



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 27, Nummer 2 (Oktober 2022), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Unterricht in der Herkunftssprache

Sprachlich heterogene Lerngruppen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären Sprachenzentren. Differenzierungsanforderungen aus der Sicht von Dozent*innen

Helena Olfert

Abstract: Die Studie thematisiert Differenzierungsanforderungen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären Sprachenzentren. Anhand von leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit fünf Dozent*innen der Sprachen Arabisch, Polnisch, Russisch und Türkisch als Fremd- und/oder Herkunftssprache wird diskutiert, wie die Dozent*innen die Sprachkompetenzen der Herkunftssprachensprecher*innen in ihren Kursen wahrnehmen, wie sie diese beschreiben und wie sie auf die sprachliche Heterogenität ihrer Kursteilnehmer*innen nach eigener Aussage im Unterricht reagieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Dozent*innen insbesondere in Herkunftssprachenkursen heterogene Sprachkompetenzen als eine unterrichtspraktische Herausforderung beschreiben. In Fremdsprachenkursen nehmen sie jedoch keine erhöhten Differenzierungsanforderungen wahr, da hier der Lernfortschritt von Fremdsprachenlerner*innen zentral ist und von Herkunftssprachensprecher*innen Zurückhaltung erwartet wird.

Olfert, Helena (2022):
Sprachlich heterogene Lerngruppen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären
Sprachenzentren. Differenzierungsanforderungen aus der Sicht von Dozent*innen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 2, 103–123.
<https://doi.org/10.48694/zif.3500>

Linguistically heterogeneous learning groups in foreign and heritage language courses at university language centers. Differentiation requirements from the perspective of lecturers.

The study addresses differentiation requirements concerning heritage-language speakers in foreign- and heritage-language courses at university language centers. The interviews with five lecturers of Arabic, Polish, Russian, and Turkish reveal answers to the following questions: How do the lecturers perceive heritage-language speakers' competences and how do they describe them? Furthermore, how do lecturers address the linguistic heterogeneity of their course participants in teaching? The results show that the lecturers describe heterogeneous language skills as a challenge, especially in heritage-language courses. In foreign-language courses, however, they do not perceive increased differentiation requirements, since the learning progress of foreign-language learners is central here.

Лингвистически разнородные группы на курсах иностранных и унаследованных языков в языковых центрах университетов. Дифференциальные требования с точки зрения преподавателей.

В исследовании рассматриваются требования дифференциации на курсах иностранного и унаследованного языков в языковых центрах университетов. На основе экспертных интервью с пятью преподавателями арабского, польского, русского и турецкого как иностранного и/или унаследованного языков, обсуждается, как преподаватели воспринимают языковые навыки носителей унаследованного языка в их курсах и как они реагируют на языковую неоднородность их участников в классе. Результаты показывают, что преподаватели описывают разнородные языковые навыки как практическую задачу преподавания, особенно на курсах унаследованного языка. Однако на курсах иностранного языка они не ощущают каких-либо повышенных требований к дифференциации, поскольку успехи изучающих иностранный язык имеют здесь центральное значение, а от носителей унаследованного языка ожидается сдержанность.

Üniversite dil merkezlerinde verilen yabancı ve ana dil derslerinde dilsel olarak heterojen öğrenme grupları. Öğretim görevlileri açısından farklılaşma gereksinimleri.

Bu çalışma üniversite dil merkezlerinde verilen yabancı ve menşе dili derslerinin beraberinde getirdiđi farklılaşma gerekliliklerini ele almaktadır. Arapça, Lehçe, Rusça ve Türkçe yabancı veya menşе dili eğitimi veren beş öğretim elemanı ile yapılan görüşmelere dayanarak, öğretim elemanlarının kendi öğrencilerinin dil becerilerini nasıl algıladıkları, bunu nasıl yorumladıkları ve derslerinde sınıftaki dilsel çeşitliliđi nasıl dikkate aldıkları tartışılmaktadır. Nitel içerik analizinin sonuçları öyle gösteriyor ki, öğretim görevlilerinin heterojen dil becerilerini, özellikle menşе dili derslerinde, pratik bir öğretim zorluđu olarak tanımladıklarını göstermektedir. Buna karşın, yabancı dil öğrenenlerin öğrenme süreci burada merkezi olduğundan ve menşе dili konuşarlardan kısıtlama beklenildiđinden dolayı, öğretim görevlileri tarafından yabancı dil kurslarında hissedilir oranda bir farklılaşma gereksinimi algılanmamaktadır.¹

Schlagwörter: universitäre Sprachenzentren, Herkunftssprachenkurse, Fremdsprachenkurse, Differenzierung, Dozent*innen | university language centers, heritage-language courses, foreign-language courses, differentiation, lecturers | университетские языковые центры, курсы унаследованных языков, курсы иностранных языков, дифференциация, преподаватели | üniversite dil merkezleri, menşе dil kursları, yabancı dil kursları, farklılaşma, öğretim görevlileri.

¹ Ich danke herzlich Yazgöl Şimşek für die Übersetzung.

1 Einleitung

Wie andere Bildungseinrichtungen öffnen sich auch Hochschulen mehr und mehr für die Diversität ihrer Mitglieder. Hierbei spielen Kategorien wie Gender, sozialer Status, Inklusion oder auch sprachliche Diversität im Sinne von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit eine Rolle (vgl. Auferkorte-Michaelis/Linde 2016). Letztere ist längst gesellschaftliche Realität, was vermehrt auch ins Bewusstsein der Hochschulen vordringt. Zudem gehören der Ausbau und die Vermittlung von Sprachkenntnissen sowie der Erhalt von bereits vorhandenen Sprachkompetenzen unverkennbar zum Bildungsauftrag der Hochschulen. Eine bedeutsame Rolle kommt hierbei universitären Sprachzentren zu (vgl. Hettiger 2019). So richten beispielsweise einige von ihnen spezielle Kurse für Sprecher*innen von Herkunftssprachen (HS) ein, in denen diese ihre bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen ausbauen und zertifizieren lassen können. In anderen Sprachzentren haben HS-Sprecher*innen zumindest die Möglichkeit, in ihrer Herkunftssprache angebotene Fremdsprachenkurse zu besuchen.

Die Sprachkompetenzen von HS-Sprecher*innen werden grundsätzlich als äußerst heterogen beschrieben: Sie können von rein rezeptiven bis zu ausgebauten schriftsprachlichen Fertigkeiten reichen (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018; Polinsky 2018). Diese Tatsache allein stellt die Dozent*innen in HS-Kursen vor die Herausforderung, Differenzierungsszenarien zu gestalten, die den Sprachkompetenzen aller Kursteilnehmer*innen Rechnung tragen können. Doch auch in Fremdsprachenkursen bedeutet die Präsenz von HS-Sprecher*innen einen höheren Grad an Heterogenität der Kursteilnehmer*innen. Die beiden Gruppen können sich nicht nur in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen, sondern auch hinsichtlich ihrer Motivation und Erwartungen sowie vorhandener Gelegenheiten zum Sprachgebrauch stark voneinander unterscheiden (vgl. Polinsky/Kagan 2007; Lynch 2014). Dozent*innen in Fremdsprachenkursen sind also umso mehr darauf angewiesen, diese vielfältigen Heterogenitätsdimensionen durch sinnvolle Differenzierung in ihrem Unterricht zu berücksichtigen.

