

## Das Rom-Projekt: Ein Rückblick nach über zwanzig Jahren

Susanne Lippert  
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere  
Università Roma Tre  
susanne.lippert@uniroma3.it

### Abstract

Dieser Artikel untersucht die Langzeitentwicklung des mehrsprachigen Spracherwerbs in deutsch-italienischen Familien im Kontext des "Rom-Projekts". Mithilfe von qualitativen schriftlichen Online-Interviews mit den deutschsprachigen Elternteilen werden Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich der mehrsprachigen Entwicklung ihrer Nachkommen seit 2007 analysiert. Während der Projektphase (2001-2007) wurden drei Kategorien von Familien identifiziert: bilinguale Familien, Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen und Familien mit Sprachrückumstellung. Die vorliegende Studie untersucht, ob diese Kategorisierung bis heute Bestand hat. Die Analyse beleuchtet die Entwicklung dieser Familien seit 2007 sowie die Herausforderungen, denen sie bei der Erhaltung der Herkunftssprache Deutsch gegenüberstanden, wobei auch die Drei-Generationen-Regel diskutiert wird.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Spracherhalt, Sprachumstellung

This article examines the long-term development of multilingual language acquisition in German-Italian families following the "Rome Project." Based on written qualitative online-interviews with German-speaking parents, the experiences and assessments regarding the multilingual development of their offspring since 2007 are analyzed. During the project phase (2001-2007), three groups of families were identified: bilingual families, families with language shift to Italian, and families with reversal of language shift. The present study investigates whether this classification has remained unchanged to date. The investigation illustrates how these families have evolved since 2007 and the challenges they have faced in maintaining the heritage language German, while also discussing the "Three-Generation Rule".

Keywords: Heritage Language, Language Maintenance, Language Shift, Reversal of Language Shift.

### 1. Einführung

Der vorliegende Artikel präsentiert eine soziolinguistische Untersuchung zum mehrsprachigen Spracherwerb in deutsch-italienischen Familien. Es soll analysiert werden, was in den Familien<sup>1</sup> des Rom-Projekts<sup>2</sup> seit 2007 auf sprachlicher Ebene passiert ist. Durch ein qualitatives schriftliches Online-Interview mit dem deutschsprachigen Elternteil soll herausgefunden werden, wie dieser Elternteil die mehrsprachige Entwicklung seiner Kinder

---

<sup>1</sup> Anfangs hatten elf Familien an dem Projekt teilgenommen, aber eine dieser Familien musste leider schon bald aufgrund von tragischen Umständen aus der Untersuchung ausscheiden (Familie 9).

<sup>2</sup> Lippert (2005a, 2005b, 2010, 2013, 2020).

einschätzt, ob er im Nachhinein mit dem Verlauf dieser Entwicklung zufrieden ist und was er aus heutiger Sicht anders machen bzw. bilingualen OPOL-Familien<sup>3</sup> raten würde. Bei dem Rom-Projekt handelt es sich um eine soziolinguistische Langzeitstudie (2001 – 2007), bei der 2001 und 2007 je einmal das Sprachniveau der Kinder und Jugendlichen aus zehn deutsch-italienischen Familien in Rom getestet und die Sprachverwendung in den jeweiligen Familien untersucht wurde. Es handelte sich in fast allen Fällen um Familien mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung der OPOL-Methode, einige davon waren bereits zum ausschließlichen Gebrauch der Umgebungssprache Italienisch übergegangen. Im Verlauf der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Präsenz der Herkunftssprache<sup>4</sup> Deutsch, also der „schwachen Sprache“, in diesen Familien von Geschwisterkind zu Geschwisterkind abnahm, was in die Formulierung der Drei-Geschwister-Regel mündete. Dieses progressive Verschwinden der Herkunftssprache in der Geschwisterfolge führte im Lauf der Zeit in einigen dieser Familien zu einer Sprachumstellung (*language shift*),<sup>5</sup> also zum definitiven Wechsel von einer bilingualen italienisch-deutschen Kommunikation zu einer monolingualen, ausschließlich italienischsprachigen Kommunikation im familiären Umfeld.<sup>6</sup> Genau dieser Prozess wurde damals untersucht. Es wurde auch versucht, in den Familien, die bereits zum ausschließlichen Gebrauch des Italienischen übergegangen waren, mithilfe einiger sprachpädagogischer Maßnahmen und z.T. auch mithilfe der Einschulung einiger Kinder in die deutschsprachigen Privatschulen in Rom (Deutsche Schule Rom, Schweizer Schule Rom) eine

<sup>3</sup> Es handelt sich um Familien, die ihre Kinder nach der Methode „One person – one language“ erzogen. Diese Methode besteht darin, dass jeweils ein Elternteil nur eine einzige Sprache mit den Kindern spricht, sodass jeder Elternteil eine der beiden Sprachen repräsentiert (in diesem Fall entweder Italienisch oder Deutsch).

<sup>4</sup> Inzwischen hat sich auch in Deutschland der Terminus Herkunftssprache als Übersetzung für den englischen Terminus „heritage language“ durchgesetzt, obwohl oft nicht ganz klar ist, was eigentlich der Unterschied ist, zwischen Herkunftssprache, Minderheitensprache, schwacher Sprache, Einwanderersprache (eine ähnliche Begriffsverwirrung gibt es zwischen den Ausdrücken Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache, vgl. Triulzi, Maahs, Winter 2023). Deshalb wird dieser Terminus hier alternierend mit dem Ausdruck „schwache Sprache“ benutzt. Der Begriff Herkunftssprache kommt ursprünglich aus Kanada und bezieht sich dort auf andere Sprachen als die zwei offiziellen Sprachen Englisch und Französisch (vgl. Nagy 2021: 179). Also umfasst dieser Terminus in Kanada „aboriginal/indigenous languages“ zusammen mit Einwanderersprachen (außer, wenn die Einwanderer aus englisch- oder französischsprachigen Gebieten kommen). Andernorts umfasst die Bezeichnung immer auch einen Bezug auf „fluency or proficiency“ (Nagy 2021: 179). Die ersten us-amerikanischen Linguisten, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigten, sprachen noch von „Zweisprachigen“ oder „Muttersprachlern“, so Weinreich (1953) und Fishman (1966). „The term "heritage language" would not come into currency in the United States until the late 1990s, having been borrowed from the Canadian context, where it had emerged in the late 1970s [...] Depending on the context, different terminologies are used to describe the "same" or similar languages or language situations (e.g. community language, minority language, endangered language, heritage language)“ (Lynch, Avineri 2021: 423f.). Vgl. dagegen die Definition von Bennamoun: „Heritage speakers, typically, though not exclusively, are second-generation immigrants who are born and raised in societies where their parents' first language is a minority language“ (Bennamoun 2021: 376). Nach dieser Definition wären die Nachkommen der Familien des Rom-Projekts gar keine Herkunftssprachensprecher, denn sie sind ja zur Hälfte Nachkommen von italienischen Familien. Nachdem der Begriff Herkunftssprache aber heutzutage sehr weit gefasst wird, werden hier auch die Probanden des Rom-Projekts als Herkunftssprachensprecher bezeichnet.

<sup>5</sup> Das Wort Sprachumstellung als Übersetzung für das englischsprachige *Language Shift* wurde bewusst gewählt, um eine Unterscheidung zu dem in diesem Zusammenhang manchmal gewählten Terminus „Sprachwechsel“ zu ermöglichen, da „Sprachwechsel“ missverständlich ist und sich im Deutschen auch auf das Phänomen des Code-Switching bezieht (vgl. Lippert 2020: 1186).

<sup>6</sup> Zum Thema *language shift* wurde im Lauf der Zeit viel geforscht. Forscher, die sich explizit mit dem Thema Sprachumstellung beschäftigen sind u.a.: Haugen (1956), Fishman (1966), Weinreich (1953), Kloss (1966), Gal (1979), Clyne (1982), Leist-Villis (2004), Afshar (1998), De Houwer (1999), Lanza (2004), sowie Mackey (1962), Pulte (1979), Dressler/Wodack-Leodolter (1977), Giles/Bourhis/Taylor (1977), Li (1982), Hill/Hill (1977), Anderson (1978), Döpke (1992).

Sprachrückumstellung (*reversal of language shift*)<sup>7</sup> zu erreichen. Dies ist damals in vier Familien gelungen. Dagegen konnte in drei weiteren Familien die „schwache Sprache“, also die Herkunftssprache nicht mehr aktiviert werden, mit der Konsequenz, dass das Sprachniveau der Kinder in dieser Sprache von Geschwisterkind zu Geschwisterkind so stark abnahm, dass dies am Ende zu rezeptiver Bilingualität führte, bei welcher nur noch Bruchstücke der „schwachen Sprache“ verstanden wurden. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, die weitere Sprachentwicklung (nach 2007) in diesen Familien zu untersuchen. Im vorliegenden Aufsatz soll mit einem schriftlichen qualitativen Online-Interview die Einschätzung der Eltern bezüglich der Sprachentwicklung ihrer Nachkommen erhoben werden. Später, in einer weiteren Untersuchung, sollen die Probanden selbst zu Wort kommen, außerdem wird ihr Sprachniveau untersucht werden. Es sind also zusätzlich zu dem vorliegenden Aufsatz noch weitere Arbeiten geplant, die dieses Thema vertiefen sollen.

2001-2007 ergab sich eine klare Aufteilung der Familien in folgende drei Gruppen:

- 1.) drei Familien mit unauffälliger bilingualer Sprachentwicklung (Familie 3, 5, 6);
- 2.) drei Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen, also Familien, in denen 2007 beinahe ausschließlich Italienisch gesprochen wurde (Familie 1, 8, 11);
- 3.) vier Familien mit Sprachrückumstellung, also Familien, in denen nach einer ersten Phase des Übergangs zum Italienischen in einem weiteren Schritt wieder zur bilingualen Sprachverwendung zurückgekehrt worden war (Familie 2, 4, 7, 10).

Eine dieser Familien ist heute nicht mehr auffindbar (Familie 2), eine der Familien wollte 2024 nicht an der Untersuchung beteiligt sein (Familie 8), sodass heute nur noch acht der ursprünglich zehn Familien an der Umfrage teilnehmen. Durch das Fehlen von Familie 2 und 8 ergibt sich also folgende Aufteilung auf drei unterschiedliche Sprachverwendungsmuster: drei bilinguale Familien (Familie 3, 5, 6) (Gruppe 1); zwei Familien mit Sprachumstellung (Familie 1, 11) (Gruppe 2); drei Familien mit Sprachrückumstellung (heute einfach wieder bilingual) (4, 7, 10) (Gruppe 3). Gruppe 1 und Gruppe 3 waren also 2007 bilingual, während die Sprachverwendung in Gruppe 2 monolingual war. Dadurch ergeben sich im Prinzip heute (2024) zwei Gruppen, falls die Sprachverteilung von damals unverändert sein sollte:

- 1.) die bilingualen Familien (3, 5, 6) zusammen mit den Familien mit Sprachrückumstellung, die nach 2007 einfach wieder bilingual waren (4, 7, 10)<sup>8</sup>;
- 2.) die monolingualen Familien (Familie 1, 11).

In der vorliegenden Arbeit soll erstens festgestellt werden, wie die deutschsprachigen Elternteile im Nachhinein auf die Phase ihrer Kindererziehung zurückblicken und ob es für sie nach 2007 schwer war, bei Deutsch zu bleiben oder nicht. Außerdem soll herausgefunden werden, ob sie mit dem Verlauf der Entwicklung zufrieden sind, oder was sie eventuell aus heutiger Sicht anders machen würden. Die Antworten auf all diese Fragen kann man in Abschnitt 4, also in der Auswertung der Fragebögen nachlesen. Zweitens soll in der Arbeit untersucht werden, ob die Aufteilung der Familien auf die verschiedenen Gruppen noch der Situation von 2007 entspricht, oder ob sich inzwischen Abweichungen von diesem Muster

<sup>7</sup> Das Wort Sprachrückumstellung als Übersetzung für den englischsprachigen Ausdruck *reversal of language shift* wurde ebenfalls bewusst gewählt und bezieht sich auf das Rückgängigmachen des Prozesses der Sprachumstellung.

<sup>8</sup> Im Endeffekt kann man heute zwischen Gruppe 1 und Gruppe 3 keinen Unterschied mehr machen, da die Familien 4, 7 und 10 heute ganz einfach bilingual wären, wenn die Sprachverwendung weiterhin so gehandhabt wurde, wie vor 2007. Die Tatsache, dass in diesen Familien zwischenzeitlich ausschließlich italienisch gesprochen wurde, wäre von heute aus nicht mehr sichtbar.

ergeben, haben: Handelt es sich heute tatsächlich um sechs deutsch-italienisch bilinguale<sup>9</sup> und zwei monolingual italienische<sup>10</sup> Familien?<sup>11</sup> Die Antwort auf diese Frage findet sich am Ende der Arbeit. Die Arbeitshypothese ist, dass sich das damalige Sprachverwendungsmuster in den Familien erhalten hat, dass also in den ersten Jahren die Weichen für die Zukunft gestellt werden. Natürlich gilt dies nicht für den Fall des Umzugs in ein deutschsprachiges Land.<sup>12</sup> Dies ist sicherlich ein Grund für das Wiederaufleben der „schwachen Sprache“, auch in den Familien aus der Gruppe Sprachumstellung zum Italienischen.

