



POSITIONSPAPIER FÜR EINEN INTEGRIERTEN HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT: IMPULSE FÜR INNOVATIVE MODELLE SPRACHLICHER BILDUNG

Qui gagne le plus dans la collaboration entre les enseignant.e.s des langues d'origine et les structures ordinaires ? Comment se présentent de tels modèles de coopération pour une formation linguistique intégrative ? Quand le dispositif éducatif reconnaît-il le plurilinguisme de vie en tant que ressource ? Pourquoi seule la langue d'enseignement joue-t-elle un rôle dans l'éducation linguistique ? La langue fait partie de la souveraineté de l'être humain et les langues d'origine et de migration sont un aspect important de la transculturalité vécue. Malgré la diversité linguistique invoquée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les langues d'origine - c'est-à-dire les langues familiales et/ou premières - ne font toujours pas partie des curricula des régions linguistiques de la Suisse.

● Irène Zingg
| PH Bern



Irène Zingg forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Interessen liegen in den Bereichen

Soziolinguistik, Zwei- und Mehrsprachigkeit(en) sowie Migration und Bildung. Sie ist Projektleiterin forschungsbasierter Entwicklungsprojekte im Umfeld einer integrierten Sprachförderung.

Die Herkunftssprachen werden im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Grundätzen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erwähnt, nämlich dem Recht des Kindes, seine Sprache und die Kultur seines Herkunftslandes zu pflegen (EDK, 1991, s. Kasten). Die bereits 1972 formulierte Empfehlung, den herkunftssprachlichen Unterricht – auch als Unterricht für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) bekannt – in die Regelstruktur einzubinden, bleibt bis heute uneingelöst. Innovative Projekte wie jene des Bundesamts für Kultur (BAK) greifen in das Schweizer Schulsystem ein, um die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu fördern. Eine langfristige und systematische Implementierung einer integrativen Sprachförderung blieb bisher aus. Das vorliegende Positionspapier zeigt einige Handlungsfelder für die Entwicklung der Familien- und Erstsprachen mittels innovativer Modelle auf, ebenso denkbare Entwicklungsmöglichkeiten einer Bildung gelebter, lebensweltlicher Mehr-

sprachigkeit. Eng damit verbunden ist eine Aufwertung des herkunftssprachlichen Unterrichts.

«Sprachen der Migration sind ein Potenzial», sagt die EDK

In den 1985 weiter ausdifferenzierten «Empfehlungen zur Förderung fremdsprachiger Kinder» (EDK, 1991) wird mit dem neu angefügten Punkt, das «Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen», erstmals auf eine spezifische Stärke der Ausländerkinder hingewiesen (Gretler, 1998: 180). Aktuell unterstreicht dieses höchste Bildungsorgan der Schweiz auf seiner Website Sprachen und Austausch, die positiven Aspekte und die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und der Erstsprache: «Die EDK setzt sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Förderung von Austausch und Mobilität ein. Die Förderung in der Schul- und Erstsprache ist wichtig für eine gelingende Schullaufbahn». Auch der Lehrplan 21, Fachbereich Sprachen,

äussert sich im einleitenden Unterkapitel positiv zur Didaktik der Mehrsprachigkeit als «vielfältiges dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen bzw. Sprachen». Er verweist auf die Synergien zwischen den Sprachfächern, die beim Sprachenlernen entstehen, denn «Schülerinnen und Schüler greifen beim Sprachenlernen auf bereits Gelerntes zurück und erweitern so ihr mehrsprachiges Repertoire effizient. Mehrsprachigkeit kann in allen Fachbereichen gefördert und genutzt werden» (ERZ, 2016).

Wenn die EDK und der Lehrplan 21 die funktionale Mehrsprachigkeit propagieren, sind damit die schulisch erlernten Fremdsprachen (zweite Landessprache und Englisch) gemeint, nicht aber die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Die Sprachen der Migration sind (noch) nicht als Potenzial erkannt, ebenso wenig der HSK-Unterricht. So ergibt die Suchfunktion «HSK» im Lehrplan 21 für die meisten Kantone einen einzigen Treffer, der aus zwei Sätzen besteht: «Im Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erweitern die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in ihrer Erstsprache und Kenntnisse über ihre Herkunftskultur. Das Angebot des HSK-Unterrichts in der Schule wird kantonale geregelt.» Diese kantonale Hoheit erschwert eine Weiterentwicklung dieser Erstsprachförderung und verunmöglicht eine minimale inhaltliche Koordination mit der Regelstruktur (ERZ, 2016).

