

© Hans H. Reich (Juli 2014)

## Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts

Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-  
Pfalz in Mainz am 31.01.2012

### Kurzer Blick in die wechselvolle Geschichte und auf die widersprüchliche Gegenwart

Schulische Sprachbildung, die nicht im Medium der „eigentlichen“ Schulsprache erfolgt, vielmehr die anderssprachliche Primärsozialisation der Schülerinnen und Schüler fortführt, hat eine lange Geschichte. In Europa ist „Unterricht in der Volkssprache“ in der Zeit vom 16. bis zum 18. Jahrhundert gegen die Vorherrschaft der lateinischen Schrift- und Bildungssprache durchgesetzt worden. Die Durchsetzung des Unterrichts in der Volkssprache bahnte den Weg zu einer allgemeinen Volksbildung und hat Wesentliches zur Herausbildung und Festigung der europäischen Nationalstaaten beigetragen. – Unterricht in den europäischen Sprachen, die *nicht* mit einem Staatsgebiet identifiziert, aber weiterhin gesprochen wurden, war schwerer durchzusetzen. Doch haben sich im 20. Jahrhundert die Sprecher dieser Sprachen gegen die dominierenden Nationalsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch usw.) eigene Schulrechte erkämpft, und diese fungieren bis heute als wesentliche Symbole der Identität von Minderheiten. – Unterricht in den Herkunftssprachen von Migranten ist dagegen eine nach wie vor umstrittene Forderung in den europäischen (und außereuropäischen) Einwanderungsländern. Nicht als ob die Herkunftssprachen unterdrückt würden wie seinerzeit die Minderheitensprachen in den Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts, der Streit geht nicht um die Unterrichtung von Herkunftssprachen überhaupt, sondern um die Unterrichtung von Herkunftssprachen an öffentlichen Schulen. Der folgende Text beschränkt sich auf die Entwicklung in Deutschland.

Man weiß nicht, was die Kultusministerkonferenz seinerzeit bewogen hat, als sie 1971 festlegte, jedes Bundesland könne in eigener Zuständigkeit entscheiden, „ob dieser Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereichs der Kultusverwaltung steht“. Man kann aus der Beschlusslage nur entnehmen, dass die Länder sich nicht einig waren und dass es Gründe für die eine und die andere Option gegeben haben muss, die auszudiskutieren man gescheut hat.

Die damals von den einzelnen Ländern getroffenen Entscheidungen haben lange nachgewirkt. Einige sind dabei geblieben, wie Baden-Württemberg, das eine eigene Verantwortung für diesen Unterricht abgelehnt hat und weiterhin ablehnt, oder auf der anderen Seite Nordrhein-Westfalen, das von Anfang an eine solche Verantwortung übernommen hat und konsequent dabei geblieben ist. Andere Länder sind seit den 1990er Jahren von ihrer ursprünglichen Position abgerückt, so Hessen und Bayern, die sich von ihrer ursprünglich übernommenen Verantwortung distanziert haben, die drei Stadtstaaten, Hamburg, Bremen, Berlin, die sich in der entgegengesetzten Richtung bewegt und neben dem von den Konsulaten verantworteten Unterricht zunehmend Angebote Herkunftssprachlichen Unterrichts unter eigener Verantwortung etabliert und ausgebaut haben. Die aktuelle Situation variiert sehr stark von Bundesland zu Bundesland, sie ist unübersichtlich bis widersprüchlich. Neben erfreulichen didaktischen Initiativen und Beispielen erfolgreicher Arbeit stehen Fälle von mangelhafter, z. T. ungenügender Qualitätskontrolle.

Im Übrigen ist die Grenze zwischen eigener und fremder Verantwortung keineswegs völlig eindeutig. Die ursprünglich und bis heute am weitesten verbreitete Form, der sog. Muttersprachliche Ergänzungsunterricht, ist selbst eine Zwitterform, mal mehr, mal weniger offiziell anerkannt. Daneben haben sich Formen entwickelt, die stärker in das deutsche Bildungssystem integriert sind, wie der Herkunftssprachenunterricht „anstelle einer Fremdsprache“ und die bilingualen Zweige und Schulen mit Herkunftssprachen als Partnersprachen, aber auch Formen, die bewusst Distanz zum deutschen Bildungssystem halten, wie etwa das Netz der tamilischen Ergänzungsschulen. Allenthalben existieren staatliche und private Angebote nebeneinander. Die statistische Aufbereitung ist höchst unvollkommen. Die Informationen im Internet sind vielfach unsystematisch und lückenhaft. (Vgl. insgesamt Reich 2008)

Diese Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit sind nicht nur Folgen der föderalistischen Bildungspolitik wie so vieles Andere auch, sondern erklären sich darüber hinaus aus einer *zusätzlich* bestehenden Unsicherheit über Sinn und Zweck des Herkunftssprachlichen Unterrichts und aus seiner daraus resultierenden Randständigkeit im System.

