



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Sprachen, Zwischen Welten: Sprachliche Sozialisation
und Bildungswege der zweiten Generation jüdischer
MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland

verfasst von | submitted by
Lilia Batyrev BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

Danksagung

Ich möchte mich zuerst bei meiner Familie bedanken, die mich während des gesamten Studiums unterstützt und mir stets den nötigen Rückhalt gegeben haben. Dabei möchte ich besonders meiner Mutter bedanken, die mir durch ihren starken Glauben an mich in herausfordernden Momenten neue Kraft verliehen hat. Ohne sie wäre dieser Weg für mich kaum in dieser Form möglich gewesen, denn ihre Unterstützung hat meinen Alltag getragen und dieser Arbeit Gestalt und Tiefe verliehen.

Ebenso danke ich meinen Freundinnen, die mir durch ihr offenes Ohr und ihre Zuversicht stets das Gefühl gegeben haben, nicht allein zu sein.

Einen besonderen Dank widme ich meiner Betreuerin Frau Professorin Schoonenboom, die mich mit ihrem konstruktiven Feedback sowie ihrer Offenheit für meine Fragen, den gesamten Forschungsprozess begleitet hat. Ihre engagierte Begleitung hat mir in jeder Phase der Arbeit großen Rückhalt gegeben.

Abschließend möchte ich mich von Herzen bei meinem Mann bedanken. Zu Beginn dieser Arbeit noch mein Freund, während des Forschungsprozesses mein Verlobter und nun mein Ehemann. Seine beständige Unterstützung, seine Geduld und liebevolle Zuversicht haben mich dabei durch alle Höhen und Tiefen dieses Prozesses getragen.

Abstract deutsch

In dieser Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Rolle sprachliche Sozialisation für die Bildungswege von in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion spielen kann. Im Fokus stehen dabei vor allem die subjektiven Deutungen und Erfahrungen im Umgang der russischen Sprache im Rahmen familiärer Kommunikations- und Beziehungsmuster. Diese Arbeit basiert theoretisch auf dem Konzept der sprachlichen Sozialisation nach Ochs und Schieffelin (1986), das Sprache nicht nur als ein Kommunikationsmittel zur Verständigung begreift, sondern als Träger kultureller Bedeutungen, sozialer Normen und impliziter Wissensbestände. Zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens dieser Arbeit wurden narrative Interviews geführt und im Rahmen eines qualitativen, interpretativen Forschungsdesigns ausgewertet. Durch die Verknüpfung biografischer Erzählungen mit alltäglichen sprachlichen Praxen wird in dieser Arbeit ein tiefergehendes Verständnis entwickelt, wie Bildungsprozesse in mehrsprachigen und migrationsgeprägten Lebenszusammenhängen verlaufen. Dabei wird ein Themenbereich in den Blick genommen, der trotz vielfältiger Studien zu Sprache und Migration bislang kaum aus der Perspektive sprachlicher Sozialisation im Kontext dieser spezifischen Migrationsbewegung untersucht wurde.

Abstract englisch

This Master's thesis explores the potential impact of language socialisation on the educational journeys of German-born children of Jewish migrants from the former Soviet Union. It focuses primarily on subjective interpretations and experiences of using the Russian language within family communication and relationship patterns. Theoretically, this work is based on Ochs and Schieffelin's (1986) concept of language socialisation, which views language as not only a means of communication, but also as a carrier of cultural meanings, social norms, and implicit knowledge. Narrative interviews were conducted and analysed as part of a qualitative, interpretative research design for the thesis project. By linking biographical narratives with everyday linguistic practices, the thesis aims to develop a deeper understanding of educational processes in multilingual and migration-influenced contexts. Despite a wide range of studies on language and migration, the subject area of linguistic socialisation in the context of this specific migration movement has hardly been examined.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Einleitung	8
1 Theorie.....	10
1.1 Konkretisierung des Forschungsvorhabens	11
1.2 Zum Begriff der sprachlichen Sozialisation	11
1.3 Migrationskontext.....	13
1.3.1 Jüdische Identität	14
1.3.2 Zur Lage der jüdischen Bevölkerung in der Sowjetunion	16
1.3.3 Sowjetisches Bildungssystem	19
1.4 Forschungsstand	21
1.4.1 Forschungslücke	22
2 Forschungsdesign	23
2.1 Feldzugang.....	23
2.2 Memos	24
2.3 Erhebungsform – Narrative interview	25
2.4 Forschungsethik.....	27
2.5 Auswertungsmethode	28
2.5.1 Codestrukturanalyse.....	28
2.5.2 Feinstrukturanalyse.....	32
3 Interviewportraits.....	38
3.1 Jaqueline	38
3.2 David	39
3.3 Miriam	40
3.4 Sascha	41
3.5 Alex	42
3.6 Sarah	43
4 Ergebnisse	43
4.1 Funktionen der russischen Sprache	45
4.1.1 Sozialisation zur Sprache.....	45
4.1.2 Sprachlich vermittelte Weltanschauungen und Werthaltungen	46
4.2 Akademischer Bildungsweg als ideelles Leitbild.....	48
4.3 Leistungsdruck als Teil russischsprachiger Sozialisation	50
4.3.1 Differenzierte Wahrnehmung und Einfluss des Leistungsdrucks.....	51
4.4 Außerschulische Aktivitäten im postsowjetischen, russischsprachigen Erziehungsfeld.....	53
4.4.1 Elterliche Steuerung als Erziehungsprinzip.....	53
4.4.2 Sprache als Medium informeller Bildung.....	53
4.4.3 Musik als wichtiger Bestandteil informeller Bildung.....	54
4.4.4 Sportliche Förderung	55
4.5 Aktive Förderung der russischen Sprache	57

4.5.1 Spuren der aktiven Förderung der russischen Sprache auf dem formellen Bildungsweg	57
4.6 Das Jüdische spricht Russisch? Sprache als Marker kultureller Kontinuität und Differenz	59
4.6.1 Russisch-jüdische Sprachräume im Bildungsweg: Spuren sprachlicher Sozialisation im religiös/kulturellen Kontext	61
4.6.2 Die Rolle jüdischer Gemeinden: Gemeinschaft als Ort sprachlich-kultureller Sozialisation und kollektiver Verantwortung	64
4.7 Bewusste und unbewusste Aneignung sprachlicher Sozialisation: Differenzierte Wahrnehmungen und Praktiken	65
4.8 Zusammenführung der Ergebnisse: Sprachliche Sozialisation als biografisches Navigationsmuster	69
5 Kritische Reflexion	70
6 Resümee und Ausblick	73
Literaturverzeichnis	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schritt 1 Codestrukturanalyse.....	29
Abbildung 2: Schritt 2 Codestrukturanalyse.....	30
Abbildung 3: Erarbeitung vorläufiger Zusammenhänge	31
Abbildung 4: Schritt 4 zum "Leistungsdruck".....	32
Abbildung 5: Textpassage der Feinstrukturanalyse zur Sinneinheit "Ich bin ein gutes, postsowjetisches Kind"	35

Einleitung

“Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt” (Wittgenstein 1922, 5.6). Dieser berühmte Satz von Wittgenstein bringt zum Ausdruck, dass Sprache weit über ihre Funktion als Kommunikationsmittel hinausreicht. Sie ist viel mehr als ein Werkzeug zur Übertragung von Informationen. Sie ist ein Medium, das unsere Möglichkeiten des Verstehens, Benennens und Deutens wesentlich mitprägt. Dabei kann Sprache im Sinne von Wittgenstein Orientierung in der Welt schaffen und zugleich die Grenzen dessen ziehen, was wir in der Welt erfassen und mitteilen können.

Diese Perspektive knüpft an das Verständnis von Sprache an, wie es auch von Ochs und Schieffelin (1986, 2017) vertreten wird und im Rahmen dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Denn in ihrem Konzept der sprachlichen Sozialisation verstehen sie Sprache nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern als zentralen Träger kultureller Bedeutungen, sozialer Normen und impliziten Wissens. Sprachliche Sozialisation vollzieht sich dabei in alltäglichen Interaktionen, häufig in familiären Kontexten und umfasst sowohl das Erlernen sprachlicher Strukturen als auch das Einüben sozialer Rollen, Werte und Orientierungsmuster (Ochs & Schieffelin 1986: 2; 2017: 3 f.). Dieser theoretische Rahmen legt den Fokus auf den alltäglichen, oft informellen Kontext sprachlicher Erfahrungen, in denen sich nicht nur Sprache, sondern auch soziale Zugehörigkeit, Erwartungen und Handlungsspielräume herausbilden können.

Gerade aus einer solchen theoretischen Perspektive erscheint es besonders aufschlussreich, zu untersuchen, wie sich sprachliche Sozialisation im familiären Alltag von Personen vollzieht, die in mehrsprachigen, migrationsgeprägten Lebenskontexten aufgewachsen sind. Vor diesem Hintergrund richtet sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf die Frage, welche Rolle die sprachliche Sozialisation für den Bildungsweg von in Deutschland geborenen Nachkommen jener jüdischen MigrantInnen spielt, die in den 1990er-Jahren im Rahmen des Kontingentflüchtlingsprogramms aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland kamen.

Ziel dieser Arbeit ist es dabei, anhand qualitativer Interviews zu untersuchen, in welchem Zusammenhang familiäre Sprachpraktiken, vor allem der Gebrauch der russischen Sprache, mit Bildungsverläufen stehen könnten. Dabei werden sowohl institutionelle Bildungswege wie Schule und Hochschule berücksichtigt als auch Lernprozesse, die in informellen Zusammenhängen stattfinden, wie zum Beispiel im außerschulischen Bereich. Auf

diese Weise soll ein vertieftes Verständnis für die Bedeutung sprachlicher Sozialisation der Nachkommen jüdischen MigrantInnen in Deutschland aus der ehemaligen Sowjetunion geschaffen werden.

Die empirische Grundlage der Arbeit bilden narrative Interviews nach Schütze (1983). Diese Erhebungsmethode eignet sich vor allem zur Erfassung subjektiver Erfahrungen im Verlauf individueller Lebensgeschichten und erlaubt einen offenen Zugang zur sprachlichen Sozialisation im biografischen Kontext. Die Auswertung des Materials erfolgt dabei in einem mehrstufigen Verfahren, bestehend aus einer induktiv angepassten Codestrukturanalyse und einer vertiefenden Feinstrukturanalyse (nach Froschauer & Lueger, 2025), um sowohl thematische Muster als auch feine Bedeutungsnuancen rekonstruieren zu können.

Das Interesse an der Thematik dieser Arbeit ist sowohl biografisch als auch theoretisch motiviert. Denn das Forschungsvorhaben entstand im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Universität Wien zu Sprache und Machtverhältnissen im pädagogischen Feld, in der die Rolle sprachlicher Ideologien sowie die Wirkungen von Sprache in Bildungsprozessen thematisiert wurden. Die dort diskutierten theoretischen Zugänge regten dazu an, eigene biografische Erfahrungen durch die Brille sprachanthropologischer und machtanalytischer Perspektiven zu betrachten. Denn die Autorin dieser Arbeit gehört selbst zu den Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion und ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Somit bildete dies einen Impuls, der in die vorliegende Arbeit eingeflossen ist. Um dieses entwickelte Erkenntnisinteresse systematisch zu bearbeiten, folgt die Arbeit einer klar gegliederten Struktur.

Zunächst wird die theoretische und kontextuelle Verortung des Forschungsgegenstands im Kapitel der Theorie erläutert. Es werden dabei zentrale Begriffe wie Bildung, sprachliche Sozialisation, jüdische Identität sowie die migrationsgeschichtlichen Rahmenbedingungen eingeführt. Im darauffolgenden Kapitel 2. wird das methodische Vorgehen der Arbeit beschrieben, einschließlich des Feldzugangs, der Interviewtechnik, des Auswertungsverfahrens sowie der zugrunde liegenden ethischen Überlegungen. In Kapitel 3. folgen biografische Portraits der Interviewten, die die Perspektivenvielfalt der Erzählungen aus den Interviews nachvollziehbar machen. Daraufhin werden in Kapitel 4. die zentralen Ergebnisse der Analyse präsentiert. Im Anschluss werden im Kapitel 5. die Befunde im Hinblick auf die Forschungsfrage reflektiert. Schließlich bildet das Kapitel 6. mit dem Resümee und Ausblick

den Abschluss, in welchem die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und mögliche weiterführende Forschungsansätze skizziert werden.

1 Theorie

Um die Rolle sprachlicher Sozialisation für die Bildungswege von in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion untersuchen zu können, ist es notwendig, das Forschungsvorhaben in mehrfacher Hinsicht theoretisch und kontextuell zu verorten. Der Theorie-Teil dieser Arbeit gliedert sich daher in vier aufeinander aufbauende Abschnitte.

Zunächst wird das Forschungsvorhaben konkretisiert und der Bildungsbegriff im Spannungsfeld von formeller und informeller Bildung definiert. Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit dem zentralen theoretischen Rahmen: dem Konzept der sprachlichen Sozialisation, wie es insbesondere von Ochs und Schieffelin (1986, 2017) entwickelt wurde. Dieses Modell erlaubt es, sprachliche Interaktionen im familiären Alltag als Träger kultureller Werte, Bildungsnormen und Zugehörigkeitsmuster zu analysieren.

Die nachfolgenden Kapitel sind der historischen und migrationsbezogenen Verortung gewidmet. Im Mittelpunkt steht dabei zunächst die komplexe Frage jüdischer Identität, gefolgt von einem Überblick der spezifischen migrationsgeschichtlichen Rahmenbedingungen, die die Lebensrealitäten jüdischer Menschen in der Sowjetunion geprägt haben. Darauf aufbauend widmet sich das nächste Kapitel dem sowjetischen Bildungssystem als einem zentralen sozialen Erfahrungsraum der Elterngeneration, dessen Werte und Strukturen sowohl deren Bildungsverständnis als auch deren sprachliche Sozialisationspraxis im familiären Kontext nachhaltig beeinflusst haben könnten.

Diese Kontextualisierung mündet schließlich in den Forschungsstand, der darlegt, inwiefern die Verbindung von sprachlicher Sozialisation, Migrationserfahrung und Bildung im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs bereits untersucht wurde und an welchen Stellen sich daraus eine Forschungslücke ergibt, die das vorliegende Forschungsvorhaben systematisch aufgreift.

1.1 Konkretisierung des Forschungsvorhabens

Im Rahmen der Masterarbeit soll die sprachliche Sozialisation der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion im informellen Kontext untersucht werden, wobei der Schwerpunkt insbesondere auf familiären und alltagsweltlichen Sprachpraktiken liegt. Dabei steht im Fokus, welche Bedeutung diese informellen sprachlichen Sozialisationsprozesse für den Bildungsweg der Nachkommen sowohl im Hinblick auf den formellen Bildungsbereich als auch auf informelle Bildungsprozesse haben.

Unter Rückgriff auf das Verständnis von Bildung, wie es von der UNESCO und der European Training Foundation (2015: 19) definiert wird, wird zwischen formellen und informellen Bildungswegen unterschieden: Der formelle Bildungsweg umfasst strukturierte Lernprozesse innerhalb von Bildungseinrichtungen wie Schulen oder Universitäten, die durch nationale Autoritäten anerkannt sind und zu offiziellen Abschlüssen führen. Informelles Lernen hingegen vollzieht sich außerhalb solcher institutionalisierten Rahmen, wie zum Beispiel im familiären Alltag, im sozialen Umfeld oder durch persönliche Interessen. Es ist nicht organisiert, aber dennoch bedeutsam, da durch informelle Lernprozesse Kompetenzen erworben werden, die unter bestimmten Bedingungen auch anerkannt und sichtbar gemacht werden können (UNESCO & ETF 2015: 19).

Für das Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass vor allem jene sprachlichen Interaktionen im privaten, familiären Raum sowie in sozialen Gemeinschaften in den Blick genommen werden, durch die kulturelle Werte, sprachliche Normen und gesellschaftliches Orientierungswissen vermittelt werden. Gleichzeitig soll betrachtet werden, inwiefern diese informellen sprachlichen Sozialisationserfahrungen mit dem Bildungsweg im Zusammenhang stehen können.

1.2 Zum Begriff der sprachlichen Sozialisation

Das Konzept der sprachlichen Sozialisation, wie es von Ochs und Schieffelin (1986) entwickelt wurde, stellt einen zentralen theoretischen Bezugsrahmen für das vorliegende Forschungsvorhaben dar. Es beschreibt Sprache nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern als wesentliches Werkzeug kultureller und sozialer Vermittlung (Ochs und Schieffelin (1986: 183). Sprachliche Sozialisation umfasst laut Ochs zwei eng miteinander verwobene Prozesse: Einerseits erfolgt Sozialisation *durch* Sprache, indem Individuen über sprachliche Interaktionen kulturelle Normen, Werte und Weltbilder verinnerlichen. Andererseits bedeutet

sprachliche Sozialisation auch eine Sozialisation *zur* Sprache, also das Erlernen des angemessenen Gebrauchs sprachlicher Mittel in spezifischen sozialen Kontexten (Ochs 1986: 2).

Für das geplante Forschungsvorhaben, das die Rolle der sprachlichen Sozialisation im familiären Kontext für die Bildungswege von Nachkommen jüdischer MigrantInnen untersucht, ist dieses doppelte Verständnis zentral. Denn Sprache dient hier nicht nur der Vermittlung von Inhalten, sondern auch der sozialen Positionierung und Identitätsbildung innerhalb unterschiedlicher kultureller Räume wie zum Beispiel zwischen Herkunftsfamilie und Schule. Wie Ochs und Schieffelin (1986: 3) betonen, ist Sprache dabei ein primäres Medium zur Vermittlung soziokulturellen Wissens. Diese Auffassung knüpft an die sprachanthropologische Tradition von Edward Sapir an, der bereits 1933 Sprache als eine der mächtigsten Kräfte der Sozialisation bezeichnete. Sie ist Träger von Weltanschauung und kollektiven Bedeutungsstrukturen, welche die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln von Individuen innerhalb kultureller Kontexte tiefgreifend prägen (Sapir 1933: 159).

Ein zentraler weiterer Aspekt bei Ochs und Schieffelin (2017) ist, dass sprachliche Sozialisation kein einseitiger Prozess ist, bei dem nur Lernende wie zum Beispiel Kinder an die sprachlichen und kulturellen Normen einer Gemeinschaft herangeführt werden. Vielmehr handelt es sich um einen wechselseitigen und vom jeweiligen Kontext abhängigen Vorgang, bei dem nicht nur die Kinder, sondern auch ihr Umfeld, wie die Eltern, Geschwister oder Lehrpersonen, durch sprachliche und schriftliche Praktiken sozialisiert werden. Diese gegenseitige Beeinflussung zeigt sich in gemeinsamen sprachlichen Handlungen und macht deutlich, dass alle Beteiligten im sozialen Miteinander laufend voneinander lernen (Ochs und Schieffelin 2017: xii).

Ein weiteres zentrales Moment in diesem Paradigma ist die Annahme, dass sprachliche Sozialisation selten explizit erfolgt. Vielmehr erlernen Kinder oder allgemein Personen in einer Lern- oder Aneignungsposition die Bedeutungen und soziale Rollen durch routinierte sprachliche Muster und ihre Einbettung in Beziehungskontexte, institutionelle Settings und kulturelle Praktiken (Ochs & Schieffelin 2017: 3). Besonders relevant ist dies für Kinder aus Migrationsfamilien, deren Alltagssprachen, hier Russisch und Deutsch, unterschiedliche kulturelle Bedeutungen und Erwartungen transportieren. Ochs und Schieffelin (2017: 8) betonen dabei, dass die Koexistenz mehrerer sprachlicher Codes in einer Gemeinschaft selten neutral ist, sondern die Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenzen maßgeblich mitprägt. Mit sprachlichen Codes sind dabei unterschiedliche Sprachsysteme oder Sprachstile

gemeint, wie zum Beispiel verschiedene Sprachen wie Russisch und Deutsch, aber auch formelle versus informelle Sprachverwendungen oder kulturspezifische Ausdrucksweisen. Solche Codes sind häufig mit sozialen Bedeutungen verknüpft und beeinflussen, wie sich Individuen sprachlich positionieren, Zugehörigkeit ausdrücken oder sich von anderen abgrenzen. Diese Perspektive der sprachlichen Sozialisation erlaubt es, biografisch eingebettete Sprachpraktiken sichtbar zu machen, die über reine Sprachkompetenz hinausreichen. Es geht darum zu verstehen, wie durch Sprache Zugehörigkeit, Autorität oder Bildungserwartungen kommuniziert und verhandelt werden.

Da die sprachliche Sozialisation ebenso als lebenslanger, kontextgebundener und asymmetrischer Prozess verstanden wird (Ochs & Schieffelin 2017: 11), eignet sich dieser theoretische Rahmen besonders gut, um sowohl frühkindliche familiäre Interaktionen als auch spätere sprachlich-kulturelle Verständigungsprozess im Bildungsweg in den Blick zu nehmen. Damit bietet das Konzept eine differenzierte Grundlage, um zu analysieren, welche Rolle die sprachliche Sozialisation bei Nachkommen jüdischer MigrantInnen für den Bildungsweg spielt.

1.3 Migrationskontext

Die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Sozialisation der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen erfordert eine Einbettung in den spezifischen historischen und migrationsbezogenen Kontext dieser Zuwanderungsgruppe:

In den 1990er Jahren kam es zu einer weitreichenden Einwanderung russischsprachiger JüdInnen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland. Dieses Migrationsgeschehen ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil es nur wenige Jahrzehnte nach der Shoah stattfand, einem Ereignis, das die jüdische Geschichte in Deutschland tiefgreifend erschüttert hat (Vataman 2020: 28). Zwischen 1990 und 2005 wurden rund 215.000 Menschen einschließlich nichtjüdischer Familienangehöriger im Rahmen des sogenannten Kontingentflüchtlingsprogramms aufgenommen (BAMF 2016: 81). Das maßgebliche Kriterium für die Aufnahme war der dokumentierte Nachweis jüdischer Herkunft, das als ethnische Zugehörigkeit verstanden wurde, nicht zwingend religiöser Glaube oder matrilineare Abstammung (Schoeps 1996: 31 ff.).

Diese Form der Einwanderung wirft grundlegende Fragen danach auf, was unter „jüdisch sein“ überhaupt verstanden wird vor allem im Spannungsfeld von ethnischer

Zugehörigkeit, religiöser Praxis und familiärer Tradition (Körber 2022: 89). Um die folgenden Überlegungen zur sprachlichen Sozialisation russischsprachiger JüdInnen in Deutschland einordnen zu können, ist es daher notwendig, das Verständnis jüdischer Identität näher zu beleuchten. Sprache wird in dieser Arbeit nicht nur als Mittel der Verständigung betrachtet, sondern als Träger von Sozialisation und Identitätsbildung. Sie schafft Verbindungen über die Zugehörigkeit zu kulturellen, religiösen und gesellschaftlichen Gemeinschaften (Krumm 2007: 3). Gerade im Kontext von Migration, die von biografischen Brüchen und Orientierungssuche geprägt ist, zeigt sich, dass Sprache eine zentrale Rolle im Bildungs- und Sozialisationsprozess spielt auch über Generationen hinweg. Aus diesem Grund ist das folgende Kapitel zur jüdischen Identität von zentraler Bedeutung, um die sprachbezogenen Aspekte der Forschungsfrage angemessen zu verorten.

1.3.1 Jüdische Identität

Die Frage danach, was es bedeutet, jüdisch zu sein, lässt sich nicht einheitlich beantworten und genau darin liegt auch die Komplexität dieses Begriffs. Seit der Moderne existieren zahlreiche Auffassungen darüber, was das Judentum ausmacht. Je nach Perspektive wird es dabei als Religion, als Kultur, als Lebensweise, als ethnische Zugehörigkeit oder gar als Nation verstanden. Oftmals überlappen sich dabei diese Konzepte oder stehen in Spannung zueinander (Körber 2022: 88).

Ein besonders einflussreicher Zugang zur Bestimmung jüdischer Zugehörigkeit ergibt sich aus dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha. Dieser zufolge gilt eine Person als jüdisch, wenn sie von einer jüdischen Mutter geboren wurde (My Jewish Learning, Zugriff am 29. Juli 2025). Diese Definition ist jedoch nur eine von mehreren, die im gesellschaftlichen und politischen Kontext unterschiedlich stark berücksichtigt werden. So spielte die halachische Definition keine entgültige Rolle bei der Aufnahme russischsprachiger JüdInnen aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland im Rahmen des Kontingentflüchtlingsprogramms. Maßgeblich war zwar der Nachweis jüdischer Herkunft, jedoch war eine Einreise auch dann möglich, wenn die betreffenden Personen selbst nicht jüdisch waren, sondern als Familienangehörige einer jüdischen Person galten. Dies eröffnete auch vielen Menschen aus binationalen Ehen die Möglichkeit zur Migration. Dabei war dies ein Umstand, der stark ins Gewicht fiel, da solche Eheschließungen in der Sowjetunion verbreitet waren. Tatsächlich kam etwa die Hälfte der MigrantInnen mit nichtjüdischen EhepartnerInnen nach Deutschland (Schoeps 1996: 57).

