



GL  SSA.MU

Η ελληνική και η γερμανική γλώσσα στην καθημερινότητα
δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών και εφήβων στην περιοχή του Μονάχου

Ein- und Ausblicke

in den deutsch-griechischen Sprachgebrauch
zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher
im Großraum München

Anna Chita · Friederiki Batsalia · Marco Triulzi ·

Areti Tsigkreli · Marina Vlachou

Mit einem Geleitwort von

Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann

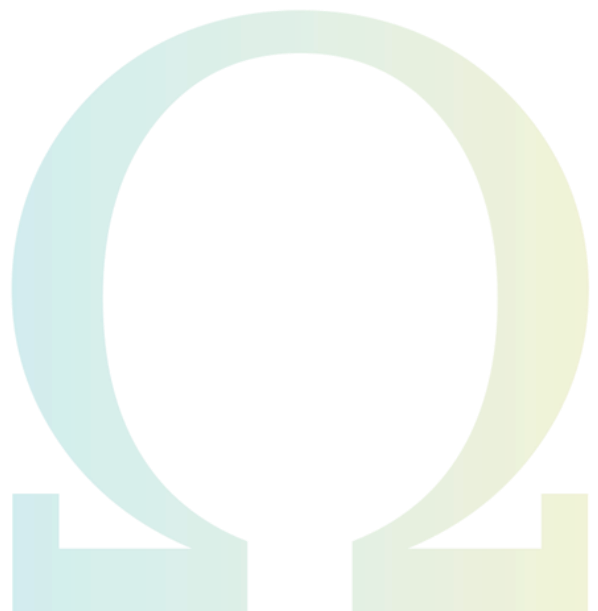
Lexis.

Athener Zeitschrift für Germanistik

Monografische Reihe, Band 5

Athen 2026

ISBN: 978-960-466-409-2



Lexis.

Athener Zeitschrift für Germanistik

Monografische Reihe, Band 5

© Verlag der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen

© Lexis. Athener Zeitschrift für Germanistik

ISBN: 978-960-466-409-2

<https://epub.lib.uoa.gr/index.php/lexis/monographies>

Geleitwort

Bereits seit Beginn des letzten Jahrhunderts befasst sich die internationale Forschung mit einer Vielzahl von Fragestellungen rund um die Mehrsprachigkeit. Dabei wurden unter anderem die psycholinguistischen und sozialen Faktoren untersucht, die den Erwerb und das Erlernen mehrerer Sprachen durch Kinder beeinflussen, ebenso wie die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und sprachlicher, kognitiver und sozialer Entwicklung von Kindern sowie die Prozesse des ungesteuerten beziehungsweise gesteuerten Spracherwerbs. Auch die Wechselwirkungen zwischen Mehrsprachigkeit und Schulerfolg wurden im Rahmen zahlreicher empirischer Studien untersucht. Inzwischen liegt eine Fülle wichtiger Forschungsergebnisse und -befunde vor, deren Berücksichtigung einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung einer erfolgreichen Erziehung, Sprachförderung und Bildung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher leisten kann (Meier et al., 2024; Triarchi-Herrmann, 2000, 2021).

Empirische Studien zur Mehrsprachigkeit griechischer Kinder und Jugendlicher, die in Deutschland leben, finden sich jedoch bislang nur vereinzelt. Bekannt sind lediglich einige, überwiegend ältere Untersuchungen, deren Forschungsinteresse auf die Sprachentwicklung, die metalinguistischen Fähigkeiten, den Schriftspracherwerb sowie die Rechtschreibkompetenz bilingualer griechischer Vorschulkinder und Schüler*innen an griechischen Privatschulen in München gerichtet war (Triarchi, 1983; Triarchi-Herrmann, 1998, 2002, 2006a, 2008, 2025).

Es ist sehr zu begrüßen, dass das Institut für Multimedia und Linguistische Anwendungen (M.I.L.A.) des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen (NKUA) und die Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM) der Ludwig-Maximilians-Universität München das Forschungsprojekt **GLΩSSA.MU** initiiert haben. Es zielt darauf ab, auf diesem bislang nur wenig erforschten Gebiet der Mehrsprachigkeitsforschung empirische Daten zu erheben und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. Zentrales Ziel des Projekts ist es, die Nutzung bilingualer Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen griechischer Herkunft in ihrem Alltag zu untersuchen. Der Forschungsplan umfasst eine Reihe zentraler Fragestellungen. Untersucht wird, wie Kinder und Jugendliche griechischer Herkunft in Deutschland ihre mehrsprachigen Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen einsetzen, welche Bedeutung sie ihren Sprachen beimessen und welche Faktoren ihren alltäglichen Sprachgebrauch beeinflussen. Dabei werden familiäre, schulische und soziale Kontexte gleichermaßen berücksichtigt. Darüber hinaus werden auch die Perspektiven der Eltern und

Lehrkräfte einbezogen, um ein möglichst umfassendes Bild der mehrsprachigen Lebensrealität dieser Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. Ferner befasst sich das Projekt mit den Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zu ihren beiden Sprachen sowie mit deren Bedeutung für ihre Identitätsentwicklung, ihre sozialen Beziehungen, die Kommunikation mit Gleichaltrigen und ihren schulischen Alltag.

Den Auftakt des Forschungsprojekts **GLÖSSA.MU** bildete die empirische Studie *„Die griechische und deutsche Sprache im Alltag bilingualer beziehungsweise multilingualer Kinder und Jugendlicher im Großraum München“*. Sie wurde im Zeitraum von November 2025 bis Januar 2026 durchgeführt.

Im Rahmen der Studie wurden unter anderem folgende Fragestellungen untersucht: Wie schätzen die Kinder und Jugendlichen selbst sowie ihre Eltern und Lehrkräfte ihre mehrsprachigen Kompetenzen und ihre sprachliche Identität ein? Welche Sprache verwenden sie innerhalb der Familie, in der Schule, im Freundeskreis oder in digitalen Kommunikationsräumen? Welche Bedeutung messen sie ihren beiden Sprachen bei? Und wie erleben sie ihre Mehrsprachigkeit im Alltag? Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines eigens für diese Untersuchung entwickelten Fragebogens. Der Untersuchungsplan sah vor, durch die Kombination geschlossener und offener Frageformate ein möglichst umfassendes Bild der selbsteingeschätzten Sprachkenntnisse, der berichteten Sprachpraktiken und sprachbezogenen Einstellungen sowie der sprachlichen Identität der Kinder und Jugendlichen griechischer Herkunft im Großraum München zu gewinnen. An der vorliegenden Studie nahmen Kinder und Jugendliche griechischer Herkunft teil, die entweder eine griechische Privatschule in München oder eine bayerische öffentliche Schule besuchen und zugleich am Griechischunterricht des Trägervereins für den muttersprachlichen Unterricht in Griechisch e. V. (TEG-MUC e. V.¹) teilnehmen.

Die Präsenz griechischer Schüler*innen in der bayerischen Landeshauptstadt reicht weit über die jüngere Migrationsgeschichte hinaus. Bereits im Dezember 1814 kamen die ersten griechischen Jugendlichen nach München, um in das von dem Philhellenen Prof. Friedrich Wilhelm Thiersch (1784–1860) gegründete Alumnat „Athenäum“ (1815–1817) aufgenommen

¹ Die offizielle griechische Bezeichnung des Unterrichtsangebots lautet Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας Μονάχου (TEG; wörtlich etwa „Abteilungen/Kurse für griechische Sprache in München“). Träger der Münchner TEG ist der Trägerverein für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Griechisch in München e. V. Im Folgenden bezeichnet „TEG“ das Unterrichtsangebot; „TEG-MUC e. V.“ beziehungsweise der vollständige Vereinsname wird nur verwendet, wenn ausdrücklich der Rechtsträger gemeint ist. „Griechische Sprachkurse“ wird als gängigere, erläuternde deutsche Bezeichnung, nicht als juristischer Vereinsname, verwendet.

zu werden und sich dort auf den Besuch einer höheren deutschen Schule oder einer Universität vorzubereiten. Aus demselben Anlass lud auch der bayerische König Ludwig I. (1786–1868; reg. 1825–1848) griechische Kinder und Jugendliche nach München ein, die das private Erziehungsinstitut „Königlich Griechisches Lyzeum“ (1827–1836) besuchten (vgl. Triarchi-Herrmann, 2022, 2023a).

Mehr als 130 Jahre später stieg die Zahl griechischer Schüler*innen in München infolge der Unterzeichnung des Anwerbeabkommens zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Griechenland im Jahr 1960 erheblich an. Seit den ersten Jahren der griechischen Arbeitsmigration haben die in München lebenden Kinder und Jugendlichen griechischer Herkunft die Möglichkeit, entweder eine griechische Privatschule mit Griechisch als Unterrichtssprache² oder eine bayerische öffentliche Schule zu besuchen (vgl. Triarchi-Herrmann, 2022, 2023b, 2025).

Im Schuljahr 2025/26 bestehen in München sechs griechische Privatschulen, darunter drei Grund- und Teilhauptschulen I (1.–6. Jahrgangsstufe), zwei Teilhauptschulen II (7.–10. Jahrgangsstufe) sowie ein Lyzeum (10.–12. Jahrgangsstufe). Träger dieser Schulen ist die Republik Griechenland, vertreten durch das Griechische Generalkonsulat in München und dessen Erziehungsabteilung³. Die Gesamtzahl der Schüler*innen griechischer Staatsangehörigkeit in München beträgt derzeit 2.376. Davon besuchen 1.012 Schüler*innen (42,6 %) eine der sechs griechischen Privatschulen, während 1.364 Schüler*innen (57,4 %) eine bayerische öffentliche Schule (Grundschule, Mittelschule, Realschule, Wirtschaftsschule, Gymnasium oder berufliche Schule) besuchen⁴.

Im regulären Unterricht der bayerischen öffentlichen Schulen findet die griechische Erstsprache der Schüler*innen keine Berücksichtigung. Allerdings nehmen 350 der dort beschulten Kinder und Jugendlichen (25,6 %) zusätzlich am samstäglichen fünf- bis sechstündigen Griechischunterricht von TEG-MUC e. V. teil (Triarchi-Herrmann, 2022).

² Die griechischen Privatschulen in Bayern verdanken ihre Gründung und ihren langjährigen Bestand dem Engagement griechischer Eltern, dem Einsatz des Griechischen Generalkonsulats in München sowie dem Einfluss des bayerischen Philhellenismus (vgl. Triarchi-Herrmann, 2006b, 2022, 2025).

³ Nach griechischem Schulrecht gelten sie als öffentliche Auslandsschulen und sind damit den öffentlichen Schulen in Griechenland gleichgestellt. Nach dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) werden sie hingegen als Privatschulen eingestuft. Die drei Grund- und Teilhauptschulen I sowie die beiden Teilhauptschulen II sind staatlich genehmigte Ersatzschulen, während das Lyzeum als Ergänzungsschule anerkannt ist (vgl. Nómoš 4027/2011, 2011; Nómoš 4415/2016, 2016; Triarchi-Herrmann, 2022, 2025).

⁴ Die vorliegenden statistischen Daten wurden vom Sekretariat der Erziehungsabteilung des Griechischen Generalkonsulats in München am 4. März 2026 sowie vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 16. Juni 2026 erhoben und zur Verfügung gestellt.

In der vorliegenden Monographie werden die Ergebnisse der ersten empirischen Studie des groß angelegten Forschungsprojekts **GLÖSSA.MU** vorgestellt. Selbstverständlich erhebt diese Untersuchung nicht den Anspruch, sämtliche Fragen zur Mehrsprachigkeit von Schüler*innen griechischer Herkunft in München zu beantworten. Gleichwohl liefern ihre Ergebnisse fundierte Erkenntnisse zu ausgewählten Fragestellungen und ermöglichen differenzierte Aussagen über die mehrsprachige Lebenswirklichkeit dieser Kinder und Jugendlichen.

Die Studie bietet unter anderem Erkenntnisse

- **zu den mehrsprachigen Kompetenzen:** Die befragten Kinder und Jugendlichen verfügen neben Griechisch und Deutsch häufig auch über Englischkenntnisse. Ihre Kompetenzen in Griechisch und Deutsch schätzen sie überwiegend positiv ein.
- **zur emotionalen Bedeutung ihrer Sprachen:** Sie messen sowohl der griechischen als auch der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert bei und nannten Griechisch häufiger als Deutsch als eine Sprache, in der sie ihre Gefühle nach eigener Einschätzung am leichtesten ausdrücken.
- **zur Sprachverwendung im Alltag:** Griechisch wurde in mehreren Freizeit- und Medienkontexten häufig genannt; auch Deutsch und weitere Sprachen waren je nach Item und Personengruppe präsent.
- **zur Teilhabe an Freizeitaktivitäten:** Die Kinder und Jugendlichen berichteten häufiger eine freiwillige Teilnahme an griechischsprachigen als an deutschsprachigen Aktivitäten.

Diese Erkenntnisse können für die zukünftige Planung und Gestaltung der schulischen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen griechischer Herkunft in Deutschland von erheblicher Bedeutung sein. Darüber hinaus können sie einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Griechischen Sprachkurse (TEG) und des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) leisten.

Den Verfasser*innen dieses gelungenen Bandes sowie den Verantwortlichen für die Durchführung der vorliegenden empirischen Studie – Frau Assoc.-Prof. Dr. Anna Chita, Frau em. Prof. Dr. Friederiki Batsalia, Herrn Dr. Marco Triulzi, Frau Areti Tsigkreli und Frau Marina Vlachou – möchte ich meine herzliche Gratulation aussprechen. Zugleich danke ich ihnen mit einem griechischen „Efcharistó polí“ und einem bayerischen „Vergelt’s Gott“ für ihr großes wissenschaftliches Engagement.

Ich freue mich auf weitere empirische Studien zur Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen griechischer Herkunft in Deutschland, die im Rahmen des vielversprechenden Forschungsprojekts **GLÖSSA.MU** auch in den kommenden Jahren durchgeführt werden und unser Wissen über den Sprachgebrauch und die mehrsprachige Lebenswirklichkeit dieser Zielgruppe weiter vertiefen.

Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann

München, im Juli 2026

Danksagung

Wir, die Verfasser*innen, bedanken uns herzlich bei allen, die zur Durchführung dieser Studie beigetragen haben. Wir hoffen, dass diese Monographie nicht nur einen weiteren wissenschaftlichen Beitrag leistet, sondern auch verdeutlicht, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern und Jugendlichen ein vielschichtiges und komplexes Phänomen darstellt. Unter den in der Studie aufgezeigten Voraussetzungen kann sie sowohl für jedes einzelne Mitglied unserer modernen Gesellschaft als auch für die Gesellschaft insgesamt eine Bereicherung sein.

Unser Dank gilt zunächst den Eltern, den Lehrenden sowie den Kindern und Jugendlichen, die an der empirischen Untersuchung teilgenommen haben.

Für ihre Unterstützung danken wir ebenfalls der Internationalen Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM) der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie dem Institut für Multimedia und Linguistische Anwendungen (M.I.L.A.) des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen (NKUA).

Besonders Frau Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann gilt ein großer Dank. Sowohl ihr großes Engagement vor, während und nach der empirischen Untersuchung als auch ihre langjährige Erfahrung haben zu Anregungen geführt, die für unsere Arbeit äußerst wertvoll und aufschlussreich waren. Es ist uns darüber hinaus eine besondere Ehre, dass Frau Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann das Geleitwort zu dieser Monographie verfasst hat.

Ein besonderer Dank gilt Frau E. Markatou, Mitarbeiterin des Griechischen Generalkonsulats München, Herrn R. Zapounidis, dem Vorsitzenden von TEG-MUC e. V., sowie dem gesamten Vorstand und allen Lehrenden des Vereins. Darüber hinaus danken wir Herrn S. Eleftheriadis, Direktor des griechischen Lyzeums in München, Herrn E. Kordolaimis, Schulleiter der 5. Privaten Griechischen Schule „Sokrates“ in München, Frau Dr. Th. Vassilikou, ehemalige Vorsitzende der Stiftung Palladion, Frau M. Grafiadelli, stellvertretende Schulleiterin des griechischen Lyzeums in München, Herrn K. Tatsis, Vorsitzenden des Vereins „Doryforos“, Herrn Erzpriester A. Malamoussis sowie den Herren Archimandriten G. Siomos und P. Klitsch.

Abschließend bedanken wir uns für die Unterstützung von Frau Prof. Dr. Katerina Karakassi, der Leiterin des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen (NKUA), sowie bei den Mitgliedern des LEXIS-Redaktionsteams (Herrn Assoc.-Prof. Dr. Nikos Koskinas, Frau Assoc.-Prof. Dr. Aglaia

Blioumi, Frau Assoc.-Prof. Dr. Maria Koliopoulou und Frau Ass.-Prof. Dr. Evelyn Vovou), die alle notwendigen Maßnahmen veranlasst haben, um die vorliegende Studie in die Monografische Reihe von LEXIS aufzunehmen und zu veröffentlichen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	10
1. Soziolinguistik und Sozialisationssprachen	15
1.1 Grundbegriffe der mehrsprachigen Sozialisation	15
1.1.1 Mehrsprachigkeit und Bilingualismus: Begriffliche Grundlagen	16
1.1.2 Spracherhalt und funktionaler Bilingualismus.....	17
1.1.3 Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache: Ein Begriffsvergleich	19
1.1.4 Sprachliche Norm, Usus und Kodex.....	20
1.1.5 Varietäten des Griechischen im breiten diasporischen Kontext	21
1.2 Sprachliche Handlungskompetenz im mehrsprachigen Kontext	23
1.2.1 Von der linguistischen zur kommunikativen Kompetenz	24
1.2.2 Klassische Modelle der kommunikativen Kompetenz	25
1.2.3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und die plurilinguale Kompetenz	26
1.2.4 Mehrsprachige Handlungskompetenz: Repertoire, Code-Switching und Mitspielfähigkeit	27
1.3 Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) in Deutschland und die Griechischen Sprachkurse (TEG) in München	30
1.3.1 Entstehung, Wandel und Organisationsformen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland	30
1.3.2 Entwicklung in Bayern: vom staatlichen Ergänzungsunterricht zu konsularischen und vereinsgetragenen Angeboten	33
1.3.3 Der griechische Vollzeitunterricht in Bayern und München	35
1.3.4 Die Griechischen Sprachkurse (TEG) in München	40
1.3.5 Die „neue Migration“ und die wachsende Heterogenität der Lerngruppen.....	41
2. Bilingualismus und Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext	43
2.1 Ausgangspunkt und Ziel des Kapitels.....	43
2.2 Begriffsbestimmung	43
2.2.1 Bilingualismus.....	43
2.2.2 Dimensionen von Bilingualismus	44

2.3 Bilingualismus und sprachliche Handlungsfähigkeit	48
2.4 Zur Bedeutung des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs	52
2.5 Koordination zwischen gesteuertem Spracherwerb und ungesteuertem Spracherwerb	55
2.6 Förderung der Motivation zum Erwerb sprachlicher Kompetenz	57
2.7 Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Kontext	59
2.8 Sprachdominanz: dynamische und domänenspezifische Ausprägungen	60
2.9 Modelle bilingualer Sprachentwicklung	62
2.9.1 Das Doppel-Eisberg-Modell und der mehrsprachige Sprachbaum	63
2.10 Zusammenfassende Erkenntnisse	66
3. GLΩSSA.MU – „Die griechische und deutsche Sprache im Alltag bilingualer/multilingualer Kinder und Jugendlicher im Großraum München“	66
3.1 Gegenstand, Ziel und Forschungshypothesen des Projekts GLΩSSA.MU	66
3.2 Methodik	68
3.2.1 Zielgruppen und thematische Gliederung des Fragebogens	69
3.2.2 Aufbau des Fragebogens	70
3.2.3 Durchführung der empirischen Untersuchung	71
4. Ergebnisse der empirischen Untersuchung	71
4.1 Deskriptiv-statistische Auswertung	71
4.1.1 Soziodemografische Merkmale und sprachbezogene Angaben der befragten Eltern	71
4.1.2 Elterliche Angaben zu Sprachpraktiken, sprachbezogenen Einstellungen und Bildungsangeboten	76
4.1.3 Angaben und Einschätzungen der Lehrkräfte der Griechischen Sprachkurse (TEG)	85
4.1.4 Selbstauskünfte der befragten Kinder und Jugendlichen	87
4.2 Inferenzstatistische Analyse ausgewählter Zusammenhänge	94
4.2.1 Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und dem berichteten Sprachgebrauch in der Freizeit	94
4.2.2 Zusammenhang zwischen der subjektiven Bedeutung der Sprachkenntnisse und der berichteten freiwilligen Teilnahme an sprachbezogenen Aktivitäten	97

4.2.3 Zusammenhang zwischen der Sprache des Gefühlsausdrucks und dem Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und bei Spielen.....	101
4.3 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse.....	103
4.3.1 Einordnung der inferenzstatistischen Ergebnisse.....	103
4.3.2 Zusammenfassende Befunde.....	105
4.3.3 Diskussion	107
5. Schlussfolgerungen und Ausblick	109
5.1 Implikationen für die Griechischen Sprachkurse (TEG) und den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)	110
5.2 Implikationen für die Bildungspolitik.....	111
5.3 Ausblick und Forschungsdesiderate	113
Literatur	116
Anhang	128

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 2.9.1.a *Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins*

Abbildung 2.9.1.b *Sprachbaum nach Wendlandt (2017)*

Tabelle 3.2.2 *Aufbau und Frageformate des Fragebogens*

Tabelle 4.1.1.1 *Geburtsort der befragten Eltern (n = 56)*

Tabelle 4.1.1.2 *Bildungsabschluss der befragten Eltern (n = 55)*

Tabelle 4.1.1.3 *Subjektives Integrationsgefühl der befragten Eltern in Deutschland (n = 56)*

Tabelle 4.1.1.4 *Sprachgebrauch im Arbeitsumfeld der befragten Eltern (n = 56)*

Tabelle 4.1.1.5 *Sprachen im Freundeskreis der befragten Eltern (n = 56)*

Tabelle 4.1.1.6 *Sprachen, in denen die befragten Eltern träumen (n = 56)*

Tabelle 4.1.1.7 *Sprachen, in denen die befragten Eltern ihre Gefühle ausdrücken (n = 56)*

Tabelle 4.1.2.1 *Sprachen der innerfamiliären Kommunikation (n = 56)*

Tabelle 4.1.2.2 *Kommunikationssprachen der Kinder untereinander (n = 41)*

Tabelle 4.1.2.3 *Sprachen, in denen die Kinder ihre Gefühle ausdrücken (n = 55)*

Tabelle 4.1.2.4 *Von den Eltern eingeschätzte Häufigkeit des Griechisch- bzw. Deutschgebrauchs der Kinder in ihrer Freizeit (jeweils n = 56)*

Tabelle 4.1.2.5.a *Sprachgebrauch beim Fernsehen, beim Anschauen von YouTube-Videos und Serien sowie beim Musikhören (n = 32)*

Tabelle 4.1.2.5.b *Sprache in sozialen Netzwerken und bei Spielen (n = 54)*

Tabelle 4.1.2.6 *Häufigkeit der Griechenlandbesuche (n = 54)*

Tabelle 4.1.2.7 *Teilnahmebereitschaft der Kinder an griechisch- und deutschsprachigen Aktivitäten aus Sicht der Eltern (n = 55)*

Tabelle 4.1.2.8 *Bedeutung der Griechischkenntnisse der Kinder für die befragten Eltern (n = 56)*

Tabelle 4.1.2.9 *Bedeutung der Griechischkenntnisse für die Kinder aus der Sicht der befragten Eltern (n = 50)*

Tabelle 4.1.2.10 *Von den Kindern besuchte Schulform nach Angaben der befragten Eltern (n = 56)*

Tabelle 4.1.2.11.a *Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch (n = 52)*

Tabelle 4.1.2.11.b *Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch bei Kindern griechischer Schulen (n = 21)*

Tabelle 4.1.2.11.c *Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch bei Kindern nicht-griechischer Schulen (n = 31)*

Tabelle 4.1.2.11.d *Form des zusätzlichen Griechischunterrichts (n = 32)*

Tabelle 4.1.3 *Übersicht über die Angaben und Einschätzungen der vier befragten TEG-Lehrkräfte (n = 4)*

Tabelle 4.1.4.1 *Von den Kindern und Jugendlichen angegebene Sprachen (n = 39)*

Tabelle 4.1.4.2.a *Sprachgebrauch bei Fernsehen, YouTube, Serien und Musik nach Selbstangabe der Kinder und Jugendlichen (n = 19)*

Tabelle 4.1.4.2.b *Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und Spielen nach Selbstangabe der Kinder und Jugendlichen (n = 39)*

Tabelle 4.1.4.2.c *Berichteter Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und Spielen in der Teilgruppe, die Griechisch, Deutsch und Englisch angegeben hatte (n = 25)*

Tabelle 4.1.4.3 *Sprachen des Gefühlsausdrucks der Kinder und Jugendlichen (n = 39)*

Tabelle 4.1.4.4.a *Berichtete freiwillige Teilnahme an griechisch- bzw. deutschsprachigen Aktivitäten (je n = 31 gültige Antworten)*

Tabelle 4.1.4.4.b *Kreuztabellierung der berichteten freiwilligen Teilnahme an griechisch- und deutschsprachigen Aktivitäten (n = 31); Zeilenprozent*

Tabelle 4.1.4.5 *Berichtete subjektive Wichtigkeit der Griechisch- bzw. Deutschkenntnisse (je n = 37 gültige Antworten)*

Tabelle 4.1.4.6 *Globale Selbsteinschätzung der Griechisch- bzw. Deutschkenntnisse (n = 37 bzw. n = 35 gültige Antworten)*

Tabelle 4.1.4.7 *Berichtete Häufigkeit des Griechisch- bzw. Deutschgebrauchs in der Freizeit (je n = 37 gültige Antworten)*

Tabelle 4.2.1.a *Selbsteinschätzung der Griechischkenntnisse und berichteter Griechischgebrauch in der Freizeit (n = 36 vollständige Fälle)*

Tabelle 4.2.1.b *Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und berichteter Deutschgebrauch in der Freizeit (n = 35 vollständige Fälle)*

Tabelle 4.2.1.c *Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu H₀₁ und H₀₂*

Tabelle 4.2.2.a *Subjektive Bedeutung der Griechischkenntnisse und berichtete freiwillige Teilnahme an griechischsprachigen Aktivitäten (n = 31 vollständige Fälle)*

Tabelle 4.2.2.b *Subjektive Bedeutung der Deutschkenntnisse und berichtete freiwillige Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten (n = 30 vollständige Fälle)*

Tabelle 4.2.2.c *Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu H₀₃ und H₀₄*

Tabelle 4.2.3.a *Nennung des Griechischen beim Gefühlsausdruck und in sozialen Netzwerken und bei Spielen (n = 39 vollständige Fälle)*

Tabelle 4.2.3.b *Nennung des Deutschen beim Gefühlsausdruck und in sozialen Netzwerken und bei Spielen (n = 39 vollständige Fälle)*

Tabelle 4.2.3.c *Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu H₀5 und H₀6*

Einleitung

Ausgangslage: Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität

Griechisch und Deutsch prägen den sprachlichen Alltag zahlreicher mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher im Großraum München. Dieser sprachliche Alltag bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Bandes und des Forschungsprojekts GLΩSSA.MU. Der Projektname verweist auf die griechische Wendung *γλώσσα μου* („meine Sprache“) und damit auf die persönliche und emotionale Beziehung zur Sprache. Zugleich verbindet er den Begriff GLΩSSA mit dem Kürzel MU für München und markiert damit die räumliche Verortung der Untersuchung.

Mehrsprachigkeit gehört zur gesellschaftlichen Realität Deutschlands und Europas. Migration, transnationale Mobilität und internationale Vernetzung tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen sprachlichen Konstellationen aufwachsen und mehrere Sprachen in ihrem Alltag verwenden. Auch in der aktuellen bildungspolitischen und sprachwissenschaftlichen Diskussion wird sprachliche Vielfalt zunehmend als dauerhaftes Merkmal der Gesellschaft und als Aufgabe des Bildungssystems betrachtet (Koch & Riehl, 2024; Kultusministerkonferenz [KMK], 2025).

Parallel dazu haben ressourcenorientierte Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung an Bedeutung gewonnen. Sprachen werden dabei nicht ausschließlich als voneinander getrennte Systeme betrachtet, sondern als Bestandteile individueller kommunikativer Repertoires. Herkunfts- und Familiensprachen können je nach Lebenssituation unterschiedliche familiäre, emotionale, soziale, kulturelle und transnationale Funktionen übernehmen. Welche Funktionen die einzelnen Sprachen tatsächlich erfüllen, ist jedoch nicht allgemein vorauszusetzen, sondern muss für die jeweiligen Personen und Verwendungskontexte empirisch untersucht werden (Blommaert & Backus, 2012; Cantone, 2024; Dirim & Mecheril, 2010; Pauwels, 2016).

Zwischen der gelebten Mehrsprachigkeit vieler Familien und ihrer institutionellen Berücksichtigung im Bildungssystem bestehen weiterhin Unterschiede. Der Freistaat Bayern bietet gegenwärtig keinen staatlich verantworteten herkunftssprachlichen Unterricht für Griechisch an. Griechischsprachige Bildungsangebote bestehen vielmehr im Rahmen der von der Republik Griechenland getragenen Schulen sowie in konsularischen oder vereinsgetragenen Unterrichtsangeboten. Die institutionellen Zuständigkeiten und Organisationsformen werden in Abschnitt 1.3 ausführlicher dargestellt (Bayerischer Landtag, 2022; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2026).

Die neuere Geschichte der griechischen Migration nach Deutschland ist eng mit dem deutsch-griechischen Anwerbeabkommen von 1960 verbunden. Weitere Migrationsbewegungen, insbesondere im Zusammenhang mit der griechischen Wirtschafts- und Finanzkrise ab 2010, haben die Zusammensetzung der griechischen Bevölkerung in Deutschland zusätzlich verändert. Im Großraum München treffen daher unterschiedliche Generationen, Migrationsbiografien, Bildungserfahrungen und sprachliche Repertoires aufeinander (Chatzidaki, 2022; Mediendienst Integration, 2020; Pratsinakis, 2019; Zelepos, 2017).

Griechisch wird in München unter anderem in Familien, Kirchengemeinden, Kulturvereinen, griechischen Schulen, Sprachkursen und sozialen Netzwerken verwendet. Gleichzeitig ist die Sprache im regulären bayerischen Unterrichtssystem nur begrenzt institutionell verankert. Diese Konstellation bildet den gesellschaftlichen und institutionellen Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Im Mittelpunkt stehen die berichteten Sprachpraktiken, die Selbsteinschätzungen und die sprachbezogenen Einstellungen der Befragten. Objektive Sprachkompetenzen werden dagegen nicht gemessen. Die Monographie untersucht somit, wie Griechisch und Deutsch in unterschiedlichen Lebensbereichen verwendet und bewertet werden und welche statistischen Zusammenhänge sich innerhalb der untersuchten Stichprobe feststellen lassen.

Forschungsdesiderat und Entstehung des Projekts GLQSSA.MU

Die Forschung zur griechisch-deutschen Mehrsprachigkeit umfasst Untersuchungen zu unterschiedlichen sprachlichen, schulischen und migrationsbezogenen Themen. Dazu gehören insbesondere Arbeiten über griechische Schulen in Deutschland, den Schriftspracherwerb, sprachstrukturelle Merkmale des Heritage Greek sowie die Auswirkungen neuerer Migrationsbewegungen auf griechischsprachige Bildungsangebote (Chatzidaki, 2019, 2022, 2024; Martynova et al., 2025; Rizou et al., 2025; Triarchi-Herrmann, 2024). Weniger umfassend untersucht sind hingegen die gegenwärtigen alltäglichen Sprachpraktiken griechisch-deutsch mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Großraum München unter gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer eigenen Perspektiven sowie der Perspektiven von Eltern und Lehrkräften. An diesem Forschungsbedarf setzt GLQSSA.MU an. In der vorliegenden Monographie wird Mehrsprachigkeit als übergeordnete Bezeichnung für sprachliche Repertoires verwendet, die nicht auf genau zwei Sprachen begrenzt sein müssen. Die Begriffe Zweisprachigkeit und Bilingualismus werden dagegen verwendet, wenn ausdrücklich das Verhältnis zwischen zwei Sprachen, hier insbesondere Griechisch und Deutsch, oder ein

entsprechendes theoretisches Konzept gemeint ist. Mit keiner dieser Bezeichnungen wird eine gleich hohe Kompetenz oder eine ausgewogene Verwendung der beteiligten Sprachen vorausgesetzt. Zur ausführlichen Begriffsbestimmung (siehe Abschnitt 1.1.1) und dem Ziel, den berichteten Gebrauch des Griechischen und des Deutschen in unterschiedlichen Lebensbereichen zu dokumentieren sowie sprachbezogene Einstellungen, die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und ausgewählte Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen zu untersuchen

Das Forschungsprojekt GLΩSSA.MU wurde als gemeinsame wissenschaftliche Initiative der Internationalen Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM) der Ludwig-Maximilians-Universität München und des Instituts für Multimedia und Linguistische Anwendungen (M.I.L.A.) des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen konzipiert. Ziel ist es, den berichteten Gebrauch des Griechischen und Deutschen in unterschiedlichen Lebensbereichen zu dokumentieren sowie sprachbezogene Einstellungen, Selbsteinschätzungen und ausgewählte Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen zu untersuchen.

Die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung erfolgte von November 2025 bis Januar 2026. Der mehrperspektivische Zugang berücksichtigt die Angaben von Kindern und Jugendlichen, Eltern sowie Lehrkräften. Die Kinder und Jugendlichen berichten über ihre eigenen Sprachpraktiken, die Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse und ihre sprachbezogenen Einstellungen. Die Angaben der Eltern geben Einblick in das familiäre Sprachumfeld sowie in die elterliche Wahrnehmung des Sprachgebrauchs ihrer Kinder. Die Lehrkräfte ergänzen diese Perspektiven durch Einschätzungen aus dem Kontext der Griechischen Sprachkurse (TEG). Da die Antworten der drei Gruppen nicht personenbezogen miteinander verknüpft wurden und die Lehrkräftestichprobe lediglich vier Personen umfasst, können die Perspektiven nicht als unmittelbare gegenseitige Bestätigung verstanden werden.

GLΩSSA.MU verfolgt einen ressourcenorientierten Ansatz, der die Verwendung des Griechischen und des Deutschen in ihren jeweiligen sozialen und kommunikativen Kontexten betrachtet. Untersucht wird nicht, ob die Kinder und Jugendlichen einem vorgegebenen Ideal eines ausgewogenen Bilingualismus entsprechen. Im Mittelpunkt steht vielmehr, welche Sprachen sie nach eigener Auskunft in unterschiedlichen Lebensbereichen verwenden, wie sie ihre Sprachkenntnisse einschätzen und welche Bedeutung sie den beiden Sprachen beimessen.

Die vorliegende Monographie dokumentiert diese Erhebungsphase des Projekts. Sie versteht sich als empirischer Beitrag zur Erforschung griechisch-deutscher Mehrsprachigkeit im Raum München und als Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen. Aufgrund der selbstselektiven, nicht probabilistisch gezogenen Stichprobe beziehen sich ihre Ergebnisse in erster Linie auf die untersuchte Gruppe und können nicht ohne Weiteres auf die gesamte griechischsprachige Bevölkerung Münchens, Bayerns oder Deutschlands übertragen werden.

Zielsetzung und leitende Fragestellungen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die berichteten Sprachpraktiken und sprachbezogenen Einstellungen griechisch-deutsch mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Großraum München zu beschreiben. Ergänzend werden die Perspektiven der Eltern und der Lehrkräfte der Griechischen Sprachkurse (TEG) berücksichtigt. Die Untersuchung erfasst keine objektiven Sprachkompetenzen und überprüft keine Wirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts. Im Mittelpunkt stehen vielmehr Selbstauskünfte zum Gebrauch des Griechischen und des Deutschen in ausgewählten Lebensbereichen sowie die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse. Aus dieser Zielsetzung ergeben sich drei leitende Forschungsfragen:

- Welche Muster des berichteten Gebrauchs des Griechischen und des Deutschen zeigen sich in den Angaben der Kinder und Jugendlichen, Eltern und Lehrkräfte für ausgewählte familiäre, schulische, freizeitbezogene, emotionsbezogene und mediale Verwendungskontexte?
- Wie schätzen die befragten Kinder und Jugendlichen ihre Griechisch- und Deutschkenntnisse ein, welche Bedeutung messen sie beiden Sprachen bei und welche ergänzenden Wahrnehmungen berichten Eltern und Lehrkräfte?
- Welche statistischen Zusammenhänge bestehen innerhalb der untersuchten Stichprobe:
 - a) zwischen der Selbsteinschätzung der Griechisch- beziehungsweise Deutschkenntnisse und dem Gebrauch der jeweiligen Sprache in der Freizeit,
 - b) zwischen der subjektiven Wichtigkeit, die jeweilige Sprache zu können, und der Selbstauskunft zur freiwilligen Teilnahme an entsprechenden sprachbezogenen Aktivitäten sowie
 - c) zwischen der Nennung der jeweiligen Sprache beim Gefühlsausdruck und ihrer Nennung unter den in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendeten Sprachen?

Die ersten beiden Forschungsfragen werden deskriptiv anhand der Angaben der drei befragten Gruppen bearbeitet. Da die Gruppen teilweise unterschiedliche Fragen beantworteten und ihre Angaben nicht personenbezogen miteinander verknüpft wurden, dienen ihre Perspektiven der ergänzenden Beschreibung und nicht der unmittelbaren gegenseitigen Überprüfung.

Zur inferenzstatistischen Bearbeitung der dritten Forschungsfrage werden in Abschnitt 3.1 sechs Nullhypothesen formuliert und in den Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.3 überprüft. Die Tests untersuchen ausgewählte statistische Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe. Sie erlauben weder Aussagen über die Richtung möglicher Wirkungen noch den Nachweis kausaler Beziehungen.

Die Untersuchung konzentriert sich auf die griechischsprachige Gemeinschaft im Großraum München. Ihre Ergebnisse sind aufgrund der Stichprobengewinnung nicht auf andere Herkunftssprachgemeinschaften oder auf die griechischsprachige Bevölkerung insgesamt übertragbar. Sie können jedoch Vergleichspunkte und Fragestellungen für zukünftige Untersuchungen in anderen regionalen und institutionellen Kontexten liefern.

Aufbau des Bandes

Der vorliegende Band verbindet theoretische Grundlagen mit einer empirischen Untersuchung der griechisch-deutschen Mehrsprachigkeit im Großraum München. Sein Aufbau folgt dem Forschungsprozess: Auf die begriffliche und theoretische Einordnung folgen die Darstellung des Untersuchungsdesigns, die Auswertung der erhobenen Daten sowie deren Diskussion und Einordnung.

Kapitel 1 erläutert zentrale Begriffe der mehrsprachigen Sozialisation und der sprachlichen Handlungskompetenz. Darüber hinaus werden die institutionellen Formen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland sowie die Entwicklung der griechischen Schulen und der Griechischen Sprachkurse (TEG) in München dargestellt.

Kapitel 2 behandelt sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Grundlagen des Bilingualismus und des Spracherwerbs im mehrsprachigen Kontext. Zu den Schwerpunkten gehören der gesteuerte und ungesteuerte Spracherwerb, Motivation, Sprachdominanz, sprachliche Handlungsfähigkeit sowie ausgewählte Modelle bilingualer Sprachentwicklung.

Kapitel 3 beschreibt die Zielsetzung, die Forschungsfragen und die sechs Nullhypothesen der Untersuchung. Anschließend werden der Aufbau des Fragebogens, die Stichprobengewinnung, die Durchführung der Erhebung und das statistische Auswertungsverfahren erläutert.

Kapitel 4 präsentiert zunächst die deskriptiven Ergebnisse für Eltern, Lehrkräfte sowie Kinder und Jugendliche. Danach werden ausgewählte Zusammenhänge inferenzstatistisch untersucht und unter Berücksichtigung der Stichprobenmerkmale und methodischen Einschränkungen eingeordnet. Eine ausführliche offene Antwort einer jugendlichen Teilnehmerin ergänzt die quantitativen Ergebnisse um eine individuelle sprachbiografische Perspektive.

Kapitel 5 fasst die zentralen Befunde zusammen und diskutiert ihre Implikationen für den herkunftssprachlichen Unterricht und die Bildungspolitik. Darüber hinaus werden die Grenzen der Untersuchung sowie daraus resultierende Forschungsdesiderate dargestellt. Der abschließende Abschnitt ordnet die zentralen Ergebnisse in verdichteter Form ein.

Die Monographie richtet sich an Fachpersonen aus der Sprachwissenschaft sowie der Mehrsprachigkeits- und Bildungsforschung, an Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts und der Regelschulen, an Studierende sowie an bildungspolitisch Verantwortliche. Sie möchte zur differenzierten Auseinandersetzung mit herkunftssprachlichen Ressourcen, sprachlicher Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen.

1. Soziolinguistik und Sozialisationssprachen

1.1 Grundbegriffe der mehrsprachigen Sozialisation

Welche Sprachen verwendet ein Kind? Diese zunächst einfach erscheinende Frage führt unmittelbar zu grundlegenden terminologischen Problemen. Ist die zuerst erworbene Sprache seine „Erstsprache“? Bezeichnet „Muttersprache“ die Sprache der Mutter, die emotional bedeutsamste Sprache oder die Sprache, die eine Person am besten beherrscht? Und wie sind sprachliche Biografien zu beschreiben, in denen innerhalb der Familie Griechisch, in der Schule Deutsch und im Freundeskreis mehrere Sprachen verwendet werden? Die Beantwortung solcher Fragen hängt nicht nur von den jeweiligen Sprachpraktiken ab, sondern auch von den wissenschaftlichen Kategorien, mit denen sie erfasst und beschrieben werden.

GLÖSSA.MU untersucht eine sprachbiografisch heterogene Gruppe. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen ist von Geburt an oder seit der frühen Kindheit innerhalb der Familie mit Griechisch aufgewachsen und gleichzeitig oder früh mit Deutsch als gesellschaftlicher Mehrheitssprache in Kontakt gekommen. Für diese Personen kann – sofern die jeweiligen Erwerbsbedingungen zutreffen – die Bezeichnung *Heritage-Sprecher*innen* verwendet werden. Andere Teilnehmende kamen erst infolge einer späteren Migration nach Deutschland

und erwarben Griechisch zunächst in einem überwiegend griechischsprachigen Umfeld. Die Bezeichnung *Heritage-Sprecher*in* darf deshalb nicht pauschal auf sämtliche Teilnehmenden übertragen werden (Polinsky, 2018; Valdés, 2001; Wiese et al., 2022).

Der Fragebogen enthält zielgruppenspezifische Teile für Eltern, Lehrkräfte sowie Kinder und Jugendliche. Einige darin verwendete Formulierungen – beispielsweise „Muttersprache“ oder die Frage, welche Sprachen eine Person „kann“ – orientieren sich an alltagssprachlich verständlichen Bezeichnungen. Für die wissenschaftliche Auswertung werden diese Formulierungen nicht als eindeutige oder naturgegebene Kategorien behandelt. Entscheidend sind vielmehr die berichteten Erwerbsbedingungen, Sprachpraktiken und Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse. Daher werden im Folgenden zunächst die terminologischen Grundlagen der Untersuchung erläutert.