Die in dem Beitrag vorgestellte Studie befasst sich mit Differenzierungsanforderungen mit Blick auf HS-Sprecher*innen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an Sprachzentren. Im zweiten Abschnitt wird zunächst der Forschungsstand aufgearbeitet. Dieser referiert aktuelle Erkenntnisse zu Sprachkompetenzen von HS-Sprecher*innen, zum Unterricht für HS-Sprecher*innen sowie zu Herkunftssprachen an hochschulischen Sprachzentren. Im dritten Abschnitt wird eine empirische Studie mit fünf Dozent*innen vorgestellt, die die Sprachen Arabisch, Polnisch, Russisch und Türkisch als Herkunftssprache und/oder als Fremdsprache an einem universitären Sprachzentrum unterrichten. Anhand von leitfadengestützten Expert*inneninterviews werden folgende Aspekte diskutiert:

- Wie nehmen die Dozent*innen die sprachlichen Kompetenzen der HS-Sprecher*innen in ihren Kursen wahr?

- Mithilfe welcher Differenzkriterien beschreiben sie diese?
- Wie reagieren sie nach eigener Aussage auf unterrichtspraktischer Seite auf die sprachliche Heterogenität ihrer Kursteilnehmer*innen?

In der Diskussion wird anschließend die Frage aufgegriffen, wie die Erkenntnisse der Studie für das Unterrichten von HS-Sprecher*innen an Sprachenzentren nutzbar gemacht werden können.

2 Forschungsstand

2.1 Sprachkompetenzen von Herkunftssprachensprecher*innen

Der Begriff Herkunftssprache wird im deutschsprachigen Raum primär für minorisierte allochthone Sprachen verwendet (vgl. dazu Kritik in Brehmer/Mehlhorn 2018: 24; Hägi-Mead 2020), die im Aufenthaltsland der Sprecher*innen tendenziell ein geringes Prestige haben, keinen offiziellen Status aufweisen und im Sinne eines migrationsbedingten sprachlichen Erbes von einer Generation an die nächste weitergegeben werden (vgl. Benmamoun/Montrul/Polinsky 2013; Polinsky/Kagan 2007; Valdés 2001). HS-Sprecher*innen sind somit in einer Familie aufgewachsen, in der sie eine Herkunftssprache als Erstsprache simultan oder sukzessiv zur Mehrheitssprache erworben haben. In Deutschland zählen derzeit die Sprachen Arabisch, Polnisch, Russisch und Türkisch zu den größten Herkunftssprachen (vgl. Bouras-Ostmann 2016: 485; Küppers/Schroeder 2016: 561; Mehlhorn 2016a: 526 und 2016b: 534).

Mehrere Merkmale unterscheiden den Erwerb und den Gebrauch einer Herkunftssprache von dem einer Mehrheitssprache: So handelt es sich beim HS-Erwerb stets um den Erwerb einer Varietät, die durch Sprachkontaktphänomene im In- und Output und durch die Prestigeasymmetrie zur Mehrheitssprache geprägt ist (vgl. Montrul 2016: 14–16; Pauwels 2004: 719–720; Schroeder 2003: 32–33). Dieses Ungleichgewicht kann sich auch auf der sozio-emotionalen Ebene auf die Sprecher*innen auswirken und Ablehnung der Herkunftssprache, Störungen der Identitätsentwicklung oder Sprechangst auslösen (vgl. Montrul 2016: 120–121; Sevinç/Dewaele 2018: 174–175; Tse 2000: 197–198). Zudem ist der Gebrauch der Herkunftssprache auf bestimmte Situationen beschränkt, die primär das intime Register kennzeichnen. Nur selten müssen von HS-Sprecher*innen Situationen sprachlich bewältigt werden, die schriftsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache verlangen, denn im formellen Register ist ausschließlich die Mehrheitssprache lizenziert (vgl. Maas 2008: 50; Schroeder/Şimşek 2010: 57–58).

Diese Merkmale führen dazu, dass HS-Sprecher*innen sich in ihren Sprachkompetenzen von Sprecher*innen derselben Sprachen in nicht-minorisierter Konstellation unterscheiden können und es zu einer von der monolingualen Norm im Sinne eines imaginären *native*

speakers und von normativen Erwartungen divergenten Entwicklung sprachlicher Kompetenzen kommt (vgl. Pires/Rothman 2009: 236). Das Ergebnis dieser divergenten Entwicklung ist ein hoher Grad an Varianz in den Sprachkompetenzen, die je nach Individuum von rein rezeptiven Fertigkeiten in der Herkunftssprache bis zu einer balancierten Mehrsprachigkeit in beiden Sprachen samt ausgebauten schriftsprachlichen Kompetenzen reichen können (vgl. Polinsky 2018). Diese möglichen großen Unterschiede in den sprachlichen Fertigkeiten zu berücksichtigen und durch Differenzierungsszenarien sinnvoll zu überbrücken, kann für Lehrkräfte im herkunftssprachlichen Unterricht eine große Herausforderung darstellen.

2.2 Unterricht für Herkunftssprachensprecher*innen

Im Rahmen von formellen Angeboten gibt es für HS-Sprecher*innen nur eingeschränkte Möglichkeiten, ihre Sprachkompetenzen weiter auszubauen und die Schriftsprache zu erwerben. Schulischer HS-Unterricht wird in Deutschland nicht flächendeckend angeboten und ist mit zahlreichen organisatorischen und konzeptionellen Schwierigkeiten verbunden (vgl. Schmitz/Olfert 2013: 216–220; Woerfel/Küppers/Schroeder 2020: 210–211). Aktuell muss er sich ferner der Kritik stellen, er sei nicht mehr zeitgemäß und ein „Auslaufmodell“ (Küppers/Schroeder 2017: 56), da eine bestimmte (sprachliche, geographische, ethnische) Herkunft die Voraussetzung zur Teilnahme darstellt (vgl. Dirim 2015; Lengyel/Neumann 2016). Hierdurch erfahren die Teilnehmer*innen Exklusion oder gar Stigmatisierung und es gelte, ihn in seiner jetzigen Form abzuschaffen. Stattdessen wird eine grundsätzliche Öffnung des schulischen Fremdsprachenkanons auch für typische Migrationssprachen bzw. eine stärkere Annäherung des herkunftssprachlichen Unterrichts an den Regelunterricht verlangt (vgl. Küppers/Schroeder 2017; Woerfel et al. 2020). Solch ein „progressiver herkunftssprachlicher Unterricht“ (Gürsoy 2021: 155) adressierte denn auch im Sinne der Inklusion alle interessierten Lernenden unabhängig von ihrer Sprachbiographie.

Der Gedanke, dass HS-Sprecher*innen und Fremdsprachenlerner*innen in denselben Kursen gemeinsam eine Sprache lernen, ist grundsätzlich nichts Neues. So gelten beispielsweise HS-Sprecher*innen slawischer oder romanischer Sprachen schon lange als potentielle Zielgruppen im schulischen Russisch-, Italienisch- oder Spanischunterricht (vgl. Bergmann/Böhmer 2020; Birzer/Mayer 2019; Cantone 2020; Reimann 2020). Neu hingegen ist die oben formulierte Forderung nach einer Öffnung ursprünglich herkunftssprachlicher Kurse in Migrationssprachen auch für Fremdsprachenlerner*innen. Solch eine Öffnung könnte für beide Zielgruppen einen Mehrwert haben: Die HS-Sprecher*innen erhielten so die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen in einem Unterricht auszubauen, in dem andere ‚Machtverhältnisse‘ vorherrschten. Hier wären sie sprachlich im Vorteil und gewännen dadurch an zusätzlicher Lernmotivation. Die Fremdsprachenlerner*innen hätten gleichzeitig den Vorteil, bei einem gemeinsamen Unterricht den Kommunikationswert von Migrationssprachen in einer authentischen Situation zu erleben, was ihr Lernergebnis nachhaltig

positiv beeinflussen könnte (vgl. Küppers 2017: 224–225; Küppers/Schroeder 2017: 64–65). Gleichwohl könnten HS-Sprecher*innen mit ausgebauten Kompetenzen in einem gemeinsamen Unterricht mit Fremdsprachenlerner*innen stark unterfordert sein, was sich auch negativ auf ihre Leistungsmotivation auswirken könnte. Die Fremdsprachenlerner*innen wiederum könnten durch die Anwesenheit von Sprecher*innen mit bereits vorhandenen Sprachkompetenzen gehemmt und in ihrem Spracherwerb benachteiligt sein (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 78).

