

Ausgabe 2026

ALL LANGUAGES MATTER IN A MULTILINGUAL WORLD



**YOUR
LANGUAGE
COUNTS!**

HANDBUCH

**FÜR LEHRKRÄFTE, SCHULLEITUNGEN UND BILDUNGSAKTEURE
IN EINER MEHRSPRACHIGEN WELT**



Co-funded by
the European Union

INHALTSVERZEICHNIS

Glossar	4
Vorwort.....	6
Über dieses Handbuch.....	7
1 Das Projekt <i>Your Language Counts!</i>	8
1.1 Hintergrund des Projekts	8
1.2 Partner	8
1.3 Ziele des Projekts	9
1.4 Der Projektzeitplan	10
1.5 Arbeitsgruppen – Ergebnisse/Wirkungen	11
1.6 Ergebnisse des Projekts	12
2 Die Rolle von Herkunftssprachenunterricht (in Europa).....	14
2.1 Europa im Kontext der Migration	14
2.2 Herkunftssprachenunterricht in Europa.....	15
2.3 Herausforderungen der Herkunftssprachenbildung.....	16
2.4 Herkunftsspracheunterricht in den drei Projektländern	17
2.4.1 Schweden	17
2.4.2 Finnland	18
2.4.3 Niederlande	19
3. Der Pilotplan.....	21
3.1 Entwicklung des Pilotplans.....	21
3.2 Umsetzung des Pilotprojekts.....	22
3.3 Reflexionen und Empfehlungen des Pilotprojektleiters	23
3.4 Reflexionen der Lehrkräfte	24
3.5 Von Lehrkräften entworfene Aktivitäten.....	25
3.6 Schlussfolgerung	26
4. Die Auswertung: Zusammenfassung	27
4.1 Lehrkräfteinterviews.....	27
4.2 Vorher-Nachher-Beobachtungen in den quasi-quantitativen Interviewdaten.....	29
4.4 Vorher-Nachher-Beobachtungen in den Fragebogendaten.....	30
4.5 Schlussfolgerung	31



INHALTSVERZEICHNIS

(Fortsetzung)

5	Einblicke in die drei Projektländer	32
5.1	Die Niederlande	32
5.2	Finnland.....	35
5.3	Schweden.....	35
6	Empfehlungen für ein europäisches Modell für Herkunftssprachen-Unterricht	37
6.1	Förderung der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften für Herkunftssprachen durch transnationale Zusammenarbeit	37
6.2	Die Roadmap.....	38
6.3	Projektergebnisse und weitere Perspektiven für den Herkunftssprachenunterricht	39
	Referenzen	41
	Anhang - Unterrichtsmaterialien	44
	Nowruz weltweit: Ein Festakt.....	44
	Erkunde dein Land.....	46
	Briefwechsel-Aktivität.....	47
	Höfliche Ausdrücke	47
	Erforsche deine Heimatstadt	48
	Sprachlern-Briefwechsel	52
	Impressum	53



GLOSSAR

Sprachen sind ein integraler Bestandteil unseres Lebens und unserer Identität. Sie prägen unsere Interaktionen mit anderen und die Art und Weise, wie wir unsere Umgebung wahrnehmen. Mehrsprachige Menschen sehen die Welt durch verschiedene Brillen, da ihre unterschiedlichen Sprachen ihre Wahrnehmung prägen. Eine Person kann zu Hause eine andere Sprache sprechen als die im Land, in dem sie lebt, **dominante Sprache**. Dafür gibt es verschiedene Begriffe. Nehmen wir das Beispiel eines Kindes, das in der Schule eine andere Sprache spricht als zu Hause; manche würden letztere als **Muttersprache** oder **Familiensprache** bezeichnen. Allerdings können diese Begriffe nicht unbedingt synonym verwendet werden. Es gibt verschiedene Nuancen, zum Beispiel im Hinblick auf den Nutzungskontext oder den Kenntnisstand. Jemand hat beispielsweise eine Sprache erworben, die wir als seine **Erstsprache** bezeichnen könnten.

Man könnte in dieser Situation den Begriff *Muttersprache* verwenden. **Die Erstsprache** bezieht sich ausschließlich auf die Sprache, die man zuerst erlernt hat. Die Muttersprache kann zwar auf Sprachgewandtheit oder Identität hindeuten, dies muss aber nicht der Fall sein. Daher ist es wichtig, sich der Tragweite der verwendeten Begriffe bewusst zu sein.

In diesem *Handbuch* verwenden wir je nach den unterschiedlichen Gegebenheiten in den verschiedenen Ländern, die in unserem Pilotprojekt vertreten sind, unterschiedliche Begriffe. Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe hängt vom soziopolitischen Kontext in den drei verschiedenen Ländern ab. Während der **Herkunftssprachenunterricht (HSU)** in Ländern wie Schweden durch Gesetze institutionalisiert ist, hängt er in Ländern wie den Niederlanden vollständig von Verbänden ab. Daher verwenden verschiedene Verbände und Interessengruppen möglicherweise unterschiedliche Begriffe. Beim Lesen des *Handbuchs* ist es wichtig, diese Unterschiede zu berücksichtigen. Um das Verständnis zu erleichtern und Verwirrung zu vermeiden, haben wir das folgende Glossar der im Kontext des **Herkunftssprachenunterrichts** verwendeten Begriffe hinzugefügt. Bitte beachten Sie, dass die akademischen Debatten über diese Begriffe und ihre Definitionen noch andauern.

Eine **Gemeinschaftssprache** ist eine Sprache, die von einer bestimmten sprachlichen oder kulturellen Gemeinschaft innerhalb einer größeren Gesellschaft gesprochen wird und oft durch soziale Netzwerke, kulturelle Praktiken und Gemeinschaftsinstitutionen aufrechterhalten wird. Sie kann von der dominanten gesellschaftlichen Sprache abweichen und wird typischerweise im Rahmen von Interaktionen innerhalb der Gemeinschaft und bei kulturellen Veranstaltungen verwendet.

Die **dominante Sprache** ist die in der Gesellschaft am weitesten verbreitete Sprache und wird typischerweise mit offiziellen Funktionen, Bildung und dem öffentlichen Leben in Verbindung gebracht. Synonym für **Mehrheitssprache, Amtssprache, Nationalsprache, Gastsprache, institutionelle Sprache**.

Erstsprache (L1)¹ bezeichnet die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt, und gilt als transparenter Begriff, da er die chronologische Reihenfolge des Spracherwerbs klar angibt. Da nicht alle Menschen von Geburt an nur eine Sprache erwerben, kann der Begriff auch im Plural verwendet werden, um den gleichzeitigen Erwerb von zwei oder mehr Sprachen ohne hierarchische Unterscheidung zu beschreiben. Eine **Zweitsprache (L2)** ist eine Sprache, die zusätzlich zur **Erstsprache** gesprochen wird.

Unter **Familiensprache**¹ versteht man die Sprache(n), die innerhalb einer Familie verwendet werden und sich oft von der/den umgebenden gesellschaftlichen Sprache(n) unterscheiden. Im Gegensatz zur **Herkunftssprache** betont sie das gesamte sprachliche Repertoire der Familie, einschließlich Mischformen, und nicht den Ursprung oder die Erwerbsreihenfolge.

Bei der **Herkunftssprache (HS)**¹ handelt es sich um eine Sprache, die hauptsächlich zu Hause erlernt wird und nicht die vorherrschende gesellschaftliche Sprache im Wohnsitzland ist. Sie wird oft mit einer angenommenen Herkunft und Identität in Verbindung gebracht, obwohl der tatsächliche Sprachgebrauch von **nationalen** oder **offiziellen Sprachen** abweichen kann.

Beim **Herkunftssprachenunterricht (HSU)** handelt es sich um einen didaktischen Ansatz, der sich auf das Lehren und Erhalten einer Sprache konzentriert, zu der die Lernenden eine familiäre oder kulturelle Verbindung haben, die aber nicht die dominante gesellschaftliche Sprache ist. Ziel ist die Entwicklung von Sprachkompetenz, kulturellem Wissen und Identität bei Sprechern mit Migrationshintergrund,



wobei häufig Lücken geschlossen werden, die durch begrenzten Kontakt mit der Sprache oder informellen Spracherwerb im Elternhaus entstehen.

Die **Schulsprache** ist die Sprache, die im formalen Bildungswesen als Unterrichtssprache verwendet wird.

Eine **Minderheitensprache** ist eine Sprache, die von einer kleineren Gruppe innerhalb einer Gesellschaft gesprochen wird und oft keinen offiziellen Status besitzt.

Muttersprache (MS)¹ ist ein gebräuchlicher Begriff für die **erste Sprache**, die ein Mensch erlernt, obwohl seine Bedeutung variieren kann: Er kann sich auf die Sprache der Identifikation, die am besten beherrschte Sprache oder die am häufigsten verwendete Sprache beziehen. Es ist häufig mit kulturellen und Identitätsdiskursen verknüpft.

Muttersprachlicher Unterricht (MSU) ist in seiner Definition ähnlich wie **Herkunftssprachenunterricht**.

Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit, zwei oder mehr Sprachen fließend zu beherrschen.

REFERENZEN

¹ Triulzi, M, Winter, C & Maahs, I. (2023) „Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit“, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 28(2):57–87. doi: 10.48694/zif.3644.



VORWORT

Stellen Sie sich ein Klassenzimmer vor, in dem die Stimme jedes Kindes zählt – nicht nur in der Sprache des Landes, in dem es lebt, sondern auch in der Sprache seiner Heimat, seiner Familie und seiner Identität. Für viele Schüler*innen in ganz Europa ist dies noch keine Realität. Herkunftssprachen bleiben im Schulsystem oft unsichtbar, obwohl sie ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen und kognitiven Entwicklung von Kindern sind. *Your Language Counts!* entstand aus der Überzeugung, dass diese Sprachen keine Hindernisse, sondern Brücken sind – Brücken zu Inklusion, akademischem Erfolg und einer reicheren, vielfältigeren Gesellschaft.

Die Anerkennung und Wertschätzung des sprachlichen Hintergrunds der Lernenden ist mehr als eine kulturelle Bestätigung – sie ist eine pädagogische Notwendigkeit im Zeitalter der Mobilität und Mehrsprachigkeit. Schulen, die diese Vielfalt anerkennen, fördern Chancengleichheit, Zugehörigkeit und Bildungserfolg für alle.

Dieses *Handbuch* ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit von acht europäischen Partnern im Rahmen des Erasmus+-Projekts „*Your Language Counts! All languages matter in a multilingual society, starting in school!*“ Es vereint Erfahrungen von Pädagog*innen, Forschenden, Schulleitungen und Akteuer*innen aus der Zivilgesellschaft, die eine gemeinsame Vision teilen: dass Herkunftssprachen nicht peripher, sondern zentral für die Identität und den Bildungsweg unzähliger Lernender sind.

In diesem Leitfaden finden Sie praktische Einblicke, Rahmenbedingungen und Beispiele aus verschiedenen europäischen Kontexten sowie Strategien zur Einbindung von Schüler*innen, Lehrkräften und Familien in diesen Prozess. Es behandelt sowohl Chancen als auch Herausforderungen und bietet Instrumente, die Institutionen beim Übergang von der Politik zur Praxis unterstützen.

Wir hoffen, dass diese Seiten Sie dazu inspirieren, aktiv zu werden, zu experimentieren und zusammenzuarbeiten. Egal ob Sie als Lehrkraft nach Ideen für den Unterricht suchen, als Schulleitung die Schulpolitik mitgestalten oder sich für sprachliche Vielfalt einsetzen – dieses *Handbuch* ist für Sie.

Es soll zu Gesprächen anregen, Annahmen in Frage stellen und Türen für jedes Kind öffnen, dessen Muttersprache es verdient, gehört zu werden.

Herzlich willkommen bei „*Your Language Counts!*“ und vielen Dank, dass Sie uns auf dieser mehrsprachigen Reise begleiten.

Das Projektteam von *Your Language Counts!*

Das Projektteam von *Your Language Counts!*

Dr. Constanze Ackermann-Boström

Yvette Ahonen

Marianna Aivazova

Larissa Aksinovits

Dr. Tatjana Atanasoska

Sabine Brachmann-Bosse

Clarissa Diekmann

Christian Feser

Dr. Erkan Gürsoy

Elina Helmanen

Camilla Holmén

Laura Hytti

Dr. Karijn Helsloot

Marianthi (Mara) Kyrou

Simeon Oxley

Cláudia Pinto

Marta Prats

Dr. Anne Reath Warren

Elisabeth C. Schmidt

Prof. Dr. Tobias Schroedler

Aliki Tzatha

Judith Wunderlich



ÜBER DIESES HANDBUCH

Dieses *Handbuch* bietet einen Überblick über das Projekt *Your Language Counts!* und stellt dessen Ziele, Struktur und Aktivitäten aus verschiedenen Perspektiven vor. Das Projekt *Your Language Counts!* fördert den Herkunftssprachenunterricht (HSU) an weiterführenden Schulen, um den schulischen Erfolg der Schüler*innen zu unterstützen und die Entwicklung ihrer mehrsprachigen Identität zu fördern. Ziel ist es außerdem, die Kompetenzen der Lehrkräfte zu stärken und die HSU-Praktiken in den EU-Ländern auszuweiten, indem bewährte Verfahren entwickelt und ausgetauscht werden, die die sprachliche Vielfalt fördern.

Die Einleitung beschreibt den Hintergrund des Projekts, das Projektdesign, die Ziele und den Zeitplan. Kapitel 2 behandelt kurz die Rolle der Herkunftssprachen und des HSU in Europa und untersucht die spezifische Situation in den drei teilnehmenden Ländern. Schweden und Finnland wurden ausgewählt, weil HSU in ihre formalen Bildungssysteme integriert ist, während HSU in den Niederlanden nicht Teil des offiziellen Lehrplans ist.

Ein zentraler Bestandteil des Projekts war der *Pilotplan*, begleitet von monatlichen Lehrkräftetreffen, die einen breiteren didaktischen Ansatz für HSU fördern sollten. Kapitel 3 stellt die Inhalte und Aktivitäten vor, die im Rahmen des *Pilotprojekts* von den 18 teilnehmenden Lehrkräften entwickelt wurden.

Ein weiteres wichtiges Element war die laufende *Evaluation* durch einen externen Partner außerhalb Schwedens, Finnlands und der Niederlande, um Unparteilichkeit zu gewährleisten. Diese *Evaluation* umfasste zwei Interviewrunden mit Lehrkräften und Umfragen unter Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit HSU. Einzelheiten zum *Evaluierungsprozess* und dessen Ergebnissen werden in Kapitel 4 dargestellt.

In allen drei Ländern wurden verschiedene Aktivitäten durchgeführt, um das Bewusstsein für HSU zu schärfen. Beispiele für verschiedene Verbreitungs- und Gemeinschaftsaktivitäten, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden, werden in Kapitel 5 vorgestellt.

Das letzte Kapitel gibt einen Einblick in die *Roadmap*, stellt Empfehlungen vor, die sich aus dem Projekt ergeben haben und skizziert weitere Schritte zur Stärkung von Herkunftssprachenunterricht im europäischen Kontext.

Alle in dieser Arbeit zitierten Referenzen sind in einer einzigen Referenzliste am Ende des Dokuments zusammengefasst. Im Anhang dieses *Handbuchs* finden die Leser*innen zusätzliches Material, darunter beispielhafte Unterrichtsmaterialien in den sechs Projektsprachen (Arabisch, Persisch, Russisch, Somali, Türkisch und Ukrainisch) sowie Informations- und Beratungsmaterialien zum HSU, das in diesem Projekt entwickelt wurde.

Das *Handbuch* ist als praktische Ressource für Lehrkräfte, Bildungsakteure, politische Entscheidungstragende und Interessengruppen gedacht, die sich für die Förderung des Herkunftssprachenunterrichts und die Stärkung der Mehrsprachigkeit in ganz Europa engagieren.



1 DAS PROJEKT **YOUR LANGUAGE COUNTS!**

Autoreninnen: Sabine Brachmann-Bosse &
Elisabeth C. Schmidt

1.1 Hintergrund des Projekts

Das vom Goethe-Institut Schweden initiierte Projekt *Your Language Counts!* hat sich der Förderung des Herkunftssprachenunterrichts (HSU) und damit der Förderung der sprachlichen Vielfalt verschrieben. Durch das Hervorheben der Bedeutung von Herkunftssprachen zielt das Projekt darauf ab, eine unterstützende Plattform zu schaffen, die verschiedenen Sprachgemeinschaften die Möglichkeit gibt, sich weiterzuentwickeln und sich über ihr sprachliches und kulturelles Erbe auszutauschen.

Die Muttersprache spielt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Sprache, der Identität, der Persönlichkeit und des Denkens eines Kindes.

Infolge der zunehmenden transnationalen Migration sprechen Kinder in vielen europäischen Ländern neben der/den Mehrheitssprache(n) des Landes, in dem sie leben und zur Schule gehen, weitere Sprachen. Für Kinder von Familien, die erst kürzlich zugewandert sind, bedeutet dies, sich in ein neues Schulsystem mit einer neuen Sprache im Zielland integrieren zu müssen. Kinder, die in mehrsprachigen Familien in diesem Land geboren werden, können unterschiedliche Kompetenzniveaus sowohl in der/den Sprache(n), die sie zu Hause sprechen, als auch in der/den Sprache(n), die in der Schule verwendet werden, aufweisen. Mehrsprachigkeit in der Schule wird zunehmend positiv bewertet. Tatsächlich fördert der Europarat die Mehrsprachigkeit aller europäischen Bürger. Für Kinder, die bei Schuleintritt bereits andere Sprachen als die Mehrheitssprache sprechen, können sich jedoch weitere, negativere Auswirkungen ergeben. Die Sprachen, die Kinder bereits sprechen, werden im neuen Schulkontext selten als Lernressourcen genutzt oder als Sprachfächer angeboten. Dies kann zu Schwierigkeiten beim Erlernen des Lernstoffs (in einer neuen Sprache, für kürzlich zugewanderte Personen) oder zu Gefühlen der Entfremdung („Andersartigkeit“) und Isolation führen.

Langzeitstudien zeigen, dass die Förderung der Muttersprachenkenntnisse mehrsprachiger Schüler*innen durch das Angebot von Sprachkursen in der jeweiligen Sprache in der Schule das Erlernen einer neuen Sprache erleichtert und den Integrationserfolg insgesamt erhöht. Seit den 1970er Jahren wird in Schweden und Finnland muttersprachlicher Unterricht an Schulen für Schüler*innen angeboten, deren Muttersprache nicht Schwedisch oder Finnisch ist. Die Erfahrung zeigt, dass HSU positiv zur Integration beiträgt. Gleichzeitig sind organisatorische Herausforderungen in Bezug auf Lehrpläne, Lehrpersonal und Stundenpläne entstanden. In vielen anderen europäischen Ländern, darunter den Niederlanden¹ existiert HSU in formalen Bildungssystemen noch nicht oder nur am Rande.

Die Initiative entstand als Reaktion auf den wachsenden Bedarf an gut organisiertem Muttersprachenunterricht im formalen Bildungswesen Europas. Dabei wurde das schwedische System als Vorbild genommen und versucht, es auf den niederländischen und finnischen Kontext zu übertragen.

1.2 Partner

Das Projekt „*Your Language Counts!*“ wird von einer vielfältigen Gruppe von Partnern unterstützt, die jeweils besondere Fachkenntnisse und Ressourcen beisteuern, um die Ziele des Projekts zu erreichen. Zu diesen Partnern gehören:

- Goethe-Institut Schweden: Eine globale Kulturinstitution, die die deutsche Sprache fördert und die internationale kulturelle Zusammenarbeit unterstützt. Das Goethe-Institut leitet das Projekt und stellt die strategische Ausrichtung und die Ressourcen bereit.
- ELIX – Conservation Volunteers Greece Griechenland: Eine in Athen ansässige Nichtregierungsorganisation, die sich auf Freiwilligenarbeit und Bildung konzentriert. ELIX fördert die persönliche Entwicklung durch aktive Teilnahme an sozialen Diensten, Umweltschutz und der Erhaltung des kulturellen Erbes.

¹ Die muttersprachliche Erziehung (OALT) war zwischen 1998 und 2004 Teil der formalen Bildung. (Turkenburg 2001)



- Enheten för flerspråkighet (EFF): Die Einheit für Mehrsprachigkeit in Uppsala, Schweden, koordiniert und realisiert muttersprachlichen Unterricht gemäß dem schwedischen Bildungsgesetz. EFF unterstützt das Projekt durch ihre Expertise im Bereich mehrsprachiger Bildung.
- Familia ry: Eine Interessenvertretung in Helsinki, Finnland, die sich der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Unterstützung mehrsprachiger Familien widmet. Familia arbeitet eng mit den Gemeinden zusammen, um sich für muttersprachlichen Unterricht und kulturelle Integration einzusetzen.
- Oman Äidinkielen Opettajat ry (OÄO): Der finnische Verband der Herkunftssprachenlehrkräfte unterstützt Herkunftssprachenlehrkräfte durch die Bereitstellung von Ressourcen, Schulungen und eines kollaborativen Netzwerks.
- Stichting Taal naar Keuze (TnK): Die niederländische Stiftung mit Sitz in Amsterdam bietet weiterführenden Schulen die offiziell anerkannten Prüfungssprachen an, einschließlich bestimmter Muttersprachen. TnK arbeitet mit qualifizierten Sprachexpert*innen zusammen, um Lehrinhalte zu entwickeln und sowohl in Schulen als auch online Unterstützung anzubieten.
- Universität Duisburg-Essen (UDE): Eine führende Forschungsuniversität in Deutschland, die akademische Expertise und Forschungsunterstützung zum Projekt beiträgt. UDE konzentriert sich auf die Entwicklung effektiver Modelle und Strategien für den Unterricht in Herkunftssprachen.
- Universität Uppsala: Eine angesehene Universität in Schweden, die bei dem Projekt eine Schlüsselrolle spielt, indem sie Bildungsaktivitäten entwickelt und testet. Die Universität Uppsala trägt außerdem zur kontinuierlichen Auswertung und Verbreitung der Projektergebnisse bei.

1.3 Ziele des Projekts

Die Hauptziele von *Your Language Counts!* sind:

- *Förderung des Herkunftssprachenunterrichts an weiterführenden Schulen*, um die schulischen Leistungen und die kulturelle Identität der Schüler zu stärken.
- *Unterstützung für Lehrkräfte für Herkunftssprachen*: Bereitstellung eines **YLC-Lehrkräftenetzwerks** für Lehrkräfte, die Sprachen mit Herkunftshintergrund unterrichten, um Erfahrungen auszutauschen, Ressourcen zu teilen und gemeinsam bewährte Verfahren zu entwickeln.