## 2. Forschungsansatz

Qualitative Interviews dienen in der Soziolinguistik dazu, sprachliche und biographische Dynamiken zu erheben, damit man die harten linguistischen Daten und Fakten vor dem Hintergrund des Gesamtbilds der Entwicklung der Familien besser verstehen und interpretieren kann. Qualitative Interviews zeichnen sich durch Offenheit in der Durchführung und in der Auswertung aus. Sie ermöglichen es, Daten abzufragen, die in Studien zum mehrsprachigen Spracherwerb sonst oft unberücksichtigt bleiben. Der Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern bewegt sich in einem sozialen Ambiente, dessen Strukturen prägend für ihn sind. So macht es beispielsweise einen großen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche aus bilingualen Familien die Gelegenheit haben, ihre Mehrsprachigkeit auch außerhalb ihrer eigenen Familie anwenden zu können. Dieser Faktor wird jedoch in vielen Untersuchungen zum bilingualen (oder mehrsprachigen)<sup>13</sup> Spracherwerb komplett außer Acht gelassen, weil diese Studien sich zum Teil ausschließlich auf die Dokumentation einzelner sprachlicher Aspekte beschränken und die gesamte Umgebung dieser Familien, also beispielsweise Schulen und soziale Kontakte, unberücksichtigt bleibt. Andere Spracherwerbsstudien sind limitiert auf den Erwerb der Syntax oder des Wortschatzes,<sup>14</sup> aber Spracherwerb ist so viel mehr als der Erwerb von Wörtern und Strukturen:

Unser Bild von der Aneignung einer Sprache ist stark von schulischen Erfahrungen geprägt. Besonders der Fremdsprachenunterricht wirkt sich dabei aus. Grammatikunterricht und Vokabelpauken bestimmen dieses Bild – auch dann noch, wenn die Fremdsprachendidaktik längst

---

<sup>9</sup> Also Familien, in denen im Alltag beide Sprachen verwendet werden, Italienisch und Deutsch.

<sup>10</sup> Also Familien, in denen untereinander nur noch Italienisch gesprochen wird. Was nicht bedeutet, dass die einzelnen Familienmitglieder Deutsch komplett vergessen hätten, im Gegenteil: Deutsch kann die Arbeitssprache außerhalb der Familie sein, wie in Familie 11, oder es kann der Wunsch bestehen, besser Deutsch zu lernen, wie in Familie 1. Außerdem können enge emotionale Bindungen an die im familiären Zusammenhang „unsichtbare Sprache“ Deutsch bestehen.

<sup>11</sup> Bilingualität wird hier ausschließlich auf den Gebrauch der Nationalsprachen Italienisch und Deutsch bezogen, innere Mehrsprachigkeit wie sie beim Gebrauch von verschiedenen landeseigenen Varietäten (Dialekten) und der Standardsprache entsteht, wird hier außer Acht gelassen.

<sup>12</sup> Also beispielsweise nach Deutschland, Österreich, in die Schweiz, oder nach Liechtenstein, oder in eine deutschsprachige Region Italiens (Südtirol), oder in eines der Länder, in denen Deutsch als offizielle Amtssprache verwendet wird, wie z.B. Luxemburg, Belgien, oder auch in die Grenzregionen der Länder, die an den deutschen Sprachraum angrenzen, wie z.B. Elsaß, Polen, Ungarn, Tschechien, Slowakei, Dänemark. Es gibt viele Orte, an denen Deutsch gesprochen wird, denn Deutsch ist eine plurizentrische Sprache.

<sup>13</sup> In Europa spricht man heute generell vom mehrsprachigen Spracherwerb, es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen sowieso mehrsprachig sind, da auch Dialekte Sprachen sind. Dagegen spricht man in der englischsprachigen Forschungsliteratur immer noch von *bilingualism*, *bilingual language acquisition*, usw.

<sup>14</sup> Oder auf andere Teilaspekte des Spracherwerbs, wie z.B. die Verzögerung im Spracherwerb von Bilingualen gegenüber Monolingualen, oder auf das Studium von Interferenzen zwischen den beiden Sprachsystemen.

den Weg zu einem kommunikativen Unterricht beschränkt hat. [...] Grammatik und Lexikon – das ist das Sprachbild, das uns die schulische Erfahrung vermittelt.

Die Realität der Sprachaneignung erlaubt aber auch ganz andere Beobachtungen und Betrachtungen. Eltern, die die Sprachaneignung ihres Kindes verfolgen, sind fasziniert von der Vielfalt der Prozesse, die sich ihren Ohren bieten. Sie erfreuen sich über die Originalität der sprachlichen Bildungen und Leistungen des Kindes. Sie ermöglichen dem Kind mit einer ganz selbstverständlichen Geduld einen großzügigen Lernraum, der produktive Wiederholungen, Förderung der kindlichen Erprobungen und eine fraglose Einbindung der Sprachaneignung in das Miteinander-Leben kennt.

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet zuallererst, den eigenen Handlungsraum zu erweitern. Dies geschieht sehr konkret, und die Praxis des Sprechens und des Verstehens hat in einer gemeinsamen lebensweltlichen Praxis ihr Ziel und ihre Aufgabe. [...] Sprache ist also nicht isoliert, sie wird in der kindlichen Biographie nicht als ein abstraktes System behandelt, sondern jede Äußerung ist eine erneute Probe auf ihre Leistungsfähigkeit. [...]

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet in diesem lebensweltlichen Sinn also, sich Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und die eigenen Handlungsspielräume erfolgreich auszutesten und auszubauen. Die kindliche Sprachaneignung geht über abstrakte Systeme grammatischer und / oder lexikalischer Art weit hinaus. (Ehlich 2013: 21 f.).

Nicht nur die funktionale Pragmatik (Ehlich), betrachtet den Spracherwerb als weit über das Erwerben und Verbinden von Lexik und Syntax hinausgehend, sondern auch die Kognitive Linguistik (KL) und die Konstruktionsgrammatik (KG): „Zentraler Gedanke dieser neuen Ansätze ist der enge Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache und die Einbettung der Sprache in die kulturelle Entwicklung des Menschen. [...] In der Konstruktionsgrammatik [...] ist das sprachliche Wissen nicht angeboren (vgl. Croft 2001; Goldberg 1995; Tomasello 2003), sondern ergibt sich aus der Kommunikation und der sozialen Interaktion.“ (Erfurt; De Knop 2019: 7).

Es ist also auch in sprachtheoretischer Hinsicht wichtig, über die Hintergründe des Spracherwerbs nachzudenken und zu untersuchen, welche Konstellationen in den einzelnen Familien eine bilinguale Entwicklung der Kinder fördern und welche nicht. Wenn nachgewiesen werden kann, dass die soziale Interaktion in den Familien und im Umfeld der Kinder und Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit auf je unterschiedliche Art entweder fördert oder unterbindet, dann können daraus auch Rückschlüsse auf die Validität der nativistischen Spracherwerbshypothese gezogen werden. Diese besagt bekanntlich, dass es einen Spracherwerbsmechanismus gibt, der dazu führt, dass jeder Mensch die ihn umgebenden Sprachen automatisch erwirbt. Freilich ist dieser Spracherwerb vom „Input“ abhängig, wie die sprachliche Zuwendung von Familienmitgliedern und anderen Konversationspartnern in nativistischem Sprachgebrauch mechanistisch heißt. Nativistische Studien sind aber eher daran interessiert, die Tragfähigkeit der Theorien der generativen Linguistik auch im mehrsprachigen Bereich zu untersuchen. Forscher aus dieser Tradition gehen davon aus, dass es beim Erwerb von zwei oder mehr Sprachen eventuell zu einem verzögerten<sup>15</sup> oder auch schnelleren<sup>16</sup> Spracherwerb, zu nicht zielsprachenkonformen Konstruktionen (also fehlendem grammatischem Wissen) kommt und suchen nach Erklärungen für diese Phänomene (vgl. Meisel 2007;<sup>17</sup> Müller u.a. 2006: 67, 112). Dabei untersuchen sie meist einzelne grammatische

<sup>15</sup> Meist wurden von der Forschung die negativen Folgen untersucht, also die Verzögerungen (Müller u.a.: 112).

<sup>16</sup> Dieses Phänomen wird auch *bilingual bootstrapping* genannt, vgl. Gawlitzek, Tracy (1994).

<sup>17</sup> Nach Meisel handelt es sich um unvollständigen bilingualen Erstspracherwerb, wenn in einem der beiden Sprachsysteme ein unvollständiges grammatisches System erworben wird. Der Erwerb eines unvollständigen grammatischen Systems kann über verschiedene Parameter gemessen werden (a) Mean length of utterance (MLU), b) Strukturen wie Modalverben, Nebensätze, usw., c) Prozentsatz der multi-morphematischen Äußerungen, d) Längste Äußerung, e) Anzahl der „types“ in einer Sprache, f) Vokabelanzahl, g) Zielsprachgemäße Verwendung, h) Angemessener Gebrauch der Sprache im richtigen Kontext, i) Mixen mit Bestandteilen der anderen Sprache, j)

Aspekte (vgl. Müller u.a.: 171 f.). Nach Meisel (2007) geht es in einer derartigen Spracherwerbssituation möglicherweise um unvollständigen bilingualen Spracherwerb. Die Diskussion um den unvollständigen Spracherwerb ist allerdings ein weites Feld, auf das hier nicht ausführlich eingegangen werden kann. Das Thema umfasst auch die Thesen zur doppelten Halbsprachigkeit, die eigentlich von der Forschung bereits zurückgewiesen wurden (vgl. Romaine, 1991: 233 ff.). Es sei daher erwähnt, dass sich die Forschung eigentlich schon längst von dieser Hypothese der bilingualen Halbsprachigkeit verabschiedet hat (Martin-Jones, Romaine 1985). Generell geht die nativistische Forschungstradition jedoch davon aus, dass Menschen zur Mehrsprachigkeit geboren sind, dass es also keinen unvollständigen Spracherwerb gibt, wenn die Sprachen in der Kindheit erworben werden. Mehrsprachiger Spracherwerb führe, so Meisel, zu mehrsprachigen Wissenssystemen, die den einsprachigen gleichwertig seien:

In conclusion, the fact that multilingual development leads to multiple knowledge systems equivalent to those of monolinguals must be interpreted as strong evidence in support of the claim that the human language faculty predisposes the individual to become multilingual. (Meisel 2000: 28).

Inzwischen besteht in der Forschung zur kindlichen Mehrsprachigkeit Übereinstimmung darin, dass Kinder, die von Geburt oder von früh an mit zwei (oder auch mehr) Sprachen aufwachsen, diese ohne besondere Mühe trennen und separate Sprachkenntnisse entwickeln, ohne dass es dazu eines speziellen Trainings oder intensiver Fördermaßnahmen bedürfte. (...) Das menschliche Spracherwerbsvermögen steht (...) allen zur Verfügung und erlaubt ihnen, eine, zwei oder auch drei Sprachen zu erwerben – wenn das im frühen Kindesalter geschieht. Natürlich kann man auch später noch Sprachen erlernen, aber, wie die meisten von uns leidvoll erfahren haben, führt das in der Regel nicht mehr zum gleichen Erfolg wie beim kindlichen Spracherwerb. (Meisel 2005: 10f.).

Wie man anhand dieser Ausführungen sehen kann, hat die Dokumentation von Sprachentwicklungen in bilingualen Familien, die nicht zu aktiver Bilingualität führen, also nicht nur sprachpolitische, sondern auch sprachtheoretische Relevanz.

In der vorliegenden Studie wird Sprache als im sozialen Raum der Familie und in der erweiterten Umgebung (Kinderkrippe, Kindergarten, Schule, Freunde, weitere Familienangehörige, Nachbarn, usw.) erworben angesehen. Sprache stellt ein Handlungsmittel dar, bei dessen Erwerb der ganze Mensch geistig gefordert ist. In nativistischen Studien wird dieser gesamtgesellschaftliche Zusammenhang beim Spracherwerb nicht berücksichtigt, in soziolinguistischen Studien dagegen liegt gerade darauf der Akzent. Um besser verstehen zu können, was beim gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen passiert, bietet sich also das Instrument des qualitativen Interviews an. Nur mithilfe von solchen Interviews lassen sich die Dynamiken erfassen, die den Spracherwerb in den einzelnen Familien ausschlaggebend beeinflussen. Deshalb soll hier abschließend noch einmal eine Umfrage in den Familien des Rom-Projekts durchgeführt werden, wobei die Resultate der jetzigen Befragung mit den Daten der beiden ersten Interviews von 2001 und 2007 verglichen werden. Im Zentrum des Interesses steht also die Frage, ob es in den Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen<sup>18</sup> bei diesem Sprachverwendungsmuster geblieben ist und ob die Familien, in denen 2007

---

Wille, eine Sprache spontan zu sprechen, k) Vorziehen einer Sprache im Umgang mit anderen Bilingualen. (Lippert 2010: 44). Nach Meisel ist es jedoch nicht erwiesen, ob es unvollständigen Spracherwerb überhaupt gibt. Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone 2006 sprechen in diesem Zusammenhang von Sprachdominanz und Spracheneinfluss und geben leicht unterschiedliche Kriterien an (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone 2006: 69).

