

---

# Fremdsprachen Lehren und Lernen

---

Herausgegeben von  
Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Lutz Küster und  
Karen Schramm

Themenschwerpunkt:

**Sprachenpolitik**

koordiniert von Eva Burwitz-Melzer und  
Jürgen Quetz

**FLuL**

46. Jahrgang (2017) · 1

# Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)

## Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts

**Herausgeber:** Claus Gnutzmann (Braunschweig) · Frank G. Königs (Marburg) · Lutz Küster (Berlin) · Karen Schramm (Wien)

Zuschriften, Manuskripte und Rezensionsexemplare erbeten an:

Prof. Dr. Claus Gnutzmann, TU Braunschweig, Englisch Seminar, Abteilung Englische Sprache und ihre Didaktik, Bienroder Weg 80, D-38106 Braunschweig, E-Mail: [c.gnutzmann@tu-bs.de](mailto:c.gnutzmann@tu-bs.de)

Prof. Dr. Frank G. Königs, Philipps-Universität Marburg, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Hans-Meerwein-Straße, D-35032 Marburg/Lahn, E-Mail: [koenigs@staff.uni-marburg.de](mailto:koenigs@staff.uni-marburg.de)

Prof. Dr. Lutz Küster, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Institut für Romanistik, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin, E-Mail: [lutz.kuester@rz.hu-berlin.de](mailto:lutz.kuester@rz.hu-berlin.de)

Prof. Dr. Karen Schramm, Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/DaZ, Porzellan-gasse 4, A-1090 Wien, E-Mail: [karen.schramm@univie.ac.at](mailto:karen.schramm@univie.ac.at)

**Beratende Mitarbeit:** Gabriele Blell (Hannover) · Stephan Breidbach (Berlin) · Eva Burwitz-Melzer (Gießen) · Daniela Caspari (Berlin) · Sabine Doff (Bremen) · Daniela Elsner (Frankfurt) · Andreas Grünewald (Bremen) · Jürgen Kurtz (Gießen) · Claudia Riemer (Bielefeld) · Laurenz Volkmann (Jena)

**Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)** erscheint zweimal im Jahr mit einem Umfang von jeweils ca. 144 Seiten. Das Jahresabonnement kostet € 62,- (print), € 72,- (print + online), bzw. € 65,- (e only), das Einzelheft € 36,-. Vorzugspreis für private Leser € 46,- (print), € 52,- (print + online), bzw. € 49,- (e only) (alle Preise zzgl. Postgebühr). Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des laufenden Jahres beim Verlag gekündigt wird.

©2017 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, Dischingerweg 5, 72070 Tübingen  
[www.narr.de](http://www.narr.de), E-Mail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, in Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Printed in Germany  
ISSN 0932-6936

**Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG**

**narr**  
**franke**  
**attempto**

**Themenschwerpunkt:  
Sprachenpolitik**

Koordination: Eva BURWITZ-MELZER und Jürgen QUETZ

<i>EVA BURWITZ-MELZER, JÜRGEN QUETZ</i> Zur Einführung in den Themenschwerpunkt .....	3
<i>MICHAELA PERLMANN-BALME</i> Wie viel Deutsch sollen Migranten können? .....	11
<i>BEATE LÜTKE</i> Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte.....	27
<i>GRIT MEHLHORN</i> Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem .....	43
<i>ALMUT KÜPPERS, CHRISTOPH SCHROEDER</i> Warum der türkische <i>Herkunftssprachen</i> unterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift .....	56
<i>WALDEMAR MARTYNIUK, MALGORZATA MÜLLER</i> Die Rolle der Nachbarsprache Polnisch im deutschen Bildungswesen .....	72
<i>MARCUS BÄR</i> Französisch, Spanisch, Italienisch – Zur Stellung der romanischen Schulsprachen im deutschen Bildungssystem .....	86

---

HENNING ROSSA

*Lost in Translation. Überlegungen zum Wirksamkeitsdefizit der Bildungsstandards als bildungspolitische Steuerungsinstrumente für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch* ..... 100

---

**Nicht-thematischer Teil**

---

ENGELBERT THALER

Englischdidaktik – State of the Art. Forschungsüberblick 2000 – 2016 ..... 115

---

**Buchbesprechungen • Rezensionenartikel**

---

Chiara CERRI, Sabine JENTGES (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015 (LUTZ KÜSTER) ..... 132

Bettina DEUTSCH: *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt/M.: Lang 2016 (MARCUS BAR) ..... 134

Barbara PIZZICONI, Miriam A. LOCHER (eds.): *Teaching and Learning (Im)Politeness*. Berlin and Boston: de Gruyter Mouton 2015 (RAINER SCHULZE) ..... 137

Claudia SCHLAAK: *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik. Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Ibidem 2015 (ANDREAS ROHDE) ..... 139

Manuela WIPPERFÜRTH: *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann 2015 (DAVID GERLACH) ..... 141

Eva BURWITZ-MELZER, Grit MEHLHORN, Claudia RIEMER, Karl-Richard BAUSCH, Hans-Jürgen KRUMM (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke 2016 (CHRISTIANE FÄCKE) ..... 144

---

**Info • Vorschau**

---

147

## Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem

**Abstract.** The aim of instruction in a heritage language is to retain the first language of the learner with immigration background and fostering both, the heritage language as well as the language of instruction in the other country. Instruction in heritage languages has no established status in the German educational system and varies widely between the individual federal states. Approaches are not systematic and sometimes even contradictory. This article starts with the learning situation of heritage language speakers and moves on to the different didactic concepts, which sometimes depend on the various providers, with a focus on motivation of young learners in school contexts. Curricula and other factors determining the perspectives of heritage language instruction in Germany are also analysed.