Lehrkräfte aus den Niederlanden besuchen ihre schwedischen Kolleg*innen in Uppsala vor dem EFF-Gebäude (Enheten för Flerspråkighet).



- **Förderung von HLE in anderen EU-Ländern:** Das Bewusstsein für die Bedeutung von Herkunftssprachen im Bildungsbereich soll geschärft und deren Anwendung in anderen EU-Ländern gefördert werden, um die sprachliche Vielfalt und das kulturelle Verständnis in der gesamten Region zu stärken.

Diese Ziele sollen ein unterstützendes und integratives Bildungsumfeld schaffen, das sprachliche Vielfalt und kulturelles Verständnis wertschätzt.

1.4 Der Projektzeitplan

Im Rahmen eines dreitägigen „Boot Camps“ im Januar 2024, das vorrangig dem Kennenlernen des Partnerkonsortiums diente, bildete das Projektteam vier Arbeitsgruppen, um die Grundlage für das Projekt zu schaffen. Ihre Arbeit führte zur Entwicklung des *Pilotplans*, der direkt auf den Ergebnissen dieser Gruppen aufbaute. Der *Pilotplan* diente dann als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften während der Umsetzungsphase.

Die Eröffnungsveranstaltung im März 2024 stellte das Projekt der Öffentlichkeit vor. Sie informierte über die Ziele des Projekts und eröffnete einen Diskurs über

die Bedeutung des Herkunftssprachenunterrichts in Europa.

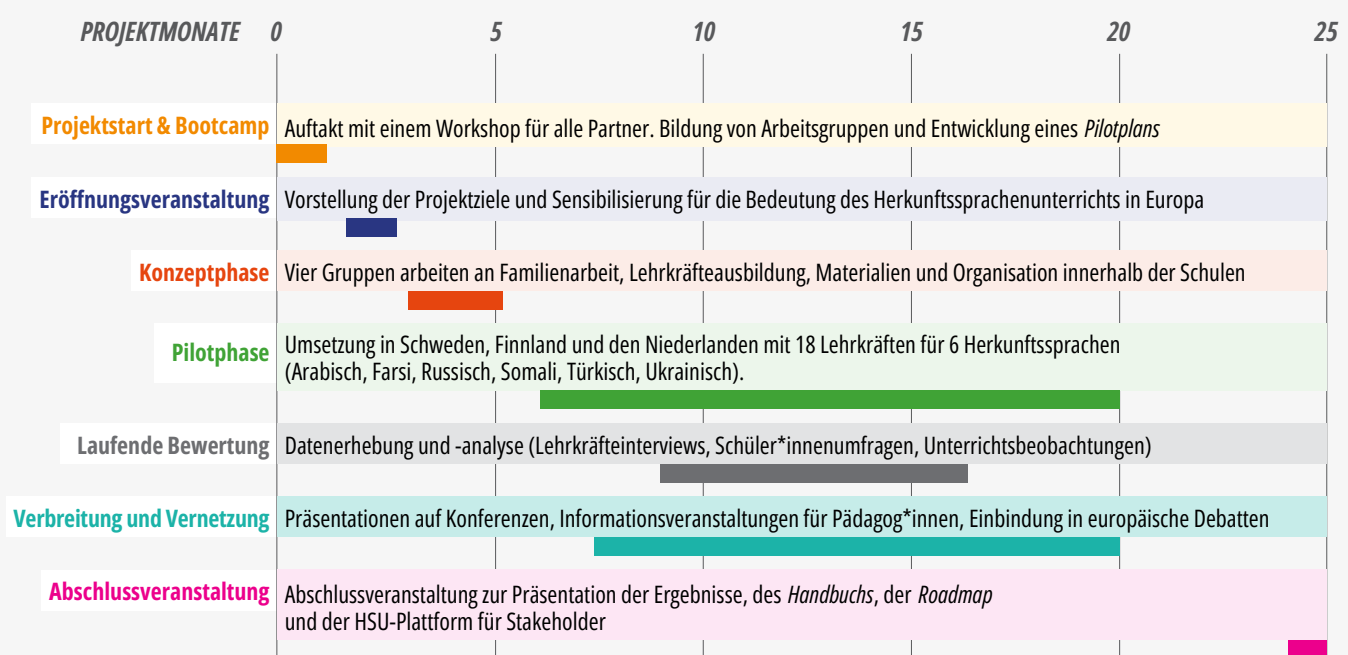
Parallel zur konzeptionellen Arbeit in den Arbeitsgruppen beschloss das Projektteam, eine Pilotinitiative in den drei Ländern – Schweden, Finnland und den Niederlanden – zu starten, die sich auf sechs Herkunftssprachen konzentriert: Arabisch, Farsi, Russisch, Somali, Türkisch und Ukrainisch. Diese Sprachen werden in den teilnehmenden Ländern weit verbreitet gesprochen und dienen allgemein als repräsentative Beispiele für Herkunftssprachen.

Im nächsten Schritt wurden Gemeinden und Schulen ermittelt, die bereits Unterricht in der Herkunftssprache anbieten oder Interesse an dessen Einführung bekundet haben. Dieser Prozess führte zur Bildung einer Pilotprojektgruppe von 18 Herkunftssprachenlehrern für die sechs ausgewählten Sprachen in Schweden, Finnland und den Niederlanden.

Die Pilotimplementierung begann und wurde während des gesamten Schuljahres 2024/2025 fortgesetzt, unterstützt durch laufende Aktivitäten und gegenseitige Studienbesuche. Diese Besuche ermöglichten es den Partnern und den teilnehmenden Lehrkräften, Erfahrungen auszutauschen und die Praxis im HLE zu beobachten.

Illustration/Tabelle für 1.4

Der Projektzeitplan



Gleichzeitig wurden Vor-, Zwischen- und Nachbewertungen durch Datenerhebung, -analyse und Berichterstattung durchgeführt, um sicherzustellen, dass Fortschritt und Wirkung kontinuierlich überwacht wurden.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Pilotphase und der anschließenden Evaluation arbeiteten die Partner gemeinsam an den Ergebnissen und verfeinerten und finalisierten die Projektergebnisse.

Darüber hinaus nahmen Mitglieder des Projektteams während des gesamten Projekts an akademischen Konferenzen und Treffen teil, boten Informationsveranstaltungen für interessierte Bildungsakteure an und brachten das Projekt und seine ersten Ergebnisse in relevante Diskurse und Debatten in Europa ein.

Die Konferenz *Your Language Counts!* wurden die Ergebnisse präsentiert, mit anderen Interessensvertreter*innen geteilt und das Projekt damit abgeschlossen.

1.5 Arbeitsgruppen – Ergebnisse/Wirkungen

Das Projektteam, bestehend aus 18 Expert*innen, richtete zu Beginn des Projekts vier Arbeitsgruppen ein. In einer ersten dreimonatigen Phase bearbeiteten diese Gruppen spezifische Themenbereiche. Die Synthese dieser Arbeit wurde im *Pilotplan* vorgestellt. Die vier Arbeitsgruppen nahmen vier relevante Handlungsfelder rund um das Thema Herkunftssprachenunterricht in den Blick und trugen Annahmen und Beobachtungen zusammen, die die Grundlage für die Erstellung des Pilotplans bildeten.

Familienbetreuung

Diese Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf die Einbeziehung von Familien, insbesondere wenn Eltern die Gastsprache langsamer lernen als ihre Kinder und mit konkurrierenden Prioritäten konfrontiert sind. Die Gruppe entwickelte Strategien, um Familien die Bedeutung von HSU für das langfristige Wohlbefinden ihrer Kinder zu verdeutlichen, die Teilnahme an HSU-Kursen zu fördern und HS-Lehrkräfte als Vermittler*innen zwischen Familien und der formalen Schulverwaltung einzusetzen. Eine der zentralen Herausforderungen für HSU besteht darin, dass Informationen über die Bedeutung von HSU nicht in allen Kontexten leicht zugänglich sind und Eltern möglicherweise nicht wissen, wo sie

anfangen sollen. Deshalb tauschten sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe über ihre Netzwerke und Daten aus und diskutierten mögliche Optionen, um Eltern zu erreichen. Mögliche Wege, um mit Eltern und Erziehungsberechtigten in Kontakt zu treten, sind die Schule, Einwanderungsbehörden, aktive NGOs in der Gemeinde, offizielle Websites, soziale Medien und andere Eltern, die die Sprache beherrschen.

Lehrkräfteausbildung

Diese Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf die Entwicklung von Fortbildungen, die für Lehrkräfte im Rahmen des Projekts und darüber hinaus geeignet sind.

Einer der Hauptdiskussionspunkte war die Schaffung eines Netzwerks, über das sich Lehrkräfte vernetzen können. Die Gruppe sprach über die Gründung einer internationalen Facebook-Gruppe, um einen Raum für Zusammenarbeit, Information und Austausch zu schaffen. Die Arbeitsgruppe erörterte die Entwicklung praxisnaher Kooperationen, z. B. die Einrichtung von Partnerschulen und -klassen, und wie Lehrkräfte Familien und Gemeinschaften beeinflussen können, um deren Einstellung zum Erlernen von HS zu verändern. Auf fachlicher Ebene diskutierte die Arbeitsgruppe die Entwicklung eines nicht sprachspezifischen Leitfadens für HS-Lehrkräfte und diskutierte Anknüpfungspunkte in der Herkunftssprachenbildung.

Im Zeitraum von September 2024 bis Mai 2025 arbeiteten 18 Lehrkräfte aus Schweden, Finnland und den Niederlanden im Pilotprojekt. Für diese 18 Lehrkräfte wurde eine Plattform (*YLC Teacher Network*) entwickelt, auf der sie die im Rahmen des Projekts erstellten Materialien hochladen und ihre Erfahrungen mit den getesteten Aktivitäten austauschen können. Während des Projekts trafen sie sich regelmäßig (einmal im Monat) mit Simeon Oxley (Leiter des Pilotprojekts von *EFF*), um die Pilotaktivitäten zu besprechen, darüber zu reflektieren und neue Materialien zu erstellen. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte von ihren lokalen Projektpartnern unterstützt *Taal naar Keuze (TnK)* in den Niederlanden, *Oman Äidinkielen Opettajat ry (OÄO)* in Finnland und *Enheten för Flerspråkighet (EFF)* in Schweden. Die Lehrkräfte erhielten außerdem die Möglichkeit, sich mit ihren Kolleg*innen aus anderen Ländern zu vernetzen und ihre berufliche Weiterentwicklung durch die vom Projekt angebotenen Workshops zu vertiefen.



Lehrmaterial

Diese Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf die Identifizierung von HS-Lehrmaterialien auf die Fragestellung, ob diese einer offiziellen Genehmigung bedürfen, und die Einrichtung anderer Formen der Qualitätskontrolle. Die 18 Lehrkräfte unserer Pilotstudie haben nicht nur die im *Pilotplan* vorgeschlagenen Aktivitäten getestet, sondern wurden auch dazu ermutigt, eigenes Material zu erstellen.

Organisation von HS in Schulen und Gemeinden

Die Arbeitsgruppe untersuchte, ob HS Teil des Lehrplans oder eine außerunterrichtliche Aktivität sein sollte. Dazu wurden der optimale Zeitpunkt und Ort für diese Kurse sowie die potenzielle Rolle digitaler Lösungen ermittelt. Außerdem wurden die Integration des HSU mit anderen Sprachanforderungen, Instrumente zur Unterstützung der Bewertung (wie dem GeR), die Integration von Teilzeit-HS-Lehrkräften in die breitere Schulgemeinschaft und die Rolle der Lehrkräfte bei der Bereitstellung der Lernberatung in der HS untersucht. Die Arbeitsgruppe sammelte die wichtigsten Herausforderungen bei der Bereitstellung von HSU in jedem am Projekt beteiligten Land und erstellte eine Liste prioritärer Handlungsfelder und Entwicklungsbereiche.

1.6 Ergebnisse des Projekts

Das Projekt *Your Language Counts!* hat einen bedeutenden Beitrag zur Förderung der sprachlichen Vielfalt und des kulturellen Austauschs geleistet. Durch seine verschiedenen Initiativen hat das Projekt erfolgreich das Bewusstsein für die Bedeutung der Entwicklung des sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Kinder geschärft und wertvolle Ressourcen für den Herkunftssprachenunterricht bereitgestellt. Zu den wichtigsten Ergebnissen des Projekts gehören die Entwicklung einer umfassenden *Roadmap* zur Unterstützung des Herkunftssprachenunterrichts an Schulen, ein detailliertes *Handbuch zur Umsetzung des Herkunftssprachenunterrichts* für Bildungsakteure, ein interaktives *YLC-Lehrkräftenetzwerk* zum Austausch von Ressourcen und bewährten Verfahren sowie ein *Evaluationsbericht* zur Bewertung der Auswirkungen des Projekts und zur Steuerung zukünftiger Bemühungen.

Die *Roadmap* und die damit verbundenen Verbreitungsaktivitäten zielen darauf ab, in mindestens 12 EU-Mitgliedstaaten mehrere wichtige Ergebnisse zu erzielen:



- Bildungsakteure, die HSU anbieten oder anbieten möchten, werden es leichter finden, HS-Lehrkräfte zu rekrutieren und in die formalen Schulabläufe zu integrieren, geeignete Unterrichtsmaterialien zu finden, Eltern einzubeziehen und HSU zu organisieren.
- Bildungsakteure, die HSU bisher noch nie in Betracht gezogen haben, werden auf dessen Bedeutung aufmerksam gemacht und finden im *Handbuch* und im *YLC-Lehrkräftenetzwerk* wertvolle Unterstützung.
- Die politischen Entscheidungstragenden werden über die Bedeutung von HSU informiert und finden in der *Roadmap* die notwendigen Informationen zu den regulatorischen Rahmenbedingungen.
- Die Projektevaluierung liefert den Beteiligten die notwendigen Informationen, um die notwendigen Informationen liefern, um bei ihren lokalen Schulbehörden dafür zu werben, dass HSU möglich wird.

Hinsichtlich der Projektergebnisse liefert der *Evaluationsbericht* Informationen zu mehreren Schlüsselaspekten:

- Die Umsetzbarkeit der im *Handbuch* enthaltenen Empfehlungen, insbesondere derjenigen, die von Schulen erprobt werden. Es wird geprüft, ob diese Empfehlungen angesichts der in weiterführenden Schulen üblichen finanziellen, organisatorischen und personellen Ressourcenengpässe realistisch umsetzbar sind.
- Die Effektivität dieser Empfehlungen bei der Minderung und Bewältigung der größten Herausforderungen für die Bereitstellung von HSU in weiterführenden Schulen.
- Der Nutzen des *YLC-Lehrkräftenetzwerks* für HSU-Inhalte und -Lehrkräfte als Ressource zur Unterstützung des HSU-Angebots an Schulen.



2 DIE ROLLE VON HERKUNFTS- SPRACHENUNTERRICHT (IN EUROPA)

Autor*innen: Dr. Tatjana Atanasoska, Dr. Erkan Gürsoy,
Clarissa Diekmann

2.1 Europa im Kontext der Migration

Europäische Gesellschaften waren und sind von Migration geprägt. Migration nach, aus und innerhalb Europas ist eine der Haupttriebkraften hinter der wachsenden Bedeutung der Mehrsprachigkeit. Personen mit Migrationshintergrund verwenden i. d. R. die dominante(n) Sprache(n) ihres Wohnsitzlandes und ihre Herkunftssprachen (Androutsopoulos, 2006; Duff, 2015). Daher spielt Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle beim Verständnis sowohl der Selbstwahrnehmung als auch der bürgerlichen Teilhabe von Menschen, die in Migrationsgesellschaften im heutigen Europa leben (Bozdağ & Karakasoğlu, 2024).

Aus der Perspektive einer postmigrationsbedingten Gesellschaft wird die sprachliche Vielfalt in Europa insbesondere durch die sogenannten Herkunftssprachen geprägt (Woerfel et al., 2025). In städtischen Gebieten wird etwa jedes zweite Kind in eine Migrantenfamilie hineingeboren (Gogolin, 2021). In diesem Kontext können Herkunftssprachen auch als Minderheitensprachen eingestuft werden, da sie von ethnolinguistischen Gemeinschaften ohne offizielle Anerkennung gesprochen werden. Häufig haben diese Sprachen ein geringes Prestige und keinen formalen Status innerhalb der Hierarchie der Mehrheitssprachen (Benmamoun et al., 2010). In Ländern mit Herkunftssprachenunterricht sind einige dieser Sprachen jedoch Teil des formalen Schulsystems, wie beispielsweise in Schweden und Finnland (siehe unten). Dennoch haben einige Minderheitensprachen mehr Rechte als andere. Dies sind indigene/autochthone Minderheitensprachen², die von den Nationalstaaten individuell definiert werden (Bohnacker, 2025).

Mehrsprachige Familien stehen vor einer Reihe von Herausforderungen, wobei die Erhaltung der Herkunftssprache eine der wichtigsten ist.

Eltern sehen sich häufig mit dem Spannungsfeld konfrontiert, ihre Kinder beim Erwerb sowohl der HS als auch der Mehrheitssprache zu unterstützen (Sevinç, 2016). Während Kinder durch den institutionellen Kontakt in der Regel ein gewisses Maß an Kompetenz in der Mehrheitssprache erreichen, bleibt die Entwicklung der HS weitaus schwieriger, da sie sowohl einen kontinuierlichen als auch einen qualitativ hochwertigen Input erfordert – eine Verantwortung, die überwiegend bei der Familie liegt. Die Möglichkeit, an HSU teilzunehmen, kann Familien jedoch bei der Weitergabe der Herkunftssprache(n) zwischen den Generationen helfen.

In Europa wird von den Schulen oft implizit oder explizit erwartet, dass die Eltern den Erwerb der institutionellen Sprache(n) durch ihre Kinder unterstützen, da dies als wesentlich für den akademischen Erfolg angesehen wird (Bezioglu-Göktolga & Yagmur, 2018). Daher ist es wichtig, sich der langfristigen Folgen sprachlicher Diskriminierung bewusst zu sein, die zu Prozessen der Spracherosion und des Sprachverlusts beiträgt – insbesondere im Hinblick auf Herkunftssprachen (Bong et al., 2025). Auch unter diesen Umständen kann HSU dazu beitragen, die Entwicklung im HS zu fördern und zu unterstützen.

Mehrsprachigkeit ist kein „neues“ Problem im öffentlichen Bildungswesen, das ausschließlich mit den jüngsten globalen Migrationswellen zusammenhängt. Die europäischen Nationalstaaten waren historisch gesehen mehrsprachig, und in jüngster Zeit hat diese Mehrsprachigkeit durch Migrationsströme zugenommen. Trotz dieser Realität wird die mehrsprachige und migrationsbedingte Heterogenität der heutigen europäischen Gesellschaften in Bildungseinrichtungen noch immer nicht allgemein als Norm angesehen – weder von Lehrkräften noch von politischen Entscheidungsträgern oder gar von den Schüler*innen selbst (Rellstab, 2021).

In der Bildungs-, Sprach- und Didaktikforschung wird zunehmend argumentiert, dass Herkunftssprachen einen intrinsischen Bildungswert besitzen und als legitime Bestandteile des formalen Lehrplans in postmigrantischen Gesellschaften anerkannt werden sollten (Woerfel et al., 2025).

² In Schweden gibt es fünf anerkannte Minderheitensprachen (Finnisch, Samisch, Meänkieli, Romani und Jiddisch). In Finnland gibt es vier Minderheitensprachen (Samisch, Romani, Karelisch, Gebärdensprache), in den Niederlanden drei Regionalsprachen (Friesisch, Flämisch, Gebärdensprache).



2.2 Herkunftssprachenunterricht in Europa

Eines der wichtigsten Instrumente zur Erhaltung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen in Herkunftssprachen ist der Herkunftssprachenunterricht (HSU). Die Frage, ob ein solcher Unterricht innerhalb von Bildungssystemen sinnvoll ist, war viele Jahre lang Gegenstand kontroverser Debatten sowohl in der Bildungspolitik als auch in der akademischen Forschung. Im politischen Diskurs wurde lange argumentiert, dass HSU nur dann gerechtfertigt sei, wenn er direkt zum Erwerb der Mehrheitssprache beitrage, wie beispielsweise Schwedisch in Schweden oder Deutsch in Deutschland und Österreich.

Diese Position wurde jedoch inzwischen revidiert und durch aktuelle Forschungsergebnisse widerlegt (Woerfel et al., 2025).

Obwohl Akkulturationsprofile, die sowohl die dominante als auch die Herkunftskultur integrieren, im Allgemeinen mit zahlreichen psychologischen Vorteilen verbunden sind – wie etwa gesteigertem Selbstwertgefühl, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit (Berry & Sabatier, 2010; Retortillo & Rodriguez, 2010) –, werden im europäischen Bildungskontext häufig weiterhin Assimilationsmodelle gefördert. In vielen Fällen werden Migrant*innensprachen als Hindernisse für die Integration wahrgenommen, insbesondere wenn sie aus nichteuropäischen Kontexten stammen (König et al., 2015; Liu & Evans, 2016; Sáenz-Hernández et al., 2023). Diese Tendenz ist besonders bei von Rassismus betroffenen Gruppen ausgeprägt, bei denen der Sprachgebrauch mit diskriminierenden sozialen Konstrukten und Annahmen über die Sprecher selbst verstrickt ist (Khan & Gallego-Balsà, 2021; Rosa & Flores, 2017).

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass HSU die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten sowohl in der Herkunftssprache als auch in der dominanten Sprache unterstützen kann (Ganuza & Hedman, 2019). Darüber hinaus steht die Pflege der Sprache häufig in Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden. Eltern, die in der Lage sind, ihre Herkunftssprache an ihre Kinder weiterzugeben, tragen zu einem höheren Wohlbefinden aller Familienmitglieder bei (De Houwer, 2017; Liu et al., 2009; Tseng & Fuligni, 2000). Das Fehlen einer gemeinsamen Sprache innerhalb von Familien kann sich nachteilig auf den Familienzusammenhalt, die emotionale Nähe und

die Kommunikation auswirken (Portes & Hao, 1998; Soehl, 2016). Dieser Aspekt sollte auch im Schulwesen Beachtung finden, da das Wohlbefinden der Schüler*innen in ihrer Familie den schulischen Erfolg fördern kann.