<sup>18</sup> Zur Definition des Terminus Sprachumstellung: Sprachumstellung ist das komplette Umstellen auf den Gebrauch einer einzigen Sprache unter Ausschluss der anderen Sprache und führt somit zum Verlust der Mehrsprachigkeit.

Sprachrückumstellung festgestellt wurde,<sup>19</sup> definitiv zu einem bilingualen Sprachgebrauch zurückgekehrt sind, und also auch heute noch diesem Sprachverwendungsmuster folgen.

### 3. Das qualitative Interview

Per Google-Forms wurden jeweils dem deutschsprechenden Elternteil in den einzelnen Familien die folgenden Fragen gestellt:

1. Hat sich der Aufwand mit der bilingualen Erziehung gelohnt? Warum?
  2. War es überhaupt ein Aufwand? Und wenn ja, wie groß war der Aufwand? Oder ging alles spielend leicht?
  3. Was würdest du heute anders machen, wenn du nochmal in der Situation von damals wärst?
  4. Im Nachhinein: Was war besonders schwierig? Wie könnte man diese Schwierigkeit umgehen? Und was hat besonders gut geklappt?
  5. Würdest du im Nachhinein sagen, deine bilinguale Erziehung hat geklappt? Oder eher nicht?
  6. Was machen deine Kinder heute und hat es auch was mit Deutsch zu tun? Sprechen sie auch andere Sprachen?
  7. Sind dir deine Kinder dankbar dafür, dass du ihnen auch Deutsch beigebracht hast, und haben sie sich dafür bei dir bedankt? Oder haben dir deine Kinder schon einmal vorgeworfen, dass du ihnen kein Deutsch beigebracht hast?
  8. Wie gut ist dein Deutsch und dein Italienisch heute? Hast du das Gefühl, eine der beiden Sprachen früher besser gesprochen zu haben? Welche Sprachen sprichst du sonst noch und wie sehr sind sie in deinem Leben präsent?
  9. Gibt es deiner Meinung nach so etwas wie eine Sprachenbalance: Wenn eine Sprache besser wird, dann wird die andere schlechter?
  10. Was würdest du Familien empfehlen, die der Regel „One Person-One Language“ folgen, um die schwache Sprache am Leben zu erhalten?
- Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass in einigen Familien noch eine Zusatzfrage nötig war, da nicht in allen Fällen klar aus den Fragebögen hervorging, wie die Sprachverwendung in den Familien im Einzelnen aussah. Diese Zusatzfrage wurde den Projektteilnehmern auf verschiedene Weise gestellt, entweder mündlich (in einem Telefonat), oder schriftlich (per Mail). Die Zusatzfrage lautet:
11. Welche Sprache sprichst du mit wem (einzeln) und wie spricht ihr, wenn ihr alle zusammen seid?

Bei einer Befragung mithilfe von Google-Forms ergeben sich Vor- und Nachteile. Die Vorteile sind die leichtere Durchführbarkeit der Befragung und die einfachere Handhabung: Der Text öffnet sich bei Anklicken und kann von jedem der Befragten bequem von zuhause aus bearbeitet werden. Der Nachteil gegenüber einem mündlichen Interview ist das Fehlen der Möglichkeit nachzufragen, um einzelne Aspekte zu vertiefen und besser verstehen zu können (was bei qualitativen Interviews durchaus erlaubt und sogar erwünscht ist).<sup>20</sup> Dies ist auch der Grund, warum es in einigen Familien nötig war, die Zusatzfrage Nr. 11 zu stellen. Die vorliegende

<sup>19</sup> Zur Definition des Terminus: Sprachrückumstellung ist die Rückkehr zur Mehrsprachigkeit durch erneute Verwendung beider (oder mehrerer) Sprachen im Diskurs.

<sup>20</sup> Die Befragungen 2001 und 2007 waren mündlich durchgeführt worden. Bei mündlichen Interviews ergibt sich in der Regel ein interessantes Gespräch, das u.U. weit über den vorausgeplanten Rahmen hinausgeht.

Umfrage ist trotz der Verwendung von Google-Forms ein qualitatives Interview, weil die einzelnen Fragen offen formuliert sind, sodass die Befragten weit abschweifen können. Bei quantitativen Interviews bzw. Fragebögen handelt es sich dagegen um geschlossene Fragen mit Multiple-Choice-Antworten oder Ja/Nein-Fragen.

Der obige Fragebogen wurde also den deutschsprachigen Elternteilen der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer übermittelt und die Zusatzfrage wurde telefonisch oder per Mail gestellt, falls nötig. Die Antworten wurden anschließend mit den Antworten von 2001 und 2007 verglichen. Dabei kam es zu einigen interessanten Erkenntnissen.

#### **4. Die Auswertung der Fragebögen in den einzelnen Familien im Vergleich zu 2001 und 2007**

##### *4.1 Familie 1*

In dieser Familie ist der Vater der Vertreter der Herkunftssprache Deutsch, was auch bedeutet, dass der Kontakt zu dieser Sprache im Untersuchungszeitraum (2001-2007) zeitlich relativ begrenzt war, da er viel arbeitete und selten zu Hause war. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang vor allem die Antwort auf Frage 4: „Das Problem war, dass ich zu wenig Zeit mit ihnen verbringen konnte und dadurch war es doch sehr begrenzt. Und wenn die ganze Familie zusammen war, sprach man dann doch am Ende italienisch, um eine Konversation aufrecht zu erhalten und alle daran teilhaben zu lassen“. (Antwort Frage 4).<sup>21</sup>

Das ist ein wichtiger Punkt, der zur Sprachumstellung führt: Wenn alle Familienmitglieder anwesend sind, wird die Sprache gesprochen, die alle verstehen. Wenn in einer OPOL-Konstellation der Lebensgefährte die Herkunftssprache nicht versteht, dann entsteht ein großes Problem: Man schließt den Lebensgefährten oder die Lebensgefährtin aus, sobald man diese Sprache spricht. Das ist eine gefährliche Konstellation, die sich negativ auf die Beziehung zum Partner auswirken kann. Diese Tatsache ist nicht zu unterschätzen. Von der Familiendynamik her lässt sich also gut nachvollziehen, warum in solchen Situationen diejenige Sprache gesprochen wird, die alle verstehen. Man will niemanden ausschließen und der Wunsch nach Harmonie in der Beziehung zu den Familienmitgliedern wiegt schwerer als das Bedürfnis, die Herkunftssprache an die Nachkommen weiterzugeben. In einer derartigen Situation nimmt der Gebrauch der „schwachen Sprache“ in der Familie kontinuierlich ab: „In Italien war ich die einzige deutschsprechende Bezugsperson für die Kinder. Beim ersten Kind sprach ich anfangs nur Deutsch, allerdings nur wenn wir unter uns waren, was natürlich zeitlich doch recht begrenzt war. Beim zweiten und später beim dritten Kind wurde es dann doch immer weniger.“ (Antwort Frage 2).

Mit dieser Abnahme der Sprache von Kind zu Kind hängt zusammen, dass die jüngeren Geschwister immer weniger gut deutsch sprachen: „Beim ersten Kind hat es ganz gut geklappt, beim zweiten etwas weniger und beim dritten so gut wie gar nicht“. (Antwort Frage 5). Deswegen wurde die Herkunftssprache in dieser Familie relativ schnell aufgegeben. PA01<sup>22</sup> würde jedoch heute anders damit umgehen: „Ich würde auf jeden Fall dabeibleiben und nicht das Ganze mit den

<sup>21</sup> Zum Zweck einer besseren Lesbarkeit wurden in allen Fragebögen kleinere Tippfehler in den Interviews ausgebessert (z.B. fehlende Umlaute, fehlendes Doppel-S, Groß- und Kleinschreibung usw.).

<sup>22</sup> In der vorliegenden Arbeit wurden alle Personen anonymisiert, dafür wurde folgendes Vorgehen gewählt: Die Mütter (MA) und Väter (PA) wurden nach Familien und sozialer Rolle durchnummeriert, also beispielsweise PA01 für den Vater von Familie 1 und MA03 für die Mutter von Familie 3: Die Nummern beziehen sich also auf die Nummer der Familie und die Abkürzung MA und PA auf die soziale Rolle in den jeweiligen Familien bzw. auf das Geschlecht (Mutter oder Vater).



Jahren im Sande verlaufen lassen“ (Antwort Frage 3). Daher ist es auch nicht überraschend, dass in der Antwort auf Frage 4 weiterhin unterstrichen wird: „Bei uns war es irgendwie auch kein Ziel, die Kinder, koste es was es wolle, zweisprachig zu erziehen“ (Antwort Frage 4).

Insgesamt stuft PA4 die OPOL-Methode als sehr schwer umsetzbar ein: „Wenn sie das Durchhaltevermögen haben ist das natürlich die beste Lösung, aber sehr schwer umzusetzen auf die Dauer“ (Antwort Frage 10). In dieser Familie wurde schon 2007 kaum mehr Deutsch gesprochen und das hat sich bis heute nicht geändert. Trotzdem verbrachte die älteste Tochter ein Jahr als Au-pair in Deutschland und absolvierte anschließend drei Jahre lang in München eine Managementausbildung. Daher spricht sie heute gut Deutsch und beherrscht auch die Umgangssprache: „Momentan ist sie Traveledesignerin und kümmert sich online und am Telefon um deutsche Reisegruppen und Touristen in Irland. Sie spricht sehr gut Englisch“ (Antwort Frage 6).

Die zweite Tochter arbeitete viel und studierte neben der Arbeit Deutsch und Französisch.<sup>23</sup> Sie spricht deshalb auch ab und zu auf Deutsch mit PA1, aber wenn alle zusammen sind, wird generell italienisch gesprochen. Sie hätte gern mehr Deutsch zu Hause gesprochen: „Bedankt hat sich keiner, allerdings wurde es mir, besonders von ihr, ab und zu mal vorgeworfen nicht genug gemacht zu haben“ (Antwort Frage 7).

Wichtig war PA1 vor allem die Erweiterung des geistigen Horizonts durch die Teilhabe an einer anderen Kultur: „Mit der zweiten Sprache ist ja nicht allein die Sprachkenntnis selber ausschlaggebend, sondern es ist damit auch das Lernen eines anderen Kulturkreises mit seinen Gebräuchen und Sitten verbunden. Wie man so schön sagt: andere Länder andere Sitten. Und das ist, meine ich, doch ein erheblicher Vorteil gegenüber 'Einsprachlern'“ (Antwort Frage 1).

Obwohl in dieser Familie Deutsch eigentlich schon seit über zwanzig Jahren nur noch in Ausnahmefällen gesprochen wird, gibt es offensichtlich eine starke emotionale Bindung an Deutschland, die deutsche Sprache und Kultur. Das führte dazu, dass eine Tochter vier Jahre lang in Deutschland lebte, arbeitete und die andere heute Germanistik studiert. Es lässt sich also feststellen, dass die schwache Sprache auch dann nicht aus der Familienbiographie verschwindet, wenn sie nicht mehr gesprochen wird, sondern dass sie im Gegenteil immer noch von großer Wichtigkeit sein kann. In dieser Familie spielt sie eine wichtige Rolle, obwohl sie schon lange nicht mehr im Alltag gesprochen wird. Das ist eine interessante Entwicklung.

#### 4.2 Familie 3<sup>24</sup>

Diese Familie gehört zur Gruppe der Familien mit unauffälliger bilingualer Sprachentwicklung. Das Resümee über die Erfahrung mit der bilingualen Erziehung fällt in dieser Familie sehr positiv aus: „Mein Sohn spricht deutsch, ist positiv eingestellt, sprachlich und kulturell neugierig und flexibel“ (Antwort Frage 1).

Schwierigkeiten ergaben sich vor allem durch die Einmischung Außenstehender: „Es war ein natürlicher Vorgang, aufwendig wurde es nur, wenn es von außen forciert und kontrolliert wurde. Das hing aber nicht von mir, sondern den Erwartungen und Anforderungen der verschiedenen Familienmitglieder ab“ (Antwort Frage 2).

Allerdings war es natürlich auch schwierig, bei der Verwendung der deutschen Sprache zu bleiben, wenn der Nachwuchs immer auf Italienisch antwortete: „Schwierig war, dass mein Sohn meistens auf Italienisch geantwortet hat, auch wenn ich mich auf Deutsch an ihn gewandt habe“ (Antwort Frage 4).

<sup>23</sup> Für deutschsprachige Leser: In Italien gibt es die Möglichkeit, auch „nebenbei“ an der Universität zu studieren, wenn man eigentlich schon arbeitet. Deshalb gibt es an italienischen Universitäten keine Präsenzpflcht.

<sup>24</sup> Wie bereits oben erwähnt, war Familie 2 nicht mehr auffindbar, deshalb gehen wir hier sofort zu Familie 3 über.