Die konkrete Voraussetzung für die Einreise einer Familie nach Deutschland war ein sowjetischer Inlandspass eines Familienangehörigen, in dem die Nationalität der betreffenden Person vermerkt war. Dieser Eintrag befand sich an fünfter Stelle im Pass und wurde bereits zu Zeiten Stalins eingeführt. Bis zum Zerfall der Sowjetunion war es üblich, dass alle BürgerInnen mit dem Eintrag „Jewrej“ (Jude) in dieser Rubrik vom Staat als Juden kategorisiert wurden (Mertens 1991: 29). Der Pass wurde in der Regel ab dem 16. Lebensjahr ausgestellt, und die eingetragene Nationalität richtete sich nach den Angaben in den Pässen beider Elternteile. Wenn beide Eltern als jüdisch registriert waren, wurde automatisch „Jude“ als Nationalität vermerkt. Bei gemischten Ehen jedoch bestand für die Kinder die Möglichkeit, bei Ausstellung des Passes zwischen den Nationalitäten der Eltern zu wählen (Mertens 1991: 33). Diese Entscheidung war keineswegs nur formaler Natur, sondern hatte oft auch soziale und politische Motive. So dokumentieren Studien, dass ein großer Teil der Kinder aus russisch-jüdischen Ehen sich bewusst für die Nationalität „Russe“ entschied, oft aus dem Wunsch heraus, antisemitischer Diskriminierung zu entgehen (Gladilina & Brovkine 2005: 157). In der Praxis führte dies dazu, dass nicht selten unterschiedliche Angaben in Geburtsurkunde und Pass auftauchten, was als ein Ausdruck der Ambivalenz und strategischen Anpassung innerhalb eines diskriminierenden Systems zu verstehen ist. Diese Diskrepanzen hatten später in Deutschland häufig administrative Konsequenzen, da die abweichenden Angaben in offiziellen Dokumenten zu bürokratischen Komplikationen führten (Schoeps 1996: 15f.).

Einen tieferen Einblick in die Wahrnehmungen der jüdischen Identität bietet die empirische Studie „Lebenswirklichkeiten – Jüdisches Leben in Deutschland“, die 2013/14 vom jüdischen Museum Berlin durchgeführt wurde. Die Online-Erhebung richtete sich gezielt an viele russischsprachige JüdInnen aus der ehemaligen Sowjetunion der sogenannten Generation 1.5, somit an Personen, die nicht in Deutschland geboren wurden, aber im Kindes- oder Jugendalter eingewandert sind und einen Großteil ihrer Sozialisation bereits im deutschen Kontext erfahren haben (Körber 2022: 23, 26).

Besonders aufschlussreich sind die Antworten in dieser Studie auf die Frage, wie die Befragten selbst das Judentum definieren. Denn 51 Prozent verstand es in erster Linie als ethnische Zugehörigkeit. Danach folgte mit 24 Prozent die Vorstellung vom Judentum als kulturelle Gemeinschaft, während die religiöse Dimension mit rund 13 Prozent deutlich seltener genannt wurde. Die Definition als Nationalität spielte mit etwa 11 Prozent ebenso eine geringere Rolle (Körber 2022: 89). Diese Ergebnisse unterstreichen die Pluralität jüdischer Identitätskonstruktionen gerade bei Eltern und Großeltern, die in einem sowjetisch geprägten

Umfeld sozialisiert wurden und deren Zugang zu religiöser Praxis oft durch äußere Restriktionen und gesellschaftliche Marginalisierung geprägt war (Schoeps 1996: 20; Kiesel 2007: 329–332).

Auch im Hinblick auf konkrete Lebenspraxis zeigt sich ein eher säkulares Verständnis jüdischer Identität: So gaben etwa 87 Prozent der Befragten an, dass sie jüdische Feste für wichtig halten, während regelmäßiger Synagogenbesuch und die Einhaltung religiöser Speisevorschriften für die Mehrheit keine zentrale Rolle spielen. Dafür wurde kulturellen Elementen wie jüdischem Humor, Musik, Film oder kulinarischer Tradition große Bedeutung beigemessen (Körber 2022: 90). Diese Ergebnisse spiegeln eine breite, eher kulturell orientierte und liberale Auffassung des Jüdischseins wider, eine die über formale Religionspraxis hinausgeht und stark durch biografische wie gesellschaftliche Prägungen beeinflusst ist.

Um die Ausgangsbedingungen der Migrationsbewegung besser zu verstehen, lohnt ein genauerer Blick auf die spezifische Situation, in der sich JüdInnen in der damaligen Sowjetunion befanden, insbesondere im Hinblick auf die vielfältigen Formen von Diskriminierung und gesellschaftlicher Ausgrenzung, denen sie dort über Jahrzehnte hinweg ausgesetzt waren. Dabei geht es jedoch nicht nur darum, die historischen Ursachen für die Migration nach Deutschland zu erfassen, sondern auch zu verstehen, warum viele der in Deutschland lebenden russischsprachigen JüdInnen ein säkulares, kulturell geprägtes Verhältnis zum Judentum entwickelt haben.

1.3.2 Zur Lage der jüdischen Bevölkerung in der Sowjetunion

Die Lebensrealität von JüdInnen der Sowjetunion war über Jahrzehnte hinweg von einem Spannungsverhältnis zwischen fortschreitender Assimilation und struktureller Diskriminierung geprägt. Dabei galt die jüdische Bevölkerung als eine der am stärksten sprachlich assimilierten Gruppen innerhalb der nicht-russischen Nationalitäten in der ehemaligen Sowjetunion. Insbesondere die russische Sprache wurde in weiten Teilen übernommen, was nicht zuletzt aus dem Wunsch nach sozialer Integration und beruflicher Teilhabe resultierte (Armbrorst 2001: 22; Nolte 1994: 63). Russisch entwickelte sich dabei zur dominanten Sprache sowjetischer JüdInnen. Somit sprachen sowjetische JüdInnen in den verschiedenen Republiken der Sowjetunion allmählich weder Jiddisch noch die jeweiligen Amtssprachen der Unionsrepubliken, sondern primär Russisch (Beinus 2000: 12). Während 1897 noch fast 97

Prozent der jüdischen Bevölkerung Jiddisch als Muttersprache angaben, waren es 1970 bei einer Gesamtzahl von rund 2,1 Millionen JüdInnen nur noch knapp 18 Prozent (Mertens 1991: 42). Diese Entwicklung spiegelt einen tiefgreifenden kulturellen Wandel wider, der sich nicht nur sprachlich, sondern auch im Verlust religiöser und traditioneller Lebensformen zeigte. Denn in der sowjetischen Gesellschaft wurde jüdische Identität zunehmend als Belastung wahrgenommen. Viele Familien vermieden es bewusst, religiöse Bräuche zu pflegen oder kulturelle Traditionen weiterzugeben, da „jüdisch“ in offiziellen Dokumenten wie dem Pass als gesonderte Nationalität vermerkt wurde und in der Gesellschaft häufig mit Diskriminierung und sozialen Nachteilen verbunden war (Kiesel 2007: 329–332). Dieses administrative Kennzeichen wirkte dabei nicht nur stigmatisierend, sondern wurde auch zum zentralen Instrument struktureller Ausgrenzung auch im Bildungs- und Berufsbereich. JüdInnen hatten häufig erhebliche Hürden zu überwinden, wenn sie zum Beispiel an einer Hochschule zugelassen werden wollten. Maßgeblich war dabei weniger die individuelle Leistung als vielmehr der sogenannte „fünfte Punkt“ im Pass, also die eingetragene Nationalität. Die Folgen unter anderem dieser Benachteiligung waren deutlich sichtbar: Während 1950 noch rund 15 Prozent der in der Forschung tätigen Personen jüdischer Herkunft waren, sank dieser Anteil bis 1970 auf weniger als 7 Prozent. Auch die Anzahl jüdischer Studierender ging kontinuierlich zurück (Armbrorst 2001: 31).

Der Druck zur Anpassung und die Erfahrung alltäglicher Ausgrenzung führten zu einer weitgehenden Säkularisierung der jüdischen Bevölkerung. Dabei wuchsen besonders die jüngeren Generationen ohne institutionalisierte religiöse Bildung auf. Dabei waren grundlegende Inhalte und Traditionen des Judentums vielen gänzlich unbekannt und nur ein kleiner Teil der älteren Generation konnte noch auf Kindheitserinnerungen und familiäre Erzählungen zurückgreifen (Gotzmann 2002: 202).

Parallel dazu fand eine gezielte Schwächung jüdischer religiöser Strukturen statt. Noch Mitte der 1950er-Jahre existierten in der Sowjetunion etwa 450 Synagogen; nur wenige Jahre später, auf dem Höhepunkt der antireligiösen Kampagne unter Chruschtschow, waren es nur noch 62 (Armbrorst 2001: 17). Diese Politik, die im Zeichen des „wissenschaftlichen Atheismus“ betrieben wurde, richtete sich zwar offiziell gegen alle Religionen, traf aber die jüdische Gemeinschaft besonders hart. Bereits unter Stalin war es zu massiver Repression gekommen. Dabei war der Höhepunkt die sogenannte „Ärzteverschwörung“ Anfang der 1950er-Jahre, bei der jüdische Mediziner beschuldigt wurden, eine Verschwörung zur Ermordung der sowjetischen Führung geplant zu haben. Infolge dieser Kampagne kam es zu

Entlassungen, Verhaftungen, Deportationen und in vielen Fällen auch zu Hinrichtungen. Diese Maßnahmen wurden von antisemitischer Propaganda begleitet und fand große Verbreitung in den staatlich kontrollierten Medien (Messmer 1997: 70f.).

Auch in der späten Sowjetzeit blieben jüdenfeindliche Ressentiments virulent. Politiker wie Schirinowski, der mit antisemitischen Parolen öffentlich auftrat, trugen zur weiteren Verschärfung des gesellschaftlichen Klimas bei (Vataman 2020: 87). Viele jüdische Menschen lebten infolgedessen mit einem tiefen Gefühl der Unsicherheit und Angst. Für viele war die zunehmende Bedrohung durch Antisemitismus ein wesentlicher Beweggrund für die Entscheidung zur Auswanderung auch gerade im Zusammenhang mit der jüdischen Kontingentaufnahme, durch die in den 1990er Jahren zahlreiche Familien nach Deutschland kamen (Schoeps 1996: 12).

Als die sowjetische Gesellschaft sich im späten 20. Jahrhundert weiter öffnete und politische sowie wirtschaftliche Krisen zunahmen, lebten nach Schätzungen noch ca. drei Millionen JüdInnen in der Sowjetunion (Oks 2005: 95). Doch viele von ihnen hatten sich von der jüdischen Religion und Kultur innerlich weitgehend entfremdet, dabei nicht aus Desinteresse, sondern weil sie diese nie kennenlernen durften oder weil „jüdisch sein“ im Alltag mit sozialer Stigmatisierung, Misstrauen und realen Benachteiligungen verknüpft war (Schoeps 1996: 20; Kiesel 2007: 329–332).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist dieser Hintergrund von zentraler Bedeutung. Denn es ist anzunehmen, dass jahrzehntelangen Erfahrungen von religiöser Entfremdung und gesellschaftlicher Ausgrenzung der Eltern bis in die Gegenwart hinein in den Biografien ihrer Kinder, der nachfolgenden Generationen, nachwirken können (Guthery 2016: 9f.) Sprachliche Sozialisation lässt sich nicht unabhängig von diesen historischen, kulturellen und familiären Erfahrungsräumen betrachten. Denn nur vor dem Hintergrund dieser spezifischen Migrationsgeschichte können Prozesse des familiären Sprachgebrauchs, Fragen der Zugehörigkeit sowie Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext angemessen verstanden und eingeordnet werden.

Ein ebenfalls vertiefender Blick auf das sowjetische Bildungssystem erfolgt im Folgenden und ist nicht zuletzt im Hinblick auf die Forschungsfrage, welche Rolle sprachliche Sozialisation für den Bildungsweg der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen spielt, unerlässlich. Denn wie Ochs (1986) betont, ist Sprache als ein zentrales Medium zur Vermittlung kultureller Werte und Bildungsnormen zu sehen (1986: 2). Die

Erfahrungen, die die Eltern in ihrer eigenen Schulzeit in der Sowjetunion gemacht haben, sind für ihre Vorstellungen von Leistung, Disziplin und sozialem Aufstieg prägend. Dabei werden diese Vorstellungen der Eltern im familiären Sprachgebrauch weitergegeben und diese fließen auch unmittelbar in das Bildungshandeln gegenüber der nachfolgenden Generation ein. Wie Taylor, Clayton und Rowley (2004) zeigen, beeinflussen elterliche Bildungserfahrungen maßgeblich die Erwartungen an ihre Kinder und deren schulische Unterstützung (2004: 163). Dies ist als Zusammenhang zusehen, der für das Verständnis intergenerationaler Bildungsprozesse im Migrationskontext zentral ist. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel auf das sowjetische Bildungssystem eingegangen, welches als prägender Erfahrungsraum der Elterngeneration zu verstehen ist.

1.3.3 Sowjetisches Bildungssystem

Während die bisherigen Ausführungen die politischen und kulturellen Rahmenbedingungen jüdischen Lebens in der Sowjetunion in den Blick genommen haben, ist für das vorliegende Forschungsvorhaben auch ein genauerer Blick auf das sowjetische Bildungssystem von großer Bedeutung. Denn Forschungsergebnisse belegen, dass sich die eigenen Erfahrungen der Eltern aus ihrer Schulzeit langfristig auf ihre Vorstellungen von Bildung und Erziehung auswirken können. Dadurch wird von diesen individuell verankerten Vorstellungen der Eltern das Erziehungsverhalten der Eltern vor allem in der Phase, in der ihre Kinder in das Bildungssystem eintreten, maßgeblich beeinflusst (Taylor, Clayton & Rowley 2004: 164).

Prägend für das sowjetische Bildungssystem war ein hohes Maß an staatlicher Kontrolle, Zentralisierung und ideologischer Durchdringung (Remorenko 2020: 235ff.). Bildung wurde dabei nicht primär für die individuelle Förderung, sondern als ein Instrument zur Erreichung staatlicher, politischer und gesellschaftlicher Ziele verwendet. Hierfür fungierten Schulen als verlängerter Arm des Staates, damit Loyalität gegenüber dem kommunistischen System erzeugt werden konnte (Chabe 1971: 531).

Zudem war ein weiterer Aspekt des sowjetischen Bildungssystems der enge Bezug zwischen Theorie und Praxis. Der Schulunterricht wurde nicht ausschließlich theoretisch angelegt, sondern fokussierte systematisch auf die Vorbereitung für künftige praktische Tätigkeiten. Hierbei spiegelt sich das Leitbild der sogenannten polytechnischen Bildung wieder, die darauf abzielte, technische Grundfertigkeiten frühzeitig zu vermitteln und schulisches Wissen mit arbeitsweltlichen Anforderungen zu verbinden (Simon 1954: 9).

Ebenso war neben dieser Verknüpfung von Bildungsinhalten mit praktischen Anforderungen das System durch einen einheitlich geregelten Lehrplan geprägt, der über elf Zeitzonen hinweg zentral durchgesetzt wurde. Dabei sorgten detaillierte Vorgaben zu Unterrichtsinhalten, Prüfungen und Tagesabläufen für ein hohes Maß an Homogenität. Ein besonderes prestige hatten naturwissenschaftliche und technische Fächer wie zum Beispiel Mathematik, Physik, Chemie oder Ingenieurwissenschaften. SchülerInnen wurden dabei von klein auf in akademische oder berufsorientierte Bildungsgänge eingeteilt, wobei Bildung eng an Leistungsprinzipien und disziplinarische Strukturen verzahnt war (Froumin & Remorenko 2020: 235ff.).

Ebenfalls war die Förderung außerschulischer Aktivitäten ein wichtiger Bestandteil der sowjetischen Bildungspolitik. Denn der Staat bot ein breites Netzwerk kostenfreier Freizeitangebote von Musik- und Kunstschulen bis hin zu Sportvereinen an, welches mehr als 70 % der SchülerInnen regelmäßig nutzten (Froumin & Remorenko 2020: 236).

Im Bereich Sport war vor allem der leistungsorientierte Charakter des Systems prägend: Sport war durchgängig verpflichtend im Curriculum verankert und wurde sowohl für die körperliche Erziehung als auch Disziplinierung und Vermittlung von Kollektivgeist und Loyalität gegenüber dem Staat eingesetzt. Hierfür wurden auch in Spezialschulen sportliche Talente systematisch gefördert, was als ein weiteres Beispiel für die gezielte Verbindung von Erziehungsidealen und staatlichen Interessen zu betrachten ist (Zilberman 1982: 65–73).

Ebenso hatte neben der gezielten Förderung sportlicher Talente auch die Ausbildung in Mathematik und anderen naturwissenschaftlichen Fächern im sowjetischen Bildungssystem eine herausragende Stellung. Denn ab den 1960er-Jahren entstanden im gesamten Staatsgebiet spezialisierte physikalisch-mathematische Schulen („fizmat“-Schulen), die mathematisch besonders begabte Kinder rekrutierten und in leistungsorientierten Programmen durch hochqualifizierte Lehrkräfte unterrichteten. Diese Schulen verfolgten dabei das Ziel, eine technisch-wissenschaftliche Elite heranzubilden, die die naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Sinne der sowjetischen Gesellschaftsordnung nutzbar machen sollte (Gerovitch 2019: 717f.).

Vor dem Hintergrund dieser Einblicke in das sowjetische Bildungssystem, das zentrale Vorstellungen von Bildung, Leistung und Disziplin geprägt hat, folgt nun eine Auseinandersetzung mit dem bisherigen Forschungsstand zur sprachlichen Sozialisation und den in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen

Sowjetunion. Dabei wird das vorliegende Forschungsvorhaben theoretisch und empirisch verortet und dargelegt, inwiefern die Rolle sprachlicher Sozialisation für die Bildungswege der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion bislang wissenschaftlich erforscht wurde.

1.4 Forschungsstand

Im Kontext internationaler wissenschaftlicher Forschung sind mehrere ethnografische Studien vorzufinden, die sprachliche Sozialisation innerhalb jüdischer Communities untersuchten. Dabei handelt es sich überwiegend um Beiträge aus dem US-amerikanischen Raum. Besonders hervorzuheben ist die Arbeit von Avineri (2012), die auf Grundlage einer dreijährigen ethnografischen Feldforschung in säkularen jiddischen Bildungskontexten in Kalifornien und New York zeigt, dass sprachliche Sozialisation ein lebenslanger sozialer Prozess ist, der weit über die frühe Kindheit hinausreicht (Avineri 2012: 7). In diesen Kontexten wurde Jiddisch untersucht und weniger als alltägliches Kommunikationsmittel, sondern als Träger kollektiver Erinnerung und kultureller Zugehörigkeit betrachtet (Avineri 2012: 2). Entscheidend ist dabei vor allem nicht allein die Sprachverwendung, sondern auch das Reden über die Sprache, also metasprachliche Praktiken und Ideologien (Avineri 2012: iii, 13f.).

Ebenso findet sich bei Fader (2009) in einer Untersuchung zur chassidischen Gemeinde in Brooklyn, wie sprachliche Sozialisation und Geschlechterrollen eng miteinander verwoben sind. Der Gebrauch von Englisch, Jiddisch und Hebräisch ist ideologisch aufgeladen und wird zur sozialen Grenzziehung nach innen und außen verwendet (Fader 2009: 263, 270, 278).

Bei der ethnographischen Studie von Avni (2012) zur Sprachpolitik in einer jüdischen Tagesschule steht die Übersetzung (v. a. Hebräisch → Englisch) als Ort ideologischer Aushandlung im Fokus (2012: 77), während Benor (2004) mithilfe neu-orthodoxer JüdInnen aufzeigt, wie sprachliche Stile zur Integration und Identitätsbildung im Erwachsenenalter beitragen (2004: 4, 7, 9, 11).

Somit machen diese Studien deutlich, dass sprachliche Sozialisation nicht als neutraler, ausschließlich sprachbezogener Prozess verstanden wird, sondern als ein Prozess, der tief in kulturelle, soziale und ideologische Kontexte eingebettet ist. Dabei wurde im deutschsprachigen Raum die sprachliche Sozialisation in jüdischen Communities vor allem mit Blick auf informelle und familiäre Kontexte kaum systematisch untersucht. In diesem Zusammenhang deutet sich eine Forschungslücke an.

Es liegen einige Studien vor, die sich mit der jüdischen MigrantInnengruppe oder mit deren Nachkommen in Deutschland auseinandersetzen und damit wichtige Anknüpfungspunkte für mein Forschungsvorhaben bieten. Eine Auswahl dieser Arbeiten, die thematisch und konzeptionell relevant für meine Fragestellung sind, werde ich im folgenden Abschnitt vorstellen:

In der qualitativen Fallstudie von Vataman (2020) steht die Frage im Vordergrund, wie jüdische Jugendliche mit postsowjetischem Hintergrund in Deutschland ihre Identität ausbilden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den familiären Rahmenbedingungen sowie auf dem Einfluss bildungsbezogener Erfahrungen (Vataman 2020: 15; 229–232). Auch Lokschin (2011) befasst sich mit den Bildungswegen jüdischer Kontingentflüchtlinge, die im Jugendalter nach Deutschland migriert sind. Dabei untersucht sie vor allem, inwiefern familiäre Prägungen und die Herkunft der Jugendlichen deren schulische Entwicklung beeinflussen (Lokschin 2011: 5). Ein anderer Schwerpunkt findet sich bei Körber und Gotzmann (2021), die VertreterInnen der sogenannten Generation 1.5 in den Blick nehmen. Die Generation 1.5 meint dabei Personen, die zwar im Ausland geboren wurden, jedoch bereits als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland migriert sind. Auf Grundlage qualitativer und quantitativer Erhebungen analysieren Körber und Gotzmann dabei deren Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Identitätsbildung (Körber 2021: 10, 22). Schütze (2015) wiederum befasst sich im Rahmen einer Langzeitstudie mit den sozialen Netzwerken und biografischen Verläufen junger russisch-jüdischer MigrantInnen, die in den 1990er Jahren nach Deutschland kamen (Schütze 2015: 200–203). Breitere kulturelle und diasporische Perspektiven greift der von Körber (2015) herausgegebene Sammelband auf. Die Beiträge geben dabei Einblicke in verschiedene Facetten des russisch-jüdischen Lebens in Deutschland, verzichten jedoch auf eine systematische Unterscheidung zwischen unterschiedlichen MigrantInnengenerationen (Körber 2015: 9f.). Schließlich liefert die Untersuchung von Haug (2007) eine statistisch fundierte Perspektive, die zentrale Strukturmerkmale der ersten Zuwanderungsgeneration, wie zum Beispiel Bildungsstand, Berufstätigkeit und Familienkonstellationen, darstellt (Haug 2007: 6, 13).

1.4.1 Forschungslücke

Obwohl diese Studien wichtige Einblicke in soziale, kulturelle und bildungsbezogene Kontexte russisch-jüdischer Migration geben, zeigt sich eine deutliche Forschungslücke: Keine der genannten Arbeiten fokussiert ausschließlich auf die Generation 2.0 im engeren Sinn, also auf

in Deutschland geborene Nachkommen russisch-jüdischer MigrantInnen. Darüber hinaus arbeitet keine der vorliegenden Studien mit dem theoretischen Konzept der sprachlichen Sozialisation (etwa im Sinne von Ochs & Schieffelin 1986). Dabei bietet dieser Zugang eine grundlegende Möglichkeit, um das Zusammenspiel von Alltagssprache, Identität und Bildungsweg systematisch zu erfassen. An dieser Stelle setzt der Forschungsbeitrag an.

Die theoretischen Überlegungen und der bisherige Forschungsstand machen deutlich, dass informelle sprachliche Sozialisation im Migrationskontext mit Blick auf die in Deutschland geborene Generation jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion bislang unzureichend empirisch erforscht wurde. Um diese Lücke zu schließen, wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen der Arbeit zunächst vorgestellt.

2 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird erläutert, wie diese Arbeit methodisch aufgebaut ist und auf welche Weise die Forschungsfrage in ein qualitatives Untersuchungsdesign überführt wurde. Zu Beginn geht es dabei um den Zugang zum Feld sowie um die Bedeutung der eigenen biografischen Nähe zur Zielgruppe, die diesen Prozess wesentlich beeinflusst hat. Im Anschluss wird die Rolle der Memos als kontinuierliches Werkzeug zur Selbstreflexion während des Forschungsprozesses näher beleuchtet. Anschließend folgt die Vorstellung des narrativen Interviews nach Schütze (1983) als gewählte Erhebungsmethode, inklusive einer Begründung, warum dieses Vorgehen besonders gut zur Fragestellung passt. Darüber hinaus werden zentrale ethische Überlegungen aufgegriffen, die vor allem im Umgang mit persönlichen, biografisch geprägten Erzählungen von Bedeutung sind. Den Abschluss des Kapitels bildet die Beschreibung der beiden angewandten Auswertungsverfahren: Zum einen die angepasste Codestrukturanalyse nach Froschauer und Lueger (2025), die thematische Zusammenhänge systematisch erfasst, zum anderen die Feinstrukturanalyse, die eine vertiefte Interpretation sprachlicher und biografischer Bedeutungsebenen erlaubt.