In vielen europäischen Ländern nehmen Kinder an gemeindebasierten Programmen zur Förderung ihrer Herkunftssprache teil (Gogolin, 2021). Allerdings ist HSU nicht in allen Ländern in das nationale Schulsystem integriert. In den Partnerländern unseres Projekts ist HSU in Schweden und Finnland sowie in Österreich und (teilweise) in Deutschland in das nationale Schulsystem integriert. Die Niederlande dienen in unserem Projekt als ein prominentes Beispiel dafür, dass der Unterricht in der Herkunftssprache größtenteils außerhalb des formalen Bildungssystems stattfindet, wie es beispielsweise in Frankreich oder Italien der Fall ist. In diesen Ländern wird HSU unter anderem von Gemeindeorganisationen, religiösen Institutionen, Kulturvereinen und Samstagschulen angeboten. Obwohl HSU in einigen europäischen Schulsystemen formell integriert ist, wird es nicht als reguläres Schulfach behandelt. Der Unterricht findet in der Regel nachmittags statt, Lehrpläne gibt es nicht in allen Ländern. Darüber hinaus erhalten die Schüler*innen in der Regel nur sehr wenig Unterrichtszeit, oft nicht mehr als eine Unterrichtsstunde pro Woche.

Empirische Studien haben gezeigt, dass die Beherrschung und Anwendung der Herkunftssprache einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schüler*innen haben kann (Agirdag & Vanlaar, 2018), ohne dass dies ihren Erwerb oder ihre Beherrschung der institutionellen Sprache behindert (Tsai et al., 2012). Da mehrsprachige Familien die Hauptverantwortung für den Erhalt der Herkunftssprachen tragen – insbesondere in soziopolitischen Kontexten, in denen die Politik dem institutionellen Spracherwerb und -gebrauch Priorität einräumt, wie es in den meisten europäischen Ländern der Fall ist – muss der Rolle der Wahl des HSU in mehrsprachigen Familien mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (Hollebeke et al., 2022).

HSU spielt eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der sprachlichen, kulturellen und Identitätsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Die in der Regel innerhalb von Familien gesprochenen Herkunftssprachen benötigen sowohl wirksame als auch strukturelle Unterstützung für ihren Erhalt. Während Familien den alltäglichen Gebrauch gewährleisten (Melo-Pfeifer, 2015), spielen



HS-Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei der Förderung des HS-Gebrauchs in Bildungseinrichtungen und tragen dadurch zur Bestätigung mehrsprachiger Identitäten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers bei (De Angelis, 2011; Menken & García, 2010; Haukås, 2016; Hélot & Laoire, 2011).

2.3 Herausforderungen der Herkunftssprachenbildung

Im Kontext der Erziehung von Kindern spielt das schulische Umfeld eine entscheidende Rolle bei der Wertzuweisung und Legitimität bestimmter Sprachen (Comellas et al., 2014; Johnson & Johnson, 2015; Sáenz-Hernández et al., 2021). Dies wiederum beeinflusst maßgeblich, wie Schüler*innen ihre sprachliche und kulturelle Identität aushandeln und zum Ausdruck bringen (Liu & Evans, 2016).

Die Ergebnisse zeigen, dass HSU innerhalb des Schulsystems weiterhin eine Randstellung einnimmt, ein Umstand, der die Praktiken und das professionelle Selbstverständnis der in diesem Bereich tätigen Lehrkräfte unmittelbar prägt. Diese Marginalisierung kann als Symptom für umfassendere strukturelle Probleme interpretiert werden. HS-Lehrkräfte agieren innerhalb historisch bedingter Abwertungsmuster, die nicht nur die sogenannten Migrantensprachen, sondern auch die Gemeinschaften und Einzelpersonen, die sie sprechen, betreffen (Weichselbaum et al., 2024).

Auf funktionaler Ebene stehen HS-Lehrkräfte in ihrem institutionellen Umfeld oft vor erheblichen Herausforderungen. Aus der Studie ergeben sich zwei Hauptdimensionen, die sowohl für ihre institutionelle und persönliche Positionierung als auch für die Konstruktion ihrer beruflichen Identitäten im Rahmen einer Migrationspädagogik von besonderer Bedeutung sind: Marginalisierung und Unsicherheit. Diese Begriffe beziehen sich bewusst auf die Arbeit von Çınar und Davy (1998) und spiegeln den prekären Status von HS-Lehrkräften wider, wie er zuvor in der Literatur beschrieben wurde (Flubacher & Hägi-Mead, 2024).

Trotz ihrer Relevanz bleiben Lehrkräfte für Herkunftssprachen (HLTs) eine wenig erforschte Gruppe (siehe Ansó Ros, 2021; Flubacher & Hägi-Mead, 2024). Dennoch stehen sie vor einer Reihe systemischer Herausforderungen. Innerhalb der Schulen werden sie oft von den größeren Lehrkräfteteams ausgeschlossen, selten in die

Schulgemeinschaft integriert und häufig nicht als gleichwertige Kolleg*innen ernst genommen. In vielen Fällen müssen sie sich aktiv gegen sprachliche Diskriminierung (Linguizismus) wehren – insbesondere dann, wenn sie die Herkunftssprache für die informelle Kommunikation mit ihren Schüler*innen außerhalb des Klassenzimmers verwenden (Dirim & Pokitsch, 2025; Ayten & Atanasoska, 2019).

Ein weiteres strukturelles Problem besteht im Mangel an geeignetem Lehrmaterial für viele Herkunftssprachen. Daher sind die Lehrkräfte gezwungen, ihre eigenen Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind. HSU-Klassenzimmer sind oft mehrstufig und generationenübergreifend, wobei sich die Schüler*innen nicht nur im Alter und im Leistungsniveau, sondern auch in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten unterscheiden – insbesondere in Sprachen, die nicht das lateinische Alphabet verwenden, im Gegensatz zu den Mehrheitsprachen Niederländisch, Schwedisch und Finnisch.

Obwohl HS-Lehrkräfte in einigen Ländern (wie Schweden oder Finnland) formal im Rahmen des staatlichen Schulsystems angestellt sind, unterscheiden sich ihre Beschäftigungsbedingungen deutlich von denen der Lehrkräfte anderer Fächer. Sie werden oft schlechter bezahlt, müssen an mehreren Schulen unterrichten und können je nach Sprache in vielen Fällen keine Vollzeitstellen erhalten. Darüber hinaus gibt es für viele Sprachen kein HS-Lehrkräfteausbildungsprogramm auf Universitätsniveau. HS-Lehrkräfte haben in der Regel in Ländern studiert, in denen diese Herkunftssprache offiziellen Status besitzt. Dennoch wird von allen HS-Lehrkräften erwartet, dass sie kompetente Muttersprachler*innen der Sprache sind, die sie unterrichten. Viele von ihnen sind Eingewanderte der ersten Generation in den Ländern, in denen sie jetzt unterrichten (siehe Guldenschuh et al., 2024).

Ein weiteres Merkmal, das HSU von anderen Schulfächern unterscheidet, ist seine periphere Stellung im Schulalltag. In den meisten Fällen finden die Kurse für Herkunftssprachen nachmittags statt, nachdem der reguläre Unterricht beendet ist. Dies vermeidet zwar Konflikte im Stundenplan, sendet aber gleichzeitig ein klares Signal, dass HSU nicht in den Kern des Schullebens integriert ist (Bohnacker, 2025). Oft müssen die Schüler*innen nach Schulschluss noch in der Schule bleiben, während ihre Mitschüler*innen und Lehrkräfte das Schulgelände bereits verlassen haben.



Nur ein kleiner Teil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nimmt tatsächlich am HSU-Unterricht teil. Beispielsweise gaben nur 40 % der Schüler*innen in einer deutsch-türkischen Stichprobe und 15 % in einer deutsch-russischen Stichprobe an, HSU in der Schule zu erhalten (Usanova & Schnoor, 2021). Die Zahl sinkt nach der Schulpflicht, was auch für Schweden gilt, obwohl in Schweden ein höherer Prozentsatz der Kinder am HSU teilnimmt als in Deutschland (55 % aller Kinder sprechen eine Herkunftssprache). Der Blick auf die Statistik spiegelt die begrenzte institutionelle Unterstützung für Herkunftssprachen innerhalb der nationalen Bildungssysteme in ganz Europa wider. In den meisten Ländern wird HSU in einer begrenzten Anzahl von Sprachen angeboten, die oft mit der Migrationsgeschichte der jeweiligen Nationalstaaten übereinstimmt. In Deutschland beispielsweise lassen sich die Anfänge des HSU auf die europäische Arbeitsmigrationspolitik der 1970er Jahre zurückführen, insbesondere im Hinblick auf sogenannte Gastarbeiter*innen (Gogolin, 2021). Ähnliche Entwicklungen gelten für die Niederlande. Die Delegitimierung der professionellen Expertise von HS-Lehrkräften ist in neueren Studien immer deutlicher geworden (Flubacher & Hägi-Mead, 2024). Ähnliche Ergebnisse wurden in Untersuchungen an mehrsprachigen Schüler*innen (Dirim, Knappik & Thoma, 2018) und angehenden Lehrkräften (Cushing, 2023) beobachtet. Ungeachtet ihrer tatsächlichen formalen Qualifikationen oder ihrer umfangreichen Unterrichtserfahrung werden HS-Lehrkräfte oft als weniger kompetent und weniger professionell qualifiziert wahrgenommen, was ihren marginalen Status innerhalb der Bildungseinrichtungen verstärkt. Trotz dieser Probleme zeigen sich die HS-Lehrkräfte in Finnland stark mit dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund ihrer Schüler*innen verbunden und sehen die HS-Bildung als entscheidend für die zukünftigen Chancen an. Ihre Rolle geht über den Unterricht hinaus – sie sind Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die aktiv Vielfalt, Identität und Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich fördern, was sich auch in den Daten dieses Projekts widerspiegelt.

2.4 Herkunftsspracheunterricht in den drei Projektländern

2.4.1 Schweden

Autorinnen: Anne Reath Warren und Elisabeth C. Schmidt

Schweden wird aufgrund seiner langjährigen Politik, staatlich finanzierten Unterricht in Herkunftssprachen (HSU) im öffentlichen Schulsystem anzubieten, oft als führendes Beispiel für Herkunftssprachenunterricht in Europa angeführt. Seit der Reform des Familiensprachenunterrichts im Jahr 1977 haben Kinder, deren Familiensprache nicht Schwedisch ist, laut Gesetz Anspruch auf HSU als Wahlfach (Bildungsgesetz 2010). Voraussetzung für die Teilnahme ist, dass die Schüler*innen die Sprache täglich mit mindestens einer Betreuungsperson verwenden und dass es in einer Gemeinde mindestens fünf Schüler*innen gibt, die dieselbe Sprache wählen, sowie eine qualifizierte Lehrkraft. Historisch gesehen bestand das Ziel darin, eine aktive Zweisprachigkeit zu fördern, wobei die Herkunftssprachen als Ergänzung zum Erwerb des Schwedischen betrachtet wurden (Reath Warren, 2017; Ganuza & Hedman, 2019).

HSU bleibt jedoch in der Praxis marginalisiert. Der Unterricht findet häufig außerhalb der regulären Schulzeiten statt, bietet keine garantierte Unterrichtszeit und orientiert sich an einem allgemeinen, nicht sprachspezifischen Lehrplan (Skolverket, 2022; Bohnacker, 2025). Seit den 1990er Jahren legen die Gemeinden den Umfang des angebotenen HSU fest und bieten in der Regel nur 40 bis 60 Minuten pro Woche an – weit weniger als für andere Sprachfächer (Skolverket, 2008), was zu einer uneinheitlichen Umsetzung führt. Obwohl HSU Teil des nationalen Schulsystems ist, wird es symbolisch und strukturell als peripher behandelt (Salö et al., 2018).

Im Schuljahr 2024/25 waren 29 % der Schüler*innen (rund 318.514) für HSU in 187 Sprachen berechtigt; 59 % von ihnen nahmen tatsächlich teil (schwedische offizielle Statistik, 2025). Die am häufigsten verwendete Fremdsprache ist Arabisch, das von 48.990 Schüler*innen gelernt wird (schwedische offizielle Statistik, 2025). Obwohl das schwedische Recht den HSU sowohl für Einwanderersprachen als auch für Sprachen nationaler Minderheiten unterstützt, bestehen weiterhin Herausforderungen bei der Umsetzung. Oftmals verfügen Lehrkräfte



nicht über formale Qualifikationen, und die Lehrkräfteausbildungsprogramme wurden eingeschränkt oder eingestellt (SOU, 2019:18; Bohnacker, 2022).

Während Schwedens rechtliche und politische Rahmenbedingungen für HSU im Vergleich zu anderen europäischen Ländern noch relativ fortschrittlich sind (Salö et al., 2018), haben jüngste politische Veränderungen HSU erneut unter Druck gesetzt. Trotz hoher Einschreibungszahlen in bestimmten Sprachen fehlen die Stimmen der Herkunftssprachenfamilien und der Lehrkräfte in der Forschung immer noch weitgehend (Spetz, 2014; Bohnacker, 2022, 2023; Ganuza & Hedman, 2015).

2.4.2 Finnland

Autorin: Larissa Aksinovits

Herkunftssprachenunterricht begann in Finnland im Jahr 1970 und wurde zunächst bei Flüchtlingskindern aus Chile angewendet (Ikonen, 2007). Heutzutage wird der Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Nationalen Kernlehrplan für die Grundbildung (2014) eine hohe Bedeutung beigemessen. HSU wird im Lehrplan als unterstützendes Fach beschrieben, ist aber nicht in der offiziellen Liste der Schulfächer aufgeführt (Finnische Nationale Agentur für Bildung, 2014). HSU ist ein Wahlfach mit einer niedrigeren Stellung im Vergleich zu den allgemeinen Bildungsfächern, die im nationalen Kernlehrplan enthalten sind.

In Finnland wird für dieses fakultative Schulfach der Begriff *oman äidinkielen opetus* – die eigene Muttersprache des Schülers – verwendet, um die Stellung der Sprache innerhalb des Bildungssystems zu stärken. Der Unterricht findet während des regulären Schulunterrichts statt, was sich von dem üblichen Modell des Herkunftssprachenunterrichts an Sonntagen in anderen Ländern unterscheidet. Die Schüler*innen können einmal pro Woche für zwei Stunden (90 Minuten) am HSU teilnehmen. HS-Kurse werden größtenteils vom Staat finanziert, und in der Regel sind vier Schüler*innen erforderlich, um eine HS-Gruppe zu bilden.

Dennoch legen die Gemeinden die Mindestanzahl an Schüler*innen für die Gruppenbildung fest. Die Mindestschülerzahl variiert daher je nach Gemeinde zwischen 6 und 15. Angesichts des sich ausbreitenden Rechtspopulismus, der auch die

sprachpolitischen Regelungen beeinflusst, wird der Unterricht in Fremdsprachen als optional und nicht als essenziell, sondern als Ressource betrachtet,³ für die Wirtschaftlichkeit innerhalb einer Gemeinde. Tatsächlich befinden sich je nach Gemeinde in jeder Gruppe etwa zehn bis 30 Schüler*innen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen. Einige Gemeinden bieten überhaupt keinen Unterricht in der Muttersprache der Schüler*innen an, da dieser optional ist. Daher variiert die Situation hinsichtlich der Zugänglichkeit des HSU je nach Sprecher*innen der jeweiligen Sprache in verschiedenen Gemeinden/Regionen erheblich.

Trotzdem wird HSU in vielen finnischen Gemeinden im Schulsystem eingeführt, da er verschiedene positive Auswirkungen hat, wie die Unterstützung des Grundrechts der Schüler*innen auf ihre Herkunftssprache, die Stärkung der Identität und der Verbindungen zwischen den Generationen, die Förderung der Integration und die Hervorhebung der sprachlichen Vielfalt als gesellschaftliches Gut (Mäkelä, 2007). Darüber hinaus fördert das Erlernen von HS die kognitiven Denkfähigkeiten, das Sprachbewusstsein und die Sensibilität der Schüler*innen und verbessert ihr psychisches Wohlbefinden, da für viele Schüler*innen der HSU der einzige Ort ist, an dem sie sich ausdrücken und gehört werden können, und die HS-Lehrkraft die einzige erwachsene Person im Schulgebäude ist, mit der sie eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund teilen. In diesem Fall fungiert die HS-Lehrkraft auch als Vermittler und Vorbild eines gebildeten Erwachsenen mit demselben kulturellen und sprachlichen Hintergrund für die Schüler*innen.

In den 84 Gemeinden Finnlands werden etwa 60 verschiedene Herkunftssprachen unterrichtet (Finnish National Agency for Education, 2024). Über 24.000 Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund nehmen jedes Jahr an HSU teil. Die mehrsprachige Bevölkerung Finnlands wächst stetig. Laut der Datenbank des finnischen Statistikamtes (StatFin-Datenbank, 2023) sind die größten Minderheitensprachengruppen in Finnland Sprecher*innen des Russischen (99.606), Estnischen (50.202), Arabischen (41.311), Englischen (33.796), Somalischen (25.654) und Ukrainischen (26.519).

³ Sprache als Ressource zu betrachten bedeutet, jede weitere Sprache im Repertoire eines Kindes als Werkzeug zum Verständnis eines Textes oder einer Anweisung oder zum Verfassen eines Textes zu sehen. Es kann auch prosoziales Verhalten durch einen Perspektivenwechsel fördern, da es Einblicke in eine andere Kultur ermöglicht.



2.4.3 Niederlande

Autorinnen: Dr. Karijn Helsloot und Mara Kyrou

In den Niederlanden erkennt der nationale Lehrplan für die Sekundarstufe nur eine begrenzte Anzahl von Herkunftssprachen als Schulfächer an. In den unteren Klassen der Sekundarstufe kann ein Schulamt (*Bevoegd Gezag*) Schüler*innen eine Befreiung vom Französisch- oder Deutschunterricht gewähren, wenn sie in einer der anderen zugelassenen Fremdsprachen eingeschrieben sind, d. h. Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Russisch, Spanisch oder Türkisch. Gleiches gilt für Schüler*innen, die neu in das niederländische Schulsystem eintreten und zuvor im Ausland eine vergleichbare Ausbildung erhalten haben. In der Sekundarstufe II dürfen alle Schüler*innen laut Gesetz zwischen den oben genannten Sprachen, einschließlich Französisch und Deutsch, wählen, die Schulen haben jedoch das letzte Wort über die Verfügbarkeit der Kurse.

Historisch gesehen umfasste die niederländische Bildungspolitik eine strukturierte Unterstützung der Herkunftssprache durch *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)*, Bildung in der eigenen Sprache und Kultur. Das OETC wurde ursprünglich 1974 ins Leben gerufen, um die Kinder von Gastarbeiter*innen in den Niederlanden zu unterstützen. Das Ziel war sowohl die Integration in die niederländische Gesellschaft

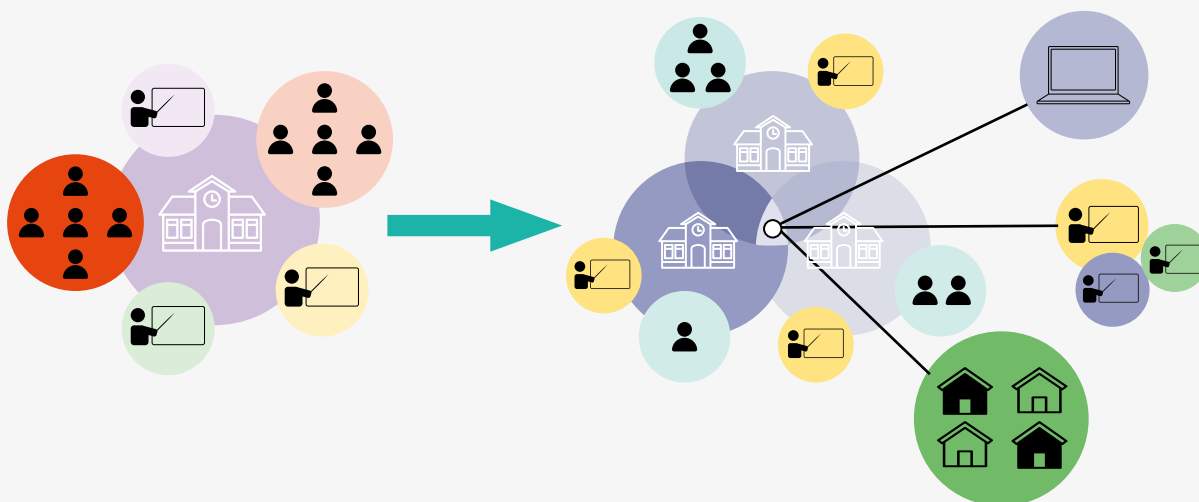
zu fördern als auch gleichzeitig den Schüler*innen zu ermöglichen, ihre kulturellen und sprachlichen Wurzeln zu bewahren. OETC bot Unterricht in Herkunftssprachen wie Türkisch, Arabisch und anderen Sprachen an. Dieser Unterricht fand während der regulären Schulzeit statt und wurde häufig von Lehrkräften aus den Herkunftsländern der Schüler*innen erteilt.

Allerdings wurde OETC Ende der 1990er Jahre zunehmend im Kontext von Assimilationspolitiken betrachtet und 1997 schrittweise abgeschafft. An seiner Stelle wurde das *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)* – Bildung in fremden Sprachen – eingeführt. OALT wurde sowohl Schüler*innen im Primar- als auch im Sekundarschulalter angeboten und zwischen 1998 und 2004 umgesetzt, wodurch die Verantwortung für den HSU von der nationalen Regierung auf die lokalen Gemeinden verlagert wurde. Im Rahmen von OALT wurden die Unterrichtsstunden als außerschulische oder ergänzende Programme angeboten, was bedeutete, dass sie keinen festen Platz mehr im regulären Lehrplan hatten. Im Jahr 2004 wurde OALT offiziell eingestellt, und seither gibt es keine strukturelle nationale Politik mehr, die den HSU weder in regulären Schulen noch in informellen Kontexten unterstützt. Wichtig zu erwähnen ist, dass das niederländische Bildungsgesetz es weiterführenden Schulen erlaubt, neue Programme

Abbildung/Tabelle zu 2.4.3

Ein neues Modell der Sprachbildung

Von einer Schule, einem Fach, einer Klasse hin zu hybrider, integrierter und kooperativer Sprachbildung



in den unteren Klassenstufen frei einzuführen. Daher können Schulbehörden einen Teil ihres Budgets für die Vermittlung von Herkunftssprachen verwenden. Seit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 beobachten wir jedoch in den Niederlanden immer mehr Initiativen im Primar- und Sekundarbereich, die sich mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen befassen. *Studio Taalwetenschap* entwickelte für das Europäische Jahr den interaktiven Film mit Unterrichtsplänen namens *Taaltrouters*, der später im Rahmen eines europäischen Lingua-Projekts (2006-2008) in das deutsche *SprachChecker*, das schwedische *Språktrouters* und das finnische *Kielijengi* umgestaltet wurde. Und im Jahr 2020 wurde zusammen mit Expert*innen einer Schule für Neuankömmlinge in Amsterdam *Alle Talen* (Alle Sprachen) entwickelt, bestehend aus einem Portfolio für Schüler*innen im Alter von zwölf bis 16 Jahren und einem Lehrkräftehandbuch. Sprachbewusstsein, sprachübergreifende Aktivitäten, Identitäts- und Wissensbildung auf der Grundlage aller im Klassenzimmer vorhandenen Herkunftssprachen kennzeichnen all diese Programme.