2.3 Herkunftssprachen an Sprachenzentren

Die oben skizzierte Forderung nach einer Öffnung des Fremdsprachenkanons auch für Migrationssprachen ist an hochschulischen Sprachenzentren längst Praxis. Als Fremdsprachenkurse deklariert und diesen somit organisatorisch gleichgestellt, stehen Angebote in Migrationssprachen selbstverständlich allen interessierten Studierenden offen, sodass hier – wie für den schulischen Kontext angestrebt – HS-Sprecher*innen und Fremdsprachenlerner*innen gemeinsam eine Migrationssprache als Zielsprache lernen. Parallel hierzu richteten im Laufe der letzten Jahre mehrere Sprachenzentren auch spezielle Kurse für Sprecher*innen von Herkunftssprachen ein. Dies geschah nicht zuletzt vor dem Hintergrund der didaktischen Herausforderungen für die Dozent*innen, auf die unterschiedlichen Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlernenden und HS-Sprecher*innen in denselben Kursen einzugehen und insbesondere den Bedarfen letztgenannter Gruppe Rechnung zu tragen (vgl. Hettiger 2019: 339). So richtete beispielsweise die Hochschule Landshut an ihrem Sprachenzentrum bereits im Jahr 2014 UNiCert®-zertifizierte Programme für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch ein (vgl. Osterkorn 2020). Sprachenzentren bieten sich daher ideal dafür an, um die Potentiale einer Öffnung des schulischen Fremdsprachenkanons auch für Migrationssprachen zu ergründen und den Umgang mit solch einer Öffnung durch die unmittelbar daran beteiligten Personen – Studierende und Dozent*innen – im Kontrast zu exklusiven HS-Angeboten zu beobachten.

Der Großteil der Studien zu Herkunftssprachen im tertiären Bildungsbereich stammt aus dem US-amerikanischen Raum, was strukturelle Gründe hat. Während in Deutschland herkunftssprachlicher Unterricht vorwiegend in der Primarstufe erteilt wird und an weiterführenden Schulen eher eine Randerscheinung ist (vgl. Olfert/Schmitz 2016: 10), verhält es sich in den USA gegenläufig, da hier erst in der High School und im Studium das Belegen einer weiteren Sprache verpflichtend wird und viele Personen hierfür ihre Herkunftssprache wählen. Die empirischen Untersuchungen zur Situation von HS-Sprecher*innen an Sprachenzentren versuchen primär, optimale Lösungen dafür zu entwerfen, wie auf ihre Lernbedürfnisse in unterschiedlichen Kursarten eingegangen und der Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen ideal unterstützt werden kann.

Umfragestudien mit Studierenden in herkunftssprachlichen Angeboten zeigen beispielsweise, dass sie ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache insbesondere mit

Blick auf das formelle Register negativ bewerten (vgl. Callahan 2010; Jensen/Llosa 2007; Potowski 2002), aber auch ein gering ausgeprägtes Selbstbewusstsein bei der Verwendung der Herkunftssprache im Alltag aufweisen (vgl. Beaudrie/Ducar 2005; Cho/Cho/Tse 1997). Studienteilnehmer*innen in Callahan (2010) berichteten große dialektbedingte Prestigeunterschiede in ihrer Herkunftssprache Spanisch, die den Sprecher*innen auch im Unterricht begegneten und die sie zum Teil als stigmatisierend empfanden, zum Teil jedoch auch selbst vertraten und befürworteten (vgl. hierzu auch Ducar 2008). Im Vergleich zu Fremdsprachenlerner*innen stellen HS-Sprecher*innen nichtsdestotrotz für sich einen Vorteil in Bezug auf Sprechflüssigkeit, Aussprache und Verstehen der unterrichteten Sprache fest (vgl. Potowski 2002: 38). Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den Erwartungen Studierender an den Besuch herkunftssprachlicher Kurse an der Universität und mit ihren Erfahrungen damit. Sie zeigen, dass die Studierenden für den Besuch eines Kurses sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivation aufweisen (vgl. Cho et al. 1997: 107–109). Sie wünschen sich einen Zugang zu Sprache, Geschichte und Kultur des Herkunftslandes ihrer Eltern und erhoffen sich gleichzeitig durch eine offizielle Zertifizierung ihrer familiär erworbenen Sprachkompetenzen auch einen Vorteil auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt (vgl. Beaudrie/Ducar 2005; Dobutowitsch 2020).

Vergleichsweise wenige Untersuchungen befassen sich mit Dozent*innen und ihrem Umgang mit HS-Sprecher*innen an Sprachenzentren. Das Feld wird dominiert von Handlungsempfehlungen und Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung (vgl. bspw. Said-Mohand 2011). In einer der wenigen empirischen Studien zeigt Potowski (2002), dass viele Dozent*innen in ihrem Sample die sprachlichen Kompetenzen der Kursteilnehmer*innen mit dem monolingualen Standard vergleichen und lernersprachliche Merkmale stets als Fehler interpretieren, was auf geringe Kenntnisse linguistischer Charakteristika von Diaspora-Varietäten hindeute. Weitaus mehr Daten liegen zu Lehrkräften im schulischen Kontext vor, deren Erkenntnisse mit gewissen Einschränkungen auch auf den tertiären Bildungskontext übertragbar sind. Mehrere Interviewstudien aus Deutschland thematisieren aus Sicht der Lehrkräfte organisatorische Belange sowie die Qualifikation der Lehrkräfte und befassen sich kritisch mit den Zielen, der curricularen Ausgestaltung und dem gesellschaftlich-institutionellen Stellenwert von herkunftssprachlichem Unterricht (vgl. Karhan 2016; Oğuzkan-Savvidis 2005). Hier lässt sich insbesondere für die jüngere Generation der in Deutschland ausgebildeten Lehrkräfte eine positive Entwicklung im Hinblick auf ihr professionelles Selbstverständnis verzeichnen (vgl. Haller 2020: 224).

Für den Kontext der vorliegenden Studie sind jedoch insbesondere solche Arbeiten von Interesse, die sich mit dem Umgang und den Perspektiven von Lehrkräften auf HS-Sprecher*innen in Fremdsprachenkursen beschäftigen. So führten Bateman und Wilkinson (2010) beispielsweise eine Umfrage mit Spanischlehrkräften in Herkunfts- und Fremdsprachenkursen an Sekundarschulen im US-Bundesstaat Utah durch. Die Lehrkräfte in HS-Kursen berichteten über große Herausforderungen im Umgang mit den heterogenen

Sprachkompetenzen ihrer Kursteilnehmer*innen, schätzten dabei aber die Lernbedürfnisse der HS-Sprecher*innen durch die Kursgestaltung als angemessen berücksichtigt ein. In Fremdsprachenkursen gaben die Lehrkräfte an, entweder keine spezifischen Anpassungen an HS-Sprecher*innen und ihre Lernbedürfnisse in ihrem Unterricht vorzunehmen oder sie als Expert*innen für die spanische Sprache und Kultur, als Tutor*innen für die Fremdsprachenlerner*innen in der Gruppe oder als Unterstützung bei Korrekturen von Hausaufgaben einzusetzen. Die Lehrkräfte in Fremdsprachenkursen betonten denn auch ihre Unzufriedenheit mit dem Nutzen und der Bedürfnisorientierung ihrer Kurse für HS-Sprecher*innen. Von ähnlichen Ergebnissen zu HS-Sprecher*innen in schulischen Fremdsprachenkursen wird in den Studien von Ramirez Boyd (2000) und Russell & Kuriscak (2015) berichtet. Nach Auskunft der Lehrkräfte sollten HS-Sprecher*innen aufgrund ihrer sprachlichen Bedürfnisse von Fremdsprachenlerner*innen getrennt unterrichtet werden.