2.1 Feldzugang

Aufgrund der eigenen Zugehörigkeit zur Gruppe der Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion, die in Deutschland geboren wurden, bestand eine biografische Nähe, durch die sich erste Anknüpfungspunkte ergaben. Somit erfolgte der Zugang zum Forschungsfeld über bestehende Kontakte innerhalb der Zielgruppe und wurde durch

Empfehlungen aus dem weiteren sozialen Umfeld erweitert. Auf diese Weise konnten insgesamt sechs Erwachsene im Alter von 25 bis 29 Jahren für ein Interview gewonnen werden. Die Interviews wurden dabei aus organisatorischen Gründen digital über Zoom durchgeführt und dauerten jeweils zwischen einer und eineinhalb Stunden. Zudem wurde bei den InterviewpartnerInnen auf eine möglichst heterogene Auswahl geachtet. Daher umfasst die interviewte Stichprobe sowohl Personen, die bereits früh eine religiöse Prägung erfahren haben, als auch solche, bei denen religiöse Bezüge erst im späteren Lebensverlauf relevant wurden. Andere Interviewte wiederum, verstehen ihre jüdische Zugehörigkeit primär kulturell oder ethnisch.

Durch die eigene Forschungsposition als „Insiderin“ konnte ein schneller Zugang zu den interviewten Personen geschaffen werden. Diese Nähe wirkte sich positiv auf die Gesprächsatmosphäre aus, bringt aber gleichzeitig methodische Anforderungen mit sich. Denn sie macht eine besonders sorgfältige Reflexion der eigenen Haltung, möglicher Voreinstellungen und interpretativer Deutungsmuster notwendig. Gerade in der qualitativen Forschung wird nicht mit starren Abläufen gearbeitet, sondern mit einem offenen, sich entwickelnden Prozess. Dabei spielt die fortlaufende Selbstreflexion der Forschenden eine zentrale Rolle (Maxwell 2013:20). In diesem Zusammenhang ist eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Erkenntnisperspektive unabdingbar und ein Aspekt, dessen Bedeutung sich gerade im Hinblick auf die eigene Forschungsposition innerhalb des Feldes in besonderer Weise hervorhebt. Daher werden im folgenden Kapitel die Memos als ein wesentliches Mittel beschrieben, um während des Forschungsprozesses fortlaufend die eigene Position und Vorgehensweise zu reflektieren.

2.2 Memos

Um der Gefahr unreflektierter Sinnzuschreibungen oder analytischer Verzerrungen entgegenzuwirken, wurde im Zuge dieser Arbeit ein Forschungstagebuch in Form von Memos geführt. Dieses diente nicht nur der Dokumentation, sondern vor allem der Reflexion über das eigene forschende Handeln, persönliche Reaktionen sowie das Verhältnis zu den InterviewpartnerInnen. Die Notwendigkeit einer solchen Reflexionspraxis betont auch Maxwell (2013), der Memos als zentrale Technik qualitativer Forschung beschreibt: „Memos are one of the most important techniques you have for developing your ideas. [...] Writing is thinking on paper.“ (Maxwell 2013:20). Memos sollen demnach nicht lediglich bereits

ausgereifte Gedanken festhalten, sondern dienen als Denkwerkzeuge im Forschungsprozess selbst (Froschauer & Lueger 2025: 54). In diesem Sinne fungieren die Memos als eine Art dezentrales Reflexionsprotokoll, das dazu beiträgt, die eigene Position im Forschungsfeld kritisch zu hinterfragen und den Forschungsprozess nachvollziehbar zu gestalten (Maxwell 2013: 20).

Diese reflexive Herangehensweise bildet auch die Grundlage für die Wahl und Durchführung der Erhebungsmethode. Da das narrative Erzählen als kognitives Schema gilt, das der Orientierung und Sinnstiftung dient (Meyer 2020: 325), erscheint das narrative Interview als besonders geeignetes Instrument zur Erhebung subjektiver Perspektiven. Im Folgenden wird diese Methode näher erläutert.

2.3 Erhebungsform – Narrative interview

Im Rahmen dieses qualitativen Forschungsdesigns bildet das narrative Interview nach Schütze die Grundlage für die Erhebung der empirischen Daten. Diese Interviewform erweist sich nämlich als besonders geeignet für Fragestellungen, die sich mit subjektiven Erfahrungszusammenhängen im Verlauf individueller Lebensgeschichten befassen (Schütze 1983: 285f.). Im Fokus meiner Arbeit steht die Fragestellung, welche Rolle sprachliche Sozialisation für den Bildungsweg von in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion spielt. Somit ein Zugang, der auf biografisch verankerte Perspektiven angewiesen ist.

Zentral ist in diesem Zusammenhang Schützes Verständnis, dass im narrativen Interview nicht allein die subjektive Deutung einer Biografie im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Frage, „was sich in soziologisch interessierenden Lebensgeschichten faktisch ereignet“ (Schütze 1983: 284). Ziel dieser Methode ist es somit, Sinnkonstruktionen nicht isoliert, sondern in ihrem Entstehen innerhalb konkreter Lebensprozesse zu rekonstruieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse sequentieller Lebensverläufe. Dabei wird untersucht, wie Erfahrungen sich im Lebenslauf strukturiert, erinnert und gedeutet werden (Schütze 1983: 284f.).

Da dieses methodische Vorgehen nach Schütze in dieser Arbeit explorativ und offen angelegt ist, wird bewusst auf eine zu starke thematische Steuerung während des Interviews

verzichtet. Die Interviewten sollen die Möglichkeit erhalten, jene Aspekte ihres Lebens zu thematisieren, die für sie selbst von Relevanz sind. Dadurch entstehen authentische Erzählungen, in denen die sprachliche Sozialisation in der Form sichtbar wird, in der sie im biografischen Erleben tatsächlich Bedeutung hat (Schütze 1983: 285). Dabei wird eine inhaltliche Vorstrukturierung bewusst vermieden, was allerdings zur Folge hat, dass sich erwartete Ergebnisse nicht im Vorhinein festlegen lassen. Vielmehr zielt das Vorgehen darauf ab, im Verlauf der Interviews und deren Auswertung Einblicke in die Bedeutung sprachlicher Sozialisation im Kontext des Bildungswegs zu gewinnen. Erwartet werden dabei keine generalisierbaren Aussagen, sondern ein tieferes Verständnis davon, wie sprachlich-soziale Erfahrungen narrativ verarbeitet und in lebensgeschichtliche Sinnzusammenhänge eingebettet werden.

Das narrative Interview folgt einem dreiphasigen Aufbau, in dessen erster Phase eine offene Erzählaufforderung dazu einlädt, entweder die gesamte Lebensgeschichte oder ausgewählte biografisch relevante Themenbereiche zusammenhängend und ohne Unterbrechung zu schildern (Schütze 1983: 285). In Anlehnung an dieses Vorgehen wurde das Interview mit der folgenden, offen formulierten Einstiegsfrage eröffnet:

Ich würde dich jetzt einfach bitten, ganz frei zu erzählen, wie dein Aufwachsen in Deutschland als Nachkommin jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion für dich war. Gerne auch mit Blick auf Themen wie Sprache oder Bildung, sofern diese für dich dabei eine Rolle gespielt haben. Du kannst dabei anfangen, wo es für dich sinnvoll erscheint.

Die zweite Phase umfasst narrative Nachfragen, die sich auf zuvor nur skizzenhaft angesprochene Themen beziehen, ohne jedoch eine inhaltliche Lenkung vorzunehmen (Schütze 1983: 285). Im Interview wurde dies beispielsweise folgendermaßen umgesetzt: „Du hast vorhin über das Russische bei dir zuhause und in der Schule gesprochen. Magst du mir da noch ein bisschen mehr erzählen, wie du das erlebt hast?“.

In der dritten Phase schließlich werden die Interviewten zu theoretischen Reflexionen angeregt. Dabei übernehmen sie die Rolle des „Experten und Theoretikers seiner selbst“ (Schütze 1983: 285). Ein entsprechendes Beispiel aus dem Interview wäre die Frage: „Wie würdest du, rückblickend, das Verhalten deiner Eltern erklären, wie sie damals auf deine Noten reagiert haben?“.

Die methodische Vorgehensweise ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass sprachliche Sozialisation nicht nur als Prozess des Spracherwerbs verstanden wird, sondern als lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrung im Kontext von Familie und Bildung betrachtet wird (Ochs und Schieffelin 1986: 3). Dabei liegt der Fokus nicht auf Fakten wie dem Zeitpunkt des Erwerbs bestimmter Sprachkompetenzen, sondern auf deren subjektiver Bedeutung innerhalb der individuellen Lebenswelt (Schütze 1983: 285f.). Zentral ist daher die Frage, wie Sprache im Alltag erlebt, eingesetzt und in soziale Kontexte eingebunden war. Die so gewonnenen Erzählungen können es somit ermöglichen, sprachliche Sozialisation als Teil einer „lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1983: 285) zu begreifen.

Auch im Hinblick auf meine eigene forschungsbiografische Verortung, als Nachkommin jüdischer MigrantInnen, erweist sich das narrative Interview als besonders geeignete methodische Zugangsform. Aufgrund seiner nicht-manipulativen und beobachtenden Struktur ermöglicht es eine forschende Haltung, die Nähe zum Feld zulässt, ohne die Offenheit des Gesprächs zu beeinträchtigen. Anstelle gezielter, thematisch lenkender Fragen schafft die Methode Raum für eine sensible Annäherung an subjektive Erfahrungswelten. Dadurch können sprachlich-kulturelle Identitätsprozesse in ihrer biografischen Einbettung besser erfasst und im Kontext individueller Lebensverläufe nachvollzogen werden (Schütze 1983: 285).

2.4 Forschungsethik

Im Rahmen der geplanten Untersuchung zur sprachlichen Sozialisation migrierter Nachkommen jüdischer MigrantInnen der zweiten Generation stellen forschungsethische Überlegungen ein zentrales Element des Forschungsprozesses dar. Da familiäre Sprachpraktiken einen höchst persönlichen und sensiblen Lebensbereich betreffen, erfordert die Erhebung entsprechender Daten ein besonderes Maß an Achtsamkeit und Respekt im Umgang mit privaten Erfahrungen sowie biografischen Erzählungen.

Ein grundlegendes ethisches Prinzip stellt dabei die informierte Einwilligung der Teilnehmenden dar. Diese setzt voraus, dass die Beteiligung an der Studie freiwillig erfolgt und auf einer umfassenden Aufklärung über Zielsetzung, Inhalte und Vorgehensweise der Forschungsarbeit basiert (Hopf 2015: 197). Die Teilnehmenden wurden daher im Vorfeld ausführlich über den Zweck der Untersuchung, die Erhebungsmethode sowie die Art der

späteren Verwendung der Daten informiert. Erst nach dieser Information wurde das schriftliche Einverständnis zur Teilnahme eingeholt.

Ein weiterer zentraler Aspekt qualitativer Forschungsethik betrifft den Schutz der Anonymität. Gerade bei narrativen Interviews, die tiefgreifende Einblicke in persönliche Lebenswelten ermöglichen, ist die Gewährleistung der Vertraulichkeit von entscheidender Bedeutung. In Anlehnung an die forschungsethischen Standards wurde sichergestellt, dass keine Rückschlüsse auf die Identität der interviewten Personen gezogen werden können. Namen, Orte sowie andere potenziell identifizierbare Merkmale wurden aus den Transkripten entfernt oder passend anonymisiert (Hopf 2015: 199-201). Diese anonymisierten Transkripte bilden zugleich die Grundlage für die anschließende Auswertung der erhobenen Daten, die im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

2.5 Auswertungsmethode

Für die Auswertung des erhobenen Interviewmaterials wird ein methodisch trianguliertes Vorgehen gewählt, das eine Kombination aus der angepassten Codestrukturanalyse und anschließender Feinstrukturanalyse ausgewählter Passagen vorsieht. Beide methodischen Zugänge orientieren sich an den Ausführungen von Froschauer und Lueger (2025) und bieten unterschiedliche, einander ergänzende Zugänge zur Erschließung biografisch relevanter sprachlich-sozialer Erfahrungen. Die Entscheidung für dieses methodische Vorgehen beruht auf der Annahme, dass ein analytischer Zugang, der sowohl strukturelle Muster als auch feine sprachliche Handlungsvollzüge berücksichtigt, besonders geeignet ist, für die differenzierte Erfassung der sprachlichen Sozialisation als biografisch gewachsene, situativ geprägte und oftmals implizit verlaufende Praxis (Ochs & Schieffelin 2017: 3 f.; 11).

2.5.1 Codestrukturanalyse

Die Codestrukturanalyse stellt eine Methode zur begrifflichen Erschließung von Themenschwerpunkten und ihren Zusammenhängen im Interviewtext dar. Dabei handelt es sich um eine analytisch erweiternde Form der Codierung, bei der ausgehend vom Material relevante Kategorien induktiv entwickelt und theoretisch verdichtet werden (Froschauer & Lueger 2025: 176). Ziel ist es dabei, Begriffsnetzwerke zu rekonstruieren, um zu verstehen, wie die

interviewten Personen bestimmte sprachliche Erfahrungen strukturieren und mit Bildungswegen in Beziehung setzen.

Für die Fragestellung, welche Rolle sprachliche Sozialisation für Bildungswege spielt, erweist sich dieser Zugang als besonders geeignet. Denn er erlaubt es, sprachlich und biografisch geprägte Sinnzusammenhänge systematisch zu erschließen, ohne sich an vorab festgelegten Kategorien oder theoretischen Hypothesen orientieren zu müssen. Dadurch bleibt der explorative Charakter der Analyse gewahrt. Die inhaltliche Strukturierung erfolgt dabei schrittweise durch einen spezifischen Codierungsprozess, bei dem zunächst einzelne Begriffe aus dem Erzählmateriale herausgearbeitet und anschließend zu inhaltlich zusammengehörigen Clustern verdichtet werden (Froschauer & Lueger 2025: 176). Auf diese Weise entstehen erste begriffliche Ordnungen und theoretisch anschlussfähige Kategorien, die nicht von außen an den Text herangetragen, sondern aus der Perspektive der Interviewten entwickelt werden.

Die Codestrukturanalyse erfolgt in vier aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten:

Schritt 1: Erste Codierung

Hier wird das Interviewmaterial gezielt nach bedeutungstragenden Passagen durchsucht, die auf sprachlich-soziale Erfahrungen oder bildungsrelevante Aspekte verweisen. Diese Passagen werden mit abstrahierenden Codes versehen, die nicht nur die inhaltliche Aussage benennen, sondern zugleich erste Strukturierungen auf einer höheren begrifflichen Ebene ermöglichen (Froschauer & Lueger 2025: 176). Ein exemplarischer Ausschnitt aus diesem Codierungsschritt ist in Abbildung 1 dargestellt.

Text	Erste Codierung
B2: Und meine <u>Klavierlehrerin</u> (33), <u>natürlich</u> (34) auch <u>russischsprachig</u> (35), ehm <u>die Musikschule</u> (36) <u>russischsprachig</u> (37), und meine Klavierlehrerin hat mir eben auch noch <u>Orgel</u> (38) unterrichtet.	(33) Klavierunterricht (34) Selbstverständlichkeit (35) russischsprachig (36) Besuch Musikschule (37) russischsprachig (38) Orgel gespielt

Abbildung 1: Schritt 1 Codestrukturanalyse

Schritt 2: Vorstrukturierung der Codes und Entwicklung generativer Fragen:

Im nächsten Schritt werden die entstandenen Codes nach inhaltlicher Nähe gruppiert und sortiert. Es bilden sich erste thematische Cluster, auf deren Grundlage generative Fragen formuliert werden, also Fragen, die dabei helfen sollen, zentrale Bedeutungshorizonte genauer zu ergründen (Froschauer & Lueger 2025: 176). Ein Ausschnitt aus diesem Arbeitsschritt ist exemplarisch in Abbildung 2 dargestellt und verdeutlicht, wie aus dem Rohmaterial erste strukturierende Ordnungen und Fragestellungen hervorgehen.

Vorstrukturierte Codes	Generative Fragen
Erziehung im familiären Umfeld: (42) Gemeinde, regelmäßiger Besuch (49) Beibehaltung der russischen Sprache (56) Einstellung der Eltern (59) Mutter Erwartung (62) Mama Kontrolle	 (42) Welchen Einfluss hat dieser Besuch? Wovon kommt dieser regelmäßige Besuch? (49) Wieso war das wichtig? (59) Wovon ist der Wunsch/ Erwartung der Mutter geprägt? Und welche Auswirkung haben diese Wünsche und Erwartungen auf den Bildungsweg?

Abbildung 2: Schritt 2 Codestrukturanalyse

Schritt 3: Entwicklung erster Beziehungsgefüge (z. B. als Mindmap):

Die gebildeten Clustereinheiten werden anschließend in Beziehung zueinander gesetzt, was erste Hinweise auf zentrale und periphere Kategorien liefert. Auf diese Weise entsteht eine Netzwerkstruktur, die große Konzepte wie zum Beispiel „Sprache(n)“, „Erziehung“ oder „Judentum“ zueinander das erste Mal in Bezug setzt und erste Einsichten in die narrativ strukturierte Bedeutung sprachlicher Sozialisation ermöglicht (Froschauer & Lueger 2025: 176). Abbildung 3 zeigt beispielhaft eine solche Zusammenhangsdarstellung als den 3. Arbeitsschritt im Rahmen der Codestrukturanalyse.

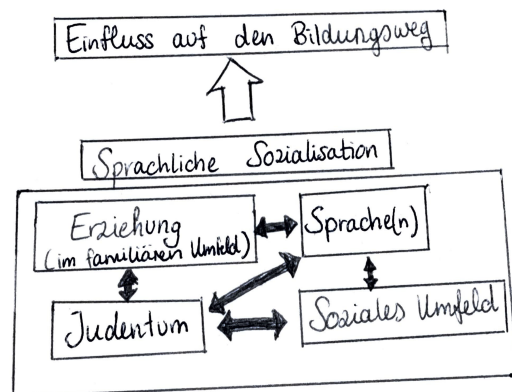


Abbildung 3: Erarbeitung vorläufiger Zusammenhänge

Schritt 4: Vertiefung der Kategorien

Im vierten Auswertungsschritt geht es darum, die zuvor gebildeten Codes zu inhaltlich tragfähigen Kategorien auszuarbeiten. Dabei steht in diesem Vorgehen nicht die systematische Kontextrekonstruktion im Vordergrund, sondern ein verstehensorientierter Zugang, bei dem der Bedeutungsgehalt einzelner Kategorien entlang des jeweiligen Textzusammenhangs herausgearbeitet wird (Froschauer & Lueger 2025: 176f.). Auf diese Weise lassen sich implizite Sinngehalte, narrative Spannungen oder Zuschreibungen sichtbar machen, die im direkten Sprachmaterial verankert sind. Abbildung 4 zeigt exemplarisch einen solchen interpretativen Ausarbeitungsschritt anhand der einzelnen Kategorie „Leistungsdruck“ aus dem Konzept „Erziehung im familiären Umfeld“.

Beispielhafte Feinanalyse zum „Leistungsdruck“:

Kategorie: „Leistungsdruck“ wurde aus mehreren Codes in Schritt 2 der Codestrukturanalyse gebildet. Beim genaueren Durcharbeiten des Textes zeigt sich, dass der Begriff „Leistungsdruck“ sich im Interview in mehreren miteinander verknüpften Dimensionen zeigt:

Implizite familiäre Erwartungen: Leistungsdruck tritt im Interview nicht als Folge expliziter Forderungen auf, sondern wird vor allem über subtile Hinweise und implizite Normen im Familienalltag vermittelt. Die interviewte Person beschreibt keine konkreten Anweisungen, sondern ein Klima unausgesprochener Erwartungen. Diese spiegeln sich in der alltäglichen Kommunikation wider, etwa wenn bestimmte schulische Erfolge als selbstverständlich vorausgesetzt oder bestimmte Reaktionen als enttäuschend erlebt werden auch ohne offene Kritik. Der Druck entsteht damit durch die ständige Präsenz unausgesprochener Leistungsnormen, die über familiäre Routinen verinnerlicht wurden.

Ambivalente Haltung zur Leistung: Im Interview wird eine ambivalente Haltung gegenüber schulischer Leistung deutlich. Einerseits wird Bildung klar als wichtig markiert, andererseits bleibt die persönliche Identifikation mit dem Erfolg begrenzt. Leistung erscheint weniger als Ausdruck eines eigenen inneren Antriebs, sondern vielmehr als Anpassung an Erwartungen. Diese Spannung zeigt sich auch in einer

gewissen Reflexivität: Die interviewte Person erkennt die familiären Erwartungen an, beginnt sich jedoch zunehmend innerlich davon abzugrenzen.

Bildung als Mittel der Absicherung: Ein tieferliegendes Moment des Leistungsdrucks liegt in dessen funktionaler Bedeutung: Bildung wird primär als Ressource zur sozialen Absicherung und Mobilität verstanden und nicht als ein Weg zur Selbstverwirklichung vor allem im Kontext familiärer Migrationsgeschichte. Leistungsdruck ergibt sich damit aus einem kollektiven Narrativ von Aufstieg und Absicherung, das innerhalb der Familie vermittelt wird. Schulischer Erfolg erhält so eine symbolische Aufladung, die über individuelle Wünsche hinausgeht.

Abbildung 4: Schritt 4 zum "Leistungsdruck"

Verzicht auf Schritt 5: Theoriebildung und Sampling

Auf den fünften Schritt der Codestrukturanalyse, die Entwicklung einer umfassenden Theorie mittels Sampling und Memos, wird in dieser Arbeit bewusst verzichtet. Denn das Ziel dieser Arbeit ist nicht die Erstellung einer übergreifenden Theorie, sondern die rekonstruktive Erschließung subjektiver Deutungsmuster im Hinblick auf sprachliche Sozialisation im Bildungsprozess. Zudem ist das Material durch das designierte Sample (narrative Interviews mit einer spezifischen Zielgruppe) bereits abschließend erhoben. Somit besteht keine Notwendigkeit für theoretisch geleitetes Sampling oder weiterführende Materialgenerierung (Froschauer & Lueger 2025: 177). An dieser Stelle wird der Analyseprozess nicht weitergeführt, sondern gezielt unterbrochen, um anhand ausgewählter Interviewpassagen eine vertiefende Analyse mithilfe der Feinstrukturanalyse nach Froschauer & Luger (2025) vorzunehmen. Ziel ist es, die feinen narrativen Strukturen nachzuzeichnen und zu zeigen, wie Bedeutungen im Erzählen entstehen und in ihren jeweiligen Kontext eingebettet sind.

2.5.2 Feinstrukturanalyse

Im Anschluss an die Codestrukturanalyse wurde die Feinstrukturanalyse als ergänzendes Auswertungsverfahren gewählt, um zentrale Passagen aus den Interviews vertieft zu interpretieren. Dieses methodische Vorgehen ergibt sich unmittelbar aus dem theoretischen Verständnis des Begriffs der sprachlichen Sozialisation aus der Forschungsfrage. Denn Ochs und Schieffelin (1986, 2017) betonen, dass die sprachliche Sozialisation selten explizit erfolgt, sondern sich weitgehend über implizite Muster, Routinen und sprachlich vermittelte Bedeutungsrahmen vollzieht (Ochs & Schieffelin 2017: 3). Um diesen oftmals nicht offen artikulierten und somit latenten Sinnstrukturen der sprachlichen Sozialisation methodisch gerecht zu werden, bietet die Feinstrukturanalyse ein geeignetes Instrument. Denn Froschauer

und Lueger (2025) betonen, dass die Feinstrukturanalyse insbesondere dann sinnvoll ist, wenn es darum geht, subjektive Sinnhorizonte offenzulegen, die sich in der narrativen Gestaltung eines Interviews manifestieren. Zudem erlaubt die Feinstrukturanalyse nicht nur ein differenziertes Verständnis einzelner Interviewpassagen, sondern fördert auch eine Sensibilisierung gegenüber alternativen Lesarten und Interpretationspfaden. Als eines der genauesten Verfahren qualitativer Textanalyse ermöglicht sie innovative Schlussfolgerungen (Froschauer & Lueger 2025: 118). Dies kann zum Beispiel im Hinblick darauf erfolgen, wie familiäre Normen, Werte und implizite Bildungsvorstellungen sprachlich eingebettet sind.

Darüber hinaus dient die Feinstrukturanalyse in dieser Arbeit auch der gezielten Überprüfung und Erweiterung jener Zusammenhänge, die zuvor in der Codestrukturanalyse als Kategorien sichtbar wurden. Während die Codestrukturanalyse eine erste Ordnung und thematische Strukturierung des Materials vornimmt (Froschauer & Lueger 2025: 176), erlaubt die Feinstrukturanalyse eine vertiefende Analyse, die sichtbar macht, wie genau Bedeutungen erzeugt, verhandelt oder transformiert werden. Dadurch können neue Einblicke in die Mechanismen sprachlicher Sozialisation im Kontext jüdischer Familienmigration eröffnet werden.

