

2/2025 DER HERKUNFTSSPRACHLICHE UNTERRICHT UND SEINE BILDUNGSMEDIEN

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Identität von Kindern aus bilingualen und eingewanderten Familien in Deutschland. Angebote für den HSU stehen jedoch vor Herausforderungen wie unzureichenden Materialien, unterschiedlichen soziokulturellen und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden sowie fehlender Integration in den Bildungsalltag.

Die Entwicklung des Unterrichts in der Erst- bzw. Herkunftssprache (HSU) in Deutschland wurde durch sich wandelnde Migrationsmuster und neue Ansätze in der Bildungspolitik geprägt. Seine Anfänge lassen sich auf die Zeit der Arbeitsmigration aus Ländern wie der Türkei, Italien und Griechenland in den 1960er und 1970er Jahren zurückführen. Ausgehend von der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1964 „Unterricht für Kinder von Ausländern“ zielte der HSU zunächst darauf ab, deren Herkunftssprachen in Erwartung ihrer Rückkehr in ihre Heimatländer zu erhalten. Der anfängliche Ansatz, der sich aus KMK-Empfehlungen der 1970er Jahre ableitete, basierte darauf, die Schülerinnen und Schüler sowohl auf eine Rückkehr vorzubereiten als auch schrittweise in die deutschen Schulen zu integrieren. Die Einführung des interkulturellen Bildungsansatzes (KMK-Empfehlung von 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“) fiel damit zusammen, dass eine wachsende Zahl von Migranten und Migrantinnen sich dauerhaft mit ihren Familien in Deutschland niederließ. 2013 wurde dieser Ansatz überarbeitet: Betont wurde nun die Beherrschung der Erst- oder Familiensprache für die Förderung einer positiven Identitätsbildung. Gleichzeitig wurde auf die positiven Auswirkungen einer interkulturellen Bildung über den HSU hinaus für alle Schülerinnen und Schüler verwiesen. Der erstmals 2002 erschienene und 2006 überarbeitete KMK-Bericht „Zuwanderung“ hob hervor, dass der Muttersprachliche Unterricht – so wurde er damals bezeichnet – einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Identität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zur Mehrsprachigkeit leistet. Heute bieten 14 Bundesländer (alle außer Sachsen-Anhalt und Thüringen) HSU in fast 40 Sprachen entweder in Form von Konsulatsunterricht,

Diese Zusammenfassung der bildungspolitischen Entwicklung basiert auf den Ergebnissen folgender Forschungsprojekte:

„Konstruktionen des türkischen Selbstbilds in Schulbüchern für den herkunftssprachlichen Türkischunterricht“, gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung (2018), „Vielfaltsgeschichten“, gefördert durch die Bundeszentrale für politische Bildung (2022–2024) und „Muslimisch, türkisch und/oder deutsch sein lernen“, gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (seit 2024).

staatlichem Unterricht oder einer Kombination aus beidem an allgemeinbildenden Schulen an. Während in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern allein die jeweiligen Konsulate den HSU verantworten, initiierte kürzlich in Baden-Württemberg ein Modellprojekt zur Integration des HSU in den staatlichen Unterricht.

Dieser Policy Brief stellt den aktuellen Stand der Lehrmaterialien für Herkunfts- bzw. Erstsprachen dar, identifiziert systematische Mängel und gibt Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität, Nachhaltigkeit und Wirksamkeit von HSU als Teil eines integrierten Lehrplanrahmens.