Randolph (2017) ergänzt die Aussagen der High-School-Lehrkräfte in seiner Studie durch ethnographische Unterrichtsbeobachtungen von Fremdsprachenkursen, an denen auch HS-Sprecher*innen teilnehmen. Er stellt fest, dass die Lehrkräfte in Interviews eine durchaus pluralistische Auffassung von Mehrsprachigkeit vertraten, sich positiv über herkunftssprachliche Kompetenzen äußerten und sich für ihren Erhalt aussprachen. Ihre Unterrichtspraktiken ständen dazu jedoch im Widerspruch, da sie die von den HS-Sprecher*innen gesprochenen Varietäten im Unterricht offen abwerteten und sich auf Abweichungen vom Standard fokussierten. Durch solche linguizistischen Praktiken versuchten die Lehrkräfte, so Randolph (ebd.: 285), ihre sprachliche Autorität im Klassenzimmer gegenüber den HS-Sprecher*innen zu untermauern. Randolph selbst merkt jedoch kritisch an, dass die Lehrkräfte in seiner Studie die unterrichtete Sprache selbst als Fremdsprache erlernt haben, sodass es hierdurch zu den dargestellten Praktiken gekommen sein könnte.

3 Studie

Insgesamt kann die Forschungslage zu Dozent*innen an Sprachenzentren und ihrem Umgang mit HS-Sprecher*innen insbesondere in Deutschland als unzureichend gelten. Vor allem in Bezug auf Unterrichtspraktiken im Herkunftssprachen- vergleichend zum Fremdsprachenunterricht bedarf es noch weiterer Untersuchungen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.2 dargestellten Debatte. Die vorhandenen Studienergebnisse aus dem US-amerikanischen Raum können ferner nicht bedenkenlos auf den deutschen Raum übertragen werden, da hier die Dozent*innen diversere Qualifikationen aufweisen und Sprachenzentren anders organisiert sind als die Sprachenfakultäten an US-amerikanischen Universitäten.

Ausgehend von der dargestellten Forschungslage befasst sich die hier vorgestellte empirische Studie mit Dozent*innen an Sprachenzentren in Deutschland und ihrer Wahrnehmung von sowie ihrem Umgang mit HS-Sprecher*innen in ihren Kursen. Wie Lerner*innen und

ihre Sprachkompetenzen wahrgenommen werden, ist deshalb von großer Bedeutung, da Überzeugungen von Lehrkräften bzw. Dozent*innen ihre Unterrichtspraktiken und somit den Lernerfolg direkt beeinflussen können (vgl. Calderhead 1996; Hachfeld/Schroeder/Anders/Hahn/Kunter 2012; Mary/Young 2020; Pajares 1992). Die Studie widmet sich somit der Untersuchung folgender Forschungsfragen:

1. Wie nehmen die Dozent*innen die sprachlichen Kompetenzen der HS-Sprecher*innen in ihren Herkunfts- und/oder Fremdsprachenkursen wahr und wie beschreiben sie diese?
2. Wie reagieren die Dozent*innen nach eigener Aussage auf unterrichtspraktischer Seite auf die sprachliche Heterogenität ihrer Kursteilnehmer*innen?

3.1 Datenerhebung und -analyse

Der methodische Zugang zu den Forschungsfragen erfolgte über halbstrukturierte Leitfaden-Expert*inneninterviews mit fünf Dozent*innen an zwei universitären Sprachenzentren. Expert*inneninterviews sind in dem vorliegenden Kontext besonders gut als Erhebungsinstrument geeignet, da sie sich nicht auf die interviewte Person als Individuum fokussieren, sondern viel mehr auf die Meinungen, Einstellungen und Handlungen einer Person in einem bestimmten organisatorischen oder institutionellen Kontext (vgl. Meuser/Nagel 1991: 444). Bei der vorliegenden Studie interessieren also die Dozent*innen ausschließlich in ihrer Eigenschaft als Lehrkräfte an universitären Sprachenzentren. Sie gelten hierbei als Repräsentant*innen ihrer Institutionen bzw. deren Strukturen und werden nicht als individuelle Einzelfälle verstanden (vgl. Gläser/Laudel 2009: 12–13). Die Expert*innen bündeln dabei in sich einen zentralen Teil des Forschungsfeldes und können sich sowohl zu den institutionellen Praktiken und Entscheidungen äußern als auch Einblicke in das konkrete Unterrichtsgeschehen geben. Auch verfügen sie in ihrer Funktion als Kursleiter*innen über einen Zugang zu den Studierenden. Dies ermöglicht eine überaus dichte Datengewinnung (vgl. Bogner/Menz 2002: 7).

Um die Vergleichbarkeit der Aussagen einzelner Dozent*innen zu ermöglichen, wurde deduktiv aus der Forschungsliteratur ein halbstrukturierter Interviewleitfaden entwickelt, der u.a. folgende für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Themenschwerpunkte umfasste: die Qualifikationen und den Werdegang der Dozent*innen, Annahmen über mögliche Motive der HS-Sprecher*innen zum Kursbesuch, in den Kursen eingesetzte Methoden und Materialien, Beschreibung der Sprachkompetenzen und des Lernprozesses der HS-Sprecher*innen und schließlich eine Positionierung seitens der Dozent*innen bezüglich einer Einrichtung exklusiver HS-Kurse an ihrem Sprachenzentrum. Diese thematischen Einheiten bildeten zugleich die Basis für die spätere Auswertung. Die Interviews fanden an einem von den Dozent*innen selbst gewählten Ort statt und dauerten zwischen 45 und 80 Minuten.

Das Ziel der Auswertung war es, in den Daten überindividuelle Wahrnehmungen, Argumentationslinien und entsprechende Handlungsstrukturen zu identifizieren, die die Dozent*innen als Expert*innen für ihr Feld miteinander teilten. Hierzu wurden die Transkripte der Interviews in einem ersten Schritt anhand der thematischen Schwerpunkte des Leitfadens in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse kodiert (vgl. Mayring 2010). In einem zweiten Schritt wurden die kodierten thematischen Einheiten in allen geführten Interviews miteinander verglichen. Dieser kontrastive Vergleich ermöglichte es, Schnittstellen in den von den Dozent*innen gemachten Erfahrungen, Wahrnehmungen, Beobachtungen und Handlungen zu identifizieren, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen.

