1 Einleitung

1.1 Zur Relevanz der Beschäftigung mit Herkunftssprachen

Gesellschaftliche Relevanz

Deutschland ist ein mehrsprachiges Land. Laut Hochrechnungen des Mikrozensus 2015 weisen von den insgesamt 81,4 Mio. Einwohnern in Deutschland 17,1 Mio. (21 %) einen sog. Migrationshintergrund im engeren Sinne[1] auf (BAMF 2016: 159). Das Statistische Bundesamt (2016: 4) definiert Menschen mit Migrationshintergrund dabei folgendermaßen: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt." Diese Definition umfasst demnach zugewanderte und nicht selbst zugewanderte Ausländer, zugewanderte und nicht selbst zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Von den 17,1 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund haben 5,7 Mio. (33 %) keine eigene Migrationserfahrung, sind also bereits in Deutschland geboren. In den jüngeren Altersgruppen liegt der Anteil an Individuen mit Migrationshintergrund höher: So haben von den Kindern unter fünf Jahren insgesamt knapp 36 % einen Migrationshintergrund (BAMF 2016: 252). Gleichzeitig ist hier der Anteil derjenigen, die eine eigene Migrationserfahrung aufweisen, mit 0,9 % besonders gering.

Auch wenn diese Zahlen noch keine direkten Rückschlüsse darüber zulassen, ob diese Kinder mehrsprachig aufwachsen, liegt die Annahme nahe, dass zumindest für einen großen Teil von ihnen die sprachliche Primärsozialisation neben dem Deutschen noch in einer oder gar mehreren weiteren Sprachen erfolgt. Diese weiteren, in der Familie erworbenen Sprachen werden mit dem Terminus „Herkunftssprachen" bezeichnet und damit vom Deutschen als Umgebungssprache abgegrenzt. Dass in der Tat viele Kinder in Deutschland mit

1 Das Statistische Bundesamt unterscheidet Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn, die sich anhand der Daten des Mikrozensus direkt bestimmen lassen, von Menschen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn, bei denen zur Bestimmung des Migrationshintergrundes Angaben zu den Eltern herangezogen werden müssten, die aber nur alle vier Jahre (zuletzt 2013) miterfasst werden.

zumindest einer Herkunftssprache (im Folgenden: HS) aufwachsen, konnte in exemplarischen Studien gezeigt werden, in denen Grundschulkinder gezielt nach den Sprachen gefragt wurden, die sie zuhause in der Familie sprechen (vgl. zu Hamburg Fürstenau / Gogolin / Yağmur 2003, zu Essen Chlosta / Ostermann 2010). Der Anteil der zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schüler[2] schwankte dabei zwischen 28 und 35 %, wobei sich große lokale und regionale Unterschiede bemerkbar machen. So ist die sprachliche Diversität in urbanen Zentren, auf die sich Zuwanderung traditionell konzentriert, deutlich höher als in ländlichen Regionen und in den westlichen Bundesländern stärker ausgeprägt als in den östlichen (Hopf 2011: 14). Allerdings ist diese Form der **lebensweltlichen Mehrsprachigkeit**, die sich aus dem Aufwachsen und Leben in nicht (ausschließlich) deutschsprachigen Familien und dem regelmäßigen Gebrauch anderer Sprachen als des Deutschen im Alltag speist (Gogolin 1988), in Deutschland kein ausschließliches Phänomen von großstädtischen Ballungsräumen (Hopf 2011: 14) und betrifft selbst dort nicht alle Schulen und Schultypen gleichermaßen. Einer ähnlichen lokalen und regionalen Variation unterliegt auch das Spektrum der von den Kindern gesprochenen HS. Basierend auf den o. g. Studien zu einzelnen deutschen Großstädten schätzt Reich (2007: 128 f.) die Zahl der in Deutschland gesprochenen HS auf ca. 100, andere Schätzungen belaufen sich auf das Doppelte (Hopf 2011: 14). Als im Hinblick auf die Sprecherzahlen am weitesten verbreitete HS gelten Russisch, Türkisch, Polnisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Arabisch, Albanisch, Farsi / Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Griechisch. Reich (2007: 131) schätzt, dass diese elf Sprach(grupp)en insgesamt rund 80 % der Herkunftssprecher in Deutschland abdecken.

