

---

## Vorwort zum Themenheft "Herkunftssprachen"

Die in diesem Heft versammelten Beiträge beschäftigen sich mit Herkunftssprachen aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. Das Interesse an Herkunftssprachen ist in den letzten Jahren deutlich angewachsen, und zwar nicht nur auf Seiten einzelner Wissenschaftsdisziplinen wie der Linguistik, der Erziehungswissenschaften oder der Sprachdidaktik, sondern auch im öffentlichen politischen und gesellschaftlichen Diskurs um Migration, Integration und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt. In Deutschland werden Herkunftssprachen vorwiegend im Kontext der Debatten um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihre Auswirkungen, z.B. für das Bildungssystem und den Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler/innen, behandelt. In dieser Diskussion stehen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen gegenüber: Zum einen gibt es die Befürchtung, dass der Erhalt oder gar die Förderung der Herkunftssprachen den erfolgreichen Erwerb des Deutschen behindere oder ihm zumindest nicht nutze (Esser 2006). Von anderer Seite wird angeführt, dass es Evidenzen dafür gibt, dass eine Förderung der Herkunftssprachen eine positive Wirkung auf den allgemeinen Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund habe und z.B. den Erwerb weiterer Sprachen erleichtere (vgl. z.B. Hu 2003 und die Beiträge in Gogolin & Neumann 2009). Die zuletzt genannte Perspektive wird auch durch die Europäische Kommission gestützt, die die Mitgliedsländer dazu auffordert, im Bildungswesen Initiativen zu entwickeln, mit denen die Mehrsprachigkeit in den europäischen Gesellschaften gefördert werden kann (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005). Dies schließt auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und das Bereitstellen von Angeboten zum Erhalt und zur Förderung der Herkunftssprachen ein.

Terminologisch wird der Begriff 'Herkunftssprache' im Deutschen oft als Entsprechung zum englischen Terminus *heritage language* verwendet. Neuere Definitionen aus dem angloamerikanischen Kontext (z.B. Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013) 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. *Heritage speakers* können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen oder zuerst nur die Herkunftssprache erwerben, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit

hinzukommt. Allerdings entwickelt sich die Herkunftssprache aufgrund eines mehr oder weniger rasch erfolgenden Wechsels zur Mehrheitssprache – spätestens mit Eintritt in die Schule – nicht in der Weise weiter, wie das bei einem Spracherwerb in monolingualer Umgebung der Fall wäre, sodass bestimmte sprachliche Strukturen oder Register der Herkunftssprache unter Umständen gar nicht erworben werden ("unvollständiger Spracherwerb", vgl. Montrul 2008). Umstritten ist allerdings, ob das erreichte Niveau in der Sprachbeherrschung der Herkunftssprache ein definitorisches Kriterium für Herkunftssprecher abgeben sollte oder nicht (vgl. dazu Kupisch 2013). Bereits Valdés (2000) wies darauf hin, dass Herkunftssprecher ein individuell unterschiedliches Spektrum an Kompetenzen in der Herkunftssprache aufweisen können, das von rudimentären rezeptiven Kompetenzen in der Herkunftssprache bis (nahezu) balancierter Sprachbeherrschung sowohl in der Herkunfts- als auch in der Mehrheitssprache reichen kann (vgl. auch Polinsky & Kagan 2007). Dies hängt u.a. davon ab, ob der ungesteuerte Erwerb in der Familie durch den Besuch von Unterricht in der Herkunftssprache unterstützt wird oder nicht (Kupisch 2013: 208). In der deutschsprachigen Literatur finden sich aber auch andere Verwendungsweisen des Begriffes 'Herkunftssprache': So wird er in der Sprachdidaktik häufig als Synonym zu 'Familiensprache' aufgefasst, obwohl dies der tatsächlich in den Familien dominierenden Sprachform, die z.B. Mischungen zwischen Herkunfts- und Umgebungssprache umfassen kann, nicht entsprechen muss (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 178). Daher finden sich auch Arbeiten, in denen von Kindern mit deutscher Herkunftssprache – gemeint sind Kinder aus monolingual deutschen Familien – gesprochen wird (z.B. Lüttenberg 2010).

Die linguistische Forschung zu Herkunftssprachen wird v.a. von Arbeiten dominiert, die den Sprachstand in der Herkunftssprache analysieren und den Einfluss einzelner sprachlicher wie außersprachlicher Faktoren (z.B. Sprachkontakt mit Umgebungssprache, qualitative und quantitative Aspekte des elterlichen Inputs in der Herkunftssprache, Alter zu Erwerbsbeginn der zweiten Sprache) für das Ausmaß der beobachteten Varianz zu bestimmen suchen. Problematisch gestaltet sich hier die Wahl der Vergleichsfolie, auf deren Hintergrund das Abschneiden der Herkunftssprecher bewertet wird. Monolinguale Vergleichsgruppen aus den Ursprungsländern eignen sich aufgrund der spezifischen Erwerbsbedingungen, denen die Sprecher/innen der Herkunftssprache unterliegen, nur bedingt, zumal in den Familien nicht immer die standard-sprachliche Form der Ethnosprache verwendet wird (vgl. Polinsky & Kagan 2007, Kupisch 2013: 207). Daneben werden bisweilen auch Fremdsprachenlernende als Vergleichsbasis gewählt (vgl. z.B. Montrul 2012).