Im Rahmen der Feinstrukturanalyse wurden aus jeweils einem Interview zwei Interviewpassagen ausgewählt. Diese Beschränkung erfolgte, um eine vertiefte Analyse zu ermöglichen, ohne den Rahmen des Papiers dieser Arbeit zu überschreiten. Die Auswahl dieser zwei Interviewpassagen, erfolgte nach einem Verfahren, das auf den vorhergehenden Schritten der Codestrukturanalyse basiert, wobei jeweils ein zu analysierender Gesprächsausschnitt aus dem Transkript im Umfang von maximal zehn Zeilen ausgewählt wurde (Froschauer & Lueger 2025: 119). Besonders relevant waren dabei die Schritte 2 und 3, die Vorstrukturierung der Codes sowie die erste Entwicklung inhaltlicher Zusammenhänge (Siehe Kapitel 2.5.1). Denn im zweiten Schritt der Codestrukturanalyse zeigte sich wiederholt, dass bestimmte Codes nicht eindeutig nur einer einzigen Kategorie zugeordnet werden konnten. Vielmehr traten mehrdimensionale Bedeutungszusammenhänge zutage. Dabei ließen sich einzelne Codes mehreren thematischen Clustern zuordnen, was bereits auf komplexe semantische Überlagerungen innerhalb der narrativen Struktur hinwies. So zum Beispiel der Code „jüdische Sonntagsschule“, der sowohl in der Kategorie „russische Sprache“ als auch unter „Judentum“, „familiäre Erziehung“ und „informelle Bildung“ verortet werden konnte. Diese Mehrfachzuordnung lässt vermuten, dass an dieser Stelle im Interview unterschiedliche Bedeutungsebenen ineinandergreifen. Gerade solche Passagen, in denen Codes semantisch auf

mehreren Ebenen anschlussfähig sind, wurden gezielt für die Feinstrukturanalyse ausgewählt. Die vertiefte Untersuchung dieser Stellen soll dabei dazu beitragen, die zuvor erarbeiteten inhaltlichen Beziehungsgefüge nicht nur zu stützen, sondern auf der Ebene sprachlich-performativer Realisierung weiter auszuleuchten.

Ein zweites Auswahlkriterium bezog sich auf auffällige Veränderungen in der Erzählweise während des Interviews wie zum Beispiel in der Tonlage, Sprechtempo, Mimik oder Pausensetzung. Denn in der Interviewpraxis gab es mehrere Passagen, in denen ein Bruch oder ein Wechsel in der affektiven Haltung der Erzählperson wahrnehmbar war, ob durch eine veränderte Stimme, ein Absenken der Lautstärke oder eine zögerlichere Ausdrucksweise. Diese Momente wurden während der Transkription (nach Froschauer & Lueger 2025: 243f., adaptiert) durch Markierungen festgehalten und kennzeichnen somit potenziell sensible oder besonders bedeutungshaltige Stellen im Interview. Somit konnte durch diese doppelte Auswahlstrategie, der analytische Fokus auf jene Passagen gelegt werden, in denen sich die latenten Strukturen sprachlicher Sozialisation verdichtet zeigten.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der Feinstrukturanalyse beschrieben. Ein Beispiel für die Anwendung dieser Schritte auf eine konkrete Passage findet sich dabei in folgender Abbildung 5 in tabellarischer Form, wobei jede Spalte der Tabelle einem der erläuterten Analyseabschnitte entspricht.

Zu Beginn der Feinstrukturanalyse wird die ausgewählte Textstelle in sogenannte Sinneinheiten unterteilt. Dabei handelt es sich um kleinere, in sich geschlossene Abschnitte, die sprachlich durch eine syntaktische Struktur oder kurze Pausen begrenzt sind (Froschauer & Lueger 2025: 122). In Abbildung 5 wird der Sinnabschnitt „Ich bin ein gutes, postsowjetisches Kind“ interpretiert, der aus folgender ausgewählten Textpassage unterteilt wurde:

Außerschulisch habe ich immer sehr viel gemacht. Das stand auch nie zur Debatte. Da habe ich mir auch nichts ausgesucht. Das hat einfach meine Mutter festgelegt und fertig. Ich habe seit der Grundschule eh oder vor der Grundschule noch, ich glaube, das war noch im Kindergarten mit so vier Jahren, habe ich angefangen mit Eiskunstlaufen. Ich bin ein gutes, postsowjetisches Kind (Jaqueline lacht) . Ehm . Und davor eh noch Gymnastik und so diesen ganzen Kram.

Paraphrase	Intentionen und Funktionen	Latente Bedeutungen	Rollenverteilung	Anschlussoption
→ Ich bin hier ein typisches Kind mit postsowjetischem Hintergrund, das den Anforderungen und Vorstellungen der elterlichen Erziehung entsprochen hat.	→ Selbstpositionierung: Jaqueline ordnet sich eindeutig einer bestimmten Generation zu. Jener von Kindern, die nach den Vorstellungen und Maßstäben postsowjetischer Eltern erzogen wurden und diesen Erwartungen gerecht geworden sind. → Ironisierung: Durch den ironischen Unterton und (Lachen im Anschluss) signalisiert sie Distanz zur Aussage, möglicherweise auch eine subtile Kritik am autoritären Erziehungsstil, aber ohne direkte Ablehnung. → Zugehörigkeit signalisieren: Eine humorvolle Selbstbeschreibung, die für Personen mit ähnlichem Hintergrund sofort verständlich ist und ein Gefühl gemeinsamer Identität vermittelt.	→ Formulierung „gutes Kind“ ist normativ aufgeladen. implizierte Bewertung nach bestimmten Maßstäben. → Formulierung „postsowjetisch“: Herkunft wird hier nicht geographisch sondern ideologisch/ kulturell (Kind eines bestimmten Systems). → Kulturelle Prägung: Verweis auf Erziehungsideal, das stark von Kontrolle und Leistungsorientierung geprägt ist im Hinblick auf Bildung und außerschulische Aktivitäten. → ironische Tonfall: verleiht der Aussage Mehrdeutigkeit: Er schafft Distanz zur eigenen Rolle, ohne sie vollständig abzulehnen, und lässt zugleich Raum für stille Kritik. → → Ambivalenz: Die Aussage zeigt einerseits Stolz, den Erwartungen der Eltern entsprochen zu haben, andererseits wird ein Mangel an eigener Entscheidungsfreiheit deutlich wie zum Beispiel bei der von der Mutter festgelegten Freizeitgestaltung.	→ Mutter übernimmt klar die führende Rolle: Sie entscheidet über Jaquelines Freizeitaktivitäten, organisiert und kontrolliert den Ablauf. → Jaqueline selbst erscheint in der Rückschau eher als ausführende Figur, die wenig Mitspracherecht hat. Im Erzählen eine reflektierte Haltung und stellenweise auch Widerstand im Ton. → Interviewerin sagt zwar nichts, sie wird jedoch implizit angesprochen. Der Kommentar der interviewten Person ist als Signal an die InterviewerIn zu verstehen, um Anschluss an sie herzustellen, ohne dass es direkt ausgesprochen wird.	→ Kulturelle Einflüsse weiterdenken: Welche Erfahrungen hat Jaqueline mit der Erziehung in einem postsowjetischen Elternhaus gemacht? Welche Werte wurden vermittelt? → Übertragung auf Bildungsweg: Lassen sich die beschriebenen Verhaltensmuster auch in ihrem schulischen Werdegang wiederfinden?

Abbildung 5: Textpassage der Feinstrukturanalyse zur Sinneinheit "Ich bin ein gutes, postsowjetisches Kind"

Schritt 1: Paraphrase

Im Anschluss an die Segmentierung des Materials beginnt die interpretative Auseinandersetzung mit dem Text. Dabei zeigt Abbildung 5 eine exemplarische Analyse einer Textpassage aus dem Auswertungsprozess dieser Arbeit nach den Interpretationsschritten der Feinstrukturanalyse.

Den Auftakt bildet dabei die Paraphrase der jeweils gewählten Sinneinheit. In diesem ersten Interpretationsschritt wird die vordergründige Bedeutung der Äußerung herausgearbeitet. Hierbei dient diese Phase der ersten inhaltlichen Annäherung und schafft die Grundlage für eine vertiefende Analyse (Froschauer & Lueger 2025: 122).

Schritt 2: Intentionen und Funktionen

Darauf aufbauend werden mögliche Intentionen und Funktionen der Äußerung aus Sicht der interviewten Person erschlossen. Ziel ist es hierbei, aus einer empathischen Perspektive zu verstehen, was die interviewte Person möglicherweise mit ihrer Aussage beabsichtigte. (Froschauer & Lueger 2025: 123).

Schritt 3: latente Bedeutungen

Dieser Schritt stellt das Kernstück der Feinstrukturanalyse dar, da hier verborgene, nicht explizit genannte Sinngehalte untersucht werden. Dazu gehört auch die Reflexion darüber, welche übergreifenden sozialen oder kognitiven Strukturen sich hinter den Äußerungen verbergen könnten (Froschauer & Lueger 2025: 123f.).

Schritt 4: Rollenverteilung

Anschließend wird untersucht, welche impliziten Rollenverteilungen und sozialen Zuschreibungen aus der Passage hervorgehen. Dabei werden sowohl die Aussagen der interviewten Person als auch die Rolle der InterviewerIn selbst reflektiert. Zur differenzierten Einschätzung der Beziehungsebene und der sozialen Dynamik wurden insbesondere auch die

während oder unmittelbar nach dem Interview angefertigten Memos herangezogen, die Beobachtungen zur Gesprächsatmosphäre oder zur Wahrnehmung der Interaktionsbeziehung beinhalteten. Hierbei ist das Ziel nachvollziehen, wie Beziehungsmuster und soziale Positionierungen durch Sprache vermittelt werden (Froschauer & Lueger 2025: 124).

Schritt 5: Anschlussoption

Dieser Interpretationsschritt widmet sich der Frage, welche thematischen und argumentativen Anschlussoptionen sich aus der aktuellen Passage für die nachfolgende ergeben. Es wird geprüft, welche Aussagen in der weiteren Textstruktur sinnvollerweise folgen könnten, wodurch sich eine selektive Logik in der Abfolge von Äußerungen rekonstruieren lässt (Froschauer & Lueger 2025: 124f.).

Schritt 6: Reflexionsphase über Zwischenergebnisse

Nach der Analyse mehrerer Sinneinheiten erfolgt eine erste Reflexionsphase. In dieser werden erste Hypothesen über übergeordnete Strukturen formuliert und bestehende Deutungen kritisch geprüft. Ziel ist es, sowohl tragfähige Interpretationen herauszuarbeiten und auf dieser Basis die weitere Analyse zu planen (Froschauer & Lueger 2025: 125f.).

Schritt 7: Zusammenfassende Interpretation

Abschließend werden die über die einzelnen Sinneinheiten hinweg gesammelten Erkenntnisse in eine zusammenhängende Gesamtdeutung überführt. Dabei werden zentrale Bedeutungsstrukturen herausgearbeitet, die Rückschlüsse auf die soziale Konstruktion von Wirklichkeit erlauben. Im Zentrum steht dabei die Rekonstruktion von Regeln, Logiken und strukturellen Bedingungen, die das Handeln und Denken der beteiligten AkteurInnen prägen (Froschauer & Lueger 2025: 125ff.).

Dieses Kapitel zum Forschungsdesign hat den methodischen Rahmen dieser Arbeit dargelegt: Vom Feldzugang bis hin zur Auswertung des Materials mittels der Codestruktur- und Feinstrukturanalyse wurde aufgezeigt, wie das Erkenntnisinteresse dieser Studie qualitativ

umgesetzt wurde. Die Kombination aus analytischer Strukturierung und tiefenhermeneutischer Feinanalyse ermöglicht dabei ein vielschichtiges Verständnis sprachlich-biografischer Erfahrungen. Um diese Ergebnisse nicht nur auf der Ebene analytischer Kategorien, sondern auch im Licht individueller Lebenskontexte greifbar zu machen, folgt im nächsten Kapitel die Darstellung der Interviewporträts.

3 Interviewportraits

Bevor die zentralen Ergebnisse der Analyse dargestellt werden, bietet dieses Kapitel fallbezogene Einblicke in die Lebensgeschichten der Interviewten. Die Interviewportraits ermöglichen ein tieferes Verständnis individueller biografischer Hintergründe, familiärer Prägungen sowie sprachlicher und kultureller Erfahrungen, die für die Interpretation zentraler Themen von Bedeutung sind. Dabei orientieren sich die Portraits an dem Prinzip, den biografischen Verlauf der interviewten Personen in einer weitgehend linearen, erzählenden Weise zu rekonstruieren. Solche Einblicke können dabei helfen ein differenziertes, kontextualisiertes Verständnis der interviewten Personen zu entwickeln (Sheard & Marsh 2019: 4f.).

3.1 Jaqueline

Jaqueline wurde in einer westdeutschen Großstadt als erstes Kind ihrer Familie geboren, das in Deutschland zur Welt kam; ihr älterer Bruder kam noch in der Ukraine zur Welt. Die Eltern stammten von dort und migrierten in den 1990er-Jahren im Rahmen des Kontingentflüchtlingsprogramms nach Deutschland. Gemeinsam mit ihrem älteren Bruder wuchs sie in einem engen familiären Gefüge auf, das besonders durch die mütterlichen Großeltern geprägt war, die in den frühen Jahren einen Großteil der Betreuung übernahmen, da beide Elternteile beruflich und akademisch stark eingebunden waren. Die Familiensprache war in Jaquelines Kindheit ausschließlich Russisch und bis heute wird sie im familiären Kontext primär gesprochen. Deutsch wurde für sie erst im Kindergarten relevant und entwickelte sich später zur hauptsächlichen Bildungs- und Denksprache, während Russisch ihre emotionale Bezugssprache blieb.

Jaqueline besuchte ein Gymnasium und war früh vielfältig außerschulisch aktiv wie zum Beispiel im Eiskunstlauf oder Chorgesang. Ihre Mutter unterstützte dabei diese breite Förderung gezielt. Ein wichtiger Bestandteil ihrer biografischen Sozialisation war zudem die regelmäßige Teilnahme an Veranstaltungen der jüdischen Gemeinde, in der sie von klein auf aktiv war. Prägend waren insbesondere die jüdischen Jugendfreizeiten („Machanot“), bei denen sie später pädagogische Verantwortung übernahm. In dieser Phase intensivierte sich ihre religiöse Praxis, wie zum Beispiel durch die Einhaltung der Kaschrut (jüdische Speisegesetze). Diese Annäherung an religiöse Lebensformen blieb jedoch auf diese Lebensphase beschränkt. Nach dem Umzug ins Ausland im Alter von 19 Jahren rückten jedoch religiöse Elemente wieder in den Hintergrund. Ihre säkular geprägten Eltern begegneten ihrer damaligen religiösen Orientierung mit Skepsis und verbanden sie eher mit dogmatischer Strenge oder Fanatismus. Diese distanzierte Haltung der Eltern gegenüber religiöser Praxis und ihr stark säkular geprägtes Selbstverständnis sind vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation in der Sowjetunion zu verstehen, wo jüdisches Leben über Jahrzehnte hinweg durch staatliche Repression, religiöse Entfremdung und strukturelle Ausgrenzung geprägt war (Siehe Kapitel 1.3.2).

Nach dem Abitur absolvierte Jaqueline die einjährige „J-Academy“, ein jüdisches Gap-Year-Programm mit Bildungs- und Praxiselementen, das berufspraktische Stationen und ein intensiven Hebräischkurs beinhaltete. Diese Erfahrung stärkte ihre Verbindung zur jüdischen Community und bot Orientierung für ihre akademische Laufbahn. Anschließend begann sie ein sozialwissenschaftliches Bachelorstudium in den Niederlanden und absolvierte parallel eine Ausbildung zur zertifizierten CrossFit-Trainerin. Heute lebt sie in Berlin, studiert im Master soziale Arbeit und engagiert sich sowohl im jüdischen Bildungsbereich als auch sportpädagogisch. In ihrer beruflichen Zukunft strebt sie eine akademische Laufbahn an.

3.2 David

David wurde in einer westdeutschen Stadt geboren und wuchs als zweitältester von vier Kindern in einer jüdischen Familie mit ukrainischen Wurzeln auf, die Anfang der 1990er-Jahre im Rahmen des jüdischen Kontingentflüchtlingsprogramms nach Deutschland migrierte. Von klein auf war er Teil eines eng vernetzten familiären Gefüges. Besonders prägend war dabei das religiöse Umfeld, denn sein Vater ist Rabbiner. In der frühen Kindheit übernahmen beide Großelternpaare im Wechsel die alltägliche Betreuung, ein Arrangement, das durch fest strukturierte Zeitpläne organisiert war. In dieser familiären Konstellation war Russisch

zunächst die einzige Umgangssprache. Erst mit dem Eintritt in den Kindergarten begann David, Deutsch zu sprechen, eine Sprache, die später zur dominanten Alltags- und Bildungssprache wurde.

Sein schulischer Werdegang war durch mehrere Ortswechsel und internationale Bildungsstationen gekennzeichnet. Nach dem Besuch eines Gymnasiums in seiner Heimatstadt zog die Familie um, woraufhin David ein Jahr lang eine jüdische Schule in einer anderen Großstadt besuchte. Anschließend verbrachte er ein halbes Jahr in einer Yeshiva (religiöse jüdische Bildungseinrichtung) in Israel. Das Abitur legte er schließlich in einer süddeutschen Stadt ab. Nach dem Schulabschluss begann David ein Chemiestudium, das er zum Zeitpunkt des Interviews im Master fortsetzt. Parallel dazu beschäftigt er sich intensiv mit religiöser Literatur und ist bis heute aktives Mitglied in jüdischen Gemeinden sowie in internationalen jüdischen Netzwerken. Die religiöse Praxis ist dabei tief in seinem Alltag verankert.

3.3 Miriam

Miriam wurde in einer westdeutschen Großstadt als Tochter jüdischer Eltern geboren, die Anfang der 1990er-Jahre im Rahmen des jüdischen Kontingentflüchtlingsprogramms aus der Ukraine nach Deutschland kamen. Ihre frühe Kindheit war geprägt von einem stark russischsprachigen Umfeld. Russisch war dabei bis zu ihrem dritten Lebensjahr die dominante Sprache im Familienalltag, sowohl in der Kernfamilie als auch innerhalb der erweiterten Verwandtschaft, die in derselben Stadt lebte. Erst mit dem Eintritt in den Kindergarten begann sie regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen. Deutsch wurde daraufhin zunehmend zur Alltagssprache, während Russisch familiär und kulturell verankert blieb. Ihr früher Spracherwerb war stark von familiären Praktiken beeinflusst: von russischen Kinderserien, Gedichten bis hin zu gemeinsamen Lernsituationen mit der Mutter. Mit der Zeit wurde dabei Deutsch zur vorherrschenden Denk- und Bildungssprache, wohingegen Russisch vor allem im privaten und kulturellen Kontext erhalten blieb.

Ihre gesamte schulische Laufbahn absolvierte Miriam im deutschen Bildungssystem. Ab der zehnten Klasse konnte sie dabei Russisch als Unterrichtsfach belegen, was ihr erstmals einen strukturierten Zugang zu Grammatik und Schriftlichkeit in ihrer Herkunftssprache ermöglichte. Ihre Schule pflegte eine Partnerschaft mit Moskau im Rahmen eines UNESCO-Programms – ein Umstand, der ihre Entscheidung bestärkte, Russisch als Prüfungsfach im

Abitur zu wählen. Neben der Schule war Miriam kontinuierlich in das Gemeindeleben ihrer Stadt eingebunden.

Einen besonderen Stellenwert nahm dabei die Sonntagsschule ein, die von Verwandten organisiert wurde und in der jüdische Inhalte auf Russisch vermittelt wurden. So blieb sie auch außerhalb der Schule zweisprachig eingebunden. Das gelebte Judentum in ihrer Familie war dabei eher kulturell als streng religiös geprägt. Dies spiegelt sich in der bereits dargestellten Pluralität jüdischer Zugehörigkeitskonzepte wider, bei der viele Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion ihre Identität primär als kulturell oder ethnisch, und weniger als religiös definieren (siehe Kapitel 1.3.1).

Nach dem Abitur nahm Miriam ein sozialwissenschaftliches Studium auf und befindet sich aktuell im Masterstudiengang Kommunikationswissenschaften. Ihr Engagement in jüdischen Netzwerken hält bis heute an.

3.4 Sascha

Sascha wurde in den 1990er Jahren in einer süddeutschen Großstadt geboren, wenige Wochen nachdem seine Eltern im Rahmen des jüdischen Kontingentflüchtlingsprogramms aus Estland nach Deutschland migrierten. Die Familie verließ das Baltikum angesichts zunehmender Unsicherheiten für jüdisches Leben nach dem Zerfall der Sowjetunion. Dort wuchs Sascha in einem familiär eng vernetzten, russischsprachigen Umfeld auf. In seiner frühen Kindheit wurde im familiären Kreis ausschließlich Russisch gesprochen. Seine Eltern lebten stets säkular somit spielte religiöser Praxis im Familienalltag keine Rolle.

Der Einstieg in das deutsche Bildungssystem ermöglichte ihm den Erwerb der deutschen Sprache, in der er später auch schulisch und beruflich sozialisiert wurde. Bereits während seiner Schulzeit zeigte Sascha ein hohes Maß an Leistungsbereitschaft sowohl im schulischen Kontext als auch in der musikalischen Praxis, wie zum Beispiel im Schulorchester.

Seine kreative Ader fand früh Ausdruck im medialen Bereich: Schon als Jugendlicher drehte er mit FreundInnen erste Kurzfilme, ein Hobby, das sich zu einem ernsthaften Berufswunsch entwickelte. Nach dem Abitur bewarb er sich an mehreren Filmhochschulen, stieß jedoch auf die hohen Zugangshürden der Branche. Stattdessen entschied er sich für eine Ausbildung zum Mediengestalter Bild und Ton. Diese bot ihm nicht nur handwerkliche

Erfahrung, sondern auch finanzielle Eigenständigkeit. Parallel dazu begann sich Sascha intensiver mit dem Judentum auseinanderzusetzen. Die Teilnahme an Schabbat-Seminaren und der enge Kontakt zu religiösen Familien weckten ein wachsendes Interesse an jüdischer Praxis. Diese Entwicklung mündete schließlich in einem mehrmonatigen Aufenthalt in einer Yeshiva (religiöse jüdische Bildungseinrichtung) in Israel, wo er sein Wissen vertiefte und seine religiöse Identität festigte.

Nach Abschluss seiner Ausbildung wurde Sascha zunächst unbefristet übernommen, entschied sich jedoch bewusst, beruflich kürzerzutreten, um sich stärker seiner religiösen Bildung zu widmen. Gleichzeitig brachte er sich aktiv in die jüdische Gemeindearbeit ein, indem er im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und digitalen Kommunikation tätig war. Zum Zeitpunkt der Interviewerhebung lebt Sascha in einem religiös geprägten Alltag, ist verheiratet und Vater eines Kindes.

3.5 Alex

Alex wurde in Deutschland als Sohn jüdischer Eltern geboren, deren familiäre Wurzeln in der Ukraine liegen. Seine Familie kam in den 1990er-Jahren im Rahmen der jüdischen Kontingentaufnahme nach Deutschland. Aufgewachsen ist er in einem mehrsprachigen, von Migration geprägten Umfeld. Innerhalb der Familie wurde vorwiegend Russisch gesprochen. Dabei ist Russisch für ihn eine Sprache, die bis heute seine emotionale Hauptsprache geblieben ist. Seiner Mutter war eine gezielte schulische Förderung besonders wichtig, daher ermöglichte sie ihm regelmäßig die Teilnahme an Ferienkursen und Sprachcamps. Nach der Grundschule wechselte Alex auf ein Gymnasium.

Die jüdische Identität spielte in seiner Kindheit kaum eine sichtbare Rolle. In seiner Familie war das Thema weitgehend tabuisiert, ein Ausdruck sowjetischer Assimilationserfahrungen. Erst mit 15 Jahren erfuhr Alex durch einen beiläufigen Hinweis seiner Mutter, dass er jüdisch ist. Mehrere Jahre später während seines Studiums in Wien intensivierte sich sein Bezug zum Judentum. Die dort für ihn sichtbarere Präsenz jüdischen Lebens führten zu einer bewussten Beschäftigung mit seiner jüdischen Herkunft. Dabei blieb sein Zugang nicht religiös geprägt, sondern konzentrierte sich vor allem auf historische, kulturelle und soziale Aspekte jüdischer Identität. Heute lebt Alex in Österreich, studiert Psychologie und ist ebenso zum Zeitpunkt des Interviews an seiner Universität tätig.

3.6 Sarah

Sarah wurde Anfang der 1990er-Jahre in einer westdeutschen Großstadt als Tochter jüdischer Eltern geboren, die im Zuge des jüdischen Kontingentprogramms aus Lettland nach Deutschland migrierten. Ihre frühe Kindheit war stark durch ein russischsprachiges Umfeld geprägt. Dabei war Russisch die einzige Sprache, die sie bis zum Eintritt in den Kindergarten sprach, sowohl im familiären Alltag als auch in der Betreuung durch ihren Tagesvater.

