



Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand

Grit Mehlhorn

1 Der Begriff Herkunftssprache

Der Terminus Herkunftssprache wurde aus dem Englischen (*heritage language*) entlehnt. In der Herkunftssprachenforschung (vgl. u.v.a. Benmamoun/Montrul/Polinsky 2013) wird als Herkunftssprache die Erstsprache einer Person definiert, die in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird: „[...] heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken and thus possess some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language“ (Polinsky 2015: 8). 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 eingewandert und wächst somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018a: 28–29). Die Herkunftssprache wird zunächst mündlich erworben und dient in erster Linie zur Verständigung in der Kernfamilie. In der Regel wird während der Schulzeit die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zur dominanten Sprache. Herkunftssprachen funktionieren als lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext, haben emotionale Bedeutung für ihre Sprecher:innen und erleichtern den Zusammenhalt zwischen den Generationen durch sprachliche Kontinuität (vgl. ebd.). Unterricht in der Herkunftssprache kann dazu beitragen, die Erstsprache durch Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen zu erhalten bzw. sie nach längerem Nichtgebrauch wieder zu

Mehlhorn, Grit (2022):

Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 2, 1–16.

<https://doi.org/10.48694/zif.3529>

erlernen. Personen, die ihre ungesteuert erworbene Herkunftssprache in einem institutionellen Kontext ausbauen und vertiefen, werden in diesem Beitrag als Herkunftssprachenlerner:innen (HSL) bezeichnet.

In Deutschland wächst ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen mit zwei oder mehreren Sprachen auf. Es werden ungefähr 200 verschiedene Herkunftssprachen gesprochen, wobei ihre Anzahl kontinuierlich wächst und das Arabische derzeit die höchsten Zuwachsraten zu verzeichnen hat (vgl. Mehlhorn 2020: 23). Zu den am häufigsten in Deutschland verwendeten Herkunftssprachen zählen Türkisch (17 %), Russisch (16 %), Polnisch (9 %) und Arabisch (7 %) (vgl. Mikrozensus 2017).¹ In Österreich sind Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) die am häufigsten gesprochenen Herkunftssprachen, in der Schweiz Albanisch und Türkisch (vgl. Caprez-Krompæk 2010). Da Herkunftssprachen in erster Linie im familiären Kontext und unter den Bedingungen begrenzten Inputs erworben werden, besteht ein besonderer Lernbedarf hinsichtlich der schriftsprachlichen Kompetenzen.

2 Unterricht in der Herkunftssprache

Während aus linguistischer Sicht bereits zahlreiche Studien hinsichtlich des Spracherwerbs und -verlusts der sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Herkunftssprachen vorliegen (für einen Überblick vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018a) und auch erste Erkenntnisse über Einstellungen zu Unterricht in der Herkunftssprache aus Sicht der Eltern veröffentlicht wurden (vgl. Burkhardt/Mehlhorn/Yastrebova 2018; Lengyel/Neumann 2017), ist über den Unterricht in der Herkunftssprache selbst wenig bekannt. Studien im US-amerikanischen Kontext² beschäftigen sich meist mit erwachsenen Herkunftssprecher:innen und können nicht ohne Weiteres auf die Situation in deutschsprachigen Ländern übertragen werden (vgl. Olfert in dieser Ausgabe).

Die Bezeichnungen für Unterricht in der Herkunftssprache variieren. In Österreich (und einigen deutschen Bundesländern) heißt er *muttersprachlicher Unterricht* (MSU), häufiger jedoch *Herkunftssprachenunterricht* (HSU), und in der Schweiz *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur* (HSK). 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 2016a: 224).

¹ Vom Statistischen Bundesamt wurden hierfür Menschen mit Migrationshintergrund erfasst, d.h. alle Personen, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden.

² vgl. die Arbeiten des *National Heritage Language Resource Center*: <http://nhlrc.ucla.edu>.

2.1 Unterrichtsformen

Unterricht in der Herkunftssprache existiert in den unterschiedlichsten Formen: So wird Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) z.B. von Vertretungen der Herkunftsstaaten, religiösen Gemeinschaften, Kulturvereinen oder Elterninitiativen angeboten, erfolgt teilweise jedoch auch in Verantwortung des Einwanderungslandes (vgl. Reich 2016a; Schroeder 2003 sowie Woerfel/Küppers/Schroeder 2020). Manche Lernende besuchen den regulären Fremdsprachenunterricht (FSU) in der Schule oder Hochschule und lernen ihre Herkunftssprache dort gemeinsam mit Gleichaltrigen, für die die Zielsprache eine Fremdsprache darstellt (vgl. Mehlhorn 2017). Bei Unterricht in der Herkunftssprache kann es sich also sowohl um HSU als auch um FSU handeln. Für bilingual aufgewachsene Kinder und Jugendliche, die nach mehreren Jahren in der Migration mit ihren Eltern ins Herkunftsland zurückkehren (vgl. Flores 2020), wird die Herkunftssprache plötzlich zur Umgebungs- und Unterrichtssprache, in der sie nicht nur den Alltag bewältigen, sondern auch alle Schulfächer oder gar ein Studium absolvieren müssen.

