

Maria Sulimova, Universität Leipzig, Deutschland

Fächerübergreifende Bezüge und nachhaltige Ansätze im HSU Russisch

Education for Sustainable Development (ESD) is increasingly understood as a cross-curricular task in school education. In this context, heritage language instruction (HLI) is of particular interest because it is inherently oriented toward multilingualism, language awareness, and connections between school subjects. Curricula for HLI in the German federal states of North Rhine-Westphalia and Saxony emphasize coordination with other subjects and the development of metalinguistic competences. This makes HLI a potentially relevant context for addressing the aims of ESD.

The article examines, first, to what extent HLI curricula correspond to key ESD criteria (Wittlich, 2024), and second, how teachers of Russian as a heritage language establish interdisciplinary links in their teaching practice. The empirical basis of the study consists of ten semi-structured interviews with teachers conducted between 2022 and 2025.

The findings show that teachers employ different strategies. Some focus on developing Language Awareness through language comparison and metalinguistic reflection. Others integrate subject-related content from geography, history, or the natural sciences, drawing on CLIL-oriented approaches. These practices are not mutually exclusive and often occur in combination. Overall, heritage language instruction shows considerable potential to support key goals of ESD, including reflexivity, interdisciplinary thinking, and a reflective engagement with linguistic and cultural diversity.

Keywords: Heritage Language Instruction, CLIL, Language Awareness, ESD, Russian as a Heritage Language

Образование для устойчивого развития (ОУР) всё чаще рассматривается как межпредметная задача школы. В этом контексте преподавание эритажных языков (ПЭЯ) представляет особый интерес, поскольку изначально ориентировано на многоязычие, развитие языковой рефлексии и установление междисциплинарных связей. Учебные планы по эритажным языкам земель Северный Рейн-Вестфалия и Саксония подчеркивают необходимость согласования с другими школьными предметами и развития метаязыковых компетенций, что позволяет рассматривать ПНЯ как потенциальный вклад в достижение целей ОУР.

В статье анализируется, во-первых, в какой мере учебные планы ПЭЯ соответствуют ключевым критериям ОУР (Wittlich, 2024), а во-вторых, как преподаватели русского языка как эритажного устанавливают межпредметные связи в своей педагогической практике. Эмпирическую основу исследования составляют десять полуструктурированных интервью с учителями, проведенные в период с 2022 по 2025 год.

Результаты показывают, что учителя используют различные стратегии. Одни сосредотачиваются на развитии Language Awareness посредством сопоставления языков и метаязыковой рефлексии. Другие интегрируют в уроки предметное содержание из географии, истории или естественных наук, опираясь на CLIL-ориентированные подходы. Эти практики не исключают друг друга и нередко сочетаются. В целом ПЭЯ демонстрирует большой потенциал для достижения ключевых целей ОУР, включая развитие рефлексии, междисциплинарного мышления и осознанного отношения к языковому и культурному многообразию.

Ключевые слова: Преподавание эритажных языков, CLIL, Language Awareness, устойчивое развитие, русский язык как эритажный



1. Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der UNESCO-Roadmap #esdfor2030 (vgl. UNESCO, 2020) als Querschnittsaufgabe aller Fächer beschrieben. Nachhaltigkeit soll nicht additiv, sondern integrativ in bestehende Bildungsstrukturen eingebunden werden. Für den Sprachunterricht eröffnet sich hier ein besonderes Potenzial, da Fragen von Identität, Perspektivenwechsel und kultureller Vielfalt ein wichtiger Bestandteil sprachlicher Bildungsprozesse sind.

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) nimmt in diesem Zusammenhang eine besondere Position ein. Er basiert auf dem Leitgedanken der „natürlichen Mehrsprachigkeit“ (vgl. MSB NRW, 2021), die nicht nur als kommunikative Fähigkeit, sondern als identitätsstiftende Praxis verstanden wird. Die curricularen Vorgaben betonen die Förderung sprachlicher Kompetenzen in Wort und Schrift sowie die systematische Verzahnung mit anderen Fächern. Damit berührt der HSU zentrale Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011), die Sprachentwicklung als fachübergreifende Aufgabe konzipiert.

Gleichzeitig bleibt bislang weitgehend ungeklärt, inwiefern diese curricular angelegte fachübergreifende Orientierung auch als Beitrag zu den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gelesen werden kann. Während BNE auf Reflexivität, Perspektivenwechsel und interdisziplinäres Denken zielt (vgl. Schreiber & Siege, 2016), ist die mögliche Rolle des HSU in diesem Kontext kaum untersucht worden. Dies dürfte unter anderem damit zusammenhängen, dass zur Didaktik des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland bislang nur eine überschaubare Zahl an Publikationen vorliegt (vgl. Mehlhorn, 2022; Olfert et al., 2026).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag ein zweifaches Erkenntnisinteresse, das in zwei miteinander verknüpften Forschungsfragen konkretisiert wird: (1) Inwiefern weisen die Kern- und Rahmenlehrpläne des HSU in Nordrhein-Westfalen und Sachsen Anschlussstellen an zentrale BNE-Kriterien (Wittlich, 2024) auf? (2) In welcher Weise lassen sich die von Lehrkräften für Russisch als Herkunftssprache beschriebenen fachübergreifenden Praktiken im Hinblick auf diese Kriterien rekonstruieren und interpretieren?

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich unterschiedliche didaktische Strategien rekonstruieren lassen, die auf verschiedene Weise zur reflexiven und fachübergreifenden Gestaltung von Mehrsprachigkeit beitragen. Während einige der beschriebenen Praktiken Anschlussstellen an den Language-Awareness-Ansatz aufweisen, indem metasprachliche Reflexion als zentrales Element sprachlicher Bildung hervorgehoben wird, greifen andere auf am Content and Language Integrated Learning (CLIL) orientierte Konzepte zurück, um fachliche Inhalte in den Sprachunterricht zu integrieren, oft projektbasiert. Der Beitrag untersucht, wie diese Praktiken aus der Perspektive der Lehrkräfte begründet werden und inwiefern sie als potenzielle Beiträge zur Umsetzung zentraler BNE-Zielsetzungen gelesen werden können.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Rahmenbedingungen des Herkunftssprachlichen Unterrichts in ausgewählten Bundesländern

Das HSU-Angebot und die Rahmenbedingungen unterscheiden sich in Deutschland je nach Bundesland sehr stark, da jedes Bundesland auf Grundlage eines KMK-Beschlusses eigenständig entscheidet, ob HSU innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereichs der Kultusverwaltung steht. Auch die konkrete Umsetzung hängt von dem Bundesland und dem jeweiligen Schulamt ab. Der HSU kann an den Schulen in einer der drei Formen umgesetzt werden: als Ersatz der zweiten Fremdsprache, als klassen-, schul- und schulartübergreifender Unterricht im Wahlbereich sowie HSU im Rahmen der schulischen Ganztagsangebote (vgl. SMK, 2019b, 8). Für die Zwecke der Studie wurden Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen interviewt, deswegen wird im Weiteren auf die Rahmenbedingungen in diesen Bundesländern ausführlicher eingegangen.

Die Herkunftssprachen werden in Nordrhein-Westfalen im Zuge des wertschätzenden Umgangs mit der „natürlichen Mehrsprachigkeit“ (MSB NRW, 2021) unterrichtet. Die Rahmenbedingungen werden durch den Erlass 13-61 Nr. 2 bestimmt: Der HSU wird maximal fünf Stunden pro Woche angeboten und „soll so weit wie möglich mit dem Unterricht in den Fächern sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganztage, verknüpft werden“ (ibid.). Seine Aufgabe ist es, auf der Grundlage des Lehrplans mündliche und schriftliche Kompetenzen in der Herkunftssprache aufzubauen, zu erhalten, zu erweitern, aber auch „interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und mehrsprachiges Lernen zu ermöglichen“ (ibid.).

In Nordrhein-Westfalen nahmen im Schuljahr 2023/2024 insgesamt 106.708 Schüler*innen am herkunftssprachlichen Unterricht teil. Es wurden insgesamt 30 Sprachen von 1.006 fest angestellten Lehrkräften unterrichtet. Der Unterricht wird auf Grundlage von Lehrplänen für die Jahrgänge 1 bis 4, 5 und 6 sowie für die Sekundarstufe I durchgeführt, die für alle Sprachen gelten (MSB NRW, o.D.). Die konkrete Umsetzung ist durch den Erlass „Herkunftssprachlicher Unterricht“ (MSB NRW, 2021) geregelt.

In Sachsen wurden im Schuljahr 2021/2022 18 Sprachen im herkunftssprachlichen Unterricht vermittelt, welchen rund 2.000 Schüler*innen besuchten (vgl. Mediendienst Integration, 2022, 18). Die größte Nachfrage genoss Arabisch, gefolgt von Russisch und Vietnamesisch. Die Lehrkräfte unterrichten auf Honorarbasis. Der Unterricht soll in Einklang mit den vom sächsischen Bildungsinstitut erarbeiteten Rahmenplänen erfolgen (vgl. SMK, 2019a & 2019b).