Mit sechs Jahren wechselte Sarah auf eine jüdische Grundschule, in der Hebräisch von Beginn an eine zentrale Rolle spielte. Der Sprachunterricht erfolgte in einem immersiven Setting, wobei auf Hebräisch der Religionsunterricht stattfand. Diese frühe Auseinandersetzung mit jüdischen Inhalten blieb kulturell geprägt, denn sowohl ihre Eltern als auch sie selbst leben säkular, ohne religiöse Praxis im engeren Sinne. Nach dem Abitur absolvierte Sarah ein freiwilliges soziales Jahr in Israel, wo sie in einer sozialen Einrichtung arbeitete. In dieser Zeit wanderte auch ihre Mutter nach Israel aus, was einen weiteren Bezugspunkt zum Land herstellte. Im Anschluss begann Sarah ein Studium in den Niederlanden, das sie jedoch vorzeitig abbrach. Danach zog sie nach Österreich, wo sie ein Bachelorstudium der Bildungswissenschaften aufnahm und erfolgreich abschloss. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Sarah im Masterstudium der Klinischen Psychologie und lebt weiterhin in Deutschland.

Die Portraits der Interviewten zeigen erste Einblicke in die Lebensgeschichten und skizzieren damit den Hintergrund für die nachfolgende Analyse: Prozesse des sprachlichen Wandels, Auseinandersetzungen mit Herkunft und Zugehörigkeit sowie die Rolle familiärer und institutioneller Prägungen. Sie ermöglichen eine kontextualisierte Einordnung der individuellen Aussagen und verdeutlichen, in welchen biografischen und sozialen Zusammenhängen sich zentrale Themen entfalten. Aufbauend auf diesen Fallportraits werden im nächsten Kapitel die zentralen Ergebnisse der Analyse erläutert.

4 Ergebnisse

Welche Rolle spielt die sprachliche Sozialisation für den Bildungsweg der in Deutschland geborenen Nachkommen aus der ehemaligen Sowjetunion? Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt der folgenden Analyse, in der zentrale Muster sprachlicher Sozialisation, Bildungsaspiration und Zugehörigkeit rekonstruiert werden. Die Ergebnisse dieses Kapitels

verdeutlichen, wie sprachliche Sozialisation in formellen und informellen Bildungskontexten der in Deutschland geborenen Generation jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion wirksam wird und damit einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage leistet.

Der Aufbau dieses Kapitels folgt einem mehrstufigen Vorgehen, das sich am Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage orientiert. Im ersten Abschnitt werden wiederkehrende sprachlich vermittelte Erziehungsmuster herausgearbeitet, die sich aus den biografischen Erzählungen der Interviewten rekonstruieren lassen. Dabei steht die Funktion der russischen Sprache im Zentrum des familiären Sozialisationserlebens. Zwei zentrale Dimensionen werden hierbei unterschieden: Zum einen fungiert Russisch als Medium der Höflichkeit, Disziplin und respektvollen Kommunikation; zum anderen als Träger normativer Werte, Weltanschauungen und moralischer Orientierungen. Der Fokus auf die Funktionen der Sprache bildet dabei bewusst den Ausgangspunkt der Analyse, da sprachliche Sozialisation zunächst im familiären Kontext grundgelegt wird. Denn im familiären Umfeld werden grundlegende Werte, Ausdrucksformen und Bildungsansprüche erstmals vermittelt und verinnerlicht. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich nachvollziehen, wie diese frühen sprachlichen Prägungen in späteren Bildungsentscheidungen und -wegen weiterwirken können.

Darauf aufbauend beleuchtet der folgende Abschnitt zentrale Ergebnisse zur Bedeutung sprachlicher Sozialisation im bildungsbezogenen Handeln der Interviewten. Dabei wird gezeigt, wie über Sprache implizite Bildungsnormen, Leistungsansprüche und institutionelle Erwartungen vermittelt werden sowohl im familiären Milieu als auch in formellen und informellen Bildungskontexten. Die Ergebnisse verdeutlichen hierbei, dass Erziehungsideale wie akademische Bildung als Leitbild, außerschulische Förderung oder leistungsbezogene Selbstdisziplin primär narrativ vermittelt und in biografische Selbstverständnisse integriert werden. Diese Abfolge folgt einer analytischen Logik. Denn erst durch die Betrachtung der sprachlich vermittelten Wertorientierungen im Bildungshandeln lassen sich deren konkrete Spuren in den individuellen Bildungsbiografien differenziert erfassen.

Daran anschließend werden jene Spuren herausgearbeitet, über die sich sprachliche Sozialisation in den individuellen Bildungsbiografien der Interviewten niederschlägt, sowohl im formellen Bildungsweg als auch in außerschulischen, oftmals russischsprachig geprägten Bildungsräumen. Darauf folgt eine vertiefende Betrachtung der bewussten und unbewussten Auseinandersetzung mit diesen sprachlich vermittelten Prägungen, wobei insbesondere der

Grad der Reflexion und Aneignung der sprachlichen Sozialisation bei den Interviewten im Zentrum steht. Abschließend werden die herausgearbeiteten Muster in ihrer wechselseitigen Verwobenheit erläutert und in ihren übergreifenden Bedeutungszusammenhängen zusammengedacht. In dieser abschließenden Synthese erfolgt schließlich die Beantwortung der Forschungsfragestellung, indem die Ergebnisse in ihren übergreifenden Zusammenhängen zusammengeführt werden.

4.1 Funktionen der russischen Sprache

Die Analyse zeigt, dass die russische Sprache in den untersuchten Interviews zentrale Funktionen innerhalb der familiären Erziehungskontexte erfüllt. Sie tritt nicht nur als alltägliches Kommunikationsmittel auf, sondern ist eng verknüpft mit der Vermittlung normativer Vorstellungen, gesellschaftlicher Rollenbilder und disziplinierender Praktiken. In Anlehnung an Ochs und Schieffelin (1986), die Sprache als Medium sozialer Ordnung und als Instrument der Sozialisation durch und zur Sprache begreifen (1986: 2), wird in den Erzählungen deutlich, wie stark Sprache im familiären Rahmen mit kulturellen Wertvorstellungen und sozialen Erwartungen aufgeladen ist. Insbesondere in der russischen Sprache kristallisieren sich bei den Interviewten verinnerlichte Formen elterlicher Autorität und erzieherischer Disziplinierung heraus, wodurch sie zur Trägerin kulturell vermittelter Erziehungsnormen wird.

4.1.1 Sozialisation zur Sprache

Ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews ist die Aneignung sprachlicher Formen im Sinne sozial akzeptierter Ausdrucksweisen. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf die Vermittlung von Höflichkeit, Sprachdisziplin und Respekt gegenüber Älteren. Mehrere Interviewte erzählten davon, dass die russische Sprache mit einer strengen Regelung des Sprachgebrauchs einherging, insbesondere im Hinblick auf die Vermeidung von Schimpfwörtern oder unhöflichen Redewendungen. So schildern sowohl Miriam als auch Sarah, dass es innerhalb des familiären Rahmens strikt untersagt war, in russischer Sprache zu fluchen. Sarah hebt dabei hervor, dass das Siezen durch die Sprache stark eingeprägt wurde und beschreibt, wie sich dieses Muster bis in schulische Kontexte fortsetzte. Zum Beispiel, wenn LehrerInnen das Duzen erlaubten, sie aber weiterhin beim „Sie“ blieb, weil „man das einfach so macht“ (Sarah). Auch Alex beschreibt eine auffällige stilistische Verschiebung zwischen den

beiden Sprachen: „Wenn ich auf Russisch rede, rede ich viel höflicher als auf Deutsch“ (Alex), was er unter anderem damit erklärt, dass ihm umgangssprachliche russische Begriffe fehlen. Die russische Sprache kann somit als formeller Code sozialer Höflichkeit betrachtet werden.

Diese spezifischen Sprachpraxen verdeutlichen den von Ochs und Schieffelin beschriebenen Prozess der Sozialisation zur Sprache: Die Aneignung „richtiger“, im sozialen Kontext angemessener sprachlicher Ausdrucksformen wird hier nicht primär durch explizite Regeln, sondern durch kontinuierliche sprachlich vermittelte Erfahrungen innerhalb des familiären Milieus vermittelt. Es lässt sich dabei ein Muster erkennen, in dem die russische Sprache als Trägerin von sprachlicher Angemessenheit, sozialem Respekt und erzieherischer Disziplin wirkt. Gleichzeitig treten auch individuelle Differenzierungen auf: Während Sarah die sprachliche Normativität als tief verankert schildert, beschreibt David solche Vorgaben beiläufig, aber dennoch deutlich: „Also Höflichkeit auf jeden Fall [...] keine Schimpfwörter benutzen“ (David), als etwas, das von Eltern und Großeltern „vermittelt“ wurde.

4.1.2 Sprachlich vermittelte Weltanschauungen und Wertehaltungen

Neben der sprachlichen Angemessenheit fungiert die russische Sprache in den Interviews auch als Medium zur Vermittlung von Höflichkeit, spezifischer Weltanschauungen und normativer Orientierung. Dabei geht es nicht nur um sprachliche Formen, sondern um durch Sprache übermittelte Einstellungen, Erwartungen und Werte.

Deutlich wird dies im Interview mit Jaqueline, die beschreibt, dass sie in ihrem inneren Monolog auf Russisch hauptsächlich dann denkt, wenn es um Selbstdisziplin und Pflichterfüllung geht. Die Sprache wird hier zum Vehikel einer verinnerlichten elterlichen Stimme: „Dann habe ich auch meine Mutter direkt im Kopf“ (Jaqueline). Russisch erscheint hierbei als Instrument erzieherischer Selbstregulierung, Deutsch hingegen als neutraler Denkraum ohne implizite Handlungsaufforderung.

Auch Sascha verdeutlicht, dass mit der russischsprachigen Sozialisation bestimmte normative Vorstellungen verbunden waren. So berichtet er über das familiäre Credo: „Von nichts kommt nichts“ (Sascha) in Sinne von, dass erfolgreiche Leistung nicht aus dem Nichts entsteht sondern das Ergebnis konsequenter Anstrengung ist. Sascha beschreibt dieses als grundlegendes Erziehungsmuster. Diese Haltung, vermittelt durch alltägliche sprachliche Praxis, prägte seine Auffassung von Leistung, Eigenverantwortung und Zielstrebigkeit.

Besonders eindrücklich zeigt sich das in seinem beruflichen Werdegang: Gegen die sicherheitsorientierten Erwartungen der Familie entschied er sich für eine kreative Laufbahn in der Medienproduktion. Dabei verfolgte er trotz anfänglicher Zurückhaltung seitens der Eltern seinen Weg konsequent und motiviert durch ein tief verinnerlichtes Leistungsprinzip, das nicht im Widerspruch zur familiären Sozialisation stand, sondern sich aus ihr heraus begründete. Hierbei wird Sprache zum Träger einer Haltung, die Selbstbestimmung nicht als Abkehr vom Elternhaus versteht, sondern als deren produktive Weiterentwicklung.

Bei David zeigt sich die sprachlich vermittelte Weltanschauung in besonderer Weise. Geprägt durch eine tiefreliigiöse Orientierung, die ihm innerhalb der Familie von Beginn an als selbstverständlich vermittelt wurde. Als Sohn eines Rabbiners ist er in einem Umfeld aufgewachsen, in dem Sprache nicht nur Kommunikationsmittel, sondern Träger normativer Ordnung war. Das Einhalten religiöser Gebote wie des Schabbats (wöchentlicher feierlicher Ruhetag) wurde innerhalb der Familie auf Russisch begründet und sprachlich als das „Richtige“ markiert und wurde somit als eine Art moralische Selbstverständlichkeit, die nicht zur Debatte stand, gesehen. Dabei wird besonders deutlich, wie tief diese Überzeugungen verankert sind, wenn David rückblickend über seine Kindheit reflektiert: „Ich hab das [religiöse Gebote] damals, als ich noch klein war, als ich noch nicht reif genug war, hab ich das einfach als Einschränkung wahrgenommen. [...] Aber ich verstehe, dass es was Richtiges ist.“ (David). Diese Aussage verdeutlicht, wie die sprachlich vermittelte Deutung der Regeln in religiösem jüdischem Alltag im Laufe des Heranwachsens zu einer innerlich akzeptierten Wertordnung wurde. Die russische Sprache diente in diesem Zusammenhang als Medium der religiösen Sinnggebung als alltägliches Vehikel für das, was im familiären Kontext als „gut“, „richtig“ und „würdig“ galt.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die russische Sprache in den Familien der Interviewten als Trägerin spezifischer Weltanschauungen, Höflichkeits- und Leistungsnormen sowie moralischer Orientierungen fungiert. Diese wurden nicht nur explizit vermittelt, sondern über Sprache alltagspraktisch inszeniert und dauerhaft in den Denk- und Deutungsstrukturen der Interviewten verankert.

4.2 Akademischer Bildungsweg als ideelles Leitbild

Ein zentrales Thema in den Interviews ist die hohe symbolische Aufladung des akademischen Bildungswegs, insbesondere im Kontrast zur Ausbildung. Akademische Bildung erscheint nicht als individuell gewählter Pfad, sondern als familiär und kulturell vermitteltes Leitbild, das mit Prestige, Anerkennung und sozialem Status verknüpft ist. Diese Vorstellung wird durch russische Sprache, familiäre Narrative und konkrete Erwartungen tief in den biografischen Erfahrungen der Interviewten verankert.

Sarah beschreibt eindrücklich, dass akademische Leistungen in ihrer Familie mit Statussymbolen assoziiert waren: „Abschlüsse, Zertifikate [...] das hat schon auf jeden Fall ein Statussymbol“ (Sarah). Somit schildert sie, wie durch Erzählungen über „goldene Medaillen und Urkunden“ (staatliche Auszeichnungen in der Sowjetunion für besondere schulische oder wissenschaftliche Leistungen) in früheren Generationen ein familiäres Narrativ der Exzellenz entstand. Abweichungen von diesem Weg wie etwa durch Ausbildungsentscheidungen wie bei ihrem Bruder, wurden nicht nur weniger geschätzt, sondern weitgehend tabuisiert. Die soziale Bewertung scheint dabei weniger am tatsächlichen Bildungsinhalt, sondern vielmehr am symbolischen Kapital von Bildungsinstitutionen zu hängen.

Besonders deutlich wird dies auch bei Jaqueline, deren Mutter ein Medizinstudium als Ideal vorzeichnete: „Eigentlich sollte ich Ärztin werden“ (Jaqueline), berichtet sie. Auch die Entscheidung, keinen Masterabschluss zu verfolgen, stieß auf deutliche familiäre Ablehnung. Bildung wird in diesem Kontext als linearer Aufstieg gedacht (Bachelor, Master, Promotion), wobei Abweichungen als Bruch mit einem idealisierten Lebenslauf wahrgenommen werden.

Auch Miriams Bildungsbiografie lässt sich in dieses übergeordnete Muster eines stark aufgeladenen akademischen Ideals einordnen, jedoch mit einer eigenständigen Nuancierung. Bereits früh zeichnete sich bei ihr eine Affinität zu Sprache und Medien ab, die in einem kommunikationswissenschaftlichen Studium mündete. Dabei erscheint ihre Studienwahl nicht bloß als Ausdruck individueller Neigung, sondern steht im Kontext eines kulturell vermittelten Bildungsverständnisses. Miriam erzählt, dass es bei ihr „nie wirklich zur Debatte stand“ (Miriam), ob sie studieren würde. Ein Studium wurde vielmehr als selbstverständlich vorausgesetzt. Diese implizite Erwartungshaltung spiegelt sich in der Erzählweise wider, in der akademische Bildung nicht begründet, sondern schlicht als gegebener Lebenspfad verstanden wird. Gleichzeitig betont sie rückblickend, wie stark Bildungsentscheidungen in ihrer Familie durch einen normativen Anspruch strukturiert waren: „Es war klar, dass man was macht, das

auch irgendwie einen gewissen Anspruch hat, also jetzt keine Ausbildung bei Lidl“ (Miriam). In dieser Formulierung wird deutlich, dass auch bei ihr Ausbildung als weniger prestigeträchtig und eher defizitär konnotiert war. Akademische Bildung erscheint somit als kulturell aufgewertetes Symbol sozialer Zugehörigkeit, das durch Sprache, Milieu und elterliche Erwartung kommunikativ stabilisiert wurde. Miriams Fall illustriert damit, wie akademische Bildung als inhärenter Teil einer normativen Weltdeutung fungiert und weniger als individuelle Option, sondern als kollektives Selbstverständnis.

Alex ergänzt diese Perspektive, indem er schildert, dass seine Studienwahl zwar formal offen war, aber implizite Erwartungen bestanden. Künstlerische oder geisteswissenschaftliche Fächer galten bei seinen Eltern als „brotlose Berufe“ (Alex) und wurden kritisch gesehen, während naturwissenschaftliche oder juristische Studiengänge als „richtiger“ erschienen. Diese elterliche Abwertung sogenannter „brotloser Berufe“ lässt sich im Lichte der Sozialisationsbedingungen der Elterngeneration im sowjetischen Bildungssystem deuten. In der Sowjetunion wurden naturwissenschaftliche und technische Disziplinen traditionell besonders hoch geschätzt im Gegenzug zu Geistes- und Kulturwissenschaften, die einen vergleichsweise niedrigen Status und weniger relevant angesehen wurden (siehe Kapitel 1.3.3). Zudem verweist die Aussage „Es könnte mir leicht fallen zu sagen, dass die Herkunft mich nicht beeinflusst hat. Aber es stimmt nicht“ (Alex) darauf, wie stark kulturelle Herkunft und elterliche Sprachprägung Bildungsentscheidungen strukturieren.

Auch Davids Bildungsweg verdeutlicht die kulturell vermittelte Gleichzeitigkeit von religiöser und weltlicher Bildung als normativer Anspruch. Obwohl seine religiöse Sozialisation, insbesondere als Sohn eines Rabbiners, zentral war, wurde ein akademischer Werdegang bei ihm nie infrage gestellt. David erzählt: „Mir wurde vom Kindheitsalter vermittelt, es sind zwei sehr wichtige Sachen. Einmal ist es wichtig, eine gute Ausbildung zu haben [...] und das andere ist, dass du weißt, wer du bist im Sinne von Religion.“ (David). Akademische Bildung erscheint dabei ebenso wie religiöse Bildung als Teil einer umfassenden kulturellen Selbstverortung, die sowohl weltliches Wissen als auch religiöse Identität als essenziell begreift.

Ebenso beschreibt Sascha, dass seine Ausbildung zunächst auf familiäre Skepsis stieß. Der akademische Weg galt als das „Beste“, Ausbildung hingegen als zweitklassig. Erst die spätere berufliche Etablierung konnte diese Bewertung teilweise revidieren, doch die ursprüngliche normative Aufladung bleibt präsent. Zugleich zeigt Sascha auf, dass Bildung

nicht nur der Qualifikation diene, sondern als soziales Positionsinstrument verstanden wurde: „die Besten“ zu sein, bedeutete auch, sich gesellschaftlich abzuheben.

Sarah bringt eine weitere Dimension ein, wenn sie das Abbrechen eines Studiums in Holland reflektiert, nicht der Inhalt, sondern die vermeintliche Verschwendung eines Privilegs rief Unverständnis bei ihrem Vater hervor. Dies verweist auf die transgenerationale Bedeutung westlicher Bildungsinstitutionen: Für viele Eltern, die selbst im sowjetischen Kontext marginalisiert wurden (Siehe Kapitel 1.3.2), stellt Bildung einen Schutzraum und Aufstiegsmechanismus dar. Der Zugang zu akademischer Bildung wird daher nicht nur individuell, sondern kollektiv biografisch aufgeladen. Es ist hierbei herauszulesen, dass akademische Bildung in den Familien der Interviewten nicht allein als Mittel zur beruflichen Verwirklichung gesehen wurde, sondern als Ausdruck eines verinnerlichten kulturellen Ideals.

4.3 Leistungsdruck als Teil russischsprachiger Sozialisation

Ein zentrales Muster, das sich in allen Interviews auf unterschiedliche Weise zeigt, ist der durch Sprache und Erziehung vermittelte Leistungsdruck, der stark mit dem akademischen Erfolg verknüpft ist. Für viele der Interviewten war dabei schulischer Erfolg kein optionales Ziel, sondern eine Selbstverständlichkeit.

Jequeline beschreibt beispielhaft, dass ihre Mutter Bildung als zentrales Anliegen verstand. Ihre schulischen Leistungen standen unter permanenter Beobachtung; auch kleinere Schwächen wurden bemerkt, thematisiert und teilweise sanktioniert. Selbst ohne explizite Strafen artikuliert sich ein hoher Erwartungsdruck, zum Beispiel in der Angst, die Mutter zu enttäuschen.

Auch Miriam schildert eine vergleichbare Dynamik. So erzählt sie rückblickend, dass ihre frühere Grundschullehrerin im Gespräch mit ihrer Mutter angeregt habe, dem Kind mehr Freizeit einzuräumen. Diese Information erfuhr Miriam jedoch erst Jahre später. Ebenso ist anzunehmen, dass eine Lehrkraft überhaupt Anlass sah, das elterliche Verhalten in Bezug auf den schulischen Anspruch zu thematisieren, auf eine als überfordernd empfundene Erwartungshaltung hindeutet. Besonders bezeichnend ist Miriams Aussage: „Drei war schon schlimm.“ (Miriam). Hier zeigt sich ein binäres Leistungsdenken, bei dem Mittelmaß nicht als ausreichend galt, sondern als Scheitern wahrgenommen wurde.

Besonders eindrucksvoll zeigt sich diese Verknüpfung von Leistungsdruck, sozialer Absicherung und jüdischer Identität bei Sarah. Sie schildert, wie ihr Vater großen Wert darauflegte, dass sie bei einem Känguru-Wettbewerb, einem Mathematik-test in der Schule bei dem SchülerInnen verschiedener Schulen ihre Leistungen vergleichen können, gut abschnitt. Obwohl dieser Test keinerlei Auswirkung auf die Schulnoten hatte und freiwillig war, war für den Vater entscheidend, dass sie „die Beste“ sein sollte und nicht aufgrund einer Bewertung, sondern aus Prinzip. Um dieses Ziel zu erreichen, trainierte er wochenlang mit ihr zu Hause, bereitete Aufgaben vor und wiederholte regelmäßig den Stoff. Der Wettbewerb wurde so zu einem familiären Projekt mit hohem symbolischem Gewicht. Sarah erkennt rückblickend den ideellen Kern dieser Haltung: Es ging nicht um den Wettbewerb selbst, sondern um ein innerfamiliäres Ideal der Exzellenz, das sie verinnerlicht hatte. Besonders aufschlussreich ist dabei ihre eigene Interpretation: Sie erklärt, dass dieser Leistungsanspruch aus dem Bedürfnis resultiere, sich als jüdische Person besonders behaupten zu müssen, ein Schutzmechanismus, um möglichst wenig Angriffsfläche zu bieten. In ihren Worten: „Ich glaube, das war schon auch so ein bisschen: Wir dürfen uns nichts leisten. Wir dürfen keinen Fehler machen. Wir müssen immer mehr leisten, damit uns keiner was kann.“ (Sarah). Diese Haltung war jedoch kein rein individueller Ehrgeiz der Eltern, sondern tief in ihrer eigenen Biografie verankert: Sarah betont, dass ihre Eltern in der Sowjetunion selbst viele antisemitische Erfahrungen gemacht hatten. Der Druck, immer besser sein zu müssen, diente aus ihrer Sicht dazu, sich gegen potenzielle Abwertung oder Ausgrenzung zu wappnen. Bildung und Leistung wurden hierbei zu einem symbolischen Schutzschild sowohl vor individueller Kritik als auch gesellschaftlicher Stigmatisierung. Somit ist als ein zentraler Aspekt, der den Leistungsdruck erklärt, die Verknüpfung mit kultureller Herkunft. Diese Perspektive findet sich auch bei Sascha, der die Forderung „die Besten zu sein“ (Sascha) als typisch für Familien mit sowjetischem Hintergrund bezeichnet. Damit wird deutlich: Der Leistungsdruck ist kein individuelles Phänomen, sondern ein kulturell verankerter Erwartungshorizont, der über Sprache und Erziehung weitergegeben wird.

4.3.1 Differenzierte Wahrnehmung und Einfluss des Leistungsdrucks

Während sich aus allen Interviews ein hoher Bildungsanspruch als kollektives Erbe russischsprachiger Sozialisation erkennen lässt, variiert die subjektive Wahrnehmung des damit einhergehenden Drucks erheblich und ebenso wie seine Auswirkungen auf Bildungsbiografien.

Jaqueline berichtet davon, dass Leistungsanforderungen früh zum Alltag gehörten. Trotz des konstanten Erwartungsniveaus durch die Mutter, schildert sie die familiäre Kommunikation weniger als autoritär denn als engagiert und fürsorglich. Charakteristisch ist hierbei eine Form von Verantwortungsübertragung, etwa wenn die Mutter eigene Schuld an Jaquelines Schulproblemen übernimmt, („Vielleicht habe ich da auch was falsch gemacht“ (Jaqueline), was wiederum Jaquelines Loyalität und Pflichtbewusstsein gegenüber der Mutter verstärkte. Der Druck war damit nicht nur äußerlich, sondern wurde verinnerlicht als moralische Verantwortung gegenüber den Eltern.

