu, dass Familien von einer Teilnahme absehen, obwohl grundsätzlich Interesse an einer sprachlichen Förderung besteht.

Insgesamt wünschen sich die Familien eine **strukturierte Kommunikation der verfügbaren Möglichkeiten**: „Vielleicht ist es auch der Wust an Angeboten. Wobei bei mir jetzt nicht so viel ankommt“ (Interview 13: 92). Die Bereitstellung von Förderangeboten sollte sich dabei primär an der Freizeitgestaltung der Kinder orientieren: „Also ich glaube, über die Kinder könnte man ganz schnell ganz viel Zusammenschluss finden. Und es ist wirklich sehr schade, dass das irgendwie gar nicht vorhanden ist“ (Interview 13: 92).

Die Interviews veranschaulichen eindrücklich die fundamentale Bedeutung der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit externer Sozialisationsräumen zur Förderung der Herkunftssprache. Der Wunsch der Familien, ihre eigenen innerfamiliären Anstrengungen durch externe, strukturierte Fördermöglichkeiten zu ergänzen, wird aus verschiedenen Gründen gehemmt, wodurch

wertvolle Möglichkeiten ungenutzt bleiben. Der Wunsch nach transparenteren und breiteren Kommunikationswegen, flexibleren Angeboten und einer stärkeren Integration in das Schul- und Freizeitleben der Herkunftssprecher*innen ist deutlich erkennbar. Eine nachhaltige Förderung der Herkunftssprache, die über die Bemühungen der innerfamiliären sprachpolitischen Maßnahmen hinausreicht, kann demnach nur durch die Schaffung eines diversifizierten und leicht zugänglichen Netzwerkes an Förderangeboten gewährleistet werden.

e) Negative Wahrnehmung des Bilingualismus durch das familienexterne Umfeld

Auch äußere Einstellungen können die Einstellungen der Eltern im Hinblick auf die Herkunftssprache beeinflussen. Das folgende Unterkapitel beleuchtet daher die Erfahrungen der interviewten Familien in Bezug auf die Wahrnehmung der bilingualen Erziehung durch das familienexterne Umfeld. Sie erhielten sowohl positive als auch negative Rückmeldungen. Positives Feedback stammt aus verschiedenen Bereichen wie dem sozialen, schulischen oder medizinischen Umfeld der Kinder (siehe Kapitel 4.2.2). Jedoch wurden einige Familien in der Vergangenheit auch mit kritischer Rückmeldung zum Bilingualismus ihrer Kinder konfrontiert. Diese Rückmeldungen umfassten Befürchtungen und Empfehlungen anderer Personen, darunter die Sorge um eine Verschlechterung des Deutschen, Aufforderungen zur ausschließlichen Verwendung dieser Sprache, Bedenken bezüglich einer möglichen Überforderung der Kinder sowie ungefragte Ratschläge zur sprachlichen Erziehung. Zudem berichteten die Familien von Stigmatisierungen, übergriffigem Verhalten und Situationen des Unverständnisses im Zusammenhang mit der bilingualen Erziehung.

Erfahrungen mit Empfehlungen anderer Personen, die eine **Verschlechterung des Deutschen** durch die bilinguale Erziehung befürchten, machten mehrere Familien in der Vergangenheit. Die Lehrkräfte einer Familie beispielsweise empfahlen den Eltern die verstärkte Verwendung des Deutschen auch im Sinne ihrer eigenen Integration: „Y hay algunos profesores que se nos dijeron que deberían hablar más alemán en casa y nosotros vamos a hablar más alemán en casa para mejorar” (Interview 6: 47). Ähnlich erlebte eine weitere Mutter die **Aufforderung zur Verwendung des Deutschen** durch eine fremde Person, woraufhin die Mutter versuchte, der anderen Person das Prinzip der bilingualen Erziehung zu erklären:

Y yo estaba en la fila del supermercado hablando con ella y ya una señora empezó a decir que por qué no le hablo en alemán [...] Y le dije ‚mire, disculpe’, porque la niña ella me hablaba todo el rato en alemán. [...] Entonces yo le digo ‚porque mi hija es bilingüe, es que mi hija es bilingüe, la estamos criando de forma bilingüe y yo tengo que hablarle en mi lengua materna [...] y cuando está con su padre hablan alemán’”. (Interview 8: 58)

Befürchtungen einer **möglichen Überforderung der Kinder** wurden auch Teilnehmerin 9 gegenüber geäußert, deren Kinder zusätzlich am Nachmittag am Unterricht an einer spanischen Schule teilnahmen: „Deutsche Lehrer haben mir angeraten, meine Kinder aus der spanischen Schule zu nehmen, weil ich würde sie überfordern“ (Interview 9: 96). Ähnliches wurde einer anderen Mutter sowohl von Schwiegermutter als auch Bekannten mitgeteilt:

Also vielleicht die Schwiegermutter, die weigert sich, mit dem Sohn auf Mazedonisch zu reden. Weil sie sagt wir sind hier in Deutschland und wir würden das Kind verwirren. Und das, wir würden das überfordern. [...] im Bekanntenkreis krieg ich schon, habe ich zweimal jetzt gehört mit dem Überfordern der Kinder. (Interview 12: 80)

So wurde auch eine andere Mutter von ihren Schwiegereltern darauf „hingewiesen, dass ich mit den Kindern auf Deutsch zu reden hätte, sollte, wir leben in Deutschland“ (Interview 9: 94). Auch die Schwägerin von Teilnehmerin 14 wies die Mutter auf die möglichen Probleme mit der deutschen Sprache hin:

[...] aber meine Schwägerin oder die Familie meines Mannes, [...] sie hatten große Angst, dass mein Kind kein Deutsch lernen würde. Also ich weiß, dass meine Schwägerin richtig mit mir geschimpft hat, als mein Sohn so zwei Jahre alt war, ‚was tu ich meinem Kind an, er wird sich irgendwie nicht wohlfühlen können, weil er nicht so viel Deutsch versteht‘. [...] Aber sie war sehr, sehr skeptisch, das weiß ich noch. Und sie hat sogar einen Volkshochschulkurs Spanisch gemacht, weil sie dachte, er versteht mich gar nicht, wenn ich spreche. (Interview 14: 35)

Eine andere Mutter berichtet von Versuchen Anderer, ihr **ungefragte Ratschläge zur sprachlichen Erziehung** ihrer Kinder aufzudrängen, wobei sie sich durch diese nicht verunsichern lässt, sondern diese als „absoluter Blödsinn“ einordnet (Interview 3: 134): „Das war da, also, da kamen auch teilweise diese ganzen Klischees ‚Oh, das Kind, wenn es jetzt so spanisch spricht, wenn du jetzt mit ihm Spanisch sprichst, dann lernt es ja nicht richtig Deutsch‘, und so weiter“ (Interview 3: 65) oder „Oh, du musst aufpassen, dass die Kinder nicht die deutsche Sprache dann verlernen“ (Interview 3: 134). Dieselbe Mutter, die selbst auch Herkunftssprecherin ist, erlebte neben sprachlichen Ratschlägen auch mehrfach **Stigmatisierungen**, zwar nicht ihrer Kinder, aber dennoch in ihrer eigenen jugendlichen Vergangenheit, beispielsweise ihres eigenen Bruders:

Auch wir, also die Generation [...] von meinen Brüdern und mir, wir haben damals ganz große Diskriminierung noch mitgekriegt, also es war teilweise so, dass meine Nachbarin dann die Kinder aus der Klasse meines Bruders rausgenommen hat. ‚Also mit dem Kind möchte ich, dass die Kinder nicht zusammen sind, weil dann sprechen meine Kinder schlecht Deutsch‘. (Interview 3: 134)

Diese Erfahrung bestätigt auch die Mutter besagten Bruders, Interviewteilnehmerin 7: „Y entonces le dijo ella, la madre, a la profesora que mudaran a su niña del lado de [...]. Porque

[...] le estropeaba a la niña, o sea, era estropearle el alemán” (Interview 7: 49). Nicht nur sprachlich erfuhr die Familie Diskriminierung, sondern auch aufgrund des spanischen Nachnamens eines nahen Familienmitglieds: „Meine Nichte, die hat einen spanischen Namen [...] und da geht das ganz anders. [...] teilweise wird die da schon irgendwo stigmatisiert, wenn sie dann irgendwo nur anruft“ (Interview 3: 126). Diese Erfahrungen bekräftigten sie in ihrer rückblickend von ihr selbst als „sehr, sehr weise“ (Interview 3: 124) bezeichneten Entscheidung, ihren Kindern „jetzt mit der ganzen Geschichte, die sich natürlich jetzt auch [...] so ein bisschen teilweise auch rechtspopulistisch [...] entwickelt“ (Interview 3: 126) nicht ihren spanischen Nachnamen, sondern den deutschen Nachnamen des Vaters zu geben (Interview 3: 124), weil „da würde man gar nicht draufkommen, dass die einen Migrationshintergrund haben. Weil er gar nicht sichtbar ist erstmal so“ (Interview 3: 126).

Eine befragte Person, die selbst Herkunftssprecherin und mittlerweile Mutter ist, berichtet von **übergriffigem Verhalten** in ihrer eigenen Schulzeit:

Oder ja, in der Grundschule wurde ich tatsächlich damals in einen Deutsch Förderkurs gesteckt ohne das Wissen meiner Mutter. Die hat mich da ganz schnell rausgeholt, weil die Lehrer mir dann versucht haben beizubringen, was ein Ellenbogen ist auf Deutsch, obwohl ich das wusste, weil ich sowohl fließend Spanisch als auch Deutsch gesprochen habe, aber anscheinend war das dem Lehrer nicht so bewusst. [...] weil ich kann mich ganz genau daran erinnern, wie diese Frau eine Karte hochgehalten hat, wo ein Ellenbogen drauf war und dann hat sie ganz so laut gesagt ‚Das nennt man Ellenbogen‘ und ich habe den angeguckt und gedacht, ‚ja das weiß ich doch, was willst du von mir‘. Das war schon [...] merkwürdig. (Interview 9: 78-80)

Teilnehmer 14 berichtet auch von **Situationen des Unverständnisses** im Kontakt mit anderen Kindern und deren Eltern:

Ein Kind ist gekommen und hat zu mir gesagt ‚Du kannst kein Deutsch‘. Und dann habe ich gesagt ‚Ich kann schon deutsch, nur du kannst noch kein Spanisch, aber du lernst das bestimmt in der Schule‘. Und das Kind hat mich angeguckt, die Mutter war total angepisst, aber das hast du öfter. Wenn du eine andere Sprache sprichst, wird das nicht so neugierig, ‚was ist das‘, sondern die Kinder finden das doof oder du bist dumm und das ist für die Kinder nicht so einfach, vor allem im Kindergarten. (Interview 14: 31)

Solche negativen Rückmeldungen können für die Familien, insbesondere für jene, die bereits von Unsicherheiten geprägt sind oder ohnehin eine eher negative Haltung zur bilingualen Erziehung vertreten, einen erheblichen Rückschlag in der Weitergabe der Herkunftssprache darstellen. Selbst die Motivation hochengagierter Eltern kann durch soziale Einflüsse massiv gebremst werden, insbesondere dann, wenn die Rückmeldung von Personen stammt, deren Einschätzung den Familien grundsätzlich wichtig ist (Okita 2002; Portes & Hao 1998). Dies betrifft beispielsweise die Interviewteilnehmerinnen 9 und 12, deren Schwiegereltern die Sinnhaftigkeit bilingualer Erziehung infrage stellen. Diese Kritik an der bilingualen Erziehung

steht in engem Zusammenhang mit dem im deutschen öffentlichen Diskurs weit verbreiteten Konzept der „doppelten Halbsprachigkeit“ (Wiese et al. 2010), nach dem bilingual aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund keine der beiden Sprachen, weder die Herkunfts- noch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, vollständig beherrschen. Auch Moreno Fernández et al. (2025) verweisen in ihrer Untersuchung auf dieses Narrativ, das sie in Interviews mit Akteur*innen spanischsprachiger, migrantisch initiierten Projekte identifizierten, die sich im Kontext bilingualer Bildungsangebote in Deutschland für die Beibehaltung des Spanischen als Herkunftssprache engagieren. Die öffentliche in Deutschland vorherrschende monolinguale Ideologie sieht ein bilinguales Aufwachsen dabei als potenzielle (Gogolin 2021), das auch Moreno Fernández et al. (2025) als einschränkenden Faktor im öffentlichen Diskurs zu Mehrsprachigkeit in Deutschland beobachteten. Neben Familienmitgliedern und Bekannten kann auch die Einschätzung anderer Personen aus dem familiären Umfeld von Bedeutung für die Eltern sein, wie beispielsweise pädagogische Erziehungs- und Lehrpersonen oder ärztliche Bezugspersonen, wie die Interviewteilnehmerinnen 3, 6 und 9 schildern.

Auch Familien, die der Herkunftssprache positiv gegenüberstehen und sich aktiv für deren Weitergabe engagieren, können durch Aussagen des familienexternen Umfelds in ihren Bemühungen zur Weitergabe der Herkunftssprache gehemmt werden. So berichten befragte Eltern von Herkunftssprecher*innen in einer Studie von Ferre Pérez (2025), dass Lehrkräfte an der deutschen Schule teilweise nicht die im Rahmen der *ALCE*-Kurs ausgestellten Sprach- und Kulturzertifikate vollständig anerkannten, weil es sich nicht um das staatlich anerkannte DELE-Zertifikat handle. Solche Rückmeldungen aus dem schulischen Umfeld können die Motivation der Familien untergraben und ihre sprachförderlichen Bemühungen negativ beeinflussen.

Während einige Familien kritische Rückmeldungen als Anstoß nutzen, um sich intensiv mit den Strategien und Vorteilen der bilingualen Erziehung auseinanderzusetzen und dadurch ihre Motivation potenziell sogar steigern, können andere wiederum nachhaltig verunsichert werden. Denn unabhängig von den eigenen Bemühungen und Vorstellungen im Hinblick auf die Verwendung der Herkunftssprache stehen Eltern unter gesellschaftlichem Druck, den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft gerecht zu werden. Dies kann dazu führen, dass sie ihre Bemühungen zur Weitergabe der Herkunftssprache reduzieren oder schließlich sogar gänzlich aufgeben (Doyle 2013; Guardado 2018). Diese Drucksituation kann sich schließlich auch mit psychischen Belastungen bei den Herkunftssprecher*innen selbst äußern, die unter der kontinuierlichen, aus ihrer Perspektive widersprüchlichen, Verteidigung ihrer Sprache gegen die Mehrheitsgesellschaft leiden (Nakamura 2018).

Gemeinsam haben die Familien allerdings einen Punkt: Immer wieder die eigene Vorstellung der bilingualen Sprachsozialisation ihrer Kinder gegen gesellschaftliche, soziale und politische Ideologien verteidigen zu müssen, stellt einen kontinuierlichen Kraftakt dar, dem nicht alle Familien dauerhaft standhalten können. Dabei belegen empirische Studien, dass die langfristigen positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit die Sorge um mögliche Schwierigkeiten in der Integration überwiegen. In der Regel ist die Herkunftssprache deutlich stärker als die Sprache der Mehrheitsgesellschaft gefährdet (King & Fogle 2006a; De Houwer 2007). Um dieses Erkenntnis in der Gesellschaft noch tiefer zu verankern, ist ein Wandel der politischen Agenda erforderlich. Die Vorteile von mehrsprachigem Aufwachsen müssten stärker anerkannt und gezielt Maßnahmen zur Entlastung der Familien in ihren Maßnahmen zur Förderung der Herkunftssprache entwickeln und anwenden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Interviewteilnehmer*innen insgesamt grundsätzlich positive Einstellungen zur Herkunftssprache ihrer Kinder und der zweisprachigen Erziehung vertreten. Diese positive Einstellung wird allerdings aufgrund der aufgezeigten Pullfaktoren gehemmt und damit die Familien in ihren Bemühungen eingeschränkt. Die Studienerkenntnisse stimmen insofern mit den Schlussfolgerungen von beispielsweise Doyle (2013) oder Moin et al. (2013) überein, als dass die Familien die Mehrsprachigkeit trotz der Herausforderungen und dem zusätzlichen Aufwand als bereichernd erleben. Die Einschätzung von Doyle (2013) beschreibt die Einstellungen der interviewten Elternteile treffend:

Unsurprisingly, no parents viewed bilingualism as a negative and all agreed that raising their families with two or more languages, while challenging at times had overall been an enriching experience for both parent and child” (Doyle 2013: 155).

Gleichzeitig lassen sich in den Interviews Selbstzweifel und -kritik erkennen. Einige Teilnehmer*innen berichten von dem Gefühl, ihre mehrsprachige Erziehung nicht konsequent genug umgesetzt oder zu wenig Unterstützungsmöglichkeiten in Anspruch genommen zu haben. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die möglichen Herausforderungen der Eltern im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache im Spannungsfeld zwischen Ideologien, Einstellungen und der tatsächlichen praktischen Umsetzung.

Hervorzuheben ist jedoch auch, dass sich die positive Einstellung der Eltern im Hinblick auf Herkunftssprache und Bilingualismus auch auf die eigenen Einstellungen und die sprachliche Identität der Herkunftssprecher*innen auszuwirken scheint. Die elterliche Einstellung bildet somit eine wichtige Ressource, die das Bewusstsein und die Bindung zur Herkunftssprache nachhaltig stärkt.

4.3 Intrafamiliäre Sprachpraktiken

In diesem Unterkapitel werden die intrafamiliären Sprachpraktiken der teilnehmenden Familien beleuchtet. Dabei stehen zwei zentrale Bereiche im Mittelpunkt: die innerhalb der Familie mit verschiedenen Mitgliedern zuhause gesprochenen Sprachen und die innerhalb der Familie praktizierten Maßnahmen in Bezug auf die Herkunftssprache. Wie im vorangehenden Kapitel aufgezeigt wurde, erkennen grundsätzlich alle befragten Eltern die Bedeutung der Herkunftssprache für ihre Kinder an und äußern die Motivation, diese weiterzugeben. Tatsächlich aber zeigen die Aussagen zu ihren kommunikativen Praktiken teilweise ein anderes Bild, das nicht immer mit den zuvor beschriebenen Einstellungen übereinstimmt.

4.3.1 Familieninterne Interaktionspraktiken

Zentraler Bestandteil des vorliegenden Unterkapitels sind die innerhalb des familiären Haushalts verwendeten Sprachen. Die Familiensprache der untersuchten Familien wird beleuchtet, ebenso wie die gesprochenen Sprachen mit einzelnen Familienmitgliedern wie Geschwistern und anderen Erwachsenen. Darüber hinaus wird die Sprachwahl der Familien je nach Situation dargelegt. Den Abschluss bildet die Darstellung der Rolle des nicht-spanischsprachigen Partners in der innerfamiliären Kommunikation.

In der Umfrage bezeichnete sich knapp die Hälfte der befragten Familien (49 %) als bilingualen Haushalt, in dem sowohl Deutsch als auch Spanisch gesprochen werden. In 21 % der befragten Haushalte wird ausschließlich Spanisch gesprochen. 16 % sind mehrsprachige Haushalte, in denen mindestens drei Sprachen gesprochen werden. Nur 4 % der Haushalte sprechen ausschließlich Deutsch.

In der Umfrage wurden die Teilnehmer*innen ebenso nach der Häufigkeit der Verwendung der Herkunftssprache gefragt (vgl. Abbildung 10). Dabei gaben 42 % der Familien an, in ihrem Haushalt mehr Spanisch als Deutsch oder andere Sprachen zu sprechen. Einen ähnlich hohen Anteil dieser Gruppe bilden mit 35 % Familien, die Spanisch und Deutsch bzw. andere Sprachen zu gleichen Teilen sprechen. 21 % der Familien hingegen sprechen mehr Deutsch bzw. andere Sprachen als Spanisch. 2 % der befragten Teilnehmer*innen geben an, in ihrer Familie nie Spanisch zu sprechen.

Häufigkeit der zuhause gesprochenen Sprachen

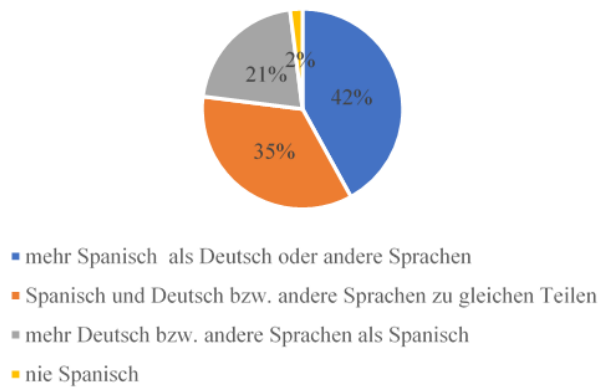


Abbildung 10. Häufigkeit der zuhause gesprochenen Sprachen
Quelle: Eigene Darstellung.

Die Teilnehmer*innen gaben an, dass die Interaktionen mit den Kindern häufiger auf Spanisch als in anderen Sprachen stattfinden (vgl. Tabelle 6): Auf die Frage nach der gesprochenen Sprache zwischen dem Kind und der befragten Person antworteten 67 %, dass ihr Kind immer oder mit seltenen Ausnahmen fast immer Spanisch spreche. 16 % der befragten Elternteile gab dagegen an, fast immer Deutsch bzw. andere Sprachen, hin und wieder aber auch Spanisch mit dem Kind zu sprechen. In 10 % der befragten Familien sprechen die Kinder Spanisch und Deutsch zu gleichen Anteilen mit der befragten Person. Im Hinblick auf die Partner*innen der befragten Personen zeichnet sich ein anderes Bild: Hier spricht der Großteil der Partner*innen der Teilnehmer*innen (60 %) immer oder fast immer Deutsch bzw. andere Sprachen und kein bzw. nur selten Spanisch mit dem Kind. Nur 30 % der nicht-spanischsprachigen Partner*innen der befragten Elternteile spricht laut eigenen Angaben immer oder fast immer Spanisch und nur selten Deutsch mit dem Kind. In 10 % der Fälle werden Spanisch und Deutsch zu gleichen Anteilen verwendet (vgl. Tabelle 6).

Geschwisterkinder innerhalb einer Familie sprechen nach Angaben der Eltern grundsätzlich Deutsch untereinander. Laut den Umfrageergebnissen sprechen etwas mehr als die Hälfte (54 %) der Kinder der befragten Familien immer oder fast immer Deutsch miteinander. Nur knapp ein Drittel (29 %) der Kinder der befragten Familien spricht mehr Spanisch als Deutsch mit ihren Geschwistern. 17 % der Geschwister der befragten Familien sprechen Spanisch und Deutsch zu gleichen Teilen miteinander (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6. Familieninterne Interaktionspraktiken der Stichprobe

Quelle: Eigene Darstellung.

	Gesprochene Sprache zwischen Kind und befragtem Elternteil		Gesprochene Sprache zwischen Kind und Partner*in des befragten Elternteils		Gesprochene Sprachen zwischen Geschwistern	
	N	%	N	%	N	%
Immer Spanisch	117	37 %	42	15 %	30	14 %
Fast immer Spanisch, manchmal aber auch Deutsch/andere Sprachen	96	30 %	43	15 %	32	15 %
Spanisch und Deutsch/andere Sprachen in ausgeglichenen Verhältnissen	33	10 %	29	10 %	37	17 %
Fast immer Deutsch/andere Sprachen, aber manchmal auch Spanisch	52	16 %	55	20 %	60	28 %
Immer Deutsch/andere Sprachen	18	6 %	112	40 %	57	26 %
Insgesamt	316		281		216	

Anhand der Ergebnisse zeigt sich eine dominante Kommunikation in spanischer Sprache in 67 % der befragten Familien. Dies schafft vorteilhafte Bedingungen für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache. Werden weiterhin diejenigen Haushalte als günstig für die Weitergabe der Herkunftssprache betrachtet, in denen die Kommunikation zwar nicht ausschließlich, aber doch überwiegend auf Spanisch erfolgt, in denen Spanisch und Deutsch gleichermaßen genutzt werden oder in denen Spanisch von nicht-spanischsprachigen Partner*innen sowie Geschwistern in gleichem Maße wie Deutsch verwendet wird, lassen sich in weiteren 17 % der befragten Familien vorteilhafte Kommunikationspraktiken für die erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache identifizieren. Diese Daten bestätigen den Schlussfolgerungen aus dem Mikrozensus 2023, laut dem Spanisch in 45 % der Haushalte gesprochen wird (Valero Fernández et al. in Vorbereitung).

a) Familiensprache zur Kommunikation zwischen allen Familienmitgliedern

Wie in den Ergebnissen der soziolinguistischen Online-Befragung zu erkennen ist, wird Spanisch nicht in allen befragten Familien überhaupt oder gleichermaßen verwendet. Im Kontext der Interaktion mit der gesamten in einem Haushalt lebenden Kernfamilie berichten die Interviewteilnehmer*innen von ihren angewandten Methoden und der gewählten Familiensprache zur Kommunikation zwischen allen Familienmitgliedern. Die Frage nach der gemeinsamen Familiensprache ist insbesondere im deutschen Kontext der spanischsprachigen Bevölkerung relevant, wo mehr als die Hälfte der Partnerschaften aus einer spanischsprachigen und einer deutschsprachigen Person zusammengesetzt sind (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). In den untersuchten Familien konnten drei Modelle der familiären

Sprachverwendung identifiziert werden: eine primär deutschsprachige Kommunikation, eine primär spanischsprachige Kommunikation sowie eine mehr oder weniger ausgewogene Verwendung beider Sprachen. Die Entscheidung für Deutsch als Familiensprache ist in der Regel auf die Zusammensetzung der elterlichen Partnerschaft zurückzuführen, in der die Herkunftssprecher*innen aufwachsen: In den meisten Fällen der befragten Elternteile handelt es sich um binational zusammengesetzte Familien, in denen Deutsch als gemeinsame Sprache etabliert ist. In Familien mit zwei spanischsprachigen Elternteilen hingegen zeigt sich eine deutliche Präferenz für Spanisch als Familiensprache.

In den meisten der untersuchten Familien wurde eine nahezu ausschließliche beziehungsweise **überwiegende Verwendung der deutschen Sprache in der familiären Kommunikation** beobachtet (vgl. Interview 1, 2, 3, 4, 13). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass alle dieser Teilnehmer*innen, die überwiegend Deutsch verwenden, in einer gemischten Partnerschaft leben, in der einer der beiden Elternteile spanisch- und der andere deutschsprachig ist. Drei der Teilnehmer*innen, die Deutsch als Familiensprache angaben, sind außerhalb selbst Herkunftssprecher*innen und geben Spanisch folglich aus der zweiten an die dritte Generation weiter. So berichtet eine Mutter, dass sie nach der Geburt ihres Sohnes „ganz große Ambitionen [hatte], ihn auch zweisprachig aufzuziehen“ (Interview 1: 35) und im ersten Lebensjahr während der Elternzeit „auch zuhause mit ihm Spanisch gesprochen [habe], als er ein Säugling war“ (Interview 1: 35). Mit der Rückkehr in den Alltag und den damit einhergehenden erschwerenden Faktoren (siehe auch Kapitel 4.2.2) wechselte sie jedoch bald in die Verwendung des Deutschen: „Dann haben wir natürlich miteinander eher Deutsch gesprochen“ (Interview 2: 26). Aus denselben Gründen habe sie bei ihrer Tochter „erst gar nicht angefangen, [...] mit ihr irgendwas auf Spanisch zu sprechen“ (Interview 1: 37).

Ähnlich beschreibt eine andere Teilnehmerin die Situation der Familiensprache in ihrem Zuhause und wie sich diese mit Geburt des dritten Kindes, „bei dem war es immer am schwierigsten“ (Interview 2: 26), veränderte, „weil wir einfach mit den Geschwistern, also mit meinem Mann spreche ich auch Deutsch und dann wurde eigentlich nur Deutsch gesprochen“ (Interview 2: 26). Da gerade das Spanisch des jüngsten Kindes durch die noch seltenere Verwendung des Spanischen zuhause zwar auf eine Verständnis-, aber keinesfalls auf eine ausführlichere Unterhaltungsbasis führte, „ist natürlich die Sprache zuhause Deutsch“ (Interview 2: 30). Eine andere Mutter erklärt, zuhause spreche sie mit ihren Kindern „fast nur Deutsch“ (Interview 3: 13) und habe auch früher „in unserem Familienbund ganz wenig Spanisch gesprochen“ (Interview 3: 15). Auch in der Familie von Interviewteilnehmerin 13 werde „fast ausschließlich Deutsch“ (Interview 13: 12) gesprochen, wobei beide Elternteile

unter Anwesenheit anderer spanischsprachiger Personen durchaus auch ins Spanische wechseln: „Wenn noch andere dabei sind, die Spanisch sprechen, dann wechseln wir schon auch auf Spanisch“ (Interview 13: 38). Eine andere Mutter erklärt, dass in ihrem Zuhause überwiegend Deutsch gesprochen werde: „mis hijos hablan en alemán, entre ellos y en casa depende con quién hablen. Pero es verdad que predomina el alemán“ (Interview 4: 7), obwohl sie zwar Spanisch mit den Kindern spreche, ihr Mann und die Geschwister untereinander aber Deutsch: „Y yo solamente una, con lo cual, pues hablan más alemán que español“ (Interview 4: 11).

In der bisherigen Forschung wurde davon ausgegangen, dass Herkunftssprecher*innen in gemischten Partnerschaften, in denen ein Elternteil nicht die Herkunftssprache spricht, tendenziell weniger sprachlichen Input in ihrer Herkunftssprache erhalten. Diese Hypothese lässt sich mit der Annahme erklären, dass in solchen Konstellationen die gemeinsame Familiensprache häufig Deutsch als Sprache der Mehrheitsgesellschaft ist, die von beiden Elternteilen gesprochen wird und damit eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage innerhalb der Kernfamilie schafft (De Houwer 2007; Pauwels 2016). Als Familiensprache wählen die meisten Familien eine Sprache, die alle Familienmitglieder verstehen können – für die meisten stellt diese die Sprache der Mehrheitsgesellschaft dar (Moin et al. 2013)

Die vorliegenden Studienergebnisse stützen diese Hypothese: In allen untersuchten Fällen, in denen die familiäre Kommunikation überwiegend auf Deutsch stattfindet, handelt es sich um gemischte Partnerschaften, in denen Deutsch als gemeinsame Sprache zur familiären Kommunikation genutzt wird. Insbesondere in Familien, in denen es sich bei dem spanischsprachigen Elternteil selbst um eine*n Herkunftssprecher*in, also eine*n Spanischsprecher*in in zweiter Generation, handelt, wird die Weitergabe der Herkunftssprache zusätzlich durch die elterliche begrenzte Sprachkompetenz und den damit eingeschränkten Input erschwert. Die Studienergebnisse zeigen, dass dies in drei von insgesamt fünf Familien der Fall ist, die Deutsch als Familiensprache angaben. Diese Ergebnisse deuten in Übereinstimmung mit der Literatur darauf hin, dass die Herkunftssprache in solchen Familienkonstellationen tendenziell zugunsten der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in den Hintergrund tritt.

In anderen Familien wird **überwiegend bis ausschließlich Spanisch** verwendet. Bei fast allen Teilnehmer*innen, die Spanisch als Familiensprache angaben, handelt es sich um nicht-gemischte Familien, in denen beide Elternteile aus einem spanischsprachigen Land stammen und deren Muttersprache Spanisch ist. Lediglich die Familie von Interviewteilnehmer 5 bildet eine Ausnahme: Während er aus Kuba stammt, ist seine Ehefrau Portugiesin. Die

Familie lässt sich damit zwar strenggenommen als gemischt einordnen, dennoch verwundert die Verwendung der spanischen Sprache als Familiensprache in diesem Kontext aufgrund der sprachlichen Nähe von Spanisch und Portugiesisch nicht. Dieser Teilnehmer erklärt, zuhause werde „mayormente español“ (Interview 5: 19) gesprochen, wenn auch eine spontane Verwendung beider Sprachen, sowohl Spanisch als auch Deutsch, stattfindet, da die Deutschkompetenzen der Tochter durch das Aufwachsen seit der Geburt in Deutschland besser ausgebildet sind als die im Spanischen. Dennoch bekräftigt er, „que la lengua principal en casa es español“ (Interview 5: 46). Es werde nur für punktuelle Themen ins Deutsche gewechselt, da die Tochter sich nicht in allen Bereichen fließend auf Spanisch verständigen könne:

[...] de repente así algún tema muy especial de escuela o algo así, ya entonces cambiamos al alemán. De repente, ella no tiene mucha fluidez en español en ese tema, por ejemplo, mi hija. Y entonces ya le es más cómodo en alemán, ves, pero también se defiende mucho en español. (Interview 5: 20)

Ein kleiner Anteil der interviewten Familien verwendet ausschließlich Spanisch. Interviewteilnehmerin 7, die seit mehr als 40 Jahren mit mittlerweile Kindern und Enkelkindern in Deutschland lebt, erklärt „aquí en mi casa, ya te digo, en mi casa, lo que se habla es español“ (Interview 7: 25). Interviewteilnehmer 10 sagt von seiner Familie, „en casa nosotros hablamos muy poco alemán, yo diría casi que cero“ (Interview 10: 11). Für die Kinder Teilnehmerin 7 war es „obligado tener que hablar español“ (Interview 7: 41). In der Familie einer anderen Teilnehmerin wurde sogar die Regel aufgestellt, ausschließlich Spanisch und kein Deutsch zu sprechen und auch audiovisuelle Inhalte lediglich in spanischer Sprache zu konsumieren. Deutsch sei in ihrer familiären Kommunikation ausdrücklich verboten, erklärt die Mutter:

Nosotros, mi marido y yo, hemos prohibido hablar alemán en casa [...] Y en casa se habla español y tenemos que discutir todos los días, porque entre ellas siguen hablando en alemán. Y tenemos que decir, que estamos en casa, por favor, o cuando se enfadan con nosotros nos contestan en alemán. Pero vamos, nuestra filosofía es que en casa se habla [...] español, eh, las películas, todos los libros que compro, todo es en español (Interview 6: 19).

Dies gestalte sich nicht immer einfach, da beide Töchter intuitiv Deutsch sprechen würden: „Ya te digo que ellas, cuando hablan, su instinto es hablar en alemán“ (Interview 6: 19). Dies bestätigt auch eine andere Teilnehmerin, deren Kinder untereinander grundsätzlich Deutsch miteinander sprechen: „Aparte de que llegue mi hijo y empieza a hablar con la hermana en alemán, el otro, ya eso automático, [...] ya empiezan en alemán“ (Interview 7: 25). Auch wenn diese Regelung zu täglichen Auseinandersetzungen mit den beiden Töchtern führe, „hay que luchar mucho, hay que luchar mucho“ (Interview 6: 19), halten die Eltern an ihrem Verbot fest. Die Mutter erzählt von der Kindheit ihrer Tochter, in der diese trotz der Antworten ihrer Eltern

auf Spanisch stets auf Deutsch kommunizierte. Sie berichtet von einer Situation, in der die Tochter sehr hungrig war und die Mutter ihren auf Deutsch geäußerten Bitten um Brot nicht nachkam, um an der Familienregel festzuhalten, laut der kein Deutsch zuhause gesprochen werde:

Yo recuerdo de la pequeña que me pedía cualquier cosa en alemán cuando era pequeña [...] y me pedía la comida en alemán y yo le contestaba en español, cariño no te entiendo, me decía, que quiero pan, en alemán, o cariño, no te entiendo, qué quieres? Y me hablaba todo el rato en alemán y un día que debía ser que tenía mucha hambre, se me quedó mirando, me dice, y me dijo en español, no entiendo por qué a los vecinos les entiendes cuando hablan en alemán y a mí no. Así, a eso hemos llegado. Entonces eso ha sido muy duro, muchas peleas con ellas y tal (Interview 6: 55)

Abgesehen von solchen Gesprächen mit anderen Personen ohne Spanischkenntnisse, erklärt die Teilnehmerin, werde Deutsch lediglich in einigen seltenen Fällen angewendet, beispielsweise „cuando tenemos que redactar una carta y tal [...]. Cuando tenemos alguna llamada ponemos el altavoz y hablamos los dos“ (Interview 6: 73).

Trotz der täglichen Diskussionen überwiegen für Interviewteilnehmerin 6 die Vorteile des bilingualen Aufwachsens für ihre beiden Töchter: „me parece importante y me parece una riqueza cultural para ellas. [...] y que ellas sean bilingües [...] me parece un regalo“ (Interview 6: 19). Auch Interviewteilnehmerin 7 betont, wie wichtig ihr der Bilingualismus der Kinder sei, damit diese die Sprache nicht verlieren: „para que no pierdan el idioma“ (Interview 7: 25).

Die Familie aus Interview 7 spricht ebenfalls ausschließlich Spanisch im eigenen familiären Haushalt, wobei sie die Verwendung der deutschen Sprache ihrer Kinder außerhalb von zuhause ebenfalls für wichtig für die kulturelle Integration erachten: „de la puerta para dentro, solo español y de la puerta para fuera alemán. Porque hay que convivir con la cultura, ¿no?“ (Interview 7: 19).

Ob die Familien Deutsch oder Spanisch für die familiäre Kommunikation verwenden, lässt sich anhand der Interviewbeispiele mit der sprachlichen Zusammensetzung der Familie, also die Herkunft der Elternteile, erklären. Während es sich bei den Familien, die Deutsch als Familiensprache angaben, um gemischte Partnerschaften zwischen einer deutsch- und einer spanischsprachigen Person handelt, ist bei den nicht-gemischten Partnerschaften bestehend aus zwei spanischsprachigen Elternteilen eine klare Tendenz zur Verwendung der spanischen Sprache für die familiäre Kommunikation zu erkennen. In Familien, in denen beide Elternteile die Herkunftssprache beherrschen und in der Kommunikation mit den Kindern verwenden, ist von einer erfolgreichen Weitergabe der Herkunftssprache auszugehen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Herkunftssprache Spanisch durch die Verwendung dieser im familiären

Alltag tendenziell dominanter im Leben der Herkunftssprecher*innen ist, wodurch sie mehr Input erhalten (Grenier 1984; Pauwels 2016; Pearson 2007).

In anderen Familien ist eine gemischte Verwendung von Herkunftssprache und Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu beobachten. So berichtet eine Teilnehmerin von einer **ausgeglichenen Verwendung von Spanisch und Deutsch** in der familiären Kommunikation. Sie behauptet von ihrer Familie, sie seien „bilingües, o trilingües, porque a veces hablamos inglés” (Interview 8: 34). Obwohl sie und ihr Mann überwiegend auf Deutsch kommunizieren, „ahora es alemán entre [...] él y yo” (Interview 8: 36), gelten für die Kommunikation mit der Tochter andere Regeln. Hier spricht sie hauptsächlich Spanisch, während ihr Partner für die Kommunikation auf Deutsch verantwortlich ist:

Con la niña yo hablo español todo el rato y él alemán [...] Pues es que con ella desde que nació le hablaba español, [...] siempre he estado hablándole en español, desde que era bebé, desde chiquita ella aprendió todo, o sea, ya entendía todo (Interview 8: 36)

Häufig scheint auch eine situationsgebundene Verwendung beider Sprachen zu sein. So erzählt eine Teilnehmerin von ihrer gemischten Verwendung beider Sprachen, die je nach Kommunikationssituation in der Familie variiert: „Hablamos en la mesa, por ejemplo, mientras hablamos y eso siempre en alemán. Pero cuando yo estoy con los niños siempre [...] les hablo en español y ellos contestan” (Interview 11: 16). Eine andere Teilnehmerin sagt von sich selbst „ich spreche halt zu 90 % mal mit ihm Spanisch, außer wenn wir draußen sind und andere Kinder sind dabei oder Eltern, [...] dann switche ich immer auf Deutsch” (Interview 12: 9).

Die Thematik des Unterschieds von Sprache mit dem Partner vs. Sprache mit dem Kind kennt auch Interviewteilnehmerin 14, bei der aufgrund fehlender Spanischkenntnisse ihres Mannes „Deutsch die Beziehungssprache von Anfang an” (Interview 14: 15) war. Sie entschied sich dazu, mit ihrem Sohn immer Spanisch zu sprechen, auch wenn das am Anfang „sehr ungewohnt“ (Interview 14: 15) für sie war. Bis heute spricht sie Spanisch mit dem Kind, allerdings mit einer Ergänzung: „Und dann das auf Deutsch wiederholt meistens. Damit mein Mann das versteht, aber es war sehr anstrengend, aber es hat sich gelohnt” (Interview 14: 17).

Die Untersuchung der von den interviewten Familien verwendeten Familiensprache illustriert, wie stark die Wahl der Familiensprache von der Zusammensetzung der elterlichen Partnerschaft abhängt. Gemischte Partnerschaften, in denen ein Elternteil Deutsch und der andere Spanisch spricht, nutzen meist Deutsch als gemeinsame Familiensprache. Dies führt in den meisten Fällen zu einem reduzierten Input in der Herkunftssprache. Das Risiko für einen erniedrigten Input bis hin zu einer Gefährdung der Herkunftssprache steigt, wenn es sich bei

dem spanischsprachigen Elternteil selbst um eine*n Herkunftssprecher*in mit begrenzter Sprachkompetenz handelt (vgl. Interview 1, 9).

In Familien mit zwei spanischsprachigen Elternteilen hingegen zeigen die Studienergebnisse eine klare Präferenz für Spanisch als Familiensprache. Hier ist aufgrund der höheren Präsenz im Alltag der Herkunftssprecher*innen und einem damit einhergehenden erhöhten Input von einer erfolgreicherer Weitergabe auszugehen. Diese Erkenntnis unterstreicht die Relevanz der elterlichen Herkunft, Sprachkompetenz und der familiären Sprachumgebung für erfolgreiche intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache. Die Ergebnisse stimmen mit den bestehenden Forschungserkenntnissen überein, die die Rolle der Mehrheitsgesellschaftssprache und der sprachlichen Zusammensetzung der Familie als entscheidende Faktoren für den Erfolg der Sprachweitergabe hervorheben.

b) Rolle des Partners

Wie im vorangehenden Abschnitt erläutert, variiert die familiäre Sprachverwendung je nach Zusammensetzung der elterlichen Partnerschaft: Während in binationalen Partnerschaften meist Deutsch als gemeinsame Familiensprache verwendet wird, zeigt sich in Familien mit zwei spanischsprachigen Elternteilen eine deutliche Präferenz für Spanisch. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick im folgenden Abschnitt auf die Rolle des Partners bzw. der Partnerin der untersuchten Familie. Insbesondere wird aufgezeigt, inwiefern die sprachliche Herkunft sowie die Präferenzen und Kompetenzen des nicht herkunftssprachlichen Elternteils die Sprachwahl und Kommunikationsdynamiken innerhalb der Familie beeinflussen.

Die meisten nicht muttersprachlich die Herkunftssprache sprechenden Partner*innen der untersuchten Familien zeigen laut Aussage der befragten Teilnehmer*innen zwar Bemühungen, Spanisch zu lernen, doch Deutsch stellt für die meisten Familien die bevorzugte Familiensprache dar.

In den Interviews berichten diejenigen Familien mit einem spanischsprachigen und einem deutschsprachigen Elternteil von der Problematik des „Partner[s], der aber dann nicht an der Konversation teilnehmen kann“ (Interview 1: 35). Trotz der Möglichkeit, durch geringe Spanischkenntnisse des Partners, „kleine Unterhaltungen [zu] führen“ (Interview 2: 30), „bleibt natürlich die Sprache zuhause Deutsch“ (Interview 2: 30). Einige Interviewteilnehmer*innen berichten davon, wie ihre nicht-spanischsprachigen Partner versuchten, Spanisch zu lernen, um die Entscheidung der bilingualen Erziehung der*des spanischsprachigen Partner*in zu unterstützen. Der Partner einer Teilnehmerin konnte sich schließlich „schon so auf ganz einfachem Niveau mit meiner Tante oder mit meiner Oma damals verständigen“ (Interview 1:

31). Auch der Partner von Interviewteilnehmerin 4 lernte zu Beginn der Beziehung Spanisch, denn „luego pues hablando con mi familia, es que no le queda otra“ (Interview 4: 96), erklärt sie. Gerade durch den regelmäßigen Kontakt zur spanischsprachigen Familie seiner Partnerin habe er sich anpassen müssen: „Luego, [...] cuando vamos a España, se tiene que adaptar sí o sí, porque allí no se puede hacer de otra forma“ (Interview 4: 56). Auch der Partner von Interviewteilnehmerin 8 habe Versuche unternommen, die Muttersprache seiner Partnerin zu erlernen, es aber nicht weiterverfolgt: „él ha tenido la intención de aprender, pero es un poquito vago [...] no le pone ganas entonces“ (Interview 8: 32).

Unabhängig von den Spanischkenntnissen des Partners übernimmt dieser in den meisten Familienkonstellationen die **deutschsprachige Kommunikation** mit den Kindern, wie Teilnehmerin 2 erklärt: „Also mein Mann spricht natürlich nur Deutsch mit den Kindern“ (Interview 2: 32).

Eine Teilnehmerin berichtet auch von einem negativen Einfluss ihres Partners, weil dieser ihr **keine Unterstützung** in der bilingualen Erziehung entgegenbrachte. Diese Einstellung führt sie auf seine fehlenden Spanischkenntnisse zurück und erläutert, wie er folglich negative Stimmung in die Familiengespräche brachte, an denen er aufgrund der Sprachbarriere nicht aktiv teilnehmen konnte:

Also das hat man dann halt auch gemerkt, also wenn man dann halt in der Familie zusammensitzt und wir sprechen Spanisch, dann fühlen die sich direkt ausgeschlossen und ziehen natürlich auch immer so ein Gesicht, weil sie ja nichts verstehen. Ja, und das ist natürlich dann auch der beste Grund, um irgendwann mal auch gar nicht mehr [...] an der Familie teilzunehmen. (Interview 3: 67)

Mehrere Teilnehmerinnen dagegen berichten von der **unterstützenden Einstellung zur bilingualen Erziehung** von Seiten ihrer Partner, auch wenn diese kein Spanisch sprechen. So berichtet eine Teilnehmerin vom deutschen Vater ihrer Kinder, der „zum Glück [...] sehr viel Wert daraufgelegt [hat], dass meine Eltern und ich mit den Kindern auf Spanisch reden“ (Interview 9: 37). Sie erklärt, wie positiv er die Zweisprachigkeit der gemeinsamen Kinder mitunterstützte, weil er die Vorteile der Weitergabe der Herkunftssprache erkannte, auch wenn mit dieser Entscheidung zunächst eine Sprachbarriere zwischen ihm und den Kindern einherging:

Aber das war für ihn alles kein Problem, weil im Laufe der Jahre hat er auch viel verstanden, nicht so gesprochen die Sprache aber halt viel verstanden und für uns war wichtig, also sowohl für ihn wie für mich, also Spanisch ist ja nicht nur, weil es meine Muttersprache ist und ein Teil ihrer Kultur, sondern die Vorteile, die das Ganze tatsächlich mitbringen [...]. Und das war uns schon sehr wichtig. (Interview 9: 37)

Auch der deutschsprachige Partner von Interviewteilnehmerin 8 ist „súper contento que la niña sea, habla, es bilingüe [...] se siente orgulloso“ (Interview 8: 56). Er äußere seine Zufriedenheit mit der Entscheidung, die Tochter zweisprachig zu erziehen, besonders in Situationen mit anderen Herkunftssprecher*innen, die kein Spanisch sprechen: „tienen la niña que no habla nada español [...]. Entonces él estaba así, ‚si ves esto, lo hemos hecho bien nosotros‘.“ (Interview 8: 56). Auch Interviewteilnehmerin 9, die selbst als Herkunftssprecherin aufgewachsen ist, erinnert sich noch aus ihrer Kindheit daran, dass ihr „Vater das auf jeden Fall auch sehr stark unterstützt hat“ (Interview 9: 76). Auch der Partner von Interviewteilnehmerin 11 ist „súper de acuerdo que tengan los dos idiomas los chicos“ (Interview 11: 34), da sie den Kindern „le[s] estamos regalando algo muy importante“ (Interview 11: 34).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Zusammensetzung der Elternpaare – insbesondere die sprachliche Herkunft und Kompetenz des nicht herkunftssprachlichen Elternteils – einen entscheidenden Einfluss auf die innerfamiliäre Sprachpraxis hat. In binationalen Familien führt dies häufig zur Anwendung der *OPOL*-Strategie, die es beiden Sprachen ermöglicht, im Alltag präsent zu sein. Damit trägt die Wahl der Kommunikationsstrategie nicht nur zur sprachlichen Entwicklung des Kindes bei, sondern spiegelt zugleich Aushandlungsprozesse zwischen den Elternteilen im Hinblick auf die familiären Sprachpolitik wider.

c) Sprache mit Geschwistern

Grundsätzlich sprechen die Geschwister der befragten Familien **Deutsch** untereinander. Dies gaben die befragten Elternteile in der Umfrage an, laut der etwas mehr als die Hälfte (54 %) der Kinder der befragten Familien immer oder fast immer Deutsch miteinander sprechen. Lediglich in 29 % der Fälle sprechen die Geschwister mehr Spanisch als Deutsch miteinander. 17 % der Geschwister der untersuchten Familien sprechen Spanisch und Deutsch zu gleichen Teilen miteinander.

Diese Beobachtung wurde durch die Interviews nicht nur bestätigt, sondern sogar verstärkt: Die Geschwisterkinder der meisten Familien sprechen untereinander Deutsch (vgl. Interview 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12). Die Familien geben an, dass „mis hijos hablan en alemán, entre ellos“ (Interview 4: 7), „entre ellas siguen hablando en alemán“ (Interview 6: 19) und „ellos hablaban más alemán entre ellos“ (Interview 7: 41). Gerade in Situationen, in denen kein Elternteil anwesend ist, scheinen die Kinder ins Deutsche zu wechseln, wie eine Teilnehmerin erklärt: „Ellas se relacionan en alemán cuando están en su habitación o cuando tienen que decirse algo, ellas se comunican en alemán“ (Interview 6: 41). Dabei ist eine Vermischung

beider Sprachen nicht ausgeschlossen: „Also ich muss ganz ehrlich sagen, es ist auch so ein Mischmasch. Ich glaube, das ist bei allen Ausländerfamilien so, dass irgendwie hier und da mal irgendwelche Wörter rein fließen“ (Interview 9: 56). Spanisch werde laut einer Teilnehmerin zwischen den Geschwistern lediglich in Situation verwendet, in denen sie nicht möchten, dass andere Personen in ihrer Umgebung das Gesagte verstehen: „A veces cuando no quieren que se entere la gente. Entonces sí. Aunque yo les digo a tener cuidado, chicos, porque es que la gente lo entiende“ (Interview 4: 102).

Mehreren Eltern fällt in diesem Zusammenhang auch eine **divergierende Sprachkompetenz unter Geschwisterkindern derselben Familie** auf. In einer Familie verfüge das älteste Kind über die beste Sprachkompetenz, das mittlere könne sich „gut verteidigen“ (Interview 2: 64), während beim jüngsten Kind „das Niveau [...] sicherlich anders [sei] als von meinen Ältesten“ (Interview 2: 28), erklärt die Mutter. Eine weitere Interviewteilnehmerin schätzt das Spanisch ihrer drei Kinder zwar „para los tres igual“ (Interview 7: 43) ein, führt jedoch geringfügige Unterschiede zwischen den Geschwistern auf die Häufigkeit des Kontakts mit der spanischen Sprache zurück: „El chico, claro, el chico entiende, sí, y está más integrado con los alemanes. Mi hija, por ejemplo, mi hija habla conmigo español perfecto, porque ella está más en contacto con los españoles y más aquí“ (Interview 7: 43). Ihre Tochter wiederum, die mittlerweile eigene Kinder hat, nimmt bei ihren Kindern ebenfalls große Unterschiede wahr:

Beide können es, die eine hat es gelernt, richtig noch über die Umgangssprache und der andere hat es gelernt halt über das Lernen richtig [...] Und bei meinem Sohn ist es halt so, dass es sehr, ja, formal, ist und er das über die Schule halt lernt. (Interview 3: 19)

Diese Unterschiede führt die Mutter auf den Kontext des Spracherwerbs zurück, der sich bei ihrer Tochter auf den familiären Kontakt mit Spanisch beschränkt, während ihr Sohn Spanisch über die Schule lernt und folglich andere Kompetenzen stärker ausgeprägt sind. Das Fallbeispiel der Studienteilnehmerin 3 verdeutlicht in exemplarischer Weise die Relevanz der innerhalb der Familie gelebten sprachlichen Praktiken für den Erwerb und Erhalt der Herkunftssprache. Die Teilnehmerin ist Mutter zweier Kinder mit einem Altersabstand von mehreren Jahren, die unter unterschiedlichen familiären und lebensweltlichen Bedingungen aufgewachsen sind. Ihre ältere Tochter wuchs in einer Partnerschaft auf, in der der damalige Partner eine zweisprachige Erziehung ablehnte, was nach Aussage der Mutter die Förderung der Herkunftssprache erheblich erschwerte. Aufgrund persönlicher Lebensumstände standen der Teilnehmerin zu diesem Zeitpunkt keine Ressourcen zur Verfügung, um ergänzende Fördermaßnahmen wie herkunftssprachlichen Unterricht in Anspruch zu nehmen. Gleichzeitig

verbrachte die Tochter jedoch viel Zeit mit ihrer Mutter und der spanischsprachigen Großmutter, wodurch sie regelmäßig natürlichen sprachlichen Input in der Herkunftssprache erhielt. Der jüngere Sohn hingegen wuchs unter veränderten Bedingungen auf: Zwar hatte er weniger Kontakt zur spanischsprachigen Großmutter, erhielt jedoch formalisierten herkunftssprachlichen Unterricht. Trotz dieses institutionalisierten Lernangebots weist der Sohn heute eine deutlich geringere Kompetenz in der Herkunftssprache auf als seine ältere Schwester, die keinen formellen Unterricht erhalten hatte. Dieses Beispiel bestätigt zentrale Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung: Erstens zeigt sich, dass häufig das erstgeborene Kind über die besseren Kenntnisse in der Herkunftssprache verfügt (Guardado 2002; Seals 2013). Zweitens wird deutlich, dass vor allem die alltäglichen kommunikativen Praktiken im familiären Umfeld, und nicht ausschließlich institutionelle Maßnahmen, entscheidend für den erfolgreichen Erwerb und die nachhaltige Entwicklung der Herkunftssprache sind. Dies bestätigt die Hypothese, dass der Spracherwerbskontext die Kompetenz in der Herkunftssprache bedingt.

Mögliche Gründe für diese beobachtete Präferenz der Kinder für die deutsche Sprache sieht Teilnehmerin 2 in der gemeinsamen Verbindung über die deutsche Sprache: „Da ist die Muttersprache, also, da ist dann die Verbindung absolut Deutsch“ (Interview 3: 89). Teilnehmerin 4 geht davon aus, dass es an der Zahl der Menschen in ihrem direkten familiären Umfeld liegt, mit denen sie Deutsch sprechen und kein Spanisch: „Y ellos, pues hablan más alemán porque hay más personas con las que hablan alemán, son los hermanos y su padre“ (Interview 4: 11).

In der vorliegenden Literatur wird bislang wiederholt die Rolle erstgeborener Geschwisterkinder auf die Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft mit jüngeren Geschwistern hervorgehoben (Braun & Cline 2014; Kirsch & Gogonas 2018; Schwartz 2010; Siguán 2001). Während erstgeborene Kinder häufig mehr Input in der Herkunftssprache erhalten, da die Eltern noch mehr Zeit und Energie in die bilinguale Erziehung investieren (können), legen Eltern bei dem zweit- oder drittgeborenen Kind andere Verhaltensmuster an den Tag, da sich der Sprachgebrauch bei nur einem Kind leichter lenken lässt als mit zwei oder mehr Kindern (Andritsou & Chatzidimou 2022: 105). Häufig wird die Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in den Interaktionen zwischen Geschwisterkindern beobachtet, auch in Fällen, in denen die Geschwister über Kompetenzen in der Herkunftssprache verfügen (Romanowski 2021).

Darüber hinaus besuchen erstgeborene Kinder aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters Sozialisationsräume der Mehrheitsgesellschaft zumeist früher als ihre jüngeren Geschwister,

wodurch sie in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen intensiver als ihre jüngeren, noch nicht schulpflichtigen Geschwister, mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in Berührung kommen. Auf diese Weise tragen sie diese in die Familie und fordern die Verwendung dieser in der Kommunikation mit den anderen Familienmitgliedern ein, wodurch die jüngeren Geschwister weniger Input in der Herkunftssprache erhalten (Braun & Cline 2014a; Kirsch & Gogonas 2018). In diesem Sinne ist die Herkunftssprache bei jüngeren Geschwistern deutlich gefährdeter als bei ihren älteren Geschwistern, was wiederum die durch die Interviewteilnehmer*innen beobachteten divergierenden Kompetenzen in der Herkunftssprache erklärt (Doyle 2013; Park 2013; Wong Fillmore 1991).

Spätestens mit Eintritt des jüngeren Geschwisterkindes in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen ergibt sich für die meisten Geschwisterkinder die Verwendung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, mit der sie beide am intensivsten in Berührung kommen (Krämer 2020: 33). Diese Entwicklung wurde auch bei denjenigen Herkunftssprecher*innen beobachtet, die sich eigentlich in der Herkunftssprache verständigen könnten, wie die Beispiele der Interviewteilnehmer*innen 3, 4, 6 und 7 belegen.

d) Sprache mit anderen Erwachsenen

In der Umfrage gaben 88 % der befragten Personen an, abgesehen von den beiden Elternteilen nicht mit einer weiteren spanischsprachigen Person zusammenzuleben; lediglich in 12 % der Familien ist dies der Fall. In den Interviews berichten die Familien von ihren Erfahrungen mit dem Kontakt zu anderen spanischsprachigen Personen, auch wenn diese nicht im selben Haushalt leben. Mehrere Elternteile berichten in diesem Zusammenhang von einem positiven Einfluss, den der **regelmäßige Kontakt zu bzw. das Zusammenleben mit anderen spanischsprachigen Erwachsenen** auf die Spanischkompetenz ihrer Kinder hat bzw. in der Vergangenheit hatte (vgl. Interview 2, 3, 14). Neben der im Haushalt lebenden Kernfamilie kann auch die Anwesenheit anderer Erwachsener, die ebenfalls die Herkunftssprache sprechen, die Verwendung und Kompetenz in der Herkunftssprache sowie das Zugehörigkeitsgefühl mit dieser verbessern (Alba et al. 2002; Conteh et al. 2013: 88; Jessel et al. 2004; Ruby 2012). Insbesondere die Großeltern der Herkunftssprecher*innen scheinen einen positiven Einfluss zu haben, auch wenn keine konkreten sprachbezogenen Aktivitäten durchgeführt werden. Auch von Großeltern und Herkunftssprecher*innen gemeinsam durchgeführte alltägliche Aktivitäten können die Herkunftssprache und -kultur fördern und damit zu einer erfolgreichen Weitergabe dieser beitragen (Conteh et al. 2013; Kopeliovich 2013).

Die Relevanz des Kontakts mit den Großeltern wird durch das Beispiel von Interviewteilnehmerin 3 verdeutlicht: In ihrem Fall war es die eigene spanische Mutter, die alltägliche Aufgaben mit den Kindern stets auf Spanisch kommunizierte und die Kinder so in Kontakt mit der Sprache brachte: „[...] und dann halt meine Mutter, ‚Elena, kannst du das und das machen‘ und alles auf Spanisch dann halt“ (Interview 3: 23).

Insbesondere Besuche von spanischsprachigen Personen über einen längeren Zeitraum ermöglichen den Herkunftssprecher*innen einen immersiven und dadurch besonders förderlichen Kontakt mit der Herkunftssprache (Andritsou & Chatzidimou 2022: 105). Von einer solchen Erfahrung, die sich positiv auf die Verwendung der Herkunftssprache innerhalb der Familie und damit den Input für das Kind auswirkte, berichtet Interviewteilnehmerin 14. Gemeinsam mit ihrer Familie lebte zeitweise eine kolumbianische Tante. Was ursprünglich als Unterstützung der Mutter in der Neugeborenenzeit ihres Babys geplant war, entwickelte sich schnell zu einer Hilfe in der sprachlichen Erziehung des Kindes, „sodass wir zwei Leute waren, die mit ihm [dem Sohn] Spanisch gesprochen haben“ (Interview 14: 15). Auch das spätere Zusammenleben mit der Mutter der Interviewteilnehmerin über ein halbes Jahr führte dazu, dass die Familie „wirklich nur Spanisch zuhause, diese sechs Monate“ (Interview 14: 35) verwendete.

Neben dem Zusammenleben über einen längeren Zeitraum, der nicht für alle Familien realisierbar ist, kann auch der **temporäre Aufenthalt spanischsprachiger Verwandten** die bilinguale Erziehung unterstützen. Für die Familie von Interviewteilnehmerin 2 sei es besonders förderlich, wenn die Verwandtschaft ohne Deutschkenntnisse Zeit mit den Kindern verbringe, denn „wenn meine Schwestern, die können natürlich kein Deutsch, dann wird natürlich nur Spanisch gesprochen“ (Interview 2: 40). Gerade zur Ferienzeit sei dieser Input dann besonders stark: „Und jetzt kommen im August alle irgendwie in unterschiedlichen Etappen. Also da wird schon Spanisch gesprochen“ (Interview 2: 36-38). Diese Beobachtung untermauert die verbreitete Annahme, dass Mitglieder in erster Generation oder im Herkunftsland eine wichtige Inputquelle in der Herkunftssprache darstellen bzw. in einigen Fällen sogar die einzige, in der die Herkunftssprecher*innen aufgrund mangelnder Kompetenzen in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ihrer Gesprächspartner*innen tatsächlich auf die Herkunftssprache angewiesen sind (van Irizarri Suchtelen 2016: 4).

Manche Familien wiederum bemerken **keine nennenswerte Veränderung** mit dem verstärkten Input durch andere spanischsprachige Erwachsene (vgl. Interview 12, 13). Eine Teilnehmerin merkt an, dass ihre Mutter zwar Spanisch mit ihrem Enkelsohn spreche, dieser aber auf Deutsch antworte: „Meine Mutter spricht auch nur mit ihm Spanisch, aber Niki weigert

sich halt Spanisch zurück zu sprechen” (Interview 12: 9). Die Spanischkenntnisse des Sohnes von Interviewteilnehmerin 13 seien so „rudimentär” (Interview 13: 12), dass er es „wenn die Großeltern da sind, die kein Deutsch sprechen können” (Interview 13: 12), zwar „mit Händen und Füßen” versuche (Interview 13: 12), aber keine wirkliche Kommunikation auf Spanisch zustande komme. Selbst die seit frühester Kindheit für die Familie tätige Betreuungsperson, die „auch nur Spanisch“ mit ihm spreche, bewirke keine Verbesserung, führt die Mutter aus: „Der kam klar damit, aber er antwortet ihr auch auf Deutsch. Also, sie sagt zwar immer, dass er manchmal auch Spanisch spricht, aber das sind halt äh Wörter, würde ich sagen“ (Interview 13: 24).

Es lässt sich festhalten, dass die Familien unterschiedliche Erfahrungen mit dem Kontakt zu anderen spanischsprachigen Erwachsenen machten. Die Erfahrungen variieren in Bezug auf die Dauer und die Art des Kontakts bzw. Zusammenlebens. Anhand der Studienergebnisse konnte beobachtet werden, dass die positivsten Effekte auf die Weitergabe der Herkunftssprache in denjenigen Familien auftreten, in denen spanischsprachige Erwachsene entweder regelmäßig die Familie besuchen, die Familie bereits im frühen Kindesalter auch über einen längeren Zeitraum besuchen oder wenn Familienmitglieder zu Besuch kommen, die nicht die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen. Keine nennenswerten Veränderungen wurden in Familien beobachtet, deren Kinder über keine bis wenig ausgeprägte Spanischkompetenz verfügen und die den Input durch andere spanischsprachige Erwachsene erst im fortgeschrittenen Kindes- und Jugendalter erhalten.

e) Sprachwahl in Situationsabhängigkeit

Der folgende Abschnitt beleuchtet die Situationen, in denen sowohl die interviewten Elternteile als auch ihre Kinder in die spanische bzw. deutsche Sprache wechseln. Zweisprachige Interaktionen wurden als eine häufig angewandte Kommunikationsform der untersuchten Familien identifiziert. Es werden primär die Verhaltensweisen von Familien geschildert, die in ihrem normalen Alltag mehr Deutsch als Spanisch sprechen.

Die interviewten Eltern nennen verschiedene Situationen, in denen sie selbst Spanisch verwenden oder ihre Kinder in die spanische Sprache wechseln. Insgesamt scheint es sich bei diesem Wechsel um eine Reaktion zu handeln, die ein Vater als „muy espontáneo” (Interview 5: 46) beschreibt. Auch ein anderer Vater erklärt sich das *Code-Switching* der Kinder als eine unbewusste Handlung in Funktion der Sprache ihrer Gesprächspartner*innen:

Bueno, yo, yo pienso que ellos no notan el cambio. Ellos lo hacen, ellos tienen el español-alemán, lo cambian, ya lo hacen en switch, lo hacen sin darse cuenta. Si hay un niño que habla

español, ellos hablan español. Y si hay un niño que habla alemán, hablan alemán. [...] Pero los niños jugando y espontáneamente, pues. (Interview 10: 19)

In den untersuchten Familien stellt *Code-Switching* eine etablierte kommunikative Praxis dar, die der Bewältigung der komplexen kommunikativen Anforderungen mehrsprachiger Familien dient. Indem sprachliche Barrieren überwunden werden, trägt diese Strategie wesentlich zu einer effektiven und harmonischen familiären Kommunikation bei (Chung 2006; De Houwer 2015). Eine andere Mutter, die zuvor angab, ausschließlich Spanisch mit ihren Kindern zu sprechen, beschreibt ihre eigene unterbewusste Entscheidung für eine Sprache je nach Situation in Abhängigkeit von ihrem eigenen emotionalen Befinden:

Entonces cuando yo me enfado, mi enfado viene en español o cuando estoy contenta, mi alegría viene en español. Entonces mi relación con mis hijos es natural, con lo cual el idioma que me sale para expresar cualquier cosa es español. [...] No me nace de otra manera. (Interview 6: 59)

Insgesamt spielen **Emotionen** in der Sprachwahl bei mehreren Familien eine Rolle (vgl. Interview 2, 3, 4, 6). Eine Mutter erklärt, sie versuche, die „lieben Momente eher auf Spanisch“ (Interview 2: 42) zu gestalten, damit „die Kinder nicht die Sprache mit der bösen Mama verbinden“ (Interview 2: 42) und weil sie „Deutsch immer viel cooler zum Streiten“ (Interview 2: 42) fand. Auch die Kinder von Teilnehmerin 6 streiten auf Deutsch: „o cuando se enfadan con nosotros nos contestan en alemán“ (Interview 6: 19). Eine andere Mutter erkennt, dass die Sprachwahl bei ihren Kindern davon abhängig ist, in welcher Sprache sie selbst einen Streit beginnt: „Pues lógico, si yo me enfado y se lo digo en español, ellas me [...] sacan las mismas palabras“ (Interview 4: 7).

Andersherum beobachten mehrere Familien ein positives Verhältnis zur Sprache in entspannten Situationen. Eine Mutter erläutert, wie sie in der gelockerten Atmosphäre bei den Familienmahlzeiten auch kleinere Aufgaben auf Spanisch formuliere:

Also es gibt Situationen, wenn ich in die Entspannung gekommen bin, sag ich jetzt mal, am Tisch sitzen jetzt und so diese ganzen Kleinigkeiten, so, ‚gib mir mal eine Gabel, gib mir mal ein bisschen Brot, hol mir mal einen Teller‘. So, dann ist das schon auf Spanisch. (Interview 3: 77)

Die Verwendung von Spanisch in entspannten Situationen wirke sich in der Konsequenz auch positiv auf ihren Sohn aus, der normalerweise eher selten Spanisch spricht, sich dann aber traue, seine Herkunftssprache zu verwenden: „Und dann traut sich zum Beispiel mein Sohn auch, die Dinge zu sagen, ohne dass er jetzt, äh, ohne dass ich den jetzt verbessere“ (Interview 3: 77). Ähnliches habe sie auch im Urlaub erlebt, wo Mutter und Sohn „zwischendurch auch mal in Spanisch gesprochen“ (Interview 3: 81) haben. Sie betont, „in der entspannten Situation geht das auch“ (Interview 3: 81).

Mehrere Eltern beobachten in ihrer Familie die Verwendung von Spanisch bzw. Deutsch für **spezifische Themen** (vgl. Interview 3, 5, 12). In den Gesprächen von Interviewteilnehmer 5 wechsle die Familie, die grundsätzlich mehr Spanisch als Deutsch spricht, häufig für „algún tema muy especial de escuela“ (Interview 5: 20) oder „tema de noticias“ (Interview 5: 46) ins Deutsche, weil es der Tochter so leichter falle. Eine Mutter beobachtet ähnliche Muster, allerdings in Bezug auf die Verwendung von Spanisch bei ihrem Sohn:

Zum Beispiel gestern Abend zum Einschlafen hat er mir gesagt ‚mano‘, da will er, also ‚gib mir deine mano‘, dann hat er Hand auf Spanisch gesagt, oder er singt zum Beispiel so ein Lied von Teresa Rabal, veo veo, das singt er halt auf Spanisch. (Interview 12: 37)

Während sich dieses Umswitchen bei ihrem jüngeren Sohn noch mehr auf einzelne Wörter oder spielerische Ausdrücke bezieht, verwendet ihre ältere Tochter bereits spanische Floskeln, „zum Beispiel ‚gehen wir‘ sagt sie auf Spanisch, ‚vamos‘“ oder wechselt in der Kommunikation mit beiden Elternteilen von einer in die andere Sprache: „Ich sage ihr was auf Spanisch und dann geht sie zu meinem Mann, sagt das aber auf Deutsch zu ihm, aber zu mir sagt sie es auf Spanisch“ (Interview 12: 43). Manchmal wird die spanische Sprache auch zum **Ausschluss anderer Personen aus der Konversation** gebraucht. Interviewteilnehmerin 3 kennt diese Situation von ihrer Tochter, die in Situationen, „wenn man über den einen oder anderen vielleicht mal ablästern möchte“ (Interview 3: 83) oder bei Themen, die sie nicht vor anderen besprechen möchte, ins Spanische wechselt: „Typische Situation mit meiner Tochter zum Beispiel, ruft mich an im Bus und ich frag die irgendwas, was ich jetzt nicht unbedingt [...] jeder mitkriegen soll. Ja, und dann spricht sie automatisch Spanisch“ (Interview 3: 81).

Die in den Interviews getätigten Beobachtungen zu Sprachwechseln in Familien, die grundsätzlich überwiegend Deutsch zur Kommunikation mit den Familienmitgliedern verwenden, verdeutlichen die dynamische Natur der sprachlichen Identität von Herkunftssprecher*innen. Der spontane Wechsel zwischen Deutsch und Spanisch, in den meisten Fällen situations- und emotionsbedingt, reflektiert dabei nicht nur die Mehrsprachigkeit der Sprecher*innen und ihres familiären Umfelds, sondern ebenfalls die flexible Anpassungsfähigkeit dieser an unterschiedliche soziale und kommunikative Kontexte, wie von De Houwer (2007), Kopeliovich (2013), Pavlenko (2012) oder Wiese et al. (2010) beschrieben. Diese Dynamik der spontanen, flexiblen, kontext- und emotionsabhängigen Sprachpräferenzen sowohl von Kindern als auch ihren Eltern spiegelt den innovativen Akkulturationsprozess der beteiligten Interaktionspartner*innen wider (De Houwer 1999a; Pavlenko 2004).

Die vorangehenden Abschnitte widmeten sich den in der Familie vorherrschenden Kommunikationsdynamiken. Dabei wurden neben der Familiensprache die unterschiedlichen Dynamiken zwischen den einzelnen Familienmitgliedern erläutert, darunter mit den Elternteilen, Geschwistern oder anderen Erwachsenen. Neben den oftmals unbewusst geschehenden Kommunikationsmechanismen im familiären mehrsprachigen Alltag treffen die Familien verschiedene aktive Maßnahmen innerhalb des eigenen Zuhauses, um die Herkunftssprache an ihre Nachkommen weiterzugeben. Diese werden in den folgenden Abschnitten beleuchtet:

4.3.2 *Familieninterne Lernpraktiken*

Die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache ist erfolgreicher, wenn innerhalb der Familie Lernpraktiken zur Förderung der Herkunftssprache durchgeführt werden. Diese stärken nicht nur die Sprachkompetenz, sondern fördern weiterhin eine positive Einstellung zur Herkunftssprache (Ansó Ros 2019; Guardado 2018). In der Befragung geben die Familien verschiedene Aktivitäten an, die sie mit ihren Kindern durchführen, um die Herkunftssprache zu fördern und sie zur Verwendung dieser ermutigen. Durch verschiedene Maßnahmen innerhalb der Familie schaffen die Eltern geschützte Umgebungen, in denen die Kinder ihre Herkunftssprache lernen, ihre Kompetenzen festigen und sich mit Sprache und Kultur beschäftigen können (Álvarez Mella et al. 2023; Leseman et al. 2007).

Die folgenden Abschnitte beleuchten eingehend die unterschiedlichen Maßnahmen, die die Familien zur Förderung der Herkunftssprache nutzen (vgl. Tabelle 7): Ein beliebtes Mittel, das gezielt die Sprache fördert, stellen dabei Aktivitäten zur Stärkung der Literalität dar, die die befragten Familien täglich bzw. nahezu täglich mit ihren Kindern durchführen (33 %). Weiterhin werden auch musikalische und spielerische Aktivitäten durchgeführt (37 %), die zwar nicht unbedingt auf eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenz ausgerichtet sind, aber den Herkunftssprecher*innen dennoch die Möglichkeit bieten, ihre mehrsprachige Identität zu reflektieren. Auch audiovisuelle Inhalte werden von den Eltern genutzt, um die Kinder unkompliziert mit ihrer Herkunftssprache in Kontakt zu bringen (27 %). 20 % der Familien nutzen weiterhin spanischsprachige Inhalte im Internet bzw. sozialen Netzwerken. Eine Option, die sich nicht alle Familien erlauben können, sind weiterhin Reisen ins Herkunftsland für ein immersives Eintauchen in Herkunftsland, -sprache und -kultur. Neben sprachlich bezogenen Aktivitäten nutzen viele Familien auch nichtsprachliche Maßnahmen, um die Herkunftssprache bei ihren Nachkommen lebendig zu halten. Inwiefern sich die COVID19-

Pandemie auf diese Vielfalt an Aktivitäten ausgewirkt hat, wird ebenfalls in den folgenden Abschnitten erläutert.

Tabelle 7. Familieninterne Lernpraktiken der Stichprobe
Quelle: Eigene Darstellung.

	Audiovisueller Medienkonsum auf Spanisch (Filme, Serien, Videos)		Hören von Musik auf Spanisch		Nutzung von sozialen Netzwerken und Internet auf Spanisch		Konsum spanischsprachiger Kinder- und Jugendliteratur	
	N	%	N	%	N	%	N	%
täglich	24	8 %	32	10 %	16	5 %	34	11 %
fast täglich	61	19 %	86	27 %	48	15 %	68	22 %
gelegentlich	145	46 %	139	44 %	95	30 %	117	37 %
selten	49	16 %	45	14 %	48	15 %	63	20 %
nie	37	12 %	14	4 %	109	34 %	34	11 %
Insgesamt	316		316		316		316	

a) Aktivitäten zur Stärkung der Literalität

Aktivitäten zur Stärkung der Literalität stellen eine verhältnismäßig unkomplizierte Möglichkeit dar, die die Familien altersunabhängig mit ihren Kindern durchführen können und die erwiesenermaßen positive Auswirkungen auf die Kognition sowie die literalen Fähigkeiten der Herkunftssprecher*innen haben können (Hansen & Rybarski 2020; Leseman et al. 2007; van Tuijl et al. 2001). Insbesondere die Verwendung von spanischsprachigen Büchern ist ein häufig genutztes Mittel der Familien, um den Kindern die spanische Sprache näher zu bringen. In der Umfrage gab ein gutes Drittel (33 %) der befragten Elternteile an, Kinder- und Jugendliteratur in spanischer Sprache fast jeden Tag oder sogar täglich in den sprachlichen Alltag ihrer Kinder einzubauen. 37 % tun dies gelegentlich. Ein weiteres Drittel gibt an, nie oder fast nie von solchen Maßnahmen Gebrauch zu machen.

In den Interviews verstärkt sich das Bild der häufigen und gern genutzten Verwendung von Aktivitäten zur Stärkung der Literalität, das fast alle Teilnehmer*innen regelmäßig nutzen (vgl. Interview 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13). In mehreren Familien wird die Gewohnheit praktiziert, den Kindern **spanischsprachige Bücher vorzulesen**. Teilnehmerin 6 kauft dafür ausschließlich Bücher in spanischer Sprache: „todos los libros que compro, todo es en español“ (Interview 6: 19). Auch Teilnehmerin 4 hat ihren Kindern seit frühester Kindheit auf Spanisch und nie auf Deutsch vorgelesen. Selbst deutsche Bücher habe sie stets direkt ins Spanische übersetzt, sodass ihre älteren Kinder mittlerweile auch selbstständig Bücher in spanischer Sprache lesen:

yo siempre solamente les he leído en español y si tenía algún libro en alemán, yo directamente lo traducía directamente al español. O sea que yo nunca, nunca les he leído en alemán [...] alguna vez han leído algún libro en español ellos solos. (Interview 4: 25)

Die Familien beziehen ihre Materialien dabei direkt aus Spanien, wo sie pädagogische Materialien einkaufen. Dazu gehören beispielsweise Übungshefte, wie die sogenannten „cartillas rubias [...] con los que, la generación de los 70 y los 80 aprendimos a escribir“ (Interview 6: 35). Zu dieser Maßnahme sei sie auch von spanischen Betreuungspersonen der Kinder vor der Auswanderung nach Deutschland animiert worden, erklärt sie. Um einem Verlust des Spanischen vorzubeugen, habe man ihr Übungsmaterialien gegeben, mit denen sie bis zum Eintritt in den Kindergarten mit den Kindern üben konnte: „me dio mucho material y hasta que encontramos guardería, eh, yo estuve haciendo muchas fichas con ellas“ (Interview 6: 29). Der Bezug von Lernmaterialien direkt aus dem Herkunftsland bietet den Vorteil der Einbindung nicht nur sprachlicher, sondern darüberhinausgehend auch kultureller, historischer oder gesellschaftlicher Aspekte des Herkunftslandes, mit denen die Herkunftssprecher*innen in ihrem alltäglichen Leben in Deutschland nicht in Kontakt kommen würden (Kwon 2017; Guardado 2018). Aus diesem Grund entschied sich auch Teilnehmerin 11, der bei der Auswahl ihrer didaktischen Materialien auch der kulturelle Bezug zu ihrer Heimat wichtig ist, zur Verwendung von Materialien aus ihrem Herkunftsland Argentinien: „Mi familia me manda siempre cosas [...] para que tengan más contacto con nuestro, que no sea de España, sino que sea de Argentina, para que sea más nuestras raíces“ (Interview 11: 32). Gerade zur **Unterstützung der Lese- und Schreibkompetenz** eignen sich diese Materialien gut, erklärt eine andere Teilnehmerin: „para que vaya haciendo en casa, vaya leyendo en español y vaya escribiendo en español“ (Interview 6: 39). Aus diesem Grund kaufte auch Teilnehmerin 8 ihrer Tochter spanischsprachige Bücher: „le tengo libros para que aprenda a escribir, para que practique la escritura, la ortografía“ (Interview 8: 46). Auch die Familie eines Vaters nutzt diese Methode zur Stärkung der Lesefähigkeit der Tochter: „mi esposa le da libritos, libros, cosas en español para que, para que lea y practique“ (Interview 10: 31).

Doch auch wenn die Kinder selbst noch nicht lesen können, gibt es Möglichkeiten ohne spezifisch didaktischen Schwerpunkt. Bei kleineren Kindern eignet sich auch das reine **Vorlesen von Geschichten auf Spanisch** gut, um sie an die Sprache zu gewöhnen. Auch religiöse Themen sind hier von Bedeutung, wie ein Vater erläutert: „le regalo mi esposa una pequeña biblia, digamos, católica, pero algo así es más como para niños, como cuentos así“ (Interview 10: 31). Gerade in **überwiegend deutschsprachigen Familien** kann die Einbindung von spanischsprachigen Bücher eine Methode sein, um „mit allen Mitteln irgendwie das Spanische so ein bisschen präsent zu halten“ (Interview 13: 32). Hin und wieder werde dann

den Kindern vorgelesen, erklärt eine andere Mutter, in deren Familie sonst auch eher Deutsch gesprochen wird: „Ich lese manchmal schon ein bisschen vor, aber sehr selten, muss ich dazu sagen, auf Spanisch“ (Interview 12: 71). Die Möglichkeit der altersangemessenen Anpassung der Materialien ist ein signifikanter Vorteil von Büchern, der sie zu einem flexiblen Medium macht. Es konnte gezeigt werden, dass die Einbeziehung von Büchern in jedem Alter einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Herkunftssprache nehmen kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bereits das passive Hören beim Vorlesen die Kinder an die Herkunftssprache gewöhnt (Hansen & Rybarski 2020; De Houwer 1999a).

Eine Schwierigkeit scheint laut den interviewten Familien allerdings darin zu bestehen, dass die Kinder zwar, wenn auch durch zusätzliche Erklärungen, mit der Sprache in Kontakt kommen, die Eltern aber nicht sicher wissen, ob sie die vorgelesenen Inhalte auch verstanden haben: „Und dann erklär ichs mit meinen eigenen Wörtern aber auf Spanisch, dann weiß ich aber auch nicht, ob er es wirklich verstanden hat oder nicht“ (Interview 12: 55). Für manche Kinder, die die spanische Sprache im familiären Alltag nur punktuell verwenden oder hören, kann auch der Inhalt von Kinderbüchern auf Spanisch schwierig zu verstehen sein, da dieser zu komplexe Themen umfasse, wie Teilnehmerin 13 erklärt: „Zum Beispiel hat er Probleme, wenn man ihm Kinderbücher vorliest auf Spanisch, weil das dann schon über dieses Umgangssprachliche hinausgeht einfach“ (Interview 13: 30).

Zahlreiche Studien belegten in der Vergangenheit die positiven Auswirkungen von literalen Aktivitäten im familiären Umfeld. Schon das gemeinsame Lesen oder Vorlesen mit den Herkunftssprecher*innen kann sich positiv auf die Lese- und Schreibentwicklung dieser auswirken, wobei insbesondere Vokabular, Leseverständnis und -kompetenz von dieser Art von Übungen zu profitieren scheinen (Curdt-Christiansen & La Morgia 2018; Scheele et al. 2010; van Steensel 2006). Dass knapp 70 % der Umfrageteilnehmer*innen gelegentlich bis täglich Gebrauch von dieser Maßnahme machen, unterstreicht die Effektivität und Vereinbarkeit mit dem familiären Alltag der Aktivität. Die Ergebnisse im Hinblick auf die zentrale Rolle von Aktivitäten wie Lesen zur Förderung der Herkunftssprache deckt sich mit den Ergebnissen ähnlicher Studien wie beispielsweise Romanowski (2021), in denen Bücher zu Herkunftssprache und -kultur gemeinsam oder vorgelesen werden.

b) Musikalische Aktivitäten

Die Familien greifen auf spanischsprachige Musik zurück, um ihren Kindern einen Teil der Herkunftskultur und -sprache näherzubringen. In der Umfrage gaben 37 % der befragten Elternteile an, mit ihren Kindern täglich oder fast täglich Musik auf Spanisch zu hören. Knapp

die Hälfte (44 %) macht dies gelegentlich. Nur 18 % der Umfrageteilnehmer*innen hören nie oder fast nie spanischsprachige Musik mit ihren Kindern.

In den Interviews heben die Eltern die Vorteile des Konsums musikalischer Aktivitäten in spanischer Sprache für ihre Kinder hervor (vgl. Interview 1, 2, 12). Auch Familien, die ansonsten wenig Spanisch mit ihren Kindern sprechen, nutzen diese Maßnahmen. Musikalische Aktivitäten lassen sich laut einigen Teilnehmer*innen leicht mit dem eigenen Alltag vereinbaren, wenn man „gerne selber auch spanischsprachige Musik“ (Interview 1: 52-53) höre, erklärt eine Mutter, und auch die Kinder sind dann „natürlich froh, dass die das verstehen und mitsingen können“ (Interview 2: 86), beschreibt eine andere. So werde **Musik direkt in das Familienleben integriert**, erklärt Teilnehmerin 11: „mucha música, mucha música, eso sí, en casa siempre hay música y un poco de todo. Al principio música de niños en español“ (Interview 11: 32). Auch Teilnehmerin erinnert sich an ihre eigene Kindheit als Herkunftssprecherin, in der ihre Mutter „immer spanische Lieder für mich gesungen“ (Interview 12: 71) habe.

Musik als Methode, den Kindern **Sprache und Kultur näherzubringen**, wird auch bei denjenigen Kindern angewendet, die sonst eher kein Spanisch sprechen: „[...] aber Niki weigert sich halt Spanisch zurück zu sprechen, obwohl er manche Lieder halt kann, verstehen tut er fast alles“ (Interview 12: 9). So sind Kinder dann durchaus in der Lage, auf Spanisch zu singen: „er singt zum Beispiel so ein Lied von Teresa Rabal, veo veo, das singt er halt auf Spanisch“ (Interview 12: 37).

Insbesondere die Technologien der vergangenen Jahrzehnte ermöglichen heute einen einfachen, kostenfreien bzw. -günstigen Zugang zu Musik aus Herkunftsland und -kultur, den Eltern zum pädagogischen Zweck der Weitergabe der Herkunftssprache nutzen können (Curd-Christiansen & Lanza 2018; Godwin 2011; Krämer 2020). Die Umfrageergebnisse verdeutlichen die zentrale Bedeutung musikalischer Aktivitäten für Familien zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache: Mit 44 % der befragten Familien, die gelegentlich bis täglich Musik in der Herkunftssprache mit ihren Kindern hören, liegt die Musik als Aktivität zur Weitergabe der Herkunftssprache noch vor der Nutzung literaler Maßnahmen.

Die Interviews mit den Familien zeigen, dass Musik eine niedrigschwellige Gelegenheit zur Integration sprachlichen Inputs bietet, die sich offensichtlich noch unkomplizierter als schriftliche Medien in den Prozess der Weitergabe integrieren lassen, insbesondere für Familien, die ansonsten wenig Sprachen im familiären Alltag sprechen, eine dankbare Inputquelle darstellen. Zwar überwiegen laut Studien die kognitiven Vorteile von Aktivitäten zur Literalität in der Herkunftssprache, was auch erklären dürfte, weshalb der Schwerpunkt in der Herkunftssprachenforschung ausgeprägter auf der Verwendung von Aktivitäten der

Literalität liegt, doch stellt auch musikalischer Input eine wertvolle Maßnahme dar. Auch wenn nicht konkret sprachliche Inhalte aktiv erlernt werden und der Konsum von musikalischen Inhalten weniger stark auf die tatsächliche Aneignung von sprachlichen Kompetenzen ausgerichtet ist, trägt die Anwendung musikalischer Maßnahmen zu einer passiven Auseinandersetzung mit ihrer Herkunftssprache und -kultur bei (Kanno & Norton 2003; Schwartz 2010). Die Studienergebnisse verdeutlichen die zentrale Rolle von musikbezogenen Aktivitäten im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache als sinnvolle und auch für Herkunftssprecher*innen mit niedriger Sprachkompetenz gut integrierbare Ergänzung zu sprachbezogenen Maßnahmen. Insbesondere für diejenigen Familien mit ansonsten verhältnismäßig wenig Input im familiären Alltag kann die Nutzung musikalischer Inhalte durch die passive Auseinandersetzung mit diesen eine sinnvolle Säule bilden.

c) Audiovisuelle Inhalte

Auch audiovisuelle Inhalte werden von den Familien zur Weitergabe der Herkunftssprache eingesetzt. In der Umfrage gaben 27 % der befragten Personen an, täglich oder fast täglich Filme, Serien oder Videos in spanischer Sprache mit ihren Kindern zu schauen. Knapp die Hälfte (46 %) macht dies gelegentlich. 28 % der Familien gaben an, Aktivitäten mit audiovisuellem Inhalt in spanischer Sprache nie oder fast nie durchzuführen.

In den Interviews wird deutlich, dass der Konsum audiovisueller Inhalte von nahezu allen Familien genutzt wird, um ihren Kindern die Sprache und Kultur des Herkunftslandes näherzubringen (vgl. Interview 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12). Während in einigen Familien **spanischsprachiges Fernsehen regulär in den Familienalltag integriert** sind und „das dann immer wieder die ganze Zeit läuft (Interview 3: 114), „Sie hatte wirklich nur der Fernseher, der immer lief, [...] alles auf Spanisch dann halt“ (Interview 3: 23), „früher hat er auch spanisches Fernsehen geguckt“ (Interview 12: 9), schauen andere Familien aktiv mit den Kindern spanischsprachige Inhalte: „Pues sí, vemos Netflix“ (Interview 5: 58).

Andere Familien nutzen bewusst **audiovisuelle Inhalte zur Förderung der spanischen Sprache**. Die Inhalte werden dabei gezielt auf Spanisch ausgesucht oder auch spanischsprachige Filme vorgeschlagen: „Y todo lo que vemos en la televisión es en español. Nos encargamos de traernos muchas películas en español y todo lo que vemos en la tele es en español“ (Interview 6: 53). Eine Teilnehmerin erzählt, dass ihre älteren Kinder sich schon selbstständig dafür entscheiden, um Spanisch zu üben: „Also es gibt manchmal Filme, die die auf Spanisch gucken, aber das machen die fast [...] zum Lernen, weil die sehen, dass es wichtig ist, also die Großen“ (Interview 2: 84).

Dabei kommt in einigen Fällen auch das **Videoportal YouTube** zum Einsatz. Dort seien „muchos videos didácticos“ (Interview 10: 45) verfügbar, die die Eltern mit den Kindern anschauen. Einer Teilnehmerin ist dabei besonders der Bezug nicht nur zu Spanisch, sondern zu ihrer **eigenen Herkunftssprache und -kultur** wichtig. Da sie beobachtet habe, dass die Tochter Spanisch aus Spanien besser verstehe als andere Varietäten und sie sich aber wünsche, ihre Tochter habe einen Bezug zur Varietät aus Ecuador, begann sie mit ihr typische Formate aus Ecuador zu schauen:

En YouTube allí veo programas de Ecuador y lo pongo porque para acostumbrarse, porque me noté que ella veía que el español de España lo entendía más, ella estaba empezando a hablarlo más, pero yo no, yo quiero que ella, que sea el Ecuador. Entonces empecé a ver programas de comedia, sobre todo de Ecuador y le encantó. (Interview 8: 70)

Die Begeisterung ihrer Tochter, auf diese Art Spanisch zu üben, ist mittlerweile fest in den Alltag von Mutter und Tochter integriert: „Y hasta ahora, ‚mamá, vamos a ver esto‘ y nos ponemos a comer algo y vemos este programa“ (Interview 8: 70). Sobald die Tochter die spanischsprachige Option bemerkt, möchte sie sie nutzen: „Coge y cuando ve que hay algún programa que tiene opción en español, lo cambia, lo escucha y lo ve“ (Interview 8: 70).

Der Einsatz audiovisueller Medien zur Förderung des Spanischen gestalte sich bei **jüngeren Kindern allerdings schwierig**, erklärt dieselbe Teilnehmerin, deren ältere Kinder eigenständig spanischsprachige Filme schauen: „Der Kleine, manchmal, wenn er einen Film dreimal gesehen hat und der kennt das von oben bis unten, versuche ich, dass er das auf Spanisch guckt. Klappt manchmal, aber das ist jetzt eher weniger“ (Interview 2: 84). Das Interesse der Kinder setzt eine gewisse Spanischkompetenz voraus. Ist diese nicht oder nicht ausreichend ausgeprägt, haben die Kinder Schwierigkeiten, der Handlung zu folgen und die Maßnahme führt nicht zum gewünschten Erfolg. Dies schildert eine Mutter, die die Versuche dann aber aufgrund des fehlenden Verständnisses des Sohnes einstellte:

Also ich habe mal versucht, mit meinem Sohn so spanischsprachige Kindersendungen zu gucken [...] Ich weiß nicht, ob das was ist, vielleicht hätten wir es länger probieren können [...] natürlich versteht er gar nichts davon, null. (Interview 1: 53)

Ähnliches beobachtet auch eine andere Interviewteilnehmerin, deren Tochter zwar Spanisch versteht, aber mit der Varietät des in Argentinien gesprochenen Spanischs Schwierigkeiten hat, die Inhalte zu verstehen und auf Deutsch umschalten möchte: „ella era súper fan de este programa ‚Violeta‘, lo veía a veces, pero claro, era en argentino, en español de Argentina y le costaba. Entonces decía ‚Mamá, lo siento, lo voy a cambiar, lo cambio a alemán‘“ (Interview 8: 70).

Die Interviewbeispiele verdeutlichen die Beliebtheit audiovisueller Inhalte zur Vermittlung von Aspekten der Herkunftssprache für die spanischsprachigen Familien in Deutschland. Damit stützen die Studienergebnisse die durch beispielsweise Hinton (2013), Curdt-Christiansen & Lanza (2018) und Kwon (2017) vertretene Annahme einer starken Beliebtheit audiovisueller Medien zur Förderung der Herkunftssprache durch die Familie. Trotz der häufig kritisierten Tatsache des lediglich passiven Inputs in der Herkunftssprache durch audiovisuelle Medien im Vergleich mit direkter sozialer Interaktion (King & Fogle 2006a), kann je nach Format beispielsweise durch Interaktion mit den Zuschauer*innen doch auch die aktive Sprache der Herkunftssprecher*innen, insbesondere die lexikalische Entwicklung, gefördert werden (Hoff 2006).