Darüber hinaus finden seit den 2010er Jahren vermehrt akademische Forschungen zum Thema Mehrsprachigkeit an verschiedenen niederländischen Universitäten statt. Beispiele für Projekte sind European MIME (Mobility and Inclusion in Multilingual Europe) mit der führenden Universität Amsterdam, Multilingual-STEM Education mit der führenden Universität Utrecht und das 3M-Projekt mit der führenden NHL-Stenden und der Universität Groningen. Die Stiftungen *Language Friendly Schools* und *Drongo* sowie das *Taalunie*, das Nationale Sprachinstitut, engagieren sich intensiv für die Entwicklung und Unterstützung mehrsprachiger Ansätze. Dennoch bleibt die Umsetzung mehrsprachiger Programme sowie des HSU in Schulen fragmentiert und uneinheitlich. Es geht um die Einführung eines neuen Schulfachs namens Mehrsprachigkeit oder Herkunftssprachen. Im Jahr 2025 veröffentlichte das niederländische nationale Bildungsamt einen Ratgeber mit dem Titel *Talige diversiteit benutten* (Nutze die sprachliche Vielfalt), der sich auf die Aufgaben der Schulen bezieht, mehrsprachige Kinder und Schüler*innen im Alter von 2 bis 20 Jahren bestmöglich zu unterstützen.

Das EU-Projekt *Your Language Counts!* leistet hierzu einen wichtigen Beitrag. Modelle zur sprachlichen Inklusion durch partizipative Zusammenarbeit zwischen Schulen, Pädagog*innen und Gemeindeorganisationen haben breite Anerkennung

und entsprechende Plattformen gefunden. Lernmodelle wie Onlineunterricht und informelle sowie nonformale Lernmodelle sind neben den traditionellen Lernmodellen unverzichtbar, um HSU zu ermöglichen. Die folgende Abbildung zeigt das Modell, das die Stiftung *Taal naar Keuze* für den Sprachunterricht der Oberstufe an mehreren Schulen einsetzt.

Speziell für Schulen mit neu zugewanderten Schüler*innen in den Niederlanden, wie beispielsweise die ISK Piter Jelles in Leeuwarden, koordiniert LOWAN die Finanzierung und die Lehrplanentwicklung. Die ISK-Schulen legen Wert auf einen intensiven Niederländisch-Spracherwerb und unterstützen die Schüler*innen gleichzeitig beim schrittweisen Übergang in die reguläre Sekundarschulbildung. In diesen Übergangskontexten sind Herkunftssprachen selten Teil des regulären Lehrplans, aber Schulen wie die ISK Piter Jelles bemühen sich, sie durch außerschulische Kurse oder flexible Modelle einzubeziehen, wie im Projekt *Your Language Counts!* zu sehen ist. Diese Ansätze erkennen den kognitiven und emotionalen Wert an, den es für Schüler*innen hat, ihre Muttersprache während des Integrationsprozesses beizubehalten. Darüber hinaus wenden sich immer mehr Schulen für Neuankömmlinge an *Taal naar Keuze*, um die Sprachen ihrer Schüler*innen als Prüfungsfächer anerkennen zu lassen, z. B. Russisch oder Arabisch.



3. DER PILOTPLAN

Autor*innen: Simeon Oxley⁴, Constanze Ackermann-Boström

In diesem Kapitel stellen wir den *Pilotplan* (entworfen von Constanze Ackermann-Boström, Anne Reath Warren und Simeon Oxley, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Uppsala) als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften vor. Wie im einleitenden Kapitel beschrieben, trafen sich alle Partner von *Your Language Counts!* im Januar 2024 an der Universität Uppsala zu einem ersten Partnertreffen, bei dem die ersten Ideen für das Pilotprojekt vorgestellt und in den Arbeitsgruppen diskutiert wurden (**siehe Kapitel 1**). Die Partner erörterten auch, wie das Pilotprojekt umgesetzt werden könnte.

3.1 Entwicklung des Pilotplans

Der *Pilotplan* stellt Herkunftssprachenunterricht (HSU) in einen ganzheitlichen Rahmen. Das bedeutet, dass der Kontext bei der Planung, dem Unterricht und dem Lernen eine Rolle spielt. Da sich HSU von Land zu Land unterscheidet, muss das Pilotmodell an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden. Zum Kontext gehören nationale Faktoren (Gesetze, Sprachpolitik, Schulsystem), die Schule (wie der HSU organisiert ist) und die Schüler*innen (Hintergrund, Sprache, Familie). Der *Pilotplan* bietet Material für Diskussionen und Weiterentwicklungen sowie zwölf praktische Aktivitäten für HSU, die Lehrkräfte nutzen und anpassen können, und ermutigt sie, weitere eigene Aktivitäten zu entwerfen.

Der *Pilotplan* bettet HS und HSU in einen breiteren sozialen Kontext ein. Anschließend wird ein theoretischer Ansatz skizziert, der Sprache als soziale Praxis betrachtet und die kommunikative Kompetenz als Hauptziel des Unterrichts hervorhebt. Der *Pilotplan* ist insgesamt in vier Teile gegliedert. Abschnitt 1 erläutert das Modell und wie es verwendet werden kann, um verschiedene Ansätze und Methoden für das Lehren und Organisieren von HSU in unterschiedlichen Kontexten zu testen.

Abschnitt 2 definiert HSU und ordnet diesen in einen internationalen Kontext ein. Er betrachtet den Kontext der Diaspora, die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen und ihrer Familien sowie die Perspektiven, die die Unterrichts- und Organisationspraktiken prägen. Abschnitt 3 stützt sich auf Erkenntnisse aller Partner des Projekts *Your Language Counts!*. Jeder Partner brachte Erfahrungen aus seinem nationalen Kontext ein, darunter die Kontaktaufnahme mit Familien, die Organisation von HSU, die Arbeit als HS-Lehrkraft und die Suche nach Unterrichtsmaterialien. Diese Erkenntnisse werden mit relevanten Forschungsergebnissen verknüpft, um Herausforderungen und bewährte Verfahren für HSU zu untersuchen. In Abschnitt 4 stellen wir praktische Aktivitäten unter vier Schlüsselperspektiven vor – Sprache, Identität, Interkulturalität und Wissen – anstatt uns auf Sprachniveaus (Anfänger*innen, Mittelstufe, Fortgeschrittene) oder Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) zu konzentrieren. Diese Themen spiegeln wichtige Perspektiven für HSU wider und unterstützen ihn auf unterschiedliche, aber sich überschneidende Weise.

Die Berücksichtigung der Ansichten von Kindern und Jugendlichen zu Identität und Sprache macht HSU in der Schulbildung relevant. Die Förderung eines kritischen Sprachbewusstseins durch Diskussionen über Sprachideologien und -hierarchien hilft den Schüler*innen, die Sprache, die sie lernen, und ihre eigene Position im Kontext zu verstehen. Das Pilotmodell zielt darauf ab, die unterschiedlichen Sprachpraktiken der Schüler*innen zu berücksichtigen, beinhaltet jedoch keine Anpassungen für besondere Bedürfnisse. Wir ermutigen HS-Lehrkräfte, mit lokalen Expert*innen zusammenzuarbeiten, um einen inklusiven und sinnvollen HSU für alle Schüler*innen zu gewährleisten.

Zusammenfassend zielt der *Pilotplan* darauf ab,

- einen Rahmen für die transnationale Zusammenarbeit von HS-Lehrkräften zu schaffen, die mit verschiedenen Sprachen und in unterschiedlichen nationalen Kontexten arbeiten, der es ihnen ermöglicht, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Unterrichtsmethoden weiterzuentwickeln.

⁴ Bitte beachten Sie, dass Autor 1 auch bei der Einheit für Flerspråkighet (Einheit für Mehrsprachigkeit) der Gemeinde Uppsala arbeitet, die für die Umsetzung des Pilotprojekts verantwortlich war.



- HS-Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, diese Praktiken in ihrem lokalen Kontext zu erproben und anzupassen.
- eine flexible Struktur zu bieten, die auf verschiedene Sprachen und Bildungseinrichtungen sowohl auf lokaler als auch auf nationaler Ebene zugeschnitten werden kann.
- auf dem vorhandenen Wissen und den Erfahrungen der Lehrkräfte aufzubauen und gleichzeitig die Entwicklung neuer Ansätze für die Lernentwicklung anzuregen.
- ein Modell zur Einführung von HSU bei Lehrkräften, Schulleitungen, Verwaltungspersonal (z. B. Direktor*innen, Fachbereichsleitungen) und Familien vorzustellen.

3.2 Umsetzung des Pilotprojekts

Nach der Erstellung des *Pilotplans* begann die nächste Phase des Projekts unter der Leitung der Stadtverwaltung Uppsala. Die folgende Abbildung zeigt, wie der Implementierungsprozess im *Pilotprojekt* gestaltet wurde.

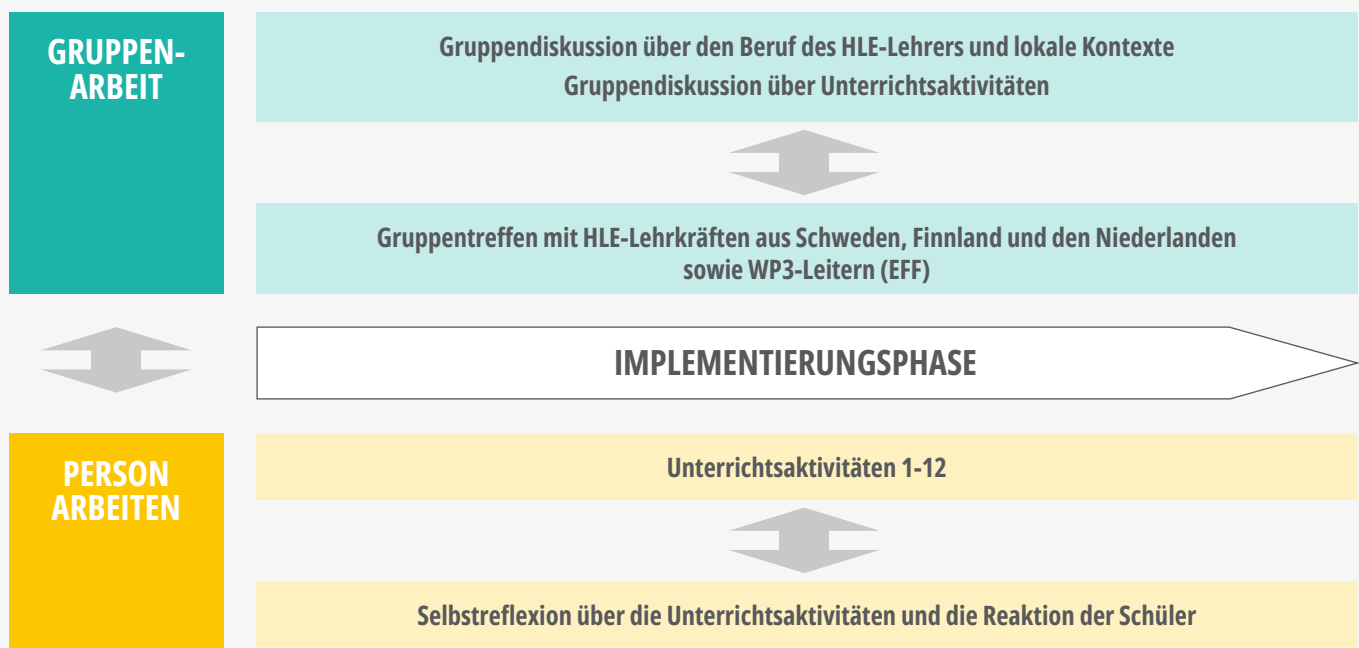
Die Implementierungsphase erstreckte sich von September 2024 bis Mai 2025. In dieser Zeit koordinierte Simeon Oxley das Pilotprojekt mit einer Gruppe von 18 Lehrkräften. Die ausgewählten Lehrkräfte arbeiteten vor Ort in Finnland, den Niederlanden und Schweden und unterrichteten sechs Sprachen (Arabisch, Persisch, Russisch, Somali, Türkisch und Ukrainisch)⁵.

Simeon war für die Strukturierung der Lehrkräftetreffen und die Sicherstellung der Umsetzung des *Pilotprojekts* durch die Lehrer verantwortlich. Da die Lehrkräfte monatlich zehn bis zwölf Stunden für das Projekt aufbringen konnten, entschied sich Simeon dafür, die Lehrkräfte einmal im Monat zu einem 60-minütigen Treffen via Zoom zusammenzubringen und ermutigte sie,

5 Mehr über die Lehrkräfte und ihre Eigenschaften erfahren Sie in **Kapitel 4 „Evaluation“**.

Abbildung/Tabelle zu 3.2

Implementierungsprozess



darüberhinaus, selbstständig und in kleineren Gruppen zusammenzuarbeiten, je nachdem, was ihnen angemessen erschien. Ausnahmen von dieser Routine bildeten zwei von Simeon geleitete Workshops sowie gegenseitige Studienbesuche in den jeweiligen Ländern und an den jeweiligen Arbeitsplätzen.

Die Arbeit der Lehrkräfte lässt sich grob in drei Phasen unterteilen:

- a. Die Lehrkräfte arbeiteten mit theoretischen Fragestellungen.
- b. Die Lehrkräfte testeten die im *Pilotplan* beschriebenen Aktivitäten.
- c. Die Lehrkräfte wurden eingeladen, neue Materialien zu erstellen, die ihre Kolleg*innen ausprobieren konnten.

Das Goethe-Institut hat auf der Lernplattform Moodle einen Arbeitsbereich eingerichtet, der für Projektarbeiten genutzt werden kann. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte informelle Chatgruppen auf WhatsApp oder anderen Plattformen gegründet. Während der erste Teil des Kapitels die Konzeption und Umsetzung des *Pilotprojekts* beschrieb, konzentrieren sich die folgenden Teile auf die Reflexion über dessen Gestaltung und praktische Anwendung im HSU.

3.3 Reflexionen und Empfehlungen des Pilotprojektleiters (Simeon Oxley)

Der Projektantrag enthielt konkrete Ziele für die Umsetzung des *Pilotprojekts*, es gab jedoch Möglichkeiten, die Struktur und die Prozesse der Treffen während der Umsetzungsphase anzupassen. Folgende Aspekte waren mir (Simeon) während meiner Arbeit in der Implementierungsphase wichtig:

- Ich möchte klarstellen, dass der *Pilotplan*, da er für den Einsatz in verschiedenen Kontexten konzipiert ist, angesichts der Komplexität des HSU und der sprachlichen Vielfalt nicht als Lehrbuch oder Lehrplan betrachtet werden kann und sollte. Vielmehr kann es als Ressource für Lehrkräfte in unterschiedlichen Kontexten und an verschiedenen Punkten ihrer beruflichen Laufbahn genutzt werden. In Kontexten, in denen bereits ein Lehrplan

für HSU existiert, können das *Handbuch* und der *Pilotplan* die bestehende Praxis ergänzen, und in Kontexten, in denen es keinen Lehrplan gibt, kann das *Handbuch* eine Grundlage für die Lehrkräfte bieten, um ihre Arbeit zu beginnen und Aktivitäten zu entwickeln, die auf die Bedürfnisse von HS-Schüler*innen abgestimmt sind.

- Ich wollte einen Raum für HS-Lehrkräfte schaffen, um sich mit ihren Erfahrungen reflektierend auseinanderzusetzen. Der *Pilotplan* versucht nicht, einfache Antworten zu liefern, und angesichts der Komplexität der Herkunftssprache würde ein solches Ziel sicherlich scheitern. Es werden vielmehr Ansätze vorgeschlagen, bei denen Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtspraxis reflektieren und überdenken können.

Da ich für die Umsetzung des *Pilotprojekts* unter den teilnehmenden Lehrkräfte verantwortlich war, habe ich die Umstände der Lehrkräfte sowie die Möglichkeiten und Hindernisse bei der Kommunikation innerhalb einer transnationalen und mehrsprachigen Gruppe berücksichtigt. Die Notwendigkeit, Englisch als Lingua franca zu verwenden, wenn alle zusammenkommen, und die Tatsache, dass der *Pilotplan* nur in englischer Sprache vorgestellt wurde, erforderten sorgfältige Überlegungen.

Im September 2024, zu Beginn der Umsetzungsphase, war mir sehr bewusst, dass die 18 Lehrkräfte, von denen einige Berufsanfänger und andere schon seit vielen Jahren im Schuldienst waren, sich nicht kannten und noch nie an einem solchen Projekt teilgenommen hatten. Mir waren keine Routinen für die Einbindung und Leitung einer transnationalen Gruppe von HS-Lehrkräften bekannt, daher habe ich sorgfältig darüber nachgedacht, wie Informationen präsentiert werden und wie andere Sprachen in das Projekt einbezogen werden können, und mögliche Annahmen, dass man „gut“ Englisch sprechen müsse, um in der Gruppe sprechen oder kommunizieren zu können, abgebaut. Ich habe mich nach Kräften bemüht, die Dinge so einfach wie möglich und in einem gemächlichen Tempo zu erklären, ohne dabei den Inhalt zu vereinfachen, und habe den Lehrkräften vor unseren Treffen PowerPoint-Präsentationen zur Vorbereitung geschickt.

Um ein Umfeld zu schaffen, in dem sich die Lehrkräfte kennenlernen, zusammenarbeiten und die Sprachen



auswählen können, die sie verwenden möchten, habe ich in jedem monatlichen Treffen einen Zeitrahmen für die Lehrkräfte der sechs Sprachen vorgesehen, damit diese sich in separaten Online-Breakout-Räumen treffen können. Ich betonte außerdem, dass alles, was sie auf Englisch sagten oder schrieben, nicht auf Richtigkeit oder Korrektheit geprüft würde und dass es ihnen freistünde, bei der Kommunikation die Sprache(n) ihrer Wahl zu verwenden, und dass sie sich während der Umsetzungsphase zur Klärung an mich oder die Projektpartner wenden könnten.

Wenn ich während der Implementierungsphase etwas ändern würde, dann hätte ich die Studienbesuche zu einem früheren Zeitpunkt angesetzt. Es war deutlich zu erkennen, dass die Gespräche der Lehrkräfte nach ihrem persönlichen Treffen eine besondere Energie ausstrahlten.

3.4 Reflexionen der Lehrkräfte

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie die Lehrkräfte ihre Beteiligung an dem Projekt beschrieben haben, wie sie Simeon während oder nach den monatlichen Treffen berichteten.

Die Lehrkräfte berichteten, dass der *Pilotplan* eine klare Vision verfolge, die einen theoretischen Ansatz mit praktisch anwendbaren Aktivitäten verbinde. Die Struktur *des Pilotprojekts* mit ihren klaren Überschriften ermöglichte es den Lehrkräften, strukturierte Unterrichtsstunden vorzubereiten, ihr Wissen über HSU zu vertiefen und neue Denkansätze zu entwickeln. Das Testen und Entwerfen neuer Aktivitäten regte die Lehrkräfte zu reflektierender Praxis an und ermutigte sie, darüber nachzudenken, wie die Aktivitäten von verschiedenen Schüler*innen und Gruppen aufgenommen werden könnten.

Die Möglichkeit zur Zusammenarbeit und zum Kennenlernen von Kolleg*innen aus anderen Ländern wurde ebenso als sehr wertvoll angesehen wie die Möglichkeit für Schüler*innen aus den verschiedenen Ländern, Briefe oder Videos miteinander auszutauschen.

Wie oben beschrieben, enthielt der *Pilotplan* 12 Unterrichtsaktivitäten für den HSU, die mit den vier Schlüsselperspektiven (siehe oben) verknüpft sind und leicht angepasst und in verschiedenen Herkunftssprachenklassen eingesetzt werden können. Während der Implementierungsphase konnten die Lehrkräfte auswählen, welche Aktivitäten sie mit ihren

Schüler*innen ausprobieren wollten. Sie wurden gebeten, drei Fragen zu beantworten:

- Wie einfach/schwierig, zeitaufwändig war die Vorbereitung und Durchführung dieser Aktivität?
- Wie haben Ihre Schüler*innen darauf reagiert? Vergnügen? Langeweile? Interesse? War es zu einfach, zu schwierig?
- Könnten Sie die Aktivität in verschiedenen Schwierigkeitsgraden anpassen? Falls ja, was würden Sie anpassen/verändern?

Die Anmerkungen der Lehrkräfte sind nachfolgend zusammengefasst. Einige der Aktivitäten erforderten eine längere Vorbereitungszeit, beispielsweise die Auswahl geeigneter Comicstrips oder die Erstellung von Fragen für einige der Aktivitäten. Die Lehrkräfte berichteten jedoch, dass diese dann für nachfolgende Gruppen verwendet werden konnten. Die Schüler*innen schienen im Allgemeinen positiv auf die Aktivitäten zu reagieren, vorausgesetzt, die Lehrkräfte achteten darauf, sich auf unterschiedliche Leistungsniveaus und Altersgruppen innerhalb derselben Gruppe vorzubereiten.

1 Sprache: Diktogloss, Donut-Kreise und Comicstrips schienen bei den Schüler*innen Anklang zu finden und wirkten größtenteils angemessen. Manche Schüler*innen empfanden das Schreiben als schwierig, aber die Lehrkräfte waren in der Lage, die unterschiedlichen Leistungsniveaus auszugleichen.

2 Identität: Was bedeutet meine Muttersprache eigentlich für mich? Einige Lehrkräfte nutzten Sprachporträts und Texte zur Identität, um breitere Perspektiven auf Identität zu diskutieren, was von den Schüler*innen als wertvoll und anregend empfunden wurde.