## **Elemente eines Szenarios**

In dieser Situation ist es nicht möglich, verlässliche oder auch nur einigermaßen verlässliche Aussagen über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts zu machen. Man kann nur versuchen, ein Szenario möglicher Entwicklungen zu zeichnen. Ein Szenario geht nicht davon aus, dass die Zukunft feststeht und nur richtig erkannt werden müsste, sondern sieht die Zukunft als eine Aufgabe, die sich in der Gegenwart stellt. Von den Entscheidungen der Gegenwart hängt es ab, wie die Lösungen der Aufgabe ausfallen, und zwar vom Zusammenwirken vieler verschiedener Entscheidungen, die viele verschiedene Akteure treffen. Ein Szenario benennt die Akteure, ihre Ausgangspositionen und ihre Ziele, und ermittelt die Faktoren, die die möglichen Lösungen der Aufgabe positiv oder negativ beeinflussen. Der Versuch sei gewagt.

Die Aufgabe, vor der die Gegenwart mit Blick auf den Herkunftssprachlichen Unterricht steht, ist die, der herkunftssprachlichen Bildung einen möglichst eindeutigen Status zu geben. Akteure sind Bildungspolitiker und Schulbehörden, Migrantenorganisationen und Vertreter der Herkunftsstaaten, Wohlfahrtsorganisationen und Wissenschaftler. Ihre Ziele reichen von völliger Verbannung der Herkunftssprachen aus der Gesellschaft bis hin zu voller Anerkennung im öffentlichen Bildungswesen. Aus der Perspektive, in der die folgenden Darlegungen geschrieben sind, besteht die Aufgabe darin, den Herkunftssprachlichen Unterricht aus seinem widersprüchlichen und randständigen Zustand heraus in den Zustand eines normalen regulären Schulfaches zu überführen.

Vier Einflussfaktoren sind es, die eine solche Entwicklung bestimmen:

- (1) Legitimation,
- (2) Motivation,
- (3) Praktikabilität,
- (4) fachliche Selbstorganisation.

## Legitimation

Unter den Begriff der Legitimation fallen zunächst alle Verlautbarungen und Entscheidungen von *offizieller* Seite, die sich auf die Berechtigung eines herkunftssprachlichen Unterrichtsangebots an den öffentlichen Bildungseinrichtungen beziehen, im weiteren Sinne aber auch programmatische *bildungspolitische* Äußerungen und *bildungswissenschaftliche* Argumentationen. Von der Legitimation hängt es ab, ob der Herkunftssprachliche Unterricht überhaupt einen Platz an der Schule hat, d. h. aus Gründen, die vor der Gesellschaft insgesamt zu verantworten sind, angeboten wird, oder ob er als ein privates Bildungsinteresse verbucht wird wie Klavierspielen oder Tenniskurse. Es ist klar, dass es ein reguläres Schulfach ohne eine amtliche und gedankliche Legitimation gar nicht geben kann; ein Schulfach braucht rechtliche Grundlagen und diese verlangen einen gesellschaftlichen Grundkonsens über seine Berechtigung. Selbst vereinzelte Angebote im Rahmen der Gestaltungsfreiheit von Schulen bedürfen einer Legitimation, auf die die einzelne Schule sich stützen kann, und einer Entscheidung der Behörde, ein solches Angebot zumindest nicht zu verhindern.