1.1.1 Mehrsprachigkeit und Bilingualismus: Begriffliche Grundlagen

Mehrsprachigkeit bezeichnet auf gesellschaftlicher Ebene die Koexistenz und Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb einer Gesellschaft oder Region. Auf individueller Ebene bezieht sich der Begriff auf das sprachliche Repertoire einer Person. *Individuelle Mehrsprachigkeit* setzt weder eine gleich starke Beherrschung aller Sprachen noch deren Verwendung in sämtlichen Lebensbereichen voraus (Cantone, 2024; Riehl, 2014). Im Kontext von Migration werden unter anderem die Bezeichnungen *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, *migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit* und *Migrationsmehrsprachigkeit* verwendet. Diese Begriffe setzen unterschiedliche Akzente: Während lebensweltliche Mehrsprachigkeit die alltägliche Verwendung mehrerer Sprachen hervorhebt, verweist migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit stärker auf gesellschaftliche Strukturen, institutionelle Bedingungen und Machtverhältnisse. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bezeichnet sprachliche Konstellationen, die im Zusammenhang mit Migration und transnationaler Mobilität entstehen (Dirim & Khakpour, 2018; Gogolin, 2004; Koch & Riehl, 2024; Rösch, 2021).

Bilingualismus beziehungsweise *Zweisprachigkeit* bezeichnet im engeren Sinne den Erwerb oder Gebrauch zweier Sprachen. Mehrsprachigkeit dient dagegen als übergeordneter Begriff, der auch Repertoires mit mehr als zwei Sprachen umfasst. In der Forschung werden Bilingualismus und Mehrsprachigkeit teilweise überlappend verwendet. Beide Begriffe setzen jedoch weder muttersprachlich gleiche Kompetenzen noch eine ausgewogene Verwendung der beteiligten Sprachen voraus.

Als *bilingualer Erstspracherwerb* wird der frühe beziehungsweise weitgehend gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen bezeichnet. Beginnt der regelmäßige Erwerb einer weiteren Sprache erst nach dem Einsetzen des Erstspracherwerbs, wird von sukzessivem Spracherwerb gesprochen. Die genaue zeitliche Abgrenzung wird in der Forschung unterschiedlich vorgenommen und ist daher jeweils theoretisch zu begründen (Cantone & Di Venanzio, 2015; Müller et al., 2023).

Mehrsprachige Personen sind nicht als „mehrere einsprachige Personen in einer Person“ zu verstehen. Ihre sprachlichen Ressourcen entwickeln sich vielmehr in Abhängigkeit von unterschiedlichen Kommunikationspartner*innen, Lebensbereichen, Gebrauchshäufigkeiten und institutionellen Bedingungen. Dadurch können sich domänenspezifisch unterschiedliche Kenntnisse und Gebrauchsmuster herausbilden (Grosjean, 1989; Riehl, 2018).

In der vorliegenden Monographie wird Mehrsprachigkeit als übergeordneter Begriff verwendet. Die Bezeichnungen Bilingualismus und Zweisprachigkeit werden eingesetzt, wenn ausdrücklich das Verhältnis zweier Sprachen oder entsprechende theoretische Konzepte gemeint sind. Für die untersuchte Gruppe wird vorzugsweise von griechisch-deutsch mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen gesprochen. Damit wird weder eine ausgewogene Beherrschung beider Sprachen noch ein bestimmter Erwerbsbeginn vorausgesetzt.

Die Angaben des Fragebogens ermöglichen Einblicke in unterschiedliche Sprachbiografien und Gebrauchskontexte, reichen jedoch nicht in jedem Einzelfall für eine vollständige erwerbstypologische Zuordnung aus. Die Teilnehmenden werden daher nicht pauschal als simultan oder sukzessiv bilingual klassifiziert. Im empirischen Teil stehen ihre berichteten Sprachpraktiken und die Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse im Vordergrund.

1.1.2 Spracherhalt und funktionaler Bilingualismus

Der Begriff *Spracherhalt* (*language maintenance*) bezeichnet die fortgesetzte Verwendung einer Minderheiten-, Herkunfts- oder Familiensprache innerhalb bestimmter Lebensbereiche und über mehrere Generationen hinweg. Er umfasst sowohl die intergenerationale Weitergabe als auch die Möglichkeiten, eine Sprache im familiären, sozialen, kulturellen oder institutionellen Alltag aktiv zu verwenden. Spracherhalt bedeutet dabei nicht, dass eine Sprache unverändert bleibt oder in sämtlichen Lebensbereichen gleichermaßen verwendet werden muss (Cantone, 2024; Pauwels, 2016).

Die Weitergabe und Verwendung einer Sprache sind nicht auf eine einzelne Ursache zurückzuführen. Zu den möglichen Bedingungen gehören familiäre Sprachpraktiken, Einstellungen gegenüber den beteiligten Sprachen, verfügbare Kommunikationsgelegenheiten, soziale Netzwerke, Migrationserfahrungen sowie institutionelle Bildungsangebote. Auch das gesellschaftliche Prestige einer Sprache und ihre Sichtbarkeit im Bildungssystem können eine Rolle spielen. Diese Bedingungen wirken nicht unabhängig voneinander und führen nicht bei allen Familien zu denselben Entwicklungen (Fishman, 1991; Koch & Riehl, 2024; Pauwels, 2016; Riehl, 2018).

Mit Spracherhalt ist die funktionale Perspektive auf Mehrsprachigkeit eng verbunden. Danach ist nicht entscheidend, in allen Sprachen dieselben Kenntnisse zu besitzen oder einem einsprachigen Kompetenzideal zu entsprechen. Maßgeblich ist vielmehr, welche sprachlichen Ressourcen einer Person in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zur Verfügung stehen und wie sie diese verwendet. Mehrsprachige Personen können deshalb je nach Lebensbereich, Kommunikationspartner*innen und Register unterschiedliche Kenntnisse und Gebrauchsroutinen entwickeln (Oksaar, 1980; Riehl, 2014).

Eine Person kann beispielsweise innerhalb der Familie überwiegend Griechisch verwenden, schulische oder berufliche Kommunikation dagegen hauptsächlich auf Deutsch führen. Solche funktionalen Unterschiede zwischen den Sprachen sind nicht automatisch als Defizit zu interpretieren. Sie können aus unterschiedlichen Gebrauchshäufigkeiten, Lerngelegenheiten und kommunikativen Anforderungen entstehen. Ob eine konkrete sprachliche Ausprägung als Ressource, Einschränkung oder Förderbedarf erlebt wird, lässt sich nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Person und ihres sozialen Kontextes beurteilen.

Für GLQSSA.MU ist diese Perspektive relevant, weil der Fragebogen den berichteten Sprachgebrauch in verschiedenen Lebensbereichen, die Sprache des Gefühlsausdrucks sowie Selbsteinschätzungen der Griechisch- und Deutschkenntnisse erfasst. Die Untersuchung misst jedoch weder objektive sprachliche Kompetenzen noch langfristige Prozesse der intergenerationalen Sprachweitergabe. Sie kann daher Sprachgebrauchsmuster und Einstellungen beschreiben, die mit Spracherhalt in Verbindung stehen können, aber keinen tatsächlich eingetretenen oder langfristig gesicherten Spracherhalt nachweisen.

1.1.3 Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache:

Ein Begriffsvergleich

Die Terminologie zur Bezeichnung der Sprachen mehrsprachig aufwachsender Personen ist uneinheitlich und mit unterschiedlichen normativen Implikationen verbunden. Die vier zentralen Begriffe im deutschsprachigen Diskurs (*Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache*) werden in wissenschaftlichen, bildungspolitischen und alltäglichen Kontexten teilweise überlappend verwendet. Sie beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Dimensionen: den Zeitpunkt des Erwerbs, die persönliche Identifikation, die familiäre Sprachpraxis oder die gesellschaftliche Position einer Sprache (Triarchi-Herrmann, 2021; Triulzi et al., 2023).

Als *Erstsprache* wird die Sprache bezeichnet, deren Erwerb bei einer Person zuerst einsetzt. Der in der Spracherwerbsforschung etablierte Begriff verweist damit primär auf die zeitliche Abfolge des Spracherwerbs. Er kann im Plural verwendet werden, wenn mehrere Sprachen gleichzeitig als Erstsprachen erworben werden (vgl. Dewaele et al., 2021; Triulzi et al., 2023). Der Begriff erlaubt für sich genommen keine Aussage über das spätere Kompetenzniveau oder die emotionale Bindung an eine Sprache. Problematisch wird die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache, wenn damit eine Hierarchie verbunden und erstsprachliche Kompetenz grundsätzlich als höherwertig oder „nativer“ eingestuft wird. Eine solche Bewertung steht in Verbindung mit dem Konzept des *native-speakerism* (Holliday, 2006).

Muttersprache ist die im öffentlichen und alltäglichen Diskurs am weitesten verbreitete Bezeichnung. Der Begriff ist mehrdeutig und kann sich auf die zuerst erworbene Sprache, die Sprache der Mutter, die am besten beherrschte oder am häufigsten verwendete Sprache sowie auf die Sprache persönlicher Identifikation beziehen (Hufeisen & Riemer, 2010; Skutnabb-Kangas, 1984). Zugleich ist er häufig mit emotionalen und identitätsbezogenen Vorstellungen verbunden. Seine überwiegend singularische Verwendung bildet den simultanen Erwerb zweier oder mehrerer Erstsprachen nur unzureichend ab (Fürstenau & Niedrig, 2010; Triulzi et al., 2023). Im Kontext von Migration kann die Zuschreibung einer Muttersprache zudem eine enge Verbindung zwischen Sprache, nationaler Herkunft und vermeintlich „perfekter“ Sprachbeherrschung herstellen, die den mehrsprachigen Lebenswirklichkeiten vieler Personen nicht gerecht wird (Bonfiglio, 2010; Knappik, 2016).

Herkunftssprache ist eine im bildungspolitischen Diskurs etablierte Bezeichnung für Sprachen, die nicht die Umgebungssprache im Zuwanderungsland sind und vorrangig zu Hause

ungesteuert erworben werden (Cantone, 2020). Der Begriff wird kritisch diskutiert, da er eine Verbindung zu einer vermeintlichen nationalen Herkunft herstellt und Kompetenz in der Sprache mit einer staatlichen Zugehörigkeit verknüpft (Brizić, 2007; Dirim & Mecheril, 2010). Dies ist insbesondere bei Angehörigen nachfolgender Generationen problematisch, deren eigener Herkunfts- und Lebensmittelpunkt nicht notwendigerweise außerhalb Deutschlands liegt (Cantone, 2022). In der internationalen Forschung wird stattdessen häufig der Begriff *heritage language* verwendet. Dieser hebt die familiäre beziehungsweise biografische Weitergabe und die gesellschaftliche Minderheitenposition der Sprache hervor (Polinsky, 2018; Wiese et al., 2022).

Die Bezeichnung *Familiensprache* ist weniger unmittelbar mit nationalstaatlichen Zuordnungen verbunden. Der Begriff bezieht sich auf die innerhalb einer Familie verwendeten sprachlichen Ressourcen und Praktiken und kann sowohl Herkunfts- als auch Mehrheitssprachen sowie mehrsprachige Kommunikationsformen umfassen (Lüttenberg, 2010). Besonders im Plural können *Familiensprachen* die mehrsprachige Lebenswirklichkeit einer Familie angemessener abbilden als die häufig singularisch verwendeten Bezeichnungen Muttersprache oder Herkunftssprache. Triulzi et al. (2023) zeigen, dass Familiensprache häufiger im Plural zur Bezeichnung mehrerer Sprachen verwendet wird.

Im Fragebogen von GLQSSA.MU wurde die alltagssprachlich geläufige Bezeichnung *Muttersprache* verwendet. Bei der Darstellung der betreffenden Frage wird diese Originalformulierung beibehalten und als solche kenntlich gemacht. Für die wissenschaftliche Interpretation wird daraus jedoch keine feste Zuordnung einer Person zu genau einer Sprache und keine Aussage über ihr Kompetenzniveau abgeleitet.

1.1.4 Sprachliche Norm, Usus und Kodex

Für die Einordnung sprachlicher Formen ist zunächst zwischen deskriptiven Gebrauchsnormen und kodifizierten Standardnormen zu unterscheiden. Coseriu (1952) differenziert zwischen System, Norm und Rede. Norm bezeichnet in diesem Modell nicht ausschließlich eine präskriptive Standardnorm, sondern die innerhalb einer Sprachgemeinschaft konventionell etablierten Realisierungsweisen des sprachlichen Systems. Daran anschließend kann als *Usus* der tatsächlich beobachtbare, habitualisierte Sprachgebrauch verstanden werden. Der *Kodex* umfasst demgegenüber ausdrücklich kodifizierte Standardnormen, wie sie etwa in Grammatiken, Wörterbüchern, orthografischen Regelwerken und Lehrwerken festgehalten werden. Usus und Kodex stimmen nicht notwendigerweise vollständig überein: Nicht jede

gebräuchliche Form ist kodifiziert, und nicht jede kodifizierte Form besitzt im alltäglichen Sprachgebrauch dieselbe Relevanz.

Für die Beurteilung sprachlicher Praktiken von Heritage-Sprecher*innen ist diese Unterscheidung besonders bedeutsam. Wiese et al. (2022) argumentieren überzeugend, dass Heritage-Sprecher*innen als *native speakers* ihrer Herkunftssprache zu betrachten sind, deren Sprachgebrauch sich an den tatsächlichen Gebrauchsnormen (dem Usus) der Sprachgemeinschaft orientiert, nicht jedoch zwangsläufig an den kodifizierten Normen (dem Kodex). Produzieren griechische Heritage-Sprecher*innen in Deutschland Formen, die vom Standardgriechischen abweichen, so sind dies nicht zwangsläufig „Fehler“, sondern können Ausdruck einer natürlichen sprachlichen Variation sein, wie sie auch in monolingualen Gemeinschaften vorkommt (ebd.). Neuere Studien zum Heritage-Griechischen zeigen zugleich, dass unterschiedliche sprachliche Bereiche nicht in gleicher Weise betroffen sind: Rizou et al. (2025) weisen bei der Bildung griechischer Verbformen auf systematische Reorganisationen morphologischer Merkmale und die Produktion neuer Formen hin. Martynova et al. (2025) stellen dagegen beim Gebrauch von Demonstrativa eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Heritage-Sprecher*innen und monolingual aufgewachsenen Vergleichsgruppen fest; Unterschiede zeigen sich dort vor allem in Abhängigkeit von Register und Kommunikationsmodus.

Aus ressourcenorientierter Perspektive dürfen kontaktbedingte Erscheinungen nicht pauschal als Sprachverfall interpretiert werden. Transfer, Code-Switching und strukturelle Veränderungen können regelhafte Begleiterscheinungen von Sprachkontakt und sprachlichem Wandel darstellen (Riehl, 2018). Zugleich ist nicht von einer einheitlichen griechisch-deutschen Kontaktvarietät auszugehen; die sprachlichen Repertoires der Familien können vielmehr erheblich variieren (siehe Abschnitt 1.1.5). GLΩSSA.MU erhebt keine Sprachproduktionsdaten, anhand derer grammatische Formen oder mögliche Kontaktvarianten untersucht werden könnten. Die Unterscheidung zwischen Usus und Kodex ist für das Projekt daher vor allem bei der Interpretation der Selbsteinschätzungen relevant: Eine geringere Orientierung an standardsprachlichen Registern darf nicht mit einem insgesamt defizitären sprachlichen Repertoire gleichgesetzt werden.

1.1.5 Varietäten des Griechischen im breiten diasporischen Kontext

Für die Einordnung der im Rahmen von GLΩSSA.MU untersuchten Sprachpraktiken ist zu berücksichtigen, dass das Griechische in der Diaspora keine homogene sprachliche Größe

darstellt. Die griechische Gemeinschaft in Deutschland ist historisch und sprachlich heterogen; diese Heterogenität ist unter anderem auf unterschiedliche Migrationsphasen zurückzuführen. Umfangreiche Bewegungen der Arbeitsmigration setzten nach dem bilateralen Anwerbeabkommen von 1960 ein (Zelepos, 2017). In München lebt eine der größten griechischen Gemeinschaften Deutschlands, während Bayern einen erheblichen Anteil der damaligen griechischen Arbeitsmigrant*innen aufnahm. Durch die jüngere Migration seit der griechischen Wirtschafts- und Finanzkrise hat sich die sprachbiografische Zusammensetzung der Gemeinschaft weiter ausdifferenziert (vgl. Abschnitt 1.3.5).

Ein Teil der damaligen Arbeitsmigrant*innen stammte aus dem wirtschaftlich schwächeren Norden Griechenlands, wo auch zahlreiche Familien mit Flucht- und Vertreibungsgeschichten aus dem Pontos und aus Kleinasien lebten. Tseligka (2023) schätzt auf der Grundlage qualitativer Interviews, dass sich etwa ein Drittel der griechischen Arbeitsdiaspora in Deutschland kulturell als pontisch identifiziert. Dieser Wert ist als deutschlandweite ethnografische Einschätzung und nicht als statistisch erhobene oder münchenspezifische Größe zu verstehen. Zudem bezieht er sich auf die kulturelle Selbstidentifikation und erlaubt keine unmittelbaren Rückschlüsse auf aktive Sprachkompetenz oder den tatsächlichen Gebrauch pontischer Varietäten.

Das Pontische Griechisch, eine neugriechische Varietät mit ausgeprägten archaischen Merkmalen und zahlreichen Kontakteinflüssen, gilt heute als bedrohte Varietät mit rückläufiger intergenerationeller Weitergabe; seine aktiven Sprecher*innen konzentrieren sich auf Nordgriechenland und die älteren Generationen (Moseley, 2010; zusammenfassend in Sitaridou, 2014). Bereits das von den Gastarbeiterfamilien mitgebrachte Pontische war zudem eine Varietät, die in Griechenland über Generationen in intensivem Kontakt mit dem standardsprachlichen Neugriechischen (dimotiki) gestanden hatte, das die Schulbildung der Migrationsgeneration prägte. Ob und in welchem Umfang pontische oder andere regionale Merkmale über mehrere Generationen hinweg weitergegeben wurden, ist für den Münchner Kontext empirisch offen. Sie sind daher als möglicher historischer und familiärer Hintergrund zu berücksichtigen, dürfen aber nicht als allgemeines Merkmal der untersuchten Gruppe vorausgesetzt werden.

In institutionellen Bildungskontexten begegnen die Kinder und Jugendlichen dem Griechischen überwiegend in standardnaher Form. Sowohl die Griechischen Sprachkurse München (TEG) als auch die Schulen der Republik Griechenland vermitteln standardsprachliches

Neugriechisch. Die familiären und gemeinschaftlichen Repertoires können demgegenüber standardnahe, regionale und kontaktgeprägte Elemente in unterschiedlicher Kombination umfassen. Koch und Riehl (2024) weisen darauf hin, dass migrationsbedingte Sprachformen nicht ohne Weiteres als konsolidierte eigenständige Varietäten zu betrachten sind. Charakteristisch ist vielmehr eine erhebliche Variabilität sowohl zwischen verschiedenen Sprecher*innen als auch innerhalb des Repertoires einzelner Personen.

Der in GLÖSSA.MU eingesetzte Fragebogen erhebt Sprachpraktiken in unterschiedlichen Lebensbereichen und Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse, fragt jedoch nicht systematisch nach regionalen Varietäten oder Registern und enthält keine Sprachproduktionsdaten (siehe Abschnitt 3.2.1). Die vorliegende Untersuchung kann deshalb nicht feststellen, welche Varietäten des Griechischen die Teilnehmenden tatsächlich verwenden. Hierfür wären in weiteren Projektphasen gezielte biografische Fragen, Interviews und Analysen mündlicher oder schriftlicher Sprachproduktion erforderlich. Die dargestellten varietätenlinguistischen Überlegungen bilden somit einen möglichen Interpretationshintergrund, nicht aber ein empirisches Ergebnis der vorliegenden Studie.

1.2 Sprachliche Handlungskompetenz im mehrsprachigen Kontext

Sprachliche Verständigung erfordert mehr als die Kenntnis von Wortschatz und grammatischen Regeln. Sprachliche Ressourcen müssen auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation, der Kommunikationspartner*innen und des kommunikativen Ziels eingesetzt werden. Dazu gehören beispielsweise die Wahl eines angemessenen Registers, das Verstehen impliziter Bedeutungen, die Gestaltung zusammenhängender Äußerungen und der Umgang mit Verständigungsproblemen. Diese Dimensionen werden im Begriff der kommunikativen Kompetenz zusammengeführt. Heringer (2017, S. 9–12) fasst Kommunikation entsprechend als zeichenvermittelten Prozess zwischen mindestens zwei Beteiligten auf, in dem Produzieren und Verstehen wechselseitig aufeinander bezogen sind. Der Begriff *sprachliche Handlungskompetenz* hebt hervor, dass sprachliche Ressourcen erst in konkreten sozialen und kommunikativen Handlungen wirksam werden. In der vorliegenden Monographie dient er als theoretischer Bezugsrahmen und nicht als eigenständig gemessene Variable. GLÖSSA.MU erfasst berichtete Sprachpraktiken und Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse, beobachtet jedoch keine konkreten Interaktionen und verwendet keine standardisierten Tests kommunikativer Kompetenz. Die folgenden Abschnitte erläutern deshalb theoretische Modelle,

die zur Einordnung der erhobenen Angaben beitragen, durch die Untersuchung selbst aber nicht empirisch überprüft werden.

1.2.1 Von der linguistischen zur kommunikativen Kompetenz

Chomsky (1965) unterscheidet zwischen *Kompetenz* und *Performanz*. Kompetenz bezeichnet in seinem Modell das implizite Wissen einer idealisierten sprechenden und hörenden Person über das Regelsystem einer Sprache. Performanz bezieht sich dagegen auf die konkrete Sprachverwendung, die unter anderem durch Aufmerksamkeit, Gedächtnis, situative Bedingungen und mögliche Versprecher beeinflusst wird. Im Zentrum des Modells steht die abstrakte linguistische Kompetenz; soziale und interaktionale Bedingungen des Sprachgebrauchs werden nur begrenzt berücksichtigt. Für die Beschreibung mehrsprachiger und migrationsgeprägter Lebenswelten reicht dieses Kompetenzverständnis nicht aus. Es erklärt zwar die theoretische Unterscheidung zwischen sprachlichem Wissen und konkreter Sprachverwendung, erfasst jedoch nicht, wie sprachliche Mittel in unterschiedlichen sozialen Situationen eingesetzt und von anderen Personen interpretiert werden. Hymes (1972) erweiterte das linguistische Kompetenzverständnis deshalb um die soziale und situative Dimension des Sprachgebrauchs. Kommunikative Kompetenz umfasst bei ihm nicht nur die Kenntnis grammatischer Regeln, sondern auch das Wissen darüber, ob eine Äußerung realisierbar, in einer bestimmten Situation angemessen und in einer Sprachgemeinschaft tatsächlich gebräuchlich ist. Hymes (1972) unterscheidet vier miteinander verbundene Fragen:

- Was ist formal möglich? Diese Frage betrifft die Übereinstimmung einer Äußerung mit den Regeln des jeweiligen sprachlichen Systems.
- Was ist mit den verfügbaren kognitiven Mitteln realisierbar? Gemeint ist, ob eine Äußerung unter realen Verarbeitungsbedingungen produziert und verstanden werden kann.
- Was ist im jeweiligen sozialen und kommunikativen Kontext angemessen? Diese Dimension betrifft beispielsweise Höflichkeit, Register, Rollenverhältnisse und situative Konventionen.
- Was wird tatsächlich verwendet und wie wird es interpretiert? Diese Frage richtet sich auf den beobachtbaren Sprachgebrauch innerhalb konkreter sozialer Praktiken.

Kommunikative Kompetenz ist damit nicht ausschließlich als individuelles Wissen über eine Sprache zu verstehen. Sie zeigt sich im situationsbezogenen sprachlichen Handeln und ist mit sozialen Erwartungen und Interaktionsbedingungen verbunden. In mehrsprachigen Kontexten

können sich die verfügbaren sprachlichen Mittel und die geltenden Gebrauchskonventionen je nach Sprache, Kommunikationspartner*innen und Lebensbereich unterscheiden. Für GLQSSA.MU ist diese Erweiterung vor allem deshalb relevant, weil die Untersuchung Sprachgebrauch in unterschiedlichen Lebensbereichen berücksichtigt. Aus den Selbstauskünften lässt sich jedoch nicht bestimmen, ob eine konkrete Äußerung grammatisch korrekt, situativ angemessen oder kommunikativ erfolgreich war. Die erhobenen Angaben dokumentieren ausschließlich, welche Sprachen die Befragten nach eigener Einschätzung verwenden und wie sie ihre Sprachkenntnisse bewerten.

1.2.2 Klassische Modelle der kommunikativen Kompetenz

Aufbauend auf Hymes entwickelten Canale und Swain (1980) ein Modell, das kommunikative Kompetenz für Sprachunterricht und Sprachdiagnostik genauer beschreibt. Canale (1983) erweiterte das Modell um die diskursive Kompetenz. In dieser Fassung umfasst es vier miteinander verbundene Bereiche:

- Grammatische Kompetenz bezeichnet das Wissen über Wortschatz, Morphologie, Syntax, Aussprache und weitere formale Eigenschaften einer Sprache.
- Soziolinguistische Kompetenz umfasst das Wissen darüber, welche sprachlichen Formen in bestimmten sozialen und kommunikativen Situationen als angemessen gelten. Dazu gehören unter anderem Höflichkeitsformen, Register und kulturell geprägte Gebrauchskonventionen.
- Diskursive Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, einzelne Äußerungen zu kohärenten und sprachlich verbundenen Texten oder Gesprächsbeiträgen zusammenzufügen.
- Strategische Kompetenz umfasst sprachliche und nichtsprachliche Strategien, mit denen Verständigungsprobleme bearbeitet werden können. Dazu gehören beispielsweise Umschreibungen, Rückfragen sowie der unterstützende Einsatz von Gestik und Mimik.

Das Modell wurde primär für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht entwickelt. Mehrsprachige Repertoires, in denen Personen Ressourcen aus mehreren Sprachen situationsbezogen miteinander verbinden, werden darin nur begrenzt berücksichtigt. Dennoch bietet es einen geeigneten Ausgangspunkt, um unterschiedliche Dimensionen kommunikativen Handelns voneinander zu unterscheiden. Bachman und Palmer (1996) entwickelten mit dem Konzept der kommunikativen Sprachfähigkeit (*communicative language ability*) ein stärker auf Sprachverwendung und Sprachtestung ausgerichtetes Modell. Sie unterscheiden zwischen

Sprachwissen und strategischer Kompetenz. Das Sprachwissen gliedert sich in zwei übergeordnete Bereiche:

- Organisatorisches Wissen umfasst grammatisches und textuelles Wissen. Es betrifft damit sowohl die formale Struktur sprachlicher Äußerungen als auch deren Verbindung zu zusammenhängenden Texten und Gesprächsbeiträgen.
- Pragmatisches Wissen umfasst funktionales und soziolinguistisches Wissen. Es bezieht sich auf die Realisierung sprachlicher Handlungen sowie auf die angemessene Verwendung sprachlicher Mittel in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Strategische Kompetenz bezeichnet bei Bachman und Palmer (1996) metakognitive Prozesse wie das Festlegen kommunikativer Ziele, die Einschätzung verfügbarer Ressourcen und die Planung des Sprachgebrauchs. Sie verbindet das vorhandene Sprachwissen mit den Anforderungen einer konkreten Kommunikationssituation. Für GLÖSSA.MU dienen diese Modelle ausschließlich als theoretischer Orientierungsrahmen. Die Untersuchung erhebt weder die einzelnen Kompetenzbereiche noch strategische Kompetenz mithilfe standardisierter Aufgaben. Insbesondere darf die Selbsteinschätzung der Griechisch- und Deutschkenntnisse nicht mit den theoretisch beschriebenen Kompetenzkomponenten gleichgesetzt werden. Sie bildet ausschließlich die subjektive Wahrnehmung der Befragten ab.

1.2.3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und die plurilinguale Kompetenz

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde entwickelt, um eine gemeinsame Grundlage für Sprachlernen, Sprachlehren und die Beschreibung sprachlicher Kenntnisse bereitzustellen. Er versteht Sprachlernende als sozial Handelnde und unterscheidet linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzbereiche, die in konkreten Kommunikationssituationen zusammenwirken (Europarat, 2001). Die Niveaustufen des GER reichen von A1 bis C2 und werden durch handlungsorientierte Kann-Beschreibungen konkretisiert. Der GER ist jedoch nicht ausschließlich als Prüfungs- oder Einstufungssystem zu verstehen. Er dient ebenso der curricularen Planung, der Gestaltung von Lernprozessen und der Beschreibung kommunikativer Aktivitäten. Der Europarat weist ausdrücklich darauf hin, dass der GER ein Orientierungsrahmen und kein Instrument zur Vorgabe einheitlicher Unterrichtsmethoden ist. Der Begleitband von 2020 erweitert und aktualisiert die Deskriptoren des ursprünglichen Referenzrahmens. Stärker berücksichtigt werden insbesondere Mediation, digitale Interaktion sowie *plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz*. Für den Bereich der

plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz enthält der Begleitband Deskriptoren zum Aufbau auf einem plurikulturellen Repertoire, zum plurilingualen Verstehen und zum Aufbau auf einem plurilingualen Repertoire (Europarat, 2020).

Im GER bezeichnet plurilinguale Kompetenz das integrierte und veränderliche sprachliche Repertoire einer Person. Sprachliche Ressourcen werden dabei nicht ausschließlich getrennt nach Einzelsprachen betrachtet, sondern können bei der Bewältigung kommunikativer Aufgaben miteinander verbunden werden. Unterschiedlich entwickelte und partielle Kenntnisse gelten somit als Bestandteil eines mehrsprachigen Repertoires und nicht grundsätzlich als Abweichung von einer vollständig ausgeprägten Einsprachigkeit.

Diese Erweiterung nähert den GER ressourcenorientierten Ansätzen der Mehrsprachigkeitsforschung an. Zugleich bleibt zu berücksichtigen, dass auch die GER-Deskriptoren sprachliche Fähigkeiten überwiegend einzelnen Personen und Kompetenzniveaus zuordnen. Die sozialen und institutionellen Bedingungen, unter denen sprachliche Teilhabe möglich oder begrenzt wird, lassen sich damit nur teilweise erfassen (Blommaert & Backus, 2012; Daase, 2021).

Eine kritische Gegenüberstellung von GER-Deskriptoren, curricularen Kompetenzerwartungen und deren Umsetzung in Lehrmaterialien zeigt zudem, dass Kompetenzbeschreibungen nicht losgelöst vom jeweiligen Erwerbs- und Bildungskontext interpretiert werden können. Gerade bei heterogenen sprachlichen Bildungsbiografien sollten GER-Niveaus, schulische Anforderungen und tatsächliche kommunikative Handlungsfähigkeit daher nicht unreflektiert gleichgesetzt werden (Chita, 2024). Für GLΩSSA.MU bietet die plurilinguale Perspektive einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt, weil die Teilnehmenden mehrere sprachliche Ressourcen in unterschiedlichen Lebensbereichen verwenden. Der Fragebogen enthält jedoch keine Zuordnung zu den GER-Niveaustufen und verwendet keine GER-Deskriptoren. Aus den Selbsteinschätzungen der Befragten dürfen daher keine Kompetenzniveaus von A1 bis C2 abgeleitet werden. Der GER dient in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich der theoretischen Einordnung mehrsprachiger und handlungsorientierter Kompetenzkonzepte.

1.2.4 Mehrsprachige Handlungskompetenz: Repertoire, Code-Switching und Mitspielfähigkeit

Im Projekt GLΩSSA.MU wird die sprachliche Handlungskompetenz der im Großraum München lebenden Kinder und Jugendlichen griechischer Herkunft nicht als Summe voneinander getrennter Einzelsprachkompetenzen verstanden. Ausgangspunkt ist vielmehr das

Konzept eines integrierten sprachlichen Repertoires (Blommaert & Backus, 2012; Gumperz, 1982): ein dynamisches, biografisch gewachsenes Bündel von Ressourcen, das sie je nach Situation, Kommunikationspartner*innen und kommunikativem Ziel flexibel einsetzen. Dieses Repertoire umfasst nicht nur verschiedene Sprachen, sondern auch Dialekte, Register, stilistische Varianten und pragmatische Routinen. Es ist nie vollständig oder abgeschlossen, sondern verändert sich mit den Lebensumständen, den sozialen Beziehungen und den kommunikativen Anforderungen.

Zu den sichtbaren Formen mehrsprachiger Praxis gehören *Sprachmischungen* und *Code-Switching*. Als Ursachen werden Wort- und Sprachnot in einer Sprache, Geläufigkeit, Ökonomie und das Streben nach Genauigkeit angeführt (Kielhöfer & Jonekeit, 1983). Die Forschungsterminologie ist allerdings nicht einheitlich. Code-Switching bezeichnet den Wechsel zwischen Sprachen oder Varietäten innerhalb einer Interaktion. Transfer beschreibt demgegenüber den Einfluss bereits vorhandenen sprachlichen Wissens auf den Gebrauch einer weiteren Sprache, während *Entlehnung* die Übernahme sprachlicher Elemente bezeichnet. Diese Phänomene sind daher analytisch voneinander zu unterscheiden. Auch bei Kindern kann Code-Switching systematisch, pragmatisch motiviert und kommunikativ funktional sein; sein Auftreten belegt nicht, dass die beteiligten Sprachsysteme noch ungetrennt sind (Cantone, 2007; Müller et al., 2023; Volterra & Taeschner, 1978).

Code-Switching kann bewusst oder unbewusst erfolgen und unterschiedliche kommunikative Funktionen übernehmen, beispielsweise einen Adressat*innenwechsel markieren, Zitate kennzeichnen, Themen strukturieren, Haltungen ausdrücken oder emotionale Bedeutungen hervorheben (Auer, 1984, 1998; Gumperz, 1982). Welche Funktion ein Sprachwechsel besitzt, ergibt sich aus seinem konkreten interaktionalen Kontext. Er kann außerdem Zugehörigkeiten, Rollen oder situative Positionierungen sichtbar machen. Daraus folgt jedoch nicht, dass mit jedem Sprachwechsel automatisch ein Wechsel der Identität, der Denkweise oder der „kulturellen Welt“ verbunden ist.

Auf der Ebene der sprachlichen Verarbeitung beschreibt Grosjean (1982) sogenannte „trigger words“ – Wörter, die in beiden Sprachen ähnliche lautliche oder semantische Merkmale aufweisen und dadurch einen Sprachwechsel begünstigen können (Kielhöfer & Jonekeit, 1983). Code-Switching kann zudem mit Veränderungen des nonverbalen Handelns, der Rollenpositionierung und der Aktivierung kulturellen Wissens einhergehen (Küpelikılıncı & Ringler, 2014). Solche Zusammenhänge sind jedoch kontextabhängig; aus einem

Sprachwechsel allein darf weder auf einen Identitätswechsel noch auf den Wechsel in eine einheitliche „kulturelle Welt“ geschlossen werden.

Code-Switching wird im öffentlichen Diskurs teilweise abgewertet oder als Ausdruck unzureichender Sprachbeherrschung interpretiert. Aus seinem bloßen Auftreten lässt sich jedoch weder auf sprachliche Schwäche noch automatisch auf besonders hohe Kompetenz schließen. Aus der ressourcenorientierten Perspektive dieses Bandes (siehe Einleitung und Abschnitt 1.2.3) wird Code-Switching daher als potenzielle kommunikative Ressource betrachtet, deren jeweilige Funktion im konkreten Kontext zu untersuchen ist.

Der Umgang mit mehreren Sprachen kann die metalinguistische Bewusstheit fördern (Bien-Miller & Wildemann, 2023; Wildemann, 2023). Mehrsprachig aufwachsende Kinder können lernen, sprachliche Formen zu vergleichen und gezielt über Sprache zu reflektieren. Entsprechende Effekte hängen jedoch unter anderem von Alter, Sprachkompetenz, Literalität und Aufgabenart ab. Befunde zu einzelnen metalinguistischen oder kognitiven Aufgaben dürfen deshalb nicht als allgemeiner schulischer oder kognitiver Vorteil interpretiert werden (Bialystok, 2001).

Mit dem Begriff der *Mitspielfähigkeit* bringt Daase (2021) einen weiteren Ansatz in die Debatte ein. Sie kritisiert institutionelle Praktiken, in denen standardisierte, häufig an GER-Niveaus orientierte Sprachanforderungen Kompetenz ausschließlich beim Individuum verorten und den Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt und gesellschaftlicher Teilhabe regulieren. Demgegenüber betont sie, dass sprachliche Handlungskompetenz in *geteilter Handlungsträgerschaft* entsteht: Sie ist kein Besitz des Einzelnen, sondern wird im Zusammenspiel mit anderen (Kolleg*innen, Vorgesetzten, Freund*innen) ausgehandelt. Wer an einer beruflichen oder gesellschaftlichen Praxis teilhaben will, braucht nicht nur bestimmte Sprachkenntnisse, sondern auch die Möglichkeit, in diese Praktiken hineinzuwachsen. Dies ist besonders für mehrsprachige Kinder und Jugendliche relevant, deren sprachliche Ressourcen in formellen Bildungskontexten oft unsichtbar bleiben.

GLQSSA.MU knüpft theoretisch an diese Perspektive an, überprüft Mitspielfähigkeit jedoch nicht als eigenständiges empirisches Konstrukt. Der Fragebogen erfasst ausgewählte soziale Kontexte des berichteten Sprachgebrauchs, enthält aber keine Beobachtungen konkreter Interaktionen. Auch die Nennung mehrerer Sprachen innerhalb einer Antwort ist deshalb nicht als empirischer Nachweis von Code-Switching zu interpretieren.

1.3 Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) in Deutschland und die Griechischen Sprachkurse (TEG) in München

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die begrifflichen Grundlagen mehrsprachiger Sozialisation sowie das Konzept der sprachlichen Handlungskompetenz erörtert wurden, richtet sich der Blick nun auf die institutionellen Formen des Unterrichts in Herkunftssprachen. In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion wird hierfür überwiegend die Bezeichnung *herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)* verwendet. *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MEU)* ist eine ältere, weiterhin gebräuchliche historische und institutionelle Bezeichnung. Beide Begriffe werden in diesem Band nicht vollständig synonym verwendet: HSU dient als übergeordneter analytischer Begriff, während MEU dort verwendet wird, wo historische Quellen oder institutionelle Selbstbezeichnungen dies erfordern. Für das Münchner Angebot wird im Folgenden die Bezeichnung *Griechische Sprachkurse (TEG¹)* verwendet. Der Schwerpunkt liegt auf der institutionellen Situation des griechischen Sprachunterrichts in Bayern und insbesondere im Großraum München.

1.3.1 Entstehung, Wandel und Organisationsformen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland

1.3.1.1 Historische Wurzeln des herkunftssprachlichen Unterrichts: Von der Rückkehrannahme zur Dauerintegration

Die Wurzeln des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in der Bundesrepublik Deutschland reichen bis in die 1950er und frühen 1960er-Jahre zurück. Mit den Anwerbeabkommen für ausländische Arbeitskräfte – beginnend mit Italien (1955), gefolgt von Griechenland (1960), der Türkei (1961), Jugoslawien (1968) und weiteren Staaten – sowie dem anschließenden Familiennachzug wuchs der schulische Regelungsbedarf (Karakaşoğlu et al., 2019; Reich, 2014). Die Kultusministerkonferenz (KMK) reagierte in mehreren Schritten. Bereits der Beschluss „Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen“ (27./28.10.1950) und die Empfehlung „Schulpflicht der Ausländer“ (18.01.1952) betrafen die Beschulung ausländischer Kinder. Die Vereinbarung „über die Zulassung ausländischer Schulen im Gebiet der Bundesrepublik“ (25.06.1957) schuf die Grundlage für Schulen, die nach ausländischem Curriculum und in einer anderen Unterrichtssprache als Deutsch betrieben werden konnten

¹ Trägerverein für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Griechisch in München e. V. (TEG-MUC e. V.).

(KMK, 1950, 1952, 1957). Diese Vereinbarung von 1957 sollte für den griechischen Fall besondere Bedeutung erlangen (siehe Abschnitt 1.3.3).

Mit der Empfehlung „Unterricht für Kinder von Ausländern“ (14./15.05.1964) wurden Vorklassen zum Deutscherwerb thematisiert und die Förderung der Erst- beziehungsweise Familiensprachen als Aufgabe der diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer definiert (KMK, 1964). Hinter dieser Zuweisung stand die Annahme einer vorübergehenden Migration (Langenfeld, 2001). Die Empfehlungen „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ vom 3. Dezember 1971 und ihre Neufassung von 1976 markieren wichtige Stationen dieser Entwicklung (KMK, 1971, 1976). Erstmals wurde die Bildung der in Deutschland lebenden Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit als hiesige Verantwortung anerkannt (Puskeppeleit & Krüger-Potratz, 1999). Sie verfolgten eine doppelte Zielsetzung, d. h. die schulische Integration einerseits und den Erhalt der sprachlich-kulturellen Bindungen im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr andererseits, und stellten es den Ländern frei, ausländische Ersatzschulen in Verantwortung der Konsulate zuzulassen. Die Neufassung von 1976 verstärkte die Rückkehrorientierung (Karakaşoğlu et al., 2019; Langenfeld, 2001).

Ab den 1980er-Jahren verschob sich die bildungspolitische Legitimation des herkunftssprachlichen Unterrichts. Mit der zunehmenden Anerkennung dauerhafter Einwanderung gewannen Argumente der Mehrsprachigkeitsförderung und Identitätsentwicklung an Bedeutung. Hinzu kam die auf Cummins (1979, 1981, 1991) zurückgehende *Interdependenzhypothese*, nach der ausgebaute Kompetenzen in einer Sprache unter geeigneten Bedingungen den Erwerb weiterer Sprachen und schulisches Lernen unterstützen können. Auf europäischer Ebene verpflichtete die Richtlinie 77/486/EWG vom 25. Juli 1977 (Amtsblatt der EG 1977, L 199/32) die Mitgliedstaaten, Maßnahmen zur Förderung der Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu treffen; ihre Umsetzung blieb jedoch uneinheitlich (Europäische Gemeinschaften, 1977). Die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, ursprünglich 1996 beschlossen und 2013 überarbeitet, definierte interkulturelle Bildung als schulische Querschnittsaufgabe (KMK, 2013). Im Jahr 2025 wurde diese Perspektive mit der Empfehlung „Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ erneut erweitert (KMK, 2025).

Trotz dieser bildungspolitischen Entwicklungen ist der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) bundesweit sehr unterschiedlich organisiert. Je nach Bundesland und Trägerschaft kann er als staatlich verantwortetes schulisches Angebot, als konsularischer Unterricht oder als

vereinsgetragener Ergänzungsunterricht stattfinden. Insbesondere in ergänzenden Modellen liegt der Unterricht häufig außerhalb der regulären Stundentafel, die Teilnahme ist freiwillig und die Leistungen werden nicht überall versetzungsrelevant berücksichtigt. Auch die Beschäftigungsbedingungen und die schulische Einbindung der Lehrkräfte unterscheiden sich erheblich (Gürsoy et al., 2026). Die Organisationsformen werden im folgenden Abschnitt systematisiert.