Die Beiträge in diesem Themenheft beschäftigen sich zum einen mit separatem HSU an staatlichen Schulen (vgl. **Alsaitah/Schalück/Ismail** in dieser Ausgabe) und sog. Samstagsschulen (vgl. **Becker; Felberg/Hüllsmann/Propp/Drackert** sowie **Kreß/Roeder** in dieser Ausgabe). Zum anderen besuchen auch viele Jugendliche regulären Fremdsprachenunterricht (FSU) in ihrer Herkunftssprache. Das betrifft Schulfremdsprachen wie Russisch (vgl. Mehlhorn 2019; 2022) und Spanisch (insbesondere lateinamerikanische Herkunftssprecher:innen, vgl. **García García** in dieser Ausgabe sowie Reimann 2020), Französisch (**Lovey** in dieser Ausgabe), Italienisch (vgl. **Arona/Kupisch** in dieser Ausgabe sowie Cantone 2020) sowie seltener gelernte Schulfremdsprachen wie Arabisch, Chinesisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Tschechisch und Türkisch (vgl. Olfert/Schmitz 2016). Schüler:innen, die die Schulfremdsprache auch als Familiensprache gebrauchen, bringen – im Gegensatz zu den gleichaltrigen Fremdsprachenlernenden – sprachliche Vorkenntnisse mit. Ansätze zur Vermittlung von Herkunftssprachen sollten daher sinnvollerweise anders konzipiert sein als für Fremdsprachenlerner:innen (vgl. Carreira/Kagan 2018: 155). In den meisten Fremdsprachencurricula wird das jedoch noch nicht berücksichtigt. Konkrete Ansätze zur expliziten Berücksichtigung von HSL wie im niedersächsischen Russischlehrplan für das Gymnasium (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019) sind bisher noch die Ausnahme. Für den Fremdsprachenunterricht mit einer hohen Anzahl von HSL sind jedoch in den letzten Jahren Lehrwerke entstanden, die zunehmend systematisch Differenzierungsangebote für diese Zielgruppe anbieten: für Italienisch die Lehrwerke *Ecco* (2015–2017) sowie *Scambio* (2015–2016) sowie für Russisch das Schullehrwerk *Dialog* (2016–2019) (vgl. **Arona/Kupisch** in dieser Ausgabe sowie Mehlhorn 2019).

Einige bilingual aufgewachsenen Personen besuchen im Erwachsenenalter erstmalig Unterricht in ihrer Herkunftssprache – oft nach einer mehrjährigen Pause des Gebrauchs ihrer Familiensprache. So spielen Herkunftssprachen in der Sprachausbildung an Hochschulen

zunehmend eine größere Rolle (vgl. Dobutowitsch 2020; Hettiger 2019; **Ekman/Gromova/Protassova** sowie **Olfert** in dieser Ausgabe). Das Zertifikat UNICert[®] Herkunftssprachen (bisher für Türkisch, Polnisch und Russisch) wendet sich an Studierende mit biografisch bedingten Vorkenntnissen und ermöglicht eine reduzierte Form der Ausbildung, meist mit einem Fokus auf schriftliche Kompetenzen sowie Schreiben in akademischen Kontexten (vgl. Osterkorn 2020).

2.2 Unterrichtsmethoden, -inhalte und -themen

Im vorliegenden Themenheft „Unterricht in der Herkunftssprache“ sind Beiträge versammelt, die sich empirisch mit dem Unterrichts- und Kompetenzerleben der Beteiligten im Unterricht befassen (vgl. **Arona/Kupisch; Felberg et al.** sowie **García García** in dieser Ausgabe), mit dem Lehrstil bzw. Lehr- und Lerntraditionen (vgl. **Ekman/Gromova/Protassova** sowie **Kreß/Roeder** in dieser Ausgabe), Vermittlungsprinzipien und insbesondere der Binnendifferenzierung im Unterricht (vgl. **Lovey** und **Olfert** in dieser Ausgabe). In Bezug auf die Vermittlungsmethoden lassen sich sowohl Belege für die Grammatik-Übersetzungsmethode finden (vgl. die Fallstudie zu einer Samstagsschule von **Kreß/Roeder** in diesem Themenheft), kommunikative Methoden und alternative Unterrichtsformen wie Lernen durch Lehren (vgl. Mehlhorn 2019), *Digital Storytelling* (vgl. **Felberg et al.** in dieser Ausgabe), bilingualer Sachfachunterricht (vgl. **García García** in dieser Ausgabe) sowie sprachbewusstheitsfördernde und sprachvergleichende Ansätze (vgl. **Lovey** in diesem Themenheft).

Sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im HSU wird eine über eine geografische Region hinaus verbindliche Sprachvariante vermittelt, die in Grammatiken kodifiziert ist, z.B. Hochchinesisch, Standardtürkisch oder die moderne arabische Schriftsprache. Einige Herkunftssprecher:innen beherrschen ihre Erstsprache nur in einer dialektalen Varietät, was die Verständigung im Unterricht beeinträchtigen kann (vgl. Schader 2018: 89). Darüber hinaus haben Herkunftssprecher:innen einen erschwerten Zugang zum Register Bildungssprache, da sie im familiären Alltag fast ausschließlich mit gesprochener Umgangssprache konfrontiert werden und kaum konzeptionell schriftlichen Texten in ihrer L1 begegnen. Im Unterricht der Herkunftssprache werden HSL regelmäßig mit solchen ‚Abweichungen‘ konfrontiert.

3 Forschung zum Unterricht mit Herkunftssprachenlerner:innen

Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nur wenige Forschungsergebnisse zum HSU, die zudem aufgrund der geringeren Stichprobengrößen nicht mit den US-amerikanischen Untersuchungen vergleichbar sind. Caprez-Krompæk (2010) weist in ihrer Langzeitstudie zum Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur auf die

Sprachentwicklung mit 51 albanischsprachigen und 29 türkischsprachigen Schüler:innen des 4.–6. Schuljahrs in der Schweiz bessere Leistungen von HSL nach, die Albanisch- und Türkischunterricht besuchen, verglichen mit Schüler:innen ohne solchen Unterricht, wobei nur die Ergebnisse für die albanischsprachigen Teilnehmer:innen signifikant waren.