Die Studie wurde an zwei Hochschulstandorten durchgeführt, die sich in Bezug auf die Implementierung exklusiv herkunftssprachlicher Kurse an ihren Sprachenzentren unterschieden. Standort A bot zu dem Zeitpunkt der Datenerhebung Kurse in Polnisch, Russisch und Türkisch sowohl als Fremd- als auch als Herkunftssprache an. Hier liegen drei Interviews mit den Dozent*innen dieser Sprachen in beiden Kursarten vor. Standort B bot keine exklusiven Kurse für HS-Sprecher*innen an, jedoch konnten hier Migrationssprachen als Fremdsprachen belegt werden. Aus diesem Standort liegen zwei Interviews mit Dozent*innen der Sprachen Arabisch und Russisch vor. Alle Dozent*innen waren als Honorarkräfte an den Sprachenzentren beschäftigt und arbeiteten parallel dazu als Lehrkräfte an mehreren anderen Standorten wie z.B. an Schulen, in religiösen Einrichtungen, an Volkshochschulen oder bei migrantischen Selbstorganisationen. Sie wiesen äußerst diverse Qualifikationen in Bezug auf didaktisch-pädagogische und linguistische Kenntnisse auf, verfügten jedoch alle über langjährige Expertise im Unterrichten von HS-Kursen bzw. von HS-Sprecher*innen in Fremdsprachenkursen.

3.2 Ergebnisse

Die Darstellung der Studienergebnisse erfolgt in Bezug auf die beiden Forschungsfragen, wobei zunächst die Beschreibung der Sprachkompetenzen von HS-Sprecher*innen und anschließend die unterrichtspraktische Reaktion darauf aus Sicht der Dozent*innen dargestellt werden.

3.2.1 Wahrnehmung der herkunftssprachlichen Kompetenzen

Was die wertungsfreie Beschreibung der Sprachkompetenzen von HS-Sprecher*innen in ihren Kursen angeht, so entspricht die Einschätzung der Dozent*innen durchaus der in Abschnitt 2.1 dargestellten Studienlage. Die Fertigkeiten der Studierenden in der Herkunftssprache werden grundsätzlich als überaus heterogen wahrgenommen und beschrieben. Besonders auffallend sei die Differenz zwischen mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten. Allerdings stellten die Dozent*innen in ihren Kursen keine balanciert Mehrsprachigen mit elaborierten Kenntnissen im formellen Register der Herkunftssprache fest, wie sie in der

Forschungsliteratur auch beschrieben werden (vgl. Benmamoun et al. 2013). Vielmehr bildeten Studierende mit ausgeprägten mündlichen Kompetenzen den einen Pol der Skala, während Studierende ohne jegliche Kenntnisse in der Herkunftssprache den anderen Pol darstellten.

Bei der Beschreibung herkunftssprachlicher Kompetenzen ordneten alle Dozent*innen diese gleichzeitig vergleichend ein. Eine Vergleichsfolie bildeten dabei die Fremdsprachenlerner*innen, die sich z.T. auch in denselben Kursen befanden. Diese Gegenüberstellung wurde von den Dozent*innen dann gewählt, wenn konkrete Unterrichtssettings anschaulich thematisiert wurden. Hierbei stellten die Dozent*innen fest, dass HS-Sprecher*innen wesentlich schneller Lernerfolge aufwiesen, da sie an familiär erworbenes Sprachwissen anknüpfen konnten. Diese Lernvorteile äußerten sich bei der Aussprache und beim Zugriff auf bestimmte grammatische Kategorien, die für Fremdsprachenlerner*innen schwierig zu erwerben seien. Hierbei verwiesen die Russisch- und Polnischdozent*innen auf die Kategorie des Verbalaspekts, die Arabischlehrkraft auf die Wortbildungsregeln des Arabischen. Diese positiven Effekte begründeten die Dozent*innen weniger mit einem familiär erfolgten Erwerb entsprechender Kategorien, sondern vielmehr mit implizitem Sprachwissen oder mit sprachlicher Intuition in der Herkunftssprache, die ihren Erwerb im Unterricht erleichterten und beschleunigten.

Die Türkisch- und die Arabischdozent*innen beschrieben allerdings auch Nachteile für HS-Sprecher*innen im Vergleich zu Fremdsprachenlerner*innen aufgrund eines steten Rückgriffs auf ebendieses familiär erworbene Sprachwissen. Dieser Rückgriff sei immer dann abträglich, wenn familiär verwendete Formen zu stark vom im Unterricht vermittelten Standard abweichen. Die Arabischlehrkraft sprach beispielsweise die Eigenschaft gesprochener arabischer Varietäten an, im Gegensatz zu modernem Standardarabisch bestimmte grammatische Kategorien wie Kasus nicht explizit durch Flexionssuffixe zu markieren. Die familiär erworbenen Sprachkompetenzen beeinflussten laut der Lehrkraft die HS-Sprecher*innen derart, dass sie im Vergleich zu den Fremdsprachenlerner*innen mehr Schwierigkeiten mit dem Erwerb ebendieser Flexionsendungen in den Kursen hätten.

Während die Fremdsprachenlerner*innen von allen interviewten Dozent*innen als Vergleichsbasis für herkunftssprachliche Kompetenzen herangezogen wurden, nutzten manche Dozent*innen hierzu auch den monolingualen Standard der unterrichteten Sprache. Dies führte zu Beginn der Unterrichtstätigkeit in den herkunftssprachlichen Kursen zu falschen Erwartungen in Bezug auf die Sprachkompetenz der Gruppe und äußerte sich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einem deutlichen Fokus auf Defizite und Abweichungen von der monolingualen Norm. Negativ bewertet wurden dabei insbesondere Sprachmischungen und dialektale Einflüsse, wie es der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit der Türkischlehrkraft verdeutlicht:

Und die Deutschen [gemeint sind HS-Sprecher*innen; H. O.] haben leider auch manchmal SO gelernt: 'gidiyom', 'gidiyok', nicht 'gidiyorum', sondern 'gidiyom'. Anstatt, weiß ich nicht so, diese Präfixe zu nehmen. Also so umgangssprachlich, ja? Aber SCHLECHT (*lacht*). Ja, ja. Die haben hier große Dialekte natürlich, die aus verschiedenen Regionen kommen. Wenn ich sage 'gidiyorum', 'ich komme', aha, [Türkischlehrkraft] kommt aus Istanbul, ne? (*lacht*) Ja, das hört man (*lacht*) (ATR², 102–104).

In diesem Ausschnitt thematisiert die Lehrkraft zum einen familiär erworbene Strukturen und deren Unterschied im Vergleich zum im Unterricht vermittelten Standardtürkisch auf morphologischer Ebene. Gleichzeitig setzt sie die beobachteten Unterschiede in Bezug zu dem im Türkischen vorherrschenden Prestigeungleichgewicht zwischen bestimmten dialektalen Varietäten. Sie positioniert sich als Sprecher*in der prestigereichen Istanbuler Varietät und wertet damit die familiär gesprochenen Varietäten der Studierenden als „schlecht“ ab (vgl. dazu auch die Perspektiven der Studierenden in Callahan 2010). Dozent*innen, die die Sprachkompetenzen von HS-Sprecher*innen dem monolingualen Standard gegenüberstellen, beschreiben diese denn stellenweise auch recht widersprüchlich. So äußert sich eine Russischlehrkraft beispielsweise wie folgt: „Und sie können gar nichts. MEISTENS können sie wenigstens VERSTEHEN, und zwar gut“ (BRU, 37). Auffallend ist hierbei die Herabstufung „guter“ rezeptiver Kompetenzen zu „gar nichts“, die darauf hindeutet, dass sich der Kompetenzbegriff dieser Lehrkraft eng an der monolingualen Norm orientiert. Von dieser Norm abweichende Sprachkenntnisse der HS-Sprecher*innen werden von dieser Lehrkraft und auch von anderen Dozent*innen auf wenig Engagement der Eltern oder auf ein nichtakademisches Elternhaus der Studierenden zurückgeführt.