2.2 Curriculare Rahmenbedingungen: Ziele der BNE und HSU-Lernpläne

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) soll eng mit dem Unterricht in weiteren Fächern verzahnt werden, um sprachliches, fachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden. Diese Zielsetzung ist z.B. im Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW (MSB NRW, 2021) verankert, der festlegt, dass der HSU „so weit wie möglich mit dem Unterricht in

den Fächern [...] sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganztage, verknüpft werden“ soll (Nummer 1.2 des Erlasses). Auf der Grundlage des Lehrplans sollen im Rahmen des Unterrichts Fähigkeiten in einer Herkunftssprache in Wort und Schrift aufgebaut, erhalten, erweitert sowie wichtige interkulturelle Kompetenzen ermittelt werden (vgl. Nummer 1.3 des Erlasses).

Die gültigen Lehrpläne der beiden Bundesländer betonen zudem den Aufbau metasprachlicher Kompetenzen und die Herstellung mehrsprachiger und fachübergreifender Bezüge. Damit verbindet sich der HSU mit den Zielen der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die Reflexionsfähigkeit, Perspektivenwechsel und interdisziplinäres Denken fördert (vgl. Schreiber & Siege, 2016).

Beispiele institutioneller Umsetzungen zeigen, dass koordinierte Mehrsprachigkeit und fachübergreifendes Lernen zur sprachlichen und kulturellen Nachhaltigkeit beitragen können. Zielsetzungen dieser Art verfolgen etwa die Projekte KOALA (Maahs & Sánchez Oroquieta, 2021) und Rucksack Schule NRW (Roth, 2015). Die konkreten didaktischen Implikationen sind im Rahmen sprach(en)übergreifender Forschungsprojekte beschrieben und erforscht worden. Beispiele institutioneller Umsetzungen zeigen, dass koordinierte Mehrsprachigkeit und fachübergreifendes Lernen zur sprachlichen und kulturellen Nachhaltigkeit beitragen können. Zielsetzungen dieser Art verfolgen etwa die Projekte KOALA (Maahs & Sánchez Oroquieta, 2021) und Rucksack Schule NRW (Roth, 2015). KOALA (Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen) basiert auf einer engen inhaltlichen und methodischen Abstimmung zwischen Regelunterricht und Herkunftssprachlichem Unterricht, die durch eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Tandem umgesetzt wird. Im Zentrum stehen die Förderung der Deutschkenntnisse bei gleichzeitiger Stärkung der Familiensprachen sowie sprachkontrastive Verfahren, die Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen und metasprachliches Bewusstsein fördern. Rucksack Schule NRW hingegen ist ein Eltern-Schule-Kooperationsprojekt, das schulische Lernprozesse in Deutsch und Herkunftssprachen mit häuslichen Aktivitäten in den Familiensprachen verzahnt. Eine zentrale Rolle spielen dabei begleitete Elterngruppen, in denen Eltern mit Materialien arbeiten und so aktiv in die sprachliche Förderung ihrer Kinder eingebunden werden. Zugleich hat die Umsetzung letzterer Initiative verdeutlicht, dass solche Programme komplexe Dynamiken erzeugen und teilweise neolinguistische¹ Stereotypisierungen hervorrufen können (Ayten et al., 2021).

Wie bereits erwähnt, ist die mögliche Umsetzung der BNE-Ziele im Rahmen des HSU bislang kaum erforscht worden. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Kern- und Rahmenlehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in Nordrhein-Westfalen und Sachsen mithilfe der BNE-Kriterien (Wittlich, 2024) analysiert. Herangezogen wurden der nordrhein-westfälische „Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10“ (MSB NRW, 2006) sowie die sächsischen Rahmenpläne für die Grundschule und für das Gymnasium bzw. die Oberschule (SMK, 2014; 2019a). Berücksichtigt wurden die zum

¹ Unter Linguizismus wird sprachbezogener Rassismus verstanden (Dirim 2010), der sich sowohl in disziplinierenden oder ausschließenden Sprachverboten als auch – in der subtileren Form des Neolinguizismus (ibid.) – in normativen Sprachgeboten äußert.

Zeitpunkt der Analyse gültigen und öffentlich zugänglichen curricularen Vorgaben für den herkunftssprachlichen Unterricht in den untersuchten Bundesländern.

Ziel ist es zu prüfen, inwiefern sich zentrale Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit oder implizit in den curricularen Vorgaben des HSU nachweisen lassen. Die Analyse versteht sich dabei als heuristische Lesart der Lehrpläne im Lichte der BNE-Kriterien und nicht als normative Bewertung ihrer Ausrichtung.

Im Weiteren werden die Lehrpläne anhand des Analyserasters nach Wittlich und Brühne (Wittlich & Brühne, 2020; Wittlich, 2024) zur Analyse von BNE-Inhalten in Schulbüchern untersucht. Die Wahl dieses Analyserasters erfolgt vor dem Hintergrund, dass bislang kein einheitliches, für unterschiedliche Bildungskontexte operationalisierbares Verständnis von BNE vorliegt. Die von Wittlich entwickelten Kriterien bieten hier ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch validiertes Referenzsystem, das es ermöglicht, BNE-Implementierungsprozesse sichtbar zu machen. Besonders relevant ist dabei ihre Anschlussfähigkeit an interdisziplinär-fachdidaktische Kontexte, da die Kriterien ausdrücklich auf eine inhaltliche Dekontextualisierung und Übertragbarkeit in unterschiedliche Fächer angelegt sind (vgl. auch *Whole-School-Approach*, Wittlich, 2024). Der Analyseraster gliedert sich in drei Abschnitte: *themenorientierte Kriterien*, *aufgabenstellungsbezogene Kriterien* und *symbiotische Kriterien*. Im Bereich der *themenorientierten Kriterien* steht die migrationsspezifische kulturelle und sprachliche Vielfalt deutlich im Vordergrund. Im Sinne der *Bewahrung* lässt sich eine Orientierung an der Sicherung und Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeit erkennen, die als „Ressource mit individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung“ (SMK, 2019a, 4) beschrieben wird. Damit ist *kulturelle Vielfalt* explizit adressiert, während *soziale Gerechtigkeit* in den untersuchten Lehrplänen nicht ausdrücklich als eigenständiges Ziel formuliert wird.

Im Bereich der *aufgabenstellungsbezogenen Kriterien* lassen sich insbesondere Hinweise auf *Handlungsorientierung* und *lebenslangem Lernen* nachweisen. So wird die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. MSB NRW, 2006, 7) hervorgehoben, die auch „in neu auftretenden oder vorweggenommenen Lebenssituationen“ (ibid.) entwickelt werden soll. Der sächsische Lehrplan formuliert in ähnlicher Weise, Mehrsprachigkeit werde als „kommunikative Handlungsfähigkeit auf angemessenem Niveau in den verschiedenen Lebensbereichen verstanden“ (SMK, 2019a, 4). Auch *lebenslanges Lernen* wird explizit benannt, etwa wenn die „Fähigkeit zum lebenslangen Sprachenlernen“ (MSB NRW, 2006, 10) entwickelt oder „vielfältige Methoden und Arbeitstechniken für lebensbegleitendes Lernen“ (SMK, 2019a, 4) gefestigt werden sollen.

Anknüpfungspunkte zur *Methodenvielfalt* finden sich im nordrhein-westfälischen Curriculum in der Formulierung „methodische Kompetenzen für das Arbeiten mit Medien und Texten“ (MSB NRW, 2006, 10). Der sächsische Lehrplan konkretisiert dies unter anderem durch „Strategien zur Texterschließung, zur Textproduktion, zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung“ (SMK, 2019a, 4). Diese Passagen können als Hinweise auf eine methodisch differenzierte Unterrichtsgestaltung gelesen werden.

Interaktives Lernen wird in beiden Bundesländern über selbstgesteuerte und kooperative Formen des Sprachenlernens thematisiert. Im Lehrplan für die sächsische Grundschule treten ergänzend spielerische Lernformen sowie Rollen- und Theaterspiel hinzu, was als altersangemessene Ausgestaltung interaktiver Lernprozesse interpretiert werden kann.

Bezüge zu *systemischem Denken* lassen sich insbesondere dort nachweisen, wo Sprachbewusstheit durch Sprachvergleiche und strukturelle Gegenüberstellungen gefördert werden soll. Die im sächsischen Grundschulrahmenplan explizit vorgesehene koordinierte Alphabetisierung im Vergleich der Schriftsysteme kann ebenfalls als Element einer vernetzenden Betrachtung sprachlicher Strukturen gelesen werden. Auch die intendierte Vermittlung zwischen bisherigen und künftigen Bildungserfahrungen eröffnet potenziell systemische Perspektiven. In diesem Zusammenhang können Transferprozesse angeregt werden, die über schulische Kontexte hinausweisen und mit dem Ziel des *lebenslangen Lernens* in Verbindung stehen.