Die Studienergebnisse verdeutlichen zwei zentrale Faktoren, die den Erfolg der Nutzung audiovisueller Inhalte zur Förderung der Herkunftssprache beeinflussen und die in der bisherigen Forschung wenig Aufmerksamkeit erfahren haben: das Alter und die Sprachkompetenz der Herkunftssprecher*innen. Die Beispiele mehrerer Elternteile belegen, dass die Kinder erst im fortgeschrittenen jugendlichen Alter ein eigenes Interesse für die Betrachtung von Filmen oder Serien in spanischer Sprache entwickelten. Jüngere Geschwister oder die Kinder selbst in einem früheren Lebensabschnitt hingegen zeigen laut den Interviewteilnehmer*innen zumeist noch keine vergleichbare Motivation. Dieser Faktor des Alters der Herkunftssprecher*innen geht einher mit der Kompetenz in der Herkunftssprache: Bei gering ausgeprägter Kompetenz in der Herkunftssprache scheinen die Kinder laut den Beobachtungen der interviewten Eltern Schwierigkeiten zu haben, die Inhalte in der Herkunftssprache zu verfolgen und bewusst zu verstehen. In der Folge bleibt der ohnehin schon passive Input begrenzt, und das Interesse an den audiovisuellen Medien nimmt tendenziell kurz- oder langfristig ab. Die Ergebnisse erlauben den Rückschluss, dass die Sinnhaftigkeit audiovisueller Inhalte nicht nur von der Verfügbarkeit geeigneter Medien, sondern weiterhin von der sprachlichen Entwicklungs- und Kompetenzstufe der Herkunftssprecher*innen abhängt. Aus den Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass die Nutzung audiovisueller Inhalte zur gezielten Förderung der Herkunftssprache individuell auf die sprachliche Kompetenz der Herkunftssprecher*innen angepasst werden sollte. Auf diese Weise könnten audiovisuelle Medien nachhaltig ausgeschöpft werden.

d) Spielerische Aktivitäten

Auch spielerisch wenden die Familien Methoden an, ihre Kinder an die spanische Sprache heranzuführen (vgl. Interviews 8, 11, 13). In diesem Zusammenhang scheinen **klassische**

Spiele ein genutztes Mittel der Familien zu sein, die Kinder mit der spanischen Sprache in Kontakt zu bringen. Eine Mutter erklärt, sie machen gemeinsam „muchos juegos en español“ (Interview 11: 32). Eine andere Familie spiele häufig „spanisches Monopoly oder peruanisches Monopoly oder sonst was“ (Interview 13: 54).

Immer interessanter werden auch digitale Spiele, wie sich in den Interviews herausstellt. Die Familien nutzen dafür **mobile Anwendungen** auf den Smartphones. Eine Familie berichtet davon, wie sie den Onlinedienst *Duolingo* zum Erlernen von Sprachen verwendet: „Ella se ha instalado en el teléfono Duolingo y ahora se pone ahí a practicar y a aprender cosas“ (Interview 8: 70). Auch ähnliche mobile Anwendungen zur spielerischen Übung mit Sprache kommen zum Einsatz, wie beispielsweise „una aplicación que es como de juego de palabras, Wörterspiele, pero le he dicho que lo haga en español“ (Interview 8: 70), die die Kinder dann auf Spanisch verwenden.

Der Nutzen digitaler Spiele und Anwendungen, die kindgerecht zur Förderung und Vitalhaltung der Herkunftssprache im Alltag der Herkunftssprecher*innen eingesetzt werden, wurde bislang noch nicht umfassend untersucht. Die Studienergebnisse machen eine neue Dynamik sichtbar, die in den kommenden Jahren aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung mehr und mehr an Bedeutung gewinnen dürfte. In diesem Zusammenhang bestätigen die Studienerkenntnisse die bereits durch Le und Chen-Wu (2021) hervorgehobene potenzielle Sinnhaftigkeit digitaler Sprachlernangebote in Form von Apps wie beispielsweise *Duolingo*, die zwar ursprünglich für den Fremdsprachenerwerb konzipiert wurden, aber auch für Herkunftssprecher*innen von Nutzen sein könnten. Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse die von Ferre Pérez (2025) beobachtete elterliche Nachfrage nach einer stärkeren Einbindung mobiler Endgeräte wie Smartphones und Tablets in der Aufgabenbearbeitung des *ALCE*-Unterrichts.

Das Voranschreiten der Digitalisierung eröffnet auch für den Prozess der intergenerationalen Weitergabe von Herkunftssprachen neue interaktive Möglichkeiten zur alltagsnahen und niedrigschwelligen Sprachförderung, die bis zum aktuellen Zeitpunkt allerdings noch kaum untersucht wurden. Um die tatsächliche Effektivität dieser neuen Art des Inputs in der Herkunftssprache allerdings zu beurteilen, bedarf es einer systematischen Untersuchung der Technologien. Auf diese Weise können die dynamischen digitalen Lösungsformate in der Zukunft noch spezifischer auf die Lernbedürfnisse von Herkunftssprecher*innen angepasst werden und so die bislang angewandten Methoden der bilingualen Erziehung im familiären Umfeld unterstützen.

e) Reisen ins Herkunftsland

Neben konkreten Maßnahmen im Alltag der Familien sind auch Reisen ins Herkunftsland der Eltern bzw. in spanischsprachige Länder im Allgemeinen eine bewährte Methode, die die Familien anwenden, um den Kontakt ihrer Kinder mit der spanischen Sprache aufrechtzuerhalten. In der Umfrage gaben 67 % der Familien an, mindestens einmal, wenn nicht sogar mehrmals pro Jahr ins spanischsprachige Ausland zu fahren. Nur 13 % unternehmen nie oder fast nie eine solche Art von Reisen.

In den Interviews berichten die Familien von ihren Erfahrungen mit dieser Maßnahme zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache. Eine Mutter fasst die Notwendigkeit der Sprachkenntnis für eine erfolgreiche Kommunikation, die sich gerade bei Aufenthalten im spanischsprachigen Ausland deutlich zeigt, wie folgt zusammen: „Es que o aprende o no se comunica“ (Interview 4: 98). Eine Mutter bewertet die Reisen ins spanischsprachige Ausland als wertvollste Ressource der bilingualen Erziehung und bezeichnet sie als „el mejor curso que le podemos dar a las niños“ (Interview 11: 16).

Für mehrere Familien stellen **regelmäßige Reisen ins Herkunftsland** einen zentralen Bestandteil ihrer intrafamiliären Sprachpolitik dar. Eine Teilnehmerin betont, dass diese Aktivität die wichtigste sei: „Bueno, pues vamos mucho a España, que eso, yo creo que es lo más importante“ (Interview 4: 25). Manche Familien reisen mindestens einmal pro Jahr in ihr Herkunftsland, wie Teilnehmerin 8 „mínimo una vez al año a España“ (Interview 8: 36-38) und Teilnehmerin 11 betonen, „viajamos una vez por año, más o menos, a Argentina“ (Interview 11: 16). Andere Familien reisen auch noch öfter in das Herkunftsland, wie beispielsweise die Familie von Interviewteilnehmerin 4, die auch über die regelmäßigen Aufenthalte hinaus dort festen Kontakt mit der Verwandtschaft hält: „Vamos tres o cuatro veces al año a España y tienen mucho, mucho contacto con la familia de allí y amigos“ (Interview 4: 25). Die Familien erwähnen dabei auch die **erschweren Umstände durch die Coronapandemie**, die das Reiseverhalten veränderten: Eine Teilnehmerin erklärt, „el tema de la pandemia lo ha cambiado todo un poco“ (Interview 6: 51), wodurch die Kinder nun „echan mucho de menos a los abuelos, la playa“ (Interview 6: 67).

Den Eltern ist durch die Reisen auch eine **Verbundenheit der Kinder mit dem Herkunftsland** aufgefallen. Die Kinder von Teilnehmerin 6 verbinden das Heimatland Spanien ihrer Mutter hauptsächlich mit Ferien und haben daher ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl, erklärt sie: „Están deseando volver. O sea, [...] tienen mucha conexión [...] con el país. Pero ya, para ellas, España significa vacaciones, tiempo libre, playa, cine. Estar todo el día en la calle“ (Interview 6: 67-69). Eine andere Mutter verbrachte mit ihrem Sohn einen längeren

Urlaub in ihrem Heimatland Kolumbien und seiner „superwarmherzigen lateinamerikanischen Kultur“ (Interview 14: 37), die ihren Sohn so sehr beeinflusste, dass es auch fremden Personen zurück in Deutschland aufzufallen schien:

Und als wir zurückkamen nach diesem längeren Urlaub in Kolumbien, hat er im Supermarkt eine Frau angesprochen. Ich weiß nicht, was er gesagt hat, ‚guck mal, dies und jenes‘ und die Frau guckte mich an und meinte ‚ach, Ihr Kind ist ja mitteilungsbedürftig‘. Es hat mich zutiefst verletzt und ich habe gesagt ‚Nein, er denkt nur, wir sind alle Menschen und sind freundlich, er kommt gerade aus einem längeren Aufenthalt in Südamerika‘. (Interview 14: 37)

Diesen Unterschied habe nun auch ihr Sohn verinnerlicht, erklärt sie, als er einem kolumbianischen Taxifahrer im Urlaub die Redseligkeit als größten Unterschied zwischen Kolumbien und Deutschland nannte:

Wir waren letztes Jahr in Cartagena und dann hat ein Taxifahrer meinen Sohn gefragt ‚¿Hay diferencias entre Colombia y Alemania?’ y le dijo ‚uuuy sí’ y el señor le dijo ‚¿Cuál crees que es la diferencia más grande?’ y le dice ‚allá no se habla tanto’. Ich dachte, er würde egal was sagen, Autos, Dreck, Wetter. [...] oder in der Schlange vom Supermarkt oder im Bus, es gibt immer einen kurzen Smalltalk, man lacht, man erzählt irgendwas und buen día und tschüss. Ja, und das war für ihn der größte Unterschied. (Interview 14: 37)

Neben kulturellen und emotionalen Verhaltensänderungen berichten die Familien in den Interviews auch von **sprachlichen Entwicklungsschritten der Kinder**, die diese durch Aufenthalte in den Herkunftsländern der Eltern erleben. Eine Mutter berichtet, dass die Kinder sich grundsätzlich problemlos an die neue Sprachsituation gewöhnen und sich gut integrieren: „No hay problema. Cambian el chip totalmente“ (Interview 4: 49). Insgesamt sind den interviewten Familien positive Effekte durch die Immersion im Ausland aufgefallen, was ähnliche Erkenntnisse vergleichbarer Studien bestätigt (Gharibi & Seals 2019). Das Spanisch der Kinder verbesserte sich, wie Teilnehmerin 4 „es verdad que mejoraron“ (Interview 4: 70) und Teilnehmerin 6 „subían el español muchísimo“ (Interview 6: 51) unterstreichen. Die jüngste Tochter einer Familie, „que es la que más problemas ha tenido con el idioma“ (Interview 6: 51) machte sogar einen „salto exponencial en el idioma“ (Interview 6: 69). Auch eine andere Teilnehmerin bemerkte ein Umdenken und folglich neue Wörter auf Spanisch bei ihrer Tochter: „ella ya como que se acostumbró también a eso que, ‚ah una vez al año tengo que ver a un montón de gente hablando español’ y sí puede ser que está aprendiendo palabritas“ (Interview 8: 36). Schon nach drei Tagen eines Aufenthalts übernahm die Tochter den Akzent der Herkunftsregion der ecuadorianischen Mutter: „Y ahí sí, bum, tres días, hablaba de corrido, se le pegó el acento de allí de Ecuador y decían, fue más fluido para ella“ (Interview 8: 36).

Die durch die Interviewteilnehmer*innen 6 und 14 beschriebene zweifache Verankerung der Herkunftssprecher*innen in ihrem transnationalen Sozialisationsräumen,

nämlich ihrem Aufenthaltsland Deutschland einerseits und dem Herkunftsland der Eltern andererseits, illustriert die Dynamik der heutigen Transmigration in Abgrenzung zu klassischen früheren Migrationsformen, in denen diese doppelte Verankerung aufgrund mangelnder Möglichkeiten zu Reisen oder Kontakt mit Verwandten im Herkunftsland erschwert war (Stölting 2001; Gogolin & Pries 2004). Die doppelte Verankerung ebenso wie die heutigen Möglichkeiten des unkomplizierten Reisens über Länder- und Kontinentgrenzen hinweg eröffnen neue Wege der intergenerationalen Weitergabe von Herkunftssprachen, die von den Familien gern und häufig genutzt werden. Reisen in das Herkunftsland ermöglichen einen intensiven immersiven Kontakt mit Herkunftssprache und -kultur, wodurch die Sprachkompetenz signifikant verbessert werden kann, wie die Beispiele des enormen sprachlichen Schubs der Kinder von Interviewteilnehmer*innen 4, 6 und 8 belegen (Hinton 1999; Brehmer & Mehlhorn 2018; Guardado 2018).

Insofern gelten Besuche im Herkunftsland und eine dafür erforderliche aktive Kompetenz in der Herkunftssprache als eine der wirksamsten Motivationen für die Weitergabe der Herkunftssprache (Hinton 1999; Cherciov 2013). Der hohe finanzielle Aufwand, der mit (regelmäßigen) Reisen ins Herkunftsland einhergeht, darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Zwar überwiegen für manche Familien sicherlich die positiven Effekte auf die Sprachkompetenz der Herkunftssprecher*innen, doch verfügen längst nicht alle Familien über die finanziellen Mittel zur Durchführung dieser zeit- und kostenintensiven Maßnahme (Doyle 2013).

Auf den ersten Blick liegt die Vermutung nahe, dass die so gängig praktizierte Maßnahme der Reisen ins Herkunftsland unter den Studienteilnehmer*innen auf ihre Herkunft zurückzuführen sein könnte und besonders viele Teilnehmer*innen aus Spanien stammen, was die Reisen aufgrund der geografischen Nähe erleichtern könnte. Tatsächlich scheint dieses Motiv allerdings keine Ursache darzustellen, ist der Anteil an Teilnehmer*innen ausgeglichen, die in Lateinamerika geboren sind (45 %, n=142) und Personen, die in Spanien geboren sind (44 %, n=139). Ein weiterer Faktor, der möglicherweise in die Überrepräsentation von Reisen ins Herkunftsland als Mittel der Familien miteinfließt, bildet der sozioökonomische Status der untersuchten Stichprobe. Im Falle der Studienteilnehmer*innen handelt es sich bei der Mehrheit (97 %) um Familien mit verhältnismäßig hohem sozioökonomischen Status, in denen mindestens ein Elternteil über einen Universitäts- bzw. einen ähnlichen Abschluss verfügt. Damit einhergehend ist mehr als die Hälfte der Stichprobe (56 %) mit einem monatlichen Netto-Einkommen von mehr als 4.200€ im oberen Einkommensbereich einzuordnen. In diesen Fällen kann grundsätzlich angenommen werden, dass finanzielle Ressourcen für regelmäßige Reisen

ins Herkunftsland vorhanden sind. Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status, für die solche Reisen potenziell mit größeren finanziellen Hürden verbunden wären, sind in der Stichprobe hingegen weniger stark vertreten.

f) Nicht-sprachliche Vermittlung der Herkunftskultur

Abgesehen von der Sprache finden die Familien auch alternative Weg, ihren Kindern die Herkunftskultur näherzubringen. Eine Mutter erklärt, sie schaffe es zwar nicht, im Alltag Spanisch zu sprechen, „aber meinem Sohn erzähl ich ab und zu mal schon so ein bisschen was, oder der Opa oder die Oma erzählen ein bisschen“ (Interview 1: 51) und führt das Kind so an kulturelle Aspekte ihres Herkunftslands Chile heran.

Insgesamt nennen die Familien häufig **kulinarische Aspekte** ihrer Herkunftskultur, die sie mit den Kindern erleben (vgl. Interview 1, 2, 3, 4, 5, 6, 13). Teilnehmerin 1 koche „ab und zu mal gerne Gerichte aus Chile, so traditionelle Sachen“ (Interview 1: 51) und auch in der Familie von Teilnehmerin 2 gibt es „Tortilla [...] und so bestimmte Gerichte [...] regelmäßig“ (Interview 2: 80). Teilnehmerin 6 berichtet, in ihrer Familie gebe es „solo [...] comida española“ (Interview 6: 63). Für die Tochter einer anderen Teilnehmerin ist spanisches Essen auch mit der Sprache verknüpft, denn ein „schöne[s] Bocado de Jamón, so, und eine Cola dabei, und dann Spanisch sprechen“ (Interview 3: 95) sei fast schon, „als ob du in Spanien wärst“ (Interview 3: 95). Wenn die spanische Verwandtschaft zu Besuch kommt, dann „wird Spanisch aufgetischt, dann kommen auch die Tapas“ (Interview 3: 114), erklärt dieselbe Mutter. Ein kubanischer Vater berichtet von den kulinarischen Vorlieben seiner Tochter, der er sein Herkunftsland auch über Essen näherbringen möchte: „Comemos patatas, hacemos alioli, hacemos parrilla aquí en casa, [...] Ya sabe hacer alioli, yo le he enseñado a hacer alioli“ (Interview 5: 58). Interviewteilnehmerin 6 fasst die Verbindung der spanischen Sprache mit der Kultur und insbesondere mit dem Essen wie folgt zusammen: „Es como mi cocina, mi cultura, todo es español“ (Interview 6: 61-63).

Die Familien berichten auch von verschiedenen **Punkten ihres Zusammenlebens, die geprägt von der Herkunftskultur** sind. Eine Mutter sagt von ihren Kindern, sie „leben ja auch dieses Lebensgefühl des Spanischseins komplett aus“ (Interview 3: 114) und erklärt „Alles, was zu Hause betrifft, ist Spanisch. Da ist selbst das Zuspätkommen Spanisch“ (Interview 3: 114). Auch der Tagesablauf ist in einigen Familien vom Rhythmus des Herkunftslandes geprägt. Teilnehmerin 2 erzählt von den Mahlzeiten ihrer Familie, insbesondere dem gemeinsamen Mittagessen, das für ihre Kinder „mittlerweile total wichtig“ (Interview 2: 80) geworden sei:

Das sehe ich auch zum Beispiel als sehr spanische Tradition, das sehe ich bei den Deutschen ein bisschen anders, die Mahlzeiten sind bei uns sehr wichtig. Also meine Kinder kommen von der Schule und ich mache wirklich alles, dass wir alle zusammen um halb zwei am Tisch sind und alle vom Schultag erzählen. Das ist zum Beispiel in Deutschland eher so das Abendbrot oder, und dann wird meistens Brot gegessen. (Interview 2: 80)

In Familie 4, die sich im Hinblick auf den Tagesrhythmus insgesamt als „aquí [an Deutschland] adaptados“ (Interview 4: 52) wahrnimmt, äußern sich die Unterschiede zwischen Spanien und Deutschland an den Schlafenszeiten, die laut der Mutter „bastante español“ (Interview 4: 52) seien: „El horario de acostarse, aquí es imposible acostarse pronto. Es [...] bastante español y mi marido se desespera“ (Interview 4: 52).

Auch **Traditionen des Herkunftslandes** binden die Familien aktiv in ihr Familienleben ein (vgl. Interviews 2, 4, 6, 10, 13). Für einige Eltern stellen insbesondere religiöse Bräuche, Rituale und Traditionen des Herkunftslandes einen zentralen Ausdruck der Verbundenheit mit der Heimat dar. Bei Teilnehmerin 2 werden an Weihnachten beispielsweise die „drei heilige[n] Könige gefeiert“ (Interview 2: 82) und auch bei Teilnehmerin 4 bilden diese einen zentralen Bestandteil der Feiertage der Familie, die sie auch häufig in Spanien verbringen: „Está claro que celebramos los Reyes Magos, aunque no, a veces solemos estar en Madrid“ (Interview 4: 56). Die Familie von Interviewteilnehmer 10 integriert „cosas tradicionales de nosotros allá en Latinoamérica“ (Interview 10: 38), wie beispielsweise „yo toco la tambora o mi hermano el tambor. Y son villancico que cantamos en casa“ (Interview 10: 38). Eine andere Familie integriert sowohl deutsche als auch spanische Festlichkeiten, denn „intentamos mantener nuestra cultura lo que podemos“ (Interview 6: 63), wie diese erklärt:

Aquí celebramos las cosas que se celebran en Alemania, como *San Nikolai* [Nikolaus] o la fiesta del colegio. Hay todo, pero aquí seguimos celebrando las culturas españolas. Es decir, nosotros no tenemos Papá Noel teniendo el día de los Reyes Magos, aquí se celebra el día de los Reyes Magos, entonces, yo hago roscón para las niñas. Pedimos que nos envíen turrón. (Interview 6: 63)

Auch eine andere Mutter hält ihre Kinder als sehr gut integriert in die festlichen Besonderheiten ihres Herkunftslandes und erklärt, ihre Kinder seien „bastante familiarizados con todo eso“ (Interview 4: 56) und meint damit ebenfalls die „fiestas en los pueblos“ (Interview 4: 56), die ihre Kinder seit vielen Jahren miterleben.

Auch **kulturelle Aspekte des Herkunftslandes** sind in den Familien präsent. Dies lasse sich auch gar nicht vermeiden, wie Teilnehmerin 6 betont: „es que por muchos años que vivamos aquí seguimos siendo españoles“ (Interview 6: 63). Auch eine andere Teilnehmerin erklärt, bei ihr sei „alles komplett spanisch“ (Interview 3: 114), was ihre „Kinder ja auch mitnehmen“ (Interview 3: 114). In ihrer Familie ist der „Flamenco, natürlich, der ist dabei“

(Interview 3: 114) und werde auch aktiv in das Familienleben eingebunden. Beim Sohn der Familie ist vor allem der spanische Sport interessant: „Und bei meinem Sohn, ja okay, bei meinem Sohn ist es natürlich, jetzt, wo ich darüber nachdenke, ist natürlich der Fußball, Barcelona“ (Interview 3: 120). Auch der Familie von Interviewteilnehmerin 13 sind künstlerische Details der Herkunftskultur wichtig, wie „ganz speziell dann auch die Musik und das Tanzen, auf jeden Fall [...] also lateinamerikanisches Festival oder so“ (Interview 13: 36), aber auch „peruanische Feste oder auch irgendwie [...] die Kunst“ (Interview 13: 54). Lateinamerikanischer Tanz bildet auch einen Bestandteil der kulturellen Erziehung des Sohnes von Teilnehmerin 14, durch den dieser während seiner frühen Kindheit auch mit der spanischen Sprache in Kontakt blieb:

Ich glaube, da habe ich auch sehr viel für gesorgt, dass er gerne tanzt, also er hat mit uns Biodanza, [...] eine wunderschöne Sache aus Chile. Santiago war mit uns auf Biodanzafestivals [...] es war viel auf Spanisch, weil viele Leute aus Argentinien oder Chile kommen. (Interview 14: 43)

Insgesamt zeigen die Kinder der Studienteilnehmer*innen ausgeprägtes Interesse an der Herkunft ihrer Eltern. Eine Teilnehmerin, in deren Familie Spanisch sonst eher weniger präsent ist, bindet Geschichten ihres Herkunftslandes Argentinien in das Zusammensein mit ihren beiden Kindern ein, zu denen die Kinder „auch größere Assoziationen“ (Interview 1: 51) haben, um ihnen die Herkunft weniger abstrakt und nicht so weit entfernt näherzubringen: „natürlich erzähle ich halt auch [...] also die Oma und der Opa sind aus Chile und das ist in Südamerika und das liegt da und da nebandran ist Argentinien“ (Interview 1: 51). Auch die Tochter von Teilnehmerin 8 äußert Interesse an der ecuadorianischen Herkunft ihrer Mutter: „A veces me pregunta cómo fue, cómo yo crecí en Ecuador. Le encanta las costumbres, no, de la comida y pregunta cómo se escribe tal cosa, y los dibuja y los escribe y todos los platos típicos de la zona“ (Interview 8: 62).

Die Studienergebnisse legen dar, inwiefern nichtsprachliche Aspekte der Herkunftskultur zur intergenerationalen Weitergabe des sprachlichen Erbes der Herkunftssprecher*innen beitragen. Die Beispiele der Teilnehmer*innen 4 und 6 illustrieren die Einbindung nicht-sprachlicher Vermittlungsmaßnahmen als ergänzende Methode zu sprachlichen Aktivitäten im familiären Zuhause zur Förderung der Herkunftssprache in Familien, in denen die Herkunftssprache ohnehin sehr präsent ist. Durch die Integration von Traditionen, Ritualen oder kulinarischen Besonderheiten des Herkunftslandes können die Eltern das Identitäts- und Zugehörigkeitsempfinden mit Herkunftssprache und -kultur auf authentische Art und Weise fördern (Appadurai 1988; Kanno & Norton 2003; Schwartz 2010).

Insbesondere in denjenigen Familien, in denen die Herkunftssprache Spanisch im familiären Alltag nur wenig präsent und damit besonders gefährdet ist, können die Kinder trotz geringen sprachlichen Inputs mit kulturellen, kulinarischen oder historischen Aspekten dieser in Berührung kommen bzw. diese im Leben der Herkunftssprecher*innen sichtbar und vital zu halten (Kirsch & Gogonas 2018). Dies zeigen insbesondere die Beispiele der Interviewteilnehmer*innen 1, 2, 3, 5 und 13, in deren familiärem Umfeld grundsätzlich eher wenig Spanisch verwendet wird. Gerade wenn es sich bei den Eltern ebenfalls um Herkunftssprecher*innen mit begrenzter Spanischkompetenz handelt, die dennoch etwas von ihrer Herkunftssprache und -kultur an ihre Kinder in dritter Generation weitergeben möchten, können nichtsprachliche Elemente eine zentrale Stellschraube darstellen (Myers-Scotton 2006). Dies veranschaulichen die Beispiele von Interviewteilnehmerinnen 1 und 3, die selbst als Kinder spanischsprachiger Eltern in Deutschland aufwuchsen.

g) Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die intrafamiliäre Sprachpolitik

Ein Aspekt, der für die Themenführung der Interviews nicht vorgesehen war, aber in den Gesprächen mit den Familien immer wieder durch die Elternteile thematisiert wurde, ist der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die innerhalb der Familie praktizierte Sprachpolitik. In den folgenden Abschnitten wird in groben Zügen skizziert, inwiefern sich die Pandemie und die Maßnahmen zur Eindämmung dieser auf die intrafamiliäre Sprachpolitik der untersuchten Familien auswirkten.

Den größten Einfluss hatten laut den Teilnehmer*innen die Einschränkungen zur Eindämmung der Pandemie auf die **Verwendung der deutschen Sprache gegenüber der spanischen Sprache** sowie die Reisen ins spanischsprachige Ausland. In zwei Familien traten mit der Covid-19-Pandemie Probleme bei ihren Kindern in der Verwendung der deutschen Sprache auf. Diese Entwicklung wurde allerdings ausschließlich bei den jüngeren Kindern der Familien beobachtet, die zum Zeitpunkt der Pandemie noch in Kindergarten oder Schule gingen. Eine Mutter berichtet von bereits bestehenden Problemen zwei ihrer (jüngeren) Kinder mit der deutschen Sprache, die durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie verstärkt wurden: „[Namen der mittleren Tochter] und [Name des jüngsten Sohnes], der Kleinste, haben in Deutsch eher die Probleme. [...] und dann kam natürlich Corona dazu, das hat natürlich nicht geholfen“ (Interview 2: 44). Ein Vater stellte ähnliche Entwicklungen bei seinem Kindergartenkind fest. Den Grund hierfür vermutet er im angeordneten Nichtbesuch des Kindergartens während einer bestimmten Zeit, durch den das Kind die meiste Zeit zuhause mit den beiden spanischsprachigen Eltern verbrachte: „sí fue diferente porque él [Name des

Sohnes] empezó el kinder con el Corona [...] Entonces prácticamente el 2019 no fue al kinder. Diría que iría en total dos meses o algo así” (Interview 10: 11), wodurch der Sohn kaum mit Deutsch in Kontakt kam, „porque en mi casa era todo español, en toda la pandemia” (Interview 10: 11). Mit Eintritt in den Kindergarten gewöhnte sich das Kind dann langsam an den Gebrauch des Deutschen: „y ya empezó como con el alemán, pero él sí tardó más en entender que tenía que hablar alemán” (Interview 10: 11). Ob sich in der Konsequenz auch die Kompetenz in Spanisch verbessert hat, kann nicht beurteilt werden. Tatsächlich aber scheint sich der Input in der Herkunftssprache in denjenigen Familien, in denen überwiegend Spanisch verwendet wird, durch die Pandemie erhöht zu haben.

Doch auch in der Verwendung der spanischen Sprache berichten einige Familien von Schwierigkeiten seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie, die sich allerdings eher auf familienexterne Maßnahmen beziehen. So konnten die Kinder einer Teilnehmerin nicht mehr wie gewohnt an ihren Kursen teilnehmen, da sie zunächst ausgesetzt und dann auf ein Onlineformat umgestellt wurden, was für die Familie aber nicht gleichermaßen gut funktionierte:

Pues no mucho, porque la que más problemas es la que tiene, la pequeña, y con el tema de la pandemia, pues las clases se anularon. Se intentó hacer un poco por online. Pero al final no es lo mismo, sabes, no tienes a un profesor que te corrija, que... Yo espero que a partir de ahora me mejore un poquito más. (Interview 6: 33)

Eine Mutter erklärt, dass sie durch die Pandemie ebenfalls viel Zeit zuhause verbrachten und das Spanisch des Sohnes „seit der Coronazeit [...] viel weniger geworden [sei]“ (Interview 13: 26), weil bis dahin viel Spanisch über die spanischsprachige externe Betreuungsperson vermittelt worden war.

Die Beispiele der Interviewteilnehmer*innen veranschaulichen die Konsequenzen der Pandemie in Bezug auf die intrafamiliären Sprachpraktiken. Von den Auswirkungen waren überwiegend diejenigen Familien betroffen, in denen vor Ausbruch der Pandemie ohnehin schon wenig Spanisch gesprochen wurde. Diese Familien mit eher geringem Input innerhalb des eigenen Zuhauses, die auf externe Unterstützungsangebote wie Spanischkurse oder bilinguale Betreuungsmöglichkeiten angewiesen sind, waren vom temporären Ausfall dieser Optionen besonders betroffen.

Neben dem Sprachgebrauch der Familien hat sich die Covid-19-Pandemie nach Angabe der Eltern auch auf eine weitere Maßnahme der familiären Sprachpolitik ausgewirkt: **Reisen ins spanischsprachige Ausland**, in vielen Fällen ins Herkunftsland eines der Elternteile und damit in knapp der Hälfte der insgesamt 316 Umfrageteilnehmer*innen in ein

lateinamerikanisches Land außerhalb Europas, das die Reiseorganisation zusätzlich erschwert. Eine Mutter berichtet von bis zum Beginn der Pandemie mindestens einmal jährlich stattfindenden Reisen in ihr Heimatland Spanien, die ab dem Ausbruch der Pandemie nicht mehr so unkompliziert wie zuvor umsetzbar waren: „Antes de la pandemia intentábamos ir por lo menos una vez al año. Desde que empezó la pandemia se ha complicado un poco.“ (Interview 6: 51). Sie beschreibt, dass diese Situation sich nicht nur auf die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder auswirkte, sondern auch emotionale Konsequenzen im Kontakt mit ihrer dort lebenden Familie mit sich brachte: „Pero también echan mucho de menos España. Con el tema del corona, que no hemos podido ir, echan mucho de menos a los abuelos, la playa. Están deseando volver.“ (Interview 6: 67). Auch die Mutter aus Interview 13, deren Ehemann aus Peru stammt, beschreibt die Situation der Reisen ins Herkunftsland ihres Mannes als „irgendwie schwierig“ (Interview 13: 52). Obwohl die Familie auch in den Jahren vor Ausbruch der Pandemie nicht regelmäßig nach Peru reiste, gestaltete sich die Planung danach komplizierter, sodass die Familie ihre Pläne nicht umsetzen konnte: „Also die kommen aus Lima und in Lima war irgendwie das mit Corona [...] ganz ganz ganz schwierig, also sind wir nicht gefahren“ (Interview 13: 52).

Da sich die von den Eltern in den Interviews geschilderten Ereignisse auf die Jahre seit Ausbruch der Pandemie bis zum Auslaufen der Maßnahmen zu ihrer Eindämmung beziehen, also etwa auf den Zeitraum 2020 bis Ende 2022, liegt bislang keine Forschung zum Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die familiäre Sprachpolitik im Kontext der Herkunftssprachen vor. Die Studienergebnisse liefern erste Einblicke in die elterliche Perspektive während dieser Zeit. Sie zeigen auf, inwiefern einige Maßnahmen zur Eindämmung des Virus sprachliche Entwicklungsschritte der Herkunftssprecher*innen beeinträchtigten, wie beispielsweise die vorübergehende Schließung von Betreuungseinrichtungen (vgl. Interview 13) oder das Aussetzen bzw. Online-Format von Sprachkursen (vgl. Interview 6). Gleichzeitig berichten einige Eltern von einer Verschlechterung der Deutschkenntnisse der Kinder während dieser Zeit, was zur Annahme verleitet, dass sie durch mehr Zeit zuhause mit den Eltern vermehrt Input in der Herkunftssprache erhielten. Langfristig betrachtet eröffnen diese Studienerkenntnisse neue Forschungsfragen in Bezug auf die Resilienz von Familien gegenüber Ausnahmesituationen, die besondere Einschränkungen erfordern. Es bleibt zu untersuchen, ob und wenn ja inwiefern sich die pandemiebedingten Veränderungen in der familiären Sprachpolitik auf die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache auswirkten bzw. in Zukunft auswirken könnten.

In den vorangehenden Abschnitten wurden die verschiedenen Aktivitäten mit Lernbezug beleuchtet, die die untersuchten Familien innerhalb des eigenen Zuhauses zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz in der Herkunftssprache durchführen. Knapp 75 % der in der Umfrage befragten Familien greifen zur expliziten Stärkung der Sprachkompetenz dabei auf Maßnahmen mit Literalitätsbezug zurück, was für den Effekt der Maßnahme spricht. Ähnliches gilt für den Einsatz audiovisueller Inhalte zur Förderung der Herkunftssprache, auf die ebenfalls gute drei Viertel der befragten Familien zurückgreifen und die in den kommenden Jahren aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung an Beliebtheit zunehmen dürfte.

Eine ähnliche Entwicklung ist für die Einbindung (online)spielbezogener Aktivitäten zu erwarten, die es in Zukunft ebenfalls noch intensiver zu erforschen gilt. Die immer jüngere werdende Zielgruppe der Digitalisierung könnte durch dynamische digitale Lernformate auf alltagsnah und intuitiv an den Umgang mit der Herkunftssprache herangeführt werden. Für Familien, deren Kinder für sprachliche Übungen noch zu jung sind oder die auch in fortgeschrittenem Alter über nicht ausreichende Kompetenzen in der Herkunftssprache verfügen, stellen auch musikalische Aktivitäten eine geeignete Möglichkeit dar, die Kinder spielerisch an Sprache und Kultur des Herkunftslandes heranzuführen. Fast die Hälfte der befragten Familien nutzt diese Maßnahme regelmäßig mit ihren Nachkommen. Darüber hinaus stellen auch nichtsprachliche Aktivitäten beispielsweise mit Kulinarikbezug eine sinnvolle Möglichkeit dar, den Identitätsbezug zum Herkunftsland zu stärken. Reisen ins Herkunftsland, die ein immersives Sprach- und Kulturbad ermöglichen, werden von den Studienteilnehmer*innen besonders genutzt.

Insbesondere die Nutzung der letztgenannten Maßnahme sowie der digitalen Aktivitäten unterstreicht die neuen Phänomene der heutigen Migrations- und Integrationsdynamiken, in denen die Herkunftssprecher*innen transnational mit Aufenthalts- und Herkunftsland verankert sind. Diese neuen Möglichkeiten der Weitergabe und Beibehaltung der Herkunftssprache vor dem Hintergrund von Digitalisierung und einer immer internationaler werdenden Gesellschaft gilt es in Zukunft weiter zu erforschen. Insgesamt scheint die Kombination verschiedener Maßnahmen einen besonders positiven Effekt auf die Förderung der Herkunftssprache und ihre nachhaltige Verankerung im familiären Alltag zu haben.

4.4 Extrafamiliäres Sprachmanagement

Dieses Unterkapitel befasst sich schließlich mit dem extrafamiliären Sprachmanagement der Familien. Wie schon vorherige Studien offenlegten (siehe z. B. Álvarez Mella et al. (2023) und Bezcioglu-Goktolga & Yagmur (2018)), schätzen die Familien externe Unterstützung in der

Förderung der Herkunftssprache. Es werden die durch die Eltern getroffenen Maßnahmen beleuchtet, die das sprachliche Leben der Herkunftssprecher*innen außerhalb der Familie betreffen, einerseits im Bildungsbereich und andererseits im Kontakt mit der spanischsprachigen Gemeinschaft.

4.4.1 *Sprachmanagement und Bildungsräume*

Die Familien nutzen Bildungsaktivitäten, um die Herkunftssprache Spanisch bei ihren Kindern zu fördern. Hierbei wählen die Familien einerseits schulische Angebote, die zum Teil direkt in den Schulalltag der Kinder integriert sind oder andererseits auch extracurriculare Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung.

a) Schulische Angebote

Um die spanische Sprache der Herkunftssprecher*innen zu fördern, können schulische Angebote für Spanisch, sofern diese bestehen, durch die Familien genutzt werden. In der Umfrage zeigte sich die Stichprobe der schulpflichtigen Kinder (n=217) in zwei mehr oder weniger ausgeglichene Gruppen geteilt: Während 48 % der befragten Elternteile angaben, dass die Kinder den Spanischunterricht in der Schule besuchten, überwiegt eine geringe Mehrheit von 52 %, deren Kinder nicht am schulischen Spanischunterricht teilnehmen.

Die Kinder einiger Familien besuchen den regulären Fremdsprachenunterricht Spanisch ihrer Schule und berichten in den Interviews von ihren Erfahrungen (vgl. Interview 2, 3, 4, 14). Die älteren Kinder von Teilnehmerin 2 haben, wie die Mutter positiv hervorhebt, „zum Glück Spanisch gekriegt“ (Interview 2: 48). Auch der Sohn von Teilnehmerin 3 besucht den Fremdsprachenunterricht mit Spanisch als zweiter Fremdsprache nach Englisch an seiner Schule: „Den Unterricht, ja, den hat er ganz normal [...] als Unterricht, als Fremdsprachenunterricht“ (Interview 3: 59). Die Kinder einer anderen Teilnehmerin wählten Spanisch ab der achten Klasse: „A partir de la [...] clase ocho tienen español y bueno, dos de ellos ya están estudiando español“ (Interview 4: 13). Bei den Kindern rief der Fremdsprachenunterricht verschiedene Reaktionen hervor. Der Sohn von Teilnehmerin 14 beispielsweise hatte anfangs Schwierigkeiten mit der im Unterricht vermittelten Varietät des Spanischs aus Spanien, da er durch seine kolumbianische Mutter mit anderen Pronomen und zugehörigen Konjugationen im Spanischen aufgewachsen ist, wobei diese sich nicht in seinen Noten widerspiegeln:

Aber er hat natürlich jetzt im Gymnasium Spanisch [...] als Fremdsprache, und das war sehr spannend, weil wir natürlich in Kolumbien andere Wörter, andere Konjugationen haben. Dann

kann er am ersten Tag ‚Mama, was ist vosotros, qué es eso‘, aber er hat trotzdem eine Eins. (Interview 14: 21)

Auch Teilnehmerin 2 berichtet von sehr guten Leistungen, die ihre Kinder im spanischen Fremdsprachenunterricht erzielen: „Die haben immer eine eins und das läuft natürlich fließend“ (Interview 2: 48).

Die von den Familien berichteten Erfahrungen mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Herkunftssprache stimmen weitgehend mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte in diesem Bereich überein. Viele der im fremdsprachlichen Unterricht vermittelten Kompetenzen bringen Herkunftssprecher*innen bereits aufgrund ihrer Sozialisation im familiären Umfeld und einer damit einhergehenden frühen sprachlichen Exposition schon mit. Dazu zählen insbesondere ein ausgeprägtes Hörverständnis, eine hohe Kommunikationsfähigkeit im informellen Kontext und gut entwickelte Kulturkenntnisse (Carreira & Kagan 2011; Ferre-Pérez et al. 2022; Ferre-Pérez 2023b; Mehlhorn 2020; Montrul 2008; Montrul 2012; Polinsky & Kagan 2007; Reich 2012).

Jedoch zeigen die Untersuchungsergebnisse ebenfalls auf, dass die sprachlichen Kompetenzen, Bedürfnisse und Lernziele von Herkunftssprecher*innen im Fremdsprachenunterricht nicht immer adäquat berücksichtigt oder gezielt gefördert werden. Die interindividuellen Realitäten des Herkunftsspracherwerbs bringen eine Bandbreite an Kompetenzen in der Herkunftssprache mit sich, was die Heterogenität der Gruppe, insbesondere im Bildungskontext, unterstreicht. Trotz guter Leistungen erklärt so beispielsweise Interviewteilnehmerin 4, dass ihren Kindern der Unterricht keinen Spaß mache: „no les gusta“ (Interview 4: 13). Diese Reaktion führt sie auf mehrere Gründe zurück. Zum Einen stellen der Unterricht und die damit einhergehende Einhaltung von sprachlichen Regeln eine zusätzliche Anstrengung für die Kinder dar, die bis vor dem Beginn des Unterrichts in einer natürlichen Umgebung mit der Sprache in Kontakt gekommen seien und nun teilweise Inhalte lernen, die ihrem Kenntnisstand nicht angemessen seien und die für sie „muy lógico y normal“ (Interview 4: 17) sind; weiterhin scheine es ungewohnt zu sein, Spanisch von einer nicht-muttersprachlichen Lehrperson zu erlernen:

Bueno, [...] a ver, pasa de ser algo [...] donde no se tienen que esforzar, si lo dicen mal pues lo dicen mal o lo dicen bien, a pesar de que tienen que estudiar más vocabulario y exigen una cosa y a veces, a principios se aburren bastante. Después ya es verdad que sube el nivel, pero bueno, no sé, me da la sensación que no les gusta que una persona que no sea hispan..., bueno, o sea, que no sea que tenga como idioma materno español, que no, son solo alemanas [...] Y no les gusta centrarse en lo que son las reglas. (Interview 4: 17)

Lehrkräfte stehen im Umgang mit Herkunftssprecher*innen vor Herausforderungen, auf die sie nur selten adäquat vorbereitet sind und die folglich den Nutzen des Unterrichts für die Herkunftssprecher*innen einschränken. So müssen die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schüler*innen für eine individuelle Lernförderung berücksichtigt werden (Brehmer & Mehlhorn 2018; Ferre-Pérez 2023b).

Aus ähnlichen Gründen entschied sich Interviewteilnehmerin 1 aufgrund des nicht den Bedürfnissen des Sohnes entsprechenden Unterrichts gegen den angebotenen „Sprachunterricht für Muttersprachler“ (Interview 1: 37). Sie begründet dies mit der Zielgruppe des Unterrichts, der sich an Kinder aus zweisprachigen Haushalten richte. Sie als Eltern haben „nie angegeben [...], dass wir ein zweisprachiger Haushalt wären, was wir ja auch nicht sind“ (Interview 1: 39). Auch im weiteren schulischen Verlauf entschied sie sich aufgrund der nicht vorhandenen Spanischkenntnisse des Sohnes gegen die Nutzung dieses Angebots, „weil er einfach gar kein Spanisch spricht und ich glaube, er wäre da falsch aufgehoben“ (Interview 1: 39). Dass sie ihre eigene Familie nicht als „zweisprachige[n] Haushalt“ (Interview 1: 39) sieht und davon ausgeht, dass „da ja wirklich Kinder hin[gehen], die ein bisschen was verstehen“ (Interview 1: 39), waren letztlich die ausschlaggebenden Gründe, das Kind nicht für das Angebot anzumelden.

Andere Familien hätten ihre Kinder gerne in den Spanischunterricht der Schule geschickt, dies aber aus verschiedenen Gründen nicht umsetzen können. An den Schulen einiger Familien sei Spanisch schlicht nicht angeboten worden. Interviewteilnehmer 5 sagt, er habe nie „la suerte de [...] poder decir bueno, vale, [...] vas a estudiar el español“ gehabt (Interview 5: 70), weil nie Spanisch, sondern andere Sprachen wie „italiano o turco o francés“ angeboten wurden (Interview 5: 70). Auf mehrmaliges Nachfragen des Interviewteilnehmers in der Schule sei ihm lediglich Folgendes mitgeteilt worden: „Me dicen, lo sentimos señor [...], pero es que en estos momentos no tenemos la posibilidad“ (Interview 5: 106). Dies bedauert der Interviewteilnehmer, denn er hält Chancengerechtigkeit für sehr wichtig: „Yo pienso que es muy importante [...] que tengamos todos las mismas posibilidades“ (Interview 5: 110). Die Situation hält er für besonders unausgeglichen, da in seinem Wohnort vergleichsweise „muchos hispanohablantes“ (Interview 5: 116) im Vergleich zu italienischsprachigen Menschen leben:

Me parece que es un poco, a ver, [...] discriminatorio así un poquito, ¿no? [...] ¿Por qué italiano, por qué turco, por qué francés, por qué, por qué razón? Estamos en la Comunidad Europea. El español se habla muchísimo, ya, es uno de los idiomas que más se habla en el mundo. (Interview 5: 120)

Andere Familien nennen nicht zum Curriculum des Kindes passenden Unterricht als Grund, weshalb diese kein Bildungsangebot innerhalb der Schule wahrnehmen (vgl. Interviews 8, 10,

13). Auch wenn es zwar „ein paar Schulen, die Spanisch als Fremdsprache anbieten“ (Interview 13: 74) gebe, werde Spanisch im Wohnort der Familie von Interviewteilnehmerin 13 lediglich ab der siebten Klasse und damit als dritte Fremdsprache angeboten, was die Mutter nicht für sinnvoll erachtet. Sie sagt, „wenn es das geben würde, Englisch und Spanisch ab der fünften Klasse, dann wäre er auf diese Schule gegangen“ (Interview 13: 76). Sie hätte sich „sehr gewünscht, wenn es da eine Schule gegeben hätte, die das ab der Fünften anbietet, parallel zu Englisch“ (Interview 13: 74), doch dominieren im System noch andere Fremdsprachen wie „Englisch oder Französisch oder Latein“ (Interview 13: 74). Da der Sohn dann gezwungenermaßen ab der siebten Klasse mit „Englisch und Französisch anfangen wird“ (Interview 13: 74) und gleichzeitig ab der siebten Klasse auch einen musikalischen Schwerpunkt wählen möchte, ist sich die Mutter „nicht sicher, ob er dann tatsächlich den Spanischschwerpunkt nimmt“ (Interview 13: 74). Diese Haltung bestätigt auch die Mutter aus Interview 1, die zuvor erklärte, ihren Sohn nicht für den Unterricht für bilinguale Kinder anzumelden, weil sie ihr Kind nicht als bilingual betrachtet. Den spanischen Fremdsprachenunterricht dagegen hätte ihr Sohn durchaus besucht, wenn „es mehr Schulen gäbe, die Spanisch einfach ab der fünften Klasse oder dann ab der siebten Klasse als Fremdsprache anbieten“ (Interview 1: 63). Auch der Schultyp des Kindes ist für einige Familien ein Hindernis. So wird an der Realschule der Tochter von Teilnehmerin 8 kein Spanisch angeboten, weshalb die Mutter sie voraussichtlich für Französisch ab der siebten Klasse anmelden werde, denn „yo digo, bueno, francés, se parece al español“ (Interview 8: 44).

Die grundsätzliche positive Situation des Fremdsprachenangebots für Spanisch im deutschen Bildungssystem spiegelt sich nur bedingt in den Beobachtungen der interviewten Familien wieder. Grundsätzlich hängt das öffentliche Angebot vom soziopolitischen und gesellschaftlichen Status der Sprache ab, der in gewisser Weise die Entscheidungen der Bildungspolitik beeinflusst (Guardado 2008; Montrul 2015). Während zumeist nur prestigeträchtige Sprachen in die Curricula deutscher Schulen aufgenommen werden, profitiert Spanisch mit seiner Beliebtheit von dieser Tendenz: Obwohl sich die spanische Sprache nicht unter den zehn wichtigsten in Deutschland verwendeten Migrationssprachen befindet, ist sie die am vierthäufigsten unterrichtete Fremdsprache in der deutschen Sekundarstufe (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Schmitz & Olfert 2013;).

Das von den Familien geschilderte Problem scheint jedoch insbesondere in früheren Bildungsphasen zu liegen, also in den Lebensphasen der Kinder, in denen die Eltern auf institutionelle Unterstützung zur Förderung der Herkunftssprache ihrer Kinder angewiesen

sind. Im Alter von sechs Jahren treten die Kinder in das Bildungssystem ein und können, je nach Angebot, an fremdsprachlichem Unterricht teilnehmen. In dieser Bildungsetappe dominiert nach wie vor Englisch, wie auch einige Elternteile schildern, während nur 0,2 % der Fremdsprachenlerner*innen in der Primarstufe Spanischunterricht besuchen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 124–126).

b) Extracurriculare Bildungsangebote

Neben zumeist in den Lehrplan integrierten Spanischunterricht in der Schule nutzen die Familien auch extracurriculare Angebote in der Nähe ihres Wohnorts, um das Spanisch ihrer Kinder zu fördern. Dazu zählen direkte Bildungsangebote wie der muttersprachliche Ergänzungsunterricht, auch *Herkunftssprachenunterricht* oder die *Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE)* (siehe hierzu auch Kapitel 2.4.1). Die Familien nutzen auch an Eltern und ihre Kinder gerichtete Angebote für spanischsprachige Familien, die den Schwerpunkt weniger auf die konkrete Vermittlung von Spanischkenntnissen, sondern mehr den spielerischen und ungezwungenen Kontakt mit der spanischen Sprache legen. Auch bilinguale Kindergärten werden von den Familien genutzt.

In der Umfrage gab ein knappes Drittel der befragten Elternteile (34 %) an, dass ihre Kinder wöchentlich extracurricularen Spanischunterricht besuchen. 17 % erklärten, zu seltenen Gelegenheiten bis maximal einmal pro Monat ein solches Angebot aufzusuchen. Die Hälfte der Elternteile (49 %) gibt an, nie extracurriculare Bildungsangebote zur Förderung der spanischen Sprache zu besuchen.

In den Interviews erläutern die befragten Personen die Nutzung solcher Angebote und legen ihre Erfahrungen dar. Zwei Familien nutzten in der Vergangenheit das Angebot des **Herkunftssprachenunterrichts (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht)** ihrer Stadt und bezeichnen dieses auch als „spanische Schule“ (Interview 3: 17). Schon die Teilnehmerin 3, die selbst Herkunftssprecherin ist, kennt diese Möglichkeit aus ihrer eigenen Kindheit, als sie die Schule zweimal pro Woche besuchte. Sie erinnert sich an den Unterricht als eine Art „Treffpunkt dann auch für uns Spanier“ (Interview 3: 17), sowohl für die Schüler*innen während des Unterrichts als auch für die spanischen Mütter, die sich in der Zwischenzeit miteinander vernetzen. Auch die Mutter von Teilnehmerin 3, die als Teilnehmerin 7 interviewt wurde, erzählt von der Zeit der spanischen Schule, in der sie sich mit anderen spanischen Müttern traf:

Quando íbamos a la escuela española nos reuníamos muchas madres españolas. Y [...] mientras que los niños estaban en el colegio, pues íbamos nosotros, nos tomábamos un café o lo que fuera

y estábamos reunidas hasta recoger a los niños de la escuela y traerlos a la casa. (Interview 7: 33)

Die Familien greifen auch auf Programme der *Acción Educativa Exterior* des spanischen Ministeriums für Bildung, Berufsbildung und Sport zurück, in dem sie ihre Kinder für die *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)* anmelden. Die Kurse bezeichnet Interviewteilnehmerin 2 als eine „ganz tolle Sache von der spanischen Regierung“ (Interview 2: 48), denn es „kostet nichts“ (Interview 2: 48) und alle ihre Kinder nehmen daran teil. Auch die Kinder von Interviewteilnehmerin 4 nahmen an den Kursen teil und sieht Erfolge in ihrer Literalität: „Y bueno, pues, escriben, sí, mejor sin ir a clase desde luego“ (Interview 4: 21).

Neben konkreten Bildungsangeboten nutzen die Eltern auch **Spielgruppen und familiäre Angebote**, um ihren Kindern die spanische Sprache näherzubringen. Mehrere Elternteile berichten von Spanischgruppen, deren Teilnahmebedingungen Spanischsprachigkeit durch Migrationserfahrung oder ähnliche Kriterien voraussetzen. Eine Mutter berichtet in diesem Zusammenhang von einer Elterninitiative, in der allerdings nur Familien mit mindestens einem lateinamerikanischen Elternteil Mitglied werden können: „porque regla número uno es que uno de los padres tiene que ser latino, de habla hispana“ (Interview 11: 28). Dieselbe Mutter möchte ihr Kind nun für eine Art spielerischen Spanischkurs, organisiert von spanischsprachigen Eltern, anmelden, in dem ihm auch über reine Sprechen hinausgehende Kompetenzen vermittelt werden: „Ahora el mayor lo voy a meter en un curso de [...] eso de un poco jugando y eso, pero de gramática y lectura“ (Interview 11: 22). Eine andere Teilnehmerin versuchte ihren Sohn für ein ähnliches Angebot anzumelden, doch da auch bei diesem ausschließlich spanischsprachige Eltern teilnehmen durften, was in ihrem Fall ihr Mann hätte sein müssen, welcher aber nicht teilnehmen wollte, „weil er nicht mit den anderen Mamis sitzen wollte“ (Interview 13: 66), entschieden sie sich letztlich gegen die Teilnahme. Stattdessen nahmen sie an „spanische[m] Kindersingen“ (Interview 13: 66) teil, wobei dieses nicht konsequent auf Spanisch, sondern mit häufigen Wechseln in andere Sprachen stattgefunden habe: „Also dann hat man halt irgendwie so ein bisschen Musik gemacht und dann hinterher ging es doch wieder [...] auf Deutsch gewechselt oder Englisch“ (Interview 13: 66). Teilnehmerin 4 nahm an einem der Programme teil, das sich an spanischsprachige Eltern richtete. Zu den mit den Kindern durchgeführten Aktivitäten zählten spielerische Programmpunkte, die die Kinder an den Nachmittagen einmal pro Woche zusammenbrachten: „Allí estábamos toda la tarde con canciones, con juegos, manualidades, merienda“ (Interview 4: 25).

Auch **Betreuungsangebote auf Spanisch** werden von den Familien genutzt. Die Kinder einer Teilnehmerin besuchten noch vor dem regulären Eintritt in den Kindergarten eine Kinderbetreuungsstätte, in der auf Spanisch gespielt wurde. Auch danach besuchten die Kinder einen **bilingualen Kindergarten**. Diese Aktivitäten förderten das Spanisch der Kinder positiv: „Bueno, ellos fueron [...] antes de entrar en kindergarten a un Mary niños, un lugar de juegos en español y después hicieron siempre el kindergarten doble, o sea el 50 % alemán, 50 % español, [...] con eso ahí hablaban súper bien el español” (Interview 11: 26). Die Kinder von Teilnehmerin 2 besuchen eine „Krabbelgruppe für spanische Kinder“ (Interview 2: 26), die von der Kirche der Gemeinde organisiert worden sei und das Kind von Teilnehmerin 13 wurde durch eine „spanischsprechende Kinderfrau“ (Interview 13: 12) betreut.

Die Möglichkeit der bilingualen Betreuung kann eine sinnvolle Ergänzung zum familiären Input darstellen. Ob die Familien allerdings auf ein solches Angebot zurückgreifen können, hängt insbesondere von ihrem Wohnort ab: Die Anzahl der Betreuungsangebote mit bilinguaalem Spanischangebot verteilen sich auf diejenigen urbanen Räume, in denen auch die spanischsprachige Gemeinschaft vorherrscht, in denen also viele spanischsprachige Menschen leben. Deutlich mehr als die Hälfte der bilingualen Kindertagesstätten mit Spanisch befindet sich demzufolge in Berlin (61 %), gefolgt von Frankfurt (9 %), Hamburg (7 %), München (5 %) und Köln (4 %) (Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Laut Daten des FMKS wird Spanisch nach Englisch und Französisch zwar am dritthäufigsten in den bundesweit 1.833 bilingualen Kindergärten Deutschlands angeboten, spielt mit einem Anteil von 6,7 % am Gesamtangebot bilingualer Einrichtungen allerdings eine eher untergeordnete Rolle (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 123; Valero Fernández et al. in Vorbereitung;).

Die meisten dieser Einrichtungen wurden von Eltern oder Vereinen initiiert – wenig überraschend, da sie sich vor allem in Regionen mit hoher spanischsprachiger Einwanderung konzentrieren, wie Stuttgart oder die Rhein-Neckar-Region (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 80). Doch das bundesweite Angebot reicht nicht aus, um den Bedarf von bundesweit mindestens 28.400 Herkunftssprecher*innen unter sechs Jahren zu decken (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022: 123). Besonders für Familien außerhalb urbaner Zentren kann es eine Herausforderung darstellen, eine langfristig umsetzbare Möglichkeit der bilingualen Betreuung für ihre Kinder zu finden.

c) Motive und Hindernisse bei der Teilnahme

In der Datenanalyse werden die Motive ersichtlich, aus denen heraus die Eltern ihre Kinder für Bildungsangebote, sowohl innerhalb der Schule als auch extracurricular, zur Förderung der

spanischen Sprache anmelden. Andererseits lassen sich auch Hindernisse identifizieren, die den Familien die Wahrnehmung solcher Angebote erschweren oder sogar gänzlich davon abhalten.

Als Gründe für die Teilnahme, aus denen heraus die Eltern sich für die Teilnahme ihrer Kinder an spanischsprachigen Bildungsangeboten entscheiden, nennen die Familien überwiegend die Förderung der Literalität ihrer Kinder in der spanischen Sprache. Eine Teilnehmerin berichtet von den Schwierigkeiten ihrer Tochter, einen korrekten schriftlichen Text auf Spanisch ohne „faltas de ortografía“ (Interview 6: 27) zu verfassen: „Entonces creo que es importante que aprendan gramática y eso“ (Interview 6: 27). Auch einer anderen Mutter ist es wichtig, dass die Lehrkräfte des Spanischunterrichts ihren Kindern „les enseñan a escribir y tal“ (Interview 4: 21). Auch eine andere Teilnehmerin wünscht sich ein Grammatik- und Leseverständnis für ihre Tochter, denn „una cosa es hablar con la mamá y otra cosa es aprender el idioma en serio“ (Interview 11: 22).

Teilnehmerin 7, deren Kinder den herkunftssprachlichen Unterricht noch in der Zeit der Gastarbeitergeneration besuchten, nennt auch die mögliche Rückkehr ins Heimatland Spanien als Grund, ihre Kinder zur spanischen Schule zu schicken: „Nos interesaba a nosotros porque si nos íbamos definitivo, tener algo para ellos, algún futuro“ (Interview 7: 37).

Sowohl die Familien, die Bildungsangebote nutzen als auch diejenigen, die keines der Bildungsangebote nutzen, nennen verschiedene Gründe, die den Besuch erschweren. Für einige Eltern und ihre Kinder stelle die Teilnahme eine zusätzliche Belastung im Alltag dar. Mehrere Familien betonen in diesem Zusammenhang, dass es ihren Kindern „wenig Spaß“ (Interview 1: 43) mache. Es sei „nicht wie zum Sport zu gehen oder irgendwo in eine Spielgruppe“ (Interview 1: 43), sondern „vielleicht einfach zu viel“ (Interview 1: 43) und „eher so eine Verpflichtung“ (Interview 2: 54), zu der man die Kinder „dann auch nicht [...] zwingen“ (Interview 1: 43) möchte. Teilnehmerin 4, deren Kinder den außerschulischen Unterricht besuchen, sieht die Hürde vor allem in der zusätzlichen Belastung zum normalen Schulunterricht: „Lo único que les cuesta más es el esfuerzo de ir para allá, después de las clases es un esfuerzo enorme seguir con la clase“ (Interview 4: 23). Auch die Kinder von Teilnehmerin 9 „wollten [...] nicht immer hin“ (Interview 9: 102), wobei ihr stets wichtig gewesen sei, dass die Kinder durch den Unterricht keine sozialen Aktivitäten mit beispielsweise anderen Kindern verpassten: „Also ich habe das nicht so ausgelebt, dass die halt deutsche Nachteile widerfahren, weil das soziale Leben innerhalb der deutschen [...] war ja nun auch wichtig“ (Interview 9: 102). Eine andere Mutter sagt, ihr jüngere Sohn besuche den Unterricht zwar, aber bei ihrer ersten Tochter habe sie aufgrund der persönlichen Lebensumstände „nicht die Möglichkeit“ (Interview 3: 17) gehabt, sie anzumelden.

Für Teilnehmerin 2 sind es auch Merkmale des Angebots, die es wenig attraktiv machen, denn „die Lehrer wechseln leider sehr häufig und dann hast du natürlich manchmal tolle Lehrer, manchmal aber nicht so tolle Lehrer“ (Interview 2: 54), was bei ihrer Tochter zu einer Unterbrechung des Programms führte. Es sei „schon ein Kampf, die da hinzukriegen“ (Interview 2: 54), denn „die sehen das schon als Pflicht“ (Interview 2: 54). Auch für die Kinder von Teilnehmerin 6 sei das Angebot nicht bedingungslos geeignet, erklärt sie, denn viele der Inhalte beherrschten sie bereits:

Todos los niños son mezcla de españoles con alemanes, es decir, padre alemán, madre española o viceversa. Entonces todos los niños hablan alemán en clase y entre ellos y claro, dicen que ellas, lo que aprenden allí ya lo saben, que no lo necesitan. (Interview 6: 27)

Die Familien kritisieren diese Heterogenität nicht nur in den formellen Bildungsangeboten, sondern ebenfalls in spielerischen Angeboten, die nicht den Lern- und Sprachbedürfnissen ihrer Kinder gerecht werden. Wie Teilnehmerin 11 feststellt, führen bestehende Angebote in der Herkunftssprache oft nicht zu einer adäquaten Förderung, weil sie sich nicht an den tatsächlichen Kompetenzen der Herkunftssprecher*innen orientieren: „Pero es muy, muy mezclado, desde un niño bebé casi hasta uno muy grande. Entonces por más que el nivel, tal vez mi hijo no lo tenga [...] como de la edad apropiada, pero no como un bebé tampoco“ (Interview 11: 24). Dabei liegt ein wesentliches Problem in der Tatsache, dass die Gruppe der spanischsprachigen Herkunftssprecher*innen eine hohe Heterogenität aufweist. Unterschiedliche soziolinguistische Rahmenbedingungen und damit eine Bandbreite individueller Sprachbiografien führen zu variierenden Sprachkompetenzen, was wiederum die Bildungsbedürfnisse und Lernziele der Gruppe stark divergieren lässt (Reich 2012).

Die Situation verschärft sich insbesondere in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, wie sie Teilnehmerin 11 beschreibt, da sich hier die ohnehin bestehende Heterogenität weiter verstärkt. Diese Beobachtung deckt sich mit den Kritikpunkten aus der Studie von Ferre Pérez (2025), die ähnliche Herausforderungen im Kontext des *ALCE*-Unterrichts identifiziert. Zwar zeigen die Eltern Verständnis für die organisatorischen Gründe – etwa bei geringer Teilnehmer*innenzahl –, dennoch empfinden sie die Zusammenlegung unterschiedlich alter Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen als pädagogisch unvorteilhaft.

Die Problematik zu geringer Teilnehmer*innenzahlen beschreibt auch eine andere Mutter, die über verschiedene Wege versuchte, ihr Kind für eine bilinguale Gruppe anzumelden, jedoch ohne Erfolg. Ein Kurs beispielsweise habe „nie stattgefunden, weil es zu wenig Anmeldungen gab“ (Interview 13: 66) und in einem Kindergarten werde zwar immer

wieder mit Spanisch geworben, „aber sie sprechen ausschließlich Englisch“ (Interview 13: 66). Sie fasst die Suche nach Angeboten wie folgt zusammen:

[Name der deutschen Stadt] tut immer so gut, also dass es alle Möglichkeiten gibt, aber mit Spanisch habe ich keine gefunden, [...] also außer dass sie auf dem Papier existiert. Also theoretisch würde es die geben, aber praktisch hat es einfach nicht stattgefunden. (Interview 13: 66)

Auch Kriterien wie das in Punkt 5.3.1.2 erwähnte Ausschlusskriterium einiger Angebote für ausschließlich spanischsprachige Eltern erschwere die Suche nach einem geeigneten Programm, wie Teilnehmerin 13 erläutert: „Ja, das ist aber nur für den spanischsprechenden Teil gewesen“ (Interview 13: 66). Andere Kurse seien gar nicht erst zustande gekommen, „weil es zu wenig Anmeldungen gab“ (Interview 13: 66). Bei wiederum anderen Programmen überzeugt der Nutzen für die Kinder nicht, weil Spanisch nicht konsequent verwendet werden, denn „hinterher ging es doch wieder auf, auf Deutsch gewechselt oder Englisch“ (Interview 13: 66).

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Maßnahmen zur Förderung der Herkunftssprache nicht als standardisierte Angebote in Form eines „One size fits all“-Pakets konzipiert werden können. Vielmehr erfordert die heterogene Lebensrealität herkunftssprachlicher Familien ein flexibles, bedarfsorientiertes Förderkonzept, das sowohl die individuellen sprachlichen Voraussetzungen als auch die biografischen und alltagspraktischen Rahmenbedingungen der Herkunftssprecher*innen des Spanischen in Deutschland berücksichtigt. Nur durch eine solche Differenzierung kann gewährleistet werden, dass sowohl informelle als auch formalisierte Bildungsangebote in ihrer Konzeption und Umsetzung den tatsächlichen sprachlichen Entwicklungsbedarfen der Herkunftssprecher*innen entsprechen und somit zur nachhaltigen Weitergabe der Herkunftssprache beitragen. Gleichzeitig zeigen sich strukturelle Rahmenbedingungen – etwa die zeitliche Kollision mit schulischen Verpflichtungen oder die geografisch bedingte Erschwernis des Zugangs zu Bildungsangeboten – als maßgebliche Hürden für eine langfristige Teilnahme.

Eine grundlegende Neuausrichtung des institutionellen Umgangs mit Bilingualismus ist daher unabdingbar. Die von Moreno Fernández et al. (2025) analysierten Bildungssettings bilingualer Einrichtungen mit Spanisch in Deutschland verdeutlichen, dass Bilingualismus dort noch immer vorrangig als additive Aneinanderreihung zweier getrennter Einsprachigkeiten verstanden wird. Diese Sichtweise verkennt die tatsächliche Komplexität und Dynamik mehrsprachiger Kompetenzen und fördert damit Ausschlussmechanismen auf struktureller

Ebene. Diese Herausforderungen, wie sie auch in bisherigen Studien wie beispielsweise von Ferre-Pérez et al. (2022) und Ferre Pérez (2025) identifiziert wurden, unterstreichen die Notwendigkeit, institutionelle Förderstrukturen künftig stärker an den Lebenswelten und Ressourcen der Sprecher*innengruppe auszurichten, um Exklusionsmechanismen zu vermeiden und die gesellschaftliche Teilhabe durch sprachliche Bildung nachhaltig zu sichern.

4.4.2 *Interaktion mit der spanischsprachigen Gemeinschaft*

Neben bildungsbezogenen Angeboten zur Förderung der Herkunftssprache bestehen weiterhin auch Möglichkeiten des Kontakts durch die Interaktion mit der spanischsprachigen Gemeinschaft. Der folgende Abschnitt beleuchtet die soziale Interaktion der interviewten Familien mit der spanischsprachigen Gemeinschaft. Er gibt einerseits Einblick in die Möglichkeiten der Kontaktknüpfung über verschiedene Wege im familiären Alltag wie beispielsweise spanischsprachige Personen im Bekannten- oder entfernteren Familienkreis, zeigt aber auch die Herausforderungen auf.

„Wenn man jetzt diese, wirklich eine andere Muttersprache hat, dann ist man auch automatisch mit Leuten zusammen, die auch eine andere Muttersprache sprechen“ (Interview 3: 128), so die Einschätzung einer Teilnehmerin. Doch nicht für alle Familien stellt sich der Kontakt zu anderen spanischsprachigen Menschen so selbstverständlich dar. Einige Familien berichten vom eher **zufälligen Kontakt mit spanischsprachigen Klassenkamerad*innen** über die Schule ihrer Kinder. Während Teilnehmerin 7 von der Kindheit ihrer Tochter zur Zeit der Gastarbeitergeneration berichtet, in der die Kinder noch ihr „grupito español“ (Interview 7: 39) in der Schule hatten, bildeten sich die spanischsprachigen Freundschaften des Sohnes von Teilnehmerin 1 „eher durch Zufall [...] [und] nicht weil ich gezielt irgendwie Kontakt gesucht hab“ (Interview 1: 67). In der Familie aus Interview 2 ergab sich der Kontakt des Sohnes, weil sein damaliger bester spanischer Freund kein Deutsch sprach und der Sohn „ihm immer geholfen und übersetzt“ (Interview 2: 60) habe. Auch Teilnehmerin 13 erzählt von spanischsprachigen Kindern in der Schulklasse des Sohnes, zu denen die Familie Kontakt habe: „Auch ganz viele, also in seiner Klasse gibt es noch zwei, [...] wo ein Elternteil aus Peru ist, oder sogar drei, oder wo die Großmutter aus Peru ist“ (Interview 13: 58).

Andere Familien knüpften spanischsprachige **Kontakte über die Teilnahme an Bildungsangeboten** zur Förderung der spanischen Sprache. Gerade in der Vergangenheit vernetzten sich die Mütter, während die Kinder die spanische Schule besuchten, erzählt eine andere Interviewteilnehmerin, deren Tochter zur Zeit der Gastarbeiter die spanische Schule besuchte: „Cuando íbamos a la escuela española nos reuníamos muchas madres españolas“

(Interview 7: 33). Interviewteilnehmerin 1 knüpfte über den Kindergarten Kontakt zu anderen spanischen Eltern: „Sí, sí, sí, tenemos muchos de ese Kindergarten. Claro, los padres sí son [...] más que nada españoles” (Interview 11: 30). Interviewteilnehmerin 4 hält auch einige Zeit nach der Teilnahme am spielerischen Spanischprogramm ihrer Kinder den Kontakt zu damaligen auch am Kurs teilnehmenden Eltern: „Sí, de hecho todavía tengo contacto con la gente de aquella época“ (Interview 4: 25).

Einige Familien haben regelmäßigen Kontakt zu spanischsprachigen Menschen, weil sich diese in ihrem unmittelbaren **Bekanntenkreis** befinden. Interviewteilnehmerin 11 hat verschiedene Freundesgruppen, darunter sowohl eine argentinische als auch eine spanische: “tengo un grupo argentina, tengo un grupo español, tengo un grupo alemán, otro más internacional. Soy muy sociable, entonces siempre estoy como con diferentes grupos y eso me gusta” (Interview 11: 30). Auch Interviewteilnehmerin 12 hat „spanischsprechende [Freunde], wo die Mütter auch wirklich aus Spanien sind“ (Interview 12: 35).

Neben Kontakten in Deutschland halten einige Familien das Spanische auch über den **Kontakt mit Menschen im Herkunftsland** präsent. In der Umfrage gab nahezu die Hälfte (44 %) der befragten Elternteile an, nahezu täglichen Kontakt zur spanischsprachigen Familie zu pflegen. 50 % gaben an, in gelegentlichem Austausch zu stehen, während nur 6 % keinen bzw. sehr seltenen Kontakt mit dieser haben.

In den Interviews erklären die Familien allerdings, dass sich dieser Kontakt dabei allerdings eher oberflächlich über Dienste wie „Facebook“ (Interview 3: 132) oder „FaceTime“ (Interview 13: 48) halte und sich auf besondere Anlässe beschränke: „Da weiß ich auch die schreiben auch mal ab und zu, hallo wie gehts, happy Birthday, schöne Weihnachten und so weiter“ (Interview 3: 132).

Auch **spanischsprachige Verwandtschaft, die ebenfalls in Deutschland lebt**, ist für die Familien ein Kontaktpunkt mit der spanischen Sprache. Durch den spanischen Partner der Schwägerin von Interviewteilnehmer 5 werde bei den Treffen mit der Verwandtschaft viel Spanisch gesprochen, erklärt dieser: „Coincidentemente mi cuñada está casada con un español, de Barcelona. Bueno, en realidad aquí en nuestro entorno se habla mucho [...] español” (Interview 5: 38). Die gesamte spanischsprachige Verwandtschaft zusammengenommen, die alle in derselben Stadt wohnen, seien sie „en total [...] 24 con todos los niños“ (Interview 10: 23), erklärt er. Auch Interviewteilnehmer 10 hat einige Familienmitglieder in seiner direkten Umgebung, „porque acá viven mis hermanos“ (Interview 10: 21).

Insbesondere für Familien, die über keinen oder nur erschwerten Zugang zu Bildungsangeboten zur Förderung der Herkunftssprache verfügen, kann der Kontakt mit der

spanischsprachigen Gemeinschaft den sozialen Interaktionsraum um weitere Personen erweitern, die für die Herkunftssprecher*innen eine Brücke zwischen Aufenthaltsland und Herkunftssprache, -kultur und -identität darstellen können (Guardado 2018; Lee & Chen-Wu 2021; Loureda et al. 2023; Moreno Fernández & Loureda 2023; Moreno Fernández 2024). Dies verdeutlichen insbesondere die Beispiele der Interviewteilnehmer*innen 5 und 10, deren Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht an Fördermöglichkeiten der Herkunftssprache teilnehmen (können) (siehe Kapitel 4.4.1), daher aber umso deutlicher den Kontakt mit der spanischsprachigen Gemeinschaft schätzen. Ein regelmäßiger Austausch mit anderen Familien über die Herausforderungen und Chancen bilingualen Aufwachsens sowie der Kontakt zu einer aktiven herkunftssprachlichen Gemeinschaft wirken emotional unterstützend und stärken, sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern, die Motivation zur Weitergabe der Herkunftssprache. Wie die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen 5, 7, 10, 11 und 12 zeigen, führt insbesondere das Kennenlernen anderer spanischsprachiger Kinder – etwa im Rahmen herkunftssprachlichen Unterrichts – zu einem spürbaren Anstieg der sprachlichen Aktivität. Diese Beobachtung deckt sich mit Befunden früherer Studien wie beispielsweise von Ferre Pérez (2025), wonach der Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen mit Gleichaltrigen ähnlicher Sprachbiografie die alltägliche Verwendung der Herkunftssprache innerhalb und außerhalb des Unterrichts nachhaltig fördert.

Doch nicht alle Familien verfügen über mehrere oder regelmäßige soziale Kontakte zur spanischsprachigen Gemeinschaft. Sie berichten von verschiedenen **Schwierigkeiten in der Kontaktfindung** (vgl. Interviews 2, 3, 6, 12). Während im Alltag von Interviewteilnehmerin 6 kaum Zeit für soziale Interaktion bleibt, „al final, con el día a día, el trabajo, llega un momento en el que quedar con gente no es fácil“ (Interview 6: 25), hat die Tochter von Interviewteilnehmerin 3 „gar nicht so viele Leute, die Spanisch sprechen“ (Interview 3: 130) in ihrem direkten Umfeld. Zwischen den Kindern der „spanische[n] Freundin“ (Interview 2: 60) und denen von Interviewteilnehmerin 2 habe es „trotz meiner Bemühungen mit der spanischen Frau mit ihren Kindern Kontakt zu haben“ (Interview 2: 60) letzten Endes „einfach mit der Sympathie nicht gepasst“ (Interview 2: 60), wodurch der Kontakt nicht von Dauer war.

Besteht dann wirklich Kontakt zur spanischsprachigen Gemeinschaft, so ist dennoch nicht garantiert, dass die Kinder dadurch auch tatsächlich mit Spanisch in Kontakt kommen, wie mehrere Elternteile berichten. Ein häufig in den Familien beobachtetes Phänomen ist die **Verwendung der deutschen Sprache unter den Kindern**. Für Interviewteilnehmerin 11 ist dies etwas, das sie nicht nur bei ihrem eigenen Kind wahrnimmt, sondern das ihr auch ihre spanischsprachigen Freundinnen rückmelden: „Entre ellos, eso pasa con todas mis amigas

también, que los niños entre ellos hablan siempre en alemán“ (Interview 11: 18). Eine andere Mutter erzählt von ihrem Sohn und dessen damaligen besten Schulfreund, „die [...] natürlich trotzdem zusammen Deutsch gesprochen [haben]“ (Interview 2: 60). Auch die Interviewteilnehmerinnen 4 und 12 merken an, dass „die Kinder [...] auch untereinander Deutsch“ sprechen (Interview 12: 59). Teilnehmerin 4 führt dies auf den gemeinsamen deutschsprachigen Alltag dieser zurück: „Porque claro, van al colegio y todo en alemán“ (Interview 4: 37). Der Sohn einer weiteren Interviewteilnehmerin unterhält sich mit einer Freundin, die ebenfalls Herkunftssprecherin des Spanischen ist, ebenfalls grundsätzlich auf Deutsch, wobei Spanisch als „Geheimsprache [...] also dass sie sich mal was sagen können, kleines Wort, was die anderen jetzt nicht verstehen“ (Interview 13: 60) zwischen beiden zum Einsatz kommt.

Anhand der Aussagen der Studienteilnehmer*innen lässt sich die Bedeutung externer Unterstützung zur Förderung der Herkunftssprache für die Familien deutlich erkennen. Dieses Bild deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien wie beispielsweise Guardado (2002), Romanowski (2021) oder Szecsi & Szilagyi (2012), in denen die Familie den Nutzen von beispielsweise Elterninitiativen, Spielgruppen, Freizeittreffen zur sozialen Vernetzung von die Herkunftssprache sprechenden Familien hervorhoben.

Die Studienergebnisse legen allerdings ebenfalls dar, dass, selbst wenn Kontakt zur spanischsprachigen Gemeinschaft besteht, dieser nicht zwangsläufig eine intensive Auseinandersetzung der Kinder mit der Herkunftssprache impliziert. Wie die Beispiele verschiedener Interviewteilnehmer*innen veranschaulichen, stellt die Sprache der Mehrheitsgesellschaft insbesondere in der kindlichen Interaktion in den meisten Fällen die bevorzugte Kommunikationsform dar. In den untersuchten Familien zeigt sich die klare Tendenz der, wenn auch häufig unbewussten, Verwendung der deutschen Sprache innerhalb der Geschwister- und Peer-Kommunikation, auch dann, wenn alle Gesprächspartner*innen theoretisch und praktisch über Kenntnisse in der Herkunftssprache verfügen. Die Ergebnisse bestätigen demnach die bisherigen Annahmen, dass die Sprachwahl im Diskurs zwischen Herkunftssprecher*innen nicht immer bewusst geschieht, aber in den meisten Fällen doch für mindestens die Hälfte, wenn nicht sogar nahezu die gesamte Interaktion, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verwendet wird (Doyle 2013; Pearson 2007).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen eindrücklich die Notwendigkeit gezielter sprachlicher Fördermaßnahmen zur aktiven Nutzung der Herkunftssprache. In Deutschland hat das Engagement der Gemeinschaft spanischsprachiger Familien eine lange Tradition: Bereits in der

frühen Phase der Gastarbeiterbewegung setzte sich der *Bund spanischer Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland* (*Confederación de Asociaciones Españolas de Padres de Familia en la R.F. de Alemania*) für Integration und den Erhalt des Spanischen als Herkunftssprache ein. Diese historische Kontinuität zeigt, dass der Erhalt und die Förderung der Herkunftssprache nicht nur eine individuelle, sondern eine gemeinschaftliche Aufgabe ist, die auch heute von zentraler Bedeutung bleibt (Muñoz Sánchez 2004; Thränhardt & Winterhagen 2012: 206–208; Ramos Méndez-Sahlander 2018).

Die Tatsache, dass viele bilinguale spanisch-deutsche Kinderbetreuungsangebote in Deutschland auf elterliche Initiativen zurückgehen (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022), siehe auch Kapitel 1.2, und über ein Drittel aller Elternvereine von spanischsprachigen Familien gegründet wurden (Calero & Rohloff 2016), siehe auch Kapitel 2.4, verdeutlicht eindrücklich die langjährige Tradition, die zentrale Bedeutung und die unabdingbare Notwendigkeit des kontinuierlichen Austauschs mit der spanischsprachigen Gemeinschaft über das familiäre Umfeld hinaus. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die spanischsprachige Gemeinschaft in der intergenerationalen Weitergabe zwar eine unterstützende Rolle spielt, die zentrale Verantwortung und die Entscheidung über die aktive Einbindung in diese Gemeinschaft jedoch weiterhin bei der Familie als primäres Sozialisationszentrum liegen (Guardado 2002; 2018).

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND WEITERFÜHRENDE PERSPEKTIVEN

Die Studie untersuchte die Rolle der Familie in ihrer Funktion als primäres Sprachsozialisationszentrum in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland. Mit neuen Einsichten in die familiären Prozesse, die den Erhalt und die Weitergabe des Spanischen als Herkunftssprache in Deutschland prägen, stellt die Dissertation zum aktuellen Wissensstand die erste umfassende empirische Untersuchung dar, die sowohl ein soziodemografisches Bild der Gruppe zeichnet als auch eine detaillierte Analyse ihrer Strategien, Herausforderungen und Bedürfnisse liefert. Mittels eines komplementären Mixed-Methods-Ansatzes wurde die familiäre Sprachpolitik zunächst durch eine soziolinguistische Online-Befragung quantitativ explorativ erfasst und anschließend mittels semistrukturierter Interviews qualitativ im Hinblick auf folgende vier Komponenten analysiert:

1. Soziolinguistisches Profil der Herkunftssprecher*innen
2. Elterliche Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache
3. Intrafamiliäre Sprachpraktiken
4. Extrafamiliäres Sprachmanagement

Die Erkenntnisse untermauern die Rolle der Familie in ihrer Funktion als primäres Sozialisationszentrum in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache im deutschen Kontext und zeigen zugleich, dass extracurriculare Angebote zwar unterstützend wirken, die zentrale Rolle alltäglicher sprachlicher Praktiken im häuslichen Umfeld jedoch nicht ersetzen können. Damit leistet die Dissertation einen zentralen Beitrag zur aktuellen Debatte um Mehrsprachigkeit, Integration und deren Einbindung in die Bildungslandschaft Deutschlands. Mit neuen Einblicken sowohl quantitativer als auch qualitativer Natur in die soziodemografische, linguistische und identitäre Situation von in Deutschland lebenden Familien mit spanischsprachigem Migrationshintergrund liefert die Studie neue Erkenntnisse auf dem europäischen Forschungsfeld und bildet damit eine empirische Grundlage für die Ausgestaltung fundierter sprachpolitischer Maßnahmen zur nachhaltigen Förderung der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland.

Die ausführliche Präsentation, Kontextualisierung und Diskussion der Ergebnisse der Studie erfolgte im vorangehenden Kapitel. Die folgenden Abschnitte beantworten die Forschungsfragen abschließend, indem 1) zentrale Erkenntnisse präsentiert und theoretische, methodische und praktische Implikationen formuliert und 2) mögliche Perspektiven für zukünftige Forschung vergleichbarer geografischer Räume aufgezeigt werden.

5.1 Zentrale Erkenntnisse und Implikationen

Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt, die Forschungsfragen abschließend beantwortet und ihre theoretische, methodische und praktische Implikation diskutiert. Die Studienergebnisse führen zu vier zentralen Schlussfolgerungen:

- 1. Die in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen sind überwiegend in Deutschland geboren und damit Herkunftssprecher*innen der zweiten oder weiter zurückliegenden Generation, mehrheitlich unter vierzehn Jahre alt, leben großteils seit ihrer Geburt in Deutschland und besitzen sowohl die deutsche als auch die Staatsangehörigkeit eines spanischsprachigen Landes.**
(Soziolinguistisches Profil, Forschungsfrage 1)

Die Beschreibung des soziolinguistischen Profils der Herkunftssprecher*innen erfolgt auf Grundlage der Angaben der befragten Eltern. Die Stichprobe der in Deutschland lebenden Eltern von Herkunftssprecher*innen ist mit einem Durchschnittsalter von 44 Jahren überdurchschnittlich jung und überwiegend weiblich, konzentriert sich auf die demografisch starken Bundesländer und lebt überwiegend seit mehr als zehn Jahren in Deutschland. Sie stammt zu gleichen Anteilen aus Lateinamerika und Spanien und migrierte überwiegend aus familiären und beruflichen Gründen nach Deutschland. Die Untersuchung anhand der umfassenden Erhebung soziodemografischer Daten bestätigt durch die Erkenntnisse zum soziodemografischen Profil der Stichprobe die weitgehende Übereinstimmung mit den aktuellen soziodemografischen Mustern der spanischsprachigen Einwanderung in Deutschland (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8. Kontrastierung des soziodemografischen Profils der Stichprobe und der spanischsprachigen Einwanderung in Deutschland.

Quelle: Eigene Ausarbeitung nach Statistisches Bundesamt (2025).

Variable	Stichprobe (eigene Erhebung)	Spanischsprachige Einwanderer*innen in Deutschland 2025 (Statistisches Bundesamt)
Alter (Durchschnitt)	44 Jahre	38,8 Jahre
Geschlecht	überwiegend weiblich (79 %)	überwiegend weiblich (51 %)
Geografische Verteilung	Baden-Württemberg (23 %) Nordrhein-Westfalen (19 %) Berlin (12 %) Bayern (11 %) Niedersachsen (11 %)	Nordrhein-Westfalen (23 %) Bayern (15 %) Baden-Württemberg (13 %) Hessen (12 %) Berlin (10 %)
Geburtsland	Lateinamerika (45 %) Spanien (44 %) Deutschland (10 %)	Spanien (57 %) Lateinamerika (43 %)
Aufenthaltsdauer	>10 Jahre (53 %)	<10 Jahre (56 %)
Migrationsmotive	Gründung einer Familie (26 %) Zusammenführung von Familienmitgliedern (27 %) Beschäftigung (37 %)	Zusammenführung von Familienmitgliedern (32 %) Beschäftigung (23 %) Gründung einer Familie (18 %)

Die moderaten Abweichungen in den Variablen Durchschnittsalter, Geburtsland und Aufenthaltsdauer sind auf die Zusammensetzung der Stichprobe zurückzuführen: Bei den Studienteilnehmer*innen handelt es sich ausschließlich um Eltern von (zum Teil bereits erwachsenen) Herkunftssprecher*innen; kinderlose Personen wurden nicht berücksichtigt. Die leicht abweichenden Angaben zum Geburtsland erklären sich durch die Einbeziehung von in Deutschland geborenen Personen in der Studie. Weiterhin ermöglichen die durch die Eltern in der Umfrage getroffenen Angaben Rückschlüsse auf ihre Kinder: Die in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Spanischen sind überwiegend in Deutschland geboren und damit Herkunftssprecher*innen der zweiten oder weiter zurückliegenden Generation. Die Mehrheit von ihnen ist jünger als vierzehn Jahre, lebt großteils von Geburt an in Deutschland und besitzt sowohl die deutsche als auch die Staatsangehörigkeit eines spanischsprachigen Landes.

Die Erkenntnisse ermöglichen wertvolle Einblicke in zentrale Merkmale der spanischsprachigen Migration in Deutschland. Damit leistet die Studie mit einer umfassenden Stichprobe einen substanziellen Beitrag zur demolinguistischen Forschung von Spanisch im deutschen Kontext. Sie ermöglicht nicht nur die Bestätigung der bestehenden statistischen Schätzungen des Forschungsfelds, wie beispielsweise Loureda & Moreno Fernández et al. (2022) oder Loureda et al. (2025), sondern erweitert den Forschungsstand durch die Identifizierung neuer Schlüsselcharakteristika der Gruppe der Herkunftssprecher*innen in Deutschland und schafft damit eine fundierte Grundlage für weiterführende Analysen.

2. Der elterliche Wunsch der Weitergabe der Herkunftssprache ist primär durch das Bedürfnis nach familiärer Verbundenheit und einer gemeinsamen Kommunikationsgrundlage motiviert. Der Ressourcenmangel von Zeit, Energie und finanziellen Mitteln hemmt die Familien in ihren Bemühungen zur intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache. *(Elterliche Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache, Forschungsfrage 2)*

Die Studienerkenntnisse belegen deutlich die grundsätzliche Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Eltern: Unabhängig vom tatsächlichen Erfolg der intergenerationalen Sprachweitergabe messen alle befragten Eltern der Herkunftssprache eine hohe Bedeutung für ihre Kinder bei. Die Studienergebnisse geben Aufschluss über die Faktoren, die die in Deutschland lebenden Familien zur Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch bewegen bzw. einschränken und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Familiäre Kohäsion stellt einen wesentlichen Pullfaktor für die Weitergabe dar. Insbesondere die Möglichkeit zur generationenübergreifenden Kommunikation mit Familienmitgliedern, etwa mit spanischsprachigen Großeltern oder Verwandten, wird von den Teilnehmenden als

bedeutsamster Aspekt hervorgehoben. Im Rahmen der Datenanalyse ließen sich alle in der bisherigen Forschung identifizierten Beweggründe für die Weitergabe der Herkunftssprache nachweisen: Neben der familiären generationenübergreifenden Kommunikation und identitären Aspekten motiviert die Wahrnehmung der Herkunftssprache als Privileg, das mit beruflichen Vorteilen und einer Stärkung der interkulturellen Kompetenzen einhergeht. Die Validität des in der Forschung etablierten Motivspektrums konnte durch die vorliegenden Ergebnisse empirisch bestätigt werden (Doquin de Saint-Preux et al. 2025; Giménez & Masid Blanco 2025; Guardado 2002, 2018; He 2010; Park & Sarkar 2007; Schechter & Bayley 1997; Schwartz & Verschik 2013b).

Innerhalb der Familie erschwert der Ressourcenmangel von Zeit, Energie und finanziellen Mitteln die intergenerationale Weitergabe. Die Ergebnisse verdeutlichen die Herausforderungen der Eltern im Spannungsfeld zwischen Einstellungen und der praktischen Umsetzung und liefern neue Erkenntnisse in Bezug auf die familiäre Sprachplanung. Die Studienergebnisse unterstreichen dabei die Bedeutung der elterlichen Einstellungen als zentralen Grundpfeiler der familiären Sprachpolitik zur nachhaltigen Förderung der Herkunftssprache. Sie validieren folglich die durch Autoren wie Álvarez Mella et al. (2023), Curdt-Christiansen & Lanza (2018) und King et al. (2008) hervorgehobene Bedeutung der elterlichen Einstellungen im Prozess der Weitergabe der Herkunftssprache. Wie in vergleichbaren aktuellen Studien im europäischen Raum (Álvarez Mella et al. 2023; Doquin de Saint-Preux et al. 2025; Ferre Pérez 2025; Giménez & Masid Blanco 2025) werden neben konkreten Motivationen die Herausforderungen der Eltern im alltäglichen Gebrauch der Herkunftssprache erkennbar. Dabei legen die Erkenntnisse nicht nur dar, dass eine positive Haltung der Eltern in Bezug auf die Herkunftssprache einen zentralen Faktor für eine erfolgreiche Weitergabe bildet, sondern weisen darüber hinaus auf eine unmittelbare Übertragung dieser auf die sprachliche Identität der Kinder hin. Elterliche Einstellungen bilden somit eine wesentliche Ressource im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache, da sowohl der tatsächliche Sprachgebrauch als auch der Erwerb sprachlicher Kompetenzen der Kinder eng mit der aktiven Wertschätzung und dem Engagement der Eltern verknüpft sind (De Houwer 1999a).

Durch die Kombination qualitativer Daten mit einer breit angelegten quantitativen Stichprobe wird sichtbar, inwiefern sich die in der bisherigen Forschung beschriebenen Dynamiken in Deutschland verhalten. Die Studie validiert nicht nur bestehende Annahmen im Hinblick auf die elterlichen Einstellungen zur Herkunftssprache, sondern liefert empirische

Evidenz für die Bedeutung der elterlichen Ideologie im Prozess der intergenerationalen Weitergabe des Spanischen in Deutschland.

- 3. Die Verwendung der Herkunftssprache innerhalb der Familie ist primär abhängig von folgenden Faktoren: sprachliche Zusammensetzung der elterlichen Partnerschaft, Stellung des*der Herkunftssprecher*in in der Geschwisterreihenfolge, Kommunikationssituation und Emotion der Interaktion. Der Konsum musikalischer und audiovisueller Inhalte auf Spanisch stellt die am häufigsten durch die Familien genutzte Lernstrategie dar; Reisen in das Herkunftsland haben laut den befragten Eltern aber dafür den stärksten Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Herkunftssprache. (Intrafamiliäre Sprachpraktiken, Forschungsfrage 3)**

In den Studienergebnissen lässt sich eine Tendenz der binational zusammengesetzten Familien für Deutsch als gemeinsame Familiensprache erkennen, während in Familien mit zwei spanischsprachigen Elternteilen eine Präferenz für Spanisch beobachtet werden kann. Diese Ergebnisse validieren die Annahme der bisherigen Forschung, dass die meisten Familien als familiäre Kommunikationssprache eine Sprache wählen, die alle Familienmitglieder verstehen können und bei der es sich in der Regel um die Sprache der Mehrheitsgesellschaft handelt (De Houwer 2007; Moin et al. 2013; Pauwels 2016). Die Ergebnisse bestätigen damit die verbreitete theoretische Annahme, wonach die Herkunftssprache in binationalen Familien häufig für die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zurücktritt und betonen die Relevanz der soziodemografischen und -linguistischen Zusammensetzung der Familie für die intergenerationale Weitergabe der Herkunftssprache.