Der Blick in die von der EDK im April 2022 veröffentlichte Übersicht über die gesetzlichen Grundlagen der einzelnen Kantone zeigt einen föderalistischen Flickenteppich: Einige Kantone (NW, UR) sowie Liechtenstein verfügen über keinerlei spezielle Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht, während andere ausführliche Bestimmungen kennen und auf ihren Websites umfangreiche Hinweise zur Verfügung stellen (EDK, 2022). Lediglich im Lehrplan des Kantons Zürich, Fachlehrplan Sprachen, gibt es jedoch einen expliziten Hinweis auf Kooperationen: «Zugleich kann durch die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der Regelklasse mit Lehrpersonen des DaZ-Unterrichts und der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) die gezielte Sprachförderung koordiniert und verstärkt werden» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017: 7).

Gestützt auf das Sprachengesetz des Bundes von 2007 kann das Bundesamt für Kultur (BAK) seit 2011 Finanzhilfen für Projekte zur «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» (Art. 11 SpV) gewähren, nebst der Projektförderung der «Landessprachen im Unterricht» (Art. 10 SpV). Das BAK publiziert die Zusammenstellungen der bisher geförderten Projekte: <https://www.edk.ch/de/themen/transversal/sprachen-und-austausch>

Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 (Sprachengesetz SpG, SR 441.1) und auf den Artikel der Verordnung vom 4. Juni 2010 über die Landessprache und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV, SR 441.11).

Integrative Sprachförderung berücksichtigt Herkunftssprachen

Der von Ingrid Gogolin eingeführte Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit umfasst sehr viel mehr Sprachen als die Landessprachen und Englisch (Gogolin, 2017). Es wäre an der Zeit, die am häufigsten vertretenen Herkunftssprachen in die Regelstruktur einzubinden – etwa in Form von Frei- und Wahlpflichtfächern –, obschon es unmöglich ist, alle Erst- und Familiensprachen zu berücksichtigen. Im schweizerischen Grenzkanton Basel-Stadt (Giudici & Bühlmann, 2014:45) sowie in einigen Nachbarländern bzw. Teilen davon ist dies bereits heute der Fall, etwa in Nordrhein-Westfalen (Haller, 2021) oder in Sachsen (Sächsisches Bildungsinstitut, 2015). In Hamburg erhalten Kinder ab dem ersten Schuljahr an sechs bilingualen Grundschulen täglich Unterricht auf Deutsch und in der jeweiligen Partnersprache (Italienisch, Spanisch, Portugiesisch oder Türkisch). In einigen Hamburger Stadtteilschulen kann eine 2. und 3. Fremdsprache im Wahlpflichtbereich bzw. als Wahlpflichtfach am Gymnasium belegt werden, nämlich Arabisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch als Abiturfach im Schuljahr 2020/21 (Hamburg.de/ Behörde für Schule und Berufsbildung 2020). In diesen Beispielen wird der Mehrwert der Erst- und/oder Familiensprache anerkannt und schulisch gefördert. Laut einer Studie von Binanzer & Jessen (2020: 242) wünschten sich mehrsprachige Jugendliche grösstenteils eine stärkere Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen und sehen Optimierungspotenzial bezüglich Berücksichtigung und Wertschätzung des sprachlichen Mehrwerts seitens ihrer Lehrpersonen (2020: 227).

**«Wie lassen sich HSK-Lehrpersonen in multiprofessionelle Teams integrieren?»
Petra Hild,
Regina Scherrer und
Sabrina Marruncheddu,
PHZH**

«Unter der integrativen Sprachförderung wird die Förderung der *critical language awareness* und der individuellen Mehrsprachigkeit verstanden. Diese Ansätze gehen über die einzelnen Sprachen hinaus und erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als soziale Praxis.»