Zunächst zur *offiziellen Legitimation*: Hierzu ist die Erlasslage in den Bundesländern höchst unterschiedlich. In Rheinland-Pfalz z. B. ist durch eine Verwaltungsvorschrift der Herkunftssprachliche Unterricht als zusätzliches Angebot fest vorgesehen und wird in der Übergreifenden Schulordnung als Fördermaßnahme in der Form einer – allerdings durch Bedingungen eingeschränkten – Soll-Vorschrift erwähnt. In Nordrhein-Westfalen wird der Herkunftssprachliche Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe I sukzessive in ein Fremdsprachenangebot umgewandelt. In Hamburg sind die Herkunftssprachen in den Bildungsplänen aller Schularten (Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium) gleichrangig neben den andern Fächern – von Mathematik bis Latein – aufgeführt und beschrieben. In Bayern und in Hessen sieht die Beschlusslage das Auslaufen des Herkunftssprachlichen Unterrichts vor.

Es handelt sich also um eine durchaus widersprüchliche Situation. In manchen Bundesländern wird dem Herkunftssprachlichen Unterricht die Legitimation, Teil des öffentlichen Bildungssystems zu sein, abgesprochen, in anderen wird eine weitgehende Integration versucht. Allerdings ist auch dort, wo der Herkunftssprachliche Unterricht anerkannt ist, keine hohe Rechtsverbindlichkeit gegeben. So dürfte es kein Zufall sein, dass in der Übergreifenden Schulordnung von Rheinland-Pfalz der Herkunftssprachliche Unterricht zwar ausdrücklich erwähnt wird, unter den dort in der Anlage aufgeführten *Schulfächern* aber nicht genannt ist.

Einer künftigen Landesregierung, *wenn sie sich denn anders positionieren wollte*, würde es keine *sehr* große Mühe bereiten, dem Herkunftssprachlichen Unterricht seine jetzige Grundlage auch wieder zu entziehen. Die Aufnahme in die Stundentafel wäre ein wichtiger nächster Schritt. Sie würde den Status als Regelangebot sicherer machen und eine Grundlage für Verbesserungen im Einzelnen sein.

Ob ein solcher Schritt erfolgt, wird vor allem von der *bildungspolitischen Legitimation* abhängen: Im Bund hat es, wie bereits erwähnt, von Anfang an eine Reihe von Ländern gegeben, die ein Angebot Herkunftssprachlichen Unterrichts in eigener Verantwortung ablehnen. Als Hauptgrund wird wieder und wieder angeführt, dass die Migrantenschüler Deutsch lernen müssten; darum sei es nicht zu rechtfertigen, wenn Geld und Zeit für das Lernen der Herkunftssprachen aufgewendet würden. Es scheint, dass dieses – sachlich falsche – Argument als besonders schlagkräftig gilt und darum gerne hervorgeholt wird, wenn es um die Mobilisierung von Wählerstimmen geht. In zweiter Linie wird geltend gemacht, dass das Unterrichtsangebot veraltet und bei dem heutigen Stand der Integration nicht mehr sinnvoll sei, „ein Relikt der Gastarbeiterzeit“. In einzelnen Schulen und an einzelnen Orten finden sich auch besonders eifrige Gegner, deren Aktionen von sich reden machen, wie zuletzt die Aussperrung der Türkischkurse aus einer Schule in einer badischen Stadt, die erst durch Gerichtsentscheid rückgängig gemacht werden musste.

Die Bundesländer, die sich *für* den Herkunftssprachlichen Unterricht engagieren, argumentieren zum Teil soziologisch mit der zunehmenden internationalen Verflechtung der meisten Lebensbereiche, zum Teil pädagogisch mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Natürlich hängt beides miteinander zusammen. Der nordrhein-westfälische Erlass zum Unterricht für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte bezieht sich auf die pädagogische Argumentation: Aufgabe des Unterrichts sei es, die herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Wort und Schrift zu erhalten, zu erweitern und wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Ähnlich, aber in allgemeinerer Formulierung die Übergreifende Schulordnung von Rheinland-Pfalz: Unterricht in der Herkunftssprache solle „zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Persönlichkeitsbildung“ angeboten werden.

Bemerkenswert ist es, dass dann und wann einzelne Politiker, offenbar völlig getrennt voneinander und ohne eingehendere Kenntnis der Situation, die Presse wissen lassen, es wäre doch eine gute Idee, die mitgebrachten Sprachenkenntnisse der Migrantenschüler zur

Erhöhung des gesellschaftlichen Sprachenpotenzials zu nutzen. Allerdings versanden solche Initiativen in aller Regel schon kurz nach der ersten Pressemitteilung.