Hinsichtlich der *Zukunftsorientierung* lässt sich im sächsischen Lehrplan eine Ausrichtung auf die Vorbereitung weiterer Bildungswege erkennen, etwa durch die „Grundlagen für eine erfolgreiche Teilnahme am Fremdsprachenangebot in der Sekundarstufe II“ (MSB NRW, 2006, 10). Der nordrhein-westfälische Kernlehrplan verweist stärker auf berufliche und gesellschaftliche Perspektiven: „für ihren eigenen Lebensweg, für das gesellschaftliche Leben in Deutschland und für den Wirtschaftsstandort Deutschland“ (ibid., 8). Entsprechende Formulierungen können als Bezüge zu *Partizipation* gelesen werden. Im sächsischen Dokument wird zudem eine „problemorientierte Unterrichtsgestaltung“ (SMK, 2019a, 6) genannt, was einen expliziten Bezug zur *Problemorientierung* darstellt.

Die sozial-ökologische *Transformation der Gesellschaft* zur Wissensgesellschaft wird in keinem der Lehrpläne explizit als Ziel formuliert. Gleichwohl kann die institutionelle Verankerung des Faches als strukturelle Anerkennung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gelesen werden. Indem Bilingualität curricular legitimiert und als Ressource beschrieben wird, etabliert sich Mehrsprachigkeit als Bestandteil schulischer Normalität einer Wissensgesellschaft. In dieser Perspektive eröffnet das Fach zumindest potenziell die Möglichkeit langfristiger Verschiebungen in Wahrnehmungsmustern und Teilhabestrukturen, was im Sinne der sozialen Dimension von BNE als Beitrag zu inklusiver Teilhabe interpretiert werden kann.

Im Bereich der *symbiotischen Kriterien* lassen sich einzelne Bezüge zu den *Dimensionen der Nachhaltigkeit* (sozial, ökonomisch) identifizieren. Mehrsprachigkeit wird im sächsischen Lehrplan als Ressource mit individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung beschrieben. Der nordrhein-westfälische Plan hebt zusätzlich die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit hervor. Damit werden unterschiedliche *Maßstabsebenen* – von lokalen über nationale bis hin zu globalen Bezügen – implizit angesprochen. Elemente von *Multiperspektivität* sind vor allem in Sprach- und Kulturvergleichen angelegt, werden jedoch nicht terminologisch explizit ausgewiesen. *Naturerfahrungen* finden in den untersuchten Lehrplänen keine Berücksichtigung. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die analysierten Kern- und Rahmenlehrpläne des HSU mehrere implizite Anschlussstellen an zentrale BNE-Kriterien aufweisen, ohne jedoch explizit als BNE-orientierte Curricula konzipiert zu sein. Während die Analyse der Lehrpläne mögliche strukturelle Anschlussstellen an BNE aufzeigt, stellt sich die Frage, inwiefern diese Potenziale auch in der Unterrichtspraxis aufgegriffen werden. Im folgenden empirischen Teil der Studie wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Lehrkräfte diese curricular angelegten Potenziale wahrnehmen und über die mögliche Umsetzung in der schulischen Praxis berichten.

3. Design und Durchführung

Das vorgestellte explorative qualitative Forschungsprojekt untersucht, inwiefern und auf welche Weise fachübergreifende Bezugnahmen sowie nachhaltigkeitsorientierte didaktische Ansätze im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) Russisch realisiert werden. Diese Fragestellung wurde als Teilaspekt im Rahmen einer qualitativen Studie zur Didaktik des Schreibens im HSU bearbeitet.

Als Methode wurde das semistrukturierte Expert*inneninterview ausgewählt. Die Interviewten stehen dabei „nicht als individuelle Personen im Vordergrund [...], sondern als Funktionsvertreter und somit als spezielle Wissensträger. Damit rücken subjektive Konstruktionen und Sinngebungen in den Hintergrund und institutionalisierte Wissensbestände und Problemlösungen stehen im Vordergrund“ (Misoch, 2019, 120). Ziel der vorliegenden Studie ist es, Einblicke in institutionalisierte Handlungslogiken, didaktische Routinen sowie fachspezifische Bezugnahmen innerhalb des HSU zu gewinnen. Die Interviewten sprechen einerseits aus der Perspektive erfahrener Praktiker*innen mit vertieftem Wissen über die konkrete Unterrichtsgestaltung im HSU, andererseits fungieren sie – im Sinne von Misoch (2019) – als „Funktionsvertreter“ eines spezifischen pädagogischen Handlungsfeldes. Gerade weil der HSU oft wenig curricular geregelt ist und stark von individuellen Lehrentscheidungen abhängt, ermöglicht die Methode des Expert*inneninterviews einen Zugang zu impliziten didaktischen Konzepten.

Die Interviews wurden ursprünglich im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Didaktik des Schreibens im HSU Russisch erhoben. Im Zentrum standen dabei Fragen der Entwicklung der Schreibkompetenz sowie der Differenzierung im HSU.² Auf Grundlage der bereits vorliegenden Forschung zu HSU, zur Didaktik des heterogenen Sprachunterrichts sowie zur Schreibdidaktik wurde ein Interviewleitfaden mit 56 Fragen zusammengestellt, der vier Fragenblöcke enthält: 1) einleitende Fragen zum professionellen Hintergrund und den Rahmenbedingungen des HSU, 2) Fragen zum Schreiben im HSU sowie 3) Fragen zu Diagnostik und Förderung des Schreibens und 4) Fragen zur Differenzierung und dem Formativen Assessment, die im Unterricht eingesetzt werden. Die Interviews zielten darauf ab, die Entwicklung von Schreibkompetenzen im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen, Unterrichtsorganisation und gruppenspezifischer Heterogenität (vgl. Carreira, 2012) zu rekonstruieren.

Die empirische Grundlage bilden zehn leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Lehrkräften des HSU Russisch aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte nach dem Schneeballprinzip, im Sinne einer Kettenrekrutierung. Ausgangspunkt bildeten einzelne Lehrkräfte mit guten professionellen Vernetzungen im Bereich des HSU, über die weitere potenzielle Interviewpartner*innen vermittelt wurden. Dieses Vorgehen erwies sich im Hinblick auf den Zugang zu einer spezifischen und stark in schulische Strukturen eingebundenen Zielgruppe als methodisch geeignet. Über bestehende professionelle Netzwerke konnten so gezielt Lehrkräfte identifiziert werden, die über einschlägige Erfahrungen

² Auf Grundlage des Datenkorpus entstehen derzeit weitere Publikationen zur Didaktik des Schreibens im HSU Russisch, unter anderem zu sprachbiografischen und sprachideologischen Einstellungen der Lehrkräfte sowie deren daraus resultierenden didaktischen Entscheidungen (Sulimova, 2026b), zu Bezügen zum Deutschunterricht im HSU (Sulimova, 2026a) sowie zur (Nicht-)Anwendung von Differenzierungsmaßnahmen durch Lehrkräfte und deren wahrgenommener Selbstwirksamkeit (Sulimova, 2026c).

im HSU verfügen. Gleichzeitig zeigte sich, dass diese Zielgruppe im schulischen Alltag häufig nur eingeschränkt für externe Forschungsanfragen verfügbar ist, was auch mit der hohen Arbeitsbelastung sowie teilweise marginalisierten Arbeitsbedingungen im Bereich des HSU zusammenhängt (vgl. Ayten & Hägi-Mead, 2023). Darüber hinaus wurde im Verlauf der Akquise deutlich, dass einzelne Lehrkräfte dem Forschungsfeld aufgrund ihrer marginalisierten institutionellen Position teilweise mit Zurückhaltung begegnen, sodass persönliche Empfehlungen und bestehende Vertrauensverhältnisse eine wichtige Voraussetzung für die Kontaktaufnahme darstellen.

Die Interviews mit zehn schulischen Russischlehrerinnen wurden 2022–2025 online durchgeführt und aufgezeichnet. Die für die Interviews akquirierten Lehrerinnen sind nach Eigenangabe seit 1 bis 28 Jahren in dieser Funktion tätig (\bar{x} 13,8 Jahre). Neun Probandinnen hatten einen philologischen Abschluss, eine einen VWL-Abschluss. Sieben von ihnen unterrichten in NRW, drei in Sachsen.

Die Auswertung orientierte sich an einer qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehensweise (Kuckartz, 2018), wobei zentrale thematische Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt und im Hinblick auf die Fragestellung ausgewertet wurden. Dabei konnten folgende Kategorien abgeleitet werden: Rahmenplan aus der Perspektive der Lehrkräfte, Bezüge zu den anderen schulischen Fächern, Wahrnehmen eigener Stellung an der Schule.

Im Sinne einer nachhaltigen Datennutzung wurden die bereits erhobenen Interviewdaten für die vorliegende Publikation einer erneuten Auswertung unterzogen. Während im ursprünglichen Forschungsdesign Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nicht im Fokus stand, zeigten sich in den Interviewtranskripten zahlreiche Hinweise auf nachhaltigkeits-bezogene didaktische Orientierungen, insbesondere im Hinblick auf fachübergreifendes Lernen (vgl. auch Sulimova, 2026a), Perspektivenwechsel und institutionelle Einbindung. Daher erfolgte eine sekundäre qualitative Analyse mit einem expliziten Fokus auf BNE-relevante Aspekte.