Bei Sarah lässt sich herausinterpretieren, dass während ihr Vater großen Wert auf schulische Exzellenz legte und darauf bestand, dass sie zum Beispiel bei einem mathematischen Vergleichstest wie dem Känguru-Wettbewerb sehr gut abschneidet, sie bereits als Kind irritiert über diese Erwartung war. In einem Gespräch mit dem Vater versuchte sie, sich vorsichtig abzugrenzen und sagte: „Papa, das ist freiwillig. Ich muss nicht immer die Beste sein.“ (Sarah). Diese Aussage verdeutlicht, dass sie das elterliche Ideal der ständigen Spitzenleistung durchaus reflektierte und sich innerlich davon zu distanzieren begann. Dabei wurde der schulische Erfolg für sie nicht primär aus eigenem Antrieb wichtig, sondern weil er in der Familie stark symbolisch aufgeladen war. Bildung war in diesem Zusammenhang weniger ein Weg zur Selbstentfaltung, sondern Ausdruck familiärer Projektionen und Absicherungsstrategien. Diese Haltung beeinflusst auch ihren weiteren Bildungsweg. Zwar strebt Sarah akademische Bildung an, doch sie geht diesen Weg mit einem stärker reflexiven, selbstabgrenzenden Bewusstsein. Die Erfahrung, dass schulische Leistung nicht immer Ausdruck eigener Motivation war, sondern familiärer Erwartungen folgte, führt bei ihr zu einer ambivalenten Haltung gegenüber Erfolg: Er wird zwar anerkannt und angestrebt, aber nicht als identitätsstiftend empfunden. Vielmehr entsteht im Laufe der Zeit ein kritischer Blick auf die Ursprünge dieses Leistungsanspruchs. So schildert sie: „Ich habe nie so diszipliniert gelernt, weil ich das wollte, sondern weil ich musste.“ (Sarah). Der schulische Ehrgeiz ist somit weniger Ausdruck eines inneren Ziels, sondern das Ergebnis eines lange internalisierten Pflichtgefühls. Gerade diese Spannung führt bei Sarah jedoch zu einem reflektierten Umgang mit Bildung, einem Weg, der zwischen Anpassung und innerer Abgrenzung balanciert. Bildung wird für sie nicht verworfen, sondern neu kontextualisiert, als ein Raum, in dem sie sich zunehmend die Freiheit nimmt, ihre eigenen Maßstäbe zu setzen.

4.4 Außerschulische Aktivitäten im postsowjetischen, russischsprachigen Erziehungsfeld

Ein zentrales Ergebnis der Interviews ist die systematische, elterlich gesteuerte Einbindung der Kinder in außerschulische Aktivitäten, die weit über Freizeitgestaltung hinausgeht und als informelle Bildungsstrategie verstanden werden kann. Die Bandbreite reicht von Musik- und Sportunterricht über kulturelle Förderung bis hin zu religiöser Bildung, die stets in einen russischsprachigen und postsowjetisch geprägten Sozialisationsrahmen eingebettet ist.

4.4.1 Elterliche Steuerung als Erziehungsprinzip

Viele Interviewte erzählten, dass außerschulische Aktivitäten nicht als Wahlfreiheit, sondern als strukturierte Pflicht erlebt wurden. Jaqueline etwa beschreibt diese Dynamik mit den Worten: „Da habe ich mir auch nichts ausgesucht. Das hat einfach meine Mutter festgelegt und fertig“ (Jaqueline). Damit verweist sie auf ein autoritatives Erziehungsideal, das nicht auf Mitbestimmung, sondern auf elterlicher Kontrolle basiert. Die Auswahl der Aktivitäten war strategisch motiviert mit dem Ziel, die kindliche Entwicklung im Sinne sowjetischer Bildungsideale gezielt zu fördern. Zudem kann die intensive elterliche Unterstützung außerschulischer Aktivitäten im Lichte des sowjetischen Bildungssystems betrachtet werden, das der informellen Bildungsförderung einen hohen Stellenwert beimaß. Denn in der Sowjetunion war die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an staatlich strukturierten Freizeitangeboten wie zum Beispiel in den Bereichen Musik, Kunst oder Sport, nicht nur gängig, sondern ein integraler Bestandteil des pädagogischen Selbstverständnisses (Siehe Kapitel 1.3.3).

Auch Miriam erinnert sich an eine Kindheit voller Verpflichtungen: Ballettunterricht, Geige, Kunstschule alles parallel zur regulären Schulbildung. Dieses Erziehungsverständnis folgt einem sowjetisch geprägten Bildungsbegriff, der Leistungsbereitschaft, Disziplin und kulturelle Exzellenz als zentrale Werte vermittelt, oft unabhängig vom Wunsch des Kindes.

4.4.2 Sprache als Medium informeller Bildung

Ein zentrales Merkmal der außerschulischen Förderung ist ihre konsequent russischsprachige Rahmung. Nahezu alle Interviewten erzählten, dass ihre TrainerInnen, Musiklehrkräfte oder

FreizeitpädagogInnen Russisch sprachen, sei es im Klavierunterricht, beim Eiskunstlauf oder in der jüdischen Sonntagsschule. Jaqueline formuliert es klar: „Meine Klavierlehrerin war russischsprachig und jüdisch“ (Jaqueline). Damit ist herauszulesen, dass Sprache hier nicht nur ein Kommunikationsmittel ist, sondern auch ein Marker kultureller Zugehörigkeit und ein Zugangskriterium zu Bildungsräumen.

Miriam berichtet von einer russischsprachigen Gemeinde, in der selbst die jüdische Schule überwiegend in Russisch funktionierte. Sie hebt hervor: „Alles war auf Russisch, also die Gemeinde ist einfach Russisch“ (Miriam). In dieser Umgebung ist Russisch nicht bloß Alltagssprache, sondern auch als soziales Eintrittsticket. Wer Russisch spricht, ist dabei in das Netzwerk informeller Bildung eingebunden.

Alex bestätigt dies indirekt: Auch seine Klavierlehrerin sprach nur Russisch, ebenso seine Lehrerin in der Kunstschule. Der Zugang zu diesen Bildungsangeboten war also direkt an sprachliche Kompetenz gekoppelt. Sprache kann in diesen Kontexten als doppelter Mechanismus verstanden werden. Einerseits als Vermittlerin von Bildung und als Selektionskriterium für Zugehörigkeit.

4.4.3 Musik als wichtiger Bestandteil informeller Bildung

Besondere Bedeutung kam bei den Interviewten dem Erlernen eines Musikinstruments zu. Alle Interviewten wurden bereits in der frühen Kindheit an klassischen Musikunterricht herangeführt, wobei insbesondere der Klavierunterricht eine zentrale Rolle spielte. Jaqueline, Alex, Sascha und David erhielten allesamt Klavierunterricht, jeweils vermittelt durch russischsprachige Lehrerinnen, teilweise mit jüdischem Hintergrund. Miriam hingegen spielte Geige, während Sarah allgemein auf musikalische Förderung Bezug nimmt, ohne ein spezifisches Instrument zu nennen.

Die Wahl des Instruments war dabei kaum Ausdruck individueller Neigung der Kinder, sondern spiegelte vor allem elterliche Bildungsambitionen wider. Sascha bringt dies prägnant auf den Punkt: „Sie haben mich gezwungen, zum Klavierunterricht zu gehen.“ (Sascha). Trotz eigenem Widerstand war der Musikunterricht für ihn obligatorisch. Dies ist als ein Hinweis auf die tief verankerte kulturelle Norm, Musik als Teil einer gelungenen Bildung, zu verstehen.

Alex beschreibt dabei, dass seine Mutter großen Wert auf das Klavierspiel legte, da es „mit der Entwicklung des Gehirns“ (Alex) zusammenhänge. Die Musik wurde somit nicht als Selbstzweck, sondern als kognitiv förderliches Training verstanden, im Sinne einer rationalisierten, zweckgebundenen Bildungspraxis.

Miriam erweitert dieses Muster um einen breiteren Kulturbegriff: Neben Geige und Ballett sollte sie nach Wunsch der Mutter auch eine Kunstschule besuchen. Der Versuch, ästhetische Bildung zu maximieren, verweist auf eine verinnerlichte Vorstellung von kultureller Exzellenz, die nicht nur als Statussymbol, sondern auch als Ausdruck gelungener Elternschaft verstanden wird.

Insgesamt zeigt sich dabei, dass die musikalische Förderung in der Kindheit in allen Biografien der Interviewten als Ausdruck von Disziplin und kultureller Zugehörigkeit diene. Da diese Förderung ausschließlich über die russische Sprache vermittelt wurde, trug sie wesentlich zur Wahrung kultureller Kontinuität bei. Auch wenn sich die erworbenen musikalischen Kompetenzen nicht in jedem Fall im späteren Bildungsweg fortsetzten, wirkte die frühe musikalische Bildung identitätsstiftend und verankerte kulturelle Werte nachhaltig im biografischen Selbstverständnis.

4.4.4 Sportliche Förderung

Auch sportliche Aktivitäten nahmen in den Biografien der Interviewten eine zentrale Rolle ein. David berichtet von sportlicher Förderung durch den Großvater. Dabei waren Fußball, Tischtennis und weitere Disziplinen fester Bestandteil seiner Kindheit.

Sascha schildert Sport als zentrales Element der Vater-Sohn-Beziehung. Badminton, Basketball und all das diene nicht nur der Bewegung, sondern auch dem Beziehungsaufbau. Diese Form der „Quality Time“ (Sascha) erfüllt eine doppelte Funktion: Sie unterstützt die körperliche Entwicklung und verstetigt zugleich ein Leistungsverständnis, das auch im Sport greift wie zum Beispiel durch Wettbewerbe oder Zielorientierung.

Sarah, die sich ebenfalls an Tennistraining erinnert, betont den Anspruch, bei Wettbewerben den „ersten Platz“ (Sarah) einnehmen zu sollen. Auch hier wird Sport nicht als Freizeit erlebt, sondern als weitere Bühne zur Erfüllung elterlicher Erwartungen, das als ein Muster, das sich durch alle Interviews zieht, herauszulesen ist. Dabei spiegelt diese

leistungsbezogene Haltung von Sarahs Eltern hierbei das sowjetische Bildungsideal wider, in dem Sport der Disziplinierung und Förderung staatskonformer Werte diene und gezielt zur Leistungserziehung eingesetzt wurde (Siehe Kapitel 1.3.3).

Ein besonders ausgeprägtes Beispiel für die langfristige Wirkung früher sportlicher Förderung zeigt sich im Fall von Jaqueline. Ihre Kindheit war stark und dauerhaft von sportlichen Aktivitäten geprägt. Eiskunstlauf, Gymnastik, Basketball: Immer war Sport fester Bestandteil ihres Alltags. Anders als bei den anderen Interviewten, bei denen sportliche Aktivitäten punktuell oder neben anderen Schwerpunkten wie Musik oder Kunst auftauchten, wurde bei Jaqueline Sport zum zentralen Bildungsinstrument. Was sie von den anderen unterscheidet, ist die Konsequenz und Kontinuität dieser Förderung: Sobald eine Sportart wie zum Beispiel Eiskunstlauf abgebrochen wurde, stellte sich nicht die Frage nach einer Pause, sondern es musste unmittelbar eine neue sportliche Betätigung gefunden werden. Jaqueline beschreibt, dass ihre Mutter dabei zwar bereit war, auf ihre Ablehnung einzelner Disziplinen einzugehen, jedoch stets die Bedingung stellte, dass eine alternative Sportart gewählt werden müsse.

Was Jaquelines Fall besonders macht, ist, dass sich diese frühe Sozialisation nicht lediglich als abgeschlossene Kindheitserfahrung entpuppt, sondern auf bemerkenswerte Weise in ihrem späteren Leben transformiert und fortgeschrieben wurde. Während eines Auslandsaufenthalts entdeckte sie CrossFit, eine Sportart, die ihr nicht nur körperlich, sondern auch emotional einen neuen Raum eröffnete. Sie beschreibt das Fitnessstudio als „Safe Space“ (Jaqueline) und spricht davon, dass es eine Zeit lang ihr „absolutes Leben“ (Jaqueline) war. Diese Beschreibung verweist auf eine tiefere biografische Kontinuität: Die Strukturen, die früher durch familiäre Steuerung entstanden: Regelmäßigkeit, Zielorientierung, Zugehörigkeit, reproduzierten sich nun in selbstgewählter Form in einem sportlichen Milieu.

Bemerkenswert ist auch, dass Jaqueline sich in diesem Kontext weiterqualifizierte: Sie ließ sich zur CrossFit-Trainerin ausbilden und übernahm Verantwortung innerhalb der sportlichen Community. Damit wird deutlich, dass Sport für sie nicht nur eine Freizeitbeschäftigung war, sondern eine Form informeller Bildung, in der sie soziale, emotionale und körperliche Kompetenzen professionalisierte. Der Übergang von passiver Teilhabe als Kind zur aktiven Rolle als Coach zeigt, wie frühkindliche Prägungen produktiv gewandelt und in neue Kontexte übertragen werden können.

Jaqueline steht exemplarisch für eine Biografie, in der sportliche Förderung nicht nur ein Kapitel im Lebenslauf ist, sondern ein strukturierendes Element, das sich durch verschiedene Lebensphasen zieht. Die Wiederaufnahme dieser frühen Erfahrungen in einem selbstgestalteten, erwachsenen Rahmen verweist auf einen reflexiven Umgang mit früheren Bildungs- und Erziehungspraktiken, nicht als bloße Reproduktion, sondern als aktive Aneignung und Neuinterpretation.

4.5 Aktive Förderung der russischen Sprache

In engem Zusammenhang mit diesen außerschulischen Bildungsstrukturen steht die aktive Beibehaltung und Förderung der Herkunftssprache Russisch. Alle Interviewten berichten davon, dass ihnen Russisch nicht nur beiläufig, sondern gezielt vermittelt wurde. Ob durch familiäre Kommunikation, russischsprachige Bildungssettings, gezielte Sprachförderung oder den Besuch von Kursen und jüdischen Schulen. Es wurde vorgelesen, Gedichte wurden zuhause gelernt, jüdische Sonntagskurse besucht, Alphabet-Spiele mit den Großeltern durchgeführt oder, wie bei Sascha eigens russischer Unterricht an der Volkshochschule organisiert.

Die gezielte sprachliche Förderung im familiären und außerschulischen Rahmen spiegelt sich auch im formellen Bildungsweg der Interviewten wider. Dabei reichen die Ausdrucksformen dieser sprachlichen Kontinuität von der bewussten Wahl russischer Sprachfächer bis hin zu impliziten Bildungshaltungen, die sich in der Wahl akademischer Laufbahnen oder in kulturell geprägten Leistungsnormen niederschlagen.

4.5.1 Spuren der aktiven Förderung der russischen Sprache auf dem formellen Bildungsweg

Besonders deutlich wird dies bei Jaqueline, das Russisch nicht nur als Herkunftssprache, sondern auch als schulisches Fach institutionalisiert erlebte. Bereits ab der siebten Klasse belegte sie Russischunterricht am Gymnasium und entschied sich schließlich dazu, ihr Abitur in dieser Sprache abzulegen. Diese bewusste schulische Entscheidung reflektiert eine Aufwertung der familiären Sprachsozialisation und verweist auf ein durchgängiges Bildungsnarrativ, in dem Russisch nicht nur Alltagssprache, sondern auch akademisch anerkanntes Bildungsmedium darstellt.

Auch bei Miriram zeigt sich eine enge Verbindung zwischen früher russischer Sprachsozialisation und ihrem späteren Bildungsweg. Obwohl sie Russisch nicht im formellen Schulsystem als Fach belegte, wirkte die Sprache über die jüdische Sonntagsschule unter Leitung ihrer Verwandten sowie über literarische und mediale Inhalte kontinuierlich weiter. Ihre spätere Studienwahl, Kommunikationswissenschaft, und ihr journalistisches Engagement spiegeln ein hohes Maß an sprachlicher Reflexivität wider, das bereits früh durch den Umgang mit russischsprachigen Gedichten und Erzählungen vorbereitet wurde. In ihrem Fall tritt Russisch weniger als schulisches Fach, sondern vielmehr als kulturell-emotionales Bildungsfundament in Erscheinung.

David hingegen verdeutlicht, dass auch religiöse Bildungskontexte Orte der sprachlichen Kontinuität sein können. Russisch war nicht nur Familiensprache, sondern auch in der jüdischen Gemeinde dominierend, etwa im Religionsunterricht oder in der von den Eltern initiierten Teilnahme am Russischunterricht an der Volkshochschule. Diese Maßnahmen waren weniger individuell gewählt als vielmehr Ausdruck familiärer Erwartung und wurden als nicht verhandelbare Bildungspraktiken erlebt. Der formelle Bildungsweg war damit auch ein Ort der Reproduktion familiärer Werte, in denen Sprache, Religion und Zugehörigkeit eng miteinander verknüpft waren.

Ein besonders konsistentes Bild bietet sich bei Sascha, dessen Bildungsweg explizit um das Kriterium „Russischunterricht“ herum strukturiert wurde. Die Wahl eines Gymnasiums, das Russisch als Unterrichtsfach anbot, war gezielt und bewusst, sowohl durch ihn als auch durch die Eltern. Im Interview erzählt Sascha, dass zwei Schulen im Umkreis überhaupt nur zur Auswahl standen, und zwar ausschließlich deshalb, weil beide Russischunterricht bis zum Abitur anboten. Er erinnert sich, dass er letztlich zwischen diesen beiden auf einem „Tag der offenen Tür“ wählen konnte. Allein die Tatsache, dass nur diese beiden Schulen überhaupt in Betracht gezogen wurden, macht deutlich, wie stark die elterliche Bildungsentscheidung durch das Kriterium der russischen Sprachförderung geleitet war. Frühere außerschulische Förderung, etwa durch Russischunterricht an der Volkshochschule, bereitete diesen Schritt gezielt vor. Der formelle Bildungsweg fungierte hier als Fortsetzung einer vielschichtigen sprachlich-kulturellen Sozialisation, in der Russisch sowohl familiäre Kontinuität als auch symbolischer Träger jüdischer Identität war.

Anders gelagert ist der Fall von Alex, bei dem ein Bruch in der aktiven Weiterführung des Russischen im Bildungsweg festzustellen ist. Dennoch zeigt sich die Prägung durch die

frühe russischsprachige Sozialisation auf andere Weise. Die kulturellen Codes, die in russischsprachigen Kontexten vermittelt wurden, vor allem Disziplin, Leistungsbereitschaft und ein hoher Bildungsanspruch, haben Alex Bildungsweg stark beeinflusst. Obwohl Russisch als Fach nicht präsent war, spiegeln sich die verinnerlichteten Normen in seiner akademischen Orientierung wider. Die Sprache wirkt hier nicht mehr explizit, aber als implizite Trägerin kultureller Erwartungen weiter.

Sarah schließlich beschreibt, wie ihre Großmutter ihr Lesen und Schreiben auf Russisch beibrachte, ein Akt der familialen Weitergabe mit emotionaler Tiefe. Obwohl sie Russisch nicht formell weiterverfolgte, bleibt die Sprache als ambivalente Ressource präsent zwischen emotionaler Nähe und gesellschaftlicher Irritation. Ihre Biografie zeigt, dass Sprache nicht nur Bildungsweg, sondern auch identitätsbezogene Auseinandersetzung bedeutet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Spuren der aktiven Förderung der russischen Sprache in den formellen Bildungsbiografien der Interviewten in unterschiedlichen Graden sichtbar werden. Sei es in der bewussten Wahl schulischer Fächer, in außerschulischen Kursen mit institutionellem Charakter oder in der Reflexion sprachlich vermittelter Bildungswerte. Selbst dort, wo die Sprache nicht explizit weitergeführt wurde, wirkt sie in impliziten Orientierungen und kulturellen Mustern fort. Damit zeigt sich eindrucksvoll, wie eng sprachliche Sozialisation mit Bildungsentscheidungen, Identitätsbildung und biografischer Orientierung verwoben ist. Diese enge Verzahnung von Sprache, Bildung und biografischer Orientierung bildet zugleich den Ausgangspunkt für eine weitere, besonders markante Beobachtung.

4.6 Das Jüdische spricht Russisch? Sprache als Marker kultureller Kontinuität und Differenz

Russisch wurde nicht nur als kulturelles Kontinuum verstanden, sondern für viele auch als Träger jüdischer Zugehörigkeit. In mehreren Interviews wurde deutlich, dass von vielen Kindern russischsprachiger jüdischer MigrantInnen in Deutschland die Sprache Russisch nahezu als synonym mit dem Judentum verstanden wurde. So schildert etwa Miriam, dass sie damals als Kind geglaubt habe, alle JüdInnen würden Russisch sprechen, und dass sie sich fragte, ob jemand, der kein Russisch spricht, überhaupt jüdisch sei. Dieses sprachlich fundierte Identitätsverständnis ist Ausdruck einer engen Verschränkung von Herkunftssprache und

religiös-kultureller Selbstverortung, wie sie insbesondere in den jüdischen Gemeinden postsowjetischer Prägung zu beobachten ist.

Diese Verbindung hat einen strukturellen Hintergrund: In nahezu allen jüdischen Institutionen oder eben wie in der jüdischen Sonntagsschule wie bei Miriam war Russisch die dominante Sprache nicht nur unter Kindern, sondern auch in der Vermittlung religiöser, historischer und kultureller Inhalte. Die Sprachpraxis spiegelte somit die soziale Zusammensetzung der jüdischen Gemeinden wider, die überwiegend aus russischsprachigen ZuwanderInnen bestand. Damit wird verständlich, warum die Pflege und Weitergabe der russischen Sprache im häuslichen und institutionellen Rahmen nicht nur als familiäre Praxis, sondern als Ausdruck kollektiver Zugehörigkeit wahrgenommen wurde.

Diese enge Verschränkung von Russisch und jüdischer Identität zeigt sich auch dort, wo sie gebrochen oder unterbrochen wurde. Besonders aufschlussreich ist hier der Fall von Alex: Anders als bei allen anderen Interviewten, wurde in seiner Familie das gezielte Erlernen der russischen Sprache frühzeitig abgebrochen. Denn seine Mutter hörte auf Alex zuhause das Lesen auf Russisch beizubringen, sobald sie bemerkte, dass er Schwierigkeiten mit der Unterscheidung der deutschen und russischen Buchstaben hatte und Fehler beim Lesen auf deutsch machte. Hierbei ist herauszuintreptieren, dass diese Entscheidung nicht rein pädagogisch motiviert war, sondern offenbar auch angstbasiert: Es scheint eine latente Sorge bestanden zu haben, dass die russische Sprache, als Marker von Andersartigkeit, ein Anlass zur Ausgrenzung für ihr Kind bieten könnte. Bemerkenswerterweise ist es dieselbe Familie, in der das Judentum vollständig verschwiegen wurde: Alex erfuhr erst mit 15 Jahren von seiner Mutter, dass er jüdisch ist. Auch hier spielte Angst eine zentrale Rolle. Denn die Mutter äußerte ausdrücklich, dass man besser niemandem davon erzählen solle. Diese doppelten Schweigepraktiken, die in Bezug auf Sprache und jüdische Identität zu beobachten ist, deuten darauf hin, dass Russisch und Judentum in der familiären Logik eng miteinander verknüpft waren. Dabei wurde, wo das eine unterdrückt, auch das andere zum Tabu.

Eine gänzlich andere Dynamik zeigt sich bei Sarah. Auch sie wuchs in einem russischsprachigen Haushalt auf und lernte Lesen und Schreiben zunächst mit ihrer Großmutter auf Russisch. Im Unterschied zu anderen entwickelte sie jedoch früh eine ambivalente Haltung gegenüber der Sprache, teilweise aus sozialem Anpassungsdruck, teilweise aus innerfamiliären Differenzenerfahrungen. Entscheidend ist aber, dass der religiös-kulturelle Bezug zum Judentum bei ihr nicht primär über Russisch, sondern über Hebräisch vermittelt wurde. Ihre Mutter, die

später nach Israel ausgewandert ist, legte dabei großen Wert auf die hebräische Sprache und brachte sie Sarah früh näher, indem sie sie auf eine jüdische Schule schickte mit intensivem Hebräischunterricht. Hebräisch wurde so zum Ersatz- und Identifikationsmedium, über das sich jüdische Zugehörigkeit ausdrückte, während Russisch eher in den Hintergrund trat.

Auch bei David zeigt sich eine enge Verbindung zwischen Sprache und Judentum, jedoch in anderer Weise: Während die meisten Interviewten von einer kulturellen und milieuspezifischen Prägung sprechen, betont er besonders den religiösen Aspekt seiner sprachlich-sozialen Erziehung. Die Familie legte Wert darauf, dass er „weiß, wer er ist“ (David). Dabei ist nicht nur ein allgemeines Identitätsverständnis gemeint, sondern konkret das Wissen über religiöse Vorschriften und Praktiken, vermittelt in einem russischsprachigen Kontext. Damit wird deutlich: Während Russisch für viele Interviewte eine kulturelle Brücke zur jüdischen Gemeinschaft darstellte, wurde sie in David Fall explizit zur religiösen Bildungsressource, die den Umgang mit der Halacha (jüdisches Religionsgesetz) begleitete.