Wichtiger und weitreichender sind die Ansätze in der *europäischen* Sprachen- und Sprachbildungspolitik. Sowohl der Europarat als auch die Europäische Union propagieren nachdrücklich die Mehrsprachigkeit ihrer Bürger. Zwar wurde darunter zunächst nur die Beherrschung von Nationalsprachen der Mitgliedstaaten verstanden, doch hat sich dieses enge Verständnis zunehmend geweitet und spätestens mit der „Neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“, die die EU-Kommission 2005 beschlossen hat (Mitteilung ... 2005), und der etwa gleichzeitig gestarteten „Language Education Policy“ des Europarats (Europarat 2009) ist die Einbeziehung der Migrantensprachen auch offiziell vollzogen worden. Schon 2007 kommt eine „Hochrangige Gruppe Mehrsprachigkeit“ zu der Aussage, dass auf dem Hoheitsgebiet der EU-Staaten nicht weniger als 450 Sprachen gesprochen werden, und dass das Erlernen sämtlicher Sprachen, einschließlich der „Regional- oder Minderheitensprachen, Migrantensprachen und wichtigen Weltsprachen“ Gegenstand der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik sei.

Die Einfügung des Herkunftssprachlichen Unterrichts in eine solche Politik der Mehrsprachigkeit ist ausgesprochen zukunftssträchtig. Sie verbindet politisch nützliche Ziele, die zum gesellschaftlichen Zusammenhalt in Europa beitragen sollen, mit einer neuen Sprachpädagogik, die auf sprachenübergreifende Fähigkeiten und lebenslanges Lernen setzt. Diese Linie findet zurzeit auf den höheren Ebenen der Bildungspolitik allgemeine Zustimmung, man kann sich darum auch in den Diskussionen auf Landesebene immer wieder darauf berufen. Allerdings sollte man nicht übersehen, dass die Umsetzung in Gesamtsprachencurricula an den Schulen noch ganz am Anfang steht; Widerstände sind wohl erst zu erwarten, wenn diese Entwicklung in die Breite geht. Vorerst kann das Argument der Mehrsprachigkeitspolitik auf jeden Fall gegen die Vorstellung, der Herkunftssprachliche Unterricht sei ein überholtes Angebot, mit Erfolg ins Feld geführt werden und so zumindest zum Erhalt des status quo beitragen.

Zur *bildungswissenschaftlichen Legitimation* lässt sich sagen, dass die vor einigen Jahren noch recht lebhaft geführte Diskussion inzwischen etwas abgeklungen ist. Die seltsam formalrechtliche Argumentation von Micha Brumlik (2000), dass die Migranten kein Recht auf Herkunftssprachlichen Unterricht hätten, weil sie ja schließlich freiwillig nach Deutschland gekommen seien, steht nicht mehr zur Debatte. Die kürzlich noch einmal aufgewärmte These

von Diether Hopf (2005; 2011), dass die für die Herkunftssprachen aufgewendete Lernzeit dem Lernen der deutschen Sprache abgehe, kann als widerlegt gelten: In keiner Untersuchung ist bislang ein solcher negativer Einfluss nachgewiesen worden. Bleibt die These von Hartmut Esser (2006), dass der Herkunftssprachliche Unterricht nichts zum Bildungserfolg (und zur Integration in den Arbeitsmarkt) beitrage. Was Esser als Beweis präsentiert, ist *seine* Interpretation einer großen US-amerikanischen Studie (deren Autor selbst zu einem gegenteiligen Ergebnis kommt). Er weist nach, dass die Leistungen beim Lesen englischer Texte und in der Mathematik zwar mit den Englischkenntnissen der Jugendlichen zusammenhängen, aber nicht mit ihren Kenntnissen der Herkunftssprache. Das Ergebnis sagt nichts über *Unterricht* in der Herkunftssprache, und da es sich auf die USA bezieht, auch nichts über die Verhältnisse in den deutschen Bundesländern. Mit seinem zweiten Beweis geht Esser selbst sehr vorsichtig um: Es gibt Studien in den USA, die Zweifel daran begründen, dass die vorübergehende Einbeziehung der Herkunftssprachen in das Unterrichtsangebot den langfristigen Schulerfolg der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler erhöhe. Es gibt aber auch Studien, die das Gegenteil belegen, so dass Esser selbst zu dem Schluss gelangt, es sei „schwer, überhaupt zu einem definitiven Urteil zu kommen“. Es sei nicht ausgeschlossen, dass das Ergebnis künftiger Studien „der Nachweis dann doch eines nennenswerten Effektes sein könnte, und sei es nur unter recht speziellen, aber benennbaren Bedingungen“ (a. a. O., S. 397f). Die Diskussion ist also nicht abgeschlossen.