1.3.1.2 Organisationsformen

Zur analytischen Einordnung lassen sich drei grundlegende Organisationsformen unterscheiden. In der Praxis bestehen daneben Mischformen und regionale Besonderheiten. Entscheidend sind insbesondere die Trägerschaft, die Finanzierung, die curriculare Grundlage, die Beschäftigung der Lehrkräfte und die schulische Anerkennung des Unterrichts (Mehlhorn, 2017; Woerfel et al., 2020).

Staatlich verantworteter Unterricht wird von den Bildungsbehörden der Länder organisiert und finanziert. Je nach Bundesland gelten landeseigene Curricula, Beschäftigungsregelungen und Formen der Leistungsbewertung. Besonders weit ausgebaut ist dieses Modell in Nordrhein-Westfalen: Dort ist der HSU Aufgabe des Landes, curricular geregelt und in den schulrechtlichen Vorgaben verankert. Im Schuljahr 2023/24 nahmen 106.708 Schüler*innen am HSU in insgesamt 30 Sprachen teil (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. D.).

Konsularischer Unterricht wird von den Konsulaten oder Botschaften der Herkunftsländer auf der Grundlage bilateraler Abkommen organisiert. Die Lehrkräfte werden in der Regel vom Herkunftsstaat entsandt oder vergütet; Curricula und Unterrichtsmaterialien folgen häufig dessen Vorgaben. Umfang und Form der Zusammenarbeit mit den deutschen Schulbehörden unterscheiden sich je nach Bundesland und Angebot. In Bayern wird der offiziell ausgewiesene muttersprachliche Unterricht seit dem Schuljahr 2009/10 grundsätzlich durch die Konsulate organisiert (Bayerischer Landtag, 2022; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2026). Davon ist das vereinsgetragene Münchner TEG-Angebot institutionell zu unterscheiden (siehe Abschnitte 1.3.2 und 1.3.4).

Vereins- und zivilgesellschaftlich getragene Angebote werden beispielsweise von Elternvereinen, Migrant*innenselbstorganisationen, religiösen Gemeinden oder anderen Bildungsträgern organisiert. Sie unterscheiden sich hinsichtlich Finanzierung, Umfang, curricularer Orientierung und Beschäftigungsbedingungen. Der Unterricht findet häufig am

Nachmittag oder am Wochenende statt und wird durch Elternbeiträge, Spenden oder öffentliche Zuschüsse finanziert. Für den griechischen Sprachunterricht in München übernimmt der TEG-MUC e. V. eine zentrale Funktion.

Im Vergleich zu den USA oder Schweden ist die Forschung zum herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in Deutschland bislang regional konzentriert und hinsichtlich ihrer Methoden heterogen. Die vorhandenen Befunde liefern keine Grundlage für die Annahme, dass die Förderung der Herkunftssprache den Erwerb des Deutschen beeinträchtigt. Einige Untersuchungen weisen vielmehr auf mögliche sprachübergreifende Zusammenhänge und auf einen Ausbau herkunftssprachlicher Fähigkeiten, insbesondere im schriftsprachlichen Bereich, hin (Bär, 2010; Lengyel & Neumann, 2016; Woerfel, 2014). Aufgrund regionaler Untersuchungsdesigns und teilweise subjektiver Einschätzungen dürfen daraus jedoch keine pauschalen Kausalwirkungen abgeleitet werden. Entscheidend sind unter anderem Unterrichtsqualität, Teilnahmedauer, curriculare Kontinuität und die Zusammenarbeit mit dem Regelunterricht. Vor allem in konsularischen und vereinsgetragenen Angeboten können eine geringe institutionelle Einbindung, unsichere Beschäftigungsverhältnisse und heterogene Lerngruppen zusätzliche Herausforderungen darstellen (Gürsoy et al., 2026).

1.3.2 Entwicklung in Bayern: vom staatlichen Ergänzungsunterricht zu konsularischen und vereinsgetragenen Angeboten

Bayern nimmt innerhalb der Bundesrepublik eine besondere Stellung ein. Der Ausdruck *bayerischer Sonderweg* bezeichnet in der bildungshistorischen Literatur zunächst ein Modell der 1970er-Jahre: die Einrichtung nationalhomogener Klassen, in denen zugewanderte Kinder weitgehend getrennt von anderen Schüler*innen unterrichtet wurden. Der Unterricht konnte sowohl in der Herkunftssprache als auch auf Deutsch stattfinden und inhaltlich vom regulären deutschen Lehrplan abweichen. Was ursprünglich eine bayerische Besonderheit war, wurde – wesentlich auf Betreiben Bayerns – mit der Neufassung der KMK-Empfehlungen von 1976 in die Empfehlungen für alle Länder aufgenommen und diente ausdrücklich der Stärkung der Rückkehrfähigkeit der Kinder (Langenfeld, 2001; Karakaşoğlu et al., 2019). Von diesem historischen Modell ist die hier im Vordergrund stehende spätere Entwicklung zu unterscheiden: der Rückzug des Freistaats aus der eigenen Trägerschaft des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts. Denn anders als eine reine “Konsulatstradition” vermuten ließe, hat Bayern über lange Zeit selbst staatlich organisierten muttersprachlichen Ergänzungsunterricht angeboten beziehungsweise mitgetragen. Für den griechischen Fall lässt sich dies konkret

belegen. Vom Schuljahr 1982/83 an übernahm das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Verantwortung für die griechischen Gymnasialgruppen des Ergänzungsunterrichts, während das Griechische Generalkonsulat die Grundschulgruppen trug. Ab 1986/87 lag die Verantwortung für die Grundschulgruppen gemeinsam bei der Münchner Schulaufsicht und dem Generalkonsulat (Triarchi-Herrmann, 2022; siehe ausführlich in Abschnitt 1.3.4). Die spätere Konsularisierung ist somit nicht der Ausgangszustand, sondern das Ergebnis einer bildungspolitischen Umsteuerung.

Mit dem Ministerratsbeschluss vom 14. September 2004 wurde entschieden, den staatlichen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nach einer bis 2009 laufenden Übergangszeit in konsularische Verantwortung zu überführen. Für den griechischen Ergänzungsunterricht endete die staatliche Beteiligung bereits zum Schuljahr 2007/08 (Bayerischer Landtag, 2022; Triarchi-Herrmann, 2022). Zur Begründung verwies die Staatsregierung auf die Priorisierung der Deutschförderung, die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie auf organisatorische Schwierigkeiten einer Verankerung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der regulären Stundentafel (Bayerischer Landtag, 2022). In dieser Argumentation wird die Förderung der Herkunftssprachen implizit als Konkurrenz zur Deutschförderung und als organisatorische Belastung konzipiert – eine Prämisse, die fachwissenschaftlich umstritten ist. Seither bietet der Freistaat selbst keinen herkunftssprachlichen Unterricht mehr an. Die Verantwortung liegt vollständig bei den konsularischen Vertretungen der Herkunftsländer sowie bei privaten und herkunftsstaatlichen Trägern. Die Konsulate dürfen auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen Räume in bayerischen Schulen nutzen. Das Staatsministerium beschränkt sich auf die Bekanntmachung der Angebote und die Unterstützung bei der Raumbereitstellung, während eine inhaltliche Aufsicht über den Unterricht ausdrücklich nicht stattfindet (Bayerischer Landtag, 2022). Diese Entwicklung fügt sich in einen bundesweiten Trend, den die KMK bereits 2006 selbst benannte: dass die Länder “im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen” zunehmend weniger herkunftssprachlichen Unterricht finanzierten und ihn den Konsulaten überließen (KMK, 2006, zit. n. Karakaşoğlu et al., 2019). Bayern steht mit seinem vollständigen Rückzug allerdings fast am äußersten Ende dieses Spektrums, während Länder wie Nordrhein-Westfalen, Hamburg oder Bremen den herkunftssprachlichen Unterricht in staatlicher Verantwortung ausgebaut haben (siehe Abschnitt 1.3.1.2).

Für das Schuljahr 2026/27 veröffentlichte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein Schreiben zu konsularisch organisiertem muttersprachlichem Unterricht in 13

Sprachen; Griechisch wird darin ausdrücklich genannt, aber ausschließlich im Raum Augsburg. Ein entsprechendes konsularisch organisiertes Griechischangebot für München lässt sich aus dem Rundschreiben nicht ableiten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2026). Im Großraum München bestehen weiterhin die von der Republik Griechenland getragenen und staatlich genehmigten Vollzeitschulen sowie die vom TEG-MUC e. V. getragenen Griechischen Sprachkurse München (Bayerischer Landtag, 2022). Die Vollzeitschulen werden in Abschnitt 1.3.3, die TEG in Abschnitt 1.3.4 ausführlich dargestellt. Der griechische Fall verdeutlicht damit zugleich die Grenzen der idealtypischen Dreiteilung in staatlichen, konsularischen und vereinsgetragenen Unterricht (Triarchi-Herrmann, 2022, 2025).

Der Rückzug des Freistaats aus dem staatlichen Ergänzungsunterricht ist in der Forschung kritisch bewertet worden. Woerfel (2014) weist darauf hin, dass die angenommene Konkurrenz zwischen der Förderung der Herkunftssprache und dem Erwerb des Deutschen durch die Mehrsprachigkeitsforschung nicht gestützt wird. Die Förderung herkunftssprachlicher Fähigkeiten kann vielmehr unter geeigneten Bedingungen sprachübergreifende Lernprozesse unterstützen. Als strukturelle Herausforderungen des Konsulats- und Vereinsmodells werden insbesondere die geringe institutionelle Einbindung, uneinheitliche Qualitätssicherung und fehlende systematische Kooperation mit dem Regelunterricht diskutiert (Gürsoy et al., 2026). Für GLÖSSA.MU ist dieses Spannungsverhältnis zentral: Einem fehlenden staatlich verantworteten bayerischen HSU steht im Großraum München eine vergleichsweise dichte, von Griechenland und zivilgesellschaftlichen Trägern getragene Bildungslandschaft gegenüber.

1.3.3 Der griechische Vollzeitunterricht in Bayern und München

Der griechische Fall lässt sich nicht ohne Weiteres in das allgemeine Raster des herkunftssprachlichen Unterrichts einordnen. Die folgende Rekonstruktion stützt sich maßgeblich auf Triarchi-Herrmann (2025) zur Geschichte der privaten griechischen Schulen in München von 1964 bis 2024. Für die ältere Vorgeschichte und den Ergänzungsunterricht wird ergänzend Triarchi-Herrmann (2022) herangezogen.

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden in München private Bildungseinrichtungen für griechische Kinder und Jugendliche. Getragen vom bayerischen Philhellenismus und gefördert insbesondere durch den Gräzisten Friedrich Wilhelm von Thiersch (1784–1860) sowie den damaligen Kronprinzen und späteren König Ludwig I. sollten sie griechische Jugendliche auf den Besuch bayerischer Schulen und Hochschulen vorbereiten. Als erste dieser Einrichtungen gilt das „Athenaeum“ (1815–1817), das nach zwei Jahren unter anderem aus

Mangel an finanziellen Mitteln aufgelöst wurde. Rund ein Jahrzehnt später ließ Ludwig I. weitere griechische Schüler*innen nach München holen. Aus dem zunächst gemischten „Erziehungsinstitut von Desjardins“ wurde ab 1827 eine ausschließlich von griechischen Schüler*innen besuchte Einrichtung. Nach mehreren Umbenennungen firmierte sie von 1827 bis 1836 als „Königliches Griechisches Lyzeum“ (Kirchner, 1996; Kotsowilis, 1995; Spaenle, 1990; Triarchi-Herrmann, 2022, 2025). Im Jahr 1828 überließ Ludwig I. den griechischen Schüler*innen die kleine Friedhofskirche am Salvatorplatz, um ihre griechisch-orthodoxe Religion auszuüben. Diese wurde zugleich zur ersten griechisch-orthodoxen Kirche Bayerns und zu einem Mittelpunkt des in München lebenden Griechentums. Das Lyzeum musste 1836 auf Weisung König Ottos seinen Betrieb einstellen, da die Gründung einer griechischen Universität geplant war und die griechische Regierung keine Stipendiaten mehr nach München entsandte. Laut Triarchi-Herrmann (2025) bilden diese frühen Institutionen den historischen Bezugsrahmen, auf den sich die spätere griechische Schulpräsenz in München bezieht.

Ein institutioneller Neubeginn erfolgte nach dem Zweiten Weltkrieg. Im Jahr 1951 gründete die Griechische Kirchengemeinde der Salvatorkirche die „Griechische Katechismusschule in München“, um den dort lebenden griechischen Kindern Zugang zur griechischen Sprache und Kultur zu ermöglichen. Die Zahl der Schüler*innen bewegte sich zwischen elf und dreißig Kindern unterschiedlichen Alters, die zunächst von einer einzigen, bei der Kirchengemeinde angestellten Lehrkraft unterrichtet wurden. Ab dem Schuljahr 1956/57 wurde eine vom griechischen Erziehungs- und Kultusministerium abgeordnete Lehrkraft eingesetzt und ab dem Schuljahr 1957/58 wurde neben der „Klasse zum Erwerb der griechischen Sprache“ eine Volksschulklasse mit sechs Jahrgangsstufen eingerichtet. Deren Schüler*innen besuchten vormittags eine bayerische Regelschule und nachmittags die griechische Schule. Als das griechische Erziehungsministerium ab dem Schuljahr 1963/64 keine Lehrkräfte mehr entsandte, lief die Schule nur noch ein weiteres Jahr. Sie stellte den ersten Schritt in der langjährigen Geschichte der privaten griechischen Schulen in München dar und war der Auftakt sowohl für die 1964 gegründete Privatschule der „Griechischen Erziehungsgesellschaft König Otto von Griechenland“ als auch für die 1966 begonnenen Schulgründungen des Königlichen Generalkonsulats.

Die erste private griechische Schule in München wurde 1964 auf Initiative der „Griechischen Erziehungsgesellschaft König Otto von Griechenland“ gegründet. Sie ist bis heute als „Otto-Schule“ (griechisch „Othonio Scholio“) in Erinnerung. Sie umfasste eine Grundschule, eine Hauptschule und das „Otto-Gymnasium-Lyzeum“. Der Bayerische Staat erteilte der Grund-

und der Hauptschule umgehend den Status einer Ersatzschule, während das Gymnasium-Lyzeum lediglich einen Ergänzungsschulstatus erhielt (Triarchi-Herrmann, 2025). Die Otto-Schule bestand elf Jahre lang bis zum Schuljahr 1975/76. Nachdem der Träger wiederholt auf Mängel im Schulbetrieb hingewiesen worden war, aber nicht reagiert hatte, entzog die Regierung von Oberbayern 1976 die Ersatzschulgenehmigung, was zur Schließung der Schule führte. Parallel dazu richtete das Königlich Griechische Generalkonsulat ab 1966 Ergänzungsschulen in München, München-Karlsfeld, Augsburg, Traunstein, Garmisch-Partenkirchen und Nürnberg ein. Nach der im Dezember 1965 erteilten Genehmigung wurden die Kinder dort zusätzlich zum vormittäglichen Besuch der öffentlichen Schule nachmittags in griechischer Sprache, Geschichte, Erdkunde und Religion unterrichtet. Als offizielles Gründungsjahr der privaten griechischen Schule in München gilt allerdings erst das Schuljahr 1969/70, in dem das Generalkonsulat die Genehmigung als Ersatzschule für die „Private Griechische Volksschule München am Agilolfingerplatz 1“ erhielt. In diesem Schuljahr besuchten bereits rund 588 Schüler*innen die Einrichtung (Triarchi-Herrmann, 2025). Die Schule war zunächst als ausschließlich griechischsprachige Einrichtung organisiert (griechisch: *αμιγές ελληνικό σχολείο*). Alle Fächer wurden nach den in Griechenland geltenden Stunden- und Lehrplänen auf Griechisch unterrichtet; Deutsch wurde nur mit wenigen Wochenstunden angeboten. Grundlage dieses Modells war die Annahme einer baldigen Rückkehr der Familien nach Griechenland. Diese Erwartung wurde zunächst auch von der bayerischen Schulaufsicht geteilt, die das Modell entsprechend als vorläufige Lösung akzeptierte (Triarchi-Herrmann, 2025).

Da die griechischen Familien entgegen den Erwartungen vielfach dauerhaft blieben und die Zahl der Schüler*innen weiter anstieg (im Schuljahr 1976/77 zählte die wachsende Einrichtung über 3.000 Schüler*innen, die auf zehn Untereinheiten in der ganzen Stadt verteilt waren), drängte die bayerische Schulaufsicht auf eine Einordnung in das bayerische Schulsystem. Dies war die Voraussetzung, um den Ersatzschulstatus beizubehalten. Nach mehreren bilateralen Sitzungen forderte die Regierung von Oberbayern 1977 die Aufteilung der sehr großen Schule in organisatorisch eigenständige Einheiten, was zum Schuljahr 1977/78 umgesetzt wurde. In einem Schreiben vom 23. Mai 1978 informierte die griechische Botschaft in Bonn das Bayerische Kultusministerium darüber, dass die Jahrgangsstufen 5-9 der griechischen Schulen in Bayern als Hauptschulen in das bayerische Schulsystem eingegliedert werden sollten. Seither gliedern sich die griechischen Schulen in Grundschule (Jahrgangsstufen 1-4), Teilhauptschule I (Jahrgangsstufen 5-6) und Teilhauptschule II (Jahrgangsstufen 7-9, seit dem Schuljahr

2004/05: Jahrgangsstufen 7-10). Das griechische Lyzeum (Jahrgangsstufen 10-12), das in Bayern den Status einer Ergänzungsschule hat, umfasst die oberen Jahrgangsstufen (vgl. Triarchi-Herrmann, 2025). Die Zahl der griechischen Schüler*innen erreichte im Schuljahr 1983/84 mit rund 4.210 an den Grund- und Teilhauptschulen ihren Höchststand. Im Schuljahr 1985/86 gab es in München, Karlsfeld und Dachau zwölf griechische Schulen. Ab Mitte der 1980er-Jahre nahmen die Schüler*innenzahlen kontinuierlich ab, was in den folgenden Jahrzehnten zur Schließung mehrerer Schuleinheiten und zum Umzug der verbliebenen Schulen in private Gebäude führte. Als Reaktion auf die spezifischen Anforderungen des Unterrichts in der Diaspora wurden ab 1994 an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen zunächst zweijährige Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung von Beratungspädagog*innen für die an den griechischen Schulen tätigen Lehrkräfte eingerichtet (Triarchi-Herrmann, 2025).

Mitte der 1990er-Jahre zeigten Eltern, Lehrkräfte sowie Verantwortliche im griechischen Erziehungs- und im bayerischen Kultusministerium ein wachsendes Interesse an der Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts und der staatlichen Anerkennung der Schulen. Diese Bemühungen lassen sich laut Triarchi-Herrmann (2025) in mehrere Phasen gliedern. In einer ersten Phase (ab 1997) wurde auf Initiative der griechischen Botschaft eine gemischte, bilaterale Expert*innenkommission gebildet. Im Dezember 1997 fand an der Akademie Dillingen eine vielbeachtete Tagung zu Bildung und Erziehung griechischer Kinder der dritten Generation statt, die von der griechischen Kulturstiftung Palladion mitorganisiert und unter der Schirmherrschaft des Bayerischen Staatsministeriums stand. In einer zweiten Phase (ab 2001) wurde auf Antrag des griechischen Erziehungsministeriums und nach zahlreichen bilateralen Sitzungen ein parallel zu den Regelklassen geführter Mittlere-Reife-Zug an den griechischen Teilhauptschulen II eingeführt (ab dem Schuljahr 2004/05, sukzessive erweitert). Seit dem Schuljahr 2008/09 nehmen die Schüler*innen der privaten griechischen Schulen in München und Nürnberg als Externe an den Prüfungen zum Mittleren Schulabschluss teil. In einer dritten Phase, die im Jahr 2009 begann, rückte schließlich die Umgestaltung der griechischen Schulen zu bilingualen Schulen in den Mittelpunkt. Auf Grundlage der Beschlüsse der 12. Sitzung der „Gemischten deutsch-griechischen Expertenkommission für den Unterricht griechischer Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland“ sowie einer bilateralen Sitzung, die am 8. Mai 2011 im Bayerischen Kultusministerium stattfand, begannen beide Ministerien damit, die privaten griechischen Schulen in Bayern zu bilingualen Schulen zu reformieren. Es wurden eine neue Stundentafel und bilinguale Lehrpläne für die griechischen Grundschulen

entwickelt. Diese Lehrpläne wurden ab dem Schuljahr 2013/14 in der ersten Jahrgangsstufe aller sechs griechischen Grundschulen in Bayern eingeführt und in den Folgejahren sukzessive in den höheren Jahrgangsstufen, ab 2015/16 zudem in den Jahrgangsstufen 5 und 6, umgesetzt (vgl. Triarchi-Herrmann, 2025).

Nach Einschätzung von Triarchi-Herrmann (2025) stieß die Umsetzung des bilingualen Modells auf mehrere strukturelle Schwierigkeiten. Dazu gehörten der Mangel an langfristig verfügbarem Personal mit einschlägigen Qualifikationen für bilingualen Unterricht, die hohe Fluktuation der in der Regel nur für drei bis vier Jahre aus Griechenland abgeordneten Lehrkräfte sowie rechtliche und organisatorische Hürden bei der dauerhaften Beschäftigung örtlicher Lehrkräfte. Zusätzlich erschwerte der Rückruf bereits fortgebildeter Lehrkräfte nach Griechenland im Schuljahr 2016/17 die personelle Kontinuität. Diese Faktoren verhinderten nach Einschätzung der Autorin eine nachhaltige Verankerung des Modells. Demgegenüber sind die privaten griechischen Schulen in Bayern seit dem Schuljahr 2017/18 auf Initiative der Stiftung Palladion in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium und der Erziehungsabteilung des Griechischen Generalkonsulats Prüfungszentren für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Dies ist ein Ergebnis der Anerkennungsbemühungen. Der Rückgang der Schüler*innenzahlen setzt sich bis in die Gegenwart fort. Im Schuljahr 2024/25 gab es in München sechs private griechische Schulen der Republik Griechenland: drei Grund- und Teilhauptschulen I, darunter die Aristoteles-Schule mit rund 195 Schüler*innen, zwei Teilhauptschulen II und ein Lyzeum (Triarchi-Herrmann, 2025).

Träger der Vollzeitschulen ist der griechische Staat über das Generalkonsulat. Das griechische Bildungsministerium entsendet die überwiegend verbeamteten Lehrkräfte in der Regel für drei bis vier Jahre (in Ausnahmefällen fünf Jahre) nach München. Dabei sind zwei Gruppen mit unterschiedlicher Ausbildung zu unterscheiden. Grundschullehrkräfte sind Absolvent*innen eines achtsemestrigen erziehungswissenschaftlichen Studiums. Sie unterrichten in der Grund- und Teilhauptschule I (Jahrgangsstufen 1-6) alle Fächer. Fachbezogen ausgebildete Gymnasiallehrkräfte unterrichten ihr jeweiliges Fach in der Teilhauptschule II und im Lyzeum. Ein dem deutschen Referendariat unmittelbar entsprechender Vorbereitungsdienst ist im griechischen Ausbildungssystem nicht vorgesehen (Triarchi-Herrmann, 2025). Bemerkenswert ist die Entwicklung des deutschen Lehrpersonals. Während im Schuljahr 2001/02 noch 25 deutsche Lehrkräfte an den griechischen Schulen in München tätig waren, ist im Schuljahr 2024/25 keine einzige mehr beschäftigt. Die Fächer, die auf Deutsch unterrichtet werden,

werden inzwischen nahezu ausschließlich von griechischen Lehrkräften unterrichtet (Triarchi-Herrmann, 2025). Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für diese Lehrkräfte wurden über Jahrzehnte hinweg an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen organisiert. Seit den 2000er-Jahren erfolgt dies in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) sowie der Erziehungsabteilung des Generalkonsulats.

1.3.4 Die Griechischen Sprachkurse (TEG) in München

Von den in Abschnitt 1.3.3 dargestellten Vollzeitschulen sind die Griechischen Sprachkurse (TEG) als institutionell eigenständiges Angebot zu unterscheiden. Sie richten sich an Kinder und Jugendliche mit griechischem Familien- oder Sprachbezug, die eine bayerische Regelschule besuchen und ihre Griechischkenntnisse erhalten oder ausbauen möchten. Organisatorisch gehören die TEG damit zum vereinsgetragenen herkunftssprachlichen Unterricht (siehe Abschnitt 1.3.1.2). Während die Vollzeitschulen den Besuch einer bayerischen Regelschule ersetzen, ergänzen die TEG den regulären Schulbesuch.

Bereits Anfang der 1970er-Jahre entstand das Bedürfnis, griechischen Kindern, die in München eine öffentliche bayerische Schule besuchten, ergänzenden Unterricht in ihrer Herkunftssprache anzubieten. Getragen wurde dieses Anliegen zunächst von engagierten Eltern. Ende 1972 begannen die Vorbereitungen zur Umsetzung dieser Idee. Die Evangelische Kirche übernahm die Trägerschaft der Unterrichtsgruppe und stellte Räume zur Verfügung. Im Januar 1973 begann dort der Unterricht mit einer Gruppe von zunächst 14 griechischen Kindern, die einmal wöchentlich vier bis fünf Stunden unterrichtet wurden (Triarchi-Herrmann, 2022). In den Folgejahren wuchs das Angebot stetig. Aufgrund steigender Schüler*innenzahlen wurden die Klassen im Schuljahr 1974/75 an die öffentliche Grundschule in der Implersstraße 35 verlegt, wo bis zum Schuljahr 1977/78 drei Gruppen bestanden. Zum darauffolgenden Schuljahr kam eine vierte Gruppe hinzu und im Januar 1981 zogen alle vier Gruppen in die Grundschule am Gotzingerplatz 1 um. Dort stieg die Schüler*innenzahl auf rund 90 an (Triarchi-Herrmann, 2022).

Für das Verständnis des bayerischen Sonderwegs ist die weitere Trägerschaftsgeschichte besonders aufschlussreich, da sie zeigt, dass sich der Freistaat zeitweise durchaus an der griechischen Herkunftssprachförderung beteiligte. Zum Ende des Schuljahres 1981/82 gab die Sozialabteilung der Evangelischen Kirche ihre Trägerschaft auf. Ab dem Schuljahr 1982/83 übernahm das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Verantwortung für die beiden Gymnasialgruppen und das Griechische Generalkonsulat die Trägerschaft für die

vier Grundschulgruppen. Ab dem Schuljahr 1986/87 trugen die Münchner Schulaufsichtsbehörde und das Generalkonsulat gemeinsam die Verantwortung für die Grundschulgruppen. In diesen unterrichteten nun mehrere aus Griechenland entsandte Lehrkräfte. Im Schuljahr 1997/98 erreichte die Gesamtzahl der Teilnehmenden in den fünf Grund- und fünf Gymnasialgruppen 122 (Triarchi-Herrmann, 2022).

Zum Schuljahr 2007/08 beendete der Freistaat Bayern seine Verantwortung für die „Ergänzungsgruppen im griechischen Muttersprachunterricht“. Das griechische Bildungsministerium führte die nun als TEG bezeichneten Kurse zunächst weiter. Bis einschließlich des Schuljahres 2010/11 war die Bildungsabteilung des Griechischen Generalkonsulats in München für Lehrpläne, Stundenpläne, Lehrkräfte und Räumlichkeiten zuständig. Im Jahr 2011 gründeten Eltern und Erziehungsberechtigte den Trägerverein für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Griechisch in München e. V. (TEG-MUC e. V.), der seither die Münchner TEG organisiert und durchführt (TEG-MUC e. V., o. D.; Triarchi-Herrmann, 2022, 2025).

Für GLQSSA.MU bilden die TEG und TEG-MUC e. V. einen zentralen institutionellen Zugang zum Untersuchungsfeld. Ihre vereinsgetragene Organisationsform ist daher bei der Einordnung der erhobenen Perspektiven von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften zu berücksichtigen (siehe Abschnitt 3.2.1).

1.3.5 Die „neue Migration“ und die wachsende Heterogenität der Lerngruppen

Im Zuge der griechischen Wirtschafts- und Staatsschuldenkrise nahm die Migration aus Griechenland nach Deutschland deutlich zu. Die registrierten Zuzüge griechischer Staatsangehöriger stiegen von rund 11.000 im Jahr 2009 auf 32.660 im Jahr 2012 und gingen anschließend wieder zurück (Mediendienst Integration, 2020). Dabei handelt es sich um registrierte Wanderungsfälle und nicht zwingend um unterschiedliche Personen; zudem sind die gleichzeitigen Fortzüge zu berücksichtigen. Die Forschung beschreibt einen erheblichen Teil dieser Migrationsbewegung als vergleichsweise jung und gut ausgebildet, ohne dass daraus eine homogene Gruppe abgeleitet werden kann (Siouti, 2019). Pratsinakis (2019) schätzt, dass zwischen 2010 und 2017 mehr als 400.000 griechische Staatsangehörige aus Griechenland emigrierten; Deutschland gehörte zu den wichtigen Zielländern.

Für den griechischen herkunftssprachlichen Unterricht hat diese Entwicklung mehrere Konsequenzen. Chatzidaki (2024) dokumentiert anhand von Interviews mit Lehrkräften in Köln und Düsseldorf, dass die Teilnehmendenzahlen in griechischen Unterrichtsangeboten seit 2011

nach einer Phase des Rückgangs wieder zunehmen. Da sich diese Befunde auf Nordrhein-Westfalen und damit auf einen staatlich verantworteten HSU beziehen, sind sie nur eingeschränkt auf die vereinsgetragenen Münchner TEG übertragbar. Die untersuchten Lerngruppen umfassten sowohl in Deutschland aufgewachsene Kinder und Jugendliche mit Griechisch als Familien- oder Herkunftssprache als auch neu Zugewanderte, die teilweise bereits in Griechenland beschult und alphabetisiert worden waren. Damit gingen sehr unterschiedliche sprachliche, schriftsprachliche und schulbiografische Voraussetzungen einher. Die interviewten Lehrkräfte beschrieben die daraus entstehende Binnendifferenzierung als eine zentrale didaktische Aufgabe (Chatzidaki, 2019, 2024). Auch aufseiten der Eltern dokumentieren die Studien unterschiedliche Erwartungen. Je nach Familien- und Bildungsbiografie kann der Schwerpunkt auf Spracherhalt und kultureller Zugehörigkeit, auf systematischem Sprachausbau, dem Erwerb eines Sprachzertifikats oder der Vorbereitung transnationaler Bildungswege liegen (Chatzidaki, 2022). Über ihre sprachbildende Funktion hinaus können griechische Unterrichtsangebote für neu zugewanderte Kinder außerdem eine psychosoziale Stützfunktion übernehmen. Chatzidaki (2019) beschreibt sie als „sicheren Hafen“, in dem Kinder während einer Übergangsphase vertraute sprachliche Praktiken, soziale Kontakte und Unterstützung finden können.

Die strukturelle Absicherung des griechischen herkunftssprachlichen Angebots in Bayern ist gleichwohl prekär. Die griechischen Vollzeitschulen der Republik Griechenland bestehen in München zwar fort, sehen sich aber rückläufigen Schüler*innenzahlen, einer nicht vollständig umgesetzten bilingualen Reform sowie rechtlich-personellen Restriktionen gegenüber. Seit dem Rückzug des Freistaats zum Schuljahr 2007/08 sind die TEG auf das Engagement der Eltern, die Trägerschaft von TEG-MUC e. V. und die Kooperationsbereitschaft der griechischen Konsularbehörden angewiesen.

Insgesamt ist der Münchner Fall durch das Nebeneinander unterschiedlicher Organisationsformen und heterogener sprachlicher Bildungsbiografien gekennzeichnet. Neben den herkunftsstaatlich getragenen Vollzeit-Ersatzschulen (siehe Abschnitt 1.3.3) bestehen die vereinsgetragenen TEG als ergänzendes Angebot (siehe Abschnitt 1.3.4). Ob und in welcher Form sich die in Nordrhein-Westfalen dokumentierte Heterogenität auch in den Münchner TEG zeigt, ist dabei empirisch zu untersuchen und nicht vorauszusetzen (siehe Abschnitt 4.1.3). Triarchi-Herrmann (2025) plädiert vor diesem Hintergrund dafür, die griechischen Schulen in München und Nürnberg nach dem Vorbild etablierter Auslandsschulen zu dauerhaft tragfähigen bilingualen griechisch-deutschen Schulen weiterzuentwickeln, deren

pädagogisches Modell sich an den unterschiedlichen Kompetenzen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert.

2. Bilingualismus und Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext

2.1 Ausgangspunkt und Ziel des Kapitels

Aufbauend auf den in Kapitel 1 entwickelten begrifflichen und institutionellen Grundlagen richtet sich der Blick nun auf die individuelle bilinguale Sprachentwicklung. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Ausnahmefall, sondern als dynamische und kontextabhängige Form sprachlicher Sozialisation verstanden. Ihre konkrete Ausprägung hängt unter anderem von familiären Sprachpraktiken, Bildungswegen, sozialen Beziehungen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den jeweiligen Kommunikationssituationen ab.

Kommunikation erfüllt sowohl informationsbezogene als auch soziale, emotionale und identitätsbezogene Funktionen. Sprachliche Handlungsfähigkeit besteht daher nicht allein in der Beherrschung grammatischer Strukturen, sondern in der Fähigkeit, sprachliche Ressourcen situations- und adressat*innengerecht einzusetzen (siehe Abschnitt 1.2). Die Bezeichnungen Erstsprache, Familiensprache, Herkunftssprache, Muttersprache und Fremdsprache werden entsprechend in der in Abschnitt 1.1.3 vorgenommenen Differenzierung verwendet und nicht als austauschbare Kategorien behandelt.

Ziel ist es, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, mit dem die sprachlichen Praktiken und die Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse der Teilnehmenden an GLQSSA.MU eingeordnet werden können. Objektive Sprachkompetenzen werden mit den eingesetzten Erhebungsinstrumenten nicht gemessen.

2.2 Begriffsbestimmung

2.2.1 Bilingualismus

In Abschnitt 1.1.3 wurden die im deutschsprachigen Diskurs gebräuchlichen Bezeichnungen für die Sprachen mehrsprachig aufwachsender Personen vorgestellt. Der Begriff Bilingualismus gehört zu den zentralen, zugleich aber auch zu den umstrittensten Begriffen der Mehrsprachigkeitsforschung. Eine allgemein akzeptierte Definition existiert bis heute nicht, da

unterschiedliche Disziplinen – darunter Linguistik, Psychologie, Pädagogik und Soziologie – jeweils unterschiedliche Aspekte bilingualer Entwicklung in den Mittelpunkt stellen.

Zu den klassischen Definitionen zählt Bloomfields (1933, S. 56) Verständnis von Bilingualismus als „*native-like control of two languages*“, also als eine Beherrschung zweier Sprachen auf erstsprachlichem Niveau. Diese enge Definition wurde später vielfach kritisiert, da sie ein kaum erreichbares Ideal voraussetzt. Weinreich (1977, S. 15) definiert Bilingualismus demgegenüber als die Praxis, zwei Sprachen abwechselnd zu verwenden. Noch stärker funktional argumentiert Haugen (1969, S. 6–7), für den Bilingualismus bereits dort beginnt, wo Sprecher*innen sinnvolle Äußerungen in einer zweiten Sprache produzieren können.

Besonders einflussreich ist die funktionale Perspektive von Grosjean (1982). Er beschreibt bilinguale Menschen als Personen, die ihre Sprachen je nach Kommunikationspartner*innen, Situation und Kommunikationsziel flexibel einsetzen. Bilingualismus wird damit nicht als perfekte Beherrschung zweier getrennter Sprachsysteme verstanden, sondern als Fähigkeit, unterschiedliche sprachliche Ressourcen situationsangemessen zu nutzen.

Für die vorliegende Untersuchung ist insbesondere dieses funktionale Verständnis anschlussfähig. Im Mittelpunkt steht nicht die Frage nach einer idealisierten Beherrschung zweier Sprachen, sondern die im Fragebogen berichtete Verwendung sprachlicher Ressourcen in unterschiedlichen Alltagssituationen sowie die Selbst- und Fremdeinschätzungen der Sprachkenntnisse (siehe Abschnitt 3.2.1).

2.2.2 Dimensionen von Bilingualismus

In der Forschung werden verschiedene Dimensionen von Bilingualismus unterschieden, die für das Verständnis der Lerngruppen im Projekt GLΩSSA.MU relevant sind.

- Ungesteuerter und gesteuerter Spracherwerb

Ungesteuerter Spracherwerb erfolgt überwiegend in alltäglicher Interaktion und ohne systematisch geplanten Unterricht. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Kinder in mehrsprachigen Familien aufwachsen oder Familien- und Umgebungssprache voneinander abweichen. Gesteuerter Spracherwerb findet demgegenüber in didaktisch geplanten Lernsettings statt, etwa im schulischen Unterricht oder in einem Sprachkurs. Beide Erwerbsformen können parallel auftreten und lassen sich in der Praxis nicht immer eindeutig voneinander trennen (siehe Abschnitt 2.4).

- Simultaner und sukzessiver bilingualer Spracherwerb²

Von simultanem bilingualem Spracherwerb wird gesprochen, wenn ein Kind von Geburt an oder innerhalb der ersten Lebensjahre regelmäßig mit zwei Sprachen in Kontakt kommt. Die Grenze zum frühen sukzessiven Erwerb wird in der Forschung nicht einheitlich gezogen; häufig wird sie bei etwa drei Jahren angesetzt. Simultaner Erwerb bedeutet nicht, dass sich beide Sprachen gleich schnell oder gleich stark entwickeln. Bilinguale Kinder durchlaufen jedoch grundsätzlich dieselben zentralen sprachlichen Entwicklungsschritte wie monolinguale Kinder, wobei sich der Verlauf in den einzelnen Sprachen je nach Umfang und Qualität des sprachlichen Inputs unterscheiden kann (Kauschke, 2012, S. 121; Triarchi-Herrmann, 2021, S. 18).

Von sukzessivem bilingualem Spracherwerb wird gesprochen, wenn der regelmäßige Kontakt mit der zweiten Sprache erst einsetzt, nachdem der Erwerb der ersten Sprache bereits begonnen hat. Je nach Erwerbsbeginn lässt sich zwischen frühem kindlichem und späterem Zweitspracherwerb unterscheiden. Maßgeblich ist dabei nicht der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule, sondern der Zeitpunkt des ersten regelmäßigen und intensiven Kontakts mit der weiteren Sprache. Dieser kann durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung bereits im frühen Kindesalter beginnen. Die Übergänge zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb sind daher fließend. Beide Erwerbsformen können zu hohen Kompetenzen in den beteiligten Sprachen führen.

Für die Entwicklung bilingualer Kompetenzen spielen Umfang, Regelmäßigkeit, Vielfalt und Qualität des sprachlichen Inputs sowie Gelegenheiten zum eigenen Sprachgebrauch eine zentrale Rolle. Entscheidend ist nicht allein, ob der Input von Personen stammt, die die

² In *Kompetent mehrsprachig* unterscheiden Küpelikilinc und Ringler (2014) zwischen Doppelspracherwerb, wenn das Kind sehr früh, schon von Geburt an mit zwei Sprachen in Kontakt kommt, und kindlichem Zweitspracherwerb, wenn der Erwerb der zweiten Sprache in späterem Kindesalter stattfindet.

jeweilige Sprache als Erstsprache verwenden, sondern ob Kinder in beiden Sprachen vielfältige, verständliche und interaktive Sprachangebote erhalten. Die sprachliche Entwicklung kann daher in den einzelnen Sprachen unterschiedlich verlaufen und sich mit veränderten Lebensbedingungen und Kommunikationsbedürfnissen verschieben (Hoff & Core, 2013, S. 215–226).

- **Rezeptive und produktive bilinguale Kompetenzen**

Rezeptive Sprachkompetenzen umfassen das Verstehen gesprochener und – sofern schriftsprachliche Fähigkeiten erworben wurden – geschriebener Sprache. Produktive Sprachkompetenzen bezeichnen die Fähigkeit, selbst mündliche oder schriftliche Äußerungen hervorzubringen. Bei bilingualen Personen können diese Fähigkeiten in den einzelnen Sprachen unterschiedlich stark ausgeprägt sein: Eine Sprache kann beispielsweise gut verstanden, aber nur eingeschränkt gesprochen oder geschrieben werden. Rezeptive und produktive Kompetenzen bilden daher keine starren Gegensätze, sondern ein variables sprachliches Profil (Montanari, 2003, S. 130).

- **Historische Modelle der bilingualen Bedeutungsrepräsentation**

Weinreich (1977, S. 26–27) unterschied drei idealtypische Modelle der Beziehung zwischen sprachlichen Ausdrücken und Bedeutungen. Im koordinierten Modell sind Ausdrücke beider Sprachen mit teilweise sprachspezifischen Bedeutungsrepräsentationen verbunden. Im zusammengesetzten Modell greifen die Ausdrücke beider Sprachen auf gemeinsame Bedeutungsrepräsentationen zurück. Im subordinierten Modell erfolgt der Bedeutungszugriff in der weniger sicher beherrschten Sprache zunächst über entsprechende Ausdrücke der dominanten Sprache. Diese Modelle sind als historische Annäherungen zu verstehen, nicht als feststehende Personentypen oder unmittelbar nachgewiesene Formen der Speicherung im Gehirn. Neuere psycholinguistische Modelle gehen vielmehr von dynamischen Verbindungen aus, die sich mit Sprachkompetenz, Erfahrung und Sprachgebrauch verändern (Kroll et al., 2010).

- Additive und subtraktive bilinguale Entwicklung

Von additiver bilingueller Entwicklung wird gesprochen, wenn eine weitere Sprache das sprachliche Repertoire erweitert, während die bereits erworbene Familien- oder Herkunftssprache weiterhin verwendet und gefördert wird. Subtraktive bilinguale Entwicklung bezeichnet demgegenüber Konstellationen, in denen eine Sprache zunehmend dominant wird und die andere Sprache an Verwendungsmöglichkeiten oder Kompetenz verliert. Dies kann insbesondere durch eine ungleiche gesellschaftliche Bewertung der Sprachen, fehlende institutionelle Unterstützung oder eingeschränkte Gebrauchsmöglichkeiten begünstigt werden. Die Begriffe beschreiben somit keine festen Eigenschaften bilingualer Personen, sondern sprachliche Entwicklungen unter bestimmten sozialen Bedingungen (Küpelikılınç & Ringler, 2014, S. 31).

- Ausgewogene und dominante Sprachprofile

Für die Beschreibung bilingualer Sprachprofile sind unter anderem das Alter bei Erwerbsbeginn, der Erwerbskontext, die Sprachkompetenz, die Gebrauchshäufigkeit und die jeweiligen Verwendungsbereiche relevant. Von einem annähernd ausgewogenen Sprachprofil wird gesprochen, wenn die Kompetenzen in beiden Sprachen in den jeweils betrachteten Bereichen vergleichbar ausgeprägt sind. Dies setzt nicht voraus, dass beide Sprachen in sämtlichen Fertigkeiten gleich gut beherrscht werden. Sprachdominanz liegt vor, wenn eine Sprache in bestimmten Bereichen stärker entwickelt ist oder häufiger verwendet wird. Sie kann sich im Laufe des Lebens verändern und je nach Fertigkeit oder Kommunikationsbereich unterschiedlich ausfallen. Die zuerst erworbene Sprache ist daher nicht zwangsläufig die dominante Sprache (Wartenburger, 2010, S. 175–176).