Im Hinblick auf den Sprachgebrauch in den Familien fasst Reich den Forschungsstand wie folgt zusammen:

> Familien, in denen ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen wird, stellen eine Minderheit dar. Typisch sind eher die Familien, in denen die Herkunftssprache den größten Anteil an der Kommunikation hat, die deutsche Sprache aber daneben in einem gewissen Umfang verwendet wird, wobei die Kinder in der Regel zu einem

2 In diesem Buch wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel auch bei nicht geschlechtsneutralen Bezeichnungen die maskuline Form verwendet. Die feminine Form wird damit ausdrücklich eingeschlossen.

> etwas umfänglicheren Deutschgebrauch tendieren.[3] Ein Überwiegen des Deutschen über die Herkunftssprache findet sich nur bei wenigen Familien. Für kleinere Kinder, die in der Familie aufwachsen, bedeutet dies, dass die Herkunftssprache vielfach als Grundlage ihrer sprachlichen Entwicklung anzusehen ist. Weitere Deutschkenntnisse werden dann eher in der peers-Sozialisation erworben. (Reich 2007: 131)

Die HS werden also in der Familie an die nächste Generation weitergegeben, was zumindest zum Teil und je nach Sprechergruppe auch für die dritte Generation zutrifft (Reich 2007: 127). Angesichts dieser Sachlage stellt sich die Frage, wie die deutsche Gesellschaft mit dieser sprachlichen Diversität umgehen soll. Die bisherige Debatte kreist sehr stark um die Frage, inwieweit sich lebensweltliche Mehrsprachigkeit bei Kindern förderlich oder hemmend auf ihre sprachliche Entwicklung und in diesem Zusammenhang auch auf ihren Bildungserfolg auswirkt (s. u.). Eine wichtige Rolle spielen dabei Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch Kinder mit eigener oder über die Eltern vermittelter Migrationserfahrung (vgl. LinguS-Band 2). Erst später kamen Untersuchungen hinzu, die den Erwerb der HS in den Blick nahmen. In diesem Zusammenhang setzt sich mittlerweile zunehmend die Erkenntnis durch, dass Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur als Sorgenkinder der deutschen Bildungspolitik zu betrachten sind, sondern spezifische sprachliche und kulturelle Ressourcen mitbringen, die sowohl als individuelles Potenzial als auch als gesamtgesellschaftlicher Reichtum wahrgenommen werden sollten. Dies entspricht nicht zuletzt den bildungspolitischen Rahmenvorstellungen der Europäischen Union, die seit mehr als zehn Jahren die Förderung der Mehrsprachigkeit ihrer Bürger als Bildungsziel ausgerufen hat (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schülern mit Migrationshintergrund bietet hierfür eine natürliche Basis und tritt neben die über den schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelte Mehrsprachigkeit (vgl. LinguS-Band 8).

3 Nach Daten aus der PISA-Studie 2003 (Prenzel et al. 2005), die 15-jährige Schüler in den Blick nahm und dabei auch anhand einer Stichprobe den Sprachgebrauch der Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersuchte, verwenden 51 % der mehrsprachigen Schüler im Alltag häufiger Deutsch als ihre HS, 31 % verwenden beide Sprachen ungefähr gleich häufig, während 13 % angaben, ihre HS im Alltag häufiger zu verwenden als Deutsch. Die Werte schwanken jedoch z. T. beträchtlich je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Herkunftssprecher-Gruppen (vgl. Hopf 2011: 15).

Positive Effekte des Erhalts und der Förderung der HS bei mehrsprachig aufwachsenden Schülern werden dabei auf verschiedenen Ebenen lokalisiert (vgl. den Überblick bei Dollmann / Kristen 2010: 124, mit weiterführenden Literaturhinweisen): Demnach kommt der HS eine besondere Bedeutung zu für

- die schulischen Leistungen der mehrsprachig aufwachsenden Schüler,
- das Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft,
- die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten,
- den Erwerb weiterer Fremdsprachen,
- den Arbeitsmarkterfolg, v. a. bei einem entsprechenden „Marktwert" der HS (Spanisch, Chinesisch u. a.)[4],
- das Selbstkonzept der Schüler,
- den Erhalt der sprachlichen und ethnischen Identität,
- das ethnische Sozialkapital,
- den Erhalt der Familiensolidarität.