Edina Krompák, PHLU

Zukunftsweisend für eine umfassende Sprachförderung ist das Zitat von Edina Krompák im Umfeld ihres neuen BAK-Projektes: «Unter der integrativen Sprachförderung wird die Förderung der *critical language awareness* und der individuellen Mehrsprachigkeit verstanden. Diese Ansätze gehen über die einzelnen Sprachen hinaus und erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als soziale Praxis» (persönliche Mitteilung via E-Mail, 15. Juli 2022).

Die vom BAK geförderten Projekte machen bei der Valorisierung der Migrationssprachen nicht halt; sie zielen beispielsweise mittels innovativer Modelle auf strukturelle Rahmenbedingungen ab, indem eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen dem Parallelsystem HSK-Kurse und der Regelstruktur angestrebt wird. Aufgrund der Teilautonomie können Schulleitungen Kooperationen mit HSK-Lehrpersonen eingehen, indem sie für punktuelle Projekte Ressourcen umla-

gern (Zingg et al. 2020: Kapitel Didaktischer Kommentar/ Organisation). Die immer wieder erwähnten Reflexionen über Sprachstrukturen, z.B. mit dem Ansatz Begegnung mit Sprachen / *Eveil aux langues* (EDK, 2012: 12) genügen nicht, um eine wirkliche Anerkennung und Einbindung der Erstsprachen herbeizuführen.

Erprobte Modelle integrieren den Herkunftssprachenunterricht

Das BAK unterstützt seit 2011 innovative Projekte zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrem Erstspracherwerb (s. Kasten). Die drei neusten vom BAK finanzierten Projekte intendieren die Integration von HSK-Lehrpersonen in die multiprofessionellen Teams der Volksschule und somit in die Regelstruktur. Das Schulentwicklungsprojekt «Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulkultur» (2022–2024) von Petra Hild, Regina Scherrer und Sabrina Marruncheddu – drei Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Zürich – fokussiert die Zusammenarbeit zwischen HSK-, DaZ- und Klassenlehrpersonen. Ihre zentrale Frage lautet: «Wie lassen sich HSK-Lehrpersonen in multiprofessionelle Teams integrieren?» Das Projektteam beabsichtigt durch die Integration der HSK-Lehrpersonen und ihrem somit möglichen Beitrag zur Schulkultur, das Lernen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu fokussieren und zu stärken (persönliche Mitteilung via E-Mail von Regina Scherrer vom 18. Juli 2022).

Das Projekt «Mehrsprachige Bildungsräume» (Pädagogische Hochschule Luzern in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen) steht unter der Leitung von Edina Krompák und kooperiert mit Akteurinnen und Akteuren an Pädagogischen Hochschulen. Krompák führt dazu aus: «Die Zusammenarbeit der HSK-Lehrpersonen, Klassenlehrpersonen, Dozierenden und Studierenden – des sogenannten multiprofessionellen Teams – fördert die Sichtbarkeit und Wertschätzung der HSK-Kurse sowohl in der Regelschule als auch auf Hochschulebene und erlaubt einen breiten und multidirektionalen Wissenstransfer unter den Beteiligten (Wissenstransfer aus der Forschung in die Lehre, aus der Lehre in die Praxis, aus der Praxis in

1972 publizierte die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder» und fordert darin die Kantone auf, geeignete Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung in der Schule zu vermeiden. In diesem Dokument wird der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erstmals erwähnt mit der Empfehlung, diesen in das obligatorische Schulprogramm aufzunehmen. In den darauffolgenden Jahren wurden diese Ziele weiter ausformuliert. Den Kantonen wird empfohlen, einen unentgeltlichen zusätzlichen Unterricht in der Umgangssprache anzubieten und eine Förderung in der heimatlichen Sprache zu unterstützen. Zudem seien bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen. Selbst nach fünfzig Jahren wurden viele dieser Hinweise nicht umgesetzt. Die «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» wurden im Jahr 1991 letztmals aktualisiert (EDK, 1991).