Diese Fallunterscheidungen verdeutlichen, dass die russische Sprache für die nachgeborene Generation russisch-jüdischer MigrantInnen weit mehr war als nur ein sprachliches Erbe ist. Sie fungierte als kulturelles Ankerfeld, als Medium jüdischer Sozialisation und somit als Identitätsmarker innerhalb eines durch Migration, Diskriminierungserfahrungen und Weitergabepaxen geprägten Familienkontexts. Die gezielte sprachliche Förderung kann deshalb nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist als Teil eines größeren, jüdisch-kulturellen Reproduktionsprozesses zu verstehen.

Es ist festzuhalten, dass Russisch in diesem Sinne zur kulturellen Signatur wird, die Zugehörigkeit, Identität und Bildungsverständnis miteinander verwebt oder, wie der Fall Alex zeigt, im umgekehrten Fall mitbedroht erscheint, wenn sie nicht mehr offen kommuniziert werden darf. Damit verweist die Pflege oder Unterbrechung der Sprache zugleich auf Offenheit oder Brüche jüdischer Zugehörigkeit.

4.6.1 Russisch-jüdische Sprachräume im Bildungsweg: Spuren sprachlicher Sozialisation im religiös/kulturellen Kontext

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, dass Russisch in vielen Biografien nicht nur als Herkunftssprache, sondern als kulturelles Symbol jüdischer Zugehörigkeit verstanden wurde, stellt sich nun die Frage, wie sich diese sprachlich fundierte

Identitätsbindung im weiteren Bildungsweg der Befragten fortschreibt. Im Folgenden zeigt sich, dass Russisch nicht nur familiäre Kommunikation prägte, sondern zum Medium sozialer Positionierung, religiöser Bildung und institutioneller Verankerung wurde, sei es im Rahmen schulischer Entscheidungen, gemeindepädagogischer Tätigkeiten oder kulturellen Engagements. Dabei eröffnet sich ein vielschichtiges Bild russisch-jüdischer Sprachräume, in denen Bildung nicht nur vermittelt, sondern durch Sprache auch sozial codiert und kulturell gerahmt wird.

Jaqueline verkörpert eindrücklich die Verwobenheit russischer Sprache mit jüdischer Zugehörigkeit im Bildungskontext. Nicht nur, dass sie Russisch als Schulfach wählte und ihr Abitur darin ablegte, sondern auch darüber hinaus engagierte sie sich in vielfältigen russisch-jüdischen Kontexten. Besonders relevant ist hier ihre Ausbildung und Tätigkeit als Betreuerin in jüdischen Organisationen, wo sie freizeitpädagogische Programme für Kinder mitgestaltete. Diese Rollenübernahme war mehr als ein Ehrenamt. Sie zeigt, wie stark Jaqueline in Bildungs- und Gemeindestrukturen sozialisiert wurde, in denen Russisch die dominierende Alltagssprache war. Ihre Sprachsozialisation spiegelt sich somit nicht nur in institutioneller Zugehörigkeit wider, sondern auch in einer sozialen Verantwortung innerhalb der russisch-jüdischen Community.

Auch Miriams Bildungsweg verweist auf eine dichte Verschränkung von Sprache und kultureller Zugehörigkeit. Während sie Russisch nicht als Schulfach weiterführte, war die Sprache konstant über ihre Beteiligung an der jüdischen Sonntagsschule präsent, einer Initiative ihrer Familie, die nicht nur der religiösen Bildung, sondern auch der Pflege russisch-jüdischer Sprach- und Kulturtraditionen diene. Sprache war für Miriam nicht nur ein Ausdrucksmittel, sondern ein Medium jüdischer Selbstvergewisserung. Ihr späteres Engagement im journalistischen Bereich, unter anderem mit Fokus auf Antisemitismus, zeigt, wie sich sprachlich vermittelte Identität in gesellschaftliche Verantwortung übersetzt.

Im Fall von David wird besonders deutlich, wie stark russischsprachige Sozialisation in eine religiös strukturierte Bildungsbiografie mündet. Der Besuch einer jüdischen Schule sowie später einer Yeshiva (traditionelle jüdische Hochschule für religiöse Studien) in Israel markieren formale Bildungsstationen, die eng mit frühkindlicher Sprachprägung verbunden sind. In seiner Familie war Russisch die Sprache religiöser Unterweisung und kommunaler Zugehörigkeit. Die Teilnahme an russischen Sprachkursen, organisiert durch die Eltern, und der wöchentliche Religionsunterricht in russischer Sprache bildeten zentrale Pfeiler seiner

kindlichen Sozialisation. Die Sprache war dabei nicht nur Medium der Weitergabe religiöser Inhalte, sondern auch Ausdruck einer klaren sozialen Verortung: Russisch war die Sprache der jüdischen Gemeinde, eine sprachlich codierte Welt der Zugehörigkeit.

Sascha vereint in seiner Biografie sowohl formale Bildungserfahrungen im Russischen als auch eine tiefe Einbindung in jüdische Bildungsinstitutionen. Neben dem bewussten Besuch eines Gymnasiums mit Russischunterricht, organisierte seine Familie zusätzliche Förderung über die Volkshochschule. Doch weit darüber hinaus ist sein Werdegang geprägt von einer engen Anbindung an die jüdische Gemeinde, in der Russisch die dominierende Sprache war. Sascha nahm ab der ersten Klasse am Religionsunterricht teil und engagierte sich später in vielfältiger Weise innerhalb der Gemeinde wie zum Beispiel durch Medienarbeit mit jüdischem Bezug. Seine spätere Ausbildung in einer Yeshiva in Israel steht am Ende einer Biografie, in der russische Sprache durchweg Träger kultureller und religiöser Identität war.

Alex Fall sticht heraus, weil er einen Bruch markiert, sowohl mit der russischen Sprache als auch mit der jüdischen Selbstverortung. Dass seine Mutter den Russischunterricht abbrach, als er Leseprobleme zeigte, und dass, das Jüdischsein in der Familie verschwiegen wurde, zeigt eine doppelte Auslassung, die jedoch eine gemeinsame Wurzel zu haben scheint: die Angst vor gesellschaftlicher Ausgrenzung. Und doch zeigen sich auch hier Spuren sprachlicher Sozialisation. Die Teilnahme an russischsprachigen Kursen, die kulturelle Förderung in Musik und Kunst sowie die internen Leistungsansprüche in der Familie wurden über Sprache und Erziehungsmuster vermittelt. Diese sozialen Prägungen wirken nach auch, wenn nicht über explizite Bildungsinstitutionen, so doch über implizite Orientierungsmuster und eine verinnerlichte Vorstellung von Bildung als sozialem Aufstiegsinstrument.

Sarahs Bildungsweg ist durch eine ambivalente Beziehung zur russischen Sprache geprägt. Während sie in der frühen Kindheit ausschließlich Russisch sprach, wandte sie sich mit dem Schuleintritt phasenweise davon ab. Dennoch bleibt Russisch durch ihre Großmutter und familiäre Kommunikation ein wichtiger Bestandteil ihrer Biografie. Anders als bei den anderen Interviewten wurde ihre jüdische Identität jedoch primär über Hebräisch vermittelt wie etwa durch schulische Bildung und die familiäre Ausrichtung auf Israel. Sie selbst engagierte sich später in jüdischen Bildungsinitiativen und absolvierte eine Ausbildung zur Betreuerin für jüdische Kinderfreizeiten. Auch hier lässt sich eine Kontinuität sprachlich-kultureller Sozialisation erkennen, nur dass sie sich nicht allein über Russisch, sondern über eine vielschichtige sprachliche Identität vollzieht.

Während sich nun gezeigt hat, dass russische Sprache für viele der Interviewten eine tragende Rolle in der jüdischen Sozialisation spielte, sei es als kulturelles Kontinuum, religiöses Vermittlungsmedium oder als familiär-institutionell verankerte Alltagssprache, rückt nun ein weiterer zentraler Kontext sprachlicher Sozialisation in den Fokus: die Erfahrung von Gemeinschaft.

4.6.2 Die Rolle jüdischer Gemeinden: Gemeinschaft als Ort sprachlich-kultureller Sozialisation und kollektiver Verantwortung

Für viele Interviewten spielte die Zugehörigkeit zu einer jüdischen Gemeinde oder Gemeinschaft eine prägende Rolle im Bildungsweg. Dabei nicht allein als religiöser Bezugspunkt, sondern auch als soziales Handlungsfeld und Ort kultureller Selbstverortung. Denn jüdische Gemeinden waren nicht nur Räume, in denen jüdisches Wissen vermittelt wurde, sondern vor allem Orte kollektiver Zugehörigkeit, in denen Identitätsbildung, Werteorientierung und soziale Verantwortung ineinandergriffen. Die Interviews zeigen, dass frühkindliche Erfahrungen innerhalb solcher Gruppenstrukturen, ob durch jüdische Sonntagsschulen, Schabbat-Seminare, Jugendfreizeiten oder Gemeindeveranstaltungen, nicht nur Spuren auf der sprachlich-kulturellen Ebene hinterließen, sondern auch konkrete Bildungsentscheidungen beeinflussten.

So engagierte sich Jaqueline beispielsweise nicht nur in Sport- und Musikvereinen, sondern war von klein auf in der jüdischen Gemeinde eingebunden und übernahm später selbst Verantwortung in der gemeindepädagogischen Arbeit. Ein besonders prägendes Beispiel zeigt sich ebenso bei Saschas enger Verbindung zur jüdischen Gemeinde bereits in seiner Kindheit: Die jüdische Gemeinde seiner Heimatstadt spielte eine zentrale Rolle. Diese frühe Einbindung wirkte langfristig nach, nicht nur in seiner persönlichen Identitätsentwicklung, sondern auch in seinem späteren Engagement. So war Sascha im Jugend- und Erwachsenenalter aktiv in der Gemeindegarbeit tätig, unter anderem im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und digitalen Kommunikation. Seine spätere Ausbildung in einer Yeshiva in Israel lässt sich ebenfalls als Fortsetzung dieser biografischen Linie deuten. Die Gemeinde war für ihn somit nicht nur ein Ort religiöser Bildung, sondern auch sozialer Zugehörigkeit, deren prägende Wirkung sich deutlich in seinem beruflichen und gesellschaftlichen Handeln zeigt.

Diese Erfahrungen sind auch als Ausdruck einer kollektiv verstandenen Identität zu deuten, wie sie in vielen russisch-jüdischen Familien tradiert wird. Dabei spielt das Motiv der

„kollektiven Verantwortung“ eine zentrale Rolle: Die wiederkehrende elterliche Botschaft, man müsse „immer zu den Besten gehören“ oder sich und damit keine Angriffsfläche geben wie in Sarahs Familie, verweist auf eine Sozialisationslogik, die durch Schutzmechanismen gegen Antisemitismus und Marginalisierung motiviert ist. Im sozialen Nahraum der Gemeinde wird Zugehörigkeit nicht nur vermittelt, sondern auch performativ gelebt wie zum Beispiel, durch gemeinnütziges Engagement. Diese kollektiven Strukturen der Zugehörigkeit lassen sich als Orte symbolischer Sicherheit lesen, in denen die Weitergabe kultureller Werte, sprachlicher Praktiken und Bildungsorientierungen nicht individuell, sondern gemeinschaftlich gerahmt ist. Somit ist die Bereitschaft vieler Interviewter, sich später sowohl in jüdischen als auch nichtjüdischen Kontexten wie zum Beispiel als BetreuerIn, in sozialen Projekten oder im beruflichen Umfeld zu engagieren, lässt sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihrer frühen Erfahrungen in gemeinschaftlich geprägten Gruppenstrukturen verstehen.

Gleichzeitig ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Rolle jüdischer Gemeinden und die damit verbundene Frage kollektiver jüdischer Identität nur am Rande behandelt werden kann. Die Fokussierung der vorliegenden Arbeit liegt auf sprachlicher Sozialisation im familiären und alltagsweltlichen Kontext. Zwar zeigt sich, dass Sprache, Gemeinde und jüdische Identität gerade im postsowjetischen Kontext eng miteinander verflochten sind, doch würde eine tiefere Analyse gemeindestruktureller Dynamiken und jüdischer Identitätskonzepte den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. In diesem Sinne kann die Gemeinde als ein bedeutender Sozialisationskontext begriffen werden, dessen Wirkung jedoch in dieser Arbeit vorrangig im Hinblick auf ihre sprachlich-kulturellen Spuren im Bildungsweg der Interviewten nachvollzogen wird.

4.7 Bewusste und unbewusste Aneignung sprachlicher Sozialisation: Differenzierte Wahrnehmungen und Praktiken

Ein zentrales Moment im theoretischen Paradigma sprachlicher Sozialisation, wie es von Ochs und Schieffelin (2017) beschrieben wird, ist die Annahme, dass diese Prozesse selten explizit erfolgen. Vielmehr verläuft Sozialisation zur und durch Sprache weitgehend implizit. Kinder und Heranwachsende erwerben dabei Bedeutungen, Normen und soziale Rollen durch routinierte sprachliche Muster, die in Beziehungskontexte, institutionelle Settings und kulturelle Praktiken eingebettet sind (Ochs & Schieffelin 2017: 3). Gerade weil sprachliche Sozialisation so stark auf implizite, habitualisierte Formen des Lernens basiert, stellt sich die

forschungsleitende Frage, wie weit den Interviewten dieser implizite Charakter selbst bewusst ist und wie sie mit der sprachlichen Sozialisation umgehen: Wird sie übernommen, reflektiert, selektiv abgelegt oder unhinterfragt fortgeführt?

Es ist hervorzuheben, dass der Grad der Reflexion über sprachliche Sozialisation nicht isoliert zu betrachten ist, sondern sich stets in einem komplexen Verhältnis zu familiären Dynamiken, Bildungswegen und innerbiografischer Distanzierung entfaltet. Besonders deutlich wird dies bei Interviewten wie Sarah, die nicht nur sehr präzise benennt, wie sich familiäre Erwartungen in sprachliche Muster einschreiben, sondern auch die Mechanismen hinterfragt, die diesen Erwartungen zugrunde liegen. Ihre Fähigkeit zur Reflexion scheint nicht zuletzt auch aus ihrer Beobachtung einer innerfamiliären Erfahrung hervorgegangen zu sein: Durch den Vergleich mit ihrem Bruder, der die elterlichen Ideale nicht erfüllte, eröffnete sich für sie ein Blick von außen auf die familiären Codes. Diese „fremde Perspektive im Eigenen“ erlaubt es ihr, sowohl empathisch als auch kritisch zu sein. Sie erkennt, warum ihre Eltern bestimmten Druck ausübten, benennt aber gleichzeitig die Wirkung: „Ich muss nicht immer die Beste sein“ (Sarah). Ein Satz, der sowohl die verinnerlichte Norm als auch den Widerstand dagegen formuliert. Sprachliche Sozialisation im familiären Umfeld erscheint hierbei nicht als bloßes Erbe, sondern als konflikthafte Auseinandersetzung mit verinnerlichten Erwartungen.

Ein zentrales Beispiel für die wechselseitige Dynamik sprachlicher Sozialisation zeigt sich in Jaquelines Erzählung über das Gericht „Salat Olivier“, ein traditionelles Element sowjetischer Küche, das in ihrer Familie bei festlichen Anlässen bis heute serviert wird. Während ihrer Zeit intensiver religiöser Hinwendung, wurde das Rezept mehrfach an ihre sich verändernden Lebensphasen angepasst: Zunächst wurde das ursprünglich mit Wurst und Mayonnaise zubereitete Gericht von ihrer Mutter entsprechend den jüdischen Speisegeboten (Kaschrut) verändert durch den Austausch von Wurst gegen Forelle, um die Trennung von Fleisch und Milchprodukten einzuhalten. Später, als Jaqueline eine Zeit lang vegan lebte, wurde der Fisch durch Tofu ersetzt und pflanzliche Alternativen für die Soßen verwendet. Die Mutter unterstützte dabei stets die individuellen Entscheidungen ihrer Tochter wie auch dadurch, dass sie zum 18. Geburtstag der Tochter die Küche vollständig kaschierte, um religiösen FreundInnen eine Teilnahme zu ermöglichen. Dennoch blieb das Gericht in seiner wandelbaren, aber konstanten Präsenz ein Ausdruck familiärer Kontinuität. Es lässt sich als kulinarische Metapher für eine sprachlich vermittelte Haltung lesen: Die Zutaten mögen sich ändern solange das Grundmuster erhalten bleibt. So blieben auch in Jaquelines Familie bestimmte Erwartungen

wie zum Beispiel der Übergang von Schule zu Studium implizit wirksam, selbst wenn individuelle Entscheidungen davon abwichen.

Dieses Spannungsverhältnis zwischen individueller Selbstpositionierung und fortwirkender Sozialisation zeigt sich ebenfalls in ihrer sportlichen Laufbahn: Die frühe Förderung durch disziplinierte Aktivitäten setzt sich im Erwachsenenalter in ihrer intensiven CrossFit-Praxis fort nun selbst gewählt, aber strukturell ähnlich verankert. Obwohl Jaqueline diese Kontinuitäten nicht explizit benennt, deutet ihr Verhalten auf eine unterschwellige Wirksamkeit sprachlich vermittelter Leistungsideale hin. Die sprachliche Sozialisation wirkt hier weniger als bewusst reflektiertes Konzept, sondern vielmehr als verinnerlichtes Handlungsmuster, das biografische Entscheidungen strukturiert.

Diese Mechanismen sind auch in Jaquelines Wunsch erkennbar, an der J-Academy teilzunehmen, einem religiösen Bildungsprogramm, dem ihre säkular geprägten Eltern zunächst skeptisch gegenüberstanden. Erst als sie erfuhren, dass das Programm berufsrelevante Praktika und internationale Erfahrungen beinhaltet, gaben sie ihre Zustimmung unter der Bedingung, dass es dem Bildungs- und Berufsweg dienlich sei. Der Salat Olivier, als Symbol, erlaubt Veränderungen der Zutaten, nicht jedoch die Aufgabe des Rezepts an sich.

Zugleich verweist dieses Beispiel auf die dialogische Natur sprachlicher Sozialisation, wie sie Ochs und Schieffelin (2017: xii) beschreiben: Nicht nur Kinder, sondern auch Eltern als Bezugspersonen werden durch sprachlich vermittelte Praktiken beeinflusst und verändern ihr Handeln im Austausch mit den neuen Lebensrealitäten ihrer Kinder. Es ist dabei herauszulesen, dass Jaqueline sich dieser Wechselwirkung bewusst ist. Denn ihre Erzählweise zeigt nicht nur ein tiefes Verständnis für elterliches Handeln wie zum Beispiel, wenn sie den erlebten Leistungsdruck als Ausdruck von Fürsorge interpretiert. Vielmehr wird deutlich, dass sie durch ihre religiösen, sozialen und kulturellen Entscheidungen aktiv zur Transformation familiärer Praktiken beiträgt, ohne die grundlegenden Werte gänzlich zu verlassen. Sprachliche Sozialisation erscheint hier als ein komplexes, gegenseitiges Gefüge aus Einfluss und Anpassung, das biografische Orientierung strukturiert, ohne individuelle Autonomie aufzugeben.

Bei anderen Interviewten wie bei Sascha, ist herauszulesen, dass er sich durch einen selektiven Umgang mit sprachlicher Sozialisation auszeichnet. Er übernimmt bestimmte sprachlich vermittelte Normen, wie zum Beispiel die Leistungsprinzipien oder kulturelle Selbstdisziplin, ohne die damit verbundenen familiären Pfade unkritisch fortzuschreiben. So

beschreibt Sascha das familiäre Credo „Von nichts kommt nichts“ (Sacha) als prägend, gleichzeitig aber entscheidet er sich sowohl für einen künstlerischen Berufsweg als auch für eine religiöse Ausbildung in einer Yeshiva. Dabei sind beides Bereiche, die in seiner Familie zunächst Skepsis hervorriefen. Hierbei ist herauszuinterpretieren, dass die sprachliche Sozialisation in seinem Fall nicht negiert, sondern umgedeutet wird. Denn sie wird zur Ressource für einen eigenen Weg, in dem Herkunft als Grundlage und nicht als Grenze fungiert.

David hingegen zeigt eine besonders starke Identifikation mit seiner sprachlich-religiösen Prägung. Seine Erzählungen sind geprägt von einer Selbstverständlichkeit, mit der er die in seiner Kindheit vermittelten Regeln akzeptiert. Zwar erkennt er retrospektiv, dass er diese als Kind teils einschränkend empfand, bewertet dies heute jedoch als unreife Perspektive: „Ich hab das damals [...] als Einschränkung wahrgenommen. [...] Aber ich verstehe, dass es was Richtiges ist.“ (David). Diese nachträgliche Reinterpretation zeigt, wie stark sprachliche Sozialisation auch den Deutungsrahmen selbst beeinflussen kann. Hierbei ist herauszulesen, dass sie nicht nur Werte vermittelt, sondern auch vorgibt, wie über diese Werte gesprochen wird. Somit kann in Davids Fall die Übernahme Werte durch die sprachliche Sozialisation nicht reflexiv-distanziert betrachtet werden, sondern affirmativ und integrierend.

Bei Miriam tritt ein anderes Muster zutage: Sie übernimmt Vieles aus der familiären sprachlichen Sozialisation und profitiert sichtbar davon, wie zum Beispiel in Bezug auf ihr sprachliches Selbstbewusstsein oder ihre Studienwahl im Bereich Kommunikationswissenschaften. Gleichzeitig wird im Interview deutlich, dass ihr diese Prägung nicht in vollem Umfang bewusst ist. Sie betont ihre Eigenständigkeit „Ich habe meinen eigenen Weg gemacht“ (Miriam), ist sich jedoch nicht explizit bewusst, wie stark frühkindliche sprachliche Anregung und mediale Impulse ihre Bildungsentscheidungen beeinflusst haben könnten. Die Wirkung sprachlicher Sozialisation bleibt damit wirksam, aber nicht explizit von Miriam erkannt.

Auch bei Alex zeigt sich sprachliche Sozialisation nicht als bewusst reflektierter Prozess, sondern als vielschichtige Verbindung von impliziter Prägung und späterer Auseinandersetzung mit Herkunft. Besonders markant ist die späte Entdeckung seiner jüdischen Identität mit 15 Jahren, ein Moment, den er selbst als Ausdruck kulturellen Schweigens in der postsowjetischen Generation deutet. Zugehörigkeit wurde in seiner Familie weniger durch Sprache als durch Routinen und Erwartungen vermittelt, etwa in Form hoher Leistungsansprüche oder emotionaler Zurückhaltung. Rückblickend erkennt Alex die

Wirksamkeit dieser Prägungen, insbesondere auf emotionaler Ebene: „Das ist die Sprache, mit der ich die meisten Gefühlserebnisse bekommen habe.“ Sprache erscheint ihm dabei weniger als bewusstes Mittel von Identitätsarbeit, sondern als Träger von Atmosphäre, Nähe und Disziplin. Zugleich äußert er große Anerkennung für die Bildungsorientierung seiner Mutter und sieht seine eigene Laufbahn (Gymnasium, Stipendium, Studium) als Ergebnis familiärer Lenkung. In seinem Fall wirkt sprachliche Sozialisation als tief verankerte Struktur, die erst im Laufe des Lebens partiell bewusst wird.

4.8 Zusammenführung der Ergebnisse: Sprachliche Sozialisation als biografisches Navigationsmuster

Die Analyse der Interviews verdeutlicht, dass die zentralen Themenbereiche wie die Sprache, Erziehung, Leistung, jüdische Zugehörigkeit, familiäre Erwartungen, informelle Bildungsräume sowie die bewusste und unbewusste Auseinandersetzung mit diesen eng miteinander verwoben sind. Sie bilden kein Nebeneinander, sondern ein dynamisches Geflecht, das die Bildungswege der Interviewten tiefgreifend strukturiert und über biografische Stationen hinweg wirksam bleibt.

Im Zentrum dieses Geflechts steht dabei die russische Sprache. Sie fungiert nicht nur als familiäres Kommunikationsmittel, sondern trägt kulturelle Werte, normative Erwartungen und Bildungsansprüche. Als sprachliches Fundament durchzieht sie sowohl alltägliche Routinen als auch formelle und informelle Bildungsräume von der Schulwahl über Musik und Sportförderung bis hin zu religiösen Kontexten. Hierbei vermittelt sie in all diesen Bereichen Haltungen wie Disziplin, Zielstrebigkeit, Leistungsethos und akademische Exzellenz. Diese sprachlich eingebetteten Erziehungsprinzipien entfalten ihre Wirkung nicht losgelöst, sondern in Wechselwirkung mit kollektiven Prägungen wie den sowjetischen Leistungsidealen, familiärer Aufstiegserwartung oder jüdischer Bindung. Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht bloß als individuelles Ziel verstanden, sondern als eine symbolische Ressource, ein Schutz gegen gesellschaftliche Abwertung, eine Form von Zugehörigkeitssicherung und ein Ausdruck transgenerationaler Verantwortung.