Neben den auf die Schule und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt gerichteten Potenzialen (s. u.) bildet die HS also eine wichtige Stütze für die emotionale und mentale Entwicklung der mehrsprachigen Kinder und ihr Selbstbewusstsein (vgl. bereits Skutnabb-Kangas 1981).

Didaktische Relevanz

Ein wichtiger Auslöser des gestiegenen Interesses an HS und ihren Sprechern waren v. a. internationale vergleichende Bildungsleistungsstudien wie PISA oder IGLU, bei denen Kinder mit Migrationshintergrund z. T. deutlich schlechtere Ergebnisse aufwiesen als ihre monolingual aufgewachsenen Altersgenossen. Diese Bildungsrückstände wurden in der Regel mit den schlechteren Kenntnissen der Schulsprache Deutsch und damit indirekt mit der „Konkurrenz" durch die Verwendung von HS in den Familien in Verbindung gebracht (vgl. Klieme et al. 2010). Allerdings wiesen andere Studien nach, dass die schlechteren Leseleistungen nicht ursächlich mit den in der Familie verwendeten Sprachen zusammenhingen, sondern generell damit, in welchem Ausmaß in

4 Von besonderer Bedeutung ist hier, dass Herkunftssprecher durch den frühen Erwerb deutliche Vorteile gegenüber Fremdsprachenlernern derselben Sprache haben. Polinsky / Kagan (2007: 390) konstatieren daher, dass „with proper instruction, they are much more likely than any second language learner to achieve near-native linguistic and sociocultural fluency".

den Familien literale (= schriftorientierte) Praktiken (egal in welcher Sprache) gepflegt werden, die als Vorbereitung auf die besonderen schul- und bildungssprachlichen Anforderungen dienen (Scheele / Leseman / Mayo 2010). So ließen sich auch die schlechteren Ergebnisse von Kindern aus monolingualen, aber sozioökonomisch schwächer gestellten Familien erklären (Pant et al. 2013).

Die Diskussion um einen möglichen förderlichen oder hemmenden Einfluss von HS auf den Schulerfolg mehrsprachig aufwachsender Kinder ist bis heute nicht beendet. Dabei stehen sich zwei Lager gegenüber: Zum einen verweisen die Befürworter einer Förderung von herkunftssprachlichen Kompetenzen (z. B. Gogolin 1988, Gogolin / Roth 2007 u. v. a.) auf positive Effekte der Mehrsprachigkeit für die Ausbildung von Sprachbewusstheit und generellen kognitiven Fertigkeiten, die günstige Voraussetzungen für den Erwerb weiterer Sprachen und schulisches Lernen bieten würden. Eine besondere Rolle spielt hier die **Interdependenzhypothese**, wonach ausgebaute Kenntnisse in der HS auf den Erwerb weiterer Sprachen (und umgekehrt) bzw. auf andere kognitive Fertigkeiten übertragen werden können (vgl. Cummins 2000). Kritiker dieses Modells verweisen dagegen darauf, dass empirische Studien nicht immer die postulierte Wechselwirkung zwischen Kompetenzen in der HS und Umgebungssprache nachweisen konnten. Gleiches gelte auch für die vermuteten Zusammenhänge zwischen kompetenter Zweisprachigkeit und schulischen Leistungen (vgl. Limbird / Stanat 2006, Dollmann / Kristen 2010). Stattdessen käme dem Erwerb der Schul- und Umgebungssprache die entscheidende Bedeutung für den schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu, eine Förderung der HS würde sich zwar nicht negativ auswirken, aber auch keine zusätzlichen positiven Effekte erzeugen, die eine stärkere Verankerung der Förderung der HS in der Schule rechtfertigen würde (vgl. Söhn 2005, Esser 2006). Insgesamt ist der gegenwärtige Kenntnisstand also nicht ausreichend. Unzweifelhaft ist, dass gute Kenntnisse der Umgebungssprache eine essentielle Voraussetzung für den schulischen Erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund bilden. Welche Rolle den HS in diesem Kontext zukommt, ist bislang umstritten. Für eine stärkere Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen (Vor-)Wissens von Schülern mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext sprechen folgende Argumente:

- die Umsetzung des bildungspolitischen Ziels der **Inklusion**, die sich nicht nur auf die Integration von Schülern mit anderen körperlichen und geistigen Voraussetzungen beziehen lässt, sondern auch auf Schüler mit anderen sprachlichen Voraussetzungen (vgl. Elsner 2015);

- die Umsetzung von Konzepten der **Mehrsprachigkeitsdidaktik** und des **sprachenübergreifenden** sowie **interkulturellen Lernens** im Sprach- und Sachunterricht (vgl. z. B. Hufeisen 2011, 2018);
- Erkenntnisse aus dem Bereich der **Tertiärsprachenforschung**, wonach der Erwerb neuer (Fremd-)Sprachen auf der Basis des sprachlichen Wissens aus allen zuvor gelernten Sprachen erfolgt, wobei auch HS als Ressource genutzt werden können (vgl. Göbel / Rauch / Vieluf 2011).

Linguistische Relevanz

HS und ihre Sprecher stellen für die theoretische Sprachwissenschaft einen interessanten Testfall für Modelle des **Spracherwerbs** dar. Herkunftssprecher erwerben ihre HS unmittelbar nach der Geburt. Dieser frühe Erwerbszeitpunkt legt nahe, dass ein Herkunftssprecher die HS wie jedes Kind seine Erstsprache schnell und nach dem Durchlaufen verschiedener Entwicklungsphasen relativ fehlerfrei erlernt. Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Fertigkeiten von Herkunftssprechern zeigt jedoch, dass sich bei ihnen eine große Bandbreite von kompetenten Sprechern bis hin zu Sprechern beobachten lässt, die z. T. nur rezeptive Kenntnisse in der HS aufweisen (vgl. Kap. 3.1). Im Ergebnis gleicht das Spektrum an Kompetenzen in der HS also dem, was man von „normalen" Fremdsprachenlernern derselben Sprache kennt. Insofern stellen Herkunftssprecher einen Grenzfall zwischen „Muttersprachlern" und „Fremdsprachenlernern" einer Sprache dar. Für die Sprachwissenschaft ist daher von Bedeutung, wie – trotz des frühen Erwerbs – diese große Bandbreite an sprachlichen Fertigkeiten zustande kommt, wie viel Kontakt mit der HS notwendig ist, um diese „muttersprachengleich" zu erwerben, welche sprachlichen Bereiche bei verschiedenen Sprechern annähernd gleich ausgebildet sind, wo sich größere Differenzen beobachten lassen und wie sich die Kompetenzen im Laufe der sprachlichen Sozialisation und unter zunehmendem Druck der Umgebungssprache entwickeln (Spracherhalt oder Sprachwechsel?).

Zudem sind HS ein prototypischer Untersuchungsgegenstand für die **Sprachkontaktforschung**. Konkret geht es dabei um die Frage, wie die Umgebungssprache den Prozess des Erwerbs der HS beeinflusst und auf welchen sprachlichen Ebenen (Aussprache, Grammatik, Lexik) sich Innovationen beobachten lassen, die auf den Einfluss der Umgebungssprache zurückgeführt werden können. Auch hier spielt die Untersuchung der außersprachlichen wie innersprachlichen Faktoren, die diese Prozesse steuern, eine zentrale Rolle. Damit

verbunden ist die Frage, wie stark sich die von Herkunftssprechern gesprochenen Formen der HS von den Varietäten unterscheiden, die monolinguale Sprecher verwenden. Gegebenenfalls können durch die räumliche Trennung der Herkunftssprecher vom Herkunftsland auch spezifische Varietäten der HS entstehen, die an die nächste Generation weitergegeben werden.