Sekundäre qualitative Analysen können – wie Heaton (2004) hervorhebt – unter anderem dazu dienen, bestehende Daten zur Beantwortung neuer oder weiterführender Fragestellungen heranzuziehen (vgl. Chatfield, 2020). In diesem Sinne wurde das vorliegende Datenkorpus genutzt, um die Frage zu untersuchen, inwiefern die von den Lehrkräften beschriebenen Praktiken als Beitrag zu einer nachhaltigen Unterrichtsdidaktik verstanden werden können.

Die erneute Auswertung bietet mehrere methodische Vorteile: Sie ermöglicht Zeitersparnis im Hinblick auf Datenerhebung und -aufbereitung, erlaubt den Zugriff auf bereits reichhaltiges, kontextuell eingebettetes Material und reduziert zugleich die Belastung der beteiligten Lehrkräfte durch Mehrfachbefragungen (vgl. Chatfield, 2020). Darüber hinaus trägt die Wiederverwendung bestehender qualitativer Daten dazu bei, den Wert der ursprünglichen Beiträge der Interviewten zu maximieren und professionsbezogene Perspektiven sichtbar zu machen, die im ursprünglichen Forschungsfokus nicht im Zentrum standen. Nichtsdestotrotz soll hervorgehoben werden, dass die vorgestellte Untersuchung einen explorativen Charakter hat.

Die sekundäre Analyse erfolgte theoriegeleitet unter Rückgriff auf die BNE-Kriterien nach Wittlich und Brühne (Wittlich & Brühne, 2020; Wittlich, 2024). Die bereits kodierten Segmente wurden in einem weiteren Analyseschritt im Hinblick auf wiederkehrende didaktische Orientierungen ausgewertet, aus denen sich insbesondere zwei zentrale Bezugspunkte rekonstruieren lie-

ßen: Language Awareness und CLIL-orientierte Ansätze. Erst in einem anschließenden, theoriegeleiteten Schritt wurden diese induktiv gewonnenen Kategorien im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an die BNE-Kriterien nach Wittlich (2024) reflektiert und entsprechend eingeordnet. Die BNE-Kriterien dienen dabei als heuristischer Referenzrahmen zur nachträglichen Strukturierung und Interpretation der Befunde.

4. Berichtete Implementierung nachhaltiger Ansätze in die Unterrichtspraxis

4.1 Language-Awareness-Ansatz

4.1.1 Ziele der BNE und der Language-Awareness-Ansatz

Auch wenn die konkreten Sprachlernziele in den Curricula allgemein formuliert sind, soll der HSU grundsätzlich die Sprachkompetenzen im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Riehl, 2018; Brüggemann, 2018) im Sinne von CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*; Cummins, 2001) ausbauen. Das bedeutet, dass der Unterricht neben der Alphabetisierung, Erweiterung von produktivem Wortschatz, grammatikalischen und syntaktischen Mitteln, Erweiterung stilistischer Register auch Aneignung von explizitem grammatischem Wissen (Kisselev et al., 2020) und Entfaltung von *Language Awareness* anstrebt (vgl. Montrul, 2015; Brüggemann, 2018; Loza & Beaudrie, 2022).

Hawkins (2005) versteht Sprachunterricht nicht primär als instrumentelles Erlernen einer einzelnen Zielsprache, sondern als *Language Apprenticeship*, als Entwicklung eines übergreifenden Sprachbewusstseins. *Language Awareness* bezeichnet explizites Wissen über Sprache und eine bewusste Sensibilität für Sprachlernen, -lehren und -gebrauch (vgl. Gürsoy, 2010). Lernende werden befähigt, sprachliche Strukturen zu vergleichen (vgl. Gürsoy, 2010; ALA, o.D.), über Sprachgebrauch zu reflektieren und die kulturelle Gebundenheit von Sprache zu erkennen. Dadurch werden metasprachliche und reflexive Kompetenzen gestärkt (vgl. Hawkins, 2005).

Der *Language-Awareness-Ansatz* fördert die aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt, unterstützt vergleichende Sprachanalyse und sensibilisiert für Sprache im soziokulturellen Kontext, einschließlich ihrer möglichen manipulativen Dimensionen. Durch (vergleichende) Sprachanalyse von Sprachsystem und Sprachgebrauch werden sprachanalytische Fähigkeiten gestärkt und metasprachliche Kommunikation entwickelt (vgl. Gürsoy, 2010). Für den HSU ist dieser Ansatz besonders anschlussfähig, da Sprachvergleich, Identitätsreflexion und Mehrsprachigkeit zentrale Bestandteile seines Bildungsauftrags sind. Die meist ungesteuert erworbene Herkunftssprache bietet dabei einen geeigneten Ausgangspunkt für die explizite Grammatik- und Wortschatzarbeit im Vergleich mit Deutsch und weiteren (Schulfremd)sprachen.

4.1.2 Von den Lehrkräften beschriebene Praxisbeispiele

Die Bezüge zum Deutschunterricht sind curricular vorgesehen und nehmen in den Interviews eine besondere Stellung ein. Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass Deutsch als zent-

rales sprachliches Fach im schulischen Kontext eine wichtige Referenz für sprachbezogene Lernprozesse darstellt. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass der Fokus der Interviews auf der Entwicklung der Schreibkompetenz lag, wodurch insbesondere Anschlussstellen zum Deutschunterricht verstärkt thematisiert wurden. Vor diesem Hintergrund berichten die Lehrkräfte, dass sie sich darauf implizit beziehen, indem sie die Progression im Einklang mit der Progression im Deutschunterricht bringen. Den Interviews zufolge stellen sie auch explizit auf den Deutschunterricht Bezüge her, indem sie die linguistischen Kategorien thematisieren:

Я просто могу написать несколько предложений, спросить, что изменилось? «Это моя мама», «я люблю маму», «я подарил маме цветы». Мы можем эти предложения перевести на немецкий, посмотреть, что произошло. Потом они говорят, как это по-немецки. Nominativ, Akkusativ, Dativ и так далее. Зачем нам эта форма нужна? Может, не надо? Может, «я люблю мама» это хорошо? Нет? Почему?.. И уже потом оттуда – окей, в немецком [падежей] 4, а в русском, представляете, 6. (Renata NRW, Pos. 461)

Die dargestellte Auseinandersetzung mit den Kasusformen erleichtert das Verständnis der abstrakten Kategorie durch den systematischen intralingualen Vergleich, aber auch durch den Vergleich mit dem Deutschen, wo die Kategorie schon explizit vermittelt wurde.

Gleichzeitig erwähnen die Lehrkräfte auch Situationen, in denen die Kinder selbst das explizite Wissen zeigen und die interlingualen Vergleiche ziehen: «Если мы начинаем говорить о слогах, то они кричат, что они все это знают, что это Silben, что они в первом классе уже все хлопают» (Kristina NRW, Pos. 231).

Diese Praxis lässt sich im Sinne der BNE insbesondere dem Kriterium des systemischen Denkens zuordnen, da sprachliche Strukturen nicht isoliert betrachtet, sondern in Relation zu anderen sprachlichen Systemen gesetzt werden. Durch den Vergleich zwischen dem Russischen und dem Deutschen werden Zusammenhänge sichtbar gemacht, die über einzelsprachliche Perspektiven hinausgehen und eine vernetzende Betrachtung sprachlicher Phänomene ermöglichen.

Die Lehrkräfte erzählen, dass die Sprachvergleiche auf der graphischen, grammatikalischen, lexikalischen Ebene gezogen werden, aber auch auf höheren, zum Beispiel im Bereich der Textorten oder Sprachregister.

Die Förderung von Sprachbewusstheit wird durch die Lehrkräfte nicht nur curricular begründet. Die nordrhein-westfälische Lehrkraft Nina weist in ihrem Interview darauf hin, dass die sprachreflexiven Fertigkeiten im Zeitalter der textgenerierenden KI besonders in den Mittelpunkt rücken:

Вот сейчас, я считаю, надо развивать способность редактировать эти тексты, смотреть, правильно ли там всё, понимать, подходит ли стиль, то есть кто адресат этого текста. Это учитель? Это мой друг? Это моя мама? Это моя бабушка? Это мой воспитатель? Вот над этим, я считаю, надо работать. Что-то самим активно писать, именно на русском (Nina NRW, Pos. 116).

Die hier beschriebene Förderung von Textreflexion und Adressatenbezug lässt sich zudem als Beitrag zur Entwicklung reflexiver Kompetenzen im Sinne der BNE lesen, da Lernende dazu angeregt werden, sprachliches Handeln kontextsensibel zu bewerten und an unterschiedliche kommunikative Situationen anzupassen.