Andere Dozent*innen beschreiben die Sprachkompetenzen der HS-Sprecher*innen in ihren Kursen als typisch für mehrsprachigen Erwerb und bewerten sie als eine erwartbare sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufgewachsener Personen. Eine Russischlehrkraft erklärt das Zustandekommen der von ihr beobachteten Sprachkompetenzen beispielsweise folgendermaßen:

Weil es ist wirklich/ Gesellschaft entwickelt sich anders. Diese Leute aus Russland, die vor 20 Jahren ungefähr gekommen sind, sie entwickeln sich weiter, kommen neue Generationen und die sind schon ein Teil von dieser Gesellschaft. Und das wahrscheinlich hat auch bestimmte Wirkung, die deutsche Bevölkerung (ARU, 33).

In diesem Ausschnitt verweist die Lehrkraft darauf, dass die herkunftssprachlichen Studierenden zu einer neuen Sprecher*innengeneration gehören, die bereits „ein Teil von dieser

² Die Kürzel nach allen Zitaten sind folgendermaßen zu lesen: Der erste Buchstabe steht für den Standort des Sprachenzentrums (Standort A oder B), die beiden nachfolgenden Buchstaben stehen für die von der Person unterrichtete Sprache (AR für Arabisch, PO für Polnisch, RU für Russisch und TR für Türkisch).

Gesellschaft“ sei. Damit verdeutlicht sie, dass die monolingualen Standards bei diesen Studierenden nicht mehr greifen und dass „auch [eine] bestimmte Wirkung“ der Mehrheitsgesellschaft sich in den herkunftssprachlichen Kompetenzen widerspiegelt. Diese Lehrkraft wie auch andere ressourcenorientierte Dozent*innen im Sample haben somit ein Bewusstsein für gesellschaftliche Veränderungen und für mehrsprachige Praktiken in der Familie. Sie nehmen die familiär erworbenen sprachlichen Formen der Studierenden nicht als defizitär wahr, sondern als eine Bereicherung. Die Arabischlehrkraft beschreibt ihren Unterricht beispielsweise als

eine Heranführung an die Hochsprache, aber mit umgangssprachlichen Formeln und kleinen, ja, Formeln aus dem Marokkanischen, aus dem Syrischen, aus verschiedenen Bereichen. Und ich selber spreche den syrischen Dialekt (*lacht*). Und verstehe auch, oder weiß eine ganze Menge über den ägyptischen Dialekt, so dass ich eben dann auch diese Dinge, ein bisschen diese Palette, diese Vielfalt mit präsentieren kann. Und auch auf Interessen der Studierenden wiederum, und da kommen wir zu Ihrem Thema, eingehen kann. Zum Teil oder aber eben auch/ also die Kenntnisse der Lerner mit arabischen Wurzeln sozusagen mit einbauen kann (BAR, 14).

Auch im Unterricht dieser Lehrkraft geht es primär um die Vermittlung der arabischen Hochsprache und somit um den Standard. Im Unterschied zu monolingual orientierten Dozent*innen sieht sie die dialektale Vielfalt, die die HS-Sprecher*innen in die Kurse mitbringen, als ein Abbild der „Vielfalt“ der arabischen Sprache. Auch sich selbst nimmt sie hier nicht aus, sondern positioniert sich ebenfalls als Sprecher*in des „syrischen Dialekts“ und damit in dieser Hinsicht als den HS-Sprecher*innen ebenbürtig.³ Die Anwesenheit von Sprecher*innen unterschiedlicher Varietäten in ihrem Kurs ermöglicht es dieser Lehrkraft, „die Kenntnisse der Lerner mit arabischen Wurzeln“ in ihren Unterricht einzubauen, und bestärkt sie in ihrer Ausrichtung auf die „Interessen der Studierenden“.

3.2.2 Umgang mit sprachlicher Heterogenität in den Kursen

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage soll nun erörtert werden, auf welche Weise die Dozent*innen auf die von ihnen wahrgenommenen herkunftssprachlichen Kompetenzen in ihrem Unterricht reagieren. Für diese Frage ist von Relevanz, ob sich die Dozent*innen auf Fremdsprachen- oder auf HS-Unterricht beziehen. Daher erfolgt die Darstellung der Ergebnisse getrennt nach Standorten, denn nur Standort A bot zum Zeitpunkt der Datenerhebung exklusive HS-Kurse an (s. Abschnitt 3.1).

Grundsätzlich äußerten die Dozent*innen am Standort A Unzufriedenheit mit der Tatsache, dass in herkunftssprachlichen Kursen die zu erreichenden sprachlichen Ziele und auch die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden nur schwer einzuschätzen seien

³ Allerdings gilt die syrische Varietät des Arabischen als recht prestigereich.

und dass bei der Anmeldung zum Kurs nicht sprachliche Kompetenzen, sondern der familiäre Bezug zur Sprache im Vordergrund stehe. Auch rechneten die Dozent*innen nicht mit großen Lernerfolgen der Studierenden, denn herkunftssprachliche Kurse wurden an dem Standort nur jedes Wintersemester angeboten, sodass keine großen Fortschritte und vor allem kein nachhaltiger Sprachausbau erwartet wurde. In den Kursen selbst wurde Differenzierung aufgrund von heterogenen herkunftssprachlichen Kompetenzen nur selten als notwendig erachtet, da deren Spannweite von den Dozent*innen als nicht sehr groß beschrieben wurde. Falls fortgeschrittene Studierende in den Kursen anwesend waren, erhielten sie inhaltlich ähnliche Zusatzaufgaben wie Sprecher*innen mit geringeren Kenntnissen, deren Bedürfnisse in den Kursen grundsätzlich Vorrang hatten. Studierende, die nach Auffassung der Dozent*innen über keinerlei Kompetenzen in der Herkunftssprache verfügten, wurden denn auch an die entsprechenden Fremdsprachenkurse verwiesen. Diese Praxis ist insofern kritisch zu betrachten, da die Erwartungen von monolingual orientierten Dozent*innen an Sprachkenntnisse der HS-Sprecher*innen nicht der Realität mehrsprachiger Personen entsprechen und da sie dazu tendieren, vorhandene rezeptive Kompetenzen der Studierenden zu ignorieren (s. Abschnitt 3.2.1). Wesentlich problematischer und in Bezug auf Binnendifferenzierung anspruchsvoller ordneten die Dozent*innen den großen und aus ihren Fremdsprachenkursen bisher nicht in diesem Ausmaß bekannten Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzen ein. Hier seien die Differenzierungsanforderungen besonders hoch, da die Dozent*innen diese Unterschiede ausgleichen möchten und das Lehrmaterial hierbei nur wenig Hilfestellung anbiete. Alle Dozent*innen gaben an, selbstständig Material für diesen Zweck zu entwickeln, die Russischlehrkraft hat für das Unterrichten in HS-Kursen gar ein eigenes Lehrwerk verfasst.