Festzuhalten ist, dass die Teilnahme am Herkunftssprachlichen Unterricht keine negativen Auswirkungen auf den Erwerb des Deutschen hat. Und dass sie auf jeden Fall zu einer Höherentwicklung der Kenntnisse in der Familiensprache führt, was eine zusätzliche sprachliche Qualifikation darstellt. Zweifel bleiben an einer *automatisch eintretenden* positiven Wirkung des Herkunftssprachlichen Unterrichts auf den Deutscherwerb und den Schulerfolg, wie sie von den Befürwortern des Herkunftssprachlichen Unterrichts in der Vergangenheit vielfach behauptet worden ist. Mit dieser These wird man nach der Esser'schen Veröffentlichung vorsichtiger umgehen müssen, sie kann nicht als bewiesen, aber auch nicht als endgültig widerlegt gelten. Vieles spricht dafür, dass positive Effekte des Herkunftssprachlichen Unterrichts auf andere schulische Lernprozesse nicht automatisch, sondern nur unter bestimmten Bedingungen eintreten. Diese Bedingungen kann man unter dem Begriff einer didaktischen Integration des Herkunftssprachlichen Unterrichts in einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung zusammenzufassen. Dazu gehören dann Aspekte wie methodische Abstimmung, didaktische Standards, Anerkennung als Fach und kollegiale

Kooperation. Festzuhalten ist, dass die bildungswissenschaftlich zu begründende Legitimation des Herkunftssprachlichen Unterrichts auch davon abhängt, dass dieser sich unter fairen Bedingungen entfalten kann.

## **Motivation**

Unter den Begriff der Motivation fallen alle Beweggründe, die die Schüler und Schülerinnen dazu veranlassen können, am Herkunftssprachlichen Unterricht teilzunehmen (oder ihm fernzubleiben) bzw. ihre Eltern dazu veranlassen, die Kinder zum Unterricht anzumelden (oder eben nicht). An der Motivation hängt es, ob der Herkunftssprachliche Unterricht auch in Zukunft als Sprachunterricht eigener Prägung weitergeführt wird. Denn die Voraussetzung dafür, dass dieser Unterricht anders behandelt und anders betrieben wird als der Unterricht in einer Weltsprache oder einer klassischen Literatursprache oder irgendeiner beliebigen anderen Fremdsprache, ist *vor allem anderen* das Interesse der Eingewanderten selbst – das Interesse, ihre Sprachen beizubehalten und an ihre Kinder weiterzugeben. Was weiß man darüber?

In den Migrantenfamilien werden die Herkunftssprachen und das Deutsche in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen nebeneinander gebraucht. Mit überwältigender Mehrheit bekunden die Eltern bei entsprechenden Befragungen den Wunsch, dass ihre Kinder „beide Sprachen“, also die Sprache der Herkunft und die Sprache des Einwanderungslandes, möglichst gut beherrschen sollten. Zur Begründung werden „Schule und Beruf in Deutschland“ einerseits, und „Es ist die Muttersprache“ andererseits angegeben. Manchmal wird eine Abstufung vorgenommen, was die Wichtigkeit oder den Grad der Beherrschung angeht, und zwar fast immer zugunsten des Deutschen (vgl. Reich 2009, S. 29-41). Dass aber die Herkunftssprache als unwichtig für die Kinder beurteilt wird, ist eine sehr seltene Ausnahme; es kann politische Gründe haben – hier spielen die Geschichte der Migration, aber auch die Verhältnisse in den Herkunftsstaaten eine Rolle – es kann aber auch auf Konflikte innerhalb der Familie selbst zurückgehen. Im Normalfall ist mit einer Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Eltern zu rechnen.