Zur Koordination des HSU mit dem Regelunterricht liegt eine Kölner Untersuchung aus den Jahren 2006–2010 vor (vgl. Reich 2016b), bei der die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten von 66 türkisch-deutschen Schüler:innen durch die Grundschulzeit hindurch verfolgt wurde. Verglichen wurden drei Sprachförderkonzepte im Hinblick auf ihre Wirksamkeit: (1) koordinierte Alphabetisierung mit Lesen- und Schreibenlernen in zwei Sprachen, einer weitergehenden inhaltlichen und methodischen Abstimmung des Türkisch- und des Deutschunterrichts einschl. Team-Teaching, (2) Deutschförderung mit sog. Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (HSU) sowie (3) Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente. Beim Schreiben von Texten zeigte die Gruppe mit koordinierter Förderung bereits im zweiten Schuljahr im Türkischen bessere Leistungen als die anderen beiden Gruppen. Im Deutschen waren diese Wirkungen in der dritten und vierten Klasse beobachtbar und führten zu besseren Leistungen der koordiniert unterrichteten Schüler:innen insbesondere beim Textumfang und bei der Wortschatzvielfalt (vgl. Schader 2016: 171).

Brehmer und Mehlhorn (2018b) konnten in ihrer Studie mit bilingualen Jugendlichen ein besseres Abschneiden von Schüler:innen mit Unterricht in den Herkunftssprachen Polnisch und Russisch im Bereich Wortschatz zeigen, während die Befunde für andere Sprachkompetenzen nicht ganz so eindeutig ausfielen. Dies bestätigt die Beobachtung, dass Unterricht in der Herkunftssprache nicht automatisch zu besseren sprachlichen Kompetenzen führt. Positive Effekte für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Herkunftssprache sind insbesondere dann zu erwarten, wenn der Unterricht

durch die Nutzung der Herkunftssprache im familiären Kontext gestützt wird, über einen längeren Zeitraum regelmäßig besucht wird, mehrere Unterrichtsstunden pro Wochen umfasst, HSL als Zielgruppe berücksichtigt und v.a. den Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen fördert, die Motivation der Lerner:innen am Ausbau ihrer Herkunftssprache erhält und zu einer Wertschätzung der Herkunftssprache beiträgt (Mehlhorn/Rutzen 2020: 221).

Insgesamt betrachtet erscheint die Familiensprache jedoch als entscheidender Faktor, denn ohne regelmäßige Verwendung im familiären Kontext bleiben die Effekte von Unterricht in der Herkunftssprache recht gering.

Reich (2016b: 171) fasst den Forschungsstand zur Wirksamkeit von HSU folgendermaßen zusammen: „Man hat zwei Ergebnisse, über die man nicht mehr streiten muss: (1) dass herkunftssprachlicher Unterricht den Erwerb der Herkunftssprache fördert; (2) dass er keine negativen Auswirkungen auf das Deutschlernen hat“.

Aufgrund der diversen Unterrichtskontexte, heterogenen Lerngruppen mit individuell verschiedenen Spracherwerbsbiografien und einer hohen Fluktuation innerhalb der Lerngruppen ist im Unterricht mit HSL kaum mit *Large scale*-Untersuchungen zu rechnen. Aber auch Fallstudien (vgl. z.B. Kreß 2014; Mehlhorn 2019), Unterrichtsbeobachtungen und Praxiserprobungen von Unterrichtsmethoden oder Lehrmaterialien im Rahmen von Aktionsforschung (vgl. **Felberg et al.** sowie **Lovey** in dieser Ausgabe) oder Befragungen von Lernenden und Lehrkräften geben wertvolle Einsichten in den Unterricht in der Herkunftssprache. Audiografierter bzw. videografierter Unterricht kann interessante Einblicke in die Unterrichtskommunikation des HSU liefern und mithilfe von Interaktionsanalysen ausgewertet werden (vgl. **Kreß/Roeder** in dieser Ausgabe).

In den Studien, die Eingang in dieses Themenheft fanden, wurden v.a. Befragungen als Erhebungsinstrumente genutzt: Online-Fragebögen (vgl. **Arona/Kupisch** sowie **Ekman et al.** in dieser Ausgabe), Einzelinterviews (vgl. **Becker; García García** sowie **Olfert** in dieser Ausgabe) und Gruppeninterviews (vgl. **Ekman et al.** in dieser Ausgabe). Im Beitrag von **Arona/Kupisch** kam darüber hinaus eine quasiexperimentelle Methode zum Einsatz: das *Rating* von Sprachproben in Bezug auf die Bewertung von Varietäten und Standardsprache im Italienischen.

Bei Untersuchungen zum Unterricht in der Herkunftssprache kann sowohl die Perspektive der Lernenden (vgl. Potowski 2002; Ducar 2008; **Arona/Kupisch; Ekman et al.; Felberg et al.; García García** in dieser Ausgabe) als auch die der Lehrenden im Vordergrund stehen (vgl. Russel/Kuriscak 2015; Randolph 2017; Mary/Young 2020; **Alsallaitah et al.; Arona/Kupisch; Becker; Ekman et al.; Felberg et al.; Lovey; Olfert** in dieser Ausgabe), aber auch die der Eltern (vgl. **Kreß/Roeder** in dieser Ausgabe), die sich insbesondere im Falle von Samstagsschulen als weitere wichtige Akteure des HSU erweisen.