Weiterhin bestätigen die Studienergebnisse die in der bestehenden Forschung hervorgehobene vorteilhafte Stellung erstgeborener Geschwisterkinder in Bezug auf den erhaltenen Input in der Herkunftssprache (Andritsou & Chatzidimou 2022; Braun & Cline 2014; Kirsch & Gogonas 2018). So lässt sich der Sprachgebrauch bei dem ersten Kind aufgrund mehr verfügbarer Zeit und Energie seitens der Eltern tendenziell leichter steuern als bei nachfolgenden Kindern, wodurch erstgeborene Kinder in der Regel mehr Input in der Herkunftssprache erhalten. Aus den Erfahrungen der untersuchten Familien geht weiterhin eine sowohl situations- als auch emotionsabhängige Verwendung der Herkunftssprache hervor. Die Daten ergeben eine Anpassungsfähigkeit der Herkunftssprecher*innen an unterschiedliche kommunikative Situationen: So werden Belange, die das Leben mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft betreffen, tendenziell auch auf Deutsch besprochen. Emotional schwierige Gespräche werden ebenfalls in der Regel in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft geführt, während für emotional leichtere Themen die Herkunftssprache verwendet wird. Die

Studienerkenntnisse validieren demnach die bisherigen Annahmen zur flexiblen situations- und emotionsabhängigen Sprachpräferenz sowohl der Herkunftssprecher*innen als auch der interaktionsbeteiligten Eltern (De Houwer 2007; Kopeliovich 2013; Pavlenko 2012).

Im Hinblick auf die von den Familien angewandten Lernpraktiken identifiziert die Analyse der quantitativen Daten den Konsum von Musik (81 %) und audiovisuellen Inhalten (73 %) auf Spanisch als die am häufigsten genutzten Methoden der Familien, ihren Kindern die spanische Sprache näherzubringen. Die qualitative Analyse ermittelt insbesondere die alltagsnahe Umsetzbarkeit, die Alters- und Niveauflexibilität sowie die Möglichkeit des passiven Konsums ohne elterliche Anleitung als zentrale Faktoren, die zur Beliebtheit und unkomplizierten Einbindung dieser Maßnahmen in den Familienalltag beitragen. Maßnahmen zur Literalitätsförderung zählen zu den am dritthäufigsten genutzten Strategien: Ihre niedrigschwellige Vereinbarkeit mit dem familiären Alltag lässt sich an der regelmäßigen Anwendung der Maßnahme durch 70 % der quantitativ untersuchten Stichprobe erkennen. Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wird allerdings die Notwendigkeit der aktiven Beteiligung der Familien erkennbar, die die Inhalte alters- und kompetenzgerecht durch gemeinsames Lesen oder Vorlesen an den sprachlichen Entwicklungsstand der Herkunftssprecher*innen anpassen. Dies bestätigt die Beobachtungen bisheriger Studien zum Einsatz literaler Maßnahmen in den familiären Sprachpraktiken (De Houwer 1999a; Hansen & Rybarski 2020). Obwohl die Familien die Maßnahmen regelmäßig nutzen, äußern sie in der Interviewbefragung Zweifel am tatsächlichen Verständnis der konsumierten Inhalte und der tatsächlichen Wirksamkeit der Maßnahmen.

Die Maßnahme, deren Wirksamkeit die Familien hingegen als effektivste beschreiben, sind Reisen ins Herkunftsland. Aus den qualitativen Daten lassen sich eine verstärkte emotionale Verbundenheit mit dem Herkunftsland sowie signifikante Verbesserungen der Sprachkompetenz als häufigste positive Effekte identifizieren. Die Studienerkenntnisse validieren damit die Erkenntnisse zum Effekt immersiven Kontakts mit der Herkunftssprache durch Reisen in das Herkunftsland auf die sprachliche Entwicklung (Brehmer & Mehlhorn 2018; Guardado 2018; Gharibi & Seals 2019; Hinton 1999). Die Studienergebnisse legen weiterhin nahe, dass nichtsprachliche Maßnahmen zu kulturellen, kulinarischen oder historischen Aspekten besonders in Familien mit geringer Präsenz der Herkunftssprache eine alters- und kompetenzunabhängige Möglichkeit darstellen, die Herkunftssprache und -kultur präsent zu halten (Kirsch & Gogonas 2018; Myers-Scotton 2006).

Interessanterweise legen die Studienergebnisse eine bislang unterschätzte Kondition offen, die die Wirksamkeit des zusätzlichen Inputs durch zuvor genannte Maßnahmen wie den

Kontakt mit anderen spanischsprachigen Erwachsene als den Eltern, gemeinsames Lesen oder der Konsum audiovisueller Medien in der Herkunftssprache maßgeblich beeinflusst: die vorhandene Sprachkompetenz des Kindes. Während Kinder mit fortgeschrittener Kompetenz profitieren, kann bei Kindern ohne ausgeprägte Kompetenz kein signifikanter Effekt beobachtet werden. Zwar stellen diese Aktivitäten potenziell wertvolle Ressourcen für den kontinuierlichen Spracherwerb dar und haben grundsätzlich einen positiven Effekt auf die Spanischkompetenz, wie schon frühere Studien nahelegten (Alba et al. 2002; Conteh et al. 2013: 88; Jessel et al. 2004; Ruby 2012), jedoch äußerten die befragten Eltern Zweifel am tatsächlichen Verständnis der Inhalte, insbesondere dann, wenn die Themen über alltagsnahe oder bereits bekannte Kontexte hinausgehen. Bei Kindern mit geringer Kompetenz hingegen, die den Input durch andere Erwachsene erst im fortgeschrittenen Kindesalter erhielten, konnten keine oder nur geringfügige Effekte beobachtet werden. Ohne grundlegende Sprachkenntnisse mangelt es den Kindern an der notwendigen Kompetenz, um dem Inhalt folgen zu können, wodurch der erhoffte pädagogische Effekt ausbleibt.

In diesem Sinne liefert die Studie wertvolle Erkenntnisse zur intrafamiliären Lernpraxis und zeigt, dass zusätzlicher Input durch spanischsprachige Erwachsene nur dann wirksam wird, wenn er an frühkindliche Kompetenzen in der Herkunftssprache anknüpfen kann. Damit wird eine bislang wenig beachtete Bedingung für den Effekt zusätzlichen Inputs herausgearbeitet, die in der bisherigen Forschung zum deutschen Kontext kaum empirisch belegt war. Die Untersuchung schließt somit eine zentrale Lücke, indem sie verdeutlicht, dass die Wirksamkeit zusätzlicher sprachlicher intra- und extrafamiliärer Ressourcen entscheidend von der frühzeitigen Verankerung der Herkunftssprache im familiären Alltag abhängt.

4. Die Förderung der Literalität stellt das zentrale Motiv für die elterliche Entscheidung zur Teilnahme ihrer Kinder an Bildungsangeboten mit Bezug zur Herkunftssprache dar. Extracurriculare Angebote stoßen aufgrund struktureller Herausforderungen, wie zusätzlicher Belastung im familiären Alltag, Heterogenität der Kursgruppen im Hinblick auf Sprachkompetenz und Alter sowie eingeschränkter Verfügbarkeit je nach Wohnort der Familie, auf begrenzte Akzeptanz in den Familien. (Extrafamiliäres Sprachmanagement, Forschungsfrage 4)

Knapp die Hälfte (48 %) der quantitativ untersuchten Stichprobe besucht schulischen Fremdsprachenunterricht Spanisch; ein gutes Drittel wöchentlich extracurricularen Spanischunterricht in Form von herkunftssprachlichem Unterricht, den *ALCE*, spielerischen Gruppen oder bilingualen Kindergärten. Aus der Datenanalyse erweist sich die Förderung der Literalität als zentrales Motiv für die elterliche Entscheidung zur Teilnahme ihrer Kinder an Bildungsangeboten zur Förderung der Herkunftssprache. Die Analyse der qualitativ erhobenen

Daten legt allerdings einige Faktoren offen, aus denen sich einige Familien von vorneherein gegen die Teilnahme sowohl an Fremdsprachenunterricht als auch an extracurricularen Angeboten entschieden oder mit der Teilnahme unzufrieden sind. Diese bestätigen die Annahmen der bisherigen Forschung, laut denen der Fremdsprachenunterricht den Lernbedürfnissen der heterogenen Gruppe der Herkunftssprecher*innen nicht gerecht wird (Carreira & Kagan 2011; Ferre-Pérez et al. 2022; Ferre-Pérez 2023b; Mehlhorn 2020; Montrul 2008; Polinsky & Kagan 2007) oder nicht für alle zugänglich ist (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Die Familien kritisieren die im Fremdsprachenunterricht fehlende Berücksichtigung bereits ausgebildeter Fähigkeiten von Herkunftssprecher*innen, wie das Hörverständnis oder eine hohe Kommunikationsfähigkeit im informellen Kontext. Weiterhin nehmen die Familien den Fremdsprachenunterricht als ein unnatürliches Lernumfeld dar, nachdem die Herkunftssprache in einem informellen, natürlichen und familiären Kontext erworben und praktiziert wurde. Das Einhalten von sprachlichen Regeln, die möglicherweise von der erworbenen Sprachvarietät abweichen, erzeugt ein Empfinden von Unnatürlichkeit und Eingeschränktheit.

Auch die Teilnahme an extracurricularen Angeboten zur Förderung der Herkunftssprache wird als zusätzliche Belastung im familiären Alltag wahrgenommen. Neben schulischen Verpflichtungen und Freizeitaktivitäten der Kinder nehmen die untersuchten Familien die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten als zusätzliche Anstrengung sowohl für die Kinder als auch für die Eltern wahr, die mit einem erhöhten Energie- und Zeitaufwand einhergeht. Insbesondere die erheblichen Unterschiede innerhalb des sprachlichen Kompetenzniveaus sowie die altersübergreifende Zusammensetzung der Lerngruppen im Zuge von jahrgangsübergreifendem Unterricht werden von den Eltern als hemmend für den individuellen Lernfortschritt ihrer Kinder wahrgenommen. Nicht alle Familien haben dabei Zugang zu Fördermöglichkeiten der Herkunftssprache außerhalb der Familie: Die Verfügbarkeit von Angeboten zur Förderung der Herkunftssprache ist abhängig vom Wohnort der Familien. Familien in ruralen Räumen sind dabei benachteiligt, da sich eine Vielzahl an Angeboten auf urbane Räume mit einem hohen Anteil spanischsprachiger Migration konzentriert (Loureda & Moreno Fernández et al. 2022; Valero Fernández et al. in Vorbereitung). Obwohl einige Familien Interesse an der Teilnahme sowohl an Fremdsprachenunterricht als auch an extracurricularen Aktivitäten äußern, ist ihnen eine Teilnahme aufgrund gänzlich fehlendem oder curricular unpassendem Angebot nicht möglich.

Außerhalb der Familie bildet daher für viele Familien den zentralen Bezugspunkt zur spanischsprachigen Gemeinschaft der familiäre Kontakt in das Herkunftsland, beispielsweise

durch die regelmäßige Kommunikation mit Verwandten. Kontakt mit der spanischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland ist für viele Familien schwierig herzustellen und, wenn ein Kontakt zwischen Herkunftssprecher*innen, die beide ebenfalls Deutsch sprechen, zustande kommt, impliziert dieser nicht zwangsläufig die Verwendung der Herkunftssprache: In den Erfahrungen der Familien zeigt sich in dieser Art von Kontakt trotz ausgeprägter Kompetenz in der Herkunftssprache der beteiligten Kinder eine Tendenz für die Verwendung der deutschen Sprache. Diese Erkenntnisse bestätigen die Annahme der unbewussten Präferenz für die Sprache der Mehrheitsgesellschaft in der Interaktion zwischen Herkunftssprecher*innen (Doyle 2013; Pearson 2007).

Ausgehend von diesen vier Schlussfolgerungen lässt sich zusammenfassen, dass das soziodemografische Profil, insbesondere die sprachliche Zusammensetzung der elterlichen Partnerschaft, die familiäre Sprachverwendung signifikant bedingt (Kapitel 4.1 und 4.3). Dieses Erkenntnis bestätigt die bislang angenommene zentrale Bedeutung des soziodemografischen Umfelds für die Weitergabe der Herkunftssprache im europäischen Kontext bisheriger vergleichbarer Studien (Ansó Ros 2019; Álvarez Mella et al. 2023; Doquin de Saint-Preux et al. 2025; Loureda et al. 2025) und hebt die Zusammensetzung der Familie als entscheidenden Faktor hervor, der den alltäglichen Sprachgebrauch direkt beeinflusst und damit maßgeblich zum Spracherhalt beiträgt.

Darüber hinaus untermauern die Studienerkenntnisse die Validität des in der bisherigen Fachliteratur verbreiteten Motivspektrums, das kommunikative Motivationen von Seiten der Eltern hervorhebt (Doquin de Saint-Preux et al. 2025; Giménez & Masid Blanco 2025; Guardado 2002, 2018; He 2010; Park & Sarkar 2007; Schechter & Bayley 1997; Schwartz & Verschik 2013b). Die vorliegenden Ergebnisse stützen diese Annahme und heben hervor, dass das Bedürfnis nach familiärer Verbundenheit durch eine gemeinsame sprachliche Kommunikationsbasis ein zentraler Beweggrund ist, aus dem heraus die Eltern die Herkunftssprache Spanisch weitergeben. Weiterhin verdeutlichen die Studienerkenntnisse, dass für eine erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache eine positive Haltung gegenüber der Herkunftssprache allein nicht ausreichend ist, sondern es gezielter Fördermaßnahmen im Rahmen einer familiären Sprachpolitik bedarf (Kapitel 4.2 und 4.3). Dieses Erkenntnis steht im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand im Bereich der Herkunftssprachenforschung (Park & Sarkar 2007; Romanowski 2021).

Die Studienergebnisse belegen weiterhin, dass für eine erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache familiäre Sprachpraktiken schwerer wiegen als institutionelle Förderung

außerhalb der Familie (Kapitel 4.4). Es sind vor allem die kommunikativen Praktiken im familiären Alltag – etwa Gespräche zwischen Eltern und Kindern, das gemeinsame Lesen von Geschichten, das Erzählen von Erlebnissen sowie der Einbezug der Herkunftssprache in alltägliche Routinen und Rituale – und nicht formale, institutionelle Maßnahmen, die für den erfolgreichen Erwerb und die nachhaltige Entwicklung der Herkunftssprache entscheidend sind. Die Studienergebnisse belegen, dass außerhalb der Familie stattfindende Maßnahmen, wie schulische oder extracurriculare Bildungs- und Betreuungsangebote, im Prozess der intergenerationalen Weitergabe zwar unterstützend wirken können, aber keine zentrale Rolle spielen, wie zu Untersuchungsbeginn angenommen. Für eine erfolgreiche Weitergabe der Herkunftssprache können extrafamiliäre Angebote folglich als ergänzende, sinnvolle Maßnahme betrachtet werden – der Schwerpunkt, der über den langfristigen Erhalt der Herkunftssprache entscheidet, liegt allerdings in den kontinuierlichen, innerhalb der einzelnen Familienmitglieder gelebten sprachlichen Praktiken im familiären Zuhause und kann nicht durch extrafamiliäre Maßnahmen ersetzt werden. Die Ergebnisse zeigen mit empirischer Deutlichkeit: Der langfristige Erhalt der Herkunftssprache Spanisch entscheidet sich nicht in den Institutionen, sondern im familiären Zuhause – in den alltäglichen, gelebten Sprachpraktiken, die durch keine außerfamiliäre Maßnahme zu ersetzen sind.

Die Studie leistet einen elementaren Beitrag zur Untersuchung der Herkunftssprache Spanisch im deutschen Kontext. Sie ermöglicht nicht nur die Validierung bisheriger statistischer Schätzungen, sondern erweitert den Forschungsstand durch die Identifizierung neuer Schlüsselcharakteristika der Gruppe der Herkunftssprecher*innen in Deutschland und schafft damit eine fundierte Grundlage für weiterführende Analysen der Gruppe. Wie vergleichbare aktuelle Studien im europäischen Raum (siehe u.a. Álvarez Mella et al. 2023; Ansó Ros 2019; Doquin de Saint-Preux et al. 2025) belegen die Erkenntnisse die elterliche Einstellung zur Herkunftssprache als einen zentralen Faktor für die erfolgreiche Weitergabe. Darüber hinaus wird eine unmittelbare Übertragung dieser auf die Kinder erkennbar. Elterliche Einstellungen erweisen sich somit als zentrale Ressource im Weitergabeprozess, da Sprachgebrauch und -kompetenz der Kinder eng mit der aktiven Wertschätzung und dem Engagement der Eltern verknüpft sind. Die Studie füllt in diesem Punkt eine Forschungslücke, da bisherige Befunde zu diesem Zusammenhang primär auf amerikanischem bzw. europäischem Kontext basierten und für Deutschland bislang kaum empirisch belegt waren. Darüber hinaus liefert die Studie zentrale Erkenntnisse zur inner- und außerhalb der Familie stattfindenden Interaktions- und Lernpraxis der Familien mit spanischsprachigem Migrationshintergrund in Deutschland.

5.2 Perspektiven für weiterführende Forschung

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse der durchgeführten Studie können unterschiedliche Perspektiven die Studienergebnisse weiterführend kontextualisieren, ergänzen und vertiefen. Diese Ansätze können dazu beitragen, das Verständnis der untersuchten Dynamiken im familiären Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland weiterführend zu entwickeln. Unter den zahlreichen Möglichkeiten der Erweiterung der Studie sind folgende Perspektiven hervorzuheben:

Ergänzende triangulative Datenerhebung. Aus methodischer Perspektive bietet sich die Ergänzung der Studienergebnisse durch zusätzliche triangulative Erhebungen an. Erhebungsmethoden wie beispielsweise ethnografische Beobachtungen, sprachbiografische Interviews mit mehr als einem Familienmitglied, direkte linguistische Untersuchungen oder sprachliche Porträts könnten die Studienergebnisse ergänzend validieren und zusätzliche Einblicke in die familiären Dynamiken der Sprachweitergabe ermöglichen (He 2021; Kopeliovich 2013; Lanza 2021; Purkarthofer 2019).

Longitudinalansatz. Weiterführende Rückschlüsse auf die familiäre Sprachpolitik der untersuchten Familien sowie die Entwicklung über verschiedene Lebensphasen der Familienmitglieder hinweg könnte schließlich auch eine Longitudinalstudie erlauben (Guardado 2002; Okita 2002; Schwartz 2010). Auf diese Weise könnten die dynamischen Veränderungen in Einstellungen und sprachlichen Praktiken der Eltern berücksichtigt sowie Rückschlüsse auf mögliche unbewusste Motivationen und Hindernisse in der Beibehaltung und Weitergabe der Herkunftssprache erkennbar werden.

Validierende Perspektive der Herkunftssprecher*innen. Weiterhin wäre eine Ergänzung der erhobenen Daten durch die Perspektive der Herkunftssprecher*innen selbst sinnvoll (Schwartz 2010). Auf diese Weise könnten deren Herausforderungen und Motivationen mit denen ihrer bereits befragten Eltern kontrastiv verglichen werden und reale Bedürfnisse für den sprachlichen Alltag der in Deutschland lebenden Familien mit Spanisch als Herkunftssprache ermittelt werden.

Gruppenbefragung. Die erhobenen Daten könnten durch eine qualitative Gruppenbefragung der untersuchten Studienteilnehmer*innen in Kontext gebracht werden. Auf diese Weise würde ein Austausch der befragten Familien ermöglicht werden, der verschiedene Perspektiven und Ansichten miteinander in Berührung bringt. Hierfür würde sich beispielsweise eine qualitative

Fokusgruppenbefragung wie von Ferre Pérez (2025) zur Teilnahme am *ALCE*-Unterricht von in Deutschland lebenden Familien eignen.

Anhand der neu gewonnenen Erkenntnisse zur Rolle der Familie im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland leistet die Dissertation einen wesentlichen Beitrag zur aktuellen Debatte um Mehrsprachigkeit in Familien mit Migrationshintergrund, indem sie konkrete Antworten auf zentrale Fragen gelebter Mehrsprachigkeit im deutschen Kontext liefert. Die Frage nach der Vereinbarkeit des Erhalts sprachlicher und kultureller Herkunft mit gelingender sprachlicher und sozialer Integration stellt dabei eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit dar und ist für Deutschland als eines der wichtigsten europäischen Zentren der spanischsprachigen Gemeinschaft besonders relevant. Die Erkenntnisse untermauern die Bedeutung der Familie als primäres Sprachsozialisationszentrum, die den Grundstein für den Erhalt der Herkunftssprache legt, auf dem alle weiteren Maßnahmen aufbauen. Vor diesem Hintergrund unterstreichen die Ergebnisse die Notwendigkeit, familiäre Sprachpolitik in der Sozialisationsforschung von Herkunftssprecher*innen in zukünftigen Überlegungen noch stärker in den Fokus zu rücken.

Damit leistet die Studie nicht nur einen wesentlichen Beitrag zum Forschungsfeld, sondern eröffnet auch zentrale Impulse für die Ausgestaltung sprachpolitischer Maßnahmen zur Förderung der intergenerationalen Weitergabe des Spanischen in Deutschland, indem sie die Herausforderungen, Erwartungen und Bedürfnisse der Familien im Prozess der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch sichtbar macht.

Es sind die Familien selbst, die durch die Offenheit, mit der sie ihre Erfahrungen geteilt haben, den Weg für zukünftige Forschung aufzeigen – als Motoren der Herkunftssprache, deren Stimmen in dieser Studie ein nachhaltiges Verständnis der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache in Wissenschaft und Gesellschaft begründen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aalberse, Suzanne; Backus, Ad & Muysken, Pieter (2019): *Heritage languages: A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Acosta Corte, Álvaro (2013): La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* 13. Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (Volumen I), 12–29.
- Adler, Astrid (2019): Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache* Gesamtheft 3, Band 47, 197–219.
- Adler, Astrid (2020): *Counting languages: How to do it and what to avoid. A German perspective. Languages, Society and Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.62271>.
- Ahmed, Tasneem (2016): *Language choices of Pakistani Canadians in the Peel Region*. Masterarbeit. <https://utoronto.scholaris.ca/items/11a0382e-a3a3-49ee-9ad5-38af42f7d680>.
- Alba, Richard; Logan, John; Lutz, Amy & Stults, Brian (2002): Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography* 39 (3), 467–484.
- Alexiadou, Artemis (2014): *Zusammenarbeit mit Eltern im Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*, Baden-Württemberg Stiftung, Netzwerk Sprache.
- Ali, Farah (2021): Identity and investment in language learning: A case study of heritage Spanish speakers. *Spanish in Context* Vol. 18 (3), 430–458. <https://doi.org/10.1075/sic.19026.ali>.
- Álvarez Mella, Héctor: Spanischsprachige Migranten in Deutschland und Bildungsangebote für Spanisch als Muttersprache. *Nationalatlas aktuell. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (IfL)* 14 (09.2020).
- Álvarez Mella, Héctor (2019): Hispanos en Europa: Cuestiones de educación. *Archiletras Científica: Revista de Investigación de Lengua y Letras* 2, 315–331.
- Álvarez Mella, Héctor; Blattner, Charlotte & Gómez-Pavón Durán, Ana (2023): Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany. *Journal of World Languages* 9 (1), 47–67. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0060>.
- Alvarez Valdivia, Ibis M.; Schneider, Barry H. & Carrasco, Cecilia V. (2016): School Adjustment and Friendship Quality of First- and Second-Generation Adolescent Immigrants to Spain as a Function of Acculturation. *Journal of Adolescent Research* 31 (6), 750–777. <https://doi.org/10.1177/0743558415592179>.
- Andrason, Alexander & Olko, Justyna (2023): Introduction. Heritage Languages and the Well-Being of Speakers. In: Linguapax International (Hrsg.): *Linguapax Review 2023. Heritage Languages and the Well-being of Speakers*. Barcelona: Linguapax International, 5–17.
- Andritsou, Maria & Chatzidimou, Konstantinos (2022): Family Language Policy and Childhood Bilingualism: A Multidimensional Theoretical Analysis. *European Journal of Language and Literature* 8 (1), 100–115. <https://doi.org/10.26417/978ohs86z>.
- Ansó Ros, Judith (2019): Actitudes y papel de los padres en la transmisión y en el aprendizaje del español como lengua minoritaria en dos tipos de enseñanza bilingüe en Finlandia. *Revista española de lingüística aplicada* 32 (2), 391–418. <https://doi.org/10.1075/resla.17007.ans>.
- Appadurai, Arjun (1988): How to Make a National Cuisine: Cookbooks in Contemporary India. *Comparative Studies in Society and History* 30 (1), 3–24. <https://doi.org/10.1017/S0010417500015024>.

- Arduengo, Fátima G. (2021): El español como lengua de herencia en Eslovenia: hablantes de ida y vuelta. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 30 (15), 68–101. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530436>.
- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012): *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Au, Terry & Romo, Laura F. (1997): Does childhood language experience help adult learners? In: Chen, Hsuan-Chih (Hrsg.): *The cognitive processing of Chinese and related Asian languages*. Hong Kong: Chinese University Press, 417–441.
- Au, Terry K.; Knightly, Leah M.; Jun, Sun-Ah & Oh, Janet S. (2002): Overhearing a language during childhood. *Psychological science* 13 (3), 238–243. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00444>.
- Au, Terry K.; Oh, Janet S.; Knightly, Leah M.; Jun, Sun-Ah & Romo, Laura F. (2008): Salvaging a Childhood Language. *Journal of memory and language* 58 (4), 998–1011. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.001>.
- Auerbach, Elsa R. (1989): Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard educational review* 59 (2), 165–181.
- Ausschuss der Regionen Mehrsprachigkeit, Europäische Union (2008): *Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Mehrsprachigkeit“*. Brüssel: Belgien.
- Baker, Colin (1992): *Attitudes and Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2003): Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 95–112. <https://doi.org/10.1017/S0267190503000217>.
- Baquedano-López, Patricia & Figueroa, Ariana M. (2011): Language socialization and immigration. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.), *The Handbook of Language Socialization*. Hoboken: John Wiley & Sons, 536–563.
- Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bayley, Robert & Schecter, Sandra (Hrsg.) (2003): *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Channel View Publications.
- Bayley, Robert; Schecter, Sandra R. & Torres-Ayala, Buenaventura (1996): Strategies for bilingual maintenance: Case studies of Mexican-origin families in Texas. *Linguistics and Education* 8 (4), 389–408. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(96\)90018-2](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(96)90018-2).
- Bayona, Jordi; Pujadas, Isabel & Avila Tàpies, Rosalia: Europa como nuevo destino de las migraciones latinoamericanas y caribeñas. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* XXIII, Nr. 1.242.
- Beaudrie, Sara M. & Fairclough, Marta (Hrsg.) (2012): *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the field*. Washington: Georgetown University Press.
- Belpoliti, Flavia & Gironzetti, Elisa (2019): Hablantes de herencia. In: Muñoz-Basols, Javier; Gironzetti, Elisa & Lacorte, Manuel (Hrsg.): *The Routledge handbook of Spanish language teaching*. London: Routledge, 447–462.
- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2013): Defining an “ideal” heritage speaker: Theoretical and methodological challenges Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics* 39 (3-4), 259–294. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0018>.
- Bergroth, Mari & Palviainen, Åsa (2016): The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (6), 649–667.

- Berry, John W.; Phinney, Jean S.; Sam, David L. & Vedder, Paul (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology* 55 (3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bezioglu-Goktolga, Irem & Yagmur, Kutlay (2018): Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (1), 44–59. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1310216>.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blattner, Charlotte; Gómez-Pavón Durán, Ana & Álvarez Mella, Héctor (2023): El español como lengua de herencia en Europa y la acción educativa exterior. *Archiletras Científica: Revista de Investigación de Lengua y Letras* 10, 39–54.
- Blommaert, Jan & Backus, Ad (2013): Superdiverse repertoires and the individual. In: Saint-Georges, Ingrid de & Weber, Jean J. (Hrsg.): *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: SensePublishers, 11–32.
- Blommaert, Jan; Collins, James & Slembrouck, Stef (2005): Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25 (3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>.
- Bloom, Kathleen & Lo, Elsa (1990): Adult perceptions of vocalizing infants. *Infant Behavior and Development* 13 (2), 209–219. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(90\)90031-3](https://doi.org/10.1016/0163-6383(90)90031-3).
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): *Factsheet 1: Gelebte Vielfalt – Familien mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/244490/57f233087fa66f6f010314bf2daabaff/factsheet-1-gelebte-vielfalt-familien-mit-einwanderungsgeschichte-data.pdf>.
- Boers, Ivo; Sterken, Bo; van Osch, Brechje; Parafita Couto, M. C.; Grijzenhout, Janet & Tat, Deniz (2020): Gender in Unilingual and Mixed Speech of Spanish Heritage Speakers in The Netherlands. *Languages* 5 (4), 68. <https://doi.org/10.3390/languages5040068>
- Bolzmann, Claudio; Bernardi, Laura & Le Goff, Jean-Marie (Hrsg.) (2017): *Situating Children of Migrants across Borders and Origins: A Methodological Overview*. Dordrecht: Springer.
- Bonomi, Milin (2010): La inmigración hispana en Italia: hacia una variedad de contacto entre español e italiano. *Lengua y migración / Language and Migration* 2 (1), 43–66.
- Bonomi, Milin (2023): El español como lengua de herencia en Italia: una perspectiva glotopolítica. In: García García, Marta (Hrsg.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang, 75–88.
- Bonomi, Milin & Sanfelici, Laura (2018): Spanish as a Heritage Language in Italy. In: Potowski, Kim (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. New York: Routledge, 479–491.
- Brannen, Julia (Hrsg.) (1992): *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. London: Taylor and Francis.
- Braun, Andreas & Cline, Tony (2014a): *Language strategies for trilingual families: Parents' perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brecht, Richard D. & Ingold, Catherine W. (2002) (Hrsg.): *Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States*. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (Hrsg.) (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Brehmer, Bernhard & Treffers-Daller, Jeanine (2020) (Hrsg.): *Lost in transmission: The role of attrition and input in heritage language development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Breitenbach, Barbara von (1982): *Italiener und Spanier als Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland: eine vergleichende Untersuchung zur europäischen Arbeitsmigration*. München/Mainz: Kaiser Grünewald.
- Bustamante-López, Isabel (2008): Constructing linguistic identity in Southern California. In: Niño-Murcia, Mercedes & Rothman, Jason (Hrsg.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 279–299.
- Buyse, Kris; González Melón, Marta & Gallego-García, Marta (2021): Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8–13. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530443>
- Bylund, Emanuel & Jarvis, Scott (2011): L2 effects on L1 event conceptualization. *Bilingualism* 14 (1), 47–59. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000180>.
- Caldas, Stephen (2006) (Hrsg.): *Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calero, Mercedes M. & Rohloff, Sigurður A. (2016): *Bürgerschaftliches Engagement und Bildungserfolg: spanische MigrantInnen der ersten Generation und ihre Nachkommen in Deutschland*.
- Calvi, Maria V. (2011): El español como lengua inmigrada en Italia. *Lengua y migración/Language and Migration* 3 (1), 9–32.
- Canagarajah, A. S. (2008): Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora 1. *Journal of Sociolinguistics* 12 (2), 143–176. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00361.x>.
- Carreira, Maria (2004): Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner. *Heritage Language Journal* 2 (1), 1–25. <http://dx.doi.org/10.46538/hlj.2.1.1>.
- Carreira, Maria (2012): Spanish as a Heritage Language. In: Hualde, José I.; Olarra, Antxon & O'Rourke, Erin (Hrsg.): *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 765–782.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga (2011): The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals* 44 (1), 40–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga (2018): Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals* 51 (1), 152–168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>.
- Cavallaro, Francesco (2005): Language Maintenance Revisited: An Australian Perspective. *Bilingual Research Journal* 29 (3), 561–582. <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162852>.
- Cherciov, Mirela (2013): Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective. *International Journal of Bilingualism* 17 (6), 716–733. <https://doi.org/10.1177/1367006912454622>.
- Cho, Grace; Cho, Kyung-Sook & Tse, Lucy (1997): Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language, Culture and Curriculum* 10 (2), 106–112. <https://doi.org/10.1080/07908319709525244>.
- Chumak-Horbatsch, Roma (1999): Language change in the Ukrainian home: From transmission to maintenance to the beginnings of loss. *Canadian Ethnic Studies Journal* 31 (2), 61–77.
- Chung, Haesook H. (2006): Code Switching as a Communicative Strategy: A Case Study of Korean–English Bilinguals. *Bilingual Research Journal* 30 (2), 293–307. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162878>.
- Clyne, Michael (1988): Community languages in the home: A first progress report. *Vox: Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education* 1, 22–27.

- Conteh, Jean; Riasat, Saiqa & Begum, Shila (2013): Children Learning Multilingually in Home, Community and School Contexts in Britain. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Niederlande, 83–102.
- Courcy, Michèle de (2007): Multilingualism, literacy and the acquisition of English as an additional language among Iraqi refugees in regional Victoria. *University of Sydney Papers in TESOL* 2, 1–31.
- Craig, Barbara A. (1996): Parental Attitudes Toward Bilingualism in a Local Two-Way Immersion Program. *Bilingual Research Journal* 20 (3-4), 383–410. <https://doi.org/10.1080/15235882.1996.10668636>.
- Cummins, Jim (Hrsg.) (2000): *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001): Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum* 7 (19), 15–20.
- Cummins, Jim (2005): A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal* 89 (4), 585–592.
- Cummins, Jim (2009): Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students. In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K. & Panda, Minati (Hrsg.): *Social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 19–35.
- Cunningham-Andersson, Una & Staffan Andersson (Hrsg.) (2002): *Growing up with two languages: A practical guide*. London: Routledge.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. (2009): Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8 (4), 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. (2012): Implicit learning and imperceptible influence: Syncretic literacy of multilingual Chinese children. *Journal of Early Childhood Literacy* 13 (3), 348–370.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. (2013): Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy* 12 (1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9269-0>.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. (2016): Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7), 694–709. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. & La Morgia, Francesca (2018): Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua* 37 (2), 177–200. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0019>.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. & Lanza, Elizabeth (2018): Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua* 37 (2), 123–130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>.
- Curdt-Christiansen, Xiao L. & Silver, Rita E. (2012): Educational reforms, cultural clashes and classroom practices. *Cambridge Journal of Education* 42 (2), 141–161 <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676631>.
- Darvin, Ron & Norton, Bonny (2016): Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et société* 157 (3), 19–38. <https://doi.org/10.3917/lis.157.0019>.
- De Houwer, Annick (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, Paul & Brian MacWhinney (Hrsg.): *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 220–248.

- De Houwer, Annick (1999a): Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In: Extra, Guus & Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton Publishers, 75–96.
- De Houwer, Annick (1999b): Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations. *Center for Applied Linguistics*, 1–2.
- De Houwer, Annick (2004): Trilingual Input and Children's Language Use in Trilingual Families in Flanders. In: Hoffmann, Charlotte & Ytsma, Jehannes (Hrsg.): *Trilingualism in family, school, and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 118–136.
- De Houwer, Annick (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), 411–424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>.
- De Houwer, Annick (Hrsg.) (2009): *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, Annick (2015): Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism* 19 (2), 169–184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>.
- De Houwer, Annick (2020): Why do so many children who hear two languages speak just a single language? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 7–26.
- DeMelo, Nicole (2015): *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal*. Masterarbeit. Montréal: Université de Montréal.
- Diaubalick, Tim; Guijarro-Fuentes, Pedro & Schmitz, Katrin (2020): Tense and Aspect in Spanish Heritage Speakers Living in Germany. *New Trends in Language Acquisition Within the Generative Perspective* 49, 49–70. doi.org/10.1007/978-94-024-1932-0_3.
- Díaz, Carlos S.; Kreienbrink, Axel & Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2012): *Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.) (2016): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dirim, Inci (2010): "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, Inci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann Verlag, 91–114.
- Dong, Jie & Blommaert, Jan (2009): Space, scale and accents: Constructing migrant identity in Beijing. *Multilingua* 28 (1), 1–23. <https://doi.org/10.1515/mult.2009.001>.
- Döpke, Susanne (Hrsg.) (1992): *One parent, one language: An interactional approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Döpke, Susanne (1998): Can the principle of 'one person – one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics* 21 (1), 41–56. <https://doi.org/10.1075/aryl.21.1.03dop>.
- Doquin de Saint-Preux, Anna; Hernández Gallego, Milena; Bordetas Bonilla, Alba & Arroyo González, Encarnación (2025): Factores de conservación del español como lengua de herencia en Francia. *HCIAS Working Papers on Ibero-America, Volume IV (2025)*. <https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.111756>.
- Doyle, Colm (2013): To Make the Root Stronger: Language Policies and Experiences of Successful Multilingual Intermarried Families with Adolescent Children in Tallinn. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Niederlande, 145–175.

- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (Hrsg.) (2011): *Praxisbuch Transkription Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: dr. dresing & pehl gmbH.
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2022): ‘Just accept each other, while the rest of the world doesn’t’ –teachers’ reflections on multilingual education. *Language and Education* 36 (5), 451–466. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2098678>.
- Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.) (2011): *The Handbook of Language Socialization*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Elizondo, Mariel (2025): Community-based initiatives and Spanish as a Heritage Language in Germany. *HCIAS Working Papers on Ibero-America, Volume IV* (2025). <https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110912>.
- Ellis, Elizabeth; Gogolin, Ingrid & Clyne, Michael (2010): The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning* 11 (4), 439–460. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.550544>.
- Escobar, Anna M. & Potowski, Kim (Hrsg.) (2015): *El Espanol de los Estados Unidos*: Cambridge University Press.
- Extra, Guus (2017): The constellation of languages in Europe: Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages. In: Kagan, Olga; Carreira, Maria M. & Chik, Claire H. (Hrsg.): *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*. New York: Routledge, 11–21.
- Fail, Helen; Thompson, Jeff & Walker, George (2004): Belonging, identity and Third Culture Kids. *Journal of Research in International Education* 3 (3), 319–338. <https://doi.org/10.1177/1475240904047358>.
- Fairclough, Marta (2003): El (denominado) Spanglish en Estados Unidos: polémicas y realidades. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 2 (2), 185–204.
- Fairclough, Marta (2015): Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 41 (1), 37–49. <https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23734>.
- Fairclough, Marta & Belpoliti, Flavia (2016): Emerging literacy in Spanish among Hispanic heritage language university students in the USA: a pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1037718>.
- Fairclough, Marta & Loureda, Óscar (in Vorbereitung): Spanish as a Heritage Language: A Global Perspective. In: Lacorte, Manuel (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*.
- Faneca, Rosa M.; Araújo e Sá, Maria H. & Melo-Pfeifer, Sílvia (2016): Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication* 16 (1), 44–68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>.
- Ferre Pérez, Francisca (2021): *Análisis de la práctica docente del español como lengua de herencia en Alemania*. Dissertation. Almería: Universidad de Almería.
- Ferre Pérez, Francisca (2023a): Transformación de un programa educativo de lengua de herencia para estudiantes bilingües. In: Gala Pellicer, Susana (Hrsg.): *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Dykinson S.L., 59–76.
- Ferre-Pérez, Francisca (2023b): Organización de las enseñanzas de español como lengua de herencia en Alemania a través del programa ALCE. In: García García, Marta (Hrsg.), 103–124.
- Ferre Pérez, Francisca (2025): Implicación de las familias bilingües en un programa de español como lengua de herencia. In: Arantza Lorenzo De Reizábal; Marta Talavera Ortega & Guillermina Jiménez

- López (Hrsg.): *Recursos, competencias y enfoques para la enseñanza de lenguas*. Berlin: Peter Lang, 157–168.
- Ferre-Pérez, Francisca; Ramos Méndez, Carmen & Salaberri Ramiro, María S. (2022): Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (9), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688>.
- Fishman, Daniel (Hrsg.) (1999): *The case for pragmatic psychology*. New York: New York University Press.
- Fishman, Joshua (Hrsg.) (2001): *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (1965): Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2, 67–88.
- Fishman, Joshua A. (Hrsg.) (1966): *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Den Haag: Mouton & Co.
- Fishman, Joshua A. (Hrsg.) (1991): *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (1996): What do you lose when you lose your language? In: Cantoni, Gina (Hrsg.): *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University, 80–91.
- Fishman, Joshua A. (2001): 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. In: Peyton, Joy Kreeft; Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (Hrsg.): *Heritage languages in America: preserving a national resource*. McHenry: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, Joshua A.; Cooper, Robert L. & Ma Newman, Roxana (Hrsg.): *Bilingualism in the Barrio*. Berlin: De Gruyter.
- FKMS (2014): *Bilinguale Kitas in Deutschland 2014*. https://www.fmks.eu/files/fmks/download/B%C3%BCcher/fmks_Bilinguale%20Kitas%20Studie2014_Langassung.pdf.
- Flores, Cristina; Kupisch, Tanja & Rinke, Esther (2017): Linguistic Foundations of Heritage Language Development from the Perspective of Romance Languages in Germany. In: Trifonas, Peter P. & Aravossitis, Themistoklis (Hrsg.): *International Handbook on Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer Verlag, 219–236.
- Flores, Cristina; Santos, Ana L.; Jesus, Alice & Marques, Rui (2017): Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of child language* 44 (4), 795–828. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000222>.
- Fogle, Lyn W. (Hrsg.) (2012): *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Bristol: Blue Ridge Summit.
- Fogle, Lyn W. & King, Kendall A. (2013): Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics* 19, 1–25. <https://doi.org/10.5070/L4190005288>.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (2011): Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–23.
- Gafaranga, Joseph (2010): Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society* 39 (2), 241–270. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000047>.
- Gallego-García, Marta (2023): *El español como lengua de origen y de herencia en Bélgica: estudios translingüísticos y transculturales de la emocionalidad y de los factores de su mantenimiento*. Dissertation. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

- García, Mary E. (2003): Recent research on language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 22–43. <https://doi.org/10.1017/S0267190503000175>.
- García, Ofelia; Zakharia, Zeena & Otcu, Bahar (Hrsg.) (2012): *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*: Multilingual Matters.
- García García, Marta (2019): Herkunftssprache Spanisch im bilingualen Unterricht: Aus- und Wechselwirkungen. In: Falkenhagen, Charlotte; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachendidaktik in Jena. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 355–367.
- García García, Marta (2022): ‘It’s nice to have a topic in both Spanish and German’: Students’ Perceptions of CLIL and Heritage Language Education. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (2), 187–206. <https://doi.org/10.48694/zif.3496>.
- García García, Marta (Hrsg.) (2023a): *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang.
- García García, Marta (2023b): La enseñanza del español como lengua de herencia en el contexto europeo. In: García García, Marta (Hrsg.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang, 13–30.
- García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2020): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- García García, Marta & Reimann, Daniel (2020): Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 341–363.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Gharibi, Khadij & Seals, Corinne (2019): Family Language Policy towards Heritage Language Literacy Acquisition and Maintenance: Iranians in New Zealand. In: Mirvahedi, Seyed H. (Hrsg.): *The Sociolinguistics of Iran’s Languages at Home and Abroad*. Cham: Springer International Publishing, 109–139.
- Ghimenton, Anna (2015): Reading between the code choices: Discrepancies between expressions of language attitudes and usage in a contact situation. *International Journal of Bilingualism* 19 (1), 115–136. <https://doi.org/10.1177/1367006913509900>.
- Gibbons, John & Ramirez, Elizabeth (2004) (Hrsg.): *Maintaining a Minority Language: A Case Study of Hispanic Teenagers*: Multilingual Matters.
- Giménez, Lisbeth & Masid Blanco, Ocarina (2025): Factores que afectan el mantenimiento del español como lengua de herencia en Italia: visión materna. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 30 (1), 1–20. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358277>.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (Hrsg.) (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Godwin, Jones (2011): Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology* 15(2), 2–11.
- Gogolin, Ingrid (1997): Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Grossstadt-Grundschule*.

- Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit.* Münster: Waxmann, 311–344.
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, 55–61.
- Gogolin, Ingrid (2021): Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal* 20 (3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Reuter, Lutz-Rainer (Hrsg.) (2001): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999:* Waxmann Verlag.
- Gogolin, Ingrid & Pries, Ludger (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (1), 5–19. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0002-4>.
- Golombok, Susan (Hrsg.) (2015): *Modern Families: Parents and Children in New Family Forms.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez-Pavón Durán, Ana (in Vorbereitung): *El impacto de la política lingüística familiar en la competencia de los hablantes de español como lengua de herencia en Alemania.* Dissertation. Universität Heidelberg, Universität Valencia.
- Gómez-Pavón Durán, Ana & Blattner, Charlotte (2025): El entorno familiar en los estudios de lengua de herencia. *Hispanorama*, 187, 10–15.
- González Martínez, Juan (2008): Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. In: Inés Olza, Moreno; Casado Velarde, Manuel & González Ruiz, Ramón (Hrsg.): *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística.* Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 237–246.
- Goodson, Ivor & Sikes, Patricia (Hrsg.) (2001): *Life history research in educational settings : learning from lives.* Buckingham: Open University Press.
- Goodz, Naomi S. (1989): Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal* 10 (1), 25–44. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(198921\)10:1%3C25::AID-IMHJ2280100104%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1097-0355(198921)10:1%3C25::AID-IMHJ2280100104%3E3.0.CO;2-R).
- Grenier, Gilles (1984): Shifts to English as usual language by Americans of Spanish mother tongue. *Social Science Quarterly* 65 (2), 537.
- Grose-Hodge, Magdalena; Dabrowska, Ewa & Divjak, Dagmar (2024): Beyond accuracy. *Journal of Monolingual and Bilingual Speech* 5 (3), 328–356. <https://doi.org/10.1558/jmbs.23513>.
- Grosjean, François (Hrsg.) (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism.* Cambridge, London: Harvard University Press.
- Grosjean, François (Hrsg.) (2010): *Bilingual: Life and reality.* Harvard: Harvard University Press.
- Gross, Barbara; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Duarte, Joana; Jiménez, Eduardo G.; Szelei, Nikolett & Pinho, Ana S. (2021): Expert Evaluation on Urgent Research on Heritage Language Education: A Comparative Study in Germany, Italy, the Netherlands, Portugal and Spain. *Journal of Home Language Research* 4 (1), 1–16. <https://doi.org/10.16993/jhlr.35>.
- Gualda, Estrella (2001): El trabajo social en Alemania con los gastarbeiter o emigrantes económicos españoles. *Portularia* 1, 185–202.

- Guardado, Martin (2002): Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review* 58 (3), 341–363. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.341>.
- Guardado, Martin (2009): Speaking Spanish Like a Boy Scout: Language Socialization, Resistance, and Reproduction in a Heritage Language Scout Troop. *The Canadian Modern Language Review* 66 (1), 101–129. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.101>.
- Guardado, Martin (2010): Heritage Language Development: Preserving a Mythic Past or Envisioning the Future of Canadian Identity? *Journal of Language, Identity & Education* 9 (5), 329–346. <https://doi.org/10.1080/15348458.2010.517699>.
- Guardado, Martin (2011): Language and literacy socialization as resistance in Western Canada. In: Potowski, Kim & Rothman, Jason (Hrsg.): *Bilingual Youth. Spanish in English-speaking Societies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 177–198.
- Guardado, Martin (Hrsg.) (2018): *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives*. Mouton: De Gruyter.
- Guardado, Martin & Becker, Ava (2013): *Fostering heritage languages and diasporic identities: The role of grassroots initiatives in Alberta and British Columbia*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guardado, Martín (2006): Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 9 (1), 51–72.
- Guardado, Martín (2008): *Language socialization in Canadian Hispanic communities: ideologies and practices*. Dissertation. University of British Columbia.
- Hansen, Antje & Rybarski, Katharina (2020): Familiäre literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 143–149.
- Haque, Shahzaman (2023): Space, family language policy and invisibility of languages. *Energeia* VIII (2023), 32–54. <https://doi.org/10.55245/energeia.2023.003>.
- He, Agnes W. (2006): Toward an Identity Theory of the Development of Chinese as a Heritage Language. *Heritage Language Journal* 4 (1), 1–28. <https://doi.org/10.46538/hlj.4.1.1>.
- He, Agnes W. (2010): The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 66–82 <https://doi.org/10.1017/S0267190510000073>.
- He, Agnes W. (2011b): Heritage Language Socialization. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.), *The Handbook of Language Socialization*. Hoboken: John Wiley & Sons, 587–609.
- He, Agnes W. (2021): A Narrative-Ethnographic Approach to Research on Heritage Language Development. In: Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (Hrsg.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 499–519.
- Helfferich, Cornelia (Hrsg.) (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hernández, Rosana & Moreno Fernández, Francisco (2018): Mapa hispano de los Estados Unidos 2018. *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*. <http://dx.doi.org/10.15427/OR044-10/2018SP>.
- Hinton, Leanne (1999): Involuntary language loss among immigrants: Asian-American linguistic autobiographies. *Georgetown University round table on languages and linguistics*, 203–252.
- Hinton, Leanne (2013): Language Revitalization: An Overview. In: Hinton, Leanne & Hale, Kenneth L. (Hrsg.): *The Green book of language revitalization in practice*. Leiden, Boston: Brill, 1–18.

- Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26 (1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>.
- Hofman, John E. & Cais, Judith (1984): Children's attitudes to language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language* 50, 147–154.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration–Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung/Pseudo-exploration–Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research. *Zeitschrift für Soziologie* 7 (2), 97–115.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder : Zum Stand der Forschung. In: Hornberg, Sabine & Valtin, Renate (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 12–31.
- Hosseini, Mona & Haukås, Åsta (2024): The Role of Parental Language Profile and Home Linguistic Environment in Shaping Teenagers' Multilingual Identity. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 12 (2), 222–239. <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i2.1287>.
- Houle, René (2011): *Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.pdf>.
- Hua, Zhu & Wei, Li (2016): Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7), 655–666. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>.
- Huber, Matthias & Uebelmesser, Silke (2019): Presence of Language-Learning Opportunities and Migration. *CESifo Working Paper No. 7569*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3362022>.
- Huguet, Àngel (2007): Huguet, À. (2007). Language use and language attitudes in Catalonia. In: Lasagabaster, David & Huguet Canalis, Àngel (Hrsg.): *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, 17–39.
- Hulk, Aafke & van der Linden, Elisabeth (1996): Language Mixing in a French-Dutch Bilingual Child. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55. <https://doi.org/10.1075/ttwia.55.08hul>.
- Hulsen, Madeleine; Bot, Kees de & Weltens, Bert (2002): Between two worlds. Social networks, language shift, and language processing in three generations of Dutch migrants in New Zealand. *International Journal of the Sociology of Language* 153, 27–52. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.004>.
- Hurtado, Aída & Vega, Luis A. (2004): Shift Happens: Spanish and English Transmission Between Parents and Their Children. *Journal of Social Issues* 60 (1), 137–155. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00103.x>.
- Iqbal, Isabeau (2005): Mother tongue and motherhood: Implications for French language maintenance in Canada. *Canadian modern language review* 61(3), 305–323.
- Ishizawa, Hiromi (2004): Minority Language Use among Grandchildren in Multigenerational Households. *Sociological Perspectives* 47 (4), 465–483. <https://doi.org/10.1525/sop.2004.47.4.465>.
- Jessel, John; Gregory, Eve; Arju, Tahera; Kenner, Charmian & Ruby, Mahera (2004): Children and their grandparents at home: A mutually supportive context for learning and linguistic development. *English Quarterly/The Canadian Journal of English in Education* 36 (4), 16–23.
- Jiménez, Cristóbal (1988): Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al termino de la EGB. *Revista de educación*, 287, 55–70.
- Kabatek, Johannes; Henriques Pestana, Yoselin; Blattner, Charlotte & Defrance, Charlotte (2022): *Demolingüística del español en Suiza, con un anexo sobre el español en Liechtenstein*. Madrid: Instituto Cervantes, Universität Heidelberg, Universität Zürich.

- Kamada, Laurel D. (Hrsg.) (1997): *Bilingual Family Case Studies (Vol. 2). Monographs on Bilingualism No. 5.*
- Kanno, Yasuko & Norton, Bonny (2003): *Imagined communities and educational possibilities: A special issue of the journal of language, identity, and education.* Boca Raton: Routledge.
- Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer Verlag der Wissenschaften, 159–172.
- Kenner, Charmian; Ruby, Mahera; Jessel, John; Gregory, Eve & Arju, Tahera (2007): intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of Early Childhood Research* 5 (3), 219–243. <https://doi.org/10.1177/1476718X07080471>.
- Kim, Sun H.O. & Starks, Donna (2010): The role of fathers in language maintenance and language attrition: the case of Korean–English late bilinguals in New Zealand. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13. <https://doi.org/10.1080/13670050903193958>.
- King, Kendall (2000): Language Ideologies and Heritage Language Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3 (3), 320–332. <https://doi.org/10.1080/13670050008667705>.
- King, Kendall (2016): Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7), 726–733. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127927>.
- King, Kendall & Fogle, Lyn (2006a): Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (6), 695–712. <https://doi.org/10.2167/beb362.0>.
- King, Kendall & Fogle, Lyn (2006b): Raising bilingual children: Common parental concerns and current research. *CALdigest Series* 2 (1), 2–3.
- King, Kendall & Fogle, Lyn (2017): Family language policy. In: McCarty, Teresa L. & May, Stephen (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education.* Cham: Springer International Publishing, 315–328.
- King, Kendall; Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey (2008): Family Language Policy: Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>.
- King, Kendall & Fogle, Lyn W. (2013): Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching* 46 (2), 172–194. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>.
- King, Kendall & Lanza, Elizabeth (2019): Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism* 23 (3), 717–723. <https://doi.org/10.1177/1367006916684907>.
- Kirsch, Claudine (2012): Ideologies, struggles and contradictions: an account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.607229>.
- Kirsch, Claudine & Gogonas, Nikolaos (2018): Transnational experiences, language competences and worldviews: contrasting language policies in two recently migrated Greek families in Luxembourg. *Multilingua* 37 (2), 153–175. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0017>.
- Kohn, Melvin L. (1963): Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation. *American Journal of Sociology* 68. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/223403>.
- Kondo-Brown, Kimi (2005): Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners. *Modern Language Journal* 89 (4), 563–581. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x>.

- Kopeliovich, Shulamit (2013): Happylingual: A Family Project for Enhancing and Balancing Multilingual Development. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Niederlande, 249–275.
- Kouritzin, Sandra G. (1999): *Face[t]s of first language loss*. New York: Routledge.
- Kouzmin, Ludmila (1988): Language use and language maintenance in two Russian communities in Australia. 1613-3668 1988. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1988.72.51>.
- Krämer, Philipp (2020): *Spanisch in Berlin: Einstellungen zu einer globalen Sprache als lokale Fremdsprache*. Berlin: De Gruyter.
- Kremer-Sadlik, Tamar & Fatigante, Marilena (2015): Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood* 22 (1), 67–84. <https://doi.org/10.1177/0907568213513307>.
- Kropp, Amina (2023): La lengua de herencia en el aula de LE: valor "académico" y conciencia de recurso. Un estudio de caso. In: García García, Marta & García García, Marta (Hrsg.): *El Español como Lengua de Herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang Verlag, 31–49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Elite-oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: Wegner, Anke & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Budrich Uni Press, 23–40.
- Kruse, Jan (2009): Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1209>.
- Kruse, Jan (2014): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (1976): *Neufassung der Vereinbarung "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.4.1976)*.
- Kupisch, Tanja (2021): Heritage Languages in Europe. In: Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (Hrsg.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 45–68.
- Kupisch, Tanja & Rothman, Jason (2018): Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism* 22 (5), 564–582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>.
- Kwon, Jungmin (2017): Immigrant mothers' beliefs and transnational strategies for their children's heritage language maintenance. *Language and Education* 31 (6), 495–508. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349137>.
- Lambert, Wallace E. (1975): Culture and language as factors in learning and education. In: Wolfgang, Aaron (Hrsg.): *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 323–346.
- Lambert, Wallace E. & Taylor, Donald M. (1996): Language in the Lives of Ethnic Minorities: Cuban American Families in Miami. *Applied Linguistics* 17. <https://doi.org/10.1093/applin/17.4.477>.
- Lambert, Wallace E. & Tucker, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Landry, Rodrigue; Allard, Real & Henry, Jacques (1996): French in South Louisiana: Towards Language Loss. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17 (6), 442–468. <https://doi.org/10.1080/01434639608666295>.

- Lanza, Elizabeth (1997): *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, Elizabeth (2007): Multilingualism and the family. In: Auer, Peter & Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 45–68.
- Lanza, Elizabeth (2021): The family as a space: multilingual repertoires, language practices and lived experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42 (8), 763–771. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979015>.
- Lasagabaster, David (2002): The role of instrumental and integrative attitudes in a multilingual context. In: X. P. Rodríguez-Yáñez, A. M. Lorenzo Suárez y F. Ramallo (Hrsg.): *II Simposio Internacional sobre o Bilingüismo: Bilingüismo e educación, da familia á escola: Vigo 23–25 de outubro de 2002*. Vigo: Universidade de Vigo, 1693–1705.
- Lee, Jin S. & Chen-Wu, Huay (2021): Community-Organized Heritage Language Programs. In: Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (Hrsg.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 777–802.
- Lee, Jin S. & Wright, Wayne E. (2014): The Rediscovery of Heritage and Community Language Education in the United States. *Review of Research in Education* 38 (1), 137–165. <https://doi.org/10.3102/0091732X13507546>.
- Leeman, Jennifer (2023): (In)visible identities and inequities: The construction of Latinidad in European censuses. In: Marquez Reiter, Rosina & Patiño-Santos, Adriana (Hrsg.): *Language practices and processes among Latin Americans in Europe*. London: Routledge, 1–24.
- Lengyel, Drorit & Neumann, Ursula (2017): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule* 109 (3), 273–282.
- Leseman, Paul P.M.; Scheele, Anna F.; Mayo, Aziza Y. & Messer, Marielle H. (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (3), 334–355. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0040-9>.
- Lessard-Phillips, Laurence; Galandini, Silvia; Valk, Helga de & Fibbi, Rosita (2017): Damned If You Do, Damned If You Don't: The Challenges of Including and Comparing the Children of Immigrants in European Survey Data. In: Bolzman, Claudio; Bernardi, Laura & Le Goff, Jean-Marie (Hrsg.), *Situating Children of Migrants across Borders and Origins: A Methodological Overview*. Dordrecht: Springer Niederlande, 25–53.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. (2003): *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, Joseph (2010): The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International Social Science Journal* 61 (199), 37–67. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01747.x>.
- Louie, Vivian (2001): Parents' Aspirations and Investment: The Role of Social Class in the Educational Experiences of 1.5- and Second-Generation Chinese Americans. *Harvard educational review* 71 (3), 438–475. <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.lv51475vjk600h38>.
- Loureda, Óscar (2023): El español de Europa hoy: dinámicas sociales, espacios lingüísticos y bases para la actuación política. In: Fundación Alternativas (Hrsg.), *Informe sobre el estado de la cultura en España 2023: La presencia cultural de España en Europa*, 17–37.
- Loureda, Óscar; Álvarez Mella, Héctor & Blattner, Charlotte (2021): La Europa hispanohablante: una mirada demolingüística. In: García Delgado, José L. (Hrsg.): *El español lengua internacional: proyección y economía*. Pamplona: Universidad Nebrija; Civitas y Thompson Reuters, 65–83.
- Loureda, Óscar; Mella, Héctor; Blattner, Charlotte & Gutiérrez, Rodolfo (2022): La migración hispanohablante en Europa: perfiles demolingüísticos e integración social. *Observatorio Nebrija del Español*.

- Loureda, Óscar; Moreno Fernández, Francisco & Álvarez Mella, Héctor (2023): Spanish as a heritage language in Europe: a demolinguistic perspective. *Journal of World Languages* 9 (1), 27–46. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0059>.
- Loureda, Óscar; Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella, Héctor & Scheffler, David (2020a): Alemania y sus hablantes de español. In: VV.AA. Instituto Cervantes (Hrsg.): *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes; Bala Perdida S.L., 321–354.
- Loureda, Óscar; Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella, Héctor & Scheffler, David (2020b): *Demolinguística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes, Universität Heidelberg, Universität Zürich.
- Loureda, Óscar; Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella, Héctor & Scheffler, David (2022): *El español en la Alemania precovid-19*. Madrid: Instituto Cervantes, Universität Heidelberg, Universität Zürich.
- Loureda, Óscar; Valero, Pilar; Álvarez Mella, Héctor; Blattner, Charlotte & Gómez-Pavón Durán, Ana (2025): El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa. *HCIAS Working Papers on Ibero-America* Volume IV (2025). <https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110281>.
- Luo, Shiow-Huey & Wiseman, Richard L. (2000): Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations* 24 (3), 307–324. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(00\)00003-1](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(00)00003-1).
- Lüttenberg, Dina (2010): Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache: Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort* 2/2010, 299–315.
- Lynch, Andrew (2008): The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners. *Foreign Language Annals* 41 (2), 252–381. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x>
- Lynch, Andrew (2013): Observaciones sobre comunidad y (dis)continuidad en el estudio sociolingüístico del español en Estados Unidos. *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? enfoque multidisciplinar*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 67–84.
- Lynch, Andrew (2014): The First Decade of the Heritage Language Journal: A Retrospective View of Research on Heritage Languages. *Heritage Language Journal* 11 (3), 224–242. <https://doi.org/10.46538/hlj.11.3.3>.
- Lynch, Andrew & Avineri, Netta (2021): Sociolinguistic Approaches to Heritage Languages. In: Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (Hrsg.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 423–448.
- Maccoby, Eleanor E. (2007): Historical overview of socialization research and theory. In: Grusec, Joan E. & Hastings, Paul D. (Hrsg.), *Handbook of socialization: Theory and research 1*: Guilford Publications.
- Martínez-Roldán, Carmen M. & Malavé, Guillermo (2004): Language Ideologies Mediating Literacy and Identity in Bilingual Contexts. *Journal of Early Childhood Literacy* 4 (2), 155–180. <https://doi.org/10.1177/1468798404044514>.
- Mediendienst Integration (2019): *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?*
- Mediendienst Integration (2022): *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 23–29.
- Mejía, Anne-Marie (2002): *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Mejía, Glenda (2016): Language usage and culture maintenance: a study of Spanish-speaking immigrant mothers in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1029931>.
- Merino, Barbara J. (1983): Language loss in bilingual Chicano children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 4 (3), 277–294. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(83\)90023-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(83)90023-0).
- Mertz, Elizabeth (1989): Sociolinguistic creativity: Cape Breton Gaelic's linguistic “tip”. In: Dorian, Nancy C. (Hrsg.): *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 103–116.
- Miles, Matthew B.; Huberman, A. M. & Saldaña, Johnny (2014): *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Mills, Jean (2004): Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage. In Pavlenko, Anna & Blackledge, Adrian (Hrsg.): *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters, 161–191.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024): *Agrupaciones de Lengua y Cultura Española, Alemania*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/alemania/de_DE/alces-alemania/portada.html.
- Mirvahedi, Seyed H. (2021): Examining family language policy through realist social theory. *Language in Society* 50 (3), 389–410. <https://doi.org/10.1017/S0047404520000287>.
- Moin, Victor; Protassova, Ekaterina; Lukkari, Valeria & Schwartz, Mila (2013): The Role of Family Background in Early Bilingual Education: The Finnish-Russian Experience. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.): *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Niederlande, 53–82.
- Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2022): *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. [S.l.]: Waxmann.
- Montrul, Silvina (2010): Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 3–23. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>.
- Montrul, Silvina (2013): *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Montrul, Silvina (2015): *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina (2019): How Learning Context Shapes Heritage and Second Language Acquisition. In: Dressman, Mark & Sadler, Randall W. (Hrsg.): *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons, 57–74.
- Montrul, Silvina; Bhatt, Rakesh & Bhatia, Archana (2012): Erosion of case and agreement in Hindi heritage speakers. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2 (2), 141–176. <https://doi.org/10.1075/lab.2.2.02mon>.
- Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2021a): Introduction. In: Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (Hrsg.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–10.
- Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (Hrsg.) (2021b): *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina A. (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, Silvina A. (2012): Is the heritage language like a second language? *European Second Language Association* 12, 1–29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>.

- Moreno Fernández, Francisco (2009): Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración/Language and Migration* 1(1), 121–156.
- Moreno Fernández, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2014): Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 12 (2), 19-38. <https://doi.org/10.31819/rili-2014-122403>.
- Moreno Fernández, Francisco (2024): Nociones sobre lenguas de herencia: Dirigidas al profesorado de español. In: Bailini, Sonia; Calvi, Maria V. & Liverani, Elena (Hrsg.): *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales: II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Italia (CELEI)*. Mailand: Instituto Cervantes, 10–25.
- Moreno Fernández, Francisco & Álvarez Mella, Héctor (2022): Reexamining the international importance of languages. HCIAS Working Papers on Ibero-America, Volume I (2022), <https://doi.org/10.48629/hcias.2021.1.84517>
- Moreno Fernández, Francisco & Álvarez Mella, Héctor (2023): Espacios del español en Europa. *Archiletras Científica: Revista de Investigación de Lengua y Letras* 10, 15–24.
- Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella, Héctor & Elizondo Romo, Mariel (2025): Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 101, 127–142. <https://doi.org/10.5209/clac.100075>.
- Moreno Fernández, Francisco & Loureda, Óscar (2023): Heritage languages and socialization: an introduction. *Journal of World Languages* 9 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0051>.
- Moreno Fernández, Francisco & Otero Roth, Jaime (1998): Demografía de la lengua española. In: VV. AA. (Hrsg.): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Madrid: Arco Libros; Instituto Cervantes, 59–86.
- Moreno Fernández, Francisco & Otero Roth, Jaime (2006): *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Morgan, Thomas B. (1983): The latinization of America. *Esquire*.
- Muñiz, Nilsa M. (2009): *Young children's perception and experiences regarding their native language development*. Buffalo: State University of New York Dissertation.
- Muñoz Molina, Antonio (2007): Horas decisivas: El español en los Estados Unidos. In: : *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes, 2006-2007*. Madrid, Barcelona: Instituto Cervantes; Círculo de Lectores; Plaza & Janés, 723–725.
- Muñoz Sánchez, Antonio (2004): *Von der Eigentümlichkeiten, aus einer Diktatur auszuwandern. Die Spanische Migration in die Bundesrepublik Deutschland*. https://www.academia.edu/4826307/Von_der_Eigent%C3%BCmlichkeiten_aus_einer_Diktatur_auszuwandern_Die_Spanische_Migration_in_die_Bundesrepublik_Deutschland_In_Kolnischer_Kunstverein_Eds_Projekt_Migration_Cologne_2005.
- Myers-Scotton, Carol (2006): *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Nagy, Naomi (2018): Linguistic attitudes and contact effects in Toronto's heritage languages: A variationist sociolinguistic investigation. *International Journal of Bilingualism* 22 (4), 429–446. <https://doi.org/10.1177/1367006918762160>.
- Nakamura, Janice (2018): Parents' use of discourse strategies in dual-lingual interactions with receptive bilingual children. In: Babatsouli, Elena (Hrsg.): *Crosslinguistic Research in Monolingual and Bilingual Speech*. Chania: ISMBS, 181–200.

- Ninio, Anat (1988): The effects of cultural background, sex, and parenthood on beliefs about the timetable of cognitive development in infancy. *Merrill---Palmer Quarterly* 34 34, 369–388.
- Niño-Murcia, Mercedes & Rothman, Jason (Hrsg.) (2008): *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Niño-Murcia, Mercedes & Rothman, Jason (2008): Multilingualism and Identity: All in the family. In: Niño-Murcia, Mercedes & Rothman, Jason (Hrsg.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing 301–329.
- Norton, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>.
- Norton, Bonny (2000a): *Identity and language learning : gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, Bonny (2000b): *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, New York: Longman.
- Norton, Bonny (2013): *Identity and Language Learning: Extending the conversation*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (1995): The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. In: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (Hrsg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 73–94.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2008): Language socialization: An historical overview. In: Duff, Patricia A. & Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of language and education. Vol. 8: Language socialization*. Philadelphia, Heidelberg: Springer, 3–15.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2011): The Theory of Language Socialization. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.), *The Handbook of Language Socialization*. Hoboken: John Wiley & Sons, 1–21.
- Ochs, Elinor & Taylor, Carolyn (1995): The “Father Knows Best” Dynamic in Dinnertime Narratives. In: Hall, Kira (Hrsg.): *Gender articulated: Language and the socially constructed self*. New York: Routledge, 97–120.
- Oh, Janet S. & Au, Terry K. (2005): Learning Spanish as a Heritage Language: The Role of Sociocultural Background Variables. *Language, Culture and Curriculum* 18 (3), 229–241. <https://doi.org/10.1080/07908310508668744>.
- Oh, Janet S.; Jun, Sun-Ah; Knightly, Leah M. & Au, Terry K. (2003): Holding on to childhood language memory. *Cognition* 86 (3), 53–64. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(02\)00175-0](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(02)00175-0).
- Okita, Toshie (2002): *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Japanese-British Intermarried Families*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Oltmer, Jochen (2012): Einführung: Migrationsverhältnisse und Migrationsregime nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Díaz, Carlos S.; Kreienbrink, Axel & Oltmer, Jochen (Hrsg.), *Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 9–25.
- Orellana, Marjorie F. (2016): *Immigrant children in transcultural spaces: Language, learning, and love*. New York, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752617>.
- Ortega, Lourdes (2020): The Study of Heritage Language Development From a Bilingualism and Social Justice Perspective. *Language Learning* 70, 15–53. <https://doi.org/10.1111/lang.12347>.
- Pacini-Ketchabaw, Veronica; Bernhard, Judith K. & Freire, Marlinda (2001): Struggling to preserve home language: The experiences of Latino students and families in the Canadian School System. *Bilingual Research Journal* 25, 115–145. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162787>.

- Paradis, Johanne (2011): Internal and External Factors in Child Second Language Acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (3), 213–237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>.
- Park, Seong M. (2013): Immigrant students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics* 4, 30–53.
- Park, Seong M. & Sarkar, Mela (2007): Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants. *Language, Culture and Curriculum* 20 (3), 223–235. <https://doi.org/10.2167/lcc337.0>.
- Pauwels, Anne (2016): *Language maintenance and shift*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta (2004): 'Stop Doing That, Ia Komu Skazala !': Language Choice and Emotions in Parent—Child Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25, 179–203. <https://doi.org/10.1080/01434630408666528>.
- Pavlenko, Aneta (2012): Affective processing in bilingual speakers: disembodied cognition? *International journal of psychology: Journal international de psychologie* 47. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>.
- Pavlovitch, Milivoïe (1920): *Le langage enfantin: Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*. Paris: Librairie Ancienne J. Champion.
- Pearson, Barbara Z. (2007): Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), 399–410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>.
- Pease-Alvarez, Lucinda (2003): Transforming Perspectives on Bilingual Language Socialization. In: Bayley, Robert & Schecter, Sandra (Hrsg.): *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Channel View Publications, 9–24.
- Peräkylä, Anssi & Ruusuvuori, Johanna (2011): Analyzing talk and text. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 1163–1201.
- Peyton, Joy K.; Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (Hrsg.) (2001): *Heritage languages in America: preserving a national resource*. McHenry: Center for Applied Linguistics.
- Phinney, Jean S.; Romero, Irma; Nava, Monica & Huang, Dan (2001): The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity Among Adolescents in Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence* 30 (2), 135–153. <https://doi.org/10.1023/A:1010389607319>.
- Piller, Ingrid (2001): Private language planning: The best of both worlds. *Estudios de Sociolingüística* 2 (1), 61–80.
- Piller, Ingrid (2002): Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics* 6 (2), 179–208. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00184>.
- Piller, Ingrid & Gerber, Livia (2021): Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24 (5), 622–635. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>.
- Polinsky, Maria (2006): Incomplete acquisition: American russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14, 191–262.
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26 (1), 7–27.
- Polinsky, Maria (2018): *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007): Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom: Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1 (5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>.
- Pomino, Natascha; Schmitz, Katrin & Neuburger, Kathrin A. (2018): Differential Object Marking in Spanish as a heritage language in Germany. *Arbeitspapier* 129 (1).
- Portes, Alejandro & Hao, Lingxin (1998): Bilingualism and language loss in the second generation. *Sociology of Education* 71 (4), 269–294.
- Portes, Alejandro & Hao, Lingxin (2002): The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies* 25, 889–912. <https://doi.org/10.1080/0141987022000009368>.
- Potowski, Kim (2008): I was raised talking like my mom": The influence of mothers in the development of MexiRicans' phonological and lexical features. In: Niño-Murcia, Mercedes & Rothman, Jason (Hrsg.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 201–220.
- Potowski, Kim (Hrsg.) (2018): *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. New York: Routledge.
- Potowski, Kim & Lynch, Andrew (2014): Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 154–170. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>.
- Pries, Ludger (2001): Migration und Integration in Zeiten der Transnationalisierung oder: Warum braucht Deutschland eine ‚Kulturrevolution‘. *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit* 1 (1), 14–19.
- Purkarthofer, Judith (2019): Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism* 23 (3), 724–739. <https://doi.org/10.1177/1367006916684921>.
- Purkarthofer, Judith; Lanza, Elizabeth & Berg, Mina F. (2022): Discourses between the Public and the Private: Transnational Families at the Crossroads. *Applied Linguistics* 43 (3), 563–586. <https://doi.org/10.1093/applin/amab053>.
- Quay, Suzanne (2008): Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language* 28 (1), 5–33. <https://doi.org/10.1177/0142723707083557>.
- Ramos, Carmen & Romano, Joana (2017): Eine verpasste Chance? Förderung von Herkunftssprachen als berufliche Kompetenz an der Hochschule. In: Feuser, Florian; Gross-Dinter, Ursula & Ramos Méndez-Sahlander, Carmen (Hrsg.): *Zum Umgang mit Migration: Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung*. Bielefeld: transcript-Verlag, 165–188.
- Ramos Méndez-Sahlander, Carmen (2018): Spanish as a heritage language in Germany. In: Potowski, Kim (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. New York: Routledge, 492–503.
- Rapley, Mark & Hansen, Susan (2006): Socialization. In: Turner, Bryan S. (Hrsg.): *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 591–592.
- Rass, Christoph A. (2012): Die Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit Griechenland und Spanien im Kontext eines europäischen Migrationssystems. In: Díaz, Carlos S.; Kreienbrink, Axel & Oltmer, Jochen (Hrsg.), *Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 53–71.
- Reich, Hans H. (2012): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts: Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland- Pfalz in Mainz am 31.01.2012.

- Reimann, Daniel (2023): Alumnos con conocimientos previos de la lengua meta en el aula de ELE: percepciones y actitudes del profesorado y el alumnado. In: García García, Marta (Hrsg.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang, 51–74.
- Ricento, Thomas (2000): Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4 (2), 196–213. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111>.
- Ritchie, Jane & Lewis, Jane (2003): *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.
- Roca, Ana & Colombi, María C. (2003): *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States, research and practice*. Washington: Georgetown University Press.
- Rodríguez, Perla Y.E. (2021): *Language Maintenance in Utah: Spanish Heritage Speakers' Attitudes and Language Use*. Dissertation. Utah: Birmingham Young University.
- Romano Álvarez, Joana (2017): Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos. *Lengua y migración/Language and Migration* 9 (2), 77–105.
- Romanowski, Piotr (2021): A deliberate language policy or a perceived lack of agency: Heritage language maintenance in the Polish community in Melbourne. *International Journal of Bilingualism* 25 (5), 1214–1234. <https://doi.org/10.1177/13670069211000850>.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*: H. Champion.
- Rothman, Jason (2009): Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13 (2), 155–163. <https://doi.org/10.1177/1367006909339814>.
- Ruby, Mahera (2012): The role of a grandmother in maintaining Bangla with her granddaughter in East London. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1), 67–83. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638075>.
- Ruiz de Miguel, Covadonga (2001): Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación* 12 (1), 81–113.
- Said, Fatma F.S. (2024): Grandparents as custodians of Arabic as a heritage language in the United Kingdom. *Sociolinguistic Studies* 18 (1-2), 107–132. <https://doi.org/10.1558/sols.24784>.
- Saint-Georges, Ingrid de & Weber, Jean J. (Hrsg.) (2013): *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: SensePublishers.
- Sánchez Abchi, Verónica (2018): Spanish as a Heritage Language in Switzerland. In: Potowski, Kim (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. New York: Routledge, 504–516.
- Sánchez Abchi, Verónica (2023): El lugar de la escritura en la enseñanza de español como lengua de herencia en Suiza. De las orientaciones oficiales a las prácticas reales. In: García García, Marta (Hrsg.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang, 25–142.
- Sánchez Otero, José (2014): Die nachhaltige soziale Handlungsfähigkeit der spanischen Zuwander/-innen in Deutschland: Ihre Netzwerke und flankierenden Einrichtungen - Am Beispiel des Bundesverbandes Spanischer Elternvereine und der Spanischen Weiterbildungsakademie. In: Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hrsg.): *Arbeitsmigration nach Deutschland: Analysen zur neuen Arbeitsmigration aus Spanien vor dem Hintergrund der Migrationsprozesse seit 1960*. Berlin: Mensch-&-Buch-Verl., 396–414.

- Schechter, Sandra R. & Bayley, Robert (1997): Language Socialization Practices and Cultural Identity: Case Studies of Mexican-Descent Families in California and Texas. *TESOL Quarterly* 31, 513. <https://doi.org/10.2307/3587836>.
- Schechter, Sandra R. & Bayley, Robert (2002): *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. New York: Routledge.
- Scheele, Anna F.; Leseman, Paul P.M. & Mayo, Aziza Y. (2010): The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics* 31 (1), 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>.
- Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (1986): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffman, Harold (2006): Linguistic policy and linguistic culture. In: Ricento, Thomas (Hrsg.): *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 111–126.
- Schmitz, Anke & Olfert, Helena (2013): Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (2), 203–227.
- Schmitz, Katrin; Di Venzio, Laura & Scherger, Anna-Lena (2016): Null and overt subjects in Italian and Spanish heritage speakers in Germany. *Lingua* 180, 101–123. <https://doi.org/10.1016/J.LINGUA.2016.04.004>.
- Schüpbach, Doris (2009): Language transmission revisited: family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/13670050802149499>.
- Schwartz, Mila (2008): Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge Among Second Generation Russian–Jewish Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29 (5), 400–418. <https://doi.org/10.1080/01434630802147916>.
- Schwartz, Mila (2010): Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review* 1, 171–192. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.171>.
- Schwartz, Mila; Moin, Victor & Klayle, Manal (2013): Parents’ Choice of a Bilingual Hebrew-Arabic Kindergarten for the Children. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Niederlande, 23–51.
- Schwartz, Mila & Verschik, Anna (2013a): Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Niederlande, 1–20.
- Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.) (2013b): *Successful Family Language Policy*. New York: Springer, Dordrecht, Multilingual Education.
- Seals, Corinne A. (2013): Te Espero: Varying Child Bilingual Abilities and the Effects on Dynamics in Mexican Immigrant Families. *Issues in Applied Linguistics* 19. <https://doi.org/10.5070/L4190005282>.
- Sevinç, Yesim (2020): Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. In: Schalley, Andrea C. & Eisenclas, Susana . (Hrsg.): *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 84–108.
- Shenk, Elaine (2008): Chosing Spanish: Dual language imme. In: Niño-Murcia, Mercedes & Rothman, Jason (Hrsg.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 221–256.
- Shohamy, Elana (2005): *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Hoboken: Taylor and Francis.

- Siguán, Miguel (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva-Corvalán, Carmen (1994): *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, Carmen (2014): *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. New York: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K. & Panda, Minati (Hrsg.) (2009): *Social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slavik, Hannah (2001): Language maintenance and language shift among Maltese migrants in Ontario and British Columbia. 1613-3668. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2001.052>.
- Soler, Josep & Zabrodskaia, Anastassia (2017): New spaces of new speaker profiles: Exploring language ideologies in transnational multilingual families. *Language in Society* 46 (4), 547–566. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000367>.
- Souza, Ana (2015): Motherhood in migration: A focus on family language planning. *Women's Studies International Forum* 52, 92–98. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.001>.
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2009): *Language management*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2012): Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33, 3–11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>.
- Sridhar, Kamal K. (1988): Language maintenance and language shift among Asian-Indians: Kannadigas in the New York area. 1613-3668 69, 73–88.
- Statistisches Bundesamt (2024): *Statistischer Bericht - Mikrozensus - Bevölkerung nach Migrationshintergrund - Erstergebnisse 2023. Fachserie 1 Reihe 2.2*.
- Statistisches Bundesamt (2025a): *Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht Erstergebnisse Tabelle 12211-01*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/liste-migrationshintergrund-geschlecht.html#116670>.
- Statistisches Bundesamt (2025b): *Genesis online*.
- Statistisches Bundesamt (2025c): *Zahl der Woche Nr. 08 vom 18. Februar 2025*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2025/PD25_08_p002.html.
- Stevens, Gillian (1992): The Social and Demographic Context of Language Use in the United States. *American Sociological Review* 57 (2), 171–185. <https://doi.org/10.2307/2096203>.
- Stölting, Wilfried (2001): Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen. *Essener Linguistische Skripte 1*.
- Strobel, Bernadette (2016): Does family language matter? The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany. *Ethnic and Racial Studies* 39 (14), 2641–2663. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1145712>.
- Swann, Joan; Deumert, Ana; Lillis, Theresa & Mesthrie, Rajend (2004): *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Szecsí, Tunde & Szilágyi, Janka (2012): Immigrant Hungarian families' perceptions of new media technologies in the transmission of heritage language and culture. *Language, Culture and Curriculum* 25. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.722105>.
- Tannenbaum, Michal & Berkovich, Marina (2005): Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies. *Language Policy* 4 (3), 287–309. <https://doi.org/10.1007/s10993-005-7557-7>.

- Tannenbaum, Michal & Howie, Pauline (2002): The Association between Language Maintenance and Family Relations: Chinese Immigrant Children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (5), 408–424. <https://doi.org/10.1080/01434630208666477>.
- Tannenbaum, Michal & Tseng, Jenny (2015): Which one is Ithaca? Multilingualism and sense of identity among Third Culture Kids. *International Journal of Multilingualism* 12 (3), 276–297. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.996154>.
- Thomas, Lee & Cao, Linh (1999): Language Use in Family and in Society. *The English Journal* 89 (1), 107. <https://doi.org/10.2307/821364>.
- Thränhardt, Dietrich & Winterhagen, Jenni (2012): Der Einfluss der katholischen Migrantengemeinden auf die Integration südeuropäischer Einwanderergruppen in Deutschland. In: Díaz, Carlos S.; Kreienbrink, Axel & Oltmer, Jochen (Hrsg.), *Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 199–217.
- Tishakov, Theresé & Tsagari, Dina (2022): Language Beliefs of English Teachers in Norway: Trajectories in Transition? *Languages* 7. <https://doi.org/10.3390/languages7020141>.
- Torres, Ana (2006): *Family, ethnic identity and education in relation to generational heritage language maintenance and shift among Chicanos of the South Plains*. Dissertation. Texas Tech University: Texas.
- Tseng, Vivian & Fuligni, Andrew J. (2000): Parent-Adolescent Language Use and Relationships Among Immigrant Families With East Asian, Filipino, and Latin American Backgrounds. *Journal of Marriage and Family* 62 (2), 465–476. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x>.
- Tuominen, Anne (1999): Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language* 140, 59–76. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1999.140.59>.
- Tyrrell, Naomi; Guijarro-Fuentes, Pedro & Blandon, Claudia (2014): Intergenerational heritage language practices: A case study of Spanish-speaking families in Britain. *Applied Linguistics Review* 5, 307–328. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0014>.
- Urciuoli, Bonnie (1996): *Exposing Prejudice: Puerto Rican Experiences Of Language, Race, And Class (Institutional Structures of Feeling): Puerto Rican experiences of language, race and class*. Boulder, Colo, Oxford: Westview Press Incorporated.
- Valdes, Guadalupe (2014): Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: Wiley, Terrence G. (ed.): *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States: Research, policy, and educational practice* (1st edition). New York: Routledge; Center for Applied Linguistics, 27–35.
- Valdés, Guadalupe (1996): *Con Respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools: An Ethnographic Portrait*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, Guadalupe (2000): Introduction. In: Sandstedt, Lynn A. (Hrsg.): *Spanish for native speakers*. Fort Worth: Harcourt College Pub, 1–29.
- Valdés, Guadalupe (2001): Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: Peyton, Joy K.; Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (Hrsg.): *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry: Center for Applied Linguistics, 37–80.
- Valdés, Guadalupe (2005): Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *Modern Language Journal* 89 (3), 410–426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>.
- Valdés, Guadalupe (2014): Heritage Language Students. In: Wiley, Terrence G.; Peyton, Joy K.; Christian, Donna; Moore, Sarah & Liu, Na (Hrsg.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. New York, London: Routledge.

- Valdés Fallis, Guadalupe (1978): A Comprehensive Approach to the Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students. *Modern Language Journal* 62. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2024.120163>.
- Valero Fernández, Pilar; Loureda, Óscar & Blattner, Charlotte (in Vorbereitung): Family language policies, educational dynamics and Spanish as a heritage language in Germany. In: González Melón, Eva; Buyse, Kris & Álvarez Mella, Héctor (Hrsg.): *Los hablantes de herencia multilingües de español en Europa: realidad social, necesidades y perspectivas educativas*: Routledge: Journal of Spanish Language Teaching.
- van Deusen-Scholl, Nelleke (2003): Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education* 2 (3), 211–230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4.
- van Deusen-Scholl, Nelleke (2014): Research on Heritage Language Issue. In: Wiley, Terrence G.; Peyton, Joy K.; Christian, Donna; Moore, Sarah & Liu, Na (Hrsg.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. New York, London: Routledge, 19–26.
- van Dijk, Teun A. (1998): *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: SAGE Publications Ltd.
- van Irizarri Suchtelen, Pablo (2016): *Spanish as a heritage language in the Netherlands. A cognitive linguistic exploration*.
- van Osch, Brechje & Sleeman, Petra (2018): Spanish heritage speakers in the Netherlands: Linguistic patterns in the judgment and production of mood. *International Journal of Bilingualism* 22 (5), 513–529. <https://doi.org/10.1177/1367006916654365>.
- van Steensel, Roel (2006): Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading* 29 (4), 367–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>.
- van Tuijl, Cathy; Leseman, Paul P. & Rispens, Jan (2001): Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development* 25 (2), 148–159. <https://doi.org/10.1080/01650250042000159>.
- Vault, Marjorie de (1987): Doing housework: Feeding and family life. In: Gerstel, Naomi & Engel, Harriet (Hrsg.): *Families and work*. Philadelphia: Temple University Press, 178–191.
- Veltman, Calvin (1988): Modelling the Language Shift Process of Hispanic Immigrants. *International Migration Review* 22 (4), 545–562. <https://doi.org/10.1177/019791838802200401>.
- Veltman, Calvin J. (1981): Anglicization in the United States: the importance of parental nativity and language practice. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.32.65>.
- Vikøy, Aasne & Haukås, Åsta (2023): Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism* 20 (3), 912–931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>.
- Vilar Sánchez, Karin (2019a): Lexical contact phenomena among Spanish migrants in Cologne. In: Lynch, Andrew (ed.): *The Routledge handbook of Spanish in the global city*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, 387–405.
- Vilar Sánchez, Karin (2019b): Sie sagen einfach, was sie denken. Interkulturelle Kompetenz junger spanischer Migrantinnen und Migranten in der Kommunikation im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (2).
- Villa, Daniel & Villa, Jennifer (1998): Identity Labels and Self-Reported Language Use: Implications for Spanish Language Programs. *Foreign Language Annals* 31. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00596.x>.

- Vitale, Analia (2011): Linguistic attitudes and use of mother tongue among Spanish speakers in Japan. *The Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 17 (1), 30–45.
- Vries, John (1992): Language maintenance and shift: Problems of measurement. In: Fase, Willem; Jaspaert, Koen & Kroon, Sjaak (Hrsg.): *Maintenance and Loss of Minority Languages*: John Benjamins Publishing, 211–222.
- Wagner, Pia & Hering, Linda (2014): Online-Befragung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 661–673.
- Wang, Jun; Wen, Wen; Sim, Lester; Li, Xin; Yan, Jinjin & Kim, Su Y. (2022): Family Environment, Heritage Language Profiles, and Socioemotional Well-being of Mexican-origin Adolescents with First Generation Immigrant Parents. *Journal of Youth Adolescence* 51. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01594-5>.
- Wenhan, Xie; Bee Chin, Ng & Cavallaro, Francesco (2022): Living in harmony: The negotiation of intergenerational family language policy in Singapore. *Language & Communication* 82, 8–27. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.11.004>.
- Wiese, Heike; Schroeder, Christoph; Zimmermann, Malte; Krifka, Manfred; Gabriel, Christoph; Gogolin, Ingrid; Klein, Wolfgang; Comrie, Bernard & Tomasello, Michael (2010): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. Pressemitteilung 12/2010.
- Wiley, Terrence G.; Peyton, Joy K.; Christian, Donna; Moore, Sarah & Liu, Na (Hrsg.) (2014): *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. New York/London: Routledge.
- Williamson, Robert C. (1991): *Minority Languages and Bilingualism: Case Studies in Maintenance and Shift*: Ablex Publishing Corporation.
- Wilson, Sonia (2020): *Family Language Policy: Children's Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Wilson, Sonia (2021): To mix or not to mix: Parental attitudes towards translanguaging and language management choices. *International Journal of Bilingualism* 25 (1), 58–76. <https://doi.org/10.1177/1367006920909902>.
- Wong Fillmore, Lily (1991): When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* 6 (3), 323–346. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80059-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80059-6).
- Wong Fillmore, Lily (2000): Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? *Theory Into Practice* 39 (4), 203–210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3.
- Worthy, Jo & Rodríguez-Galindo, Alejandra (2006): “Mi Hija Vale Dos Personas”: Latino Immigrant Parents' Perspectives About Their Children's Bilingualism. *Bilingual Research Journal* 30 (2), 579–601. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162891>.
- Xie, Mianmian (2010): *First language maintenance and attrition among young Chinese adult immigrants: A multi-case study*. Dissertation. Edmonton: University of Alberta.
- Yağmur, Kutlay & Extra, Guus (2011): Urban multilingualism in Europe: Educational responses to increasing diversity. *Journal of Pragmatics* 43 (5), 1185–1195. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.010>.
- Yamamoto, Masayo (1995): Bilingualism in international families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16, 63–85. <https://doi.org/10.1080/01434632.1995.9994593>.
- Yamamoto, Masayo (2001): *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*: Multilingual Matters.

- Yamamoto, Masayo (2008): Language use in interlingual families: Do different languages make a difference? *International Journal of the Sociology of Language* 2008, 133–148. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2008.006>.
- Yates, Lynda & Terraschke, Agnes (2013): Love, Language and Little Ones: Successes and Stresses for Mothers Raising Bilingual Children in Exogamous Relationships. In: Schwartz, Mila & Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Verlag, 105–125.
- Zentella, Ana C. (1997): Latino Youth at Home, in their Communities, and in School. *Education and Urban Society* 30. <https://doi.org/10.1177/0013124597030001008>.
- Zhang, Dongbo & Koda, Keiko (2011): Home Literacy Environment and Word Knowledge Development: A Study of Young Learners of Chinese as a Heritage Language. *Bilingual Research Journal* 34 (1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568591>.

ANHANG

ANHANG 1: ONLINE-FRAGEBOGEN

Herzlich willkommen und vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Am Heidelberg Center for Ibero-American Studies der Universität Heidelberg untersuchen wir die Rolle der spanischen Sprache in Familien aus Lateinamerika und/oder Spanien, die in Deutschland leben: Welche Sprachen sind im Alltag präsent, welche Faktoren erleichtern oder erschweren die Weitergabe des Spanischen an die Kinder und welche Bedürfnisse haben mehrsprachige Familien?

Sie können teilnehmen, wenn

- Sie aktuell in Deutschland leben und
- ein oder mehrere Kind(er) haben, die in Deutschland mit Spanisch aufwachsen oder aufgewachsen sind.

Alle Kriterien treffen auf Sie zu? Dann freuen wir uns sehr, wenn Sie sich **10 Minuten** Zeit nehmen, um unsere Fragen zu beantworten. Am Ende der Umfrage haben Sie die Möglichkeit, uns Ihre Kontaktdaten zu hinterlassen, falls wir Sie für ein **persönliches Gespräch** kontaktieren dürfen oder falls Sie an den Ergebnissen der Studie interessiert sein sollten.

Leider passen nicht alle Kriterien? Dann schreiben Sie uns gerne eine Mail an spanish@europa-hcias.de (<mailto:spanish@europa-hcias.de>) oder leiten unsere Umfrage an Bekannte weiter.

Weitere Informationen unter: <https://www.hcias.uni-heidelberg.de/de/studium-und-promotion/hcias-research-training-group> (<https://www.hcias.uni-heidelberg.de/de/studium-und-promotion/hcias-research-training-group>)

In dieser Umfrage sind 44 Fragen enthalten.

Persönliche Daten

Ich bin... *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ die Mutter.

☐ der Vater.

☐ Sonstiges

Wie alt sind Sie? (bitte nur Zahlen angeben) *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

In welchem Bundesland leben Sie? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Bayern
- ☐ Berlin
- ☐ Brandenburg
- ☐ Bremen
- ☐ Hamburg
- ☐ Hessen
- ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Niedersachsen
- ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Saarland
- ☐ Sachsen
- ☐ Sachsen-Anhalt
- ☐ Schleswig-Holstein
- ☐ Thüringen

Wie lautet Ihre Postleitzahl? *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

In welchem Land sind Sie geboren? *

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Deutschland
- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Costa Rica
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanische Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ Sonstiges

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Sonstiges' oder 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Peru' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Argentinien' oder 'Bolivien' oder 'Chile' oder 'Costa Rica' oder 'Kolumbien' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' bei Frage ' [A06]' (In welchem Land sind Sie geboren?)

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Deutschland
- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Costa Rica
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanische Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ ANDERES

Aus welchem Land sind Sie ausgewandert? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Deutschland' oder 'Argentinien' oder 'Bolivien' oder 'Chile' oder 'Costa Rica' oder 'Kolumbien' oder 'Kuba' oder 'Ecuador' oder 'El Salvador' oder 'Spanien' oder 'Guatemala' oder 'Honduras' oder 'Mexiko' oder 'Nicaragua' oder 'Panama' oder 'Paraguay' oder 'Peru' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Uruguay' oder 'Venezuela' oder 'ANDERES' bei Frage ' [A07]' (Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie?)