Grundsätzlich begünstigt diese Grundeinstellung den Herkunftssprachlichen Unterricht. Was dann allerdings die Durchsetzung des Wunsches nach Spracherhalt betrifft, so ist auch die Grenze erkennbar geworden, bis zu der die Eltern zu gehen bereit sind: Wo die Schule des Einwanderungslandes *kein* herkunftssprachliches Bildungsangebot vorlegt, finden wir z. T. ein aktives Suchen nach Alternativen, dann werden Kurse der Herkunftsstaaten

(Konsulatsunterricht) oder Angebote von Religionsgemeinschaften (wie z. B. Moscheeunterricht) wahrgenommen oder Selbstorganisationen (wie z. B. die tamilischen Schulen) aufgebaut, manchmal wird private Unterstützung in Anspruch genommen („die Großmutter während der Ferien in der Türkei“). Oft aber begnügt man sich auch mit der Vorstellung, dass die für die Familie notwendigen Sprachkenntnisse schon irgendwie in hinreichender Weise auch *durch* die Familie vermittelt werden könnten. Gogolin (1997) hat in ihrer Hamburger Grundschuluntersuchung diese resignative Einstellung, die ja mit einem Verzicht auf schulische Bildung gleichzusetzen ist, in der Mehrzahl der Fälle angetroffen. Sie deutet die dahinterstehende Haltung als „Arrangement“, d. h. als eine realistische „Einschätzung der herrschenden sprachlichen Markt- und Machtverhältnisse“ (a. a. O., S. 326), die man hinnimmt, wie sie sind, und nicht zu verändern oder zu durchbrechen versucht. Dem entspricht es durchaus, dass der Rückbau des Herkunftssprachlichen Unterrichts in Bayern und Hessen *keine* lautstarken Elternproteste hervorgerufen hat, sondern mehr oder minder stillschweigend hingenommen wurde. (Es ist denkbar, dass mit der zunehmenden Tendenz zur Gründung privater Schulen durch Migrantenorganisationen und mit zunehmender Selbstsicherheit der Eltern, die bereits der zweiten Migrantengeneration angehören, der Druck auf das deutsche Bildungssystem wächst, doch ist diese mögliche Entwicklung noch nicht manifest.)

Dies also ist die Motivationsgrundlage für den Herkunftssprachlichen Unterricht: Man kann davon ausgehen, dass die Herkunftssprachen in den Familien als lebendige Kommunikationssprachen funktionieren und der Wunsch, sie auch in der kommenden Generation oder den kommenden Generationen zu erhalten, weit verbreitet ist. Die Befürworter können vom Spracherhaltungswunsch der Eltern ausgehen, auch wenn sie vorerst nicht erwarten können, dass diese in größerer Zahl bildungspolitisch aktiv werden. Sie können mit der emotionalen und familialen Bedeutung der Herkunftssprachen argumentieren, müssen aber auch die allgemeinbildenden Funktionen des Herkunftssprachlichen Unterrichts den Eltern gegenüber hervorheben.

Dieser Motivationslage didaktisch und organisatorisch Rechnung zu tragen ist nicht gerade einfach. Herkunftssprachlicher Unterricht soll seinen Charakter als Spracherhaltungsunterricht nicht verlieren. Er baut auf den in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkompetenzen auf, bereichert sie und führt in die Schrift- und Standardformen der in den Familien gesprochenen Sprachvarianten ein. Das ist auch der Grund, warum er auf jeden Fall mit der ersten Klasse beginnen sollte: damit er auf der Familiensprache aufbauen und diese von da in

einer altersgerechten Weise weiterführen kann. Er erschöpft sich aber nicht in dieser Funktion, sondern ist – ebenfalls von der ersten Klasse an – Teil eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität an der Schule insgesamt und trägt zur Allgemeinbildung bei.

Die Einbindung in den schulischen Bildungsauftrag sorgt dafür, dass der Herkunftssprachliche Unterricht Schüler und Schülerinnen mit sehr verschiedenen Sprachbiographien anspricht, bis hin zu denen, für die die betreffende Sprache gar nicht die Sprache ihrer persönlichen Herkunft, sondern die Sprache eines Freundes, eine Sprache in der Nachbarschaft oder einfach die Sprache eines bedeutenden und interessanten Teils der Bevölkerung Deutschlands ist. Die Einbindung in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sorgt dafür, dass die Herkunftssprachen im Konzert der schulischen Sprachbildung eine eigenständige Stimme haben, einen eigenen Typus von Sprachunterricht repräsentieren.