4 Die Beiträge in diesem Themenheft

In der vorliegenden Zeitschriftenausgabe sind Untersuchungen zu den Herkunftssprachen Arabisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vertreten, wobei sich die meisten Studien auf den schulischen Kontext beziehen, aber auch das Weiterlernen bzw. Wiedererlernen der Herkunftssprache an der Universität thematisiert wird (vgl. **Olfert** sowie **Ekman et al.** in diesem Themenheft).

Marie Alsallaitah, Laura Schalück und Bahi Ismail werten in ihrem Beitrag qualitative leitfadengestützte Interviews mit Arabischlehrkräften aus, die HSU für Schüler:innen in Sachsen durchführen. Dabei beleuchten sie die Rahmenbedingungen des HSU Arabisch an sächsischen Schulen und die besonderen Herausforderungen, die sich aus den heterogenen Lerngruppen – auch in Bezug auf die Dialekte des Arabischen – sowie wegen der fehlenden Lehrmaterialien ergeben, machen aber auch die Chancen binnendifferenzierender

Maßnahmen herkunftssprachlichen Arabischunterrichts deutlich. Es ergeben sich zahlreiche Parallelen zum HSU in anderen Sprachen, so bspw. dass der Lehrkraft eine entscheidende Rolle als Kulturmittler:in zukommt, dass leistungsstarke Schüler:innen im Unterricht als Expert:innen eingesetzt werden und dass die Eltern aufgrund der Art des Sprachgebrauchs in der Familie die Lernfortschritte ihrer Kinder entscheidend beeinflussen können.

Dem Umgang mit literarischen Texten im HSU Russisch und konkret der Methode des *Digital Storytelling* ist der Aufsatz von **Darja Felberg, Natalia Hüllsmann, Kristina Propp** und **Anastasia Drackert** gewidmet. Im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts an einer russischen Samstagsschule in Nordrhein-Westfalen erstellten 11–12-jährige Schüler:innen *Digital Stories* zu einer russischen Kurzgeschichte. Im Projekt konnten u.a. motivationale Aspekte, die wahrgenommene Selbstwirksamkeit und die Einstellungen zur Arbeit mit literarischen Texten untersucht sowie die Methode des *Digital Storytelling* in der Praxis erprobt und mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und Fragebögen evaluiert werden. Dabei erweist sich *Digital Storytelling* als ein vielversprechendes Instrument für die Arbeit mit Literatur im HSU, insbesondere zur Förderung des Textverständnisses und zur Verknüpfung der Bereiche Literatur und Digitalisierung. Durch individuelles Feedback und das Besprechen von Zwischenerfolgen kann die Lehrkraft den Lernfortschritt der Schüler:innen auf deren Handeln zurückführen und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden unterstützen. Die erhobenen Daten erlauben Vorschläge für die Implementierung von *Digital Storytelling* in herkunftssprachlichen Lerngruppen.

Auch der Beitrag von **Beatrix Kreß** und **Katsiaryna Roeder** nimmt eine aus einer Elterninitiative heraus entstandene Samstagsschule zur Förderung des Russischen als HS in den Blick, in diesem Fall in Niedersachsen. Die Autorinnen zeigen auf der Basis von Interviews und transkribierten Mitschnitten von Unterrichtsinteraktionen, wie die Bedarfe der Akteure aufgegriffen und umgesetzt werden. Der Beitrag fokussiert die Perspektive der Eltern und gleicht ihre Erwartungen an die Institution mit der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht ab. Es zeigt sich, dass viele russischsprachige Eltern gegenüber dem Russischunterricht an staatlichen Schulen skeptisch sind und die Institution Samstagsschule ihren Bildungsaspirationen und dem, was sie für ‚gute Schule‘ halten, eher entgegenkommt. Die befragten Eltern sehen die Samstagsschule als Institution ihrer ‚eigenen Handlungsmacht‘, die ihnen die Souveränität zurückgibt, die sie bei den regulären Bildungseinrichtungen der Umgebungsgesellschaft vermissen. Aus der Interaktionsanalyse zwischen Lehrenden und Schüler:innen einer dritten Klasse lässt sich in der vorliegenden Fallstudie ableiten, dass die hier untersuchte Samstagsschule interaktiv genau die Erwartungen realisiert, die die Eltern in diese Konstellation setzen. Musterhafte Sprachbetrachtung und formelhaftes Einordnen des Gelernten werden als erfolgreiches Lernen postuliert und praktiziert. Die Sichtbarkeit dieser Ergebnisse begünstigt die Attraktivität der Samstagsschule aus Sicht der Eltern und führt zur Weiterempfehlung unter Berufung auf einen ‚guten Unterricht‘. Den Eltern fällt

die Einschätzung des HSU sowie das Beurteilen und Bewerten des Unterrichtsgeschehens leichter, weil sie vermeintlich beobachten können, was jede Woche im Unterricht erreicht wird. Im HSU an regulären Schulen sind diese Aspekte hingegen schwerer zu ermitteln; dieser Unterricht wird als weniger konkret und nachvollziehbar wahrgenommen. **Beatrix Kreß** und **Katsiaryna Roeder** fassen das Bedürfnis der Eltern nach Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht unter dem soziologischen Konzept der *Agency* zusammen: Die Eltern werden zu Mitbestimmern des Bildungserlebens ihrer Kinder. Die Institution Samstagsschule arbeitet mit kulturell bekannten Mustern und bestätigt so gewissermaßen diese *Agency*. Als Institution ‚aus eigener Hand‘ (oft sind es Mütter von Herkunftssprecher:innen, die hier unterrichten) bestätigen sie die Selbsterfahrung der russischsprachigen Eltern.