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Costa Rica
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanische Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ Sonstiges

Seit wie vielen Jahren leben Sie in Deutschland? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Sonstiges' oder 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Peru' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' oder 'Kolumbien' oder 'Costa Rica' oder 'Chile' oder 'Bolivien' oder 'Argentinien' bei Frage ' [A06]' (In welchem Land sind Sie geboren?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ weniger als 5 Jahre
- ☐ zwischen 5 und 10 Jahren
- ☐ zwischen 10 und 20 Jahren
- ☐ mehr als 20 Jahre

Aus welchen Gründen sind Sie nach Deutschland gezogen? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Sonstiges' oder 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Peru' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' oder 'Kolumbien' oder 'Costa Rica' oder 'Chile' oder 'Bolivien' oder 'Argentinien' bei Frage ' [A06]' (In welchem Land sind Sie geboren?)

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Arbeit
- ☐ Bildung
- ☐ Familienzusammenführung
- ☐ Familiengründung
- ☐ Asyl
- ☐ Sonstiges

Planen Sie, in Ihr Heimatland zurückzukehren? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Sonstiges' oder 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Peru' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' oder 'Kolumbien' oder 'Costa Rica' oder 'Chile' oder 'Argentinien' oder 'Bolivien' bei Frage ' [A06]' (In welchem Land sind Sie geboren?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja, langfristig
- ☐ Ja, kurzfristig
- ☐ Nein

Zuhause

Wie ist Ihr Familienstand? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ledig
- ☐ In einer Lebenspartnerschaft
- ☐ Verheiratet
- ☐ Geschieden
- ☐ Getrennt lebend
- ☐ Verwitwet

Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.
- ☐ Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.
- ☐ Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.
- ☐ Mein Kind lebt nur mit mir zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.
- ☐ Mein Kind lebt nur mit mir zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.

*Pro Kind kann ein Fragebogen ausgefüllt werden. Sollten sie mehr als ein Kind haben, dürfen Sie gerne ein zweites Mal teilnehmen.

Sollte Ihr Kind bereits erwachsen sein, nehmen Sie bitte Bezug auf die Situation im Kindesalter.

In welcher(n) Sprache(n) findet der Kontakt zwischen Ihrem Kind und dem anderen Elternteil statt? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt nur mit mir zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?)

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Immer Spanisch
- ☐ Fast immer Spanisch, manchmal aber auch Deutsch/andere Sprachen
- ☐ Spanisch und Deutsch/andere Sprachen in ausgeglichenen Verhältnissen
- ☐ Fast immer Deutsch/andere Sprachen, aber manchmal auch Spanisch
- ☐ Immer Deutsch/andere Sprachen

In welchem Land ist Ihr*e Partner*in geboren? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?)

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Deutschland
- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Costa Rica
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanische Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ Sonstiges

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzt Ihr*e Partner*in? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?) und Antwort war 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Peru' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' oder 'Kolumbien' oder 'Costa Rica' oder 'Chile' oder 'Bolivien' oder 'Argentinien' bei Frage ' [B15]' (In welchem Land ist Ihr*e Partner*in geboren?)

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Deutschland
- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Costa Rica
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanisches Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ ANDERES

Aus welchem Land ist Ihr*e Partner*in ausgewandert? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?) und Antwort war 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Peru' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' oder 'Kolumbien' oder 'Costa Rica' oder 'Chile' oder 'Bolivien' oder 'Argentinien' bei Frage ' [B15]' (In welchem Land ist Ihr*e Partner*in geboren?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Costa Rica
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanisches Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ Sonstiges

Seit wie vielen Jahren lebt Ihr*e Partner*in in Deutschland? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' bei Frage '[B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?) und Antwort war 'Venezuela' oder 'Uruguay' oder 'Dominikanische Republik' oder 'Peru' oder 'Paraguay' oder 'Panama' oder 'Nicaragua' oder 'Mexiko' oder 'Honduras' oder 'Guatemala' oder 'Spanien' oder 'El Salvador' oder 'Ecuador' oder 'Kuba' oder 'Kolumbien' oder 'Costa Rica' oder 'Chile' oder 'Bolivien' oder 'Argentinien' bei Frage '[B15]' (In welchem Land ist Ihr*e Partner*in geboren?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ weniger als 5 Jahre
- ☐ zwischen 5 und 10 Jahre
- ☐ zwischen 10 und 20 Jahre
- ☐ mehr als 20 Jahre

Welcher ist der höchste Bildungsabschluss, den Sie erworben haben? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Grundschulabschluss
- ☐ Abschluss einer weiterführenden Schule
- ☐ Ausbildung
- ☐ Studium

Welcher ist der höchste Bildungsabschluss, den Ihr*e Partner*in erworben hat? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Grundschulabschluss
- ☐ Abschluss einer weiterführenden Schule
- ☐ Ausbildung
- ☐ Studium

Welchen Beruf üben Sie aus? (Sollten Sie bereits in Rente sein, welchen Beruf übten Sie in der Vergangenheit aus?) *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Angestellte*r im Sektor entsprechend des höchsten Bildungsabschlusses
- ☐ Angestellte*r in einer Branche, die nicht dem höchsten Bildungsabschluss entspricht
- ☐ Selbständig
- ☐ Unbezahlte Beschäftigung (z. B. Hausfrau, -mann)
- ☐ Arbeitslos
- ☐ Student*in

Welchen Beruf übt Ihr*e Partner*in aus? (Solltet Ihr*e Partner*in bereits in Rente sein, welchen Beruf übte er*sie aus?)

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Angestellte*r im Sektor entsprechend des höchsten Bildungsabschlusses
- ☐ Angestellte*r in einer Branche, die nicht dem höchsten Bildungsabschluss entspricht
- ☐ Selbständig
- ☐ Unbezahlte Beschäftigung (z. B. Hausfrau, -mann)
- ☐ Arbeitslos
- ☐ Student*in

Wie hoch ist das durchschnittliche Netto-Einkommen Ihres Haushalts im Monat (alle Haushaltsmitglieder zusammen)? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ mehr als 4.200€
- ☐ zwischen 2.600€ und 4.200€
- ☐ weniger als 2.600€

Wie alt ist Ihr Kind? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ unter 3 Jahre
- ☐ zwischen 3 und 5 Jahre
- ☐ zwischen 6 und 10 Jahre
- ☐ zwischen 11 und 14 Jahre
- ☐ zwischen 15 und 18 Jahre
- ☐ über 18 Jahre

In welchem Land ist Ihr Kind geboren? *

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Deutschland
- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Costa Rica
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanische Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ Sonstiges

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzt Ihr Kind? *

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Deutschland
- ☐ Argentinien
- ☐ Bolivien
- ☐ Chile
- ☐ Costa Rica
- ☐ Kolumbien
- ☐ Kuba
- ☐ Ecuador
- ☐ El Salvador
- ☐ Spanien
- ☐ Guatemala
- ☐ Honduras
- ☐ Mexiko
- ☐ Nicaragua
- ☐ Panama
- ☐ Paraguay
- ☐ Peru
- ☐ Dominikanische Republik
- ☐ Uruguay
- ☐ Venezuela
- ☐ ANDERES

Seit wie vielen Jahren lebt Ihr Kind in Deutschland? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ ab dem Alter von 0-4 Jahren
- ☐ ab dem Alter von 5-9 Jahren
- ☐ ab einem Alter von 10-15 Jahren
- ☐ ab dem Alter von 16 Jahren und älter

Sprachkenntnisse

Nennen Sie bitte Ihre Muttersprache(n): *

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Deutsch
- ☐ Spanisch
- ☐ Andere

Welches **Spanisch-Niveau** haben Sie? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Andere' oder 'Deutsch' bei Frage ' [C27]' (Nennen Sie bitte Ihre Muttersprache(n):)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ich spreche kein Spanisch.
- ☐ Grundkenntnisse
- ☐ Gute Kenntnisse
- ☐ Sehr gute Kenntnisse
- ☐ Muttersprache

Nennen Sie bitte die **Muttersprache(n)** Ihres*r Partner*in:

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?)

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:
Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Deutsch
- ☐ Spanisch
- ☐ Andere

Welches **Spanisch-Niveau** hat Ihr*e Partner*in? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Andere' oder 'Deutsch' bei Frage ' [C27]' (Nennen Sie bitte Ihre Muttersprache(n):)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Mein*e Partner*In spricht kein Spanisch.
- ☐ Grundkenntnisse
- ☐ Gute Kenntnisse
- ☐ Sehr gute Kenntnisse
- ☐ Muttersprache

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen (dem Alter Ihres Kindes angemessen): *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'zwischen 6 und 10 Jahre' oder 'zwischen 11 und 14 Jahre' oder 'zwischen 15 und 18 Jahre' oder 'über 18 Jahre' bei Frage ' [B24]' (Wie alt ist Ihr Kind?)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme teilweise zu	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
Mein Kind kann problemlos auf Spanisch sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind kann alles auf verstehen, was es auf Spanisch hört.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind hat keine Schwierigkeiten, sich schriftlich auf Spanisch zu verständigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind kann alles verstehen, was es auf Spanisch liest.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind kann sich auf Spanisch in verschiedenen Situationen verständigen: Außerhalb der Familie, in mehr oder weniger formalen Kontexten, mit Personen verschiedenen Alters, über unterschiedliche Themen etc.	☐	☐	☐	☐	☐

Sprachliche Praktiken

Welche Sprache(n) wird/werden zuhause gesprochen? *

❶ Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Spanisch
☐ Deutsch
☐ Andere

Wird zuhause eine **Minderheiten- oder indigene Sprache** Lateinamerikas oder Spaniens gesprochen? (z. B. Quechua, Nahuátl, Aymara, Katalanisch, Galicisch, Baskisch, etc.)*

*Falls ja, können Sie diese gern freiwillig in das Kommentarfeld eingeben. *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
☐ Nein

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

Wie häufig wird zuhause Spanisch gesprochen? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Wir sprechen Deutsch/andere Sprachen häufiger als Spanisch.
- ☐ Wir sprechen Spanisch häufiger als Deutsch/andere Sprachen.
- ☐ Wir sprechen gleich viel Spanisch und Deutsch/andere Sprachen.
- ☐ Wir sprechen kein Spanisch.

Leben neben den Elternteilen weitere spanischsprachige Erwachsene in Ihrem Haushalt (Großeltern, Tanten, Onkel etc.)? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Welche Sprache(n) spricht Ihr Kind mit Ihnen? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Immer Spanisch
- ☐ Fast immer Spanisch, manchmal aber auch Deutsch/andere Sprachen
- ☐ Spanisch und Deutsch/andere Sprachen in ausgeglichenen Verhältnissen
- ☐ Fast immer Deutsch/andere Sprachen, aber manchmal auch Spanisch
- ☐ Immer Deutsch/andere Sprachen

Welche Sprache(n) spricht Ihr Kind mit Ihrem*r Partner*in? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mein Kind lebt mit mir und seinem anderen Elternteil zusammen.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen, aber hat regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' oder 'Mein Kind lebt mit mir und meinem*r Partner*in zusammen. Es hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem anderen Elternteil.' bei Frage ' [B13]' (Wie würden Sie die Familienverhältnisse Ihres Kindes* beschreiben?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Immer Spanisch
- ☐ Fast immer Spanisch, manchmal aber auch Deutsch/andere Sprachen
- ☐ Spanisch und Deutsch/andere Sprachen in ausgeglichenen Verhältnissen
- ☐ Fast immer Deutsch/andere Sprachen, aber manchmal auch Spanisch
- ☐ Immer Deutsch/andere Sprachen

Welche Sprache(n) spricht Ihr Kind mit seinen Geschwistern? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Immer Spanisch
- ☐ Fast immer Spanisch, manchmal aber auch Deutsch/andere Sprachen
- ☐ Spanisch und Deutsch/andere Sprachen in ausgeglichenen Verhältnissen
- ☐ Fast immer Deutsch/andere Sprachen, aber manchmal auch Spanisch
- ☐ Immer Deutsch/andere Sprachen
- ☐ Mein Kind hat keine Geschwister.

Bitte geben Sie an, wie regelmäßig Ihr Kind folgende Aktivitäten auf Spanisch durchführt: *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nie	Selten	Gelegentlich	Fast täglich	Täglich
Mein Kind schaut Filme, Serien oder Videos auf Spanisch.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind hört Musik auf Spanisch.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind konsumiert Inhalte auf Spanisch in den sozialen Medien oder im Internet.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind liest Kinder- oder Jugendbücher auf Spanisch.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind hat Kontakt zu seiner spanischsprachigen Familie.	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte geben Sie an, wie regelmäßig Ihr Kind folgende Aktivitäten auf Spanisch durchführt: *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nie	Selten	Gelegentlich	Mindestens einmal im Monat	Jede Woche
Mein Kind nimmt an sozialen, kulturellen oder religiösen Aktivitäten in spanischer Sprache teil oder hat in der Vergangenheit daran teilgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind nimmt an Spanischlernaktivitäten außerhalb der Schule teil oder hat in der Vergangenheit daran teilgenommen (ALCE, Spanischunterricht, zweisprachige Zentren).	☐	☐	☐	☐	☐

Nimmt Ihr Kind an Spanisch-Unterricht in seiner Schule teil oder hat es in der Vergangenheit teilgenommen? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'zwischen 6 und 10 Jahre' oder 'zwischen 11 und 14 Jahre' oder 'zwischen 15 und 18 Jahre' oder 'über 18 Jahre' bei Frage ' [B24]' (Wie alt ist Ihr Kind?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Reist Ihr Kind normalerweise in spanischsprachige Länder? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Nie
- ☐ Selten
- ☐ Gelegentlich
- ☐ Einmal im Jahr
- ☐ Mehrmals im Jahr

Sonstiges

Wenn Sie uns noch etwas mitteilen möchten, können Sie gerne einen Kommentar hinterlassen.

Sollte Ihr Kind an einem Programm zur Förderung seines Spanisch teilgenommen haben (Unterricht, Spielgruppe, religiöse Gemeinschaft etc.), freuen wir uns, wenn Sie uns den Namen des Programms nennen:

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Möchten Sie zu einem späteren Zeitpunkt an einem Interview mit uns teilnehmen, um uns mehr über Ihre Erfahrungen zu erzählen? Wenn ja, hinterlassen Sie uns bitte hier Ihre Kontaktdaten - vielen Dank!

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Charlotte Blattner (<mailto:charlotte.blattner@uni-heidelberg.de>) & **Ana Gómez-Pavón Durán** (<mailto:ana.gomez@uni-heidelberg.de>)

spanish@europa-hcias.de (<mailto:spanish@europa-hcias.de>)

Heidelberg Center for Ibero-American Studies | HCIAS

Universität Heidelberg

Brunnengasse 1

69117 Heidelberg

<https://www.hcias.uni-heidelberg.de/de> (<https://www.hcias.uni-heidelberg.de/de>)

**ANHANG 2: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR AUFZEICHNUNG UND ANONYMISIERTEN
VERARBEITUNG PERSONENBEZOGENER DATEN**

**AUTORIZACIÓN PARA EMPLEAR LA GRABACIÓN Y LA TRANSCRIPCIÓN
DEL MATERIAL CON FINES INVESTIGADORES (Centro
de Estudios Iberoamericanos, HCIAS, de la Universidad de Heidelberg)
(Proyecto "*Observatorio del español en Europa*")**

Dña/D.....

.....,

con documento de identificación o pasaporte número... ..,

AUTORIZO a ser grabado/a, así como el uso posterior de la grabación para fines estrictamente de investigación y de acuerdo con el documento de confidencialidad.

A los efectos oportunos, firmo la presente autorización, en..... ,

a..... de 20

Fdo.:

Nombre y apellidos:

Email:

DNI:

Autorizo y consiento a los investigadores del proyecto "*Observatorio del español en Europa*" a transcribir cualquiera de mis grabaciones y al uso de esas transcripciones con finalidades de investigación.

Las grabaciones serán anonimizadas eliminando cualquier información que pueda identificarme a mí y a mi familia. En caso de que los datos de las grabaciones contengan informaciones que no deseo que queden registrados, estos deben ser obligatoriamente anonimizados o, en última instancia, podré decidir cuáles quiero que sean distorsionados, tanto en las grabaciones como en las transcripciones. También podré elegir anonimizar únicamente mi nombre si entiendo que el resto de las informaciones no suponen un atentado a mi privacidad.

Finalmente, autorizo a los investigadores del proyecto el uso de las grabaciones y las transcripciones para su análisis y su citación anónima en trabajos científicos. Me reservo el derecho ético de solicitar la exclusión de mis grabaciones/transcripciones de la plataforma online de uso interno del proyecto donde serán guardados.

Entiendo el propósito de esta investigación y

____SÍ doy consentimiento para participar con finalidades de investigación.

____NO doy consentimiento para participar en este proyecto.

Inicialmente, sabiendo que puedo modificar siempre esta decisión a posteriori:

____ DESEO anonimizar en las grabaciones/transcripciones solo mi nombre.

____DESEO anonimizar en las grabaciones/transcripciones otro tipo de datos identificativos (lugares, fechas, etc.)

Firmado:

Lugar:

Fecha:

ANHANG 3: INTERVIEWLEITFADEN

<i>Leitfrage (Erzählaufforderung)</i>	<i>Abgedeckte Themen/Konzepte</i>	<i>Forschungsfragen</i>
Modul 0: Migrations-/Sprachbiografie der Eltern		1, 2
In der Umfrage hast du x angegeben (Daten zu eigener Migration, Aufenthaltsdauer, Geburtsland etc.). Könntest du erzählen, wie und unter welchen Umständen du nach Deutschland gekommen bist?	Migrationsbiografie der Eltern	
In der Umfrage hast du angegeben, dass du in Deutschland geboren bist. Könntest du erzählen, wie es kommt, dass Spanisch deine Muttersprache ist/du Spanisch nicht als deine Muttersprache betrachtest? (Für Familien, die Spanisch nicht als Muttersprache angeben): Wie bewertest du deine eigene Spanischkompetenz heute?	Sprachbiografie der Eltern	
Modul 1: Einstellungen zum Sprachgebrauch innerhalb der Familie		
In der Umfrage hast du angegeben, Spanisch und Deutsch zu gleichen Teilen/mehr Spanisch/mehr Deutsch/etc. zu sprechen. Könntest du ein bisschen erzählen, wie sich euer sprachlicher Alltag gestaltet (Eltern, Geschwister)?	Sprache mit einzelnen Elternteilen Sprache mit Geschwistern Unterschiede in den Einstellungen verschiedener Familienmitglieder	1, 2, 3

	Mögliche Ursachen für die Unterschiede in den Einstellungen Umgang mit unterschiedlichen Einstellungen und möglichen Konflikten	
Inwiefern, denkst du, beeinflusst der Gebrauch des Spanischen zuhause dein Kind?	Einstellung der Eltern zur Herkunftssprache im Allgemeinen Spanischkompetenz des Kindes Positive Einstellung im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Ansehen des Spanischen Negative Einstellung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Spanischen als Hindernis für den sozialen oder wirtschaftlichen/akademischen Aufstieg oder die Integration in die Aufnahmegesellschaft Größerer Aufwand in der innerfamiliären Kommunikation Rücksicht auf deutschsprachige*n Partner*in/mangelnde Spanischkenntnisse Anspruch guter Integration in Deutschland des Kindes/guter Deutschkenntnisse des Kindes Bedenken wegen Überforderung des Kindes Ressourcenmangel (zeitlich, finanziell) Rückmeldung aus dem sozialen Umfeld (Ärzte*innen, Kitapersonal, Lehrpersonen, Familie oder Bekannte)	

Welche Rolle nimmt Deutsch in der Familie ein?	Einstellung der Eltern zur Herkunftssprache Einstellung der Eltern zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft Sprachliche Praktiken
Wann sprichst du Spanisch mit deinem Kind? Wann Deutsch?	Verwendung des Spanischen in Situationsabhängigkeit Einstellung der Eltern zur Herkunftssprache Einstellung der Eltern zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft
Welche sprachliche Rolle nimmt dein Partner in eurer Familie ein?	Einstellung der Eltern zur Herkunftssprache Einstellung der Eltern zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft Sprache Rollenverteilung innerhalb Familie Spanischkenntnisse des Partners Einfluss des Partners auf die familiäre Sprachpolitik
In der Umfrage hast du angegeben, mit einem weiteren spanischsprachigen Erwachsenen zusammenzuleben. Wer ist das? Und wie läuft die Kommunikation zwischen ihm/ihr und dem Kind dann ab? Beeinflusst das die Kompetenz des Kindes?	Einfluss auf die familiäre Sprachpolitik Einfluss auf die sprachliche Kompetenz des Kindes

In der Umfrage haben wir gesehen, dass ihr zuhause [Sprachmaßnahme] macht (Lesen/Filme/etc.). Was ist euer Ziel, welche Ergebnisse erhoffst du dir davon?	Bewusstsein für die Wirkung von familieninternen Aktivitäten in Spanisch
(Für Familien mit wenig Input) Du sprichst wenig bis kein Spanisch mit deinen Kindern. Gibt es andere Aspekte deiner Herkunftskultur, die ihr trotzdem weiterhin in eurer Familie praktiziert? (Für Familien mit viel Input) Abgesehen von der Sprache, gibt es weitere Aktivitäten, die ihr zuhause mit deinen Kindern durchführt, um ihnen die kulturelle Herkunft näherzubringen?	Nichtsprachliche Vermittlung der Herkunftssprache und -kultur
Die Kompetenzen in Spanisch deines Kindes hast du in der Umfrage [Antwort aus der Umfrage] bewertet. Was hat dazu beigetragen? Warum ist die Kompetenz so, wie sie ist?	Spanischkompetenz des Kindes Einstellung der Eltern Bewusstsein der Eltern für den Einfluss der familiären Sprachpolitik
Welche Fähigkeiten auf Spanisch sind dir für dein Kind am wichtigsten?	Spanischkompetenz des Kindes Einstellung der Eltern Bewusstsein der Eltern für den Einfluss der familiären Sprachpolitik

Modul 2: Einstellung zur spanischsprachigen Gemeinschaft		
Habt ihr Kontakt zu (anderen) spanischsprachigen Kindern? Was hat das für einen Einfluss auf dein Kind?	Extrafamiliäres Sprachmanagement Bewusstsein für die Wirkung von familienexternen Aktivitäten in Spanisch Einstellung der Eltern Spanischkompetenz des Kindes	2, 4
Modul 3: Einstellung Bildungsangebote		
Es gibt ja auch außerhalb der Familie Möglichkeiten, Spanisch zu lernen. In der Umfrage hast du [Antwort aus der Umfrage] angegeben, könntest du dazu ein bisschen etwas erzählen? Inwiefern, denkst du, beeinflusst das dein Kind?	Extrafamiliäres Sprachmanagement Bewusstsein für die Wirkung von familienexternen Aktivitäten in Spanisch Einstellung der Eltern Spanischkompetenz des Kindes Entscheidung zur Teilnahme an außerschulischen spanischen Aktivitäten Herausforderungen im außerfamiliären sprachlichen Umfeld: Gründe für die Nichtteilnahme an außerschulischen spanischen Aktivitäten und Bedürfnisse der Familien	2, 4

Gibt es eine oder mehrere Fähigkeiten, die du gern stärker fördern möchtest? Wenn ja, wie könntest du unterstützt werden (wo kommst du an deine Grenzen)?	Extrafamiliäres Sprachmanagement Bewusstsein für die Wirkung von familienexternen Aktivitäten in Spanisch Einstellung der Eltern Spanischkompetenz des Kindes	
Wie finden die Leute an der Schule deines Kindes es, dass ihr Spanisch zuhause spricht?	Beziehung zwischen Bildungsumfeld und Einstellungen Meinungen zum Bilingualismus aus dem Umfeld	
Endmodul (Reflektion)		
Welche Rolle, denkst du, spielen die Sprache und Kultur deines Herkunftslandes/Spanisch für dein Kind? Mit welcher Kultur identifiziert sich dein Kind mehr? Würdest du im Nachhinein etwas anders machen?	Einstellung der Eltern Identitätsbildung des Kindes	1, 2

ANHANG 4: TRANSKRIPTIONEN DER GEFÜHRTEN INTERVIEWS

Interview 1

1 Interview 1

Datum der Aufnahme: 10.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:24:21

-
- 2 **CB** [00:00:01] Ja, Dann noch mal vielen Dank auf jeden Fall, dass du dir die Zeit genommen hast. Ich freue mich wirklich sehr, dass du teilnimmst und auch an der Umfrage schon teilgenommen hattest. Und ja, deine unterschriebenen Dokumente habe ich auch bekommen, das passt auch alles. Mir ist auch einfach nochmal wichtig zu sagen, das Video ist wirklich einfach nur, damit wir uns sehen können. Das wird natürlich nicht veröffentlicht. Auch die Sprachaufnahme an sich wird nicht veröffentlicht und ich anonymisiere natürlich auch alles, was du angegeben hast. Auf dem, auf dem, in dem Dokument eben. Genau.
-
- 3 **T1** [00:00:29] Alles klar.
-
- 4 **CB** [00:00:30] Super. Und mir ist auch wichtig zu sagen, es gibt kein richtig oder falsch. Also ich möchte nicht beurteilen, was oder wie du was du jetzt erzählst, sondern mir geht es wirklich einfach nur darum, einfach herauszufinden, wie es in eurer Familie abläuft. Wie ich dir auch schon erklärt hatte, interessiere ich mich dafür, was eben in Spanisch mit verschiedenen Familientypen passiert. Und genau und da bin ich jetzt einfach gespannt drauf, was du mir erzählst.
-
- 5 **T1** [00:00:54] Passt, gerne.
-
- 6 **CB** [00:00:55] Perfekt. Hast du vorab Fragen?
-
- 7 **T1** [00:00:59] Nein, eigentlich keine.
-
- 8 **CB** [00:01:01] Okay.
-
- 9 **T1** [00:01:01] Du darfst gerne. Einverstanden.
-
- 10 **CB** [00:01:03] Wunderbar, perfekt, danke. Gut. Genau. Ich dachte, vielleicht kannst du einfach mal erzählen, wie du denn nach Deutschland gekommen bist. Weil ich habe ja in der Umfrage gesehen, dass du in Chile geboren bist, aber die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt.
-
- 11 **T1** [00:01:17] Ja, genau. Ich bin in den 80er Jahren, nagel mich nicht genau fest, ich glaube, 85 oder 86 mit meinen Eltern aus Chile nach Deutschland gekommen. Das war damals im Zuge der Pinochet-Diktatur sind die eben aus politischen Gründen, haben wir das Land verlassen und haben in Deutschland Asyl beantragt. Und so bin ich nach Deutschland gekommen.
-

- 12 **CB** [00:01:41] Okay, und wie alt warst du da? Ungefähr?
-
- 13 **T1** [00:01:46] Ich muss ungefähr drei gewesen sein, deswegen, meine ich so, es muss 85/86 gewesen sein.
-
- 14 **CB** [00:01:50] Also auf jeden Fall, als du noch relativ klein warst.
-
- 15 **T1** [00:01:52] Genau, richtig.
-
- 16 **CB** [00:01:54] Und wie war das dann in den ersten Jahren? Weil deine Eltern sind ja dann beide auch Muttersprachler Spanisch, oder?
-
- 17 **T1** [00:01:59] Ja, genau. Wie war das für die ersten Jahre? Ich kann mich an die Anfangszeit ja gar nicht erinnern, tatsächlich. Ich kann dir das mehr so aus dem erzählen, aus den Geschichten, die ich von meinen Eltern weiß. Also ich bin... Als wir hier ankamen, waren wir, glaube ich, die ersten Monate in Frankfurt in so einer Erstaufnahmeeinrichtung und sind von dort hier nach [Stadt in Deutschland] gekommen, hier bei [Stadt in Deutschland], wo meine Eltern ja bis heute auch leben. Ja, genau. Und ich bin dann dort auch recht schnell in den Kindergarten gekommen. Genau, und hab dann auch, da ich halt auch noch ziemlich jung war, sehr, sehr schnell Deutsch gelernt. Das war meine Mutter und mein Papa, also die erzählen immer, ich hätte innerhalb der ersten zwei, drei Monate, hätte ich halt Deutsch gelernt und hätte dann auch angefangen, nur noch auf Deutsch zu sprechen und habe nicht mehr auf Spanisch geantwortet.
-
- 18 **CB** [00:02:55] Aha, okay.
-
- 19 **T1** [00:02:56] Genau dann haben sie aber auch das ziemlich gut gefunden und gesagt wir lassen sie das so machen, weil das ist ja super, wenn ein Kind dann sehr schnell einfach die Sprache lernt und das dann richtig flüssig dann kann. Genau. Ja, und für meine Eltern klar, war es natürlich um einiges schwerer, aber ich glaube, sie hatten trotzdem schon trotzdem auch am Anfang es ein bisschen einfacher vielleicht als andere Leute, weil meine Eltern tatsächlich auch Deutsch entweder in der Schule hatten oder ein, zwei Semester studiert hatten an der Uni und deswegen wenigstens ein bisschen was schon konnten und so die Basics, sag ich mal.
-
- 20 **CB** [00:03:37] Ja okay. Ja, das erleichtert die Ankunft wahrscheinlich natürlich.
-
- 21 **T1** [00:03:41] Genau, richtig.
-
- 22 **CB** [00:03:41] Und haben Sie dann aber noch Spanisch mit dir gesprochen? Als sie dann gemerkt haben, du redest sehr viel Deutsch und bist da eigentlich sehr empfänglich für.
-
- 23 **T1** [00:03:48] Ja, also meine Eltern haben eigentlich, bis heute sprechen die Deutsch, äh, Spanisch mit mir. Allerdings, ich weiß natürlich nicht, in den Anfangsjahren werden sie wahrscheinlich hauptsächlich Spanisch gesprochen haben, also natürlich auch bedingt dadurch, dass ihnen natürlich das Deutsch extremst schwergefallen ist. Irgendwann, ich weiß nicht, wann das war, aber ich würde jetzt sagen, seit Jahren schon, also seit sag ich mal so seit dem Teenageralter, ist es eigentlich so, dass meine Eltern, ohne es richtig zu merken, immer in so einen Wechsel zwischen Deutsch und Spanisch verfallen, im Satz. Also wirklich im Gespräch so ein Teil Spanisch, dann wechselt es auf Deutsch und dann wechselt es zurück und mein Vater merkt das zum Beispiel manchmal gar nicht. Auch wenn du ihn darauf aufmerksam macht, "Du hast gerade die Sprache gewechselt", "Ach ja, echt", und meiner Mutter passiert das aber auch. Also die merkt das bisschen eher, aber das ist so eine Mischung tatsächlich.
-

- 24 **CB** [00:04:39] Okay, und du hast dann aber auch immer gemischt geantwortet? Oder eher spanisch, eher deutsch?
-
- 25 **T1** [00:04:43] Eigentlich fast immer auf Deutsch. Ich hatte mal so eine Phase, da war ich so... Na ja, so mit 16 hat es angefangen, vielleicht so bis 20, da habe ich irgendwann so gedacht okay, eigentlich wäre es schon toll, Spanisch zu können, weil ich es davor einfach nie benutzt habe und auch kein Interesse dran hatte. Und da habe ich einfach so den Ehrgeiz entwickelt und gesagt, so, jetzt möchte ich es aber lernen und habe einfach angefangen, spanische Musik zu hören, spanische Filme zu gucken. Und dann hab ich das halt wider, sage ich mal, neu gelernt. Und in der Zeit habe ich dann öfter mal einfach so auch Lust gehabt, Spanisch zu sprechen. Und dann habe ich mit meinen Eltern auch Spanisch gesprochen. Aber das war so eine Phase und irgendwann hat das auch wieder eher nachgelassen und dann überwiegt halt auch so die Bequemlichkeit, man verfällt einfach wieder ins Deutsche. Und das ist aber dann auch so geblieben. ich habe dann seitdem eigentlich wenig Spanisch gesprochen.
-
- 26 **CB** [00:05:37] Okay, und wie würdest du sagen, ist dein eigenes Verhältnis zu Spanisch dann heute also zu der Sprache insgesamt oder vielleicht auch zu deiner eigenen Herkunft in Chile?
-
- 27 **T1** [00:05:47] Ja, also ich identifiziere mich sehr wenig mit Chile tatsächlich, also kulturell. Dadurch, dass ich hier aufgewachsen bin, habe ich damit wenig zu tun. Klar, wenn man mal zum Urlaub machen hinfährt, ist das was Schönes. Und natürlich hat man da so eine gewisse Assoziation dazu, weil man kennt einfach die Geschichte. Also man weiß, die Familie kommt aus dem Land und alle Verwandten leben noch dort. Ähm, ja, ich, genau. Und ich, ich finde es auch super, dass ich Spanisch verstehe und wenn ich mal ins Üben reinkomme, auch wieder relativ flüssig sprechen kann. Also wenn ich jetzt mit dir, jetzt sofort, so ein Gespräch auf Spanisch starten müsste, würdest du merken, oh Gott, das ist total holprig, weil ich das fast nie benutze. Und genau, da fehlen einem einfach die Vokabeln.
-
- 28 **CB** [00:06:36] Okay.
-
- 29 **T1** [00:06:37] Ja genau. Oder was meinstest du sonst noch so mit Assoziation?
-
- 30 **CB** [00:06:43] Nee, genau, genau das wollte ich einfach wissen, wie das eben heute ist. Weil du hast ja glaube auch gesagt, dein Partner spricht ja auch hauptsächlich Deutsch, aber er hat ein bisschen Spanisch Kenntnisse, meinstest du.
-
- 31 **T1** [00:06:52] Ja, genau, also mein Mann, der hat vielleicht vor... ohje, ich sag jetzt mal, vor acht Jahren oder zehn Jahren, hat er mal angefangen, Spanisch Kurse zu machen und hat es dann auch glaube ich so zwei Jahre lang gemacht. Also so halt abends ein, zweimal die Woche so eine Sprachschule. Also ein bisschen was versteht er. Wir waren ja dann irgendwie danach auch ein paar Mal zusammen in Chile und er konnte sich dann schon so auf ganz einfachem Niveau mit meiner Tante oder mit meiner Oma damals verständigen. Genau.
-
- 32 **CB** [00:07:30] Mhm, okay. Ja, interessant. Und jetzt hast du ja mittlerweile auch zwei Kinder, richtig?
-
- 33 **T1** [00:07:36] Richtig, genau.
-

- 34 **CB** [00:07:37] Und wie ist es mit deinen eigenen Kindern? Also wie... ähm, du hattest ja glaube ich auch in der Umfrage angegeben, dass ihr eigentlich nur Deutsch spricht zu Hause. Gibt es da irgendwie Situationen, in denen ihr dann doch mal Spanisch sprecht?
-
- 35 **T1** [00:07:51] Tatsächlich nicht. Also ich hatte, als mein, mein Sohn, also mein erstes Kind zur Welt kam, hatte ich ganz große Ambitionen, ihn auch zweisprachig aufzuziehen und habe im ersten Jahr, als in der Elternzeit war, auch zu Hause mit ihm Spanisch gesprochen, als er ein Säugling war. So, und das hat aber quasi, also als ich wieder angefangen zu arbeiten habe, innerhalb von einem Monat war das vorbei. Weil das natürlich echt anstrengend ist. Genau, also das habe ich dann gelassen, weil es einfach echt anstrengend für mich war. Weil das Spanische ja auch keine, nicht wirklich eine Muttersprache für mich ist. Das ist wirklich eine Zweitsprache. Und dann, das wäre, wie wenn jemand anderem seinem Kind versucht Englisch beizubringen, aber niemand im Haushalt spricht ansonsten Englisch. Und ähm, genau das war dann schon so, wenn man dann eh nur abends noch paar Stunden hat und dann so ein Kleinkind zu Hause hat und dann noch der Partner, der aber dann nicht an der Konversation teilnehmen kann, an dem Gespräch, dann machst du das einfach irgendwie nicht, das ist super künstlich und auch einfach, also für mich, einfach zu anstrengend.
-
- 36 **CB** [00:09:01] Na klar.
-
- 37 **T1** [00:09:02] Und dann habe ich das gelassen und tatsächlich ist es auch so, dass der Ruben dann jetzt, also mein Sohn, nie Spanisch gelernt hat. Aber natürlich immer wenn bei meinen Eltern so ist, der ist häufig am Wochenende mal da, ja was sagt ihr da eigentlich und so. Aber er versteht es nicht. Meine Mutter hat ab und zu mal mit ihm ein bisschen was gesprochen, also mal so die Zahlen von 1 bis 10 auf Spanisch, so was kann er, drei vier Wörter. Aber da hört es dann auch schon auf. Und mit meiner Tochter ist es das gleiche, also die ist vier Jahre jünger. Da habe ich erst gar nicht angefangen, also mit ihr irgendwas auf Spanisch zu sprechen, weil das halt einfach auch im Alltag, äh, das ist für mich utopisch, das noch mit einzubauen. Genau. Und bei meinem Sohn habe ich jetzt tatsächlich, der ist jetzt in der ersten Klasse, hatte ich eine Zeit lang überlegt, ob ich ihn in diesen ähm... Spanisch, also es gibt ja immer so, ähm Sprachunterricht für Muttersprachler.
-
- 38 **CB** [00:10:04] Hm, ja.
-
- 39 **T1** [00:10:05] Genau, da habe ich, das recht spät erfahren, dass das, dass es das gibt, weil wir nie angegeben haben, dass wir ein zweisprachiger Haushalt wären, was wir ja auch nicht sind. Und dann hatte ich eine Zeit lang überlegt, ob ich ihn für die zweite Klasse da anmelde und habe mich aber dann doch dagegen entschieden, weil er einfach gar kein Spanisch spricht und ich glaube, er wäre da falsch aufgehoben. Zumal, da gehen ja wirklich Kinder hin, die ein bisschen was verstehen. Aber genau. Ja, also, das ist so der Stand.
-
- 40 **CB** [00:10:35] Interessant. Du hattest jetzt ja auch gerade gesagt, dass er aber doch so ein bisschen das Interesse gezeigt hat, als er es bei seinen Großeltern dann gehört hat.
-
- 41 **T1** [00:10:40] Ja, manchmal ist das so, aber ich habe ihn tatsächlich dann auch gefragt, ob er denn Lust hätte, da hinzugehen, zu dem Unterricht. Was ich zuerst ganz gut fand, ist, dass ein ganz guter Freund von ihm aus der Klasse, der ist auch zweisprachig erzogen und seine Mutter ist aus Spanien und, ähm, und er und sein großer Bruder gehen halt auch in diesen Unterricht, und dann dachte ich, vielleicht reizt das dann mein Sohn so ein bisschen, dass er da ja noch Lust drauf hat, aber der ist einfach generell für

außerschulische Aktivitäten, sei es Sport, sei es irgendwas anderes, Musik, einfach nicht zu begeistern.

42 **CB** [00:11:13] Verständlich bei dem Pensum heutzutage.

43 **T1** [00:11:16] Ja, ich weiß nicht. Es ist so, er möchte nicht. Und ich wollte ihn dann auch nicht dazu zwingen, weil ich glaube, es ist auch was, das macht Kindern wenig Spaß, das ist nicht wie zum Sport zu gehen oder irgendwo in eine Spielgruppe oder irgendwas, also, vermute ich. Deswegen dachte ich, ich mache das jetzt nicht, weil es vielleicht einfach zu viel für ihn ist.

44 **CB** [00:11:35] Ja, verstehe.

45 **T1** [00:11:36] Kann ich nicht sagen, ob es die richtige Entscheidung war.

46 **CB** [00:11:38] Okay, verstehe. Okay. Und wenn ich das jetzt gerade richtig herausgehört habe, meinst du ja, dass für dich eigentlich die Hauptgründe waren, warum du kein Spanisch mit deinen Kindern sprichst, dass du dir halt selbst einfach mit der Zeit, dass es da einfach schwierig ist, wenn man eh schon wenig Zeit mit den Kindern hat.

47 **T1** [00:11:59] Ja, und der andere Punkt, der für mich auch recht wichtig ist, ist, dass es für mich... Ist es keine Muttersprache mehr, das heißt, ich muss mich tatsächlich wirklich anstrengen, um es zu sprechen. Das ist sogar noch anstrengender für mich, als Englisch zu sprechen, weil Englisch spreche ich jeden Tag, jeden Tag. Aber Spanisch halt nicht. Dieser Switch ist halt einfach... Das kostet Kraft. Und das ist tatsächlich so, der Alltag ist einfach bei uns viel zu voll gepackt. Und ja, und tatsächlich, bei uns zuhause, ich meine, mein Mann könnte da ja nicht dran teilnehmen. Also der kann nicht so gut Spanisch. Und es wäre einfach so extremst gekünstelt, wenn wir uns jetzt beide hinsetzen würden und versuchen, mit unseren Kinder nur Spanisch zu sprechen.

48 **CB** [00:12:43] Klar. Klar, ist ja dann auch einfach weniger natürlich.

49 **T1** [00:12:46] Genau.

50 **CB** [00:12:47] Okay, verstehe. Und gibt es dann irgendwie noch andere Wege, die ihr vielleicht gefunden habt? Innerhalb von eurer Familie zu viert? Wie ihr vielleicht oder wie du vor allem auch deine kulturelle Herkunft noch an deine Kinder vermittelst. Also habt ihr zum Beispiel irgendwie Traditionen zu Weihnachten oder so, die du noch aus deiner eigenen Kindheit von deinen eigenen Eltern kennst, die du da vielleicht übernimmst. Gibt es da was?

51 **T1** [00:13:11] Mmh, ich koch ab und zu mal gerne Gerichte aus Chile, so traditionelle Sachen. Das macht mir Spaß, das mach ich gern. Und ja, natürlich erzähle ich halt auch dem [Name des Kindes] und der [Name des Kindes], also die Oma und der Opa sind aus Chile und das ist in Südamerika und das liegt da und da nebendran ist Argentinien und da gibt es halt Pinguine oder Vulkane. So Sachen, die, zu denen mein Sohn jetzt auch größere Assoziationen hat, wenn er jetzt sagt, ja der mag Vulkane total gerne. Dann erzähle ich ihm halt, ja da gibt es ganz viele oder so was und die sind auch aktiv. Und so Sachen. Genau. Und jetzt so, sag ich mal, so typische Sachen zu Weihnachten und zu anderen Festen jetzt eher nicht, weil, äh, da gibt es sicherlich natürlich kulturelle Unterschiede, aber die haben wir auch zu Hause nie gelebt. Also was wir zu Hause tatsächlich gemacht haben, ist das mit dem Essen, dass meine Eltern auch immer gerne mal typisch chilenische Sachen gekocht haben. Und das ist etwas, das gefällt mir auch mal, zu kochen, und deswegen mache ich das auch ganz gern. Ja, genau. Und und ab und zu erzähle ich dem,

also meinem, hauptsächlich meinem Sohn jetzt, weil meine Tochter ist zu klein, die ist halt gerade mal zwei, die ist dafür, also versteht sie halt noch nicht so. Aber meinem Sohn erzähl ich ab und zu mal schon so ein bisschen was, oder der Opa oder die Oma erzählen ein bisschen. Aber es ist bei weitem nicht so viel, wie das bei mir jetzt war. Das ist schon... deutlich in den Hintergrund, also im Vergleich zu meiner Kindheit, deutlich in den Hintergrund gerückt.

-
- 52 **CB** [00:14:38] Mhm, okay. Und ich glaube, wenn ich mich richtig erinnere, hattest du in der Umfrage auch angegeben, dass ihr manchmal spanischsprachige Musik hört, oder?
-
- 53 **T1** [00:14:45] Das ja, genau, das machen wir. Also ich höre gerne selber auch spanischsprachige Musik, also weil es ist einfach mein Musikgeschmack, gefällt mir. Aber tatsächlich mehr so, ja, so mittelamerikanisches karibisches Zeug, also jetzt nicht unbedingt aus Chile, aber ja, es gefällt mir einfach, das höre ich dann manchmal. Ab und zu habe ich, also ich hab mal versucht, mit meinem Sohn so spanischsprachige Kindersendungen zu gucken, so ein bisschen. Aber das... Ich weiß nicht, ob das was ist, vielleicht hätten wir es länger probieren können, aber es ist... natürlich versteht er gar nichts davon, null. Und ich weiß nicht, ob das viel bringt, weil das, ja... Ich habe überhaupt keine Ahnung, wie man Kindern gut eine Sprache vermittelt, außer jeden Tag mit ihnen zu reden. Und mit Medien, boah, also. Ja, hatte ich eher so das Gefühl, ich glaube nicht, dass das was bringt.
-
- 54 **CB** [00:15:43] Ja, das stelle ich mir auch schwierig vor, auf jeden Fall. Gerade wenn man auch nicht viel Zeit hat, ist das natürlich...
-
- 55 **T1** [00:15:48] Ja, genau. Genau. Ich hab jetzt auch nicht vor, ihn jeden Tag vor den Fernseher zu setzen.
-
- 56 **CB** [00:15:53] Na klar.
-
- 57 **T1** [00:15:55] Ja, also das war jetzt nicht so meine Idee dahinter. Und wenn man gar nichts versteht hat, dann ist das vielleicht nicht so das Wahre.
-
- 58 **CB** [00:16:00] Na klar. Und jetzt aber angenommen, du könntest eben irgendwie das Spanisch bei deinen Kindern oder zumindest bei deinem älteren Sohn stärken. Was glaubst du, wäre dir denn da am wichtigsten? Dass er sich quasi unterhalten kann? Vielleicht auch mit den Großeltern? Oder denkst du zum Beispiel, dass es ihm vielleicht auch was für seine berufliche Zukunft zum Beispiel bringen würde? Da gibt es ja ganz viele unterschiedliche Meinungen, warum man dann noch eine Fremdsprache lernt.
-
- 59 **T1** [00:16:23] Also im Beruflichen... Könnte sein, aber ich glaube, das wäre eher zweitrangig, also kommt natürlich darauf an, was für einen Berufswunsch er hat, aber so im Allgemeinen, ich kenn tatsächlich bei mir jetzt ganz wenig Menschen, die wirklich mit Spanisch im Beruf zu tun haben. Also mir fallen jetzt, ja, mir fallen jetzt zwei drei Leute ein, aber im Umkreis von 30, sag ich mal so. Okay. Aber fürs Privatleben finde ich, ist es halt schon sehr viel. Natürlich, um sich mit den Großeltern zu unterhalten, die dann halt auch Spanisch sprechen. Was ich aber auch echt gut fand, war jetzt aber nicht nur so dieses klischeehafte "Ich fahr in Urlaub nach Mallorca und kann mich da unterhalten" oder sowas, da find ich aber, also wenn ich irgendwann mal in All Inclusive Bunker fahre, aber wenn man auf Reisen ist oder zum Beispiel wenn ich jetzt, ähm, auch als ich in den USA war, auch von der Uni aus einfach mal ein zwei Semester weg bist, ähm, du hast da halt so viele Möglichkeiten, dich natürlich mit anderen Menschen unterhalten zu können. Und das ist ja nicht nur jetzt, finde ich, also Lateinamerika oder so ist ja schon groß genug, sag
-

ich mal. Ich meine, gibt es so viele Länder, wo du dich wirklich einfach damit unterhalten kannst. Aber auch in den USA und, ich könnte mir fast vorstellen, in Kanada eventuell auch, aber in den USA ist es auf jeden Fall möglich. Und ich finde, es hilft halt so viel, sei es jetzt privat oder natürlich auch beruflich. Genau. Und ja, ich habe tatsächlich, also ich kann jetzt nur von mir ausgehen, ich habe das tatsächlich eigentlich eher im privaten Umfeld immer genutzt, auch wenn ich jetzt, sage ich mal, von der Uni aus oder von der Arbeit aus irgendwo auf einer Konferenz war oder so was, habe ich das nicht im Kontext gebraucht, dass ich auf Spanisch einen Vortrag halten musste, aber mit den Leuten, mit denen ich dort gesprochen habe, so irgendwie dann. Dann gab es ganz häufig Leute, die halt Spanisch gesprochen haben. Dann hab ich das halt so nutzen können.

60 **CB** [00:18:21] Ja, schön, klar.

61 **T1** [00:18:23] Gut. Aber natürlich, klar, gibt es sicherlich auch für den beruflichen Alltag.

62 **CB** [00:18:33] Und wie könnte man dich denn unterstützen? Also wenn man jetzt wüsste, okay, du möchtest deinem Kind vielleicht doch irgendwie was an Spanisch mitgeben, was würdest du dir denn da wünschen? Also du hast jetzt ja auch gesagt, dass es schwierig ist mit so außerschulischen Sachen.

63 **T1** [00:18:46] Ja, ja, klar. Also tatsächlich fänd ich es total toll, wenn es so ein Angebot gäbe mit äh, ja, Spanischkursen für Kinder, ähm, wo ich meine Kinder hinschicken könnte, weil also tatsächlich, dass ich ihnen das Spanische vermittel, das wird wahrscheinlich nicht passieren. Das hab ich abgeschrieben. Aber Spanischkurse, die naja, also in Großstädten wirst du das finden, auch Heidelberg wahrscheinlich. Aber jetzt, in kleineren Städten wie Speyer habe ich bis jetzt nichts gefunden. Und das ist halt bisschen schade. Es wäre natürlich auch super, wenn es mehr Schulen gäbe, die Spanisch einfach ab der fünften Klasse oder dann ab der siebten Klasse als Fremdsprache anbieten. Es ist ja, gibt es ja schon häufig, aber bei weitem nicht überall. Das ist, äh, wäre natürlich eine andere Möglichkeit.

64 **CB** [00:19:40] Na klar. Okay, verstehe. Und habt ihr, du hast jetzt ja vorhin gesagt, dass er einen Freund hat, der eben in diesen Unterricht geht, oder?

65 **T1** [00:19:50] Genau, richtig.

66 **CB** [00:19:50] Wie ist es da so? Habt ihr sonst noch Kontakt zu anderen Familien, die auch Spanisch sprechen?

67 **T1** [00:19:56] Eher durch Zufall. Nicht, also nicht weil ich gezielt irgendwie Kontakt gesucht hab, sondern mir ist einfach nur aufgefallen, dadurch, dass ich das erfahren habe in der Schule, dass es diesen Unterricht gibt, dass eben in dem Umfeld der Eltern, mit denen ich auch zu tun habe, in der Schule jetzt, dass es da zwei gibt, die eben auch so ein zweisprachiger Haushalt sind und deren Kinder eben auch zu dem Unterricht gehen. Also einmal der Sohn, also der Klassenkamerad von meinem Sohn. Und dann eben noch eine andere Familie, da ist die Tochter in der zweiten Klasse. Die wohnen halt auch alle hier und natürlich entsprechend in der Umgebung. Und die kenne ich jetzt zufällig.

68 **CB** [00:20:37] Ja, okay. Ja, schön. Also, ich muss sagen, du hast mir super viel erzählt. Ich finde es total interessant und ich kann da auch ganz, ganz viel nachvollziehen. Also es ist wahnsinnig wichtig, dass wir eben auch die Perspektive haben, warum man, warum es eben schwerfällt, dann die Sprache irgendwie weiterzugeben. Also da bin ich dir total dankbar, dass du da auch so offen und ehrlich den Einblick gegeben hast. Gibt es sonst

noch irgendwas, was du, was du vielleicht noch erzählen möchtest, was ich jetzt vielleicht nicht gefragt habe? Oder hast du irgendeine Frage vielleicht?

-
- 69 **T1** [00:21:11] Ja, also mich interessiert es jetzt einfach, wie du deine Studie auswertest und wie du das so machst oder wie wie du zu deinen Forschungsergebnissen kommst?
-
- 70 **CB** [00:21:19] Ja und ja, na klar. Also, ich habe ja die Umfrage gemacht Anfang des Jahres. Und da haben tatsächlich auch insgesamt über 400 Familien teilgenommen. Also das war, das war eine total schöne Rückmeldung, weil da eben auch ganz viel Interesse da ist, eben auch nicht nur von Familien, die das eben, die auch wirklich Spanisch sprechen, sondern es ist natürlich auch total schwierig, Familien zu finden, die eben nicht mehr viel Spanisch sprechen. Insofern ist es, wirklich, bin ich dir total dankbar, dass du da auch teilgenommen hast. Ja, das haben wir in den Ergebnissen einfach gesehen, dass es wirklich relativ wenige sind, die da dann eben auch teilnehmen, weil sie natürlich gar nicht so in der in der Gemeinschaft drin sind, viele Informationen gar nicht zu den Familien tatsächlich kommen, weil wenn man natürlich jetzt in so einer Gruppe ist von, ich weiß nicht, spanischsprachigen Müttern oder irgendwie ein Spiel Treff, kriegt man solche Infos natürlich eher, als wenn man da gar nicht drin ist. Genau. Und dann konnten wir tatsächlich auch mit 300 Familien insgesamt arbeiten, deren Information wir dann auswerten konnten. Und genau da haben wir uns jetzt eben noch mal einfach Familien ausgewählt, die eben besonders interessante Merkmale hatten. Und da will ich jetzt eben noch ein paar Interviews und einfach das auch noch mal ein bisschen genauer kennenzulernen, weil natürlich, in der Umfrage ist es natürlich dann schriftlich, weil halt irgendwie nicht den persönlichen Kontakt und genau deswegen finde ich das immer eine schöne Möglichkeit, wenn man dann einfach noch wichtig auch in Kontakt kommen kann. Und dass du dann zum Beispiel auch siehst, was wir eigentlich genau machen und wer wir sind und was da dahintersteckt.
-
- 71 **T1** [00:22:44] Genau.
-
- 72 **CB** [00:22:45] Ja, und die Interviews werde ich dann jetzt auswerten und dann eben noch mit den Ergebnissen von der Umfrage in dem Fall gleichsetzen. Und dann, ja hoffe ich, kann ich sie da auch ganz bald irgendwie Rückmeldung geben. Oder du kannst dann lesen das, was wir da tatsächlich herausgefunden haben. Also perfekt, Ja, schön, super. Dann möchte ich dich gar nicht länger aufhalten und du kannst jetzt endlich in deinen Feierabend bei der Hitze jetzt. Genau. Ja, perfekt. Super.
-
- 73 **T1** [00:23:14] Okay. Ja, dann freue ich mich, wenn ich dir alles beantworten konnte.
-
- 74 **CB** [00:23:17] Ja, vielen Dank. Genau. Eine letzte Frage noch. Dein Vater hat ja auch an der Umfrage teilgenommen. Weißt du, ob er auch noch, weil, ich hatte keine Kontaktdaten von ihm.
-
- 75 **T1** [00:23:27] Genau. Ich habe ihn gefragt. Der war aber jetzt gerade im Urlaub. Deswegen, ich hab ihm zwar geschrieben, aber der hat jetzt so viel anderes Zeug um die Ohren. Ich frag ihn gerne auch noch mal, wenn er wieder im Alltag angekommen ist.
-
- 76 **CB** [00:23:41] Prima. Das wäre schön. Da würde ich mich freuen.
-
- 77 **T1** [00:23:44] Es kann sein, dass er dann vielleicht nicht gerne daran teilnimmt, weil der hat inzwischen Hörgeräte. Und hört ganz schlecht und wenn er telefonieren muss, da ist er dann immer so ein bisschen...
-

- 78 **CB** [00:23:56] Ja, na klar, na klar, das kann ich verstehen. Na klar. Es gibt natürlich auch die Möglichkeit, wenn er sich damit wohler fühlt, dass ich, er wohnt ja auch nicht weit weg, gerade [Name des Wohnortes] ist ja auch nur einen Katzensprung entfernt. Also da kann ich natürlich auch vorbeikommen, wenn das für ihn angenehmer ist. Aber wenn er nicht teilnehmen möchte, ist das natürlich auch völlig okay.
-
- 79 **T1** [00:24:13] Ich werde noch mal fragen.
-
- 80 **CB** [00:24:15] Prima, wunderbar, perfekt. Gut, dann danke dir für deine Zeit.
-
- 81 **T1** [00:24:20] Bitte, bitte. Und ich wünsch dir noch einen schönen Abend.
-
- 82 **CB** [00:24:21] Danke. Ebenso, machs gut.

Interview 2

1 Interview 2

Datum der Aufnahme: 11.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:32:51

-
- 2 **T2** [00:00:14] Ah ja, jetzt.
-
- 3 **CB** [00:01:01] Hallo, [Name der Teilnehmerin]. Super, dass das klappt. Hörst du mich gut?
-
- 4 **Speaker 3** [00:01:07] Ja, ich hör dich gut. Einfach auf dem Sofa lassen. [Name des Kindes]. So. Ich hoffe, es klappt.
-
- 5 **CB** [00:01:17] Bestimmt, super. Ja, Vielen Dank nochmal für deine Zeit. Ich freue mich jetzt sehr, dass das geklappt hat. Genau. Ja. Wir brauchen ungefähr eine halbe Stunde. Vielleicht ein bisschen weniger sogar. Du bist ja wahrscheinlich auch mit den mit den Kindern beschäftigt.
-
- 6 **Speaker 3** [00:01:30] Ja, ich hab gedacht, es wäre gerade eine super Zeit, aber nee, warte mal, Sekunde, ich muss ganz kurz. So, jetzt.
-
- 7 **CB** [00:01:42] Perfekt. Genau. Super, ähm, vorab vielleicht, ich hatte dir ja noch zwei Dokumente geschickt. Die bräuchte ich dann noch unterschrieben. Alles gut. Das kann man auch im Nachhinein machen. Das ist überhaupt gar kein Thema.
-
- 8 **T2** [00:01:54] Total vergessen.
-
- 9 **CB** [00:01:55] Alles gut. Gar kein Problem. Ich wollte nur sichergehen. Ich nehme diese Aufnahme jetzt auf. Also, unser Gespräch. Ist das in Ordnung?
-
- 10 **T2** [00:02:01] Ja.
-
- 11 **CB** [00:02:01] Okay. Super. Du kannst in dem Dokument noch angeben, inwiefern du anonymisiert dargestellt werden möchtest. Ich gebe natürlich von dem Video gar nichts an die Öffentlichkeit. Das ist einfach nur, damit wir uns sehen können, damit es einfach eine angenehme Unterhaltung ist. Ähm, ja, genau. Es gibt auch kein richtig oder falsch. Hast du vorab noch irgendwie Fragen?
-
- 12 **T2** [00:02:25] Nee.
-
- 13 **CB** [00:02:25] Okay. Super. Genau. Also, dann gebe ich dir vielleicht aber noch mal ganz grob Background zu unserer Studie. Also, wir möchten schauen, was in spanischsprachigen Familien in Deutschland passiert, wie mit der Sprache umgegangen wird. Genau. Und da hattest du ja auch schon an unserer Umfrage teilgenommen, hat uns auch sehr viel gebracht. Also da sind wir auch total dankbar, dass da so viele Familien teilgenommen haben, weil das natürlich am Ende besonders interessant ist, wenn die Familien ihre eigene Perspektive erzählen. Genau, und da wollte ich dich jetzt einfach mal fragen. Ich habe ja gesehen, dass du schon, du bist ja in Spanien geboren, aber jetzt ja schon über 20 Jahre in Deutschland. Vielleicht kannst du einfach ein bisschen erzählen,
-

wie du nach Deutschland gekommen bist, wie die Anfangszeit war, unter welchen Umständen?

-
- 14 **T2** [00:03:08] Ähm, ja. Also ich bin, ähm, ich habe, also ich habe ja Medizin studiert, ich komme aus Teneriffa und meine Mutter kommt aus Norwegen. Das heißt, ich bin auch in einem zweisprachigen Haushalt aufgewachsen und da war es, also das Studium in Spanien war das so ein bisschen schwierig, sodass ich eigentlich, ich wollte immer Frauenärztin werden und wenn ich das in Spanien gemacht hätte, hätte ich eine bestimmte Prüfung machen müssen, die ziemlich aufregend oder schwierig gewesen bzw. das System ist ein bisschen schwierig. Es ist so, dass alle machen die selbe Prüfung und der erste wählt letztendlich sein Fach und wo er das macht und das war für mich zu riskant, weil ich dachte, in Teneriffa sind nur so und so viele Plätze für diese Frauenarztausbildung und ich wollte jetzt nicht Kinderärztin werden oder wie auch immer. Und deswegen war für mich relativ schnell klar, das mache ich nicht mit, das ist mir zu riskant und bin deswegen, ich war schon in Norwegen ein Jahr, weil durch die Sprache war relativ einfach und da war das System auch letztendlich so wie in Deutschland, dass man sich für eine Facharztausbildung bewerben und dann kriegt man das oder nicht. Und deswegen war für mich so ein bisschen die Entscheidung, ich gehe nach Norwegen und mache ich da meine Facharztausbildung natürlich weiter. Und dann habe ich aber zwischendurch ein Stopp in Deutschland gemacht mit ein paar Freundinnen, die wollten auch irgendwie Deutsch lernen. Und ich fand immer auch Deutsch eine interessante Sprache. Und ich habe immer gedacht, entweder lebt man hier oder kriegt das wahrscheinlich nicht so einfach gelernt. Und ja, und dann habe ich gedacht, ein Jahr mache ich das und fertig und danach gehe ich nach Norwegen und dann habe ich aber meinen Mann kennengelernt, im Studium oder hier in diesem Jahr. Wir haben uns in Bonn kennengelernt und ja, dann hatte mein Schicksal eine andere Richtung und ich bin hier in Deutschland gelandet. Und ja, hier bin ich noch, das ist jetzt 24 Jahre her.
-
- 15 **CB** [00:05:20] Ah wow, toll, das ist ja mittlerweile auch echt lang. Und warst du dann aber auch in Norwegen?
-
- 16 **T2** [00:05:28] In Norwegen habe ich ein Jahr Erasmus gemacht. Das habe ich gemacht, um mich da so ein bisschen heranzutasten. Und wie gesagt, dadurch, dass ich da Familie habe und die Sprache konnte und ähm, hätte sich auch angeboten. Ich hatte auch, ich sag mal so, die Staatsangehörigkeit hatte ich damals sogar auch noch und ich hatte so eine Steuernummer und das habe ich, einfach mal, hab ich immer noch, damit man in Norwegen arbeiten kann. Deswegen hatte ich alles so ein bisschen vorbereitet. Wäre auch relativ einfach für mich gewesen, deswegen war es so meine Option. Aber wie gesagt, dann hat sich das mit der Liebe so ein bisschen geändert.
-
- 17 **CB** [00:06:08] Ja, spannend. Das ist ja eigentlich eine echt schöne Wendung, und jetzt bist du dann so lange schon in Deutschland. Das heißt, du bist ja auch relativ früh dann aus Spanien weggegangen oder so mit Anfang 20 wahrscheinlich?
-
- 18 **T2** [00:06:17] Ja, genau, mit 23 war das, glaube ich, ja.
-
- 19 **CB** [00:06:21] Okay. Und ähm, das heißt Norwegisch, das hat es ja auch in der Umfrage angegeben, dass das auch deine andere Muttersprache ist, sozusagen?
-
- 20 **T2** [00:06:32] Genau deswegen. Ich erlebe gerade so ein bisschen das, was meine Mutter damals erlebt hatte, ein bisschen anders, weil es natürlich, heutzutage, erstmal ist Spanisch natürlich ein bisschen internationaler als norwegisch. Als sie nach Norwegen, äh, nach Teneriffa kam, das ist jetzt, äh, wie gesagt, Ende der 70er Jahre, in meinem Dorf war
-

meine Mutter natürlich die einzige. Das heißt, die Kontakte, die man heute hier hat mit Spanisch, sind natürlich nicht zu vergleichen mit das, was meine Mutter erlebt hat. Aber ich kann auf jeden Fall sehr gut nachvollziehen, was sie alles mitgemacht hat und erlebt hat.

-
- 21 **CB** [00:07:10] Spannend, okay. Und dann hast du ja auch ein Kind, oder?
-
- 22 **T2** [00:07:14] Drei.
-
- 23 **CB** [00:07:15] Drei sogar, drei. Wow, okay.
-
- 24 **T2** [00:07:20] Und ähm, ja, ich weiß nicht, soll ich erzählen?
-
- 25 **CB** [00:07:24] Gerne, gerne.
-
- 26 **CB** [00:07:26] Meine, also meine Kinder sind... Der Älteste wird jetzt im August 16, 13 und 10. Und ähm, ja, also es ist so, dass sicherlich der Älteste das bessere Spanisch kann, weil ich natürlich da schon deutlich am Anfang mehr Zeit hatte und da war ich alleine mit ihm. Und dann war es natürlich alles auf Spanisch und ähm und er hat letztendlich diesen Luxus drei Jahre erlebt und wir hatten das Glück, ich habe erst mal in [Name der Stadt] gelebt, dann in Hannover und in beiden Städten gibt es oder gab es oder gibt es so Spanisch Unterricht. Also damals, wo die klein waren, gab es so, so, das war von der Kirche glaube ich organisiert und dann war es schon so wie eine Krabbelgruppe für spanische Kinder. Ja und, ähm, und dann kam meine Tochter, da war es auch noch, aber klar, dann haben wir angefangen, irgendwann miteinander zu sprechen, ich weiß nicht, wie alt waren die da vielleicht anderthalb, oder? Keine Ahnung, wann die anfangen zu sprechen, aber auf jeden Fall, dann haben wir natürlich miteinander eher Deutsch gesprochen. Da war eine witzige Geschichte, oder was heißt, eine Anekdote. Ich war, als wir nach Hannover gezogen sind, da war ich schwanger und die mittlere war, wie alt war sie? Zweieinhalb, glaube ich, und dann musste ich wegen wegen Job oder bzw weil wir hier keine Kita hatten in Hannover waren wir, ich glaube zwei Monate, auf Teneriffa, weil ich da Homeoffice machen konnte. Und als wir zurückkamen, konnte meine Tochter zum Beispiel kein Deutsch mehr, dann hat sie nur noch in Spanisch gesprochen, weil sie natürlich noch so klein war, dass sie noch nicht super deutsch konnte. Und nach zwei Monate Spanien hat sie natürlich nur noch Spanisch gesprochen und dann war es in der Kita schon witzig, weil ich musste so ein paar Worte übersetzen, was für die Erzieherinnen hilfreich ist. Und das hat sich aber wieder relativ schnell dann hat sie wieder nur Deutsch gesprochen und ist so richtig hin und her immer, ja und ähm, und dann kam der dritte, der ist mittlerweile wie gesagt zehn und bei dem war es immer am schwierigsten, weil wir einfach mit den Geschwistern, also mit meinem Mann spreche ich auch Deutsch und dann wurde eigentlich nur deutsch gesprochen. Und ähm, ja, wir machen weiterhin immer Spanischunterricht und ich versuche, ich bemühe mich, immer Spanisch zu sprechen, aber mittlerweile ist es für mich fast anstrengender als Deutsch. Und dann kommt es drauf an, wie mein Tag ist, wie gut drauf ich bin, ob ich in Urlaub bin oder nicht oder....
-
- 27 **CB** [00:10:14] Na klar.
-
- 28 **T2** [00:10:15] ob ich mehr oder weniger... Und wie gesagt, er ist der schlechteste, ist einfach so, der versteht vieles und der kann sich kommunizieren mit meiner Familie. Aber das Niveau ist sicherlich anders als von meinen Ältesten.
-
- 29 **CB** [00:10:28] Ja, na klar, das verstehe ich. Und dein Mann ist ja auch deutsch, oder? Oder er spricht hauptsächlich Deutsch.
-

- 30 **T2** [00:10:33] Der kann zwar sehr viel verstehen und der kann so kleine Unterhaltungen führen, ähm, der hat viele Jahre Latein gelernt. Das heißt, er hat so ein bisschen Verständnis, aber das... also er kann jetzt keine schwierige Unterhaltung und... und er würde jetzt von sich aus jetzt nicht mit mir auf Spanisch sprechen. Deswegen ist natürlich die Sprache zu Hause Deutsch.
-
- 31 **CB** [00:11:02] Ja, okay, na klar. Und mit den Kindern spricht er dann wahrscheinlich auch gar kein Spanisch, oder? Weil das übernimmst du?
-
- 32 **T2** [00:11:08] Genau. Also mein Mann spricht natürlich nur Deutsch mit den Kindern.
-
- 33 **CB** [00:11:12] Okay, verstehe. Und die Kinder untereinander sprechen auch eher Deutsch, hast du gesagt.
-
- 34 **T2** [00:11:14] Deutsch.
-
- 35 **CB** [00:11:16] Klar, weil sie dann auch alle in Deutschland aufgewachsen sind und viele deutschsprachige Freunde haben. Okay, spannend. Und habt ihr auch noch Kontakt zu deinen Eltern oder zu deiner Mutter?
-
- 36 **T2** [00:11:26] Genau, zu meiner Mutter. Meine Mutter ist regelmäßig hier und die sind auch mittlerweile jetzt nicht so häufig auf Teneriffa, aber einmal im Jahr auf jeden Fall, weil es natürlich mit drei Kindern nicht so ganz günstig ist.
-
- 37 **CB** [00:11:38] Ja klar.
-
- 38 **T2** [00:11:40] Aber wir haben schon viele Mütter heutzutage Wie gesagt, das ist anders als damals mit meiner Mutter. Es gibt WhatsApp, es gibt Videokonferenzen, es gibt schon viel, viel Kontakt zu der spanischen Familie. Und jetzt kommen im August alle irgendwie in unterschiedlichen Etappen. Also da wird schon Spanisch gesprochen.
-
- 39 **CB** [00:12:04] Okay, spannend. Wenn dann so die ganze Familie da ist, sprechen dann deine Kinder zum Beispiel auch Spanisch mit deiner Familie?
-
- 40 **CB** [00:12:11] Ja, ja, also genau. [Name des Kindes] und [Name des Kindes] sowieso, das sind die Ältesten und [Name des Kindes] bemüht sich, manchmal versteht er nicht, dann fragt er nach und macht so ein bisschen eine Mischung. Aber der Vorteil ist, meine, oder was heißt Vorteil, manchmal ist es auch ein Nachteil, meine Mutter kann natürlich auch Deutsch. Und dadurch fällt sie auch in den Fehler, was sie vielleicht, oder was heißt Fehler oder die Schwäche, was sie mit mir hatte und was ich vielleicht mit den Kindern auch habe, dass sie auch häufig selber Deutsch spricht, weil es ist manchmal einfacher als das zu wiederholen, damit die das verstehen. Und, ähm, aber wenn meine Schwestern, die können natürlich kein Deutsch, dann wird natürlich nur Spanisch gesprochen.
-
- 41 **CB** [00:12:57] Ja, spannend, spannend. Und das ist ja auch gesagt, es ist ganz oft einfach einfacher, dann Deutsch zu sprechen. Merkst du da oft, dass es bestimmte Situationen gibt, in denen du dann doch Spanisch mit deinen Kindern sprichst? Siehst du da irgendwie so selbst bestimmte Situationen, die sich immer wieder wiederholen, zum Beispiel wenn ihr streitet oder ..?
-
- 42 **CB** [00:13:14] Das habe ich häufig gehört beim Streit. Bei mir ist es umgekehrt, ich streite viel lieber auf Deutsch. Und ich habe versucht, immer die lieben Momente eher auf Spanisch... Dass die Kinder nicht die Sprache mit der bösen Mama verbinden. Und ich fand Deutsch immer viel cooler zum Streiten.
-

- 43 **CB** [00:13:34] Okay, okay, gut. Und Deutsch war für deine Kinder dann wahrscheinlich nie ein Problem, oder, wenn sie in Deutschland geboren sind?
-
- 44 **CB** [00:13:42] Ja, ein Problem nicht. Aber ich sehe schon, ich weiß nicht, ob das damit zu tun hat, also gerade bei meiner Tochter und meinem Kleinen, ähm, ich muss sagen, alle drei sind gut in der Schule, also so einen Durchschnitt von 1 Komma bis 2,1. Also wirklich, ich kann nicht meckern, aber tatsächlich die, die wie gesagt [Name des Kindes] und [Name des Kindes], der Kleinste, haben in Deutsch eher die Probleme. Also alle, und da hab ich häufig mit der, nee, und dann kam natürlich Corona dazu, das hat natürlich nicht geholfen, ähm, und gerade meine Tochter Grammatik habe ich häufig Gespräche mit der Deutschlehrerin, weil sie sagt ja, mündlich kriegt sie immer eine eins, aber schriftlich ist schwierig. Und das wird natürlich immer, die ist jetzt, die geht jetzt in die Neunte, und es wird, je höher du gehst natürlich, desto wichtiger ist es, dass du die Grammatik beherrschst, schon ein Thema bei uns. Aber ob das an der Sprache liegt oder... Ich war auch ehrlich gesagt nie gut in Grammatik, in Spanisch Grammatik, und vielleicht liegt es irgendwie an anderen Sachen. Keine Ahnung. Er hat er andere Fächer lieber. Aber wie gesagt, da weiß ich nicht, ob das an der Sprache liegt.
-
- 45 **CB** [00:14:59] Ja, ja, klar, das kann ja ganz viele verschiedene Gründe haben.
-
- 46 **T2** [00:15:03] Genau, ja.
-
- 47 **CB** [00:15:04] Und wie ist es denn mit Spanisch in der Schule zum Beispiel? Ich glaube, du hattest ja auch in der Umfrage angegeben, dass ihr auch hin und wieder an Kursen teilnehmt oder so, oder sogar auch in der Schule Spanisch gelernt wird, oder?
-
- 48 **T2** [00:15:13] Genau, die haben... Also die Großen haben in der Schule zum Glück Spanisch gekriegt. Und dann gab es natürlich, die haben immer eine eins und das läuft natürlich fließend und dann haben die immer nachmittags alle ihren Nachmittagsunterricht. Da gibt es hier in Hannover, das heißt ALCE, das ist schon eine ganz tolle Sache von der spanischen Regierung, das heißt, die kriegen den spanischen Sprachtitel und da wird alle zwei Jahre eine große Tribunal, äh, Examen gemacht und dann, die können bis zu C2, glaube ich, erreichen und das ist alles von der spanischen Regierung, kostet nichts und das machen die Großen und der Kleine fängt jetzt im August damit an.
-
- 49 **CB** [00:16:02] Ah, also alle drei dann?
-
- 50 **T2** [00:16:04] Alle drei. Genau, das ist immer nachmittags, das sind anderthalb Stunden und dann müssen sie eine Online Prüfung machen oder online, so einen Test oder ne ach, das ist kein Test, das sind so Hausaufgaben.
-
- 51 **CB** [00:16:17] Ach, cool, und das ist dann einmal die Woche?
-
- 52 **T2** [00:16:18] Genau, ja.
-
- 53 **CB** [00:16:20] Und wie finden das deine Kinder, macht es ihnen Spaß?
-
- 54 **T2** [00:16:24] Spaß nein. Also es ist eher so eine Verpflichtung. Ich habe immer gesagt, das ist mir wichtig und das müssen sie machen. Es ist leider so, ich sag mal so, ich bin sehr froh, dass es dieses Angebot gibt, aber es ist natürlich nicht perfekt. Also die Lehrer wechseln leider sehr häufig und dann hast du natürlich manchmal tolle Lehrer, manchmal aber nicht so tolle Lehrer. Mein Sohn ist eher, also der Älteste, ist eher so der Liebe, der macht alles mit, der meckert nicht, der macht das einfach und sagt nicht viel. Meine
-

Tochter hatte teilweise so, wo sie pausiert hat, weil sie einfach keine Lust hatte oder die Lehrerin ganz blöd fand oder den Lehrer ganz blöd fand. Also es ist schon ein Kampf, die da hinzukriegen. Also es ist keine, ich sag mal so, wie die Sportaktivität oder, ähm, ja, also es ist schon so, die sehen das schon als Pflicht. Teilweise gibt es so ein bisschen, wo mein Große sagz, ja ist es überhaupt notwendig, wir haben eh die spanische Staatsangehörigkeit, braucht man überhaupt diesen Titel, Und ich sag immer ja, man weiß es halt nicht und besser haben als nicht haben. Und das läuft jetzt so ein bisschen nebenbei. Für ihn kostet es außer Nerven nicht viel. Und dann sag ich immer, komm mach das, zieh das durch, vielleicht mit 30 bist du froh, dass du diesen Zettel hast.

55 **CB** [00:17:46] Na klar, na klar. Und das war ja dann wahrscheinlich auch so deine Idee, sie für den Unterricht anzumelden, oder ? Was war da dein Hintergedanke oder was erhoffst du dir vor allem für deine Kinder?

56 **T2** [00:17:57] Ähm, ich weiß es nicht, also wie gesagt, ich, ähm, ich sehe, wie wichtig die Sprache für mich oder was für eine Rolle gespielt hat und und wie viele Türen ich öffnen konnte und dann habe ich gedacht, ich nutze alles, was möglich ist, weil ich sehe auch, wo meine Grenzen sind. Und ich sehe, dass, wenn ich das alleine machen würde, würde vielleicht ein bisschen weniger rüberkommen und und so bleibt es mindestens immer ein Thema, weil ich glaube, sonst würden wir vielleicht nur Deutsch sprechen und dann vergesse ich das. Man kann natürlich, klar, man trifft immer Familie und so was, aber ich glaube, da würde so ein bisschen in der Hinter, so, äh...

57 **CB** [00:18:46] In den Hintergrund rücken.

58 **T2** [00:18:49] Genau. Und so habe ich den Eindruck, es bleibt immer ein Thema und wir bleiben dran. Und wie gesagt, ob die mit 20/30 sich freuen und sagen das war gut, dass wir das gemacht haben oder ob sie sagen, hätten wir nicht gebraucht, wird sich zeigen. Das weiß ich nicht. Aber ich habe gedacht, es kostet nichts. Es ist ein tolles Angebot. Ich probiere es einfach.

59 **CB** [00:19:10] Ja, na klar, na klar. Und du hattest jetzt ja auch vorher auch gesagt, dass ihr auch in der Krabbelgruppe wart zum Beispiel als Kinder. Und du meintest jetzt ja auch gerade, du kommst selbst auch an deine Grenzen. Was, ähm, gibt es da irgendwie noch andere Möglichkeiten, wo du gesagt hättest, das hättest du vielleicht gebraucht, auch als die Kinder jünger waren. Irgendwie was anderes als vielleicht so ein Unterricht, den die Kinder dann doch auch noch mal so als Pflicht empfinden. Gibt es da irgendwas, was du dir gewünscht hättest?

60 **T2** [00:19:37] Nein. Also wünschen, klar, ähm, da habe ich zum Beispiel... Mein großer, ein sehr guter Freund, obwohl die gerade sicher ein bisschen andere Wege nehmen, aber der hat eigentlich seit der ersten Klasse, war seine bester Freund ein Spanier, der kam in der ersten Klasse, konnte er kein Deutsch, da hat mein Sohn ihm immer geholfen und übersetzt. Und der, der hat eine englische Mama und einen spanischen Vater und wohnen jetzt seit zehn Jahren in Hannover. Und das war natürlich gerade am Anfang für meinen Großen super, weil die haben natürlich diesen ganzen Unterricht zusammen gemacht, die haben natürlich trotzdem zusammen Deutsch gesprochen, aber er war häufig bei denen zuhause und man hat da eine ganz andere Beziehung und das war bei meinen, bei den anderen beiden nicht der Fall. Also ich glaube, Freunde würden helfen. Ich habe zwar diese spanische Freundin hier, aber das hat einfach mit der Sympathie nicht gepasst mit den Kindern, das kannst du nicht zwingen. Und, ähm, und deswegen da, aber das, wie gesagt, das... Das ist einfach was, was du nicht anders machen kannst, weil entweder

finden sie sich sympathisch oder nicht. Und das war jetzt bei meinen zwei Kleinen nicht der Fall. Die haben trotz meiner Bemühungen mit der spanischen Frau mit ihren Kindern Kontakt zu haben, war für meine Tochter, da war eine in ihrem Alter, aber die, die fand die am Ende ganz doof und die trifft sie immer noch leider in diesen spanischen Kursen, aber die findet die nicht sympathisch und dann kann man nichts machen.

61 **CB** [00:21:16] Na klar, da muss die Chemie auch einfach stimmen.

62 **T2** [00:21:18] Genau. Und das hätte natürlich geholfen, wenn es, wenn sie sich gut verstanden hätten oder bei meinem Sohn, meinem Kleinen. Aber sonst muss ich sagen, die Angebote sind da und wenn man die nutzt, ist es schon super.

63 **CB** [00:21:32] Okay, ja, super spannend, spannend und du hattest jetzt ja vorhin auch gesagt, dass vor allem dein ältester Sohn auch sehr gut kommunizieren kann auch mit seinen Großeltern zum Beispiel auch mit dir. Ja, wie ist es bei deinen anderen Kindern? Siehst du da irgendwo deutliche Stärken? Also Schreiben und so ist ja wahrscheinlich, wird ja dann im Unterricht, vermute ich mal, durch die ALCE auch irgendwie gestärkt, oder?

64 **T2** [00:21:51] Genau. Also wie gesagt, ja, [Name des Kindes] ist der Beste, der Älteste und [Name des Kindes] kann schon Vieles und die, wenn sie in Spanien ist, die spricht hauptsächlich Spanisch und wenn sie was nicht versteht oder sich nicht äußern kann, dann fragt sie oder sagt sie das andersrum. Also die, die kann sich auch schon mittlerweile da gut verteidigen. Und der Kleine, der braucht schon Hilfe.

65 **CB** [00:22:21] Okay, und was ist dir da selbst persönlich dann am wichtigsten? Wenn du jetzt mit deinen Kindern dann übst oder sprichst, dass sie dich vor allem verstehen können, oder..?

66 **T2** [00:22:30] Nein, also mir ist er die, die... Mir geht es eher um, gut, also natürlich, dass sie sich mit ihren Cousinen und meinen Schwestern kommunizieren können. Das finde ich wichtig. Das sehe ich bei mir selber mit Norwegisch, dass es einfach nett ist. Auch wenn es wirklich eigentlich eine Sprache ist, die eigentlich kein Mensch braucht, finde ich schön, wenn ich da auch, alle zwei Jahre haben wir ein großes Familientreffen, und ich finde es schön natürlich, dass man kommunizieren kann. Auch wenn ich jetzt wahrscheinlich auch kein tiefes Gespräch führen könnte. Also meine Gespräche bleiben sicherlich auch auf der Smalltalk-Ebene, aber ähm, aber trotzdem finde ich das nett. Und das ist, was ich mir erhoffe, dass meine Kinder, wenn sie in Spanien sind, mit der Familie sich unterhalten können und dass sie vielleicht beruflich vielleicht Vorteile davon haben, je nachdem, was sie machen wollen. Vielleicht hilft es ihnen, Spanisch zu können.

67 **CB** [00:23:32] Ja, na klar, na klar. Gerade auch jetzt, wo du die beruflichen Vorteile angesprochen hast, wie ist es denn an der Schule? Habt ihr da irgendwie schon mal Rückmeldung bekommen, wie das ist, ich weiß nicht, wie das andere Eltern oder die Lehrkräfte finden, dass ihr auch Spanisch Zuhause spricht.

68 **T2** [00:23:47] Also viel Rückmeldung vom Gymnasium gibt es jetzt nicht. Auch vor der Grundschule ehrlich gesagt auch nicht, wenn ich so überlege, da gibts nicht wirklich was. Also ich glaube schon, dass ich den Eindruck habe, aber das ist wirklich nur ein Eindruck, das wurde mir jetzt nicht direkt gesagt, dass die schon froh sind, dass sie spanischsprechende Kinder in der Klasse haben, weil es gibt so ein bisschen mehr Input im Spanischunterricht, aber so direkt wurde es mir nicht kommuniziert.

- 69 **CB** [00:24:17] Ja, okay, okay, interessant. Cool. Und was denkst du denn? Wie ist es für deine Kinder, sie sind jetzt ja in Deutschland aufgewachsen. Was glaubst du, mit welcher Kultur der Sprache identifizieren sie sich eher, Deutsch oder Spanisch.
-
- 70 **T2** [00:24:32] Deutsch.
-
- 71 **CB** [00:24:33] Deutsch? Bei allen dreien?
-
- 72 **T2** [00:24:35] Ja.
-
- 73 **CB** [00:24:36] Okay, interessant. Gut.
-
- 74 **T2** [00:24:41] Ich bin auch nicht die typische, also ehrlicherweise nicht die typische Spanierin. Also gestern waren zwei Freundinnen von mir hier, bzw. die Eine ist Spanisch und die andere ist mit einem Spanier verheiratet, spricht aber perfekt Spanisch und kommt aber eigentlich aus Österreich, und dann merkst du, die sind schon deutlich mehr Spanischverbunden als ich. Also die, die die Spanierin, die schickt ihre Kinder, schickt den Mann mit den Kindern nach Spanien, dann ist der Mann da zwei Wochen, dann sind die beide zusammen hier zwei Wochen und dann fährt sie zwei Wochen. Das heißt, die Kinder sind wirklich sechs Wochen in Spanien und dafür opfert sie, dass sie mit dem Mann keinen Urlaub macht letztendlich, da würde ich nie auf die Idee kommen. Also wir machen dieses Jahr zum Beispiel Österreich-Bayern-Urlaub, weil, ich finde, ich möchte auch was anderes erleben und die Kinder auch. Und klar könnten wir sechs Wochen oder ich könnte die Kinder sechs Wochen nach Spanien schicken, aber da fehlt mir, also, oder da bin ich vielleicht nicht typisch Spanisch. Also ich finde, ich möchte auch andere Sachen sehen und das, vielleicht, da geht es natürlich an den Kindern weiter und ja, und das glaube ich, ist so ein bisschen, ähm, und dass ich jetzt vielleicht so eine Halbspanierin bin. Vielleicht kommt das auch so ein bisschen dazu, dass ich jetzt viele Sachen in Spanien toll finde und ich denke, ich sag immer meinem Mann, für die Rente werden wir dahin gehen. Aber ich habe ein tolles Leben in Deutschland und das möchte ich auch nicht missen. Und ich finde, jedes, vielleicht weil ich auch ein bisschen Norwegisch bin oder so alle drei Länder kenne, es gibt nichts Perfektes und man muss sich einfach nur das Schöne von alle drei nehmen. Und klar nervt mich der Winter hier, aber dann reicht es, wenn man in Urlaub fährt und dann ist es auch wieder gut. Und meine spanischen Freundinnen sind eher so, oh, Spanien ist das Beste, also ein bisschen... Das merkt man schon.
-
- 75 **CB** [00:26:46] Okay. Ja, okay, eine interessante Einstellung. Ein schöner Gedanke eigentlich, dass man sich so das Schönste aus den drei Ländern irgendwie mitnimmt. Und das ist ja auch toll zu sehen, dass du dann so gut angekommen bist in Deutschland irgendwie und auch deine Familie. Mmh, und dann würde mich auch interessieren, gibt es vielleicht abgesehen von der Sprache irgendwie noch was, wo du sagst, da kommt so der spanische Einfluss von dir in deiner Familie, also irgendwie Traditionen...
-
- 76 **T2** [00:27:11] Ja, also das glaube ich schon, dass die also ... ich habe zumindest den Eindruck, dass die schon sehr, ja, schon sehr fröhliche Kinder sind und sehr, sehr offen für alle Kulturen und sehr, ähm, ja, ich weiß nicht. Also ich sehe manchmal, wie soll ich das sagen, also ich will nicht böse klingen, aber die Deutsche sind in vieler Hinsicht sehr, ja, spießig ist das falsche Wort, aber es ist manchmal sehr Besserwisser und ein bisschen so, ähm, gekröpft, also so ein bisschen krampfhaft. Und, wie gesagt, nicht, es sind nicht alle. Ich möchte nicht generalisieren, ich bin sehr glücklich hier, ich habe sehr viele Freunde, aber ich habe schon den Eindruck, dass meine Kinder so ein bisschen diese spanische Leichtigkeit haben. Und dass, aber wie gesagt, ich bin auch auch nicht typisch

in dem Sinne Spanisch. Ich glaube, das ist bei anderen spanischen Familie vielleicht ein bisschen noch lauter ist als bei uns. Obwohl, mit drei Kindern ist es eh sehr laut.

77 **CB** [00:28:26] Na klar, na klar. Und deine Mutter lebt aber in Spanien, hast du gesagt, oder?

78 **T2** [00:28:30] Ja, ja,.

79 **CB** [00:28:30] Okay. Und gibst sie dann den Kindern irgendwie noch, ich weiß nicht, irgendwelche Bräuche mit oder so? Oder hast du vielleicht zum Beispiel auch, dass du spanische Rezepte noch kochst, zum Beispiel, die deine Kinder dann abgesehen von der Sprache da noch mitbekommen von dir?

80 **T2** [00:28:43] Ja, also ähm, es ist schon, ähm, ich sag mal so, wie gesagt, meine Mutter ist Norwegerin und die hat wiederum von meiner Oma damals Sachen gelernt. Aber klar, Tortilla gibt es bei uns regelmäßig und so bestimmte Gerichte gibt es bei uns regelmäßig. Und das weiß ich auch nicht, das sehe ich auch zum Beispiel als sehr spanische Tradition, das sehe ich bei den Deutschen ein bisschen anders, die Mahlzeiten sind bei uns sehr wichtig. Also meine Kinder kommen von der Schule und ich mache wirklich alles, dass wir alle zusammen um halb zwei am Tisch sind und alle vom Schultag erzählen. Das ist zum Beispiel in Deutschland eher so das Abendbrot oder, und dann wird meistens Brot gegessen. Das wurde bei mir, also, das kommt bei mir ganz selten am Tisch. Also Brot gibt es wenn überhaupt zum Frühstück, aber also da bin ich so ein bisschen spanisch. Also die mit den drei Mahlzeiten, also Frühstück, Mittag, Abendessen, also Abendessen vielleicht eher so Suppe oder was Leichtes, aber Brot wird bei mir selten und Mahlzeiten sind für mich total wichtig. Also wie gesagt, es mag auch ein bisschen generalisierend sein, aber das ist so, was ich von meinen deutschen Freunden hier so mitkriege, dass da viele arbeiten natürlich. Das ist natürlich ein Luxus, dass ich schaffe, um die Uhrzeit zuhause zu sein, weil viele haben so einen Beruf, dass man eher um 4 Uhr nach Hause kommt und dann wird natürlich Abend gegessen. Aber, ähm, das ist für meine Kinder auch mittlerweile total wichtig. Wenn die um die Mittagszeit ihre warme Mahlzeit nicht kriegen, dann sind die auch alle unruhig.

81 **CB** [00:30:31] Ja, spannend. Okay, super.

82 **T2** [00:30:35] Aber ansonsten haben wir natürlich auch viele, weil zum Beispiel bei uns wird diese... Weihnachten wird die drei heilige Könige gefeiert und das habe ich zum Beispiel nicht, weil bei mir zu Hause wurde auch Weihnachtsmann gefeiert, weil meine Mutter dann ihre norwegische Tradition mitgenommen hat. Das heißt, die habe ich zum Beispiel bei meinen Kindern auch nicht künstlich erzeugt, weil ich das auch nicht kannte. Und daher leben natürlich meine spanischen Freundinnen das ganz anders, weil die natürlich das hier weitergeben, oder... ja, das, das ist es hauptsächlich. Sonst wüsste ich jetzt nicht, welche Traditionen wir sonst haben, was es hier nicht gibt, weiß ich jetzt nicht.

83 **CB** [00:31:20] Ja, ja, na klar und zum Beispiel aber Filme oder so schauen deine Kinder auch auf Spanisch oder eher auf Deutsch?

84 **T2** [00:31:26] Ähm, also es gibt manchmal Filme, die die auf Spanisch gucken, aber das machen die fast, würde ich fast sagen, zum Lernen, weil die sehen, dass es wichtig ist, also die Großen. Der Kleine, manchmal, wenn er einen Film dreimal gesehen hat und der kennt das von oben bis unten, versuche ich, dass er das auf Spanisch guckt. Klappt manchmal, aber das ist jetzt eher weniger. Aber grundsätzlich würden die das auch oft auf Deutsch gucken.

- 85 **CB** [00:31:53] Aber bei deinen Großen dann eher so aus eigener Motivation raus?
-
- 86 **T2** [00:31:55] Genau. Oder Musik natürlich. Ja, sie hören sehr gerne spanische Musik und dann sind die natürlich froh, dass die das verstehen und mitsingen können.
-
- 87 **CB** [00:32:06] Ja, super spannend, schön, gut. Also ich glaube, ich hätte dann gar keine Fragen mehr. Ich fand es total interessant, was du alles erzählt hast. Also danke, dass du das alles so offen geteilt hast. Hast du irgendwie noch Fragen oder gibt es irgendwas, was zu erzählen möchtest, was ich dich jetzt vielleicht nicht gefragt hab?
-
- 88 **T2** [00:32:23] Ne, eigentlich habe ich, glaube ich, alles erzählt.
-
- 89 **CB** [00:32:27] Okay, perfekt.
-
- 90 **T2** [00:32:29] Dann gucke ich noch mal nach der Email, aber ich glaube, du hattest gesagt, ich muss das nicht drucken, oder?
-
- 91 **CB** [00:32:35] Also du kannst ausdrucken, du kannst es auch digital unterschreiben und du kannst es auch ausdrucken und mir einfach als Bild schicken, einfach per WhatsApp kannst du mir das schicken. Das ist ganz okay. Perfekt. Super, prima. Dann vielen Dank dir für deine Zeit.
-
- 92 **CB** [00:32:49] Ja, sehr gerne. Schönen Sommer.
-
- 93 **CB** [00:32:51] Dir auch, tschüss.