Als Herkunftssprecher*innen (*heritage speakers*) werden Personen bezeichnet, die eine Familien- oder Herkunftssprache früh im häuslichen Umfeld erwerben, während die gesellschaftliche Umgebungssprache im weiteren Lebensverlauf häufig eine gleich starke oder dominante Stellung einnimmt. Ihre sprachlichen Profile können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein und sind nicht grundsätzlich als defizitär zu bewerten (siehe Abschnitt 1.1.3).

Für die vorliegende Untersuchung sind insbesondere der funktionale Sprachgebrauch, die Sprachdominanz, die Erwerbsbiografie und die unterschiedlichen Verwendungskontexte von Bedeutung. Die im Projekt GLÖSSA.MU erfassten Kinder und Jugendlichen verfügen über unterschiedliche sprachliche Biografien und verwenden Griechisch und Deutsch in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis, in der Freizeit und in der digitalen Kommunikation in

unterschiedlichem Umfang. Die dargestellten Dimensionen bilden keine starren oder einander ausschließenden Kategorien, sondern dienen als theoretischer Rahmen für die Beschreibung individueller Sprachprofile. Da die Daten auf Fragebogenangaben sowie auf Selbst- und Fremdeinschätzungen beruhen, ermöglichen sie eine beschreibende Einordnung, jedoch keine unmittelbaren Aussagen über kausale Zusammenhänge (siehe Abschnitt 3.2.1).

2.3 Bilingualismus und sprachliche Handlungsfähigkeit

Sprachliche Fähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder wurden in älteren Forschungs- und Bildungsdiskursen häufig an monolingualen Normen gemessen und mit Begriffen wie „Halbsprachigkeit“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ beschrieben. Diese Bezeichnungen werden heute kritisch betrachtet, weil sie unterschiedlich ausgeprägte und auf mehrere Sprachen beziehungsweise Kommunikationsbereiche verteilte Kompetenzen als allgemeines Defizit darstellen. Die vorliegende Untersuchung folgt demgegenüber einer ressourcenorientierten und funktionalen Perspektive: Sprachkompetenz wird als kontextabhängige Fähigkeit verstanden, unterschiedliche sprachliche Ressourcen zur Bewältigung kommunikativer Anforderungen einzusetzen. Dazu gehören auch Sprachwechsel und Code-Switching, die nicht als Zeichen mangelnder Kompetenz, sondern als Bestandteile eines mehrsprachigen Repertoires betrachtet werden (Grosjean, 1989; Skutnabb-Kangas, 1984; siehe auch Abschnitt 1.2.4).

Für den Unterricht des Neugriechischen ergibt sich daraus die Aufgabe, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern. Lehrkräfte sollen mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, das Griechische in unterschiedlichen sozialen Situationen, Registern und Kommunikationsbereichen selbstbestimmt einzusetzen. Dabei geht es nicht darum, „bikulturelle Persönlichkeiten zu formen“, sondern sprachliche Teilhabe, Reflexionsfähigkeit und individuelle Identitätsentwicklung zu ermöglichen. Sprachliche Sozialisation vollzieht sich nicht in zwei klar voneinander getrennten Phasen. Familie, Schule, Freundeskreis, Freizeit, Medien und digitale Kommunikationsräume wirken vielmehr gleichzeitig und in wechselnder Intensität zusammen. Ebenso wenig sind die beteiligten Sprachen mit zwei abgeschlossenen kulturellen „Welten“ gleichzusetzen. Sie bilden dynamische Ressourcen, deren Bedeutung sich aus den sozialen Beziehungen, Erfahrungen und Kommunikationspraktiken der Lernenden ergibt. Aus pragmatischer Perspektive ist Sprache eine Form sozialen Handelns. Sprachliche Äußerungen dienen nicht nur der Informationsvermittlung, sondern erfüllen innerhalb konkreter Situationen unterschiedliche

kommunikative Funktionen. Sprachliche Handlungsfähigkeit umfasst daher die Fähigkeit, sprachliche Ressourcen entsprechend der Situation, der sozialen Rolle und dem jeweiligen Kommunikationsziel auszuwählen und ihre Wirkung zu reflektieren (Europarat, 2020; siehe Abschnitt 1.2.4).

Kommunikative Anforderungen unterscheiden sich je nach Lebensbereich, Institution, sozialer Rolle und Beziehung. Menschen nutzen ihr sprachliches Repertoire daher nicht in allen Situationen auf dieselbe Weise, sondern passen Wortwahl, Register und Interaktionsformen an Kommunikationspartner*innen, Themen und Handlungsziele an. Sprachliche Variation ist dabei nicht lediglich ein Abbild feststehender sozialer Gruppen. Sie entsteht in der Interaktion und kann soziale Zugehörigkeiten, Rollen und Machtverhältnisse sowohl sichtbar machen als auch mitgestalten (Hartung, 1974, S. 53–56; Möhn & Pelka, 1984, S. 11–12).

Für die vorliegende Untersuchung ist die Unterscheidung zwischen Sprachgemeinschaft und Kommunikationsgemeinschaft hilfreich. Als Sprachgemeinschaft wird hier eine größere Gruppe verstanden, deren Mitglieder eine Sprache oder Varietät als gemeinsame kommunikative Ressource verwenden. Eine Kommunikationsgemeinschaft bezeichnet demgegenüber einen konkreteren sozialen Zusammenhang, in dem Personen regelmäßig miteinander interagieren und dabei gemeinsame kommunikative Praktiken und Erwartungen entwickeln. Dazu können beispielsweise eine Familie, eine Schulklasse, ein TEG-Kurs, eine Peergruppe oder ein Verein gehören. Einzelne Personen können zugleich mehreren, sich überschneidenden Kommunikationsgemeinschaften angehören.

Mehrsprachige Sprecher*innen bewegen sich – ebenso wie einsprachige Sprecher*innen – in verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften. Ihre Sprachen werden jedoch häufig nicht in allen Lebensbereichen gleichermaßen verwendet. Welche Sprache beispielsweise in der Familie, in der Schule, im Beruf oder im Freundeskreis stärker zum Einsatz kommt, hängt von den jeweiligen Interaktionsgewohnheiten, Beziehungen und institutionellen Anforderungen ab. Dadurch können sich sprachliche Kompetenzen und Register domänenspezifisch unterschiedlich entwickeln. Diese funktionale Asymmetrie ist nicht als Defizit, sondern als gewöhnliche Folge unterschiedlicher Gebrauchskontexte zu verstehen (siehe Abschnitt 1.1.2). Eine Sprache kann in einem bestimmten sozialen Kontext als unmittelbares Handlungsinstrument dienen, während sie in einem anderen Kontext vorwiegend genutzt wird, um über Erlebnisse oder Handlungen zu berichten. Sprachpräferenzen und sprachliche

Dominanz sind daher keine unveränderlichen Eigenschaften einer Person. Sie können sich abhängig von Situation, Thema, Kommunikationspartner*innen und Lebensphase verschieben.

Sprache dient nicht nur der Beschreibung von Wirklichkeit, sondern ist zugleich ein Mittel sozialen Handelns. Mit sprachlichen Äußerungen informieren, bewerten und positionieren sich Sprecher*innen; sie können beispielsweise bitten, versprechen, widersprechen oder Beziehungen gestalten. Welche sprachlichen Formen sie dabei wählen, hängt von ihren kommunikativen Zielen, ihren sozialen Rollen, den Beziehungen zwischen den Beteiligten und dem jeweiligen institutionellen Kontext ab. Umgekehrt können wiederkehrende sprachliche Praktiken die Wahrnehmung und Aushandlung sozialer Rollen beeinflussen. Sprache, Kommunikation und sozialer Kontext stehen somit in einem wechselseitigen, nicht in einem deterministischen Verhältnis zueinander (Helbig, 1988, S. 46).

Auf der Grundlage einer Untersuchung deutsch- und griechischsprachiger Sprechaktkomplexe von 119 Schüler*innen – darunter Feststellungen und Behauptungen, Begründungen und Argumentationen, Bewertungen und Beurteilungen sowie Bitten und Aufforderungen – entwickelte Batsalia (1989) ein integratives bilinguales Beschulungsmodell für in Deutschland lebende Kinder mit Migrationserfahrung (siehe auch Batsalia, 1987).

Für den Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden folgt daraus, dass sprachliche Handlungsfähigkeit nicht abstrakt und für beide Sprachen in identischer Weise vermittelt werden kann. Ausgangspunkt sollten vielmehr das vorhandene sprachliche Repertoire der Lernenden und die Lebensbereiche sein, in denen sie Griechisch und Deutsch tatsächlich verwenden. Lehrkräfte sollten berücksichtigen, in welchen Situationen die Lernenden in der jeweiligen Sprache bereits sicher handeln können und in welchen Bereichen ihr Repertoire erweitert werden sollte. Unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten in den beiden Sprachen sind dabei nicht als Verweigerung oder grundsätzlich als Defizit zu verstehen, sondern können aus unterschiedlichen Erwerbs- und Gebrauchsmöglichkeiten entstehen (siehe Abschnitt 1.1.2).

Der Unterricht sollte die Lernenden dazu befähigen, ihre Sprachen in den für sie persönlich und gesellschaftlich relevanten Situationen flexibel und adressat*innengerecht einzusetzen. Welche Register und kommunikativen Handlungsmuster sie dafür benötigen, hängt von ihrer Sprachbiografie, ihren Lebenskontexten und ihren individuellen Zielen ab. Entscheidend ist daher nicht allein die Einordnung als Erst- oder Zweitsprachunterricht. Ziel ist auch nicht, jede soziale Rolle in beiden Sprachen in identischer Weise ausüben zu können, sondern das

sprachliche Repertoire dort zu erweitern, wo die Lernenden zusätzliche Ausdrucks- und Teilhabemöglichkeiten benötigen oder anstreben.

Kommunikative Angemessenheit umfasst neben sprachlichen Strukturen auch soziale Normen und Erwartungen, die sich je nach Kommunikationsgemeinschaft und Situation unterscheiden können (siehe Abschnitt 1.1.4). So werden die Auswahl und die Interpretation von Sprechakten – etwa Bitten, Widersprechen, Kritik oder Entschuldigungen – durch soziale Beziehungen, institutionelle Rollen und Vorstellungen von Höflichkeit beeinflusst. Auch Machtverhältnisse und ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten können sich darauf auswirken, wer spricht, wie Äußerungen bewertet werden und welche sprachlichen Formen als angemessen gelten. Im Unterricht sollten Lernende deshalb nicht nur kodifizierte Sprachnormen kennenlernen, sondern auch unterschiedliche kommunikative Konventionen reflektieren und situationsbezogen zwischen verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten wählen können. Solche Konventionen sind weder unveränderlich noch für alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft gleichermaßen verbindlich; sie können sich wandeln und in der Interaktion ausgehandelt werden.

Wenn mehrsprachige Sprecher*innen zwischen Sprachen, Varietäten oder Registern wechseln, verlassen sie nicht automatisch eine Sprachgemeinschaft und treten in eine andere ein. Vielmehr greifen sie flexibel auf die Ressourcen ihres gesamten sprachlichen Repertoires zurück und passen deren Verwendung an die jeweilige Situation, die Gesprächspartner*innen und ihre kommunikativen Ziele an. Dabei können sich sprachliche Konventionen und pragmatische Erwartungen unterscheiden: Eine grammatisch korrekte Äußerung ist nicht zwangsläufig in jedem Kontext gleichermaßen angemessen. Unterschiedliche Erwartungen führen jedoch nicht automatisch zum Scheitern der Kommunikation. Die Beteiligten können Bedeutungen klären, kommunikative Normen aushandeln und dabei Ressourcen aus mehreren Sprachen einsetzen (siehe Abschnitte 1.1.4 und 1.2.4).

Für den Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden bedeutet dies, sprachliche Variation nicht lediglich als Abweichung von einer Standardsprache, sondern als funktionale kommunikative Ressource zu behandeln. Der Unterricht sollte sichtbar machen, welche Varietäten und Register in der Familie, im Freundeskreis, in Bildungsinstitutionen oder in digitalen Medien verwendet werden und welche sozialen Bedeutungen und Zugehörigkeiten mit ihnen verbunden sein können. Zugleich sollte er die Lernenden dazu befähigen, situationsbezogen zwischen unterschiedlichen sprachlichen Möglichkeiten zu wählen. Dazu gehört, kontaktbedingte und

diasporische Formen nicht pauschal abzuwerten und Standardorientierung von kommunikativer Handlungsfähigkeit zu unterscheiden (siehe Abschnitte 1.1.4 und 1.1.5).

Für GLQSSA.MU folgt daraus, dass die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher stets in Beziehung zu ihren sozialen Handlungsräumen und konkreten Gebrauchskontexten betrachtet werden müssen. Die Untersuchung fragt daher nicht nur danach, welche Sprachen die Teilnehmenden verwenden, sondern auch, mit wem, in welchen Situationen und zu welchen Zwecken sie dies tun. Analysiert wird, welche sprachlichen Ressourcen ihnen in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis, in der Freizeit und bei der Mediennutzung zur Verfügung stehen und wie sie diese situationsbezogen einsetzen und miteinander verbinden. Auf diese Weise lassen sich die sprachlichen Praktiken in der griechischen Diaspora ressourcenorientiert und in ihrer Beziehung zu den tatsächlichen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen beschreiben. Diese kontextbezogene Betrachtung bildet zugleich den Ausgangspunkt für die folgende Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb.

2.4 Zur Bedeutung des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs

Mehrsprachige Sprachentwicklung findet in unterschiedlichen Lern- und Gebrauchskontexten statt. Als *gesteuert* werden gezielt strukturierte Lernangebote bezeichnet, etwa in der Schule, im Herkunftssprachenunterricht oder in den Griechischen Sprachkursen (TEG). *Ungesteuerter Spracherwerb* erfolgt demgegenüber vorwiegend in alltäglichen Interaktionen, beispielsweise in der Familie, im Freundeskreis, in der Freizeit oder bei der Mediennutzung. In den Sprachbiografien mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher sind beide Erwerbsbedingungen jedoch nicht klar voneinander getrennt, sondern wirken zusammen. Für ein Bildungsmodell, das funktionale Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Teilhabe fördern möchte, reicht es daher nicht aus, von der Aufenthaltsdauer oder vom alltäglichen Kontakt mit einer Sprache unmittelbar auf die sprachliche Kompetenz zu schließen. Alltäglicher Sprachkontakt ermöglicht nicht automatisch den Zugang zu allen Registern, Textsorten und schriftsprachlichen Praktiken. Umgekehrt kann institutioneller Unterricht die in der Familie und im Alltag erworbenen sprachlichen Ressourcen systematisch erweitern. GLQSSA.MU untersucht deshalb den berichteten Gebrauch des Griechischen und des Deutschen in familiären, schulischen, außerschulischen und medialen Kontexten. Die Daten erlauben jedoch keine kausalen Aussagen darüber, wie diese Kontexte zur Sprachentwicklung beitragen oder wie gesteuerte und ungesteuerte Erwerbsprozesse zusammenwirken. Unterschiedliche

sprachliche Profile werden dabei als Ergebnis unterschiedlicher Erwerbs- und Gebrauchsmöglichkeiten verstanden, nicht als Paradox oder grundsätzlich als Defizit (siehe Abschnitte 1.1.1 und 1.1.2).

Ungesteuerte Spracherwerbsprozesse entstehen überall dort, wo Kinder und Jugendliche ihre sprachlichen Ressourcen einsetzen, um Beziehungen zu gestalten, Informationen auszutauschen und persönliche oder gemeinsame Ziele zu verfolgen. Zu den relevanten Interaktionspartner*innen gehören Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen. Kommunikationsgelegenheiten ergeben sich unter anderem in der Schule, im Freundeskreis, in der Freizeit, in Vereinen sowie bei der Nutzung digitaler Medien. Welche Sprache oder Varietät dabei verwendet wird, ergibt sich nicht automatisch aus dem Aufenthaltsland, sondern hängt von den Beteiligten, den jeweiligen Sprachpraktiken und den kommunikativen Zielen ab.

In diesen Kontexten benötigen die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche sprachliche Handlungsmöglichkeiten. In Anlehnung an Batsalia (1987, S. 56) und erweitert für den Untersuchungsrahmen von GLQSSA.MU lassen sich insbesondere folgende Bereiche unterscheiden:

- Beschreiben, Erzählen und Berichten;
- Erklären, Argumentieren und Begründen;
- Bitten, Auffordern, Vorschlagen und Vereinbaren;
- Fragen, Nachfragen und Klären;
- Ausdrücken von Gefühlen, Bewertungen und Standpunkten sowie
- Vermitteln zwischen Sprachen und zwischen Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen.

Kommunikation in diesen Kontexten weist insbesondere folgende Merkmale auf:

- Die Beteiligten greifen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück. Dazu gehören Ressourcen aus unterschiedlichen Sprachen, Varietäten und Registern.
- Sie verbinden sprachliche Mittel mit nonverbalen, visuellen und anderen multimodalen Ressourcen, beispielsweise mit Gestik, Mimik, Bildern oder digitalen Hilfsmitteln.

- Sie passen ihre Ausdrucksweise an die jeweilige Situation und an ihre Kommunikationspartner*innen an. Bei Verständigungsproblemen können sie unter anderem nachfragen, umschreiben, Beispiele geben oder zwischen Sprachen wechseln.
- Der Erfolg der Kommunikation bemisst sich nicht ausschließlich an der Annäherung an eine monolinguale Zielsprachennorm, sondern auch daran, ob Verständigung, gemeinsames Handeln und soziale Teilhabe gelingen (siehe Abschnitt 1.2.4).

Alltägliche Kommunikation kann zugleich eine wichtige Lerngelegenheit darstellen. In der Interaktion beobachten Lernende neue sprachliche Formen, erproben eigene Ausdrucksmöglichkeiten und orientieren sich an den Reaktionen ihrer Kommunikationspartner*innen. Dabei können sie Unterschiede in Wortwahl, Register, Aussprache und Intonation wahrnehmen und explizite oder implizite Rückmeldungen erhalten. Solche Erfahrungen können dazu beitragen, das vorhandene sprachliche Repertoire zu erweitern.

Sprachliches Lernen vollzieht sich dabei nicht als einfache und lineare Annäherung an eine einheitliche Zielsprachennorm. Es entsteht vielmehr durch die wiederholte Teilnahme an kommunikativen Praktiken, in denen Bedeutungen ausgehandelt, sprachliche Möglichkeiten erprobt und neue Ausdrucksmuster gefestigt werden. In welchem Umfang dies geschieht, hängt unter anderem von der Häufigkeit und Vielfalt der Interaktionen, der Qualität des sprachlichen Angebots, den erhaltenen Rückmeldungen und den Möglichkeiten ab, neu erworbene Formen selbst zu verwenden.

Ungesteuerter Spracherwerb orientiert sich zunächst an den kommunikativen Anforderungen des Alltags. Sprachliche Bereiche, die regelmäßig benötigt werden, können sich dabei besonders stark entwickeln, während selten verwendete Register, Textsorten oder schriftsprachliche Fähigkeiten nicht automatisch in gleichem Maße ausgebaut werden. Daraus entsteht häufig ein domänenspezifisches Kompetenzprofil, nicht jedoch zwangsläufig ein Stillstand des Spracherwerbs (siehe Abschnitt 1.1.2; Riehl, 2014, S. 56–59).

Strategien wie Vereinfachung, Umschreibung, Nachfragen, Vermeidung oder Code-Switching können die Verständigung sichern und sind zunächst Ausdruck kommunikativer Kompetenz. Sie können allerdings dazu führen, dass bestimmte neue sprachliche Formen seltener erprobt werden. Für die weitere Entwicklung sind deshalb vielfältige Kommunikationsgelegenheiten

hilfreich, in denen Lernende mit neuen Registern und Ausdrucksmöglichkeiten in Kontakt kommen, Rückmeldungen erhalten und ihre sprachlichen Ressourcen aktiv erweitern können.

Gesteuerte Lernangebote können diesen Prozess unterstützen, indem sie Gelegenheiten zur systematischen Sprachreflexion, zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten und zur gezielten Erweiterung von Wortschatz, Grammatik und Registern schaffen. Metasprachliche Kommunikation ist jedoch nicht ausschließlich dem Unterricht vorbehalten. Sie findet auch in Familien und im Freundeskreis statt, wenn beispielsweise über Wortbedeutungen, Aussprache, Übersetzungsmöglichkeiten oder die Angemessenheit einer Formulierung gesprochen wird. Der Unterschied zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb liegt daher im Grad der Planung und Systematisierung, nicht im vollständigen Vorhandensein oder Fehlen von Reflexion und Rückmeldung. Beide Erwerbsformen sind somit nicht als Gegensätze zu verstehen, sondern als Lernkontexte, die sich gegenseitig ergänzen können.

2.5 Koordination zwischen gesteuertem Spracherwerb und ungesteuertem Spracherwerb

Aus den bisherigen Überlegungen folgt, dass ein geeignetes Unterrichtsmodell für mehrsprachige Kinder und Jugendliche an die sprachlichen Ressourcen anknüpfen sollte, die sie außerhalb des Unterrichts erwerben und verwenden. Dazu gehören beispielsweise familiäre Erzählpraktiken, alltagsbezogener Wortschatz, kommunikative Routinen, Medienpraktiken, Code-Switching und die Vermittlung zwischen Sprachen. Ausgangspunkt ist dabei keine Defizitdiagnose, sondern eine differenzierte Analyse des vorhandenen Repertoires: Welche Sprachen, Varietäten und Register verwenden die Lernenden, in welchen Lebensbereichen tun sie dies, welche kommunikativen Funktionen erfüllen diese Ressourcen und welche zusätzlichen Lernziele sind für sie bedeutsam? Die Ergebnisse einer solchen Analyse sollten in die Planung gesteuerter Lerngelegenheiten einfließen. Der Unterricht kann sprachliches Material gezielt auswählen und zugänglich machen, Lernschritte strukturieren sowie Räume für Anwendung, Rückmeldung und Reflexion schaffen. Gleichzeitig sollte er den Transfer in außerunterrichtliche Kontexte unterstützen und Erfahrungen aus der Familie, dem Freundeskreis, dem Vereinsleben und digitalen Kommunikationsräumen aufgreifen. Koordination bedeutet daher eine wechselseitige Verbindung beider Lernkontexte und nicht lediglich die nachträgliche Behebung vermeintlicher sprachlicher Defizite.

Gesteuerter Sprachunterricht beruht auf einer didaktisch begründeten Planung. Dazu gehören die Formulierung von Lernzielen, die Auswahl und Anordnung von Inhalten, die Gestaltung von Lernmaterialien sowie die Planung von Lernaktivitäten, Rückmeldungen und Formen der Lernstandserfassung. Diese Elemente geben dem Unterricht Orientierung, gewährleisten für sich allein jedoch noch keinen erfolgreichen Lernprozess. Entscheidend ist, dass die Planung auf einem transparenten didaktischen Rahmen beruht und zugleich an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden kann. Zu den leitenden Prinzipien sollten ein ressourcenorientiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit, die Förderung kommunikativer Handlungsfähigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe, schriftsprachlicher Fähigkeiten, Sprachreflexion und selbstständigen Lernens gehören. Zu berücksichtigen sind insbesondere das Alter der Lernenden, ihre Sprach- und Bildungsbiografien, ihre vorhandenen Repertoires, ihre Erwerbs- und Gebrauchsmöglichkeiten sowie ihre Interessen und individuellen Lernziele. Da mehrsprachige Lerngruppen in diesen Bereichen grundsätzlich heterogen sind, müssen Lernziele, Materialien und Arbeitsformen flexibel angepasst werden können. Für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen kann das Griechische unterschiedliche Funktionen erfüllen: Es kann Familiensprache, Herkunftssprache, Unterrichtsfach, Ausdruck kultureller Zugehörigkeit und Ressource für soziale Beziehungen sein. Welche Bedeutung die Sprache im Einzelfall besitzt, darf jedoch nicht als einheitlich vorausgesetzt werden. Ein koordiniertes Bildungsmodell sollte deshalb die lebensweltlichen Sprachpraktiken der Lernenden aufgreifen und mit standardsprachlichen, schriftsprachlichen und bildungssprachlichen Registern verbinden, ohne familiäre oder diasporische Varietäten abzuwerten. Zugleich sollte es Brücken zwischen dem TEG-Unterricht, den Familien, der griechischen Community und den digitalen beziehungsweise medialen Kommunikationsräumen der Lernenden schaffen. Für GLOSSA.MU bedeutet dies, dass die Ergebnisse der Erhebung in die Entwicklung zielgruppengerechter Materialien und Lernaktivitäten einfließen können. Individuelle Lernbedürfnisse dürfen dabei jedoch nicht allein aus Durchschnittswerten der untersuchten Gruppe abgeleitet werden. Sprachliche Bildungsangebote sollten vorhandene Ressourcen stärken, neue Ausdrucks- und Teilhabemöglichkeiten eröffnen und den Transfer zwischen unterschiedlichen Lern- und Gebrauchskontexten unterstützen. Ob die Lernenden solche Angebote als relevant, erreichbar und persönlich bedeutsam erleben, ist zugleich eine zentrale Voraussetzung ihrer Motivation.

2.6 Förderung der Motivation zum Erwerb sprachlicher Kompetenz

Motivation bezeichnet die Gesamtheit der Faktoren, die eine Person dazu bewegen, sich mit einer Sprache auseinanderzusetzen und vorhandene Lerngelegenheiten zu nutzen (Klein, 1984, S. 45). In mehrsprachigen Biografien ist Motivation jedoch weder unveränderlich noch eindeutig hierarchisch geordnet. Sie kann sich abhängig von der Lebensphase, dem sozialen Kontext, der jeweiligen Sprache und den bisher gemachten Erfahrungen verändern. Für die an GLQSSA.MU teilnehmenden Kinder und Jugendlichen kann das Griechische beispielsweise Familiensprache, Herkunftssprache, Unterrichtsfach, Ausdruck kultureller Zugehörigkeit oder Ressource für soziale Beziehungen sein. Es ist daher nicht pauschal als „Zweitsprache der Sozialisation“ einzuordnen. Zu den zentralen motivationalen Bedingungen gehören soziale Zugehörigkeit, die wahrgenommene persönliche Relevanz der Sprache, erreichbare Lernziele sowie Erfahrungen von Kompetenz und Selbstbestimmung. Kinder und Jugendliche setzen sich eher aktiv mit einer Sprache auseinander, wenn sie diese in für sie bedeutsamen Beziehungen und Situationen verwenden können und ihre sprachlichen Beiträge Anerkennung erfahren. Erfahrungen von Ausgrenzung, die Abwertung vorhandener Sprachpraktiken oder unerreichbar erscheinende monolinguale Normvorstellungen können die Motivation dagegen beeinträchtigen. Motivation entsteht somit im Zusammenspiel individueller Interessen, sozialer Anerkennung, tatsächlicher Teilhabemöglichkeiten und der Gestaltung des Bildungsangebots – nicht allein aus dem Wunsch, sich an eine bestimmte Sprachgemeinschaft anzupassen.

Motivation wird gestärkt, wenn Lernende erfahren, dass sie mit ihren sprachlichen Ressourcen für sie bedeutsame Ziele erreichen können. Solche Erfolgserfahrungen können beispielsweise entstehen, wenn sie sich mit Familienmitgliedern verständigen, an gemeinschaftlichen oder kulturellen Aktivitäten teilnehmen, griechischsprachige Medien nutzen oder Kontakte in Griechenland pflegen. Entscheidend ist, dass der Gebrauch des Griechischen nicht nur als schulische Anforderung, sondern als persönlich relevante Handlungsmöglichkeit erlebt wird. Der Unterricht kann solche Erfahrungen unterstützen, indem er authentische oder lebensnahe Kommunikationsanlässe schafft, erreichbare Zwischenziele formuliert und differenzierte Rückmeldungen gibt. Lernende sollten dabei Wahlmöglichkeiten erhalten und eigene Themen, Interessen und sprachliche Erfahrungen einbringen können. Ziel ist nicht, ihnen immer weitere Verwendungsbereiche vorzuschreiben, sondern ihnen Zugänge zu eröffnen, durch die sie neue persönliche, soziale, mediale oder bildungsbezogene Nutzungsmöglichkeiten des Griechischen entdecken können.

Einstellungen zum Griechischen entstehen aus unterschiedlichen Erfahrungen und können zugleich positiv, ambivalent oder situationsabhängig sein. Dabei ist zwischen der Haltung zur Sprache, zum Unterricht, zu einzelnen Institutionen, zu Griechenland und zu unterschiedlichen Formen kultureller Zugehörigkeit zu unterscheiden. Diese Einstellungen müssen nicht miteinander übereinstimmen und können sich im Verlauf der Sprachbiografie verändern. Familien können die sprachliche Entwicklung unterstützen, indem sie Kommunikationsgelegenheiten schaffen, Kontakte ermöglichen, Medien zugänglich machen und Interesse an den Lernfortschritten zeigen. Dabei verfügen sie jedoch über unterschiedliche zeitliche, sprachliche und materielle Ressourcen. Die Verantwortung für die Motivation und den Bildungserfolg darf deshalb nicht allein den Familien zugeschrieben werden. Ebenso bedeutsam sind die Qualität und Zugänglichkeit des Unterrichts, die gesellschaftliche Anerkennung von Mehrsprachigkeit, die zeitliche Belastung der Lernenden sowie die Frage, ob das Bildungsangebot als relevant und wertschätzend erlebt wird. Bildungseinrichtungen sollten daher partnerschaftlich mit den Familien zusammenarbeiten, unterschiedliche Erwartungen transparent besprechen und vielfältige Formen der Beteiligung ermöglichen, ohne Familien aufgrund ihrer Sprachpraktiken oder Unterstützungsmöglichkeiten defizitorientiert zu bewerten.

Für GLQSSA.MU lassen sich in Anlehnung an Baker (1993, S. 272), für den vorliegenden Kontext aktualisiert und erweitert, folgende Leitprinzipien einer sprachlich, kulturell und sozial inklusiven Bildung formulieren:

- gleichberechtigte Anerkennung aller Lernenden unabhängig von ihren Sprachen, Varietäten, kulturellen Bezügen oder Migrationsgeschichten;
- gleichberechtigter Zugang zu Bildungsangeboten und tatsächliche Möglichkeiten zur Mitwirkung und Teilhabe;
- aktives Erkennen und Abbauen offener wie indirekter Diskriminierungen und institutioneller Barrieren;
- kritische Auseinandersetzung mit Rassismus, Ethnozentrismus, sprachlichen Hierarchien und kulturellen Stereotypen;
- Anerkennung sprachlicher und kultureller Zugehörigkeiten als vielfältig, dynamisch und individuell bestimmbar;
- Einbeziehung familiärer und diasporischer Sprachpraktiken als legitime Bildungsressourcen, ohne sie zu folklorisieren;

- Beteiligung der Lernenden und ihrer Familien an der Planung, Gestaltung und Bewertung von Bildungsangeboten sowie
- regelmäßige Reflexion der Lehrkräfte über eigene Normvorstellungen, Erwartungen und institutionelle Machtverhältnisse.

Ziel sprachlicher Bildungsangebote im mehrsprachigen Kontext ist es, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern und ihnen Räume für die Reflexion ihrer Sprachen, Erfahrungen und Zugehörigkeiten zu eröffnen. Sprachliche und kulturelle Identitäten sind dabei nicht als feststehende oder pädagogisch vorzugebende Ergebnisse zu verstehen. Sie können vielfältig, situationsabhängig und veränderlich sein und werden von den Lernenden selbst gestaltet. Motivation wird gefördert, wenn Lernziele nachvollziehbar und erreichbar sind, Lernfortschritte sichtbar werden und die Lernenden ihre Interessen und Entscheidungen einbringen können. Maßstab des Bildungserfolgs ist nicht die symmetrische oder vollständige Beherrschung einzelner Sprachen und auch nicht die Anpassung an eine bestimmte Sprachgemeinschaft. Entscheidend ist vielmehr, ob die Lernenden ihr sprachliches Repertoire erweitern und es selbstbestimmt zum Verstehen, Handeln, Lernen, zur sozialen Teilhabe und zur Vermittlung zwischen Sprachen einsetzen können. Diese Prinzipien bilden die Grundlage für die folgende Betrachtung sprachlicher Bildungsmodelle im mehrsprachigen Kontext.

2.7 Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Kontext

Sprachliche Bildung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher findet in unterschiedlichen institutionellen und außerinstitutionellen Zusammenhängen statt. Einen Überblick über die Organisationsformen des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in Deutschland bietet Abschnitt 1.3.1; die konkrete Situation der griechischen Sprachkurse in München wird in Abschnitt 1.3.4 dargestellt.

Die an GLQSSA.MU teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erwerben und verwenden das Griechische unter unterschiedlichen Bedingungen. Für einige ist es seit früher Kindheit eine regelmäßig verwendete Familiensprache, andere kommen erst später oder überwiegend im Unterricht intensiver damit in Kontakt. Sprachliche Lern- und Gebrauchsmöglichkeiten entstehen in der Familie, im TEG-Unterricht, in der griechischen Community, bei Aufenthalten in Griechenland sowie durch digitale Medien und persönliche Kontakte. Diese Lernräume wirken zusammen und können sich gegenseitig unterstützen. Bildungsangebote sollten deshalb an die Sprachbiografien, vorhandenen Repertoires, Kommunikationspraktiken und

individuellen Ziele der Lernenden anknüpfen. Zugleich sollten sie neue Zugänge zu schriftsprachlichen, bildungssprachlichen und kulturellen Praktiken eröffnen und den Transfer zwischen Unterricht und außerschulischen Lebensbereichen fördern.

In der Diskussion bilingualer Bildungsmodelle wird unter anderem zwischen Submersion und Immersion unterschieden (Baker, 1993). Als Submersion wird die Beschulung in der gesellschaftlichen Mehrheitssprache bezeichnet, wenn die zuvor verwendete Familien- oder Herkunftssprache der Lernenden keine kontinuierliche institutionelle Unterstützung erhält. Ein mögliches Ergebnis ist die schrittweise Verdrängung dieser Sprache. Immersion bezeichnet demgegenüber den geplanten Einsatz einer weiteren Sprache als Unterrichts- und Lernmedium, häufig auch für fachliche Inhalte. Ziel ist in der Regel eine additive Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Literalität. Allerdings erkennt nicht jedes als Immersion bezeichnete Programm automatisch alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen an; entscheidend sind die konkreten Ziele, die didaktische Umsetzung und die Qualität des Angebots.

Auf die griechischen Ergänzungskurse lässt sich diese Gegenüberstellung nur eingeschränkt übertragen. Der TEG-Unterricht ist weder ein klassisches Immersionsprogramm noch ein Submersionsmodell, sondern eine Form des additiven Herkunftssprachenunterrichts: Das Griechische wird in einem ergänzenden Bildungsangebot gezielt gefördert, dient jedoch normalerweise nicht als Unterrichtsmedium des gesamten schulischen Fächerkanons. Seine Wirkung hängt unter anderem von Umfang und Kontinuität des Angebots, den Teilnahmemöglichkeiten, der didaktischen Qualität und der Verbindung mit familiären sowie weiteren außerschulischen Sprachpraktiken ab. Bildungsmodelle sollten deshalb nicht allein anhand ihrer Bezeichnung, sondern danach beurteilt werden, wie sie vorhandene Repertoires anerkennen, erweitern und miteinander verbinden.

2.8 Sprachdominanz: dynamische und domänenspezifische Ausprägungen

Sprachdominanz bezeichnet das relative Gewicht, das eine Sprache im Repertoire einer mehrsprachigen Person zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Kontext besitzt. Sie kann sich unter anderem in Umfang und Zugänglichkeit des Wortschatzes, grammatischer Sicherheit, Sprechflüssigkeit, schriftsprachlichen Fähigkeiten, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Gebrauchshäufigkeit oder Sprachpräferenz zeigen (Kauschke, 2012, S. 124). Diese Dimensionen müssen jedoch nicht übereinstimmen. Eine Person kann beispielsweise schulische und schriftsprachliche Anforderungen eher auf Deutsch bewältigen,

während sie für familiäre Gespräche, persönliche Erzählungen oder den Ausdruck von Gefühlen bevorzugt Griechisch verwendet. Die Bezeichnungen dominante und nicht dominante Sprache sind daher präziser als die pauschale Gegenüberstellung einer „starken“ und einer „schwachen“ Sprache.

Sprachdominanz wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Dazu gehören Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots, tatsächliche Gebrauchsmöglichkeiten, schulische Literalität, familiäre Sprachpraktiken, soziale Beziehungen sowie Prestige und gesellschaftlicher Status der beteiligten Sprachen. Der intensivere Kontakt mit dem Deutschen in Kindertagesstätte und Schule kann zu einer Verschiebung bestimmter Kompetenzen und Gebrauchsbereiche führen. Daraus folgt jedoch nicht automatisch, dass das Griechische insgesamt „schwach“ wird oder seine persönliche, soziale und kulturelle Bedeutung verliert. Dominanzverhältnisse sind individuell, bereichsspezifisch und veränderlich.

Sprachdominanz kann sich im Verlauf einer Biografie verändern. Die zuerst erworbene Sprache oder die Familiensprache ist daher nicht automatisch zu jedem Zeitpunkt und in jedem Lebensbereich dominant. Von Sprachdominanz zu unterscheiden ist die Sprachwahl: Sie bezeichnet die situative Entscheidung, welche Sprache, Varietät oder Kombination sprachlicher Ressourcen in einer konkreten Interaktion verwendet wird. Die Sprachwahl wird unter anderem durch die Repertoires und Präferenzen der Kommunikationspartner*innen, den Ort, das Thema, das kommunikative Ziel, institutionelle Erwartungen und die Beziehung zwischen den Beteiligten beeinflusst. Mehrsprachige Personen verwenden daher nicht zwangsläufig beide Sprachen mit anderen Mehrsprachigen und ausschließlich eine Sprache mit Einsprachigen. Sie können eine gemeinsame Basissprache wählen, zwischen Sprachen wechseln oder die Sprachwahl im Verlauf des Gesprächs neu aushandeln. Nach dem Komplementaritätsprinzip werden Sprachen häufig für unterschiedliche Zwecke, in verschiedenen Lebensbereichen und mit unterschiedlichen Personen erworben und verwendet (Grosjean, 2012, S. 12–13). Deshalb entwickeln sich Wortschatz, Register und Sprechflüssigkeit nicht in allen Sprachen und Bereichen symmetrisch. Die situative Wahl des Deutschen ist somit kein ausreichender Beleg für eine allgemeine Dominanz des Deutschen; ebenso bedeutet die bevorzugte Verwendung des Griechischen in der Familie nicht, dass Griechisch in allen Lebensbereichen dominant ist. Frühere Darstellungen erklärten Unterschiede zwischen den Sprachen eines Kindes vor allem durch sprachstrukturelle Anforderungen sowie durch Unterschiede in Kontaktdauer und Gebrauchshäufigkeit (Grosjean, 1982, S. 188–189). Sprachdominanz ist jedoch mehrdimensional und entsteht aus dem Zusammenwirken zahlreicher Bedingungen. Dazu

zählen unter anderem Erwerbsalter und Erwerbsverlauf, Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots, Gebrauchshäufigkeit und kommunikative Notwendigkeit, schulische Literalität, soziale Netzwerke, Einstellungen und gesellschaftlicher Status der Sprachen. Veränderungen der Lebenssituation können diese Verhältnisse jederzeit verschieben.

Für GLOSSA.MU ist Sprachdominanz daher als analytisches Konstrukt und nicht als dauerhafte Eigenschaft einer Person zu behandeln. Bei der Auswertung sollten unterschiedliche Dimensionen getrennt betrachtet werden: der Sprachgebrauch in verschiedenen Lebensbereichen, die Häufigkeit der Verwendung, sprachliche Präferenzen sowie die Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse beim Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Eine Sprache sollte nicht aufgrund einer einzelnen Angabe oder eines einzelnen Aufgabenbereichs pauschal als dominant bezeichnet werden. Die Analyse richtet sich folglich darauf, in welchen Situationen und mit welchen Personen Griechisch und Deutsch verwendet werden, welche Funktionen beide Sprachen erfüllen und wie die Befragten ihre Kenntnisse in den jeweiligen Bereichen einschätzen. Unterschiedliche Ausprägungen sind dabei als domänenspezifische Profile zu interpretieren und nicht als Beleg für eine grundsätzlich „starke“ oder „schwache“ Sprache.

2.9 Modelle bilingualer Sprachentwicklung

In der Forschung zur frühen bilingualen Entwicklung wurde lange diskutiert, ob Kinder zunächst über ein gemeinsames sprachliches System verfügen oder ihre Sprachen von Beginn an getrennt repräsentieren. Sprachmischungen in frühen Äußerungen wurden teilweise als Hinweis auf ein zunächst undifferenziertes System interpretiert. Andere Untersuchungen zeigten jedoch, dass Kinder ihre Sprachen bereits früh nach Kommunikationspartner*innen und Situationen unterscheiden können. Heute wird bilinguale Sprachentwicklung weder als Ausbildung zweier vollständig unabhängiger monolingualer Systeme noch als dauerhaft undifferenziertes einheitliches System verstanden. Mehrsprachige Kinder können ihre Sprachen früh funktional unterscheiden; zugleich sind ihre lexikalischen, grammatischen und phonologischen Ressourcen kognitiv miteinander vernetzt und können sich gegenseitig beeinflussen. Welche Ressourcen in einer konkreten Situation aktiviert werden, hängt unter anderem vom sprachlichen Kontext, von den Kommunikationspartner*innen, der Gebrauchshäufigkeit, der Sprachdominanz und dem jeweiligen Sprachmodus ab. Sprachmischungen und sprachübergreifende Einflüsse sind daher keine Belege für eine

fehlende Sprachtrennung, sondern normale Erscheinungen mehrsprachiger Entwicklung (Grosjean, 1989; Müller et al., 2023, S. 13–14; siehe Abschnitt 1.1.1).

Ältere Modelle unterschieden eine subordinierte, koordinierte und gemischte beziehungsweise kompositionale Organisation des bilingualen Wortschatzes. Diese Kategorien sind jedoch nicht als drei aufeinanderfolgende Mechanismen oder notwendige Entwicklungsstufen des kindlichen Wortschatzerwerbs zu verstehen. Neuere Ansätze gehen davon aus, dass sprachspezifische Wortformen mit sprachübergreifend vernetzten begrifflichen und semantischen Repräsentationen verbunden sind. Übersetzungsäquivalente können sich dabei in ihren Bedeutungen überschneiden, zugleich aber unterschiedliche Konnotationen, Register und Gebrauchskontexte aufweisen. Kinder erwerben neue Wörter in bedeutungsvollen Interaktionen. Je nach Erwerbssituation kann eine neue Wortform unmittelbar mit einem Gegenstand, einer Handlung oder einem Konzept verbunden oder zunächst über eine bereits bekannte Bezeichnung in einer anderen Sprache erschlossen werden. Die Verbindungen zwischen den Sprachen verändern sich mit zunehmender Erfahrung, Gebrauchshäufigkeit und sprachlicher Kompetenz. Das bilinguale Lexikon ist daher weder vollständig vermischt noch strikt in zwei voneinander unabhängige Bereiche getrennt, sondern dynamisch und sprachübergreifend vernetzt (Bialystok, 2001; Riehl, 2018, S. 21–24). Von dieser kognitiven Vernetzung ist die funktionale Differenzierung des Sprachgebrauchs zu unterscheiden. Mehrsprachige Kinder können früh lernen, welche sprachlichen Ressourcen sie mit welchen Personen und in welchen Situationen verwenden. Dies schließt flexible Sprachwechsel und die kombinierte Nutzung ihres Repertoires nicht aus.