1.2 Aufbau des Buches

Das Buch setzt sich als Ziel, einen umfassenden Einblick in die sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Grundlagen von HS zu geben. Zunächst werden im zweiten Kapitel verschiedene Definitionen von HS diskutiert und Merkmale, die für diese bilinguale Sprechergruppe zentral sind, herausgehoben. Im dritten Kapitel werden verschiedene Aspekte vorgestellt, die HS aus sprachwissenschaftlicher Sicht zu einem interessanten Untersuchungsgegenstand machen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Faktoren, die den Erwerb und die Entwicklung der Fertigkeiten in der HS aus longitudinaler Perspektive prägen. Hier knüpft das vierte Kapitel an, das zunächst den Sprachgebrauch in den Familien und die dort verfolgten Spracherziehungsziele thematisiert. Daneben wird die Bedeutung der HS für die Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie hervorgehoben, sowohl aus emotionaler als auch aus praktischer Sicht. Das fünfte Kapitel verschiebt den Fokus auf die Einbindung von HS in den Kontext von Bildungsinstitutionen. Zum einen wird danach gefragt, wie die spezifischen sprachlichen und kulturellen Ressourcen, die Herkunftssprecher von zuhause mitbringen, in den Schulunterricht integriert werden können. Zum anderen geht es darum, Wege aufzuzeigen, wie diese spezifischen Fertigkeiten weiterentwickelt und ausgebaut werden können, z. B. im Rahmen eines herkunftssprachlichen Unterrichts. Dabei werden auch die didaktischen Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung eines solchen Unterrichts stellen, thematisiert und Lösungsansätze vorgestellt.

1.3 Aufgaben

1. Überlegen Sie, wieso die in den Bevölkerungsstatistiken angegebenen Zahlen von Einwohnern mit Migrationshintergrund nicht genau Auskunft darüber geben, wie viele Herkunftssprecher in Deutschland leben. Setzen Sie sich dazu ausführlich mit der in Kapitel 1.1 angegebenen Definition von

„Einwohnern mit Migrationshintergrund“ auseinander! Welche Gruppe von Herkunftssprechern wird damit nicht erfasst?

2. Recherchieren Sie anhand des aktuellsten Migrationsberichts (abrufbar unter www.bamf.de) die wichtigsten Herkunftsländer von Einwohnern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Welche Sprachen werden dort gesprochen und zu welchen Sprachfamilien gehören sie? Was lässt sich daraus über die sprachliche Diversität in Deutschland folgern?

1.4 Weiterführende Literaturhinweise

Einen guten Überblick über die verschiedenen Standpunkte in der Debatte um die Bedeutung von HS für die individuelle Entwicklung und das schulische Lernen von Schülern mit Migrationshintergrund vermitteln die Beiträge in Gogolin / Neumann (2009). Sie repräsentieren Einsichten aus verschiedenen Disziplinen, v. a. aus der Sprachwissenschaft, Sozialwissenschaft und Bildungswissenschaft. Eine Meta-Analyse der bisherigen Studien zum Zusammenhang zwischen sprachlichem Hintergrund, Sprachförderung und schulischem Lernen bieten Söhn (2005) und Limbird / Stanat (2006). Dollmann / Kristen (2010) stellen ausführlich die Hypothesen über eine positive Wechselwirkung zwischen kompetenter Zweisprachigkeit und schulischen Leistungen dar und überprüfen sowohl Cummins **Interdependenzhypothese** als auch die Hypothese des kulturellen Kapitals von Schülern mit Migrationshintergrund anhand von Daten aus einem Projekt zu türkischstämmigen Grundschulkindern aus Köln.

2 Was ist eine Herkunftssprache?

Ein prinzipielles Problem der HS-Forschung ist die Tatsache, dass die Ansichten darüber, welche Typen von bilingualen Sprechern zur Gruppe der Herkunftssprecher zu zählen sind, weit auseinandergehen. Eine genaue Begriffsbestimmung ist v. a. aufgrund der soziolinguistischen Heterogenität der Herkunftssprecher schwierig. Kapitel 2 gibt daher zunächst einen Überblick über die verschiedenen soziolinguistischen Merkmale, die in der Literatur als typisch für Herkunftssprecher angegeben werden. Auf dieser Basis leiten wir zum Schluss einen eigenen Vorschlag zur Charakterisierung von HS und ihren Sprechern ab.