### 1. Einleitung

In Deutschland wächst ein großer Teil der Schüler/-innen aus Migrantenfamilien mit zwei oder mehreren Sprachen auf. Im öffentlichen politischen und gesellschaftlichen Diskurs um Migration, Integration und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist das Interesse an Herkunftssprachen in den letzten Jahren deutlich angewachsen. Die Europäische Kommission geht von positiven Wirkungen herkunftssprachenerhaltender Maßnahmen auf den allgemeinen Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund aus und fordert die Mitgliedsländer dazu auf, im Bildungswesen Initiativen zu entwickeln, mit denen die Mehrsprachigkeit in den europäischen Gesellschaften gefördert werden kann (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 2005).

Terminologisch wird der Begriff ‚Herkunftssprache‘ im Deutschen oft als Entsprechung zum englischen Terminus *heritage language* verwendet (vgl. BREHMER/MEHLHORN 2015a). Neuere Definitionen aus dem angloamerikanischen Kontext (z.B. POLINSKY 2015) bezeichnen als Herkunftssprache die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Herkunftssprecher/-innen (*heritage (language) speakers*) können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen als auch zuerst nur die Herkunftssprache erwerben,

---

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Grit MEHLHORN, Universität Leipzig, Institut für Slavistik, Beethovenstr. 15, 04107 LEIPZIG.

*E-Mail:* mehlhorn@rz.uni-leipzig.de

*Arbeitsbereiche:* Methodik und Didaktik der Fremdsprachenvermittlung, insbesondere slawische Sprachen und Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Erwerb von Herkunftssprachen.

bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit hinzukommt. Die herkunftssprachlichen Fähigkeiten können von rudimentären rezeptiven Kompetenzen bis zu nahezu balancierter Sprachbeherrschung in der Herkunfts- und Umgebungssprache reichen, wobei meist eine unterschiedliche Ausprägung der sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Registern anzutreffen ist. Eine Person, die als Herkunftssprecher/in bezeichnet wird, wurde entweder schon im Aufnahmeland geboren oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt immigriert und wächst somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf. Meist fühlt sich das Kind sicherer in der Umgebungssprache (Deutsch); das verstärkt sich, wenn es in die Schule kommt und der Einfluss der Umgebungssprache – meist auf Kosten der Herkunftssprache – zunimmt. Da die Umgebungssprache oft schon in früher Kindheit eine wichtige Rolle spielt und sich im Laufe des Erwerbsprozesses zur dominanten Sprache entwickelt, wird die Herkunftssprache in der Regel nicht vollständig erworben (vgl. BENMAMOUN et al. 2013). Kennzeichnend für die Herkunftssprache sind weiterhin die Phänomene Sprachentransfer (einschl. *code switching*) sowie Sprachverlust, d.h. dass in den sprachlichen Äußerungen der Kinder bzw. Jugendlichen Formen und Funktionen wieder verschwinden, die sie bereits erworben hatten. Da die Herkunftssprachen hauptsächlich als Familiensprachen fungieren, bleibt der sprachliche Input in der Herkunftssprache auf wenige Kontaktpersonen und Register begrenzt und ist nicht vergleichbar mit dem von monolingual aufwachsenden Gleichaltrigen im Herkunftsland.

Zu den am häufigsten in Deutschland gesprochenen Herkunftssprachen zählen Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch. Die Anzahl der verwendeten Herkunftssprachen wächst kontinuierlich. In Österreich sind Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch die am häufigsten gesprochenen Herkunftssprachen, während in der Schweiz auch Albanisch und Portugiesisch eine wichtige Rolle spielen (vgl. CAPREZ-KROMPÁK 2010). Auch Familiensprachen ohne offiziellen Status in einem der Herkunftsstaaten werden in das Unterrichtsangebot einbezogen.

## 2. Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)

### 2.1 Organisationsformen

Die Bezeichnungen für den herkunftssprachlichen Unterricht variieren. In Österreich heißt er muttersprachlicher Unterricht (MSU)<sup>1</sup>, in der Schweiz Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK).<sup>2</sup> Im Folgenden wird übergreifend der Begriff Her-

<sup>1</sup> Diese Bezeichnung ist auch in einigen deutschen Bundesländern, z.B. in Nordrhein-Westfalen, üblich.

<sup>2</sup> In Österreich, wo der MSU fest im Regelschulwesen verankert ist, werden an den staatlichen Schulen 25 verschiedene Herkunftssprachen unterrichtet, in der Schweiz sind es 36 verschiedene Sprachen. Für die Bundesrepublik Deutschland gibt es keine zusammenfassenden Statistiken (vgl. REICH 2016: 224).

kunftssprachenunterricht (HSU) verwendet. Organisiert wird dieser Unterricht von sehr unterschiedlichen Akteuren: Vertretungen der Herkunftsstaaten, Bildungs- und Schulbehörden, Migranten- und Wohlfahrtsorganisationen sowie religiösen Gemeinschaften. Neben staatlich organisierten Formen des HSU wird dieser HSU auch von kirchlichen Einrichtungen, kulturellen Vereinen, Elterninitiativen oder auch privat angeboten. Einige dieser Angebote (z.B. von der Interkulturellen pädagogischen Gesellschaft MITRA e.V. – eine Vereinigung russischsprachiger Eltern und Pädagogen in Berlin – oder von KRASNALE – der Deutsch-Polnischen Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit in Frankfurt am Main) beginnen bereits im Kindergartenalter mit Maßnahmen zum Erhalt und Ausbau der Herkunftssprache. Die mit Abstand am meisten Angebote für HSU werden von Kindern im Grundschulalter wahrgenommen; beim Übergang in die weiterführenden Schulen kommen wesentlich weniger Kurse zustande.