Die sprachdidaktische Forschung beschäftigt sich v.a. mit Fragen der zielgerichteten sprachlichen Förderung von Herkunftssprechern und der Integration von herkunftsprachlichen Lernenden in den Unterricht, z.B. dann, wenn die Herkunftssprache auch als Schulfremdsprache belegt werden kann. Polinsky & Kagan (2007: 373f.) kritisieren, dass Lehrkräfte in diesen Fällen oft auf die sprachlichen Defizite von Herkunftssprechern fixiert seien und das mitgebrachte sprachliche und kulturelle Wissen oft nicht angemessen honorieren würden. Bei Fremdsprachenlernenden würden dagegen Wissenslücken als erwartbar aufgefasst und bereits sehr kleine Lernfortschritte Anerkennung finden, was einer unterschiedlichen Bewertung der sprachlichen Kompetenzen Vorschub leisten würde.

**Maria Polinsky** behandelt in ihrem einleitenden Überblicksartikel am Beispiel der Herkunftssprachenforschung in den USA zunächst die verschiedenen Definitionen von Herkunftssprechern. Sie beschreibt allgemeine Merkmale von Herkunftssprachen und geht u.a. am Beispiel des Spanischen in den USA auf methodische Probleme bei der Datenerhebung ein. Schließlich diskutiert sie einige praktische Schlussfolgerungen aus der Herkunftssprachenforschung für die Gestaltung herkunftsprachlichen Unterrichts sowie die Einstufung herkunftsprachlicher Kenntnisse.

Die folgenden drei Einzelbeiträge widmen sich jeweils einer der drei am weitesten in Deutschland verbreiteten Herkunftssprachen: **Almut Küppers**, **Yazgül Şimşek** und **Christoph Schroeder** dokumentieren die Verbreitung und die Spezifika des Erwerbs sowie der Verwendung des **Türkischen** als Herkunftssprache in Deutschland. Sie gehen zudem auf sprachliche Besonderheiten des Türkischen in Deutschland ein und diskutieren den aktuellen Stand sowie die Perspektiven für das Türkische als Unterrichtsfach an deutschen Schulen.

Einen Überblick über die Situation des **Polnischen** als Herkunftssprache in Deutschland geben das Freiburger und Breslauer Team um **Juliane Besters-Dilger** und **Anna Dąbrowska**. Anhand der Daten aus einem gemeinsamen Forschungsprojekt werden Zahlen und soziolinguistische Fakten zum Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland geboten. Im zweiten Teil des Beitrags werden Abweichungen von der polnischen Standardsprache in der Rede von polnischen Herkunftssprechern am Beispiel der Verwendung von Adjektiven und Numeralia untersucht. In didaktischer Sicht geht es um Überlegungen zur Erstellung von interaktiven Übungen für eine Online-Plattform für polnische Herkunftssprecher zur Verbesserung v.a. ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen.

Im letzten Artikel von **Bernhard Brehmer** und **Grit Mehlhorn** steht das **Russische** als Herkunftssprache in Deutschland im Mittelpunkt. Anhand von zwei Fallstudien aus einem Forschungsprojekt wird v.a. die Wahrnehmung der individuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit und ihres Potenzials durch zwei Schülerinnen und deren Mütter untersucht. Im zweiten Teil wird überprüft, inwiefern ihre Einstellungen zum Russischen und Deutschen auch ihre sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen beeinflussen. Dazu wird eine umfassende Dokumentation ihres Sprachstandes in beiden Sprachen geboten, die eine ganze Reihe unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen in den Blick nimmt.

Bernhard Brehmer & Grit Mehlhorn

## Literaturverzeichnis

- Benmamoun, Elabbas / Montrul, Silvina / Polinsky, Maria (2013), Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39: 129-181.
- Esser, Hartmut (2006), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005), *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. [Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>. 25.07.2015].
- Kupisch, Tanja (2013), A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale. *Theoretical Linguistics* 39: 3-4, 203-214.
- Lüttenberg, Dina (2010), Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort* 2/2010, 299-315.
- Polinsky, Maria / Kagan, Olga (2007), Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1, 368-395.
- Montrul, Silvina (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina (2012), Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook* 12, 1-29.
- Valdés, Guadalupe (2000), The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals. In: Kagan, Olga / Rifkin, Benjamin (Eds.) (2000), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington, IN: Slavica, 375-404.