Das ist bekanntlich das Grundproblem in OPOL-Familien. Genauso natürlich auch in Präsenz italienischer Freunde: „Weniger gut hat Deutsch im italienischen Alltag in Präsenz seiner Freunde geklappt, da hat er sofort auf Italienisch gesprochen, aber ich dann mit ihm meistens auch“. (Antwort Frage 4).

Der ältere Sohn verbrachte ein Studienjahr als Erasmusstudent in Linz und arbeitet jetzt in Österreich:<sup>25</sup> „Mein älterer Sohn (36 Jahre alt) war 10 Monate in Linz an der Donau, für ein Erasmusjahr, und arbeitet seit seinem Uniabschluss in “economia” in Österreich. Er spricht fünf Sprachen, Italienisch, Deutsch, Englisch, Spanisch und Französisch“. (Antwort Frage 6).

Der jüngere Sohn wollte unbedingt ein Gymnasium besuchen, auf dem man auch Deutsch lernen konnte: „Doch, die bilinguale Erziehung hat geklappt. Er hat ein Interesse für Sprachen und andere Kulturen entwickelt, wollte unbedingt in ein Gymnasium gehen, in dem Deutsch als Fach angeboten wurde. Die Einstellung ist also positiv und war nicht erzwungen, was meiner Meinung nach bei ihm wichtig war. Er ist nicht perfekt, hat aber die Grundlagen, um es besser zu lernen“. (Antwort Frage 5).

Außerdem spricht er vier Sprachen und wird jetzt in Berlin promovieren: „Mein jüngerer Sohn (29 Jahre alt) hat in der Schule auch ein esabac genacht (französische zusätzliche Abiturprüfung), geht in ein paar Wochen nach Berlin, wo er eine Promotion in Filmwissenschaft machen möchte. Er spricht vier Sprachen, Italienisch, Deutsch, Französisch und Englisch, was er anscheinend sehr gut beherrscht“. (Antwort Frage 6).

#### 4.3 Familie 4

In dieser Familie fand bis 2007 eine Rückumstellung zur Bilingualität (und damit zur Verwendung der deutschen gemeinsam mit der italienischen Sprache) statt. Beide Sprachen sind auch heute noch in der Familie erhalten: „Beide Kinder sprechen akzentfrei Deutsch und Italienisch, haben wesentlich weniger Schwierigkeit, andere Sprachen zu erlernen und neue Sprachen zu sprechen und sind kulturell definitiv aufgeschlossener für fremde ungewohnte Einflüsse“. (Antwort Frage 1).

Ferner wird berichtet, dass die bilinguale Erziehung, genauer gesagt, das Wiederholen des auf Deutsch Gesagten in der italienischen Sprache als sehr anstrengend empfunden wurde: „Es ist ein großer Aufwand, es handelt sich hierbei nicht nur um Worte oder Sprache, es handelt sich um verschiedene kulturelle Räume, die, selbst wenn sie jedes Mal erklärt werden, immer noch unterschiedlich interpretiert werden. Und wenn man sich z.B. in Gesellschaft, Eltern wie andere Kinder, in zwei Sprachen wiederholt, damit nicht nur die eigenen Kinder sondern alle verstanden haben, präsentiert man sich ungewollt immer in der Außenseiterfigur, die gleichzeitig dadurch auch die eigenen Kinder bekommen“. (Antwort Frage 2).

Darauf bezieht sich auch die Antwort auf die nächste Frage bzgl. der Dinge, die man heute anders machen würde als damals: „Vielleicht nicht mehr so oft in zwei Sprachen wiederholen, um exakt diese Außenseiterposition dem Kind zu ersparen? Mir selber wohl auch? Dann hätte es allerdings wahrscheinlich andere Probleme gegeben, die durch das fehlende deutsch sprechen hervorgerufen worden wären. Kurz: ich weiß es nicht“. (Antwort Frage 3).

Und genau mit dem Argument des Dazu-Gehörens bzw. nicht Außenseiter-Seins wird auch der Erfolg der Deutschen Schule erklärt: „Gut hat zumindest die Unterstützung der deutschen Schule geklappt, denn dort sehen die Kinder, dass sie nicht unbedingt eine Außenseiterposition haben“. (Antwort Frage 4).

---

<sup>25</sup> Er war in der Projektphase 2001-2007 nicht mit in die Untersuchung einbezogen worden, weil er damals schon 14 Jahre alt war.

Dazu ist zu sagen, dass in dieser Familie schon 2001 darauf hingewiesen wurde, wie nützlich die Deutsche Schule für den Erhalt der deutschen Sprache ist: „MA04<sup>26</sup> delegiert gewissermaßen die Verantwortung für die Spracherziehung an die deutsche Schule. [...] Allerdings sagt MA04, sie habe bei ihrer ältesten Tochter schon Angst gehabt, sie würde überhaupt kein Deutsch lernen, aber das sei jetzt vorbei, denn sie wisse ja, dass sie mit der deutschen Schule dieses Problem mit dem Deutschen lösen könne.“ (Lippert 2010: 127 f.) Zum Zeitpunkt des ersten Interviews 2001 ging nur die ältere Tochter der Familie auf die Deutsche Schule Rom, welche deshalb nicht am Rom-Projekt teilnahm.<sup>27</sup> 2007 besuchte inzwischen auch die jüngere Tochter diese Schule. Dadurch konnte sie ihr Deutsch reaktivieren: „das sie vor fünf Jahren noch überhaupt nicht aktiv verwendete“ (Lippert 2010: 192). Allerdings stellt MA04 2007 trocken fest, „ihre Kinder sprächen trotzdem höchstens gerade mal fünf Minuten deutsch mit ihr und würden dann sofort zum Italienischen umschalten. So spräche die Familie inzwischen auch beim Abendessen eigentlich nur italienisch. Obwohl sich durch die Trennung vom Vater vor fünf Jahren das Sprachgleichgewicht mehr zum Deutschen hätte verschieben müssen, bleibe die italienische Sprache also doch dominant. Auch untereinander sprächen die beiden Mädchen hauptsächlich italienisch. Weil sie die Deutsche Schule Rom besuchen, sei die deutsche Sprache trotzdem im Leben der Mädchen präsent, zumindest als Schulsprache.“ (Lippert 2010: 192).

Auf die Schwierigkeiten, die man als OPOL-Elternteil und als Zuständige für die „schwache Sprache“ zu bewältigen hat, bezieht sich die Antwort auf Frage 7: „Keine Ahnung, ob mir meine Kinder dankbar dafür sind. Ich glaube sie sind froh darüber, ja, aber ich glaube nicht, dass ihnen klar ist, was das für eine deutsche Mutter in Italien heißt, das durchzuhalten.“ (Antwort Frage 7).

Es wird also auch in dieser Familie darauf hingewiesen, dass es schwierig war, die „schwache Sprache“ am Leben zu erhalten. Zur Durchführbarkeit der OPOL-Regel meint MA04 abschließend: „Diese Regel erscheint mir an sich sehr hölzern und theoretisch, das Leben läuft anders.“ (Antwort Frage 10).

Schon 2001 war sich MA04 sicher, dass OPOL für sie nicht funktioniert: „Rein theoretisch gibt es eine Regel, die Regel wäre: ‚immer deutsch!‘, aber in Wirklichkeit ist das MA04 zu anstrengend: ‚Ich schaffe das nicht mehr. Das kostet einfach zu viel Kraft.‘ [...] MA04 fühlt sich von OPOL überfordert, sie betont des Öfteren, wie schwierig es sei, diese Regel zu befolgen.“ (Lippert 2010: 127)

Die beiden Töchter haben sich heute auf die beiden Länder verteilt: 2024 lebt die jüngere in Deutschland, die ältere in Italien. Das ist eine interessante Entwicklung, die bezeugt, wie gut der Ansatz von MA04 funktionierte, dessen Ziel es vor allem war, „die Mentalität zu verstehen und sich in Deutschland wohlfühlen.“ (Lippert 2010: 129).

#### 4.4 Familie 5

2001-2007 ergaben sich in dieser Familie keine großen Schwierigkeiten mit dem bilingualen Spracherwerb. Sie gehört zu der Gruppe mit unauffälliger bilingualer Verlaufsform, obwohl der Vater kein Deutsch spricht. Bezeichnenderweise wird im Fragebogen heute (2024) auf den Spaß abgehoben, den die Kinder mit ihrer „schwachen Sprache“ hatten: „Es war nicht so einfach, da mein Mann nicht Deutsch spricht und die Kinder immer italienische Schulen besuchten, aber mit

<sup>26</sup> Hier steht im Originaltext ein Name, der im vorliegenden Artikel anonymisiert wurde. Auch im weiteren Verlauf der Arbeit wird bei Zitaten aus Lippert 2010 so verfahren.

<sup>27</sup> Es wurden 2001 nur Kinder in das Projekt aufgenommen, die keine der beiden bilingualen Privatschulen in Rom (Schweizer Schule, Deutsche Schule) besuchten, um der Untersuchung eine möglichst homogene Gruppe zugrundezulegen.

vielen Reisen nach Österreich und vielen Büchern, hatten sie viel Spass und haben die Sprache automatisch gelernt.“ (Antwort Frage 2).

Vielleicht ist der Spaß-Faktor in dieser Familie ausschlaggebend für den regulären Sprachentwicklungsverlauf, möglicherweise aber auch der ständige, sehr intensive Kontakt mit Österreich durch Schulbesuch, jedes Jahr. Beide Kinder besuchten die Schule in Österreich. Sie gingen vor den Weihnachtsferien jeweils circa für einen Monat in Innsbruck zur Schule: „Die Aufenthalte in Österreich waren besonders nützlich, die Monate als Austauschschüler in der Europaschule in Innsbruck, immer vor den Weihnachtsferien. Es gab damals überhaupt kein Problem, das zu organisieren. [MEINE TOCHTER]<sup>28</sup> hat das bis vor kurzem gemacht.“ (Lippert 2010: 195).

Was die Schwierigkeiten bei der bilingualen Erziehung betrifft, so meint MA05: „Die einzige Schwierigkeit war, dass auch ich selbst wenig Gelegenheit hatte, deutsch zu sprechen und deswegen oft Deutsch und Italienisch vermischte!“ (Antwort Frage 4).

Allerdings hat die bilinguale Erziehung alles in allem gut geklappt: „Gut geklappt hat es, da beide Kinder, je älter sie wurden, verstanden haben, wie wichtig es ist, zwei Muttersprachen zu haben und sich deshalb auch bemühten, ihr Deutsch zu verbessern.“ (Antwort Frage 4).

Diese Einsicht ist vermutlich dem Aufenthalt beider Kinder in der Europaschule Innsbruck zu verdanken, sowie dem ständigen Kontakt zu Österreich, der eben nicht nur privater Art war, sondern durch die Schulbildung über den familiären Kontext weit hinaus ging. Beide Kinder haben auch mit Deutsch gearbeitet, der Sohn in Deutschland und die Tochter in der Schweiz: „Mein Sohn arbeitete mehr als 4 Jahre in Deutschland als Konsulent und hat sein Deutsch natürlich perfektioniert. Meine Tochter arbeitete ein Jahr in der deutschsprachigen Schweiz im Marketing, aber auf Englisch.“ (Antwort Frage 6).

#### 4.5 Familie 6

Interessanterweise wurden in dieser Familie viele Dinge überhaupt nicht als problematisch empfunden, die in anderen Familien große Probleme verursachten: Für MA06 war es nicht schwierig, sich auf den Gebrauch der deutschen Sprache einzustellen: „Ich musste mich nur im ersten Monat darauf konzentrieren, mit meiner Tochter deutsch zu sprechen, dann ging es automatisch.“ (Antwort Frage 2).

Auch der Wechsel zwischen den beiden Sprachen und das Einbeziehen des nicht deutschsprechenden Elternteils und anderer anwesender Personen stellte kein Problem dar: „Ich habe immer mit meiner Tochter Deutsch gesprochen, und dann für die Freunde, den Vater, alles noch mal auf Italienisch wiederholt, um auch sie in das Gespräch einzubeziehen.“ (Antwort Frage 4).

MA04 kann ein sehr positives Fazit ziehen: Die bilinguale Erziehung hat gut geklappt und sie würde im Nachhinein nichts anders machen, als sie es damals gemacht hatte. Positiv war auch der Aspekt, dass Deutsch eine Art Geheimsprache für die Familie war, denn auch der Vater versteht gut Deutsch: „Meine Tochter ist sehr froh, dass sie zweisprachig aufgewachsen ist. Deutsch war auch eine Geheimsprache von uns. Der Vater versteht auch ganz gut Deutsch.“ (Antwort Frage 7).

Ein Rat von MA04 für OPOL-Familien:<sup>29</sup> „Mit Filmen, Büchern, mit anderen Kindern, die ein deutsches Elternteil haben, zusammenbringen, Reisen etc.“ (Antwort Frage 10).

<sup>28</sup> Auch hier steht im Originaltext (Lippert 2010) ein Name, der in der vorliegenden Arbeit anonymisiert wurde. Es wurde also nicht nur der Name der Eltern, sondern auch der Name der Kinder anonymisiert.