Auch die Kolleginnen von Nina beziehen sich auf die kognitive Ebene («Это помогает понять ту тему и выйти на тот уровень мышления, который мне нужен от них», Renata), es werden aber auch affektive und soziale Ebenen genannt («У детей случается маленькое счастье, потому что им потом начинают рассказывать в школе, они уже оказывается, знают и часто немножко глубже», Olesja). Dadurch werden drei von den vier Zielsetzungen des *Language-Awareness*-Ansatzes nach James & Garrett (1992; vgl. Gürsoy, 2010) explizit thematisiert. Bemerkenswert ist, dass alle Lehrkräfte, die explizit erwähnen, dass sie auf die im Deutschunterricht vermittelten Inhalte in jeglicher Form Bezug nehmen, es nicht nur begründen, sondern sich auch zum Teil dafür rechtfertigen. Ihren Aussagen zufolge wird diese Praxis in der kollegialen Community kritisch gesehen. Lehrkräfte, die eine solche Vorgehensweise ablehnen, weisen jedoch darauf hin, dass in der begrenzten Stundenzahl des HSU der zielsprachliche Input möglichst hoch gehalten werden muss.

Die Förderung der *Language Awareness*, von der berichtet wird, umfasst somit Bezüge auf das in der Schule vermittelte linguistische Wissen und entspricht den Prinzipien der BNE. Die Tabelle 1 fasst diese Ergebnisse zusammen.

BNE-Kriterium	Umsetzung im Rahmen von Language-Awareness-Ansatz	Analyse
Systemisches Denken	Vergleich von Kasussystemen, Bezug auf bereits bekannte grammatikalische und textuelle Kategorien	Sprachliche Strukturen werden relational betrachtet und in größere Zusammenhänge eingeordnet
Interaktives Lernen / Partizipation	Lernende bringen eigenes Wissen ein, beteiligen sich aktiv am Unterricht	Integration von Vorwissen und Ko-Konstruktion von Lernprozessen
Reflexivität	Analyse von Sprachgebrauch (z. B. Textüberarbeitung, Adressatenbezug im Kontext von KI)	Sprache wird als bewusst zu gestaltendes Handlungsinstrument reflektiert
Perspektivenwechsel / Mutliperspektivität	Vergleich sprachlicher Strukturen und Kategorien zwischen Sprachen	Förderung der Fähigkeit, zwischen sprachlichen Systemen zu wechseln

Tabelle 1: Umsetzung der BNE-Kriterien im Rahmen des Language-Awareness-Ansatzes im HSU

Die Förderung von *Language Awareness* soll allerdings nicht nur individuelle Kompetenzen stärken, sondern auch zu reflektierten Entscheidungen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Gemeinschaft und Politik beitragen: Es geht um aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt, individuelle Geschichte und ihre Reflexion als potentieller Bestandteil des HSU. In diesem Kontext könnten Sprachvariation sowie Sprachkontaktphänomene, die sich im gesprochenen Russisch in Deutschland entwickeln (vgl. Gagarina et al., 2021; Zuban et al., 2021; mögliche didaktische Implikationen s. in Allgäuer-Hackl, 2021, Cantone et al., 2024, Fuchs, 2025), thematisiert werden. Darauf wurde aber in den Interviews nur punktuell eingegangen. Die explizite Auseinandersetzung mit solchen Phänomenen der mehrsprachigen Umgebung im Unterricht wird wohl häufig aufgrund von eigener „linguistic insecurity“ (vgl. Driver, 2025) vermieden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der *Language Awareness* besteht darin, dass man Sprachmanipulation bzw. Sprachmissbrauch in der Politik, Werbung und in den Medien erkennt (Hawkins, 2005; Gürsoy, 2010). Sprachunterricht erhält damit eine gesellschaftsgestaltende Dimension, die über rein kommunikative Zielsetzungen hinausgeht. In dieser Verschränkung von individueller Bildung und gesellschaftlicher Verantwortung zeigen sich deutliche Parallelen zu den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), insbesondere im Hinblick auf Perspektivenwechsel, kritische Reflexion und soziale Teilhabe. Solche Ziele werden in den Interviews nicht erwähnt, was durch den Interviewfokus (Schreibkompetenz) geprägt worden sein könnte.

4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

4.2.1 Ziele der BNE und CLIL

Auch wenn die konkreten Sprachlernziele im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) curricular meist allgemein formuliert sind, wird die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ausdrücklich als zentrale Aufgabe benannt. Die Lehrpläne betonen zudem die Notwendigkeit fachübergreifender Bezüge sowie die Verbindung von Sprachlernen und Sachlernen. Vor diesem Hintergrund bietet der Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL) ein geeignetes didaktisches Modell, um sprachliche und fachliche Lernprozesse miteinander zu verknüpfen.

Coyle et al. (2010) beschreiben CLIL entsprechend als Ansatz, bei dem Sprache und Inhalt gleichwertige Lernziele darstellen. Die theoretische Grundlage bildet das sogenannte 4C-Modell (Content, Communication, Cognition, Culture), das die Integration fachlicher Inhalte, sprachlicher Kompetenzen, kognitiver Lernprozesse sowie kultureller Perspektiven vorsieht.

Didaktisch basiert CLIL auf der Annahme, dass Sprache besonders effektiv gelernt wird, wenn sie als Medium für inhaltliches Lernen genutzt wird (Mehisto et al., 2008). Sprachliche Kompetenzen werden dabei in authentischen Kommunikationssituationen entwickelt und sind eng mit fachlichen und kognitiven Lernprozessen verbunden. In diesem Zusammenhang werden häufig das Konzept Sprache des Lernens (*language of learning*), Sprache für das Lernen (*language for learning*) sowie Sprache durch das Lernen (*language through learning*) unterschieden (Coyle et al., 2010). Dadurch fungiert Sprache zugleich als Lerngegenstand, Kommunikationsmittel und Werkzeug des Erkenntnisprozesses. Des Weiteren werden im Zusammenhang mit CLIL-Curricula die Begriffe *soft CLIL* und *hard CLIL* verwendet (Guelfreikh, 2021). Während *soft CLIL* primär auf sprachliche Lernziele ausgerichtet ist, stellt *hard CLIL* hingegen die fachlichen Inhalte in den Mittelpunkt des Unterrichts, während die Sprache vor allem als Medium des fachlichen Lernens fungiert.

Der Ansatz ist zudem durch handlungsorientierte und projektbasierte Lernformen gekennzeichnet, die aktives Lernen, Kooperation und die schrittweise Unterstützung komplexer Lernprozesse durch gezielt integrierte Lernhilfen ermöglichen (Mehisto et al., 2008). CLIL trägt damit zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Sinne von CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*; Cummins, 2001) bei und unterstützt gleichzeitig komplexe kognitive Lernprozesse.

In bildungspolitischen Diskussionen wird CLIL darüber hinaus als Modell betrachtet, das auch zur Integration mehrsprachiger Lernender beitragen kann. Das Europäische Parlament bezeichnet CLIL als ein bewährtes Modell, das unter anderem die Integration von Kindern mit Migrationsgeschichte unterstützen kann (European Parliament, 2005). Gleichwohl ist CLIL in europäischen Bildungssystemen bislang überwiegend im Kontext englischsprachiger Programme etabliert, während seine Anwendung in anderen Sprachen vergleichsweise selten bleibt (García García, 2022).

Gerade im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weist CLIL mehrere konzeptionelle Schnittstellen auf. Der Ansatz fördert multiperspektivisches Lernen, interdisziplinäre Wissensverknüpfung sowie handlungsorientierte Lernprozesse und entspricht damit zentralen didaktischen Prinzipien der BNE (vgl. Middeke, 2024). Durch die Verbindung von fachlichem Wissen, sprachlicher Reflexion und kulturellen Perspektiven ermöglicht CLIL zudem Formen systemischen Denkens und Perspektivenwechsels, die für nachhaltigkeitsorientierte Bildung als zentral gelten.

Für den HSU erweist sich CLIL als besonders anschlussfähig. Lernende verfügen häufig bereits über mehrsprachige Kompetenzen und bringen fachliches Wissen aus anderen Schulfächern mit, das im HSU sprachlich erschlossen und reflektiert werden kann. Forschung zur Herkunftssprachendidaktik weist darauf hin, dass gerade für bilinguale Lernende inhaltsorientierte und projektbasierte Lernformen besonders geeignet sind, da sie vorhandene sprachliche Ressourcen aktivieren und die Entwicklung akademischer Sprachkompetenzen unterstützen (Savinykh, 2021).

Im Bereich des Russischen als Herkunfts- oder Fremdsprache hat der CLIL-Ansatz in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erhalten. Savinykh (2021) zeigt, dass inhaltsorientierter Unterricht insbesondere für bilinguale Lernende geeignet ist, da er authentischen Sprachinput, komplexe Textarbeit sowie projektbasierte Lernformen kombiniert. Auch in der Praxis russischer Auslandsschulen wird CLIL als Möglichkeit gesehen, fachliche Inhalte sprachlich zugänglich zu machen und die Motivation der Lernenden langfristig zu erhöhen (vgl. Guelfreikh, 2021).

4.2.2 Von den Lehrkräften beschriebene Praxisbeispiele

Die Interviews zeigen, dass einige der interviewten Lehrkräfte Inhalte aus verschiedenen Sachfächern systematisch in ihren Unterricht integrieren. Besonders häufig werden Themen aus Geographie, Biologie, Geschichte, oft als Landeskunde, aber auch darüber hinaus aufgegriffen. Dadurch wird der Sprachunterricht mit fachlichen Lerninhalten verbunden und erhält einen stärker inhaltlich orientierten Charakter.