Interview 3

1 Interview 3

Datum der Aufnahme: 13.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:49:32

-
- 2 **CB** [00:00:01] Hallo!
-
- 3 **T3** [00:00:20] Hallo! Oh, bin ich jetzt falsch rum? Ich bin es, dann mach ich dich so.
-
- 4 **CB** [00:00:24] Perfekt, umso besser, wunderbar. Guten Morgen. Hörst du mich gut, siehst du mich gut?
-
- 5 **T3** [00:00:32] Ja, ich sehe dich gut und ich hör dich auch gut.
-
- 6 **CB** [00:00:33] Ja, ich dich auch. Toll, dass es geklappt hat. Ganz, ganz lieben Dank, dass du dir die Zeit genommen hast jetzt. Ich freue mich. Du hast mir ja auch schon die Formulare geschickt. Also einfach nur für dich als Info, mit dem Video passiert natürlich nichts. Es wird nicht veröffentlicht. Es ist einfach nur, damit wir uns besser sehen, damit es einfach eine angenehmere Unterhaltung ist. Genau. Und du hast ja auch angegeben, dass du einverstanden bist mit der Aufzeichnung, ähm, du hast nur nicht angegeben, inwiefern du anonymisiert dargestellt werden möchtest. Dein vollständiger Name wird natürlich sowieso nicht, ja, nicht bekanntgegeben.
-
- 7 **T3** [00:01:09] Das ist schon alles okay.
-
- 8 **CB** [00:01:10] Okay. Wunderbar. Genau. Und dann ist mir auch ganz wichtig zu sagen, es gibt kein richtig oder falsch. Also, ich möchte einfach ein bisschen hören, wie dein Hintergrund mit Spanisch ist, wie das auch in deiner Familie ist, mit deinem Kind oder deinen Kindern. Genau. Also, wenn du möchtest, kannst du mir einfach ein bisschen erzählen, wie das kommt, dass Spanisch deine Muttersprache ist, weil ich habe ja gesehen, dass du in Deutschland geboren bist. Genau.
-
- 9 **T3** [00:01:35] Ja. Also, ich kann dir mal erzählen. Also, 1971 sind meine Eltern gekommen nach Deutschland. Und ja, ich bin dann 1975 hier in Span, hier in Deutschland, geboren. Und wir haben halt bei uns in der Familie immer nur Spanisch gesprochen. Ich habe noch zwei Brüder, ich hab einen Bruder, der ist drei Jahre älter und einen, der ist sieben Jahre jünger als ich. Ja, wir sind halt noch aus der ersten Generation. Meine Mutter, die spricht kaum Deutsch. Die ist also jetzt 73 Jahre alt. Ich muss die also jetzt überall hinbringen, überall noch die Papiere ausfüllen und übersetzen. Ja, und ich für mich, wie gesagt, ich bin mit Spanisch aufgewachsen. Ich habe damit gar kein Problem. Ich hab auch den Akzent des Andalusischen, den hab ich übernommen. Ich spreche castellano, aber halt mit diesem andalusischem Akzent, der ist dann halt in der Familie drin gewesen. Na ja und so sieht es aus. Das ist halt der Hintergrund.
-
- 10 **CB** [00:02:34] Okay, spannend, würdest du dann für dich eher sagen, dass eher Deutsch oder eher Spanisch deine Muttersprache ist? Oder siehst du da gar keinen Unterschied für dich?
-

- 11 **T3** [00:02:43] Ja, da sind wir natürlich dann voll im Thema. Ähm, wenn ich mit meinen Eltern spreche, ist es Spanisch, natürlich. Ich sage meine Muttersprache, ist es auch so, dass ich, ähm, ich mache Soziale Arbeit und ich arbeite am liebsten mit spanischen Leuten zusammen, weil ich dann diesen Bezug hab zur spanischen Sprache. Das ist jetzt bisschen komisch, aber es ist halt einfach so, da geht mein Herz hin, weil das ist auch eigentlich sehr weit weg. Also wir Spanier. Wir haben ja nicht so viel, so viele Möglichkeiten hier in Deutschland Spanisch zu sprechen.
-
- 12 **CB** [00:03:14] Na klar.
-
- 13 **T3** [00:03:16] Also wir haben, wir haben zum Beispiel hier bei uns in Oberhausen, ich komme ja aus Oberhausen, da haben wir zum Beispiel einen spanischen Elternverein gehabt über lange, lange Zeit, und dieser spanische Elternverein, da wurde natürlich Spanisch gesprochen, da wurde sich versammelt. So und irgendwann mal so Anfang 2000, hat sich alles aufgelöst und die Leute haben sich, die haben geheiratet, die waren auf einmal weg. Und dann ging auch diese spanische Sprache weg. Und da ist natürlich jetzt ein ganz großer Pfeiler, der ist einfach weg. Deswegen, für mich ist das natürlich dann in dem Moment, wo ich jemanden spanisch sprechen höre, ist das natürlich, dass ich dann sofort hingehe. Allerdings muss ich auch sagen, in dem Moment, wo ich dann halt auch Deutsch sprechen kann, ist das für mich natürlich, das ist meine Umgangssprache. Aber das ist ja auch... Deutsch ist ja eigentlich eine sehr schöne Sprache und die ist ja auch sehr genau und deswegen spreche ich eigentlich auch sehr, sehr gerne Deutsch. Also das ist... Aber das andere hat was mit dem Herzen zu tun. Und wenn ich hier zu Hause bin, dann spreche ich fast nur Deutsch.
-
- 14 **CB** [00:04:20] Mhm, verstehe. Okay. Und das heißt, du hast mehrere Kinder, hast du jetzt gerade gesagt.
-
- 15 **T3** [00:04:26] Ich hab zwei Kinder. Das sind auch irgendwie zwei unterschiedliche Fälle, sag ich jetzt mal. Ja, meine Tochter zum Beispiel, meine Tochter ist zehn Jahre älter, also die ist 24 jetzt und mein Sohn, der ist 13, mit beiden Kindern war ich immer alleine, hab ich immer alleine gelebt, und bei meiner Tochter war es zum Beispiel so, dass die aufgewachsen ist noch mit meiner Mutter und mit meinem Vater. Mein Vater hatte einen Unfall gehabt, der war zu Hause und meine Mutter, die hat ihn halt gepflegt und dadurch war meine Tochter dann halt durch meine alleinerziehende Tätigkeit, sag ich jetzt mal, war sie natürlich dann halt viel da und hat viel Spanisch mit meiner Mutter gesprochen. Ich selber hab aber zu diesem Zeitpunkt, in diesem Zeitraum, in dem Moment, wenn ich nach Hause gekommen bin, immer auf Deutsch mit ihr gesprochen. Oder wenn ich mal irgendwie, wenn die Leute um mich herum waren, die halt deutsch waren, habe ich natürlich deutsch mit ihr gesprochen und dadurch haben wir in unserem Familienbund ganz wenig Spanisch gesprochen. Aber sie hat mit meiner Mutter viel Spanisch gesprochen und immer mit der Verwandtschaft, die dann da war. So und dadurch hat sie dann eigentlich das Spanische beibehalten. Also sie spricht jetzt nicht perfekt Spanisch, spricht das ganz gut, also solala. Und sie selber fühlt sich auch über die Sprache verbunden. Ja, und das ist ganz interessant, wie gesagt einfach meine Tochter. So, bei meinem Sohn habe ich versucht, es anders zu machen. Bei meinem Sohn ist es allerdings so, der ist nicht so häufig bei meiner Mutter. Der war dann häufiger bei den Großeltern väterlicherseits und hat natürlich dann viel Deutsch gesprochen.
-
- 16 **CB** [00:06:12] Weil dein damaliger Partner deutsch war, oder?
-

- 17 **T3** [00:06:17] Genau. So, die Ehepartner, das ist dann auch wieder ein anderes Thema. Aber das ist halt Tatsache, mit meinem Sohn war das dann so, dass ich den halt, ich hab den, ich schick den zur spanischen Schule, zum muttersprachlichen Unterricht. Bei der ersten konnte ich das halt nicht, weil ich da nicht die Möglichkeit hatte, sie hinzubringen. Bei ihm mache ich das allerdings. Ja, und er spricht Spanisch jetzt über die spanische Schule, über die deutsche Schule, da hat er sich auch nochmal für Spanisch schon angemeldet, und er versteht viel und er kann auch sprechen. Aber er traut sich nicht.
-
- 18 **CB** [00:06:48] Okay.
-
- 19 **T3** [00:06:49] Also es gibt zwar, also was heißt, es ist einfach so die Bequemlichkeit, natürlich besser auf Deutsch zu sprechen als auf Spanisch. Aber ich merke halt bei beiden Kindern, beide können es, die eine hat es gelernt, richtig noch über die Umgangssprache und der andere hat es gelernt halt über das Lernen richtig. Und das ist, es ist aber auch ein Unterschied, man merkt das doch dann auch, also meine Tochter hat zum Beispiel auch noch unseren Akzent so ein bisschen dabei und dieses deutsche Akzent. Und bei meinem Sohn ist es halt so, dass es sehr, ja, formal, ist und er das über die Schule halt lernt. Ja, und so sieht es halt mit der Sprache innerhalb der Familie aus. Also wir könnten zum Beispiel nach Spanien fahren, ich glaube, mein Sohn, der bräuchte drei vier Monate, dann würde der wahrscheinlich in einem Wasserfall reden.
-
- 20 **CB** [00:07:38] Na klar, mhm.
-
- 21 **T3** [00:07:40] Genauso wie meine Tochter und joa. Aber das sind halt so Sachen, die kann ich ja gar nicht umsetzen.
-
- 22 **CB** [00:07:46] Ja, na klar. Spannend auf jeden Fall, dass es bei den beiden Kindern so unterschiedlich ist. Siehst du dann zum Beispiel auch bei deiner Tochter, wenn du sagst, sie hat viel gesprochen, hatte sie auch Spanischunterricht?
-
- 23 **T3** [00:08:00] Mmh, nee, sie nicht. Kein Spanischunterricht. Sie hatte wirklich nur der Fernseher, der immer lief, die Musik natürlich und ja und dann halt meine Mutter, Elena, kannst du das und das machen und alles auf Spanisch dann halt.
-
- 24 **CB** [00:08:14] Ja, verstehe.
-
- 25 **T3** [00:08:16] Allerdings hat sie auch häufig meiner Mutter auf Deutsch geantwortet okay, so und wenn sie halt antwortet, ist das sehr witzig, weil dann spricht sie wie eine ausländische Deutsche. "[Name des Kindes], du können mir geben einen Teller". Das ist dann halt, sie macht dann auch den Satzbau, den macht sie dann anders und dann versteht meine Mutter das auch.
-
- 26 **CB** [00:08:41] Okay, aber das macht sie dann absichtlich, um mit deiner Mutter zu kommunizieren, sozusagen?
-
- 27 **CB** [00:08:45] Ja.
-
- 28 **CB** [00:08:45] Ah, interessant. Okay.
-
- 29 **T3** [00:08:47] Das macht sie dann absichtlich oder und das macht sie dann absichtlich auf Deutsch, also auf Spanisch kriegt sie die Anweisung und auf Deutsch antwortet sie.
-

30	CB [00:08:54] Okay, und das funktioniert wahrscheinlich mittlerweile auch ganz automatisch, ohne dass sie darüber nachdenkt, einfach wenn sie weiß, sie spricht mit deiner Mutter, dann setzt sie das so um.
31	T3 [00:09:02] Ja, ja, dann setzt sie das so um. Also wie gesagt, die sprechen auch Spanisch miteinander, aber halt...
32	CB [00:09:06] Ja. Hin und wieder halt nach Situation.
33	T3 [00:09:09] Genau.
34	CB [00:09:09] Na klar. Okay, wie ist es denn zum Beispiel so mit Schreiben oder Lesen bei deiner Tochter, wenn du jetzt sagst, sie hat so viel mündlichen Input, siehst du da ein Unterschied bei den beiden Kindern? Weil dein Sohn hat ja den Unterricht. Also das ist ja schon unterschiedlich, oder?
35	T3 [00:09:23] Ja, also ich glaube, mein Sohn, der kann sich schriftlich besser ausdrücken als meine Tochter, auf jeden Fall.
36	CB [00:09:27] Okay.
37	T3 [00:09:28] Also sie sagte mir auch mal, dass sie halt so ein Problem damit hat, weil sie nicht genau weiß, wie schreibt man die Dinge. Es gibt ja dann immer diese diese Unterschiede mit, ich sage jetzt mal mit C und K.
38	CB [00:09:40] Ja, klar.
39	T3 [00:09:41] Das sind ja schon so Sachen und ich glaube, die weiß sie zum Teil auch gar nicht, muss ich jetzt auch dazu sagen. Aber ich glaube, mit der Schrift selber hat sie sich noch nicht so beschäftigt. Das ist auch nicht ihr Thema, weil es ist halt die Musik, die versteht sie ja. Und die Musik kann sie ja auch singen und den Text kann sie ja auch lesen. Aber das dann auch wirklich richtig zu erfassen, so mit den einzelnen Buchstaben und die einzelnen Kombinationen, das ist... Ich glaube, da müssen wir halt lernen. Und bei meinem Sohn, wie gesagt, das ist halt dann, ich sehe das ja anhand der Noten, oder ich sehe das ja, wenn der dann die Hausaufgaben macht und mal irgendwie einen Text schreiben muss. Ich sehe das, dass das halt, dass das bei ihm flüssiger ist.
40	CB [00:10:24] Okay.
41	[00:10:25] Ja oder auch, dass schon er schon den Satzbau schon ein bisschen anders versucht zu machen.
42	CB [00:10:33] Ja okay, das ist echt total interessant, was du erzählst. Und wie ist es aber zum Beispiel bei deinem Sohn? Du hast ja gesagt, er hat einmal halt so in der Schule Spanisch gelernt und dann auch noch außerhalb von der Schule. Was genau war das außerhalb von der Schule für ein Unterricht?
43	T3 [00:10:47] Das ist der, ähm, muttersprachliche Ergänzungsunterricht. Also dieser HSU-Unterricht.
44	CB [00:10:49] Aha, okay.
45	CB [00:10:49] Den, ähm, also, es ist ja so, dass ich zum Beispiel selber, also wir hatten ja in unserer Generation, wir hatten ja auch diesen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und wir waren ja wirklich große Klassen und haben uns, und das war auch so, so ein Treffpunkt dann auch für uns Spanier gewesen, ersmtal für die

Mütter, weil die Mütter konnten sich dann, sind dann Kaffeetrinken gegangen und wir haben natürlich als Kinder dann natürlich im Unterricht gegessen. So, und das war ja damals zweimal die Woche. Mittlerweile ist es so, dass es nur noch einmal die Woche ist. Die Lehrerin würde gerne zweimal nehmen. Das Problem ist allerdings nur, sie muss so viele unterschiedliche Altersklassen ab, ab, ableisten und das ist natürlich dann alles ein bisschen schwer. Mein Sohn, der geht halt wie gesagt einmal die Woche dahin, muss auch gucken, dass wir, wir müssen auch immer schauen, dass wir dann halt den Unterricht freischaufeln von der deutschen Schule. Und ja, dann macht er halt dann seinen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und das sind alles Leute, die Spanisch sprechen. Also es sind jetzt nicht nur Leute, die Spanier sind, sondern wir haben auch teilweise marokkanische Kinder dabei, die dann halt eine Zeit lang in Spanien aufgewachsen sind, die das als Muttersprachler mitgebracht haben, oder wir haben halt Kinder aus Kolumbien dabei oder aus anderen Ländern halt, überall, wo Spanisch gesprochen.

-
- 46 **CB** [00:12:16] Ja klar, na klar, das ist total schwierig, das kann ich mir vorstellen, bei so ganz vielen unterschiedlichen Niveaus, Altersklassen, Hintergründen ja irgendwie auch.
-
- 47 **T3** [00:12:26] Genau, ja. Und diese Lehrerin zum Beispiel, die das jetzt macht, das ist wirklich die gleiche Lehrerin, die ich damals auch da hatte, so lange ist das schon her, deswegen, da ist natürlich auch eine ganz andere, auch da ist dann über die Sprachen eine ganz andere Übung da.
-
- 48 **CB** [00:12:38] Ja, klar. Und wie lange hat dein Sohn da insgesamt teilgenommen oder, wenn er, jetzt hast du gesagt, ist er 13, oder?
-
- 49 **T3** [00:12:47] Der ist 13. Der ist dabei, seit er sechs ist.
-
- 50 **CB** [00:12:50] Wow, okay.
-
- 51 **T3** [00:12:52] Also der ist dabei, seit er sechs ist. Es ist auch so, dass die Kinder normalerweise dann teilnehmen, bis die 16 sind oder halt bis die dann aus der 10. Klasse rauskommen und die müssen dann halt eine B1-Prüfung machen. Also es ist dann nicht mehr so, dass die, ich weiß nicht, ob du das kennst, aber das ist dann, ja, das ist halt und generell der ganze Vorgang, also selbst ich, selbst wenn ich jetzt zur spanischen Schule gehen würde und ich wär jetzt absolute Muttersprachlerin, weil mein Spanisch ist ja schon perfekt. Ja. Na, das ist ja von der Schrift her und von dem, von Schrift und Sprechen her ist es halt wirklich perfekt. Aber wenn ich jetzt irgendwie zur spanischen Schule gehen würde, würde ich eine B1-Prüfung machen. Ich würde nicht gehen, dass ich jetzt ein C1-Niveau habe.
-
- 52 **CB** [00:13:41] Ja, klar.
-
- 53 **CB** [00:13:42] Was ich ja eigentlich auf jeden Fall habe, sondern...
-
- 54 **CB** [00:13:44] Na klar.
-
- 55 **CB** [00:13:45] Und bei meinem Sohn ist das B1, das sehe ich so, aber bei uns halt nicht, in unserer Generation.
-
- 56 **CB** [00:13:51] Ja, ja, klar. Und der Unterricht in der Schule, da hat er dann irgendwie als Fremdsprache Spanisch gelernt, oder?
-

57	T3 [00:13:58] Den Unterricht, ja, den hat er ganz normal als Unterricht, ja, als Unterricht, als Fremdsprachenunterricht, ja.
58	CB [00:14:01] Mhm, als zweite Fremdsprache dann, nach Englisch wahrscheinlich, oder?
59	CB [00:14:06] Genau, genau, ja.
60	[00:14:08] Okay, super interessant. Okay. Und jetzt hattest du ja auch in der Umfrage angegeben, dass du mit deinem Partner zusammen wohnst, oder?
61	CB [00:14:19] Ich hab, also nee, wir hatten ja, das ist eine dumme Frage gewesen, weil das ist ja immer zu unterschiedlichen Zeiten gewesen.
62	CB [00:14:24] Ja, na klar, das ist, deswegen sind die Interviews so praktisch, weil man dann irgendwie noch, ja persönlich spricht.
63	T3 [00:14:30] Also es ist so, dass ich natürlich auch zwischendurch mal mit Partnerschaften, also mal eine Partnerschaft gehabt habe. Sonst wären jetzt ja auch keine zwei Kinder gewachsen, aber Tatsache ist auf jeden Fall, ich hatte nur eine Beziehung, wo ich einen spanischsprechenden Mann hatte. Also ich sag mal, es sind dann halt drei Beziehungen gewesen, die dann halt relevant sind für den Zeitraum für die letzten 24 Jahre. Und bei den zwei Männern war das halt, äh, das sind die Väter von meinen Kinder, und mit denen war es also sehr schwer, dann auch die Sprache zu Sprache zu sprechen, weil sie sich absolut geweigert haben, Spanisch zu sprechen.
64	CB [00:15:12] Weil die beide deutschsprachig sind?
65	T3 [00:15:14] Ja, ja. Also ich hab denen dann auch so ein bisschen die Bedeutung versucht näherzubringen, wie wichtig das für mich ist, wie wichtig das für die Kinder ist, weil ich mir, das ist ja ein Geschenk. Und die haben sich absolut geweigert. Das war da, also, da kamen auch teilweise diese ganzen Klischees "Oh, das Kind, wenn es jetzt so spanisch spricht, wenn du jetzt mit ihm Spanisch sprichst, dann lernt es ja nicht richtig Deutsch", und so weiter. Und ja, das ist natürlich dann echt auch sehr schade, weil man bringt sich halt kulturell auch nicht ein.
66	CB [00:15:49] Klar.
67	T3 [00:15:49] Wenn man dann natürlich dann später dann irgendwo, also das hat man dann halt auch gemerkt, also wenn man dann halt in der Familie zusammensitzt und wir sprechen Spanisch, dann fühlen die sich direkt ausgeschlossen und ziehen natürlich auch immer so ein Gesicht, weil sie ja nichts verstehen. Ja, und das ist natürlich dann auch der beste Grund, um irgendwann mal auch gar nicht mehr an diesen, an der Familie teilzunehmen.
68	CB [00:16:10] Ja, ja, na klar, das stelle ich mir auch schwierig vor, gerade wenn da auch so eine Haltung ist, dass man sagt okay, Deutsch ist da eigentlich wichtiger und sie dich ja auch in deinem Handeln eigentlich gar nicht unterstützen. Das ist bestimmt nicht leicht.
69	T3 [00:16:21] Also das ist natürlich dann echt und das war auch, muss ich auch wirklich sagen, auch häufig halt dann ein Diskussionsthema, weil äh, für mich ist das natürlich wichtig, ich bin jemand, ich mache ja alles auf Spanisch, so gesehen. Also das ist ja halt, der Tanz gehört ja mit dazu, denn den habe ich auch mitgenommen, den mach ich ja

auch nebenher in Spanisch. Also es ist halt so dieses Kulturelle, das gehört, das ist halt komplett bei mir drin.

70 **CB** [00:16:49] Ja.

71 **T3** [00:16:50] Und man kann ja nicht von außen dann halt kommen und sich nur die schönen Sachen rausnehmen, das schöne Essen, das schöne Lebensgefühl, lass uns mal in Urlaub fahren.

72 **CB** [00:16:57] Na klar.

73 **T3** [00:17:02] So, das sind halt so viele Dinge, wo ich mir denke ne, weil so vieles halt über die Sprache läuft, und gerade auch wenn man dann, mein Bruder zum Beispiel, der hat einen Lebenspartner, mit dem ist er schon seit 20 Jahren zusammen er spricht zwar kein perfektes Spanisch, aber der bringt sich ein. Und das ist doch auch ganz anders. Man geht ja dann auch ganz anders mit den ganzen Spaniern um, die man dann halt so kennenlernt.

74 **CB** [00:17:28] Ja klar.

75 **T3** [00:17:29] Ja, das war in den Partnerschaften, die ich gehabt habe, wie gesagt, war das sehr, sehr schwer. Also die haben sich komplett dagegen gewehrt und daran ist halt auch so ein bisschen so dieses verloren gegangen, glaube ich auch, mit diesen, dass ich mit meinen Kindern dann auch nicht so viel Spanisch gesprochen hab.

76 **CB** [00:17:44] Ja, okay. Ja. Könntest du vielleicht noch so ein bisschen beschreiben, wie du denn dann mit deinen Kindern immer gesprochen hast? Also war das eher ausgeglichen Deutsch, Spanisch? Oder gab es vielleicht auch bestimmte Situationen, in denen du dann wirklich Spanisch mit ihnen gesprochen hast?

77 **T3** [00:17:59] Also es gibt Situationen, wenn ich in die Entspannung gekommen bin, sag ich jetzt mal, am Tisch sitzen jetzt und so diese ganzen Kleinigkeiten, so, gib mir mal eine Gabel, mir mal ein bisschen Brot, hol mir mal einen Teller. So, dann ist das schon auf Spanisch. Aber da wehren die sich natürlich so ein bisschen. Also meine Tochter jetzt nicht, aber mein Sohn, der wehrt sich natürlich so ein bisschen. Aber, wie gesagt, in entspannten Situationen kann man das dann auch machen, weil dann kommt die Entspannung ja auch zurück irgendwo. Und dann traut sich zum Beispiel mein Sohn auch, die Dinge zu sagen, ohne dass er jetzt, äh, ohne dass ich den jetzt verbesser. Ich verbesser den sowieso nicht, jetzt in dem Moment sofort. Weil das ist halt... Weil ich sag mir immer, nee lass ihn jetzt erstmal sprechen. So, und, ähm, das haben wir zum Beispiel jetzt auch im Urlaub gehabt. Also wir waren zusammen, mein Sohn und ich waren zusammen halt, jetzt allerdings hier in Berlin, Dresden und so, wir waren halt eher in Deutschland und wir haben zwischendurch auch mal in Spanisch gesprochen. Jetzt nicht in der Nähe, aber schon. Und... das klappte auch gut. Wie gesagt, in der entspannten Situation geht das auch, mit meiner Tochter sowieso, das ist gar kein Thema. Also die spricht mich auch auf Spanisch an. Aber bei ihm wär das jetzt sehr selten spricht. Er spricht zum Beispiel meine Mutter an auf Spanisch.

78 **CB** [00:19:21] Ah, okay.

79 **T3** [00:19:21] Das macht er nicht immer, aber er tut, weil, weil er sich dann halt, ich denke mal, ich schick den ja auch oft genug mal hin zum Rasenmähen oder was anderes und dann weiß er natürlich, wenn ich dann auch noch Spanisch raushole, dann habe ich natürlich die Trumpfkarte.

80	T3 [00:19:36] Na klar.
81	T3 [00:19:37] Dann gibt es vielleicht ein bisschen mehr. Nee, also das ist also in dem Kontext, also mit meinem Sohn, wie gesagt, da sprechen wir schon. Aber halt, sag ich jetzt mal Alltagssprachlich in Situationen, wo es halt entspannt ist. Wie gesagt, mit meiner Tochter ist es ganz, die spricht mich so an und es ist natürlich auch diese Situation, wenn wir natürlich irgendwo etwas haben, wo wir vielleicht nicht möchten, dass der andere was mit kriegt, dann sprechen wir natürlich auch Spanisch. Jetzt mal angenommen, zum Beispiel, typische Situation mit meiner Tochter zum Beispiel, ruft mich an im Bus und ich frag die irgendwas, was ich jetzt nicht unbedingt, was nicht unbedingt jeder mitkriegen soll. Ja, und dann spricht sie automatisch Spanisch.
82	CB [00:20:25] Mhm, spannend, ja.
83	T3 [00:20:27] Also das ist so, und er hat es mittlerweile auch raus, dass man natürlich so ab und zu, wenn man den einen oder anderen vielleicht mal ablästern möchte, dann könnte man ja Spanisch sprechen. Das kann er dann auch.
84	CB [00:20:37] Okay.
85	T3 [00:20:38] Das geht dann auch alles.
86	CB [00:20:40] Ach, witzig. Und deine Tochter und dein Sohn dann untereinander, sprechen die dann auch mal Spanisch oder eher Deutsch?
87	T3 [00:20:48] Nee, die sprechen Deutsch. Da ist die Muttersprache, also, da ist dann die Verbindung absolut Deutsch.
88	T3 [00:20:54] Okay.
89	T3 [00:20:54] Allerdings, die beiden können halt sich verständigen, wenn sie möchten, also das, das schon, aber das würden sie nicht tun, also so, wenn es einfacher ist für die beiden, deutsch zu sprechen.
90	CB [00:21:09] Okay. Ja. Und du meinstest jetzt ja auch gerade, dass du deinen Sohn öfter mal zum Rasenmähen, zum Beispiel zu deiner Mutter schickst. Das heißt, deine Mutter wohnt auch in der Nähe, oder?
91	T3 [00:21:17] Ja, die wohnt auch hier in der Nähe, die wohnt fünf Minuten von hier.
92	CB [00:21:20] Ah, perfekt. Das heißt, da seht ihr euch wahrscheinlich auch relativ oft. Und deine Kinder haben dann natürlich auch regelmäßig Kontakt zu ihr, oder?
93	T3 [00:21:25] Genau, genau, genau. Ja.
94	CB [00:21:30] Okay. Super. Und was, was glaubst du denn so insgesamt? Wie beeinflusst das deine Kinder, wenn du Spanisch sprichst zu Hause?
95	T3 [00:21:41] Ja, es ist ein großer Teil Kultur dabei. Also, von meiner Tochter ist das zum Beispiel die Kultur in der Form, weil sie hört ja die Musik. Sie hört ja, sie hört diesen ganzen Reggaeton und das ist so, das mag sie halt. Und ja, das sage ich jetzt mal, in Verbindung mit einem schönen Bocado de Jamón, so, und eine Cola dabei, und dann Spanisch sprechen, das ist ja dann schon wie, als ob du in Spanien wärst, so, und das ist halt... Also ich weiß selber, meine Tochter, die würde gerne... Das sind Aussagen von ihr, also, ich weiß, dass meine Tochter gerne die spanische Sprache gerne intensivieren würde und sie würde auch gerne nach Spanien ziehen, so in den nächsten

vier fünf Jahren. Das ist so ihr Ziel, was sie halt gerne möchte, weil sie sagt sich, ich bin ja, wie gesagt, ich bin auch noch Oma. Ich hab ja auch noch einen autistischen Sohn, also einen autistischen Enkelsohn. Und das ist halt, wir haben halt in, wir haben, wir haben halt ganz viele verschiedene Baustellen. Und für meine Tochter ist es momentan halt so, dass sie sagt, ich möchte gerne mit meinem Kind, ähm, das schönste Leben, also für mein Kind möchte ich gerne das schönste Leben haben, weil es halt jetzt so schon so schwer ist. Also lass uns doch besser nach Spanien fahren, weil es da einfach eine ganz andere Lebensqualität gibt. Mit der Sonne, allein schon die Sonne, auch wenn es vielleicht manchmal zu viel ist. Aber es ist halt ein bisschen, es ist mehr Platz da. Also je nachdem, wo man sich dann, und wo man halt eventuell wohnt und wie man lebt, und das ist ja auch, heutzutage kann man ja auch von zu Hause viele Sachen machen, auch in Spanien. Dann kann man halt schauen, mit den, mit den Sprachen könnte man eventuell eher was machen, Spanisch, Deutsch, je nachdem, Industriekaufrau oder wie auch immer. Dann läuft das halt alles anders, ja, und sie möchte halt gerne mit dem Kleinen irgendwohin, wo sie dann halt auch diese Sprache anwendet. Also das ist für sie ganz klar.

96 **CB** [00:23:48] Ah, okay.

97 **T3** [00:23:50] Ja, und für meinen Sohn, mit dem hab ich natürlich auch schon darüber gesprochen, also er könnte es sich vorstellen in Spanien. Am liebsten wär ihm natürlich dann auch, wenn Oma und Opa väterlicherseits dann auch kommen. Aber grundsätzlich, wenn ich jetzt hier meine Zelte abbrehen würde und meine Tochter auch, dann wär natürlich meine Mutter auch sofort dabei, also, und dann wäre natürlich mein Sohn auch sofort dabei. Und ich glaube, wir könnten uns dann schon in Spanien noch mal, also wir könnten da schon noch mal Fuß fassen, also ich glaube, das ist dann schon möglich. Ich hab irgendwie den Faden verloren wegen deiner Frage.

98 **CB** [00:24:26] Nein, das ist total interessant, also da wollte ich dich jetzt fragen, ist das dann schon auch so ein konkreter Gedanke, mit dem ihr dann häufiger mal spielt? Oder ist es eher so ein, so ein Wunsch, den ihr irgendwie schon habt, aber ja.

99 **T3** [00:24:38] Nee, also der konkrete Gedanke ist da auf jeden Fall. Es ist nur noch nicht in ein Ziel verpackt, sag ich jetzt mal. Der konkrete Gedanke ist schon da. Wir haben aber jetzt noch nicht gesagt, also wie gesagt, mit meiner Tochter, das ist jetzt auch noch ganz frisch. Ich glaube, ich glaube ein paar Tage alt, wo sie mir dann auch gesagt hat, hier, fünf Jahre möchte ich mir setzen.

100 **CB** [00:24:58] Okay. ja, also das ist bei ihr jetzt halt so, ich für mich. Ich mache ja sowieso alles momentan beruflich in der Richtung, dass ich, ähm, also ich erzähl mal bisschen von meinem Beruf. Es ist halt so, dass ich wie gesagt, ich hab halt, mit 16 musste ich halt eine Lehre machen, weil meine Eltern das ja so wollten, die sind ja da auch sehr kooperativ gewesen. So und hab natürlich einen Beruf ergriffen in der Gastronomie, den ich gar nicht haben wollte, ich hab ja nur irgendwas gemacht. So und hab die Lehre gemacht, habe mein Abitur gemacht und arbeite jetzt seit über 31 Jahren fast, oder fast seit 30 Jahren, bei meinem Arbeitgeber. Das ist ein Einzelhandel. So, und, hab aber jetzt, vor ungefähr zehn Jahren, habe ich angefangen, mich weiterzubilden und mache sehr viel soziale Arbeit. Ich habe mich immer freiwillig engagiert für die Spanier halt und habe dann angefangen, irgendwo vor zehn Jahren dann halt, dann intensiv in die soziale Arbeit zu gehen und mache seit fünf, sechs Jahren wirklich fast das alles zu meinem Hauptberuf. Das ist, ähm, das ist dann halt die soziale Arbeit mein Hauptberuf,

generell mit Migranten zu arbeiten. Und das studiere ich jetzt gerade wieder. Ich weiß nicht, ob der Vogel jetzt ein bisschen stört, aber...

-
- 101 **CB** [00:26:24] Alles gut, ich hör dich trotzdem.
-
- 102 **T3** [00:26:28] Der ist im Übrigen auch Spanier. Auf jeden Fall, das, das, das ist so die Sache, die ich jetzt mache. Ich studier halt jetzt momentan dann halt noch berufsbegleitend und das halt schon, weil ich gerne halt in dieser Branche arbeiten möchte. Und zwar mit den Spaniern zu arbeiten, die in Arbeit zu bringen. Das ist auch so das, was ich eigentlich mache. Ich bringe also die ausländischen Mitbürger in Arbeit. Momentan arbeite ich halt mit dem BAMF zusammen. Ich arbeite auch zum Teil mit der Handelskammer, mit der spanischen zusammen. Und das klappt eigentlich auch ganz gut. Ja. Und da würde ich allerdings nur gerne halt dieses Ehrenamtliche zumachen oder dieses nicht so viel zu machen, weil mir fehlt ja mein Studium. Da würde ich halt dann gerne, ja, halt richtig fest reinkommen. Aber dafür brauch ich dann halt einen richtigen Abschluss.
-
- 103 **CB** [00:27:31] Klar. Verstehe.
-
- 104 **T3** [00:27:31] Ich habe gerade gesehen, dass der schon wieder so viel abgesaugt hat. Ich muss mal eben ganz kurz das Kabel.
-
- 105 **T3** [00:27:43] Ja, na klar. Alles gut. Alles gut. Perfekt. Okay. Ja. Ich wollte dich jetzt auch noch fragen. Deine Tochter hat jetzt ja ein Kind, hast du gesagt. Wie alt ist das?
-
- 106 **T3** [00:28:08] Das Kind, das ist jetzt, der [Name des Kindes], der ist jetzt vier.
-
- 107 **CB** [00:28:11] Vier. Okay. Und wie ist es dann zum Beispiel bei deiner Tochter? Spricht sie dann auch Spanisch mit ihm?
-
- 108 **T3** [00:28:18] Ja. Also, das ist sehr interessant. Ja. Ja, es ist so, ab und zu lässt sie so einige Brocken raus. Muss man dazu sagen, ja, er ist ja Autist. Das heißt, er spricht nicht. Interessant ist es halt, äh, wir versuchen halt ihm alle möglichen... Also sie spricht viel Deutsch natürlich mit ihm, ja, so Kleinigkeiten. Allerdings, wir versuchen natürlich, wir sprechen zum Teil auch Spanisch.
-
- 109 **T3** [00:28:45] Okay.
-
- 110 **T3** [00:28:48] "Chuchu, quieres un poquito de agua". Irgendwie so in der Richtung. Aber das, ich sage mal, es kommen Fragmente raus manchmal. Man könnte dann sagen Ja, okay, das ist mehr ins Spanische, aber ich glaube, da macht er noch keine Unterscheidung darüber, was jetzt meine Muttersprache ist. Das ist bei ihm noch nicht da. Also für ihn ist es jetzt erst mal so, dass er jetzt die Silben erst mal rausfinden muss, die Laute rausfinden muss, viel halt über die Bildsprache zum Beispiel geht und einfach nur hört. Okay, also er hat sich da noch nicht losgelöst von diesem, ich spreche jetzt los, also das ist nicht da. Aber da ist es zum Beispiel so, dass wir die Sprache nehmen, so wie sie kommt. Also wenn ich jetzt bei meiner Mutter bin, ich spreche ja sowieso nur Spanisch, und dann sprech ich auch automatisch nur Spanisch mit dem Kleinen. Also das ist dann einfach so.
-
- 111 **CB** [00:29:41] Ja, okay, okay, ja, interessant.
-
- 112 **T3** [00:29:49] Ja, wir decken alle Generation ab.
-

- 113 **CB** [00:29:51] Ja, es ist wirklich total, total unterschiedlich, also allein schon zwischen deinen beiden Kindern sind da ja Riesenunterschiede. Also das ist echt interessant. Und zuhause zum Beispiel hast du jetzt ja vorhin auch vom Tanzen gesprochen, dass das für dich auch ein wichtiger Teil ist, gibt es denn so abgesehen von der Sprache vielleicht auch noch Dinge, die in ihrem eurem, in eurem Familienleben irgendwie integriert. Du hast jetzt ja vorhin auch schon Essen angesprochen. Gibt es da irgendwie noch so mehr Aspekte, wo du sagst, da kommt so richtig die Spanierin in dir durch, was du dann auch an deine Kinder weiter gibst?
-
- 114 **T3** [00:30:21] Also erstmal ist es natürlich, ja, die Spanier in uns, also in mir selber, wie gesagt, das ist der Tanz, der Flamenco, natürlich, der ist dabei. Also auf jeden Fall, das ist natürlich der Tanz. Da bin ich voll drin. Und dann habe ich natürlich, wie gesagt, dieses, dass ich halt, das spanische Fernsehen, sage ich jetzt mal, dass es dann immer wieder die ganze Zeit läuft. Ich mein, alles, was eigentlich ist, ist eigentlich Spanisch bei uns. Also ich bin, ich würde mich jetzt halt so, ich würde es wirklich so ausdrücken, ich bin eine Vollblutspanierin. Es ist so. Weil, ähm, das Essen ist da, das ist halt typisch Spanisch schon halt auch, ich mach mal so diese typischen spanischen Sachen, wenn die Familie kommt, wird Spanisch aufgetischt, dann kommen auch die Tapas, dann kommen, ja. Halt alles. Die Gitarren sind hier. Es ist alles, alles komplett spanisch. Und das ist halt auch etwas, was meine Kinder ja auch mitnehmen. Meine Kinder leben ja auch dieses Lebensgefühl des Spanischseins komplett aus. Die sind also auch, von ihrer Einstellung her, sind sie halt sehr spanisch. Also, ich bin zwar auch sehr deutsch, aber das ist dann das Strukturierte im Beruflichen. Also da bin ich dann sehr, äh, sehr genau, sehr, sehr gewissenhaft, pünktlich, wie auch immer. So diese ganzen Sachen, die sind natürlich dann halt im beruflichen Kontext komplett deutsch. Alles, was zu Hause betrifft, ist Spanisch. Da ist selbst das Zuspätkommen Spanisch.
-
- 115 **CB** [00:32:10] Okay. Ist ja witzig, aha.
-
- 116 **T3** [00:32:15] Ja, und so sieht es halt aus. Also das ist dann halt, wie wir es ausleben.
-
- 117 **CB** [00:32:21] Okay, du hast es ja auch gerade gesagt, dass deine Kinder das eigentlich auch so in sich tragen. Was glaubst du denn, mit was sie sich eher identifizieren?
-
- 118 **T3** [00:32:33] Das ist interessant, weil meine Tochter zum Beispiel, die ist Deutsche, aber sie spürt die spanischen Wurzeln. Und es ist halt sehr, sehr traurig, weil die ist halt, mit 18 ist die ausgezogen. Die wollte damals sich an die Regeln nicht halten, sag ich jetzt mal, sie ist einfach ausgezogen und dann sind so ein paar Sachen verloren gegangen und zwar ist verloren gegangen, dass sie normalerweise als Spanierin... Also meine beiden Kinder sind ja beide Spanier gewesen. Die sind zwar jetzt in Deutschland geboren, aber ich habe sie natürlich dann auch im spanischen Konsulat angemeldet. So, und, wenn die zwischen 18 und 21 vom spanischen Konsulat einmal ihren Ausweis nur machen, dann bleiben sie automatisch Spanier. Wenn sie das nicht machen, und sie haben dann halt die deutsche Staatsbürgerschaft auch angenommen, dann verlieren die die spanische Staatsbürgerschaft und dann ist es auch vorbei, die kriegen sie dann auch nicht mehr. Meine Tochter, die hat das mit mir halt, ich meine, ich auch, wir haben das versäumt einfach. Und dadurch hat sie halt die spanische Staatsbürgerschaft, ja, schludern lassen. Hatte den deutschen Pass halt auch dabei und hat den auch immer benutzt und jetzt hat sie den spanischen Ausweis nicht mehr und hat nur noch die deutsche Staatsbürgerschaft. Ich mein, okay, sie hat einen deutschen Namen und alles, das ist alles gar kein Thema. Sieht auch sehr deutsch aus, ist halt blond, blauäugig, aber es fehlt ihr doch so bisschen. Sie hätte gerne diese spanische Staatsbürgerschaft wieder,

weil es einfach etwas ist, was ihr auch die Identität gibt. Ja, und bei meinem Sohn ist es grundsätzlich so, also bei dem will ich das ja dann anders machen, aber der ist, für den ist das halt auch so, der fühlt sich Deutsch. Aber der fühlt sich auch, der spürt auch diese, diese spanischen Wurzeln, die spürt er halt. Der ist jetzt nur halt so ein Typ, der jetzt nicht unbedingt was mit Flamenco anfangen kann. Aber er kann was mit dem Essen anfangen, er kann was mit dem Lebensgefühl anfangen, vielleicht mal mit der einen oder anderen Gitarrenmusik, aber nicht in der Form wie ich jetzt. Also... Meine Tochter, die kann Paco de Lucía hören und weiß auch, was dahinter steckt. Oder die hört dann den Flamenco und sagt Oh, das ist aber ein Flamenco hier von den ganz harten, ja, harter Flamenco. Ja, auch andere Sachen. Also das ist ganz anders. Mit meiner Tochter kann ich da, in der Hinsicht ist sie natürlich, das ist natürlich das Musische.

-
- 119 **CB** [00:35:08] Ja klar, ist ja dann auch Veranlagung irgendwie, wo die eigenen Interessen so liegen.
-
- 120 **T3** [00:35:11] Klar, ja. Und bei meinem Sohn, ja okay, bei meinem Sohn ist es natürlich, jetzt, wo ich darüber nachdenke, ist natürlich der Fußball. Barcelona.
-
- 121 **CB** [00:35:18] Klar.
-
- 122 **T3** [00:35:20] Also es ist, ich weiß gar nicht mehr, wie viele Jahre ich jetzt Barcelona gekauft habe. Ich glaube, einmal haben wir ihm irgendwie ein Madrid-Trikot aufgeschwatzt. Und wenn er jetzt die Bilder davon sieht, ich glaube, das hat er auch nur einmal angehabt an dem Tag, wo er das gekauft hat. Also der schämt sich dann auch, verstehst du, also so... Madrid.
-
- 123 **CB** [00:35:42] Okay, ich verstehe.
-
- 124 **T3** [00:35:46] Aber da ist halt die Verbundenheit doch schon sehr groß. Also das ist schon so, dass die sich da, jetzt wo ich so darüber nachdenke, doch doch, die sind also schon sehr Spanisch. Vielleicht in Prozent zu sagen, meine Tochter hat einen komplett deutschen Namen. Meine Tochter heißt Elena Victoria Höflich. Und mein Leon heißt Leon Vincent Meinert. Also ich habe mich damals bewusst dafür entschieden, den Kindern deutsche Namen zu geben und die Namen der Väter anzunehmen. Und ich muss auch wirklich sagen, das war glaube ich, eine sehr, sehr weise Entscheidung. Es ist ein ganz großer Unterschied, ob man sich als Frau [deutscher Nachname] meldet oder als Frau [spanischer Nachname] sagt, wie ich halt jetzt heiße. [spanischer Nachname] hört sich dann sofort ausländisch an. Und es macht den Unterschied, ehrlich, auch die Kinder werden da ganz anders integriert, auch wenn sie anders aussehen würden. Also ganz, ganz anders. Ja und ja, das ist aber für die Kinder auch okay. Meine Tochter, die regt sich zwar manchmal so ein bisschen auf, weil sie eigentlich auch das Anrecht hätte auf zwei, auf einen Doppelnamen, hat sie ja eigentlich auch, im spanischen Ausweis haben meine Kinder alle den Doppelnamen und im deutschen ist es dann, äh, dass sie den Namen des Vaters haben. Ja, und wie gesagt, das ist so eine Sache, die ist halt immer sehr interessant, die Sache mit den Namen, also finde ich zumindest.
-
- 125 **CB** [00:37:22] Ja. Und das war dir dann aber auch wichtig, dass sie den deutschen Namen haben, einfach weil du dann schon auch wolltest, dass sie sich gut integrieren quasi und nicht irgendwie Nachteile durch den Namen haben.
-
- 126 **T3** [00:37:30] Ja, ja, ja. Also erstens fand ich natürlich bei meiner Tochter den Namen natürlich schön. Es war ja damals auch noch so eine Sache gewesen oder Thema
-

gewesen, ob wir heiraten. Haben wir dann auch nicht gemacht. Aber sie hat trotzdem, den Namen hat sie halt übernommen und behalten. Und ja, das war auch so eine Sache, die, die, wie gesagt, es macht einen Unterschied und auch sie selber identifiziert sich ja auch mit dem Namen und das ist okay. Aber, ähm, ja, es ist ein Unterschied, hier in Deutschland ist es ein Unterschied, wenn du einen ausländischen Namen hast. Und das ist, ähm, ich sage mal jetzt mit der ganzen Geschichte, die sich natürlich jetzt auch so ein bisschen, die jetzt so ein bisschen teilweise auch rechtspopulistisch sich entwickelt, sage ich jetzt mal, ist es für die Kinder schon angenehmer. Ganz ehrlich. Also, ich sage mal ein einfaches Beispiel. Ich habe eine Nichte. Meine Nichte, die hat einen spanischen Namen mit [spanischer Nachname] und da geht das ganz anders. Und dann muss man nämlich da so, das ist teilweise wird die da schon irgendwo stigmatisiert, wenn sie dann irgendwo nur anruft. Und bei meinen Kindern ist es halt so, da würde man gar nicht drauf kommen, dass die einen Migrationshintergrund haben. Weil er gar nicht sichtbar ist erstmal so. Meine Kinder sind halt sehr europäisch, deutsch, sind halt jetzt nicht so dunkel wie ich und ja, sie sind wie gesagt, da hat man das Gefühl auch, das sind ganz normale Deutsche, gut, vom Aussehen jetzt. Wenn man jetzt genau hinguckt, dann sieht man natürlich schon so das ein oder andere.

127 **CB** [00:39:17] Klar.

128 **T3** [00:39:17] Aber es ist halt sehr, aber dann halt in Verbindung mit dem Namen überhaupt. Es ist halt nur, dann in dem Moment, wenn sie es ausleben oder wenn sie dann halt auch ihre Freunde haben, weil die Freunde die sie natürlich haben, das sind ja fast alles auch alles Leute mit Migrationshintergrund. Weil das ist schon so, also ich glaube, wenn man nicht in seiner Sprache bleibt, wenn man nicht, wenn man jetzt diese, wirklich eine andere Muttersprache hat, dann ist man auch automatisch mit Leuten zusammen, die auch eine andere Muttersprache sprechen. Und ja, da sind meine Kinder halt, genauso wie ich, also wir gehören halt irgendwie zu der Generation, wo wir viele Leute haben um uns herum, die halt alle aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen.

129 **CB** [00:40:06] Habt ihr denn auch allgemein viel Kontakt zu anderen spanischsprachigen Menschen oder zu anderen Kindern, vielleicht auch, als sie jünger waren, abgesehen von dem Unterricht, vielleicht auch?

130 **T3** [00:40:18] Ähm, meine Tochter, also wir haben ja gar nicht so viele Leute, die Spanisch sprechen. Wir haben ja gar nicht so viele Leute da. Also es ist viel aus dem arabischen Raum, das ist schon so. Vieles aus dem arabischen Raum und ich glaube aber, ja okay. Bei meinem Sohn ist das gemischter.

131 **CB** [00:40:36] Verstehe.

132 **T3** [00:40:38] Das ist, wie gesagt, also diese Spanier zum Beispiel, die wir, die spanischen Leute, die spreche ich an. Ich hab da noch so eine Community, sag ich jetzt mal. Aber jetzt meine Kinder eigentlich nicht. Meine Tochter hat vielleicht Kontakt zu meinen Verwandten in Spanien, auf Facebook, da kann sie sich vielleicht, und da weiß ich auch die schreiben auch mal ab und zu, hallo wie gehts, happy Birthday, schöne Weihnachten und so weiter. Das ist dann aber eine Sache, weil die kennen sich dann untereinander auch. Aber bei meinem Sohn jetzt eigentlich nicht.

133 **CB** [00:41:16] Okay, verstehe. Und wie war das zum Beispiel in der Schule? Habt ihr da, also weil du jetzt vorher meintest, du wolltest auch, dass deine Kinder da geschützt sind, habt ihr da mal irgendwie eine Rückmeldung bekommen, wie die das in der Schule oder auch von anderen Familien, wie die das finden, dass ihr Spanisch sprecht?

- 134 **T3** [00:41:33] Ja, natürlich. Also es ist natürlich schon so, viele sagen, oh, du sprichst Spanisch mit deinen Kindern, das ist aber schön. So, die freuen sich auch darüber, dass man halt dann auch noch was mitbringt. Aber es gibt auch dieses Oh, du musst aufpassen, dass die Kinder nicht die deutsche Sprache dann verlernen, hör ich auch immer, und das ist zum Beispiel absoluter Blödsinn. Das muss ich wirklich sagen, das ist absoluter Blödsinn, also meine Kinder, die sprechen beide perfekt Deutsch. Auch wir, also die Generation von meinem Bruder, von meinen Brüdern und mir, wir haben damals ganz große Diskriminierung noch mitgekriegt, also es war teilweise so, dass meine Nachbarin dann die Kinder aus der Klasse meines Bruders rausgenommen hat. "Also mit dem Kind möchte ich, dass die Kinder nicht zusammen sind, weil dann sprechen meine Kinder schlecht Deutsch". Ja, mein Bruder ist jetzt Projektleiter und ihre beiden Kinder, aus denen ist nicht viel geworden. Also das, das ist natürlich dann schon so eine Sache, also man muss ganz klar trennen. Das ist also wirklich so, als ob die eine Gehirnhälfte dann deutsch ist und die andere Gehirnhälfte spanisch. Es gibt nicht dieses Mischmasch. Da ist eine ganz klare Trennung gerade auch in dem, wie man spricht. Und ich glaube, da sind wir so ein bisschen noch so wie bei diesen Vorurteilen. Das ist meine Meinung zumindest darüber. Aber die Leute, die Freunde, die ich habe, wie gesagt, die, die fragen mich öfters, sprichst du mit deinen Kindern noch Spanisch? Ja, klar, sprech ich das noch und ja, das ist alles... Für uns ist das ganz normal. Und so geb ich das auch weiter.
-
- 135 **T3** [00:43:29] Okay. Perfekt, super. Vielen Dank für die ganzen Einblicke. Total interessant. Hast du noch eine Frage oder gibt es was, was du vielleicht noch loswerden möchtest? Was ich dich jetzt nicht gefragt habe?
-
- 136 **T3** [00:43:46] Jederzeit. Ich bin dabei, ich bin da gerne dabei. Bei mir ist das ganz wichtig irgendwo, das ist, glaube ich, auch so ein bisschen der Grund, warum wir selber bei der Studie mitmachen jetzt, weil ich merke halt, wie viel, wie viel verloren geht von so vielen Dingen. Und es ist einfach schade, weil die Leute sind nicht sensibilisiert dafür, für das, was jetzt wirklich geschieht, weil es sind ja diese unterbewussten Programme, die da noch gehen. Und ich kann nur sagen, also gerade auch wenn ich mit meinen Kindern unterhalte, man könnte ja denken, dass es den Kindern egal ist, aber den Kindern ist es doch nicht egal, welche andere Kultur da noch kommt. Also ich für mich ich brauch das Spanischsprechen. Also ohne Spanischsprechen würde ich gar nicht richtig, äh, also das, das ist richtig so in mir drin. Das ist ja in jeder einzelnen Zelle bei mir. Also ich suche bewusst die Orte auf, wo ich ein bisschen Spanisch höre, weil es einfach nach mir ruft.
-
- 137 **CB** [00:44:59] Klar, das verstehe ich. Gibt es denn irgendwie noch irgendwas, was du dir gewünscht hätte? Ich weiß nicht so, was du von Deutschland erwartet hättest. Irgendwas, wo du gesagt hast Hey, da komme ich an meine Grenzen, da bräuchte ich irgendwie noch Unterstützung, gerade für die Kinder, also es gibt ja den herkunftssprachlichen Unterricht. Hast du da sonst noch irgendwie was vermisst?
-
- 138 **T3** [00:45:17] Also ich glaube, das was... Nee, da vermisste ich eigentlich gar nichts, also da muss ich sagen, also ich denke, jeder in seiner Situation, wie es geht. Sag ich mal, also alleine schon bei meiner Tochter, weil bei meiner Tochter, ich konnte es beruflich einfach nicht leisten, dass ich sie zum Spanischunterricht bringe. Meine Mutter konnte das jetzt auch nicht machen, weil sie meinen Vater gepflegt hat. Jetzt ist die Situation eine andere. Jetzt klappt das alles, mein Vater ist verstorben, meine Mutter konnte ihn damals hinbringen und jetzt mittlerweile geht mein Sohn ja selber zur

spanischen Schule. Also das heißt, äh, da muss man natürlich die einzelne Lebenssituation, die einzelnen Lebensumstände, muss man natürlich immer wieder neu rausholen, bewerten und dann halt die beste Lösung dafür suchen. Ich glaube in der Hinsicht ist es der muttersprachliche Unterricht schon gut. Das, was ich glaube, was wichtig ist, ist diese Sensibilität in der deutschen Gesellschaft. Dass es gut ist, eine Muttersprache, eine andere Sprache auch noch dazu zu lernen. Weil ich sag mal, wie gesagt, also mir, ich habe zwei deutsche Partner gehabt und ich kenne unheimlich viele Leute aus meiner Generation, die natürlich irgendwo, ich sag dann immer, die sind assimiliert, die haben sich aufgelöst, die sind gar nicht mehr da, weil, die sind halt, die haben halt geheiratet, die sind halt auch viele. Sind hier halt wirklich entweder mit Italiener oder mit Spaniern oder mit Deutschen zusammengekommen. Natürlich gibt es auch mit anderen andere Kombinationen, aber das ist nur dieses, diese, weiß ich nicht. Das war damals so gegeben, sag ich jetzt mal, in meiner Generation, es gab viele Italiener, viele Deutsche, viele Spanier. Das waren so die Gruppen, die sich untereinander irgendwie vermischt haben, zumindest in meinem Kopf jetzt. Ja, so, und da ist wirklich vieles an spanischer Sprache weggegangen. Also wenn ich mir jetzt die Leute angucke und wenn ich teilweise auch mit den spreche, die sprechen zwar noch Spanisch, aber innerhalb der Familie sprechen die nur noch Deutsch. Da ist es dann nur noch die eine Sprache, die Hauptsprache. Und das ist halt glaube ich auch irgendwo das Problem. Es wird zu einer Hauptsprache, ist keine Muttersprache mehr, keine Muttersprache mehr in der Hinsicht, dass es dann halt ein Gefühl transportiert, sondern es ist einfach nur noch die Information, die über die Sprache abgegeben wird. Und das ist halt das, was ich mir auch bewahren konnte mit meinem Alleinerziehendsein. Weil es ist auch ein Schatz in dem Moment gewesen, dass ich alleine war, weil ich dann halt einfach meine eigene Kultur, meine eigene Identität pflegen konnte.

139 **CB** [00:48:01] Klar.

140 **T3** [00:48:02] Und ich glaube, wenn man das innerhalb eines Kontextes macht, wo sich dann halt die Kulturen vermischen, dann wird auf einmal aus der Muttersprache, wie gesagt, eine Hauptsprache oder es kommt... es wird dann nur noch die Hauptsprache gesprochen und die Kultur geht verloren. Es sind dann nur noch diese Fragmente, oh, das leckere Essen, oh wir fahren mal in Urlaub, oh meine Oma und Opa ist da. So. Aber irgendwann mal ist Oma und Opa nicht mehr da. Spätestens dann fällt die Sprache komplett weg. So, und spätestens wenn ich irgendwann mal sage, ich fahr jetzt mal nach Thailand und nicht nach Spanien, ist auch die spanische Sprache weg. Und was sind so alles so Sachen, die sind ja dann gar nicht mehr innendrin verankert. Die haben meine Kinder, hab ich das Gefühl, die haben das noch. Die haben diesen Anker in sich, dass sie durch ein bestimmtes Wort, dass sie sofort ein Lebensgefühl entwickeln können. Und dieses Wort ist dann halt auch ein ausländisches Wort von einem spanischen Wort. Und das ist, glaube ich etwas, ja, was ich halt einfach nur schön finde und was ich halt gut kultivieren konnte.

141 **CB** [00:49:16] Ja, total interessant. Also ganz, ganz lieben Dank für deine Zeit.

142 [00:49:22] Auf jeden Fall, wie gesagt, wenn du irgendwas brauchst, dann frag mich jederzeit.

143 **CB** [00:49:24] Perfekt. Also vielen Dank für deine Zeit und dass du das alles so offen erzählt hast.

144 **T3** [00:49:32] Bitteschön, bis dann!

145 **CB** [00:49:32] Mach's gut, tschüss!

Interview 4

1 Interview 4

Datum der Aufnahme: 13.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:21:41

-
- 2 **CB** [00:00:01] Bueno, no sé si te acuerdas del estudio que estamos haciendo. Tú nos has facilitado tus datos de contacto porque has participado en el estudio, en la encuesta a principios del año. Y, bueno, sobre todo, queríamos darte las gracias porque al final han participado más de 300 familias. Y bueno, la participación de las familias es muy importante para nosotros, porque así, solo así, podemos conocer a las familias y a las necesidades. Entonces simplemente quería hablar un poco contigo sobre tu experiencia. Quizás me puedas contar un poco cuánto tiempo llevas en Alemania. Has dicho ahora que llevas más de 20 años. Así que, si quieres, cuéntame un poco.
-
- 3 **T4** [00:00:48] A ver, te cuento. Yo llegué aquí a finales del 99. Yo ya había estudiado, estudié, yo soy de Madrid, y terminé de estudiar y me vine para aquí para trabajar. Luego aquí también hice el doctorado, o sea que también, aparte de trabajar, estudié y bueno, yo trabajo aquí en la Universidad también dando clase de español y a ver, los niños los tuve en el 2007, la primera, la más mayor, vale, y la más pequeña nació en el 2018, o sea que tengo cuatro niños y bueno, pues eh, no sé, quieres que te cuente más que qué es mi experiencia como familia hispanohablante, bueno mezcla porque mi marido es alemán o cómo no sé o qué facilidades como pueden fomentar el idioma los hijos. Es que no sé lo que quieres oír.
-
- 4 **CB** [00:01:43] Claro, pues en primer lugar, me parece muy interesante que has dicho que tu marido es alemán, no?
-
- 5 **T4** [00:01:49] Sí.
-
- 6 **CB** [00:01:49] Entonces quizás me puedes contar un poco como habláis en casa, como hablan tus hijos, que son cuatro.
-
- 7 **T4** [00:01:55] Sí, pues a ver, mis hijos hablan en alemán, entre ellos y en casa depende con quién hablen. Pero es verdad que predomina el alemán. Bueno, porque el entorno es alemán, el colegio, todos sus amigos, todo es alemán. Sin embargo, a mí, bueno, depende como le dé, me contestan en español depende, depende de las circunstancias, no? Si han escuchado solamente algo en español, pues me lo dicen en español. Depende del contexto, lógicamente, no? Porque es lo que les suena más familiar. Y cuando estamos, bueno, cuando estamos con la familia en España está claro que hablan en español. Y depende, si se enfadan o lo que sea, pues de verdad que depende de lo qué me dice. Me lo dicen en español, eh, porque... Pues lógico, si yo me enfado y se lo digo en español, ellas me me sacan las mismas palabras. Sí, y todo depende del contexto, de donde lo han vivido y en dónde han escuchado.
-
- 8 **CB** [00:02:54] Pero qué dirías, habláis más español en casa o tú con tus hijos...
-
- 9 **T4** [00:02:57] No, no, sí, es más alemán, yo les hablo en español.
-
- 10 **CB** [00:03:00] Ah, vale, vale, pero tu marido siempre en alemán.
-

- 11 **T4** [00:03:03] Sí, en alemán, yo siempre en español. Y ellos, pues hablan más alemán porque hay más personas con las que hablan alemán, son los hermanos y su padre. Y yo solamente una, con lo cual, pues hablan más alemán que español. Mhm.
-
- 12 **CB** [00:03:19] Mhm. Vale. Y por ejemplo en el colegio también han aprendido español o había alguna forma de...
-
- 13 **T4** [00:03:27] Sí, sí, están también... A partir de la 8ª clase, la clase ocho tienen español y bueno, dos de ellos ya están estudiando español. Que no, que no les gusta.
-
- 14 **CB** [00:03:38] No les gusta?
-
- 15 **T4** [00:03:38] No, no.
-
- 16 **CB** [00:03:39] Por qué no?
-
- 17 **T4** [00:03:41] Bueno, porque es eh, a ver, pasa de ser algo como más eh... donde no se tienen que esforzar, si lo dicen mal pues lo dicen mal o lo dicen bien, a pesar a que tienen que estudiar más vocabulario y exigen una cosa y a veces, a principios se aburren bastante. Después ya es verdad que sube el nivel, pero bueno, no sé, me da la sensación que no les gusta que una persona que no sea hispan..., bueno, o sea, que no sea que tenga idioma materno español, que no, son solo alemanas, les está enseñando algo. Entonces, porque les enseñan algo que para ellos es muy lógico y normal. Y no les gusta centrarse en lo que son las reglas.
-
- 18 **CB** [00:04:30] Entiendo. Hmmm. Y en casa en algún momento les has enseñado, por ejemplo, a escribir o te enfocaste sobre todo en que se sepan comunicarse?
-
- 19 **T4** [00:04:38] Eh, no, no, yo, no, en no, no, lo que es colegio es colegio y yo no les enseño porque no tengo tiempo, ellos no tienen la paciencia de estudiar conmigo.
-
- 20 **CB** [00:04:45] Claro.
-
- 21 **T4** [00:04:47] Soy su madre y y además bueno también van al colegio español aquí, lo que es el ALCE. Y bueno, la mayor lo dejó, creo que era un nivel B1 y se hartó. Y el otro sí, el otro va a hacer el nivel B2, y él sigue, sí que les enseñan, la otra, la tercera también tiene un nivel B1 y sí que van y les enseñan a escribir y tal. Y bueno, pues, escriben, sí, mejor sin ir a clase desde luego.
-
- 22 **CB** [00:05:19] Mhmm claro, pero eso sí que les gusta más que el español que tienen en el colegio, no, supongo?
-
- 23 **T4** [00:05:25] Sí, eso sí. Lo único que les cuesta más es el esfuerzo de ir para allá, después de las clases es un esfuerzo enorme seguir con la clase y... Pero bueno, sí, se sienten más a gusto.
-
- 24 **CB** [00:05:41] Vale. Y has hecho alguna actividad en particular cuando eran más pequeños, por ejemplo, para que hablen, habéis leído por ejemplo libros en español?
-
- 25 **T4** [00:05:50] Sí, bueno, eso lo seguimos haciendo, sí. Yo siempre tengo aquí, bueno, tengo muchísimos libros en español, no? Entonces desde pequeña yo siempre solamente les he leído en español y si tenía algún libro en alemán, yo directamente lo traducía directamente al español. O sea que yo nunca, nunca les he leído en alemán y tenemos muchos libros, hemos leído, con los más mayores, lógicamente, no? Alguna, alguna vez han leído algún libro en español ellos solos. Y a la peque que tiene, la más pequeña de cinco, y a ella solamente le leo en español. Qué más hacíamos? Bueno, pues vamos

mucho a España, que eso, yo creo que es lo más importante. Vamos tres o cuatro veces al año a España y tienen mucho, mucho contacto con la familia de allí y amigos. Y luego, bueno, íbamos al grupo que todavía sigue existiendo, no tan asiduamente, el grupo de los globitos, que seguramente ya has oído hablar de ellos, sí, y bueno, era como... Yo fui una de las cofundadoras del grupo y hacíamos muchas actividades, los jueves. Allí estábamos toda la tarde con canciones, con juegos, manualidades, merienda. Sí, de hecho todavía tengo contacto con la gente de aquella época.

-
- 26 **CB** [00:07:09] Qué interesante, no lo sabía. Pues esa oferta seguro que es muy importante para las familias.
-
- 27 **T4** [00:07:16] Sí, lo que pasa es que no va tan, no van tantas, actualmente no van tantas familias como antes. Todo depende de la dedicación que la persona que lo lleva, porque por motivo, por H o por B, eh, le dé a la gente, qué situación tienen actualmente, entonces... Pero sí, antes éramos mucho más que ahora.
-
- 28 **CB** [00:07:39] Vale, vale. Pero tú ahí ya no sigues?
-
- 29 **T4** [00:07:43] No, no, yo tengo contacto con la que lo lleva, yo tengo contacto con ella porque yo estaba... A ver, yo di cursos y talleres para familias de coaching, de mindfulness, de Achtsamkeit, educación con niños y entonces yo tengo contacto con ellos.
-
- 30 **CB** [00:07:59] Vale.
-
- 31 **T4** [00:08:01] Y de hecho, actualmente, hoy termino o no, el viernes, mañana es mi último día de curso de curso de gestión emocional para padres en español que viven en Alemania.
-
- 32 **CB** [00:08:13] Ah, vale, qué interesante. Mhm. Muy bien y tus hijos, por ejemplo, también tienen amigos hispanohablantes aparte de los que conoces?
-
- 33 **T4** [00:08:24] Sí, sí, sí, se conocen, hay muchos. Es que realmente somos tantos españoles y latinoamericanos que... Yo conozco muchísima gente y luego entre ellos si yo quedo con alguien, lo que es así, sí que se lo hacen. Lo único que hablan entre ellos, hablan en alemán.
-
- 34 **CB** [00:08:39] Ah, sí?
-
- 35 **T4** [00:08:39] Sí.
-
- 36 **CB** [00:08:41] Ah, vale. Aunque todo es en principio saben hablar español, pero hablan alemán.
-
- 37 **T4** [00:08:47] Sí, hablan alemán, porque claro, van al colegio y todo en alemán, claro, aquí en Alemania pues es más fácil.
-
- 38 **CB** [00:08:50] Vale, vale.
-
- 39 **T4** [00:08:52] Aunque no hay problema. Sí, ahí hacemos una mezcla de idiomas.
-
- 40 **CB** [00:08:59] Claro, claro. Y has notado en tus hijos, por ejemplo, algún, no sé, alguna competencia que es más desarrollada, algún ámbito donde tienen problemas, por ejemplo con el escribir o el...
-

- 41 **T4** [00:09:11] No, está claro que la competencia... La producción oral es mucho más, está mucho más desarrollada.
-
- 42 **CB** [00:09:20] Claro. Claro porque habláis más.
-
- 43 **T4** [00:09:22] Se utiliza del día a día. Sin embargo, escribir no. Alguna vez cuando me mandan un whatsapp, pero poco más.
-
- 44 **CB** [00:09:28] Vale. Y el alemán lo llevan bien?
-
- 45 **T4** [00:09:32] Sí, ningún problema.
-
- 46 **CB** [00:09:33] Qué bien, qué bien. Bueno, y... Has dicho también que vais mucho a España para ver a la familia. También tenéis familia hispanohablante en Alemania o están todos en España?
-
- 47 **T4** [00:09:49] Están todos en España.
-
- 48 **CB** [00:09:50] Vale. Y cuando, cuando vais, ahora que has dicho que vais muchas veces, los niños también hablan español con la familia allí siempre?
-
- 49 **T4** [00:10:00] Sí, sí, sí, sí. No hay problema. Cambian el chip totalmente.
-
- 50 **CB** [00:10:04] Mmmmm. Vale.
-
- 51 **T4** [00:10:06] Y aparte de la lengua, hay quizás más, más cosas que hacéis en español. Por ejemplo, no sé, alguna tradición de España que tú has mantenido después de llegar a Alemania, que para ti es importante también transmitir, o no sé, por ejemplo, el horario de comer o...
-
- 52 **T4** [00:10:25] No. No, el horario no, el horario... estamos aquí adaptados. Es que es imposible. Bueno, a ver, miento, miento, miento. El horario de irse a la cama. Eso sí. El horario de acostarse, aquí es imposible acostarse pronto. Es bastante, es bastante español y mi marido se desespera. Sí, pero aquí tenemos horario de acostarnos.
-
- 53 **CB** [00:10:50] Vale.
-
- 54 **T4** [00:10:51] Pero de comidas, no, de comidas... solemos tener el horario de aquí, bueno, aunque bueno. Sí, sí, sí. Tenemos el horario de aquí.
-
- 55 **CB** [00:11:02] Vale. Y para tu marido también funciona bien? Más o menos.
-
- 56 **T4** [00:11:06] Sí, sí, sí, se ha acostumbrado. O sea, se ha tenido que adaptar. Luego, cuando vayamos, cuando vamos a España, se tiene que adaptar sí o sí, porque allí no se puede hacer de otra forma. Y los niños se adaptan, vamos, no tienen ningún problema de adaptación. A las comidas les gusta todo lo que es las comidas, también conocen muchas, muchas de las fiestas, por ejemplo, ahora en verano hay muchas fiestas en los pueblos, en tal, están muy, están bastante familiarizados con todo eso. Yo aquí en Alemania, qué mantengo? Pues quizás la comida. Eh, bueno, está claro que celebramos los Reyes Magos, aunque no, a veces solemos estar en Madrid. Pero sí celebramos. Sí. Es que luego tampoco hay en el día a día tradiciones.
-
- 57 **CB** [00:11:59] Claro. O costumbres, claro, no siempre es así, claro. Y qué crees, qué es para ti y para tus hijos más importante o con qué lengua o cultura se identifican más? Porque ellos han nacido todos en Alemania, no?
-

- 58 **T4** [00:12:16] Mhm. A ver, ellos se sienten alemanes, pero también españoles, se sienten de las dos. Pero claro, pero lógicamente más alemanes, no, porque viven aquí y tal, pero sí, se sienten muy españoles. De hecho tienen el carné de identidad, lo tienen español y no lo tienen en alemán, que ha sido un problema para... Sí. Ha sido ahora un problema para hacer una cosa, pero bueno, se arregló enseguida.
-
- 59 **CB** [00:12:43] Mhm, vale, entiendo. Y alguna vez te han dicho que les gustaría ir a España a vivir, por ejemplo, cuando sean mayores?
-
- 60 **T4** [00:12:54] Hombre, sí, por ejemplo, bueno, estuvimos hace... En el 2019, justamente el año antes de la pandemia, estuvimos cuatro meses allí y ellos fueron al colegio allí cuatro meses.
-
- 61 **CB** [00:13:05] Ah, vale.
-
- 62 **T4** [00:13:06] Sí, estuvimos allí en casa de mi madre y estuvimos, sí, estuvimos allí bastante tiempo. Y sí les gusta, N., el segundo, tiene ahora intercambio con el colegio. También se va a Madrid y él está en su salsa. Le encanta. No, porque además conoce la ciudad muy bien y bueno, y alguna vez estudiar? Pues, no me lo ha dicho específicamente, pero vamos, que estarían abiertos.
-
- 63 **CB** [00:13:33] Mhm, vale. Y eso cuando vivíais durante cuatro meses en España, por qué fue?
-
- 64 **T4** [00:13:39] Porque pensé que venía bien, bueno, primero, mi padre estaba bastante enfermo y dije bueno, pues para también disfrutarlo y tal. Y después también, pues para que ellos viesen cómo es realmente el día a día en España, no solamente irse de vacaciones.
-
- 65 **CB** [00:13:55] Claro, claro.
-
- 66 **T4** [00:13:55] Y se dieron cuenta de que era durillo también. Sí, muy tarde el cole y es verdad que la gente es, bueno, una bienvenida a la gente espectacular, súper buena gente que seguir, hacer un amigo. No tuvieron ningún problema. Y sí, es verdad, se integraron súper bien.
-
- 67 **CB** [00:14:14] Qué bien. Y tu has notado algo después de la estancia, que han cambiado o, por ejemplo, que su lengua ha mejorado?
-
- 68 **T4** [00:14:23] Espera, espera un segundito.
-
- 69 [00:14:23] (Verbindung kurz unterbrochen)
-
- 70 **T4** [00:14:39] Sí, bueno, está arreglado. Está arreglado. Eh? Que... Sí, es verdad que mejoraron.
-
- 71 **CB** [00:14:46] Hmm. ¿Qué edad tenían cuando estuvisteis allí?
-
- 72 **T4** [00:14:51] A ver. Cuándo fue esto? Estaban en sexto, en cuarto y en primero del colegio. Edad, pues habría que calcularlo.
-
- 73 **CB** [00:15:07] Bueno.
-
- 74 **T4** [00:15:08] Sí, cuarto, sexto y primero de primaria.
-
- 75 **CB** [00:15:12] Entiendo. Y aparte de las ALCE, había algún, alguna otra cosa, alguna actividad fuera de la familia que habéis hecho?
-

- 76 **T4** [00:15:24] Bueno, con amigos allí. Sí, quedábamos bastante. Bueno, de hecho, con una de las familias todavía estamos en contacto.
-
- 77 **CB** [00:15:33] Aha, pero en España, dices.
-
- 78 **T4** [00:15:34] Sí, en España, sí. Y luego la verdad es que cuando vamos a España, a la playa y tal, que tenemos un piso allí cerca de Valencia, realmente allí, es que enseguida hacen, en seguida hacen amigos. Ay, ya me he hecho un amigo y ya quedan, se ponen a jugar al fútbol. Sí.
-
- 79 **CB** [00:15:52] Mhm. Muy bien. Y en Alemania habéis hecho algún tipo de actividades?
-
- 80 **T4** [00:15:55] En español?
-
- 81 **CB** [00:16:01] Sí, fuera de la familia?
-
- 82 **T4** [00:16:03] En español fuera de la familia. Pues ahora. Pues yo que sé, pues yo creo que ahora no, ahora no hacemos nada. Hombre, de vez en cuando, cuando hay algún concierto en español, yo sé que hay un grupo, pero no, no hemos ido nunca. Digo, lo tengo ahí como planeado. Hay un grupo de música española latinoamericana que está en la Bahnstadt, creo que se llama Bunte Brise y creo que hacen cosas con niños y tal, pero luego no hemos ido.
-
- 83 **CB** [00:16:33] Bueno, bueno. Ya, siempre hay tantas cosas que....
-
- 84 **T4** [00:16:37] Hay muchas cosas, pero más bien... O sea, no, no hacemos tanto aquí para fomentar la integración, sino más bien cuando vamos a España. Luego cada uno, ya los mayores tienen un poco más también su vida y mmh, y luego las más pequeñas... Bueno, siempre vienen con nosotros. La más pequeña tiene cinco, la otra 11. Y bueno, tampoco es que hagamos mucho especial en español.
-
- 85 **CB** [00:17:03] Mhm. Entiendo. Y como ven, por ejemplo en el colegio, los profesores o otros padres que habláis español en casa?
-
- 86 **T4** [00:17:14] Bien sí, sí, les gusta, sí, les parece... O sea, yo creo que también a veces lo admiran, no, como la facilidad que tienen los niños de cambiar.
-
- 87 **T4** [00:17:25] Claro, claro, claro.
-
- 88 **CB** [00:17:27] A veces se quedan así como escuchando, porque aquí ya mucha gente habla español. Sé que cuando lo escuchan, les gusta, no les importa. A veces me dicen, sobre todo la de 11, ahora ya no tanto, no, dice, mamá, háblame en español que no te entienden. Digo, da igual. Luego se lo repito en alemán, sí, le da un poco de vergüenza, pero mamá, en España tiene, dilo en alemán que no, no te entienden, por ejemplo, cuando está con las amigas. Y yo le sigo hablando en español. Una de ellas, que es súper... parece mi otra hija y a ella le da igual porque ya sabe cómo... no?. Y se lo digo a Sara en español y lo vuelvo a repetir en alemán y el contexto, la otra, ella más o menos entiende de lo que estamos hablando.
-
- 89 **CB** [00:18:09] Vale. Entiendo. Así que siempre habéis...
-
- 90 **T4** [00:18:12] O sea, yo soy constante, yo soy constante y ellos siempre en español, aunque haya gente delante. Que luego es verdad que puedo repetirlo, lo mismo, para que la gente lo entienda, sí. Es que realmente me resulta muy difícil hablarles en alemán.
-

- 91 **CB** [00:18:26] Claro, como tenéis la costumbre y siempre les has hablado de español y por ejemplo, cuando está tu marido también sigues hablándoles en español, no?
-
- 92 **T4** [00:18:33] Sí, sí, claro.
-
- 93 **CB** [00:18:34] Y tu marido lo entiende?
-
- 94 **T4** [00:18:36] Sí, sí, entiende.
-
- 95 **CB** [00:18:38] Porque él ha aprendido también español o porque también se ha acostumbrado?
-
- 96 **T4** [00:18:42] Sí, aprendió español al principio. Hizo un curso, luego pues hablando con mi familia, es que no le queda otra.
-
- 97 **CB** [00:18:47] Claro, claro.
-
- 98 **T4** [00:18:49] Es que o aprende o no se comunica. Y sí.
-
- 99 **CB** [00:18:52] Claro. Claro. Pero tus hijos, entre ellos, hablan más alemán, has dicho, no?
-
- 100 **T4** [00:18:57] Sí.
-
- 101 **CB** [00:18:58] Y hay alguna situación en la que sí que hablan español?
-
- 102 **T4** [00:19:04] Alguna situación cuando hablan en español. A veces cuando no quieren que se entere la gente? Entonces sí. Aunque yo les digo a tener cuidado, chicos, porque es que la gente lo entiende.
-
- 103 **CB** [00:19:19] Claro, nunca se sabe. Es verdad.
-
- 104 **T4** [00:19:21] Sí, sí.
-
- 105 **CB** [00:19:22] Vale, muy bien. Bueno, pues no sé si tú tienes alguna pregunta sobre nuestro estudio o a lo mejor no te he preguntado alguna cosa que a ti te parece interesante o importante comentar.
-
- 106 **T4** [00:19:38] Mmm. No lo sé. Yo creo que no.
-
- 107 [00:19:47] (...)
-
- 108 **CB** [00:21:33] Bueno, pues muchas gracias por tu tiempo.
-
- 109 **T4** [00:21:34] De nada, con cualquier cosa me ... os ponéis en contacto conmigo.
-
- 110 **CB** [00:21:39] Muchas gracias. Ciao.
-
- 111 **T4** [00:21:41] Muy bien, adiós.

Interview 5

1 Interview 5

Datum der Aufnahme: 18.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:29:15

2	CB [00:00:04] Hola.
3	T5 [00:00:07] Hola, buenos días.
4	[00:00:08] (...)
5	CB [00:01:22] Bueno. Estás de acuerdo con que grabe la conversación?
6	T5 [00:01:28] Sí.
7	CB [00:01:29] Vale, genial. Bueno, luego quizás me puedes enviar el documento firmado para que...
8	T5 [00:01:36] Sí, lo tengo que sacar por la Drucker. Pero no he tenido tiempo. Tú sabes, siempre tengo algo que hacer.
9	CB [00:01:38] Claro, si no te preocupes. No te preocupes. Yo te agradezco que ahora te has tomado el tiempo y que podamos hablar. Bueno, y también muchas gracias por haber participado en la encuesta, que también ha sido muy importante para nosotros.
10	T5 [00:01:54] Y sí, lo hago con gusto, la verdad, la verdad porque siempre es bueno a ver cosas nuevas, estudios y si uno puede aportar un granito de arena, chica, por qué no?
11	CB [00:02:05] Genial. Bueno. Sí, muchas gracias. Bueno, sí, he pensado que quizás me podrías contar un poco cómo has llegado a Alemania y cuándo exactamente, para empezar.
12	T5 [00:02:15] Mira, esa es una historia bien, eh, bien larguita, no? Bueno, pues te la puedo hacer. Eh, de hecho, yo nunca me imaginé venir a Alemania, ves? Mi prima vivía aquí en Alemania no hace mucho tiempo, eso fue como por el 2005 o así que mi prima estaba aquí en Alemania. Y entonces ella estaba casada aquí y con un alemán y tal, no? Entonces mi prima va de vacaciones a Cuba, ya, con con mi actual esposa, que eran amigas y tal, y fueron de vacaciones allá y tal. Bueno, pues ahí conocí yo a mi actual esposa, ya, por primera vez y tuvimos, buena relación y tal. Y con el tiempo, después, como a los tres y medio, cuatro años, ya la cosa se puso bien seria y nos casamos y bueno, ya después yo vine para acá para Alemania. Gracias a Dios, gracias a Dios, porque la verdad que mi país es un desastre, es triste decirlo, pero es así.
13	CB [00:03:41] Y tu esposa también es de Cuba?
14	T5 [00:03:44] No, ella es portuguesa.
15	CB [00:03:45] Ella es portuguesa, vale.
16	T5 [00:03:48] Es portuguesa. Es portuguesa, pero habla igual español.

- 17 **CB** [00:03:54] Vale, vale.
-
- 18 **CB** [00:03:56] Nunca estudió en la escuela el español así, ella estudió en su país natal, en Portugal. Todo en la lengua portuguesa y tal. Pero sí la ha aprendido así, muy bien, diría yo.
-
- 19 **CB** [00:04:12] Vale, entonces vosotros entre los dos habláis español?
-
- 20 **T5** [00:04:16] Pues sí. Mayormente. Mayormente español. Mayormente, eh, y cuando la niña está aquí en casa, también español, de repente así algún tema muy especial de escuela o algo así, ya entonces cambiamos al alemán. De repente, ella no tiene mucha fluidez en español en ese tema, por ejemplo, mi hija. Y entonces ya le es más cómodo en alemán, ves, pero también se defiende mucho en español, eh?
-
- 21 **CB** [00:04:46] Vale, vale. Y ella ha nacido en Alemania, no, has dicho?
-
- 22 **T5** [00:04:51] Ella ha nacido en el 2009 y yo llegué en el 2008 aquí a Alemania.
-
- 23 **CB** [00:04:58] Así que ha nacido un año más tarde.
-
- 24 **T5** [00:05:00] Sí, un año más tarde, un año más tarde.
-
- 25 **CB** [00:05:03] Muy bien. Y has dicho que sí, que sabe hablar español, pero que tiene sus dificultades, no?
-
- 26 **T5** [00:05:08] Sí, tiene, tiene dificultades por natural, porque la verdad, no lo ha estudiado. Yo quisiese que ella lo estudiara. Pero aquí hay muy pocas posibilidades. Muy pocas posibilidades. Desde mi punto de vista, ves, y me pongo así un poquito también, como se dice en alemán neidig ya, porque hay otras oportunidades, sabes. Ahí en la escuela tienen oportunidad de italiano, de de, de, de turco y así, no, y por qué no el español si es la segunda lengua más hablada del mundo y tal. Y entonces hay muchos latinos aquí en Alemania, muchos españoles, y todos tenemos el mismo punto de vista por todo el mundo. Todos tenemos ese punto de vista. Y también creo que muchos alemanes le encantaría hablar la lengua española porque les encanta. A ver, las personas que conozco, a casi todos les gusta la lengua española. Y entonces por qué no? Por qué no?
-
- 27 **CB** [00:06:21] Claro, claro. Y entonces a ti sí que te gustaría que tu hija pudiera hablar más o...
-
- 28 **T5** [00:06:27] Pues hombre, me encantaría que, no sé, en el futuro se pueda escribir así, tal cual, como yo, con como ella lo hace en alemán, con su prima en Cuba o con su familia en Miami, que también hablan español. Y aunque ella tampoco le cuesta mucho el inglés, es bastante buena en el idioma, quiero decirte, ya, me trae buenas notas en inglés también...
-
- 29 **CB** [00:06:52] Bien, qué bien.
-
- 30 **T5** [00:06:54] Pero sí, me encantaría, me encantaría.
-
- 31 **T5** [00:06:58] Entiendo, claro, claro. Y entonces qué es lo que más le cuesta? Es hablar o más escribir porque nunca lo hace.
-
- 32 **T5** [00:07:08] Le cuesta más escribir. Hablar, no, hablar lo lleva casi natural, ves.
-
- 33 **CB** [00:07:12] Qué bien, qué bien.
-

- 34 **T5** [00:07:14] Lo lleva casi natural. Pero escribir ya... Es un poquito más, eh, eh. A ver, le tengo que decir, un ejemplo, si le tengo que decir mira, escríbale a tu abuelo, felicidades, no, tengo que deletrearle por palabra lo que tiene que escribir. Porque las tiene de oído, no, no le fluye directamente.
-
- 35 **CB** [00:07:37] No, ya, entiendo. Qué edad tiene ahora?
-
- 36 **T5** [00:07:40] Ahora tiene 14.
-
- 37 **CB** [00:07:41] Vale. Y has dicho que también estáis en contacto con con otros hispanohablantes. Así que ella sí que tiene amigos con los que habla en español?
-
- 38 **T5** [00:07:51] Pues sí. Cuando hablamos con los de [Name des Kindes] o de [Name des Kindes], aquí en... Mi cuñada que viene, tiene nietos (...) todos hablamos español. Todos hablamos español, aunque está el portugués por el medio porque mi cuñada es portuguesa. Pero coincidentemente, coincidentemente mi cuñada está casada con un español, de Barcelona. Bueno, en realidad aquí en nuestro entorno se habla mucho, mucho, mucho. Mucho, mucho español.
-
- 39 **CB** [00:08:33] Y portugués también?
-
- 40 **T5** [00:08:35] Portugués, diría que bastante poco para mi gusto, porque me encanta el idioma portugués, me encanta. De hecho cuando yo voy a Portugal siempre me pongo así porque me encanta, porque es un idioma tan tan, tan fino, tan así consecuente. Es muy bonito.
-
- 41 **CB** [00:08:55] Vale. Y entonces tu mujer no habla tanto....
-
- 42 **T5** [00:08:59] Bueno, acaba de llegar ahora, que llevó la niña a la escuela. (...)
-
- 43 **CB** [00:09:08] Vale. Y entonces también has dicho que a veces también sí que habláis alemán con vuestra hija cuando surge un tema del colegio?
-
- 44 **T5** [00:09:16] Claro. Cuando son cosas importantes del colegio, que ella no se siente muy cómodo hablar en español en esas cosas. Pues sí, hablamos alemán sin ningún problema.
-
- 45 **CB** [00:09:26] Y hay más situaciones en las que hablas alemán también?
-
- 46 **T5** [00:09:29] Pues sí, de vez en cuando en la calle, cosas así, o tema de noticias. No sé, es también muy espontáneo, quiero decirte. Nosotros aquí tenemos así como, es que no, no llevamos ya, como ves, muy natural, no? Es muy espontáneo, lo mismo hablamos alemán, lo mismo hablamos español, pero diría que la lengua principal en casa es español.
-
- 47 **CB** [00:10:01] Entiendo. Y como lleva tu hija el tema del alemán en general?
-
- 48 **T5** [00:10:07] Pues bien. A ver, yo pensé que a ella le iba a costar mucho más, porque yo sé que el alemán es muy difícil porque lo he llevado en carne propia. Es que ella nació aquí tal, pero igualmente con descendencia de habla hispana y tal. Bueno, pues puede tener algún que otro, ya sabes, en la escuela. Al principio, así, cuando ella era bien pequeña, cuando estaba en el Kindergarten, ella tuvo así como su retardito, empezar a hablar el alemán. Pero no, enseguida, enseguida nos contactaron allí en el Kindergarten y nos indicaron mira, vamos a hacer así, así, así. Los logopedas de allí y tal, nunca podéis o debéis decirle a la niña Mira, no hables de esto así o así, siempre dejarla muy natural y que pase todo y así no, y al momento. Ya, ya. Qué se yo, ya

	cuando, cuando empezó los tres años o así ya hablaba perfecto alemán y en la escuela de hecho no le va tan mal, aunque el alemán es muy difícil.
49	CB [00:11:29] Claro. Y qué exactamente os han dicho entonces en el Kindergarten o los logopedas allí?
50	T5 [00:11:37] Que le hablemos un idioma...
51	CB [00:11:39] En solo uno?
52	T5 [00:11:41] Sí. Que le hablemos un idioma y que la... Y que nunca le obligaremos a decir no, mira, no digas esto así, no hagas esto y tal. Nos han dicho eso. Que habláramos un solo idioma y que el alemán, pues en la escuela pues naturalmente, y que natural, si podíamos hablar el alemán en casa, así natural como lo hacemos tal cual, no, pues que no pasa nada, pero que nada de obligaciones o así, sabes?
53	CB [00:12:16] Y esto entonces os ayudó?
54	T5 [00:12:19] Pues claro, claro, porque yo no tenía ni idea. No tenía ni idea que esto le podía traer problemas a la niña y a lo mejor podía cometer el error de decirle no, mira, no hagas esto, esto y esto. No eres estudiado logopeda ni tienes estas cosas. Pues, pues sí, nos sirvió de ayuda, diría que sí, porque a lo mejor hubiéramos, hubiésemos podido tener problemas con eso. Y no, de hecho no.
55	CB [00:12:54] Claro, claro, entiendo. Y entonces, a partir de ese momento algo cambió en vuestro día a día?
56	T5 [00:13:01] Bueno, algo cambió. Lo que cambió en nuestro día a día fue que teníamos mucho más cuidado. Teníamos mucho más cuidado, como íbamos a decirle las cosas y la forma en la que íbamos a decírselo, porque ya podíamos saber que podía en un futuro tener (...) en el alemán, en la escuela.
57	CB [00:13:29] Claro, entiendo. Y qué exactamente hacéis en casa aparte de simplemente hablar con ella en español? Veis, no sé, películas, por ejemplo o leís libros o..?
58	T5 [00:13:40] Pues sí, vemos Netflix, comemos patatas, hacemos alioli, hacemos parrilla aquí en casa, hacemos de todo, vamos con el perro a pasear, vamos al río, a todos lados y hablamos español, la mayor. La mayor parte. Y si estamos haciendo comida así, mediterránea, pues definitivamente española. A ella, le encanta ser, de hecho le encanta la cocina y ya sabe hacer sus huevos revueltos, sabe hacer tortilla, hasta alioli. Ya sabe hacer alioli, yo le he enseñado a hacer alioli.
59	CB [00:14:27] Qué bien.
60	T5 [00:14:28] Sí. Espaguetis. Bueno, ya, es grande ya. Tiene 14 años.
61	CB [00:14:33] Claro, claro, claro. Y tú qué crees? Con qué cultura o con qué lengua se identifica más tu hija?
62	T5 [00:14:41] Yo creo que con la alemana.
63	CB [00:14:44] Vale. Por qué?