BESTANDSAUFNAHME UND BEDARFSANALYSE

Defizite der Unterrichtsmaterialien

Die aktuelle Forschung belegt eine grundlegende Diskrepanz zwischen vorhandenen Bildungsmaterialien und den Bedarfen von Lehrenden und Lernenden im HSU. Wie

Lehrende in Fortbildungen und einer Onlinebefragung berichten, beinhalten die vorhandenen Materialien häufig

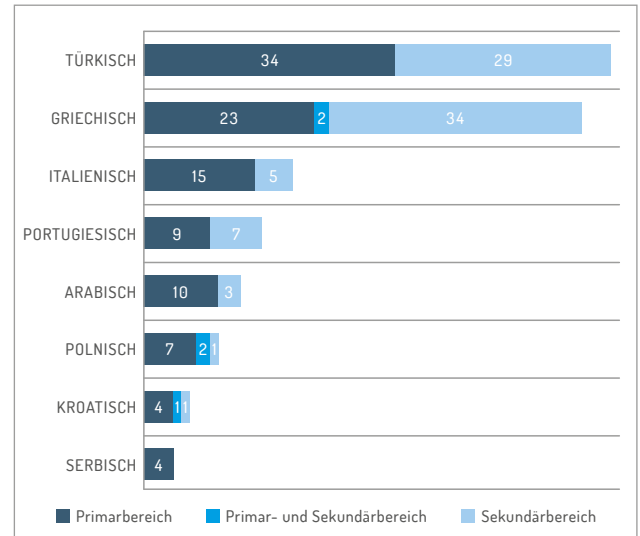
- außerordentlich komplexe,
- von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler losgelöste,
- das Kompetenzniveau übersteigende Inhalte und Vokabeln,
- deren Beschaffenheit, Layout und visuelle Gestaltung hinter Bildungsmedien anderer Fächer zurückbleiben.

Diese Probleme werden durch unzureichende Anleitung im Umgang mit dialektalen Variationen und fehlende systematische Instrumente zur Erfassung der Kompetenzen der Lernenden verstärkt, die von den monolingualen Entwicklungsmustern im Herkunftsland abweichen. Die Bewältigung der spezifischen Herausforderungen für den HSU erfordert die Entwicklung kohärenter, nachhaltiger pädagogisch angemessener Ansätze für kontextsensitive Materialien herkunfts- bzw. erstsprachlicher Lernender. Die Materialien müssen für eine Vielfalt von Schülerinnen und Schülern zugänglich sein, die gelebten sprachlichen Erfahrungen der Lernenden widerspiegeln und klare methodische Anleitungen für Lehrkräfte bieten. Nachhaltige Finanzierungsstrukturen sind für die kontinuierliche Bereitstellung von Ressourcen jenseits kurzfristiger Pilotprojekte unerlässlich, da der relativ hohe Aufwand für die Entwicklung von digitalen Bildungsmedien oder Schulbuchreihen Bildungsmedienproduzenten nur geringe Gewinnmargen verspricht. Zusätzlich besteht ein Bedarf an systematischen Instrumenten zur Bewertung und Fortschrittsverfolgung, ausgerichtet am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Hier besteht die Herausforderung darin, diese an die herkunftssprachlichen Kontexte anzupassen, um die spezifischen Kompetenzen der Lernenden zu erfassen und individualisierte Lernszenarien zu unterstützen.

**Die Heterogenitätsherausforderung:
Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer**

Herkunftssprachliche Klassenzimmer bringen Schülerinnen und Schüler mit stark unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen zusammen, von minimaler familiärer Sprachpraxis bis hin zu fließender Beherrschung einer Sprache. Einem solchen Spektrum können „Einheitsmaterialien“ nicht gerecht werden. Wenn dann noch mündliche, Lese- und Schreibkompetenzen der Einzelnen nicht aufeinander abgestimmt sind, sind manche Lernende fast zwangsläufig unterfordert und andere überfordert. Diese Heterogenität erfordert differenzierte, modulare Lernressourcen sowie inklusive pädagogische Rahmenkonzepte, die Erkenntnisse aus dem Fremdsprachenunterricht, der Herkunftssprachenpädagogik und dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht kombinieren. Hier besteht also der Bedarf

darin, innovative didaktische Modelle zu entwickeln, die Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennen, Praktiken der Mehrsprachigkeit (z.B. Translanguaging) unterstützen und kreative, flexible Materialien für gemischte Leistungsgruppen bereitstellen.