3 Interkulturalität: Die Aktivitäten „Familienleben rund um die Welt“, „Musik in meinem Leben“ und „Unsere Heimatstadt entdecken“ erforderten die meisten Anpassungen seitens der Lehrkräfte. Als Aktivität wurde die Diskussion über das Familienleben in aller Welt in „Verständnis zwischen den Generationen erreichen“ umformuliert, wodurch die Aktivität von den gelebten Erfahrungen der Schüler*innen z.B. mit Scheidung oder den Leben in



Pflegefamilien abgegrenzt wurde. Einige Lehrkräfte empfanden es als unmöglich, mit Schüler*innen aus konservativen Familien über Musik zu sprechen, da diese das Musikhören weitgehend ablehnten. Andere Lehrkräfte berichteten hingegen von einem hohen Maß an Interesse ihrer Schüler*innen, obwohl diese Lieder in ihrer Herkunftssprache nicht immer als ihre Lieblingsmusik bezeichneten. Die Aktivität „Unsere Heimatstadt entdecken“ wurde in ihrer vorgeschlagenen Form als ungeeignet für Schüler*innen erachtet, die auf dem Land leben oder in ihren Heimatländern kürzlich Flucht oder Konflikte erlebt haben oder ihren Aufenthalt im aktuellen Land als vorübergehend betrachten. Durch die Erweiterung der Aktivität um einen Vergleich zwischen dem Gastland und dem Heimatland konnten die Schüler*innen sich jedoch intensiver mit dem Thema auseinandersetzen, und in einigen Fällen waren die Schüler in der Lage, Briefe oder Videopräsentationen zwischen den teilnehmenden Ländern auszutauschen. In Fällen, in denen die Lebensumstände der Schüler*innen nicht von Konflikten betroffen waren, wurde berichtet, dass die Erkundung ihrer Heimatstadt eine geeignete Methode zur Sprachentwicklung darstellte.

4 Wissen: Schulfächer, progressives Brainstorming und Lückentext-Kreuzworträtsel boten den Schüler*innen die Möglichkeit, ihr Fachwissen in der Herkunftssprache zu erweitern und, insbesondere im Falle des progressiven Brainstormings, effektiv mit neuen Themen zu arbeiten.

Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass HSU komplex ist und erfordert, dass die Lehrkraft auf die einzelnen Schüler*in und die Gruppe eingeht und sensibel reagiert, und dass die Angemessenheit einer bestimmten Aktivität von der jeweiligen Lehrkraft, den Schüler*innen und ihrem Kontext abhängt.

3.5 Von Lehrkräften entworfene Aktivitäten

Die Lehrkräfte wurden ermutigt, Aktivitäten auf der Grundlage der im *Pilotplan* vorgestellten Prinzipien und Perspektiven zu entwerfen. Die Lehrkräfte wurden außerdem ermutigt, eigene Aktivitäten zu entwickeln, und im Folgenden wird eine Auswahl dieser Aktivitäten vorgestellt.

Erkunde dein Land

(ursprünglich für Russisch)

Die Aktivität greift auf die Perspektiven von Sprache und Wissen zurück und hilft bei der Entwicklung der folgenden akademischen Fähigkeiten: Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Informationssuche, Planung, Zeitmanagement, Gruppenarbeit und Zusammenarbeit. Sie ermutigt die Schüler*innen, zwischen der Mehrheitssprache und ihrer Muttersprache zu wechseln, wenn ihnen der Wortschatz fehlt.

Briefwechselübung

(ursprünglich für Türkisch)

Die Übung bezieht alle vier Schlüsselperspektiven beim Schreiben und Empfangen von Briefen untereinander mit ein.

Höfliche Redewendungen

(ursprünglich für Türkisch)

Die Aktivität greift auf die Perspektiven von Sprache, Identität und Interkulturalität zurück. Die Schüler*innen werden dazu angehalten, zu verstehen, wie Sprache Teil eines umfassenderen Kontextes ist.

Die eigene Heimatstadt erkunden: Eine Alternative für Schüler*innen, die vor kurzem in ein anderes Land gezogen sind

(ursprünglich für die Ukraine)

Diese Aktivität greift auf alle vier Perspektiven zurück, wobei die Interkulturalität die prominenteste ist. Den ukrainischen Schüler*innen, die sich plötzlich in einem ihnen völlig fremden, stark interkulturellen Umfeld wiederfanden, wurde die Möglichkeit gegeben, über die ukrainische und die niederländische Perspektive nachzudenken.

Nowruz weltweit:

Ein Festakt

(ursprünglich für Persisch)

Die Aktivität greift auf die Perspektiven von Sprache und Interkulturalität zurück und würdigt das kulturelle Erbe. Es ermöglichte den Schüler*innen, die persische Sprache auf authentische Weise zu entdecken.



Erkundung der Identität

(ursprünglich für Arabisch)

Die Aktivität greift die Perspektive der Identität auf und bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, miteinander zu sprechen und einander zuzuhören.

Schülerbriefe

(ursprünglich für Somali)

Die Aktivität greift auf alle vier Perspektiven zurück, legt den Schwerpunkt aber auf Sprache und Interkulturalität und regt die Schüler*innen dazu an, über ihren eigenen Kontext und den von Schülern in anderen Ländern nachzudenken.

3.6 Schlussfolgerung

Die Umsetzungsphase zeigt, dass die Möglichkeit für Lehrkräfte, sowohl in größeren Gruppen als auch innerhalb spezifischer Sprachgruppen über verschiedene nationale Kontexte hinweg zusammenzuarbeiten, ihnen neue Perspektiven für ihre Unterrichtspraxis eröffnet. Die Umsetzungsphase hat auch den Kontakt und Austausch zwischen Schüler*innen in den verschiedenen Ländern ermöglicht.

Die Ausbildung und berufliche Weiterentwicklung von HSU-Lehrkräften erfordert sorgfältige Überlegung und Planung, und dieses *Handbuch* sowie der *Pilotplan* erheben nicht den Anspruch, ein umfassendes Paket zur Vorbereitung der Lehrkräfte auf ihre Praxis bereitzustellen. Diese Dokumente können dazu beitragen, dass Lehrkräfte eine gemeinsame Grundlage erhalten, auf der Lehrkräfte und Lehrkräftebildungseinrichtungen ihre Praxis bewerten und weiterentwickeln können.



4. DIE AUSWERTUNG: ZUSAMMENFASSUNG

Autor*innen: Dr. Tatjana Atanasoska, Tobias Schroedler, Clarissa Diekmann

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die Evaluation des Projekts *Your Language Counts!*. Um die Stärken und Verbesserungspotenziale des Projekts zu ermitteln, analysierte ein Forschungsteam nach Abschluss des Pilotjahres die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie die Ergebnisse und Auswirkungen.

Die Evaluation folgte einem Vorher-Nachher-Design mit einer zusätzlichen Zwischenevaluation zur Jahresmitte. 18 Lehrkräfte nahmen zu Beginn des

Schuljahres im September 2024 (T1) und am Ende im Mai 2025 (T2) an halbstrukturierten Interviews teil, während die Lernenden kurze, altersgerechte Fragebögen zu ihrer Motivation und Zufriedenheit mit dem Herkunftssprachenunterricht (HSU) ausfüllten. Zu den Herkunftssprachen (HS), die in *Your Language Counts!* behandelt wurden, gehören Arabisch, Farsi, Russisch, Somali, Türkisch und Ukrainisch. Eine Zwischenevaluation erfolgte im Februar 2025, die sich ausschließlich auf das Feedback der Lehrkräfte zum Projektfortschritt und möglichen Verbesserungen in den Bereichen Kommunikation und Organisation konzentrierte. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Bewertungsstruktur.

In den folgenden Unterabschnitten werden die zugrunde liegende Forschungsmethodik sowie die Ergebnisse der Interviews und der Fragebogenerhebung separat dargestellt.

Illustration/Tabelle für 4

Your Language Counts! Überblick über die Bewertungsstruktur

ZEITRAUM	LEHRKRÄFTE	STUDIERENDE	VOR
Pilotstart September 2024	Ein Interview pro Lehrkraft [auf Englisch; persönlich]	Einfache Fragebögen [9 Übersetzungen]	T1 Hauptbewertung
Einmal im Laufe des Schuljahres Februar 2025	Kurze Online-Fragebögen		Zwischen- bewertung
Pilotende Mai 2025	Ein Interview pro Lehrkraft [auf Englisch; persönlich]	Einfache Fragebögen [9 Übersetzungen]	T2 Hauptbewertung
			POST

T1 = Zeitraum 1 T2 = Zeitraum 2

4.1 Lehrkräfteinterviews

In Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Forschungsethik, den Datenschutzbestimmungen und der guten Forschungspraxis erhielten alle Teilnehmenden ein Informationsblatt und gaben ihre Einwilligung. Die ersten Interviews (T1, September 2024) wurden vor Ort an Schulen in Schweden, Finnland und den Niederlanden durchgeführt, während die Folgeinterviews (T2, Mai 2025) aus

praktischen Gründen online via Zoom stattfanden. Die Interviews waren halbstrukturiert, folgten aber einem festen Format, um Vorher-Nachher-Vergleiche zu ermöglichen und die Datenmenge zu bewältigen, gleichzeitig aber auch Raum für das Auftauchen weiterer Themen zu lassen. Zum Zeitpunkt T1 umfasste der Interviewleitfaden sieben Themenbereiche mit 44 überwiegend geschlossenen Fragen, darunter neun Fragen im Likert-Skalen-Format, in denen beispielsweise gefragt wurde:



„Auf einer Skala von 1 bis 4, wie zufrieden sind Sie mit dem Ruf Ihres Berufs als HS-Lehrkraft?“ Im Rahmen des zweiten Messzeitpunkts (T2) wurden projektbezogene Themen aus fünf Themenbereichen und 14 Fragen behandelt, darunter zehn Fragen im Likert-Skala-Format, denen jeweils die Frage „Warum?“ folgte. Die Leitfäden für beide Interviews finden Sie im *Evaluationsbericht*.

Der Interviewer war ein hochqualifizierter Englischsprecher (L2) mit ausgeprägter interkultureller Sensibilität. Die Befragten verfügten über unterschiedliche Englischkenntnisse, keiner der Befragten sprach Englisch als Muttersprache. In einigen Fällen fungierten lokale Partner *von Your Language Counts!* als Gesprächspartner*innen und unterstützten die Befragten sowohl in der jeweiligen Landessprache (Niederländisch, Finnisch oder Schwedisch) als auch auf Englisch. Die Dauer der Interviews lag bei T1 zwischen 27,33 und 87,05 Minuten und bei T2 zwischen 15,52 und 47,01 Minuten. Alle Interviews wurden als Audioaufnahmen aufgezeichnet, transkribiert, auf Richtigkeit überprüft, bei Bedarf ins Englische übersetzt und pseudonymisiert. Das vollständige Interviewkorpus umfasst 173.728 Wörter. Die Interviewdaten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (z. B. Kuckartz & Rädiker, 2022) mit einem primär deduktiven Kodierungsansatz auf der Grundlage der Hauptbewertungskategorien analysiert:

„September-Interviews“ T1

- Lehrgruppen
- Arbeitszeit
- HLT-Qualifikation
- Beschäftigungsart und Wertschätzung des Berufs
- Weiterbildung und Workshops
- Lehrmotivation und Bedeutung der Arbeit
- Unterrichtsplanung
- Lehrmaterial
- Zusammenarbeit
- Familienbetreuung
- Arbeitszufriedenheit
- Herausforderungen und Perspektiven

„Mai-Interviews“ T2

- Arbeitszeit
- Pilotaktivitäten
- Kooperation und Studienbesuche
- Familienbetreuung
- Projekt Zufriedenheit
- Arbeitszufriedenheit
- Berufliche Wertschätzung
- Perspektiven

Insgesamt wurden 1.414 Segmente mit Hilfe der Software MAXQDA 24 (VERBI Software, 2025) kodiert.

Hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Projekt merkten einige Lehrkräfte an, dass sie anfänglich mit Herausforderungen konfrontiert waren, wie etwa mangelnde Klarheit zu Beginn des Projekts und der Wunsch nach häufigeren Treffen. Insgesamt äußerten die Lehrkräfte eine hohe Zufriedenheit und hoben die positiven Lernergebnisse hervor, insbesondere für Lehrkräfte am Anfang ihrer Karriere, sowie die Rolle des Projekts bei der Förderung einer landesweiten Gemeinschaft und gegenseitiger Unterstützung. Die Teilnehmenden schätzten den Austausch pädagogischer Ideen, die Einblicke in der HSU und die Begegnung mit anderen europäischen Bildungssystemen und bezeichneten die Erfahrung als „einzigartig“ und einen „Meilenstein“. Das Projekt bot inmitten der Herausforderungen im HSU einen positiven Fokus, verbesserte den Unterricht und die berufliche Praxis und bot nützliche Pilotaktivitäten. Die monatlichen Treffen, Studienbesuche und die gesamte Organisation wurden sehr geschätzt. Lehrkräfte berichteten, dass sie sich durch das Projekt *Your Language Counts!* inspiriert, motiviert und beruflich wertgeschätzt fühlten.

Darüber hinaus gaben die teilnehmenden Lehrkräfte am Ende des Schuljahres überwiegend positives Feedback zu den Pilotaktivitäten und hoben damit ihren Beitrag zur beruflichen Weiterentwicklung hervor. Die Beteiligung der Schüler*innen war besonders hoch, wenn Aktivitäten aus dem *Pilotprogramm* durchgeführt wurden. Zu den gemeldeten Herausforderungen zählten der begrenzte Zeitrahmen für die Umsetzung und die Notwendigkeit, bestimmte Aktivitäten an spezifische



Schüler*innengruppen oder kulturelle Kontexte anzupassen (z. B. unterschiedliche Gruppengrößen oder Verweildauer in einem bestimmten Land). Dennoch schätzten die Lehrkräfte die Flexibilität, Aktivitäten anzupassen, insbesondere solche, die Autonomie und Selbstentdeckung förderten, und empfanden sie als effektiv. Fast alle Lehrkräfte entwickelten und teilten außerdem neue Aktivitäten, wie zum Beispiel bildbasierte Meinungsaufgaben und handgeschriebene Schüler*innenbriefe, wobei letztere die interkulturellen Verbindungen zwischen den Schüler*innen im Rahmen des Projekts *Your Language Counts!* weiter förderten. Viele Lehrkräfte gaben an, dass sie sowohl die bereitgestellten als auch die neu entwickelten Aktivitäten weiterhin in ihrem zukünftigen Unterricht einsetzen würden und das Pilotprojekt sowie seine vier Perspektiven als hilfreichen Bezugspunkt für den zukünftigen Unterricht betrachten.

Detaillierte Ergebnisse zu jeder einzelnen Bewertungskategorie finden Sie im *Evaluationsbericht*.

4.2 Vorher-Nachher-Beobachtungen in den quasi-quantitativen Interviewdaten

Aus den im Rahmen der Interviews geäußerten Reflexionen der Lehrkräfte geht hervor, dass die Pilotaktivitäten von *Your Language Counts!* im Allgemeinen als sinnvoll wahrgenommen wurden. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte der Antworten auf die quasi-quantitativen Fragen, die den 18 teilnehmenden Lehrkräften gestellt wurden. Allerdings ist zu beachten, dass die Berechnung deskriptiver Statistiken aus 2×18 Interviews nicht den Qualitätskriterien quantitativer empirischer Forschung entspricht. Die nachfolgenden Ergebnisse sind daher lediglich als Tendenzen zu verstehen.

Die Mittelwerte aller Interviews (T1 und T2) zeigten eine positive Entwicklung, wobei die Projektarbeit einen besonders bemerkenswerten Einfluss auf die Zusammenarbeit der HS-Lehrkräfte hatte. Insbesondere die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Pilotaktivitäten, den Studienbesuchen und dem Gesamtprojekt wurde sehr positiv bewertet.

Tabelle für 4.2

Durchschnittliche Mittelwerte der Antworten von Lehrkräften auf quasi-quantitative Interviewfragen

T1/T2	FRAGE (Skala: 4 = höchste)	T1	T2
T1	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie wichtig ist Ihre Arbeit als HS-Lehrkraft Ihrer Meinung nach?	4,00	
T1	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit den HS-Lehrmaterialien?	2,91	
T1 & T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Unterrichtsstunden?	3,08	3,39
T1 & T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit dem Ruf Ihres Berufs als HS-Lehrkraft?	2,88	2,86
T1	Auf einer Skala von 1 bis 4, wie zufrieden sind Sie mit der HL-Lehrkräfteausbildung?	3,44	
T1 & T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie häufig arbeiten Sie mit anderen HL-Lehrkräften zusammen, die dieselbe Sprache unterrichten wie Sie?	2,18	3,19
T1 & T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie häufig arbeiten Sie mit anderen HS-Lehrkräften zusammen, die ebenfalls andere HS unterrichten?	1,94	2,58
T1 & T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt zu den Familien Ihrer Schüler*innen?	2,93	3,39
T1 & T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit als HS-Lehrkraft?	3,53	3,75
T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit den von Ihnen getesteten Pilotaktivitäten?		3,31
T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden sind Sie mit den monatlichen Lehrkräftetreffen und der Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts?		3,53
T2	Auf einer Skala von 1 bis 4: Wie zufrieden waren Sie mit den Studienbesuchen?		3,80
T2	Auf einer Skala von 1 bis 4, wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Projekt <i>Your Language Counts!</i>		3,75

4.3 Fragebögen für Lernende

Das zweite Hauptziel der Evaluation war die Erhebung von Daten zur Motivation und Zufriedenheit der Lernenden im Hinblick auf HSU. Da alle Teilnehmenden minderjährig waren, wurden in jedem Land die ethischen und datenschutzrechtlichen Verfahren sorgfältig eingehalten. Informations- und Einwilligungensformulare wurden bereitgestellt (siehe *Evaluationsbericht*) und in alle sechs Sprachen übersetzt. Um potenziellen



Schaden zu vermeiden, wurden im Fragebogen persönliche oder migrationsbezogene Fragen ausgeschlossen; es wurden lediglich grundlegende soziodemografische Daten erhoben: Alter, Geschlecht, Schulstufe, Herkunftssprache, Jahre des Herkunftssprachenunterrichts und Jahre des Aufenthalts im Land.

Teil 1 des Fragebogens umfasste neun Fragen zum Wohlbefinden und zur Lernatmosphäre in HS-Klassenzimmern. Ursprünglich in einfacher englischer Sprache entwickelt, wurde es ins Finnische, Niederländische, Schwedische und später ins Arabische, Persische, Russische, Somalische, Türkische und Ukrainische übersetzt, sodass es insgesamt zehn Sprachversionen gibt. Der gleiche Fragebogen wurde zu den Zeitpunkten T1 und T2 verwendet (siehe *Evaluationsbericht*). Zum Zeitpunkt T1 antworteten 140 Lernende; zum Zeitpunkt T2 nahmen 132 Lernende teil (128 aus der ursprünglichen Stichprobe plus vier neue Teilnehmende), wobei 96,97 % eine übereinstimmende Kohorte bildeten.

4.4 Vorher-Nachher-Beobachtungen in den Fragebogendaten

Die Daten zeigen außerordentlich positive Werte für das Wohlbefinden der Lernenden und für ihre Motivation, sowohl zum Zeitpunkt T1 als auch zum Zeitpunkt T2. In den Tabellen 1 und 2 sind die Mittelwerte für jeden einzelnen Punkt, die Gesamtmittelwerte sowie die Standardabweichungen für jeden einzelnen Punkt (sowohl für T1 als auch für T2) aufgeführt. Beim Vergleich der Fragebogendaten im Rahmen einer Vorher-Nachher-Studie lassen sich auf deskriptiver Ebene bestimmte Entwicklungen erkennen. Mit Mittelwerten um die 3,5 auf einer 4-Punkte-Skala zeigen die Daten eine sehr positive Einstellung der Lernenden zu ihrem HSU. Während die Mittelwerte nur minimal sinken, zeigen statistische Analysen keine nennenswerten signifikanten Effekte (siehe *Evaluationsbericht*). Die Gründe für den leichten Rückgang lassen sich nur vermuten (z. B. Begeisterung zu Beginn des Schuljahres versus Müdigkeit am Ende des Schuljahres). Die Daten aus dem Fragebogen zeigen deutlich, dass sich die Lernenden in ihren HS-Kursen sehr wohl und gut unterstützt fühlen. Die Evaluation der beiden offenen Fragen im Fragebogen, in denen viele Teilnehmende ausdrücklich die Freude am Unterricht und ihre positive Einstellung zu ihren Lehrkräften zum Ausdruck brachten, stützt diesen Befund.

Tabelle 1 für 4.4

Deskriptive Analyse des WOHLBEFINDENS der Lernenden vor und nach der Studie	T1			T2		
	N	Bedeuten	Standard. Abweichung	N	Bedeuten	Standard. Abweichung
Ich mag Unterricht in der Muttersprache.	137	3,66	0,53	132	3,61	0,60
Ich denke, muttersprachlicher Unterricht ist wichtig.	137	3,68	0,53	132	3,60	0,68
Mir gefallen die Aufgaben und Aktivitäten im Unterricht.	134	3,47	0,65	131	3,37	0,74
Ich spreche in der Schule gerne meine Muttersprache.	135	3,53	0,68	131	3,44	0,72
Ich spreche meine Muttersprache gerne außerhalb der Schule.	137	3,66	0,62	132	3,75	0,54
Ich lerne viel im Unterricht.	137	3,48	0,68	127	3,35	0,81
Ich werde beim Erlernen meiner Muttersprache unterstützt.	133	3,67	0,53	128	3,62	0,62
Ich fühle mich insgesamt wohl in der Schule.	135	3,65	0,58	130	3,65	0,59
Ich fühle mich im Unterricht meiner Muttersprache wohl.	140	3,72	0,50	131	3,79	0,43
WOHLBEFINDEN der Lernenden (Mittelwert)	140	3,61	0,36	132	3,58	0,41



Tabelle 2 für 4.4

Deskriptive Analyse der LERNMOTIVATION vor und nach der Studie

	T1			T2		
	N	Bedeuten	Standard. Abweichung	N	Bedeuten	Standard. Abweichung
Das Erlernen meiner Muttersprache ist mir wichtig.	138	3,75	0,50	130	3,62	0,66
Meine Familie möchte, dass ich an HSU teilnehme.	139	3,68	0,60	130	3,72	0,60
Ich kann meine Freund*innen treffen.	139	3,26	1,00	130	3,12	1,08
Ich möchte mich gut mit meinen Verwandten unterhalten können.	139	3,64	0,68	129	3,52	0,80
Ich möchte mehr über meine Herkunft erfahren.	137	3,62	0,64	130	3,43	0,83
Lernmotivation (MITTELWERT)	139	3,59		130	3,48	

4.5 Schlussfolgerung

Das Projekt *Your Language Counts!* war äußerst effektiv bei der Förderung der Zusammenarbeit und des Austauschs zwischen HS-Lehrkräften in verschiedenen Ländern. Die Lehrer äußerten sich sehr zufrieden mit den Pilotaktivitäten, die sie angesichts der anhaltenden Schwierigkeiten beim Zugang zu geeigneten HSU-Materialien als besonders wertvoll erachteten. Die Studienbesuche wurden als besonders bereichernd und motivierend empfunden. Insgesamt hoben die Lehrkräfte die Bedeutung ihrer Arbeit hervor, wiesen aber auch auf Herausforderungen im Zusammenhang mit der Anerkennung und dem Status von HSU innerhalb des gesamten Bildungssystems hin. Letztendlich gaben die Lehrkräfte an, dass das Projekt *Your Language Counts!* ihre berufliche Motivation, ihr Gefühl der Wertschätzung und ihre allgemeine Inspiration gesteigert habe.