Wenn der HSU nicht als zweite bzw. dritte Fremdsprache anerkannt ist, handelt es sich in der Regel um unverbindliche Unterrichtsangebote, die nicht abschluss- und versetzungsrelevant sind, über ein geringeres Prestige verfügen und mit vielen anderen Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche konkurrieren müssen. Diese auch als „muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ bezeichneten Angebote werden teils von den Vertretungen der Herkunftsstaaten, teils als Zusatzunterricht unter deutscher Verantwortung erteilt und stellen die Normalform des HSU dar (vgl. REICH 2016: 222). Räumlich sind sie vor allem in größeren Städten konzentriert. In kleineren Orten kommen Kurse oft aufgrund der zu geringen Teilnehmerzahl nicht zustande.

Nicht abschlussrelevanter HSU findet meist unter erschwerten Rahmenbedingungen statt. In der Regel erfordert die Erteilung von HSU eine Aufteilung des Klassenverbandes und die Inanspruchnahme zusätzlicher Unterrichtszeiten. Das lässt sich oft nur außerhalb der regulären Stundenplanzeiten – nachmittags oder am Wochenende (sog. Samstags- und Sonntagsschulen) – realisieren. Eher selten kann der HSU an der eigentlichen Schule des Kindes stattfinden, was einen entsprechenden Anfahrtsweg – auch für die Lehrkraft – und einen häufig von den Eltern zu organisierenden Transport der Kinder zum Unterricht erfordert. Darüber hinaus wird der Unterrichtsraum vielfach von einer Schule zur Verfügung gestellt, an der die Lehrkraft nicht regulär unterrichtet, so dass zuweilen auch Unterrichtsmedien und -materialien mitgebracht werden müssen. Die für die Lehrkräfte größte Herausforderung stellen jedoch die äußerst heterogenen Vorkenntnisse und sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen dar, die oft jahrgangsübergreifend unterrichtet werden, wobei Altersunterschiede von fünf Jahren innerhalb einer Lerngruppe keine Seltenheit sind.

HSU wird überwiegend von Lehrkräften erteilt, die ausschließlich dieses Fach vertreten (vgl. MEHLHORN 2015). Lehrende im HSU sind in der Regel Muttersprachler, aber längst nicht immer für die Vermittlung ihrer Muttersprache ausgebildet. MARTYNIUK und MÜLLER (in diesem Band) beklagen die fehlende Ausbildung von Lehrkräften für den HSU. Die Lehrkräfte, die nur die Herkunftssprache unter-

richten, werden meist schlechter bezahlt. Oft erhalten sie Honorarverträge für jeweils ein Schul(halb)jahr, wobei die Vor- und Nachbereitung sowie die Werbung für das Zustandekommen der Kurse nicht vergütet werden.

Sehr unterschiedlich stellt sich auch das Stundenvolumen in den verschiedenen Formen des HSU dar: Während im zusätzlichen HSU oft nur 90 Minuten pro Woche Unterricht erteilt wird, können es im HSU, der der zweiten Fremdsprache gleichgestellt ist, bis zu fünf Wochenstunden sein. In bilingualen Schulen werden zudem noch weitere Fächer wie Geschichte und Geographie in der Herkunftssprache unterrichtet.

## 2.2 HSU an deutschen Schulen

Schon seit den 1970er Jahren wurde der MSU von Seiten der KMK als „Hilfe bei der Eingliederung in weiterführende Schulen“ unterstützt (HECKER/REICH 2013: 38). 1971 hat die KMK festgelegt, jedes Bundesland könne in eigener Zuständigkeit entscheiden, „ob dieser Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereichs der Kultusverwaltung steht“ (KMK 1971, zit. nach Reich 2014: 2). Baden-Württemberg hat eigene Verantwortung für diesen Unterricht abgelehnt und lehnt sie weiterhin ab. Nordrhein-Westfalen dagegen hat von Anfang an Verantwortung übernommen und ist konsequent dabei geblieben. Hessen und Bayern sind seit den 1990er Jahren von ihrer ursprünglichen Position abgerückt und haben sich von ihrer zunächst eingegangenen Verantwortung distanziert. Die drei Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen haben sich in die entgegengesetzte Richtung bewegt und neben dem von den Konsulaten verantworteten Unterricht zunehmend HSU-Angebote unter eigener Verantwortung etabliert und ausgebaut.

Die aktuelle Situation des HSU variiert sehr stark von Bundesland zu Bundesland, ist unübersichtlich und widersprüchlich. Neben staatlichen existieren auch private Angebote; die statistische Aufbereitung ist unsystematisch und lückenhaft.<sup>3</sup> Je nach Organisationsform ist der HSU mal mehr, mal weniger offiziell anerkannt, wobei Formen, die stärker in das deutsche Bildungssystem integriert und abschlussrelevant sind – HSU anstelle einer Fremdsprache sowie bilinguale Zweige und Schulen mit Herkunftssprachen als Partnersprachen – ein höheres Prestige genießen (vgl. SCHMITZ/OLFERT 2013). Daneben gibt es auch Formen, die bewusst Distanz zum deutschen Bildungssystem halten, z.B. das Netz der tamilischen Ergänzungsschulen (vgl. REICH 2014: 2).

Durch die rechtliche Gleichstellung der Herkunftssprache mit anderen Fremdsprachen, ihre Versetzungsrelevanz bzw. die Möglichkeit der Kompensation einer zweiten Fremdsprache hat der HSU in den letzten Jahren offiziell an Bedeutung

<sup>3</sup> Im Gegensatz zu Österreich, wo Lernerzahlen für den MSU in allen Bundesländern erhoben und regelmäßig veröffentlicht werden, erfolgt in Deutschland keine systematische Erfassung von Teilnehmenden des HSU. Bei den länderspezifischen Angaben, die für Einzelsprachen von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht werden, wird nicht immer zwischen Lernenden der Schulfremdsprachen und der Herkunftssprache differenziert (z.B. KMK 2014).



gewonnen. Auch die kompetenzorientierten Bildungspläne, die sich an den Rahmenplänen der fremdsprachlichen Schulfächer orientieren, haben zur Aufwertung des HSU beigetragen.