Zum gemeinsamen Unterrichten von Fremdsprachenlerner*innen und HS-Sprecher*innen konnten sich alle befragten Dozent*innen qualifiziert äußern, denn Fremdsprachenkurse in Migrationssprachen wurden an beiden Standorten angeboten. In diesen Kursen seien sowohl die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden als auch die zu erreichenden Lernziele klar umrissen, denn die Kursdenomination orientiert sich stets am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Diese offizielle Kursdenomination und die damit verbundenen Lernziele erlauben es den Dozent*innen, die Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner*innen in den Fokus zu stellen, denn herkunftssprachliche Kompetenzen werden im GeR nicht berücksichtigt und müssen somit auch nicht zwingend von den Dozent*innen durch Binnendifferenzierung aufgegriffen werden. So wird denn auch von HS-Sprecher*innen in Fremdsprachenkursen primär Zurückhaltung und Rücksichtnahme auf die Lernbedürfnisse der Fremdsprachenlerner*innen erwartet. Sie sollen den Unterricht durch ihren Kompetenzvorsprung nicht „stören“ (ARU, 43) und sich nicht „vordrängeln“ (APO, 34). Hierfür erhalten sie von den Dozent*innen Zusatzmaterial, sodass auch hier die Differenzierung vorwiegend über die Menge an Aufgaben stattfindet. Wenn herkunftssprachliche Kompetenzen der Studierenden in den Fremdsprachenkursen bewusst Berücksichtigung finden, dann geht es dabei weniger um den Sprachausbau bei

HS-Sprecher*innen selbst, vielmehr stehen auch hier die Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner*innen im Zentrum. So werden HS-Sprecher*innen beispielsweise als Hilfestellung bei der Partnerarbeit mit leistungsschwachen Fremdsprachenlerner*innen eingesetzt. Auch wandten sich manche Dozent*innen bei Unsicherheiten an die HS-Sprecher*innen zwecks Bestätigung, beispielsweise wenn der Mehrheit des Kurses eine Erklärung eines grammatischen Phänomens oder eine Instruktion zur Bearbeitung einer Aufgabe unklar zu sein schien. Hierbei wurden sie als Beleg für die Verständlichkeit der Erläuterungen herangezogen.

Gelegentlich äußerten HS-Sprecher*innen nach Aussage der Dozent*innen auch eigenaktive Wünsche in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, die mehr Bezugspunkte zu ihrem familiären Alltag und zu ihrer sprachlichen Realität haben könnte. So wollten sich herkunftssprachliche Teilnehmer*innen im Russischkurs etwa mit pop-kulturellen Phänomenen im Herkunftsland ihrer Eltern auseinandersetzen und zeigten auch Interesse an umgangssprachlichem Sprachgebrauch samt sprachlicher Tabus. Im Arabischunterricht wünschten sich die HS-Sprecher*innen mehr Beschäftigung mit sprachlichen Wunschformeln wie ‚Gott möge dich bewahren‘ in den einzelnen Varietäten oder mit der Bezeichnung von unterschiedlichen Speisen, „was man also als *native speaker* in einer arabischsprachigen Umgebung brauchen würde“ (BAR, 37–38). Während die Russischlehrkraft auf die Wünsche ablehnend reagierte und in der Vermittlung der Schriftsprache für alle Studierenden das primäre Ziel ihres Unterrichts sah, versuchte die Arabischlehrkraft darauf einzugehen „und dadurch wird es sehr lebendig und, ja, realitätsnah“ (BAR, 24–26). Für sie standen die Bedürfnisse der HS-Sprecher*innen somit nicht im Widerspruch zu den Lernzielen des Fremdsprachenkurses, sondern wurden derart in die Unterrichtsgestaltung einbezogen, dass sie mehr Alltagsrelevanz erhielt.

Gefragt nach ihrer Meinung zur Einrichtung herkunftssprachlicher Kurse, äußerten sich die Dozent*innen recht unterschiedlich: Da die herkunftssprachlichen Studierenden laut den Dozent*innen sich in ihren Kompetenzen kaum von Fremdsprachenlerner*innen unterschieden, seien einerseits auch keine exklusiven Kurse für sie notwendig. Diese würden die Studierenden zusätzlich „stigmatisieren“ (ARU, 35). Aus Sicht der Arabischlehrkraft bedeutete ein nach Sprachbiographie getrennt gestalteter Unterricht einen „Verlust, weil es immer eine Bereicherung darstellt“ (BAR, 70). Andererseits sollten nach Meinung der Dozent*innen gerade dann solche exklusiven Kurse eingerichtet werden, wenn bei herkunftssprachlichen Studierenden die am monolingualen Standard orientierten Kompetenzen nicht vorhanden seien, um ebendiese in einem gezielt darauf abgestellten Unterrichtsetting aufzubauen. Auch äußerten die Dozent*innen Bedenken, HS-Sprecher*innen könnten im Fremdsprachenunterricht unberechtigterweise einfacher Leistungspunkte erwerben als im exklusiven HS-Unterricht, in dem an sie andere – monolinguale – Maßstäbe herangetragen würden.

4 Diskussion und Ausblick

Bisherige Studien zeigen, dass HS-Sprecher*innen mit gänzlich unterschiedlichen Sprachkompetenzen an den in Sprachenzentren angebotenen Kursen teilnehmen und dass sie gleichzeitig mit dem Besuch eines Kurses große Erwartungen verbinden (vgl. Beaudrie/Ducar 2005; Cho et al. 1997; Dobutowitsch 2020). Empirische Studien zu den Dozent*innen an den Sprachenzentren sowie zu Lehrkräften in der Schule (vgl. Bateman/Wilkinson 2010; Potowski 2002) legten jedoch nahe, dass sie die sprachlichen Kompetenzen der HS-Sprecher*innen nach monolingualen Maßstäben bewerteten und dadurch herabstufte. Ein gemeinsamer Unterricht mit Fremdsprachenlerner*innen schien darüber hinaus weder aus Sicht der Lehrkräfte noch angesichts von Unterrichtsbeobachtungen geeignet zu sein, um den Lernbedürfnissen dieser Gruppe und ihren Erwartungen zu entsprechen (vgl. Randolph 2017).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die bisherigen Forschungserkenntnisse größtenteils. Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage ließ sich feststellen, dass auch hier interviewte Dozent*innen einen defizitorientierten Standpunkt in Bezug auf die herkunftssprachlichen Kompetenzen ihrer Kursteilnehmer*innen einnahmen und sie als Abweichung von der monolingualen Norm betrachteten. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage konnte eine Tendenz der Dozent*innen verzeichnet werden, die Lernbedürfnisse von HS-Sprecher*innen im Fremdsprachenunterricht nicht durch spezifische Differenzierungsszenarien zu berücksichtigen, sondern von ihnen Zurückhaltung zu erwarten oder aber sie zum Vorteil der Fremdsprachenlerner*innen im Unterricht einzusetzen. Zugleich konnten in der Studie jedoch auch Dozent*innen ausgemacht werden, die die herkunftssprachlichen Kompetenzen ihrer Kursteilnehmer*innen aus der ressourcenorientierten Perspektive als eine natürliche Entwicklung im Rahmen eines mehrsprachigen Erwerbs betrachteten. Diese Dozent*innen nahmen die familiär erworbenen Kenntnisse als Repräsentation sprachlicher Vielfalt wahr und griffen sie auch in ihrem Fremdsprachenunterricht bewusst auf.

An dieser Stelle muss einschränkend angemerkt werden, dass der Analyse fünf Interviews mit Dozent*innen zugrunde liegen, die eine überaus heterogene Gruppe in Bezug auf die unterrichteten Sprachen, die Standorte und ihre Qualifikationen bilden. Zudem erlauben die Interviewdaten keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Unterrichtspraxis oder auf die Wahrnehmung dieser durch die Studierenden selbst. Dennoch handelt es sich bei den Ergebnissen um Argumentationslinien für die angegebenen Handlungsstrukturen, die die Dozent*innen miteinander teilen und die sie in dem jeweiligen institutionellen Kontext in ihrer Rolle als Dozent*innen vertreten. Die vorliegenden Studienergebnisse können somit wichtige Erkenntnisse für das Unterrichten von HS-Sprecher*innen an Sprachenzentren liefern.