2.9.1 Das Doppel-Eisberg-Modell und der mehrsprachige Sprachbaum

Das Doppel-Eisberg-Modell veranschaulicht Cummins' *Interdependenzhypothese*. Die sprachspezifisch wahrnehmbaren Fähigkeiten werden dabei als die sichtbaren Spitzen zweier Eisberge dargestellt, während ihnen gemeinsame kognitive, konzeptuelle und bildungssprachliche Ressourcen zugrunde liegen. Kenntnisse, Konzepte, Lernstrategien und schriftsprachliche Fähigkeiten, die in einer Sprache entwickelt wurden, können deshalb auch beim Lernen und Verwenden einer weiteren Sprache genutzt werden. Ein solcher Transfer erfolgt jedoch nicht automatisch, sondern setzt ausreichende Lerngelegenheiten, sprachlichen Kontakt und Möglichkeiten zur Anwendung in beiden Sprachen voraus (Cummins, 1979, 1981). Das Modell ist als didaktische Veranschaulichung und nicht als wörtliche Darstellung der kognitiven Sprachorganisation zu verstehen. Es bedeutet weder, dass beide Sprachen vollständig identisch organisiert sind, noch, dass jede sprachliche Struktur unmittelbar von

einer Sprache auf die andere übertragen werden kann. Sprachspezifische Kenntnisse bestehen neben gemeinsamen begrifflichen, metasprachlichen und lernbezogenen Ressourcen. Für GLÖSSA.MU unterstützt das Modell damit eine ressourcenorientierte Perspektive, sollte jedoch durch die Vorstellung eines dynamischen und situationsabhängigen sprachlichen Repertoires ergänzt werden.

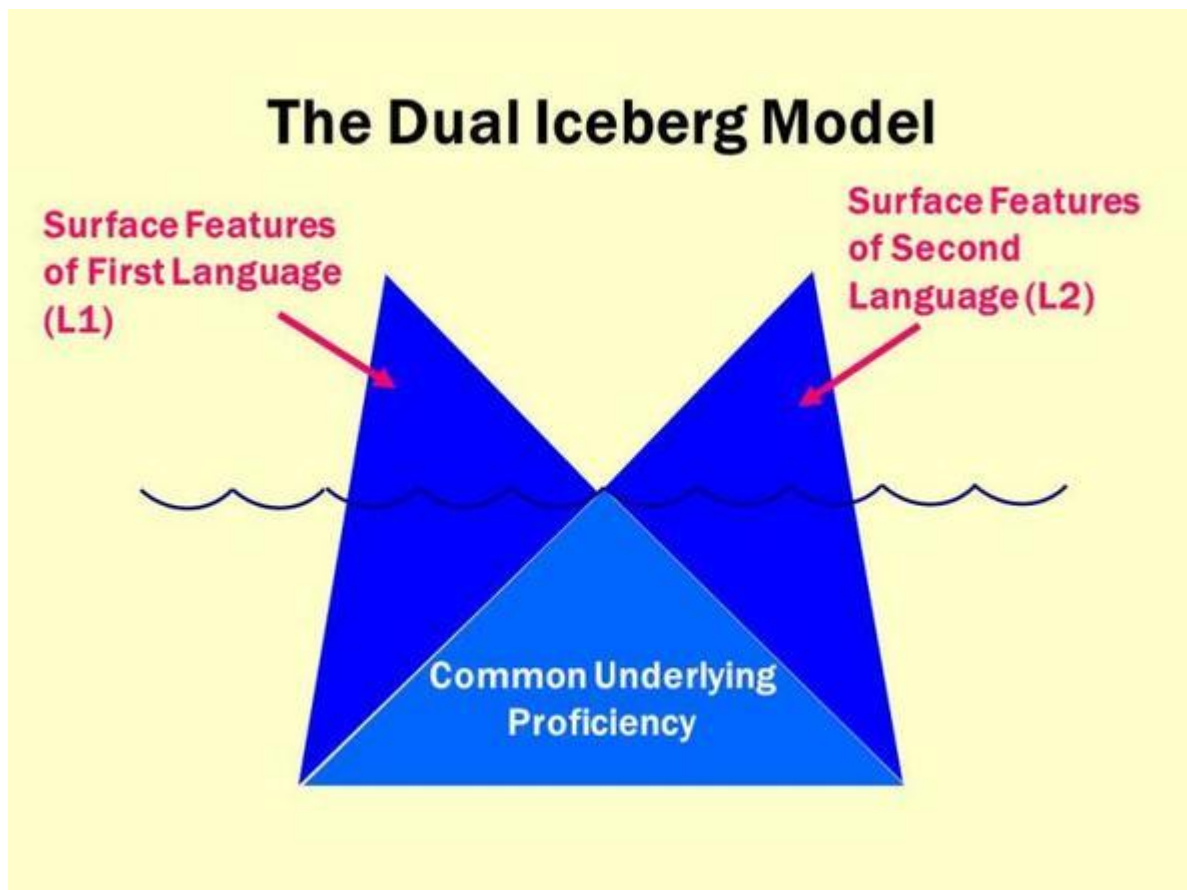


Abbildung 2.9.1.a Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (1979, 1981)

Quelle: <https://emilybryantr.weebly.com/theories-of-second-language-acquisition.html>

Die Baum-Metapher wird in zwei unterschiedlichen Modellen aufgegriffen. Der Sprachbaum nach Wendlandt (2017) stellt zentrale Voraussetzungen und Einflussfaktoren der kindlichen Sprachentwicklung dar. Küpelikılıncı und Ringler (2014, S. 38-39) übertragen diese Metapher auf den mehrsprachigen Spracherwerb. In ihrem Modell wachsen die Sprachen als miteinander verbundene Baumkronen aus gemeinsamen entwicklungsbezogenen Grundlagen. Betont werden dabei die Bedeutung kontinuierlicher sprachlicher Anregung, wertschätzender Interaktion und vielfältiger Verwendungsmöglichkeiten in familiären, schulischen und sozialen Kontexten. Da die Baum-Metapher die Dynamik mehrsprachiger Repertoires nur vereinfacht

getrennter Sprachsysteme zu verstehen.

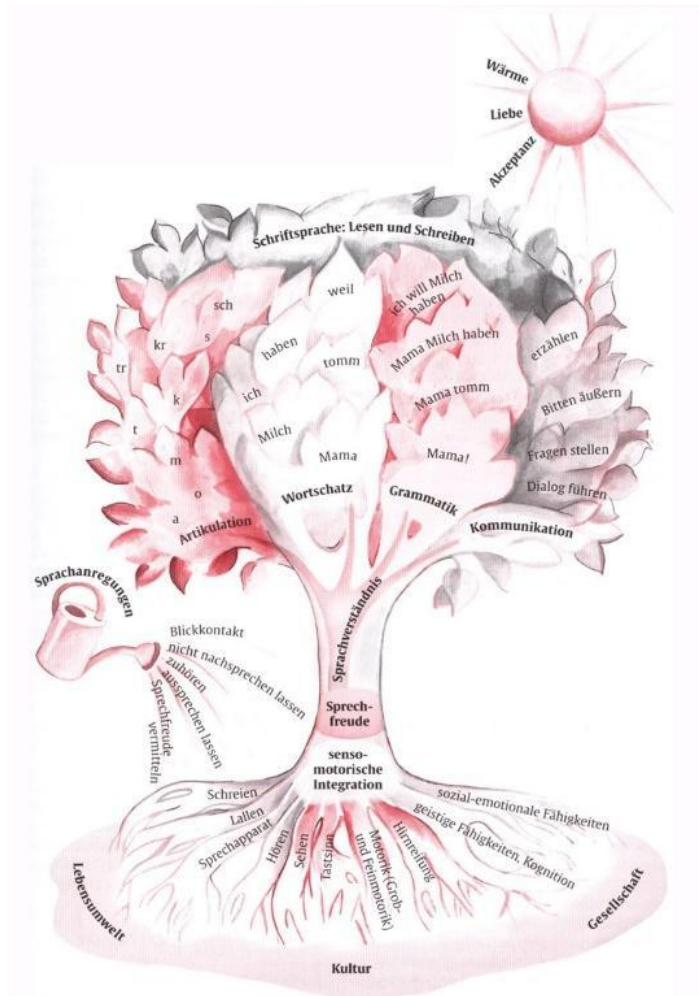


Abbildung 2.9.1.b Sprachbaum nach Wendlandt (2017)
Quelle: <https://www.wolfgangwendlandt.de>

2.10 Zusammenfassende Erkenntnisse

Die in diesem Kapitel dargestellten Ansätze verdeutlichen, dass sich mehrsprachige Kompetenzen in einem dynamischen und lebensweltlich eingebetteten Prozess entwickeln. Dieser wird durch individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Bedingungen sowie durch die Möglichkeiten geprägt, sprachliche Ressourcen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu verwenden. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche verfügen zwar über sprachspezifische Kenntnisse, greifen in ihrem kommunikativen Handeln jedoch auf ein vernetztes sprachliches Repertoire zurück, das sie flexibel und situationsabhängig einsetzen. Für GLQSSA.MU folgt daraus, dass Sprachkompetenz, Sprachgebrauch, sprachliche Identität und Spracherhalt nicht isoliert betrachtet werden können. Mehrsprachigkeitsorientierte Bildung sollte an vorhandene Ressourcen anknüpfen, unterschiedliche Lern- und Lebensräume berücksichtigen und die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen stärken. Diese theoretischen Annahmen bilden den Bezugsrahmen für die in Kapitel 3 dargestellte Untersuchung.

3. GLQSSA.MU – „Die griechische und deutsche Sprache im Alltag bilingualer/multilingualer Kinder und Jugendlicher im Großraum München“

3.1 Gegenstand, Ziel und Forschungshypothesen des Projekts GLQSSA.MU

Das Forschungsprojekt GLQSSA.MU untersucht den Gebrauch des Griechischen und des Deutschen im Alltag mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher im Großraum München. Im Mittelpunkt stehen berichtete Sprachpraktiken, die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse, sprachbezogene Einstellungen und ausgewählte statistische Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen. Ziel des Projekts ist es, einen empirischen Beitrag zur Erforschung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu leisten und Impulse für eine ressourcenorientierte sprachliche Bildung zu geben.

Die empirische Erhebung wurde zwischen November 2025 und Januar 2026 durchgeführt. Unterstützt wurde das Projekt vom Institut für Multimedia und Linguistische Anwendungen

(M.I.L.A.) des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen (NKUA) sowie von der Internationalen Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM) des Bereichs Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Mithilfe eines eigens entwickelten Fragebogens wurden quantitative Daten sowie ergänzende offene Angaben zu Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse, berichteten Sprachpraktiken, sprachbezogenen Einstellungen, zu Bedingungen, die potenziell für die Sprachweitergabe relevant sind, sowie zur Rolle griechischer Institutionen im Großraum München erhoben.

Die erhobenen Daten werden in Kapitel 4 zunächst deskriptiv-statistisch ausgewertet (siehe Abschnitt 4.1) und anschließend inferenzstatistisch analysiert (siehe Abschnitt 4.2). Zur Prüfung der Zusammenhänge werden abhängig von den erwarteten Zellhäufigkeiten entweder Pearson- χ^2 -Unabhängigkeitstests oder zweiseitige exakte Fisher-Tests eingesetzt. Die Entscheidung für das jeweilige Verfahren wird in Abschnitt 4.2 dokumentiert. Die statistische Auswertung erfolgte mit IBM SPSS Statistics 30 (IBM Corp., 2024). Ausgehend vom theoretischen Bezugsrahmen und den Forschungsfragen werden sechs Nullhypothesen formuliert. Sie beziehen sich auf mögliche Zusammenhänge zwischen jeweils zwei kategorialen Variablen und werden in den Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.3 statistisch überprüft.

Nullhypothese H₀1

Zwischen der Selbsteinschätzung der Griechischkenntnisse durch die befragten Kinder und Jugendlichen und der Häufigkeit ihrer Verwendung des Griechischen in der Freizeit besteht kein statistischer Zusammenhang.

Nullhypothese H₀2

Zwischen der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse durch die befragten Kinder und Jugendlichen und der Häufigkeit ihrer Verwendung des Deutschen in der Freizeit besteht kein statistischer Zusammenhang.

Nullhypothese H₀3

Zwischen der subjektiven Bedeutung, die die befragten Kinder und Jugendlichen der Fähigkeit beimessen, Griechisch zu können, und ihrer berichteten freiwilligen Teilnahme an griechischsprachigen Aktivitäten besteht kein statistischer Zusammenhang.

Nullhypothese H₀4

Zwischen der subjektiven Bedeutung, die die befragten Kinder und Jugendlichen der Fähigkeit beimessen, Deutsch zu können, und ihrer berichteten freiwilligen Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten besteht kein statistischer Zusammenhang.

Nullhypothese H₀5

Zwischen der Nennung des Griechischen als Sprache, in der Gefühle nach eigener Einschätzung am leichtesten ausgedrückt werden können, und dessen Nennung unter den in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendeten Sprachen besteht kein statistischer Zusammenhang.

Nullhypothese H₀6

Zwischen der Nennung des Deutschen als Sprache, in der Gefühle nach eigener Einschätzung am leichtesten ausgedrückt werden können, und dessen Nennung unter den in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendeten Sprachen besteht kein statistischer Zusammenhang.

3.2 Methodik

Bei GLQSSA.MU handelt es sich um eine überwiegend quantitativ ausgerichtete Querschnittsbefragung mit ergänzenden offenen Antwortformaten. Die Datenerhebung erfolgte zwischen November 2025 und Januar 2026 im Großraum München mithilfe eines standardisierten Onlinefragebogens. Es werden berichtete Sprachpraktiken, Selbsteinschätzungen der Sprachkenntnisse und sprachbezogene Bewertungen untersucht. Die sechs vorab formulierten Nullhypothesen zu bivariaten Zusammenhängen werden je nach erwarteter Zellbesetzung mit Pearson- χ^2 -Tests oder zweiseitigen exakten Fisher-Tests geprüft; die offenen Antworten dienen der ergänzenden explorativen Einordnung. Da die Teilnehmenden über Bildungseinrichtungen und persönliche Netzwerke erreicht wurden und freiwillig an der Befragung teilnahmen, handelt es sich um eine nicht probabilistisch gezogene Stichprobe. Die Ergebnisse beziehen sich daher in erster Linie auf die untersuchte Gruppe und können nicht ohne Weiteres auf alle griechisch-deutsch mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen im Großraum München übertragen werden.

3.2.1 Zielgruppen und thematische Gliederung des Fragebogens

Der Fragebogen umfasste insgesamt 93 Fragen beziehungsweise Items. Durch die zielgruppenspezifische Gliederung beantworteten die Teilnehmenden jeweils nur die für sie vorgesehenen Teile. Berücksichtigt wurden drei Gruppen: Eltern, Lehrkräfte der Griechischen Sprachkurse (TEG) sowie Kinder und Jugendliche. Der Fragebogen gliederte sich in vier Teile.

Teil I (Fragen 1–20) richtete sich an Eltern und Lehrkräfte. Er erfasste soziodemografische und sprachbiografische Angaben, darunter Geburtsort, Bildungsweg, Selbsteinschätzung der Griechisch- und Deutschkenntnisse, Sprachgebrauch in unterschiedlichen Lebensbereichen, bevorzugte Sprache des emotionalen Ausdrucks und subjektives Integrationsgefühl in Deutschland.

Teil II (Fragen 21–60) richtete sich ausschließlich an die Eltern. Thematisiert wurden der Sprachgebrauch ihrer Kinder in Familie, Verwandtschaft, Freundeskreis und Freizeit, die besuchte Schulform, zusätzliche Angebote zur Förderung des Griechischen sowie die elterliche Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder.

Teil III (Fragen 61–77) war für die Lehrkräfte der TEG vorgesehen. Er bezog sich auf den Sprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen im Unterricht und in den Pausen sowie auf Unterrichtspraxis, eingesetzte Lehrwerke und Maßnahmen zur Förderung des Griechischen.

Teil IV (Fragen 78–93) richtete sich unmittelbar an die Kinder und Jugendlichen. Er erfasste ihren Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die Selbsteinschätzung ihrer Griechisch- und Deutschkenntnisse, die bevorzugte Sprache des emotionalen Ausdrucks, die berichtete freiwillige Teilnahme an sprachbezogenen Aktivitäten (z. B. in Vereinen, Kirchen, Veranstaltungen, Festivals usw.) sowie die subjektive Bedeutung der Griechisch- und Deutschkenntnisse.

Ergänzende offene Antwortfelder ermöglichten es insbesondere Eltern und Lehrkräften, eigene Erfahrungen und Vorschläge zur Sprachförderung, zum Spracherhalt und zur Rolle griechischer Institutionen in Deutschland einzubringen.

3.2.2 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen enthielt 20 offene Fragen (21,51 %), 50 geschlossene Multiple-Choice-Fragen (53,76 %) und 23 ordinale Bewertungsfragen (24,73 %). Die verschiedenen Formate wurden entsprechend den jeweiligen Erkenntniszielen und Zielgruppen eingesetzt. Die geschlossenen Fragen erfassten insbesondere soziodemografische Angaben, Sprachbiografien und sprachliche Praktiken. Mit den Bewertungsfragen wurden Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Häufigkeitsangaben erhoben. Dabei standen vier inhaltlich geordnete Antwortkategorien sowie eine nichtinhaltliche Antwortoption („keine Angabe“ beziehungsweise „weiß ich nicht“) zur Verfügung. Diese wurde bei der statistischen Analyse als fehlender Wert behandelt und bildete keine fünfte Skalenstufe. Die offenen Fragen dienten der ergänzenden Erfassung individueller Erfahrungen, Einschätzungen und Vorschläge.

Die Tabelle gibt einen Überblick über den Aufbau des Fragebogens sowie die Verteilung der verschiedenen Fragetypen auf die befragte Zielgruppe:

Teil des Fragebogens	Zielgruppe	Anzahl Fragen	Inhalte	Fragetypen
Teil I (1–20)	Eltern und Lehrkräfte	20	Soziodemografische Angaben, Sprachbiografie, Sprachgebrauch, Integration	Geschlossene Fragen, 1 offene Frage
Teil II (21–60)	Eltern	40	Sprachgebrauch der Kinder, Schulbesuch, Sprachkompetenzen, Einstellungen zur griechischen Sprache	Offene Fragen, Multiple-Choice-Fragen
Teil III (61–77)	Lehrkräfte	17	Sprachgebrauch der Schüler*innen, Unterrichtspraxis, Lehrwerke, Sprachförderung	Offene Fragen, Multiple-Choice-Fragen
Teil IV (78–93)	Schüler*innen	16	Sprachgebrauch, Sprachkompetenz, Teilnahme an Veranstaltungen, Einstellungen zu Griechisch und Deutsch	Offene Fragen, Multiple-Choice-Fragen

Tabelle 3.2.2 Aufbau und Frageformate des Fragebogens
Quelle: Eigene Darstellung

Die Kombination dieser Fragetypen ermöglichte sowohl die Erhebung quantitativer Daten als auch die Erfassung individueller Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden.

3.2.3 Durchführung der empirischen Untersuchung

Der Fragebogen wurde mit einem webbasierten Befragungstool (Google Forms) erstellt und über einen Zugangslink verbreitet. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, anonym und ausschließlich digital. Je nach Zielgruppe und den jeweils freigeschalteten Fragebogenteilen betrug die Bearbeitungszeit ungefähr fünf bis fünfzehn Minuten.

Die Studie wurde über die Webseiten von M.I.L.A. und des IFM, über digitale Informationskanäle sowie über griechische Bildungseinrichtungen und Netzwerke im Großraum München bekannt gemacht. Eine zentrale Rolle spielte die Weiterleitung des Befragungslinks durch die Leitungen der Griechischen Sprachkurse (TEG) und der griechischen Schulen an Eltern, Lehrkräfte sowie Kinder und Jugendliche. Der Fragebogen war von November 2025 bis Januar 2026 zugänglich. Aufgrund dieser Form der Rekrutierung und der freiwilligen Teilnahme liegt eine selbstselektive, nicht probabilistisch gezogene Stichprobe vor.

Insgesamt gingen 110 ausgefüllte Fragebögen ein. Drei Fragebögen konnten keiner Personengruppe zugeordnet werden und wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die bereinigte Analysestichprobe umfasste somit 107 Teilnehmende: 56 Eltern (52,3 %), vier Lehrkräfte (3,7 %) sowie 47 Kinder und Jugendliche (43,9 %). Die vier teilnehmenden Lehrkräfte entsprechen 18,2 % der insgesamt 22 Lehrkräfte, die im Schuljahr 2025/26 in den Griechischen Sprachkursen München (TEG) tätig waren. Aufgrund der geringen Fallzahl können ihre Angaben ausschließlich deskriptiv und explorativ interpretiert werden.

4. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

4.1 Deskriptiv-statistische Auswertung

4.1.1 Soziodemografische Merkmale und sprachbezogene Angaben der befragten Eltern

An der Untersuchung nahmen 56 Eltern³ teil. Der folgende Abschnitt beschreibt deskriptiv ausgewählte soziodemografische Merkmale sowie sprachbezogene Selbstauskünfte dieser

³ Die in den folgenden Tabellen ausgewiesene Fallzahl (n) bezieht sich jeweils auf die Personen, die das betreffende Item beantwortet haben. Weicht n von der Gesamtzahl der teilnehmenden Eltern (n = 56) ab, beruht dies auf Nicht-Antwortenden. Fehlende Angaben werden nicht als eigene Kategorie ausgewiesen, sondern durch die Angabe der gültigen Fallzahl kenntlich gemacht.

Gruppe. Dazu gehören das Geburtsland, das Bildungsniveau, das subjektive Integrationsgefühl in Deutschland, der Sprachgebrauch im Arbeitsumfeld und im Freundeskreis sowie die berichtete Sprache des Traumerlebens und des Gefühlsausdrucks. Die Angaben charakterisieren ausschließlich die untersuchte Elternstichprobe. Da diese selbstselektiv und nicht probabilistisch gewonnen wurde, sind die Verteilungen nicht auf griechischsprachige Eltern in München oder in Deutschland insgesamt übertragbar. Sämtliche Werte beruhen auf Selbstauskünften und werden im Folgenden berichtet; weiterführende Deutungen erfolgen, soweit erforderlich, in der Diskussion.

4.1.1.1 Geburtsort

Alle 56 teilnehmenden Eltern machten eine Angabe zum Geburtsort ($n = 56$)⁴. 32 Personen (57,1 %) nannten Griechenland, 19 (33,9 %) Deutschland und fünf (8,9 %) ein anderes Land. Innerhalb der untersuchten Elternstichprobe liegen damit unterschiedliche migrationsbiografische Ausgangslagen vor.

Geburtsort	n	%
Griechenland	32	57,1
Deutschland	19	33,9
Sonstiges	5	8,9
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.1.1 Geburtsort der befragten Eltern ($n = 56$)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.1.2 Bildungsabschluss

Zum höchsten Bildungsabschluss liegen 55 gültige Angaben vor ($n = 55$; eine fehlende Angabe). 13 Personen (23,6 %) gaben an, die Schulpflicht abgeschlossen zu haben, 26 (47,3 %) ein Diplom, zwölf (21,8 %) einen Masterabschluss und vier (7,3 %) eine Promotion. Werden die Kategorien „Diplom“, „Master“ und „Promotion“ als tertiäre Bildungsabschlüsse verstanden, so verfügen 42 der 55 Personen mit gültiger Angabe (76,4 %) über einen tertiären Abschluss; auf einen Master- oder Promotionsabschluss entfallen 16 dieser Personen (29,1 %).

Bildungsabschluss	n	%
-------------------	---	---

⁴ Die Prozentangaben sind gerundet. Die ausgewiesene Gesamtsumme wird einheitlich mit 100 % angegeben; die Summe der gerundeten Einzelwerte kann hiervon rundungsbedingt geringfügig abweichen.

Schulpflicht	13	23,6
Diplom	26	47,3
Master	12	21,8
Dokortitel	4	7,3
Gesamt	55	100,0

Tabelle 4.1.1.2 Bildungsabschluss der befragten Eltern (n = 55)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.1.3 Subjektives Integrationsgefühl in Deutschland

Das subjektive Integrationsgefühl in Deutschland wurde mit einem Einzelitem auf einer vierstufigen Antwortskala erhoben (gar nicht / sehr wenig / ausreichend / sehr). Wie aus der nachfolgenden Tabelle hervorgeht, fühlt sich die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern in Deutschland mindestens ausreichend integriert. Insgesamt gaben 89,3 % an, sich „ausreichend“ (46,4 %) oder „sehr“ (42,9 %) integriert zu fühlen. Lediglich fünf der insgesamt 56 befragten Eltern (8,9 %) fühlten sich „sehr wenig“ integriert, während eine Person (1,8 %) angab, sich „gar nicht“ integriert zu fühlen.

Subjektives Integrationsgefühl der Eltern in Deutschland	n	%
Gar nicht	1	1,8
Sehr wenig	5	8,9
Ausreichend	26	46,4
Sehr	24	42,9
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.1.3 Subjektives Integrationsgefühl der befragten Eltern in Deutschland (n = 56)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.1.4 Sprachgebrauch im Arbeitsumfeld

Die im Arbeitsumfeld verwendeten Sprachen sind als einander ausschließende Sprachkombinationen dargestellt (n = 56). 35 Eltern (62,5 %) gaben ausschließlich Deutsch an, eine Person (1,8 %) ausschließlich Griechisch. Zwölf Befragte (21,4 %) nannten Griechisch und Deutsch. Eine weitere Sprache – neben oder anstelle des Griechischen und Deutschen – nannten insgesamt acht Personen (14,3 %): drei ausschließlich eine andere Sprache (5,4 %),

drei Deutsch und eine andere Sprache (5,4 %), eine Griechisch und eine andere Sprache (1,8 %) sowie eine Griechisch, Deutsch und eine andere Sprache (1,8 %).

Sprachgebrauch im Arbeitsumfeld der Eltern	n	%
Griechisch	1	1,8
Deutsch	35	62,5
Deutsch und Griechisch	12	21,4
Griechisch und andere	1	1,8
Deutsch und andere 3		5,4
Griechisch, Deutsch und andere	1	1,8
Andere	3	5,4
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.1.4 Sprachgebrauch im Arbeitsumfeld der befragten Eltern (n = 56)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.1.5 Sprachgebrauch im Freundeskreis

Im Freundeskreis nannten 29 Eltern (51,8 %) ausschließlich Griechisch und 22 (39,3 %) Griechisch und Deutsch. Je eine Person (je 1,8 %) gab Griechisch und eine weitere Sprache beziehungsweise Griechisch, Deutsch und eine weitere Sprache an. Ausschließlich Deutsch nannte eine Person (1,8 %), ausschließlich eine andere Sprache zwei Personen (3,6 %). Griechisch ist damit in den Angaben von 53 der 56 Befragten (94,6 %) enthalten.

Sprachen im Freundeskreis der befragten Eltern	n	%
Griechisch	29	51,8
Deutsch	1	1,8
Deutsch und Griechisch	22	39,3
Griechisch und andere	1	1,8
Griechisch, Deutsch und andere	1	1,8
Andere	2	3,6
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.1.5 Sprachgebrauch im Freundeskreis der befragten Eltern (n = 56)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.1.6 Sprachen, in denen die Eltern träumen

Alle 56 Eltern beantworteten die Frage „In welcher Sprache träumen Sie?“. 42 von ihnen (75 %) gaben an, ausschließlich auf Griechisch zu träumen. Zehn Befragte (17,9 %) nannten Griechisch und Deutsch, eine Person (1,8 %) Griechisch und eine weitere Sprache und zwei Personen (3,6 %) Griechisch, Deutsch und eine weitere Sprache. Ausschließlich Deutsch nannte niemand. In den Angaben von 55 der 56 Befragten (98,2 %) ist Griechisch enthalten. Die Verteilung verweist auf eine starke Präsenz des Griechischen im subjektiv berichteten Traumerleben der befragten Eltern. Sie kann als ergänzender Hinweis auf die anhaltende Bedeutung des Griechischen innerhalb ihres sprachbiografischen Repertoires gelesen werden. Weitergehende Rückschlüsse auf eine allgemeine Sprachdominanz oder emotionale Verbundenheit lassen sich aus den selbstberichteten Angaben zur Traumsprache allein jedoch nicht ziehen.

Sprachen, in denen die Eltern träumen	n	%
Griechisch	42	75,0
Deutsch und Griechisch	10	17,9
Griechisch und andere	1	1,8
Griechisch, Deutsch und andere	2	3,6
Andere	1	1,8
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.1.6 Sprachen, in denen die befragten Eltern träumen (n = 56)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.1.7 Sprachen, in denen die Eltern ihre Gefühle ausdrücken

Zum sprachlichen Ausdruck von Gefühlen gaben 38 Eltern (67,9 %) ausschließlich Griechisch an und zwei (3,6 %) ausschließlich Deutsch. Zwölf Personen (21,4 %) nannten Griechisch und Deutsch, zwei (3,6 %) Griechisch und eine weitere Sprache und eine Person (1,8 %) Griechisch, Deutsch und eine weitere Sprache. Eine Person (1,8 %) gab ausschließlich eine andere Sprache an. Insgesamt ist Griechisch somit bei 53 der 56 Befragten (94,6 %) am sprachlichen Ausdruck ihrer Gefühle beteiligt.

Sprachen, in denen die Eltern ihre Gefühle ausdrücken	n	%
Griechisch	38	67,9
Deutsch	2	3,6
Deutsch und Griechisch	12	21,4
Griechisch und andere	2	3,6
Griechisch, Deutsch und andere	1	1,8
Andere	1	1,8
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.1.7 *Sprachen, in denen die befragten Eltern ihre Gefühle ausdrücken (n = 56)*

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2 Elterliche Angaben zu Sprachpraktiken, sprachbezogenen Einstellungen und Bildungsangeboten

Der folgende Abschnitt fasst die Angaben der 56 befragten Eltern zusammen. Er umfasst drei Arten von Angaben, die begrifflich auseinanderzuhalten sind: Selbstauskünfte der antwortenden Personen (etwa zur zu Hause gesprochenen Sprache und zu eigenen Griechenlandbesuchen), Fremd- beziehungsweise Proxy-Einschätzungen zu den Kindern (etwa zum Sprachgebrauch, zum Gefühlsausdruck und zur Teilnahmebereitschaft), sowie Einstellungen der Eltern. Alle kinderbezogenen Angaben beruhen auf Einschätzungen der Eltern; sie geben deren Wahrnehmung wieder und stellen keine Kompetenzmessungen dar. Da elterliche Berichte perspektivisch sind und die Beobachtbarkeit besonders bei der Peer-, Freizeit- und Mediennutzung begrenzt ist, werden sie im Folgenden durchgehend als Einschätzungen ausgewiesen.

4.1.2.1 Sprachen der innerfamiliären Kommunikation

Alle 56 Eltern beantworteten die Frage nach der innerhalb der Familie überwiegend verwendeten Sprache. 37 Befragte (66,1 %) gaben Griechisch als überwiegende Familiensprache an, während 16 (28,6 %) sowohl Griechisch als auch Deutsch nannten. Jeweils eine Person (1,8 %) nannte ausschließlich Deutsch, Griechisch in Verbindung mit einer weiteren Sprache beziehungsweise ausschließlich eine andere Sprache.

Sprachen der innerfamiliären Kommunikation nach Ansicht der Eltern	n	%
Griechisch	37	66,1
Deutsch	1	1,8
Griechisch und Deutsch	16	28,6
Griechisch und andere	1	1,8
Andere	1	1,8
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.2.1 Sprachen der innerfamiliären Kommunikation (n = 56)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.2 Kommunikationssprachen der Kinder untereinander

41 Eltern gaben eine auswertbare Antwort; 15 (26,8 %) beantworteten die Frage nicht. Da die Zahl der Kinder pro Familie nicht erhoben wurde, lässt sich nicht bestimmen, welcher Anteil dieser 15 Fälle strukturell bedingt ist (Einzelkinder, für die die Frage nicht anwendbar war) und welcher Anteil auf Nichtbeantwortung zurückgeht. Die Prozentwerte beziehen sich daher auf die 41 Eltern mit gültiger Angabe und nicht auf alle Befragten. Von diesen 41 nannten 17 (41,5 %) Griechisch und sieben (17,1 %) Deutsch als alleinige Sprache; 13 (31,7 %) gaben Griechisch und Deutsch an, eine Person (2,4 %) Griechisch mit einer weiteren Sprache und drei (7,3 %) ausschließlich eine andere Sprache.

Angaben der Eltern über Kommunikationssprachen der Kinder untereinander	n	%
Griechisch	17	41,5
Deutsch	7	17,1
Griechisch und Deutsch	13	31,7
Griechisch und andere	1	2,4
Andere	3	7,3
Gesamt	41	100,0

Tabelle 4.1.2.2 Kommunikationssprachen der Kinder untereinander (n = 41)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.3 Sprachen, in denen die Kinder ihre Gefühle ausdrücken

Erfragt wurde, in welcher Sprache die Kinder nach Ansicht der Eltern ihre Gefühle am leichtesten ausdrücken. 55 der 56 Eltern beantworteten die Frage; eine Person machte hierzu keine Angabe. Von den 55 Eltern mit gültiger Antwort nannten 25 (45,5 %) ausschließlich Griechisch. Jeweils 14 Eltern (25,5 %) gaben ausschließlich Deutsch beziehungsweise sowohl Griechisch als auch Deutsch an. Zwei Eltern (3,6 %) erklärten, dass ihre Kinder ihre Gefühle ausschließlich in einer anderen Sprache ausdrücken.

Ansicht der Eltern über Sprachen der Kinder zum Gefühlsausdruck	n	%
Griechisch	25	45,5
Deutsch	14	25,5
Griechisch und Deutsch	14	25,5
Andere	2	3,6
Gesamt	55	100,0

Tabelle 4.1.2.3 Sprachen, in denen die Kinder ihre Gefühle ausdrücken (n = 55)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.4 Sprachgebrauch der Kinder in ihrer Freizeit

Die Eltern schätzten getrennt ein, wie oft ihre Kinder in der Freizeit Griechisch beziehungsweise Deutsch verwenden (Häufigkeitsskala). Alle 56 Eltern beantworteten beide Items. Für das Griechische entfielen zwei Angaben (3,6 %) auf „gar nicht“, neun (16,1 %) auf „sehr wenig“, 19 (33,9 %) auf „ausreichend“ und 26 (46,4 %) auf „sehr“. Für das Deutsche entfielen drei (5,4 %) auf „gar nicht“, zwölf (21,4 %) auf „sehr wenig“, 15 (26,8 %) auf „ausreichend“ und 26 (46,4 %) auf „sehr“. Fasst man die beiden oberen Kategorien nachträglich zusammen, ordneten 45 Eltern (80,4 %) den Griechischgebrauch und 41 (73,2 %) den Deutschgebrauch diesen Kategorien zu. Der Anteil liegt für das Griechische deskriptiv höher.

Antwortkategorie	Griechisch n (%)	Deutsch n (%)
Gar nicht	2 (3,6)	3 (5,4)
Sehr wenig	9 (16,1)	12 (21,4)
Ausreichend	19 (33,9)	15 (26,8)
Sehr	26 (46,4)	26 (46,4)
Gesamt	56 (100,0)	56 (100,0)

Tabelle 4.1.2.4 *Von den Eltern eingeschätzte Häufigkeit des Griechisch- bzw. Deutschgebrauchs der Kinder in ihrer Freizeit (jeweils n = 56)*

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.5 Sprachgebrauch der Kinder bei audiovisuellen Medien, in sozialen Netzwerken und bei Spielen

Zwei getrennte Items wurden hier ausgewertet. Das erste Item erfasst den Sprachgebrauch getrennt nach Fernsehen, YouTube, Serien und Musik; das zweite betrifft soziale Netzwerke und Spiele. Das erste Item beantworteten 32 der 56 Eltern auswertbar; 24 (42,9 %) machten keine Angabe – ein hoher Ausfall, der bei der Interpretation zu berücksichtigen ist und Aussagen über die gesamte Elternstichprobe ausschließt. Von den 32 gültigen Antworten entfielen acht (25,0 %) auf ausschließlich Griechisch, sieben (21,9 %) auf ausschließlich Deutsch, sechs (18,8 %) auf Griechisch und Deutsch, vier (12,5 %) auf Griechisch mit einer weiteren Sprache, sechs (18,8 %) auf Griechisch, Deutsch und mindestens eine weitere Sprache sowie eine (3,1 %) auf ausschließlich eine andere Sprache. Unter den zusätzlich genannten Sprachen wurde Englisch am häufigsten angeführt. Das zweite Item beantworteten 54 Eltern; zwei (3,6 %) machten keine Angabe. Von den 54 gültigen Antworten nannten 16 (29,6 %) ausschließlich Griechisch, 25 (46,3 %) ausschließlich Deutsch, acht (14,8 %) Griechisch und Deutsch, zwei (3,7 %) Griechisch mit einer weiteren Sprache und drei (5,6 %) ausschließlich eine andere Sprache.

Ansicht der Eltern über den Sprachgebrauch der Kinder am Beispiel von Fernsehen, YouTube, Musik	n	%
Griechisch	8	25,0
Deutsch	7	21,9
Griechisch und Deutsch	6	18,8
Griechisch und andere	4	12,5
Griechisch, Deutsch und andere	6	18,8
Andere	1	3,1
Gesamt	32	100,0

Tabelle 4.1.2.5.a Sprachgebrauch beim Fernsehen, beim Anschauen von YouTube-Videos und Serien sowie beim Musikhören (n = 32)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Ansicht der Eltern über den Sprachgebrauch der Kinder in sozialen Netzwerken und bei Spielen	n	%
Griechisch	16	29,6
Deutsch	25	46,3
Griechisch und Deutsch	8	14,8
Griechisch und andere	2	3,7
Andere	3	5,6
Gesamt	54	100,0

Tabelle 4.1.2.5.b Sprache in sozialen Netzwerken und bei Spielen (n = 54)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.6 Häufigkeit der Griechenlandbesuche

54 Eltern beantworteten das Item; zwei (3,6 %) machten keine Angabe. Von den 54 gültigen Antworten entfielen acht (14,8 %) auf „sehr wenig“, 30 (55,6 %) auf „ausreichend“ und 16 (29,6 %) auf „sehr“; „gar nicht“ wurde nicht gewählt. In der nachträglichen Zusammenfassung der beiden oberen Kategorien liegen 46 Angaben (85,2 %).

Häufigkeit der Griechenlandbesuche	n	%
Gar nicht	0	0
Sehr wenig	8	14,8
Ausreichend	30	55,6
Sehr	16	29,6
Gesamt	54	100,0

Tabelle 4.1.2.6 Häufigkeit der Griechenlandbesuche (n = 54)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.7 Teilnahmbereitschaft der Kinder an griechisch-und deutschsprachigen Aktivitäten aus Sicht der Eltern

Erhoben wurde, ob die Eltern annehmen, dass ihre Kinder gerne an griechisch-beziehungsweise deutschsprachigen Aktivitäten (z. B. Vereine, Kirche, Veranstaltungen, Festivals) teilnehmen möchten. Jeweils 55 Eltern antworteten; je eine Person (1,8 %) machte keine Angabe. Für griechischsprachige Aktivitäten nahmen 44 Eltern (80,0 %) an, ihre Kinder nähmen gerne teil; acht (14,5 %) verneinten dies, drei (5,5 %) wählten „Sonstiges“. Für deutschsprachige Aktivitäten antworteten 37 (67,3 %) mit „Ja“, 16 (29,1 %) mit „Nein“ und zwei (3,6 %) mit „Sonstiges“. Der Anteil positiver Einschätzungen liegt für griechischsprachige Aktivitäten deskriptiv höher.

Teilnahmbereitschaft der Kinder an griechischsprachigen Aktivitäten aus Sicht der Eltern	griechischspr. n (%)	deutschspr. n (%)
Ja	44 (80,0)	37 (67,3)
Nein	8 (14,5)	16 (29,1)
Sonstiges	3 (5,5)	2 (3,6)
Gesamt	55 (100,0)	55 (100,0)

Tabelle 4.1.2.7 Teilnahmbereitschaft der Kinder an griechisch- und deutschsprachigen Aktivitäten aus Sicht der Eltern (n = 55)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.8 Bedeutung der Griechischkenntnisse der Kinder für die Eltern

Alle 56 Eltern beantworteten die Frage, ob sie es für wichtig halten, dass ihre Kinder Griechisch können. 55 (98,2 %) bejahten dies, eine Person (1,8 %) verneinte. Angesichts der nahezu einhelligen Zustimmung besitzt das Item geringe Differenzierungsfähigkeit.

Bedeutung der Griechischkenntnisse der Kinder für die Eltern	n	%
Ja	55	98,2
Nein	1	1,8
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.2.8 Bedeutung der Griechischkenntnisse der Kinder für die befragten Eltern (n = 56)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.9 Bedeutung der Griechischkenntnisse für die Kinder aus Sicht der Eltern

Dieses Item enthält eine Einschätzung zweiter Ordnung: Die Eltern beurteilen, welche Wichtigkeit ihre Kinder ihren eigenen Griechischkenntnissen beimessen. Sechs der 56 Eltern (10,7 %) wählten „weiß ich nicht“; die Prozentwerte beziehen sich auf die 50 Eltern mit auswertbarer Antwort. Von den 50 gültigen Antworten entfielen 26 (52,0 %) auf „sehr“, 14 (28,0 %) auf „ausreichend“, acht (16,0 %) auf „sehr wenig“ und zwei (4,0 %) auf „gar nicht“. In der nachträglichen Zusammenfassung der beiden oberen Kategorien liegen 40 Angaben (80,0 %).

Bedeutung der Griechischkenntnisse für die Kinder aus der Sicht der Eltern	n	%
Gar nicht	2	4,0
Sehr wenig	8	16,0
Ausreichend	14	28,0
Sehr	26	52,0
Gesamt	50	100,0

Tabelle 4.1.2.9 Bedeutung der Griechischkenntnisse für die Kinder aus der Sicht der befragten Eltern (n = 50)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.10 Von den Kindern besuchte Schulform

Alle 56 Eltern beantworteten die Frage nach der von ihren Kindern besuchten Schulform. Für die statistische Auswertung wurden die Antworten in die Kategorien „griechische Schule“ und „nicht-griechische Schule“ zusammengefasst. Die zweite Kategorie umfasst deutsche, europäische, bilinguale und sonstige Schulen. Insgesamt gaben 25 Eltern (44,6 %) an, dass ihre Kinder eine griechische Schule besuchen oder besucht haben; 31 (55,4 %) nannten eine nicht-griechische Schule. In den offenen Begründungen verwiesen Eltern, deren Kinder eine deutsche Schule besuchen oder besucht haben, überwiegend auf das Leben in einem deutschsprachigen Umfeld. Eltern, die sich für eine griechische Schule entschieden hatten, nannten hingegen meist ihre griechische Herkunft. In beiden Gruppen wurden darüber hinaus praktische Gründe angeführt, etwa die Entfernung zur Schule oder begrenzte Wahlmöglichkeiten.