Irina aus Sachsen beschreibt beispielsweise, dass sie naturwissenschaftliche Themen regelmäßig in ihren Unterricht einbezieht und dabei auch außerschulische Lernorte nutzt:

География, биология? Тут уж, как говорится, у меня фантазия не ограничена. Я привожу сама или мне привозят книги ..., к примеру, биология. Или просто для дошкольников что-

то интересное, те же цветы. Я распечатаваю это всё³, я это всё ламинирую, раздаю или просто кладу на доску и показываю детям. Сегодня у нас осень, тема осень, мы собираем обычно листики – буквально в школьном дворе немножко – собираем листики и потом обводим их, рисуем, не знаю, подписываем, что это за лист: кленовый лист, берёзовый лист. Вот это немножко из биологии, так сказать, всё так вот понемножку, по капельке, медленными шагами (Irina Sachsen, Pos. 32).

Diese Praxis lässt sich im Sinne der BNE insbesondere als Beispiel für Handlungsorientierung und lebensweltliche Kontextualisierung interpretieren, da Lernprozesse an konkrete Erfahrungen (z. B. Sammeln und Bestimmen von Blättern) gebunden werden und sprachliches Lernen in reale Handlungssituationen eingebettet ist. Durch Einbindung naturwissenschaftlicher Inhalte wird ein interdisziplinärer Zugang eröffnet, der für nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse zentral ist. Im Rahmen der vom sächsischen Landesamt für Schule und Bildung empfohlenen Auseinandersetzung mit der Landeskunde verknüpft Natalja geografische Inhalte mit literarischen und kulturellen Themen:

Мы обязательно читаем тексты и о Байкале, и об Урале... Сибирь... Если мы читаем Урал, мы читаем тогда сказы Бажова... если читаем про Волгу — путешествуем по Волге... (Natalja Sachsen, Pos. 162).

Solche Beispiele zeigen, dass der Unterricht häufig über rein sprachliche Inhalte hinausgeht und fachliche Wissensbereiche einbezieht. Sprache fungiert dabei als Medium zur Erschließung fachlicher Inhalte, was ein zentrales Merkmal des CLIL-Ansatzes darstellt.

Neben naturwissenschaftlichen Themen werden auch historische und kulturelle Perspektiven aufgegriffen. Dies entspricht zugleich den curricular formulierten Zielen des HSU, interkulturelle Kompetenzen zu fördern und Bezüge zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten herzustellen. Elena (NRW) beschreibt beispielsweise, dass sie historische Entwicklungen häufig vergleichend thematisiert: «Мы должны дать культуру, историю в сопоставлении... Они [школьники] очень часто... не знают многого из немецких... Например, история: а что было в это время в Германии?» (Elena NRW, Pos. 48)

Durch solche Vergleiche werden historische Ereignisse und kulturelle Entwicklungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Diese Praxis kann im Sinne der BNE dem Kriterium der Multiperspektivität sowie des Perspektivenwechsels zugeordnet werden, da Lernende dazu angeregt werden, historische Entwicklungen nicht isoliert, sondern im Vergleich unterschiedlicher kultureller Kontexte zu reflektieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass entsprechendes Wissen über deutsche Geschichte oder Kultur teilweise zunächst hergestellt werden muss, bevor solche Vergleiche möglich werden.

Ein weiteres Merkmal der berichteten Unterrichtspraxis ist die projektorientierte und handlungsorientierte Gestaltung von Lernaufgaben. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass sie Aufgabenformate einsetzen, in denen Schüler*innen Inhalte selbstständig recherchieren, präsentieren oder schriftlich weiterverarbeiten. Olesja beschreibt projektorientierte Aufgabenformate, etwa Präsentationen oder thematische Projekte:

³ Gemäß § 60a UrhG (Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte) dürfen die Lehrkräfte in Deutschland bis zu 15% eines veröffentlichten Werkes vervielfältigen und im Unterricht austeilen, allerdings nicht mehr als 20 Seiten.

Допустим, мифы и легенды древних славян. Я нашла видео, ну как мне показалось, очень интересное для детей, это был отрывок из книги по поводу всех этих мифов и всего прочего. Я составила список вопросов, на которые они должны были ответить (Olesja NRW, Pos. 102).

Solche Aufgaben verbinden Sprachproduktion mit fachlichen Inhalten und ermöglichen gleichzeitig eine stärkere Einbindung individueller Interessen der Lernenden. Die Kombination von schriftlichen und mündlichen Aufgaben ermöglicht zudem eine differenzierte Förderung verschiedener sprachlicher Kompetenzen. Im Sinne der BNE lassen sich diese Aufgabenformate insbesondere dem Kriterium der Handlungsorientierung sowie des selbstgesteuerten Lernens zuordnen, da Lernende aktiv in den Lernprozess eingebunden sind und eigenständig Wissen erschließen und anwenden.

Eine zentrale Rolle bei der Umsetzung solcher Unterrichtsformen spielen geeignete Lehrwerke und Materialien. Gleichzeitig berichten mehrere Lehrkräfte, dass entsprechende Materialien im Bereich des herkunftssprachlichen Unterrichts nur begrenzt verfügbar sind.

Natalja beschreibt, dass sie Materialien aus unterschiedlichen Lehrwerken kombiniert und an ihre Unterrichtsziele anpasst:

Мне очень нравится, как там разработана именно вот география... мы читаем тексты о Байкале, об Урале... у меня есть большие карты... можно сказать, что у меня есть свой особый учебник, просто от разных что-то переработано (Natalja Sachsen, Pos. 162).

Olesja hebt hervor, dass sie gezielt Lehrwerke auswählt, die fachliche Inhalte mit Sprachlernen verbinden und berichtet über ihre Erfahrungen mit der Lehrwerkreihe «Шаг за шагом» (Hamraeva & Samatova, 2025). Sie hebt die Übersichtlichkeit und ansprechende Gestaltung des Lehrwerks hervor sowie ein ergänzendes Arbeitsheft mit integrierten Grammatikübungen und Hörverstehensaufgaben mit QR-Codes, über die passende Audiotexte abgerufen werden können. Besonders wichtig findet sie die Inhalte:

Она [Саматова] всегда работает с предметной нагрузкой... Дети обожают эти вещи, когда там что-то о природе... Это детям очень нравится... и они пишут тогда с удовольствием. Поэтому вот и её учебник и мне нравится и её дополнительное пособие, которое... там вот есть окружающий мир, интересная живая-неживая природа. ... Это детям ну просто идёт, материал идёт, и они с удовольствием читают (Olesja NRW, Pos. 62).

Mehrere Lehrkräfte betonen, dass solche Inhalte die Motivation der Lernenden erhöhen. So beschreibt Kristina beispielsweise Aufgaben aus den Lehrbüchern von Grom (o.D.) und Kumatrenko (2020), bei der Schüler*innen mathematische Aufgaben im Rahmen einer literarischen Geschichte und einer Projektarbeit zum Thema Stadt lösen müssen:

Когда мы читали в «В стране невыученных уроков», там есть такое задание, где надо порешать задачки, чтобы выбраться из каких-то там, то есть выжить вообще в этих жутких условиях в этой стране невыученных уроков. ... Условие задачи тоже такое в виде истории. То есть там что-то про зоопарк было. И там надо было прямо решить задачу математическую. ... Так они соревновались, кто лучше там посчитает. Они вообще забыли, что они здесь на русском языке, который бывает иногда и нудным. Потом они сказали, как, урок закончился? Не может быть, часы, наверное, остановились? .. Ну, в "Росинке" же много таких [заданий].. как окружающий мир. Им очень нравится, когда что-то, что они

знают, вот про круговорот воды в природе. Это у них вызывает отклик очень живой (Kristina NRW, Pos. 251).

Solche Beispiele zeigen, dass fachliche Inhalte nicht nur als thematische Grundlage dienen, sondern auch zur Steigerung der Lernmotivation beitragen können.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass zahlreiche Lehrkräfte bereits Elemente einsetzen, die zentralen Prinzipien des CLIL-Ansatzes entsprechen. Die Ergebnisse der Interviewanalyse werden in der Tabelle 2 mit den identifizierten BNE-Kriterien verglichen.