Mit der Perspektive der Lehrenden und ihren gelebten Erfahrungen in Bezug auf Sprache und Bildung an einer griechischen Samstagsschule in der Schweiz befasst sich **Anna Becker**. Ihre Interviews mit Lehrpersonen erlauben Einblicke in die Gründe und Motive für das Unterrichten von Herkunftssprachenlerner:innen sowie in die prekären Arbeitsbedingungen an Samstagsschulen und ermöglichen somit ein besseres Verständnis der schulischen Handlungspraktiken und Erfahrungen derjenigen Akteure, die oft von lokalen Bildungseinrichtungen ausgeschlossen sind. Aus den Interviews wird deutlich, dass der Spracherwerb in HSU-Klassen zur Identifizierung mit der Sprache und Kultur, aber auch zu Gefühlen wie Stolz bei den Lernenden beiträgt. Griechisch ist in diesem Kontext nicht nur ein Verständigungsmittel, sondern ein wertvolles Identitätskennzeichen, das die Lernenden mit ihren Familien, die Herkunftssprecher:innen untereinander und mit den Lehrkräften verbindet. Einer Lehrkraft zufolge erfahren die Schüler:innen im HSU, dass Griechisch nicht nur die Sprache ihrer Eltern, sondern auch *ihre* Sprache ist. Gleichzeitig räumt **Anna Becker** ein, dass der Enthusiasmus der Lehrkräfte nicht von allen Lernenden geteilt wird. Das Fehlen von Curricula, von für den HSU geeigneten Lehrwerken und eigener Klassenräume sowie die Notwendigkeit, den Unterricht an Lernende mit großen Altersunterschieden und sehr diversem Vorwissen anzupassen, stellen die Lehrenden vor große Herausforderungen. Die interviewten Lehrkräfte sprechen sich dafür aus, dass im HSU genauso wie an öffentlichen Schweizer Schulen nur qualifizierte und geprüfte Lehrkräfte unterrichten sollten; muttersprachliche Kenntnisse dürften nicht das einzige Einstellungskriterium sein. Anna Beckers Beitrag plädiert für ein größeres Bewusstsein und eine stärkere Anerkennung der Herkunftssprachen, der Lernenden und Lehrenden sowie für einen inklusiven und kooperativen Ansatz zur mehrsprachigen Bildung durch die Integration des HSU in die Regelschule und somit für Legitimität, Zugehörigkeit und Gleichberechtigung aller im Bildungsbereich.

Der Artikel von **Sebastiano Arona** und **Tanja Kupisch** beschäftigt sich in einer Fragebogenstudie mit italienischen Herkunftssprecher:innen im Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg, nimmt dabei in der Retrospektive die Sicht der (ehemaligen) Schüler:innen sowie die der Lehrkräfte ein und beleuchtet zudem die Schulpolitik des Landes, die

den Rahmen für den Italienischunterricht vorgibt. Die befragten Herkunftssprachenlerner:innen sprechen Italienisch oft bidialektal mit einer Varietät des Italienischen, im vorliegenden Fall Sizilianisch. In der Online-Studie wurden sie zum Gebrauch des Standarditalienischen und Sizilianischen im Vergleich zum Deutschen sowie zu Einstellungen zum Sizilianischen und zu dessen Sprecher:innen befragt. Die Lehrkräfte nahmen zudem an einem *Rating*-Experiment teil, bei dem sie Sprachproben von Italiener:innen auf Sizilien, Herkunftssprecher:innen des Italienischen in Deutschland und Fremdsprachenlerner:innen des Italienischen im Hinblick auf verschiedene Parameter bewerten sollten. Die Sprachproben mit Dialekt wurden als solche identifiziert und tendenziell als schlechter bewertet als Sprachproben von Fremdsprachenlernenden sowie von Herkunftssprecher:innen und Sizilianer:innen, wenn diese Standarditalienisch sprechen. **Sebastiano Arona** und **Tanja Kupisch** warnen davor, den Gebrauch dialektaler Strukturen im HSU zu stigmatisieren, denn mit der Einordnung von Dialekten als abweichend und negativ geht auch eine Abwertung ihrer Sprecher:innen einher. Wenn Lehrkräfte durch den Lehrplan daran gebunden sind, nur die Standardvarietät als Norm zu akzeptieren und jegliche Abweichung als fehlerhaft zu identifizieren, ist das wenig hilfreich. In der Lehrerbildung sollten vielmehr die linguistischen Grundlagen gelegt werden, Varietäten wie Dialekte, Register und kontaktsprachliche Phänomene voneinander zu unterscheiden und entsprechende Unterschiede sprachwissenschaftlich zu beschreiben. Dann kann in der Didaktik daran angeknüpft werden, indem man Diagnosekompetenzen und Strategien zur Bewusstmachung von Varietäten und Registern vermittelt und einübt. Auf diese Weise könnten Herkunftssprecher:innen einer dialektalen Varietät in ihrem Auftreten bestärkt werden.

Gwendoline Lovey berichtet aus einem Aktionsforschungsprojekt *Français pour les bilingues*, in dem Lernmaterialien zur Förderung von Kindern mit Französisch als Herkunftssprache in der deutschsprachigen Schweiz entwickelt werden, die den obligatorischen Französischunterricht ab der Primarstufe besuchen. Der Beitrag zeigt, wie die empirisch gewonnenen Erkenntnisse aus der Erprobung in den Praxistestklassen in die Überarbeitung der Materialien einfließen, und identifiziert Faktoren für eine integrative Förderung der Zielgruppe bilingualer Kinder, die in sich so heterogen ist, dass auch innerhalb dieser Lerngruppe Binnendifferenzierung bis hin zur Individualisierung stattfinden muss. Sprachvergleiche in den Materialien können als Synergien zwischen den schulischen (Fremd-)Sprachen genutzt werden. Ein kleinschrittiger Aufbau der Lehrmaterialien und überprüfbare Zwischenergebnisse sind hierbei ebenso hilfreich wie konkrete Anlässe zur Reflexion des Gelernten sowie Möglichkeiten des Abgleichs von Selbst- und Fremdevaluation. Der Beitrag von **Gwendoline Lovey** zeigt zudem, dass Online-Übungen nicht per se motivierend und lernförderlich sind, sondern dass gute Aufgaben in erster Linie kompetenz- und inhaltsorientiert, autonomiefördernd und binnendifferenziert gestaltet sein sollten.