Unter der Aufsicht des jeweiligen Schulamts wird HSU heute in Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen angeboten. In Baden-Württemberg und dem Saarland gibt es herkunftssprachliche Unterrichtsangebote, die – organisiert durch das sog. Konsulatsmodell – finanziell und organisatorisch nicht unter staatlicher Aufsicht stehen (BÖHMER 2015: 144).

Eine Vorreiterrolle im HSU nimmt das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) ein. Der HSU in NRW ist ein Angebot des Landes und steht unter dessen Schulaufsicht. Mit dem 2006 in NRW erschienenen Kernlehrplan zum MSU und der obligatorischen Sprachprüfung am Ende des Besuchs des HSU gewann der innerschulische Diskurs über Qualitätssicherung auch im HSU an Substanz. Die Sprachprüfung im HSU, die das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder im Rahmen der Ausbildung in der Sekundarstufe I eingeführt hat, dient der Berücksichtigung der Leistungen in einer Herkunftssprache bei den Schulabschlüssen.

Der MSU wird in NRW für die Klassen 1 bis 10 angeboten. Er umfasst bis zu fünf Wochenstunden. Das wöchentliche Regelangebot kann bis auf drei Wochenstunden gekürzt werden, wenn aus organisatorischen oder pädagogischen Gründen Lerngruppen mit weniger als 15 Schüler/-innen der Primarstufe oder mit weniger als 18 Schüler/-innen in der Sekundarstufe I gebildet werden müssen oder personelle Gründe es erfordern. Bei ausreichender Teilnehmerzahl wird der Unterricht im Vormittagsunterricht einer einzelnen Schule erteilt. Eine solche Organisation bietet besonders gute Voraussetzungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit von Regelunterricht und MSU. So haben sich gemeinsame Angebote für mehrere Schulen, auch unterschiedlicher Schulformen, bewährt. Diese finden meist nachmittags statt (vgl. BILDUNGSPORTAL NRW o.J.).

Die bisher in NRW geschaffenen hohen Standards, die als ein Teil der allgemeinen Qualitätssicherung des Unterrichts gelten, werden in der Bundesrepublik und im Ausland stark beachtet. Außerdem ist damit bei einem großen Anteil der Eltern ausländischer Herkunft Vertrauen in das deutsche Regelschulsystem geschaffen worden, die diese Unterrichtsangebote für ihre Kinder schätzen und gern annehmen (vgl. ebd.). Die Lehrenden für den HSU in NRW sind Muttersprachler, haben ein Lehramtsstudium nach dem Schulrecht ihres Herkunftslandes absolviert, arbeiten als Angestellte des Landes und werden in der Regel an mehreren Schulen eingesetzt.

In NRW wird zwischen MSU und Unterricht in der Herkunftssprache anstelle einer Fremdsprache unterschieden. Die Herkunftssprache kann in der Sekundarstufe I als ordentliches Fach anstelle der zweiten oder der dritten Fremdsprache unterrichtet werden. In diesem Fall ist sie dem Unterricht in einer Fremdsprache in jeder Weise gleichgestellt und kann in der gymnasialen Oberstufe bis zum Abitur fortgesetzt werden.

In Hamburg traten zum Schuljahr 2013/14 Richtlinien zur Bewertung der Leistungen im HSU in Kraft, die dessen Bedeutung aufwerteten. An einigen Gymnasien

und Stadtteilschulen kann HSU anstatt einer dritten Fremdsprache gewählt werden; unter besonderen Umständen wird auch die zweite Fremdsprache durch HSU ersetzt (vgl. BÖHMER 2015: 33; FHH 2011: 11).

In Sachsen gibt es seit 2014 im Rahmen des Gesamtkonzepts „Sprachliche Bildung“ theoretisch die Möglichkeit, Kurse für Herkunftssprecher/-innen als reguläre zweite Fremdsprache einzurichten (vgl. SMK 2014b). In der Schulpraxis wurde dies bislang jedoch noch nicht umgesetzt.

Neben den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer existieren nur wenige bundesweit geltende Empfehlungen für den HSU. So bietet das Strategiepapier „Förderung der Herkunftssprache Polnisch“ (KMK 2013) einen allgemeinen Einblick in die verschiedenen Modelle des herkunftssprachlichen Polnischunterrichts in Deutschland, listet Argumente auf, die für diesen Unterricht und seine Unterstützung durch die Länder sprechen, und formuliert Empfehlungen für die Länder und Schulen. Speziell für Jugendliche mit Polnisch als Herkunftssprache wurde das telc-Zertifikat *Język Polski B1-B2 Szkoła* entwickelt – eine skalierte Prüfung, die alltagsprachliche Polnischkenntnisse auf zwei Kompetenzstufen prüft.<sup>4</sup> Im Bericht der KMK (2014) zur Situation des Russischunterrichts in Deutschland werden Herkunftssprecher und HSU systematisch mit berücksichtigt.