Besonders deutlich wird dies in den außerschulischen Räumen: Dort ist Bildung nicht nur Ergänzung zur Schule, sondern Teil eines erweiterten Sozialisationsfeldes, in dem Sprache, kulturelle Normen, soziale Disziplin und Engagement in einer Gemeinschaft häufig über russischsprachige Bezugspersonen vermittelt werden. Diese Kontexte tragen zu einem

umfassenden Bildungsverständnis bei, das geistige, körperliche und moralische Aspekte vereint.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Bildungswege nicht passiv durchlaufen werden, sondern aktiv gestaltet. Die Interviewten reproduzieren nicht einfach, was ihnen vermittelt wurde, sondern setzen sich damit auseinander durch Aneignung, Reflexion, Reibung oder bewusste Abgrenzung. In diesem Spannungsfeld wird Bildung zum Ort biografischer Verhandlungen zwischen Herkunft und Gegenwart, zwischen familiäres Credo und individueller Orientierung.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Forschungsfrage, welche Rolle spielt die sprachliche Sozialisation für den Bildungsweg der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion, beantworten: Sprachliche Sozialisation erweist sich als zentrales Medium biografischer Strukturierung, das insbesondere den Bildungsweg nachhaltig beeinflusst. Denn sie vermittelt nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern prägt das kulturelle Selbstverständnis, das Verhältnis zu Bildung, die familiäre Positionierung und die Deutung gesellschaftlicher Chancen. In der Verknüpfung mit kultureller und religiöser Zugehörigkeit sowie leistungsbezogenen Idealen wirkt sie als tief verankertes Orientierungsraster, nicht linear oder determinierend, sondern als Kontext, in dem sich Bildungsbiografien entfalten. Sie schafft dabei Zugehörigkeit, rahmt Erwartungen und eröffnet als auch begrenzt Handlungsspielräume. Sprachliche Sozialisation ist daher nicht als Randaspekt, sondern als strukturierendes Prinzip im Bildungshandeln der nachfolgenden Generation zu verstehen.

5 Kritische Reflexion

In diesem Kapitel wird eine kritische Reflexion dieser Arbeit vorgenommen. Dabei ist ein zentraler Aspekt, der im Rahmen dieser Arbeit kritisch reflektiert werden muss, die Auswahl und Zusammensetzung der InterviewpartnerInnen. Der Zugang zu dieser Zielgruppe erfolgte nämlich primär über bestehende persönliche Kontakte und Bekanntschaften (siehe Kapitel 2.1), was eine gewisse Homogenität in der Stichprobe zur Folge haben könnte. Denn viele der interviewten Personen bewegen sich im Umfeld jüdischer Gemeinden, und einige kennen sich untereinander oder teilen zumindest ähnliche soziale Räume. Diese Überschneidungen lassen sich auf gemeinsame biografische, religiöse oder kulturelle Bezugspunkte zurückführen wie

auf die Zugehörigkeit zur jüdischen Gemeinde oder die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen und sozialen Netzwerken. Hierdurch könnte der Eindruck entstehen, dass die Erhebung innerhalb einer Art „Bubble“ stattgefunden hat, in dem bestimmte Perspektiven oder Erfahrungen dominieren, während andere von Personen, die keinerlei Verbindung zur organisierten jüdischen Gemeinschaft haben, unterrepräsentiert bleiben. So war der Zugang zu InterviewpartnerInnen außerhalb solcher Kontexte, wo JüdInnen ohne Gemeindeanbindung oder mit einer expliziten Distanz zur eigenen jüdischen Identität, nur begrenzt möglich.

Dennoch wurde innerhalb dieser Einschränkungen auf eine möglichst heterogene Auswahl geachtet, wobei die interviewten Personen eine unterschiedliche religiöse Prägung erfahren haben (siehe Kapitel 3.1). Als besonders aufschlussreiches Beispiel ist hierbei auch Alex zu nennen, bei dem das Jüdischsein sowie jeglicher Bezug zur Gemeinde in der Kindheit und frühen Jugend keine Rolle spielte und erst deutlich später im biografischen Verlauf an Bedeutung gewann. Diese Spannbreite innerhalb der Zielgruppe erlaubt es, verschiedene Dimensionen jüdischer Identitätskonstruktion sowie deren individuelle sprachliche Vermittlung zu erfassen.

Es ist hierbei wichtig darauf hinzuweisen, dass das Ziel dieser Arbeit nicht in der Formulierung einer verallgemeinerbaren Theorie besteht, sondern gerade in der Rekonstruktion dieser subjektiven Erfahrungen innerhalb konkreter Lebenswelten (Siehe Einleitung). Im Fokus befindet sich damit die Frage, welche Bedeutung sprachliche Sozialisation für den Bildungsweg der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion spielen kann und somit wie die sprachliche Sozialisation individuell verschieden wahrgenommen, gedeutet und weitergetragen wird. Die Vielfalt der interviewten Personen zeigt sich daher nicht nur in religiösen oder kulturellen Ausrichtungen, sondern auch in unterschiedlichen Bildungsbiografien und sozialen Erfahrungen.

Ein interessanter und zugleich kritischer Befund ist, dass alle Interviewten akademische Bildungswege eingeschlagen haben. Insofern ließe sich ein Bias vermuten, da nur erfolgreiche Bildungsbiografien repräsentiert sind. Diese Beobachtung konnte jedoch innerhalb der Arbeit produktiv aufgegriffen werden. So erzählt zum Beispiel Sarah über ihren Bruder, der sich gegen ein Studium entschieden hat und damit einen vom familiären Erwartungshorizont abweichenden Weg gegangen ist. Diese Reaktionen im familiären und sozialen Umfeld, die von Irritation oder sogar Abwertung gegenüber einem solchen Bildungsweg geprägt waren, konnten durch Sarahs Erzählung in die Analyse einfließen und als aufschlussreiche

Kontrastfolie zu den vorherrschenden akademischen Erfolgserzählungen dienen. Auch Sascha schildert, wie seine Eltern zunächst ablehnend auf seine Entscheidung reagierten, eine Ausbildung statt eines Studiums zu beginnen, und wie er sich mit diesen familiären Erwartungen auseinandersetzen musste. Ähnlich beschreibt Sarah, dass ihr Vater nach dem Abbruch ihres ersten Studiums enttäuscht reagierte. Somit verdeutlichen diese Beispiele, dass selbst innerhalb einer Gruppe mit scheinbar homogenen akademischen „Erfolgsgeschichten“ unterschiedliche Verläufe und Brüche existieren können, die kritisch hinterfragt und differenziert in der Analyse herangezogen wurden.

Ein weiterer Aspekt, der eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung erfordert, ist die doppelte Rolle der Autorin als ForscherIn und zugleich als Teil der untersuchten Zielgruppe. Diese Nähe zur untersuchten Zielgruppe durch gemeinsame biografische Bezugspunkte und geteilte Erfahrungen kann besondere Zugänge und Einblicke eröffnen. Somit kann dies einerseits ein vertieftes Verständnis für implizite Bedeutungen, Normen und Dynamiken gewährleisten oder auch den Zugang zu GesprächspartnerInnen erleichtern. Andererseits birgt diese Nähe methodische Herausforderungen, da sie eine ständige Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Haltung erfordert. In der qualitativen Forschung ist es ein grundlegendes Prinzip, dass Erkenntnis niemals aus einer neutralen Außenposition heraus erfolgt. Da „niemand in einer neutralen, objektiv existierenden Welt lebt, sondern in einer immer schon vorinterpretierten und sozial geschaffenen“. (Froschauer & Lueger 2025: 223f.). Die Vorstellung einer objektiven Perspektive wird somit hinterfragt zugunsten eines Verständnisses von Forschung als reflexiver, situierter und kontextabhängiger Prozess. In diesem Licht ist es wichtig, die eigene Position und Voreinstellungen transparent zu machen und als bewusst eingebracht in die Analyse zu verstehen. Somit kann die eigene Forschungsposition als Ressource und nicht als Fehlerquelle verwendet werden (Jamieson 2023: 1).

Im Zentrum der Umsetzung dieser reflexiven Forschungshaltung stand das kontinuierliche Arbeiten mit Memos, die eng mit dem Führen eines Forschungstagebuchs verbunden waren (siehe Kapitel 2.2). Gerade aufgrund des Vorwissens und Nähe zum Feld war es unerlässlich, die eigene Haltung kontinuierlich zu dokumentieren, zu hinterfragen und methodische Entscheidungen nachvollziehbar zu reflektieren. Die Memos erfüllten dabei nicht nur eine protokollierende, sondern eine erkenntnisgenerierende Funktion: Sie halfen spontane Eindrücke, affektive Reaktionen und theoretische Überlegungen miteinander zu verweben.

Beispielhaft zeigt sich dies etwa in einer Notiz der Autorin direkt nach einem Interview:

Schon die dritte Person, die genau wie ich, Klavierunterricht bei einer russischsprachigen-jüdischen Lehrerin hatte! Und alle hatten eigentlich gar keine Lust auf diese Klavierstunde so wie ich. Lustig! Warum dieser Klavierunterricht? Woran liegt das? (Als ich das im Interview gehört habe, musste ich innerlich lachen.)

Solche persönlichen Reaktionen wurden nicht verdrängt, sondern als Teil des interpretativen Prozesses reflektiert. Auch feine Wahrnehmungen während des Interviews wurden notiert wie diese exemplarische Passage zur Beobachtung von Saras Tonfall aus einem Memo zeigt: „Sehr herzlich, wenn sie über ihre Eltern und Großeltern spricht. Aber deutlich nachdenklicher, fast traurig, als es um ihren Bruder ging.“

Solche Beobachtungen flossen später in die Analyse emotionaler Resonanzen und familiärer Bedeutungsstrukturen ein. Der Forschungsprozess selbst wurde dabei nicht als linearer Ablauf verstanden, sondern im Sinne eines zyklischen Vorgehens konzipiert. Ein Prinzip, das Froschauer und Lueger als grundlegendes Merkmal qualitativer Forschung beschreiben (2025: 206). Hierbei wurden Beobachtungen, Interpretationen und theoretische Annäherungen kontinuierlich überprüft, angepasst und neu ausgerichtet. Die Memos waren dabei ein zentrales Werkzeug. Denn sie dokumentierten den Verlauf dieses Denkens, machten Verschiebungen im Erkenntnisinteresse sichtbar und förderten die analytische Tiefe der Arbeit.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die reflektierte Auseinandersetzung mit der Zusammensetzung der Zielgruppe sowie mit meiner eigenen forschenden Position ein zentrales Fundament dieser Arbeit bildet. Die kritischen Perspektiven auf Nähe, Auswahlprozesse und subjektive Deutungen wurden dabei nicht als Schwächen verstanden, sondern gezielt in den Analyseprozess integriert. Im abschließenden Resümee und Ausblick werden diese Überlegungen weitergedacht: Welche Leerstellen bleiben bestehen? Welche Perspektiven konnten nur angedeutet werden? Und inwiefern lassen sich aus den hier gewonnenen Erkenntnissen Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung ableiten?

6 Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, welche Rolle sprachliche Sozialisation im Bildungskontext der in Deutschland geborenen Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der

ehemaligen Sowjetunion spielt. Ausgehend vom theoretischen Konzept der sprachlichen Sozialisation nach Ochs und Schieffelin (1986) wurde Sprache nicht nur als Mittel der Verständigung betrachtet, sondern auch als Träger kultureller Bedeutungen, sozialer Orientierungen und impliziten Wissens. Die qualitative Auswertung narrativer Interviews ermöglichte es dabei, individuelle Perspektiven auf Bildungsprozesse im Kontext mehrsprachiger, migrationsgeprägter Lebenswelten sichtbar zu machen und dadurch einen Beitrag zum Verständnis der Rolle sprachlicher Sozialisation in biografischen Bildungsverläufen zu leisten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass sprachliche Sozialisation im familiären und erweiterten Alltag der Nachkommen jüdischer MigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion eine zentrale Rolle bei der Gestaltung ihrer Bildungswege spielt. Dabei fungiert die russische Sprache als Trägerin kultureller Werte, Leistungsnormen und familiärer Erwartungen. Sie ist eng verflochten mit Erziehungspraktiken, religiöser Bindung und dem Streben nach Bildungserfolg, nicht als isolierte Faktoren, sondern als Teil eines biografischen Geflechts, das über verschiedene Lebensphasen hinweg wirksam bleibt. Dabei zeigt sich vor allem in informellen Bildungsräumen wie außerschulischen Aktivitäten, Musikunterricht, Sportvereinen oder Tätigkeiten in den jüdischen Gemeinden, dass die russische Sprache nicht nur vermittelt, sondern auch diszipliniert, motiviert und Zugehörigkeit stiftet. Bildung wird dabei als symbolische Ressource begriffen nicht nur im Sinne als individuelles Ziel, sondern auch als Schutzmechanismus, soziale Aufstiegschance und Ausdruck intergenerationaler Verantwortung. Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse, dass Bildungswege nicht linear verlaufen, sondern aktiv ausgehandelt werden. Die Interviewten Personen bewegen sich dabei im Spannungsfeld zwischen familiären Prägungen und eigenen Orientierungen, wobei sprachliche Sozialisation als Medium dieser Aushandlungsprozesse fungiert und somit Bildungsentscheidungen auf subtile, aber nachhaltige Weise strukturiert.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die sprachliche Sozialisation nicht als isoliertes Phänomen betrachtet wird, sondern als ein komplexes Geflecht, das in biografische, soziale und strukturelle Bedingungen eingebettet ist. In der vorliegenden Arbeit konnten einige dieser Einflussfaktoren exemplarisch angeschnitten werden, eine umfassende Analyse hätte jedoch den Rahmen dieser Untersuchung überschritten. Die hier gewonnenen Einsichten verweisen daher auf relevante Vertiefungsrichtungen für zukünftige Forschung.

Ein Thema für zukünftige Forschung könnte der prägende Einfluss sein, der sich aus dem geografischen Lebensumfeld ergibt, da es einen Unterschied machen kann, ob eine Person in einer Großstadt oder in einer Kleinstadt aufwächst. Denn solche Rahmenbedingungen wirken sich auf sprachliche Sozialisation und das Erleben von Zugehörigkeit aus. Beispielsweise erzählt David, dass die geringe Größe seiner Heimatstadt mit einer entsprechend kleinen, stark überalterten jüdischen Gemeinde einherging, in der kaum Kinder seines Alters präsent waren. Diese strukturellen Gegebenheiten könnten sich unmittelbar auf seine Beziehung zur jüdischen Gemeinschaft sowohl sprachlich als auch sozial auswirken. Es ist anzunehmen, dass in urbanen Kontexten mit größeren und aktiveren Gemeinden sich hingegen ganz andere Dynamiken entfalten können. Eine systematische Untersuchung lokaler Unterschiede erscheint daher als vielversprechende Perspektive für weiterführende Studien.

Auch innerfamiliäre Strukturen, wie zum Beispiel Geschwisterkonstellationen und Geburtenreihenfolge, stellen einen relevanten Bezugspunkt dar, der Aufschluss über Prozesse sprachlicher Sozialisation der jüdischen MigrantInnen und deren mögliche Auswirkungen auf Bildungswege geben kann. Die Rolle als ältestes Kind, die häufig mit vermittelnden oder übersetzenden Funktionen verbunden ist, kann sich deutlich von der eines jüngeren Geschwisters unterscheiden, das in eine bereits etablierte sprachliche und kulturelle Familienrealität hineinwächst. Diese innerfamiliären Dynamiken stehen wiederum in engem Zusammenhang mit geschlechterspezifischen Rollenverteilungen: Wer übernimmt sprachliche Verantwortung? Wer ist AdressatIn elterlicher Bildungsansprüche? Eine vertiefte Analyse solcher geschlechterspezifischer Unterschiede zum Beispiel im Hinblick auf familiäre Erwartungen, Sprachrollen oder Bildungserfahrungen bei unterschiedlichen Geschlechtern könnte wichtige Ergänzungen zur bisherigen Forschung liefern.

Darüber hinaus wäre in zukünftiger Forschung eine intensivere Auseinandersetzung mit gemeindestrukturellen Dynamiken und den zugrunde liegenden jüdischen Identitätskonzepten im postsozialistischen Kontext aufschlussreich. Unterschiedliche Formen der Selbstverortung, religiös, kulturell, ethnisch oder historisch geprägt, wirken sich maßgeblich auf die sprachliche Sozialisation aus. Welche Formen von Jüdischsein werden sichtbar, welche bleiben marginalisiert? Und wie beeinflussen diese strukturellen Rahmungen das Weitergeben und Aneignen jüdischer Identität im familiären und schulischen Alltag?

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass die sprachliche Sozialisation jüdischer Nachkommen im postmigrantischen Deutschland ein vielschichtiger, kontextabhängiger

Prozess ist, der weit über individuelle Spracherfahrungen hinausreicht. Eine differenzierte Betrachtung weiterer Faktoren wie geografischer Raum, Familienstruktur, Geschlecht und gemeindliche Einbindung kann zukünftigen Untersuchungen helfen, die komplexen Wechselwirkungen zwischen Sprache, Bildung und Zugehörigkeit weiter zu erschließen und damit neue Perspektiven auf jüdische Lebensrealitäten in der deutschen Gegenwartsgesellschaft zu eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Armbrorst, Kerstin (2001). *Ablösung von der Sowjetunion: Die Emigration der Juden und Deutschen vor 1987* (Arbeiten zur Geschichte Osteuropas 10). Münster: LIT.
- Avineri, Netta R. (2012). *Heritage language socialization practices in secular Yiddish educational contexts: The creation of a metalinguistic community*. Dissertation, University of California, Los Angeles. <https://escholarship.org/uc/item/9f50n171>
- Avni, Sharon (2012). Translation as a site of language policy negotiation in Jewish day school education. *Current Issues in Language Planning* 13 (2), 77–89. <https://doi.org/10.1080/14664208.2012.678976>
- Beinus, Rachel (2000). *The experience and emigration of Soviet Union Jews: 1970–2000*. Unpublished undergraduate thesis, Barnard College, Columbia University.
- Benor, Sarah Bunin (2004). *Second style acquisition: The linguistic socialization of newly Orthodox Jews*. Dissertation, Stanford University. <https://purl.stanford.edu/kt396zb0170>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2016). *Migrationsbericht 2014*. Berlin.
- Chabe, Alexander M. (1971). Soviet educational policies: Their development, administration, and content. *Educational Leadership* 28 (5), 525–531.
- Fader, Ayala (2001). Literacy, bilingualism, and gender in a Hasidic community. *Linguistics and Education* 12 (3), 261–283. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00056-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00056-0)
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2025). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (3., aktualisierte Aufl.). Wien: Facultas.
- Gerovitch, Slava (2019). “We teach them to be free”: Specialized math schools and the cultivation of the Soviet technical intelligentsia. *Historical Studies in the Natural Sciences* 49 (5), 695–743. <https://doi.org/10.1525/hsns.2019.49.5.695>
- Gladilina, Natalia & Brovkine, Vladimir (2005). Sprache und Identität jüdischer Immigranten in Deutschland. In: Schoeps, Julius H. / Grözinger, Karl E. / Jasper, Willi / Mattenklott, Gert (Hg.). *Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora. Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte* 2004 (15). Berlin/Wien: Philo, 151–183.
- Gotzmann, Andreas (2022). Ein neues Judentum? Religiöse Identität in den jüdischen Gemeinden Deutschlands vor und nach der Zuwanderung. In: Körber, Karen & Gotzmann, Andreas (Hg.). *Lebenswirklichkeiten: Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 175–258. <https://doi.org/10.13109/9783666301971>
- Guthery, Lauren S. (2016). *Exploration of intergenerational transmission of trauma in Holocaust survivors*. Master’s Thesis, Smith College, Northampton, MA. <https://scholarworks.smith.edu/theses/1692>

- Haug, Sonja & Wolf, Michael (2007). *Soziodemographische Merkmale, Berufsstruktur und Verwandtschaftsnetzwerke jüdischer Zuwanderer* (Working Paper 8). Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp08-merkmale-juedische-zuwanderer.pdf>
- Hopf, Christel (2015). Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hg.). *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 195–205. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11482-4_9
- Jamieson, Jeremy P. (2023). Reflexivity in quantitative research: A rationale and beginner's guide. *Social and Personality Psychology Compass* 17 (7), e12826.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12826>
- Kiesel, Doron (2007). Integrationsmuster jüdischer Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland. *Bildung und Erziehung* 60 (3), 329–339.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007). *Sprache und Identität*. Vortrag im Rahmen des Festivals „Die Macht der Sprache“, 16. Juni 2007, Akademie der Künste, Berlin.
- Körper, Karen (Hg.) (2015). *Russisch-jüdische Gegenwart in Deutschland: Interdisziplinäre Perspektiven auf eine Diaspora im Wandel* (Schriften des Jüdischen Museums Berlin 3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666300752>
- Körper, Karen (2022a). Einleitung. In: Körper, Karen & Gotzmann, Andreas (Hg.). *Lebenswirklichkeiten: Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7–28. <https://doi.org/10.13109/9783666301971>
- Körper, Karen (2022b). Jüdisch sein – jüdisch werden. Zugehörigkeiten zwischen ethnischer Herkunft, Kultur und Religion. In: Körper, Karen & Gotzmann, Andreas (Hg.). *Lebenswirklichkeiten: Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 88–115. <https://doi.org/10.13109/9783666301971>
- Körper, Karen & Gotzmann, Andreas (Hg.) (2022). *Lebenswirklichkeiten: Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft* (Schriften des Jüdischen Museums Berlin 5). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666301971>
- Kühn, Natalia (2012). *Die Wiederentdeckung der Diaspora: Gelebte Transnationalität russischsprachiger MigrantInnen in Deutschland und Kanada*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lokschin, Lena (2011). *Migration und Bildungsbiographie: Bildungskarrieren jüdischer Einwanderer aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion*. Dissertation, Universität Hildesheim.
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). (Applied Social Research Methods Series 41). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mertens, Lothar (1991). *Alija: Die Emigration der sowjetischen Juden*. Bochum: Brockmeyer.

- Messmer, Matthias (1997). *Sowjetischer und postkommunistischer Antisemitismus: Entwicklungen in Russland, der Ukraine und Litauen* (Konstanzer Schriften zur Schoah und Judaica 3). Konstanz: Hartung-Gorre.
- Meyer, Silke (2020). Narrativität. In: Heimerdinger, Timo & Tauschek, Markus (Hg.). *Kulturanthropologisch argumentieren: Ein Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, 321–350.
- My Jewish Learning (o. J.). *Ask the Expert: Matrilineal Descent*.
<https://www.myjewishlearning.com/article/ask-the-expert-matrilineal-descent/> (letzter Zugriff am 29.07.2025)
- Nolte, Hans-Heinrich / Eschment, Beate / Vogt, Jürgen (Hg.) (1994). *Nationenbildung östlich des Bug*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Ochs, Elinor (1986). Introduction. In: Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (Hg.). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–13.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620898.001>
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2017). Language socialization: An historical overview. In: Duff, Patricia A. & May, Stephen (Hg.). *Language socialization* (3rd ed.). Cham: Springer, 3–16. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02255-0_1
- Oks, Volodymyr (2005). Schwieriges Erbe, viel Engagement: Jüdisches Gemeindeleben und jüdische Neuorganisation in den postsowjetischen Staaten. In: Schoeps, Julius H. / Grözing, Karl E. / Jasper, Willi / Mattenklott, Gert (Hg.). *Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004* (15). Berlin/Wien: Philo, 95–119.
- Sapir, Edward (1933). Language. In: Seligman, Edwin R. A. & Johnson, Alvin (Hg.). *Encyclopedia of the social sciences*, Vol. 9. New York: Macmillan, 155–169.
- Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Schoeps, Julius H. (1996). *Russische Juden in Deutschland: Integration und Selbstbehauptung in einem fremden Land*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-53147>
- Schütze, Yvonne (2015). Twenty years after: Netzwerke russisch-jüdischer Migranten im Zeitverlauf. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 28(1–2), 200–217. <https://doi.org/10.3224/bios.v28i1-2.10>
- Sheard, Laura & Marsh, Claire (2019). How to analyse longitudinal data from multiple sources in qualitative health research: The pen portrait analytic technique. *BMC Medical Research Methodology*, 19(169). <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0810-0>
- Simon, Brian (1954). Polytechnical education in Soviet schools. *The Vocational Aspect of Secondary and Further Education*, 6(12), 3–13. <https://doi.org/10.1080/03057875480000011>

- Taylor, Lorraine C., Clayton, Jennifer D. & Rowley, Stephanie J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), European Training Foundation (ETF) & European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2015). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks. Volume I: Thematic chapters*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233171>
- Vataman, Maja (2020). *Migration – Adoleszenz – Identität: Fallstudien zur Identitätskonstruktion jüdischer Jugendlicher aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748908180>
- Wittgenstein, Ludwig (1922). *Tractatus logico-philosophicus: Logisch-philosophische Abhandlung*. London: Kegan Paul.