Von den Kindern besuchte Schulform	n	%
Griechische Schule	25	44,6
Nicht-griechische Schule	31	55,4
Gesamt	56	100,0

Tabelle 4.1.2.10 Von den Kindern besuchte Schulform nach Angaben der befragten Eltern (n = 56)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.2.11 Förderunterricht in Griechisch

52 der 56 Eltern beantworteten die Frage, ob ihre Kinder zusätzlichen Unterricht zur Förderung des Griechischen besuchen oder besucht haben; vier (7,1 %) machten keine Angabe. Von den 52 Eltern mit gültiger Antwort bejahten dies 32 (61,5 %), während 20 (38,5 %) die Frage verneinten.

Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch	n	%
Ja	32	61,5
Nein	20	38,5
Gesamt	52	100,0

Tabelle 4.1.2.11.a Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch (n = 52)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Von den 31 Eltern mit Kindern an einer nicht-griechischen Schule beantworteten alle die Frage: 27 (87,1 %) gaben zusätzlichen Griechischunterricht an, vier (12,9 %) verneinten ihn. Von den

25 Eltern mit Kindern an einer griechischen Schule machten vier keine Angabe; von den verbleibenden 21 berichteten fünf (23,8 %) von zusätzlichem Unterricht, 16 (76,2 %) nicht. Innerhalb der gültigen Antworten lag der Anteil damit in der Gruppe nicht-griechischer Schulen deskriptiv höher. Zu berücksichtigen sind die unterschiedlichen Bezugsgrößen sowie die Tatsache, dass die vier fehlenden Angaben ausschließlich auf die Gruppe der griechischen Schulen entfallen.

Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch bei Kindern griechischer Schulen	n	%
Ja	5	23,8
Nein	16	76,2
Gesamt	21	100,0

Tabelle 4.1.2.11.b Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch bei Kindern griechischer Schulen (n = 21)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch bei Kindern nicht-griechischer Schulen	n	%
Ja	27	87,1
Nein	4	12,9
Gesamt	31	100,0

Tabelle 4.1.2.11.c Teilnahme am Förderunterricht in Griechisch bei Kindern nicht-griechischer Schulen (n = 31)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Von den 32 Eltern, die zusätzlichen Griechischunterricht angaben, nannten 29 die Griechischen Sprachkurse München (TEG); vier dieser 29 nannten zusätzlich Privatunterricht. Drei weitere Eltern nannten ausschließlich Privatunterricht. Für die folgende Tabelle wurden die Angaben daher in drei einander ausschließende Kategorien zusammengeführt.

Form des zusätzlichen Griechischunterrichts	n	%
Nur Griechische Sprachkurse München (TEG)	25	78,1
TEG und Privatunterricht	4	12,5
Nur Privatunterricht	3	9,4
Gesamt	32	100,0

Tabelle 4.1.2.11.d Form des zusätzlichen Griechischunterrichts (n = 32)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.3 Angaben und Einschätzungen der Lehrkräfte der Griechischen Sprachkurse (TEG)

Die Angaben der vier befragten Lehrkräfte der Griechischen Sprachkurse (TEG) im Großraum München werden aufgrund der sehr kleinen, freiwillig und selbstselektiv zustande gekommenen Teilstichprobe ausschließlich deskriptiv, explorativ und in absoluten Häufigkeiten dargestellt. Sie geben die Wahrnehmungen und Einschätzungen dieser vier Personen wieder und sind nicht auf alle TEG-Lehrkräfte übertragbar. Die Lehrkräfte wurden gebeten, den Gebrauch und die Bedeutung des Griechischen und des Deutschen im Alltag der Kinder und Jugendlichen einzuschätzen, die samstags die Griechischen Sprachkurse besuchen. Da ihre Angaben nicht personenbezogen mit den Angaben der Eltern sowie der Kinder und Jugendlichen verknüpft wurden, sind sie als eigenständige Perspektive und nicht als Bestätigung der übrigen Gruppen zu verstehen. Die vier im Folgenden dargestellten Items sind nach abnehmender Beobachtbarkeit geordnet.

Gegenstand der Einschätzung	Antwortkategorie	Anzahl der Lehrkräfte (n = 4)
Pausensprache (untereinander)	Griechisch	0
	Deutsch	1
	Griechisch und Deutsch	3
	andere Sprache	0
	keine Angabe	0
Sprache mit den Eltern	Griechisch	2
	Deutsch	0
	Griechisch und Deutsch	0
	andere Sprache	0
	keine Angabe	2
Sprache des leichteren Gefühlsausdrucks	Griechisch	2
	Deutsch	2
	Griechisch und Deutsch	0
	andere Sprache	0
	keine Angabe	0

Gegenstand der Einschätzung	Antwortkategorie	Anzahl der Lehrkräfte (n = 4)
Von den Schüler*innen beigemessene Wichtigkeit der eigenen Griechischkenntnisse	gar nicht	0
	sehr wenig	1
	ausreichend	1
	sehr	2
	keine Angabe	0

Tabelle 4.1.3 Übersicht über die Angaben und Einschätzungen der vier befragten TEG-Lehrkräfte (n = 4)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.3.1 Pausensprache der Schüler*innen

Erhoben wurde, welche Sprache die Schüler*innen nach Wahrnehmung der Lehrkraft in den Pausen untereinander verwenden. Drei der vier Lehrkräfte nahmen sowohl Griechisch als auch Deutsch wahr, eine Lehrkraft ausschließlich Deutsch. Eine ausschließlich griechischsprachige Pausenkommunikation gab keine der vier Lehrkräfte an.

4.1.3.2 Kommunikationssprache der Schüler*innen mit ihren Eltern

Erhoben wurde, welche Sprache die Schüler*innen nach Einschätzung der Lehrkraft mit ihren Eltern sprechen. Zwei Lehrkräfte nannten Griechisch; die beiden anderen wählten die im Fragebogen als „keine Angabe“ bezeichnete Option. Deutsch, beide Sprachen oder eine andere Sprache wurden nicht genannt. Da die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern überwiegend außerhalb des Unterrichts stattfindet und für die Lehrkräfte kaum unmittelbar zugänglich ist, sind die beiden inhaltlichen Antworten als punktuelle Einschätzungen zu verstehen. Die beiden fehlenden Angaben dürfen nicht als Ausschluss der übrigen Sprachkategorien interpretiert werden.

4.1.3.3 Sprache, in der die Schüler*innen ihre Gefühle ausdrücken

Erhoben wurde, in welcher Sprache die Schüler*innen nach Vermutung der Lehrkraft ihre Gefühle am leichtesten ausdrücken. Zwei Lehrkräfte nannten Griechisch, zwei Deutsch; „beide Sprachen“ oder eine andere Sprache wurde nicht gewählt. Die Angaben betreffen eine Vermutung über einen adressaten-, situations- und gefühlsabhängigen Ausdruck, den Lehrkräfte nur in einzelnen kursbezogenen Situationen beobachten können. Rückschlüsse auf emotionale Dominanz, emotionale Nähe, Identität oder Sprachkompetenz sind nicht zulässig.

4.1.3.4 Bedeutung der Griechischkenntnisse für die Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte

Erhoben wurde, welche Wichtigkeit die Schüler*innen ihren eigenen Griechischkenntnissen nach Meinung der Lehrkraft beimessen. Zwei Lehrkräfte wählten „sehr“, eine „ausreichend“ und eine „sehr wenig“. Auf eine nachträgliche Zusammenfassung der beiden oberen Kategorien wird angesichts der nur vier Antworten verzichtet, um die Verteilung nicht zu verdecken.

4.1.4 Selbstauskünfte der befragten Kinder und Jugendlichen

Im Folgenden werden die Angaben der 47 teilnehmenden Kinder und Jugendlichen deskriptiv dargestellt. Es handelt sich durchgehend um Selbstauskünfte zu berichteten Praktiken, genannten Sprachen und subjektiven Einschätzungen; objektive Sprachkompetenzen wurden nicht gemessen. Die gültige Fallzahl schwankt zwischen den Items erheblich ($n = 19$ bis $n = 39$). Die Ergebnisse gelten daher jeweils nur für die Antwortenden des betreffenden Items. Die Angaben wurden nicht personenbezogen mit den Angaben der Eltern (Abschnitt 4.1.2) und der Lehrkräfte (Abschnitt 4.1.3) verknüpft und werden als eigenständige Perspektive dargestellt.

4.1.4.1 Von den Kindern und Jugendlichen angegebene Sprachen

Erhoben wurde über eine Mehrfach-Auswahlliste, welche Sprachen die Teilnehmenden nach eigener Angabe können. Acht der 47 Teilnehmenden (17,0 %) machten keine Angabe. Von den 39 mit gültiger Antwort nannte je eine Person (2,6 %) ausschließlich Griechisch beziehungsweise ausschließlich Deutsch; 26 (66,7 %) nannten Griechisch, Deutsch und Englisch; elf (28,2 %) gaben neben Griechisch, Deutsch und/oder Englisch mindestens eine weitere Sprache an. Die Angaben dokumentieren das subjektiv berichtete Sprachrepertoire der Teilnehmenden und keine überprüften Sprachkenntnisse.

Von den Kindern und Jugendlichen angegebene Sprachen (Mehrfachauswahl, zu Kombinationen zusammengefasst)	n	%
nur Griechisch	1	2,6
nur Deutsch	1	2,6
Griechisch, Deutsch, Englisch	26	66,7
Griechisch, Deutsch und/oder Englisch sowie mindestens eine weitere Sprache	11	28,2
Gesamt	39	100,0

Tabelle 4.1.4.1 Von den Kindern und Jugendlichen angegebene Sprachen ($n = 39$)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.4.2 Sprachgebrauch bei Fernsehen, YouTube, Serien und Musik sowie in sozialen Netzwerken und bei Spielen

Zwei getrennte Items werden hier ausgewertet. Das erste Item (Fernsehen, YouTube, Serien, Musikhören) beantworteten 19 der 47 Teilnehmenden; 28 (59,6 %) machten keine Angabe. Unter den 19 Antwortenden nannten fünf (26,3 %) ausschließlich Griechisch, zwei (10,5 %) ausschließlich Deutsch, zwei (10,5 %) Griechisch und Deutsch, vier (21,1 %) Griechisch mit weiteren Sprachen, vier (21,1 %) Griechisch, Deutsch und weitere Sprachen und zwei (10,5 %) ausschließlich andere Sprachen. Griechisch war damit in 15 der 19 Antworten (78,9 %) enthalten. Das zweite Item (soziale Netzwerke und Spiele) beantworteten 39 Teilnehmende; acht (17,0 %) machten keine Angabe. Von den 39 Antwortenden nannten 16 (41,0 %) ausschließlich Griechisch, vier (10,3 %) ausschließlich Deutsch, eine Person (2,6 %) Griechisch und Deutsch, acht (20,5 %) Griechisch mit weiteren Sprachen, drei (7,7 %) Griechisch, Deutsch und weitere Sprachen und sieben (17,9 %) ausschließlich andere Sprachen. Griechisch war in 28 der 39 Antworten (71,8 %) enthalten.

Sprachgebrauch bei Fernsehen, YouTube, Serien und Musik (Selbstangabe der Kinder und Jugendliche)	n	%
Griechisch	5	26,3
Deutsch	2	10,5
Griechisch und Deutsch	2	10,5
Griechisch und andere Sprachen	4	21,1
Griechisch, Deutsch und andere Sprachen	4	21,1
Andere Sprachen	2	10,5
Gesamt	19	100,0

Tabelle 4.1.4.2.a *Sprachgebrauch bei Fernsehen, YouTube, Serien und Musik nach Selbstangabe der Kinder und Jugendlichen (n = 19)*
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und Spielen (Selbstangabe der Kinder und Jugendlichen)	n	%
Griechisch	16	41,0
Deutsch	4	10,3
Griechisch und Deutsch	1	2,6
Griechisch und andere Sprachen	8	20,5
Griechisch, Deutsch und andere Sprachen	3	7,7
Andere Sprachen	7	17,9
Gesamt	39	100,0

Tabelle 4.1.4.2.b Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und Spielen nach Selbstangabe der Kinder und Jugendlichen (n = 39)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Ergänzend wurde der Sprachgebrauch in sozialen Medien bei den 26 Teilnehmenden betrachtet, die zuvor Griechisch, Deutsch und Englisch als eigene Sprachen angegeben hatten. 25 von ihnen beantworteten die Frage; eine Person machte keine Angabe. Von den 25 Teilnehmenden mit gültiger Antwort nannten zwölf (48 %) ausschließlich Griechisch, zwei (8 %) ausschließlich Deutsch, fünf (20 %) Griechisch in Verbindung mit weiteren Sprachen, zwei (8 %) Griechisch, Deutsch und weitere Sprachen und vier (16 %) ausschließlich andere Sprachen. Insgesamt war Griechisch in 19 Antworten (76 %) und Deutsch in vier Antworten (16 %) enthalten. In dieser explorativ betrachteten Teilgruppe war Griechisch in den Selbstauskünften häufiger vertreten als Deutsch. Daraus lässt sich weder eine allgemeine Sprachdominanz noch eine Aussage über die übrigen Teilnehmenden ableiten.

Sprachen in sozialen Netzwerken und Spielen (Teilgruppe G / D / E)	n	%
Griechisch	12	48,0
Deutsch	2	8,0
Griechisch und andere Sprachen	5	20,0
Griechisch, Deutsch und andere Sprachen	2	8,0
Andere Sprachen	4	16,0
Gesamt	25	100,0

Tabelle 4.1.4.2.c Berichteter Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und Spielen in der Teilgruppe, die Griechisch, Deutsch und Englisch angegeben hatte (n = 25)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.4.3 Sprachen des Gefühlsausdrucks

Erhoben wurde, in welcher Sprache die Teilnehmenden nach eigener Einschätzung ihre Gefühle am leichtesten ausdrücken. 39 der 47 beantworteten das Item; acht machten keine Angabe. Von den 39 Antwortenden nannten 22 (56,4 %) ausschließlich Griechisch, zwei (5,1 %) ausschließlich Deutsch, fünf (12,8 %) Griechisch und Deutsch, sechs (15,4 %) Griechisch mit einer weiteren Sprache und vier (10,3 %) ausschließlich eine andere Sprache. Griechisch war damit in 33 der 39 Antworten (84,6 %) enthalten. Sechs Teilnehmende (15,4 %) nannten Griechisch nicht als eine Sprache, in der sie ihre Gefühle nach eigener Einschätzung am leichtesten ausdrücken.

Sprachen des Gefühlsausdrucks der Kinder und Jugendlichen	n	%
Griechisch	22	56,4
Deutsch	2	5,1
Griechisch und Deutsch	5	12,8
Griechisch und andere Sprachen	6	15,4
Andere Sprachen	4	10,3
Gesamt	39	100,0

Tabelle 4.1.4.3 Sprachen des Gefühlsausdrucks der Kinder und Jugendlichen (n = 39)
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.4.4 Berichtete freiwillige Teilnahme an griechisch- und deutschsprachigen Aktivitäten

In zwei offenen Fragen gaben die Teilnehmenden an, ob sie freiwillig an griechisch-beziehungsweise deutschsprachigen Aktivitäten teilnehmen. Die Antworten wurden anschließend den Kategorien „Ja“ und „Nein“ zugeordnet. Bei 31 der 47 (66,0 %) lagen für beide Fragen eindeutig kodierbare Antworten vor; 16 (34,0 %) wurden als fehlend behandelt, darunter eine offene Antwort, die keiner Kategorie eindeutig zugeordnet werden konnte. Von den 31 Antwortenden bejahten 24 (77,4 %) die freiwillige Teilnahme an griechischsprachigen und 14 (45,2 %) an deutschsprachigen Aktivitäten. Der Anteil zustimmender Antworten fällt für griechischsprachige Aktivitäten höher aus; da beide Fragen von denselben Personen beantwortet wurden, wird der Unterschied nur deskriptiv beschrieben. Erhoben wurde die selbstberichtete freiwillige Teilnahme, nicht unmittelbar beobachtetes Verhalten.

Berichtete freiwillige Teilnahme an griechisch- bzw. deutschsprachigen Aktivitäten	griechischspr: n (%)	deutschspr: n (%)
Ja	24 (77,4)	14 (45,2)
Nein	7 (22,6)	17 (54,8)
Gesamt	31 (100,0)	31 (100,0)

Tabelle 4.1.4.4.a Berichtete freiwillige Teilnahme an griechisch- bzw. deutschsprachigen Aktivitäten (je n = 31 gültige Antworten)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Eine gepaarte Gegenüberstellung zeigt die individuellen Kombinationen: Von den 24, die griechischsprachige Aktivitäten bejahten, bejahten 14 (58,3 %) auch deutschsprachige, zehn (41,7 %) verneinten sie; alle sieben, die griechischsprachige Aktivitäten verneinten, verneinten auch deutschsprachige. Die Gründe für dieses Muster lassen sich aus den Daten nicht bestimmen.

Griechischspr. ↓ / Deutschspr. →	Ja	Nein	Gesamt
Ja	14 (58,3%)	10 (41,7%)	24 (100%)
Nein	0 (0,0%)	7 (100%)	7 (100%)
Gesamt	14 (45,2%)	17 (54,8%)	31 (100%)

Tabelle 4.1.4.4.b Kreuztabellierung der berichteten freiwilligen Teilnahme an griechisch- und deutschsprachigen Aktivitäten (n = 31); Zeilenprozent

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.4.5 Bedeutung der Griechisch- und Deutschkenntnisse aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

Die Kinder und Jugendlichen wurden in zwei getrennten Fragen gebeten einzuschätzen, wie wichtig es für sie ist, Griechisch beziehungsweise Deutsch zu können. Bei beiden Fragen lagen jeweils 37 gültige Antworten vor. Hinsichtlich der Griechischkenntnisse wählten 23 Teilnehmende (62,2 %) die Kategorie „sehr“ und zwölf (32,4 %) die Kategorie „ausreichend“. Hinsichtlich der Deutschkenntnisse entfielen 19 Antworten (51,4 %) auf „sehr“ und 15 (40,5 %) auf „ausreichend“. Damit ordnete die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit gültiger Antwort der Kenntnis beider Sprachen eine hohe subjektive Bedeutung zu. Aus den getrennt dargestellten Randverteilungen lässt sich jedoch nicht ableiten, welche Kombinationen auf Personenebene vorliegen.

Wichtigkeit von Sprachkenntnissen	Griechisch n (%)	Deutsch n (%)
gar nicht	2 (5,4)	2 (5,4)
sehr wenig	0	1 (2,7)
Ausreichend	12 (32,4)	15 (40,5)
Sehr	23 (62,2)	19 (51,4)
Gesamt	37 (100,0)	37 (100,0)

Tabelle 4.1.4.5. Berichtete subjektive Wichtigkeit der Griechisch- bzw. Deutschkenntnisse (je n = 37 gültige Antworten)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.4.6 Globale Selbsteinschätzung der Griechisch- und Deutschkenntnisse

Die Kinder und Jugendlichen wurden gebeten, ihre Griechisch- und Deutschkenntnisse anhand einer vierstufigen Bewertungsskala einzuschätzen. Die inhaltlichen Antwortkategorien lauteten „gar nicht“, „sehr wenig“, „ausreichend“ und „sehr“. Zur Einschätzung der Griechischkenntnisse lagen 37 gültige Antworten vor; zehn Teilnehmende (21,3 %) machten keine auswertbare Angabe. Von den 37 gültigen Antworten entfielen 23 (62,2 %) auf „sehr“, zwölf (32,4 %) auf „ausreichend“ sowie jeweils eine (2,7 %) auf „sehr wenig“ und „gar nicht“. Zur Einschätzung der Deutschkenntnisse lagen 35 gültige Antworten vor; zwölf Teilnehmende (25,5 %) machten keine auswertbare Angabe. Von den gültigen Antworten entfielen fünf (14,3 %) auf „sehr“, 13 (37,1 %) auf „ausreichend“, 15 (42,9 %) auf „sehr wenig“ und zwei (5,7 %) auf „gar nicht“.

Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse	Griechisch n (%)	Deutsch n (%)
gar nicht	1 (2,7)	2 (5,7)
sehr wenig	1 (2,7)	15 (42,9)
Ausreichend	12 (32,4)	13 (37,1)
Sehr	23 (62,2)	5 (14,3)
Gesamt	37 (100,0)	35 (100,0)

Tabelle 4.1.4.6 Globale Selbsteinschätzung der Griechisch- bzw. Deutschkenntnisse (n = 37 bzw. n = 35 gültige Antworten)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.1.4.7 Häufigkeit des Griechisch- und Deutschgebrauchs in der Freizeit

Die Kinder und Jugendlichen wurden gefragt, wie häufig sie Griechisch beziehungsweise Deutsch in ihrer Freizeit verwenden. Für beide Fragen lagen jeweils 37 gültige Antworten vor. Beim Griechischgebrauch entfielen 29 Antworten (78,4 %) auf „sehr“, beim Deutschgebrauch fünf (13,5 %). Insgesamt ordneten 35 Teilnehmende (94,6 %) ihren Griechischgebrauch den beiden oberen Kategorien „ausreichend“ und „sehr“ zu. Beim Deutschgebrauch entfielen dagegen 24 Antworten (64,9 %) auf die beiden unteren Kategorien „gar nicht“ und „sehr wenig“. Die Gegenüberstellung ist deskriptiv; aus den getrennten Häufigkeitsverteilungen lassen sich keine individuellen Gebrauchsmuster ableiten.

Häufigkeit des Freizeitgebrauchs	Griechisch n (%)	Deutsch n (%)
gar nicht	1 (2,7)	8 (21,6)
sehr wenig	1 (2,7)	16 (43,2)
ausreichend	6 (16,2)	8 (21,6)
Sehr	29 (78,4)	5 (13,5)
Gesamt	37 (100,0)	37 (100,0)

Tabelle 4.1.4.7 Berichtete Häufigkeit des Griechisch- bzw. Deutschgebrauchs in der Freizeit (je n = 37 gültige Antworten)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.2 Inferenzstatistische Analyse ausgewählter Zusammenhänge

In diesem Kapitel werden drei inhaltliche Zusammenhänge jeweils getrennt für das Griechische und das Deutsche geprüft; daraus ergeben sich die sechs in Abschnitt 3.1 formulierten Nullhypothesen (H_{01} – H_{06}), die in den Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.3 analysiert werden. Die beteiligten kategorialen Variablen werden zunächst in Kontingenztabellen deskriptiv gegenübergestellt und anschließend inferenzstatistisch geprüft. Als primäres Verfahren dient der χ^2 -Unabhängigkeitstest; liegt die kleinste erwartete Zellhäufigkeit unter fünf, wird stattdessen der zweiseitige exakte Fisher-Test verwendet. Die Analysen beruhen auf vollständigen Fällen (Complete-Case); die jeweils gültige Fallzahl wird angegeben. Neben den Testergebnissen werden, soweit berechenbar, Effektstärken mit 95 %-Konfidenzintervall berichtet. Zur Kontrolle der Alphafehler-Kumulierung wurden die p-Werte aller sechs Tests gemeinsam nach dem Holm-Verfahren adjustiert ($\alpha = ,05$; Holm, 1979); ausgewiesen werden sowohl die unadjustierten als auch die Holm-adjustierten Werte. Da die Stichprobe selbstselektiv und nicht probabilistisch ist, sind die Ergebnisse als explorative Zusammenhangsanalysen innerhalb der untersuchten Stichprobe zu verstehen; sie erlauben keine Kausal- oder Populationsaussagen. Das Nichtverwerfen einer Nullhypothese ist dabei nicht als Nachweis ihrer Gültigkeit oder der statistischen Unabhängigkeit zu verstehen⁵. Die ausführliche inhaltliche Einordnung erfolgt in Abschnitt 4.3.

4.2.1 Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und dem berichteten Sprachgebrauch in der Freizeit

Ein zentrales Anliegen der Untersuchung ist die Frage, ob die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse mit dem berichteten Sprachgebrauch in der Freizeit zusammenhängt. Geprüft wurden die in Abschnitt 3.1 formulierten Nullhypothesen H_{01} für das Griechische und H_{02} für das Deutsche. Beide Variablen beruhen auf Selbstauskünften derselben Teilnehmenden und erfassen subjektive Einschätzungen beziehungsweise berichtete Praktiken. Da die Zusammenhangsanalysen keine Wirkungsrichtung bestimmen, werden aus ihnen keine kausalen Schlussfolgerungen abgeleitet.

⁵ „Nicht verworfen“ bedeutet, dass keine hinreichende Evidenz gegen die Nullhypothese der Unabhängigkeit vorliegt; es stellt keinen Nachweis der Unabhängigkeit dar. Die Holm-Adjustierung bezieht sich auf alle sechs Hypothesentests (siehe Tabellen 4.2.1.c, 4.2.2.c und 4.2.3.c).

Für die Analyse wurden die vier Antwortstufen zu einer niedrigeren Kategorie („gar nicht“ und „sehr wenig“) und einer höheren Kategorie („ausreichend“ und „sehr“) zusammengefasst. Dadurch sollte trotz der kleinen Fallzahlen eine übersichtliche Kontingenzanalyse ermöglicht werden. Die ursprünglichen Häufigkeitsverteilungen werden in den Abschnitten 4.1.4.6 und 4.1.4.7 berichtet. Einbezogen wurden jeweils nur Fälle mit gültigen Angaben zu beiden Variablen: 36 Teilnehmende beim Griechischen und 35 beim Deutschen.

Beim Griechischen war die Verteilung stark konzentriert: 34 der 36 Teilnehmenden ordneten sowohl ihre Griechischkenntnisse als auch ihren Griechischgebrauch in der Freizeit der höheren Kategorie zu. Lediglich zwei Teilnehmende wählten bei der Selbsteinschätzung die niedrigere Kategorie. Aufgrund der sehr kleinen erwarteten Zellhäufigkeit von 0,06 waren die Voraussetzungen für den Pearson- χ^2 -Test nicht erfüllt. Der zweiseitige exakte Fisher-Test ergab einen unadjustierten Wert von $p = ,056$; nach der Holm-Korrektur betrug dieser $p_{\text{Holm}} = ,169$. H_01 wird daher nicht verworfen. Die geringe Streuung und die unbesetzte Zelle schränken die Aussagekraft der Zusammenhangsanalyse deutlich ein; eine Odds Ratio wurde nicht geschätzt.

Selbsteinschätzung Griechisch	Gebrauch		Gesamt
	„ausreichend/sehr“	„gar nicht/sehr wenig“	
„ausreichend/sehr“	34	0	34
„gar nicht/sehr wenig“	1	1	2
Gesamt	35	1	36

Tabelle 4.2.1.a *Selbsteinschätzung der Griechischkenntnisse und berichteter Griechischgebrauch in der Freizeit (n = 36 vollständige Fälle)*
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Beim Deutschen war die Verteilung weniger stark konzentriert und inferenzstatistisch auswertbar. Teilnehmende mit einer höheren Selbsteinschätzung ordneten ihren Deutschgebrauch in der Freizeit häufiger der höheren Kategorie zu als Teilnehmende mit einer niedrigeren Selbsteinschätzung. Alle erwarteten Zellhäufigkeiten lagen über fünf, sodass der Pearson- χ^2 -Unabhängigkeitstest angewendet wurde. Dieser ergab einen statistisch signifikanten Zusammenhang, $\chi^2(1, N = 35) = 7,44$, $p = ,006$, $\phi = ,46$, 95 %-KI [1,16; ,72]. Die Odds Ratio betrug 9,38, 95 %-KI [1,64; 53,62]. Das breite Konfidenzintervall verweist jedoch auf die aufgrund der kleinen Fallzahl bestehende Unsicherheit. Der Zusammenhang blieb nach der Holm-Korrektur bestehen ($p_{\text{Holm}} = ,032$); H_02 wird verworfen. Innerhalb der untersuchten Stichprobe ging damit eine höhere Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse mit einem

häufiger berichteten Deutschgebrauch in der Freizeit einher. Eine Wirkungsrichtung lässt sich daraus nicht ableiten.

Selbsteinschätzung Deutsch	Gebrauch		Gesamt
	„ausreichend/sehr“	„gar nicht/sehr wenig“	
„ausreichend/sehr“	10	8	18
„gar nicht/sehr wenig“	2	15	17
Gesamt	12	23	35

Tabelle 4.2.1.b *Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und berichteter Deutschgebrauch in der Freizeit (n = 35 vollständige Fälle)⁶*
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Für das Deutsche zeigte sich ein moderater Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und dem berichteten Sprachgebrauch in der Freizeit, der auch nach der Holm-Korrektur bestehen blieb. Beim Griechischen wurde H_{01} nicht verworfen; die stark konzentrierte Verteilung und die sehr kleinen Zellbesetzungen begrenzen jedoch die Aussagekraft dieses Ergebnisses. Beide Analysen beruhen auf subjektiven Selbstauskünften und nachträglich dichotomisierten Variablen. Ihre Ergebnisse sind explorativ und auf die untersuchte, selbstselektive Stichprobe beschränkt. Eine weiterführende inhaltliche Einordnung erfolgt in Abschnitt 4.3.

Sprache	N	Verfahren	p_{Proh}	p_{Holm}	Effektstärke [95 %-KI]	Entscheidung
Griechisch	36	exakter Fisher-Test	,056	,169	OR nicht schätzbar	H_{01} nicht verworfen
Deutsch	35	Pearson- $\chi^2(1)$	,006	,032	$\phi = ,46$ [,16; ,72]; OR = 9,38 [1,64; 53,62]	H_{02} verworfen

Tabelle 4.2.1.c *Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu H_{01} und H_{02}*
Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

⁶ Zeilenweise ordneten 55,6 % der höheren und 11,8 % der niedrigeren Selbsteinschätzungsgruppe ihren Gebrauch der höheren Kategorie zu. Alle erwarteten Zelhäufigkeiten > 5.

4.2.2 Zusammenhang zwischen der subjektiven Bedeutung der Sprachkenntnisse und der berichteten freiwilligen Teilnahme an sprachbezogenen Aktivitäten

Geprüft wurde, ob die Bedeutung, die die Kinder und Jugendlichen ihren Griechisch-beziehungsweise Deutschkenntnissen beimessen, mit ihrer berichteten freiwilligen Teilnahme an entsprechenden Aktivitäten zusammenhängt (Nullhypothesen H_03 und H_04 aus Abschnitt 3.1). Beide Merkmale sind Selbstauskünfte: eine subjektive Einschätzung der Wichtigkeit, die jeweilige Sprache zu können, und eine offen erhobene, anschließend dichotom als „Ja“ beziehungsweise „Nein“ kodierte Angabe zur freiwilligen Teilnahme. Für die Analyse wurden die vier Wichtigkeitsstufen zu „nicht wichtig“ (gar nicht/sehr wenig) und „wichtig“ (ausreichend/sehr) zusammengefasst; nicht eindeutig kodierbare und fehlende Antworten wurden als fehlend behandelt. Einbezogen wurden vollständige Fälle, 31 beim Griechischen, 30 beim Deutschen.

Ein erster, inhaltlich bedeutsamer Befund liegt bereits in den Randverteilungen. Die weit überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden bewertete ihre Kenntnisse in beiden Sprachen als wichtig (Griechisch: 29 von 31; Deutsch: 27 von 30). Diese breite Zustimmung ist ein eigenständiges Ergebnis und zeigt eine hohe subjektive Wertschätzung beider Sprachen. Statistisch führt sie jedoch dazu, dass die Gruppe „nicht wichtig“ jeweils nur zwei beziehungsweise drei Personen umfasst. Aufgrund der geringen Streuung im Merkmal „Bedeutung“ lässt sich der Zusammenhang mit der berichteten freiwilligen Teilnahme nur sehr eingeschränkt untersuchen. Die folgenden exakten Tests sind daher explorativ zu interpretieren; insbesondere die sehr kleinen Vergleichsgruppen begrenzen ihre Aussagekraft.

Für das Griechische bejahten von den 29 Teilnehmenden, die ihre Kenntnisse als wichtig einstufen, 22 (75,9 %) die Teilnahme an griechischsprachigen Aktivitäten und sieben (24,1 %) verneinten sie. Die beiden Personen der Gruppe „nicht wichtig“ bejahten die Teilnahme (siehe Tabelle 4.2.2.a). Insgesamt gab eine deutliche Mehrheit an, freiwillig an griechischsprachigen Aktivitäten teilzunehmen.

Bedeutung der Griechischkenntnisse	Berichtete freiwillige Teilnahme: Ja	Berichtete freiwillige Teilnahme: Nein	Gesamt
wichtig („ausreichend/sehr“)	22	7	29
nicht wichtig („gar nicht/sehr wenig“)	2	0	2
Gesamt	24	7	31

Tabelle 4.2.2.a Subjektive Bedeutung der Griechischkenntnisse und berichtete freiwillige Teilnahme an griechischsprachigen Aktivitäten (n = 31 vollständige Fälle)
 Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Für das Deutsche bejahten von den 27 Teilnehmenden mit der Einschätzung „wichtig“ zwölf (44,4 %) die Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten und 15 (55,6 %) verneinten sie; von den drei Personen der Gruppe „nicht wichtig“ bejahten zwei die Teilnahme, eine verneinte sie (siehe Tabelle 4.2.2.b). Die Angaben zur freiwilligen Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten waren insgesamt ausgeglichener verteilt als die entsprechenden Angaben zu griechischsprachigen Aktivitäten.

Bedeutung der Deutschkenntnisse	Berichtete freiwillige Teilnahme: Ja	Berichtete freiwillige Teilnahme: Nein	Gesamt
wichtig („ausreichend/sehr“)	12	15	27
nicht wichtig („gar nicht/sehr wenig“)	2	1	3
Gesamt	14	16	30

Tabelle 4.2.2.b Subjektive Bedeutung der Deutschkenntnisse und berichtete freiwillige Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten (n = 30 vollständige Fälle)
 Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Aufgrund erwarteter Zellohäufigkeiten unter fünf wurde für beide Sprachen der zweiseitige exakte Fisher-Test verwendet. Für das Griechische ergab sich ein unadjustierter Wert von $p = 1,000$; nach der Holm-Korrektur betrug dieser ebenfalls $p_{\text{Holm}} = 1,000$. Die Effektstärke betrug $\phi = ,14$; eine Odds Ratio wurde wegen der unbesetzten Zelle nicht geschätzt. Für das Deutsche ergab sich $p = ,586$ beziehungsweise $p_{\text{Holm}} = 1,000$, bei $\phi = ,13$ und einer Odds Ratio von 0,40, 95 %-KI [0,03; 4,96]. H_03 und H_04 werden nicht verworfen. Die Ergebnisse liefern damit keine hinreichende Evidenz gegen die statistische Unabhängigkeit der untersuchten Variablen; sie weisen jedoch nicht nach, dass kein Zusammenhang besteht. Die sehr kleinen Vergleichsgruppen und das breite Konfidenzintervall begrenzen die Aussagekraft zusätzlich.

Sprache	N	Verfahren	<i>p</i> _{proh}	<i>p</i> _{Holm}	Effektstärke [95 %-KI]	Entscheidung
Griechisch	31	exakter Fisher-Test	1,000	1,000	$\phi = ,14$; OR nicht schätzbar	H ₀₃ nicht verworfen
Deutsch	30	exakter Fisher-Test	,586	1,000	$\phi = ,13$; OR = 0,40 [0,03; 4,96]	H ₀₄ nicht verworfen

Tabelle 4.2.2.c Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu H₀₃ und H₀₄

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Exkurs: Eine illustrative Einzelfallperspektive

Gerade weil die quantitative Analyse keinen aggregierten Zusammenhang zeigt, ist aufschlussreich, wie Wichtigkeit und Teilnahme auf individueller Ebene auseinandertreten können. Eine jugendliche Teilnehmerin beantwortete die beiden offenen Fragen zur Teilnahme besonders ausführlich. Ihre Antworten wurden vom Projektteam als exemplarisch für dieses Spannungsfeld ausgewählt und werden hier als einzelfallbezogene Illustration wiedergegeben. Die ursprünglich auf Griechisch verfassten Antworten wurden übersetzt; zum Schutz der Identität werden keine Angaben zu Schule oder Jahrgangsstufe gemacht.

Zur Teilnahme an griechischsprachigen Aktivitäten:

„Da ich sehr häufig Griechenland besuche, habe ich keine Nostalgie in Bezug auf die griechische Kultur empfunden, da ich sie in Griechenland sehr regelmäßig erlebe. Daher verspüre ich nicht das Bedürfnis, an solchen Aktivitäten teilzunehmen. Ebenso bevorzuge ich es, meinen Alltag normal zu leben, ohne mich indirekt mit der Tatsache zu identifizieren, dass ich Migrantin bin. Als wir nach Deutschland gezogen sind, hat meine Mutter mich in griechischsprachige Aktivitäten geschickt, damit ich Kontakte zu anderen Kindern knüpfen und mich ‚wie zu Hause‘ fühlen kann. Heute verstehe ich zwar den Grund dafür, würde jedoch lieber an deutschsprachigen Aktivitäten teilnehmen, um eine Verbindung zu dem Land aufzubauen, in dem ich lebe, und zu akzeptieren, dass dies nun mein dauerhafter Wohnort ist. Abschließend möchte ich hinzufügen, dass ich, falls ich an solchen Aktivitäten teilnehme, dies nur tue, wenn es mich wirklich interessiert, beispielsweise bei einem Konzert eines griechischen Sängers, den ich möglicherweise in Griechenland nicht besuchen kann. Ich würde es jedoch nicht tun, weil ich Heimweh nach meinem Heimatland habe.“

Zur Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten:

„Ich würde gerne an jeder deutschsprachigen Aktivität teilnehmen, um die Sprache besser zu lernen und mich mit der Kultur des Landes zu verbinden, in dem ich lebe. Da ich jedoch als Kind eine griechische Schule und griechischsprachige Aktivitäten besucht habe, fühle ich mich als Jugendliche nicht besonders wohl dabei, die Sprache zu sprechen, insbesondere mit Personen, die sie fließend beherrschen. Ich wünschte, ich wäre in diesem Bereich schon als Kind offener gewesen, war es aber nicht. Da ich nun für mein Studium dauerhaft nach Griechenland zurückkehren werde, habe ich kein besonderes Bedürfnis, eine stärkere Verbindung zu Deutschland aufzubauen. Ich würde eine Unternehmung, bei der die Kommunikation auf Deutsch stattfindet, nicht ablehnen, aber ich würde sie nicht aktiv suchen oder priorisieren.“

Die Teilnehmerin schildert, dass sie als Kind von ihrer Mutter zu griechischsprachigen Aktivitäten angemeldet wurde, um soziale Kontakte zu knüpfen und sich „wie zu Hause“ zu fühlen. Heute nehme sie an solchen Aktivitäten nur noch aus konkretem persönlichem Interesse teil (etwa bei einem Konzert), nicht aus einem Bedürfnis nach kultureller Rückbindung, da sie Griechenland ohnehin regelmäßig besuche. Zugleich äußert sie den Wunsch, stärker an deutschsprachigen Aktivitäten teilzunehmen, „um eine Verbindung zu dem Land aufzubauen, in dem ich lebe“. Dem stehe allerdings eine gewisse Unsicherheit beim Sprechen des Deutschen entgegen, „insbesondere mit Personen, die es fließend beherrschen“, sowie eine bevorstehende Rückkehr nach Griechenland, die ihr Interesse an einer engeren Bindung an Deutschland relativiere. Die Einzelfallperspektive illustriert, dass die freiwillige Teilnahme an sprachbezogenen Aktivitäten mit familiären Entscheidungen, persönlichen Interessen, wahrgenommener sprachlicher Sicherheit und biografischen Zukunftsperspektiven verbunden sein kann. Diese Faktoren wurden in der bivariaten Analyse nicht berücksichtigt. Der Einzelfall kann das statistische Ergebnis daher weder erklären noch bestätigen und ist nicht auf andere Teilnehmende übertragbar. Zusammenfassend liefert dieser Abschnitt zwei sich ergänzende Erkenntnisse: Die meisten Teilnehmenden schreiben beiden Sprachen eine hohe subjektive Bedeutung zu. Ein statistischer Zusammenhang zwischen dieser Einschätzung und der berichteten freiwilligen Teilnahme lässt sich jedoch für keine der beiden Sprachen nachweisen. Aufgrund der kleinen und stark ungleich besetzten Vergleichsgruppen sind die Ergebnisse ausschließlich explorativ zu interpretieren. Ihre inhaltliche Einordnung erfolgt in Abschnitt 4.3.

4.2.3 Zusammenhang zwischen der Sprache des Gefühlsausdrucks und dem Sprachgebrauch in sozialen Netzwerken und bei Spielen

Geprüft wurde, ob die Nennung des Griechischen beziehungsweise Deutschen als Sprache, in der sich die Teilnehmenden nach eigener Einschätzung am leichtesten emotional ausdrücken, mit der Nennung derselben Sprache unter den in sozialen Netzwerken und Spielen verwendeten Sprachen zusammenhängt (Nullhypothesen H_05 und H_06 aus Abschnitt 3.1). Beide Merkmale sind Selbstauskünfte aus je einem Fragebogenitem (Sprache des leichteren Gefühlsausdrucks; in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendete Sprache[n]). Die ursprünglich mehrsprachigen Antwortkombinationen wurden sprachspezifisch binär rekodiert. Für jede Person wurde festgehalten, ob Griechisch beziehungsweise Deutsch in der jeweiligen Antwort genannt wurde („genannt“ vs. „nicht genannt“). „Nicht genannt“ bedeutet, dass die Sprache in dieser Antwort nicht auftrat, nicht, dass sie nie verwendet wird oder abgelehnt würde. Diese Rekodierung vereinfacht die Daten und wird hier explorativ eingesetzt. Sie erfasst weder Häufigkeit noch Dominanz einer Sprache. Einbezogen wurden 39 vollständige Fälle.

Für das Griechische nannten von den 33 Teilnehmenden, die Griechisch beim Gefühlsausdruck angaben, 26 Griechisch auch für soziale Medien. Von den sechs, die Griechisch beim Gefühlsausdruck nicht nannten, führten es zwei dennoch für soziale Medien an (siehe Tabelle 4.2.3.a). Die deskriptive Verteilung weist damit auf unterschiedliche Nennungsanteile hin.

Gefühlsausdruck	Soziale Netzwerke/Spiele: Griechisch genannt	Soziale Netzwerke/Spiele: Griechisch nicht genannt	Gesamt
Griechisch genannt	26	7	33
Griechisch nicht genannt	2	4	6
Gesamt	28	11	39

Tabelle 4.2.3.a Nennung des Griechischen beim Gefühlsausdruck und in sozialen Netzwerken und bei Spielen ($n = 39$ vollständige Fälle)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Aufgrund erwarteter Zellohäufigkeiten unter fünf wurde der zweiseitige exakte Fisher-Test verwendet. Der unadjustierte Test ergab $p = ,042$, bei $\phi = ,36$, 95 %-KI $[,05; ,68]$, und einer Odds Ratio von 7,43, 95 %-KI $[1,12; 49,24]$. Nach der Holm-Korrektur betrug der adjustierte Wert $p_{\text{Holm}} = ,169$; H_05 wird daher nicht verworfen. Die deskriptive Verteilung weist zwar auf unterschiedliche Nennungsanteile hin, aufgrund der kleinen Vergleichsgruppe und des

breiten Konfidenzintervalls liegt nach Kontrolle der Mehrfachtestung jedoch keine hinreichende Evidenz gegen H_05 vor.