### 2.3 HSU aus curricularer Sicht

Beim HSU handelt es sich um ein wichtiges Unterrichtsangebot, mit dem Migrationssprachen, die Kinder und Jugendliche sprechen und mit denen sie sich identifizieren, wertgeschätzt und gefördert werden (vgl. DIRIM 2015: 62). Als „Spracherhaltsunterricht“ baut der HSU auf den in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkompetenzen auf, bereichert sie und führt in die Schrift- und Standardformen der in den Familien gesprochenen Sprachvarianten ein. Daher sollte er REICH (2014: 9f.) zufolge mit der ersten Klasse einsetzen, damit er auf der Familiensprache aufbauen und diese in einer altersgerechten Weise weiterführen kann.

Die sprachliche Ausgangslage der Herkunftssprache als vorwiegend mündlich verwendete Familiensprache gibt das Ziel auf funktional kommunikativer Ebene vor. So heißt es im Hamburger Bildungsplan für den HSU:

„Die Unterrichtssprache wird zunehmend zu einer konzeptionell schriftlichen Sprache, in der verdichtete, kognitiv immer anspruchsvollere Informationen in kontextarmen Konstellationen angeboten werden. Der herkunftssprachliche Unterricht fördert bildungssprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache, indem er explizit, systematisch und kontinuier-

<sup>4</sup> Auch in der Sprachausbildung der Hochschulen spielen Herkunftssprachen zunehmend eine Rolle. Einige philologische Studiengänge und Sprachenzentren bieten Kurse für Fortgeschrittene in Sprachen wie Russisch, Türkisch und Polnisch an, um Herkunftssprechern den Ausbau ihrer biographisch bedingten Kompetenzen zu ermöglichen. Seit 2014 ist eine Zertifizierung herkunftssprachlicher Kenntnisse für die Niveaustufen UNlcert® I bis UNlcert® III möglich; das entspricht den GeR-Stufen B1 bis C1. Die Spezifik des UNlcert® für Herkunftssprachen ermöglicht eine reduzierte Form der Ausbildung z.B. mit einem Fokus auf schriftlichen Kompetenzen oder wissenschaftlichem Schreiben.

lich Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch thematisiert“ (FHH 2011: 17).

Zudem ist der HSU auf interkulturelle Kompetenzen ausgerichtet (vgl. ebd.: 28). So sollen neben der Geschichte auch (aktuelle) gesellschaftliche, politische, kulturelle und religiöse Themen des Herkunftslandes behandelt und die individuelle Migrationserfahrung bzw. die der Familie thematisiert werden. Darüber hinaus haben Sprachmittlungsaufgaben und Sprachvergleiche zwischen der migrationsspezifischen Varietät und der im Herkunftsland verwendeten Standardsprache einen wichtigen Platz im HSU (vgl. den Rahmenlehrplan Herkunftssprachen Rheinland-Pfalz, MBBWK 2012). Auf die Notwendigkeit des adäquaten Umgangs mit der Heterogenität im HSU weist der Sächsische Rahmenplan Grundschule hin:

„Die unterschiedlichen Migrationssituationen und Sprachenbiografien der Schüler erfordern ein hohes Maß an Binnendifferenzierung im Unterricht. Zugleich birgt diese Heterogenität einen beachtlichen sprachlichen Reichtum, der im Unterricht genutzt werden sollte“ (SMK 2014a: 5).

DIRIM (2015: 68f.) weist zu Recht darauf hin, dass die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) nicht zur Modellierung herkunftssprachlicher Kompetenzen geeignet sind, da sie diese Art des Spracherwerbs nicht berücksichtigen. Dennoch zeigt ein Blick in die Lehrpläne verschiedener Bundesländer, dass hier häufig in Analogie zum Fremdsprachenunterricht mit Niveaustufen operiert wird. Die Erarbeitung eines alternativen didaktischen Sprachmodells zum GeR für herkunftssprachliche Kompetenzen ist daher eine wichtige Aufgabe für die Zukunft.

Unterrichtsangebote einiger Schulvereine, kirchlicher Träger sowie der Konsultatsschulen werden hauptsächlich von Akteuren des Herkunftslandes getragen und folgt meist auch einem Lehrplan des Herkunftslandes. Zu dem vom Schulverein *Oświata* für polnischsprachige Kinder und Jugendliche in Berlin an 13 Standorten erteilten HSU gehört somit auch Unterricht in den Fächern Geschichte, Geographie und Literatur in polnischer Sprache.

## 2.4 Legitimation des HSU

REICH (2014: 3) zufolge sind die Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit des HSU Folgen der föderalistischen Bildungspolitik und erklären sich darüber hinaus aus einer zusätzlich bestehenden Unsicherheit über Sinn und Zweck des HSU. Um der herkunftssprachlichen Bildung einen möglichst eindeutigen Status zu geben und sie aus der „Randständigkeit im System“ heraus in den Zustand eines normalen regulären Schulfaches zu überführen, bestimmen neben der Praktikabilität und fachlichen Selbstorganisation des HSU vor allem die Legitimation und die Motivation zur Teilnahme die weitere Entwicklung des HSU (vgl. ebd.: 4f.).

Die Legitimation des HSU wird durch Entscheidungen von offizieller Seite, die sich auf die Berechtigung eines HSU-Angebots an den öffentlichen Bildungsein-

richtungen beziehen, programmatische bildungspolitische Äußerungen und bildungswissenschaftliche Argumentationen geprägt.<sup>5</sup> Von der Legitimation hängt es ab, „ob der HSU überhaupt einen Platz an der Schule hat, d.h. aus Gründen, die vor der Gesellschaft insgesamt zu verantworten sind, angeboten wird, oder ob er als ein privates Bildungsinteresse verbucht wird wie Klavierspielen oder Tenniskurse“ (ebd.: 4).