<sup>29</sup> In anderen Familien wird vor allem zum „Durchhalten“ (sic!) (Familie 1, 3) geraten bzw. zum Besuch der bilingualen Privatschulen (Familie 1, 10). Dagegen halten Familie 4 und 7 die OPOL-Regel heute für zu starr.

Die Tochter der Familie lebt inzwischen in Deutschland und hat dort eine bessere Arbeit als in Italien: „Ja, meine Tochter konnte so in Deutschland studieren und hat jetzt einen besseren Arbeitsplatz als in Rom.“ (Antwort Frage 1).

Diese deutlich positive Erfahrung mit der zweisprachigen Erziehung kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass in dieser Familie wirklich beide Eltern von Anfang an komplett von der bilingualen Erziehung überzeugt waren. Das bedeutet, dass die Grundeinstellung beider Elternteile auf das Resultat der bilingualen Erziehung auswirkt. Ausschließlich in dieser Familie waren beide Elternteile absolut von der Wichtigkeit überzeugt, der Tochter Deutsch beizubringen. Der Vater, ein Architekturprofessor, der 2001 in einem internationalen Umfeld arbeitete „braucht die deutsche Sprache für die Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen bei internationalen Projekten“ (Lippert 2010: 132). Er ging damals sogar so weit, von vornherein für seine Tochter eine Zukunft in Deutschland zu planen: „Er ist sehr für die deutsche Sprache und meint, [SEINE TOCHTER]<sup>30</sup> müsse unbedingt Deutsch lernen, denn das sei die Zukunft, in Italien gebe es keine Zukunft.“ (Lippert 2010: 132) Wenn beide Elternteile derart geschlossen hinter einer Sache stehen, ist es offensichtlich leichter, ein solches Projekt umzusetzen. In vielen anderen Familien wird zumindest von Desinteresse eines der beiden involvierten Elternteile bzw. sogar von generellen Bedenken gegenüber der bilingualen Erziehung berichtet (vgl. Familie 11).

Zusätzlich dazu muss natürlich gesagt werden, dass es in Familien mit einem Einzelkind generell einfacher ist, die „schwache Sprache“ zu erhalten, da die Geschwisterdynamik nicht entsteht, durch die das Gewicht der Umgebungssprache enorm potenziert wird. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig, dass MA06 2001 viel Zeit mit ihrer Tochter verbrachte, ab 15.00 Uhr war sie zuhause und sprach in dieser Zeit deutsch mit ihrer Tochter. Die deutsche Sprache, war also sehr präsent im Leben der Tochter. Ein weiterer wichtiger Punkt:

„Schon immer hatte [MEINE TOCHTER]<sup>31</sup> einmal pro Woche Deutschunterricht [...] Dabei haben sich im Lauf der Zeit verschiedene Personen abgewechselt. Zuerst hatte die Familie ein junges Mädchen aus München, das mit [der TOCHTER] beim Spielen auf Deutsch redete. Eine Zeit lang haben sie auch zusammen mit der deutschen Babysitterin und einem anderen Mädchen aus der Nachbarschaft, einer Freundin von [der TOCHTER], gespielt. Dann hat zwischenzeitlich auch die Mutter selbst ein Jahr lang mit den beiden Mädchen Deutsch gelernt, immer auf spielerische Art, z.B. mit Zettelverstecken und anschließendem Zettelsuchen und derartigen Spielen. Nach einem Jahr wurde das der Mutter aber zu anstrengend, so dass sie damit aufhörte und anschließend wieder eine neue Deutschlehrerin organisierte.“ (Lippert 2010: 198).

Trotzdem fanden sich 2007 auch in dieser Familie Spuren vom Übergang zur „starken Sprache“, also der Umgebungssprache Italienisch: „Gegen Ende des Jahres 2007 stellte MA06 fest, dass die Sprachverteilung in der Familie nicht mehr so richtig funktionierte, da sie mit ihrer Tochter immer öfter italienisch sprach. Die Tochter antwortet sowieso oft auf Italienisch, sodass durch die Nachlässigkeit ein schleichender Übergang zum Italienischen stattfand. Als die Mutter sich dessen bewusst wurde, schaffte sie es aber, wieder zur Verwendung der deutschen Sprache im Gespräch mit ihrer Tochter zurückzukehren.“ (Lippert 2010: 198) Genau zur selben Zeit war der Mutter auch aufgefallen, dass die Tochter altersgemäße Bücher auf Deutsch nicht mehr verstand und auch keine Bücher auf Deutsch mehr las. Dennoch berichtete MA06: „Sie hätten es dann aber doch noch geschafft, wieder anzufangen, Bücher in deutscher Sprache zu lesen, wenn auch mit einigen Schwierigkeiten, auch mit Tränen. Lesen sei gut, um die Sprache am Leben zu erhalten. [...] Doch das Wichtigste zur Erhaltung der deutschen

---

<sup>30</sup> Auch hier wurde der Name der Tochter anonymisiert.

<sup>31</sup> Auch hier wurde anonymisiert.

Sprache sei das Satellitenfernsehen. [...] Dadurch sei die deutsche Sprache ständig präsent, obwohl die Kontakte zu Deutschland sonst eher gering seien.“ (Lippert 2010: 199).<sup>32</sup>

#### 4.6 Familie 7

Von allen Familien im Projekt ist diese sicherlich die internationalste. Das liegt daran, dass schon MA07 einen internationalen Background hat: Ihre Mutter ist Spanierin und lebt auch in Spanien, MA07s Muttersprache ist also Spanisch. Alle drei Kinder leben heute im Ausland, zwei in Deutschland (Berlin und München) und eines in Israel (Tel Aviv). Alle drei Kinder sprechen außer Deutsch und Italienisch auch Englisch und Französisch. Jede/r einzelne spricht dazu außerdem mindestens noch eine weitere Sprache, entweder Spanisch (die beiden Töchter) oder Hebräisch (der Sohn und die ältere Tochter). Auch die Mutter spricht außer Deutsch und Italienisch noch fließend Spanisch (Muttersprache) und Englisch (Arbeitssprache). All das haben die Kinder ihrer Zweisprachigkeit zu verdanken, meint MA07, denn wer zweisprachig aufwächst, hat es leichter, neue Sprachen zu lernen: „Abgesehen von der kulturellen Bereicherung bin ich überzeugt, dass die Zweisprachigkeit meinen Kindern eine gewisse mentale Flexibilität vermittelt hat und ihnen geholfen hat nach dem Studium eine interessante Arbeitsstelle zu finden, indem sie ihnen den Zugang auch zu internationalen Bereichen ermöglicht hat. Außerdem bin ich überzeugt, dass es sehr viel leichter ist, eine oder mehrere weitere Fremdsprachen zu lernen, wenn man zweisprachig aufwächst. Die Kenntnis von Fremdsprachen, vor allem Englisch, erleichtert es, eine Arbeit zu finden. Demnach sehe ich Zweisprachigkeit nicht nur als eine bloße sprachliche Bereicherung, sondern als eine Art Trampolin oder Portal für weitere Möglichkeiten und Kompetenzen.“ (Antwort Frage 1).

Dennoch war es nicht einfach zu diesem Resultat zu gelangen: „Es war ein recht großer Aufwand, der sich aber auf jeden Fall gelohnt hat. Die Mühe, bzw. der Aufwand die Kinder zweisprachig zu erziehen war je nach Alter oder Phase unterschiedlich groß. Bevor meine Kinder auf die Welt gekommen sind, war ich der Annahme, dass Zweisprachigkeit eine Art Automatismus ist .... war aber nicht so.“ (Antwort Frage 2).

MA07 geht sogar so weit, in diesem Zusammenhang von Frustration und Aggressivität zu sprechen: „Ich würde sicherlich flexibler sein, und zwar in dem Sinne, dass ich nicht mehr wie damals darauf bestehen würde, dass die Kinder auf Deutsch antworten und ich würde sie auch, je nach Lust und Laune, die Sprachen mischen lassen. Wenn ich zurückdenke, habe ich manchmal das Gefühl, dass die zweisprachige Erziehung meiner Kinder in einzelnen Phasen mit einem gewissen Maß an Aggressivität bzw. Frustration behaftet war.“ (Antwort Frage 3).<sup>33</sup>

Wie bei anderen Familien auch lag die Hauptschwierigkeit darin, die Kinder dazu zu bringen, aktiv Deutsch zu sprechen: „Wie ich eben schon angedeutet habe, fand ich es recht schwierig dem Deutschen, also der schwächeren Sprache bei uns, keine negative Konnotation zu geben, indem ich die Kinder ständig daran erinnern musste deutsch mit mir zu sprechen. Man kann es umgehen, indem man in Bezug auf die Sprachwahl der Kinder lockerer ist. Wichtig ist, dass man in diesen Situationen nicht selbst die Sprache wechselt. Das, was die Kinder passiv aufnehmen, wird sich später sicherlich in aktive Sprache verwandeln.“

Was im Falle unserer Familie natürlich die zweisprachige Erziehung sehr unterstützt hat, war die Tatsache, dass alle drei Kinder in die Schweizer bzw. die deutsche Schule gegangen sind. Außerdem haben meine Kinder hauptsächlich deutsches Fernsehen geschaut. Meine Theorie ist: Je mehr sprachliche Inputs, desto mehr Erfolg hat die Zweisprachigkeit.“ (Antwort Frage 4).

<sup>32</sup> *Biliteracy* ist ein weiterer Faktor beim Erhalt der Minderheitensprache, der womöglich von der Forschung bisher unterschätzt wurde (s. aber Triulzi 2023). Wünschenswert wären auch Studien zum Einfluss von Medienpräsenz auf den Erhalt der Herkunftssprache.

<sup>33</sup> Frustration ist sehr deutlich auch bei Familie 4 und Familie 10 zu spüren.

MA07 meint, die mehrsprachige Erziehung funktionierte, obwohl untereinander heute ein Sprachenmix gesprochen wird und alle Sprachen im Familiendiskurs gleichzeitig präsent sind: „Ja, die bilinguale Erziehung hat bei jedem meiner drei Kinder gut geklappt. Sie sprechen perfekt Deutsch und Italienisch und sie können mühelos von einer in die andere Sprache wechseln. Trotzdem, innerhalb der Familie mischen sie die Sprachen, so dass sich eine Art von Familienjargon herausgebildet hat.“ (Antwort Frage 5).

Interessanterweise meint MA07, sowohl ihr Deutsch als auch ihr Italienisch seien heute schlechter als früher: „Ich habe das Gefühl, dass ich sowohl Deutsch als auch Italienisch früher besser gesprochen habe. Ich denke es ist eine Frage des Alters und der Konzentration. Mit anderen Worten, ich bin alt und unkonzentriert geworden. Abgesehen von Deutsch und Italienisch spreche ich fließend Englisch und Spanisch. Letztere sind in meinem Leben stets präsent. Ich unterrichtete Englisch und Spanisch ist im wahrsten Sinne des Wortes meine Muttersprache, also die Sprache, in der ich mit meiner Mutter kommuniziere. Deutsch benutze ich ausschließlich mit meinen Kindern, meinen Geschwistern, meinen Freunden aus Deutschland und meinen deutschsprachigen Freunden aus Rom. Italienisch ist meine Alltagssprache.“ (Antwort Frage 8).

Vermutlich ist nicht nur das Alter der Grund für diese Entwicklung, sondern auch die Tatsache, dass Englisch und Spanisch eigentlich die beiden „starken Sprachen“ von MA07 sind. Sehr interessant ist auch die Art, wie MA07 mit nachlassender Sprachkompetenz in einer ihrer Sprachen umgeht: „Man wird eher weniger spontan und ungelenker in der anderen Sprache, die man vielleicht eine Zeit lang vernachlässigt hat. Wenn ich bemerke, dass mich eine bestimmte Sprache mehr Aufwand als sonst kostet, lese ich in dieser Sprache ein Buch und konzentriere mich mehr darauf, um diese wieder besser zu beherrschen.“ (Antwort Frage 9).

Ihr abschließender Kommentar zur Umsetzbarkeit der OPOL-Methode ist eher skeptisch: „Früher hätte ich mit Sicherheit empfohlen, dem Prinzip der „One Person-One Language“ konsequent zu folgen, aber heute sehe ich das alles nicht mehr so eng. Ich habe bei allen drei Kindern miterlebt, dass der Widerstand gegenüber der schwächeren Sprache, also in unserem Fall Deutsch, ab ca. dem zwölften Lebensjahr abnahm. Meiner Meinung nach wollen Kinder sich nicht von anderen Kindern unterscheiden und tendieren dazu die Sprache des Umfelds sprechen zu wollen. Erst ab einer bestimmten Reife (bei meinen war es so um die 12 Jahre) fangen sie an, den Wert der Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu verstehen und zu schätzen.“ (Antwort Frage 10)

#### 4.7 Familie 10<sup>34</sup>

Besonders interessant in Familie 10 war die Aussage, dass die zweisprachige Erziehung sehr viel Kraft beanspruchte: „Es war ein enormer Kraftakt. Ich kämpfte gegen große Widerstände. Die Jungs wollten alle nur noch italienisch sprechen. Es war, wie beim Tauziehen: Ich versuchte mit aller Kraft, die Jungs zu mir herüberzuziehen, aus dem italienischen Territorium heraus und in das deutsche hinein. Leider war ich ganz allein auf der deutschen Seite und drüben auf der anderen Seite zogen fünf Leute in andere Richtung.“ (Antwort Frage 2).