Obwohl keine direkten Auswirkungen auf die Lernenden beobachtet wurden, zeigten die Schüler*innen in den HSU-Klassenzimmern ein hohes Maß an Motivation, Wertschätzung für ihre Lehrkräfte und ein starkes Wohlbefinden. Dies unterstreicht die Bedeutung der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des HSU-Angebots.

Bei der Reflexion über das Projekt wurden mehrere Einschränkungen deutlich. Aufgrund von Zeit- und Ressourcenbeschränkungen konnte die Evaluation nur in begrenztem Umfang durchgeführt werden. Differenziertere Analysen, insbesondere solche, die die Perspektiven von Schüler*innen und Eltern einbeziehen, bleiben notwendig. Beispielsweise muss

jüngeren Lernenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da die aktuelle Stichprobe überwiegend Schüler*innen im Alter von zwölf bis 16 Jahren umfasst.

Insgesamt hat das Projekt *Your Language Counts!* eine solide Grundlage für zukünftige Aktivitäten, Projekte und Forschungen geschaffen und wird voraussichtlich auch weiterhin innovative Ansätze im Bereich des HSU inspirieren.



5 EINBLICKE IN DIE DREI PROJEKTLÄNDER

5.1 Die Niederlande

Autorinnen: Dr. Karijn Helsloot und Mara Kyrou

Die Pilotumsetzung des Projekts *Your Language Counts!* in den Niederlanden wurde von der Stichting *Taal naar Keuze* (TnK) koordiniert und umfasste zwei Schulen: Damstede Lyceum in Amsterdam und ISK Piter Jelles in Leeuwarden. Die schulischen Rahmenbedingungen spielten eine zentrale Rolle bei der Erprobung, Anpassung und Präsentation mehrsprachiger und herkunftssprachlicher Unterrichtsmethoden im Sekundarbereich, insbesondere im niederländischen Kontext, wo der Herkunftssprachenunterricht keine strukturierte finanzielle Unterstützung erhält.

Pilotimplementierung und Auswirkungen

Während des gesamten Pilotprojekts wurden an den beiden teilnehmenden Schulen Kurse für die Herkunftssprachen Arabisch, Persisch, Somali, Türkisch und Ukrainisch organisiert. Arabisch wurde an beiden Schulen unterrichtet, Persisch, Somali und Ukrainisch wurden an der ISK Piter Jelles angeboten, und Türkisch wurde an der Damstede Schule unterrichtet. Russisch wurde im niederländischen Kontext aufgrund mangelnden Interesses russischsprachiger Schüler*innen nicht berücksichtigt.

Der Unterricht konzentrierte sich nicht nur auf die Entwicklung des Lesens, Schreibens und des Wortschatzes in den Muttersprachen der Schüler, sondern förderte durch die Aktivitäten des Pilotmodells auch die sprachliche und kulturelle Reflexion.

An der ISK Piter Jelles sind die Schüler*innen Neuankömmlinge, bei denen der Schwerpunkt auf der Stärkung der niederländischen Sprache sowie von Fächern wie Englisch, Mathematik, Biologie, Geschichte und Staatsbürgerkunde liegt. Der Herkunftssprachenunterricht (HSU) unterstützte das Lernen, indem er eine Brücke zwischen den Sprachen schlug und andere Unterrichtsinhalte besprach.

Zum Beispiel:

- Arabischsprachige Schüler*innen übten das Übersetzen zwischen Arabisch und Niederländisch, erweiterten so ihren Wortschatz und verbesserten ihr interkulturelles Verständnis.
- Ukrainische Schüler*innen hielten spannende Präsentationen über die Geschichte ihres Landes und entwickelten dabei Fähigkeiten im öffentlichen Reden, Fachwissen und ein starkes Identitätsgefühl.
- Im somalischen Unterricht erstellten die Schüler*innen im Rahmen eines grenzüberschreitenden Austauschinterviews Interviewfragen für somalische Mitschüler*innen in Schweden, wodurch Kreativität und interkulturelle Neugier gefördert wurden.
- Die persischsprachigen Schüler*innen zeigten eine hohe Motivation und ausgeprägte Sprachkenntnisse und beteiligten sich an vertiefenden Grammatikübungen.

Am Damstede Lyceum, wo die Schüler*innen typischerweise in der zweiten oder dritten Generation leben und über gute Niederländischkenntnisse verfügen, lag der Fokus eher auf interkultureller Erkundung und Identität.

- Türkisch- und arabischsprachige Schüler*innen erstellten Präsentationen über ihr kulturelles Erbe und stellten dabei ihre liebsten Aspekte ihrer kulturellen Identität vor.
- Die Sprachübungen konzentrierten sich insbesondere auf die Verbesserung der Schreibfähigkeiten.

Diese unterschiedlichen Ansätze spiegeln die Flexibilität des Pilotmodells *Your Language Counts!* wider, das sich sowohl an neu zugewanderte als auch an mehrsprachige Lernende der zweiten Generation anpasst und sowohl die Sprachentwicklung als auch das persönliche Wachstum unterstützt.

Das niederländische Pilotprojekt wurde von einem vielfältigen und engagierten Team von Pädagog*innen unterstützt. Am Damstede Lyceum waren die Arabisch- und Türkischlehrkräfte erfahrene Lehrer*innen, die bereits in den Sprachprogrammen



von *Taal naar Keuze* für die reguläre Sekundarstufe II tätig waren. An der ISK Piter Jelles waren die Persisch- und Arabischlehrkräfte ausgebildete Englischlehrkräfte, die im Rahmen des Pilotprojekts ihre Kompetenzen erweiterten, um auch HSU zu erteilen. Die ukrainische Lehrkraft, eine qualifizierte Sprachlehrkraft für Englisch und Deutsch, erwarb durch das Projekt auch neue Fachkenntnisse im Unterrichten von Ukrainisch als Herkunftssprache. Eine besonders bemerkenswerte Entwicklung war die Einbindung der somalischen Lehrkraft, die keinerlei vorherige Unterrichtserfahrung hatte. Durch Schulungen im Rahmen des Projekts und die aktive Teilnahme an internationaler Zusammenarbeit und Austauschprogrammen entwickelte dieser Lehrer seine Lehrfähigkeiten weiter und spielte eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung der somalischen Sprache. Seine Entwicklung verdeutlicht das Potenzial des Projekts für die berufliche Weiterentwicklung und den Kompetenzaufbau von Lehrkräften im Bereich der kollaborativen Sprachbildung.

Studienbesuche

Im März 2025 veranstaltete die Stiftung *Taal naar Keuze* einen Studienbesuch unter dem Motto *Your Language Counts!* für Lehrkräfte und Bildungsakteure aus Schweden und Finnland. Die Besuchergruppe besichtigte den Campus der ISK Piter Jelles und die Stadt Leeuwarden und nahm an einem Schulfest an der ISK Piter Jelles teil. Anschließend reiste die Gruppe nach Amsterdam, um aktiv am Seminar zum Thema Mehrsprachigkeit an der Universität Amsterdam teilzunehmen, das von *Taal naar Keuze* organisiert wurde und Lehrkräfte, Linguist*innen, politische Entscheidungstragende und Kommunalpolitiker*innen zusammenbrachte. Der Besuch umfasste Folgendes:

- Live-Beobachtungen von Unterrichtsstunden in den Herkunftssprachen Arabisch, Somali, Ukrainisch und Persisch
- Interkulturelle und nationale Diskussionen zwischen Sprachlehrkräfte und Schulleitungen über die Umsetzung von HSU
- Die Schulmesse verlieh den in der internationalen Schulgemeinschaft gesprochenen Sprachen Sichtbarkeit und Legitimität sowie auch der Stiftung *Taal naar Keuze*, die Sprachkurse an weiterführenden Schulen anbietet. Es beinhaltete:

- Sprachbingo und interaktive Quizze, die Schüler*innen, Familien und Lehrkräfte zusammenbringen, um die sprachliche Vielfalt zu feiern.
- Eine gemeinschaftliche Sprachcollage mit von Schüler*innen in ihren Muttersprachen verfassten Wünschen.
- Sprachtische für Arabisch, Somali, Türkisch, Ukrainisch und Persisch, in denen Schüler*innen und Lehrkräfte kulturelle Materialien, Geschichten und Lernwerkzeuge austauschten.
- Eine interaktive Mentimeter-Sitzung, die die sprachliche Vielfalt der Schule in Echtzeit erfasste.
- Ein Seminar in Amsterdam mit Präsentationen und Diskussionen mit lokalen politischen Entscheidungstragenden über die Bedeutung und die Auswirkungen inklusiver, mehrsprachiger Bildung.

Das Seminarheft mit dem Programm und Zusammenfassungen der Vorträge finden Sie auf der **Goethe-Institut-YLC Website** und auf **platform.taalnaarkeuze.nl**. Hier folgt eine Zusammenfassung:

Warum und wie kann den Muttersprachen – hier gemeint sind alle Sprachen außer der Landessprache und/oder der Schulsprache – ein prominenter Platz im Bildungswesen eingeräumt werden? Darum ging es in diesem Seminar. Lehrkräfte aus ganz Finnland und Schweden, Lehrkräfte aus Leeuwarden und Amsterdam diskutierten gemeinsam mit Wissenschaftler*innen, politischen Entscheidungstragenden und Manager*innen in den Niederlanden die Möglichkeiten und Auswirkungen. Die Schlussfolgerungen lauten:

1. Die Gesellschaft, in der wir leben, besteht aus Menschen mit unterschiedlichen und flexiblen Identitäten. Die damit einhergehende sprachliche Vielfalt wird im Bildungswesen selten als Vorteil anerkannt. Die Einbeziehung der Muttersprache in den Unterricht bietet kognitive und sozio-emotionale Vorteile sowohl für die Schüler*innen als auch für die Gesellschaft.
2. Die Integration der Muttersprache in die Bildung steht im Einklang mit den universellen Rechten des Kindes, der europäischen Sprachpolitik und einigen nationalen europäischen Rechtsvorschriften. In Finnland und Schweden sowie an europäischen und internationalen Schulen in den Niederlanden ist die Muttersprache ein gesetzlich verankertes Schulfach im Rahmen des regulären Unterrichts. Das niederländische Gesetz über die Sekundarbildung (WVO) bietet diesbezüglich Möglichkeiten, verpflichtet die Bildungstragenden (Schulen und Schulbehörden) jedoch nicht zur Umsetzung. Die niederländische Sekundarbildung konzentriert sich hauptsächlich auf Niederländisch, Englisch, Deutsch und Französisch und erlaubt den Schüler*innen nur selten, Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Spanisch oder Türkisch



zu wählen. Für alle anderen in der Gesellschaft vorhandenen Muttersprachen, insbesondere die Sprachen, die mit ehemaligen Kolonien in Verbindung stehen, sind im Lehrplan keine explizit festgelegten Unterrichtsstunden vorgesehen.

3. Die flexible Anstellung von Lehrkräften und anderen Sprachexpert*innen innerhalb und außerhalb der Schulen, die Einführung von Online-Bildung, die Regulierung der Finanzierung auf kommunaler, regionaler und/oder nationaler Ebene sowie der Aufbau einer geeigneten Organisationsstruktur sind Voraussetzungen für das Erreichen des Ziels: der Herkunftssprache einen angemessenen Platz im Bildungswesen zu geben.

Einige Beobachtungen der Teilnehmenden:

Eine teilnehmende Lehrkraft aus Finnland sagte:

„Ein wichtiger Bestandteil der Vermittlung von Herkunftssprachen ist es, sicherzustellen, dass sich die Schüler*innen gesehen, gehört und verstanden fühlen.“

Eine niederländische Lehrerin reflektierte:

„Die Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleg*innen aus verschiedenen Ländern hat mir neue Perspektiven und kreativere Wege des Unterrichtens eröffnet.“ Wir bleiben auch nach Abschluss des Projekts in Kontakt.“

Die Leiterin von *Taal naar Keuze*, Dr. Karijn Helsloot:

„Man sollte Schüler*innen niemals ihre Muttersprache nehmen, insbesondere nicht im Rahmen der Schulbildung. Als Erwachsene greifen wir auf unsere Muttersprache zurück, um neue Sprachen und neue Konzepte zu erlernen. Wir sollten mehrsprachigen Schüler*innen diesen kognitiven Vorteil nicht verweigern. Es ist an der Zeit, dass wir die Rhetorik hinter uns lassen und die Umsetzung der europäischen 2+1-Sprachenpolitik unterstützen: die Nationalsprache, eine Lingua franca und eine Sprache nach Wahl, z. B. die Muttersprache.“

Weitere Aktivitäten und Erfolge in den Niederlanden

Die Stiftung *Taal naar Keuze* führte eine Forschungsanalyse zu den rechtlichen Rahmenbedingungen und der praktischen Anwendung moderner Sprachpolitiken im Sekundarschulwesen in 21 europäischen Ländern durch, um die Disseminationsstrategie zu stärken. Dies wurde von Matteo Mueller-Thies und Mara Kyrrou ausgeführt.

Darüber hinaus wurde eine Stakeholder-Matrix erstellt, um die Verbreitungsaktivitäten zu steuern und fast 500 Kontakte von Sprachexpert*innen und politischen Entscheidungstragenden zusammenzubringen.

In den vergangenen zwei Jahren präsentierten die Direktorin Karijn Helsloot und Mara Kyrrou von der Stiftung *Taal naar Keuze* das Projekt auf mehreren Konferenzen, Netzwerktreffen und Schulbesuchen in den Niederlanden und Belgien, wie zum Beispiel:

- *Angewandte Linguistik über Grenzen hinweg* von Anéla – Vereinigung für Angewandte Linguistik, 2024 in Gent; *Internationale Konferenz zu Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen* vom Mercator European Research Centre, 2024 in Leeuwarden; *Sprachbewusstsein im Sprachunterricht* vom Language Learning Research Centre der Universität Leiden, 2025 in Leiden; *Anéla VIOT Juniorendag*, 2025 in Utrecht; die Sprachveranstaltung „*Amsterdams 750 Jahre Sprache*“ am 27. Oktober 2025 an der Universität Amsterdam, organisiert von *Taal naar Keuze*; die zweitägige nationale Studienkonferenz, organisiert vom *Samenwerkingsverband* (Bildungspartnerschaften) und dem VO-raad (Nationaler Rat für Sekundarbildung), November 2025 in Elspeet; die LOWAN-Konferenz, November 2025 in Ede, und mehr.
- Ab September 2025 wurde der von *Taal naar Keuze* erstellte YLCI-Flyer (siehe **Anhang**) per Post an mehr als 250 Interessengruppen in Europa versandt und erreichte Interessengruppen in den Niederlanden auch persönlich.

Ein wichtiger Erfolg des Projekts *Your Language Counts!* in den Niederlanden ist, dass die ISK Piter Jelles in Leeuwarden aufgrund der hohen Beteiligung der Schüler*innen und des positiven Feedbacks von Pädagog*innen und Lernenden beschlossen hat, auch nach dem Pilotprojekt weiterhin HSU anzubieten. Die Schulleitung betrachtet den Unterricht in der Herkunftssprache als einen wertvollen Weg, das Wohlbefinden der Schüler*innen zu steigern und ihre Sprachentwicklung zu unterstützen und zu motivieren, insbesondere im einzigartigen mehrsprachigen Kontext Frieslands. Offensichtlich hat die Schule einen Weg gefunden, die Kosten für diese Lehrplanerweiterung zu decken.



Um schließlich allen Lehrern in den Niederlanden die Möglichkeit zu geben, ihre selbst entwickelten Materialien sowie zuvor von Studio *Taalwetenschap* und *Taal naar Keuze* entwickelte Materialien zu finden und zu teilen, wurde eine offene *Plattform* geschaffen.

5.2 Finnland

Autor: Larissa Aksinovits

Im Rahmen des Erasmus+ Projekts „*Your Language Counts!*“ wurde im Schuljahr 2024/25 an mehreren Schulen in Finnland ein Pilotprojekt zum HSU durchgeführt. Im Rahmen der Pilotphase wurden sechs verschiedene Sprachen eingeführt: Arabisch, Somali, Russisch, Persisch, Türkisch und Ukrainisch. Sechs Lehrkräfte aus drei verschiedenen Gemeinden im Hauptstadtgebiet (Helsinki, Espoo, Tuusula) nahmen an dem Projekt teil. Einige Gruppen bestanden ausschließlich aus Schüler*innen der Mittelstufe, andere Gruppen umfassten jedoch sowohl Grundschüler*innen als auch Schüler*innen der Mittelstufe. Die Gruppen wurden von den Gemeinden selbst gebildet; falls nur eine geringe Anzahl von Schüler*innen für den Erwerb einer Fremdsprache zur Verfügung stand, wurden die Gruppen aus Schüler*innen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Klassenstufe zusammengestellt. Die meisten Kurse fanden im Klassenzimmer als Präsenzunterricht statt; eine Gruppe (Türkisch) wurde vollständig online unterrichtet. In der türkischen Gruppe wurden jedoch auch einige Kontaktveranstaltungen organisiert, um ein besseres gegenseitiges Verständnis und einen besseren Kontakt zu den Schüler*innen zu erreichen.

Das Pilotmodell, das verschiedene Aktivitäten zur Steigerung des kulturellen und sprachlichen Selbstbewusstseins und der Motivation der Schüler*innen umfasste, wurde in Finnland umgesetzt. Es sei darauf hingewiesen, dass das Pilotmodell vollständig mit dem nationalen Kernlehrplan für die Grundbildung (2014) übereinstimmte. Somit konnten die Lehrkräfte das Pilotmodell auf natürliche Weise in ihren Unterricht integrieren. In Finnland wird HSU als Doppelstunde über zwei Stunden unterrichtet, was bedeutet, dass die Situation innerhalb des Pilotprojekts wahrscheinlich eine der besten war, verglichen mit der Unterrichtssituation in Schweden und den Niederlanden. Es blieb mehr Zeit für die Durchführung verschiedener Aktivitäten und deren

Verknüpfung mit den üblichen Unterrichtsaktivitäten und dem Unterrichtsstil der am Projekt beteiligten Lehrkräfte.

Drei Lehrkräfte aus Finnland nahmen im März 2025 an einem Studienbesuchsprogramm in den Niederlanden teil und hatten die Gelegenheit, sich über das mehrsprachige Bildungsprogramm in den Niederlanden zu informieren und ihre Kolleg*innen kennenzulernen, die Ukrainisch, Persisch und Türkisch unterrichten.

Das Feedback der am Projekt beteiligten Lehrkräfte zum Pilotprojekt war überwiegend positiv. Sie schätzten die neuen Herausforderungen und die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung, zum internationalen Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung sowohl vom Team der Universität Uppsala als auch vom finnischen Team. Die Aufrechterhaltung der Kommunikation mit den Lehrkräften dürfte eine Herausforderung gewesen sein, da alle Lehrkräfte an verschiedenen Schulen und sogar in verschiedenen Gemeinden unterrichteten und während der Pilotphase keine direkte Kommunikation stattfand. Deshalb war es wichtig, die Kommunikation über andere Wege zu fördern, zum Beispiel durch die Einrichtung einer separaten WhatsApp-Gruppe und die regelmäßige Kontaktaufnahme.

5.3 Schweden

*Autor*innen: Elisabeth C. Schmidt und Simeon Oxley*

Um die Vernetzung und den beruflichen Austausch weiter zu stärken und zu intensivieren, fanden im März 2025 Studienbesuche statt, die es einigen Lehrkräfte ermöglichten, ihre Kolleg*innen in Uppsala (Schweden) und Leeuwarden (Niederlande) zu besuchen. Die Gruppen verbrachten zwei bis drei Tage zusammen, tauschten Informationen über die Organisation des HSU in Schweden, Finnland und den Niederlanden aus, beobachteten den Unterricht ihrer Kolleg*innen und initiierten außerdem eine transnationale Begegnung zwischen ihren Schüler*innen.

Lehrkräfte für Somali, Ukrainisch und Persisch aus Schweden und den Niederlanden trafen sich während eines Studienbesuchs in Uppsala. Sie begleiteten sich gegenseitig zum HSU in den Schulen und tauschten Informationen über Materialien, Methoden und das schwedische System des



Herkunftssprachenunterrichts aus. Die Gäste aus den Niederlanden zeigten besonderes Interesse am Programm „Studienberatung“ – einem Programm, bei dem neu eingewanderte Schüler*innen während ihres normalen Schultages über einen längeren Zeitraum von einer Lehrkraft ihrer Herkunftssprache begleitet werden. Die gemeinsame schwedische „Fika“ war ebenfalls ein fester Bestandteil des Programms. („Fika“ beschreibt das Konzept, sich bewusst eine Auszeit vom Alltag (Arbeitsleben) zu nehmen und beispielsweise bei einer Tasse Kaffee und einem Gebäck mit Kollegen zu plaudern).

Die EFF hat Interessengruppen aktiv durch eine Reihe von Initiativen einbezogen, die Mehrsprachigkeit und das Projekt *Your Language Counts!* in den Vordergrund stellen. In der zweiten Hälfte des Sommers und im Herbst 2025 wurden im Rahmen des Podcasts „Flerspråkighet i fokus!“ vier Episoden in schwedischer oder englischer Sprache veröffentlicht, die dem Projekt *Your Language Counts!* gewidmet waren und ein breites Publikum erreichten.

Im Rahmen des NÄMO-Netzwerks, das Vertreter kommunaler Mutterspracheneinheiten in Uppsala, Västerås, Linköping, Norrköping, Nyköping, Eskilstuna und darüber hinaus zusammenbringt, hat EFF Projekteinsichten bei halbjährlichen Treffen ausgetauscht, die den Dialog über alle Aspekte des Muttersprachenunterrichts fördern.

Im April 2024 beteiligten sich auch die Stadt Uppsala, führende Vertreter der EFF und Simeon Oxley an der SETT-mässan, der nordischen Messe für innovatives und lebenslanges Lernen, mit Präsentationen zu Studienberatung, muttersprachlichem Unterricht und dem Projekt *Your Language Counts!*.