<https://www.sprachenunterricht.ch/content/links>

die Lehre und Forschung)» (persönliche Mitteilung via E-Mail von Edina Krompák vom 15. Juli 2022).

Ein weiteres Projekt ist an der Pädagogischen Hochschule Bern angesiedelt. Das von der Autorin und Chloé Manfredi initiierte forschungsbasierte Entwicklungsprojekt «A l'abordage – Pour une exploration de la langue au travers des histoires. Usages de la littérature jeunesse dans les dispositifs d'enseignement plurilingue – L'exemple du français deuxième langue et langue d'origine» fokussiert nebst der Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und der Regelstruktur der Volksschulen zusätzlich diejenige mit den Mediatheken. Dabei soll die Sichtbarkeit sowohl der mehrsprachigen Lernenden als auch der HSK-Lehrpersonen, in der Westschweiz unter der Bezeichnung *enseignant.e.s des cours de langue et de culture d'origine (LCO)* bekannt, unterstrichen werden, wie Chloé Manfredi die Zielsetzung auf den Punkt bringt: «Afin de donner plus de visibilité au plurilinguisme effectif des élèves, un petit corpus de littérature jeunesse dans une autre langue de la famille LCO sera identifié et mis à disposition de la communauté scolaire (enseignant.e.s ordinaires, enseignant.e.s LCO, médiathécaires).» (Projektbeschriftung Januar 2022). All diese Entwicklungsarbeiten in multiprofessionellen Teams explorieren die Kooperation mit der Regelstruktur; dank der finanziellen Unterstützung des Bundesamts für Kultur arbeiten die HSK-Lehrpersonen in diesen Entwicklungsprojekten unter guten Rahmenbedingungen. Die bereits 1972 in den Grundsätzen erwünschte Integration der Erstsprachförderung (EDK, 1991) würde der herrschenden Marginalisierung der HSK-Lehrpersonen entgegenwirken (Hild & Scherrer, 2020).

Translanguaging ermöglicht eine neue Bedeutsamkeit

Das Konzept von *Translanguaging* ermöglicht eine andere Sichtweise auf das gesamte Repertoire der Sprachen (García & Li, 2015; Krompák, 2015). So erlaubt der Leitbegriff *Translanguaging* mit seinem konzeptuellen Rahmen einen neuen Blick auf Mehrsprachigkeit und pädagogische Praktiken und spricht den lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden eine andere Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit zu. Die daraus entstehenden didakti-

schen Ansätze streben eine Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen an. Dieser vernetzende Ansatz zwischen den Sprachen zeichnet sich in den Positionen des Europarates ab. So definiert er Plurilingualismus, also die individuelle Mehrsprachigkeit, folgendermassen: «Die Tatsache, dass sich die Sprachlernerfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (...). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren» (Council of Europa, 2001: 17).

So erstaunt es, dass die Migrationssprachen nicht in die nationale Sprachenstrategie von 2004 aufgenommen wurden, obwohl der Europarat das Lernen aller Sprachen (Schulsprache, Herkunfts-/Migrations- und Fremdsprachen) in einen verbindenden Kontext gesetzt hat (Sprachenplattform Europarat, in: EDK, 2012: 6).

Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass das defiziente Konzept der Migrationssprachen weiterhin die Schulstrukturen und das Verständnis dominiert. Nach Ansicht der Autorin verharret die Schule weiterhin in einem monolingualen Habitus und der HSK-