Anzahl der vom hessischen Bildungsministerium zugelassenen Schulbücher und digitalen Lehrmittel für den HSU, Stand Juni 2025. Quelle: www.kultus.hessen.de/schulsystem/lernmittelfreiheit, eigene Darstellung.

Systematische Ressourcenlücken

Die herkunftssprachliche Bildung sieht sich aufgrund fragmentierter Organisationsstrukturen und unklarer institutioneller Verantwortlichkeiten systematischen Ressourcenlücken gegenüber. Neben der mangelnden Integration in die Gesamtbildungssysteme bezüglich Unterrichtsstunden und curricularer Rahmen fehlt es Lehrkräften oft an Anleitung zur Auswahl und Verwendung von Bildungsmedien. Dadurch sind sie gezwungen, viel Zeit für die Materialerstellung aufzuwenden, anstatt sich auf die Unterrichtsqualität zu konzentrieren. Hessen stellt hier eine Ausnahme dar: Das hessische Bildungsministerium veröffentlicht regelmäßig Listen über die Zulassung von Schulbüchern für den HSU, auf die einzelne andere Bundesländer ihre Lehrkräfte ebenfalls verweisen. Ein weiteres Problem sind fehlende einheitliche curriculare Standards zwischen den Bundesländern: einige bieten keine Rahmen für herkunftssprachlichen Unterricht, während andere hochsystematische Anleitung bereitstellen.

Soziokulturelle und sprachliche Diskrepanzen

Die herkunftssprachliche Bildung ist konfrontiert mit soziokulturellen und sprachlichen Diskrepanzen zwischen verfügbaren Materialien und den gelebten Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Die Inhalte, die nicht selten ausschließlich auf den Kontext des Herkunftslandes zugeschnitten sind, sind für das Leben der Schülerinnen und Schüler in Deutschland oft irrelevant und verletzen

daher das didaktische Prinzip des Lebensweltbezugs, wodurch Motivation sowie Lerneffektivität reduziert werden können. In didaktischer Hinsicht können diese Materialien mit konstruktivistischen, aktivitätsbasierten Ansätzen kollidieren, die Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen antreffen, wodurch didaktische Inkonsistenzen entstehen können. Darüber hinaus wird in den Materialien häufig versäumt, Praktiken der Mehrsprachigkeit zu integrieren, um das vollständige sprachliche Repertoire der Lernenden zu nutzen.

IM FOKUS: BILDUNGSMEDIEN FÜR HSU IN TÜRKISCH

Die beschriebenen Herausforderungen werden besonders deutlich am türkischen HSU, Deutschlands größtem herkunftssprachlichen Programm. Mehr als 40% aller Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland am HSU teilnehmen, besuchen Unterricht in türkischer Sprache. Die Veröffentlichung von Schulbüchern und ergänzenden Materialien für Türkisch, hauptsächlich durch die beiden in Deutschland ansässigen Verlage Anadolu und Önel, reicht bis in die späten 1970er Jahre zurück. Erst 2010 veröffentlichte das türkische Bildungsministerium die Serie *Türkçe ve Türk Kültürü* (Türkische Sprache und Kultur) für Konsulatsklassen. Die Reihe wurde anschließend sowohl in der Türkei als auch in Deutschland kritisch analysiert.