BNE-Kriterium	Umsetzung im Rahmen von CLIL	Analyse
Handlungsorientierung	Sammeln und Bestimmen von Blättern, Arbeit an Texten im Kontext der Projekte	Lernen ist in konkrete Handlungen eingebettet
Interdisziplinäres Lernen	Integration von Geographie, Biologie, Geschichte, Literatur	Verbindung von Sprach- und Fachlernen
Lebensweltlicher Bezug	Themen wie Natur, Regionen, kulturelle Orte in Deutschland und russischsprachigen Ländern	Inhalte sind an Alltag und Erfahrungen der Lernenden angebunden
Perspektivenwechsel / Multiperspektivität	Vergleich von Geschichte und Kultur (DE–RU)	Reflexion unterschiedlicher kultureller Perspektiven
Selbstgesteuertes Lernen	Projekte, Präsentationen, Rechercheaufgaben	Lernende übernehmen Verantwortung für den Lernprozess
Methodenvielfalt	Einsatz von Texten, Videos, Karten, Aufgabenblättern	Vielfältige Zugänge zu Wissen werden ermöglicht
Motivation / nachhaltiges Lernen	Lernmotivation durch fachliche Inhalte	Emotionale Beteiligung unterstützt nachhaltige Lernprozesse
Systemisches Lernen	Verbindung von Sprache, Inhalt und kognitiven Prozessen	Wissen wird vernetzt aufgebaut

Tabelle 2: Umsetzung der BNE-Kriterien im Rahmen des CLIL-Ansatzes im HSU

Dazu gehören insbesondere die Integration fachlicher Inhalte aus verschiedenen Sachfächern sowie projektorientierte und handlungsorientierte Aufgabenformate, die die Verbindung von schriftlichen und mündlichen Sprachhandlungen ermöglichen. Die Lehrkräfte suchen auch aktiv nach entsprechenden Materialien, die im Rahmen von CLIL gestaltet sind und projektorientierte Arbeit fördern.

Diese Praktiken entstehen in vielen Fällen aus der Unterrichtspraxis heraus und sind nicht immer explizit als CLIL konzeptualisiert. Zugleich lassen sie sich auch als Ausdruck grundlegender Prinzipien modernen Sprachunterrichts – wie Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung und

Methodenvielfalt – verstehen. In ihrer spezifischen Verbindung fachlicher Inhalte mit sprachlichem Lernen weisen sie jedoch über allgemeine didaktische Prinzipien hinaus und zeigen eine besondere Nähe zu CLIL-orientierten Ansätzen.

Diese Befunde lassen sich zugleich im Kontext der BNE interpretieren. Die Verbindung von Sprachlernen und fachlichen Inhalten fördert nicht nur bildungssprachliche Kompetenzen, sondern eröffnet auch Möglichkeiten für multiperspektivisches und interdisziplinäres Lernen. Durch projektorientierte Aufgaben, die Einbeziehung realitätsnaher Themen sowie die Aktivierung von Vorwissen aus anderen Schulfächern werden Lernprozesse angeregt, die Reflexion, Perspektivenwechsel und systemisches Denken unterstützen – zentrale Zielsetzungen der BNE (Schreiber & Siege, 2016; UNESCO, 2020; Wittlich, 2024). Der HSU kann in diesem Sinne als ein Lernraum verstanden werden, in dem sprachliche, kulturelle und fachliche Perspektiven miteinander verbunden werden und damit Voraussetzungen für eine nachhaltigkeitsorientierte Bildung entstehen.

5. Fazit und Ausblick

Die Analyse der Kern- und Rahmenlehrpläne zeigt zunächst, dass der HSU eine Reihe impliziter Anschlussstellen an zentrale Kriterien der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufweist. In den curricularen Vorgaben finden sich insbesondere Bezüge zu Handlungsorientierung, lebenslangem Lernen, Methodenvielfalt sowie zu Formen selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. Auch systemisches Denken wird indirekt adressiert, etwa durch Sprachvergleiche, die Förderung von Sprachbewusstheit oder die im sächsischen Grundschulrahmenplan vorgesehene koordinierte Alphabetisierung. Darüber hinaus werden Zukunftsorientierung und gesellschaftliche Teilhabe angesprochen, wenn sprachliche Kompetenzen als Voraussetzung für weitere Bildungswege, berufliche Perspektiven oder gesellschaftliche Partizipation beschrieben werden. Insgesamt lassen sich damit mehrere strukturelle Berührungspunkte zu BNE identifizieren, auch wenn die Lehrpläne nicht explizit als nachhaltigkeitsorientierte Curricula konzipiert sind.

Die Russischlehrkräfte berichten in den Interviews, dass einige dieser curricular angelegten Potenziale auch in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Ein Teil der Lehrkräfte fördert in seinem Unterricht *Language Awareness*. Sie berichten, dass sie gezielt auf im Deutschunterricht vermittelte linguistische Kategorien Bezug nehmen und Sprachvergleiche auf verschiedenen Ebenen – etwa in der Grammatik, im Wortschatz oder im Bereich der Textsorten – herstellen. Solche Vergleiche unterstützen die Entwicklung metasprachlicher Kompetenzen und ermöglichen es den Lernenden, sprachliche Strukturen bewusst zu reflektieren. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass diese Praxis innerhalb der HSU-Community nicht selbstverständlich ist und teilweise kritisch gesehen wird, insbesondere mit dem Argument, dass bei der begrenzten Stundenzahl des HSU möglichst viel Sprachinput gewährleistet werden müsse.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die CLIL-orientierten Ansätze, auf die die Lehrkräfte zurückgreifen, um fachliche Inhalte aus Sachunterricht, Geschichte, Biologie oder Geografie sprachlich zu erschließen. Die systematische Verzahnung von Sprach- und Sachfächern kann dabei als Beitrag zu einer nachhaltigkeitsorientierten Unterrichtsdidaktik verstanden werden, da sie langfristig anschlussfähige Kompetenzen fördert und Mehrsprachigkeit als Ressource stärkt.

Mehrere Lehrkräfte bemühen sich, ihren Unterricht unter Berücksichtigung solcher Prinzipien zu gestalten und suchen gezielt nach Materialien, die sprach- und fachübergreifende Konzepte umsetzen.

Die tabellarische Gegenüberstellung der Befunde (vgl. Tabellen 1 und 2) verdeutlicht, dass sowohl Language-Awareness- als auch CLIL-orientierte Praktiken unterschiedliche, sich jedoch ergänzende Anschlussstellen an zentrale BNE-Kriterien aufweisen. Während Language Awareness vor allem reflexive und metasprachliche Kompetenzen adressiert, eröffnen CLIL-orientierte Ansätze insbesondere handlungsorientierte und interdisziplinäre Zugänge zu nachhaltigkeitsbezogenem Lernen.

Im Sinne der BNE sind diese Ansätze besonders relevant, da sie Reflexion, Perspektivenwechsel und interdisziplinäres Lernen fördern. Die Förderung von *Language Awareness* eröffnet darüber hinaus eine gesellschaftliche Dimension des Sprachunterrichts, etwa wenn sprachliche Vielfalt reflektiert oder Sprachgebrauch kritisch analysiert wird. Aspekte wie Sprachvariation oder Sprachkontaktphänomene, die im Russischen in Deutschland entstehen, könnten in diesem Zusammenhang stärker in den Unterricht integriert werden. In den Interviews wurden solche Themen jedoch kaum angesprochen, was möglicherweise mit dem Fokus der Gespräche auf die Förderung der Schreibkompetenz zusammenhängt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich spezifische Potenziale des HSU Russisch für interdisziplinäre und nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse herausarbeiten. Zum einen ermöglicht die besondere sprachliche Ausgangslage der bereits mehrsprachig sozialisierten Lernenden eine systematische Förderung von Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich und Reflexion. Zum anderen eröffnet die Verbindung von Herkunftssprache, schulischem Fachwissen und lebensweltlichen Erfahrungen einen besonders geeigneten Rahmen für interdisziplinäres Lernen, wie es im CLIL-Ansatz angelegt ist. Darüber hinaus bietet der HSU durch seine enge Verknüpfung mit Fragen von Identität, Migration und kultureller Zugehörigkeit besondere Voraussetzungen für Perspektivenwechsel und multiperspektivische Zugänge. In dieser Verbindung von sprachlicher Reflexion, fachlichem Lernen und biografischer Relevanz liegt ein spezifisches Potenzial des HSU, nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv und sozial zu verankern.

Die Studie hat einen explorativen Charakter und weist auch Beschränkungen auf. Sie basiert auf einer vergleichsweise kleinen Zahl von Interviews mit Russisch-HSU-Lehrkräften, sodass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf den gesamten HSU übertragbar sind. Zum anderen wurden Fragen der nachhaltigkeitsorientierten Bildung in den Interviews nur indirekt thematisiert, da der ursprüngliche Fokus der Untersuchung auf der Entwicklung der Schreibkompetenz lag.

Darüber hinaus zeigen die Interviews strukturelle Herausforderungen des HSU im schulischen Kontext. Der Unterricht bleibt häufig organisatorisch marginalisiert und ist nur begrenzt in schulische Gesamtstrukturen oder lokale Bildungsnetzwerke eingebunden. Damit hängt die Umsetzung fachübergreifender oder nachhaltigkeitsorientierter Ansätze bislang stark von der individuellen Initiative einzelner Lehrkräfte ab.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein deutlicher Professionalisierungs- und Fortbildungsbedarf. HSU-Lehrkräfte benötigen vertiefte Kenntnisse der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik sowie sprach- und fachübergreifender Unterrichtskonzepte, insbesondere im Bereich der

Schreibdidaktik. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, auch Lehrkräfte der Sachfächer stärker einzu-beziehen, um gemeinsame Professionalisierungsformate zu entwickeln. Praxisnahe Fortbildungen, die auf *Good-Practice*-Beispielen basieren und konkrete Unterrichtsmodelle sichtbar machen, könnten dazu beitragen, vorhandene Ansätze systematischer zu verbreiten und strukturell zu verankern.