Unterricht steht unter ständigem Legitimationsdruck (Gogolin, 1994; Haller, 2021: 61; Krompák, 2015: 120). Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts könnte eine Scharnierfunktion einnehmen, nicht zuletzt, um den Mehrwert der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler vermehrt anzuerkennen und schulisch koordinierter zu fördern (Hutterli, 2012: 68ff). Dabei könnte der HSK-Unterricht die Dualität von Erst-, Zweit- und Drittsprache durchbrechen und alle Lernenden für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Sinne von *Translanguaging* – der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires in Schule und Unterricht – sensibilisieren (García & Li, 2015; Krompák, 2018). Eine Good Practice existiert bereits, nicht zuletzt aufgrund der vom BAK geförderten Projekte, die dem Ziel eines gemeinsamen Kompetenzmodells für alle Sprachen folgen und sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden und Lehrenden miteinbeziehen (Bildungsdirektion Kanton Zürich (in Überarb.); Giudici & Bühlmann, 2014; Mehlhorn, 2017; Zingg et al., 2020). Aufgrund der obigen Ausführungen plädiert die Autorin dieses HSK-Positionspapiers für die Aktualisierung der 1991 letztmals überarbeiteten «Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder», so dass das gesamte sprachliche Repertoire mehrsprachig aufwachsender Lernender berücksichtigt wird und über den bisherigen Rahmen der Schul- und Fremdsprachen hinausreicht, ganz im Sinne einer sprach- und diversitätssensiblen Schulkultur, die für mehr Chancengerechtigkeit sorgt.

«Afin de donner plus de visibilité au plurilinguisme effectif des élèves, un petit corpus de littérature jeunesse dans une autre langue de la famille LCO sera identifié et mis à disposition de la communauté scolaire (enseignant.e.s ordinaires, enseignant.e.s LCO, médiathécaires).»
Irène Zingg et Chloé Manfredi, PHBE.

Literatur

- Bildungsdirektion Kanton Zürich** (in Überarb.). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011. 3. Aufl. April 2013. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich** (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Fachlehrplan Sprachen*. Zürich: Bildungsdirektion Kantons Zürich.
- Binanzer, A. & Jessen, S.** (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht* 25 (1), S. 221–225.
- Council of Europe** (2001). *Cadre européen commun pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Online unter <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (30.11.2022)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2022). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): rechtliche Grundlagen, inkl. Anhang mit Links zu weiterführenden Informationen*. IDES-Dossier. Stand 4. April 2022. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2012). *Forum Sprachen 2012. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Curricula der Schweiz. Umsetzung in den aktuellen Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrmittelentwicklung, Einfluss auf die Lehrerbildung und Zusammenspiel mit der Forschung & Entwicklung*. Bern: EDK. Online unter: https://edudoc.ch/record/112619/files/forum_sprachen_2012_d.pdf (30.11.2022)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder* vom 24. Oktober 1991 (mit Bestätigung der Beschlüsse vom 2. November 1972, 14. November 1974, 14. Mai 1976 und 24. Oktober 1985). Online unter: <https://www.sprachenunterricht.ch/content/links> (30.11.2022)
- ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern)** (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- García, O. & Li, W.** (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: O. García, S. Boun & W. E. Wright (Eds.). *The Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Giudici, A. & Bühlmann, R.** (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gogolin, I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I.** (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: M. Becker-Mrotzek & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–54). Münster u.a.: Waxmann.
- Gretler, A.** (1998). Die EDK-Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder im Verlauf der Zeit. In: Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (Hrsg.). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Zürich, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 179–183.
- Haller, P.** (2021). *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Hamburg.de/ Behörde für Schule und Berufsbildung.** *Fremdsprachenunterricht* (2020). Online unter: <https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen/14243862> (30.11.2022)
- Hild, P. & Scherrer, R.** (2020). Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer*innen. *VPOD Bildungspolitik* 219, S. 25–28. Online unter: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=4088> (30.11.2022)
- Hutterli, S.** (Hrsg.). (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Krompák, E.** (2018). Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: Berthele, R. & Lambelet, A. (Ed.). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* Bristol: Multilingual Matters, p. 141–160.
- Krompák, E.** (2015). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von Mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: EDK.
- Mehlhorn, G.** (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In: E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 210–220.
- Sächsisches Bildungsinstitut** (Hrsg.) (2015). *Rahmenlehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Radebeul, Sächsisches Bildungsinstitut. Online unter: https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_HR_Rahmenplaene_herkunftssprachlicher_Unterricht.pdf (30.11.2022)
- Zingg, I., Ouahes, K., Jann Ait Bahmane, N., Koch, T., Gribaleva, L., Isufi, S., Hügli, F., Lanzoni, S. & Ricklin, L.** (2020). *Ideenset Mehr Sprachen für alle*. Bern: Medien Online PH Bern. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle> (30.11.2022)