Dieser Aspekt wurde in den vorhergehenden Interviews (2001, 2007) nicht expressis verbis beschrieben, man kann ihn lediglich zwischen den Zeilen herauslesen. Auch die Antwort auf Frage 4 zielt auf diesen Aspekt ab: „Besonders schwierig war es, die Kinder in einer Familie, in der fünf Leute nur Italienisch sprechen wollten (der Vater und seine vier Söhne), dazu zu bringen, deutsch mit mir zu sprechen. Diese Schwierigkeit könnte man dadurch umgehen, dass man die Kinder von vornherein in eine bilinguale Schule einschreibt. Dann würde es erst gar nicht so weit kommen, dass die Umgebungssprache eine derartige Übermacht erlangt, weil von vornherein klar wäre, dass die andere Sprache auch einen Sinn hat. [...] Deutsch ist reguläres Schulfach und

<sup>34</sup> Familie 9 ist schon 2007 ausgefallen und Familie 8 2024.

bekommt dadurch ein Gewicht, das es in anderen Schulen nicht hat. An den öffentlichen italienischen Schulen hatte kein einziger meiner Söhne jemals Deutschunterricht.<sup>35</sup> Deutsch konnte höchstens als Wahlfach gewählt werden (in manchen dieser Schulen, bei weitem nicht in allen). Keiner meiner Söhne hatte sich dafür entschieden, sich noch zusätzliche Arbeit aufzuhalsen (so hatten sie das Thema Wahlfach interpretiert). Das bedeutet, dass keiner meiner vier Söhne in der italienischen Schule erlebt hat, dass Deutsch von der Institution Schule (und damit von der italienischen Gesellschaft) als wichtig angesehen wird. Dieser Punkt ist zentral, da kommt bei den Kindern an: Es hat keinen Sinn, sich damit zu beschäftigen. Es ist nicht wichtig. Alles andere ist wichtiger als Deutsch. Kein Wunder, dass sie ihre Energie lieber für andere Dinge aufsparten.“ (Antwort Frage 4).

Interessant ist auch die Antwort auf die Frage nach dem Erfolg der bilingualen Erziehung: „Von jetzt aus gesehen ja, aber es war ein schwieriger und steiniger Weg.“ (Antwort Frage 5). Die Kinder von Familie 10 sprechen viele Sprachen und dies wird von MA10 mit ihrer bilingualen Erziehung verbunden: „Alle vier sprechen auch sehr gut andere Sprachen. Besonders der Jüngste punktet mit Italienisch, Deutsch, Englisch, Spanisch und Französisch. Der Dritte spricht außer Deutsch und Italienisch ausgezeichnet Englisch, wesentlich besser als die meisten Studierenden, die ihren Master in Englisch ablegen. Der zweite kann außer Italienisch, Deutsch, Englisch und Spanisch noch Portugiesisch, weil er länger in Brasilien war. Der erste kann sehr gut Italienisch, Deutsch und Englisch. [...] Er liest nur auf Italienisch, weil er Lesen als Stilübung ansieht.“ (Antwort Frage 6).

Der abschließende Rat von MA10 an bilinguale OPOL-Familien, ist folgender: „Privatschulen“ (Antwort Frage 10). Allerdings muss hierzu erwähnt werden, dass in dem Interview 2001 noch die Rede davon war, bilinguale Privatschulen (wie die Schweizer Schule Rom oder die Deutsche Schule Rom) seien keine Option für die Familie, weil sie zu teuer für die Familie wären: „Die Entscheidung für die italienische Schule war unumgänglich, weil die deutsche Schule zu teuer war.“ (Lippert 2010: 141). Hier zeigt sich deutlich, dass die Zweisprachigkeit vieler deutsch-italienischer Kinder nicht gefördert wird, weil diese Schulen Luxuseinrichtungen sind. Leider gibt es in Rom zu diesen Schulen keine Alternativen, es gibt außer einer bilingualen Kindergruppe für Kleinkinder, die von der deutschen Kirche Santa Maria dell’Anima organisiert wird, keinerlei gemeinschaftliche Initiativen der deutschsprachigen Gemeinschaften<sup>36</sup> zur Unterstützung bilingual aufwachsender Kinder und Jugendlicher außerhalb der deutschsprachigen Schulen.

#### 4.8 Familie 11

Überraschend war die Antwort auf die erste Frage: „Ich habe meine Kinder NICHT ZWEISPRACHIG erzogen.“ (Antwort Frage 1). Diese Auskunft steht im Widerspruch zu den 2001 und 2007 gemachten Angaben: 2001 sprach MA11 noch „überwiegend deutsch“ (Lippert

<sup>35</sup> Der Einfluss der Schule auf die sprachliche Sozialisation der Kinder und Jugendlichen ist immens. Sobald sie Schulen besuchen, in denen die Herkunftssprache nicht unterrichtet wird, besteht ein großes Risiko zur Sprachumstellung: „If the heritage speakers start as monolingual speakers of the heritage language (their L1) and then learn the majority language (the L2), there is eventual language shift when the L1 becomes the weaker language and L2 the stronger language.“ (Montrul 2016: 93) Bei von Anfang an bilingualen Kindern ist diese Entwicklung ähnlich: „their language development was „balanced“ during early infancy, but the development of the languages diverges after age 5 – 6 when they begin to attend school in the majority language and significant exposure to the L2 increases. [...] The majority language takes over and impinges in the development of the L1 – preventing these children from becoming balanced bilinguals“ (Montrul 2016: 99)

<sup>36</sup> Wie bereits oben beschrieben, handelt es sich um (mindestens) vier verschiedene Nationalitäten bzw. Bezugsländer: Deutschland, Österreich, Liechtenstein und die Schweiz (sowie um einige andere Länder, in denen Deutsch offizielle Amtssprache ist bzw. aus historischen Gründen gesprochen wird, vgl. Anm. 12).



2010: 143) mit den Kindern, wobei aber festzuhalten ist, dass es schon damals eine Anstrengung für sie war, deutsch zu sprechen, da Deutsch eher die Sprache der Arbeit war (und auch heute noch ist). Es war damals vor allem der Vater, der auf einer konsequenteren bilingualen Erziehung bestand. Er bekam damals „manchmal Anfälle, weil das mit dem Deutsch nicht konsequent genug ist“ (Lippert 2010: 143) Die Familiensprache war schon 2001 Italienisch, die Kinder sprachen nur Italienisch mit der Mutter, sie dagegen sprach „generell sowohl italienisch als auch deutsch mit den Kindern“. 2007 heißt es dann: „Auch die Mutter spricht oft italienisch mit den Kindern. [...] MA11<sup>37</sup> findet es eigentlich schon schade, dass die beiden nicht besser deutsch sprechen. Sie hat deswegen auch immer Ärger mit der Großmutter der Kinder, welche schimpft, weil die Kinder nur so schlecht deutsch sprechen. Ihr Mann tadelt sie auch. Er meint, dass MA11<sup>38</sup> nie mit den Kindern deutsch spreche. Das findet er nicht gut.“ (Lippert 2010: 215)

So ist dann auch die Antwort auf Frage 5, den Erfolg der bilingualen Erziehung, zu verstehen: „Sie hat nicht geklappt, weil ich sie bewusst nicht forciert habe.“ (Antwort Frage 5). Beide Kinder haben aktuell nichts mit Sprachen zu tun, der Sohn studiert Medizin und die Tochter arbeitet als Sozialarbeiterin im Gesundheitsbereich. MA11 meint aber, ihr Sohn könne sich bei Bedarf die nötigen Sprachkenntnisse schnell aneignen: „Ich bin sicher, dass er, wenn er das wirklich wollte, in der Lage wäre, sich in kürzester Zeit die nötigen Sprachkenntnisse anzueignen. Denn bei ihm ruht das Deutsche latent; er hat auch Französisch in kurzer Zeit im Selbststudium gelernt.“ (Antwort Frage 6).

Interessant sind auch die Überlegungen von MA11 zur Begründung ihrer Abwendung von der bilingualen Erziehung: „Kinder zweisprachig zu erziehen, bedeutet für die Eltern auch eine große Verantwortung. Nicht immer geht es gut. Ich wusste vor der Geburt meiner Kinder, dass zweisprachige Kinder Legasthenie-Probleme entwickeln können. Später wurde mir das von einigen meiner Studierenden mit deutschen Elternteilen bestätigt. Sprachenerwerb ist sicher wichtig, aber das Leben zwischen zwei Kulturen beeinflusst gerade in jungen Jahren den Prozess der Identitätsfindung. Zwischen zwei Kulturen aufzuwachsen ist sicher ein Plus in vieler Hinsicht, kann aber auch zu so etwas wie "Bewusstseinspaltung" führen. Ich glaube nicht daran, dass man seine Wurzeln so einfach zwischen zwei Kulturen entwickeln und ausstrecken kann. Es ist einfach zu wichtig, dass man sich erstmal ein Umfeld schaffen kann, in dem man sich geborgen fühlt. Erst dann findet so mancher Zweisprachiger die Motivation, um in die andere Kultur zu wechseln.“ (Antwort Frage 7).

In Familie 11 hat also eine komplette Sprachumstellung zum Italienischen stattgefunden, die auch im Lauf der Zeit beibehalten wurde. Der Grund für diese Entwicklung war vermutlich die starke Verwurzelung von MA11 im Italienischen: „Da ich mit 22 nach Italien gekommen bin und hier an der Sapienza ein komplettes Studium in "Lettere moderne" absolviert und mit Höchstnote abgeschlossen habe, ist Italienisch seitdem meine erste Sprache. Ich lebe, liebe, denke, träume auf Italienisch. Deutsch ist, abgesehen von den Kontakten zu deutschen Verwandten und Freunden, meine "Arbeitssprache". ich beherrsche heute besser die Übersetzung Deutsch - Italienisch als umgekehrt.“ (Antwort Frage 8).

MA11 erklärt auch, es sei für sie von Anfang an „einfach zu künstlich“ gewesen, mit den Kindern deutsch zu sprechen: Sie ist sehr im Italienischen verwurzelt, ist stolz auf ihre Erfolge in Italien und findet Italien besser als Deutschland, zumindest, was die Schulen und die Ausbildung angeht. Sie positioniert sich ausschließlich im italienischen Feld.

---

<sup>37</sup> Hier steht im ursprünglichen Text der Name der Mutter, dieser wird hier aus Gründen der Privacy nicht mehr genannt.

<sup>38</sup> Auch hier steht ursprünglich der Name der Mutter.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Am Anfang des 21. Jahrhunderts wurde noch von der Drei-Generationen-Regel gesprochen.<sup>39</sup> Nach dieser Regel sollte die Sprachverteilung in den Familien einem über drei Generationen verteilten Muster folgen. Es wurde behauptet, gewöhnlicherweise sei die erste Generation von Einwandererfamilien tendenziell monolingual in der Herkunftssprache bzw. höchstens ansatzweise bilingual, die zweite Generation sei bilingual und die dritte Generation dann wieder monolingual, aber in der Sprache der neuen Heimat, also in der Umgebungssprache. Das bedeutet, dass davon ausgegangen wurde, dass normalerweise die Herkunftssprache innerhalb der dritten Generation verschwinden würde, wenngleich das nicht für alle Einwanderergemeinschaften gelte:<sup>40</sup>

Historisch bekannt sind etwa Viertel wie ‚Chinatown‘ oder ‚Little Italy‘ in den USA. In diesen kompakten Gebieten wird meist die sog. ‚Drei-Generationen-Regel‘ durchbrochen, die bei herkömmlichen Migranten gilt. Diese besagt, dass die erste Generation die neue Sprache des Einwandererlandes nur unvollständig erwirbt, die zweite Generation zweisprachig ist (in der Sprache der Eltern und der Sprache des Einwandererlandes) und die dritte Generation schließlich wieder einsprachig in der Sprache des Gastlandes. (Riehl 2014: 64).

Ausschlaggebend für den Spracherhalt in der zweiten (und weiteren) Generation sind hier enge soziale Netzwerke, Endogamie, Austausch mit dem Mutterland durch Neueinwanderer, längere Aufenthalte im Herkunftsland und die Präsenz einer gut etablierten Medienlandschaft. (ivi: 65).