Für das Deutsche nannten fünf der sieben Teilnehmenden, die Deutsch beim Gefühlsausdruck angaben, Deutsch auch für soziale Medien. Von den 32, die Deutsch beim Gefühlsausdruck nicht nannten, taten dies nur drei (siehe Tabelle 4.2.3.b).

Gefühlsausdruck	Soziale Netzwerke/Spiele: Deutsch genannt	Soziale Netzwerke/Spiele: Deutsch nicht genannt	Gesamt
Deutsch genannt	5	2	7
Deutsch nicht genannt	3	29	32
Gesamt	8	31	39

Tabelle 4.2.3.b Nennung des Deutschen beim Gefühlsausdruck und in sozialen Netzwerken und bei Spielen ($n = 39$ vollständige Fälle)

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

Der zweiseitige exakte Fisher-Test ergab einen statistischen Zusammenhang, $p = ,002$, $\phi = ,59$, 95 %-KI [.,22; ,88], $OR = 24,17$, 95 %-KI [3,19; 183,20]. Dieser blieb nach der Holm-Korrektur bestehen ($p_{\text{Holm}} = ,010$); H_06 wird verworfen. Innerhalb der 39 vollständigen Fälle ist die Nennung des Deutschen beim Gefühlsausdruck damit statistisch mit der Nennung des Deutschen für soziale Netzwerke und Spiele verbunden. Beide Variablen sind jedoch binäre Nennungsindikatoren aus Selbstauskünften; weder Wirkungsrichtung noch Kausalität lassen sich bestimmen.

Sprache	N	Verfahren	p_{Fisher}	p_{Holm}	Effektstärke [95 %-KI]	Entscheidung
Griechisch	39	exakter Fisher-Test	,042	,169	$\phi = ,36$ [.,05; ,68]; $OR = 7,43$ [1,12; 49,24]	H_05 nicht verworfen
Deutsch	39	exakter Fisher-Test	,002	,010	$\phi = ,59$ [.,22; ,88]; $OR = 24,17$ [3,19; 183,2]	H_06 verworfen

Tabelle 4.2.3.c Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu H_05 und H_06

Quelle: Eigene Auswertung der GLQSSA.MU-Erhebung

4.3 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse

4.3.1 Einordnung der inferenzstatistischen Ergebnisse

Die sechs inferenzstatistischen Analysen prüften bivariate Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Selbstauskünften innerhalb der untersuchten Stichprobe. Sie sind explorativ zu verstehen. Die Stichprobe war selbstselektiv und nicht probabilistisch, die gültigen Fallzahlen lagen je nach Analyse zwischen 30 und 39, einzelne Vergleichsgruppen umfassten nur zwei oder drei Personen, und mehrere Kreuztabellen wiesen sehr kleine erwartete Zellohäufigkeiten auf. Für einige Analysen wurden ordinale beziehungsweise mehrkategoriale Antworten dichotomisiert. Die Holm-Korrektur kontrollierte die multiple Testung über alle sechs Prüfungen. Zwei Nullhypothesen wurden nach der Holm-Korrektur verworfen (H_{02} und H_{06}); bei den übrigen vier Nullhypothesen lag keine hinreichende Evidenz für eine Verwerfung vor.

4.3.1.1 Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch in der Freizeit

Die Selbsteinschätzung erfolgte durch die Kinder und Jugendlichen selbst und anhand individueller Maßstäbe. Sie erfasst die subjektiv wahrgenommenen, nicht die objektiv geprüften Kenntnisse. Diese subjektive Perspektive entspricht dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung, ersetzt aber keine standardisierte Kompetenzmessung.

Für das Griechische ordneten alle Teilnehmenden mit der höheren Selbsteinschätzung („ausreichend/sehr“) zugleich ihren Freizeitgebrauch der höheren Kategorie zu. Die Gruppe mit der niedrigeren Einschätzung umfasste nur zwei Personen. Diese starke Konzentration auf die oberen Kategorien (Deckeneffekt) lässt kaum Varianz, in der sich ein Zusammenhang statistisch zeigen könnte. Entsprechend lieferte der exakte Fisher-Test auch nach Holm-Korrektur keine ausreichende Evidenz, H_{01} zu verwerfen.

Für das Deutsche blieb der Zusammenhang nach der Holm-Korrektur bestehen ($\phi = ,46$, 95 %-KI [,16; ,72]; OR = 9,38 [1,64; 53,62]; $p_{\text{Holm}} = ,032$); H_{02} wurde verworfen. Innerhalb der vollständigen Fälle ging die Zuordnung zur höheren Selbsteinschätzung häufiger mit einer Zuordnung zur höheren Kategorie des berichteten Deutschgebrauchs einher. Die Richtung des Zusammenhangs ist nicht bestimmbar: Häufigerer Gebrauch kann mit höherer wahrgenommener Kompetenz einhergehen, ebenso wie eine höhere wahrgenommene Kompetenz den Gebrauch erleichtern kann. Beide können sich zudem wechselseitig entwickeln oder gemeinsam mit dem stark deutschsprachigen schulischen und sozialen Umfeld

zusammenhängen. Diese Deutungen sind theoretisch plausibel, aber mit den vorliegenden Daten nicht geprüft und werden hier nicht als Erklärung behauptet.

4.3.1.2 Bedeutung der Sprachkenntnisse und berichtete freiwillige Teilnahme an sprachbezogenen Aktivitäten

Für keine der beiden Sprachen ergab sich ein statistischer Zusammenhang zwischen der subjektiven Wichtigkeit, die jeweilige Sprache zu können, und der berichteten freiwilligen Teilnahme an entsprechenden Aktivitäten; H_03 und H_04 wurden auch nach Holm-Korrektur nicht verworfen (Griechisch: $p_{\text{Holm}} = 1,000$; Deutsch: $p_{\text{Holm}} = 1,000$). Die Effektstärken waren klein (Griechisch: $\phi = ,14$; Deutsch: $\phi = ,13$). Daraus folgt nicht, dass die subjektive Wichtigkeit für Teilnahmeentscheidungen keine Rolle spielt. Die Gruppen „nicht wichtig“ umfassten lediglich zwei beziehungsweise drei Personen und enthielten daher nur sehr begrenzte Informationen über einen möglichen Zusammenhang. Dass eine hohe Wertschätzung nicht umstandslos in Verhalten übergeht, entspricht der Forschung zur Lücke zwischen Einstellung, Intention und Verhalten (Ajzen, 1991). Die berichtete freiwillige Teilnahme kann zudem vom Interesse an der konkreten Aktivität, vom sozialen Umfeld, von der Zugänglichkeit des jeweiligen Angebots und von biografischen Perspektiven abhängen. Diese Faktoren wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch erhoben. Der Begriff „sprachbezogene Aktivitäten“ bezeichnet dabei die im Fragebogen genannten außerschulischen Angebote (u. a. Vereine, Gemeinden, kirchliche Einrichtungen, Veranstaltungen, Festivals). Schulische Veranstaltungen waren nicht Gegenstand der Befragung.

4.3.1.3 Sprache des Gefühlsausdrucks und genannte Sprachen in sozialen Netzwerken und bei Spielen

Diese Analysen beruhen auf binären Nennungsindikatoren: ob Griechisch beziehungsweise Deutsch als eine Sprache genannt wurde, in der sich die Person am leichtesten emotional ausdrückt, und ob dieselbe Sprache unter den für soziale Netzwerke und Spiele angegebenen Sprachen erschien. Sie messen weder eine überwiegende Verwendung noch eine „emotionale Sprache“ noch emotionale Kommunikation in sozialen Netzwerken oder bei Spielen.

Für das Griechische lieferte der exakte Fisher-Test unadjustiert Evidenz gegen statistische Unabhängigkeit ($p = ,042$; $\phi = ,36$ [$,05$; $,68$]; $OR = 7,43$ [$1,12$; $49,24$]). Nach Kontrolle der sechs Tests reichte diese auf dem festgelegten Niveau nicht aus ($p_{\text{Holm}} = ,169$), sodass H_05

nicht verworfen wurde. Effektstärke und Intervall können inhaltlich relevant sein, sind wegen der nur sechs Personen in der Gruppe „nicht genannt“ jedoch vorsichtig zu interpretieren. Der Befund bleibt explorativ und bedarf der Replikation.

Für das Deutsche blieb der Zusammenhang nach Holm-Korrektur bestehen ($p = ,002$; $p_{\text{Holm}} = ,010$; $\phi = ,59$ [.,22; ,88]; $OR = 24,17$ [3,19; 183,20]); H_06 wurde verworfen. Innerhalb der vollständigen Fälle war die Nennung des Deutschen beim leichteren Gefühlsausdruck statistisch mit der Nennung des Deutschen in sozialen Netzwerken und bei Spielen verbunden. Da beide Angaben von denselben Personen im selben Fragebogen mit gleichartigem Format stammen, ist gemeinsame Methodenvarianz als alternative Teilerklärung zu berücksichtigen. Gemeinsame Methodenfaktoren können Zusammenhänge zwischen selbstberichteten Variablen mitverursachen (Podsakoff et al., 2003). Der mögliche Einfluss gemeinsamer Methodenvarianz lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht quantifizieren und ist daher bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Zusammenfassend blieben zwei der sechs geprüften Zusammenhänge nach der Holm-Korrektur statistisch signifikant, beide das Deutsche betreffend. Angesichts der Rekodierungen, der teils sehr kleinen Vergleichsgruppen und der ausschließlich selbstberichteten Variablen sind sie vorsichtig und ohne kausale Deutung zu interpretieren. Sie liefern Ansatzpunkte für weitere, größer angelegte Untersuchungen.

4.3.2 Zusammenfassende Befunde

Die Befunde stammen aus drei Quellen mit unterschiedlicher Reichweite: den Selbstauskünften der 47 Kinder und Jugendlichen, den Angaben der 56 Eltern und den Einschätzungen von vier Lehrkräften der Griechischen Sprachkurse. Diese Daten wurden nicht personenbezogen verknüpft. Die drei Gruppen liefern daher ergänzende, methodisch aber nicht unmittelbar vergleichbare Perspektiven. Sämtliche Angaben sind Selbstauskünfte beziehungsweise Einschätzungen und keine objektiven Kompetenzmessungen. Sie beziehen sich ausschließlich auf die untersuchte, selbstselektive Stichprobe.

In den Selbstauskünften der Kinder und Jugendlichen wurde Griechisch in vielen der berichteten Kontexte genannt, allerdings in unterschiedlichen Kombinationen und nicht bei allen Teilnehmenden gleich. Neben Griechisch und Deutsch wurde häufig auch Englisch angeführt. 26 der 39 Teilnehmenden mit gültiger Antwort nannten auf die Frage, welche Sprachen sie nach eigener Einschätzung können, Griechisch, Deutsch und Englisch. Griechisch

wurde von 33 der 39 gültig Antwortenden (84,6 %) als eine Sprache genannt, in der sie sich nach eigener Einschätzung am leichtesten emotional ausdrücken, und von 28 der 39 (71,8 %) unter den für soziale Netzwerke und Spiele angegebenen Sprachen. Der Anteil für Fernsehen, YouTube, Serien und Musik (15 von 19) beruht auf nur 19 gültigen Antworten und ist entsprechend zurückhaltend zu lesen. Auf Seiten der Eltern gab die weit überwiegende Mehrheit an, zu Hause Griechisch zu sprechen (54 der 56 nannten Griechisch als eine der von ihnen selbst zu Hause verwendeten Sprachen).

Bei den sprachbezogenen Selbsteinschätzungen und Wertzuschreibungen konzentrierten sich die Antworten zur globalen Selbsteinschätzung der Griechischkenntnisse stark auf die beiden oberen Kategorien („ausreichend“/„sehr“), während sie sich bei den Deutschkenntnissen breiter über die vier Antwortkategorien verteilten. Die subjektive Wichtigkeit, die jeweilige Sprache zu können, entfiel bei beiden Sprachen ganz überwiegend auf „ausreichend“ und „sehr“. Fast alle Eltern (55 von 56) hielten es zudem für wichtig, dass ihre Kinder Griechisch können. Aussagen über objektive Kompetenz, über eine „stärkere“ Sprache oder über Sprachdominanz sind mit diesen Selbsteinschätzungen nicht verbunden.

Von den 31 Teilnehmenden mit eindeutig kodierbaren Antworten berichteten 24 eine freiwillige Teilnahme an griechischsprachigen und 14 an deutschsprachigen Aktivitäten.

Zum institutionellen Umfeld berichteten 32 der 52 Eltern mit gültiger Angabe (61,5 %) von zusätzlichem Griechischunterricht ihrer Kinder; bei Kindern nicht-griechischer Schulen waren es 27 von 31.

Die Einschätzungen der vier Lehrkräfte sind wegen der sehr kleinen Zahl ausschließlich als ergänzende Perspektive zu verstehen und werden in absoluten Häufigkeiten wiedergegeben. Drei der vier Lehrkräfte nahmen in den Pausen sowohl Griechisch als auch Deutsch wahr, eine ausschließlich Deutsch. Ihre weiteren Angaben (u. a. zur Kommunikation mit den Eltern, zum Gefühlsausdruck und zur vermuteten Wichtigkeit) betreffen teils nur indirekt beobachtbare Gegenstände und lassen sich nicht auf alle TEG-Lehrkräfte oder deren Schüler*innen übertragen.

Von den sechs geprüften Zusammenhängen blieben nach der Holm-Korrektur zwei statistisch signifikant. Dies betraf den Zusammenhang zwischen der globalen Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und dem berichteten Deutschgebrauch in der Freizeit sowie den Zusammenhang zwischen der Nennung des Deutschen beim leichteren Gefühlsausdruck und seiner Nennung unter den in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendeten Sprachen. Für

die übrigen vier Analysen lag nach der Holm-Korrektur keine hinreichende Evidenz für eine Verwerfung der jeweiligen Nullhypothese vor (siehe Abschnitt 4.3.1).

Insgesamt wurden Griechisch und Deutsch in den Selbstauskünften in unterschiedlichen Lebensbereichen genannt und bewertet. Griechisch war in vielen berichteten familiären, freizeitbezogenen und medialen Kontexten präsent, während Deutsch ebenfalls zentrale Funktionen einnahm, insbesondere in bestimmten Freizeit- und digitalen Kontexten. Die Verteilung war allerdings nicht bei allen Teilnehmenden gleich. Die drei Perspektiven ergänzen einander, ohne unmittelbar vergleichbar zu sein, und zwei der sechs geprüften Zusammenhänge erwiesen sich nach der Holm-Korrektur als statistisch signifikant. Angesichts der selbstselektiven Stichprobe, der Selbstauskünfte, der teils umfangreichen fehlenden Werte und der vorgenommenen Rekodierungen sind sämtliche Befunde vorsichtig zu interpretieren. Kausale oder auf die Grundgesamtheit bezogene Aussagen lassen sich aus ihnen nicht ableiten.

4.3.3 Diskussion

Die Ergebnisse lassen sich am besten im Rahmen mehrsprachiger Repertoires und einer domänenspezifischen Sprachnutzung deuten. In den Selbstauskünften der Kinder und Jugendlichen wurde Griechisch in zahlreichen berichteten Kontexten genannt, unter anderem als eine Sprache, in der sie sich nach eigener Einschätzung am leichtesten emotional ausdrücken, sowie unter den in der Freizeit und in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendeten Sprachen. Deutsch nahm in bestimmten Freizeit- und digitalen Kontexten ebenfalls zentrale Funktionen ein. Dass beide Sprachen in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedlich häufig genannt und bewertet wurden, entspricht dem Komplementaritätsprinzip (Grosjean, 2012). Bilinguale Personen erwerben und verwenden ihre Sprachen für unterschiedliche Zwecke, in unterschiedlichen Lebensbereichen und mit unterschiedlichen Personen. Die beobachteten Unterschiede zwischen dem berichteten Gebrauch des Griechischen und des Deutschen sind daher nicht als sprachliche Defizite, sondern als bereichs- und situationsabhängige Komplementarität innerhalb eines gemeinsamen mehrsprachigen Repertoires zu verstehen (siehe Kapitel 2).

Von den sechs geprüften Zusammenhängen blieben nach der Holm-Korrektur zwei statistisch signifikant, beide das Deutsche betreffend: der Zusammenhang zwischen der globalen Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und dem berichteten Deutschgebrauch in der Freizeit sowie der Zusammenhang zwischen der Nennung des Deutschen als Sprache des leichteren Gefühlsausdrucks und seiner Nennung unter den in sozialen Netzwerken und bei

Spiele verwendeten Sprachen. Diese Befunde sind theoretisch anschlussfähig und verweisen darauf, dass das Deutsche in bestimmten alltäglichen und digitalen Domänen eine tragende Rolle spielt. Weil emotionaler Ausdruck adressaten-, situations- und gefühlsabhängig ist und die Sprachwahl in sozialen Medien und bei Spielen plattform-, adressaten- und modalitätsabhängig erfolgt, ist das Ergebnis zum Deutschen als Zusammenhang zwischen zwei sprachspezifischen Nennungsindikatoren zu lesen, nicht als Beleg für eine besondere emotionale Funktion des Deutschen im digitalen Raum. Aus dem unterschiedlichen Ausgang der Griechisch- und Deutschanalysen folgt zudem kein statistisch belegter Unterschied zwischen den Sprachen, da die getrennten Tests keinen direkten Sprachvergleich erlauben.

Zugleich zeigt sich innerhalb der untersuchten Stichprobe eine hohe subjektive Wertschätzung des Griechischen. Fast alle Eltern hielten es für wichtig, dass ihre Kinder Griechisch können, ein Teil berichtete von zusätzlichem Griechischunterricht, und die Kinder und Jugendlichen ordneten sowohl dem Griechischen als auch dem Deutschen überwiegend die oberen Wichtigkeitskategorien zu. Aufgrund der freiwilligen und selbstselektiven Teilnahme lässt sich das Ausmaß dieser Wertschätzung jedoch nicht auf andere griechischsprachige Familien übertragen.

Die ergänzende Einbeziehung der Eltern und der vier Lehrkräfte der Griechischen Sprachkurse (TEG) erweitert diese Perspektive, ist aber nicht als gegenseitige Bestätigung zu verstehen. Die Angaben der drei Gruppen wurden nicht personenbezogen verknüpft und erfassten teils unterschiedliche Gegenstände. Insbesondere die Einschätzungen der lediglich vier Lehrkräfte sind ausschließlich als explorative Ergänzung zu betrachten und betreffen teils nur indirekt beobachtbare Bereiche.

Bei der Einordnung der Ergebnisse sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Die Rekrutierung erfolgte freiwillig, unter anderem über griechische Bildungseinrichtungen und Netzwerke. Dadurch könnten Familien mit einem besonderen Interesse am Griechischen und an dessen Weitergabe überproportional vertreten sein. Das in der Elternstichprobe hohe Bildungsprofil ist als Merkmal der Stichprobe zu verstehen und nicht als Grundlage für Aussagen über das Erziehungs- oder Förderverhalten. Hinzu kommen die kleine Fallzahl einzelner Teilgruppen und teilweise hohe Anteile fehlender Antworten. Die Ergebnisse erlauben deshalb weder kausale Schlussfolgerungen noch eine Übertragung auf alle Kinder und Jugendlichen griechischer Herkunft im Großraum München. Sie gelten explorativ für die untersuchte Gruppe.

Trotz dieser Einschränkungen bietet die Studie eine systematische, mehrperspektivische Beschreibung des berichteten Griechisch- und Deutschgebrauchs griechisch-deutsch mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Großraum München. Daraus ergeben sich klare Ansatzpunkte für weiterführende Forschung. Künftige Studien könnten größere und stärker diversifizierte Stichproben einbeziehen, die Angaben von Kindern, Eltern und Lehrkräften unter Wahrung des Datenschutzes personenbezogen verknüpfen und Selbsteinschätzungen durch standardisierte Sprachstandserhebungen ergänzen. Qualitative Interviews, Gruppengespräche oder Sprachgebrauchstagebücher sowie Instrumente, die Kommunikationspartner*innen, Plattformen, Themen und Domänen gezielt erfassen, könnten genauer klären, wie Schulform, Mediennutzung, Zugehörigkeitserfahrungen und persönliche Interessen die situationsabhängige Verwendung des Griechischen und des Deutschen prägen. Auch die offenen Kommentare der Eltern und Lehrkräfte bieten Material für vertiefende Untersuchungen zur griechischen Bildung im Ausland, zum Spracherhalt in der Diaspora und zur intergenerationalen Weitergabe des Griechischen.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die empirischen Befunde zeichnen ein differenziertes, methodisch und regional begrenztes Bild der berichteten Sprachpraktiken griechisch-deutsch mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Großraum München. Griechisch und Deutsch wurden in unterschiedlichen familiären, freizeitbezogenen und medialen Kontexten genannt und von den Teilnehmenden überwiegend als wichtig eingeschätzt. Die Ergebnisse beruhen jedoch auf Selbstauskünften und Einschätzungen und erlauben keine objektive Beurteilung der Sprachkompetenzen.

Nach der Holm-Korrektur blieben zwei der sechs untersuchten Zusammenhänge statistisch signifikant: der Zusammenhang zwischen der globalen Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und dem berichteten Deutschgebrauch in der Freizeit sowie der Zusammenhang zwischen der Nennung des Deutschen beim leichteren Gefühlsausdruck und seiner Nennung unter den in sozialen Netzwerken und bei Spielen verwendeten Sprachen. H_{02} und H_{06} wurden verworfen. Bei den übrigen vier Nullhypothesen lag keine hinreichende Evidenz für eine Verwerfung vor. Aus dem unterschiedlichen Ausgang der getrennten Tests folgt jedoch kein statistisch nachgewiesener Unterschied zwischen dem Griechischen und dem Deutschen.

Die Elternangaben zeigen, dass der Erhalt des Griechischen und ein hohes subjektives Integrationsgefühl innerhalb der untersuchten Stichprobe nebeneinander bestehen können. Auch der zusätzliche Griechischunterricht besitzt für einen Teil der befragten Familien institutionelle Bedeutung. Eine Wirkung des Unterrichts auf Sprachkompetenzen, Selbsteinschätzungen oder Sprachgebrauch wurde jedoch nicht untersucht. Insgesamt sprechen die Befunde für bereichs- und situationsabhängige mehrsprachige Repertoires.

5.1 Implikationen für die Griechischen Sprachkurse (TEG) und den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)

Die Untersuchung war nicht als Evaluation der Griechischen Sprachkurse (TEG) angelegt und erlaubt deshalb keine Aussagen über deren unmittelbare Wirkung. Die hohe Bedeutung, die Eltern und Kinder den Griechischkenntnissen beimessen, sowie die verbreitete Teilnahme an zusätzlichem Griechischunterricht verdeutlichen jedoch die institutionelle Relevanz der TEG für die untersuchte Gruppe. Aus den Ergebnissen lassen sich daher didaktische Implikationen ableiten, die im Zusammenhang mit der Forschung zum herkunftssprachlichen Unterricht zu betrachten sind. Eine zentrale Implikation betrifft den Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Repertoires und Selbsteinschätzungen. Die Kinder und Jugendlichen bringen verschiedene sprachbiografische Erfahrungen, Gebrauchsmuster und subjektiv wahrgenommene Kompetenzen mit. Diese Heterogenität spricht für differenzierte Lernangebote, die unterschiedliche Ausgangslagen nicht als Defizite, sondern als Ressourcen für weitere Lernprozesse behandeln.

Neben der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen sollten kommunikative Handlungssicherheit, sprachliches Selbstvertrauen und Freude am Gebrauch des Griechischen gefördert werden. Da die Teilnahme am Unterricht nicht als Einflussvariable geprüft wurde, lässt sich aus der Untersuchung keine Wirkung des Unterrichts auf die Selbsteinschätzung oder den Freizeitgebrauch des Griechischen ableiten. Die Bedeutung von Qualität, Kontinuität und professioneller Gestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts wird auch in der Forschung hervorgehoben (Gürsoy et al., 2026).

Die Angaben zum kombinierten Gebrauch des Griechischen, Deutschen und weiterer Sprachen sprechen zudem für einen ressourcenorientierten Umgang mit mehrsprachigen Praktiken. Die Untersuchung erfasste zwar keine konkreten Fälle von Code-Switching innerhalb einzelner Interaktionen. Sie zeigt jedoch, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen

nebeneinander und in Kombination verwendet werden. Für den Unterricht ergibt sich daraus die Möglichkeit, Sprachvergleiche, mehrsprachige Aufgaben und die bewusste Reflexion unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen einzubeziehen. Mehrsprachige Praktiken sollten dabei nicht pauschal als Abweichung sanktioniert, sondern hinsichtlich ihrer jeweiligen kommunikativen Funktion betrachtet werden.

Auch der Gefühlsausdruck eröffnet didaktische Anknüpfungspunkte. Griechisch wurde in 84,6 % der gültigen Antworten als eine Sprache genannt, in der sich die Teilnehmenden nach eigener Einschätzung am leichtesten emotional ausdrücken. Daraus lässt sich zwar keine allgemein dominante emotionale Sprache ableiten; das Ergebnis zeigt jedoch, dass Griechisch für viele Teilnehmende in diesem Bereich präsent ist. Narrative Aufgaben, autobiografisches Erzählen, dialogische Kommunikation und literarische Texte könnten diese vorhandenen sprachlichen Ressourcen aufgreifen und mit sprachlicher Reflexion verbinden. Dabei handelt es sich um eine didaktische Möglichkeit und nicht um eine empirisch nachgewiesene Wirkung.

Eine weitere Implikation betrifft die Zusammenarbeit mit den Familien. 98,2 % der Eltern hielten es für wichtig, dass ihre Kinder Griechisch können; von den 52 Eltern mit gültiger Antwort berichteten 61,5 % von zusätzlichem Griechischunterricht. Diese Angaben zeigen eine hohe Zustimmung zur Weitergabe des Griechischen innerhalb der untersuchten Gruppe. Forschungen zur familialen Sprachweitergabe betonen die Bedeutung elterlicher Einstellungen und sprachlicher Praktiken für den intergenerationalen Erhalt von Herkunftssprachen (Cantone, 2024; Fishman, 1991; Pauwels, 2016). Informationsangebote, gemeinsame Projekte und regelmäßiger Austausch können dazu beitragen, institutionelle und familiäre Sprachförderung aufeinander zu beziehen, ohne den Familien die alleinige Verantwortung für den Spracherhalt zuzuschreiben. Insgesamt erscheinen die TEG als bedeutsamer institutioneller Sprach- und Bildungsraum für die untersuchte Gruppe. Ob und in welchem Umfang die TEG kommunikative Kompetenzen, sprachliche Selbstkonzepte oder mehrsprachige Identitäten beeinflussen, müsste durch gezielte Vergleichs- oder Längsschnittstudien untersucht werden. Die vorliegenden Ergebnisse belegen eine hohe Relevanz des Angebots für die befragten Familien, jedoch keine Wirkung des Unterrichts.

5.2 Implikationen für die Bildungspolitik

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen innerhalb der untersuchten Stichprobe sowohl eine hohe subjektive Bedeutung und häufig berichtete Verwendung des Griechischen als auch ein hohes

subjektives Integrationsgefühl der Eltern in Deutschland. Da diese Angaben nicht personenbezogen miteinander verknüpft analysiert wurden, handelt es sich um eine Koexistenz auf Gruppenebene, nicht um einen individuell geprüften oder kausalen Zusammenhang. Diese Koexistenz steht zumindest für die untersuchte Stichprobe einer vereinfachenden Vorstellung entgegen, nach der die Verwendung der Herkunftssprache zwangsläufig zulasten der deutschen Sprache oder der gesellschaftlichen Integration gehen müsse. Da jedoch weder objektive Sprachkompetenzen noch konkrete Wirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts untersucht wurden, lässt sich aus den Ergebnissen kein allgemeiner oder kausaler Nachweis ableiten. Die Befunde stehen vielmehr im Einklang mit Ansätzen, die mehrsprachige Repertoires als miteinander verbundene sprachliche Ressourcen betrachten (Cummins, 2000; Gürsoy et al., 2026; Woerfel, 2014).

Die institutionelle Ausgestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts unterscheidet sich zwischen den deutschen Bundesländern erheblich. In Nordrhein-Westfalen wird der herkunftssprachliche Unterricht als Angebot des Landes organisiert (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. D.). In Hessen findet er teilweise in der Verantwortung des Landes und teilweise in der Verantwortung der Herkunftsländer statt (Staatliche Schulämter in Hessen, o. D.). In Bayern bestehen konsularisch organisierte Angebote, über welche die Schulen informieren (Bayerischer Landtag, 2022; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2026). Ein bundesweit einheitliches Modell der institutionellen Verankerung besteht somit nicht.

Das in der vorliegenden Untersuchung betrachtete TEG-Angebot ist nicht in gleicher Weise institutionell in das reguläre bayerische Schulsystem eingebunden wie die allgemeinen Unterrichtsfächer. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an die organisatorische und finanzielle Absicherung. Aus bildungspolitischer Perspektive erscheinen daher eine verlässlichere institutionelle Unterstützung, eine langfristige Finanzierung, geeignete Unterrichtsräume, eine stärkere Zusammenarbeit mit den Regelschulen sowie Möglichkeiten zur Qualifizierung der Lehrkräfte sinnvoll. Ebenso könnten die Teilnahme und die im Unterricht erworbenen Kenntnisse sichtbarer dokumentiert und anerkannt werden.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung können die Wirksamkeit solcher Maßnahmen zwar nicht unmittelbar nachweisen. Sie verdeutlichen jedoch, dass die griechische Sprache für einen großen Teil der befragten Familien eine bedeutende kommunikative, emotionale und kulturelle Ressource darstellt. Bildungspolitische Maßnahmen zur Unterstützung des

herkunftssprachlichen Unterrichts wären daher nicht lediglich als Bewahrung kultureller Traditionen zu verstehen, sondern auch als Anerkennung der sprachlichen Voraussetzungen und Lebenswirklichkeiten mehrsprachiger Familien.

Auch auf europäischer Ebene wird sprachliche Vielfalt als grundlegender Bestandteil des gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenlebens und als Ressource für Bildung betrachtet (Europäische Kommission, 2026). Als eine der Amtssprachen der Europäischen Union ist das Griechische Teil der institutionellen Mehrsprachigkeit der EU. Daraus ergibt sich kein unmittelbarer Anspruch auf ein bestimmtes herkunftssprachliches Unterrichtsangebot; der Status unterstreicht jedoch die europäische Bedeutung sprachlicher Vielfalt.

Zusammenfassend sollte Bildungspolitik Herkunftssprache, deutsche Sprache und gesellschaftliche Integration nicht als miteinander konkurrierende Zielsetzungen behandeln. Eine inklusive Bildungspolitik sollte vielmehr sowohl den Erwerb der deutschen Sprache und die gesellschaftliche Teilhabe als auch die Weiterentwicklung bereits vorhandener herkunftssprachlicher Ressourcen ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Studie liefern hierfür keine kausalen Wirksamkeitsnachweise, machen jedoch die Relevanz entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen für die untersuchten Familien sichtbar.

5.3 Ausblick und Forschungsdesiderate

Die vorliegende Untersuchung bietet einen empirischen Einblick in den Sprachgebrauch, die sprachbezogenen Einstellungen und das subjektive Integrationserleben griechisch-deutsch mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Raum München. Die Ergebnisse bilden einen zeitlich, räumlich und institutionell begrenzten Ausschnitt ab. Sie sind daher nicht als abschließende Beschreibung griechisch-deutscher Mehrsprachigkeit, sondern als Ausgangspunkt für weiterführende Forschungsarbeiten zu verstehen.

Eine wesentliche Einschränkung betrifft die Zusammensetzung und Gewinnung der Stichprobe. Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig und die Auswahl war nicht zufallsbasiert. Dadurch ist nicht auszuschließen, dass Familien mit einem besonderen Interesse an der griechischen Sprache oder einer stärkeren Bindung an entsprechende Bildungsangebote überproportional vertreten sind. Die Ergebnisse können deshalb nicht ohne Weiteres auf alle griechischsprachigen Familien in München, Bayern oder Deutschland übertragen werden. Dies gilt in besonderem Maße für die Gruppe der Lehrkräfte, deren Angaben aufgrund der sehr

kleinen Fallzahl von vier Personen ausschließlich deskriptiv und explorativ zu interpretieren sind.

Eine weitere Begrenzung ergibt sich aus dem querschnittlichen Forschungsdesign und der überwiegenden Verwendung von Selbsteinschätzungen. Die erhobenen Daten ermöglichen Aussagen über subjektiv wahrgenommene Sprachkenntnisse, sprachbezogene Einstellungen und berichtete Sprachpraktiken zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt. Sie erlauben jedoch weder eine objektive Beurteilung der tatsächlichen Sprachkompetenzen noch Aussagen über zeitliche Entwicklungen oder kausale Zusammenhänge. Künftige Studien sollten daher standardisierte oder performanzbasierte Sprachtests, Beobachtungen tatsächlicher Sprachpraktiken und qualitative Erhebungsverfahren miteinander verbinden.

Von besonderem Interesse wären Längsschnittstudien, die die Entwicklung und Verwendung des Griechischen und Deutschen über mehrere Schuljahre hinweg begleiten. Dadurch könnte untersucht werden, wie sich sprachliche Präferenzen und Kompetenzen im Verlauf der Bildungsbiografie verändern. Insbesondere die Übergänge zwischen Schulstufen sowie die Adoleszenz stellen relevante Entwicklungsphasen dar, da sich in diesen Zeiträumen schulische Anforderungen, soziale Netzwerke und kommunikative Bedürfnisse verändern können.

Einen weiteren Forschungsansatz bieten vergleichende Untersuchungen in unterschiedlichen regionalen und institutionellen Kontexten. Studien in mehreren Bundesländern könnten Aufschluss darüber geben, wie unterschiedliche Modelle des herkunftssprachlichen Unterrichts mit Sprachgebrauch, sprachbezogenen Einstellungen und subjektivem Integrationserleben zusammenhängen. Ebenso wären Vergleiche zwischen Kindern und Jugendlichen, die an einem griechischen Herkunftssprachenunterricht teilnehmen, und solchen ohne ein entsprechendes Unterrichtsangebot aufschlussreich. Sollten dabei Wirkungen des Unterrichts untersucht werden, wären jedoch längsschnittliche oder quasi-experimentelle Designs sowie die Kontrolle relevanter Ausgangsunterschiede erforderlich. Einfache querschnittliche Gruppenvergleiche würden für den Nachweis einer Unterrichtswirkung nicht ausreichen.

Auch digitale Kommunikationsräume stellen ein relevantes zukünftiges Forschungsfeld dar. Die vorliegenden Daten zeigen, dass soziale Netzwerke und Spiele für einen Teil der Kinder und Jugendlichen Kontexte für die Verwendung des Griechischen darstellen. Aus den erhobenen Angaben lässt sich jedoch nicht ableiten, welchen langfristigen Beitrag digitale Kommunikation zum Spracherhalt oder zur Entwicklung sprachlicher Identität leistet. Qualitative Analysen digitaler Interaktionen könnten untersuchen, in welchen Situationen die

Sprachen gewechselt oder miteinander kombiniert werden und welche Bedeutung diese Praktiken für soziale Zugehörigkeit und sprachliche Positionierung besitzen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften im griechischen Herkunftssprachenunterricht. Zu untersuchen wäre, welche sprachlichen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen für diesen Unterricht erforderlich sind und in welchem Umfang bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote die Lehrkräfte bei ihrer Tätigkeit unterstützen. Aufgrund der kleinen Lehrkräftestichprobe der vorliegenden Untersuchung können hierzu keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden. Zukünftige Studien mit größeren Stichproben und qualitativen Interviews könnten die beruflichen Erfahrungen, Qualifizierungsbedarfe und institutionellen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte differenzierter erfassen.

Insgesamt versteht sich GLQSSA.MU als empirischer Beitrag zur Erforschung der griechisch-deutschen Mehrsprachigkeit im Raum München. Die Untersuchung macht sprachliche Praktiken und Perspektiven der beteiligten Kinder, Jugendlichen, Eltern und Lehrkräfte sichtbar und bietet Ansatzpunkte für weiterführende, methodisch breiter angelegte Forschung. Zukünftige Arbeiten können daran anknüpfen, indem sie größere und breiter zusammengesetzte Stichproben, längsschnittliche Forschungsdesigns, objektive Kompetenzmessungen und qualitative Verfahren miteinander verbinden.

Die Zukunft der griechischen Sprache in der Diaspora entscheidet sich letztlich nicht allein im Klassenzimmer, sondern überall dort, wo sie verwendet, weitergegeben und mit persönlicher sowie gesellschaftlicher Bedeutung verbunden wird – in den Familien, in den Schulen, in den Gemeinschaften und in den alltäglichen Kommunikationsräumen der Kinder und Jugendlichen.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.v.8>
- Auer, P. (Hrsg.). (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017883>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bär, C. (2010). Muttersprachliche Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – eine vernachlässigte Ressource an deutschen Schulen. *Glottodidactica*, 36, 225–233.
- Batsalia, F. (1987). *Sprechhandlungen griechischer Grundschüler in deutscher und griechischer Sprache: Eine empirische Untersuchung*. Peter Lang.
- Batsalia, F. (1989). Ein integratives, zweisprachiges Beschulungsmodell für in Deutschland lebende Migrantenkinder. *Lernen in Deutschland: Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*, 1, 4–8.
- Bayerischer Landtag. (2022). *Herkunftssprachenunterricht in Verantwortung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Gabriele Triebel vom 3. August 2022* (Drucksache 18/23989). https://www1.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0023989.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2026, 11. März). *Konsularischer muttersprachlicher Unterricht im Schuljahr 2026/2027: Albanisch, Bosnisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Serbisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch* (KMS Nr. V.2-BS6400.5/1/13). <https://www.realschulebayern.de/schulleitung/bestimmungen/kms/20252026/>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bien-Miller, L., & Wildemann, A. (2023). Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 7–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_2
- Blommaert, J., & Backus, A. (2012). *Superdiverse repertoires and the individual* (Tilburg Papers in Culture Studies, 24). Tilburg University.

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Company.
- Bonfiglio, T. P. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Hrsg.), *Language and communication* (S. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cantone, K. F. (2007). *Code-switching in bilingual children*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5784-7>
- Cantone, K. F. (2020). Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext. In M. García, M. Prinz, & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen* (S. 191–209). Narr Francke Attempto.
- Cantone, K. F. (2022). Language exposure in early bilingual and trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 19(3), 402–417. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1703995>
- Cantone, K. F. (2024). Spracherhalt – ein multiperspektivisches Forschungsfeld. In K. F. Cantone, H. Olfert, L. Di Venanzio, P. Wolf-Farré, T. Schroedler, & E. Gürsoy (Hrsg.), *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung* (S. 17–28). Narr Francke Attempto.
- Cantone, K. F., & Di Venanzio, L. (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In C. Benholz, M. Frank, & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 35–49). Fillibach bei Klett.
- Cantone, K. F., Olfert, H., Di Venanzio, L., Wolf-Farré, P., Schroedler, T., & Gürsoy, E. (Hrsg.). (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Chatzidaki, A. (2019). Greek schools in Germany as a “safe haven”: Teachers’ perspectives on new migration and community language schools. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, C. Kirsch, & A. Chatzidaki (Hrsg.), *“New” migration of families from Greece to Europe and Canada: A “new” challenge for education?* (S. 153–174). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25521-3_9

- Chatzidaki, A. (2022). Greek state schools in Germany and the impact of “new” migration. In M. Kousis, A. Chatzidaki, & K. Kafetsios (Hrsg.), *Challenging mobilities in and to the EU during times of crises: The case of Greece* (S. 69–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11574-5_4
- Chatzidaki, A. (2024). Greek-language education abroad and “new” migration: The case of the Greek schools in Germany. *Cahiers balkaniques, hors-série*. <https://doi.org/10.4000/12191>
- Chita, A. (2024). Eine kritische Betrachtung und Gegenüberstellung der Kompetenzerwartungen von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache. *Polissema – Revista de Letras do ISCAP*, 24(2), 67–98. <https://doi.org/10.34630/polissema.v24i2.5870>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262527408.001.0001>
- Coseriu, E. (1952). Sistema, norma y habla. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 9, 113–181.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (S. 3–49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Hrsg.), *Language processing in bilingual children* (S. 70–89). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Daase, A. (2021). Individuelle Handlungskompetenz vs. Partizipation an sozialen Praktiken – Zugang zu Mitspielfähigkeit als gesellschaftliche Verantwortung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(6), 673–682.
- Dewaele, J.-M., Bak, T. H., & Ortega, L. (2021). Why the mythical “native speaker” has mud on its face. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer, & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *The changing face of the “native speaker”: Perspectives from multilingualism and globalization* (S. 25–45). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501512353-002>
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–222). UTB.

- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, A. Kalpaka, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Beltz.
- Europäische Gemeinschaften. (1977). Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, L 199, 32–33.
- Europäische Kommission. (2026, 30. Juni). *EU multilingualism policy – Promoting language diversity and language learning*. https://translation.ec.europa.eu/languages-eu-why-multilingualism-matters/eu-multilingualism-policy-promoting-language-diversity-and-language-learning_en
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen – Begleitband*. Ernst Klett Sprachen.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann, & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit: Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung* (S. 269–288). Waxmann.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 55–61). Narr.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Grosjean, F. (2012). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- Gürsoy, E., Olfert, H., & Woerfel, T. (2026). Machtkritische Perspektiven auf den Diskurs um „herkunftssprachlichen Unterricht“ als marginalisiertes Fach. In I.-M. Maahs, M. Triulzi, C. Winter, & E. Goltsev (Hrsg.), *Sprache – Macht – Diversität: Zur (Re-)Produktion von Differenz und Zugehörigkeit durch Sprache* (S. 205–218). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783818851620>
- Hartung, W. (1974). *Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft*. Akademie-Verlag.

- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior* (2nd ed.). Indiana University Press.
- Helbig, G. (1988). *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970* (2., unveränd. Aufl.). Bibliographisches Institut.
- Heringer, H. J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte* (5., durchges. Aufl.). A. Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838548159>
- Hoff, E., & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 215–226. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353448>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6(2), 65–70.
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 738–753). De Gruyter Mouton.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics: Selected readings* (S. 269–293). Penguin.
- IBM Corp. (2024). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 30.0) [Computer software]. <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- Karakaşoğlu, Y., Linnemann, M., & Vogel, D. (2019). *Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität: Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren* (TraMiS-Arbeitspapier Nr. 2). Universität Bremen, Fachbereich 12, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/228>
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110283891>
- Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg.
- Kirchner, H.-M. (1996). *Friedrich Thiersch: Ein liberaler Kulturpolitiker und Philhellene in Bayern*. Franz Philipp Rutzen.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Athenäum.