Im Oktober 2024 hielt Simeon Oxley am UKUS (Uppsala kopplar upp sig) einen Vortrag über Studienberatung, Muttersprache und das Programm *Your Language Counts!*. Ebenfalls im Oktober 2024 begrüßte die EFF eine Delegation der japanischen Abteilung für globales Personalwesen des

Schulamts der Präfektur Tokio. Ziel des Besuchs war es, ein besseres Verständnis des schwedischen Bildungssystems und wegweisender Initiativen für Einwanderer und Flüchtlinge zu gewinnen. Im Rahmen des Besuchs informierte die EFF über das Projekt *Your Language Counts!*. Simeon Oxley stellte das Projekt auch auf der ECER-Konferenz in Belgrad vor, wobei der Schwerpunkt auf der Förderung und Befähigung von Lehrkräften zur transnationalen Zusammenarbeit lag.



6 EMPFEHLUNGEN FÜR EIN EUROPÄISCHES MODELL FÜR HERKUNFTSSPRACHEN-UNTERRICHT

6.1 Förderung der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften für Herkunftssprachen durch transnationale Zusammenarbeit

Autorin: Dr. Tatjana Atanasoska

Bei der Durchführung der Lehrkräftetreffen und dem Austausch zwischen den verschiedenen Lehrkräften und Sprachen war es wichtig, sich der Umstände und der unterschiedlichen Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb einer transnationalen und mehrsprachigen Gruppe bewusst zu sein. Wie bereits in **Kapitel 3** erwähnt, erforderte die Notwendigkeit, Englisch als Lingua franca zu verwenden, wenn alle zusammenkommen, und die Tatsache, dass der *Pilotplan* nur in englischer Sprache vorgestellt wurde, sorgfältige Überlegungen. Die Umsetzungsphase zeigt, dass die länderübergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften wertvolle neue Perspektiven für ihre Unterrichtspraxis eröffnet. Es vertiefte auch den Kontakt und Austausch zwischen den 18 Lehrkräften, innerhalb und über die sechs verschiedenen Sprachen hinaus.

FU: **„Meine wichtigsten Gesprächspartner*innen sind andere Ukrainischlehrkräfte aus Schweden und den Niederlanden.“ Es war eine gute Erfahrung, weil HLE in Schweden und den Niederlanden etwas anderes bot. Ihre Art, die ukrainische Sprache zu lehren, ist im Vergleich zu Finnland ganz anders. Es war interessant, die Erfahrungen aus den einzelnen Ländern auszutauschen.“**

Die Lehrkräfte schätzten den Austausch didaktischer Ideen und Einblicke in den HSU in verschiedenen nationalen Kontexten und bezeichneten die Erfahrung als „einzigartig“ und einen „Meilenstein“. Das Projekt bot einen positiven Fokus inmitten aktueller Herausforderungen (z. B. Budgetkürzungen usw.).

Es verbesserte die berufliche Praxis der Lehrkräfte und bot nützliche Pilotprojekte an. Die Lehrkräfte berichteten in der Evaluation, dass sie sich durch das Projekt *Your Language Counts!* inspiriert, motiviert und beruflich wertgeschätzt fühlten.

FR: **„Ich denke, die Situation beim HSU ist momentan ziemlich schlecht, vor allem wegen des Rechtspopulismus und der rechtsgerichteten Regierungen. Aber das Projekt lenkte irgendwie von diesen negativen Ideen und Gedanken ab. Ja, es war wirklich motivierend, an dem Projekt mitzuwirken!“**

Die Umsetzungsphase zeigt, dass die Möglichkeit für Lehrkräfte, sowohl in größeren Gruppen als auch innerhalb spezifischer Sprachgruppen über verschiedene nationale Kontexte hinweg zusammenzuarbeiten, ihnen neue Perspektiven für ihre Unterrichtspraxis eröffnet. Der Schüler*innenaustausch eröffnete insbesondere Möglichkeiten für Kontakt und Austausch zwischen Schüler*innen derselben HS in den verschiedenen Ländern.

SS: **„Diese Aktivitäten sind neu für uns. Am besten gefiel mir aber der Schüler*innenaustausch, den wir selbst gestaltet haben und der viel Zeit in Anspruch nahm. Ich sage immer, sehr viel Zeit. Es waren mehr als 10 Unterrichtsstunden. Das war das Beste, was wir während des gesamten Projekts erreicht haben. Das Beste von allem. Finde ich. Weißt du, wir reden sehr viel. Alle drei [somalischen] Lehrkräfte waren zusammen mit den Schüler*innen Teil dieses [Briefschreib-]Projekts. Die Eltern waren auch dabei. Dies war ein großes Projekt für Somali [HSU].“**

Der entwickelte *Pilotplan* ist aufgrund der Komplexität des HSU nicht als festes Lehrbuch oder Curriculum gedacht – es gibt eine hohe sprachliche Vielfalt und die nationalen und institutionellen Gegebenheiten variieren. Es kann als flexible Ressource dienen, die HS-Lehrkräfte in verschiedenen Karrierestadien unterstützt, bestehende Lehrpläne ergänzt oder eine Grundlage schafft, wo keine vorhanden ist. Die teilnehmenden Lehrkräfte gaben ein positives Feedback zu den Aktivitäten und hoben hervor, dass diese zu ihrer beruflichen Weiterentwicklung beigetragen haben.



SP: „**Ich habe sehr viel gelernt. Ich habe eine ungefähre Vorstellung von den Aktivitäten und dem Besuch [der anderen Länder] sowie den Lehrkräften aus anderen Ländern. Ich bin sehr, sehr glücklich, dass ich tatsächlich Teil dieses Projekts sein konnte und wie das Projekt [durchgeführt wurde]. Sehr, sehr glücklich.**“

Ziel des *Pilotprojekts* ist es, Raum für HS-Lehrkräfte zu schaffen, um sich mit reflektierender Praxis auseinanderzusetzen und aufgrund der Komplexität des HSU eher Lösungsansätze als einfache Antworten anzubieten. Auch wenn es sich nicht um ein umfassendes Schulungsinstrument handelt, kann der *Pilotplan* eine gemeinsame Grundlage für Lehrkräfte bieten, um ihren Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Dieses *Handbuch* und der *Pilotplan* könnten potenziell von Ausbildungseinrichtungen, aber auch intern von Schulen oder einzelnen Lehrkräften zur Weiterentwicklung ihrer Praxis genutzt werden. Die im *Pilotplan* enthaltenen Reflexionsfragen am Ende jedes Abschnitts und die zur Bewertung der Aktivitäten verwendeten Fragen können die Grundlage für die Weiterentwicklung der Praxis bilden. Die Lehrkräfte gaben an, dass sie sowohl die bereitgestellten als auch die neu entwickelten Aktivitäten weiterhin in ihrem zukünftigen Unterricht einsetzen würden und das Pilotprojekt sowie seine vier Perspektiven als hilfreichen Bezugspunkt für den (zukünftigen) Unterricht betrachten würden.

ST: „**Meiner Meinung nach waren die Aktivitäten im Rahmen des Projekts sehr wichtig. Sie wurden zu wertvollen Materialien. Sie können im Unterricht eingesetzt werden. Sie waren auch inspirierend. Genauso inspirierte mich das theoretische Wissen zur Entwicklung neuer Aktivitäten.**“

Das Projekt *Your Language Counts!* war äußerst effektiv bei der Förderung der Zusammenarbeit und des Austauschs zwischen Herkunftssprachenlehrkräften in verschiedenen Ländern. Die Lehrkräfte äußerten sich sehr zufrieden mit den Pilotaktivitäten und den Studienbesuchen. Insgesamt gaben die Lehrkräfte an, dass das Projekt *Your Language Counts!* ihre berufliche Motivation, ihr Gefühl der Wertschätzung und ihre allgemeine Inspiration gesteigert habe.

6.2 Die Roadmap

Autorinnen: Dr. Karijn Helsloot und Mara Kyrou

Die *Roadmap* für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) hat zum Ziel, Akteuren wie politischen Entscheidungstragenden und Bildungspartnern die notwendigen Grundlagen für die Einführung von HSU in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu liefern. Es wurde als Teil von Output 4 des Projekts entwickelt. Das Hauptziel besteht darin, das Bewusstsein für die Bedeutung und die Vorteile von HSU sowohl auf lokaler als auch auf politischer Ebene zu schärfen und gleichzeitig Unterstützung für eine nachhaltige Nutzung zu gewinnen. Die *Roadmap* stellt den Höhepunkt gemeinsamer Bemühungen dar, die während der gesamten Projektlaufzeit zusammen mit den Beteiligten entwickelt wurden. Es wurde den politischen Entscheidungstragenden im Rahmen der *YLC-Konferenz* formell vorgestellt und bietet Erkenntnisse und Empfehlungen, die aus Forschungsergebnissen und der Einbindung von Interessengruppen gewonnen wurden. Durch die Darlegung wichtiger Strategien und die Hervorhebung bewährter Verfahren zielt die *Roadmap* darauf ab, eine fundierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen und politische Initiativen zur Förderung des HSU-Angebots in der gesamten EU voranzutreiben.

Die *Roadmap* basiert auf dem Grundsatz, dass alle europäischen Bürger*innen in der Lage sein sollten, in mindestens drei Sprachen zu kommunizieren, darunter ihre Muttersprache und zwei weitere Sprachen. Die Politik erhält die sprachliche Vielfalt in ganz Europa aufrecht, um das gegenseitige Verständnis zu intensivieren und ihren kulturellen Reichtum zu würdigen.

Die nationalen Schulsysteme sind für das Sprachenlernen verantwortlich, wobei es sich um die Muttersprache handelt, die als die dominante Sprache gilt, sowie vorwiegend um die nationalen europäischen Sprachen. Allerdings umfasst der Begriff ‚Muttersprache‘ auch nicht-dominante Sprachen. Deshalb sollten Schulen die Muttersprachen aller Schüler*innen fördern und nicht nur die derjenigen, die mit der Mehrheitssprache aufwachsen. Die Vorteile der Mehrsprachigkeit sollten allen Bürger*innen gleichermaßen zugutekommen. Die *Roadmap* hilft dabei, dieses Ziel in die Praxis umzusetzen. Es präsentiert Modelle der Zusammenarbeit von Lehrkräften und der Schulorganisation, rechtliche und finanzielle Verfahren sowie die Ressourcen und Ergebnisse:



- Rechts- und Politikrahmen
- Schulorganisation und Integration
- Budget und Finanzen
- Familien- und Gemeinwesenarbeit
- Muttersprachen in der Schule
- Zusammenarbeit und Weiterbildung der Lehrkräfte
- Unterrichtsmaterialien

Die Struktur der *Roadmap* wird auf der Projektwebsite als eine Reihe anklickbarer Themenüberschriften dargestellt, die es den Nutzer*innen ermöglichen, jeden Bereich eingehend zu erkunden.

Unterabschnitte und Links verweisen auf verwandte Ressourcen wie das *Handbuch*, die *Projektelevaluation* und *Plattformen*, die praktische Umsetzungen demonstrieren.

Die Stiftung *Taal naar Keuze* entwickelte die *Roadmap* als umfassendes, politikorientiertes Navigationsinstrument für Bildungsakteure, politische Entscheidungstragende und Gemeinschaften, die HSU im Rahmen der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik in den regulären Schulunterricht integrieren möchten.

6.3 Projektergebnisse und weitere Perspektiven für den Herkunftssprachenunterricht

Autorin: Sabine Brachmann-Bosse

Das Projekt *Your Language Counts!* hat gezeigt, welche bedeutende Rolle Herkunftssprachenunterricht (HSU) bei der Unterstützung des schulischen Erfolgs, der Identitätsentwicklung und des allgemeinen Wohlbefindens mehrsprachiger Schüler*innen spielt. Durch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften in Schweden, Finnland und den Niederlanden schuf das Projekt ein einzigartiges **YLC-Lehrkräftenetzwerk** für den professionellen Austausch und die Innovation. Die Lehrkräfte berichteten, sich inspiriert, motiviert und beruflich wertgeschätzt zu fühlen, was die Bedeutung der transnationalen Zusammenarbeit und der gemeinsamen Nutzung didaktischer Ressourcen unterstreicht.

Die Umsetzung des *Pilotprojekts* und die damit verbundenen Lehrkräftetreffen erwiesen sich als Meilenstein für die HSU-Praxis. Diese Aktivitäten förderten reflektierende Lehransätze und stellten anpassungsfähige Ressourcen für verschiedene Bildungskontexte bereit. Die Auswertungsergebnisse unterstreichen, dass die Lehrkräfte nicht nur von neuen didaktischen Ideen profitierten, sondern auch ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl und mehr berufliches Selbstvertrauen entwickelten. Darüber hinaus trug das Projekt durch Disseminationsaktivitäten und die Einbindung der lokalen Netzwerke in allen drei Ländern dazu bei, das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt zu schärfen.

Trotz dieser Erfolge bleiben die aktuellen Herausforderungen für HSU in Europa bestehen. In vielen Ländern ist der HSU nicht in die formalen Bildungssysteme integriert, sodass er auf freiwillige Initiativen oder gemeinschaftliche Bemühungen angewiesen ist. Budgetkürzungen und politische Veränderungen, wie etwa der Aufstieg populistischer Bewegungen, führen oft zu einer geringeren Unterstützung für mehrsprachige Bildung. Zudem mangelt es an standardisierter Lehrkräfteausbildung und Ressourcen, was die Qualität und Kontinuität des HSU-Angebots einschränkt. Darüber hinaus bedrohen sprachliche Diskriminierung und falsche Vorstellungen über Mehrsprachigkeit weiterhin den Erhalt der Herkunftssprache und beeinträchtigen die Identität und die Bildungschancen der Schüler*innen. Dennoch



hat das Projekt gezeigt, dass positive Entwicklungen möglich sind: Wachsende Netzwerke engagierter Lehrkräfte, innovative Lehrmittel und ein gesteigertes öffentliches Bewusstsein bilden eine solide Grundlage für zukünftige Initiativen.

Mit Blick auf die Zukunft weisen die Ergebnisse dieses Projekts auf mehrere wichtige Perspektiven des HSU in Europa hin. Erstens besteht die Notwendigkeit, HSU systematischer in die nationalen Bildungspolitiken zu integrieren, um Chancengleichheit für mehrsprachige Lernende zu gewährleisten. Zweitens sollten die Einrichtungen der Lehrkräfteausbildung HSU-Methoden und -Ressourcen, wie beispielsweise den *Pilotplan*, in ihre Programme einbeziehen. Drittens kann die fortgesetzte grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Vernetzung von Bildungsakteuren den Austausch bewährter Verfahren stärken und Innovationen in der mehrsprachigen Bildung fördern.

Letztlich ist die Vermittlung von Herkunftssprachen nicht nur eine Frage der Bildung, sondern auch eine Frage der Gleichberechtigung und Inklusion. Die Aufrechterhaltung und der Ausbau von HSU in ganz Europa erfordern gemeinsame Anstrengungen von politischen Entscheidungstragenden, Schulen und Gemeinden. Die in diesem *Handbuch* dargestellten Erfahrungen und Empfehlungen sollen als Grundlage für diese zukünftigen Entwicklungen dienen.



REFERENZEN

- Atanasoska, T. (Ed.), Brachmann-Bosse, S. (Ed.), E. C. Schmidt (Ed.)** (2026). *Your language counts! Handbook for teachers, school principals and educators in a multilingual world.* <https://www.goethe.de/prj/ylc/en/mtl.html>
- Agirdag, O. & Vanlaar, G.** (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137.
- Ayten, A. & Atanasoska, T.** (2020). "Turkish is a Stepchild". A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany. *Heritage Language Journal*, 17(2), 156–178. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>
- Benmamoun, E., Montrul, S., and Polinsky, M.** (2013). Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguist.* 39, 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Berry, J. W. & Sabatier, C.** (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191–207. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>
- Bezioglu-Göktolga, I. & Yagmur, K.** (2018). Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(1), 44–59.
- Bohnacker, U.** (2023). Sweden's multilingual language policy through the lens of Turkish-heritage family language practices and beliefs. *International Journal of the Sociology of Language*, 283, 77–111. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2022-0059>
- Bohnacker, U., Wehbe, P., Daravigka, K. & Haddad, R.** (2025). Arabic heritage language education in Sweden: Opportunities and challenges. *European Educational Research Journal.* <https://doi.org/10.1177/14749041251318150>
- Bonk, K., Dağ, G. E., Knappik, M. & Sánchez Linz, V.** (2025). „Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt. *MPZD*, 4, 29–64. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2025-4-3>
- Bozdağ, Ç. & Karakasoğlu, Y.** (2024). Multilingual media repertoires of young people in the migration society: A plea for a language and culture-aware approach to media education. *Global Studies of Childhood*, 14(4), 448–461. <https://doi.org/10.1177/20436106241280754>
- Çınar, D.** (ed) (1998). *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern.* Wien: Studienverlag Innsbruck.
- Comellas, P., Junyent, M. C., Cortés-Colomé, M., Barrieras, M., Monrós, E. & Fidalgo, M.** (2014). *Què hem de fer amb les llengües dels alumnes a l'escola? Un estudi de representacions lingüístiques a l'Anoia.* [What should we do with the languages of the students at school? a study of linguistic representations in Anoia]. Horsori.
- Cushing, I.** (2022). Word rich or word poor? Deficit discourses, raciolinguistic ideologies and the resurgence of the 'word gap' in England's education policy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 0(0), 1–27. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2102014>
- De Angelis, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Houwer, A.** (2021). *Bilingual Development in Childhood.* Cambridge University Press.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D.** (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache. In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 2018.
- Dirim, İ., Knappik, M & Thoma, N.** (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (eds.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft.* Bad Heilbrunn: UTB, 51–62.
- Duff, P. A.** (2015). Transnationalism, Multilingualism, and Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57–80. doi.org/10.1017/S026719051400018X
- Finnish National Agency for Education.** (2014). *National Core Curriculum for Basic Education.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf



- Finnish National Agency for Education.** (2024). *Database of Students of a Migrant Origin Participating in Home Language Classes*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-opetus>
- Flubacher, M.-Ch. & Hägi-Mead, S.** (2024). Perspektiven auf den Muttersprachlichen Unterricht: Marginalisierung, Unsicherheit und komplexe Kehrseiten. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS, 73-100.
- Ganuza, N. & Hedman, C.** (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Gogolin, I.** (2021). Multilingualism: A Threat to Public Education or a Resource in Public Education? European Histories and Realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297-310.
- Guldenschuh, S. & Döll, M.** (2024). Migrationspädagogische Perspektiven auf das Berufsalltagserleben und die professionelle Selbstwahrnehmung von Lehrkräften des ersstsprachlichen Unterrichts in Österreich. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS, 53-72.
- Haukås, Å.** (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and amultilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hélot, C. & Laoire, M. Ó.** (eds.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Helsloot, K.** (2020). Taal naar keuze: Meer talen in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 22-26.
- Hogeschool Utrecht.** (n.d.). *Multilingual Voices in STEM Education (Multi-STEM)*. Retrieved December 18, 2025, from <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/multilingual-voices-in-stem-education>
- Hollebeke, I., Dekeyser, G. N. M., Caira, T., Agirdag, O. & Struys, E.** (2022). Cherishing the heritage language: Predictors of parental heritage language maintenance efforts. *International Journal of Bilingualism*, 27(6), 925-941. <https://doi.org/10.1177/13670069221132630> (Original work published 2023).
- Johnson, D. C. & Johnson, E. J.** (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Khan, K. & Gallego-Balsà, L.** (2021). Racialized trajectories to Catalan higher education: Language, antiracism and the “politics of listening”. *Applied Linguistics*, 42, 1083–1096. <https://doi.org/10.1093/applin/amab055>
- Liu, Y. & Evans, M.** (2016). Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: Students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 553–568. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091441>
- Mäkelä, T.** (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? In S. Latomaa (ed.): *Oma kieli kullakin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus, 14-16. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oma-kieli-kullan-kallis>
- Melo-Pfeifer, S.** (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children 's multimodal representations of their multilingualism, *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Menken, K. & García, O.** (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Routledge.
- Portes, A. & Hao, L.** (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269–294.
- Reath Warren, A.** (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia : Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. PhD dissertation, Department of Language Education, Stockholm University.
- Rellstab, Daniel H.** (2021). *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript (Interkulturalität. Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft; 21).
- Retortillo, Á. & Rodriguez, H.** (2010). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica en un grupo de inmigrantes [Acculturation strategies and psychological adaptation in a group of immigrants]. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 19–30.
- Rosa, J. & Flores, N.** (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.



Sáenz-Hernández I, Petreñas C, Lapresta-Rey C, Ubalde J. (2023). 'They speak Arabic to make teachers angry': high-school teachers' (de) legitimization of heritage languages in Catalonia. *Linguistics and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101232>

Sáenz-Hernández, I., Lapresta-Rey, C., Petreñas, C. & Ianos, M. A. (2022). When immigrant and regional minority languages coexist: linguistic authority and integration in multilingual linguistic acculturation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2774–2787. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1977235>

Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebæk, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, 17(4), 591–610. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9472-8>

Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk – grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9798>

Soehl, T. (2016). But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1513–1535.

SOU 2019:18. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>

Spetz, J. (2014). *Debatterad och marginaliserad: Perspektiv på modersmålsundervisningen*. Reports from the Language Council of Sweden 6. Stockholm: The Language Council of Sweden.

Tseng, V. & Fuligni, A. J. (2000). Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with east Asian, Filipino and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2), 465–476. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x>

Usanova, I., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2023). Mehrsprachigkeit, digitale Praxis und Schreibfähigkeit. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 199–220. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00165-2>

Weichselbaum, M. & Gouma, A. (2022): Zwischen Anerkennung und Abwertung. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. *Schulverwaltung aktuell*, 5, 149-151.

Weichselbaum, M., Gouma, A. & Dirim, İ. (2024). „Wir sind immer Außenseiter“. Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In S. Guldenschuh, , M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS.

Woerfel, T., Olfert, H., Lialiou, I. & Gürsoy, E. (2025). Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio. *Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln*, 18-19.



ANHANG - UNTERRICHTSMATERIALIEN

Von Lehrkräften während des Projekts entwickelte Materialien: Hier ist eine Auswahl von im Projekt erstellten und erprobten Materialien..