Die größten Chancen für den Ausbau der Herkunftssprache bieten Immersionsmodelle mit bilinguaalem Sachfachunterricht, wie er z.B. an den Staatlichen Europaschulen in Berlin für

die Sprachen Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch angeboten wird (zur Evaluation dieses Schulmodells vgl. Möller/Hohenstein/Fleckenstein/Köller/Baumert 2017 sowie Fleckenstein/Möller 2020). In ihrem Beitrag zu einem speziellen CLIL-Programm (*content and language integrated learning*) für die Zielsprache Spanisch untersucht **Marta García García** die Wahrnehmungen von HSL des Spanischen zu diesem Unterrichtsmodell, bei dem Fremdsprachenlernende und HSL in getrennten Gruppen von zwei verschiedenen Lehrkräften jeweils auf Deutsch und auf Spanisch unterrichtet werden. Die interviewten Sechst-, Acht- und Zehntklässler:innen zeigen ein hohes Maß an Zufriedenheit bezüglich der bilingual unterrichteten Fächer (Gesellschaftskunde, Biologie und Musik) und sehen Lernzuwachs im Bereich ihrer bildungssprachlichen Lexik und der Schreibkompetenzen im Spanischen. Die teilweise Wiederholung von Sachfachinhalten in spanischer Sprache, die sie zuvor auf Deutsch gelernt haben, nehmen sie als hilfreich und lernunterstützend wahr. Im regulären Spanischunterricht, den sie gemeinsam mit Fremdsprachenlernenden besuchen, beklagen sie dagegen zu einfache und langweilige Aufgaben und eine fehlende Differenzierung. Diese Ergebnisse zeigen eine hohe Übereinstimmung mit Studien zu anderen Herkunftssprachen, in denen eine äußere Differenzierung zwischen Fremdsprachenlernenden und HSL als hilfreich angesehen wird, während im FSU mit gemischten Gruppen zu wenig Binnendifferenzierung stattfindet, wodurch sich die Herkunftssprachenler:innen unterfordert fühlen (vgl. u.a. Brehmer/Mehlhorn 2018b; Mehlhorn/Rutzen/Krauss 2020). Das CLIL-Konzept mit der Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen ist ein attraktiver Weg zur Förderung der bildungssprachlichen und interkulturellen Kompetenzen von Herkunftssprecher:innen, das viel häufiger angeboten werden sollte.

Auch an den Sprachenzentren der Hochschulen werden Fremdsprachenkurse von Herkunftssprachenler:innen besucht. Um Differenzierungsanforderungen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären Sprachenzentren geht es im Beitrag von **Helena Olfert**. Sie wertet leitfadengestützte Experteninterviews mit Dozent:innen für Arabisch, Polnisch, Russisch und Türkisch aus, die in ihren Sprachkursen Fremdsprachenlernende und HSL unterrichten. Insbesondere wird diskutiert, wie die Dozent:innen die herkunftssprachlichen Kompetenzen in ihren Kursen wahrnehmen. Die Befragten beschreiben die heterogenen Sprachkompetenzen in den Herkunftssprachenkursen als große unterrichtspraktische Herausforderung. In den Fremdsprachenkursen sehen sie jedoch keine Notwendigkeit für mehr Binnendifferenzierung, da sie sich hier am Lernfortschritt der Fremdsprachenlernenden orientieren. Vielmehr wird von den Herkunftssprecher:innen Zurückhaltung und Rücksichtnahme auf die Lernbedürfnisse der Fremdsprachenlernenden erwartet. Die Studienergebnisse von **Helena Olfert** liefern wertvolle Hinweise für das Unterrichten von Herkunftssprecher:innen an Sprachenzentren – eine potenzielle Zielgruppe, die auch im FSU stets mitgedacht werden sollte.

Ein bisher noch nicht erforschtes Thema stellen die Erfahrungen von HSL im Herkunftsland ihrer Eltern dar. **Julia Ekman, Ludmila Gromova** und **Ekaterina Protassova** haben die Eindrücke von russisch-finnischen zweisprachigen Studierenden während ihres Studienaufenthalts an der Staatlichen Universität Tver⁹ (Russland) mithilfe von Online-Befragungen und Gruppeninterviews untersucht. Die Befragten berichten u.a. von kulturellen Unterschieden in den Hochschulsystemen, soziolinguistischen und pragmatischen Schwierigkeiten, z.B. bei der Anrede von Dozent:innen, anfänglichen Hemmungen in der Alltagskommunikation und deren Überwindung, von Tabuthemen, von eigenen mitgebrachten stereotypen Vorstellungen und Ängsten der Studierenden bei ihrer Ankunft in Bezug auf Land und Leute, aber auch von Erwartungen, die vonseiten russischer Muttersprachler:innen an die Studierenden mit russischsprachigen Wurzeln herangetragen werden. Der Artikel zeigt sowohl Schwierigkeiten sprachlicher und kultureller Art und Strategien zu ihrer Bewältigung als auch den Mehrwert eines längeren Aufenthalts im Land der Erstsprache in Bezug auf die herkunftssprachliche Entwicklung, das Selbstwertgefühl und den kulturellen Zuzugewinn der bilingualen Studierenden. Aus der Studie lassen sich Faktoren für einen erfolgreichen Auslandsstudienaufenthalt und Maßnahmen zur interkulturellen und sprachlichen Vorbereitung darauf an der Heimatuniversität ableiten.