In manchen Bundesländern wird dem HSU die Legitimation, Teil des öffentlichen Bildungssystems zu sein, abgesprochen, in anderen wird eine weitgehende Integration versucht. Aber auch dort, wo der HSU anerkannt ist, ist keine hohe Rechtsverbindlichkeit gegeben. Die Aufnahme des HSU in die Stundentafel würde den Status als Regelangebot sicherer machen und eine Grundlage für Verbesserungen im Einzelnen sein. Dabei scheint die Einbeziehung des HSU in Ansätze der europäischen Sprachen- und Sprachbildungspolitik zukunftsweisend: Europarat und EU propagieren nachdrücklich die Mehrsprachigkeit ihrer Bürger, worunter inzwischen auch Migrantensprachen verstanden werden. Fest steht, dass die Teilnahme am HSU keine negativen Auswirkungen auf den Erwerb des Deutschen hat und „dass sie auf jeden Fall zu einer Höherentwicklung der Kenntnisse in der Familiensprache führt, was eine zusätzliche sprachliche Qualifikation darstellt“ (REICH 2014: 7). Vieles spricht dafür, dass positive Effekte des HSU auf andere schulische Lernprozesse nicht automatisch, sondern nur unter bestimmten Bedingungen eintreten. Dazu gehören u.a. Aspekte wie methodische Abstimmung zwischen den Lehrkräften, didaktische Standards für den HSU, Anerkennung als Fach und kollegiale Kooperation (vgl. ebd.: 8).

Von großer Relevanz für die Entwicklung des HSU ist weiterhin das Interesse der Eingewanderten selbst, d.h. die Beweggründe, die Eltern veranlassen können, ihre Kinder zu diesem Unterricht anzumelden (vgl. auch SCHMITZ/OLFERT 2013). Viele Eltern bekunden bei entsprechenden Befragungen (z.B. BREHMER/MEHLHORN 2015b) den Wunsch, dass ihre Kinder „beide Sprachen“ – also die Herkunftssprache und die Umgebungssprache – möglichst gut beherrschen sollten, so dass man im Normalfall von einer Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Eltern ausgehen kann. Wo die Schule des Einwanderungslandes kein entsprechendes Bildungsangebot vorlegt, findet man zum Teil ein aktives Suchen nach Alternativen; dann werden Kurse der Herkunftsstaaten (Konsulatsunterricht) oder Angebote von Religionsgemeinschaften (wie z.B. Moscheeunterricht) wahrgenommen oder Selbstorganisationen (z.B. die tamilischen Schulen) aufgebaut; zuweilen wird private Unterstützung in Anspruch genommen (vgl. REICH 2014: 9). Manche Eltern begnügen sich aber auch mit der Vorstellung, dass die für die Familie notwendigen Sprachkenntnisse schon irgendwie in hinreichender Weise durch die Familie selbst vermit-

<sup>5</sup> SCHMITZ und OLFERT (2013: 209) bezeichnen Sprachen wie Russisch und Türkisch als „rechtlich ungeschützte allochthone Minderheitensprachen“: Sprecher/-innen von nicht traditionellen Minderheitensprachen sind ausdrücklich vom Schutz der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen ausgenommen und haben auf staatlicher Ebene keinen Rechtsanspruch (ebd.: 208).

telt werden könnten. Diese resignative Einstellung stellt einen Verzicht auf schulische Bildung dar.

HSU ist bisher kein großes Thema in den pädagogischen und (sprach-)didaktischen Diskursen. Beispiele guter Praxis finden wenig Verbreitung über den Kreis der Eingeweihten hinaus. In den Fachzeitschriften gibt es nur wenige Veröffentlichungen zu diesem Thema, und auch internationale Kooperation und Austausch mit den entsprechenden Akteuren in Frankreich, Skandinavien und Großbritannien, selbst innerhalb der deutschsprachigen Länder findet kaum statt. REICH (2014:12) zufolge ist diese geringe Präsenz sowohl eine Folge als auch eine Ursache der unsicheren Stellung des Faches insgesamt. Viele im HSU tätigen Lehrkräfte sehen sich als isolierte Einzelkämpfer und haben keine optimistische Perspektive für die Zukunft ihres Faches. Deshalb ist eine stärkere fachliche Selbstorganisation der Experten für den HSU, die die Interessen der Herkunftssprecher und Lehrenden nach außen vertritt und die Entwicklung des Faches vorantreibt, wünschenswert. Ein erster Schritt dazu könnte das am 4. November 2016 gegründete Zentrum für Herkunftssprachen am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt sein.

### 3. Herkunftssprachen in anderen Fächern

Die in Schule und Unterricht erfahrene Wertschätzung der Herkunftssprachen ist ein von den Lernenden sehr bewusst wahrgenommenes Zeichen des persönlichen Respekts und somit wichtige Grundlage für Lernmotivation und Leistungsbereitschaft. Dazu gehört das didaktische Prinzip, die Herkunftssprachen, wo immer sinnvoll und soweit wie möglich, in den regulären Unterricht aller Schularten einzubeziehen und für das Lernen produktiv zu nutzen. In anderen Schulfächern spielen Herkunftssprachen jedoch eher eine marginale Rolle. KROPP (2015: 167) spricht vom *school language effect* und bezeichnet damit das Phänomen, „dass herkunftsbedingt erworbene Sprachen, die nicht der jeweiligen Schul- und Umgebungssprache entsprechen, ausgeblendet und unterdrückt werden“ (ebd.). Auch andere Untersuchungen zum Potenzial von Herkunftssprechern im schulischen Kontext (u.a. BREHMER/MEHLHORN 2015b; MEHLHORN 2015) zeigen, dass die Einbeziehung des Vorwissens von Herkunftssprechern, etwa im Geographie- oder Deutschunterricht, eher eine Ausnahme darstellt und auch im sprachen- und fächerübergreifenden Unterricht eher Sprachen mit höherem Prestige eine Rolle spielen. Hier ist noch viel zu tun, um die Mehrsprachigkeit von Herkunftssprechern tatsächlich als Ressource zu nutzen.