So kann bezüglich der Weiterentwicklung von Angeboten für HS-Sprecher*innen an Sprachenzentren unter Rückgriff auf die Studienergebnisse festgestellt werden, dass HS-Sprecher*innen für einige Dozent*innen keine legitimen Teilnehmer*innen von Fremdsprachenkursen darstellen und deren Lernfortschritt somit nicht im Zentrum steht. HS-Sprecher*innen sollten jedoch auch die Möglichkeit haben, ihre Sprachkenntnisse an Sprachenzentren weiter auszubauen und durch Unterricht zu erhalten – unabhängig von der Kursdenomination als Fremd- oder Herkunftssprache. Dies kann nur geschehen, wenn sie als potentielle Zielgruppe auch im Fremdsprachenunterricht stets mitgedacht werden – ähnlich wie für den schulischen Kontext bereits angebahnt. Aber auch in exklusiven herkunftssprachlichen Kursen benötigen die Dozent*innen mehr Wissen um mehrsprachigen Spracherwerb und sein Ergebnis, damit HS-Sprecher*innen ihre „Ressource Mehrsprachigkeit“ (Küppers/Schroeder 2017: 69) für den Bildungserfolg nutzbar machen können.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, Nicole & Linde, Frank (2016): Diversity Management an Hochschulen. In: Genkova, Petia & Ringeisen, Tobias (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer, 803–817.
- Bateman, Blair E. & Wilkinson, Sara L. (2010): Spanish for Heritage Speakers: A Statewide Survey of Secondary School Teachers. *Foreign Language Annals* 43: 2, 324–353.
- Beaudrie, Sara & Ducar, Cynthia (2005): Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for all Heritage Language Learners. *Heritage Language Journal* 3: 1, 1–26.
- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2013): Heritage Languages and their Speakers. Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics* 39: 3–4, 129–181.
- Bergmann, Anka & Böhmer, Jule (2020): Perspektiven auf Heterogenität: Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die Neueren Sprachen. Eine neue Lehrplangeneration? Jahrbuch des Gesamtverbands moderne Fremdsprachen* 8/9 für 2017/18, 68–81.
- Birzer, Sandra & Mayer, Daniela (2019): BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher im Russischunterricht. In: Beuter, Katharina; Hlukhovyh, Adrianna; Bauer, Benjamin; Lindner, Konstantin & Vogt, Sabine (Hrsg.): *Sprache und kulturelle Bildung: Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht*. Bamberg: Universität Bamberg, 121–168.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, 7–30.
- Bouras-Ostmann, Khatima (2016): Arabisch. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 483–487.

- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 6. Aufl.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, David C. & Calfee, Robert C. (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 709–725.
- Callahan, Laura (2010): US Latinos' Use of Written Spanish: Realities and Aspirations. *Heritage Language Journal* 7: 1, 1–27.
- 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.
- Cho, Grace; Cho, Kyung-Sook & Tse, Lucy (1997): Why Ethnic Minorities Want to Develop their Heritage Language: The Case of Korean-Americans. *Language, Culture and Curriculum* 10: 2, 106–112.
- Dirim, İnci (2015): Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. & Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 61–74.
- 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/> (19.07.2022).
- Ducar, Cynthia M. (2008): Student Voices: The Missing Link in the Spanish Heritage Language Debate. *Foreign Language Annals* 41: 3, 415–433.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS, 3. Aufl.
- Gürsoy, Erkan (2021): Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht. In: Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (Hrsg.): *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider, 155–171.
- Hachfeld, Axinja; Schroeder, Sascha; Anders, Yvonne; Hahn, Adam & Kunter, Mareike (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26: 2, 101–120.
- Haller, Paul (2020): *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

- Hägi-Mead, Sara (2020): Herkunftssprachenunterricht als Zugehörigkeitsunterricht. Eine Annäherung. In: Altmayer, Claus; von Maltzan, Carlotta & Zabel, Rebecca (Hrsg.): *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg, 81–102.
- Hettiger, Andreas (2019): *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen: Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jensen, Linda & Llosa, Lorena (2007): Heritage Language Reading in the University: A Survey of Students' Experiences, Strategies, and Preferences. *Heritage Language Journal* 5: 1, 98–116.
- Karhan, Serhat (2016): *Türkische Lehrkräfte der ersten Stunde. Erfahrungen pädagogischer Professionalität in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer.
- 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 (2016): Türkisch. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 561–565.
- 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 (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Projektbericht. Hamburg: Universität Hamburg.
- Lynch, Andrew (2014): The First Decade of the Heritage Language Journal. A Retrospective View of Research on Heritage Languages. *Heritage Language Journal* 11: 3, 224–242.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress.
- Mary, Latisha & Young, Andrea (2020): Teachers' Beliefs and Attitudes towards Home Languages Maintenance and their Effects. In: Schalley, Andrea C. & Eisenclas, Susana A. (Hrsg.): *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin: De Gruyter Mouton, 444–463.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 11. Aufl.
- Mehlhorn, Grit (2016a): Polnisch. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 526–530.
- Mehlhorn, Grit (2016b): Russisch. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 534–539.

- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441–471.
- Montrul, Silvina A. (2016): *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oğuzkan-Savvidis, N. Pınar (2005): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im muttersprachlichen Türkischunterricht*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- 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 (Hrsg.): *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.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3284/> (19.07.2022).
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers’ Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62: 3, 307–332.
- Pauwels, Anne (2004): Language Maintenance. In: Davies, Alan & Elder, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 719–737.
- Pires, Acrisio & Rothman, Jason (2009): Disentangling Sources of Incomplete Acquisition: An Explanation for Competence Divergence across Heritage Grammars. *International Journal of Bilingualism* 13, 211–238.
- Polinsky, Maria (2018): *Heritage Languages and their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007): Heritage Languages. In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1: 5, 368–395.
- 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.
- Ramirez Boyd, Rossana (2000): *Attitudes of Teachers of Spanish as a Foreign Language towards Teaching Spanish to Hispanic Students*. Dissertation. Louisiana State University.
- 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.
- 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.
- Said-Mohand, Aixa (2011): The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of What we Need to Know as Educators. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 16, 89–104.
- Schmitz, Anke & Olfert, Helena (2013): Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen. Eine exemplarische Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 2, 203–227.
- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 1, 23–39.
- Schroeder, Christoph & Şimşek, Yazgül (2010): Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schriffterwerb in Deutschland. In: Weth, Constanze (Hrsg.): *Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. Osnabrück: IMIS, 55–79.
- Sevinç, Yeşim & Dewaele, Jean-Marc (2018): Heritage Language Anxiety and Majority Language Anxiety among Turkish Immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism* 22: 2, 159–179.
- Tse, Lucy (2000): The Effects of Ethnic Identity Formation on Bilingual Maintenance and Development. An Analysis of Asian American Narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3: 3, 185–200.
- Woerfel, Till; Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020): Herkunftssprachlicher Unterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 207–212.
- Valdés, Guadalupe (2001): Heritage Language Students. Profiles and Possibilities. In: Kreeft Peyton, Joy; Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (Hrsg.): *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. McHenry (IL): Center for Applied Linguistics, 37–77.

Kurzbio:

Dr. Helena Olfert ist akademische Rätin am Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (CEMES) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind herkunftssprachlicher Unterricht, Sprachweitergabe und Spracherhalt sowie Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung.

Anschrift:

Dr. Helena Olfert
Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (CEMES)
Westfälische Wilhelms-Universität
Robert-Koch-Str. 29, R409
D-48149 Münster
Tel. +49 251 83 27915
helena.olfert@wwu.de