5 Diskussion und Ausblick

Mehrere Beiträge thematisieren die erschwerten Arbeitsbedingungen, unter denen separater schulischer HSU stattfindet: schlechte Bezahlung, fehlende Lehrmaterialien, kein Klassenzimmer für die Lerngruppe und fehlender Kontakt zu Lehrkräften der Regelschule (vgl. **Alsaitah et al.; Becker** sowie **Kreß/Roeder** in dieser Ausgabe). Woerfel/Küppers/Schroeder (2020: 209) weisen zudem darauf hin, dass die Lehrkräfte oft „ohne formale Qualifikation für das betreffende Sprachfach, jedoch Muttersprachler:innen der betreffenden Sprache“ sind.

Der separate HSU, den sich u.a. auch viele Lernende und Lehrende wünschen (vgl. **Arona/Kupisch** in dieser Ausgabe), scheint den aktuellen Inklusionsbestrebungen zu widersprechen (vgl. u.a. Küppers 2017; Küppers/Schroeder 2017; Sturm 2016). Gleichzeitig würde er den Lernbedürfnissen dieser Zielgruppe jedoch stärker entgegenkommen als die Beschulung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts, der sich an Lernende ohne sprachliche Vorkenntnisse richtet (vgl. **Arona/Kupisch** in dieser Ausgabe). Der Wunsch erscheint daher durchaus nachvollziehbar, die Umsetzung wird aber häufig an Kapazitätsfragen scheitern. Im Sinne eines erweiterten Inklusionsbegriffs wäre es also sinnvoll, innerhalb heterogener Lerngruppen möglichst zielgerichtet zu differenzieren, um sowohl Fremdsprachen- als auch Herkunftssprachenlerner:innen sprachlich zu fördern.

Die von **Arona/Kupisch** untersuchte Dialektthematik betrifft nicht nur das Italienische, sondern auch eine Reihe weiterer Herkunftssprachen wie Arabisch, Chinesisch,

Französisch, Spanisch (vgl. u.a. Callahan 2010, **García García** in dieser Ausgabe) und Türkisch (vgl. u.a. **Olfert** in diesem Band) und ist deshalb für die Herkunftssprachendidaktik im Allgemeinen relevant. Eine Stigmatisierung von Herkunftssprecher:innen aufgrund der zu Hause gesprochenen Dialekte und Register sollte vermieden werden; vielmehr können die Schüler:innen für das Nebeneinander von Varietäten, deren Unterschiede und verschiedene Anwendungsbereiche sensibilisiert werden (vgl. Schader 2018: 10–11). Mehrsprachigkeit, Heterogenität und Interkulturalität sollten nicht als Unterrichtshindernis gelten, sondern als eine Chance, aus sprachlicher Vielfalt und unterschiedlichen Leistungsniveaus eine offene Lernatmosphäre zu schaffen.

Im Unterricht der Herkunftssprache geht es darum, die Sprache zu leben, sich selbst auszudrücken und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln. Das sind Ziele und Werte, die im formalen, institutionellen Unterricht nur schwer zu erfassen und zu bewerten sind (vgl. **Becker** in dieser Ausgabe). Hierzu sind weiterführende Studien notwendig, die untersuchen, an welchen Normen sich Rückmeldungen zu den herkunftssprachlichen Kompetenzen im Unterricht orientieren und welche Möglichkeiten der differenzierenden Leistungsbewertung praktikabel sind. Mehr Forschung wird auch zu Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken für HSL gefordert (vgl. **Becker** und **Lovey** in dieser Ausgabe). Insbesondere gilt es zu untersuchen, ob und wie die Differenzierungsangebote in Fremdsprachenlehrwerken für HSL erfolgreich in der Praxis genutzt werden. Eine empirische Fundierung dieser vorgefertigten Differenzierungsaufgaben steht bisher noch aus. Schließlich sind die Ergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht der HS noch nicht zufriedenstellend. Weitere Entwicklungs- und Forschungsprojekte sind nötig, um herauszufinden, wie binnendifferenzierende Szenarien in konkreten Unterrichtskontexten mit Herkunftssprachlern:innen gestaltet werden können.

Abschließend möchte ich allen Autor:innen danken, die mit ihren Studienergebnissen und Unterrichtserfahrungen dazu beigetragen haben, in diesem Themenheft neue Erkenntnisse zu dem bisher noch wenig erforschten Feld des Unterrichts in der Herkunftssprache zu versammeln. Mein Dank gilt auch all denen, die im kollegialen Review-Verfahren kritisches Feedback gegeben und somit geholfen haben, die Beiträge inhaltlich und sprachlich zu verbessern. Darüber hinaus geht ein herzliches Dankeschön an das Redaktionsteam der ZIF für die unkomplizierte und konstruktive Zusammenarbeit.