Die in der Studie beschriebenen Unterrichtspraktiken sind bislang eher punktuell und vereinzelt beschrieben. Ihre konzeptionelle Anschlussfähigkeit an BNE-Prinzipien sowie an Modelle koordinierter Mehrsprachigkeit deutet jedoch darauf hin, dass sie das Potenzial besitzen, weiterentwickelt, systematischer in schulische Strukturen integriert und auf andere Sprachen sowie auf weitere Bildungskontexte – etwa die Berufsbildung oder die universitäre Lehre – übertragen zu werden.

Literaturverzeichnis

- Ayten, A. C., Hägi-Mead, S., Kaci, S. & Knappik, M. (2021). Rassismus im Gepäck: Die Adressierung migrantisierter Eltern als machtvollere Praktik der Rassifizierung am Beispiel von Rucksack Schule NRW. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik: Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen: Barbara Budrich. 77–89.
- ALA = Association for Language Awareness (o. D.) https://www.lexically.net/ala/la_defined.htm (20.02.2026)
- Ayten, A. C. & Hägi-Mead, S. (2023). „Lass, mach es nicht, denk an deine eigene Gesundheit“. *Schulverwaltung aktuell*, 11(3), 82–85.
- Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B., Malzer-Papp, E. & Jessner, U. (2021). Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26(2), 21–47.
- Brüggemann, N. (2018). SchreibenanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In A. Bergmann et al. (Hrsg.), *Didaktik der Slavischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin*. S. 177–192. <https://doi.org/10.15203/3187-11-5-10>
- Cabassi, N., Ghidini, M. C. & Guel'freikh, P. (Hrsg.) (2021). *CLIL: Язык и предмет. The integrated teaching of linguistic-communicative and disciplinary skills in the Russian language*. Licosia Edizioni.
- Cantone, K. F., Olfert, H., Venanzio, L. D., Gürsoy, E., Schroedler, T. & Wolf-Farré, P. (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Carreira, M. M. (2012). Formative Assessment in HL Teaching: Purposes, Procedures, and Practices. *Heritage Language Journal* 9 (1), 100–120. <https://doi.org/10.46538/hlj.9.1.6>
- Chatfield, S. L. (2020). Recommendations for Secondary Analysis of Qualitative Data. *The Qualitative Report*, 25(3), 833–842. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4092>
- Coyle, D.; Hood, Ph. & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann. 91–113
- Driver, M. Y. (2025). Measuring and understanding linguistic insecurity in heritage and foreign language contexts: design and validation of a novel scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(7), 1968–1987. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2265901>
- European Parliament (2005). *Report on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education* (2004/2267(INI)).
- Fuchs, B. (2025). Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht. Didaktischer Ansatz und Praxisbeispiele. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, (2), 69–82. <https://doi.org/10.48789/2025.2.5>
- Gagarina, N., Fichman, S., Galkina, E., Protassova, E., Ringblom, N. & Rodina, Y. (2021). How oral texts are organized in monolingual and heritage Russian. In *Trends in Language Acquisition Research* (Vol. 29). John Benjamins, 48–75. <https://doi.org/10.1075/tilar.29.02gag>

- García García, M. (2022). 'It's nice to have a topic in both Spanish and German': Students' Perceptions of CLIL and Heritage Language Education. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 187–206. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3496/>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, 1. Aufl. (107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grom, O. = Гром, О. (o.D.). *В стране невыученных уроков*. Серия «Литературное чтение». <https://shop.rosinkatokyo.com/product/sbornik-v-strane-nevyuchennyh-urokov-iz-2-h-posobij/> (20.02.2026)
- Guel'freikh, P. = Гельфрейх, П. (2021). Основные понятия и принципы CLIL. В N. Cabassi, M. C. Ghidini & P. Guel'freikh (ред.), *CLIL: Язык и предмет. The integrated teaching of linguistic-communicative and disciplinary skills in the Russian language*. Licosia Edizioni. 69–90
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness and Mehrsprachigkeit. In Kompetenzzentrum ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (20.02.2026)
- Hamraeva, E. A. & Samatova, L. M. = Хамраева, Е. А., Саматова, Л. М. (2025). *Шаг за шагом. Русский язык А1.2*. Москва: Лидирус.
- Hawkins, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: Re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal*, 32(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/09571730585200141>
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. Sage Publications.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Longman.
- Kisselev, O., Dubinina, I. & Polinsky, M. (2020). Form-Focused Instruction in The Heritage Language Classroom: Toward Research-Informed Heritage Language Pedagogy. *Frontiers in Education* 5, 53. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00053>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kumatrenko, D. (2020). = Куматренко Д. Начальная школа для билингва. Первый класс. Полный курс. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/--6917280> (20.02.2026)
- Loza, S. & Beaudrie, S. M. (Hrsg.) (2022). *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003148227>
- Maahs, I.-M. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2021). *KOALA: Koordiniertes mehrsprachiges Lernen*. Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/maahs_sanchez_oroquieta_koala.pdf
- Mediendienst Integration (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* August 2022. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf (20.02.2026)
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 1–16. <https://doi.org/10.48694/zif.3529>
- Middeke, A. (2024). Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – Unterricht für Gegenwart und Zukunft. *IDV Magazin*, Nr. 105, Juni 2024, S. 60-66.
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (o.D.). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht> (20.02.2026)
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2006). *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10*. https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/muttersprachlicher_unterricht_sek-i_und_anstelle_pflcht-fremdsprache_7-10.pdf (20.02.2026)
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021). *Herkunftssprachlicher Unterricht. Runderlass vom 20.09.2021* (ABl. NRW. 10/21), zuletzt geändert am 06.10.2021. Verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/16253.htm> (23.04.2026).
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Olfert, H., Woerfel, T., Gürsoy, E. (Hrsg.) (2026). *Herkunftssprachlicher Unterricht. Interdisziplinäre und interregionale Perspektiven*. Waxmann.
- Riehl, C. M., Woerfel, S. Y., Barberio, T. & Tasiopoulou, E. (2018). Mehrsprachigkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. S. 93–115. Stauffenburg Verlag.
- Roth, H.-J., Terhart, H., Gantefort, C., Röglin, I., Winter, C. & Anastasopoulos, C. (2015). Die Kölner RUCKSACK-Studie. In H.-J. Roth & H. Terhart (Hrsg.), *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 23 (29–193). Waxmann.

- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014). *Rahmenplan Grundschule – Herkunftssprache*. https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_Rahmenplan_GS_Herkunftssprache_2014.pdf (20.02.2026)
- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019a). *Rahmenplan Sekundarstufe I – Herkunftssprache*. 2015, reaktionell überarbeitet 2019. https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_rahmenplan_sekl_herkunftssprache_2019.pdf (20.02.2026)
- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019b). Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht: Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_HR_Rahmenplaene_herkunftssprachlicher_Unterricht.pdf (20.02.2026)
- Savinykh, A. (2021). Framework for CLIL materials for Russian heritage language learners. *International Journal of Multilingual Education*, (18), 1–34. <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/6563>. <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/6563>
- Schreiber, J. R. & Siege, H. (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. Aufl.). Cornelsen.
- Sulimova, M. (2026a). „Wir schmoren im eigenen Saft“: Bezüge auf sprachliche Fächer im Herkunftssprachlichen Unterricht. In H. Olfert, T. Woerfel, E. Gürsoy, (Hrsg.), *Herkunftssprachlicher Unterricht. Interdisziplinäre und interregionale Perspektiven*. Waxmann.
- Sulimova, M. (2026b). Spracherhalt und Herkunftssprachlicher Unterricht: Perspektiven von Russischlehrkräften. In *Research on Language, Sonderheft „Empirical Research on Heritage Languages and Heritage Language Education Programs in Germany“* (2026/2, in Überarbeitung nach Begutachtung).
- Sulimova, M. (2026c). Differentiation in Heritage Language Classrooms: Exploring Teachers’ Practices, Beliefs, and Patterns. In N. Dünkel, R. Höhr, M. Sahlender & I. Gogolin (Hrsg.), *Adaptivity in Language Education. Educational Linguistics*. Springer (in Überarbeitung nach Begutachtung).
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. ESD for 2030. UNESCO.
- Wittlich, C., & Brühne, T. (2020). Entwicklung von BNE-Kriterien zur Sichtbarmachung und Bewertung von Implementierungsprozessen in (Umwelt-)Bildungskonzepten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 48(1), 1–17.
- Wittlich, C. (2024). Transfermöglichkeiten von wissenschaftlich generierten Kriterien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in interdisziplinär-fachdidaktische Kontexte. In H. Kminek, V. Holz, M. Singer-Brodowski, H. Ertl, T. S. Idel & C. Wulf (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Edition ZfE, Bd. 17) (57-85). Springer VS.
- Zuban, Y., Martynova, M., Zerbian, S., Szucsich, L. & Gagarina, N. (2021). Word order in heritage Russian: Clause type and majority language matter. *Russian Linguistics*, 45, 253–281. <https://doi.org/10.1007/s11185-021-09246-1>