- 64 **T5** [00:14:48] Em, ella, sabes, estudió el alemán, ves. Y es muy natural que se identifique con su lengua, con su país. Es, eh, es normal. Si hubiese estudiado él español, no diría yo que lo tendría ella tan fácil identificarse así con una lengua.
-
- 65 **CB** [00:15:11] Claro, claro.
-
- 66 **T5** [00:15:13] Pero así, ahora.... El alemán, diría.
-
- 67 **CB** [00:15:17] Vale, vale, vale.
-
- 68 **T5** [00:15:19] Pero está el español, está bien presente.
-
- 69 **CB** [00:15:22] Vale, está. Muy bien. Y antes me has dicho que sí que os hubiera gustado que pudiera aprender el español de alguna forma, pero que en el contacto también con otras familias habéis visto que no hay mucha oferta, no?
-
- 70 **T5** [00:15:38] No, no, de hecho yo nunca he tenido la suerte de poder decir bueno, vale, vas, vas a estudiar al español y tal. Pero no, ni en [deutsche Stadt] cuando vivíamos en [deutsche Stadt], en la escuela siempre tenía italiano o turco o francés. Ahora vivimos aquí en [deutsche Stadt], bueno, en [deutsche Stadt], pero en [deutsche Stadt]. Tampoco. Lo que tienen también es italiano y turco y francés. Pues español nunca.
-
- 71 **CB** [00:16:17] Español nunca. Y aparte del colegio, habéis, no sé, encontrado algún, algún tipo de clases que os hubiera gustado?
-
- 72 **T5** [00:16:30] Sí, pero se me hace muy difícil porque es lejos de aquí. Entonces la cuestión del trabajo. Nosotros también somos, a ver, somos más latinos para tenerla a ella de nuestro lado. No la dejamos mucho andar solita por ahí. Sí, somos más así de esa parte, a ver, es un poco, diría yo, demasiado. Yo mismo lo reconozco, porque ya está grande, no? Pero no, ella tampoco tiene problema con eso. Es una niña muy aplicada. Y no, no tiene problema con eso.
-
- 73 **CB** [00:17:11] Vale, vale.
-
- 74 **T5** [00:17:13] Pero sí nos gustaría, claro, pero cómo, cómo decirte. Es difícil, porque si no podemos llevarla a ese lugar a donde está también, muy, a veces no tiene... Ella sabe andar en el Straßenbahn, a ver, puede ir en el tranvía y tal. Pero no es lo mismo, ves, tú no te sientes así seguro porque, a ver, puede pasar cualquier cosa.
-
- 75 **CB** [00:17:36] Claro, sí.
-
- 76 **T5** [00:17:37] Nos gustaría que, que fuese en la escuela, como otro idioma. Por qué no? Por qué no? Estamos en la Comunidad Europea. Por qué no? Por qué unos idiomas sí y otros no, entonces eso, eso no me parece bien, la verdad. No me parece bien.
-
- 77 **CB** [00:17:56] Vale, entiendo. Y qué crees cómo le influye a tu hija cuando le habláis español? Qué influencia tiene?
-
- 78 **T5** [00:18:06] A ver, a ella le encanta y me parece que le que le va a servir para un futuro también y para sus hijos de repente. Entonces nuestra herencia va a siempre estar ahí. Nuestra herencia hispana siempre va a estar ahí, ya, y latina. Y entonces a ella le le gusta, le gusta mucho. A ella le gusta mucho. Me encanta, a mí me encanta cuando ella habla español porque me da la risa. De hecho, me, siempre me corrige, sabes, ella siempre me corrige el alemán.
-
- 79 **CB** [00:18:46] Ah, sí?
-

- 80 **T5** [00:18:48] Sí, sí, sí, sí, sí. Ella me corrige alemán y me dice No, papá, así no se dice, por ejemplo, la palabra, yo tengo un problema con la palabra zwischen, ya. No sé, esa zeta...
-
- 81 **CB** [00:19:00] Claro, es muy difícil.
-
- 82 **T5** [00:19:02] Es muy difícil para mí, no? Ella muerta de la risa juaj papa. Y yo le digo, bueno, pues entonces ahora, y ahora corren los carros por el ferrocarril, todo con R, no, y tal y así siempre estamos rumiando.
-
- 83 **CB** [00:19:20] Oh, así que la R, por ejemplo, es algo que a ella también le cuesta en español?
-
- 84 **T5** [00:19:26] Claro. Le gusta porque le hace como el ... Coño, porque, es que, en español la doble R, no, es es RR. Y en alemán es como "J". Pero sí, ella lo hace bastante bien.
-
- 85 **CB** [00:19:49] Claro. Bueno, muy bien, muy bien. Y también has dicho que tenéis contacto con tu familia, no? En Cuba?
-
- 86 **T5** [00:19:55] Sí, sí, sí, sí. Siempre nos llamamos por WhatsApp y tal y hablamos normal, normalmente sí hablamos y casi cuatro años que no voy. Desde el 2019, pero sí cuando es, cuando he ido de vacaciones genial.
-
- 87 **CB** [00:20:15] Vale, vale.
-
- 88 **T5** [00:20:17] Sí, sí. Eh. Cuando vamos a Cuba genial. Yo siempre tengo la, será que que le va a costar trabajo y tal, a mi hija no, a mi mujer no. Mi mujer no tiene ningún problema con el español. Pero no, ella en seguida, como que es muy natural, sabes?
-
- 89 **CB** [00:20:35] Vale.
-
- 90 **T5** [00:20:36] Como que, lo tiene desde chiquita en casa. Entonces allí, al estar allí dentro de aquel, de aquel mundo, pues se le pega de una manera increíble. Increíble. Y lo habla, wuh, que yo me quedo wow, qué pasa.
-
- 91 **CB** [00:20:57] Que bien, que bien.
-
- 92 **T5** [00:20:59] A ver, hay algunas palabras que, sabes, que nosotros tenemos algunas palabras populares de Cubanejo en la calle, que ella a lo mejor no sabe que... Porque lo que hablamos en casa, aquí en Alemania, es más español-español, ves?
-
- 93 **CB** [00:21:16] Y por qué?
-
- 94 **T5** [00:21:17] Bueno, yo es que vengo en realidad de una parte de Cuba que es donde mejorcito se habla el español y de hecho casi todos los periodistas y locutores de la televisión cubana son de esa parte de es de donde yo vengo, de Ciego de Ávila y de Camagüey. Y entonces a mí me gusta mucho el español también, no? Y de hecho, en Alemania, en Alemania, eh, es increíble decirlo, pero he mejorado mucho mi español.
-
- 95 **T5** [00:21:53] Ah, sí?
-
- 96 **CB** [00:21:55] Pues sí, pues sí.
-
- 97 **T5** [00:21:56] Y eso?
-

- 98 **T5** [00:21:56] Pues, eh, es como, es un poco extraño, sabes? Es un poco extraño. En Cuba, sabes, cuando estás allí, te, se te hace muy difícil porque estás dentro del populacho de la calle. Y entonces es como que el español sí lo estudian en la escuela, saben el pretérito, no sé qué, el futuro blablabla, pero no es el idioma que tú estás hablando todo el tiempo. Allí se habla muy... Palabras o frases así cubanejo y tal. Y de hecho, cuando yo voy a Cuba, ahora de vacaciones, no sé, la gente me lo nota. Y yo digo wow, madre de Dios. Y yo les digo a mis padres Papá, mamá, lo siento, pero es que yo no, no, no, no, no, no, es muy natural ahora que yo hablo así porque es el idioma que más, eh, que más escuche en Europa. Es el español de verdad. Entonces sí, en seguida me notan. Y también leo mucho en español, pero español-español, en las noticias de hecho que estoy oyendo ahora mismo son españolas. Y esto me ha ayudado mucho con mi español, pero español-español.
-
- 99 **CB** [00:23:25] Mhm. Mhm. Mhm.
-
- 100 **T5** [00:23:27] Y de hecho me, mis, eh, mis amigos me lo notan. Me lo notan. Me lo notan al vuelo, al vuelo.
-
- 101 **CB** [00:23:36] Vale. Y a tu hija también se le nota?
-
- 102 **T5** [00:23:39] Pues sí, ella habla, de hecho, español. Ella no habla, ella no habla el cubanejo, el populacho. Ella habla español-español.
-
- 103 **CB** [00:23:49] Mhm. Mhm. Vale, entiendo. Y bueno, y alguna vez en el colegio, por ejemplo, os han hecho algún comentario, por ejemplo, sobre que habláis español en casa o en el Kindergarten?
-
- 104 **T5** [00:24:02] Pues sí, pues sí, de hecho siempre cuando teníamos reuniones de padres o así. Era, era una duda que yo siempre tenía como lo lleva mi hija en alemán y tal, pues no hay ningún problema y entonces siempre sale este tema.
-
- 105 **CB** [00:24:18] Vale? Y qué os dicen?
-
- 106 **T5** [00:24:20] Es verdad, ese tema... Y del problema de por qué no hay clases de español y tal. Eh, y nada, ellos nunca me pueden poner nada en concreto. Me dicen, lo sentimos señor Gutiérrez, pero es que en estos momentos no tenemos la posibilidad.
-
- 107 **CB** [00:24:37] Vale.
-
- 108 **T5** [00:24:39] No hay esa posibilidad. Ya, pero siempre, tú sabes, siempre, pues hay que decirlo.
-
- 109 **CB** [00:24:45] Claro, es importante.
-
- 110 **T5** [00:24:47] Porque es importante de verdad. Es, es que es importante. Es muy importante. Yo pienso que es muy importante que, que, que tengamos todos las mismas posibilidades.
-
- 111 **CB** [00:24:58] Claro, por supuesto.
-
- 112 **T5** [00:25:00] Y además es que la lengua española es muy rica, es muy rica y seguramente a muchos españoles le encanta, eh, a muchos alemanes les encantaría también.
-
- 113 **CB** [00:25:09] Claro, claro, claro, porque, supongo que en el colegio de tu hija también hay más niños hispanohablantes, no?
-

- 114 **T5** [00:25:17] De hecho, en este colegio no.
-
- 115 **CB** [00:25:18] Ah, vale.
-
- 116 **T5** [00:25:20] Hay muy pocos. Hay muy pocos, pero en [deutsche Stadt] sí había muchos. En [deutsche Stadt], cuando vivíamos allí en la ciudad, había muchos hispanohablantes.
-
- 117 **CB** [00:25:28] Claro.
-
- 118 **T5** [00:25:29] Aquí hay dos o tres que yo sepa. Pero igualmente, igualmente, tampoco es que en el colegio, por ejemplo, el colegio de mi hija, el alemán, en [deutsche Stadt], cuando vivíamos en la ciudad, había tres italianos. Tenían la posibilidad de dar el italiano en la escuela. Entonces no es tampoco porque la cantidad, entonces no. No me parecía.
-
- 119 **CB** [00:26:01] Claro. Y entonces por qué crees que es así?
-
- 120 **T5** [00:26:04] No sé, me parece que falta un poco de... De estudios o de alguien que se encargue de este tema porque es un tema que me parece que es un poco, a ver, no quiero decir la palabra porque es discriminante, es discriminatorio así un poquito, no? No me gusta esta palabra para nada, para nada no me gusta esa palabra, pero sí. No, no, no me siento bien en ese tema. No me siento bien porque yo veo que hay que entonces, claro, por qué italiano, por qué turco, por qué francés, por qué, por qué razón? Estamos en la Comunidad Europea. El español se habla muchísimo, ya, es una de la idiomas que más se habla en el mundo. Es súper importante, además por la historia, por todo de lo que fue España para Europa.
-
- 121 **CB** [00:26:56] Claro.
-
- 122 **T5** [00:26:57] Ya. Y me parece que sería genial. Que se pudiera dar y que se encargaran de verdad de esto, que se encargaron de verdad de eso. La gente que tiene que hacerlo en las universidades, llevarlo a no sé, así al Parlamento Europeo, no sé a qué lugar específico, al ministerio de educación, a lo que hay allá, pero sí tiene, me parece que para un futuro debería existir. Aunque no lo pudimos tener, pues los otros lo puedan tener.
-
- 123 **CB** [00:27:30] Claro sí, estoy totalmente de acuerdo contigo, sí, es muy importante. Pero entonces el feedback que os han dado en el colegio siempre ha sido positivo o alguna vez os han dicho que no les parece bien que habléis español en casa?
-
- 124 **T5** [00:27:46] A ver, no, eso nunca, eso nunca. Me parece que aquí en Alemania son muy, muy correctos en estas cuestiones, ya. Las personas y los profesores, y se llevan de muy buena forma estas cosas. Eso sí, me parece. Pero no tienen, no tienen otra cosa que decir.
-
- 125 **CB** [00:28:07] Claro. Vale.
-
- 126 **T5** [00:28:11] Todos están de acuerdo que sí, que puede ser, que sería genial, pero nunca pasa, nunca ha pasado y ya.
-
- 127 **CB** [00:28:21] Bueno, muy bien, pues muchas gracias. Me ha servido mucho, he aprendido mucho.
-
- 128 **T5** [00:28:27] Bueno, aquí estamos. Para lo que necesites, si puedo, siempre aportar mi granito de arena en cualquier cosa que necesites.
-

- 129 **CB** [00:28:36] Muchas gracias, Santiago.
-
- 130 **T5** [00:28:38] De nada, Charlotte. Me encantó hablar contigo.
-
- 131 **CB** [00:28:41] Igualmente. Bueno, pues nada, que tengas muy buen día y saludos a tu hija también.
-
- 132 **T5** [00:29:05] Igualmente, se lo diré cuando venga de la escuela.
-
- 133 **CB** [00:29:12] Que vaya bien. Ciao.
-
- 134 **CB** [00:29:15] Ciao. Ciao.

Interview 6

1 Interview 6

Datum der Aufnahme: 18.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:29:04

-
- 2 **CB** [00:00:04] Hola. Buenos días. No te escucho, creo. (Verbindungsprobleme) Ahora sí que te escucho. Y te veo perfectamente. Buenos días. Qué tal?
-
- 3 **T6** [00:00:55] Hola, buenos días.
-
- 4 **CB** [00:00:58] Muchas gracias por tu disponibilidad. Me alegro mucho de que podamos hablar ahora personalmente. Y sí, muchas gracias también por haber participado en nuestra encuesta. Tu participación ha sido muy importante para nosotras y para el proyecto y bueno, simplemente quería hablar un poco contigo, sobre tu experiencia, no, como, como también llevas un tiempo en Alemania con tus hijos o con tu con tu hijo. Pues sí, hablamos en español o más cómodo en alemán?
-
- 5 **T6** [00:01:31] No, en español.
-
- 6 **CB** [00:01:32] Perfecto. Vale, genial. Y estás de acuerdo con que grabe la conversación, no?
-
- 7 **T6** [00:01:37] Sí. Te he mandado los documentos esta mañana porque ha sido una semana un poco desastre y, y te lo he mandado todo así que no hay ningún problema.
-
- 8 **CB** [00:01:46] Y ya lo he recibido. Muchas gracias. Genial. Bueno, ya sabes. Me puedes contar un poco cómo has llegado a Alemania, cuánto tiempo llevas aquí?
-
- 9 **T6** [00:01:55] Ajá. Eh. Pues vamos a ver. Nosotros llegamos a Alemania hace como nueve años. Eh, primero vino mi marido, bueno, eh, la historia más o menos, pues es lo que le pasó a muchos españoles. Hace diez años empezó la crisis en España. Mi marido era autónomo y cada vez tenía menos trabajo y yo me quedé embarazada. Tuve a mi primera hija, me echaron y me quedé embarazada de la segunda, y llega un momento en el que ya no, ya no podíamos subsistir, como bien dice. Y primero vino mi marido, seis meses antes que nosotras, porque consiguió un trabajo aquí y cuando pasó el periodo de prueba los seis meses pues ya nos vinimos nosotras tres. Y desde entonces estamos aquí.
-
- 10 **CB** [00:02:54] Tú con tus dos hijas, has dicho, no?
-
- 11 **T6** [00:02:56] Sí, sí.
-
- 12 **CB** [00:02:58] Así que ya lleváis bastante tiempo en Alemania.
-
- 13 **T6** [00:03:01] Sí. Pues nueve años, eh, hizo en febrero. O sea, nueve años.
-
- 14 **CB** [00:03:08] Vale. Y tus hijas ahora, qué edad tienen?
-
- 15 **T6** [00:03:14] Pues, [Name des Kindes] tiene 12 y va a hacer 13 en septiembre y [Name des Kindes] tiene 10 y va a hacer 11 en noviembre.
-
- 16 **CB** [00:03:22] Mhm, vale, vale. Y tu marido también es español, has dicho, no?
-

- 17 **T6** [00:03:27] Sí, sí, somos todos españoles.
-
- 18 **CB** [00:03:30] Vale. Y quizás me puedes contar un poco como habláis en casa? Porque supongo que si los dos sois españoles, me imagino que habláis mucho español en casa, no?
-
- 19 **T6** [00:03:41] Ehm, vamos a ver. Nosotros, mi marido y yo, hemos prohibido hablar alemán en casa. Aunque es una desventaja para nosotros, porque podríamos aprender mucho más, pero nos dimos cuenta que, bueno, [Name des Kindes] llegó siendo muy pequeña, ella ni hablaba, ni andaba ni nada. [Name des Kindes] sí que, sí que hablaba español y bien, pero en cuanto empezaron aquí con las guarderías y tal, no había manera de que hablaran en español. La mayor sí, pero la pequeña no, no quería. Entonces llegamos a la conclusión de que teníamos que prohibir el alemán, por mucho que nos costara. Y en casa se habla español y tenemos que discutir todos los días, porque entre ellas siguen hablando en alemán. Y tenemos que decir, que estamos en casa, por favor, o cuando se enfadan con nosotros nos contestan en alemán. Pero vamos, nuestra filosofía es que en casa se habla alemán, o sea, se habla español, eh, las películas, todos los libros que compro, todo es en español. Pero que mis hijas pierdan el idioma, me parece importante y me parece una riqueza cultural para ellas. Sabes, porque a mí me ha costado tantísimo aprender el idioma, bueno, todavía sigo luchando con él y que ellas sean bilingües, me parece, me parece un regalo, entonces, pero hay que luchar mucho, hay que luchar mucho. Ya te digo que ellas, cuando hablan, su instinto es hablar en alemán.
-
- 20 **CB** [00:05:37] Entiendo. Así que para tus hijas es más natural hablar el alemán porque han nacido en Alemania?
-
- 21 **T6** [00:05:44] No, las dos nacieron en España.
-
- 22 **CB** [00:05:46] Ah, vale, vale.
-
- 23 **T6** [00:05:49] Pero ya te digo, [Name des Kindes] llegó con meses aquí. Tenía un añito y poco, y [Name des Kindes] llegó cuatro años. Pero claro, es que, todo el input que tienen aquí es en alemán. Todo. El colegio. Estamos todo el día fuera de casa. Entonces, lo hablan en casa y es complicado. O sea, es complicado.
-
- 24 **CB** [00:06:14] Y tenéis también contacto con otros hispanohablantes porque vivís en Sachsen, has dicho, no?
-
- 25 **T6** [00:06:19] Sí, sí, tenemos contacto, pero, pero al final, con el día a día, el trabajo, llega un momento en el que quedar con gente no es fácil. Entonces, el contacto que tienen con otras personas en español es limitado, o sea, a lo mejor quedamos una vez al mes o cada dos meses como mucho. Sí que tienen ellas, las apunté a, supongo que lo conoces al programa ALCE, una hora y media todos los jueves español, pero no les hace ninguna gracia ir.
-
- 26 **CB** [00:07:04] Vale. Por qué?
-
- 27 **T6** [00:07:07] Pues porque en el grupo donde ellas están, todos los niños son mezcla de españoles con alemanes, es decir, padre alemán, madre española o viceversa. Entonces todos los niños hablan alemán en clase y entre ellos y claro, dicen que ellas, lo que aprenden allí ya lo saben, que no lo necesitan. Pero nosotros les damos, las estamos obligando a que tengan ese refuerzo, porque ahora hablan muy bien las dos. Pero escribir, la pequeña hace muchas, muchas faltas de ortografía. Entonces creo que es importante que aprendan gramática y eso.
-

- 28 **CB** [00:08:00] Porque claro, hablar sí que lo practican en casa con vosotros, no? Pero escribir, me imagino, es más difícil.
-
- 29 **T6** [00:08:09] Es complicado. O sea, ahora ya te digo, ella vino con cuatro años, ella estuvo en el colegio en España aunque solo unos meses. Pero, pero la profesora que tuvo, cuando nos fuimos, yo hablé con ella y me dio mucho material y hasta que encontramos guardería, eh, yo estuve haciendo muchas fichas con ella y con la mayor he trabajado más. Le he dado clases de gramática, de acentuación, de... Pero la pequeña ya ha sido un poco más complicado porque yo ya empecé a encontrar trabajo, empecé a trabajar y tal, y entonces el tiempo disponible que tenía para la pequeña ha sido desgraciadamente menor que para la mayor. Entonces la pequeña sí que tiene muchos problemas a la hora de escribir, pero comunicar, comunica perfectamente. Al principio teníamos muchos problemas para el tema del subjuntivo. Pero bueno, poco a poco lo vamos dominando. Pero sí, escribir es, para la pequeña, es más complicado. Por eso, el motivo de que estén en las clases de ALCE.
-
- 30 **CB** [00:09:31] Claro. Y cuánto tiempo, eh, cuánto tiempo llevan ahora yendo a las clases de las ALCE?
-
- 31 **T6** [00:09:36] Pues empezaron cuando empezaron el colegio. Entonces [Name des Kindes] va a empezar la 7ª clase. Significa que lleva seis años y [Name des Kindes] cuatro, que se llevan dos años de diferencia.
-
- 32 **CB** [00:09:52] Vale. Y has notado que han mejorado su, no sé, su competencia en escribir, por ejemplo?
-
- 33 **T6** [00:10:00] Pues no mucho, porque la que más problemas es la que tiene, la pequeña, y con el tema de la pandemia, pues las clases se anularon. Se intentó hacer un poco por online. Pero al final no es lo mismo, sabes, no tienes a un profesor que te corrija, que... Yo espero que a partir de ahora me mejore un poquito más.
-
- 34 **CB** [00:10:27] Claro.
-
- 35 **T6** [00:10:28] Pero bueno, seguimos allí. Yo, la última vez que estuve en España, compré un montón de cartillas rubio. No sé si las conoces?
-
- 36 **CB** [00:10:39] No.
-
- 37 **T6** [00:10:41] No? Bueno, las cartillas rubias son unas, unos cuadernitos con los que, la generación de los 70 y los 80 aprendimos a escribir, sabes?
-
- 38 **CB** [00:10:55] Ah vale, entiendo.
-
- 39 **T6** [00:10:56] Son letras muy, muy tal. Y compré pues todas las que había para que vaya haciendo en casa, vaya leyendo en español y vaya escribiendo en español. Y en eso estamos. Los fines de semana o ahora en verano, les pongo unas cuantas hojas (schlechte Verbindung), pero bueno.
-
- 40 **CB** [00:11:21] Ya, claro, entiendo. Porque tus hijas entre ellas también hablan alemán, has dicho.
-
- 41 **T6** [00:11:29] Sí. Ellas se relacionan en alemán cuando están en su habitación o cuando tienen que decirse algo, ellas se comunican en alemán.
-
- 42 **CB** [00:11:39] Y hay alguna situación en la que vosotros sí que habláis alemán en casa, aunque esté prohibido?
-

- 43 **T6** [00:11:48] En alemán hablamos en casa cuando hay alemanes. Pero cuando... Cuando vienen los vecinos o... Es en el único momento en el que que hablamos alemán.
-
- 44 **CB** [00:12:06] Vale. Entiendo.
-
- 45 **T6** [00:12:11] Básicamente porque no entienden español, o sea...
-
- 46 **CB** [00:12:14] Claro, claro. Es más fácil, supongo. Claro. Y alguna vez os han hecho algún comentario en el colegio, por ejemplo, sobre que habláis español en casa o os han dicho algo al respecto?
-
- 47 **T6** [00:12:28] Pues sí, alguna vez, bueno, ha habido profesores que nos han dicho que les parece increíble, que hablen español no lo saben, porque no saben si hablan bien o mal, pero que es, es increíble lo bien que hablan alemán, sin acento y tal, parece un regalo que las dos sean bilingües. Y hay algunos profesores que se nos dijeron que deberían hablar más alemán en casa y nosotros vamos a hablar más alemán en casa para mejorar, y...
-
- 48 **CB** [00:13:11] Ah. Claro, ahí cada uno tiene que encontrar su propio camino que mejor funcione.
-
- 49 **T6** [00:13:17] Sí, y que ya te digo que para nosotros es peor, porque para mí, para mi marido hubiera sido mucho más fácil, hubiéramos aprendido mucho más y más rápido o seguiríamos aprendiendo ahora si hablaran en alemán y nos corrigieran, pero es que es quitarles a ellas un regalo, es que... Es que no... No, y además, cuando vamos a España nadie de mi familia sabe alemán. Las familias, no podrían comunicarse con sus primos, con sus tíos, con sus abuelos.
-
- 50 **CB** [00:13:56] Y vais mucho a España o tenéis mucho contacto con tu, con vuestras familias de allí?
-
- 51 **T6** [00:14:01] Pues mira, ahora mi hermano está de visita, que ha venido a vernos. Antes de la pandemia intentábamos ir por lo menos una vez al año. Desde que empezó la pandemia se ha complicado un poco. Entonces este año intentare,mos ir, no sé si para Navidades, pero una vez al año sí. Ya te digo que el tema de la pandemia lo ha claro cambiado todo un poco y lo que yo sí que notaba cuando íbamos a España, sobre todo con la pequeña, que es la que más problemas ha tenido con el idioma, porque ya te digo, la mayor llegó aquí hablando español y no tuvo problemas al principio para, para integrarse aquí, pero la pequeña no. Entonces sí que me daba cuenta, sobre todo cuando era pequeña, que, que a lo mejor las tres o cuatro semanas que estábamos en España al Batallón Santo en español exponencial, porque claro, allí, no tenían ningún input de alemán. Entonces era como... Y subían el español muchísimo. Pues, ya te digo, desde que empezó la pandemia no me han vuelto a ir. Pero bueno, el nivel de español de [Name des Kindes] ya es mejor que hace unos años.
-
- 52 **CB** [00:15:23] Vale, Vale. Claro. Y tú estás, estás satisfecha con el nivel que tienen tus hijas, o no?
-
- 53 **T6** [00:15:32] Sí. Yo te digo que hablan perfectamente, las dos, entienden todo perfectamente. Y todo lo que vemos en la televisión es en español. Nos encargamos de traernos muchas películas en español y todo lo que vemos en la tele es en español. Lo único es lo te que comentaba a la hora de escribir. La peque comete bastantes fallos, pero poco a poco que eso vaya mejorando.
-
- 54 **CB** [00:16:05] Claro, claro. Y alguna vez ... Ah, dime.
-

- 55 **T6** [00:16:10] No, no, que estoy contenta porque mi hija mayor me comentaba, porque aquí ha sido muchas peleas de... de... Yo recuerdo de la pequeña que me pedía cualquier cosa en alemán cuando era pequeña porque era muy brotona, bueno, sigue siéndolo, y me pedía la comida en alemán y yo le contaba en español, cariño no te entiendo, me decía, que quiero pan, en alemán, o cariño, no te entiendo, qué quieres? Y me hablaba todo el rato en alemán y un día que debía ser que tenía mucha hambre, se me quedó mirando, me dice, y me dijo en español, no entiendo por qué a los vecinos les entiendes cuando hablan en alemán y a mí no. Así, a eso hemos llegado. Entonces eso ha sido muy duro, muchas peleas con ellas y tal, pero hace poco la mayor me dijo, porque claro, cuando yo, la mayor llevaba al instituto y ya pues conoce a más gente extranjera y tal y me decía mamá, jo, es una pena porque conozco a muchos niños que a lo mejor que la madre es rusa o el padre es ruso o polacos o tal y no hablan el idioma de... Me dice, mamá, me da mucha pena. Me dice, ahora entiendo porque sois tan pesados, ella no entiende por qué somos tan pesados. Es verdad que ayer, que nos fuimos a pasar el día fuera, tuvimos un día de chicas y tal, y estábamos hablando de los niños y la mayor me decía mamá, yo quiero tener muchos hijos. Me parece muy bien. Y yo le pregunto, y en qué idioma les vas a hablar? No, no mamá, yo en español, tienen que aprender el idioma, yo en español.
-
- 56 **CB** [00:18:00] Qué bien, qué bien.
-
- 57 **T6** [00:18:02] Dice, alemán ya lo aprenderán en el cole. Español, tienen que aprender español. Así que bueno. Después, al principio cuesta entender el esfuerzo, pero con el paso del tiempo se dan cuenta de que es importante.
-
- 58 **CB** [00:18:18] Claro, claro, claro. Y qué crees qué influencia tiene o qué te esperas tú al hablar español con ellas?
-
- 59 **T6** [00:18:26] Es que el problema de... Yo no puedo hablar alemán con mis hijas porque...Yo soy una persona muy emocional y entonces yo no puedo expresarme en situaciones extremas. Hay cosas que dentro de mí que no se pueden, es que no se puede traducir. Entonces cuando yo me enfado, mi enfado viene en español o cuando estoy contenta, mi alegría viene en español. Yo que llevo nueve años, cuando tengo que hablar en alemán, me tengo que concentrar, me tengo que concentrar para poner en orden los verbos, las preposiciones, las declinaciones. Tengo que concentrarme, no me sale, no me sale natural. Entonces mi relación con mis hijos es natural, con lo cual el idioma que me sale para expresar cualquier cosa es español. Entonces, es que a mí no me nace otra. No me nace de otra manera.
-
- 60 **CB** [00:19:36] Ya, entiendo. Y aparte del idioma, hacéis más cosas en casa que tienen que ver con España o con vuestro origen, no sé, comida o tradiciones, por ejemplo?
-
- 61 **T6** [00:19:49] Vamos a ver, solo comemos comida española.
-
- 62 **CB** [00:19:53] Vale.
-
- 63 **T6** [00:19:54] Entonces es que... Alguna vez intento hacer cosas alemanas y tal, pero. Pero es que, yo tengo ahora, cuántos he hecho, 48, que he vivido 40 años en España, sabes? Es como mi cocina, mi cultura, todo es español. Sí que hemos intentado mezclar culturas para que las dos se enriquezcan de ambas. Aquí celebramos las cosas que se celebran en Alemania, como San Nikolai o la fiesta del colegio. Hay todo, pero aquí seguimos celebrando las culturas españolas. Es decir, nosotros no tenemos Papá Noel teniendo el día de los Reyes Magos, aquí se celebra el día de los Reyes Magos, entonces, yo hago roscón para las niñas. Pedimos que nos envíen turrón, eh, espera (kurze

Unterbrechung). Es que es mi marido, me dice con quién hablas? Intentamos mantener nuestra cultura lo que podemos. Es un aspecto del humor. Por eso, es que por muchos años que vivamos aquí seguimos siendo españoles.

-
- 64 **CB** [00:21:26] Claro, claro, entiendo. Y tampoco tenéis intención de volver a España, no?
-
- 65 **T6** [00:21:33] No, por el momento no, nos hemos comprado una casa aquí, ahora reformando. Nuestra intención es quedarnos aquí hasta que nos jubilemos. El día que nos jubilemos, haría 20 años, y a no ser que pase algo muy gordo, porque sabes cómo está la situación política mundial, nunca se sabe. Bueno, si no pasa nada, nos quedaremos aquí.
-
- 66 **CB** [00:22:01] Vale. Y para tus hijas? Supongo que para ellas, su casa está en Alemania.
-
- 67 **T6** [00:22:10] Sí. Pero también echan mucho de menos España. Con el tema del corona, que no hemos podido ir, echan mucho de menos a los abuelos, la playa. Están deseando volver. O sea, tienen, tienen mucha conexión con, con el país. Pero ya, para ellas, España significa vacaciones, tiempo libre, playa, cine. Estar todo el día en la calle. Porque en verano, cuando van, suelen ir a la tierra de mi marido, él es de Almería y se van a la playa. Y cuando vamos en Navidad nos quedamos en Madrid. Porque hay muchísimas cosas en Madrid, entonces, pues las navidades estamos ya en la calle, que si cabalgata, que si las luces, que si tal. El verano significa playa, sol.
-
- 68 **CB** [00:23:08] Claro, claro. Y alguna vez habéis notado algo cuando, no sé, cuando volvisteis, por ejemplo, de las vacaciones en España, que algo ha cambiado en vuestras hijas que hablaban mejor o...
-
- 69 **T6** [00:23:23] Sí, es lo que comentaba antes. La pequeña daba un salto exponencial en el idioma. Y en la mayor pues tampoco lo hemos notado tanto, porque ella siempre ha hablado muy bien español.
-
- 70 **CB** [00:23:37] Claro.
-
- 71 **T6** [00:23:39] Ella llegó hablando en español con cuatro años, pero en la pequeña es verdad es que lo hemos notado.
-
- 72 **CB** [00:23:46] Vale, vale, entiendo. Muy bien. Y para tu marido también es natural hablar español con ellas, supongo?
-
- 73 **T6** [00:23:57] Sí, sí. Claro. Es que es exactamente lo mismo. Nosotros, entre nosotros, siempre hablamos en español. La única, solo hablamos en alemán cuando tenemos que redactar una carta y tal, como pongo esto, como pongo lo otro, mira, me han dicho esto, no lo he entendido, qué significa. Cuando tenemos alguna llamada ponemos el altavoz y hablamos los dos. Para nosotros, todo para relacionarnos y tal.
-
- 74 **CB** [00:24:26] En español.
-
- 75 **T6** [00:24:28] Sí. Es como, has cogido un trocito de España y haberlo trasladado aquí. Obviamente.
-
- 76 **CB** [00:24:35] Claro, claro. Y el tema del alemán, supongo que lo llevan bien tus hijas, no?
-
- 77 **T6** [00:24:42] Ya te digo que no tienen ningún problema. En las revisiones con los pediatras, ya sabes, cada x años les hacían una una revisión, ehm, la pediatra estaba alucinada porque decía, tus hijas cometen menos errores gramaticales que niños alemanes.
-

- 78 **CB** [00:25:05] Wow.
-
- 79 **T6** [00:25:07] O sea, es impresionante lo bien que hablan. No tienen acento, no cometen errores gramaticales, la pronunciación es perfecta. Yo no podría decir que son españolas. Entonces ellas no han tenido ningún problema. La mayor al principio de la guardería lo pasó mal porque claro, llegó de estar en el colegio en España a volver a ir a la guardería, un idioma. Los primeros meses lo pasó mal, pero en cuanto, en cuanto se integró, todo fue costa, o sea hacia arriba y no han tenido ningún problema. El caso es que, ya te digo, han acabado las dos el colegio con muy buenas notas y nadie, cuando hablan, nadie sabe que son española al menos que nos ven a nosotros y nos oigan.
-
- 80 **CB** [00:26:04] Claro, claro, entiendo. Muy bien. Muy bien. Pues muchas gracias por tu tiempo. Me parece muy interesante y muchas gracias por compartir todo esto conmigo.
-
- 81 **T6** [00:26:16] Un placer. Si necesitas cualquier cosa, sabes. Yo hice el doctorado en España y sé lo que cuesta hacer investigación y tener datos y que la gente colabore. Si no te pagan y tal, es como que la gente le da mucha pereza.
-
- 82 **CB** [00:26:37] Claro, es más difícil. Aunque lo bueno es que sí que nos parece súper interesante y súper importante que hablemos también con vosotros, no, para, para ver qué necesitáis. Porque otra cosa que también te quería preguntar si hay alguna cosa que echáis de menos en Alemania, algún apoyo en cuanto a la lengua, porque claro, sí que tenéis las ALCE, no? Pero aparte de eso, había algún momento en el que has dicho, aquí llego a mis límites en enseñar a mis hijas el español?
-
- 83 **T6** [00:27:08] Mh, la barrera idiomática. O sea, hemos tenido más problemas mi marido y yo a la hora de aprender alemán que mis hijas a la hora de aprender español, porque como ya te he comentado, yo me traje mucho material de España. La profesora nos dio muchísimo material, entonces yo me he traído, pero claro, me lo he traído yo. Aquí no encuentras... No es fácil y además en Sajonia y nosotros estamos viviendo ahora, y antes también, en pueblos que no eran relativamente grandes. Entonces aquí no encuentras una librería con libros en español o... Entonces acceder al español es complicado, pero, pero como yo me lo he traído todo y cada vez que vamos a España traigo más. Pero nos hemos ido apañando bien. Al final, aparte de experiencia personal, diría que lo importante es que los padres sean constantes y no, y no se rindan a... al alemán, al idioma, por todo lo que te rodea. Hay que ser constante y estar pues todo el tiempo siendo muy pesados. Nosotros hemos sido muy pesados. Pero, pero al final funciona.
-
- 84 **CB** [00:28:34] Vale. Muy bien. Pues muchas gracias, [Name der Teilnehmerin].
-
- 85 **T6** [00:28:40] De nada. Y lo dicho, si necesitas cualquier cosa más o cualquier cosa, si quieres algún día hablar con las niñas o lo que quieras, pues tienes mi email, me escribes y buscamos un ratito.
-
- 86 **CB** [00:28:55] Muchas gracias.
-
- 87 **T6** [00:28:58] De nada, un placer.
-
- 88 **CB** [00:28:59] Igualmente. Que vaya muy bien.
-
- 89 **T6** [00:29:01] Igualmente.
-
- 90 **CB** [00:29:02] Gracias. Chao.
-
- 91 **T6** [00:29:04] Chao.

Interview 7

1 Interview 7

Datum der Aufnahme: 18.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:26:34

2	CB [00:00:05] Hola. Buenos días.
3	T7 [00:00:08] Hola. Buenos días.
4	CB [00:00:10] Qué tal? Muchas gracias por tu tiempo. Cómo te llamas?
5	T7 [00:00:19] Mi nombre es [Name der Teilnehmerin].
6	CB [00:00:22] Vale. Perfecto. Un placer conocerte.
7	T7 [00:00:26] Gracias, igualmente.
8	CB [00:00:27] Yo soy Charlotte. Y la semana pasada ya hablé con tu hija y básicamente me parecía muy interesante lo que me ha contado de vuestra familia, de vuestro día a día. Y simplemente quería, bueno, preguntarte un par de cosas de cómo llegaste a Alemania y cuándo exactamente. Quizás me puedes contar un poco?
9	T7 [00:00:48] Pues sí. Mire, yo llegué a Alemania el 16, que se me olvida, el 16 de septiembre del 71. Cuando llegué aquí, esto me pareció horrible. Me pareció totalmente horrible, la casa de, haberme dejado yo la casa de allí en pueblo blanco, blanco, blanco al encontrarme esto, todo tan oscuro, tan, tan, tan con tanto frío, porque ya en septiembre hacía frío aquel año y pero sí, este... Me casé y me vine y me vine con el contrato de un año con mi marido. Pero después de 43 años aquí, ya está bien. Pero vamos, ya tengo a una haciendo esto. Y la familia.
10	CB [00:01:42] Y tú llegaste con tu marido, no?
11	T7 [00:01:46] Sí, sí.
12	CB [00:01:46] Y luego tus hijos nacieron en Alemania, verdad?
13	T7 [00:01:50] El primero, no. El primero nació en, allí, en España, en Málaga. Porque a mí me daba mucho susto quedarme aquí sola. Yo no, el alemán, no, no, no lo practicaba nada, nada, porque toda la calle donde yo tenía la casa eran todos españoles, eh? Y claro, pues si necesitaba ayuda para ir a un médico llamaba a mi vecina, mira, ven conmigo que vamos ahí al médico que no veía. Pero ya a la hora del niño yo ya dije que me daba mucho susto quedarme sola aquí por. Y me fui a España y allí en España lo tuve, en Málaga.
14	CB [00:02:36] Y después ya volviste a Alemania, no?
15	T7 [00:02:38] Y después volví a Alemania a las seis semanas de tener el niño. Me vine a Alemania otra vez.
16	CB [00:02:46] Vale. Y [Name des Kindes] luego nació aquí en Alemania, no?

- 17 **T7** [00:02:50] [Name des Kindes] sí, [Name des Kindes] sí nació aquí en Alemania. Y el [Name des Kindes] también. Porque a pesar de que yo me fui a España, yo allí estuvo muy bien y todo, pero la asistencia de aquí era mucho mejor que allí.
-
- 18 **CB** [00:03:06] Vale, entiendo. Y entonces, cómo fue los primeros años? Cómo, cómo hablabais en casa, por ejemplo? Hablabáis más alemán o más español?
-
- 19 **CB** [00:03:16] Español. Español. Esto fue la decisión que tuvo mi hombre, dice, los niños tienen que aprender español aquí, en la casa, y el alemán en la escuela, porque nosotros no sabemos hablar alemán. Entonces lo que aquí les enseñamos a los niños es un alemán mal hablado. Y así lo hicimos. Después, ya cuando los niños fueron un poco más grande, pues ya fueron a la escuela española, que los llevaba la escuela española, pero de la puerta, como os decía, de la puerta para dentro, solo español y de la puerta para fuera alemán. Porque hay que convivir con la cultura, no?
-
- 20 **CB** [00:04:06] Claro, claro.
-
- 21 **T7** [00:04:10] Y luego lo hicimos, y... y bien. Y aquí tengo a los tres. Bueno, sí, los tres hablan español. Y una nieta también, que aprendió sola, tiene un interés grande en aprender español. Y tanto conmigo o con, siempre, siempre está aquí, y claro, y el chico está yendo a la escuela española.
-
- 22 **CB** [00:04:43] Tu nieto, no, dices?
-
- 23 **T7** [00:04:44] Mi nieto, sí.
-
- 24 **CB** [00:04:45] Vale, vale.
-
- 25 **T7** [00:04:49] Porque, para que no pierdan el idioma, no lo pierden, aquí en mi casa, ya te digo, en mi casa, lo que se habla es español. Aparte de que llegue mi hijo y empieza a hablar con la hermana en alemán, el otro, ya eso automático, empiezan hablando, Hola, cómo estás? Y ya empiezan en alemán.
-
- 26 **CB** [00:05:13] Entiendo, entiendo. Muy intuitivo entonces, no?
-
- 27 **T7** [00:05:17] Eh?
-
- 28 **CB** [00:05:18] Que es muy intuitivo.
-
- 29 **T7** [00:05:19] Sí, sí.
-
- 30 **CB** [00:05:20] Entiendo. Vale, vale. Y había alguna situación en la que sí que hablabais alemán en casa con tus hijos?
-
- 31 **T7** [00:05:28] Y que yo sepa, poco. Poco, poco. Yo desde luego nada, porque yo el alemán no lo, no lo sé, o sea, no, no, no me vino el alemán por ningún lado. Y de repente decía algo pues me lo dice, ellos lo hablan en alemán, a su manera, y después a mí me lo traducen (...) Para que yo lo comprenda.
-
- 32 **CB** [00:05:55] Claro, claro. Y bueno, y cuando tus hijos eran, eran más pequeños, también teníais contacto con, con otros hispanohablantes, con otras familias, otros niños, por ejemplo?
-
- 33 **T7** [00:06:07] Sí, sí, sí, sí. Eh, cuando íbamos a la escuela española nos reuníamos muchas madres, españolas. Y mientras que llevaba, mientras que los niños estaban en el colegio, pues íbamos nosotros, nos tomábamos un café o lo que fuera y estaba reunidas hasta

recoger niños de la escuela y traerlos a la casa. Yo, eh, aquel tiempo, la verdad, me gusta más que el de hoy, pero, cada madre quiere lo mejor para su hijos, no? Pero antes no interesábamos más por el español, la verdad. Porque teníamos un futuro de decir bueno, igual en un par de años o igual el año que viene, nos vamos a España yestamos ya definitivo y hoy, nuestros hijos, yo hablo por lo mío, definitivo no se va porque tiene aquí con trabajo. Tiene su vida aquí, tiene sus amistades, tiene sus amigos o novio o novia, lo que sea, ya no. Ya la que dijo de irme soy yo, pero yo solo adónde voy?

34 **CB** [00:07:22] Claro, claro, entiendo. Y tus hijos también iban a clase de español, no? Me lo ha contado [Name des Kindes] la semana pasada.

35 **T7** [00:07:32] Sí, sí, sí. Los tres, los tres han estado.

36 **CB** [00:07:34] Vale. Y eso fue, fue tu decisión, no? Porque tú querías que también aprendieran español en clase, no?

37 **T7** [00:07:42] Claro, claro, claro. Siempre con nosotros, sí, hablaban español y, pero en la escuela y ya también sacaban también su graduado de, de la escuela española. Que pensaba que nos interesaba a nosotros porque si no íbamos definitivo, tener algo para ellos, algún futuro.

38 **CB** [00:08:08] Claro. Y había algún, alguna competencia que echabas de menos en tus hijos? Por ejemplo, algo, algún ámbito donde veías que tenían problemas, por ejemplo, escribir, o fue todo muy, muy fácil?

39 **T7** [00:08:21] Bueno, fue, no, menos normal. Normal, porque llegaban a la casa y si tenían algunos deberes, lo hacían con nosotros, tanto con el padre o conmigo y... Y tenían ellos, en la escuela tenían su grupito español. Hoy ya es, ya la escuela es mixta y ya, ya hay alemanes, españoles, sudamericanos. Porque cada uno tiene derecho a aprender, no, pero...

40 **CB** [00:08:54] Claro, claro. Y tus hijos, entre ellos hablaban más, más alemán entre ellos o también siempre español?

41 **T7** [00:09:02] No, no, no, ellos hablaban más alemán entre ellos. Pero después, ya le digo, después conmigo era, era obligado tener que hablar español.

42 **CB** [00:09:17] Claro, claro. Muy bien, muy bien. Y entonces que crees para tus hijos, qué ha sido, o sea, cuál es la cultura con la que mas se identifican? Porque tienes tres hijos, no, es igual para, para los tres o hay alguna diferencia?

43 **T7** [00:09:35] Mh, yo no sé, pero más o menos, para los tres igual. El chico, claro, es chico entiende, sí, y está más integrado con los alemanes. Mi hija, por ejemplo, mi hija habla conmigo español perfecto, porque ella está más en contacto con los españoles y más aquí. Pero después, yo que sé, yo el alemán, ya le digo, el chico, es que más se va al alemán, pero después habla español. El español en la escuela y aquí. En ese punto, yo estoy que contenta, la verdad.

44 **CB** [00:10:25] Vale, vale, vale. Así que tú crees que son más alemanes que españoles o no?

45 **T7** [00:10:32] En parte, en parte sí. Pero después no, después a ellos, les gusta la cultura en España, les gusta viajar en España y tener... La idea nuestra era siempre que, cuando los niños fueran a España, pudieran hablar con la familia. Y ese fue el punto nuestro de que aprendieran el español, igual que el alemán, pero el alemán siempre un poco mejor que nosotros porque nosotros, ya le digo, nosotros no sabíamos hablar, ni sabemos ni

sabíamos, y era una pena que aprendieran un alemán mal hablado, como decía mi hombre, no, un alemán mal hablado, no? En la escuela y en la guardería. Que aprendan el alemán perfecto y nosotros les enseñamos el español.

46 **CB** [00:11:27] Vale, entiendo. Y como veían en el colegio que hablabais español en casa o en la guardería? Alguna vez os han dicho algo al respecto?

47 **T7** [00:11:36] Bueno...

48 **CB** [00:11:38] No puedes, no puedes contestar correcta o falsamente. Todas las respuestas me valen.

49 **T7** [00:11:45] No, no, es que de momento no es un tema que había pensado. (Tochter sagt etwas im Hintergrund) Ah ya, ya, ya, ya, ya, ya, ya, ya, ya, ya me acuerdo, ya me acuerdo. Aquí en la calle había una familia que tenía tres, tres eran, no? Tres niños, tres. El mayor no estaba, no, estaba más bien desconectado? Pero tenía dos mellizas y las mellizas eran de la misma edad de mi hijo, del chico. De [Name des Kindes] era, del chico. Y aquí en la calle, pues, reunían a una pila de niños que eran estos niño, los míos, de otra familia. En fin, un grupo. Lo mío era lo que más tarde se tocaba. Esto es el primer punto. Que va tarde. Bueno, pero en la escuela alemana iba muy bien. Y esta niña, esta mujer de las dos niñas, pues resulta que fuimos a una reunión en la escuela y ella pues empezó a hablar. Yo, yo por cierto, tuve que (...) apenas comprendía una palabra y, pero sí, vi que en un momento me miraban y me miraban así. Yo dije, hm? Y entonces le dijo ella, la madre, a la profesora que mudaran a su niña del lado de [Name des Kindes]. Porque [Name des Kindes] le estropeaba a la niña, o sea, era estropearle el alemán. Porque [Name des Kindes] hablaba español? Claro, lo sentía. En mi casa lo que se entiende es hablar español, pero en la escuela? Total que ahí ya, ya empecé a preguntar por qué y ya me dijeron eso no, que es que ella no quería que sus niñas estuvieran juntas con mi hijo porque le estropeaba el español. Pues esas niñas se quedaron, por suerte o desgracia, yo no, yo no me alegro de nada, pero se quedaron que no pudieron terminar el colegio. En cambio mi hijo, hoy está en un puesto de trabajo estupendo. (...) Y no lo quitaron. Yo creo que no lo quitaron, no, [Name des Kindes]? (Tochter sagt etwas im Hintergrund) Ah, ellas se cambiaron, ya esto hace tiempo y ya se me ha olvidado. Ella dice se cambió de clase, a las niñas se cambió de clase, pero y lo hizo amigo. Bueno, todavía amigo, porque, pero ese punto, sí, y ahí me dio mucha, mucha rabia a mí, me dio mucha rabia porque es mi amigo. Porque eso es muy extranjero, mira, no?

50 **CB** [00:15:02] Claro, ya entiendo. Sí, sí. Pues muy interesante. Y entonces que crees que, qué influencia tenía que hablabais español en casa a tus hijos? Qué, cómo crees que les ha influido?

51 **T7** [00:15:17] A quién?

52 **CB** [00:15:17] A tus hijos, a tus tres hijos?

53 **T7** [00:15:21] En que les ha influido, pues...

54 **CB** [00:15:23] El hablar español en casa?

55 **T7** [00:15:26] Yo creo que sí, porque así han aprendido ellos también. (Tochter sagt etwas im Hintergrund) Yo que sé, yo he hecho todo lo posible.

- 56 **CB** [00:15:41] Claro, muy bien, muy bien y, bueno, y tu marido supongo que también ha compartido tu opinión, no, que siempre hablabais pues español en casa, no, cuando eran más pequeños?
-
- 57 **T7** [00:15:52] Sí, sí, la idea fue de él.
-
- 58 **CB** [00:15:55] Ah, la idea fue suya, vale.
-
- 59 **T7** [00:15:58] Él fue el que dijo aquí, eh, de la puerta para fuera, somos alemanes, pero de la puerta para dentro somos españoles. Aquí se habla el español. Y después que, y después vamos a España y está el problema que los niños se aburren. No pueden hablar con los primos. No pueden hablar con la familia. Entonces aquí lo llevamos a España. Ese fue el, el, los pensamientos nuestros.
-
- 60 **CB** [00:16:30] Vale, claro, Entiendo. Y teníais intención de volver a España o siempre sabíais que os ibais a quedar en Alemania?
-
- 61 **T7** [00:16:37] Sí, sí, sí teníamos. Si teníamos. Pero antes de los cuatro meses, antes de tener la, eh, cómo es, la renta. Tuvo un accidente y ahí se rompió todos los planes que teníamos. Todos los planes.
-
- 62 **CB** [00:16:59] Y entonces te quedaste aquí.
-
- 63 **T7** [00:17:01] Nos quedamos aquí, una pila de años enfermo y después murió y ya. Y qué, Ya que, qué hago yo en España sola?
-
- 64 **CB** [00:17:11] Claro, claro. También si tus hijos están en Alemania, también.
-
- 65 **T7** [00:17:16] Ellos están en Alemania. Tengo los nietos. Tengo un bisnieto. El futuro está aquí, para mí. Yo sí voy a España. Claro que me voy ahora el mes que viene, es todo. Depende. Ahora me voy. Con el tercer viaje solamente de ida y después, y procuraré a ver si estoy un poco más tiempo, porque no me encuentro muy, muy eso, bueno, muy bien. Y ya pues me vengo, pero me vengo más adelante si puedo y si no, me vengo con mi hijo. Y así ya (unverständlich). Yo ahora estoy aquí y estoy aquí con mis hijos, mi nieto, y esto, y el ambiente de aquí pues ya lo conozco. Y allí pues, la familia, yo estoy muy contenta con la familia y tengo mucha suerte, no, pero cada uno tiene su familia.
-
- 66 **CB** [00:18:19] Claro, por supuesto. Claro, claro. Y ahora [Name des Kindes], por ejemplo, también habla español con sus propios hijos, no, con tus nietos. Te parece bien? O por ejemplo, si alguno de tus hijos no hubiera hablado español con sus hijos, qué opinión tendrías al respecto?
-
- 67 **T7** [00:18:40] Tengo, tengo de todo.
-
- 68 **CB** [00:18:42] Tienes de todo.
-
- 69 **T7** [00:18:45] Tengo de todo porque tengo a mi hija que habla con mis nietos en español. Ya le digo, mi nieta ha tenido mucho interés en aprender el español. Claro, ha tenido a la madre por un lado y a menudo (unverständlich) con otro. Aunque el alemán mal, mal hablado, el alemán mal hablado es el que yo tengo con mi nieta. Eh, y en cambio, mi hijo, el mayor, tiene una niña que es seis meses más pequeña que la de mi [Name des Kindes]. Y esa niña pues no habla, no habla alemán, o sea, español, absolutamente nada.
-
- 70 **CB** [00:19:30] Nada? Vale. Y eso por qué?
-

- 71 **T7** [00:19:34] Eso, porque su madre y su padre (unverständlich). Su madre y su padre querían que la niña aprendiera el alemán perfecto. O sea, el español perfecto, mh, y el español perfecto pues no, no lo aprendió. No, ella, no, ella no tenía interés tampoco en aprender. Nosotros aquí hablamos el alemán, eh, el andaluz, como se dará cuenta usted, y que el alemán o sea el español-español no lo hablo. Yo hablo el andaluz. Mmh, es mi, cómo le digo, es mi segunda madre.
-
- 72 **CB** [00:20:18] Claro, claro y claro.
-
- 73 **T7** [00:20:23] Ya dijeron ellos que era mejor que después ellos lo practicaban en la escuela, en alemán, en español. Y yo dije bueno, pues si ustedes no queréis, pues no, porque mi nieta, la Elena, la de mi hija, tiene eh, de que, en la escuela tiene un alemán perfecto, perfecto, perfecto. Pero en cambio, hablando conmigo, ya (unverständlich), un alemán aprendido en la calle, y es verdad, y yo una discusión, una discusión o así, estaban todos reunidos y mi nieta empezó a hablar conmigo, eh, claro, en alemán mal hablado, en alemán de extranjero y mi nieta pues le dijo, dice, Elena, por qué tienes que hablar el alemán tonto como tu abuela? Es verdad, eh, entonces, el chico mío dice, le dio (unverständlich) a [Name des Kindes] y le dice, mi madre aprendió el alemán mal hablado quizá porque ninguno de los preocupados de aquí se ha ocupado de decirle que se hable esto esto y esto. Dice, y si (unverständlich). Ella no le hizo caso. Porque vuelve así que... (unverständlich). Pero yo no me enteré, no me enteré de toda la (unverständlich).
-
- 74 **CB** [00:22:16] Bueno, bueno. Y entonces qué cree, por qué no habla español con su hija? Es porque la madre ...
-
- 75 **T7** [00:22:27] Ahora me dice, bueno, ahora, hace un año o poco más, decía, dice, mamá, dice, por qué no hablas tú con Yazmín, eh, el español? Y le dije, digo, mira, hijo, yo digo, yo claro que hablo con ella en español, digo, pero ella a mí no me comprende. Y dice, no, pero tú tienes que hablar con ella. Digo, si yo hablo con ella, mira, te voy a poner un ejemplo solamente, le digo, [Name des Kindes], me puedes traer una botella de agua del Keller? Y me dijo eh?
-
- 76 **CB** [00:23:04] Porque no te entiende.
-
- 77 **T7** [00:23:06] No me comprendió. En cambio, a la otra le dije, [Name des Kindes], me traes agua. Baja abajo y con una botella.
-
- 78 **T7** [00:23:13] Porque, pero ya le digo, es un alemán mal hablado. El que ella tiene conmigo es mal hablado. Pero ella y yo nos comprendemos perfectamente. Qué quieres que haga?
-
- 79 **CB** [00:23:24] Claro, lo importante es que fluye la comunicación, no?
-
- 80 **T7** [00:23:27] Sí, sí.
-
- 81 **CB** [00:23:29] Entiendo. Muy bien, muy bien. Y también tiene otro hijo, no, tiene tres en total?
-
- 82 **CB** [00:23:35] Tengo tres.
-
- 83 **CB** [00:23:36] Ajá. Y cómo es con el tercero, también tiene hijos o no?
-
- 84 **T7** [00:23:40] No.
-
- 85 **CB** [00:23:41] Él no tiene. Vale, vale.
-

- 86 **T7** [00:23:42] No, él vive, él vive con una pareja.
-
- 87 **CB** [00:23:45] Vale. Pero también habla español, no?
-
- 88 **T7** [00:23:50] Sí, sí, sí, claro.
-
- 89 **CB** [00:23:50] Vale, vale, vale, vale. Pero su pareja es alemán.
-
- 90 **T7** [00:23:54] Sí. Pero habla un poquito, habla un poquito español también.
-
- 91 **CB** [00:23:57] Bueno, muy bien, muy bien. Muy interesante. Bueno, pues hay algo más que te gustaría saber de mí o del proyecto? O algo que te gustaría compartir de tu vida que no te he preguntado?
-
- 92 **T7** [00:24:16] Yo, proyecto, yo que sé. Yo, es que, ahora mismo estoy en un como en una fase, en una fase muy compleja, porque en el 2020, me diagnosticaron cáncer.
-
- 93 **CB** [00:24:32] Lo siento. (...)
-
- 94 **CB** [00:26:13] Claro. Bueno, pues me alegro mucho de que ella ya se encuentre mejor y que poco a poco vaya mejorando. Muchas gracias por su tiempo y su atención. Me ha encantado hablar con usted y bueno, que vaya todo muy bien. Mucha salud.
-
- 95 **T7** [00:26:30] Gracias. Gracias.
-
- 96 **CB** [00:26:33] Adiós.
-
- 97 **T7** [00:26:34] Adiós.

Interview 8

1 Interview 8

Datum der Aufnahme: 18.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:35:42

2	T8 [00:00:06] Hallo!
3	CB [00:00:07] Hola. Hi, ich bin Charlotte.
4	T8 [00:00:08] Qué tal?
5	CB [00:00:09] Muy bien y tú?
6	T8 [00:00:12] Bien.
7	CB [00:00:13] Ehm, cómo estás más cómoda, en alemán o español?
8	T8 [00:00:17] En español.
9	CB [00:00:17] Claro. Perfecto.
10	T8 [00:00:19] Sí, o sea, alemán puedo, lo que pasa es que a veces hay partes que a lo mejor me tardo esto para poder expresarme.
11	CB [00:00:27] Claro, perfecto pues...
12	T8 [00:00:29] Espera, que mi esposo ha dejado bajar (...) Ok, mucho gusto.
13	CB [00:00:35] Sí, encantada. Muchas gracias por tu tiempo y también por tu participación en la encuesta.
14	T8 [00:00:42] Me gustó mucho cuando lo vi, incluso se lo comenté a mi esposo en su momento, le dije oye, mira, y me dice bueno si quieren algo házlo, y nada, me gusta. Me gusta cuando hay cosas que tengo que colaborar con cosas. De lo que es ser latino y estar viviendo en Alemania.
15	CB [00:01:06] Claro, perfecto. Pues sí, básicamente de esto se trata la conversación. Simplemente quería hablar un poco contigo sobre tu experiencia como madre hispanohablante en Alemania. Y bueno, también he recibido los documentos que me has enviado. Muchas gracias. Y por supuesto que voy a anonimizar todo tipo de nombres, de datos que tengan que ver con tu familia.
16	T8 [00:01:29] No, bueno, tampoco no me causa mucho problema, mi nombre se lo puede decir, no hay problema. O a lo mejor alguna chorrada es más por mi esposo.
17	CB [00:01:35] Por supuesto, claro. Y también nombres de tus hijos o esas cosas. Bien. Perfecto. Bueno, quizás me puedes contar un poco cómo has llegado a Alemania y cómo ha sido tu experiencia hasta ahora.
18	T8 [00:01:48] Ok. A Alemania vine, o sea, prácticamente estoy aquí por el amor, cupido. Resulta que yo conocí a mi esposo, yo vivía en España antes, estuve 11 años viviendo en España. Yo emigré en el 2001 de Ecuador a España y por el 2010 o así pues conocí a mi esposo. Su mejor amigo vivía en Barcelona y era amigo mío. Entonces hubo esa conexión.

Un alemán viviendo en Barcelona, conocí a su amigo, a su mejor amigo de su pueblo y nada, y así fue. Como yo cantaba en una banda, una banda de rock, entonces un día venimos a tocar acá a Alemania a los conciertos y él estuvo en los conciertos. Ahí nos conocimos mejor, ya nos habíamos visto, pero no, no había, había conexión y ahí nos conocimos y empezó a surgir el amor. Y al año y medio, llevábamos una relación a distancia, y al año y medio me quedé embarazada. Fue cuestión de que él vino sorpresa, yo estaba en Barcelona y me hizo una visita sorpresa y desde la visita sorpresa hay una sorpresa que ahora tiene 11 años.

19 **CB** [00:03:10] Qué bien, qué bien. Y entonces fuisteis a Alemania?

20 **T8** [00:03:14] Yo sí, bueno, a ver, cuando ya decidimos que íbamos a hacer, o me quedo en Barcelona, él se viene. Pero claro, la situación económica de España no es, bueno, no era, o tampoco tan buena como es aquí en Alemania. Estamos viendo los pros y los contras para vivir en Barcelona, muy bonito, playa, esto, fiestito, muy buen clima blablabla. Pero claro, Alemania, él tiene un buen trabajo, para una familia también una ciudad pequeña es mejor. Entonces, ya, tuve que mirar los pros y los contras y me vine más a lo que es por la familia, entonces. Y yo me vine con, estaba embarazada de siete meses, me vine más o menos un par de meses antes de que la niña naciera, para que nazca acá, porque habíamos pensado bueno que nazca en Barcelona y luego, pero por cuestiones de burocracia y todo eso, por los papeleos, entonces mi esposo dijo, no, mejor vente unos tres meses antes y yo, él ya quería que me venga yo, ya con cuatro meses, tres meses de embarazo. Yo tenía tres meses de embarazo, entonces ya al mes, dos meses dijo que me venga, perdo dije, espérate que tengo cosas que hacer, esto no es así por así, pues no sé, pues fue en abril del 2012, ya me vine a Alemania y nada, unos meses de ahí y nació en junio del 2002. Entonces lo de la edad que tiene ella lo llevo yo acá.

21 **CB** [00:05:04] Vale, así que ahora tu hija tiene 11 años o así, no?

22 **T8** [00:05:08] Sí, acaba de cumplir los 11 hace tres semanas.

23 **CB** [00:05:11] Vale, vale. Y es tu única hija o tenéis más hijos?

24 **CB** [00:05:15] Sí, única hija. Al final decidimos tener solo una. Eh yo quería, cuando ella tenía tres o cuatro añitos, ya quería yo un segundo, pero mi esposo no mucho. Y luego ya también yo, viendo que ya estaba empezando yo en lo laboral ya a poder salir un poquito más a independientemente, entonces ya no, ya dije bueno si tengo otro, ya es tarde y todo. Y bueno, al final lo decidimos que solos se quedaron. Primero estaba un poco triste y dijo todos tienen una hermana o un hermano, pero bueno.

25 **CB** [00:05:52] Claro, entiendo, entiendo, vale. Y tu esposo es alemán, has dicho, no?

26 **T8** [00:05:57] Sí, él es de acá, es de S., es donde vivimos, acá en unos 40 kilos, unos 50 kilómetros de [deutsche Stadt] estamos, entre [deutsche Stadt], entramos en medio entre [deutsche Stadt] y República Checa.

27 **CB** [00:06:11] Vale, vale, entiendo.

28 **T8** [00:06:16] Eso, que él es de acá, criado y esto, y ya. En teoría nos queremos ir a vivir a [deutsche Stadt]. Pero no, no va a dejar su ciudad.

29 **CB** [00:06:26] Vale, entiendo. Bueno, a veces... Y pero tu marido, si ha estado también viviendo en España, también habla español?

- 30 **T8** [00:06:35] No, él solo vino de visita. Solo iba a visitar a su amigo. Y bueno, cuando eran pues vacaciones con los padres y eso, pero de vivir, él nunca ha vivido, ni en España ni en otra parte latinoamericana.
-
- 31 **CB** [00:06:52] Vale. Así que no habla español?
-
- 32 **T8** [00:06:54] Mhm, no. Habla, mhm, frases sueltas, entiende un poco, pero no, porque él ha tenido la intención de aprender, pero es un poquito vago. Para ser honesta, es un poquito vago y no le pone ganas entonces, pero bueno, él dice que ya, por si me fuera, si tuviera dinero, nos fuéramos a vivir a España o Ecuador, ya estaría yo hablando claro. A ver, es como todo, creo que si viviendo allá se le haría más fácil poder aprender. Pero claro, que solo habla conmigo o con un amigo nuestro, a veces.
-
- 33 **CB** [00:07:40] Claro. Vale. Y entonces cómo es en casa, habláis más español o más alemán?
-
- 34 **CB** [00:07:52] Somos bilingües, o trilingües, porque a veces hablamos inglés, (...).
-
- 35 **CB** [00:08:00] Ah, para que vosotros dos os pudierais entender?
-
- 36 **T8** [00:08:03] Sí. Desde tener, hablábamos en inglés y ya cuando me vine, poco a poco fue aprendiendo alemán, entonces ya, ahora es alemán entre los, entre él y yo. Y bueno, a veces cambiamos al inglés cuando no nos sentimos cómodos para evitar malentendidos. Y con la niña yo hablo español todo el rato y él alemán, entonces a veces le suelto por ahí palabras, esto, pero sobre todo si la está retardando, o sea, si la está regañando, y nada, eso. Pues es que con ella desde que nació le hablaba español, siempre, a veces si se me suelta que les sigo la conversación en alemán, pero es más, cuando estamos con más gente que habla alemán para que más o menos se nos entienda en la conversa o esto, pero de ahí por lo general siempre he estado hablándole en español, desde que era bebé, desde chiquita ella aprendió todo, o sea, ya entendía todo, pero ya tenía todo porque siempre íbamos una vez al año, mínimo una vez al año a España, porque ya todo está radical en España, en Murcia. Probamos una vez al año a pasar las vacaciones allí, a visitar otros, ella ya como que se acostumbró también a eso que, 'ah una vez al año tengo que ver a un montón de gente hablando español' y sí puede ser que está aprendiendo palabritas y luego se podía defender un poquito, pero tampoco es que hablaba español. Fue, cuando teníamos seis añitos o así, que ya se fue, a partir de que fuimos a Ecuador, fuimos de visita a Ecuador a visitar a mi abuela y a más familia, el resto de la familia que está allá. Y ahí sí, bum, tres días, hablaba de corrido, se le pegó el acento de allí de Ecuador y decían, fue más fluido para ella. No sé, fue una cosa muy loca, pero...
-
- 37 **CB** [00:10:18] Vale. Y cuánto tiempo habéis estado en este viaje?
-
- 38 **T8** [00:10:21] Fuimos solo cinco semanas, cinco semanas. Pero no, fue, nada, fue tres días, cuatro (...) Y empezó blubblu y hablando. Mis primos, algunos (...) se juntaban, y ya iba y esto, y cuando no entendía algo pues cogía y decía espera se lo voy a preguntar a mi mamá, así, no, pero no, es eso lo que tiene, los niños son como más, que te tienen esa (...) y aprenden más rápido, se desenvuelven más rápido igual como (...).
-
- 39 **CB** [00:10:55] Claro, claro. Y cómo habla hoy tu hija?
-
- 40 **T8** [00:10:59] Ella habla, mezcla mucho a veces, yo le digo que habla alemañol, porque a veces, o sea, habla español, pero a veces mezcla mucho con alemán, porque hay cosas que a lo mejor, la gramática, ella, por ejemplo, ella sabe hablar pero no sabe la gramática y yo le, eh, trato de enseñarle un poco. Y por ejemplo, cuando son cosas así de

gramática, de conjugar el pasado y todo, le cuesta, por ejemplo 'mamá, yo quiero unos huevos fritos', se inventa ella esas palabras. Y a veces, pues dale, yo que sé, alguna frase en español y esa frase, al menos una palabreja en alemán, una, unos seis y, como es que se le nota su acento alemán, pero pues sí, tiene también su dialecto un poco mezclado, el de, del español de Ecuador.

-
- 41 **CB** [00:12:01] Y cómo lleva el tema del alemán en general, nunca ha tenido ningún problema?
-
- 42 **T8** [00:12:05] No, no, no, no, no, no, no tiene mucho problema, a ver, no es que tiene, nada, saca unos en Deutsch, pero o sea, a la hora de de de comunicarse, de hablar y todo esto, súper bien, muy bien. Y en la escuela, bueno, le cuesta un poco lo que es la gramática con lo que es el, la, conjugar los tiempos. Y bueno, es que claro, yo cuando es Deutsch, eso ya es, solo mi esposo se encarga de allí, pero más o menos viendo lo que le va corrigiendo, por ejemplo el jueves viene una amiga a darle Nachhilfe, porque da clases de ayuda para que, porque ha estado teniendo problemas con Deutsch, y desde que le está dando la ayuda como que entiende mejor. Entonces nuestra amiga, nuestra amiga le está dando estas clases de ayuda y le está yendo mejor, a la hora de de hablar y todo (...) pues como que se desenvuelve mejor hablando.
-
- 43 **CB** [00:13:19] Entiendo. Y en el colegio por ejemplo también tiene clase de español o no?
-
- 44 **T8** [00:13:24] No, no, eh, aquí ella está en un Realschule, acá, y no tiene la opción de español. Pero me parece que tienen, creo que es siebte clase, creo que es, que tienen que, tener una, aparte de inglés, creo que va a ser francés. Eh, y yo digo, bueno, francés, se parece al español. Y tiene muchos interés en otros idiomas ella entonces le encanta aprender otro idioma, tener, ver otras palabras, por ejemplo, en su clase. Unos son hijos de inmigrantes rusos. Entonces los niños tienen muchos, algunos tienen que, uno que otro, habla palabras, no mucho, no son bilingües, solo hablan alemán, pero saben ciertas palabras del ruso y igual de ella también aprenden de alguna otra que palabrita en ruso y ella les enseña algo en español y eso. Ella dice que le gusta eso de, y hay un niño, por ejemplo, que es del Libano y otro niño que es de Siria, entonces cuando hablan entre ellos, van diciendo palabritas de su lengua. Pero español, sí que ella dice que le gustaría aprender más, allá del, este, más gramática, pero ahora, de momento, como está ella en su preadolescencia, es un poco...
-
- 45 **CB** [00:15:08] Claro, es más difícil. Claro, es la edad. Y tú estás satisfecha con su competencia? O hay, no sé, hay ámbitos donde dices pues a lo mejor podría mejorar, no sé, ahora que has dicho que a veces escribir quizás es más difícil?
-
- 46 **T8** [00:15:24] Sí, sí, sí. Porque, por ejemplo, el otro día me dejó una notita hecha y claro, puso 'Te quiero' y era 'T pero c e r, te cierno' o sea, entonces, en ese, en ese aspecto, sí me gustaría que ella pueda tener más interés en aprender a escribir, porque lo habla, pero claro, ella dice que lo habla bien. Ella, 'yo, yo hablo muy bien español', pero claro, escribir, no lo escribe, le he comprado, le tengo libros para que aprenda a escribir, para que practique la escritura, la ortografía, pero no, no, no le pone tanta atención como me gustaría. Lo único que me molesta un poquito, y bueno, tengo mi cuñada, mi cuñada es profesora, es alemán, pero ella es profesora de español, de alemán y estuvo en Costa Rica, ella habla fluido alguna lengua, perdón, español. Y entonces un día hablando con ella, ella me dijo 'si quieres, pueden ser las vacaciones, me la mandas unos días, que va a estudiar conmigo' y yo por ahí y voy a ver si cojo inglés y algo de que practique un poco de escribir
-

(...) Pero ya la próxima semana ya sale de vacaciones y no nos dio tiempo y ahora no conseguimos de que pueda escribir un poquito mejor, aprender a escribir un poco más correctamente (...) Bueno, me molesta un poquito de que no, no le pone un (...) al querer aprender a escribir correcto.

47 **CB** [00:17:19] Claro, entiendo. Vale. Y aparte del colegio habéis hecho alguna actividad en español fuera de casa?

48 **T8** [00:17:28] Acá no, no. He visto que en [deutsche Stadt], en [deutsche Stadt] hay un, como una sesión con un grupo de niños de, que son alemanes o son niños que han venido con sus padres a Alemania y se reúnen y hacen como lectura en español, hacen actividades así también en español. Pero lo que pasa es que son muy pequeños, los niños, entre los dos y los seis años, cinco años. Entonces yo le dije 'vamos' y me dijo 'no, no, muy chiquitos', no sé qué voy a hacer allí, no sé que eso es para niños pequeños, claro, ya me cojo un poquito de. Ahora hemos conocido a una chica, una chica ecuatoriana que vive en [deutsche Stadt]. Tiene una niña, pero pasa que la niña no habla español. Pues la niña habla solo alemán. Entonces tampoco hay otra forma de porque no habíamos pensado, pues mira, podemos hacer que se junte a hacer, juntarnos con otros niños más o menos, que estén entre los ocho y los doce años y hacer actividades para, como hacen con los niños pequeños, pero para los mayores, algo pues para los un poquito más grandes. Pero de momento no, no hemos vuelto a hablar al respecto porque yo quería escribirle al grupo este en [deutsche Stadt], pues si podemos organizar algo así para que haya una actividad para que los niños puedan hablar español, para cierta edad ya de los ocho, de los ocho nueve adelante.

49 **CB** [00:19:07] Claro. Y tenéis más contacto con otras familias hispanohablantes, por ejemplo también, o con otros niños que hablen español?

50 **T8** [00:19:14] No, no mucho, bueno, hace poco, hay una familia española acá, llevan como cuatro años acá viviendo en el pueblo, pero claro con la pandemia y todo esto nos hemos conocido hace poco y yo la semana pasada los conocí, la chica es de Andalucía, el padre, el chico es de Rusia. La niña nació en Alemania, pero habla perfectamente español y tiene acento español, claro. Ha crecido con prácticamente, vino a, bueno, nació en el tiempo, poco antes de la pandemia y la pandemia pues no fue al kindergarten, y entonces la niña va a cumplir siete años. Habla un español perfecto y con un acento español que parece (...) Dicen 'no, niña nació aquí en Alemania, o sea, la niña es alemana', pero ella y todos con maneras y todo de española. Y ahora pues entonces nos hemos conocido y es una niña de siete años eh, no lo parece. O sea, solo por el tamaño, pero por mente es una niña de diez doce años. Y le encantó porque dice 'ay es chiquita pero no es chiquita'. Nos vemos con ella, que quiere hablar (...) Entonces aquí ya va a haber como quien dice una oportunidad de poder que ella puede hablar español, no solo conmigo, sino con alguien de acá, o sea que es alemana como ella, pero que habla español.

51 **CB** [00:21:01] Claro, y tu crees que habla tan bien porque durante la pandemia pasó tanto tiempo con sus padres en casa?

52 **T8** [00:21:07] Yo creo que sí, o sea la niña se ve que cuando empezó la pandemia, fue en el 2020, la niña ya tenía como tres años, ya la edad de ir al kindergarten y como en la pandemia y todo se ve que ellos vivían en Berlín, no es como acá, que en la ciudad allí sí se podía más o menos. Yo seguí yendo al kindergarten pero ella dice que no, ella pasó con sus padres casi dos años, con todo el último año que ha estado acá y al kindergarten de aquí. Claro.

- 53 **CB** [00:21:45] Claro, entiendo. Vale. Y bueno, y tú qué crees, cómo influye el hablar español en tu hija en general?
-
- 54 **T8** [00:21:55] Yo creo que bien. Aparte ella dice que le gusta y cree que, y ella dice que, ella es una niña que para su edad piensa mucho en su, en su futuro, su carrera profesional. Ella dice 'yo sé que cuando sea grande voy a tener ventajas porque hablo otro idioma y ya estoy aprendiendo inglés porque después va a empezar con el inglés', entonces 'mamá', dice, 'yo para qué voy a estar, voy a tener ventaja', sabes. Además, incluso la escuela le dice que 'ah qué bien, sus amigos que son de familia rusa, le dicen que le tienen envidia porque a ellos les gustaría haber aprendido desde pequeños el ruso, pero los padres, por algún motivo, no les han criado bilingües, sino un solo idioma. Yo creo que sí que ella de verdad es, ella se siente contenta y nosotros también. Mi esposo a él encantado que la niña más bien cuando yo le hablo, en algún momento le hablo en alemán, (...).
-
- 55 **CB** [00:23:09] Así que para tu marido también es importante que tú hables español con ella?
-
- 56 **T8** [00:23:12] Sí, sí, sí, sí. Y a él le gusta mucho y él es súper contento que la niña sea, habla, es bilingüe y ha crecido, y se siente orgulloso porque cuando vamos con otras familias y nos ven, porque cuando vinimos, vine, fuimos con la familia de [deutsche Stadt], que tienen la niña que no habla nada español, ella entiende, la niña entiende, pero no habla. Entonces el estaba así, 'si ves esto, lo hemos hecho bien nosotros'.
-
- 57 **CB** [00:23:42] Qué bien, qué bien. Y alguna vez os han hecho algún comentario al respecto, sobre que habláis español en casa? En el colegio por ejemplo? Os han dicho cómo lo ven?
-
- 58 **T8** [00:23:52] Eh, sí, más positivos que negativos? Alguna vez 'oh qué bien, qué lindo'. O de familias de acá alemanas, 'ah, a mí me hubiera encantado que mi hijo hubiera tenido, sabe algún idioma, y que mi hija o mi hijo haya crecido hablando otro idioma más, qué lindo, eso me parece súper bien'. Una vez sí que fue bien, estando aquí, es una ciudad muy pequeña, es casi estamos en el campo y todo y yo estaba en la fila del supermercado hablando con ella y ya una señora empezó a decir que por qué no le hablo en alemán, porque no hablo en alemán. Y le dije 'mire, disculpe', porque la niña ella me hablaba todo el rato en alemán. Entonces cuando yo no podía mucho hablar en español. Entonces yo le digo 'porque mi hija es bilingüe, es que mi hija es bilingüe, la estamos criando de forma bilingüe y yo tengo que hablarle en mi lengua materna para que ella, y cuando está con su padre hablan alemán y cuando yo quise y a mí me da la gana, yo le hablo el idioma que me da la gana' porque trae una forma despectiva de cómo nos habló. Y bueno, eso ha sido, como eso son un par de veces, por lo general todo el mundo lo encuentra muy bien.
-
- 59 **CB** [00:25:23] Y qué crees, con qué cultura o con qué lengua se identifica más tu hija?
-
- 60 **T8** [00:25:29] Alemania. Sí. Ella es, ella, hay veces que yo por por, por molestarle y todo cuando es fútbol y todo cosas así como mundiales y todo, ay, estos alemanes que no sé no sé cuánto, 'mamá', 'qué', 'yo soy alemana, tú tienes que estar con nosotros' o otra cosa 'no, mamá, porque yo soy alemana, pero tengo un poquito de ecuatoriana', dice. Y entonces a veces, ya últimamente, dice 'no, soy 50 % alemana, 50 % ecuatoriana'. Y hay veces que dice no, yo soy alemana, pero tengo raíces ecuatorianas. Ella más o menos va a buscar, va, a medida que va creciendo, va cambiando su suerte de como ella debe seguir, pero yo creo que se identifica como alemana con raíces latinas.
-

- 61 **CB** [00:26:28] Y siempre le ha parecido bien que tú le hables en español o había algún tiempo..?
-
- 62 **T8** [00:26:31] Sí, siempre. Ha habido veces que es 'boah, que a veces se me hace pesado estar pensando en, te importa si te hablo en alemán, solo un poco', pero eso cuando era más chiquita, ahora ya no, ahora ya se suelta y ya está. Más bien le parece, no sé si porque ya está empezando la edad con los niños y hay niños, ya se ve que algún niño le ha dicho ah que le parece muy bonito, cuando dice algo en español, entonces eso, ella se sabe el trick, el truquito, para como quien dice, tener su encanto o agradar a las personas. No, ella, para que ella le guste, ella no (...) De la cultura, porque ella dice ah sí cultura ecuatoriana y pues y a veces me pregunta cosas. A veces me pregunta cómo fue, cómo yo crecí en Ecuador. Le encanta las costumbres, no, de la comida y pregunta cómo se escribe tal cosa, y los dibuja y los escribe y todos los platos típicos de la zona para que en ese aspecto estoy contenta (...).
-
- 63 **CB** [00:28:01] Vale, vale. Y bueno, y había alguna cosa que has echado de menos de la política, por ejemplo, o necesitabas apoyo, por ejemplo, para transmitirle la lengua a tu hija? Algún ámbito donde has dicho buah, allí yo ya no sé qué hacer y necesito la ayuda de alguna clase de español, aparte de lo de escribir que has explicado antes.
-
- 64 **T8** [00:28:26] No, quizás lo que habi, por ejemplo, también es el porque vivimos en una ciudad muy pequeña, pero me hubiera gustado una kindergarten bilingüe. No era una opción para nosotros, yo sé que por ejemplo, en [deutsche Stadt] hay uno que tiene opción bilingüe y por ejemplo tengo familia en [deutsche Stadt] y mis primas son alemanas, son como mi hija, papá alemán, mamá ecuatoriana, pero ellas se criaron media vida aquí en Alemania y media vida, en Ecuador, y sus hijos han nacido acá y las niñas, por ejemplo, ellas sí que han ido a una kindergarten bilingüe porque en Hamburgo hay como tres o cuatro, me parece. Entonces han tenido esta oportunidad de que de poder asistir a un, yo decía a mí me hubiera gustado también de pequeña haber ido a un, a un kindergarten bilingüe. A pesar de que el Estado pudiera tener una opción de poder dar al menos un, un kindergarten, que tengan opción bilingüe o por ejemplo, las escuelas, ahora en Realschule tenga el español también como idioma. Porque normalmente es inglés y francés y ya está. Y por ejemplo, en nuestra comarca sólo hay una sola, un solo sitio donde se puede, donde tienen español y es el Gymnasium en [deutsche Stadt] (...) Pero claro está en [deutsche Stadt], son 15 kilómetros, es un Gymnasium y nosotros, ella también, las notas no daban para ir al Gymnasium, entonces me hubiera gustado que hubiera podido ir allí para que así pueda seguir y aprender, de ver la gramática y todo lo que es ortografía. Pero bueno, no se dio. Yo creo que eso sería uno, poder tener una facilidad de algún, o escuela o guardería bilingüe.
-
- 65 **CB** [00:30:58] Vale. Bueno, pues muy bien, muchas gracias por tu tiempo.
-
- 66 **T8** [00:31:04] Nada, de nada. Un gusto.
-
- 67 **CB** [00:31:06] Tú tienes alguna pregunta o algo más que te gustaría contar, que no te he preguntado o que te parece importante?
-
- 68 **T8** [00:31:13] Mmh, igual no, de momento no caigo. Ya te he contado más o menos cómo es acá, como es nuestra vida como familia bilingüe, y no, de momento eso es todo.
-
- 69 **CB** [00:31:28] Perfecto. Ah, y una última cosa que no te he preguntado, hacéis alguna actividad en casa, por ejemplo, leéis libros o veis películas en español, por ejemplo?
-

- 70 **T8** [00:31:35] Sí, eso. Vemos televisión, programa, yo veo, yo eso es un truco que hice, o sea, YouTube, y en YouTube allí veo programas de Ecuador y lo pongo porque para acostumbrarse, porque me noté que ella veía que el español de España lo entendía más, ella estaba empezando a hablarlo más, pero yo no, yo quiero que ella, que sea el Ecuador. Entonces empecé a ver programas de comedia, sobre todo de Ecuador y le encantó. Y hasta ahora, 'mamá, vamos a ver esto' y nos ponemos a comer algo y vemos este programa. Cuando era más chiquita, por ejemplo, ella era súper fan de este programa 'Violeta', de la cantante, ahora es Gili, se llama ahora la cantante, y nada, lo veía a veces, pero claro, era en argentino, en español de Argentina y le costaba. Entonces decía Mamá, lo siento, lo voy a cambiar, lo cambio a alemán y era que le costó entender el acento argentino o cuando es algo en español, español de Ecuador, sin ningún problema y hasta ahora coge y cuando ve que hay algún programa que tiene opción en español, lo cambia, lo escucha y lo ve, que si ve que no lo entiende muy bien, ah, bueno, lo cambio a alemán y luego ya los programas de Ecuador, eso sí, ella ya encantada, 'ah mamá, mira esto de aquí, vamos viendo esto'. Eso sí. Y nosotros, hay unos deberes, que no es muy de libros ella, pues en eso ha salido a mí, papá es de libros, yo soy más de tele y pero por ejemplo, lo que si hago es que ahora ella se ha instalado en el teléfono Duolingo y ahora se pone ahí a practicar y a aprender cosas. Y de momento sí, y otra cosa que le dije que, hay una aplicación que es como de juego de palabras, Wörterspiele, pero le he dicho que lo haga en español para que así vaya, no lo voy a hacer y ya lo voy a instalar para así en su tablet pueda ir, eso así como actividad que tenemos.
-
- 71 **CB** [00:34:02] Vale, vale, entiendo. Bueno, muy bien, muy interesante. Pues muchas gracias por compartir todo esto conmigo.
-
- 72 **T8** [00:34:10] Con mucho gusto, espero que lo más que te pueda ayudar. Tengo ganas de ir a Heidelberg. (Unterhaltung über Heidelberg und Städte)
-
- 73 **CB** [00:34:19] Genial. Muchísimas gracias por tu ayuda.
-
- 74 **T8** [00:35:28] De nada, un gustazo. Y bueno, espero que pases bien y que bueno para lo que haya servido el trabajo, espero que sea mucha ayuda.
-
- 75 **CB** [00:35:36] Muchas gracias.
-
- 76 **T8** [00:35:38] Bueno, bueno, buena semana entonces.
-
- 77 **CB** [00:35:40] Igualmente, que vaya bien. Ciao.
-
- 78 **T8** [00:35:42] Ciao.

Interview 9

1 Interview 9

Datum der Aufnahme: 18.07.2023

Format: Telefonat

Gesamtlänge: 00:37:39

2	CB [00:00:00] Hallo. Hi, hier ist Charlotte.
3	T9 [00:00:05] Okay, grüß dich!
4	CB [00:00:06] Perfekt. Hallo. Ja, freut mich, dass es geklappt hat und dass du dir die Zeit nehmen konntest.
5	T9 [00:00:11] Ja, klar, machen wir.
6	CB [00:00:11] Super. Perfekt. Ist es für dich in Ordnung, wenn ich unser Gespräch aufnehme?
7	T9 [00:00:15] Ja.
8	CB [00:00:16] Okay. Wunderbar. Prima. Dann machen wir das. Super. Genau. Ich hätte dir auch noch die Dokumente geschickt. Die bräuchte ich leider aus Datenschutzgründen dann auch noch unterschrieben irgendwann. Aber das hat keine Eile. Nee, hat keine Eile. Alles gut.
9	T9 [00:00:30] Aber da du ja jetzt aufnimmst, stimme ich dem Ganzen auch zu.
10	CB [00:00:35] Okay. Wunderbar. Super. Danke dir. Und danke auch für die Zeit, dass es jetzt geklappt hat. Ich bin dir sehr dankbar, auch, dass du an der Umfrage teilgenommen hast. Das war auch sehr wichtig. Natürlich für uns, dass wir...
11	T9 [00:00:49] Das war mir ehrlich gesagt ein bisschen entfallen, als mich erneut angeschrieben habt, musste ich erst mal in mein Gehirn kramen.
12	CB [00:00:57] Ja, na klar, alles gut. Das ist ja auch schon Anfang des Jahres gewesen. Genau. Ja, ich wollte jetzt einfach noch mal mit dir ein bisschen über deine Erfahrung sprechen. Eben wie das bei dir war mit Spanisch, eben auch mit deinen Kindern und auch in Deutschland. Und ich wollte auch einfach noch mal sagen es gibt kein richtig oder falsch. Also ich möchte einfach, dass du ein bisschen ganz locker erzählst, ja, wie, wie das alles war bei dir und bei euch. Und genau, ich habe ja auch gesehen in der Umfrage, dass du ja selbst auch in Deutschland geboren bist, oder? Vielleicht kannst du da ein bisschen erzählen, wie wie das denn dann kommt, dass Spanisch trotzdem deine Muttersprache ist.
13	T9 [00:01:33] Weil ich in einem spanischen Elternhaus groß geworden bin und fühle mich auch durch und durch Spanierin. Und letztendlich bis vor ein paar Jahren hatte ich auch nur die spanische Staatsbürgerschaft. Also die stand uns damals nicht automatisch zu. Also nicht die Migranten, die hier geboren wurden. Und lange war das so, also ich denke, dass ich die hätte auch schon vorher haben können, aber bis zu dieser Gesetzesänderung neuerdings, wenn ich die Deutsche hätte gewollt, hätte ich die spanische abgeben müssen, und da seh ich den Sinn der Sache nicht wirklich. Und ja, wir

sind komplett spanisch groß geworden. Waren auch ein Leben lang mit meinen Eltern alle sechs Schulferienwochen immer in Spanien. Und erst mal konnten wir auch nur Spanisch. Sprachmäßig. Meine Eltern haben nie Deutsch gelernt und bei uns wurde ganz selbstverständlich nur Spanisch gesprochen. Jetzt habe ich da eine große Lücke, weil ich mich selber nicht dran erinnern kann an meine eigene Kindheit. Irgendwann konnte ich Deutsch. Also irgendwie in meiner Erinnerung ich kann schon immer Deutsch, und dann weiß ich nicht, meine Eltern, die haben vorher mehr dörflich gelebt hier in Deutschland, als sie hier nach hier gekommen sind. Und dann sind sie irgendwann nach Aachen gekommen und mein Vater war einer mit der Gründer der spanischen Schule. Ich meine, denen war sehr gelegen, dass wir auf Spanisch, in Wort und Schrift einfach können und das Land einfach, die Kultur kennen. Und ja, und so ist das auch irgendwie mit meinen Kindern gewesen. Eigentlich war das ohne große Überlegung, dass die auch die spanische Schule besuchen zehn Jahre und Spanisch in Wort und Schrift können, die Kultur kennen. Die waren viel länger, summierend gesehen, als ich in Spanien, weil wir mit meinen Eltern als kleine Kinder über Monate in Spanien verweilt haben. Und sie haben aber auch alle drei von Geburt an beide Nationalitäten.

-
- 14 **CB** [00:03:52] Aha, okay. Weil die dann auch in Deutschland geboren sind?
-
- 15 **T9** [00:03:54] Und ihr Vater ist Deutscher. Und dann war das wohl ein Automatismus in meiner Erinnerung. Ich muss dazu sagen, mein Großer ist jetzt 36, oder ist er 36, und irgendwie war das, die hatten halt Anspruch darauf, weil ihr Vater halt Deutscher ist und ich Spanierin. Und deshalb haben die von vornherein beide, wohlgemerkt, musste das, war das, ähm, die spanische erfolgte durch Anmeldung in Düsseldorf, also im Konsulat. Also jetzt nicht automatisch, weil die Spanier wussten ja nicht, wer hier geboren wird, sondern da musste ich schon selber dafür Sorge tragen, dass sie vor Ort gemeldet werden und entsprechend dann die Nationalität haben und das Familienstammbuch war sowohl auf Spanisch wie auf Deutsch.
-
- 16 **CB** [00:04:38] Mhm, verstehe. Und deine Eltern sind dann aber auch beide irgendwann aus Spanien nach Deutschland gekommen, vor deiner Geburt?
-
- 17 **T9** [00:04:43] Genau, meine Eltern sind in den 60er Jahren sind sie nach Deutschland gekommen, weil es damals halt in Spanien, ja, politisch diktatorisch war und eben halt erhofften sie sich eine wohl schulische bessere Ausbildung im Ausland? So meine Erinnerungen, die sind ja mittlerweile beide verstorbenen, meine Mutter letzte Woche, und die haben sich sehr bemüht, dass wir halt viel mehr mitbekommen, als wir es mitbekommen haben. Was sie einfach nicht so gut gemacht haben, aber es war einfach so, die haben nie Deutsch gelernt und somit waren wir die Übersetzer zuhause und das war sehr anstrengend.
-
- 18 **CB** [00:05:29] Okay, inwiefern war das anstrengend?
-
- 19 **T9** [00:05:32] Weil, egal worum es ging, ob auf medizinischer Ebene, Anträge, generell alles. Selbst bei Elternabende waren wir die eigenen Übersetzer. Und das war nicht mehr lustig, nee, in keinsten Weise.
-
- 20 **CB** [00:05:56] Mhm. Das heißt, ihr habt dann auch zu Hause eigentlich fast immer Spanisch gesprochen mit deinen Eltern?
-
- 21 **T9** [00:06:00] Nur, nur, nur Spanisch, nur, nur! Also bei uns war das auch so, mach ich nicht schon 100 mal, also schon lange, lange nicht mehr, früher hab ich auch mit meinen Kindern nur ausschließlich Spanisch gesprochen. Aber bei meinen Eltern war es auch
-

ausdrücklich verboten. Also meine Mutter wollte nicht, dass wir auf Deutsch sprechen. Natürlich haben mein Bruder und ich immer wieder mal, wenn sie was nicht mitkriegen sollte, auf Deutsch geredet, aber die wollten schon, dass wir ausschließlich Spanisch reden. Also Verbot ist vielleicht der falsche Ausdruck, aber doch...

-
- 22 **CB** [00:06:30] Das war halt so eure Regel.
-
- 23 **T9** [00:06:32] Ja.
-
- 24 **CB** [00:06:32] Okay. Verstehe. Und was, also, was war da der Hintergedanke von deinen Eltern? Weil sie einfach wollten, dass ihr Spanisch gut könnt?
-
- 25 **T9** [00:06:41] Erstens denke ich mal das und zweitens, auch, wenn das nie in Worte gefasst worden ist, denke ich, dass die einfach mithalten wollten, wissen, worum es geht und keine Ahnung, wissen tu ich das nicht.
-
- 26 **CB** [00:06:56] Ja, ja, verstehe. Verstehe. Okay. Und, ähm, ja, und du hast ja gerade gesagt, mit deinem, mit deinem Bruder zum Beispiel hast du dann aber auch öfter mal Deutsch geredet, oder?
-
- 27 **T9** [00:07:07] Ja, ja, ja. Und wir haben dann bis heute mischen wir die Sprachen, aber auch mit meinen Kindern mittlerweile, also die, meine Geschwister und ich und meine Kinder und ich, oder halt wo man weiß, die können Deutsch und Spanisch, mischen wir das irgendwie manchmal unbeabsichtigt, ganz so in im Reden, im Gespräch.
-
- 28 **CB** [00:07:29] Okay, verstehe, verstehe. Und wie ist es aber für dich also würdest du sagen, du fühlst dich eher deutsch oder eher spanisch, wenn du so mit beiden...
-
- 29 **T9** [00:07:38] Spanisch.
-
- 30 **CB** [00:07:38] Eher Spanisch?
-
- 31 **T9** [00:07:39] Ja. Also ich habe dann irgendwann mal, vor ein paar Jahren war eine Gesetzesänderung, dass man seine eigene mhm also Nationalität behalten konnte und die deutsche hinzunehmen konnte. Und ich hab gedacht mhm wenn ich die deutsche dazu habe, kann ich a wählen was ich nicht durfte, und b habe ich gedacht beinhaltet das vielleicht ein Gefühl, was da vorhanden ist, würde das gedeckt werden dieses wo gehört man genau hin, auch wenn ich mich Spanisch fühle. Nachdem ich einen, den Antrag und alles mögliche dafür gemacht habe, kam ich an einen Punkt, weil ich musste so viel vorbringen an Unterlagen, meine Kinder wurden da mit einbegriffen, ich weiß nicht mehr genau wieso, obwohl ich hier geboren bin, ich habe noch nie woanders gelebt. Noch nie. Und die Sprachen bin ich eins zu eins mächtig, musste ich ganz viele Sachen heranholen und machen und tun. Und ja, irgendwie habe ich dann gedacht, nee also so will ich das nicht und wollte quasi das Ganze abbrechen. Und ähm dann meinten die aber auch beim Ausländeramt, das war immer ein ekelhaftes Gefühl als Ausländer muss ich sagen, da fühlt man sich wirklich als Ausländer auch wenn ich mich sonst nicht so gefühlt habe und die meinten, ich müsste trotzdem die Rechnung begleichen, ich musste, ich weiß nicht mehr, 350 € oder so bezahlen, ich kann mich erinnern so genau und da haben meine Kinder gesagt 'Mama wenn du sowieso bezahlen musst, dann mach es doch einfach'. Dann hab ich das doch gemacht. Aber es hat mir nix an Gefühl gebracht, was ich gedacht habe es würde bringen.
-
- 32 **CB** [00:09:34] Ja, verstehe.
-

- 33 **T9** [00:09:35] Also, ich hätte es nicht machen brauchen also nicht also in meinem Kopf war wohl etwas oder in meinen Gefühlen, aber es hat nichts gebracht. Also diesen deutschen Ausweis zu haben, hat für mich keine Bedeutung.
-
- 34 **CB** [00:09:53] Okay. Interessant. Also du fühlst dich wirklich komplett spanisch.
-
- 35 **T9** [00:09:56] Ja. Ja.
-
- 36 **CB** [00:09:59] Und wie war das dann mit deinen Kindern? Weil dein äh dein Mann ist ja auch in Deutschland geboren, oder?
-
- 37 **T9** [00:10:04] Der ist Deutscher. Der Vater meiner Kinder ist Deutscher. Und der war, also wir sind getrennt, aber bis heute befreundet, aber kein Problem also äh und der war, zum Glück hat er sehr viel Wert darauf gelegt, dass meine Eltern und ich mit den Kindern auf Spanisch reden. Hatte erstmal lange, lange, lange mit sich gebracht, dass die Kinder eben nicht Spanisch gesprochen haben erst mal und ihren Vater verstanden haben, wenn er was gesagt hat, aber auf Spanisch geantwortet haben. Aber das war für ihn alles kein Problem, weil im Laufe der Jahre hat er auch viel verstanden, nicht so gesprochen die Sprache aber halt viel verstanden und für uns war wichtig, also sowohl für ihn wie für mich, also Spanisch ist ja nicht nur, weil es meine Muttersprache ist und ein Teil ihrer Kultur, sondern die Vorteile, die das Ganze tatsächlich mitbringen, wenn man Spanisch, Englisch kann, bist du sortiert auch im Leben. Und das war uns schon sehr wichtig, ja und irgendwann konnten die Deutsch, war halt, irgendwie ist das passiert. Keine Ahnung, irgendwann konnten die Deutsch und heute können die Deutsch, Spanisch, Englisch in Wort und Schrift.
-
- 38 **CB** [00:11:24] Ja, toll. Und welche Vorteile habt ihr da gesehen?
-
- 39 **T9** [00:11:30] Wir oder meine Kinder?
-
- 40 **CB** [00:11:32] Mhm, beide, beide Perspektiven fände ich interessant.
-
- 41 **T9** [00:11:34] Also meine Kinder, wenn es für dich von Bedeutung ist, meine Tochter ist gerade reingekommen, die ist 28, die ist die Jüngste im Haus. Die kann ich dir gerne mal ein paar Minuten geben, weil ihre Sicht kann sie am besten benennen. Klar. Also mir haben die schon ein paar Mal gesagt, dass sie froh sind und sehr dankbar. Ich hab ja zwei Söhne und eine Tochter, die Jüngste wohnt halt zuhause noch, und die haben schon mehrfach alle drei gesagt, dass sie sehr dankbar sind, dass ich das stur durchgezogen habe mit der spanischen Schule und sie heute das können, weil es war nicht mal einfach, aber mir war es eben halt wichtig, weil irgendwo haben meine Eltern auch viel auf sich genommen, weil die, es war nicht ihre Heimat, die haben sich nicht immer wohlfühlt, meine Mutter überhaupt gar nicht, sie ist nicht durchgängig krank gewesen. Und die haben so viel auf sich genommen, dass ich, ich hab da abgesehen von ihrem Vorteil, habe ich einfach das Gefühl gehabt, das gehört dazu, dass das das ist einfach etwas, da debattieren wir gar nicht erst drüber, ist das ein Hobby, oder äh, nee, also, also aus meiner Sicht haben die das zu tun, mussten sie das machen. Und äh, aber ich denke nicht, also, heute bin ich dankbar. Und ich selber war ja auch zehn Jahre auf der spanischen Schule, das habe ich in guter Erinnerung. Also morgens das Deutsche und nachmittags das Spanische. So haben wir das gehandhabt.
-
- 42 **CB** [00:13:11] Ja, klar. Ja, und, und was glaubst du, was hat dir selbst mit deinen Eltern am meisten gebracht, dass du eben so gut Spanisch kannst? Also war das jetzt eher, dass
-

du auf die spanische Schule gegangen bist oder dass du halt wirklich zu Hause nur Spanisch gesprochen hast?