2.1 Herkunftssprachen als *heritage languages*

Im deutschen Sprachraum wird der Begriff „Herkunftssprache" meist in der gleichen Bedeutung verwendet wie der im angloamerikanischen Raum bereits in den 1960er Jahren (vgl. Fishman 1966) geprägte Begriff *heritage language*. Trotz der im Vergleich zum europäischen Kontext weiter zurückreichenden Beschäftigung mit dem Phänomen der HS in den klassischen Einwanderungsländern Kanada und USA[5] wird allerdings auch dort der Begriff *heritage language* nicht einheitlich verwendet. Im Wesentlichen werden zwei unterschiedliche Typen von Sprechern darunter subsummiert (vgl. Polinsky / Kagan 2007: 369). In einem weiteren Verständnis bezeichnet *heritage speaker* ein Individuum, das eine besondere ethnische, kulturelle oder emotionale Verbundenheit mit seiner *heritage language* aufweist, ohne diese Sprache selbst zu beherrschen (vgl. Fishman 2001: 81).[6] Diese kulturelle und emotionale Relevanz kann oft als auslösendes Moment für den Wunsch fungieren, diese Sprache als Erwachsener selbst erlernen zu wollen (Van Deusen-Scholl 2003: 222). Das engere Verständnis von *heritage speaker* setzt dagegen einen Erwerb der HS bereits im frühen Kindesalter durch Interaktion mit Familienmitgliedern voraus:

5 In Australien als weiterem klassischem Einwanderungsland wird in diesem Zusammenhang meistens von *community languages* gesprochen (vgl. Clyne 1991).

6 Benmamoun / Montrul / Polinsky (2013a: 260) geben als Beispiel muslimische Gemeinschaften mit nicht-arabischem Hintergrund in den USA an, die eine kulturelle bzw. religiöse Verbundenheit mit dem Arabischen aufweisen und u. U. das klassische Arabische als Fremdsprache erlernen, um den Koran zu lesen, aber selbst nie das (gesprochene) Arabische im familiären Kontext oder in ihrer Gemeinschaft erworben haben.

> A language qualifies as a heritage language if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society. […] [A]n individual qualifies as a heritage speaker if and only if he or she has some command of the heritage language acquired naturalistically […], although it is equally expected that such competence will differ from that of native monolinguals of comparative age. (Rothman 2009: 156)

Als Kernkomponenten dieser engeren Definition von *heritage speaker* können also gelten, dass ein Herkunftssprecher

- zu einem gewissen Grad zweisprachig ist, da er neben der Sprache der Mehrheitsgesellschaft auch Kenntnisse (zumindest rezeptiver Art) in seiner HS aufweist,
- die HS ungesteuert, d. h. zumeist im familiären Kontext erworben hat,
- die HS die zuerst erworbene Sprache war oder der Erwerb zumindest parallel mit dem Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft erfolgt ist,
- die Beherrschung der HS sich meist von einem in monolingualer Umgebung aufgewachsenen gleichaltrigen Sprecher dieser Sprache unterscheidet.

Daraus wird ersichtlich, dass ein *heritage speaker* v. a. durch den spezifischen soziolinguistischen Kontext charakterisiert wird, in dem er seine HS erwirbt: Der Erwerb erfolgt ab der Geburt innerhalb der Familie (vgl. Kap. 2.2), wobei die HS aber soziopolitisch den Status einer Minderheitensprache aufweist (vgl. Kap. 2.4) und daher im Wesentlichen nur in bestimmten Funktionsbereichen (v. a. zur Kommunikation innerhalb der Familie) eingesetzt werden kann. Spätestens mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen wie Kindergarten oder Schule, in denen die Sprache der Mehrheitsgesellschaft als Medium der Kommunikation und Wissensvermittlung dominiert, lässt sich ein zunehmender Sprachwechsel zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft beobachten. Dieser führt letztlich in der Regel dazu, dass sich die HS zur schwächeren Sprache entwickelt (vgl. Kap. 2.5) und sich daher mit zunehmendem Alter immer deutlichere Unterschiede in der Sprachbeherrschung im Vergleich zu gleichaltrigen monolingual aufgewachsenen Sprechern derselben Sprache herausbilden. Umstritten ist allerdings, inwieweit diese Unterschiede in der Sprachbeherrschung ein konstitutives Merkmal von Herkunftssprechern bilden sollen (vgl. Benmamoun / Montrul / Polinsky 2013a, b, Kupisch 2013).