Da einige Schulfremdsprachen gleichzeitig Herkunftssprachen darstellen, besuchen auch viele Jugendliche regulären Fremdsprachenunterricht in ihrer Herkunftssprache. Das betrifft in erster Linie die Schulfremdsprache Russisch, aber ebenfalls den Unterricht des Spanischen (insbes. lateinamerikanische Herkunftssprecher), Französischen (v.a. Herkunftssprecher afrikanischer Varietäten) und seltener gelernter Schulfremdsprachen wie Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Türkisch und Tschechisch. Diese Schüler/-innen, die die

Schulfremdsprache auch als Familiensprache gebrauchen, bringen natürlich ganz andere Vorkenntnisse – und zum Teil auch Erwartungen und Ansprüche – in den Unterricht ein als ihre gleichaltrigen Mitschüler/-innen. Man kann argumentieren, dass dieser Fremdsprachenunterricht dem Spracherhalt der Herkunftssprecher dient, so dass diese ihre schriftsprachlichen Kompetenzen ausbauen, kulturelles Wissen über das Herkunftsland erwerben und ihr mehrsprachiges Potenzial weiter entwickeln. Das kann sich zudem motivationsfördernd auswirken: zum einen für die Herkunftssprecher/-innen selbst, die eine Wertschätzung ihrer biographisch bedingten Sprachkenntnisse erfahren und auf diese Weise das Interesse am Erhalt dieser Kompetenzen aufrechterhalten, zum anderen für die Mitschüler/-innen ohne sprachliche Vorkenntnisse, die z.B. von gleichaltrigen Sprachmodellen (etwa im Bereich der Aussprache) und einem authentischen Fremdsprachenunterricht profitieren, in dem Migrationserfahrungen aus der Lebenswelt der Jugendlichen thematisiert werden. Fremdsprachenlehrkräfte, die in Klassen mit Herkunftssprechern unterrichten, beklagen jedoch auch Nachteile dieser Konstellation: Die Jugendlichen mit guten Vorkenntnissen fühlen sich in einem solchen Fremdsprachenunterricht oft unterfordert; manche von ihnen beanspruchen Bestnoten, ohne dafür viel zu leisten, und sind nur bedingt motiviert, zusätzliche Aufgaben zu bearbeiten, die der Verbesserung ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen dienen. Einige Fremdsprachenlernende wiederum fühlen sich durch die Anwesenheit von flüssig sprechenden Herkunftssprechern gehemmt und im Unterricht benachteiligt. Schließlich nehmen Herkunftssprecher/-innen sprachliche Fehler der (nichtmuttersprachlichen) Fremdsprachenlehrenden wahr, was durchaus zu Konflikten im Unterricht führen kann (vgl. ausführlicher TICHOMIROVA 2011; MEHLHORN 2013). Pauschale Empfehlungen bezüglich der Anwesenheit von Herkunftssprechern im Fremdsprachenunterricht greifen daher zu kurz. Vielmehr ist das Gelingen von Fremdsprachenunterricht mit Herkunftssprechern stark von den Einstellungen der Beteiligten und binnendifferenzierenden Maßnahmen abhängig.

#### 4. Entwicklung einer Herkunftssprachendidaktik

In den USA ist aufgrund der länger andauernden Erfahrungen, einer stärkeren Verbreitung derartiger Unterrichtsangebote und der intensiven linguistischen Auseinandersetzung mit herkunftssprachlichen Varietäten die fachdidaktische Auseinandersetzung mit herkunftssprachlichen Lernenden weiter vorangeschritten als in Deutschland. Die enge Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Didaktikern in den USA schlägt sich in zahlreichen Publikationen (für einen Überblick vgl. POLINSKY 2015), Lehrwerken und der Einrichtung des *National Heritage Language Resource Centers* nieder. Aber auch andere europäische Länder (z.B. Schweden) haben schon lang andauernde didaktische und methodische Erfahrungen mit HSU (vgl. LÖSER 2010). In Deutschland steckt die Entwicklung einer eigenen Herkunftssprachendidaktik trotz der stetig anwachsenden Zahl von Herkunftssprechern im

schulischen Unterricht noch in den Kinderschuhen (vgl. BÖHMER 2015: 145). Die ersten Forschungsergebnisse zu positiven Effekten bilateraler Fähigkeiten auf den schulischen Fremdspracherwerb (vgl. u.a. BÖHMER 2015; GOEBEL et al. 2011) unterstreichen jedoch die Notwendigkeit, dass auch in Deutschland eine Herkunftssprachendidaktik entwickelt wird.<sup>6</sup> Unabhängig von der Angebotsform – als eigenständiger Unterricht oder in heterogenen Lerngruppen mit fremd- und herkunftssprachlichen Lernenden – ist dies notwendig, um Herkunftssprecher/-innen angemessen zu fördern.

Darüber hinaus ist die Entwicklung didaktischer und methodischer Handreichungen für den HSU (z.B. SCHADER 2016) unabdingbar, um die Lehrkräfte bei den durch die starke Heterogenität verursachten Herausforderungen zu unterstützen.

## 5. Ausblick

Herkunftssprachen funktionieren als lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext, haben emotionale Bedeutung für ihre Sprecher/-innen und erleichtern den Familienzusammenhalt. Von Seiten der Eltern besteht oft der Wunsch, sie auch in den kommenden Generationen zu erhalten. HSU eröffnet den Lernenden neben seiner allgemeinbildenden Funktion auch soziale und berufliche Chancen. Er ist Teil eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und trägt zur Interkulturalität an der Schule insgesamt und zur Allgemeinbildung bei. Darüber hinaus präsentiert er einen eigenen Typus von Sprachunterricht, mit dem die „Herkunftssprachen im Konzert der schulischen Sprachbildung eine eigene Stimme“ erhalten (REICH 2014: 10).