-
- 43 **T9** [00:13:26] Ich denke beides. Und in meiner Erinnerung, von da an, wo ich mich erinnern kann, also ich wollte auch als Jugendliche in Spanien komplett bleiben, ich wollte gar nicht zurück nach Deutschland. Ich weiß gar nicht mal, woher, also es ist nicht so, dass meine Eltern nationalistisch angehaucht waren, dass sie uns das jeden Tag gesagt haben oder so, aber ich weiß nicht warum, es war immer so, ich höre auch quasi fast nur spanische Musik, ich fühl mich irgendwie, diesem Land geneigt. Also ich würde für kein Land kämpfen, aber wenn, dann für Spanien.
-
- 44 **CB** [00:13:59] Okay, verstehe und...
-
- 45 **T9** [00:14:03] Entschuldigung! Kannst du mal ein paar Minuten der Charlotte erläutern, was für einen Vorteil das hat für dich, Spanisch zu können? Ja, dass du das, dass du zur spanischen Schule gegangen bist und heute Spanisch kannst in Wort und Schrift. Warte mal, Charlotte, ich gebe dir mal kurz meine Tochter [Name des Kindes].
-
- 46 **CB** [00:14:23] Ja, perfekt.
-
- 47 **T9** [00:14:26] Hier Kind, das ist die von der Studie (...) Das ist die Studie, von der ich dir erzählt habe von Migrantenfamilien. Und ihr seid ja die dritte Generation.
-
- 48 **T9** [00:14:38] Hallo!
-
- 49 **CB** [00:14:42] Hallo [Name des Kindes], hi! Ja freut mich, dass du ans Telefon gekommen bist. Ich habe gerade mit deiner Mutter einfach drüber geredet, wie das eben halt für euch ist, wie ihr aufgewachsen seid und so und ähm ja, total cool, dass du jetzt gerade reingekommen bist. Wie, wie ist es denn für dich, also, bist du froh, Spanisch zu können, oder...
-
- 50 **Tochter von T9** [00:14:59] Ja, auf jeden Fall. Also, vielleicht aus, das ist so ein Standpunkt, ich studiere Sprach- und Literaturwissenschaften, deswegen ist Sprache sowieso interessant. Und ich bin einfach der Meinung auch, dass Sprache einer der wichtigsten Türen in eine Kultur ist. Also ich glaube, man kann eine Kultur gar nicht so sehr leben, wenn man, wenn man die Sprache nicht spricht, weil es einfach auch viel mit dem Menschen und Lesen und Hören und Sonstigem zu tun hat. Und deswegen allein da finde ich, ist schon der wichtige Punkt und dann natürlich der andere ist, könnten wir kein Spanisch, also ich rede jetzt von meinen Brüdern und mir zusammen, wir könnten uns ja nicht mit unserer Familie verständigen. Dazu muss man wissen, seitens meines Vaters haben wir tatsächlich inzwischen nur noch meinen Vater. Und das heißt, deutsche Familie ist nicht so viel, ähm, aber spanische Familie ist ganz viel, und da wäre ja gar keine Verständigung möglich, also allein mit meinen Großeltern, das wäre ja gar nicht möglich, da, da was aufzubauen, wenn die Sprache nicht gewesen wäre, deswegen ist es für mich auf jeden Fall enorm wichtig, dass ich die Sprache kann und ich bin auch dankbar, dass ich es kann, auch wenn ich zehn Jahre lang es gehasst habe, nach der Schule noch mal zur Schule zu gehen.
-
- 51 **CB** [00:16:16] Okay, also in den Nachmittagsunterricht dann quasi noch zusätzlich?
-
- 52 **Tochter von T9** [00:16:19] Genau. Rückblickend betrachtet war es eine sehr schöne Zeit. Aber es gab natürlich, wenn so deine Klassenkameraden dann raus durften, im Sommer spielen und du dann nochmal zur Schule musstest, das war natürlich schon bisschen nervig. Aber es war ein sehr, sehr schöner Unterricht, also es war auch super schön
-

gemacht, deswegen, so an sich ist man auch gern hingegangen, deswegen bin ich da sehr froh. Plus natürlich die ganzen Vorteile, die es gibt, sei es im Berufsleben, sei... Also Sprachen haben ja immer Vorteile heutzutage muss man auch sagen, es ist nicht so, zumindest finde ich, in Europa nichts besonderes mehr, wenn man zwei drei Sprachen kann. Das ist inzwischen finde ich so der Standard. Deswegen, zum Glück, ich kann drei in Wort und Schrift. Ja. Glück gehabt.

53 **CB** [00:17:00] Ja, ja, toll. Klar, auf jeden Fall coo. Und, ähm, aber du hast jetzt ja gesagt, du hast noch zwei Geschwister.

54 **Tochter von T9** [00:17:07] Genau. Ich hab zwei Brüder.

55 **CB** [00:17:09] Und wie habt ihr euch immer verständigt? Weil mit eurer Mutter habt ihr ja wahrscheinlich Spanisch gesprochen, oder? Wenn ich das jetzt richtig verstanden hab.

56 **Tochter von T9** [00:17:15] Ja. Also ich muss ganz ehrlich sagen, es ist auch so ein Mischmasch. Ich glaube, das ist bei allen Ausländerfamilien so, dass irgendwie hier und da mal irgendwelche Wörter rein fließen. Mit meinen Brüdern ist das so was gemischtes, also da kann ich kein kein Klares sagen, weil bei uns dann tatsächlich auch noch das Englisch dazukam. Deswegen ist es da wirklich ein ganz großes, also sowohl meine Brüder als auch ich sprechen alle, also wir haben ein C1 in Englisch, alle drei. Deswegen, das ist wirklich so, so ein Gemisch aus allen, also es ist kein Spanglish oder Denglish mehr, es ist, was auch immer es heißen würde, wenn man alle drei Sprachen miteinander vermischen würde.

57 **CB** [00:17:57] Ja, ja. Ja, klar. Und wie kommt das mit dem Englisch?

58 **Tochter von T9** [00:18:00] Äh, also eigentlich aus der Schule. Also meine Brüder waren im Gegensatz zu mir eher die Sprachbegabteren, ich war interessanterweise klischeemäßig genau das Gegenteil, ich war mathebegabt und meine Brüder waren sprachbegabt. Ich musste es für die Schule lernen, meine Brüder hatten es ganz gut drauf, die haben mir geholfen und ähm die hatten das wie gesagt, weil sie das Interesse daran hatten, bei mir kam es so ein bisschen, ich hatte irgendwann mal eine tolle Lehrerin, die mich interessiert hat und dann habe ich auch ein Aupair-Jahr in England gemacht. Also das kam dann irgendwann dazu und dann hat man auch also die Sprache auch sehr gut, und jetzt natürlich im Studium sowieso.

59 **CB** [00:18:36] Ja klar. Und da hattet ihr natürlich immer drei Sprachen.

60 **Tochter von T9** [00:18:40] Ja, genau so ungefähr. Also wir sind wirklich, also es sind, wie gesagt, also manche finden es besonders, manche nicht, ich sage inzwischen es sind zwar nur drei Sprachen, aber dafür drei Sprachen perfekt. Also das ist dann auch finde ich was. Weil ich würde tatsächlich eigentlich Englisch fast schon zu, also es wär interessant, das mal zu versuchen auf einer sprachlichen Ebene, aber ich seh das eigentlich schon fast wie eine dritte Sprache, die ich von Anfang an gelernt habe, weil so sicher fühle ich mich in der Sprache.

61 **CB** [00:19:10] Okay, also wie eine Muttersprache eigentlich?

62 **Tochter von T9** [00:19:11] Ja, eigentlich schon fast, natürlich äh joa.

63 **CB** [00:19:14] Und was ist Spanisch für dich?

64 **Tochter von T9** [00:19:17] Spanisch ist meine Muttersprache. Definitiv Nummer 1.

- 65 **CB** [00:19:20] Okay, definitiv Nummer eins, noch vor Deutsch?
-
- 66 **Tochter von T9** [00:19:22] Ja, es ist, ähm, also dadurch, dass wir wirklich so wenig Familie von Seiten meines Vaters haben, finde ich also, ich weiß nicht, wie das jetzt meine Brüder sehen würden, aber fand ich, wir haben so viel mehr Spanisches miterlebt aufgrund der Familie, dass man sich einfach so sehr dieser Kultur zuge, meine Großeltern waren wie zweite Eltern für uns, also das war auch, das war nicht, das war nicht einfach meine Großeltern, das waren wirklich Familie, also total wichtig. Und deswegen ist so kulturell gesehen muss ich sagen eine sehr starke Verbundenheit, einfach aufgrund dass mein Vater ja auch so spanienbegeistert war, das heißt, er hat da gar nicht so viel gegengesteuert. Mein Vater wollte ja damals auch unbedingt eigentlich nach Spanien auswandern. Deswegen ist da sehr, sehr viel in der Kindheit mitgekommen. Ist natürlich gemischt, aber joa.
-
- 67 **CB** [00:20:20] Okay. Und euer Vater ist ja deutsch, ne, hast du jetzt gerade gesagt?
-
- 68 **Tochter von T9** [00:20:22] Ja, genau.
-
- 69 **CB** [00:20:23] Genau. Und wie lange hat, also weil deine Eltern sind ja getrennt, also wie lange hat dein Vater dann noch mit euch zusammengelebt?
-
- 70 **Tochter von T9** [00:20:29] Also, meine Brüder sind ja deutlich älter, sieben und acht Jahre älter, aber mein Vater, also ich glaube, meine Eltern haben sich getrennt da war ich acht, dazu muss man aber sagen, als er ausgezogen ist, ist er in die Wohnung gegenüber gezogen, also so wirklich...
-
- 71 **CB** [00:20:42] Also war er auch immer in der Nähe.
-
- 72 **Tochter von T9** [00:20:43] Ja, also es war wirklich, das war, ich habe eben mitbekommen, meine Mutter das schon gesagt. Es war wirklich eine sag ich mal Bilderbuchtrennung. Es gab auch nicht ich war eine Woche, ich war eine Woche bei Mama, ähm, ich, wenn ich mal Lust hatte, ich bin rüber. Also es war wirklich, ja, wie ein zweites Kinderzimmer eigentlich zu haben. Also es gab auch nie getrenntes Weihnachten oder getrennte Geburtstage oder sonst irgendwas, meine Eltern waren beide für mich in der Kindheit dauerpräsent.
-
- 73 **CB** [00:21:13] Okay, okay. Und auch mit deinem Vater hast du dann immer Deutsch gesprochen, oder?
-
- 74 **Tochter von T9** [00:21:17] Genau. Aber dem darf man nicht trauen. Der versteht mehr Spanisch als man denkt, also wenn man irgendwelche Geheimnisse haben möchte, darf man nicht auf Spanisch reden.
-
- 75 **CB** [00:21:26] Okay, verstehe. Ja cool und er fand das auch immer gut, dass ihr Spanisch gesprochen habt?
-
- 76 **Tochter von T9** [00:21:31] Ja, klar, also, ich habe da nie irgendwas Negatives mitbekommen. Also, ich kann mich natürlich nicht erinnern, als ich klein war, aber ich kenne auf jeden Fall die Geschichten, sowohl von meiner Mutter als von meinem Vater erzählt, dass mein Vater das auf jeden Fall auch sehr stark unterstützt hat, dass meine Mutter das gemacht hat, weil grad damals war ja noch so ein bisschen schwierig mit mehrsprachig aufwachsen, da waren ja die ganzen Meinungen noch anders. Und ähm so wie ich das immer mitbekommen habe, hat mein Vater das, der stand da voll hinter meiner Mutter.
-

- 77 **CB** [00:22:00] Okay. Ja, habt ihr das denn persönlich irgendwie mal mitbekommen, dass irgendjemand in der Schule vielleicht irgendwie ein Kommentar abgegeben hat? Darüber, dass ihr eben mehrsprachig aufwachst?
-
- 78 **Tochter von T9** [00:22:09] Also ich muss sagen, größtenteils ist es eher positiv, wenn so was aufkommt, also man reagiert eher positiv. Ich hatte vereinzelt mal hier und da komische Momente, wo die Leute zwar nicht direkt was Negatives gesagt haben, aber irgendwie ich weiß, ich hatte einmal, als das aufgekommen ist, da war ich auf der Arbeit. Dann hat mich ein Kunde gefragt, ob ich denn in Deutschland geboren wäre, ich hätte doch aber auch einen deutschen Pass, oder also ganz schockiert plötzlich, weil ich wirk ja, also wenn ich ganz normal auftrete also man würde nicht unbedingt meinen, dass ich noch eine zweite Nationalität hätte. Oder ja, in der Grundschule wurde ich tatsächlich damals in einen Deutsch Förder Kurs gesteckt ohne das Wissen meiner Mutter. Die hat mich da ganz schnell rausgeholt, weil die Lehrer mir dann versucht haben beizubringen, was ein Ellenbogen ist auf Deutsch, obwohl ich das wusste, weil ich sowohl fließend Spanisch als auch Deutsch gesprochen habe, aber anscheinend war das dem Lehrer nicht so bewusst.
-
- 79 **CB** [00:23:07] Also die haben mich dann einfach in den Förderunterricht gesteckt oder wie?
-
- 80 **Tochter von T9** [00:23:10] Ja, ich wurde einfach irgendwann glaube ich während des Unterrichts, während des Deutschunterrichts in der Grundschule, erste Klasse, wurde mir dann gesagt, ich soll zu dem Spezialunterricht gehen, zum Förderunterricht. Und es ist so eine richtige Kome, weil ich kann mich ganz genau daran erinnern, wie diese Frau eine Karte hochgehalten hat, wo ein Ellenbogen drauf war und dann hat sie ganz so laut gesagt 'Das nennt man Ellenbogen' und ich habe den angeguckt und gedacht, ja das weiß ich doch, was willst du von mir'. Das war schon schon interess, also merkwürdig.
-
- 81 **CB** [00:23:40] Ja, okay. Spannend. Spannend. Okay. Das heißt aber, du fühlst dich jetzt eher äh eher Spanisch?
-
- 82 **Tochter von T9** [00:23:49] Also, ich ich ich finde, ich, ich ich fühl mich beides und gleichzeitig irgendwie auch irgendwas dazwischen und nichts Richtiges. Es ist ähm interessanterweise sehr viele ausländische Freunde, die auch mit zwei Nationalitäten groß geworden sind, weil ich fühle mich beiden zugeordnet, aber gleichzeitig habe ich auch immer das Gefühl, ich gehöre nicht zu beiden zu 100 % dazu. In Spanien war ich immer die Deutsche, in Deutschland bin ich immer die Spanierin. Und umso älter man wird, gibt es dann irgendwie, wenn man auf so ein bisschen Selbstfindung macht, den Moment ja wo gehöre ich denn hin. Und ich glaube, das ist, ich habe für mich glaube ich so gefunden, auch mit meinen Freundinnen, weil wir haben uns da, glaube ich, vielleicht gerade deswegen so gefunden, weil es sind auch ganz viele unterschiedliche Nationalitäten, dass man einfach für sich selber so ein Zwischending finden muss. Ich glaube, man betrachtet auch beide Kulturen anders, als wenn man nur eine hätte. Also ich finde das aber schön also ich finde das super interessant das ganze Thema und unterhalte mich da auch ganz gerne drüber, und ich glaub man hat noch mal einen ganz, ganz anderen Blick auf die Kulturen, wenn man mit beiden groß wird.
-
- 83 **CB** [00:24:59] Ja. Okay, okay, super. Und hat einer von deinen Geschwistern zufälligerweise Kinder?
-
- 84 **Tochter von T9** [00:25:10] Nee.
-

- 85 **CB** [00:25:11] Okay, weil ihr seid jetzt ja dann auch schon in dritter Generation eigentlich.
-
- 86 **Tochter von T9** [00:25:14] Ja, ja, es gibt äh es gibt leider noch keine Kinder. Wer weiß, ob es sie geben wird. Also auch wenn das jetzt vielleicht ein bisschen komisch klingt, meine Katze ist bilingual groß geworden, die versteht sowohl Spanisch als auch Englisch. Ich red tatsächlich mit meiner Katze auf Spanisch, ja. Wenn ich schimpfe, schimpfe ich auf Deutsch. Aber es gibt leider keine Kinder, nein. Allerdings ist der Plan, das haben wir, glaube ich, alle drei auch schon gesagt, sollten wir jemals Kinder haben, werden die mehrsprachig groß werden. Also hundertprozentig. Definitiv. Das steht für uns alle drei infrage. Und wahrscheinlich auch so, ähm, außer Frage. Und wahrscheinlich auch so wie meine Eltern das gemacht haben. Je nachdem in welchem Land man groß wird, also angenommen, die werden in Deutschland groß die Kinder, dann wird die ersten Jahre nur auf Spanisch mit denen geredet von uns, weil das natürlich die insofern schwächere Sprache ist, weil dazu wird man einfach lernen. Ja, das ist auf jeden Fall wichtig.
-
- 87 **CB** [00:26:11] Okay. Ja. Super. Cool. Dann auf jeden Fall vielen Dank, dass du dir jetzt auch die Zeit genommen hast. Das war wirklich super interessant. Also cool, dass das noch geklappt hat. Wenn du magst, könntest du mir noch mal deine Mutter geben.
-
- 88 **Tochter von T9** [00:26:24] Ja sehr gerne, mache ich. Ich hoffe, es hat dir geholfen.
-
- 89 **Tochter von T9** [00:26:28] Auf jeden Fall. Danke. Dir auch. Mach's gut.
-
- 90 **T9** [00:26:33] Gut, das war die dritte Generation.
-
- 91 **CB** [00:26:35] Ja, toll. Wirklich super spannend. Toll, dass es jetzt geklappt hat, dass sie gerade reinkam. Das war jetzt echt äh aufschlussreich.
-
- 92 **T9** [00:26:46] Ja, das ist die dritte Generation. Im Vergleich zu mir, wenn man das Kind vergleichen kann, soll, wie auch immer, mussten die nicht so einen Spagat machen, wie ich das persönlich hatte, diese, ich lebte wirklich in zwei unterschiedlichen Welten zuhause und draußen, weil meine Eltern einfach so angewiesen waren. Und das ist, dann ist das ja ein ganz anderes Ding, weil ich brauchte ja die deutsche, ich brauchte ja niemanden, um mich in Anführungszeichen zurechtzufinden. Und ich selber musste, es glaubt fast kein Mensch, ich nehm mal an du bist im Alter meiner Kinder, so schätz ich dich ein, und es glaubt kein Mensch, meine Kinder die staunen heute noch, aber ich hab es wirklich, ich kann es vorliegen, ich musste in Deutschland eine Aufenthaltserlaubnis halten, musste ich immer wieder einholen und ich brauchte eine Arbeitserlaubnis. .
-
- 93 **CB** [00:27:36] Ja, das sind echt noch ganz andere Zeiten.
-
- 94 **T9** [00:27:38] Ja, tatsächlich. Und im Gegensatz zu meinen Kindern, also im späteren Verlauf habe ich da schon wohl mitbekommen, dass man mir, als sie klein waren, meine Eltern haben so eine solche Erfahrung nicht gemacht weil die halt mit der deutschen Sprache nix also sich nicht auskannten, aber ich habe schon erlebt, dass man mir da gesagt hat auch innerhalb der Eltern von ihrem Vater, die haben mich schon drauf hingewiesen, dass ich mit den Kindern auf Deutsch zu reden hätte, sollte, wir leben in Deutschland. Also das hab ich sehr wohl erlebt.
-
- 95 **CB** [00:28:15] Okay, von wem war das, hast du jetzt gerade gesagt?
-
- 96 **T9** [00:28:18] Meine ehemaligen Schwiegereltern. Also die Eltern von, und da hat sich aber der, der Werner, so heißt der Vater meiner Kinder, der hat sich aber auch sofort
-

selber eingesetzt und gesagt nein, sie redet mit den Kindern auf Spanisch. Aber selbst die haben mir gesagt, ich sollte mit den Kindern auf Deutsch reden. Und das habe ich schon erlebt. Und im Kindergarten ist mir das auch gesagt worden. Und in den Schulen also man hat nicht ich weiß nicht mehr, ich kann nicht mehr sagen, war das ein Lehrer waren das drei, wie viele das waren, also deutsche Lehrer haben mir angeraten, meine Kinder aus der spanischen Schule zu nehmen weil ich würde sie überfordern.

97 **CB** [00:29:02] Okay, das ist schon vorgekommen. Und ist das bei dir selbst mit deinen eigenen Eltern, ist es da auch passiert, dass deinen Eltern dazu geraten wurde? Weil da liegen jetzt ja schon einige Jahre dazwischen.

98 **T9** [00:29:11] Weiß ich nicht. Nicht meines Wissens nach. Und sollte das je formuliert worden sein, haben die das als solches nicht verstanden, weil sie einfach der Sprache nicht mächtig waren. Ich weiß es ja nur also weil ich ja mit anderen Menschen, also weil man mir das zugetragen hatte und ich der Sprache mächtig bin. Aber tatsächlich war das noch vor 30 Jahren waren noch Menschen der Meinung, dass bilingual Großwerden eher Nachteile brachte. Warum auch immer. Bei mir hat es ja auch keine gebracht.

99 **CB** [00:29:41] Ja, klar. Hat euch das verunsichert als Familie? Oder seid ihr da bei eurem Standpunkt geblieben?

100 **T9** [00:29:46] Nein, gar nicht. Also ich muss zu meinem Glück oder dem meiner Kinder sagen, dass ich da unerschütterlich war, weil ich hatte selber keine Nachteile. Also wenn ich Nachteile selber gelebt hätte, dann weiß ich nicht, ob mich das vielleicht unsicher gemacht hätte. Aber ich hatte keine Nachteile oder zumindest mir nicht mehr bewusste. Also nee, nee nee, es hat mich nichts daran gehindert, meinen Weg weiterzugehen.

101 **CB** [00:30:15] Und bei deinen Kindern hast du das auch nie beobachtet, dass es da irgendwie Nachteile, bei deinen Kindern hast du auch nie Nachteile beobachtet?

102 **T9** [00:30:21] Nein, natürlich ist es schon manchmal stressig gewesen, gerade im Sommer, da wollten sie nicht immer hin. Also das war nicht mehr witzig, also für mich jetzt, und für die wahrscheinlich. Aber ich war also, äh, wenn zum Beispiel, kennst du wahrscheinlich, früher wurden die Kindergeburtstage in der Grundschule an dem Tag gefeiert wie sie fielen in der Woche, und wenn sie dann spanische Schule hatten, dann durften sie natürlich auf den Geburtstag gehen. Also ich habe das nicht so ausgelebt, dass die halt deutsche Nachteile widerfahren, weil das soziale Leben innerhalb der deutschen (...) war ja nun auch wichtig. Also nee, das äh, und in ihrer Erinnerung, außer dass sie eben mal keinen Bock hatten, erzählen sie eben nicht, wie eben halt meine Tochter, die fanden das schon irgendwo auch noch schön. Und interessanterweise war auch der Lehrer, der sie unterrichtet hat in der spanischen Schule, das war auch mein Lehrer.

103 **CB** [00:31:20] Ah, okay, toll.

104 **T9** [00:31:23] Ja, das ist schon cool. Ja, ich glaub das letzte Jahr von Melissa nicht mehr, da hat er sich pensioniert, aber all die Jahre davor schon, bei meinen Kindern, also bei meinen Söhnen und bei ihr. Das Schlimmste überhaupt, wenn ich überhaupt etwas Schlimmes sehe, ist, dass meine Eltern der Sprache nicht mächtig waren und dass ich der ewige Übersetzer sein musste. Das war in keinsten Weise schön. Weil du musstest überall hin, also, wie meine Tochter schon dieser Tage sagte, aufgrund dessen hatte ich keine Kindheit irgendwo, du warst direkt erwachsen. Und das war nicht schön. Und ich finde es furchtbar, wenn ich selber unterwegs bin, gibt es heute leider immer noch, dass ich mitbekomme, dass Eltern kein Deutsch können und die Kinder übersetzen müssen, finde

ich ganz, ganz schlimm. Und das ist eine Sache, die ich persönlich radikal verändern würde, also wie auch immer, keine Ahnung. Aber die Eltern hätten Deutsch zu, also die Sprache zu lernen, in dem Land, in dem sie sich befinden, egal ob Deutsch, Spanisch oder keine Ahnung. Das würde ich echt zum Gesetz machen, weil das ist ganz schlimm. Das kann man sich ja gar nicht vorstellen, was ein Kind da mitmacht, wenn du dir die, wenn du dem, diese medizinische Untersuchung, welche es auch immer waren, da warst du gegenwärtig als ein vollständiger Erwachsener. Das ist, das war nicht mehr lustig.

105 **CB** [00:32:44] Ja, okay, ja, das stelle ich mir schwierig vor.

106 **T9** [00:32:47] Ist es auch, ist es auch. Du bist schneller erwachsen, wie du willst. Und äh, ja, aber ansonsten Nachteile persönlich hier in Deutschland kenne ich keine.

107 **CB** [00:32:57] Okay. Und gab es denn irgendwas, wo du vielleicht an deine Grenzen gekommen bist? Also wo du gesagt hast, da hättest du eigentlich Unterstützung gebraucht? Also zum Beispiel ich weiß nicht, vielleicht wie, weiß nicht, wie gut deine Kinder auch schreiben können auf Spanisch und da hattest du ja dann natürlich auch die, die den spanischen Schulunterricht, aber gab es da vielleicht irgendwas, wo du gesagt hättest, das hättest du dir irgendwie gewünscht, ich weiß nicht von der Politik oder so irgendwie, irgendwas, wie du unterstützt werden kannst als Mutter, die Spanisch vermittelt.

108 **T9** [00:33:29] Nee, ich glaube, dass hier keine Wünsche offen waren, das war schon gut organisiert, das war ja, das waren ja auch ähm, ach, mir ist das Wort auf Deutsch jetzt, es war also schon, die spanische Schule war ja eine offizielle Stelle, die wurde, zwischen Deutschland und Spanien gab es, ach ich komm nicht auf das spanische äh das deutsche Wort, *convenios*, wie heißt das.

109 **CB** [00:33:49] So Abkommen, Verträge?

110 **T9** [00:33:50] Ja, genau. Genau. Und deshalb war das von daher gut organisiert also äh und zuhause, meine Eltern waren einfach da. Die haben ja auch alles Mögliche unterstützt. Und nein, also, diesbezüglich fühlte ich mich nicht äh, nö. Also bezüglich meiner Kinder nein, also es hat mehr mit mir zu tun, wie ich groß geworden bin. Aber da war ja eher halt so, ich weiß ja nicht, als meine Eltern nach hier kamen, gab es Sprachkurse oder irgendetwas. Ich kann mich nicht erinnern, gab es sowas, hat sich jemand dafür interessiert. Wahrscheinlich eher nicht. Ich weiß es einfach nicht. Ich will mir nicht im Einzelnen ausmalen, wie die das gemacht haben mit kleinen Kindern und keine Sprache, ich krieg das nicht auf die Reihe. Aber sie haben es trotzdem gemacht. Und sie haben gewusst, dass es Wege gibt, die haben uns Wege aufgezeigt, die haben ohne die Sprache echt Vieles gewusst. Natürlich nicht Unterhaltungen mit anderen und so, aber dennoch, es war schon bemerkenswert und schwer und ärgerlich und fürchterlich und schön, alles gleich.

111 **CB** [00:35:03] Verstehe. Verstehe. Okay. Gut. Und habt ihr denn zu Hause noch irgendwie, ja, habt ihr da noch irgendwas Bestimmtes gemacht, um Spanisch zu üben oder zu fördern? Abgesehen jetzt vom Sprechen.

112 **T9** [00:35:16] Zuhause?

113 **CB** [00:35:17] Ja. Also, deine Kinder mit dir, meine ich.

114 **T9** [00:35:21] Achso, nee, wir haben einfach also ich hab sie nicht noch weiter gefordert oder überfordert, sondern es außer dass wir halt auf Spanisch geredet haben und sie zur

spanischen Schule gingen, meine Eltern noch als Lehrer, also als spanische Vorbilder mit der Kultur, Sprache waren. Nee, ich denke, das war schon, es war alles da. Nee, nee.

-
- 115 **CB** [00:35:46] Okay, verstehe. Und was glaubst du, war dann so am Ende das Wichtigste dafür, dass deine Kinder heute so gut Spanisch können?
-
- 116 **T9** [00:35:55] Mein Vater konnte in Ruhe sterben, der hat sich mit denen immer unterhalten können. Also das war auch so ein wichtiger Punkt, dass sie mit meinen Eltern eben halt reden können. Und das ist halt das Schönste an dem Ganzen.
-
- 117 **CB** [00:36:09] Ja, okay. Schön. Super. Perfekt. Danke dir auf jeden Fall, dass du mir so einen großen Einblick gegeben hast und ich auch mit deiner Tochter sprechen durfte.
-
- 118 **T9** [00:36:19] Ja klar, meine Söhne hätten bestimmt auch ein paar Sätze gesagt, die können sich alle gut unterhalten und erzählen, also auch gerne aus Ihrer Sicht. Ich freue mich selber, wenn ich sie höre, also von daher, ich meine, ich habe es ja gesehen, die sind ja, also die haben natürlich viele schöne Sachen mitgenommen, was meine Eltern anbetraf, das ist ja eine ganz andere Situation. Das war ja alles ein Spaziergang und für die war das ein Vergnügen, als sie Kinder waren, meinen Eltern sprachlich zu helfen und so fanden sie sogar toll. Für mich war das hier eine Pflicht und nicht ein Vergnügen. Das ist ein Unterschied. Ich find das so ganz gut, wie es gewesen ist, außer eben, dass sie nicht mehr da sind, das ist doof.
-
- 119 **CB** [00:37:06] Ja, das ist natürlich schade, das stimmt.
-
- 120 **T9** [00:37:09] Ja. Aber wir haben viel mitgenommen von denen.
-
- 121 **CB** [00:37:11] Das ist toll, das ist das Wichtigste. Und das ist ja auch das, was man als Erinnerung dann behält.
-
- 122 **T9** [00:37:14] Ja. Ja.
-
- 123 **CB** [00:37:16] Ja. Super. Dann vielen Dank dir für deine Zeit, dass das jetzt noch geklappt hat. Das ist wirklich super wertvoll und ich werde aus dem Gespräch ganz viel mitnehmen.
-
- 124 **T9** [00:37:24] Sehr schön, das freut mich. Bei jeglichen Fragen kannst du jederzeit anrufen.
-
- 125 **CB** [00:37:28] Wunderbar, danke dir! Und die Dokumente kannst du auch ruhig als Bild schicken auf WhatsApp. Das ist ganz unkompliziert.
-
- 126 **T9** [00:37:36] Mach ich! Schönen Tag noch! Super.
-
- 127 **CB** [00:37:37] Danke, dir auch. Tschüss.
-
- 128 **CB** [00:37:39] Tschüss.

Interview 10

1 Interview 10

Datum der Aufnahme: 18.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:23:44

2	CB [00:00:05] Hola.
3	T10 [00:00:07] Hola. Qué tal, cómo estás, cómo va todo?
4	CB [00:00:09] Muy bien. Qué bien verte.
5	T10 [00:00:13] Bien, bien, igualmente. Cómo va todo?
6	CB [00:00:16] Sí, muy bien. Muy bien. Me alegro.
7	T10 [00:00:19] Qué bueno.
8	CB [00:00:20] Perfecto. Pues muchas gracias por tomarte el tiempo, sí, y también gracias por participar en la encuesta, nos ha sido, pues sí, nos ha servido de mucho, y bueno, simplemente quería ahora hablar un poco contigo, porque claro, como también nos conocíamos personalmente, no, me parecía, pues una oportunidad muy bonita. Perfecto. Bueno, primero te quería preguntar si estás de acuerdo con que grabe la conversación.
9	T10 [00:00:52] Sí.
10	CB [00:00:52] Sí. Vale, perfecto. Por supuesto yo voy a anonimizar todo tipo de datos que tú, que tú me digas, tu nombre no aparece en ningún sitio y es solamente par, para un objetivo de investigación. Y tampoco hay respuestas correctas o falsas, simplemente quiero que me cuentes un poco tu experiencia como padre hispanohablante en Alemania. Perfecto. Muy bien.
11	T10 [00:01:19] Bueno. Bueno. Primero de todo, bueno, ya tenemos tres niños. Y con cada niño fue una experiencia diferente. Por lo menos con [Name des Kindes], con la mayor, ya tiene 11, con ella sí fue un poco más difícil porque ya veníamos de Venezuela directo para acá. Fue como que el cambio del español al alemán y llegaron agosto y septiembre, ya que ahora tenía el curso, el kinder. Todo fue muy rápido para ella. Me parece que un cambio tan rápido, un cambio drástico, me parece que fue muy rápido. Pero a los tres meses ya comenzó a, a cantar. Tenía que aprender alemán, que los niños ya no hablaban español, los niños no entendían y siempre que la buscamos al kinder la niña estaba con la maestra en los brazos con pena, sabes, con miedo. Pero ya a los tres meses ya empezó a hablar, una vez que entendió que tenía que dominar alemán pues bueno, y ya cambió mucho, se integró al grupo, incluso ella terminó en su, hizo solo tres años en el kinder y pasó a la escuela directamente. Pero tuvo que hacer ningún curso en más graduarse que hace que yo para para alemán y ella pasó directo y no hubo ningún problema. Ahora, claro, en casa nosotros hablamos muy poco alemán, yo diría casi que cero. En mi casa yo le pongo televisión. Tampoco (...) En alemán, pero más que todo en español, porque la maestra de Emma en el kinder nos dijo que si queríamos que ella mantuviese el español, que le dejáramos solo en español, que ella iba aprendiendo el alemán y en realidad ella es la orienta la que nos traduce todo, es la que sabe el alemán, predomina, domina el escrito mejor que el español porque le da a entender a la gramática español como tal. Pero ya

luego vamos, poco a poco, a la escuela el año que viene escribirla, pensaba escribirla a español para que aprenda la gramática como tal. Pero a la hora de expresarse ya yo diría, que domina los dos idiomas igual. Ahora con mi segundo hijo, con [Name des Kindes], sí, sí fue diferente porque él empezó el kinder con el Corona, sabes, con lo de Corona, la pandemia. Y mi esposa estaba de, de Elternzeit, del tiempo de madre, se quedó en casa y le dan prioridad a los niños que sus madres también trabajan. Entonces prácticamente el 2019 no fue al kinder. Diría que iría en total dos meses o algo así porque todo el tiempo estuvo en casa. Pero el año 2019, no, 2020, estaba un poco acorazado, un poco más suelto, y ya empezó como con el alemán, pero él sí tardó más en entender que tenía que hablar alemán, porque en mi casa era todo español, en toda la pandemia. Y le tuve que explicar no sé la maestra dijo que lo cuidáramos un poco en casa. Entonces le pusimos un poco más de comiquita de las letras, las caricaturas y esas cosas en alemán y mejor. Y ahorita ya está hablando más alemán y dominando los dos idiomas, pero él sí tiene que hacer, bueno, no sabemos, todavía tenemos la entrevista con la pedagoga, creo que se llama, el año que viene, porque le queda un año más de kinder, entonces el año nos dirán si necesitan ir a la especialidad de alemán. Es el, antes del primer grado y el chiquitín, solo saluda, hola, ciao. Pero lo empieza ahora en septiembre en el kinder. Pero hemos dado, nos ha servido, nos ha funcionado de verdad que conozco mucho, como te escribí en el informe, conozco muchas familias latinas o latino o como españoles o alemana, o viceversa que si eso siga así no lo olviden, pero luego en casa hablan alemán. Entonces sí se ve muy, se ve la diferencia cuando mi hija habla con ellos y ellos prefieren hablar alemán que español. En realidad. Bueno, ahorita actualmente también viven mis suegros, los papás de mi esposa, (...) Con los abuelitos solo hablan español y no hablan alemán, así que en casa sí o sí se hablan.

-
- 12 **CB** [00:06:25] Mhm, entiendo. Y entonces tu hija sí que domina los dos, los dos idiomas al mismo nivel.
-
- 13 **T10** [00:06:32] Sí, yo diría que igual.
-
- 14 **CB** [00:06:34] Vale, vale, vale. Y él, cómo se llama tu hijo de en medio?
-
- 15 **T10** [00:06:38] Martín.
-
- 16 **CB** [00:06:39] Martín, vale. Y él sí que tiene más problemas con el alemán por la pandemia, no?
-
- 17 **CB** [00:06:44] Sí, está aprendiendo. Salta un poco más. En realidad lo que lleva es que dos años, no, el 2021 fue el en el que entró, porque nosotros nos mudamos y estaba en un kinder en [deutsche Stadt] que estaba cerca de donde vivíamos, y era muy difícil saber la pandemia, llevarlo a mi trabajo, pero en el 2021, (...) 2021, septiembre, septiembre de 21 fue cuando él de verdad empezó a ver el alemán y ahorita sí lo habla, entiende, se expresa, claro, a un nivel de niño, no puede manejar ciertos temas. Pero para el kinder era para pedir permiso, para ir al baño o agua, sabes, sus necesidades y su juego obviamente, los juegos que hacen, los cantos y todo eso.
-
- 18 **CB** [00:07:37] Claro, y qué crees cómo les influye a tus hijos que habléis español en casa?
-
- 19 **T10** [00:07:47] Bueno, yo, yo pienso que ellos no notan el cambio. Ellos lo hacen, ellos tienen el español-alemán, lo cambian, ya lo hacen en switch, lo hacen sin darse cuenta. Si hay un niño que habla español, ellos hablan español. Y si hay un niño que habla alemán, habla alemán. A mí me cuesta todavía eso. Yo a veces estoy casi todo el día de la jornada
-

laboral hablando alemán y salgo y algunas cosas me salen en alemán, no en español. Pero los niños jugando y espontáneamente, pues.

-
- 20 **CB** [00:08:25] Claro, claro, entiendo. Y entonces también tenéis contacto con otras familias hispanohablantes o con otros niños hispanohablantes?
-
- 21 **T10** [00:08:32] Sí, correcto, correcto porque acá viven mis hermanos, mi hermano mayor tiene (...) también, y su primo igual. De mis hijos sólo dos nacieron acá en Alemania, pero de mi hermano, los tres nacieron acá y ellos ya han llevado lo mismo, sabes, ellos incluso allá nos dieron, como también la idea de como que pídenoslo y la verdad es que ellos, entre los primos, hablan en español, pero como te decía, ahí sí hay por ahora estamos en el jardín, y están los vecinos al lado y la niñita en el lugar, entonces todos juegan en alemán, hacen juegos en alemán con los alemanes, pero yo creo que ellos no, o sea de estrés, de cosas así o como un adulto más que uno tiene más miedo o más pena o o se intimida un poco uno, pero ellos, de verdad no, no los he visto. No he sentido que están así estresados o algo así.
-
- 22 **CB** [00:09:33] Mhm. Entiendo. Vale. Y bueno, y con vuestras familias también tenéis mucho contacto, no? Ahora que has dicho que también vive la familia de tu, de tu esposa, cerca, en vuestra casa incluso.
-
- 23 **T10** [00:09:46] Sí. Somos, bueno en mi familia en total somos 24 con todos los niños.
-
- 24 **CB** [00:09:48] Que estáis todos en Alemania?
-
- 25 **T10** [00:09:52] Sí, todos aquí en [deutsche Stadt], vivimos todos aquí.
-
- 26 **CB** [00:09:55] Qué bien, qué bien.
-
- 27 **T10** [00:09:57] Y nos reunimos mucho. Ahora que hace buen clima, prácticamente los fines de semana estamos en el jardín siempre, los niños juegan y comparten y hablan entre ellos.
-
- 28 **CB** [00:10:10] Claro, qué bien. Y seguro que eso también está muy bien para que aprendan español todos, no?
-
- 29 **T10** [00:10:15] Claro, lo practican casi (...) que el alemán, diría. Diría que yo, bueno, mediodía en la escuela y luego medio día con la familia, diría que, claro, va a llegar un momento que creo yo que va, el alemán va a dominar al español porque ya todo la implicación en sus materias, todo en alemán y su conocimiento no lo están alcanzando en alemán. Diría que si no la colocamos en español va a llegar un momento que obviamente su gramática, todo va a ser más claro que el español, pero sin embargo, ellos tienen un alemán muy fuerte que yo creo que no, no lo va a olvidar así de fácil o sea si lo está practicando. Y nosotros obviamente las canciones se le sale, no sé, que si una aparición del verbo diferente y de paso yo con su abuelito habla, corrige, mira [Name des Kindes] es así. Digo chiquitín, los niños a veces, por ejemplo, dicen algo como, qué te puedo decir, no sé, 'jugar quiero', yo jugar quiero, entonces no, 'yo quiero jugar'. Eso es como el alemán. Como la gramática, entonces pero siempre estamos ahí pendientes en corregirlo. Y ellos, ellos sin querer, han tomado, sobre todo la mayor, si ella se equivoca una vez, por ejemplo yo, yo jugar quiero, entonces así no se dice, se dice yo quiero jugar, se disculpa y vuelve a hacer la oración correcta. Dice disculpa, yo quiero o yo también quiero jugar. Lo corrige, pero tal cual repite lo que le decía y así ella se graba exactamente cómo. Claro, lo hizo ella automáticamente o sea, ahora no, no, mira, tienes que repetirlo. O sea pero ella misma quiere hacerlo así.
-

- 30 **CB** [00:12:30] Vale, vale, vale, entiendo. Entonces qué crees, hay alguna competencia que no está para tu gusto bien desarrollada en el español de tus hijos o bueno, [Name des Kindes] quizás todavía es un poco pequeño, pero en [Name des Kindes] por ejemplo, notas que escribir le cuesta más, has dicho no?
-
- 31 **T10** [00:12:48] Sí, escribir en mi hija, por ejemplo, dice qué quieres, no escribe no con la 'q', sino con 'k', 'ke' por ejemplo o cosas así. Ahorita ya no, ya está leyendo mucho en español también y ha mejorado mucho. Ha hecho otra cosa que el, mi esposa le da libritos, libros, cosas en español para que, para que lea y practique y cuando ella tenía, hace, no sé, unos cuatro años atrás, le regalo mi esposa una pequeña biblia, digamos, católica, pero algo así es más como para niños, como cuentos así. Y ella por la noche, antes de dormir, leía sus libritas, fue a dormirse y mejoró bastante, de verdad, porque ya en alemán lee bien obviamente. O cuando dices, papá, me escribe una nota en la mesa, papá, te quiero, y es con 'k'. Quiero con k. Y la 's', sabes, la 's', la de alemán, pero poco a poco, yo también pienso que al estudiar el español creo que va a mejorar. Y es (...) porque he visto también que el español, hagas lo que hagas, que ellos, si quieren dedicar siempre hay una puerta más, una puerta que se le abre para oportunidades. Por ejemplo, nosotros tenemos una banquera alemana, como tú, que vivió para vivir muchos años en, en España, no recuerdo la ciudad donde vivía ella, cerca de Valencia y ella habla, ella habla igual que tú, tú hablas con ella y te crees que es española y no es alemana, pero ella tiene prácticamente el, yo diría que el 80 % de los hispanos están con ella en su banco y en su, en su área laboral, es la que tiene más clientes porque los hispanos se decían mira, hay una chica que habla español y eso temas acá, a las personas que no hablamos bien el alemán, porque me incluyo, sabes que, luego uno hace el curso, uno, pero cuando ya ves el tema de cosa de créditos y esas cosas, que es algo nuevo sabes, y esta chica pues bueno, es un ejemplo como lo vemos nosotros. Un pequeño detalle, muchos, y de verdad a ella le va muy bien con todos los clientes hispanos y bueno, hablando, claro, (...).
-
- 32 **CB** [00:15:39] Y entonces crees que para tus hijos, por ejemplo, también podría tener una ventaja el hablar español en casa para su futuro por ejemplo.
-
- 33 **T10** [00:15:45] Sí. Claro que sí. Mhm.
-
- 34 **CB** [00:15:50] Claro, claro, muy bien. Y bueno, y ahora que has dicho que a veces intentáis leer con Emma, no? Em. Habéis notado, no sé, vuestro límite personal, por ejemplo, que habéis dicho, llegó a un punto que ya no sé cómo explicárselo, que ahí necesitaría ayuda de fuera, por ejemplo, no sé, con temas de gramática o que os falta el tiempo, por ejemplo, porque si trabajáis también...
-
- 35 **T10** [00:16:15] Sí, es sobre todo la falta de tiempo. Mi esposa también es educadora, ella es, en Venezuela trabajaba de maestra y ella sabe cómo explicarle todas las, eh, la gramática y lo entiende, pero en realidad eso no alcanza el tiempo. Ella está en la escuela, sabe, que sale a las 16:00 de la tarde y luego que si el futbol, que si natación, cualquier actividad deportiva, no sé, yo soy de tardes, luego de mañana, así de madrugada, en fin, varía un poco por eso que queremos darle esa clase para que ella lo tome como más a dedicarse a dedicarse al, al aprender el español porque tiene mucho interés. La verdad que con el interés que tiene de hablarnos, no puedo quitárselo, tengo que buscar la manera de ayudar.
-
- 36 **CB** [00:17:15] Claro, claro, pero entonces a clase de español no va, no, porque todavía es muy pequeña?
-

- 37 **T10** [00:17:21] No, no. No va porque no hemos dado con el horario. Pero en la 5.^a clase, el, y aparte están en la iglesia, la escuela, nos lo quedamos como ya ya habla inglés prácticamente, habla y escribe en inglés, pero estamos esperando porque en la clase, en la quinta, luego le viene francés y entonces no queremos también que acierta por la 5.^a. La sexta clase es de francés. Nosotros vamos a ver qué tal va todo, más o menos claro, organizarlo un poco más bien.
-
- 38 **CB** [00:17:59] Claro, sí, me imagino que es más, más complicado. Y bueno, y aparte de la lengua, seguro que también, no sé, practicáis, no sé, tradiciones por ejemplo, en casa, que habéis traído de Venezuela también o no?
-
- 39 **T10** [00:18:15] Sí, sí, por supuesto. El día de los padres, navidades para nosotros, el día de los niños, todas esas cosas. Sí.
-
- 40 **CB** [00:18:23] Muy bien. Y les gusta a los niños también, supongo.
-
- 41 **T10** [00:18:26] Sí. La comida le encanta. Sí, bueno, o sea, la comida, en diciembre, sobre todo, nos acostumbramos a ese intercambio, esas cosas, que le gusta, yo toco la tambora o mi hermano el tambor. Y son villancico que cantamos en casa. Cosas tradicionales de nosotros allá en Latinoamérica.
-
- 42 **CB** [00:19:01] Claro, claro, muy bien. Y a vuestros hijos siempre les parece bien que habláis español en casa o alguna vez, o quizás sobre todo a la mayor que alguna vez os has querido contestar en alemán porque está acostumbrada o no, no pasa?
-
- 43 **T10** [00:19:17] No. Bueno, sabes lo que pasa, que hay ocasiones que llega, papá, mira me pasó o un niño me dijo una mala palabra, pero no sé, no sabe qué significa en español. Solo por esta vez me la vas a decir, me dice la mala palabra y digo bueno, mira, eso en español significa esto y dile que por favor, eso, entonces cualquier cosa. Pero eso, sobre todo malas palabras, cosas así, que ya no conoce tampoco en español. Que claro en alemán obviamente en la escuela, lo escucha o cosas así, pero esas son muy pocas las cosas que ella no sabe traducir al español.
-
- 44 **CB** [00:20:06] Ya entiendo. Entonces ella también siempre habla español con vosotros, no? Y alguna vez, no sé, en la guardería o así, os han hecho algún comentario sobre que habláis español en casa? Como antes has dicho que también hablabais con la maestra, no?
-
- 45 **T10** [00:20:28] Sí, en la guardería de [Name des Kindes], como ya era otra kindergarten, sí, nos dijeron que tratáramos de colocar un poco de inglés, eh, alemán, sobre todo si ve alguna televisión o para leyéramos en alemán para que, pero como te dije, por falta de tiempo, ahorita hay muchos, hay muchos videos didácticos en YouTube, por ejemplo. No tiene que ver con (...) porque si los números al sonido del animal, nombrar al animal en alemán y luego en español. Igual la letra igual, igual todo, no sé. (...)
-
- 46 **CB** [00:21:30] Claro. Muy bien. Y qué crees, con que culturas o con qué lengua se identifican más tus tres hijos o quizás los dos mayores, al menos, con Venezuela o con Alemania?
-
- 47 **T10** [00:21:42] Yo diría que, yo diría que Venezuela. Por ahora. Pero si obviamente tienen, tienen esas normas de, sabes, en el kinder, aprenden, en el kinder hablan duro, no hacer esto. (...) Pero ya ellos, se están culturizando acá. Y esto me parece muy bien. Yo diría que un 70, un 70 30 diría. Latino y 30 alemán.
-
- 48 **CB** [00:22:24] Vale, vale. Claro. Bueno, todavía son muy pequeños. Claro.
-

- 49 **T10** [00:22:28] Sí, claro.
-
- 50 **CB** [00:22:30] Vale, perfecto. Bueno. Muy bien. Pues sí, ahora ya están llegando. No te quiero robar más tiempo. Muchas gracias por su tiempo y por contarme todo esto.
-
- 51 **T10** [00:22:41] A la orden. Bueno, claro que sí. (...)
-
- 52 **T10** [00:23:40] Muchas gracias.
-
- 53 **T10** [00:23:42] Ciao.
-
- 54 **T10** [00:23:44] Ciao.

Interview 11

1 Interview 11

Datum der Aufnahme: 19.07.2023

Format: Videotelefonat

Gesamtlänge: 00:22:29

-
- 2 **CB** [00:00:06] Hallo! Guten Morgen.
-
- 3 **T11** [00:00:10] Guten Morgen, genau.
-
- 4 **T11** [00:00:29] (Unterhaltung, ob Gespräch auf Spanisch oder Deutsch stattfindet, Dokumente, die unterschrieben werden müssen, Tonschwierigkeiten)
-
- 5 **CB** [00:01:11] Bueno, pues sí. En primer lugar, también quería agradecerte otra vez que hayas participado en la encuesta, que nos ha sido una gran ayuda porque al final es muy importante para nosotros hablar con las familias hispanohablantes en Alemania para conocerlas. Entonces quizás me puedes contar un poco cómo has llegado a Alemania, cómo es que el español sea tu lengua materna?
-
- 6 **T11** [00:01:38] No te... te escucho no muy claro (Verbindungsprobleme)
-
- 7 **CB** [00:02:23] Bueno, pues si no te importa, voy a desactivar mi micrófono mientras que tu hablas. Vale? Para que no moleste el sonido. Vale, pues si quieres, cuéntame un cuento cómo has llegado a Alemania y cómo es tu situación?
-
- 8 **T11** [00:02:38] Okay, te cuento un poco. Yo llegué a Alemania hace 25 años, me casé en Argentina con mi marido alemán, obvio. Y bueno, vine acá. Empecé haciendo mis cursos de alemán en el Goethe-Institut porque mi suegro trabajaba ahí y bueno, y a poquito fui aprendiendo el idioma. Hablábamos en inglés al principio con mi marido, pero llegó un momento en que le dije que sí, que ya, ya está bien, que si vivo en Alemania tengo que aprender el idioma. Y bueno, trabajé también y estudié en inglés, administración de empresas en la Universidad inglesa acá y después, bueno, de a poco fui, me fui integrando a la sociedad alemana. Tengo muchos amigos también argentinos, latinos y alemanes y muy internacional acá en [deutsche Stadt]. Y bueno, ahí fui y trabajé en una productora de televisión también muy, eh, muy internacional. Y bueno, después de, me quedé embarazada y nació mi primer hijo y después mi segundo. Y bueno, ahí empezó más el tema de educación, la diferencia de educación entre las dos culturas, que es bastante importante. Yo vengo de una familia muy grande en Argentina, somos nueve hermanos, así que sí, tengo experiencia con familias grandes, pero claro, mi familia alemana es muy especial. Es, eh, mi suegro vive en China, está casado con eh, la madre de mi marido se murió, entonces está casado con la china. O sea, no es solamente lo alemán, sino además la cultura china. Y bueno, todo es muy internacional, pero no hay problema porque yo lo conocí a mi marido en China cuando mi papá era embajador de Argentina en Pekín y su padre puso el Goetheinstitut en China y nos conocimos en China, así que bueno, China es importante para nosotros también y bueno, no sé, ahora soy fotógrafa independiente. Saco fotos a familias, a, un poco de todo. Y con eso coordino un poco los horarios de mis hijos. Tengo, no tengo horario fijo, entonces es más fácil para trabajar, no? Y bueno, no sé quién que quieres saber exactamente, qué, no sé.
-

- 9 **CB** [00:05:14] Pues sí, Muy interesante lo que cuentas. Cuántas lenguas tenéis en vuestra familia. Entonces habláis el chino también o no?
-
- 10 **T11** [00:05:23] Que hablamos el qué?
-
- 11 **CB** [00:05:24] El chino también lo habláis?
-
- 12 **T11** [00:05:26] Chino sí, lo hablamos. Pero bueno, no, hace muchos años ya, o sea, lo entiendo cuando habla mi suegro con su mujer, pero no es que, yo, me salga así automático. (unverständlich)
-
- 13 **CB** [00:05:41] Entiendo. Y tus hijos, qué edad tienen ahora?
-
- 14 **T11** [00:05:45] El mayor, Lucas, tiene, acaba de cumplir 11, cumplió hace poco y el menor 9, se llevan casi dos años. Sí, así que son dos varones. Y bueno, sí, ellos hablan, entienden español perfecto los dos, pero al al menor que tiene un problema de hablar y eso, que está casi resuelto, como que no modula perfecto y eso, no le hago mucha presión con el idioma todavía, no, y lo deja un poco que hable alemán y, pero él entiende todo igual. El único que no habla es mi marido, el alemán, eh, entiende argentino, no español de España, sino el argentino, pero no, no lo habla.
-
- 15 **CB** [00:06:38] Vale. Y entonces como comunicáis en casa? Habláis más español o más alemán?
-
- 16 **T11** [00:06:43] Hablamos en la mesa, por ejemplo, mientras hablamos y eso siempre en alemán. Pero cuando yo estoy con las niños siempre le hablo, les hablo en español y ellos contestan y viajamos una vez por año, más o menos, a Argentina. Así que sí, con eso es como el mejor curso que le podemos dar a las niños, no, así que eso con el idioma.
-
- 17 **CB** [00:07:05] Claro, vale. Y tus hijos entre ellos qué idioma hablan?
-
- 18 **T11** [00:07:10] El alemán. Entre ellos, eso pasa con todas mis amigas también, que los niños entre ellos hablan siempre en alemán. Claro, es el idioma de acá, no, entonces, pero bueno, siempre hay que hablarles en mi idioma nativo, me dijeron los expertos que sí, que yo no le empiezo a hablar el alemán a menos que estemos en un círculo que no habla el español, pero sino, siempre tratar, aunque ellos me contesten en alemán, siempre hablarles en español, o sea, me dijeran que que es lo que tengo que hacer, sí. Pero bueno, es difícil a veces.
-
- 19 **CB** [00:07:47] Claro, me imagino. Qué es para ti lo más difícil?
-
- 20 **T11** [00:07:51] Lo más difícil qué, del idioma o de..?
-
- 21 **CB** [00:07:55] Pues sí, de transmitir la lengua a tus hijos y de hablar con ellos.
-
- 22 **T11** [00:08:02] Sí, el vocabulario, claro que tienen un vocabulario más limitado que si estuviesen viviendo en Argentina, no. Pero, pero bueno, ellos no, muchas veces no quieren hablarlo porque tienen que pensar más. Pero bueno, yo como que no les puedo decir es que no entiendo el alemán. Entonces ellos saben que yo habla alemán, entonces no, pero igual me contestan y sí, y ahora el mayor lo voy a meter en un curso de ... eso de un poco jugando y eso, pero de gramática y lectura, no, porque una cosa es hablar con la mamá y otra cosa es aprender el idioma en serio, no?
-
- 23 **CB** [00:08:42] Claro, y qué curso es?
-

- 24 **T11** [00:08:47] Es un curso, creo que es de los padres, cómo se llaman, padres, padres hispanoparlantes o algo así, y queda muy cerquita de acá y que ahí hacen cursos de, de acá en el colegio de mi hijo menor también dan cursos, pero es muy, muy mezclado, desde un niño bebé casi hasta uno muy grande. Entonces por más que el nivel, tal vez mi hijo no lo tenga como, como de la edad apropiada, pero no como un bebé tampoco, pero, pero bueno, con eso y en un futuro yo quiero mandarlo al mayor a Argentina, que haga un intercambio porque mi hermana vive a dos cuadras de la Goethe-Schule en Buenos Aires. Entonces sería práctico, no sé, dos meses o algo así y ahí sí, con el idioma, no, y sí, acá en el colegio sería bueno, pero eso es más adelante.
-
- 25 **CB** [00:09:44] Claro, entiendo. Muy bien. Y habéis participado en algún otro tipo de curso de español o de algún grupo de juegos en español?
-
- 26 **T11** [00:09:57] Bueno, ellos fueron al, primero, antes de entrar en kindergarten a un Mary niños, un lugar de juegos en español y después hicieron siempre el kindergarten doble, o sea el 50 % alemán, 50 % español, o algo así se llama el kindergarten y bueno, con eso ahí hablaban súper bien el español, pero en el momento que empezaron el colegio ahí es como que, sí, les cuesta más, pero bueno, es, los habla, pero todos los niños, todos los españoles o amigos de ellos, todos entre ellos hablan en alemán. Lamentablemente es así, pero bueno, no importa, ya mejorarán.
-
- 27 **CB** [00:10:41] Claro, claro. Y cómo encontraste este, esta guardería bilingüe? Por amigos o por...?
-
- 28 **T11** [00:10:49] Ah sí, me la recomendaron y además está a diez minutos caminando de mi casa, así que perfecto. Y bueno, ahí me integré mucho. Era una Elterninitiative, no, entonces había que trabajar mucho y sí, con eso, sí, digamos que yo organizaba los eventos y los picnics y un poco de todo. Entonces uno está muy metido en esa mezcla de padres mezclados, porque regla número uno es que uno de los padres tiene que ser latino, de habla hispana.
-
- 29 **CB** [00:11:25] Vale, vale, entiendo. Y también has dicho que también tenéis más amigos hispanohablantes, no?
-
- 30 **T11** [00:11:34] Sí, sí, sí, tenemos muchos de ese kindergarten. Claro, los padres sí son, son uno de los dos, más que nada españoles. Y después en mi grupo de amigas, tengo un grupo argentina, tengo un grupo español, tengo un grupo alemán, otro más internacional. Soy muy sociable, entonces siempre estoy como con diferentes grupos y eso me gusta. Eso, no sé cómo es Heidelberg, pero acá en Múnich es muy muy internacional todo, así.
-
- 31 **CB** [00:12:08] Que bien, qué bien. Y en casa qué, qué más hacéis para hablar español? No sé, jugáis o veis películas, por ejemplo?
-
- 32 **T11** [00:12:21] Sí, audiolibros también, mucha música, mucha música, eso sí, en casa siempre hay música y un poco de todo. Al principio música de niños en español y después sí, más audiolibros, películas, les leo en español, aunque ellos mismos les cuesta leer porque se lee un poco diferente en español, no es tan fácil, ya lo sabes, que ellos dicen el 'que' [mit q ausgesprochen] y no 'que' y bueno, todo eso. Pero, lo bueno es que el mayor va a un gimnasio que a partir de la clase ocho, la octava, va a ser, va a tener español y ya tiene latín y todo, entonces eso es más, más conectado y bueno, que más hacemos, sí, juegos, muchos juegos en español. Mi familia me manda siempre cosas para que, desde libros hasta, para que tengan más contacto con nuestro, que no sea de España, sino que sea de Argentina, para que sea más nuestras raíces, sí, así que bueno, ahí estamos, con

mucho, sí, y bueno, y el fútbol, el fútbol, el mundial y todos los, los puso muy argentino de repente. Así que nosotros somos muy fanáticos de fútbol. Entonces, claro, y fuimos a Argentina justo cuando terminó el Mundial, así que para ellos era especial, que estábamos todos locos. Pero bueno, ese es uno de los contrastes de Alemania y que a mí me tocó mucho. Nosotros todo lo hacemos mucho más tarde. Entonces cuando me decían ir a cenar acá a las 18:00 de la tarde, yo decía 'ah, teatime'. Entonces esto, esas diferencias me costaron, pero mi marido también es muy, mucho más de noche, digamos las cosas más más tarde. Entonces no es tanto problema. Pero así con los abuelos y eso cuando vivían, sí, la cena de Navidad a las 17:00 de la tarde, para nosotros era demasiado temprano todo. Pero bueno, es otra cultura.

-
- 33 **CB** [00:14:32] Claro, me imagino que también es difícil. Y tu marido en general, cómo llevaba ese tema de las dos lenguas, de las dos culturas juntas?
-
- 34 **T11** [00:14:51] Con él es, él es totalmente, está a favor de eso porque dice que le estamos regalando algo muy importante. Eh, sí, sí, para él es, él es el que tiene, tendría que aprender, pero dice bueno, por una vez al año que me voy a Argentina, no vale la pena, pero él entiende, entiende mucho y cada vez que vamos, si estamos un mes, por ejemplo, ya al final él lo habla también el español. No, no, él está súper de acuerdo que tengan los dos idiomas los chicos, sí.
-
- 35 **CB** [00:15:21] Vale. Y En el colegio por ejemplo o en vuestro entorno de amigos, alguna vez os han hecho algún comentario sobre que habláis español en casa o nunca os han dicho nada?
-
- 36 **T11** [00:15:35] Nos preguntan, eh, así de qué parte somos y eso, porque no es el español de España, y, bueno, yo conozco a bastantes de antes, de las madres hay varias españolas ahí adentro en el colegio, nunca sentí nada malo contra eso, sino es en las preguntas, es como algo interesante. No? Así que nunca sentí como un racismo o algo así. Eso no, yo personalmente bueno, no soy muy oscura, como ves, o sea, no, pero siempre con mucho interés, como dicen 'ah qué bueno y qué hacen aquí', entonces, y bueno, a esas siempre las, yo nunca sentí un problema, así que, que me han dicho 'cuidado, Alemania tal vez sí son con los extranjeros un poquito'. Y en Bávaro, el bávaro, que es muy cerrado dicen, pero una vez que entras bien y cuando entras bien, no diciendo yo estoy acá, sino que normal, nunca tuve.... El acento, el acento sí tuvo un problema porque es, cuando es un bávaro profundo, es difícil para mí todavía entenderlo, pero bueno, nada, eso, todo bien.
-
- 37 **CB** [00:16:51] Mhm. Y qué crees cómo se sienten tus hijos, se sienten más alemanes o más argentinos?
-
- 38 **T11** [00:16:57] Depende para qué. Eh, mi hijo menor, en fútbol y todo, obviamente es súper argentino, tiene, obviamente yo le pongo todo, el tricot, la camiseta de toda toda Argentina, eh, de lo alemán se ocupa mi marido. O sea, yo le hago las canciones y de toda la parte de alemán ya se ocupa él, pero depende. Hay cosas de la personalidad que yo noto en el mayor, que es más alemán de cabeza, que se preocupa mucho, se autoestresa con el colegio, que tiene que salir todo bien y no sé que. Y yo trato de decirle 'bueno, las notas, claro que no hace falta que vengas con cuatro y cinco, pero no te, por eso no te enfermes, no, no vale la pena', entonces como tratar de relajarlo en eso, no, para que no sea tan exigente, porque el sistema ya es exigente y Baviera de por sí es más exigente que el resto y sí, yo lo noto. Esa es una gran diferencia con Argentina en el colegio, pero bueno, nos tratamos de integrar, no, es un buen sistema, pero para mi gusto es muy pronto para los niños que después de la cuarta clase tienen que decidir su futuro. Me parece muy pronto,
-

especialmente los varones tardan más en madurar. Entonces eso es lo único que a mí no me... Y tanta exigencia, tanto, eh, no sé si vale la pena para un niño, no? Pero bueno, eso es opinable. Pero nosotros también tenemos nuestros, nuestras cosas, pero es un buen sistema, académico es bueno. Pero claro, los chicos no tendrían que estar tan estresados por el colegio, no?

-
- 39 **CB** [00:18:53] Claro, claro. Y cómo llevan tus hijos el alemán?
-
- 40 **T11** [00:19:01] Cómo lo llevan? Muy bien, muy bien. El mayor especialmente, le encanta, está en un Gymnasium que escriben y mucho con alemán. El no es tan matemático como el padre si no es, y ya él escribe, ya escribió tres libros él solito en la compu, de aventuras y eso, que a él le encanta escribir, poemas también, le encanta así y todo eso. Y es muy creativo, entonces es, eso también pinta muy bien. Entonces es, toda la parte así artística, cuando saca todo lo que tiene dentro, entonces lo pinta y claro. Y el menor es totalmente lo contrario. Él es muy matemático, es por el idioma también que no lo habla también, es eh es con matemáticas. Es buenísimo la verdad, pero él es, eh, no sé, en algunas cosas es muy alemán, como más estructurado y eso, y en otras yo me doy cuenta que va a ser muy fiestero, muy latino, porque le encanta cuando hay fiesta en casa, cuando siempre que hay lío le gusta, no, entonces creo que en esa salió más lo latino, no, y no sé, hay cosas de la personalidad que sí me doy cuenta de que esto es más alemán y esto es más latino, no? Pero... Pero bueno, es, es lógico.
-
- 41 **CB** [00:20:32] Claro, es normal. Y en español hay algo dónde tienen problemas, por ejemplo con el escribir, o...
-
- 42 **T11** [00:20:42] Al principio sí, claro. Y también los alemanes tienen sus problemas con la 'd' y con la 't', bueno, esas cosas. El menor tiene más problemas porque al no hablar tan bien, eh, no escribe como se pronuncia y si lo pronuncias mal, obviamente lo escribes mal, pero ya está mejorando. El mayor, claro, primero y segundo tenía más errores, horrores, de ortografía y ahora ya, así, la verdad. Él me enseña a mí y a veces me dice 'no mamá, en alemán se dice esto y esto', 'el artículo está mal', este, pero no, para escribir y hablar la verdad, más que nada, el mayor rebien. Sí, sí, es su idioma fuerte, no?
-
- 43 **CB** [00:21:32] Qué bien. Bueno, pues muchas gracias por haberlo compartido conmigo.
-
- 44 **T11** [00:22:21] (...) Muchas gracias y te mando ahora te mando todas las papel.
-
- 45 **CB** [00:22:25] Genial. Muchas gracias por tu tiempo.
-
- 46 **T11** [00:22:29] No, por favor. Buen día!
-
- 47 **CB** [00:22:29] Igualmente, ciao!

Interview 12

1 Interview 12

Datum der Aufnahme: 26.07.2023

Format: Telefonat

Gesamtlänge: 00:20:00

-
- 2 **CB** [00:00:00] Hi, [Name der Teilnehmerin]. Perfekt. Super. Kannst du jetzt gerade, passt es dir gut?
-
- 3 **T12** [00:00:05] Ja, also ich bin grad mit dem Hund draußen, eigentlich hab ich frei, aber ich hab gerade vorher noch eine wichtige Email gekriegt, also passt das eigentlich alles, hat genau zeitlich hingehauen.
-
- 4 **CB** [00:00:13] Okay, super, ich will dir auch gar nicht viel Zeit rauben.
-
- 5 **T12** [00:00:17] Nein, überhaupt nicht, das ist ja wichtig.
-
- 6 **CB** [00:00:18] Okay, ja, also vielen Dank auf jeden Fall auch noch mal für deine Zeit und auch, dass du bei uns an der Umfrage ja teilgenommen hattest, also ja, das ist einfach für uns wichtig, dass wir da auch den Einblick von den Familien bekommen, eben gerade auch wenn noch deutschsprachige Elternteile beteiligt sind. Und insofern ja, weiß ich das sehr zu schätzen, dass du dir auch die Zeit genommen hast. Wir brauchen, denke ich, auch nicht mehr als 20-25 Minuten für dich zur Orientierung. Genau.
-
- 7 **T12** [00:00:43] Perfekt. Ich müsste nur zwischendurch vielleicht kurz wieder reingehen mit dem Hund. Der Hund ist leider krank.
-
- 8 **CB** [00:00:49] Ohje, ja, na klar. Na klar. Alles gut. Perfekt. Also, ich dachte, vielleicht kannst du mir einfach ein bisschen erzählen zum Reinkommen. Wie, äh, ja, wie deine Familie so ist, wie es kommt, dass du den Bezug zu Spanisch auch hast. Genau.
-
- 9 **T12** [00:01:02] Gut. Also, meine Mutter ist Spanierin und als sie hier hingezogen ist, hat sie kein Wort, also hat kein Deutsch gesprochen. Und als ähm nach einem Jahr meine Eltern halt mich bekommen und da mein Vater gearbeitet hat, war ich halt die meiste Zeit mit meiner Mutter zusammen und hab halt zuerst Spanisch gelernt und dann im Kindergarten richtig Deutsch. Also vorher gar nicht. Also ich spreche immer noch mit meiner Mutter Spanisch und hab auch in Spanien studiert, ein Jahr, also einen Master gemacht nach meinem Diplom. Und ja, hatte auch mal einen Freund in Spanien. Also nach dem Studium habe ich auch nochmal ein Jahr in San Sebastián weiter gelebt, also zwei Jahre hab ich dann in Spanien gelebt und machen auch dort öfters Urlaub, also der Bezug ist ganz stark. Dadurch, dass ich jetzt auch Schwierigkeiten habe mit immer im Deutschen mit Dativ und Akkusativ, also ich habe eher gesehen meinen Vorteil, dadurch dass ich zweisprachig aufgewachsen bin, habe ich eigentlich alle meine Jobs gekriegt also weil mich dann immer von den Wettbewerbern abheben konnte. Und dann am Anfang, als ich meinen Sohn gekriegt habe, fiel es mir schwer, mit ihm Spanisch zu sprechen und auf Spanisch zu singen, und hab erst die ersten Wochen mit ihm Deutsch geredet. Aber dann habe ich mir gedacht so, Moment mal, ich kriege manchmal einen auf den Deckel wegen meinem Leben mit dem und den auf der Arbeit. Und dann dachte ich mir, okay, wenn ich ihm kein perfektes Deutsch, dann kann ich ihm wenigstens Spanisch beibringen und dann kann das auch aus mir raus und ich sprech halt zu 90 %
-

mal mit ihm Spanisch, außer wenn wir draußen sind und andere Kinder sind dabei oder Eltern, dann sprech ich, dann switch ich immer auf Deutsch und ähm, ja, und seitdem meine Mutter spricht auch nur mit ihm Spanisch, aber [Name des Kindes] weigert sich halt Spanisch zurück zu sprechen, obwohl er manche Lieder halt kann, verstehen tut er fast alles, früher hat er auch spanisches Fernsehen geguckt, geschaut und ähm aber mittlerweile er sagt wir sind hier in Deutschland und er würde halt Deutsch sprechen. Aber meine Tochter, da kommt mehr spanisch raus. Also meine Tochter, muss man aber auch sagen, ist sprachlich sehr begabt, also sie hat sehr früh angefangen zu sprechen und ist offen für jede Sprache. Und ja, da merke ich schon, dass mehr Spanisch kommt und aber wie gesagt, mein Sohn versteht alles auf Spanisch, also das ist nicht das Problem, nur die Hemmschwelle zu reden. Manchmal kopiert er uns und dann kommt das auch sehr gut raus, also akzentfrei, obwohl wir, also ich kann das R nicht rollen, er dann auch nicht. Aber sonst, ja, so als Hintergrund. Ach und zu uns, ja, mein Mann ist Viertelmazedonier, nee, halber Mazedoniener, halber Serbe, aber ist hier geboren in Deutschland. Er spricht halt auch mit denen, überwiegend deutsch, aber auch ein bisschen mazedonisch. Und wir haben einen Sohn, der ist vier Jahre alt und meine Tochter wird jetzt im September zwei. Und zu uns, ich bin berufstätig, Vollzeit, mein Mann ist auch berufstätig, aber gerade in Elternzeit, bis aber ähm sie jetzt ihre Eingewöhnung in der Kita hat. Und ja.

10 **CB** [00:04:46] Ja, spannend auf jeden Fall. Ich wollte dich jetzt auch gerade fragen, wie alt deine zwei Kinder denn sind, aber vier und zwei hast du jetzt gesagt, ne?

11 **T12** [00:04:55] Also viereinhalb und zwei.

12 **CB** [00:04:55] Okay, und deine Tochter ist dann die jüngere quasi. Und bei ihr siehst du, also jetzt hast du ja gerade gemeint, bei ihr siehst du quasi schon, dass sie mehr Spanisch sprechen könnte. Wie äußert sich das?

13 **T12** [00:05:06] Ja, dass ich ihr halt, sie sagt mir was auf Deutsch, ich sags ihr auf Spanisch und dann wiederholt sie es auf Spanisch. Und ja, sie spricht Wörter, die sie nicht weiß, sagt sie schon auf Spanisch. Sie war jetzt in der Großtagespflege und hat viel Deutsch gelernt, aber das habe ich bei [Name des Kindes] selten gehört, also ab und zu kommt ein Wort, aber bei ihr kommen wirklich mehrere Wörter dann auf Spanisch. Sie kann ja dann auch bis fünf auf Spanisch und auf Deutsch zählen. Und ähm die ist da halt sehr offen.

14 **CB** [00:05:44] Ja, spannend. Okay. Und du meinst ja gerade auch, dass äh dein Mann aus Mazedonien ist, also dass ihr quasi im Prinzip ja drei Sprachen habt zu Hause. Wie gestaltet sich das dann also wie kann man sich das vorstellen? Du meinst ja, du sprichst 90 % Spanisch mit deinen Kindern eigentlich?

15 **T12** [00:06:00] Genau, aber unsere Familiensprache ist Deutsch.

16 **CB** [00:06:02] Okay. Wie kommt das dann? Also dann spricht dein Mann halt hauptsächlich Deutsch mit ihnen?

17 **T12** [00:06:10] Ja, wenn wir alle zusammen sind, sprechen wir natürlich auf Deutsch.

18 **CB** [00:06:13] Ah, du dann auch?

19 **T12** [00:06:14] Ja. Ja, also, ich spreche halt, wenn ich mit den Kindern alleine spreche, halt zu 90 % auf Spanisch.

- 20 **CB** [00:06:22] Und sonst aber Deutsch. Okay, verstehe. Und was sprechen die Kinder auch schon untereinander? Also kannst du da schon so ein Muster mit der Sprache erkennen?
-
- 21 **T12** [00:06:34] Deutsch.
-
- 22 **CB** [00:06:36] Deutsch auch. Okay. Ja, interessant. Und du meintest ja auch gerade, dass ihr auch Kontakt zu deiner Mutter habt, weil sie wohnt auch in Deutschland.
-
- 23 **T12** [00:06:43] Sie ist ein paar Monate in Deutschland, aber überwiegend lebt sie in Spanien.
-
- 24 **CB** [00:06:47] Ah, okay und äh aber habt ihr regelmäßig Kontakt dann oder die Kinder vor allem?
-
- 25 **T12** [00:06:52] Ja, aber auch also nicht so, als ist jetzt nicht total viel.
-
- 26 **CB** [00:06:58] Okay, aber wenn dann auch auf Spanisch oder spricht sie dann auch Deutsch mit den Kindern?
-
- 27 **T12** [00:07:02] Sie spricht auf Spanisch, aber [Name des Kindes] spricht dann auf Deutsch und meine Mutter versteht ja auch Deutsch. Also die Kommunikation, sie sind nie gezwungen wirklich auf Spanisch, sie waren bis jetzt noch nie in der Lage, in der Situation, dass er Spanisch sprechen musste.
-
- 28 **CB** [00:07:17] Ja, ja, klar, klar. Okay. Okay. Und hattest du, also als du angefangen hast, meinst du ja, hast du die ersten Wochen hauptsächlich Deutsch gesprochen und hast dann gemerkt, dass du eigentlich doch ganz gerne auch Spanisch sprechen würdest? Was war da so ausschlaggebend für dich oder warum hast du dich dann doch dafür entschieden äh Spanisch auch mit den Kindern zu sprechen?
-
- 29 **T12** [00:07:33] Weil ich das als Vorteil sehe, zweisprachig aufzuwachsen und wie gesagt, ich würde ihm kein perfektes Deutsch beibringen können, dann bringe ich ihm lieber doch meine Muttersprache bei als eine Sprache, wo...
-
- 30 **CB** [00:07:43] Hm, ja, klar. Verstehe ich. Verstehe ich. Okay. Und in den Kindergarten und so gehen sie aber auch schon, oder? Also meintest du jetzt gerade, fängt jetzt ja gerade an bei deiner Kleinsten.
-
- 31 **T12** [00:07:57] Die Kleine, nee, die war schon in der Großtagespflege und jetzt wechselt sie in die Kita zu meinem Sohn.
-
- 32 **CB** [00:08:01] Ah, okay. Und die ist aber deutschsprachig, die Kita?
-
- 33 **T12** [00:08:03] Genau.
-
- 34 **T12** [00:08:05] Und ähm macht ihr sonst irgendwie also außerhalb von eurer Familie, habt ihr da irgendwie sonst noch was mit Spanisch zu tun? Also trifft ihr zum Beispiel andere Familien oder sowas?
-
- 35 **T12** [00:08:13] Ja. Wir treffen, wir haben Freunde, spanischsprechende, wo die Mütter auch wirklich aus Spanien sind. Und [Name des Kindes] zum Beispiel war gestern bei der, aber sie kann auch deutsch, aber sie dann mit ihm Spanisch gesprochen. Er hat dann auch alles verstanden, aber er redet dann trotzdem halt auf Deutsch.
-

- 36 **T12** [00:08:32] Okay. Gibt es denn da Situationen, wo er doch mal, wo du doch mal gesehen hast, okay, da traut er sich dann doch Spanisch zu sprechen, oder eher nicht bisher?
-
- 37 **T12** [00:08:41] Er sagt zum Beispiel gestern Abend zum Einschlafen hat er mir gesagt 'mano', da will er, also gib mir deine mano, dann hat er Hand auf Spanisch gesagt, oder er singt zum Beispiel so ein Lied von Teresa Rabal, veo veo, das singt er halt auf Spanisch, also so Lieder singt er schon. Oder wenn er uns kopiert.
-
- 38 **CB** [00:09:02] Also wenn er euch nach spricht, meinst du dann?
-
- 39 **T12** [00:09:03] Mhm, ja.
-
- 40 **CB** [00:09:05] Okay. Und deine Tochter wahrscheinlich auch ähnlich oder sogar mehr tendenziell, oder?
-
- 41 **T12** [00:09:10] Mehr, mehr.
-
- 42 **CB** [00:09:10] Was macht deine Tochter dann, also sie wiederholt dann auch Wörter, hast du vorhin gesagt.
-
- 43 **T12** [00:09:14] Genau. Oder sie antwortet mir auch auf Spanisch oder zum Beispiel 'gehen wir' sagt sie auf Spanisch, vamos. Oder ähm sie kann schon sehr gut umswitchen oder ich sage ihr was auf Spanisch und dann geht sie zu meinem Mann, sagt das aber auf Deutsch zu ihm, aber zu mir sagt sie es auf Spanisch. Also da merk ich schon Tendenzen. Und sie ist auch deutlich sprachbegabter, muss man sagen, also die ist sehr, sie hat sehr schnell gelernt zu sprechen. Und mein Sohn hat länger gebraucht, also der hat in dem Alter nur ein Wort gesagt.
-
- 44 **CB** [00:09:49] Okay. Ja, da ist natürlich auch jedes Kind unterschiedlich. Und dein Mann versteht aber auch Spanisch oder spricht er auch?
-
- 45 **T12** [00:09:58] Gar nicht.
-
- 46 **CB** [00:09:59] Gar nicht? Okay. Das heißt, wenn ihr jetzt, wenn du jetzt mit den Kindern Spanisch sprichst, dann versteht er auch wirklich nichts.
-
- 47 **CB** [00:10:05] Mhm, genau.
-
- 48 **CB** [00:10:05] Okay. Gibt es da also ist es dann irgendwann schwierig bei euch, Also gerade auch mit den drei, mit den drei Sprachen, das ist ja schon sehr viel, also gibt es da irgendwie mal Situationen, wo ihr wirklich so an eure Grenzen stößt oder wo du sagst, das ist dann schon mal schwieriger?
-
- 49 **T12** [00:10:19] Nein, weil wir es ja jetzt nicht so streng handhaben. Und zum Beispiel die Kinderlieder sind alle auf, also mal auf Serbisch, sogar äh Spanisch und Deutsch gemischt. Äh nee, wir kommen jetzt eigentlich nicht so, also einmal hat Mio gesagt, also Mio ist mein Mann, als ich mit den Kindern gesprochen hab, er hätte jetzt nichts verstanden, was hätte ich gesagt.
-
- 50 **CB** [00:10:46] Ja, ja, ja. Okay. Und sprechen deine Kinder dann auch mazedonisch?
-
- 51 **T12** [00:10:51] Nein, also die verstehen es, aber die also, zum Beispiel, was witzig is, meine Tochter zeigte mir auf eine Katze und ich hatte das Wort Katze nicht verstanden. Und dann hat sie es mir auf Mazedonisch noch gesagt, also die Kleine hat schon, aber mein Mann spricht auch weniger konsequent mit denen als ich.
-

- 52 **CB** [00:11:17] Ah, okay.
-
- 53 **T12** [00:11:19] Aber da verstehen Sie halt auch alles, was er mit denen redet, aber...
-
- 54 **CB** [00:11:24] Aber da ist Spanisch dann doch ein bisschen stärker, meinst du?
-
- 55 **CB** [00:11:26] Genau. Aber mein Sohn sagt auch wenn ich ihm was vorlese oder dann auf dem Buch Spanisch, dann sagt er mir manchmal erklär mir auf Deutsch. Und dann erklär ichs mit meinen eigenen Wörtern aber auf Spanisch, dann weiß ich aber auch nicht, ob er es wirklich verstanden hat oder nicht.
-
- 56 **CB** [00:11:43] Mhm, verstehe, verstehe. Okay. Und du denkst aber, dass das Spanisch besser ist als das Mazedonisch? Das liegt daran, dass du halt konsequenter mit den Kindern Spanisch sprichst?
-
- 57 **T12** [00:11:51] Ja.
-
- 58 **CB** [00:11:54] Mhm, okay. Und du meinst ja gerade auch mit den anderen Familien, dass ihr die auch trifft. Wie, wie, oft trifft ihr euch da oder gibt es, hattet ihr sonst irgendwie noch irgendeine Art von, ich weiß nicht, gibt es vielleicht so eine Spielgruppe auch auf Spanisch, also habt ihr da sonst noch Berührungspunkte?
-
- 59 **CB** [00:12:06] Nee nee, haben wir alles nicht. Nee nee, gar nichts. Und die andere, äh die Freundin treffen wir so einmal die Woche, aber die Kinder sprechen auch untereinander Deutsch. Es ist jetzt nicht, dass davon viel hängenbleibt. Also die kriegen, sind wirklich nicht sehr stark mit der spanischen Sprache konfrontiert, also, ich hoffe einfach nur, dass sie irgendwas mit, dass ich denen irgendwas mitgebe.
-
- 60 **CB** [00:12:34] Ja. Ja, klar. Ist es denn für dich ausreichend mit dem Spanisch, oder, oder wünschst du dir, dass es, dass sie mehr Spanisch könnten, irgendwann in der Zukunft?
-
- 61 **T12** [00:12:45] Ich wünschte es mir, dass sie es sprechen könnten. Aber wenn es nicht so sein soll, dann ist das halt nicht.
-
- 62 **CB** [00:12:52] Ja, ja, klar, klar. Und gibt es denn irgendwas, wie man dich unterstützen könnte, also wünschst du dir zum Beispiel, ich weiß nicht, du meinstest jetzt ja gerade, so Kurse oder so oder, weiß nicht, Spielgruppen auf Spanisch habt ihr jetzt alles nicht, habt ihr das bewusst nicht gewählt oder sagst du, du hättest es eigentlich schon gern gemacht, aber ging halt nicht.
-
- 63 **T12** [00:13:11] Zeitgründen und Kostengründen. Also wie gesagt, ähm, ich habe spät angefangen zu arbeiten. Ich habe lange studiert, ich habe auch lange an der Promotion gearbeitet und gesessen und ähm ich hab dann einfach nicht die Muße gehabt und die Zeit, da ich sehr schnell wieder Vollzeit angefangen habe. Spanisch Kinder Grundkurs und Spanisch Unterricht würde ich gerne irgendwann mal machen, aber grad ist es auch kostentechnisch, weil es halt sehr teuer ist, ist es grad nicht drin. Und ähm ich würde mich gerne mehr durchsetzen, dass mein Sohn auch Fernsehen, wenn er guckt, auf Spanisch. Da müsste ich mich vielleicht ein bisschen mehr einsetzen. Also das unterstützen wir, also ich hol manchmal Bücher auf Spanisch, aber ich glaube halt, das liegt auch an mir. Und das sind natürlich auch Zeitgründe, dass ich mich da vielleicht besser manage.
-
- 64 **CB** [00:14:14] Ja, ist natürlich auch schwierig mit einem Vollzeitjob, kann ich mir vorstellen. Ja, okay. Und was glaubst du, deine Kinder fühlen die, fühlen die sich mehr deutsch oder mehr spanisch? Oder vielleicht sogar mazedonischer?
-

- 65 **T12** [00:14:26] Ähm, mehr deutsch. Also mein Sohn sagt das eindeutig, also der bringt sogar Sachen so in der Straßenbahn, dass mein Mann sich schämt, warum spricht er, wenn jemand ausländisch spricht, warum spricht er nicht auf Deutsch, wir sind doch hier in Deutschland. Also das ist ganz klar.
-
- 66 **T12** [00:14:45] Ganz klar. Okay. Und was glaubst du, woher das kommt, dass er dann sowas sagt in der Straßenbahn, also dass er, weil er wächst ja eigentlich mit sehr vielen Sprachen auf. Also könnte man ja eigentlich meinen, dass er das ganz normal findet.
-
- 67 **T12** [00:14:59] Ja, wahrscheinlich, weil er uns sozusagen überreden will, dass wir Deutsch reden.
-
- 68 **T12** [00:15:04] Okay. Verstehe. Verstehe. Und deine Tochter?
-
- 69 **T12** [00:15:10] Nee, die ist offen. Die macht sich gar keine Gedanken. Ist auch noch sehr klein, aber die, aber in Frankreich haben wir auch zu denen, als wir jetzt in Frankreich Urlaub gemacht haben, haben die auf Französisch dann zu allen Deutschen ça va gesagt und so.
-
- 70 **CB** [00:15:25] Okay. Verstehe. Und hast du denn oder machst du denn sonst noch irgendwie was mit deinen Kindern jetzt so abgesehen von sprachlichen Sachen, also dasdu jetzt irgendwie mit ihnen Musik hörst, habt ihr denn da sonst noch so Traditionen oder Gewohnheiten, die du irgendwie aus deiner eigenen Familie hast, wo du weißt okay, die kommen eigentlich aus Spanien. Gibt es da irgendwie was, was du mit deinen Kindern auch beibehalten hast?
-
- 71 **T12** [00:15:47] Meine Mutter hat immer spanische Lieder für mich gesungen. Das hat sich, als Nici sehr klein war, das habe ich mit dem Stresslevel nachgelassen und ähm, ja, ich lese manchmal schon ein bisschen vor, aber sehr selten, muss ich dazu sagen, auf Spanisch. Wir haben auch viele Bücher auf Deutsch und ähm nee, eigentlich habe ich nicht so eins.
-
- 72 **CB** [00:16:10] Ja, okay, verstehe. Und eine Frage hätte ich tatsächlich noch, habt ihr denn mal irgendwie Rückmeldung bekommen aus dem Kindergarten oder so, dass ihr auch zu Hause mehrere Sprachen spricht?
-
- 73 **CB** [00:16:20] Nee.
-
- 74 [00:16:20] Gar nicht? Okay, alles klar. Ja, super.
-
- 75 **CB** [00:16:25] Perfekt. Dann glaube ich...
-
- 76 **T12** [00:16:28] Wars das schon? Hab ich so schnell geredet?
-
- 77 **CB** [00:16:31] Nö, perfekt, mit manchen geht das schneller, mit manchen dauert es ein bisschen länger. Aber also gibt es irgendwie sonst noch was, was du mir noch erzählen möchtest? Was ich jetzt vielleicht nicht gefragt habe. Irgendwas, was vielleicht noch wichtig sein könnte?
-
- 78 **T12** [00:16:44] Mmmh, na, nee.
-
- 79 **CB** [00:16:47] Nee?
-
- 80 **T12** [00:16:49] Also vielleicht die Schwiegermutter, die weigert sich, mit dem Sohn auf Mazedonisch zu reden. Weil sie sagt wir sind hier in Deutschland und wir würden das Kind verwirren. Und das, wir würden das überfordern. Und das kriegen wir halt auch oft

in der, im Bekanntenkreis krieg ich schon, habe ich zweimal jetzt gehört mit dem Überfordern der Kinder. Was ich aber nicht glaube, weil ich glaube sie sind ja dran gewöhnt. Und da würde es mich wissenschaftlich interessieren, ob es überhaupt noch die Chance gibt, dass mein Sohn irgendwann mal Spanisch spricht, oder ist jetzt eher wahrscheinlich schlecht die Aussichten?