Türkische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben didaktische Schwächen, wie die Diskrepanz zwischen dem Niveau des Wortschatzes der Schulbuchreihe und dem bilingualen Schülerinnen und Schüler im Ausland sowie die mangelnde kontextspezifische Anpassung hervor. Kritik aus Deutschland bezog sich vor allem auf in Schulbuchinhalten enthaltene ideologische Prämissen, die als potentiell Integrationshindernis eingeschätzt wurden. Eine neuere Auflage der Reihe von 2019 nahm einige strukturelle Veränderungen vor: Sie ist nun in klassenspezifische Bände mit insgesamt acht Themenschwerpunkten unterteilt und enthält keine der expliziten Religionsbildung gewidmeten Kapitel mehr. Dennoch stellen die aus der Türkei importierten Schulbücher selten Verbindungen zur Realität oder den spezifischen Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland her. Jüngste Forschungen konstatieren, dass sowohl in Deutschland als auch in der Türkei entwickelte und veröffentlichte Schulbücher das Bild einer konfliktfreien türkischen Geschichte und nationalen Kultur vermitteln, während sie die ethnische und religiöse Vielfalt in der Türkei oder Deutschland kaum oder gar nicht sichtbar machten. Während strukturelle und thematische Verbesserungen zu vermerken seien, entsprechen die Reihen für den Konsulatsunterricht weiterhin nicht den soziokulturellen Gegebenheiten, den Anforderungen an multiperspektivische, für post-migrantische Gesellschaften relevante Pädagogik sowie der heterogenen Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

EMPFEHLUNGEN

Einrichtung eines Koordinationsgremiums für Standards

Ein bundesweites Koordinationsgremium für herkunftssprachliche Bildungsmedien sollte systematische Überprüfungen von Bildungsmedien durchführen, ihre pädagogische und soziokulturelle Angemessenheit einschätzen und Richtlinien für eine standardisierte Qualitätsbewertung etablieren. Eine solche Koordination könnte die Grundlagen für eine allgemeine Standardisierung des HSU schaffen, curriculare und ressourcenbasierte Disparitäten in der herkunftssprachlichen Bildung überwinden und deren Integration in den regulären Schulbetrieb verbessern.

Entwicklung modularer, differenzierter Lernressourcen

Es sollten koordinierter Maßnahmen zur Schaffung modularer, differenzierter Lernmaterialien für deutsche herkunftssprachliche Kontexte initiiert werden. Diese Materialien sollten flexible Alternativen bieten, die ansprechende und motivierende, die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland widerspiegelnde Inhalte und nicht ausschließlich heimatfokussierte Szenarien präsentieren. Unterrichtsmaterialien sollten möglichst auch regionale und lokale kulturelle Bezüge herstellen, Praktiken der Mehrsprachigkeit wie Translanguaging unterstützen und verschiedene Kompetenzniveaus und heterogene sprachliche Repertoires in den Klassenzimmern berücksichtigen.

Nutzung neuester Technologien für HSU-Lernmedien

Durch integrierte Perspektiven, die verschiedene sprachdidaktische Rahmenkonzepte kombinieren, sollten Materialien am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ausgerichtet sein und dabei an die herkunftssprachliche Bildung angepasste Bewertungsinstrumente priorisieren. Dazu ist die Erfassung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zur Unterstützung individualisierter Lernfortschritte jenseits monolingualer Modelle erforderlich. Digitale Technologien – insbesondere unter Nutzung von KI – könnten den Bedarf an differenzierten Materialien in mehrstufigen herkunftssprachlichen Klassenzimmern durch die Generierung angemessener Texte, die automatische Anpassung über Schwierigkeitsniveaus hinweg und gezielte Übungserstellung beheben. Jedoch erfordern alle KI-generierten Materialien qualifizierte pädagogische Überprüfung zur Gewährleistung von inhaltlicher und pädagogischer Eignung.

Fächerübergreifende Integration

Aktuelle Ansätze des HSU sehen dessen Aufgabe nicht allein im Erhalt und der Entwicklung der Sprachkompetenzen der Teilnehmenden, sondern verstehen das Fach

als Beitrag zu den übergreifenden Bildungszielen. Daher sollten fächerübergreifende Inhalte des HSU für Kernfächer wie Sachunterricht und Deutsch in der Primarstufe sowie Geschichte, Deutsch/Literatur oder Erdkunde in der Sekundarstufe konzipiert werden. Ein solches fächerübergreifend vernetztes Vorgehen zielt darauf ab, Motivation und Engagement der Teilnehmenden zu erhöhen, während es die Integration des HSU in die Lehrpläne der jeweiligen Schule ermöglicht, klare Lernwege bereitstellt und kohärente, lehrplanverbundene HSU-Strukturen unterstützt.