- Knappik, M. (2016). Disinventing „Muttersprache“: Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und „Perfektion“. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12
- Koch, N., & Riehl, C. M. (2024). *Migrationslinguistik: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Kotsowilis, K. (1995). *Die griechischen Studenten in München unter König Ludwig I. von Bayern (1826–1844)*. Allgäuer Zeitungsverlag.
- Kroll, J. F., van Hell, J. G., Tokowicz, N., & Green, D. W. (2010). The revised hierarchical model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(3), 373–381. <https://doi.org/10.1017/S136672891000009X>
- Kultusministerkonferenz. (1950). *Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen* [Beschluss vom 27./28. Oktober 1950]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (1952). *Schulpflicht der Ausländer* [Beschluss vom 18. Januar 1952]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (1957). *Vereinbarung über die Zulassung ausländischer Schulen im Gebiet der Bundesrepublik* [Beschluss vom 25. Juni 1957]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (1964). *Unterricht für Kinder von Ausländern* [Beschluss vom 14./15. Mai 1964]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (1971). *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer* [Beschluss vom 3. Dezember 1971]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (1976). *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer* [Neufassung; Beschluss vom 8. April 1976]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996 i. d. F. vom 5. Dezember 2013]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2025). *Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [Von der Amtschefskonferenz Bildung am 18. September 2025 zur Kenntnis genommen]. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Küpelikilinc, N., & Ringler, M. (2014). Spracherwerb von mehreren Sprachen. In Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.), *Kompetent mehrsprachig: Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten* (S. 29–50). Brandes & Apsel.

- Langenfeld, C. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten: Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Mohr Siebeck.
- Lengyel, D., & Neumann, U. (2016). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Universität Hamburg.
- Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache: Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort*, 60(2), 299–315.
- Martynova, M., Özsoy, O., Rizou, V., Szucsich, L., Gagarina, N., & Alexiadou, A. (2025). Demonstratives in heritage Greek, Russian, and Turkish in Germany and the United States. *International Journal of Bilingualism*, 29(5), 1235–1256. <https://doi.org/10.1177/13670069241261052>
- Mediendienst Integration. (2020, März). *Migration aus Griechenland und Spanien: 60 Jahre Anwerbeabkommen* [Informationspapier]. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/user_upload/Factsheets/Informationspapier_60_Jahre_Anwerbeabkommen_Griechenland_Spanien.pdf
- Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), 43–55.
- Meier, J., Blaschitz, V., & Dirim, İ. (Hrsg.). (2024). *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838563060>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o. D.). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. Abgerufen am 2. August 2026: <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Möhn, D., & Pelka, R. (1984). *Fachsprachen: Eine Einführung*. Niemeyer.
- Montanari, E. (2003). *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule* (3. Aufl.). Kösel.
- Moseley, C. (Hrsg.). (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3. Aufl.). UNESCO Publishing.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. F., & Arnaus Gil, L. (2023). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (4. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Nómos 4027/2011: *Ellinóglossi ekpaídefsi sto exoterikó kai álles diatáxeis* [Gesetz 4027/2011: Griechischsprachige Bildung im Ausland und andere Bestimmungen]. (2011). *Efimerída tis Kyverníseos*, A' 233/4.11.2011. https://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/pdfs/Nomos_4027_4-11-2011.pdf

- Nómos 4415/2016: *Rythmíseis gia tin ellinóglossi ekpaídefsi, ti diapolitismikí ekpaídefsi kai álles diatáxeis* [Gesetz 4415/2016: Regelungen zur griechischsprachigen Bildung, zur interkulturellen Bildung und weitere Bestimmungen]. (2016). *Efimerída tis Kyverníseos, A'* 159/6.9.2016.
<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%97.pdf>
- Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In P. H. Nelde (Hrsg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt* (S. 43–52). Franz Steiner.
- Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107338869>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781107252349>
- Pratsinakis, M. (2019). Family-related migration and the crisis-driven outflow from Greece. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, C. Kirsch, & A. Chatzidaki (Hrsg.), *“New” migration of families from Greece to Europe and Canada: A “new” challenge for education?* (S. 11–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25521-3_2
- Puskeppeleit, J., & Krüger-Potratz, M. (1999). *Bildungspolitik und Migration: Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999* (2 Bde.). Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Reich, H. H. (2014). *Über die Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts* [Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz]. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG.
- Riehl, C. M. (2018). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Rizou, V., Papadopoulou, D., Özsoy, O., & Alexiadou, A. (2025). Novel forms for the expression of aspect in heritage Greek across majority languages. *PLOS ONE*, 20(5), e0319154. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319154>

- Rösch, H. (2021). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 13–42). Schneider Verlag Hohengehren.
- Siouti, I. (2019). New migrations from Greece to Germany in times of the financial crisis: Biographical research perspectives. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, C. Kirsch, & A. Chatzidaki (Hrsg.), *“New” migration of families from Greece to Europe and Canada: A “new” challenge for education?* (S. 57–72). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25521-3_4
- Sitaridou, I. (2014). The Romeyka infinitive: Continuity, contact and change in the Hellenic varieties of Pontus. *Diachronica*, 31(1), 23–73. <https://doi.org/10.1075/dia.31.1.02sit>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Spaenle, L. (1990). *Der Philhellenismus in Bayern 1821–1832*. Hieronymus.
- Staatliche Schulämter in Hessen. (o. D.). *Unterricht in der Herkunftssprache*. Abgerufen am 2. August 2026, von <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/unterricht-in-der-herkunftssprache>
- TEG-MUC e. V. (o. D.). *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας Μονάχου / Griechische Sprachkurse München*. Abgerufen am 21. Juli 2026, von <https://teg-muc.de/>
- Triarchi, V. (1983). *Sprachstandserfassung bei griechischen Kindern in verschiedenen konzipierten bayerischen Frühfördereinrichtungen*. Ladewig.
- Triarchi-Herrmann, V. (1998). Παράλληλη απόκτηση του γραπτού λόγου σε δύο διαφορετικά αλφάβητα: Δυνατότητα καλύτερης ανάπτυξης ή αιτία επιβράδυνσης και διαταραχών – ποσοτική και ερευνητική προσέγγιση [Paralleler Schriftspracherwerb in zwei unterschiedlichen Alphabeten]. In *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας* (S. 682–701). Atrapos.
- Triarchi-Herrmann, V. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία* [Die Zweisprachigkeit im Kindesalter]. Gutenberg.
- Triarchi-Herrmann, V. (2002). Διαδικασίες παράλληλης κατάκτησης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα: Αποτελέσματα μιας διαχρονικής ερευνητικής προσέγγισης σε Ελληνόπουλα της πρώτης τάξης των ελληνικών σχολείων του Μονάχου [Prozesse des parallelen Schriftspracherwerbs in der deutschen und griechischen Sprache: Befunde einer Längsschnittstudie bei zweisprachigen griechischen Schülerinnen und Schülern der 1. Grundschulklasse der Privaten Griechischen Schulen in München]. In *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας* (S. 184–192). Atrapos.

- Triarchi-Herrmann, V. (2006a). Metalinguistische Fähigkeiten, phonologische Bewusstheit und Rechtschreibfertigkeit von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund: Vergleichende Untersuchung bei zweisprachigen griechischen Migrantenkindern. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache – Emotion – Bewusstheit: Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (S. 145–153). Schulz-Kirchner.
- Triarchi-Herrmann, V. (2006b). *Die Privaten Griechischen Schulen in Bayern* [Unveröffentlichter Bericht]. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Triarchi-Herrmann, V. (2008). Rechtschreibfertigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53, 39–52.
- Triarchi-Herrmann, V. (2021). *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie Ihr Kind fördern* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Triarchi-Herrmann, V. (2022). *Ελληνικά σχολεία στο Μόναχο 1815–2021: Μία ιστορική μελέτη* [Griechische Schulen in München 1815–2021: Eine historische Studie]. Αφοί Κυριακίδη.
- Triarchi-Herrmann, V. (2023a). Königlich Griechisches Lyzeum in München. In Griechische Akademie (Hrsg.), *1821–2021: Eine Festschrift zu über 200 Jahren griechisch-bayerischer Freundschaft* (S. 59–61). Griechische Akademie.
- Triarchi-Herrmann, V. (2023b). Die Privaten Griechischen Schulen in Bayern (1964–2021): Eine griechisch-bayerische Kooperation zur schulischen Erziehung. In Griechische Akademie (Hrsg.), *1821–2021: Eine Festschrift zu über 200 Jahren griechisch-bayerischer Freundschaft* (S. 160–164). Griechische Akademie.
- Triarchi-Herrmann, V. (2024). *Μαθήτριες και μαθητές των Ελληνικών Σχολείων της Βαυαρίας: Μια εμπειρική μελέτη* [Schülerinnen und Schüler der griechischen Schulen in Bayern: Eine empirische Studie]. Αφοί Κυριακίδη.
- Triarchi-Herrmann, V. (2025). *Einblicke in die Geschichte der Privaten Griechischen Schulen in München: 1964–2024*. Αφοί Κυριακίδη.
- 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. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 57–87.
- Tseligka, E. (2023). The reterritorialisation of Pontic Greeks in Germany and the modernisation of tradition. *Athens Journal of Social Sciences*, 10(4), 257–272.

- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Hrsg.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (S. 37–77). Delta Systems.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- Wartenburger, I. (2010). Mehrsprachigkeit. In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik* (S. 173–187). Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050052861.173>
- Weinreich, U. (1977). *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Mehrsprachigkeitsforschung*. C. H. Beck.
- Wendlandt, W. (2017). *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., neu bearb. und erw. Aufl.). Thieme.
- Wiese, H., Alexiadou, A., Allen, S., Bunk, O., Gagarina, N., Iefremenko, K., Martynova, M., Pashkova, T., Rizou, V., Schroeder, C., Shadrova, A., Szucsich, L., Tracy, R., Tsehaye, W., Zerbian, S., & Zuban, Y. (2022). Heritage speakers as part of the native language continuum. *Frontiers in Psychology*, 12, 717973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717973>
- Wildemann, A. (2023). Multilinguales Handeln und metalinguistic awareness im Deutschunterricht. In S. Demmig, S. Reitbrecht, B. Sorger, & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben. Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache* (S. 201–212). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1.18>
- Woerfel, T. (2014). Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? In C. Trautmann, P. Noel Aziz Hanna, & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Interaktionen* (S. 135–152). Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Woerfel, T., Küppers, A., & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_30
- Zeilepos, I. (2017, 23. Januar). Griechische Migration nach Deutschland. *Deutschland Archiv*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/241095>

Anhang



*Η ελληνική και η γερμανική γλώσσα στην καθημερινότητα
δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών και εφήβων στην περιοχή του Μονάχου*

Griechisch und Deutsch im Alltag mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher

Η ελληνική και η γερμανική γλώσσα στην καθημερινότητα πολύγλωσσων παιδιών και εφήβων

Fragebögen

Ερωτηματολόγια

Gesamtfassung für den Anhang / Συνολική έκδοση (Παράρτημα)

Drei Erhebungsinstrumente / Τρία ερευνητικά εργαλεία

Eltern/Erziehungsberechtigte · Γονείς/κηδεμόνες

Lehrkräfte · Εκπαιδευτικοί

Kinder und Jugendliche · Παιδιά και έφηβοι

Über die Erhebung

Σχετικά με την έρευνα

Fragebogen für das Forschungsprojekt, das in Kooperation des Instituts für Multimedia und Linguistische Anwendungen (M.I.L.A.) des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen (NKUA) mit der Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM) des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilian-Universität München (LMU) durchgeführt wird.

Ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου που διεξάγεται με τη συνεργασία του Εργαστηρίου Πολυμέσων και Γλωσσικών Εφαρμογών (M.I.L.A.) του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του Διεθνούς Κέντρου Έρευνας για την Πολυγλωσσία (IFM) του Τομέα Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Ludwig-Maximilian του Μονάχου (LMU).

Geben Sie Ihre Funktion an (Mehrfachnennungen möglich):

Ποια είναι η ιδιότητά σας (δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων):

- ELTERN-ERZIEHUNGSBERECHTIGTE/R / ΓΟΝΕΑΣ-ΚΗΔΕΜΟΝΑΣ
[Beantworten Sie die Fragen 1–60 / Απαντήστε στις ερωτήσεις 1–60]
- LEHRKRAFT / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
[Beantworten Sie die Fragen 1–20 & 61–77 / Απαντήστε στις ερωτήσεις 1–20 & 61–77]
- SCHÜLER/IN / ΜΑΘΗΤΗΣ-ΜΑΘΗΤΡΙΑ
[Beantworten Sie die Fragen 78–93 / Απαντήστε στις ερωτήσεις 78–93]
- Andere Funktion / Άλλη ιδιότητα: _____
[Beantworten Sie die Fragen, die Sie für relevant halten. / Απαντήστε στις ερωτήσεις που θεωρείτε σχετικές.]

A Fragen für Eltern/Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte

Ερωτήσεις για γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς

1. Wie alt sind Sie?

Ποια είναι η ηλικία σας;

- unter 30 Jahre alt / κάτω από 30 ετών
- 31–45 Jahre alt / 31–45 ετών
- 46–59 Jahre alt / 46–59 ετών
- über 60 Jahre alt / άνω των 60 ετών

2. Geburtsort:

Τόπος γέννησης:

- Griechenland / Ελλάδα
- Deutschland / Γερμανία
- Sonstiges / Άλλο: _____

3. Wenn Sie in Griechenland geboren wurden, ab welchem Alter leben Sie dauerhaft in Deutschland?

Αν γεννηθήκατε στην Ελλάδα, από ποια ηλικία μένετε μόνιμα στη Γερμανία;

4. Wenn Sie in Deutschland eine Schule besucht haben, welche war das?

Αν πήγατε σχολείο στη Γερμανία, σε τι σχολείο φοιτήσατε;

- griechische Schule / ελληνικό σχολείο
- deutsche Schule / γερμανικό σχολείο
- Sonstiges / Άλλο: _____

5. Welchen Bildungsabschluss haben Sie?

Ποιο κύκλο σπουδών έχετε ολοκληρώσει;

- Schulpflicht / υποχρεωτική εκπαίδευση
- Diplom / πτυχίο
- Master / μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- Dokortitel / διδακτορικό
- Ich habe die Schulpflicht nicht abgeschlossen. / Δεν έχω ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.

6. Welche anderen Sprachen können Sie außer des Griechischen?

Ποιες άλλες γλώσσες ξέρετε εκτός από τα Ελληνικά;

- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Englisch / Αγγλικά
- ☐ Französisch / Γαλλικά
- ☐ Italienisch / Ιταλικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____
- ☐ keine andere Sprache / Καμία άλλη

7. In welchen sprachlichen Aktivitäten des Griechischen fühlen Sie sich ausreichend kompetent?

Σε ποια χρήση της ελληνικής γλώσσας νιώθετε επαρκής;

Mehrfachnennungen möglich · δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων

- ☐ Leseverstehen / στην κατανόηση γραπτού λόγου
- ☐ Hörverstehen / στην κατανόηση προφορικού λόγου
- ☐ Schreiben / στην παραγωγή γραπτού λόγου
- ☐ Sprechen / στην παραγωγή προφορικού λόγου
- ☐ Ich fühle mich in keiner der obigen Optionen ausreichend kompetent. / Δεν νιώθω επαρκής σε καμία από τις παραπάνω επιλογές.

8. In welchen sprachlichen Aktivitäten des Deutschen fühlen Sie sich ausreichend kompetent?

Σε ποια χρήση της γερμανικής γλώσσας νιώθετε επαρκής;

Mehrfachnennungen möglich · δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων

- ☐ Leseverstehen / στην κατανόηση γραπτού λόγου
- ☐ Hörverstehen / στην κατανόηση προφορικού λόγου
- ☐ Schreiben / στην παραγωγή γραπτού λόγου
- ☐ Sprechen / στην παραγωγή προφορικού λόγου
- ☐ Ich fühle mich in keiner der obigen Optionen ausreichend kompetent. / Δεν νιώθω επαρκής σε καμία από τις παραπάνω επιλογές.

9. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie in einer deutschsprachigen Umgebung Griechisch sprechen müssen?

Πώς αισθάνεστε, όταν χρειάζεται να μιλήσετε Ελληνικά σε γερμανόφωνο περιβάλλον;

Mehrfachnennungen möglich · δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων

- ☐ Stolz / Περηφάνια
- ☐ Selbstachtung / Αυτοεκτίμηση
- ☐ locker / Άνετα
- ☐ ungemütlich / Άβολα
- ☐ Weltbürger(in) / Κοσμοπολίτης/-ισσα
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

10. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie Deutsch in einer griechischsprachigen Umgebung sprechen müssen?

Πώς αισθάνεστε, όταν χρειάζεται να μιλήσετε Γερμανικά σε ελληνόφωνο περιβάλλον;

Mehrfachnennungen möglich · δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων

- ☐ Stolz / Περηφάνια
- ☐ Selbstachtung / Αυτοεκτίμηση
- ☐ locker / Άνετα
- ☐ ungemütlich / Άβολα
- ☐ Weltbürger(in) / Κοσμοπολίτης/-ισσα
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

11. Wenn Sie sich in einem öffentlichen Bereich befinden, in dem Sie von Deutschen gehört werden, sprechen Sie dann weiterhin Griechisch?

Όταν βρίσκεστε σε δημόσιο χώρο όπου σας ακούνε Γερμανοί, συνεχίζετε να μιλάτε Ελληνικά;

- ☐ Ja / Ναι
- ☐ Nein / Όχι
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

12. Fühlen Sie sich in Deutschland mehr als ...?

Στη Γερμανία αισθάνεσθε περισσότερο ...;

- ☐ Griechen(-in) / Έλληνας-Ελληνίδα
- ☐ Griechen(-in) des Auslands / Έλληνας-Ελληνίδα του εξωτερικού
- ☐ Deutsche(-r) / Γερμανός-Γερμανίδα
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

13. Wie integriert fühlen Sie sich in Deutschland?

Πόσο ενταγμένοι αισθάνεστε στη Γερμανία;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

14. Welche Sprache sprechen Sie in Ihrem Arbeitsumfeld?

Ποια γλώσσα μιλάτε στον χώρο εργασίας σας;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ In beiden Sprachen / Και στις δύο γλώσσες
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

15. Welche Sprache sprechen Sie mit Ihren Verwandten?

Σε ποια γλώσσα μιλάτε με τους συγγενείς σας;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ In beiden Sprachen / Και στις δύο γλώσσες
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

16. Ihr enger Freundeskreis besteht hauptsächlich aus ...:

Ο στενός φιλικός σας κύκλος αποτελείται κυρίως από ...:

- ☐ Griechen / Έλληνες
- ☐ Deutschen / Γερμανούς
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

17. Welche Sprache sprechen Sie mit Ihren Freunden?

Σε ποια γλώσσα μιλάτε με τους φίλους σας;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ In beiden Sprachen / Και στις δύο γλώσσες
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

18. In welcher Sprache träumen Sie?

Σε ποια γλώσσα ονειρεύεστε;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ In beiden Sprachen / Και στις δύο γλώσσες
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

19. In welcher Sprache drücken Sie Ihre Gefühle am leichtesten aus?

Σε ποια γλώσσα εκδηλώνετε πιο εύκολα / άνετα τα συναισθήματά σας;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

20. Betrachten Sie Ihre Griechischkenntnisse im deutschsprachigen Raum als ...:

Η Ελληνομάθειά σας θεωρείτε ότι στον γερμανόφωνο χώρο έχει αποτελέσει:

- ☐ Vorteil / Πλεονέκτημα
- ☐ Nachteil / Μειονέκτημα
- ☐ beides / Και τα δύο
- ☐ keines der beiden / Κανένα από τα δύο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

B Fragen nur für Eltern/Erziehungsberechtigte

Ερωτήσεις μόνο για γονείς/κηδεμόνες

21. Falls Sie Kinder haben, in welchem Land / welchen Ländern und wann sind sie geboren?

Εάν έχετε παιδιά, σε ποια χώρα/ποιες χώρες και ποιο έτος/ποια έτη γεννήθηκαν;

Griechenland / Ελλάδα: _____

Deutschland / Γερμανία: _____

Sonstige Länder / Άλλες χώρες: _____

22. Wenn Ihre Kinder nicht in Deutschland geboren wurden, ab welchem Alter sind sie dauerhaft in Deutschland?

Αν τα παιδιά σας γεννήθηκαν εκτός Γερμανίας, από ποια ηλικία βρίσκονται μόνιμα στη Γερμανία;

23. Welche Sprache sprechen Sie zu Hause?

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

☐ Griechisch / Ελληνικά

☐ Deutsch / Γερμανικά

☐ beide / και τις δύο

☐ Sonstiges / Άλλο: _____

24. Wenn Ihr Ehemann/Ihre Ehefrau/Partner/Ihre Partnerin eine andere Muttersprache als Sie hat, in welcher Sprache sprechen Sie miteinander?

Αν ο/η σύζυγός/σύντροφός σας έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από τη δική σας, σε ποια γλώσσα μιλάτε μεταξύ σας;

☐ Griechisch / Ελληνικά

☐ Deutsch / Γερμανικά

☐ Sonstiges / Άλλο: _____

25. Wenn Ihr Ehemann/Ihre Ehefrau/Partner/Ihre Partnerin eine andere Muttersprache als Sie hat, in welcher Sprache sprechen Sie mit Ihren Kindern?

Αν ο/η σύζυγός/σύντροφός σας έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από τη δική σας, σε ποια γλώσσα μιλάτε στα παιδιά σας;

☐ Griechisch / Ελληνικά

☐ Deutsch / Γερμανικά

☐ Jeder von uns spricht mit ihnen in seiner Muttersprache. / Ο καθένας μας μιλάει στα παιδιά στη μητρική του γλώσσα.

☐ Sonstiges / Άλλο: _____

26. Wenn Sie mehr als ein Kind haben, in welcher Sprache sprechen die Kinder miteinander?

Αν έχετε παραπάνω από ένα παιδί, σε ποια γλώσσα μιλάνε τα παιδιά σας μεταξύ τους;

☐ Griechisch / Ελληνικά

☐ Deutsch / Γερμανικά

☐ in beiden / Και στις δύο

☐ Sonstiges / Άλλο: _____

27. In welcher Sprache sprechen Ihre Kinder mit ihren griechischen Verwandten (z. B. mit ihrem Großvater oder mit ihrer Großmutter)?

Σε ποια γλώσσα μιλάνε τα παιδιά σας με τους Έλληνες συγγενείς τους (π.χ. με τον παππού και τη γιαγιά);

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ in beiden / Και στις δύο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

28. Falls Ihre Kinder auch nicht-griechische Verwandte haben, in welcher Sprache sprechen sie mit ihnen?

Εάν τα παιδιά σας έχουν και μη Έλληνες συγγενείς, σε ποια γλώσσα συνεννοούνται;

- ☐ Sie haben keine nicht-griechischen Verwandten / δεν έχουν μη Έλληνες συγγενείς
- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ in beiden / Και στις δύο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

29. In welcher Sprache sehen Ihre Kinder meistens Fernsehen, YouTube, Serien oder hören Musik?

Σε ποια γλώσσα βλέπουν τα παιδιά σας συνήθως τηλεόραση, You-Tube, σειρές ή ακούνε μουσική;

Medium	Griechisch	Deutsch	Andere Sprache(n)
Fernsehen	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____
YouTube	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____
Serien	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____
Musik	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____

30. Welche Sprache verwenden Ihre Kinder meistens in sozialen Netzwerken oder Spielen?

Σε ποια γλώσσα επικοινωνούν τα παιδιά σας συνήθως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή στα παιχνίδια;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

31. In welcher Sprache lesen oder schreiben Ihre Kinder meistens?

Σε ποια γλώσσα διαβάζουν ή να γράφουν τα παιδιά σας συνήθως;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

32. In welcher Sprache glauben Sie, dass Ihre Kinder ihre Gefühle am leichtesten ausdrücken?

Σε ποια γλώσσα θεωρείτε ότι τα παιδιά σας εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

33. Wie wohl fühlen sich Ihre Kinder, wenn sie Griechisch sprechen, Ihrer Meinung nach?

Πόσο άνετα νομίζετε ότι αισθάνονται τα παιδιά σας όταν εκφράζονται στα ελληνικά;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

34. Wie wohl fühlen sich Ihre Kinder, wenn sie Deutsch sprechen, Ihrer Meinung nach?

Πόσο άνετα νομίζετε ότι αισθάνονται τα παιδιά σας όταν εκφράζονται στα γερμανικά;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

35. Glauben Sie, dass Ihre Kinder gerne an griechischsprachigen Aktivitäten teilnehmen (z. B. Vereinen, Kirchen, Veranstaltungen, Festivals usw.)?

Νομίζετε ότι τα παιδιά σας θέλουν να συμμετέχουν σε ελληνόφωνες δραστηριότητες (π.χ. Κοινότητες, Εκκλησία, Εκδηλώσεις, Φεστιβάλ, κ.λπ.);

- ☐ Ja / Ναι
- ☐ Nein / Όχι
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

36. Glauben Sie, dass Ihre Kinder gerne an deutschsprachigen Aktivitäten teilnehmen (z. B. Vereinen, Kirchen, Veranstaltungen, Festivals usw.)?

Νομίζετε ότι τα παιδιά σας θέλουν να συμμετέχουν σε γερμανόφωνες δραστηριότητες (π.χ. Κοινότητες, Εκκλησία, Εκδηλώσεις, Φεστιβάλ, κ.λπ.);

- ☐ Ja / Ναι
- ☐ Nein / Όχι
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

37. Wie oft verwenden Ihre Kinder die griechische Sprache in ihrer Freizeit?

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα Ελληνικά στον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά σας;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

38. Wie oft verwenden Ihre Kinder die deutsche Sprache in Ihrer Freizeit?

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα Γερμανικά στον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά σας;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

39. Wie oft besuchen Sie Griechenland?

Πόσο συχνά επισκέπτεστε την Ελλάδα;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

40. Sprechen Ihre Kinder Griechisch in Griechenland?

Μιλούν τα παιδιά σας Ελληνικά στην Ελλάδα;

- ☐ Ja / Ναι
- ☐ Nein / Όχι
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

41. Sprechen Ihre Kinder Deutsch in Griechenland? Wenn ja, in welchen Situationen?

Μιλούν τα παιδιά σας Γερμανικά στην Ελλάδα; Αν ναι, σε ποιες περιστάσεις;

- ☐ Ja / Ναι _____
- ☐ Nein / Όχι

42. Welche Art von Schule besuchen / besuchten Ihre Kinder?

Σε τι σχολείο πηγαίνουν / πήγαν τα παιδιά σας;

- ☐ griechische / Ελληνικό
- ☐ deutsche / Γερμανικό
- ☐ europäische / Ευρωπαϊκό
- ☐ bilinguale / Δίγλωσσο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

43. Warum haben Sie diese Schulart gewählt?

Για ποιο λόγο κάνατε τη συγκεκριμένη επιλογή σχολείου;

- ☐ Wegen der Herkunft / Λόγω καταγωγής
- ☐ Aufgrund des Aufenthalts im deutschsprachigen Umfeld / Λόγω διαμονής σε γερμανόφωνο περιβάλλον
- ☐ Aus praktischen Gründen (z. B. aufgrund der Entfernung) / Για πρακτικούς λόγους (π.χ. απόσταση)
- ☐ Aufgrund begrenzter Auswahl / Λόγω περιορισμένων επιλογών
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

44. Nehmen/Nahmen sie auch an zusätzlichen Förderunterricht zur Stärkung der griechischen Sprache teil?

Παρακολουθούν/παρακολουθούσαν κι επιπλέον μαθήματα ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας;

- ☐ Ja / Ναι
- ☐ Nein / Όχι

45. Falls Sie die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet haben, bei welchem Träger nehmen/nahmen Ihre Kinder am Förderunterricht teil?

Αν απαντήσατε «ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, σε ποιον φορέα πηγαίνουν/πήγαιναν;

- ☐ Privatunterricht (in Präsenz) / σε ιδιαίτερο διά ζώσης μάθημα
- ☐ Privatunterricht (On-line) / σε ιδιαίτερο διαδικτυακό μάθημα
- ☐ bei einem Nachhilfeeinstitut (in Präsenz) / σε φροντιστήριο (διά ζώσης)
- ☐ bei einem Nachhilfeeinstitut (On-line) / σε φροντιστήριο (διαδικτυακά)
- ☐ Muttersprachlichen Unterricht (Griech. Gemeinde/Kirche usw.) / σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (σύλλογος γονέων & κηδεμόνων/ελληνική κοινότητα/εκκλησία κτλ.)
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

46. Im Falle, dass Ihre Kinder eine deutsche Schule besuchen, nehmen/nahmen sie am Förderunterricht zur Stärkung der griechischen Sprache teil?

Στην περίπτωση που τα παιδιά σας πηγαίνουν/πήγαιναν σε γερμανικό σχολείο: Παρακολουθούν / παρακολούθησαν μαθήματα ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας;

- ☐ Ja / Ναι
- ☐ Nein / Όχι
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

47. Wenn Sie die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet haben, wo / bei welchem Träger nehmen Ihre Kinder am Förderunterricht zur Stärkung der griechischen Sprache teil?

Αν απαντήσατε «ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, πού / σε ποιον φορέα γίνεται αυτό;

- ☐ beim Verein TEG-MUC / στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (π.χ. ΤΕΓ Μονάχου)
- ☐ Privatunterricht (in Präsenz) / σε ιδιαίτερο διά ζώσης μάθημα
- ☐ Privatunterricht (On-line) / σε ιδιαίτερο διαδικτυακό μάθημα
- ☐ bei einem Nachhilfeeinstitut (in Präsenz) / σε φροντιστήριο (διά ζώσης)
- ☐ bei einem Nachhilfeeinstitut (On-line) / σε φροντιστήριο (διαδικτυακά)
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

48. Wie lange nehmen / nahmen sie am Förderunterricht zur Stärkung der griechischen Sprache teil?

Πόσα χρόνια παρακολουθούν/παρακολούθησαν μαθήματα ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας;

Jahre / Έτη: _____

49. Falls sie am Förderunterricht zur Stärkung der griechischen Sprache teilnehmen/teilnahmen, sind Sie mit dem Unterricht zufrieden?

Εάν παρακολουθούν/παρακολούθησαν μαθήματα ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας είστε ευχαριστημένοι από το μάθημα;

- ☐ Ja, denn / Ναι, διότι _____
- ☐ Nein, denn / Όχι, διότι _____

50. Wie bewerten Sie die Griechischkenntnisse Ihrer Kinder?

Πώς αξιολογείτε την μέχρι τώρα Ελληνομάθεια των παιδιών σας;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

51. Wenn Sie die vorherige Frage nicht mit „5“ bewertet haben, was würde Sie bzgl. der Griechischkenntnisse Ihrer Kinder zufriedener machen?

Αν στην προηγούμενη ερώτηση δεν αξιολογήσατε με 5, τι θεωρείτε ότι θα ήταν αυτό που θα σας έκανε πιο ικανοποιημένους ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών σας;

52. Wie oft sprechen Ihre Kinder Griechisch mit ihren Freunden?

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα Ελληνικά τα παιδιά σας με τους φίλους τους;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

53. Wie oft sprechen Ihre Kinder Deutsch mit ihren Freunden?

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα Γερμανικά τα παιδιά σας με τους φίλους τους;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

54. Halten Sie es für wichtig, dass Ihre Kinder Griechisch können?

Θεωρείτε σημαντικό το να ξέρουν τα παιδιά σας Ελληνικά;

- ☐ Ja, denn / Ναι, διότι _____
- ☐ Nein, denn / Όχι, διότι _____

55. Wie wichtig finden Ihrer Meinung nach Ihre Kinder ihre Griechischkenntnisse?

Πόσο σημαντική, κατά τη γνώμη σας, θεωρούν την Ελληνομάθειά τους τα παιδιά σας;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

56. Warum?

Γιατί;

57. Welche Anreize könnte Ihrer Meinung nach der griechische Staat geben, um die griechische Sprache zu fördern?

Τι κίνητρα θα μπορούσαν κατά τη γνώμη σας να δοθούν από το ελληνικό κράτος για την ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας;

58. Welche Anreize könnte Ihrer Meinung nach der deutsche Staat geben, um die griechische Sprache zu fördern?

Τι κίνητρα θα μπορούσαν κατά τη γνώμη σας να δοθούν από το γερμανικό κράτος για την ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας;

59. Welche Anreize könnten andere Träger geben, um die griechische Sprache zu fördern?

Τι κίνητρα θα μπορούσαν να δοθούν από άλλους φορείς για την ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας;

60. Wollen Sie noch etwas hinzufügen?

Έχετε να προσθέσετε κάποια σχόλια ή/και παρατηρήσεις;

C Fragen nur für Lehrkräfte (TEΓ)

Ερωτήσεις μόνο για εκπαιδευτικούς (TEΓ)

61. Verwenden Sie während des muttersprachlichen Unterrichts auch die deutsche Sprache? Wenn ja, in welchen Situationen?

Χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος μητρικής γλώσσας και τη γερμανική γλώσσα; Αν ναι, σε ποιες περιστάσεις;

- ☐ Nein / Όχι
- ☐ Ja, wenn / Ναι, όταν _____

62. In welcher Sprache sprechen die Schüler*innen z. B. während der Pause miteinander?

Σε ποια γλώσσα μιλάνε οι μαθητές μεταξύ τους π.χ. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Beide / Και τις δύο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____
- ☐ Keine Angabe / Δεν γνωρίζω

63. In welcher Sprache sprechen Ihre Schüler*innen mit ihren Eltern?

Σε ποια γλώσσα μιλάνε οι μαθητές σας με τους γονείς τους;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Beide / Και τις δύο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____
- ☐ Keine Angabe / Δεν γνωρίζω

64. In welcher Sprache glauben Sie, dass Ihre Schüler*innen ihre Gefühle am leichtesten ausdrücken?

Σε ποια γλώσσα θεωρείτε ότι οι μαθητές σας εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Beide / Και τις δύο
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____
- ☐ Keine Angabe / Δεν γνωρίζω

65. Wie wohl fühlen sich Ihre Schüler*innen, wenn sie Griechisch sprechen, Ihrer Meinung nach?

Πόσο άνετα νομίζετε ότι αισθάνονται οι μαθητές σας όταν εκφράζονται στα ελληνικά;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

66. Wie wohl fühlen sich Ihre Schüler*innen, wenn sie Deutsch sprechen, Ihrer Meinung nach?

Πόσο άνετα νομίζετε ότι αισθάνονται οι μαθητές σας όταν εκφράζονται στα γερμανικά;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

67. Wer hat die Lehrwerke, mit denen Sie unterrichten, ausgewählt?

Ποιος έχει επιλέξει τα συγκεκριμένα εγχειρίδια που διδάσκετε;

- ☐ Die Lehrkräfte muttersprachlichen Unterrichts / Η ομάδα των εκπαιδευτικών των ΤΕΓ
- ☐ Das griechische Bildungsministerium / Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____
- ☐ Keine Angabe / Δεν γνωρίζω

68. Wie bewerten Sie die Lehrwerke, die Sie im Unterricht bei TEG verwenden?

Πώς αξιολογείτε τα εγχειρίδια που χρησιμοποιείτε στα ΤΕΓ;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

69. Wenn Sie in der vorherigen Frage die Lehrwerke nicht mit „5“ bewertet haben, was sollte Ihrer Meinung nach geändert werden?

Αν στην προηγούμενη ερώτηση δεν αξιολογήσατε τα εγχειρίδια με «5», τι θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αλλάξει;

70. Halten Sie es für wichtig, dass Ihre Schüler*innen Griechisch können und warum?

Θεωρείτε σημαντικό το να ξέρουν οι μαθητές σας Ελληνικά και γιατί;

71. Wie wichtig finden Ihre Schüler*innen ihre Griechischkenntnisse Ihrer Meinung nach?

Πόσο σημαντική, κατά τη γνώμη σας, θεωρούν την Ελληνομάθειά τους οι μαθητές σας;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

72. Warum finden Ihrer Meinung nach die Schüler*innen ihre Griechischkenntnisse wichtig oder nicht wichtig?

Για ποιον λόγο νομίζετε ότι οι μαθητές σας θεωρούν σημαντική ή μη σημαντική τη γνώση των Ελληνικών;

73. Wie wichtig finden die Eltern Ihrer Schüler*innen ihre Griechischkenntnisse Ihrer Meinung nach und warum?

Πόσο σημαντική, κατά τη γνώμη σας, θεωρούν οι γονείς των μαθητών την Ελληνομάθειά τους και γιατί;

74. Welche Anreize könnte Ihrer Meinung nach der griechische Staat geben, um die griechische Sprache zu fördern?

Τι κίνητρα θα μπορούσαν κατά τη γνώμη σας να δοθούν από το ελληνικό κράτος για την ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας;

75. Welche Anreize könnte Ihrer Meinung nach der deutsche Staat geben, um die griechische Sprache zu fördern?

Τι κίνητρα θα μπορούσαν κατά τη γνώμη σας να δοθούν από το γερμανικό κράτος για την ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας;

76. Welche Anreize könnten andere Träger geben, um die griechische Sprache zu fördern?

Τι κίνητρα θα μπορούσαν να δοθούν από άλλους φορείς για την ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας;

77. Wollen Sie noch etwas hinzufügen?

Έχετε να προσθέσετε κάποια σχόλια ή/και παρατηρήσεις;

D Fragen für Schüler*innen

Ερωτήσεις για μαθητές/μαθήτριες

78. In welche Klasse gehst du?

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

79. Welche Sprachen kannst du?

Ποιες γλώσσες μιλάς;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Englisch / Αγγλικά
- ☐ Französisch / Γαλλικά
- ☐ Italienisch / Ιταλικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

80. In welcher Sprache siehst du meistens Fernsehen, YouTube, Serien oder hörst du Musik?

Σε ποια γλώσσα βλέπεις συνήθως τηλεόραση, You-Tube, σειρές ή ακούνε μουσική;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

Medium	Griechisch	Deutsch	Andere Sprache(n)
Fernsehen	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____
YouTube	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____
Serien	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____
Musik	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft	_____

81. Welche Sprache verwendest du in den sozialen Netzwerken oder Spielen?

Σε ποια γλώσσα επικοινωνείς συνήθως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή στα παιχνίδια;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

82. In welcher Sprache drückst du deine Gefühle am leichtesten aus?

Σε ποια γλώσσα θεωρείς ότι εκφράζεις πιο εύκολα τα συναισθήματά σου;

- ☐ Griechisch / Ελληνικά
- ☐ Deutsch / Γερμανικά
- ☐ Sonstiges / Άλλο: _____

83. Wie wohl fühlst du dich, wenn du Griechisch sprichst?

Πόσο άνετα αισθάνεσαι όταν μιλάς στα ελληνικά;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

84. Wie wohl fühlst du dich, wenn du Deutsch sprichst?

Πόσο άνετα αισθάνεσαι όταν μιλάς στα γερμανικά;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

85. Nimmst du freiwillig an griechischsprachigen Aktivitäten teil (z. B. Vereinen, Kirchen, Veranstaltungen, Festivals usw.)?

Συμμετέχεις ευχαρίστως σε ελληνόφωνες δραστηριότητες (π.χ. Κοινότητες, Εκκλησία, Εκδηλώσεις, Φεστιβάλ, κ.λπ.) ή κάνεις το χατήρι των γονιών σου;

86. Nimmst du freiwillig an deutschsprachigen Aktivitäten teil (z. B. Vereinen, Kirchen, Veranstaltungen, Festivals usw.)?

Συμμετέχεις ευχαρίστως σε γερμανόφωνες δραστηριότητες (π.χ. Κοινότητες, Εκκλησία, Εκδηλώσεις, Φεστιβάλ, κ.λπ.) ή κάνεις το χατήρι των γονιών σου;

87. Wie oft sprichst du Griechisch in deiner Freizeit?

Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα Ελληνικά στον ελεύθερο χρόνο σου;

☐	☐	☐	☐	☐
keine Angabe	gar nicht	sehr wenig	ausreichend	sehr
δε γνωρίζω	καθόλου	πολύ λίγο	αρκετά	πολύ

88. Wie oft sprichst du Deutsch in deiner Freizeit?

Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα Γερμανικά στον ελεύθερο χρόνο σου;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

89. Wie oft besuchst du Griechenland?

Πόσο συχνά επισκέπτεσαι την Ελλάδα;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

90. Wie bewertest du deine momentanen Griechischkenntnisse?

Πώς αξιολογείς την μέχρι τώρα Ελληνομάθειά σου;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

91. Wie bewertest du deine momentanen Deutschkenntnisse?

Πώς αξιολογείς την μέχρι τώρα Γερμανομάθειά σου;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

92. Für wie wichtig hältst du es, Griechisch zu können?

Πόσο σημαντικό θεωρείς να ξέρεις Ελληνικά;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

93. Für wie wichtig hältst du es, Deutsch zu können?

Πόσο σημαντικό θεωρείς να ξέρεις Γερμανικά;

☐ keine Angabe δε γνωρίζω	☐ gar nicht καθόλου	☐ sehr wenig πολύ λίγο	☐ ausreichend αρκετά	☐ sehr πολύ
---	---	--	--	---------------------------------------

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!

Zur Teilnahme an griechischsprachigen Aktivitäten:

Λόγο του ότι επισκέφθομαι πολύ συχνά την Ελλάδα δεν έχει τύχει να νιώσω νοσταλγία για ο,τι έχει να κάνει με την ελληνική κουλτούρα, καθώς την βιώνω πολύ συχνά στην Ελλάδα. Επομένως δεν νιώθω την ανάγκη να παρεβρίσκομαι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Εξίσου, προτιμώ να ζω την καθημερινότητα μου κανονικά, χωρίς να συνδέομαι έμμεσα με το γεγονός ότι είμαι μετανάστρια. Όταν μετακομίσαμε στην Γερμανία, η μαμά μου με είχε στείλει σε ελληνόφωνες δραστηριότητες για να μπορέσω να συνδεθώ με παιδιά και να νιώσω «σαν το σπίτι μου». Πλέον, αν και καταλαβαίνω τον λόγο που το έκανε, θα προτιμούσα να πήγαινα σε γερμανικές δραστηριότητες ώστε να αναπτύξω μια σύνδεση με την χώρα που ζω και να αποδεχτώ ότι αυτή θα ήταν πλέον η μόνιμη κατοικία μου. Τέλος να προσθέσω ότι αν παω σε κάποια τρτοια δραστηριότητα θα το κάνω μόνο αν είναι κάτι που με ενδιαφέρει, όπως μια συναυλία έλληνα τραγουδιστή που μπορεί να μην έχω την ευκαιρία να ακούσω στην Ελλάδα, δεν θα το κάνω γιατί μου λείπει η πατρίδα μου.

Zur Teilnahme an deutschsprachigen Aktivitäten:

Θα συμμετείχα ευχαρίστως σε οποιαδήποτε γερμανόφωνη δραστηριότητα, για να μάθω καλύτερα την γλώσσα και να συνδεθώ με την κουλτούρα της χώρας στην οποία κατοικώ. Όμως, επειδή πήγα σε ελληνικό σχολείο και σε ελληνικές δραστηριότητες ως παιδί, ως έφηβη δεν νιώθω τόσο άνετα να μιλάω την γλώσσα ειδικά με ανθρώπους που την γνωρίζουν άπταιστα. Μακάρι να ήμουν πιο ανοιχτή σε αυτό το τον τομέα από παιδί, αλλά δεν ήμουν και τώρα καθώς θα φύγω μόνιμα για Ελλάδα για τις σπουδές μου, δεν έχω ιδιαίτερη επιθυμία να συνδεθώ με την Γερμανία. Δεν θα αρνηθώ μια έξοδο που περιλαμβάνει επικοινωνία στα γερμανικά, αλλά δεν θα τείνω σκοπιά σε αυτή.

[Es wurden Rechtschreibung und Formatierung der Originaltexte beibehalten.]