Der HSU hat bislang keinen festen Status im deutschen Bildungssystem. Seine Entwicklung zu einem regulären Schulfach ist eine komplexe Aufgabe (vgl. auch KÜPPERS/SCHROEDER in diesem Band). Durch die Anerkennung und Förderung individueller Mehrsprachigkeit im Rahmen von HSU wäre es wünschenswert, dass dem HSU schulintern ein höherer Stellenwert eingeräumt und die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Fremdsprachen und Fächer gefördert wird. Die didaktische und methodische Einbeziehung in das schulische Gesamtsprachenkonzept nach den Erkenntnissen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie die fächer- und sprachübergreifende Projektarbeit (vgl. Vorschläge von HECKER/REICH 2013: 40f.) würden zur Aufwertung des HSU beitragen.

Solange Lehrkräfte für den HSU jedoch nicht entsprechend ausgebildet sind und nur ein Fach unterrichten, werden sie nicht nur Nachteile in der Besoldung, sondern auch die ungünstigen Arbeitsbedingungen hinnehmen müssen. Dieses strukturelle Manko könnte behoben werden, indem mehr Lehrkräfte eingesetzt bzw. ausgebildet werden, die neben der Qualifikation zur Erteilung des HSU über mindestens eine weitere Fachqualifikation verfügen, so dass ein Mehr-Fach-Einsatz an einer und der-

---

<sup>6</sup> BÖHMER (2016) unterbreitet erste Vorschläge für die didaktische und methodische Gestaltung von HSU für das Russische.

selben Schule möglich ist (vgl. REICH 2014: 11). Eine solche Entwicklung hätte den Vorteil der Integration der Lehrkräfte ins Kollegium und der Integration des HSU in den Stundenplan. Darüber hinaus könnten Inhalte und Methoden besser abgestimmt und Reibungsverluste im Alltag verhindert werden. REICH (ebd.) sieht die Motivierung von Abiturienten mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium und die Schaffung formeller Qualifikationsmöglichkeiten für den HSU als gangbare Lösungen.

## Literatur

- BENMAMOUN, Elabbas / MONTRUL, Silvina / POLINSKY, Maria (2013): „Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics“. In: *Theoretical Linguistics* 39, 129–181.
- BILDUNGSPORTAL NRW (o. J.): „Fragen und Antworten zum herkunftssprachlichen Unterricht“. [www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht) (30.7.2016).
- BÖHMER, Jule (2015): *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster, New York: Waxmann.
- BÖHMER, Jule (2016): „Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht“. In: ROSENBERG, Peter / SCHROEDER, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriflichkeit*. Berlin: de Gruyter, 127–151.
- BREHMER, Bernhard / MEHLHORN, Grit (2015a): „Vorwort zum Themenheft ‚Herkunftssprachen‘“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26.1, 3–6.
- BREHMER, Bernhard / MEHLHORN, Grit (2015b): „Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26.1, 85–123.
- CAPREZ-KROMPÁK, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- DIRIM, İnci (2015): „Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum“. In: DIRIM, İnci / GOGOLIN, Ingrid / KNORR, Dagmar / KRÜGER-POTRATZ, Marianne / REICH, Hans H. / WEIBE, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 61–71.
- FHH – Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2011): *Bildungsplan Gymnasium Herkunftssprachen. Sekundarstufe I*. Hamburg.
- GOEBEL, Kerstin / RAUCH, Dominique / VIELUF, Svenja (2011): „Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16.2, 50–65.
- HECKER, Burkhard / REICH, Hans H. (2013): „Herkunftssprachen in den Sekundarstufen. Wie kann der Herkunftssprachenunterricht in das Gesamtsprachenkonzept der Sekundarschulen integriert werden?“ In: *Pädagogik* 65.4, 38–41.
- KMK (2013): *Strategiepapier „Förderung der Herkunftssprache Polnisch“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013)*. Bonn.
- KMK (2014): *Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014*. Bonn.



- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel.
- KROPP, Amina (2015): „Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht“. In: WITZIGMANN, Stéfanie / RYMARCYK, Jutta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M.: Lang, 165–182.
- LÖSER, Jessica (2010): „Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive“. In: FÜRSTENAU, Sara / GOMOLLA, Mechtild (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 203–214.
- MBWWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2012): *Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I*. Mainz.
- MEHLHORN, Grit (2013): „Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht“. In: BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, 183–193.
- MEHLHORN, Grit (2015): „Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44.2, 60–72.
- POLINSKY, Maria (2015): „Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26.1, 7–27.
- REICH, Hans H. (2014): *Über die Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts*. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012. [www.uni-due.de/prodaz/aktuelles\\_archiv.php](http://www.uni-due.de/prodaz/aktuelles_archiv.php) (29.7.2016).
- REICH, Hans H. (2016): „Herkunftssprachenunterricht“. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 221–226.
- SCHADER, Basil (2016): *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- SCHMITZ, Anke / OLFERT, Helena (2013): „Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24. 2, 203–227.
- SMK – Sächsisches Ministerium für Kultus und Sport (2014a): *Rahmenplan Grundschule. Herkunftssprache*. Dresden.
- SMK – Sächsisches Ministerium für Kultus und Sport (2014b): *Rahmenplan Sekundarstufe I. Herkunftssprache*. Dresden.
- TICHOMIROVA, Anna (2011): „Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch“. In: MEHLHORN, Grit / HEYER, Christine (Hrsg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Stauffenburg: Tübingen, 109–133.