Im Rom-Projekt wurde dagegen gezeigt, dass die Herkunftssprache sogar schon innerhalb der ersten Generation verschwinden kann, wenn in den Familien eine Sprachumstellung zur Umgebungssprache stattfindet. Damals widersprach dies der gängigen Forschungsmeinung. Heute dagegen wird in der Forschung generell von verschiedenen Mustern berichtet. Prinzipiell werden vor allem zwei unterschiedliche Typen des Spracherhalts bzw. Sprachverlusts hervorgehoben: Erstens gibt es Gemeinschaften, in denen die beiden Sprachen über viele Jahrhunderte hinweg erhalten bleiben (z.B. religiöse Minderheiten) und zweitens gibt es Situationen, in denen die Herkunftssprache innerhalb einer einzigen Generation verschwindet, genauso wie im Rom-Projekt. Abgesehen davon finden sich aber auch noch andere Muster: Man geht heute insgesamt von einer viel größeren Bandbreite von unterschiedlichen Spracherwerbssituationen und Spracherhaltsmodalitäten aus. Man vergleiche dazu beispielsweise die Ausführungen von Bondi Johannessen und Salmons zu germanischen Herkunftssprachen in Amerika:

Many Germanic-speaking immigrants were monolingual on arrival, but these communities eventually became bilingual, acquiring the majority language(s) in addition to the heritage languages, sometimes only after two or more generations. Yet others arrived multilingual. Often, people spoke dialects or varieties not mutually intelligible with the relevant standard language from their country of origin, e.g. Low German rather than German. (Bondi Johannessen, Salmons 2021: 253f.)

Auch lernen die Einwanderer nicht unbedingt schnell die Sprache des Einwanderungslandes:

<sup>39</sup> Weinreich (1953, <sup>2</sup>1968), Haugen (1956) und Fishman (1966) sind Pioniere auf dem Gebiet der Forschung zum *Language Shift*, sie haben sich bereits in frühen Jahren ausführlich mit dem Thema Sprachumstellung beschäftigt. Bei Fishman, Nahirny (1966) wird die Drei-Generationen-Regel ausführlich dargestellt.

<sup>40</sup> Es war immer eine anerkannte Tatsache, dass besonders einige religiös vom Einwandererland unterschiedene Gemeinschaften ihre Herkunftssprachen über Jahrhunderte erhalten.

One of the most pervasive and politically powerful misconceptions, one being exploited politically today in the United States, is that earlier immigrants learned English quickly. [...] Wilkerson and Salmons (2008, 2012) and much work since shows that in heavily German-speaking areas, people often remained monolingual for two or more generations before learning English. In many communities, around one third of the population was non-English monolingual in 1910, sometimes mostly American born. In many communities, non-English speakers held the full range of jobs available in the community and participated actively in a full range of local institutions, including press, religious institutions, and schools. But not all communities followed such a path. Natwig (forthcoming) documents that in heavily Norwegian Ulen, Minnesota, in 1910 only 17 of 313 people reported being monolingual Norwegian speakers. People apparently acquired English fast, but remained bilingual, and the community still has heritage speakers today. (Bondi Johannessen, Salmons 2021: 255).

Wichtig ist, dass germanische Herkunftssprachen zum Teil innerhalb der ersten Generation verloren gingen, die auf dem Boden des Einwanderungslandes geboren wurde, wohingegen andere Sprachgemeinschaften ihre Sprachen zum Teil über Jahrhunderte hinweg erhalten konnten:<sup>41</sup> „Germanic-speaking communities sometimes lost their languages within the first generation born in their new home, while other languages have been actively maintained for centuries and to the present day.“ (Bondi Johannessen, Salmons: 266).

Es gibt also keine Drei-Generationen-Regel. Das bedeutet, dass die 2010 im Rom-Projekt beschriebenen Forschungsergebnisse im Einklang mit der modernen Forschung stehen. Die im Zusammenhang mit dem vorliegenden Artikel erwähnte Drei-Geschwister-Regel bedarf ebenfalls einer Verifizierung in einem größeren Rahmen. Dafür wären aufwendige Forschungsprojekte mit einer größeren Anzahl von Probanden nötig. Man kann nur hoffen, dass diese Projekte eines Tages durchgeführt werden können. Es ist allerdings festzuhalten, dass die Drei-Geschwister-Regel das Verschwinden der Herkunftssprache innerhalb einer einzigen Generation beschreibt, ähnlich wie es heute von neueren Forschungsarbeiten dargestellt wird, freilich dort meist ohne Bezug auf die Geschwister-Dynamik.

In den meisten Einwanderergemeinschaften findet eine Sprachumstellung zur Umgebungssprache statt. Ausnahmen, also Gemeinschaften, in denen die Herkunftssprache erhalten bleibt, sind meistens religiöse Minderheiten, wie z.B. die Amish, Hutterer, oder Hasidim: „Exceptions – communities that are maintaining Germanic heritage languages – are typically religious minorities, e.g., Old Order Amish (Louden 2016), Hutterites (Brown 2018), or Hasidim (Abramac 2014, 2017)“ (Bondi Johannessen, Salmons: 266).

Aus rein systemlinguistischer Perspektive ist es interessant, dass in all diesen Einwanderergesellschaften in den USA im Verlauf ihres Übergangs von der germanischen Herkunftssprache zur dominanten Umgebungssprache, dem Englischen, oft die gleichen Sprachveränderungsprozesse beobachtet werden können, beispielsweise der Verlust der Kasusmarkierung oder der V2-Position der Verben (Englisch ist die einzige germanische Sprache, die keine V2-Position aufweist). (vgl. Bondi Johannessen, Salmons: 267).

Aus sozio- und psycholinguistischer Hinsicht wurden bisher drei Nachwirkungen der Herkunftssprachen nach der Sprachumstellung zur Umgebungssprache beschrieben, sodass man sagen kann, dass dennoch Spuren dieser Sprachen auch nach ihrer Aufgabe in den Familien erhalten bleiben: Erstens gibt es eine Diskussion zum Thema der Unsichtbarkeit dieser Sprachen aus sprachpolitischer Sicht (Skutnabb-Kangas 2000), zweitens führen diese Sprachen

---

<sup>41</sup> Interessanterweise wurde Deutsch am Ende des 19. Jahrhunderts in Amerika von einigen Autoren nicht als Fremdsprache angesehen, weil zu diesem Zeitpunkt so viele Deutsche eingewandert waren und die Gemeinschaft der Deutschen sehr groß war, was dazu führte, dass einige deutschstämmige Einwanderer dachten, es genüge, wenn ihre Nachfahren eine eingeschränkte Kenntnis der englischen Sprache hätten (nur Schreib- und Lesefertigkeiten), sprechen sei nicht nötig (vgl. Bondi Johannessen, Salmons 2021: 256f.).

ein Nachleben, wenn die Nachfahren der Einwanderergenerationen starke emotionale Bindungen an eine dieser Sprachen haben, obwohl sie diese nicht aktiv sprechen (Shandler 2006) und drittens finden sich Spuren dieser Sprachen in regionalen und sozialen Varietäten, die zur Diversifikation der Umgebungssprache beitragen (Salmons, Purell 2020; Wilkerson, Salmon 2019) oder zu neuen Dialekten (Anderson 2014) (vgl. Bondi Johannessen, Salmons 2021: 266-267). Eine ähnliche Wirkung verschiedener migrantischer Herkunftssprachen auf die deutsche Sprache in Deutschland wurde mit dem Konzept Kiezdeutsch von Wiese (2012) beschrieben. Laut Wiese handelt es sich hierbei um einen multiethnischen jugendsprachlichen Dialekt, der aus der Kontaktsituation der Nachfahren vieler unterschiedlicher Einwanderergruppen entstand und sich momentan über ganz Deutschland ausbreitet.

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass Sprachverteilungsmuster, die sich in der Kindheit etablieren, nicht unbedingt erhalten bleiben. Die Forschungshypothese konnte also nicht bestätigt werden: Es handelt sich nicht um sechs bilingual italienisch-deutsche Familien und zwei monolingual italienischsprachige Familien. Im Gegenteil hat eine der beiden Familien aus der monolingualen Gruppe den Übergang in die bilinguale Gruppe vollzogen (Familie 1)<sup>42</sup> und zwei der ehemals bilingual italienisch-deutschen Familien sind heute mehrsprachige Familien, in denen außer Deutsch und Italienisch tagtäglich auch noch andere Sprachen gesprochen werden: Familie 5 (Englisch plus Deutsch und Italienisch) und Familie 7 (Englisch, Spanisch, Hebräisch plus Deutsch und Italienisch).

Zwei der Familien, in denen 2007 eine Sprachrückumstellung festgestellt wurde, sind heute immer noch bilingual (Familie 4 und 10) und eine Familie aus dieser Gruppe ist mehrsprachig (Familie 7). Man kann also nicht sagen, dass der Sprachgebrauch in den Familien im Vergleich zur Situation von 2007 unverändert ist. Der Übergang von Zweisprachigkeit zu Mehrsprachigkeit vollzieht sich im Einklang mit der Lebensgeschichte dieser Familien: Wenn sich die Familien in einem internationalen Rahmen bewegen (Familie 5 und 7), etablieren sich auch zusätzliche Sprachen.

In Familie 1 wurde die „schwache Sprache“ durch die Anstrengungen der beiden Töchter wieder ein wenig reanimiert: „Jetzt ist es so, dass die Mädchen auf mich zukommen mit Deutsch. Aber im Großen und Ganzen ist es eigentlich mehr Smalltalk und keine großartigen Konversationen, bei denen man dann automatisch ins Italienische verfällt. Wenn wir alle zusammen sind, wird generell italienisch geredet. Wenn ich mit [MEINEN TÖCHTERN]<sup>43</sup> zusammen bin kommt es vor das wir deutsch reden, mit [MEINEM SOHN]<sup>44</sup> nicht.“ (Antwort Frage 11, Familie 1).

Dagegen wird in Familie 11 überhaupt nicht mehr deutsch gesprochen: Zwei Familien mit Sprachumstellung während der Projekt-Phase (2001-2007), zwei unterschiedliche Ergebnisse 2024. Auffällig ist, dass es in diesen beiden Familien von vornherein für die Vertreter der Herkunftssprache keine Priorität war, die Kinder zweisprachig zu erziehen. Beide Familien legten aber dennoch Wert auf die Vermittlung von kulturellen Werten. Es lässt sich also feststellen, dass die Herkunftssprache durchaus auch später wieder reaktiviert werden kann, wenn die Nachkommen sich dafür entscheiden (wie in Familie 1). Davon scheint es abzuhängen, ob die Sprache in diesen Familien wieder gesprochen wird oder nicht. Es ist erfreulich, dass in diesem Zusammenhang auch ein Germanistikstudium zur Revitalisierung der „schwachen Sprache“ beitragen kann (Familie 1). Allerdings ist die Anzahl der am Projekt beteiligten Familien zu klein, um daraus irgendwelche allgemeingültigen Schlüsse zu ziehen.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Auch wenn der Gebrauch der deutschen Sprache innerhalb der Familie doch sehr begrenzt ist.

<sup>43</sup> Hier stehen eigentlich die Namen der beiden Töchter, das wurde anonymisiert.

<sup>44</sup> Auch hier steht eigentlich der Name des Sohnes und auch diese Textstelle wurde anonymisiert.

<sup>45</sup> Die Sprachenkenntnisse der zweiten Generation dieser Familien werden in einer Folgeuntersuchung analysiert.

Genauso, wie auch in den anderen am Projekt beteiligten Familien, leb(t)en, arbeit(et)en oder studier(t)en einige Nachkommen der Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen in einem deutschsprachigen Land bzw. arbeiteten mit Deutsch, beispielsweise die erste Tochter aus Familie 1, die jetzt als Traveldesignerin in Irland mit deutschen Touristen arbeitet. Überhaupt ist auffällig, wie viele der „Kinder von damals“ heute entweder mithilfe der deutschen Sprache oder in einem deutschsprachigen Land eine Arbeit gefunden haben:

- Familie 1: Erstgeborene arbeitet mit deutschen Touristen in Irland (vorher 4 Jahre Ausbildung und Arbeit in Deutschland);
- Familie 3: Erstgeborener, arbeitet seit seinem Uniabschluss in Österreich;
- Familie 4: Zweitgeborene lebt und arbeitet in Berlin;
- Familie 5: Erstgeborener arbeitete mehr als 4 Jahre in Deutschland (und lebt jetzt in London), Zweitgeborene arbeitete ein Jahr in der Schweiz;
- Familie 6: Einzelkind, studierte in Deutschland und arbeitet jetzt als Architektin in Berlin;
- Familie 7: Erstgeborene studierte Hotelmanagement in Deutschland und arbeitete für mehrere Hotels in Deutschland und in der Schweiz (lebt jetzt in Tel Aviv); Zweitgeborener lebt in Berlin und arbeitet dort bei einer Kommunikations-Agentur; Drittgeborene lebt und arbeitet in München (Hotelgewerbe);<sup>46</sup>
- Familie 10: Jüngster lebte ein Jahr in Barcelona (Arbeit mit Deutsch bei Astrazeneca) und jobbt momentan in Norwegen (mit Deutsch in der Tourismusbranche); Zweitjüngster lebte und arbeitete vier Monate lang in Bayern als Klavierbauer.