-
- 81 **CB** [00:17:27] Nee, das ist also was man so bisher weiß ist, dass es auf jeden Fall überhaupt keinen Nachteil hat für die Kinder. Also ja, das ist, es ist natürlich immer noch so ein weit verbreitetes Vorurteil, dass man irgendwie sagt, man verwirrt die Kinder damit oder so, aber tatsächlich hat das ganz, ganz viele kognitive Vorteile auch für die Kinder, wenn die mit zwei oder mehreren Sprachen sprechen aufwachsen. Genau. Und was man natürlich sieht, ist natürlich, dass Kinder, die natürlich ganz viel zu Hause Spanisch sprechen oder so oder mehrere Sprachen, dass die dann natürlich am Ende auch gut sprechen. Aber im Endeffekt kann das ja auch später noch kommen. Also manchmal funktioniert es ja einfach nicht, wenn man, weiß nicht, Vollzeit arbeitet oder, ja, nicht so viel Zeit hat, dass das halt einfach schwierig ist und noch mal mehr Aufwand ist, mit den Kindern dann Spanisch zu sprechen und dann dauert es halt einfach ein paar Jahre mehr. Aber ich glaube schon, dass es da auf jeden Fall noch Möglichkeiten gibt, dass dann, dass dein Sohn noch Spanisch spricht.
-
- 82 **CB** [00:18:24] Also wäre ein Kurs sinnvoll oder ist davon der Nutzen jetzt nicht so groß?
-
- 83 **CB** [00:18:31] Mhm, das kommt, kommt ganz drauf an! Also manche Kinder reagieren da natürlich sehr gut drauf. Aber was wir bisher tatsächlich in unserer Untersuchung sehen, ist, dass eigentlich echt die Familie so eins der wichtigsten, einer der wichtigsten Aspekte ist. Also wenn in einer Familie kaum Spanisch gesprochen wird und das Kind dann halt am Ende in einen Kurs geht, ist es tatsächlich wenig, ja, ist es dann natürlich weniger praktisch, als wenn das Kind halt ganz, ganz viel Spanisch schon zu Hause gehört hat. Und da muss es auch nicht mal unbedingt viel sprechen, so wie es jetzt bei deinem Sohn ist, sondern wenn du halt immer wieder, weiß nicht, Filme mit ihm guckst oder Musik hörst oder immer mal wieder auch mit ihm sprichst, dann, glaube ich, ist da auf jeden Fall noch alles möglich.
-
- 84 **T12** [00:19:11] Ah, sehr gut, das gibt mir auf jeden Fall Hoffnung und wenn er es nicht sprechen würde, wärs aber auf jeden Fall diese kognitive Funktion im Gehirn.
-
- 85 **CB** [00:19:17] Genau, natürlich. Also das hat auf jeden Fall nur Vorteile und er wird ja immer ein bisschen was verstehen, weißt du, also da würde ich mir überhaupt keine Sorgen machen.
-
- 86 **T12** [00:19:27] Dann vielen Dank.
-
- 87 **CB** [00:19:29] Ja, danke dir für deine Zeit.
-
- 88 **T12** [00:19:31] Perfekt, ich bin gerade mit dem Hund reingekommen, das hat ja dann gepasst.
-
- 89 **CB** [00:19:35] Wunderbar. Perfekt. Das freut mich.
-
- 90 **T12** [00:19:43] Das war sehr angenehm. Dann wünsche ich auf jeden Fall viel Erfolg für Promotion.
-
- 91 **T12** [00:19:46] Vielen Dank.
-

- 92 **T12** [00:19:48] Und falls ihr nochmal eine Frage habt oder so, und falls ich dir vergesse das zu schicken zum Unterschreiben, erinner mich einfach bitte.
-
- 93 **CB** [00:19:56] Ja. Perfekt. Alles klar. Super. Danke dir. Machs gut!
-
- 94 **T12** [00:20:00] Tschüss!

Interview 13

1 Interview 13

Datum der Aufnahme: 27.07.2023

Format: Telefonat

Gesamtlänge: 00:36:08

-
- 2 **T13** [00:00:01] Hallo, jetzt versuche ich noch App von Zoom zu laden.
-
- 3 **CB** [00:00:04] Hey, alles gut. Guten Morgen. Wir können einfach, wir können einfach telefonieren. Das macht gar nichts. Das passt auch so.
-
- 4 **T13** [00:00:11] Okay super, weil das ist irgendwie, ja.
-
- 5 **CB** [00:00:16] Ja, alles gut. Manchmal hängt die Technik auch einfach, bei mir hat vorher auch die Kamera nicht gestartet. Manchmal steckt man einfach nicht drin. Ja, super. Auf jeden Fall danke, dass du dir jetzt auch die Zeit genommen hast. Ich freue mich, dass das geklappt hat. Genau. Ich glaube, wir brauchen ungefähr so 20 bis 30 Minuten, nicht länger. Genau, und ich würde das Gespräch aufnehmen, wenn es für dich in Ordnung ist.
-
- 6 **T13** [00:00:38] Auf jeden Fall. Kein Problem.
-
- 7 **CB** [00:00:40] Perfekt. Danke. Gut. Habt ihr schön Geburtstag gefeiert letzte Woche?
-
- 8 **T13** [00:00:45] Ja. Ja, doch, ist gut gelaufen. Jedes Jahr ist man froh, wenns rum ist, denn es war tatsächlich sehr viel.
-
- 9 **CB** [00:00:53] Na klar, na klar. Wie alt ist er jetzt geworden?
-
- 10 **T13** [00:00:56] Neun.
-
- 11 **CB** [00:00:56] Neun schon, okay. Schön. Toll. Ja, genau. Also ich dachte, vielleicht um anzufangen, könntest du einfach ein bisschen von eurer Familie erzählen, wie es kommt, dass ihr auch Spanisch in der Familie habt?
-
- 12 **T13** [00:01:11] Also, wir sind zu dritt. [Name des Vaters] ist aus Peru ursprünglich und genau, [Name des Kindes] ist in [deutsche Stadt] geboren. Aber ähm genau seine Großeltern, also auch die Familie, die engere Familie, die Schwester und der Bruder von [Name des Vaters], leben noch in Peru. Und ähm genau, also, wir sprechen tatsächlich in der Familie fast ausschließlich Deutsch, weil mit [Name des Vaters] das ähm schwierig ist also der wollte immer mal wieder auf Spanisch wechseln, aber der kommt sich irgendwie blöd vor, Spanisch zu sprechen. Deswegen, also wir zu dritt, ist unsere Zuhause sprache Deutsch und Valentin, also damit er irgendwie mit Spanisch in Kontakt kommt, also wir hatten dann nach diesen Elternzeitmonaten haben wir wieder weitergearbeitet und [Name des Vaters], und wir haben für die Zeiten, wo Valentin betreut werden musste, hatten wir dann eine spanischsprechende Kinderfrau, die dann mit ihm Spanisch gesprochen hat, weswegen er Spanisch versteht, aber auf Deutsch antwortet. Und [Name des Kindes], ja, also das ist auch so ein bisschen rudimentär, also mein Spanisch ist wirklich schlecht und ich würd sagen, ich sprech noch besser als [Name des Kindes]. Wenn die Großeltern da sind, die kein Deutsch sprechen können und auch keine andere Sprache, dann versucht er es mit Händen und Füßen, aber leider ähm genau. Also unser Streitthema mit [Name des Vaters] ist das Spanisch.
-

- 13 **CB** [00:02:58] Okay, also du würdest dir eigentlich schon wünschen, dass ihr mehr Spanisch spricht, oder dass [Name des Vaters] mehr Spanisch mit [Name des Kindes] spricht?
-
- 14 **T13** [00:03:04] Auf jeden Fall. Also das wäre irgendwie mein Wunsch gewesen von Anfang an, aber irgendwie, ihm fällt es schwer und er möchte das nicht so gerne, oder, oder, keine Ahnung, warum es bei ihm nicht funktioniert, wahrscheinlich weil man halt so einen Monolog halten muss, und irgendwie über diesen Punkt hinauskommen muss, wo das Kind halt sagt, er möchte jetzt doch lieber das Einfachere, was er halt irgendwie schon kann, sprechen oder halt was alle Welt um ihn herum sprechen.
-
- 15 **CB** [00:03:33] Ja, verstehe. Aber das heißt [Name des Vaters] spricht, also wie lange lebt er schon in Deutschland? Weil dann spricht er ja wahrscheinlich auch sehr gutes Deutsch, oder? Wenn ihr immer auf Deutsch spricht.
-
- 16 **T13** [00:03:43] Genau. [Name des Vaters] spricht gutes Deutsch, nicht akzentfrei, also er macht schon auch Fehler im Deutschen, aber er ist schon seit er 18 ist, hier, also 20 Jahre. Er lebt länger in Deutschland als in Peru. Aber mit all seinen spanischsprechenden Freunden spricht er Spanisch, gestern war seine Familie da, dann sprechen wir Spanisch. Aber es muss halt jemand sein, der auch irgendwie gut Spanisch spricht und also ich kann schon irgendwie mitreden, solange das halt nicht über ein gewisses Niveau der Konversation hinausgeht. Aber wenn wir alleine sind, wechselt er immer ins Deutsche.
-
- 17 **CB** [00:04:28] Okay. Und gibt es aber manchmal doch Situationen, wo er dann doch versucht, Spanisch zu sprechen, oder...
-
- 18 **T13** [00:04:37] Mit uns drei?
-
- 19 **CB** [00:04:38] Ja.
-
- 20 **T13** [00:04:39] Nein. Gar nicht.
-
- 21 **CB** [00:04:40] Mhm. Also eben nur wenn noch Familie da ist oder noch jemand anderes, der halt auch muttersprachlich Spanisch spricht.
-
- 22 **T13** [00:04:45] Genau. Und auch da ist es so, also, dass er dazu animiert werden muss. Also ich weiß gar nicht, ich glaube, das verliert sich vielleicht auch so ein bisschen und es ist halt für ihn bequemer, das Deutsche, weil er es halt, weil er es mehr benutzt wahrscheinlich als das Spanische.
-
- 23 **CB** [00:05:01] Mhm, ja, klar, verstehe. Okay. Und mit der Kinderfrau, ähm, wie lange war [Name des Kindes] dann quasi in ihrer Betreuung?
-
- 24 **T13** [00:05:13] Ähm, ja, seit er 14 Monate alt ist. Und die spricht auch nur Spanisch. Das heißt, also, der kam klar damit, aber er antwortet ihr auch auf Deutsch. Also, sie sagt zwar immer, dass er manchmal auch Spanisch spricht, aber das sind halt äh Wörter, würde ich sagen, also das sind keine wirklich, also es ist ganz anders wie im Deutschen.
-
- 25 **CB** [00:05:39] Okay. Aber er ist immer noch in ihrer Betreuung, oder jetzt nicht mehr?
-
- 26 **T13** [00:05:42] Doch, immer noch. Aber jetzt ist es also es wird einfach weniger, weil er jetzt größer ist. Das ist jetzt immer nur punktuell und Corona war natürlich dann auch, also da haben wir nicht gearbeitet und da waren dann wirklich, also na ja, also seit der Coronazeit ist es viel weniger geworden auf jeden Fall.
-
- 27 **CB** [00:06:02] Weil ihr da weniger Kontakt zu der Kinderfrau hattet?
-

- 28 **T13** [00:06:06] Genau.
-
- 29 **CB** [00:06:07] Verstehe. Okay. Aber das heißt, er versteht ja dann schon sehr viel, wenn jetzt auch die Kinderfrau immer Spanisch mit ihm spricht?
-
- 30 **T13** [00:06:15] Ja, aber wir sprechen hier wirklich von diesem alltäglichen Spanisch. Also er versteht das Essen, er versteht das Spielen. Aber wenn er jetzt, also er versteht wahrscheinlich auch, wenn man übers Wetter redet, aber halt ähm alles das was vielleicht, was darüber hinausgeht. Zum Beispiel hat er Probleme, wenn man ihm Kinderbücher vorliest auf Spanisch, weil das dann schon über dieses umgangssprachliche hinausgeht einfach.
-
- 31 **CB** [00:06:53] Ja. Also das habt ihr quasi schon versucht mit Büchern oder so auf Spanisch?
-
- 32 **T13** [00:06:59] Genau, also das versuche ich, das ist das lustige. [Name des Vaters], ja, also ich habe versucht, mit allen Mitteln irgendwie das Spanische so ein bisschen präsent zu halten und genau und [Name des Vaters] eher nicht, keine Ahnung. Es ist auch nicht, dass er jetzt irgendwie aversiv gegenüber dem Spanisch wäre, ich glaube, es ist einfach emotional anders, keine Ahnung.
-
- 33 **CB** [00:07:26] Ja, klar. Manche Sachen kann man ja auch nicht erklären. Aber das bedeutet, dass du, also wie hast du das dann noch versucht? Also du meinst jetzt ja gerade mit Büchern, gab es da sonst noch irgendwie Möglichkeiten, wie du versucht hast, das Spanisch präsent zu halten?
-
- 34 **T13** [00:07:39] Genau, CDs habe ich besorgt. Aber, also, was ich nicht oder vielleicht in ganz seltenen Ausnahmefällen irgendwie per Video, aber ich bin, wie man gemerkt hat, relativ technikfern. Ich halte nicht so viel von Filmen und so weiter. Also vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt, aber ich war nicht bereit, irgendwie ein 3-jähriges Kind vor irgendwelche Videos zu setzen.
-
- 35 **CB** [00:08:12] Ja, klar, verstehe ich. Und gibt es den sonst vielleicht noch irgendwie, ich weiß nicht, Traditionen oder irgendwie Gewohnheiten, die Johann vielleicht auch aus Peru noch kennt, die ihr halt sonst in der Familie so eingebracht hat, also abgesehen von der Sprache? Also bestimmte Feste, die ihr feiert oder so, oder besonderes Essen aus Peru zum Beispiel.
-
- 36 **T13** [00:08:33] Ja, genau. Also Essen auf jeden Fall. Feste sind ja ähnlich wie hier, also wir feiern schon Weihnachten, Ostern, also diese üblichen Sachen, die es halt in Peru einfach genau so auch gibt. Und ja, auf jeden Fall, also das peruanische Essen, und ganz speziell dann auch die Musik und das Tanzen, auf jeden Fall, also diese, diese Form, genau, also lateinamerikanisches Festival oder so, also solche Sachen machen wir schon. Aber ähm also ich würde auch sagen, da ist das Deutsche sehr präsent.
-
- 37 **CB** [00:09:18] Okay. Verstehe. Und ähm du sprichst mit [Name des Vaters] wahrscheinlich auch Deutsch, oder?
-
- 38 **T13** [00:09:26] Ich spreche mit [Name des Vaters] auch Deutsch. Also wie gestern Abend, also wenn noch andere dabei sind, die Spanisch sprechen, dann wechseln wir schon auch auf Spanisch, aber es ist halt meistens, also tatsächlich, die meisten Lateinamerikaner oder auch Spanier in Deutschland können auch Deutsch. Also des switcht auch immer mal wieder ganz schnell rum. Also genau gestern war das Praktische, dass die Frau von [Name des Vaters] Onkel aus Brasilien ist und sie spricht eigentlich

portugiesisch, aber versteht es. Ich verstehe schon Spanisch, aber kein Deutsch. Dadurch ist es dann also das ist irgendwie so ein auslösende Faktor, tatsächlich die spanische Sprache zu sprechen.

-
- 39 **CB** [00:10:15] Ja, verstehe. Verstehe. Und glaubst du, das wäre, also es würde einen Unterschied machen, wenn du zum Beispiel auch mit [Name des Vaters] Spanisch sprechen würdest oder wenn du quasi mehr Spanisch sprechen würdest? Hast du das Gefühl, das würde einen Unterschied machen oder eher nicht?
-
- 40 **T13** [00:10:33] Ich... Tatsächlich, also ich würde mittlerweile sogar sagen, es würde keinen Unterschied machen. Ich glaube, dann würde ich Spanisch sprechen und er Deutsch. Also ich habe wirklich versucht, also ich hab Kurse besucht, ich hab wirklich versucht Spanisch zu lernen und ja, es ist vielleicht, also ich mach auf jeden Fall Fehler, aber im Alltäglichen glaube ich, käme ich ganz gut auf Spanisch zurecht. Ich glaube, es würde einen Unterschied machen, wenn wir jetzt im anderen Land werden, vielleicht, also wenn einfach alles auf Spanisch wäre und dann irgendwann dieses Umdenken stattfinden würde. Aber das Deutsche bei [Name des Vaters] hält sich wirklich erstaunlich hartnäckig. Also ich hab gestern geschwitzt, wenn es zu einem, also gestern gab es dann irgendwann mal das Thema irgendwie Inquisition und ja, ab einem gewissen, wenn mir dann die Wörter ausgehen, weil es sehr speziell wird, dann versuche ich, also dann bemühe ich entweder Leo oder dann sage ich das Wort auf Deutsch, aber lustigerweise wussten die das dann auf Spanisch auch nicht, also obwohl Sie beide Muttersprachler sind. Also der Onkel ist jetzt 70 und dann, also da ist halt viel überschrieben, also der wohnt auch schon seit Jahrzehnten in Deutschland, der Onkel. Und genau, aber halt irgendwie immer mal wieder so, keine Ahnung, fallen irgendwelche kirchlichen Begriffe und dann ja, zückt irgendwie jeder das Handy und guckt nach. So wie ich auch.
-
- 41 **CB** [00:12:27] Okay, verstehe. Ja und wie ist es aber mit der Familie von [Name des Vaters]? Weil also die sind jetzt dann nicht zu Besuch, sondern die wohnen auch wirklich schon lange in Deutschland, oder?
-
- 42 **T13** [00:12:40] Also der Onkel wohnt lang in Deutschland. Die Eltern von [Name des Vaters] leben in Peru.
-
- 43 **CB** [00:12:45] Ah okay und die sind jetzt quasi zu Besuch?
-
- 44 **T13** [00:12:48] Nee, die Eltern sind nicht zu Besuch. Es war nur der Onkel, also der wohnt in [deutsche Stadt] und der war gestern Abend, also die waren in einem Konzert oben auf dem Schloss und deswegen, es ging halt um Inquisition.
-
- 45 **CB** [00:13:02] Ja, ja, klar. Und der Onkel spricht dann aber wahrscheinlich auch eher deutsch mit [Name des Kindes], oder?
-
- 46 **T13** [00:13:08] Der spricht mit [Name des Kindes] auch Deutsch, wobei wenn man ihn bitten, also der würde noch auf Spanisch switchen.
-
- 47 **CB** [00:13:17] Mhm, okay. Und habt ihr denn sonst auch viel Kontakt zu der Familie von [Name des Vaters], also zu seinen Eltern zum Beispiel?
-
- 48 **T13** [00:13:26] So gut es geht. Also die waren bis jetzt immer einmal im Jahr da, für einen längeren Zeitraum. Aber genau, ansonsten ab und zu halt über Facetime oder über das Handy, über Videotelefonate.
-
- 49 **CB** [00:13:47] Und da spricht ihr dann aber Spanisch?
-

- 50 **T13** [00:13:49] Da sprechen wir Spanisch, wobei meistens dann [Name des Vaters] spricht. Und [Name des Kindes], also dann rennt er immer so, weil das Bild, ich bin auch nicht so besonders gut, was Videotelefonate angeht, also man grüßt sich, man fragt, wie es geht. Also den Kontakt zu seinen Eltern ist eher [Name des Vaters].
-
- 51 **CB** [00:14:11] Ja, verstehe. Okay, okay. Und das heißt, ja, also wie würdest du dann so die Beziehung von [Name des Kindes] zu Spanisch oder vielleicht auch zu Peru beschreiben? So ganz allgemein?
-
- 52 **T13** [00:14:26] Also ich glaube, [Name des Kindes] fühlt sich sehr als Peruaner. Also er ist, äh, ja, genau, also er ist auch der einzige mit noch einem peruanischen Pass, weil [Name des Vaters] ist dann Deutscher geworden. Also [Name des Kindes] identifiziert sich sehr damit. Nur kennt er Peru gar nicht. Ja, also wir warten da, als er eins war, also er kennt es nur aus Bildern. Also die letzten Jahre haben wir versucht hinzufahren, aber mit Corona war das irgendwie schwierig, weil irgendwie, also die kommen aus Lima und in Lima war irgendwie das mit Corona war ganz ganz ganz schwierig, also sind wir nicht gefahren. Und dann kam der Ukraine Krieg, wir wollten letztes Jahr im Sommer nach Peru fliegen und dann waren auf einmal die Flugpreise so immens teuer, dass wir, und wir haben, also wir arbeiten im Theater und deswegen unsere Spielzeit ging länger, um das irgendwie aufzufangen und es gab auch irgendwie nur noch vier Wochen Ferien. Und dann haben wir es verschoben. Und dann waren die Großeltern da, genau, und dieses Jahr werden wir auch nicht nach Peru gehen. Das heißt, also in einem Tag X, ich hoffe im nächsten Jahr, also immer mal wieder, versuchen wir es anzugehen, dass wir nach Peru gehen und dann wird er es auch ein bisschen besser kennenlernen. Aber jetzt so vom Emotionalen ist er auf jeden Fall peruanisch, aber halt in der Vorstellung, die er davon hat.
-
- 53 **CB** [00:16:03] Okay, das ist ja interessant, auch wenn du sagst, dass er halt eigentlich kaum Spanisch spricht, dass er sich trotzdem so mit Peru identifiziert, oder?
-
- 54 **T13** [00:16:11] Ja, genau. Also [Name des Vaters] ist schon, dass er halt viele, also, genau, also wir machen Feste, also peruanische Feste oder dass man also es wird viel drüber gesprochen, auch irgendwie über die Kunst, dann spielen wir spanisches Monopoly oder peruanisches Monopoly oder sonst was. Es ist ähm ja, also ich glaube, diese Identifikation über [Name des Vaters] mit Peru ist sehr groß. Ich bin gespannt, was dann kommt, wenn er es wirklich kennenlernen.
-
- 55 **CB** [00:16:46] Ja. Ja, klar. Aber das heißt, du glaubst auf jeden Fall, es kommt irgendwie schon so über die Sachen, die ihr zu Hause macht, auch wenn die mit der Sprache an sich nicht so viel zu tun haben, sondern halt ja, die Spiele, die ihr spielt, Musik, die ihr hört und solche Sachen?
-
- 56 **T13** [00:17:00] Genau.
-
- 57 **CB** [00:17:02] Okay, verstehe. Und gibt es denn aber sonst, habt ihr vielleicht noch Kontakt zu anderen spanischsprachigen Familien, zum Beispiel auf dem Festival, wo wir uns ja auch letztes Jahr getroffen haben? Habt ihr da viel Kontakt zu anderen Leuten, die auch theoretisch Spanisch sprechen oder eher nicht?
-
- 58 **T13** [00:17:16] Doch, haben wir. Auch ganz viele, also in seiner Klasse gibt es noch zwei, wo die Eltern, also wo ein Elternteil aus Peru ist, oder sogar drei, oder wo die Großmutter aus Peru ist, also viele, also in Hamburg sind ja ganz viele, die irgendwie gemischt sind. Bei den wenigsten tatsächlich ist das Spanisch, die Sprache, wahnsinnig präsent, wobei

man sagen muss, wo die Mutter aus Peru ist, funktioniert es noch am ehesten. Aber auch da ist jetzt zum Beispiel die Lara aus seiner Klasse, da ist die Mutter Peruanerin, die sprechen zuhause aber Englisch mit dem Vater, also weil sie sich in den USA kennengelernt haben und die Mutter spricht schon Spanisch mit den Kindern, aber halt auch Englisch und Deutsch. Und da ist das Spanische auch nicht so wirklich, also ich würde auch sagen, dass die [Name eines anderen Kindes] das versteht, und also jetzt bei [Name eines anderen Kindes], der ist in der Parallelklasse, ist die Mutter aus Kolumbien und die spricht mit ihren Kindern auf jeden Fall auch Spanisch, aber auch da ist, also unter den, also bei den Kindern untereinander ist auf jeden Fall nur Deutsch, wobei man den Kindern das ansieht, dass sie gemischt sind, also das ist jetzt rein optisch.

-
- 59 **CB** [00:18:55] Aber trotzdem sprechen sie Deutsch.
-
- 60 **T13** [00:18:58] Sie sprechen Deutsch, ja. Und wenn Spanisch, dann wird es so als Geheimsprache bezeichnet. Also dass sie sich mal was sagen können, kleines Wort, was die anderen jetzt nicht verstehen.
-
- 61 **CB** [00:19:10] Ja, verstehe. Und macht [Name des Kindes] das dann auch so, so geheimsprachenmäßig oder eher nicht?
-
- 62 **T13** [00:19:17] Ja, also ich bin wenig dabei. Also er hat es mal erzählt, dass er das mit der Lara dann halt so mit Spanisch als Geheimsprache macht. Sie haben dann auch irgendwie in der Schule, jedes Kind sollte ein Land vorstellen, dann haben die zwei halt Peru vorgestellt. Aber ich würde, also ich würde das so sehen, dass die miteinander Deutsch sprechen und zwischendurch mal irgendein spanisches Wort einfließen lassen. Aber dass sie wirklich, also [Name des Kindes] auf jeden Fall könnte es nicht, bei [Name eines anderen Kindes] bin ich mir nicht sicher. [Name des Kindes] könnte keine Unterhaltung rein auf Spanisch führen.
-
- 63 **CB** [00:19:55] Verstehe. Wie ist es dann mit Deutsch bei [Name des Kindes], damit hat er wahrscheinlich keine Probleme, oder?
-
- 64 **T13** [00:19:59] Überhaupt nicht, genau, Deutsch ist sehr gut.
-
- 65 **CB** [00:20:01] Ja, okay, spannend. Und gibt es denn irgendwie sonst noch, ich weiß nicht, habt ihr euch mal überlegt, es gibt ja in [deutsche Stadt] auch manchmal so Spielgruppen auf Spanisch oder Kurse. Gab es da mal irgendwie was in die Richtung, was ihr überlegt hattet?
-
- 66 **T13** [00:20:14] Ja, viele Sachen. Also ich hab alles gesucht, was es gab. Wir waren im spanischen Kindersingen. Das war aber, also da habe ich auch viele, also tatsächlich auch von den Müttern, die jetzt mit [Name des Kindes] in der Klasse sind, weil die Kinder im gleichen Alter waren, aber das hat die Sprache überhaupt nicht, also dann hat man halt irgendwie so ein bisschen Musik gemacht und dann hinterher ging es doch wieder auf, auf Deutsch gewechselt oder Englisch, aber nee. Und dann, also es gab die 'Los Globitos' gab es in der [Straße in der Stadt], ja, das ist aber nur für den spanischsprechenden Teil gewesen, das heißt, Johann ist da nicht hingegangen, weil er nicht mit den anderen Mamis sitzen wollte. Und dann gab es im DAI gab es diese 'Mini Bilinguals', wo ich immer wieder versucht habe, dass er da in so einen Kurs kommt, aber der Kurs hat nie stattgefunden, weil es zu wenig Anmeldungen gab. Also über das DAI geht es tatsächlich mit Englisch sehr gut, aber Spanisch nicht. Und auch jetzt der DAI-Kindergarten wird auch immer wieder gesagt Spanisch, aber sie sprechen ausschließlich Englisch. Und ansonsten, also es gibt ja dieses Institut Cervantes, aber das gibt es nicht in [deutsche
-

Stadt]. Ja und das ist, also tatsächlich ist es, also [deutsche Stadt] tut immer so gut, also dass es alle Möglichkeiten gibt, aber mit Spanisch habe ich keine gefunden, die, also außer dass sie auf dem Papier existiert. Also theoretisch würde es die geben, aber praktisch hat es einfach nicht stattgefunden.

-
- 67 **CB** [00:22:00] Ja, ist dann doch nicht so einfach, hm, verstehe. Und da hättest du dir auf jeden Fall auch mehr gewünscht, also weil du einfach gemerkt hast, dann zuhause klappt das halt doch nicht so einfach.
-
- 68 **T13** [00:22:11] Genau. Und ich habe gedacht, wenn andere Kinder das dann auch machen, dann würde es ihn interessieren. Zum Beispiel bei uns um die Ecke, da ist ein, also immer am Wochenende Japanisch, also da gehen die japanischen Mütter mit ihren Kindern und lernen Japanisch. Also es gibt es mit Sprachen schon, aber Spanisch kommt nicht zustande.
-
- 69 **CB** [00:22:28] Okay. Und das, obwohl es ja so viele spanischsprachige Menschen gibt eigentlich in [deutsche Stadt].
-
- 70 **T13** [00:22:34] Genau. Wo ich mich total wundere, warum da nicht irgendwie von klein auf irgendwie was gemacht wird. Also es wäre halt irgendwie so praktisch, wenn die klein sind, weil das auf einer ganz anderen Basis funktioniert, als wenn man das halt später lernen muss. Also [Name des Kindes] wird das schon später lernen, aber es ist dann halt keine Muttersprache mehr, sondern es ist eine gelernte Sprache.
-
- 71 **CB** [00:22:57] Ja, klar. Klar, das ist dann anders. Ja, und was würdest du dir dann also was wäre da so dein Ziel, wenn es jetzt so Angebote gegeben hätte oder wenn du es wirklich in so was wie den Kindergarten geschafft hättest? Was hättest du dir da erhofft für [Name des Kindes]?
-
- 72 **T13** [00:23:11] Na, dass es zumindest, so wie im DAI-Englisch-Kindergarten, dass halt einfach irgendwie Sachen auf Spanisch stattfinden, dass die Sprache, selbst wenn er sie jetzt hinterher nicht muttersprachlich spricht, dass er trotzdem irgendwie so eine gewisse Basis schon hätte, auf die er dann später aufbauen könnte. Jetzt hat er zwar die Sprache ein bisschen im Ohr, aber doch auf so einem geringen Level, dass der einfach bei null anfangen muss.
-
- 73 **CB** [00:23:38] Ja, verstehe, verstehe. Okay. Und würdest du ihn dann aber auch später zum Beispiel, wenn er irgendwann auf die weiterführende Schule geht, würdest du ihn dann auch für Spanisch als Fremdsprache anmelden?
-
- 74 **T13** [00:23:49] Ja, das, also die Diskussion haben wir gerade und, ja, also, es gibt ein paar Schulen, die Spanisch als Fremdsprache anbieten. Leider in [deutsche Stadt] nicht ab der fünften Klasse, also da hätte ich mir sehr gewünscht, wenn es da eine Schule gegeben hätte, die das ab der fünften anbietet, parallel zu Englisch, es ist alles noch mit Englisch oder Französisch oder Latein, wo ich auch sagen würde, also das wäre sinnvoller. Aber dann gibt es das ab der Siebten dazu zu wählen und also ich möchte, dass er aufs [Name eines Gymnasiums] geht, weil es da auch Spanisch gibt, aber, also es ist halt tatsächlich als dritte Fremdsprache nur angelegt. Und weil er eben mit Englisch und Französisch anfangen wird wahrscheinlich, bin ich mir nicht sicher, also ob es dann eben den Musikschwerpunkt auch noch gibt, und [Name des Kindes] gut Cello spielt und die Schule, also ich bin mir nicht sicher, weil hier die ganzen Schule sind teilweise sehr leistungsorientiert. Ich bin mir nicht sicher, ob er dann tatsächlich den Spanischschwerpunkt nimmt. Ich denke eher, dass er das über Musik machen wird, weil
-

es einfach leichter ist, irgendwie mit guten Noten. Das heißt, er wird, also ich denke, er ist noch relativ jung eingeschult, ich würde ihn einfach später ins spanischsprachige Ausland schicken oder über eine AG. Also er wird schon lernen, ich bin aber nicht sicher, ob er es wirklich mit dem spanischen Schwerpunkt machen wird. Muss er dann auch selber entscheiden, also ich mein, falls er wirklich irgendwie fremdsprachensuperbegabt ist, aber ich muss sagen, ich finde es total krass, dass die mit zwei Sprachen direkt anfangen. Also ich hab jetzt immer wieder Probleme, Englisch und Spanisch zu tauschen, dass ich, also ich habe eine Schülerin auf Englisch unterrichtet und dann kamen mir immer wieder die spanischen Wörter oder andersherum. Also wenn man die Sprache nicht so sicher hat, also ich war, ich habe nie im Ausland gelebt, also es ist jetzt nicht so, dass mein Englisch einfach irgendwie von Anfang an superperfekt war, also ich kann, ich kann schon sprechen, aber es ist noch was anderes, wenn man jetzt zwei Jahre irgendwie in London gelebt hat.

-
- 75 **CB** [00:26:32] Ja klar. Aber für [Name des Kindes], meintest du jetzt dann, könntest du dir schon auch vorstellen, dass er dann irgendwann mal ins spanischsprachige Ausland geht?
-
- 76 **T13** [00:26:40] Auf jeden Fall. Genau, also er wird Spanisch in jedem Falle lernen. Und ich hätte mir, wenn es das geben würde, Englisch und Spanisch ab der fünften Klasse, dann wäre er auf diese Schule gegangen. Ganz klar. Gibt es leider nicht.
-
- 77 **CB** [00:27:01] Ja, das ist ärgerlich, gerade wenn du dann alles abgeklappert hast und es halt einfach keine Möglichkeiten gibt.
-
- 78 **T13** [00:27:08] Ja, das gibt es, also glaube ich in Frankfurt ist das nächste, was ich gefunden habe, und dann irgendwann wird es halt irgendwie ein bisschen lächerlich. Also den jetzt da irgendwie eine Stunde hin und eine Stunde zurückzucarren mit Kindern, die er dann nicht kennt und ja, dann wäre es irgendwann erzwungen und würde vielleicht auch irgendwie das Gegenteil auslösen.
-
- 79 **CB** [00:27:31] Klar, das ist ja auch ein enormer Kosten- und Zeitaufwand. Ja, super, dann vielen Dank auf jeden Fall, dass du mir das alles erzählt hast.
-
- 80 **T13** [00:27:45] Vielleicht könnt ihr mal so ein Institut gründen.
-
- 81 **CB** [00:27:49] Ja, das wäre toll. Das wäre tatsächlich super.
-
- 82 **T13** [00:27:52] Das wäre mit Sicherheit sehr vielversprechend ist, also ich bin mir ganz sicher, dass es ganz viele Menschen erreichen würde, weil so wie mir geht es ja vielen oder auch irgendwie bei einer der vielen Schulen, es gibt hier so viele Schulen in Heidelberg, das anzuregen, dass man vielleicht statt Latein oder statt Französisch auch mal Spanisch dazu anbietet. Also ich bin mir sicher, dass das ganz viele nehmen würden.
-
- 83 **CB** [00:28:23] Ja, das ist auf jeden Fall ein sehr großer und ein sehr wichtiger Punkt. Und das erhoffen wir uns auch mit unserer Studie, dass wir da einfach dieses ganze Thema und diese ganze Problematik auch einfach sichtbar machen, weil gerade eben in Familien, wie es bei euch auch ist, wenn eben nur ein Elternteil wirklich aus dem spanischsprachigen Land kommt, ist es natürlich was ganz anderes, als wenn beide Eltern aus dem spanischsprachigen Teil kommen und da hat man natürlich ganz andere Herausforderungen und da braucht man ja auch einfach noch ein bisschen Unterstützung von Kindergärten, Schulen, die da auch natürlich ein bisschen was übernehmen, also ja, das interessiert uns auf jeden Fall total und da sind wir dran.
-

- 84 **T13** [00:28:58] Ja, das wäre wirklich super. Und ich denke die ganze Zeit immer in [deutsche Stadt], meine Güte, die schreiben sich die Bildung so hoch auf die Fahne und dann...
-
- 85 **CB** [00:29:06] Na klar, und auch die Internationalität ja auch.
-
- 86 **T13** [00:29:08] Ja.
-
- 87 **CB** [00:29:09] Ja, das stimmt, da gebe ich dir recht. Ja.
-
- 88 **T13** [00:29:13] Genau, das wäre super. Also jetzt ist es für ihn leider zu spät, aber für alle danach.
-
- 89 **CB** [00:29:18] Ja, na klar, na klar, das stimmt. Gibt es sonst irgendwie noch was, was ich dich jetzt nicht gefragt habe, was vielleicht noch wichtig wäre? Was du vielleicht noch erzählen möchtest?
-
- 90 **T13** [00:29:27] Zu der spanischen Sprache?
-
- 91 **CB** [00:29:29] Ja, so in der Richtung.
-
- 92 **T13** [00:29:33] Also dass es die Möglichkeiten gibt, ist auf jeden Fall wahrscheinlich das Entscheidende. Na ja, also auch das spanische Spanisch ist auch nicht so präsent, wahrscheinlich würde ich sagen, dass es über dieses lateinamerikanische Festival, ich weiß nicht, auch in [Stadtteil einer deutschen Stadt] gab es jetzt irgendwie mal so einen spanischen Flamencoabend, habe ich gesehen, aber, ja, weiß ich nicht. Es gab tatsächlich auch mit diesem además-Festival, oder nee, adelante heißt das glaube ich, das gab es ja auch noch diese Zusammenarbeit, vielleicht gibt es auch, vielleicht ist es auch der Wust an Angeboten. Wobei bei mir jetzt nicht so viel ankommt. Also ich glaube, am leichtesten funktioniert es tatsächlich über die Kinder, weil man damit sowieso die meiste Zeit beschäftigt ist, also jetzt, auf der einen Seite ist irgendwie die Arbeit, wo man halt irgendwie hin muss, was so ein fixer Termin ist und alles andere dreht sich um Valentin. Also das ganze Leben von Eltern dreht sich immer irgendwie um die Kinder und wenn es da Möglichkeiten gäbe oder jetzt [Name einer deutschen Stadt] Ferienprogramm, also da gibt es auch nix Spanisches. Also irgendwo, also ich glaube, über die Kinder könnte man ganz schnell ganz viel Zusammenschluss finden. Und es ist wirklich sehr schade, dass das irgendwie gar nicht vorhanden ist. Und auch, also ich weiß nicht, diese 'Los Globitos', so wie ich das verstanden habe, ist es dann auch irgendwie so ein bisschen Kaffeeklatsch also so wie das was sie dann irgendwie privat organisiert haben, dieses spanische Musik... Also, ich bin sehr beeindruckt über diese japanische Gruppe, die ich da immer, also wo ich wirklich oft dran vorbeilaufe und das wirklich ganz konsequent verfolgt wird. Und dass es das halt im Spanischen nicht gibt.
-
- 93 **CB** [00:31:49] Klar. Hast du dir mal überlegt also zum Beispiel selbst mit Bekannten irgendwie so was zu gründen? Oder sagst du dir, du brauchst da schon eher so eine Anleitung halt von außen, von mehr Leuten, die dann auch wirklich Spanisch sprechen und das mit den Kindern machen können.
-
- 94 **T13** [00:32:02] Na ja, das Problem ist, jemanden zu finden, der es tut, weil ich es ja nicht könnte. Und jetzt, und auch theoretisch, also ich glaube, es muss schon irgendwie eine Kraft sein, die einfach Spanisch besser beherrscht als ich. Also ich würde ja einem Kind das falsch beibringen. Und dann halt auch irgendwie aus der Pädagogik kommt. Also ich glaube schon, dass es sie gibt. Also, ich weiß nicht. Ich hatte, als wir die Babysitterin oder die Kinderfrau gesucht haben, haben wir ein Ehepaar kennengelernt, die in der

Bahnstadt so eine spanischsprachige Kita aufgebaut haben, die sind auf jeden Fall wieder nach Mexiko zurückgegangen. Aber, und da bin ich nicht sicher, aber einer von den beiden hatte, glaube ich, auch was mit Sprachwissenschaft zu tun. Aber ich glaube, um wirklich eine Sprache gut zu vermitteln, es braucht dann wirklich auch eine Persönlichkeit, die es tut. Ich glaube, ich würde ohne Probleme, also so wie wir es mit dieser Musik gemacht haben, sofort irgendwie eine Gruppe zusammenkriegen. Was uns fehlen würde, ist jemand, der das wirklich, also kleineren Kindern oder jetzt nicht mehr so kleinen Kindern spielerisch beibringt. Weil die halt in dem Bereich, wo sie noch nicht aufs Gymnasium sind, ja ganz anders lernen. Und ich habe es auch nicht gefunden, also auch über diese Sprachschulen, ich hab beim Pädagogium, dann gibt es dieses Aura-Sprachschule, da kenn ich die beiden Eltern auch ganz gut, die sind bei [Name des Kindes] im Kindergarten gewesen. Es gibt wenig, ich weiß gar nicht, ob die einen Kinderkurs anbieten. Neulich hat jemand gesagt, das würde es vielleicht geben, ich habe mich nicht erkundigt, ab welchem Jahr, ich weiß nur, dass diese Sprachschule relativ teuer war. Und ich glaube, das wird dann auch zum Problem, wenn man so was wie hunderte Euro im Monat zahlen müsste für sein Kind. Wobei ich schon sagen würde, dass, also dass viele Eltern, also wenn das jetzt nicht alle Maße übersteigt, auch irgendwie, sie würden schon was investieren, wenn sie es irgendwie früh anlegen könnten, so wie mit dem DAI-Kindergarten.

-
- 95 **CB** [00:34:27] Ja klar. Klar. Ja, auf jeden Fall. Da stimme ich dir auf jeden Fall zu. Das ist wirklich irgendwie so ein großes Problem. Und da kann man wirklich nur hoffen, dass sich das in den nächsten Jahren irgendwie noch weiter ausbauen lässt und sich da vielleicht einfach auch mehr Initiativen finden. Genau, was ich dir vielleicht empfehlen kann, du bist wahrscheinlich nicht auf Instagram, oder? Weil wir haben da tatsächlich Anfang des Jahres so einen Account erstellt, um eben auch die verschiedenen Angebote und Familien, die es halt gibt, eben zu finden. Und da haben wir auch einige Netzwerke sogar, auch für [deutsche Stadt] gab es da einige, da könnte ich vielleicht mal gucken, ob ich dir da vielleicht ein paar Links schicken kann. Vielleicht ist da doch noch irgendwas dabei, also klar, du hast jetzt die wichtigsten natürlich irgendwie schon genannt, aber wenn du möchtest, könnte ich da auch noch mal gucken und dir dann vielleicht was zukommen lassen.
-
- 96 **T13** [00:35:18] Oh, das wäre super.
-
- 97 **CB** [00:35:20] Na klar, gerne. Also da schau ich gerne noch mal, vielleicht ist ja irgendwas dabei.
-
- 98 **T13** [00:35:26] Ja, auf jeden Fall. Also das würden wir immer noch reinkriegen.
-
- 99 **CB** [00:35:32] Ja, super. Dann gucke ich da mal und dann schicke ich dir das. Deine Email habe ich ja. Genau. Perfekt.
-
- 100 **T13** [00:35:38] Vielen Dank. Also das wär super.
-
- 101 **CB** [00:35:40] Gerne. Und danke dir für die Zeit. Das war auf jeden Fall jetzt auch für mich sehr aufschlussreich unser Gespräch. Und ja, ich werde mich auf jeden Fall bei dir melden.
-
- 102 **T13** [00:35:52] Das ist sehr nett. Und genau, wenn ich irgendwas tun kann, sag Bescheid.
-
- 103 **CB** [00:35:56] Dankeschön. Ja, dann schönen Tag noch, schöne Restwoche. Und ja, wir hören uns.
-

104 **T13** [00:36:06] Gleichfalls, und noch einen schönen Sommer.

105 **CB** [00:36:07] Danke, euch auch. Tschüss.

106 **T13** [00:36:08] Tschüss.

Interview 14

1 Interview 14

Datum der Aufnahme: 01.08.2023

Format: Telefonat

Gesamtlänge: 00:47:57

-
- 2 **CB** [00:00:00] Hallo, guten Morgen, hier ist Charlotte Blattner von der Universität Heidelberg.
-
- 3 **T14** [00:00:03] Ja, wir haben es geschafft.
-
- 4 **CB** [00:00:06] Super, ja, freut mich, dass es geklappt hat. Vielen Dank auf jeden Fall, dass du auch die Zeit hattest. Wie ist es dir lieber auf Deutsch oder auf Spanisch für das Gespräch?
-
- 5 **T14** [00:00:17] Wie du möchtest. Auf welcher Sprache wird die Arbeit geschrieben?
-
- 6 **CB** [00:00:19] Auf Deutsch.
-
- 7 **T14** [00:00:21] Dann machen wir das auf Deutsch.
-
- 8 **CB** [00:00:21] Okay, super, gerne. Genau. Ja, also vielen Dank auch noch mal, dass du an der Umfrage teilgenommen hattest Anfang des Jahres. Das war auch für uns ganz, ganz wichtig, dass da Familien teilnehmen, damit wir da auch eure Perspektive kennenlernen für unsere Studie. Und deswegen wollte ich jetzt einfach auch noch mal persönlich mit dir sprechen, dass du mir ein bisschen genauer erzählen kannst, wie das denn bei dir in der Familie ja so abläuft. Genau. Also vielleicht magst einfach mal erzählen, wie du nach Deutschland gekommen bist? Ich hab ja gesehen, dass du jetzt schon mehr als 20 Jahre in Deutschland bist, richtig?
-
- 9 **T14** [00:00:52] Ja, ich hab hier studiert und eigentlich wollte ich promovieren. Aber damals ohne Internet, das war nicht so einfach, alles von Kolumbien aus zu koordinieren. Ich war ein Austauschsemester, 94, ein Sommersemester in Dortmund. Wenn ich ein Wintersemester gemacht hätte, wäre ich nie wieder gekommen. Und es war ein Sommersemester, es war wundervoll und ich hatte das große Glück, dass niemand Spanisch oder Englisch gesprochen hat. Das war wirklich krass ohne Internet. Und ich bin ein sehr kommunikativer Mensch. Ich hatte wirklich sechs Monate lang nur Deutsch gehört und alle zwei Wochen mit der Familie 'hola cómo están bien ciao' tschüss waren schon 50 D-Mark oder so und ich hatte auch nach ein paar Wochen einen deutschen Freund, bin sehr schnell mit deutschen Jugendlichen in Kontakt gekommen und das war ganz, ganz, ganz toll. Dann habe ich in Kolumbien Pharmazie zu Ende gemacht. Ich bin Apothekerin und danach wollte ich promovieren. Ich bin seit 98, Oktober 98, in Deutschland; zuerst war ich in Nordrhein Westfalen, was meiner Meinung und Erfahrung nach eine Affinität hat zu römischer Kultur und Lateinamerika, was es leichter macht als Niedersachsen, aber mein Studium wurde nur in Niedersachsen zum Teil anerkannt. Deswegen bin ich in Hannover. Und ich musste dann praktisch für die deutsche Approbation das letzte Jahr an der Uni Braunschweig machen. Und dann musst du ein Jahr Praktikum in der öffentlichen Apotheke machen. Und das hat mich begeistert, weil endlich wollten Menschen quatschen. Und ich war davor in der Pharmaindustrie, ich habe ein Jahr in Hameln gearbeitet. Ist auch spannend, aber sozial null. Und deswegen habe ich dann mein Plan geändert. Hab das mit
-

dem Industrie, Promotion, blabla gelassen und bin seit 2001 Apothekerin und seit 2006 selbständige Apothekerin für eine kleine Apotheke für integrative Medizin in Hannover. Und seit 2003 bin ich mit meinem Partner, mittlerweile Mann, zusammen. Mit all den Herausforderungen und Vorteilen von einem deutschen Ehemann. Und mein Sohn ist 15 geworden, [Name des Kindes]. Ja, das ist so, genau.

-
- 10 **CB** [00:03:44] Okay, ja, spannend auf jeden Fall. Dann bist du ja schon wirklich lange in Deutschland hast du da ja auch echt viel aufgebaut. Also herzlichen Glückwunsch. Das klingt echt sehr spannend.
-
- 11 **T14** [00:03:54] Sehr viel Arbeit. Und sehr viel Verrücktheit, glaube ich. Ich glaube, wenn ich heutzutage mit jungen Leuten spreche, man denkt heute viel zu viel und die Risiken und blabla, ich war einfach machen.
-
- 12 **T14** [00:04:05] Ist ja toll. Ja, ist doch super. Hat ja geklappt, offensichtlich. Okay, super. Und dein Mann ist aber Deutscher, meintest du? Und ihn hast du dann quasi kennengelernt, als du auch in Deutschland, dann eben studiert und gelebt hast?
-
- 13 **T14** [00:04:19] Ich habe ihn in der Apotheke bedient, wo ich gearbeitet habe. Er hat nach Homöopathie und Bachblüten gefragt und das war vor 20 Jahren sehr selten. Und dann hat meine Kollegin gesagt, da fragt einer nach deinen Sachen und das war wirklich auf den ersten Blick. Aber das erste, was ich ihm gesagt habe, war 'ich mag deutsche Männer nicht'. Und er so 'okay'. Ja ja, so ist es, genau.
-
- 14 **CB** [00:04:47] Ja, toll. Und jetzt habt ihr einen gemeinsamen Sohn, [Name des Kindes], meintest du. Und der ist jetzt 15? Ja, und ja, jetzt interessiert mich natürlich, wie, wie ist es denn mit Spanisch in eurer Familie?
-
- 15 **T14** [00:05:01] Ich habe den Fehler gemacht, dadurch, dass wir uns auf Deutsch kennengelernt haben, war Deutsch die Beziehungssprache von Anfang an. Mein Mann hat ein paar Kurse gemacht. In diesen ersten Kursen haben wir deutsche Freunde, die perfekt Spanisch können, mein Mann tut sich leider sehr schwer mit. Aber als mein Sohn geboren wurde, war mir klar, ich spreche mit ihm Spanisch und es war sehr ungewohnt, weil das war 2008, das heißt, ich habe zehn Jahre in Deutschland nicht wirklich Spanisch im Alltag gesprochen und dann plötzlich mit meinem Sohn, war es für mich auch ungewohnt. Aber es sehr, sehr wichtig. Und ich sage mal, mein Mann versteht natürlich 20 Jahre Spanisch und wir sind fast jedes Jahr in Urlaub mit meinen Eltern. Aber ich muss vieles zweimal sagen oder, ja. Aber ich danke sehr den Kinderarzt, den wir hatten, Dr. Kind ist leider schon in Rente, weil ich hatte mit meinem Baby vor Deutschen Deutsch gesprochen und er hat gesagt 'Stopp, Ihr Kommunikationskanal mit Ihrem Kind ist Spanisch'. Und das war ganz toll, weil ich kenne sehr viele Familien, die das mischen und das Kind lernt das wirklich nicht oder ganz schlecht. Und ich hatte natürlich großes Glück, dass meine Tante war hier, meine kolumbianische Tante, weil ich ja selbstständig schon war, hat mir geholfen mit meinem Baby, mit meinem Kind, sodass wir zwei Leute waren, die mit ihm Spanisch gesprochen haben. Ich glaube, wenn ich ganz alleine gewesen wäre, hätte sich das nicht so fest gemacht.
-
- 16 **CB** [00:06:49] Ja, verstehe. Und das heißt, du hast dann immer Spanisch mit ihm gesprochen?
-
- 17 **T14** [00:06:52] Und dann das auf Deutsch wiederholt meistens. Damit mein Mann das versteht, aber es war sehr anstrengend, aber es hat sich gelohnt. Und ich weiß noch, das war total süß, mein Sohn hat sehr früh gesprochen, sehr schnell. Ich glaube, er war 18
-

Monate oder so, habe ich gesagt 'dile a papá que te lave las manos' und er hat sich gedreht und hat gesagt 'Papa, Hände waschen'. Und ich war so 'wow'. Und das hast du, wenn du das so krass trennst, denn dann checken die Kinder, welche Sprache ist von wem. Er kam in die Krippe und hat mehr Spanisch als Deutsch gesprochen. Mit zwei Jahre. Und da hab ich auch Berichte, ich weiß nicht, ob es euch interessiert, weil ich habe sie aufbewahrt, dass die Erzieherinnen geschrieben haben, er fühlt sich oft missverstanden oder kommt nicht so leicht ins Spiel oder so, aber ich glaube vier sechs Wochen später, kein Thema mehr, das waren sechs Wochen, wo er mit den Kindern Spanisch gesprochen hat und als einer Geburtstag hatte, habe ich gefragt 'cantaron el happy birthday' und dann meinte er 'sí pero no que los cumpla feliz', weißt du er hat weiter gesungen, 'que los cumpla feliz'. Und er kam so total 'man hat das nicht bis zum Ende gesungen'.

18 **CB** [00:08:18] Ja, toll, das klingt ja echt spannend.

19 **T14** [00:08:22] Ja, leider, leider wurde, als er in die Schule kam, ist natürlich, sein Wortschatz ist verarmt, und ich glaube das ist für eure Studie total wichtig. Wie Sprachen überhaupt verarmen, auch Deutsch verarmt, wenn du andere Bücher liest von vor 20 30 Jahren und ich weiß, dass es manchmal ihn überfordert, das zu beschreiben, was er fühlt oder was er mir erzählen will. Dann redet er mit mir Deutsch. Aber jetzt, wenn chicas dabei sind, dann redet er die ganze Zeit Spanisch mit mir, auch am Telefon. Auf einmal, ne, él habla con un poco acento que así un poco raro, pero habla fluido, habla rápido, pero habla que así como un poco raro.

20 **CB** [00:09:10] Ah ja, verstehe. Okay, das ist ja interessant, weil du hattest ja auch in der Umfrage auch angegeben, da hattest du ja auch seine seine Spanisch Kenntnisse sozusagen so ein bisschen bewertet, also natürlich subjektiv aus deiner Wahrnehmung.

21 **T14** [00:09:21] Ja, wobei, aber er hat natürlich jetzt im Gymnasium Spanisch als Sprache, als Fremdsprache, und das war sehr spannend, weil wir natürlich in Kolumbien andere Wörter, andere Konjugationen haben. Dann kann er am ersten Tag 'Mama, was ist vosotros, qué es eso', aber er hat trotzdem eine Eins und ich glaube, das hat auch dafür gesorgt, dass er das cool findet, weißt du, ich glaube so in der Grundschule, war das so, wenn Freunde da waren und ich habe immer Spanisch gesprochen und danach Deutsch, das war nur eine kurze Zeit, vielleicht so mit neun, fand er das nicht so cool. Und dann hab ich gesagt ist mir egal. Aber ich muss sagen, mich hat jemand inspiriert, oder zwei Leute. Ein Freund von mir, die Mama ist aus Finnland, jetzt wohnt sie in Essen, der Papa ist Deutscher, und die Mama hat konsequent mit den drei Jungs Finnisch gesprochen und Reiner hat mir gesagt [Name der Teilnehmerin], es hat mich so genervt, manchmal, so genervt vor meinen Freunden. Und hinterher haben alle in Helsinki studiert und die wohnen jetzt alle in Finnland und Reiner sagt, 'um Gotteswillen, Finnisch als Erwachsene lernen'. Und das hat mich inspiriert. Und ein Kunde, den ich in der Apotheke hatte, der sehr gebrochen Spanisch gesprochen hat, also wirklich Volkshochschule, erster Kurs, und ich habe gesagt 'oh qué bueno' y me dijo 'sí, es que mi madre es de Colombia'. Und ich dachte nee, wenn mein Sohn so Spanisch spricht, geht gar nicht, und natürlich dass er die Kultur, die Familie, ne, jede Sprache ist eine Art, das Leben zu verstehen. Es ist das größte Glück für meine Eltern, dass mein Sohn und auch meine Neffen, mein Bruder wohnt auch in Deutschland, dass sie Spanisch können.

22 **CB** [00:11:06] Ja, verstehe. Okay, toll. Und gibt es dann irgendwas, wo du jetzt sagst, dass es vielleicht schwierig sein könnte für deinen Sohn? Also, du hast ja auch in der Umfrage gesagt, dass Schreiben so ein bisschen schwieriger ist natürlich.

- 23 **T14** [00:11:22] Ja, schreiben und lesen auch. Wie gesagt, aber ich glaube, das ist auf Deutsch oder Englisch genauso. Ihr Wortschatz ist so klein geworden, die haben kaum Bücher zu lesen in der Schule. Mein Sohn hat sehr viel gelesen, ich würde sagen bis zur vierte Klasse, und danach war plötzlich kein Buch mehr, oder bis, ja, ich würde sagen, bis zum elften Lebensjahr, die letzten drei Jahre wenn überhaupt Manga Comics. Und ich finde das ist sehr schade, wenn er mir per WhatsApp schreibt, schreibt er mir auf Spanisch, das schätze ich sehr. Ich glaube, er hat noch nicht gecheckt, dass man da Autokorrektur machen kann, weil er schreibt mir mit Fehlern. Aber dann korrigiere ich das und dann sagt er immer witzige Sachen, also warte, ich kann vielleicht ein kurzes Beispiel machen. Ja, jetzt findet er es gut. Dann musste er letztens einen Lebenslauf machen für die Schule, sie hatten irgendwo ein Praktikum. Und dann hat er geschrieben, Sprachen, Muttersprache Spanisch. Dann hab ich gesagt 'Santi, das kannst du nicht, no puedes poner eso'. 'Mami, por qué no, yo hablo fluido y tú eres mi madre, es mi Muttersprache'. Aber zum Beispiel, er sagt wie auf Deutsch sagt man immer 'oder?' am Ende. Das sagst du auf Spanisch nicht. Dann sagt er zum Beispiel 'mami, creo que me quedo, o?'.
-
- 24 **CB** [00:12:49] Verstehe, ja, dass er halt so Teile aus dem Deutschen übernimmt und eben ins Spanische kopiert quasi.
-
- 25 **T14** [00:12:54] Oder 'papá dijo que sí', 'dijo' schreibt er immer mit 'h', 'j' schreibt er immer wie 'h'. So solche kleine, kleine Sachen. Aber im Großen und Ganzen, ich glaube, wenn er sich damit auseinandersetzt, würde er das verbessern.
-
- 26 **CB** [00:13:10] Ja, bestimmt. Jetzt ja auch durch den Schulunterricht dann.
-
- 27 **T14** [00:13:15] Genau. Das aber leider nicht so gut ist.
-
- 28 **CB** [00:13:19] Der Unterricht?
-
- 29 **T14** [00:13:20] Wenn ich das da vermerken kann.
-
- 30 **CB** [00:13:21] Ja, natürlich, gerne.
-
- 31 **T14** [00:13:23] Es ist sehr, sehr, sehr schade. Und ich kenne, ich habe in der Apotheke immer Praktikanten, die Spanisch als Fach hatten im Gymnasium, die können so wenig, weil sie sich so viel mit der Grammatik beschäftigen, die sehr komplex ist. Und sie beschäftigen sich mit Grammatik und können keine einfache Unterhaltung machen. Das finde ich so schade. Also auch deine Kumpels, die ihn hier besuchen, die sind alle in Spanisch als Wahl und ich frage die einfachsten Sachen und die gucken mich an so hä 'qué pasa con el español' und sie sind schon bei 1000 komplizierte Sachen, das verstehe ich nicht mehr. Und ich habe zum Beispiel, achso, ich kann, wenn es dich interessiert, ich habe zum Beispiel seine Tests von Spanisch jetzt von der neunten Klasse. Die Fehler, die korrigiert wurden oder so, das ist merkwürdig. Also ich finde es schade, dass für spanischsprechende oder überhaupt für Kinder, die Spanisch lernen wollen, sind die, die Stoffe, wie die Lehrer sie durchmachen müssen, weil das hat mir irgendwann die Lehrerin gesagt, ich muss das und das lehren, habe ich gesagt, aber was macht das für einen Sinn, wenn die Kinder nach drei Jahren keine einfache Unterhaltung in einer Cafeteria haben können? Das ist sehr schade, aber naja, trotzdem hat das beigetragen, dass mein Sohn cool findet Spanisch zu sprechen. Es war immer ein bisschen Scham, fand ich, wir hatten einmal im Kindergarten eine Szene, yo estaba poniéndole los zapatos o algo así, und ein Kind ist gekommen und hat zu mir gesagt 'Du kannst kein Deutsch'. Und dann habe ich gesagt 'Ich kann schon deutsch, nur du kannst noch kein Spanisch, aber du lernst das bestimmt in der Schule'. Und das Kind hat mich angeguckt, die Mutter war total angepisst, aber das hast
-

du öfter. Wenn du eine andere Sprache sprichst, wird das nicht so neugierig, 'was ist das', sondern die Kinder finden das doof oder du bist dumm und das ist für die Kinder nicht so einfach, vor allem im Kindergarten. Ich glaube danach ist es ein bisschen entspannter, aber er hat ein paar Mal, oder in der U-Bahn hat er Spanisch gesprochen und er hat gemerkt, dass alle lachen, weißt du, oder auch über seinen Namen. Also, Gott sei Dank findet er ihn gut. Aber ich selber habe gehört, 'ah was ist das für ein Name'. Und dann sage ich immer, 'ja, das ist Jakob auf Spanisch', 'aaah'. Also es ist nicht einfach, deine Identität so, ja, ich sage mal dich damit wohlfühlen, wenn die Atmosphäre, die Umgebung, das dumm oder doof findet.

32 **CB** [00:16:02] Ja, ja, klar. Das ist bestimmt schwierig.

33 **T14** [00:16:06] Wir hatten sehr wenig Ausländer, oder immer noch mein Kind. Wir sind in einem Viertel in Hannover, wo es sehr wenig Ausländer gibt, warum auch immer, ich weiß es nicht. Also ein paar Engländer sind dabei, aber, und dann haben viele Kinder das Gefühl, sie sind dann dumm, wenn sie eine andere Sprache sprechen oder ist negativ. Und deswegen war das so, so toll, als die Schule so Spanisch als Unterricht und dann ist es auch 'ich kann das, das ist toll'. Oder ich habe das große Glück, dass Kolumbien mittlerweile so als cooles Reiseziel angesehen wird oder das ist dann anders. Aber vor 20 Jahren, vor 15 Jahren, war immer nur Drogen, immer nur ne, aus den Büschen. Immer noch schwierig.

34 **CB** [00:16:57] Ja, ja, klar. Klar. Und hattet ihr denn sonst irgendwie mal, habt ihr sonst mal irgendwie Feedback bekommen, dass ihr zwei Sprachen zu Hause sprecht? Also jetzt abgesehen von so Situationen in der U-Bahn oder so, aber hat euch vielleicht auch der Arzt, das war ja auch ein sehr positives Beispiel.

35 **T14** [00:17:12] Ja, das war toll, aber meine Schwägerin oder die Familie meines Mannes, sie hatten große Anst, sie hatten große Angst, dass mein Kind kein Deutsch lernen würde. Also ich weiß, dass meine Schwägerin richtig mit mir geschimpft hat, als mein Sohn so zwei Jahre alt war, 'was tu ich meinem Kind an, er wird sich irgendwie nicht wohlfühlen können, weil er nicht so viel Deutsch versteht'. Ich muss dazu sagen, mein Mann war sehr krank, als mein Sohn zwei Jahre alt war, er hatte Leukämie, ich wohne mit einem Wunder zusammen. Und dann war er 170 Tage im Krankenhaus. Dann war meine Mama hier, dann hatten wir wirklich nur Spanisch zuhause, diese sechs Monate. Ja, und dann war eine Zeit, wo meine Schwägerin wirklich mit mir geschimpft hat, 'was tust du deinem Kind an' und dann hab ich gesagt 'Anja, Deutsch wird er sowieso lernen, ich muss jetzt aufpassen, dass das Spanische irgendwo ankommt'. Aber sie war sehr, sehr skeptisch, das weiß ich noch. Und sie hat sogar einen Volkshochschulkurs Spanisch gemacht, weil sie dachte, er versteht mich gar nicht, wenn ich spreche. Das sind Kinder. Und das ist überhaupt, Charlotte, etwas, was ich in Deutschland nicht verstehe, in Kolumbien wir hatten das große Glück in sehr guten Schulen gewesen zu sein. Meine Brüder können perfekt Englisch. Danach sind Leute in USA, in die USA oder nach England in die Universitäten gegangen. Die haben Englisch komplett und ausschließlich in der Schule gelernt. Und diese Geschichte hier, ah die Kinder, die kein Deutsch können, das ist der Grund, warum, das ist Schwachsinn. Kinder lernen eine Fremdsprache, wenn der Lehrer es klar, zuversichtlich und aufgebaut, vernünftig aufgebaut, macht, sind alle Kinder ab sechs Jahren in der Lage, schneller oder langsamer eine zweite Sprache zu lernen. Und ich finde, dass das ist immer hier so, ach, das, das lernen sie nicht oder so, und das, das kannte ich in Kolumbien nicht. Also alle sind in diese bilinguale Schule, ohne dass die Eltern irgendein Wort Englisch können bis heute nicht, ohne dass die Familie irgendeine Hilfe machen konnte bei den Hausaufgaben. Es ist die Qualität, die Aufbau, die Pädagogik und das vermisste ich extrem in Deutschland. Ich

musste irgendwann, als mein Kind in der dritte Klasse war, ich musste wirklich zu einer Psychologin, weil mein Mann hat gesagt, du kannst nicht die ganze Zeit gegen dem System sein, weil das ist für Santiago nicht gut, da bin ich ihm dankbar für. Und dann hat meine, diese Psychologie hat mich gefragt, 'aber geht dein Kind gern zur Schule' und ich so 'ja, total gerne', 'Ja, dann lass ihn doch, warte ab'. Aber für mich und ich leide sehr darunter, weil ich die Wissenschaft liebe, weil ich sehr neugierig immer war, ich finde, die Pädagogik in Deutschland ist nicht uptodate, die Kinder kommen motiviert in die Schule, motiviert ins Gymnasium und zwei Jahre später haben die wenigsten Lust, irgendwas zu machen. Und das liegt an den Erwachsenen. Und irgendwann habe ich gesagt okay, ein Freund von mir ist Professor für Physik in Kolumbien und er hat mir gesagt [Name der Teilnehmerin], irgendwas müssen sie richtig machen, weil danach sind die Deutschen super, vertraue'. Ja, aber es war trotzdem für mich schade, weil ich merke, dass das auch auch mit der spanischen Sprache oder mit der deutschen Sprache, sie haben zum Beispiel jetzt kein Buch zu lesen. Das habe ich den Klassenlehrer gefragt 'Verzeihung', ich gehe jetzt nicht mehr zu Elternabend, 'ich habe eine Frage, kann man nicht, von mir aus eine Liste, such dir ein Buch aus' oder die Zeit, wo Harry Potter kommt, so zehn elf Jahre alt. 'Nee, wir sind gerade dabei, Berichte zu schreiben, lebenslauf und Zeitungen. Es ist nicht die Zeit, Bücher zu lesen'. Das war die Antwort. Und dann wundern sie sich, dass die Kinder keine Rechtschreibung können, dass dieser Wortschatz verarmt ist. Ich konnte es zu Hause bis zu einem Zeitpunkt kompensieren. Und irgendwann sagt ein Teenager 'Mama, viel Spaß mit deinen Büchern'. Aber ja, okay, das ist ein anderes Thema.

36 **CB** [00:21:28] Und hattest du denn aber da auch irgendwie mal, weil du jetzt gerade auch meinst, du hast gemerkt, da geht es nicht mehr weite, hattest du denn auch mal in Bezug auf Spanisch das Gefühl, dass du dann irgendwann gesagt hast, das findest du jetzt schwierig, ihm bestimmte Inhalte, also zum Beispiel eben auch das Lesen oder Schreiben, zu vermitteln, da bräuchtest du irgendwie halt noch Input, ja, zum Beispiel von der Schule oder hast du dir dann vielleicht irgendwie mal, ich weiß nicht, eine Spielgruppe oder so was gesucht?

37 **T14** [00:21:49] Ja, das hatten wir, wir waren in Kolumbien, also bevor die Schule anfang, kann man so schön immer im Winter weg sein. Und das ist eine sehr schöne Anekdote. Ich wollte, dass er in einen Kindergarten in Kolumbien geh, [Name des Kindes] war vier, fünf Jahre alt, er ist sehr lang, weil er sehr lang ist, und er sah schon aus wie sechs. Und äh wir sind so zu einem kleinen privaten Kindergarten in der Nähe vom Strand gegangen. Wir kommen da an, ich hatte nur angerufen und wir saßen in dem Büro von der Leiterin da und drei, vier Kinder am Fenster, 'quién es ese niño, viene a nuestro grupo, será que le gusta jugar fútbol, cómo se llama'. Ich habe fast geweint, Charlotte. Wenn mein Kind hier irgendwo kam, hat sich kein Kind bewegt, wo er war. Ich weiß, das ist ein Teil dieser superwarmherzigen lateinamerikanischen Kultur. Ich versuche es jedem zu sagen, man kann es nicht vergleichen, weil wir sind tatsächlich besonders kontaktfreudig. Aber es war für meinen Sohn so, dass er geguckt hat und ich gesagt hab, 'si quieres, ve' und nachdem wir uns unterhalten haben, kam ich raus, und die waren schon dabei zu erzählen, 'Yo soy Gustavo, este es Rafael, cuántos años tienes, eres muy alto'. Ja und das liebte ich, dass er merkt, wie schnell du in Kontakt bist, oder auch in Andalusien hatten wir Freunde mit Kindern in dem Alter, wo es sehr lustig war, weil mein Kind war hier in der Grundschule ein bisschen zu hibbelig. In der erste Klasse hat die Lehrerin mich angerufen, weil [Name des Kindes] ein Tänzchen gemacht hat, als er zum Stuhl gegangen ist von der Tafel. Mit sechs Jahren. Und sie fand das respektlos und bla bla bla, wo ich gedacht habe 'ja okay', oder ja, okay, das was ich erzählen wollte, ist, dass er hier so ein bisschen der Hibbelige war und in Andalusien alle so, 'boah, Ihr Sohn ist ja ruhig', 'qué tranquilo que es tu hijo,

qué juicioso'. Die da haben sich gedreht, haben Steine geworfen, waren superlaut, weißt du, und alle Erwachsenen total entspannt, son chicos. Este es un problema difícil entre las dos culturas, muy difícil para mí, porque aquí todo es tan serio para los niños, tan serio. Und es heißt ja sogar 'der Ernst des Lebens fängt an' in der Schule. Wir wissen, wir lernen mit Emotionen, wir wissen mittlerweile von der Neurowissenschaft so viel und wir setzen das gar nicht um in den wichtigsten Bereichen für eine Gesellschaft. Das muss ich nicht verstehen. Auf jeden Fall sind dann in Kolumbien da in dem Kindergarten. Er hat nicht gegessen, weil das Essen war immer arepas, empanadas, mochte er alles nicht, aber das war ihn eine interessante Erfahrung, auch Sport am Strand gemacht. Dann hat er sich den Fuß verletzt und der Lehrer hat gesagt, er soll jetzt ins Meerwasser, dann brennt es, aber dann heilt es, es solche Sachen, weißt du. Und als wir zurückkamen nach diesem längeren Urlaub in Kolumbien, hat er im Supermarkt eine Frau angesprochen. Ich weiß nicht, was er gesagt hat, 'guck mal, dies und jenes' und die Frau guckte mich an und meinte 'ach, Ihr Kind ist ja mitteilungsbedürftig'. Es hat mich zutiefst verletzt und ich hab gesagt 'Nein, er denkt nur, wir sind alle Menschen und sind freundlich, er kommt gerade aus einem längeren Aufenthalt in Südamerika'. Und ich habe nichts weiter gesagt und es gab noch zwei Geschichten, die ich dir gerne erzählen möchte. [Name des Kindes] war immer voller Selbstvertrauen und hat sich immer von uns entfernt, schon mit zweieinhalb, drei Jahren, das war sehr anstrengend, ja, im Zoo oder in Festen oder so, hat sich immer so losgelöst und tschüss. Und dann habe ich ihn geschnappt und meinte 'Santi, pass auf, hay, no toda la gente, no, le dije, hay gente mala en el mundo'. Ich weiß nicht, wie alt er war, drei vielleicht. 'Hay gente mala en el mundo, si estamos en un lugar extraño no te alejes de mamá'. Y por casualidad había un español detrás mío y dijo 'pero chico, la mayoría somos buenos'. Y también eso me conmovió muchísimo. -Und dann war mein Sohn sieben Jahre alt und dann hat er zu meinem Mann gefragt 'Papa, aber sind die Menschen eigentlich Freunde oder Feinde', weil für ihn war das immer ein Widerspruch, dieses mit Fremden freundlich sein, lächeln, grüßen, kontaktfreudig sein oder hier das Gefühl haben, ich kenne dich nicht, sei vorsichtig. Das war für ihn mit sechs Jahren so, was ist denn nu. Mein Mann hatte daraufhin einen sehr schönen Brief geschrieben, dass das [Name des Kindes] jetzt gecheckt hat, dass diese Möglichkeit da ist, die Menschen grundsätzlich als gut zu sehen und dass das Fremde nicht so existiert. Also es war super schön. Wir waren letztes Jahr in Cartagena und dann hat ein Taxifahrer meinen Sohn gefragt 'Hay diferencias entre Colombia y Alemania' y le dijo 'uuuy sí' y el señor le dijo 'cuál crees que es la diferencia más grande' y le dice 'allá no se habla tanto'. Ich dachte, er würde egal was sagen, Autos, Dreck, Wetter. Für ihn ist der größte Unterschied zwischen Kolumbien und Deutschland y le dije 'si uno no se conoce, no habla'. Claro, yo también soy muy charladora, mi mamá también, er erzählt, wo wir hinkommen, oder in der Schlange vom Supermarkt oder im Bus, es gibt immer einen kurzen Smalltalk, man lacht, man erzählt irgendwas und buen día und tschüss. Ja, und das war für ihn der größte Unterschied.

-
- 38 **CB** [00:28:09] Und würdest du dann sagen, dass das er sich eher kolumbianisch oder eher deutsch fühlt? Weil er ist ja komplett in Deutschland aufgewachsen, also abgesehen von euren Aufenthalten.
-
- 39 **CB** [00:28:18] Nein, er ist Deutsch. Ja und zum Teil tut es mir ein bisschen manchmal, zum Teil verstehe ich das. Es war, es war für mich nicht klar, wie stark unterschiedlich wir aufgewachsen werden. Mit vier Jahren hat ein Kumpel ihn besucht, von diesen ersten Male, wo die Kinder nachmittags kommen, und du erziehst die Kinder in Kolumbien großzügig zu sein, ne, 'gib ihm dein Spielzeug', 'préstale el carrito' und das ist das Alter, wo dieses 'Meins Deins' ist und dann habe ich ihn überzeugt, 'Mensch, préstale el carrito a Nicolás', Nicolás war so von Mexikanerin und Deutscher auch, 'préstale el carrito a Nicolás, él te lo
-

devuelve mañana en el kinder'. Und ich hatte ihn schon so weit und dann kommt der Papa von Nicolás, Nicolas total glücklich mit dem Auto in der Hand, und sagt 'Lass es hier, das ist nicht deins' und dann hab ich gesagt, 'nee nee, ist okay, sie haben es abgesprochen'. Und er meinte 'nein, er hat genug Auto zu Hause, das bleibt hier' und da habe ich wirklich gemerkt, aber mein Mann hat gesagt, vielleicht deswegen respektiert man mehr, was nicht deins ist, weißt du, es hat alles Vor und Nachteile. Aber ich fand das schade, weil dieses extreme Meins Deins ist auf Dauer finde ich persönlich nicht gesund für die Menschen. Und dann war für meinen Sohn so, was nun. Oder das erste Mal, dass er die Kinder, die Freunde, eingeladen hat, Pommes zu essen. Endlich Geld bekommen und dann hat er alles ausgegeben, hat seine Freunde alle eingeladen, Pommes zu essen und ich habe es gefeiert und mein Mann hat gedacht, er macht jetzt auf dicke Hose, das findet er nicht gut. Und ich hab gedacht, das würde ich niemals so sehen. Niemals. Dieses Meins Deins ist für mich die stärkste Prägung, wenn man in Deutschland aufwächst, dass wir in Spanien, in Südamerika sehr kollektiv sind, mit Vor- und Nachteilen natürlich, und dass dieses hier meins, meins, meins macht manchmal ein bisschen fehlende Empathie oder manchmal muss ich ihm sagen Mensch, guck mal, ne, dann. Aber trotzdem hat er, finde ich, eine andere Sensibilität manchmal, wenn jemand Probleme hat, wenn jemand leidet, dann ist derjenige, der hilft, das sagen immer die Lehrer. Oder ist ein bisschen empfindsamer bei Ungerechtigkeiten. Wenn jemand die Sprache nicht so gut kann oder so, weil er weiß, dass es anders geht, dass es anders gibt. Ja, ich finde, manchmal, wenn Kinder wirklich keinen Kontakt mit Ausländern haben, dann denken sie, nur Deutsch ist das Einzige, was richtig sei. Es ist total krass. Nur so wie ich das sehe und nur so, wie ich spreche, das ist richtig und alles andere nicht. Und Kinder, die wirklich diese Möglichkeit hatten, anderes zu sehen, das ist, das merkst du schon.

-
- 40 **CB** [00:31:19] Ja, interessant auf jeden Fall, wirklich interessant. Gibt es denn sonst noch irgendwie Sachen, die du aus Kolumbien bei euch zu Hause mal eingeführt hast, wo man wirklich erkennt, ihr seid ein kolumbianischer Haushalt, auch wenn dein Mann natürlich Deutscher ist?
-
- 41 **T14** [00:31:31] Ja, ich glaube schon, dass wir besonders häufig Gäste haben. Aber dieses entspannt Gästesein, weißt du. Meine Schwiegermama war letztens hier und meine Gäste kommen und wir machen alle was in der Küche und, weißt du, es ist nicht dieses alles muss perfekt vorbereitet und Tisch gedeckt sein und so? Das ist, glaube ich, etwas, was was für meinen Sohn cool ist, dass einfach er weiß, seine Söhne sind immer willkommen und das sagt er dann auch, das finde ich so schön, weil Mensch dürfen wir kommen. Und es gibt ein, es gibt einen Witz und ich glaube, dass es von diesem Comedian, wie heißt der, Kayan, der jetzt in der Schweiz lebt und dort der Deutsche ist und hier ist er der Türke.
-
- 42 **CB** [00:32:21] Ah, sagt mir was, aber da auf den Namen komm ich jetzt auch nicht mehr. Ich weiß, wen du meinst.
-
- 43 **T14** [00:32:24] Der ist auch ganz toll für dieses Thema. Er hat Erinnerungen, wie die Familien gesagt haben Kinder, es gibt Abendessen, geh nach Hause zu den fremden Kindern. Und bei ihm, die türkische Familie, es gibt Abendessen, kommt alle zum Tisch. Das ist ein Riesenunterschied, also dieses spontan teilen können, spontan was in der Küche kreieren, spontan sagen wir sehen uns heute Abend. Und mein Sohn ist aber schon so, dass, wenn ich sage, also jetzt steht er auf und ich sage oh, lass uns heute das und das. Das ist ihm zu spontan. Das ist super deutsch, das mag er nicht und das mögen meine Neffen, die hier in Deutschland aufgewachsen sind, auch nicht. Die brauchen so ein bisschen Vorlauf. Oder den Trailer vor dem Film gucken. Ja, und ich glaube, dass dieses Offensein, dieses
-

Menschen immer willkommen heißen, das hat er Weihnachten auch ein bisschen anders natürlich mit mehr Lieder, mit mehr, ja, mehr gemeinsam sein. Und ich glaube, ja, dass diese, also ich hatte ihn manchmal, jetzt, jetzt hat sich das ein bisschen entspannter, aber mit 13 14, ich war die einzige Mutter, die Grenzen gesetzt hat in vielen Sachen. Dann hat er gesagt 'ah warum bist du so' und dann hab ich gesagt 'ja mir ist es wichtig, dass Luft nach oben bleibt. Wenn du schon mit 13 14 alles machen kannst, worauf freust du dich, wenn du 18 wirst'. Nach und nach, genieß die Grenzen, bla, bla, da hat er manchmal Sorgen, warum achtet meine Mama so sehr drauf. Oder der Umgang mit Alkohol ist hier total entspannt, um Gottes Willen, in Lateinamerika nicht so. Da merke ich schon, dass wir hier andere Grenzen haben. Musik, er liebt Musik und Rhythmus. Ich glaube, da habe ich auch sehr viel für gesorgt, dass er gerne tanzt, also er hat mit uns Biodanza, ich weiß nicht ob du das kennst, eine wunderschöne Sache aus Chile. [Name des Kindes] war mit uns auf Biodanzafestivals, ich würde sagen bis zum elften Lebensjahr, bis er einen Kumpel mit hatte, der das total bescheuert fand, und seitdem will er nicht mehr mit. Aber es war schön und es war auch in diesen Gruppen Tanzen, Musik, es war viel auf Spanisch, weil viele Leute aus Argentinien oder Chile kommen, mit Übersetzungen. Das fand ich toll. Ja, ja. Und die Liebe zu den Großeltern. Mein Sohn hat eine sehr große Liebe für die Opas in Kolumbien. Ich würde sagen, enger als mit meiner Schwiegermama hier in Deutschland, so liebevoller, so verwöhnender. Ja. Wir sind mit den alten Menschen sehr, sehr verwöhnend. Er hat noch meine Großeltern kennengelernt und es war immer dieses Umarmen und Verwöhnen. Und er ist auch zu kleineren Kindern, das fällt mir auch auf, genau, dieses Generationenmenschen, das ist nicht so typisch deutsch. Du trennst ja alles. Die Kinder treffen sich, die Jugendliche treffen sich, die Alten treffen sich und in Kolumbien bist du immer alle Altersgruppen, alle zusammen. Ich glaube, das hat mein Sohn, dass er, wenn es kleine Kinder gibt, er findet das total spannend, sich mit denen zu beschäftigen. Und wenn alte Menschen sind, kann er auch mal zuhören. Das, hoffe ich, bleibt.

44 **CB** [00:35:46] Ja, verstehe. Toll. Okay. Ja, das ist auf jeden Fall super nett, dass du mir da diesen Einblick gegeben hast, also total interessant alles, was du erzählt hast. Gibt es noch irgendwas, was dich jetzt nicht gefragt hab oder was du noch nicht erzählt hast? Ich bin ja total dankbar, dass du mir diese ganzen Geschichten auch aus eurem Alltag und aus den Reisen erzählt hast.

45 **T14** [00:36:07] Tatsächlich habe ich gedacht, bevor das Interview kam, dass ich zum Silberhochzeit Deutschland so eine Art Zusammenfassung von Erinnerungen machen wollte. Und, ich glaube, viele Vorurteile, ich hoffe, dass [Name des Kindes] sie nicht mehr hat, dass, wenn du jung bist, kannst du nicht so viel Ahnung haben, ich hab die Apotheke übernommen, als ich 30 Jahre alt war und das war wirklich so für alle 'äh, wie, Sie sind die Chefin, haben Sie wirklich studiert'. Und eine andere Sache ist, in Kolumbien kannst du Ärztin sein, Rechtsanwältin, was auch immer, und rote Fingernägel und schick sein und kokett sein und weiblich sein. Und das war für mich ein Riesenproblem in Deutschland, in Pharmazie. Weil ich habe das nicht so schnell gecheckt. Weißt du, ich kam zu den mündlichen Prüfungen wortwörtlich wie zu einer Hochzeit, man zieht sich schick an, man schminkt sich. Und alle meine Kommilitonen weiße Bluse, ganz Anzug, schwarz wie zu einer Trauerfeier. Und wenn ich nervös bin, ich lache, ja, aber nicht, sondern ja, weil es mich nervös macht. Und ich habe meine erste mündliche Prüfun, das war zu zweit, ich habe alles geantwortet, aber ich habe gelacht, ich war gut drauf, ich war total begeistert so emotionaler und eine Frage war sehr schwer und dann hab ich was geantwortet und der Professor hat gesagt, das sei eine teure Lösung, was ich vorgeschlagen hätte. Und dann habe ich gesagt, ja aber es würde wirken und habe, ich weiß nicht, ich habe gelacht, aber

nicht, und dann bin ich reingegangen, und dann meinten die nicht bestanden. Und dann habe ich gesagt, 'Verzeihung, darf ich fragen warum', weil als wir rausgegangen sind, das habe ich nicht gesagt, aber hat mir meine Kommilitonin schon Glückwunsch gesagt, also ich hatte vierzig Minuten lang alles geantwortet. Und die Antwort war 'nee eine Apothekerin, die so was nicht weiß, darf sich in Deutschland nicht Apothekerin nennen'. Und ich bin davon überzeugt, das, was denen nicht gefallen hat, war meine offene, ehrliche Art. Das war für sie so 'nee, das können wir nicht machen, sie ist nicht verantwortungsvoll,' oder, weißt du, das war super schwer am Anfang. Und auch mit den Männern, in Kolumbien oder, ja, besonders in Kolumbien flirtet man gerne, aber es bedeutet nichts. Ja, also du kannst wirklich auch unter Frauen sagen 'Mensch, gut siehst du aus, oder schicker Anzug, oder, man macht sich gegenseitig Komplimente, sowieso ein Fremdwort hier. Und ich habe festgestellt, dass es hier unter uns den ersten Mann, dem ich was gesagt habe, er schrieb mir eine SMS, 'verzeih mir, dass ich so direkt bin, aber ich würde gerne mit dir schlafen', und ich so 'hallo, was ist denn das'. Das war für mich ein Riesenproblem. Es ist immer noch so, dass, jetzt bin ich selbstständig, aber ich merke so oft, ich habe eine türkische Mitarbeiterin, wenn die Kunden denken, ich bin es, weil wir beide schwarze Haare, dunkle Augen haben, sind sie viel höflicher, die, die mich schon kennen, als wenn sie sie bedient. Der gleiche Kunde. Und das ist für mich immer noch etwas, wo ich denke 'Oh, wir haben noch viel vor, noch viel vor'. Ich glaube, dass Deutschland wie jede Kultur eine andere Sicht der Dinge hat, eine andere Perspektive. Das Problem ist, man denkt, das sei die richtige oder man ist davon überzeugt, dass sei die richtige. Das ist ein Problem, was sehr viel Ärger, sehr viel Depression, sehr viel Enttäuschung bringt. Ah, doch eine lustige, wenn du noch Zeit hast?

46 **CB** [00:39:55] Ja, natürlich.

47 **T14** [00:39:58] Eine legendäre Geschichte. Die piñata, du kennst die piñata?

48 **CB** [00:40:02] Ja. Ja, klar.

49 **T14** [00:40:04] Okay, in Kolumbien, siempre hay piñata en los cumpleaños, siempre, okay. Mein Sohn, Kindergarten, ich glaube, sein fünfter Geburtstag, nee vierter, die erste piñata, die ich gemacht habe, er fand das zu süß, er wollte sie nicht schlagen. Fand ich total schön. Ich sage [Name des Kindes], schlag sie', er sagte 'nein, ist so schön'. Wir mussten sie ganz vorsichtig schneiden. Das war noch süß, das war mit drei. Dann mit vier habe ich gesagt, das macht eine mexikanische Freundin und ich habe gesagt, mach ein Monster, damit sie Lust haben, den zu schlagen. Der Monster hatte bald einen Namen, war süß, hing ganz lange im Zimmer. Ja, weil das ist auch kulturell bedingt, warum etwas Schönes schlagen? Das finde ich total schlau. Ja, dann, im fünften Geburtstag eine Kugel einfach, ohne Augen, einfach eine Kugel zum Schlagen. Und dann waren meine Mutter da mit dem Kind, und dann waren zwei, drei Eltern da, dann schlägt man die piñata, super, und dann wie immer schmeißen sich die Kinder und es gab einen Riesenstreit. 'Ich habe mehr, der hat weniger, der hat mir meine Sachen geklaut'. Plötzlich haben alle Kinder geweint, mein Mann meinte, was hast du denn gemacht und ich so es ist eine piñata, das ist, und weißt du, wir lernen in Kolumbien von Anfang an, das Leben ist nicht immer fair. Du kannst dich für deine Freunde freuen, du kannst dich für andere freuen, du kannst teilen. Also für mich, unabhängig davon, dass es möglicherweise, utopischerweise, die Welt sollte fairer und gerechter sein, aber die Natur ist auch nicht gerecht. Es ist nicht fair, dass ein Eichhörnchen die Eier von dem Vogel frisst. Ich finde, das hat uns in Kolumbien ein bisschen vorbereitet auf Rückschläge. Weißt du, man darf hier den Kindern keine Enttäuschung, keine Hindernisse. Das ist etwas, wo wir in ein paar Jahrzehnten richtig Ärger mit haben werden,

weil die Kinder dürfen keine Enttäuschung erleben. Dann habe ich versucht, das den Eltern zu erklären, keine Chance, keine Chance. Dann hat mein Mann gesagt 'hast du noch was zum Nachschenken', so, hatte ich nicht, nach dieser Katastrophe war ich ein Jahr später schlauer. Es gab genau sieben Autos, sieben Luftballons, 14 Lutscher, 21 Bonbons, dass am Ende, wenn es runterfällt, ist das Spiel, dass ihr euch das gerecht verteilt. Das fand ich okay. Und dann wurde ich eingeladen von meiner Nachbarin, sie war in der fünften sechsten Klasse im Gymnasium und sie hatte hatten internationale Woche, und dann war so ein Rundschreiben im Gymnasium, wer kennt jemanden aus dem Ausland, der uns etwas von ihrer Heimat erzählt. Fand ich total süß, weil ich hatte sie schon oft zu einem kolumbianischen Weihnachtsfest eingeladen mit Krippe und so, das hat sie sehr beeindruckt als junge Frau. Und dann habe ich gedacht, ich mache eine piñata und dann war total spannend, die ersten Fragen, aber Moment, aber wenn ich Fotos mache oder wenn ich die Binde habe, dann bin ich nicht so schnell wie die anderen, um die Bonbons zu holen. Weißt du, alle, alle haben schon alles hinterfragt und ich so okay, wir gucken mal. Und als alle ja okay gesagt haben, hat jemand laut gesagt 'alles in die Mitte, es wird neu verteilt'. Meine Mama kann es nicht glauben. Das hat mich riesig gefreut. Ich habe gesagt 'super, finde ich ganz toll, dass man so denkt'. Aber dass ich keine piñata machen kann oder keine Reise nach Jerusalem oder irgendwo, wo du verlierst, in einem Spiel, das war für mich ein Kulturschock. Und die Kinder haben nicht ein bisschen geweint oder waren enttäuscht. Sicherlich haben wir als Kinder auch mal geweint oder waren enttäuscht, nicht gewonnen zu haben. Es war ein Riesendrama. Ja, das war hart. Aber auch interessant, dass man sich immer, und das schätze ich von Deutschland sehr, die Absicht der Gerechtigkeit ist meistens dabei. Das ist das Positive, also ich sag immer, eine Mischung zwischen den beiden Kulturen wäre sehr gesund.

50 **CB** [00:44:15] Klar. Klar, am Ende hat natürlich alles Vor und Nachteile und so müssen sich ja irgendwie beide Kulturen dann aneinander annähern. Ist ja auch toll, dass ihr da den Austausch habt und dass du da auch so viele, ja, dass ihr so viele Erfahrungen machen konntet, oder?

51 **T14** [00:44:26] Genau, und natürlich habe ich immer deutsche Freunde in Kolumbien. Also jedes Jahr, die Warteliste ist lang, und da habe ich auch die unterschiedlichsten Sachen erlebt, nur das letzte war, wir waren wirklich im Amazonas, bei einer Frau, die so ein Sirup hergestellt hat aus einer Palme. Und meine deutsche Freundin meinte 'oh, das ist ja lecker'. Und die Frau hat ihr am Ende eine Flasche geschenkt. Die haben wirklich nichts, sie wohnen in Hütten, ohne alles und sie hat ihr das geschenkt. Und ihr Kommentar war na ja, deswegen sind sie hier so arm. Und das hat mich, ich habe geweint, Charlotte, und ich habe gedacht, sie hat nichts verstanden. Weißt du, sie hat überhaupt nichts verstanden. Sie hätte ihr ihre Kette, wenn sie mag, als Geschenk lassen können, als Erinnerung. Es war ein Akt von 'ich freue mich, dass das, was ich mache, dir schmeckt und ich schenke es dir gerne, von Herzen'. Und da habe ich oft Probleme, hier, dass man es missversteht, dass ich dann ein Geschenk kriege, weil es muss Ausgleich sein, oder dass es missverstanden wird, dann krieg ich immer was von dir. Dieses Gefühl von Gerechtigkeit ist ein großes Thema für mich zwischen den Kulturen, weil es ist nicht getan mit einem Blumenstrauß, und das wars. Und das ist etwas, was ich versuche, meinen Eltern beizubringen, weil meine Eltern haben uns drei Wochen begleitet, wirklich alles für die gegeben. Die Freunde haben danach denen ein großes Geschenk gegeben und ein Abendessen. Und als meine Eltern hier in Deutschland waren, sie haben gedacht, sie können sie besuchen kommen und machen was, und das war nicht mehr drin. Weißt du, für meine deutsche Freunde war das schon abgeschlossen. Wir reden von vor 15 Jahren, vielleicht ist das heute anders. Es war schon abgeschlossen, ist okay, und für uns bleibt so eine dauerhafte Dankbarkeit, die auch

vielleicht manchmal übertrieben ist, aber aber es hat, das ist auch ein Kulturschock und dass ich meinem Sohn immer noch sage Mensch, sei immer noch dankbar dafür und dafür. Und dann guckt er mich manchmal an, aber jetzt hat er zu meinem Mann zu seinem Geburtstag eine Karte gegeben, Papa, Alles Gute zum Geburtstag, vieles, wofür ich dankbar bin, ist dank dir. Und dankbar ist ein großes Thema, was ich versucht habe, meinem Sohn immer wieder, auch abends, wenn wir gebetet haben, noch, jetzt nicht mehr, wofür bist du dankbar und danke fürs Essen, für die Luft, für den Frieden. Ich glaube, Dankbarkeit ist ein Riesenunterschied zwischen den Kulturen.

52 **CB** [00:46:57] Und das siehst du auch bei deinem, bei deinem Sohn, dass sich das so eingeprägt hat?

53 **T14** [00:47:01] Ja, ja, das ist geblieben, die Dankbarkeit. Und auch dankbar zum Beispiel zu Weihnachten sage wir immer kurz laut, wofür wir dankbar sind, dann hat mein Sohn gesagt, dass wir einfach um die Ecke gehen können und Lebensmittel uns kaufen, das war jetzt mit der UkraineKrieg. Das war, wofür er dankbar war. Das sind die Momente, wo ich weiß, okay, etwas ist hängengeblieben.

54 **CB** [00:47:22] Ja, toll, toll. Ja, das ist doch schön.

55 **T14** [00:47:27] Trotzdem steht er auf sauteure Marken und den ganzen Quatsch hier, wo ich das erste Mal richtig geschimpft habe, aber ich glaube, das gehört zum Teenager dazu.

56 **CB** [00:47:35] Ja, das ist wahrscheinlich auch das Alter, bestimmt. Ja, ja, toll auf jeden Fall. Ganz, ganz lieben Dank für deine Zeit und für die Einblicke.

57 **T14** [00:47:46] Gerne, Charlotte.

58 **CB** [00:47:46] Ja, das war für mich auch sehr schön zu hören. Genau.

59 **T14** [00:47:49] Mach weiter.

60 **CB** [00:47:50] Mach ich. Danke schön. Und euch auch Alles Gute und ja, für deine ganze Familie und natürlich auch für deinen Sohn.

61 **T14** [00:47:56] Ja, vielen vielen Dank. Bis dann.

62 **CB** [00:47:57] Perfekt. Mach's gut. Tschüss.