Gewährleistung nachhaltiger Finanzierung und Qualitätssicherung

Eine zentrale Voraussetzung für die Materialentwicklung, Lehrerbildung und Programmevaluation jenseits von Pilotprojekten liegt in der Etablierung einer langfristigen Finanzierung. Diese sollte innovative Lehrkonzepte und hochqualitative Materialien fördern, die zu nachhaltigen HSU-Qualitätsverbesserungen beitragen und allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu standardisierter, hochwertiger herkunftssprachlicher Bildung bieten.

Auch Forschung und systematische Qualitätsprüfungsverfahren für HSU-Bildungsmedien und deren Klassenzimmerimplementierung sind angemessen zu finanzieren. Rigorose Evaluationen sollten die Wirksamkeit von Lehrmaterialien überwachen, Verbesserungspotentiale identifizieren und Evidenz für die Verbesserung von Unterrichtsstrategien, Lehrplangestaltung und beruflicher Lehrerfortbildung generieren. Die Priorisierung von Forschung und Evaluation gewährleistet, dass HSU-Bildungsmedien pädagogisch wirksam, soziokulturell relevant und responsiv gegenüber den Bedürfnissen diverser bilingualer Lernender gestaltet werden.

AUSBLICK

Die stetige (Weiter-)Entwicklung von Bildungsmedien ist wesentlich für die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen HSU. Durch die Behebung unmittelbarer Defizite, Investition in systematische Materialentwicklung und die Einbettung langfristiger Qualitätssicherung zur Schaffung kontextsensitiver, pädagogisch robuster und (fach-)didaktisch unterstützter Ressourcen kann sich der HSU von einem fragmentierten, unterfinanzierten Angebot zu einer kohärenten, gerechten, und nachhaltigen Komponente des deutschen Bildungssystems wandeln.

Letztendlich geht es bei der Stärkung von Bildungsmedien für den HSU nicht allein um die Bewahrung von Herkunftssprachen, sondern auch um die Gestaltung eines inklusiven und zukunftsorientierten Bildungssystems, das Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennt, einheitliche Standards setzt und Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit fachlich und didaktisch bestmöglich ausstattet.

LITERATURHINWEISE:

Cetin, Önder und Riem Spielhaus. *Konstruktionen des türkischen Selbstbilds in Schulbüchern für den Herkunftssprachlichen Türkischunterricht von 1991 bis 2017*. Eckert. Dossier 1/2022. urn:nbn:de:0220-2022-0059.

Karadağ, Özay und Bayram Baş. „Need Analysis for Turkish and Turkish Culture Course“. *Sakarya University Journal of Education* 9,3 (2019): 434-454.

Küppers, Almut und Christoph Schroeder. „Warum der türkische ‚Herkunfts‘sprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift“. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 46, 1 (2017): 58–71.

Mehlhorn, Grit. „Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27, 2 (2022): 1–16.

Olfert, Helena und Anke Schmitz. „Heritage Language Education in Germany: A Focus on Turkish and Russian from Primary to Higher Education“. In: Peter P. Trifonas und Themistoklis Aravossitas (Hg.). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Cham: Springer, 2018, 397–415.

Woerfel, Till, Almut Küppers und Christoph Schroeder. „Herkunftssprachlicher Unterricht“. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique Rauch (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer VS, 2020, 207–212.

IMPRESSUM

Leibniz-Institut für Bildungsmedien |
Georg-Eckert-Institut
Tel: +49 (0) 531 590 99 0
Fax: +49 (0) 531 590 99 99
E-mail: info@leibniz-gei.de
Website: www.leibniz-gei.de

AUTOR*INNEN:

Önder Cetin und Riem Spielhaus

REDAKTION:

Wibke Westermeyer

KONTAKT:

Catrin Schoneville
presse@leibniz-gei.de

LIZENZ:

CC-BY 3.0 Germany

urn:nbn:de:0220-2025-0125