Im Vergleich zum deutschen Begriff bezieht sich das englische *heritage language* also auf eine Sprache, die den Kindern von den Eltern bzw. einem

Elternteil im Zuge der sprachlichen Primärsozialisation mitgegeben wird, d. h. die das Kind von den Eltern als kulturelle und ggf. auch sprachliche Ressource „erbt". Dagegen impliziert der deutsche Begriff *Herkunftssprache*, dass eine direkte biografische Beziehung des Individuums zu seinem Herkunftsland besteht. Für viele Herkunftssprecher ist dies jedoch nicht (mehr) gegeben, da sie keine eigene Migrationserfahrung aufweisen, sondern bereits im jeweiligen Land als zweite oder sogar dritte Generation geboren wurden. „Herkunft" bezieht sich in diesem Zusammenhang also streng genommen nur auf das ursprüngliche Herkunftsland und die kulturellen und sprachlichen Wurzeln der Eltern- bzw. Großelterngeneration. Das bedeutet allerdings nicht, dass sich die Herkunftssprecher nicht auch selbst mit der Sprache und Kultur ihrer Vorfahren identifizieren können und diese als wichtigen Aspekt der eigenen Identität auffassen (vgl. Kap. 4.3).

2.2 Herkunftssprachen als Erstsprachen

In der Spracherwerbsforschung ist es üblich, die Sprachen nach der chronologischen Reihenfolge ihres Erwerbs durch ein Individuum zu benennen. Die **Erstsprache** (L1) ist damit diejenige Sprache, die ein Individuum von Geburt an erwirbt. Wenn ein Kind von Geburt an mit zwei Sprachen konfrontiert ist, z. B. weil beide Elternteile verschiedene Erstsprachen haben und diese jeweils auch in der Kommunikation mit dem Kind nutzen, kann ein Individuum auch zwei (oder mehr) Erstsprachen aufweisen. In diesem Fall spricht man von einem **doppelten Erstspracherwerb** oder **simultan erworbener Zweisprachigkeit** (2L1) (vgl. Meisel 2011). Studien zur simultan erworbenen Zweisprachigkeit haben gezeigt, dass bilinguale Kinder dieses Typs sehr früh in der Lage sind, ihr internalisiertes Wissen zu beiden Sprachen zu trennen und auch funktional die Sprachen unterschiedlich (z. B. in Abhängigkeit vom Gesprächspartner) einzusetzen. Zudem durchlaufen diese Kinder dieselben Entwicklungsstadien beim Erwerb einzelner sprachlicher Phänomene wie Kinder, die monolingual mit den jeweiligen Sprachen aufwachsen. Vorausgesetzt, dass die Kinder einen kontinuierlichen, reichhaltigen und ausgewogenen Input in beiden Sprachen erhalten, unterscheidet sich das sprachliche Wissen in beiden Sprachen nach Abschluss der Sprachentwicklung qualitativ nicht von demjenigen monolingualer Kinder, unabhängig von einem möglichen Dominanzgefälle in der Sprachverwendung (vgl. De Houwer 1990, Meisel 1989).

Setzt der Erwerb der zweiten Sprache erst mit deutlichem zeitlichem Verzug nach der Erstsprache ein, spricht man vom **Zweitspracherwerb** (L2). Die Ausgangslage ist hier anders als beim Erstspracherwerb, da das Kind zumindest partiell bereits auf erworbene Strukturen in der L1 zurückgreifen kann, um sprachliches Wissen in der L2 aufzubauen. Die mit dem Alter weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten erlauben dem Individuum zudem mehr Möglichkeiten beim Lernen, Speichern und Verarbeiten der neuen Sprache. Entsprechend sind Lerneräußerungen zu Beginn des L2-Erwerbs meistens länger und komplexer als sprachliche Produkte zu entsprechenden Phasen des Erstspracherwerbs. Allerdings zeigt sich, dass insbesondere bei spätem Beginn des L2-Erwerbs der individuelle Lernerfolg deutlich stärker variiert und der Verlauf des Erwerbs einzelner sprachlicher Phänomene auch langsamer erfolgt als beim L1-Erwerb. Zwar lassen sich auch beim L2-Erwerb bei verschiedenen Lernern ähnliche Erwerbssequenzen beobachten, diese sind aber andere als beim L1-Erwerb. In der Forschung umstritten ist die Frage, wie diese unterschiedlichen Erwerbsverläufe und -erfolge zu erklären sind. Meistens wird hier auf die neurobiologischen Grundlagen des Spracherwerbs verwiesen, wonach die angeborenen Spracherwerbsfähigkeiten von Kindern nur für einen begrenzten Zeitraum vollständig zur Verfügung stehen (sog. „Reifungshypothese"). Daraus ergeben sich in Bezug auf das Alter des Kindes kritische Perioden (erstmals bei Lenneberg 1967) bzw. sensible Phasen, nach deren Durchlaufen der Erwerb der einzelnen sprachlichen Bereiche nicht mehr so problemlos erfolgt wie im frühkindlichen Spracherwerb. Die sensiblen Phasen enden für einzelne sprachliche Bereiche unterschiedlich früh. So werden die angeborenen Spracherwerbsmechanismen z. B. im Bereich der Phonologie deutlich früher unzugänglich als im Bereich der Morphologie oder Syntax. Lediglich das lexikalische Lernen scheint im Prinzip keinerlei neurobiologischen Begrenzungen zu unterliegen. Allerdings gestaltet sich die Angabe fester Altersgrenzen für das Ausklingen angeborener Erwerbsmechanismen für die einzelnen sprachlichen Bereiche als schwierig, da auch individuelle Faktoren den Erwerbsverlauf beeinflussen (Werker / Tees 2005). Verfechter der Hypothese der kritischen Periode(n) gehen allerdings davon aus, dass es im Bereich bestimmter Altersstufen zu einer Bündelung des Auslaufens sensibler Perioden kommt, die den Erwerbsprozess qualitativ verändern. So identifizierte Lenneberg (1967) die Altersstufe zwischen 10 und 12 als Phase, nach der die Spracherwerbsfähigkeit merklich abnehme. Neuere Forschungen gehen davon aus, dass es bereits früher zu gravierenden neurobiologischen Veränderungen kommt, die den Erwerb beeinflussen. So werden z. B. Einschnitte