Deutsch ist also für einige „Kinder von damals“ auch ganz klar ein kulturelles Kapital, aus dem man Profit schlagen kann, ganz im Sinne von Bourdieu (1990). Das gilt nicht für die Kinder aus Familie 11, in der auch heute nur italienisch gesprochen wird, was allerdings ein Zufall sein kann (bei einer einzigen Familie sagt das nichts aus). Andere Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer haben eine starke emotionale Bindung an die Herkunftssprache, die sich z.B. in der Entscheidung ausdrückt, Germanistik zu studieren (wie bei der zweiten Tochter aus Familie 1) oder in der Entscheidung, eine bestimmte Zeit lang einfach in Deutschland zu wohnen (wie bei dem Sohn von Familie 11, der nach dem Abitur vier Monate in Berlin wohnte). So wird die Herkunftssprache in einigen Fällen von der zweiten Generation wieder zum Leben erweckt, obwohl sie im Verlauf der familiären Entwicklung zwischenzeitlich aufgegeben worden war. MA11 ist denn auch überzeugt, dass die deutsche Sprache von ihrem Sohn schnell wieder aktiviert werden könnte, falls sie denn benötigt werden sollte (s. oben, Antwort auf Frage 6).

Möglicherweise ist die Aufgabe der Herkunftssprache im Verlauf der Sprachentwicklung einfach eine Strategie, um Frustration, Aggressivität und Stress zu vermeiden (vgl. die Interviews der Familien 4, 7, 10 und 11). Auffällig ist, dass es für die Vertreter der deutschen Sprache in Familie 1 und 11 keine Priorität war, dass die Kinder wirklich zweisprachig werden. Im Gegenteil, in Familie 1 war das eher unwichtig und in Familie 11 wurde es sogar als gefährlich für die psychische Gesundheit und die geistige Entwicklung der Kinder angesehen. Besonders, wenn man Familie 6 und Familie 11 vergleicht, kann man sehen, wie sehr die eigenen Überzeugungen den Erfolg der bilingualen Erziehung determinieren: MA06 war zum Zeitpunkt der Geburt ihrer Tochter schon seit ca. fünfzehn Jahren in Italien, d.h. sie war schon weit weg von der deutschen Sprache: „Ich musste am

---

<sup>46</sup> In dieser Familie lebt keines der Kinder mehr in Italien.

Anfang ganz stark an mir arbeiten [...], weil ich aus der deutschen Sprache schon raus war. Insofern war [MEINE TOCHTER]<sup>47</sup> eine gute Übung für mich.“ (Lippert 2010: 132). MA06 sprach von Anfang an nur deutsch mit ihrer Tochter, „weil ich mir dachte, sonst lernt die das nie.“ (ebd.) Im Lauf der Zeit scheute sie keine Mühen und keinen finanziellen Aufwand, um die deutsche Sprache an ihre Tochter weiterzugeben (vgl. den Abschnitt über Familie 6). Auch PA06 unterstützte diese Bemühungen und ging sogar noch einen Schritt weiter, indem er sich für seine Tochter eine Zukunft in Deutschland wünschte. Dagegen war MA11 von Anfang an skeptisch gegenüber der Möglichkeit in zwei Sprachen und zwei Kulturen zuhause zu sein. Sie meinte, dass könne eventuell zu psychologischen Problemen führen. Deshalb forcierte sie die zweisprachige Erziehung nicht, obwohl auch in diesem Fall PA11 sehr von der Wichtigkeit der Zweisprachigkeit überzeugt war (vgl. den Abschnitt über Familie 11). Bei gleicher Ausgangssituation (zwei sehr stark in Italien verwurzelte Mütter, die beide inzwischen bei Geburt ihres ersten Kindes fast ausschließlich italienisch sprachen) führten die konträren Überzeugungen, was die Nützlichkeit bzw. Gefahren der Zweisprachigkeit betrifft, zu gegensätzlichen Resultaten: Die Tochter aus Familie 06 lebt und arbeitet in Deutschland und spricht perfekt Deutsch. Die Kinder aus Familie 11 leben und arbeiten in Italien und sprechen kaum mehr Deutsch. So stark bedingt die Einstellung der Eltern<sup>48</sup> bzw. das daraus resultierende Verhalten die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Trotzdem haben auch Kinder aus Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen, in denen heute kaum mehr aktiv Deutsch gesprochen wird, oft eine enge Verbindung zu dieser Sprache und Kultur. Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass manchmal gerade Kinder aus Familien, in denen die Herkunftssprache im Lauf der Zeit aufgegeben wurde, für ein Wiederaufleben dieser Sprache in diesen Familien sorgen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, mehr Daten zur Motivation von Studierenden zu sammeln, die ihre Herkunftssprache als Studienfach gewählt haben. Ist es tatsächlich ein vorrangiges Ziel dieser Studierenden, sich dieser Sprache zu bemächtigen, um sich ein Erbe anzueignen, das ihnen vorenthalten wurde? Studieren sie aus Neugier, weil sie mehr über ihre eigenen Wurzeln erfahren wollen? Entsteht der Wunsch, die Herkunftssprache zu studieren, aus dem Gefühl, etwas versäumt zu haben? Oder handelt es sich um die natürliche Konsequenz aus einer Situation, in der es noch eine starke emotionale Bindung an eine Sprache und Kultur gibt, die man aber nicht wirklich gut kennt bzw. deren Sprache man nicht spricht? Möglicherweise studieren manche Menschen ihre Herkunftssprache, weil sie ein großes Interesse für diese Sprache und Kultur haben, oder um mehr über die Kultur eines Teils ihrer Familie zu erfahren. Der Grund für die Wahl eines derartigen Studienfachs muss also nicht unbedingt in einer Defiziterfahrung liegen. Auf jeden Fall wäre es eine Aufgabe für künftige Mehrsprachigkeitsforschungen, sich mit diesem Thema (auch aus psychologischer Perspektive) zu beschäftigen. Besonders in der heutigen Zeit, die durch große Migrationsbewegungen gekennzeichnet ist, wird der Umgang mit der Herkunftssprache immer wichtiger und betrifft immer mehr Menschen. In diesem Sinne kann der vorliegende Aufsatz auch als eine Vorarbeit zu Studien zum Empowerment der zweiten Einwanderer-Generation in Sachen später Spracherwerb ihrer eigenen Herkunftssprache verstanden werden.

---

<sup>47</sup> Anonymisiert.

<sup>48</sup> Besser gesagt der für die „schwache Sprache“ zuständigen Elternteile.

## Bibliographie

- Abramac, G., 2014, "Between Two Worlds: Language and Culture in the Ultra-Orthodox Jewish Communities in New York City and in Upstate New York", in *Studii de Științășiculturală* 10, pp. 13–20.
- Abramac, G., 2017, "Language Choices and Language Ideologies among Hasidic Jews in New York", Paper presented at the 8<sup>th</sup> Annual Workshop on Immigrant languages in the Americas (WILA8). University of Copenhagen, October 12–14, 2017.
- Afshar, K., 1998, *Zweitsprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation*, Münster, Waxmann.
- Appel, R. & Muysken, P., 1987, *Language contact and bilingualism*, London, Arnold.
- Anderson, A. B., 1978, "Linguistic Trends Among Saskatchewan Ethnic Groups", in Kovacs, M. L. (Hrsg.), *Ethnic Canadians: culture and education* (Papers from a conference at the University of Regina, 1976) Regina, Saskatchewan, University of Regina (Canadian plains studies, 8), pp. 63–86.
- Anderson, V. M., 2014, *Bidialectalism: An Unexpected Development in the Obsolescence of Pennsylvania Dutchified English*, Durham, NC, Duke University Press.
- Bennamoun, E. 2021, "Heritage Language Research and Theoretical Linguistics", in Montrul, S., Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 376–422.
- Bondi J., Janne & Salmons, J., 2021, "Germanic Heritage Varieties in the Americas. Social and Linguistic Perspectives", in Montrul, S., Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 252–276.
- Bourdieu, P., 1990, *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien, Braumüller.
- Brown, J. R., 2018, "Language Maintenance among the Hutterites", in *Yearbook of German-American Studies*, 52, pp. 1–18.
- Croft, W., 2001, *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Clyne, M., 1982, *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- De Houwer, A., 1999, "Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes", in Extra, G. & Verhoeven, L. (Hrsg.), *Bilingualism and Migration*, Berlin, New York, De Gruyter, pp. 75-95.
- Döpke, S., 1992, *One parent, one language. An interactional approach*, Amsterdam, Benjamins.
- Dressler, W. & Wodack-Leodolter, R., 1977, "Language Preservation and Language Death in Brittany", in *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 33–44.
- Ehlich, K., 2013, „Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze“, in Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.), *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 83, pp. 21–37.
- Erfurt, J. & De Knop, S., 2019, „Über Konstruktionsgrammatik, sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit“, in Erfurt, J., De Knop, S. (Hrsg.), *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*, 94, pp. 7–25.
- Fishman, J. A., 1966, *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London, Mouton.
- Fishman, J. A. & Nahirny, V. C., 1966, "Organizational and leadership interest in language maintenance", in Fishman, J. A. (Hrsg.), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London, Mouton, pp. 156–189.

- Fishman, J. A., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J. A., 1972, *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*, New York, Newbury House Publishers.
- Fishman, J. A. (Hrsg.), 2001, *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Gal, S., 1979, *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*, New York, Academic Press.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M., 1977, "Towards a theory of language in ethnic group relations", in Giles, H. (Hrsg.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London, Academic Press, pp. 307-348.
- Haugen, E., 1956, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Report*, Publications of the American Dialect Society, 26, 1.
- Hill, J. & Hill, K., 1977, "Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl", in *Linguistics*, 191, pp. 55-68.
- Goldberg, A., 1995, *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R., 1994, "Bilingual bootstrapping", in *First Language*, 14 (42-43), pp. 324-325.
- Kloss, H., 1966, "German-american language maintenance efforts", in Fishman, J. A. (Hrsg.), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London, Mouton, pp. 206-252.
- Lanza, E., 2004, *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Leist-Villis, A., 2004, *Zweitsprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklungen am Beispiel griechisch-deutsch*, Münster, Waxmann.
- Li, W. L., 1982, "The language shift of Chinese Americans", in *International Journal of the Sociology of Language*, 38, pp. 109-124.
- Lippert, S., 2005a, "Die Methode "One person - one language" und ihre Grenzen: Das Romprojekt zur bilingualen Erziehung", in Di Meola, C., Hornung, A. & Rega, L. (Hrsg.), *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7. Februar 2004), pp. 379-391.
- Lippert, S., 2005b, *Bibliografia ragionata sul bilinguismo. Con un saggio introduttivo sull'acquisizione contemporanea di due madrelingue*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Lippert, S., 2010, *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*, Münster, Waxmann Verlag
- Lippert, S., 2013, "Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien?", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 18,1, pp. 132-145.
- Lippert, S., 2020, "Über die Notwendigkeit eines postideologischen Ansatzes in der Mehrsprachigkeitsforschung", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren*, 25/1, pp. 1169-1196.
- Louden, M., 2016, *Pennsylvania Dutch: The Story of an American Language*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Lynch, A. & Avineri, N., 2021, "Sociolinguistic Approaches to Heritage Languages", in Montrul, S. & Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 423-448.



- Mackey, W. F., 1962, "The description of bilingualism", in *Canadian Journal of Linguistics*, 7, pp. 51–58.
- Martin-Jones, M. & Romaine, S., 1985, "Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence", in *Applied Linguistics*, 6, pp. 105–117.
- Montrul, S., 2016, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K., 2006, *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, Tübingen, Narr.
- Meisel, J., 2000, "The Simoultaneous Acquisition of Two First Languages. Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars", in *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B*, Nr. 7, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg.
- Meisel, J., 2005, "Vorwort", in Montanari, E., *Mit zwei Sprachen groß werden; mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München, Kösel, pp. 8–11.
- Meisel, J., 2007, "The Development of the Weaker Language in Bilingual First Language Acquisition", in Bialystok, E. (Hrsg.), *Language Acquisition and Bilingualism: Consequences for a Multilingual Society*, in *Applied Psycholinguistics*, 28/3, Toronto.
- Nagy, N., 2021, "Heritage Languages in Canada", in: Montrul, S. & Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 178–204.
- Pulte, W., 1979, "Cherokee: A flourishing or obsolescing language?" in McCormack, W. C. & Wurm, S. A. (Hrsg.), *Language and society: anthropological issues*, The Hague, Mouton, pp. 423–432.
- Riehl, C. M., 2014, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Romaine, S., 1991, *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
- Salmons, J. & Purell, T., 2020, "Language Contact and the Development of American English" in Hickey, R. (Hrsg.), *The Handbook of Language Contact*, Oxford, Blackwell, pp. 361–383.
- Shandler, J., 2006, *Adventures in Yiddishland: Postvernacular Language and Culture*, Berkeley, University of California Press.
- Skutnabb-Kangas, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah, Erlbaum.
- Tomasello, M., 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Triulzi, M., 2023, *Biliteracy im Italienischen und im Deutschen. Mehrsprachige Kinder im Übergang zwischen bilingualer Grundschule und monolingualer weiterführender Schule*, Münster, Waxmann
- Triulzi, M.; Maahs, I.-M. & Winter, C., 2023, "Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 2, pp. 57–87.
- Weinreich, U., 1968, *Languages in Contact*, The Hague, Mouton (Erstausgabe 1953, New York, Linguistic Circle of New York Publication, No. 2).
- Wiese, H., 2012, *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*, München, Beck.
- Wilkerson, M. & Salmons, J., 2019, "Leaving Their Mark: How Wisconsin Come to Sound German" in Hickey, R. (Hrsg.), *English in the German-speaking World*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 362–384.