Leipzig, im August 2022

Grit Mehlhorn

Literatur

- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2013): Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39: 3/4, 129–181.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018a): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018b): Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren*. (= Forum Sprachlehrforschung, Bd. 14). Tübingen: Stauffenburg, 259–292
- Burkhardt, Joanna; Mehlhorn, Grit & Yastrebova, Maria (2018): Spracheinstellungen in polnisch- und russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 165–183.
- Callahan, Laura (2010): US latinos' use of written Spanish: Realities and aspirations. *Heritage Language Journal* 7: 1, 1–27. https://brill.com/view/journals/hlj/7/1/article-p1_1.xml (28.08.2022).
- Cantone, Katja F. (2020): Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, 191–209.
- Caprez-Kropf, 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.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga (2018): Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals* 51, 152–168.
- Dobutowitsch, Friederike (2020): Herkunftssprachen in sprachwissenschaftlichen Studiengängen und universitären Fachsprachenkursen im Erfahrungsraum Studierender. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1255–1274. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3280/> (31.08.2022).
- Ducar, Cynthia M. (2008): Student voices: The missing link in the Spanish heritage language debate. *Foreign Language Annals* 41: 3, 415–433.
- Fleckenstein, Johanna & Möller, Jens (2020): Modelle bilingualen Lernens. In: Gogolin et al. (Hrsg.): 227–232.
- Flores, Cristina (2020): Attrition and reactivation of a childhood language: The case of returnee heritage speakers. *Language Learning* 70: S1, 85–121.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hettiger, Andreas (2019): *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen: Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kreß, Beatrix (2014): „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 169–182. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2300/> (31.08.2022).
- Küppers, Almut (2017): Ist der Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell? Migrantensprachen und ihr Bildungspotential in transnationalen Bildungskonzepten am Beispiel von Türkisch als Fremdsprache. In: Yıldız, Cemal; Topaj, Nathalie; Thomas, Reyhan & Gülzow, Insa (Hrsg.): *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt: Lang, 207–236.
- Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2017): Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 56–71.
- Lengyel, Drorit & Neumann, Ursula (2017): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule* 109: 3, 273–282.
- Mary, Latisha & Young, Andrea (2020): Teachers’ Beliefs and Attitudes towards Home Languages Maintenance and their Effects. In: Schalley, Andrea C. & Eisenclas, Susana A. (eds.): *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin: De Gruyter Mouton, 444–463.
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 43–55.
- Mehlhorn, Grit (2019): Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt. In: Drackert, Anastasia & Karl, Katrin Bente (Hrsg.): *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19.–20.2.2018)*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 203–234. <https://www.uibk.ac.at/iup/buecher/9783903187801.html> (30.8.2022).
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin et al. (Hrsg.): 13–19.
- Mehlhorn, Grit (2022): Schüler/innen mit Russisch als Herkunftssprache – eine Ressource für den schulischen Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Bergmann, Anka; Meyer, Christoph Oliver & Plikat, Jochen (Hrsg.): *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* Berlin u.a.: Peter Lang, 233–259.
- Mehlhorn, Grit & Rutzen, Katharina Mechthild (2020): Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In: Gogolin et al. (Hrsg.): 209–215.

- Mehlhorn, Grit; Rutzen, Katharina Mechthild & Krauss, Ewa (2020): Gelebte Mehrsprachigkeit in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland: Eine longitudinale Betrachtung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 27–52. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1011> (30.8.2022).
- Mikrozensus (2017): *Pressemitteilung Nr. 329 vom 5. September 2018*. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_329_122.html (30.8.2022).
- Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2017): *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster u.a.: Waxmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019): *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 6–10. Russisch*. Hannover.
- Olfert, Helena & Schmitz, Anke (2016): Heritage Language Education in Germany. A Focus on Turkish and Russian from Primary to Higher Education. In: Trifonas, Peter P. & Aravossitas, Themistoklis (Eds.): *International Handbook on Research and Practice in Heritage Language Education*. Berlin: Springer, 397–415.
- Osterkorn, Bernhard (2020): Das UNICert®-Zertifizierungsprogramm „Russisch als Herkunftssprache“ an der Hochschule Landshut – Ein Bericht aus der Praxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1339–1354. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3284/> (31.08.2022).
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 1, 3–25.
- Potowski, Kim (2002): Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training. *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin* 33: 3, 35–42.
- Randolph, Linwood J. (2017): Heritage Language Learners in Mixed Spanish Classes: Subtractive Practices and Perceptions of High School Spanish Teachers. *Hispania* 100: 2, 274–288.
- Reich, Hans H. (2016a): Herkunftssprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 221–226.
- Reich, Hans H. (2016b): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter, 173–201.
- Reimann, Daniel (2020): Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer qualitativen Pilotierung (am Beispiel des Spanischen, mit Ausblicken auf weitere romanische Sprachen). In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, 211–257.

- Russell, Brittany D. & Kuriscak, Lisa M. (2015): High School Spanish Teachers' Attitudes and Practices toward Spanish Heritage Language Learners. *Foreign Language Annals* 48: 3, 413–433.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2016): *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, Basil (2018): *Umgang mit Dialekt und Standardsprache. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Didaktische Anregungen. Ergänzungsheft*. Zürich: Orell Füssli.
- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 23–39.
- Sturm, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Woerfel, Till; Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020): Herkunftssprachlicher Unterricht. In: Gogolin et al. (Hrsg.): 207–212.

Kurzbio:

Prof. Dr. Grit Mehlhorn ist Professorin für Didaktik der slawischen Sprachen an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ausspracheerwerb, Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachendidaktik. Gemeinsam mit ihrem Kollegen Bernhard Brehmer (Universität Greifswald) hat sie von 2013 bis 2019 zwei Forschungsprojekte zur Erforschung der Herkunftssprachen Russisch und Polnisch geleitet.

Anschrift:

Prof. Dr. Grit Mehlhorn
Universität Leipzig
Institut für Slavistik
Beethovenstr. 15
D-04107 Leipzig
grit.mehlhorn@uni-leipzig.de