bereits mit 6–7 Jahren (Hyltenstam / Abrahamsson 2003) oder sogar 3–4 Jahren (Meisel 2007) vermutet. Meisel (2007) schlägt daher anhand von neurolinguistischen Evidenzen eine Unterteilung in den **frühkindlichen sukzessiven Zweitspracherwerb** (cL2, ab Erwerbsbeginn nach dem 3.–4. Lebensjahr) und **erwachsenen Zweitspracherwerb** (aL2, ab ca. 7 Jahre) vor. Dies bedeutet nicht, dass eine Sprache nicht auch nach diesen Perioden erfolgreich erworben werden kann. Allerdings werden zu diesem Erwerb andere Mechanismen eingesetzt, die stärker von individuellen Faktoren (z. B. Sprachlernbegabung, andere kognitive Fähigkeiten) abhängen (vgl. auch LinguS-Band 10).

Da Herkunftssprecher bereits seit der Geburt mit der HS in Kontakt kommen, hängt ihre Einstufung in eines der beiden Spracherwerbsprofile vom Alter beim Beginn des Erwerbs der Mehrheitssprache ab. Verwendet nur einer der Elternteile die HS in der Kommunikation mit dem Kind, dürfte der Herkunftssprecher in die Kategorie der simultan Bilingualen fallen, während in dem Fall, dass beide Elternteile mit dem Kind die HS verwenden und der erste nennenswerte Kontakt mit der Mehrheitssprache erst mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte oder gar in die Schule erfolgt, von einer sukzessiv erworbenen Zweisprachigkeit auszugehen ist. Herkunftssprecher können demnach prinzipiell beiden Spracherwerbstypen zugeordnet werden. Folgt man den oben beschriebenen altersabhängigen qualitativen Veränderungen des Spracherwerbsmechanismus, kann die Zugehörigkeit eines Herkunftssprechers zu dem einen oder anderen Typ des bilingualen Spracherwerbs Konsequenzen für den Erwerbsverlauf der beiden Sprachen und das dort jeweils erreichte sprachliche Niveau haben. Untersuchungen zu Herkunftssprecher-Populationen aus den USA legen nahe, dass insbesondere Herkunftssprecher mit simultanem Erstspracherwerb schwächere Kompetenzen in der HS aufweisen als Herkunftssprecher, bei denen der Zweitspracherwerb sukzessive erfolgte (vgl. Montrul 2008). Erklärt wird dies v. a. mit der von Anfang an bestehenden Konkurrenz zwischen der HS und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft im sprachlichen Input des Kindes, der den Anteil der HS am Input im Vergleich zu den sukzessiv bilingualen Herkunftssprechern bereits vor dem Auslaufen der ersten sensiblen Perioden herabsetzt (vgl. Kap. 3.2).