Nowruz weltweit: Ein Festakt

von Faraz Roshanizand

Kommentar der Lehrkraft

Ich wurde zu dieser Aktivität inspiriert, weil das Projekt selbst sehr motivierend war. Es erkannte die Bedeutung unseres kulturellen Erbes an und bestätigte, dass unsere Traditionen und Identitäten wirklich von Bedeutung sind. Es erinnerte mich daran, dass unsere Kultur nicht nur wertvoll ist, sondern auch ein kraftvolles Werkzeug zum Lernen und für Verbindung. Zudem wurde ich direkt durch die im Projekt vorgestellten Aktivitäten sowie durch die kreativen und bedeutungsvollen Aufgaben meiner Kolleg*innen inspiriert. All diese Erfahrungen motivierten mich, etwas zu entwickeln, das Nowruz feiert und gleichzeitig Lernenden hilft, sich auf authentische und freudvolle Weise mit der persischen Sprache auseinanderzusetzen.

Kontext

Dieses Projekt bezieht sich auf die Themen Identität (Erkundung des persischen Kulturerbes und seiner globalen Feiern) und Wissen (Geschichte, Traditionen, Essen, Kunst und Multikulturalität). Die Schüler*innen lernen über Nowruz (persisches Neujahr) und wie es im Iran und anderen Ländern gefeiert wird.

Ziel

Das Hauptziel dieser Aktivität ist die Entwicklung von:

- *Sprachlichen Fähigkeiten:* Lesen (Recherche zu Nowruz-Traditionen), Schreiben (Skripte und Beschreibungen), Sprechen (Präsentation), Zuhören (Peer-Feedback).
- *Akademischen Fähigkeiten:* Informationssuche, Zusammenarbeit, Zeitmanagement, Kreativität.
- *Kulturellen Fähigkeiten:* Verbindung zu persischen Traditionen und Vergleich globaler Feierformen.

Angegangene Herausforderung

Schüler*innen fehlt oft der Wortschatz zu kulturellen Ritualen (z. B. haft-sin, sabzeh) und sie haben Schwierigkeiten, diese auf Persisch zu beschreiben. Dieses Projekt stärkt ihr Selbstvertrauen durch strukturierte, gut abgestufte Aufgaben.

Inhalt

Aktives Brainstorming (Woche 1)

- Die Schüler*innen sammeln ihr Vorwissen über Nowruz: Symbole (haft-sin), Speisen (sabzi polo), Rituale (über das Feuer springen), globale Feiern (z. B. Afghanistan, Tadschikistan, Diaspora).
- Die Lehrkraft erstellt eine Gesamtliste und teilt sie mit der Klasse.

Gruppenbildung & Themenverteilung (Woche 2)

- Gruppen mit 3-4 Schüler*innen wählen Unterthemen (z. B. Geschichte von Nowruz, traditionelle Speisen, Nowruz in verschiedenen Ländern, Symbole und ihre Bedeutungen).
- Jede Person übernimmt eine Aufgabe (z. B. Recherche, Illustration, Skripterstellung, Präsentation).



Recherche & Erstellung (Wochen 3–4)

- Die Schüler*innen sammeln Informationen, schreiben kurze persische Texte und erstellen/finden Bilder (z. B. Zeichnungen eines haft-sin-Tisches, Fotos von Nowruz-Tänzen).
- Gruppen gestalten ein digitales Poster (z. B. mit Canva oder PowerPoint) oder eine physische Collage mit Texten und Bildern.

Festival-Video-Präsentation (Woche 5)

Gruppen filmen einen 3-5-minütigen „Nowruz-Feier-Guide“ auf Persisch. Sie können:

- ein Ritual vorführen (z. B. haft-sin aufbauen),
- einen einfachen Nowruz-Snack zubereiten (z. B. ajil-Mix) und die Schritte auf Persisch beschreiben,
- eine Familie beim Feiern von Nowruz nachspielen.

Alternativ können Schüler*innen die Inhalte ihres Videos im Klassenraum nachspielen.

Form

- Gruppenarbeit: leistungsheterogene Gruppen fördern Zusammenarbeit.
- Dauer: 4–5 Wochen (1–2 Unterrichtseinheiten pro Woche).

Anpassungen

Differenzierung:

- Anfänger*innen: Fokus auf Bilder, einfache Sätze oder Voice-over.
- Fortgeschrittene: ausführliche Skripte schreiben oder Präsentationen leiten.
- Schüchterne Schüler*innen: Aufgaben hinter den Kulissen übernehmen (z. B. Schneiden, Zeichnen).

Technische Unterstützung: Vorlagen für Poster oder Skripte bereitstellen, um die kognitive Belastung zu reduzieren.

Auswertung

Erfolge

- Hohe Motivation dank der kreativen Mischung aus Kultur, Essen und Technik.
- Lernende mit geringerem Sprachniveau beteiligten sich gut über praktische Aufgaben (Zeichnen, Kochen).

Herausforderungen

- Einige Gruppen brauchten mehr Zeit für Recherche oder Videoschnitt.
- Manche Schüler*innen nutzten für komplexe Ideen Englisch; die Lehrkraft stellte persische Wortlisten zur Verfügung.
- Videoschnitt kann schwierig sein; deshalb ist das Nachspielen im Unterricht eine gute Alternative.

Warum das funktioniert

- Engagement: Kombination aus Kultur, Kreativität und Technologie
- Sprachwachstum: Wiederholte Nutzung zentralen Wortschatzes in verschiedenen Kontexten.
- Verbindung: Schüler*innen teilen ihre Arbeit mit Familien oder Schulgemeinschaft – stärkt kulturelle Identität.



Erkunde dein Land

Video-Präsentation über das eigene Land

von Larissa Aksinovits

Context

Das Projekt ist mit den Themen Identität (plurikulturelle Identität, Zugehörigkeit, Stolz auf den Wohnort) und Wissen (Geschichte, Geografie, Kunst, Kultur) verknüpft.

Ziel

Förderung folgender Fähigkeiten:

Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören, Informationssuche, Planung, Zeitmanagement, Gruppenarbeit, Zusammenarbeit.

Schüler*innen in Herkunftssprachkursen haben oft Schwierigkeiten, über Kultur, Geschichte, Geografie oder Feiertage zu sprechen/schreiben, da sie dies meist in der Unterrichtssprache (hier Finnisch) tun und ihnen der passende Wortschatz in der Herkunftssprache fehlt.

Inhalt

- Aktives Brainstorming: Die Schüler*innen sammeln Ideen zu interessanten Dingen über Finnland: nationale Symbole, Geschichte, Menschen, Erfindungen, Essen, Orte, Literatur, Sport.
- Die Lehrkraft sammelt diese Ideen und erstellt eine Gesamtliste für die nächste Stunde.
- Die Schüler*innen bilden Gruppen und suchen nach fünf Themen Informationen. Sie müssen verhandeln und sicherstellen, dass jede Person ein anderes Thema hat.
- Informationssuche, Notizen, Bildersuche oder eigene Zeichnungen; Lehrkraft druckt Bilder aus, falls nötig.
- Gestaltung der Poster (Texte und Bilder kleben, Gestaltung).
- Video-Präsentation: Schüler*innen lesen ihre Texte erneut, gehen an einen ruhigen Ort und filmen die Präsentation mit ihrem Handy.

Gesamtdauer: 4–5 Wochen.

Form

Gruppenarbeit

Anpassungen

Alle Niveaus können teilnehmen; stille Lernende können Kamera führen oder zuhören.

Auswertung

Aktivität bereitete Spaß, selbst weniger motivierte Schüler*innen machten mit (manche mit sehr kurzen Texten). Einige waren sehr schnell fertig; andere brauchten viel mehr Zeit, besonders sehr kreative Gruppen mit vielen Ideen, Gruppen mit weniger motivierten oder langsameren Lernenden.



Briefwechsel-Aktivität

von Tuba Araman

Diese Aktivität wurde von den Lehrkräften Tuba Araman und Selçuk Kırbaç mit ihren Schüler*innen organisiert. Zwischen Schüler*innen in Finnland und Schweden wurde ein Briefaustausch organisiert. Zuerst erklärten wir die geplante Korrespondenz. Die Schüler*innen sollten über Unterricht, Schule, Hobbys, Leben, Natur, Kultur und den muttersprachlichen Unterricht schreiben. Jede Person schrieb einen Brief an eine*n Schüler*in im anderen Land. Die Kommunikation fand über die E-Mail-Adressen der Lehrkräfte statt.

Obwohl die Kommunikation digital war, wurden die Schüler*innen an die traditionelle Kultur des Briefschreibens erinnert. Die in verschiedenen Ländern lebenden türkischsprachigen Schüler*innen hatten kulturellen und sozialen Austausch. Sie schrieben schöne Sätze – sprachlich, emotional und kulturell.

Besonders auffällig waren Betonungen von Frieden, Vertrauen und Respekt, die sie mit ihrem Heimatland verbanden. Ihre Charaktereigenschaften und Gefühle kamen in den Briefen gut zum Ausdruck. Es war eine sehr wertvolle Aktivität.

Höfliche Ausdrücke

von Selçuk Kırbaç

Kontext

Diese Aktivität betont die Bedeutung höflicher Redewendungen als Brücke zwischen Sprache und Kultur.

Ziel

Ziel ist es, Schüler*innen höfliche Ausdrücke im Türkischen näherzubringen, deren Bedeutung zu erklären und zu zeigen, wie diese Ausdrücke kulturelle Werte widerspiegeln.

Inhalt

Die Aktivität fand über zwei Unterrichtseinheiten hinweg statt. In der ersten Stunde lernten die Schüler*innen Kontexte kennen, in denen diese Ausdrücke genutzt werden. Die metaphorische Bedeutung vieler Redewendungen wurde erklärt.

Türkisch verfügt über viele höfliche Ausdrücke für Situationen wie Gästeempfang, Mahlzeiten, Krankheit, Todesfälle, Reisen oder Geburten.

Beispiel: Wenn ein lieber Gast abreist, sagt man "Möge Gott uns wieder zusammenführen." – ein metaphorischer Wunsch nach einem zukünftigen Wiedersehen.

Die Lehrkraft schrieb diese Ausdrücke auf, erklärte ihre Bedeutungen und gab Szenarien zur Anwendung. Die Schüler*innen sollten passende Ausdrücke identifizieren und Alternativen diskutieren.

In der zweiten Stunde erhielten sie Fragen zu passenden Ausdrücken in verschiedenen Situationen und diskutierten die Antworten.

Form

Zwei Wochen Unterrichtsarbeit

Anpassungen

Für unterschiedliche Gruppen anwendbar.

Auswertung

Viele Schüler*innen kannten diese Ausdrücke nicht oder nutzten sie kaum. Manche haben im Schwedischen keine Entsprechung, was das Verständnis erschwert. Auch Metaphern bereiteten Schwierigkeiten.

Dennoch lernten die Schüler*innen mehr über die türkische Kultur und verstanden die Bedeutung dieser Ausdrücke besser. Viele äußerten danach den Wunsch, sie öfter zu verwenden. Die Stunde wurde sehr positiv aufgenommen.



Erforsche deine Heimatstadt

Alternative für neu eingereiste Schüler*innen

von Xana Kozak

Kommentar der Lehrkraft

Meine Teilnahme am *Your Language Counts!*-Projekt war sehr bereichernd. Der Pilotplan war klar strukturiert und bot viel Unterstützung. Besonders wertvoll war der Erfahrungsaustausch mit Kolleg*innen.

Da viele meiner ukrainischen Schüler*innen nicht aus den Niederlanden stammen und nicht langfristig dort bleiben, passte ich einige Aktivitäten an ihre Lebenssituation an.

Die vier Perspektiven — Sprache, Wissen, Identität und Interkulturalität — waren eng miteinander verwoben. Bei meiner Gruppe war Interkulturalität am stärksten präsent, da sie plötzlich in eine für sie sehr neue, interkulturelle Umgebung gelangt waren.

Lektion 1 - Erforsche deine Heimatstadt (Ukraine und Niederlande)

Kontext

Diese Aktivität verbindet Identität, Interkulturalität, Wissen und Sprache. Sie kann an verschiedene Alters- und Sprachniveaus angepasst werden.

Ziel

- Vorwissen zu Heimat- und aktuellem Wohnort aktivieren
- Recherche-, Sprech- und Vergleichskompetenz entwickeln
- Wortschatz zu Geografie, Kultur und Vorlieben erweitern

Inhalt

- Schüler*innen beantworten Leitfragen zur ukrainischen Heimatstadt.
- Fakten online überprüfen.
- Dasselbe für den Wohnort in den Niederlanden tun.
- Vergleiche: Vor- und Nachteile, persönliche Präferenzen.

Form

Einzelarbeit für die Recherche

Partner*innen-/Gruppenarbeit für Diskussionen und den Austausch

Optional: Kurze Zusammenfassungen mündlich oder mit Postern präsentieren

Vorschläge zur Überprüfung der Aktivität

Erstelle ein kurzes Quiz über geografische Fakten aus den Heimatorten der Schüler*innen und ihren aktuellen Städten. Nutze ein Venn-Diagramm:

- Ein Venn-Diagramm ist ein einfaches Werkzeug, um zwei Dinge miteinander zu vergleichen.
- Es besteht aus zwei sich überlappenden Kreisen.
- In den linken Kreis schreiben die Schüler*innen, was besonders an ihrer Heimatstadt ist.
- In den rechten Kreis schreiben sie, was besonders an ihrer aktuellen Stadt ist.



- In den überlappenden Bereich in der Mitte schreiben sie, was beide Städte gemeinsam haben.
- Zeigen Sie dies zuerst mit einem einfachen Beispiel an der Tafel, damit alle es verstehen.

Kurzes reflektives Schreiben: „Was vermisse ich an meiner Heimatstadt“ oder „Was liebe ich an meiner neuen Stadt.“

Lektion 2 - Meine Traumstadt

Kontext und Verbindung zu den vier Perspektiven

Diese kreative Aktivität lädt die Schüler*innen dazu ein, sich ihren idealen zukünftigen Wohnort vorzustellen und stärkt ihre Identität durch persönliche Reflexion. Sie fördert die Interkulturalität, indem sie anerkennt, dass Menschen abhängig von ihrem Hintergrund und ihren Erfahrungen unterschiedliche Aspekte eines Wohnortes wertschätzen.

Die Schüler*innen nutzen Wissen über Geografie, Klima und städtisches Leben aus der vorherigen Unterrichtsstunde.

Ziel

- Persönliche Präferenzen reflektieren
- Schreib-, Sprech- und Präsentationskompetenzen erweitern
- Vorwissen zu Klima, Geografie und Stadtleben nutzen

Inhalt

- Checkliste zu wichtigen persönlichen Aspekten einer Stadt
- Vergleich mit der eigenen Traumstadt
- Mündliche oder schriftliche Präsentation der Traumstadt

Form

Individuelle Checkliste und Brainstorming

Vorbereitung einer kurzen mündlichen Präsentation in Einzel- oder Partner*innenarbeit

Gruppenpräsentationen, um vortragendes Sprechen zu üben

Vorschläge zur Überprüfung der Aktivität

- Präsentationsrubrik: Beurteilung von Klarheit, Wortschatzgebrauch, Organisation und Kreativität.
- Peer-Feedback: Schüler*innen geben jedem Präsentierenden einen positiven Kommentar und einen Vorschlag.
- Geschriebener Absatz: „Meine Traumstadt wäre ...“ unter Verwendung des Checklisten-Wortschatzes.



Identität erkunden

von Margaret William

Niveau

Mittelstufe (12–14 Jahre)

Fach

Arabisch

Dauer

60 Minuten

Ziele

- Die Schüler*innen reflektieren und sprechen über ihre Identität auf Arabisch.
- Die Schüler*innen üben Sprech-, Schreib- und kreative Fähigkeiten.
- Die Schüler*innen entwickeln Wortschatz, der sich auf Persönlichkeit und Selbstaussdruck bezieht.

Unterrichtsablauf

1. Warm-Up (10 Min)

- Das Wort „Identität“ an die Tafel schreiben.
- Die Schüler*innen fragen: Was bedeutet „Identität“?
- Kurze Klassendiskussion: Ideen und Wörter sammeln, die mit „Identität“ zusammenhängen (z. B. Hobbys, Talente, Kultur, Träume).

2. Geführte Diskussion (15 Min)

Die folgenden Fragen nacheinander zeigen und besprechen:

- Wenn du dich mit drei Wörtern beschreiben müsstest, welche wären das und warum?
- Worauf bist du an dir selbst am meisten stolz?
- Was tust du am liebsten, das sich wirklich wie ein Teil von dir anfühlt?
- Wer oder was inspiriert dich am meisten, und wie beeinflusst das dein Leben?
- Wenn du für etwas bekannt sein könntest, was wäre das

Schüler*innen ermutigen, zuerst kurze Antworten mündlich mit einem*einer Partner*in oder in einer kleinen Gruppe zu teilen, und danach mit der Klasse.

3. Schreibaktivität (20 Min)

- Erklären Sie die Hausaufgabe: einen Absatz über sich selbst zu schreiben und ein Selbstporträt zu zeichnen.
- Zeigen Sie, wie man einen Absatz schreibt:
 - Beginne mit einer Einleitung („Mein Name ist ..., und ich würde mich beschreiben als ...“)
 - Verwende einige Ideen aus der Diskussion.
 - Beende mit einem Satzsatz („Das bin ich, und ich bin stolz darauf!“)

Die Schüler*innen beginnen in der Stunde mit dem Absatz (sie können ihn zu Hause fertigstellen, wenn die Zeit nicht reicht).



4. Zeichenaktivität (10 Min)

- Nach dem Schreiben beginnen die Schüler*innen damit, neben ihrem Absatz ein Bild von sich selbst zu zeichnen.
- Dies kann eine realistische Zeichnung oder eine symbolische sein (die ihre Interessen oder Träume zeigt).

5. Abschluss (5 Min)

- Freiwillig: Ein paar Schüler*innen teilen einen Satz aus ihrem Absatz oder zeigen ihre ersten Skizzen.
- Erinnern Sie sie daran, die Hausaufgabe zu beenden, falls noch nicht fertig:
Beende deinen Absatz und deine Zeichnung für die nächste Stunde!

Hausaufgabe

- Beende das Schreiben deines Absatzes, in dem du beschreibst, wer du bist.
- Vervollständige dein Selbstporträt.

Bewertung

- Teilnahme an der Diskussion.
- Vollständigkeit und Sorgfalt des Absatzes und der Zeichnung.



Sprachlern-Briefwechsel

1

Briefwechsel zum Sprachenlernen

- SOMALI-LERNENDE TAUSCHEN BRIEFE AUS
- THEMA DES UNTERRICHTS
- ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN LEHRKRÄFTEN UND SCHULEN
- BRIEFE SCHREIBEN

Co-funded by the European Union

2

Herkunftssprachenlehrkräfte für Somali in Finnland, den Niederlanden und Schweden

Briefwechsel unter Schüler*innen

- Die Somali-Lehrkräfte **Abdi, Abdullahi** und **Magan** hatten die Idee, Briefe zu schreiben.
- Somali-Lernende aus Schweden, Finnland und den Niederlanden nahmen an der Aktivität teil.
- Dadurch können Schüler*innen aus unterschiedlichen Ländern miteinander in Kontakt treten. Außerdem trainieren die Lernenden sowohl rezeptives als auch produktives Schreiben und Lesen.
- Es konnte eine Verbindung zwischen verschiedenen Schulen aufgebaut werden.

To: Magan Somali Language Teacher, ISK, Hempensweg 33, 8935 BC Leeuwarden, Nederland.

Co-funded by the European Union

3

Thema des Unterrichts

- Wortschatz-Arbeit
- Neue Ausdrücke durch die Briefe der anderen Schüler*innen kennenlernen
- Fertigkeit Schreiben
- Lernen, wie man Gedanken ausdrücken kann
- Arbeiten in Gruppen

Co-funded by the European Union

4

Die Schüler*innen schrieben die Briefe, um spezifische Informationen zu Sprache und Kultur zu sammeln. Einige der Fragen sind hier aufgelistet:

- Trägst du zu bestimmten Anlässen traditionelle Kleidung?
- Verwendest du Somali? Wo sprichst du Somali?
- Wie viele Sprachen werden in dem Land gesprochen, in dem du wohnst?
- Was wird in dem Land, in dem du wohnst, traditionell gegessen? Wo isst man das?
- Gefällt es dir, Somali zu lernen? Wie oft lernst du Somali?

Co-funded by the European Union

5

Ziel der Aktivität

- Das Ziel war, ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln und die Kommunikation zwischen Schüler*innen aus unterschiedlichen Ländern zu fördern.
- Voneinander zu lernen.
- Erfahrung im Schreiben von Briefen zu sammeln und die Sprachkenntnisse zu verbessern.

Co-funded by the European Union

6

Die Lernenden lesen die Briefe

Co-funded by the European Union

7

Hier sind einige Briefe gesammelt, die von den Schüler*innen ausgetauscht wurden.

Co-funded by the European Union

8

Hier sind einige Briefe gesammelt, die von den Schüler*innen ausgetauscht wurden.

Co-funded by the European Union



IMPRESSUM

Titel

Your Language Counts! Handbuch

Projekt

Your Language Counts! All languages matter in a multilingual society, starting at school.

Herausgeber

Goethe-Institut Schweden
Bryggargatan 12
111 21 Stockholm
Schweden

Redaktion

Tatjana Atanasoska, Elisabeth C. Schmidt, Sabine Brachmann-Bosse

Mitwirkende

Constanze Ackermann-Boström, Larissa Aksinovits, Tatjana Atanasoska, Sabine Brachmann-Bosse, Clarissa Diekmann, Erkan Gürsöy, Karijn Helsloot, Marianthi Kyrou, Simeon Oxley, Anne Reath Warren, Elisabeth C. Schmidt, Tobias Schroedler

Kontakt

Telefon: +46 (0)8 459 12 00
E-Mail: info-stockholm@goethe.de
Website: www.goethe.de/schweden

Design

Géza G. Schenk, GGS Communication, LLC — ggscommunication.llc@gmail.com

Korrekturlesen

Emma Price

Finanzierung

Diese Publikation wurde durch das Erasmus+ Programm der Europäischen Union finanziert.

Veröffentlichungsdatum

Januar 2026

Urheberrechtshinweis

© 2025 Goethe-Institut Schweden. Alle Rechte vorbehalten.

Kein Teil dieser Veröffentlichung darf ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Herausgebers reproduziert, in einem Datenabfragesystem gespeichert oder in irgendeiner Form oder mit irgendwelchen Mitteln – elektronisch, mechanisch, durch Fotokopieren, Aufzeichnen oder auf andere Weise – übertragen werden.

Haftungsausschluss

Die in diesem *Handbuch* enthaltenen Informationen wurden mit größtmöglicher Sorgfalt zusammengestellt. Dennoch übernimmt der Verlag keine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit oder Aktualität des Inhalts. Die Nutzung der Informationen erfolgt auf eigenes Risiko des Nutzers.