In der Elternarbeit kommt es nicht darauf an, die Migranteltern vom Sinn des Herkunftssprachlichen Unterrichts zu überzeugen, da hat man leichtes Spiel. Vielmehr geht es darum, ein Verständnis zu fördern, dass Eltern Rechte haben, und dass durch gemeinsames Handeln auch kleiner Gruppen vor Ort Verbesserungen erreicht werden können. Unterstützend kann die Einsicht wirken, dass die Vorteile, die die Kinder von diesem Unterricht haben, über die Erleichterung der familialen Kommunikation und des Familienzusammenhalts hinausreichen und auch soziale und berufliche Chancen im weiteren Umfeld eröffnen.

## **Praktikabilität**

In dritter Linie hängt die Entwicklung des Herkunftssprachlichen Unterrichts von allerlei praktischen Bedingungen ab. Schwierigkeiten der Durchführung beeinträchtigen sowohl die Motivation zur Teilnahme wie die Möglichkeiten der Schule zur Umsetzung des Unterrichtsangebots. Das reicht von der zeitlichen Organisation des Unterrichts und der Teilnahme an Konferenzen über die Mobilität der Lehrkräfte und den Schülertransport bis zur Zuweisung von Räumen und der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien. In der Stellungnahme der GEW Rheinland-Pfalz zum Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht vom 13. September 2011 sind mehrere dieser Bedingungen angesprochen. Es geht dabei nicht primär um die Erlasslage, sondern um die Praktikabilität der unterrichtsbezogenen Erfordernisse. Der schulische Alltag hat seine eigene Logik und diese kann auch in vielen

anderen Fällen – nicht nur im Falle des Herkunftssprachlichen Unterrichts – der Logik sinnvoller und berechtigter Anleitungen „von oben“ sehr wohl hinderlich im Wege stehen. Stundenplangestaltung und Lehrereinsatz sind die beiden wichtigsten Punkte, auf die hier einzugehen ist.

Die Erteilung von Herkunftssprachlichem Unterricht erfordert in aller Regel eine Aufteilung des Klassenverbandes. Das bedeutet entweder die Inanspruchnahme zusätzlicher Unterrichtszeiten mit dem Problem, dass diese am leichtesten außerhalb der regulären Stundenplanzeiten – ungünstig für Eltern, Lehrkräfte und Schüler – unterzubringen sind, oder aber zeitlich parallelen Unterricht mit dem Problem, dass dann anderen Lehrkräften und Klassen Zugeständnisse „ausgerechnet wegen des Herkunftssprachlichen Unterrichts“ zugemutet werden müssen. Die in den Erlassen immer wieder vorgeschlagene Integration in den Vormittag ist absolut nicht der Regelfall. Es scheint, dass auch die mit dem Ganztagsbetrieb verbundenen zeitlichen Spielräume kaum oder gar nicht für eine Konsolidierung des Herkunftssprachlichen Unterrichts genutzt werden.

Was den Einsatz der Lehrkräfte betrifft, so gibt es nur mittel- und langfristige Verbesserungsmöglichkeiten. Solange es dabei bleibt, dass der Herkunftssprachliche Unterricht überwiegend von Lehrkräften erteilt wird, die ausschließlich dieses Fach vertreten, werden sie nicht nur Nachteile in der Besoldung, sondern auch ungünstige Arbeitsbedingungen hinnehmen müssen. Dies ist ein strukturelles Manko, das nur behoben wird, wenn mehr und mehr Lehrkräfte eingesetzt bzw. herangebildet werden, die neben der Qualifikation zur Erteilung des Herkunftssprachlichen Unterrichts über mindestens eine weitere Fachqualifikation verfügen, so dass ein Mehr-Fach-Einsatz an einer und derselben Schule möglich ist. Eine solche Entwicklung hätte große Vorteile für alle: Integration der Lehrkräfte ins Kollegium, Integration des Unterrichts in den Stundenplan, Abstimmung von Inhalten und Methoden, Verminderung von Reibungsverlusten im Alltag.

Es wäre einmal ein Weg gewesen, diesem Ziel durch eine großzügigere Anerkennung von Abschlüssen des Herkunftsstaates näher zu kommen, aber diese Chance ist längst vertan. Man muss heute auf die neue Lehrergeneration setzen. Auch hier werden sich die günstigen Lösungen nicht von alleine einstellen; es wird ein ganzes Bündel von Maßnahmen erforderlich sein: Motivierung von Abiturienten mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium, Schaffung formeller Qualifikationsmöglichkeiten für den Herkunftssprachlichen Unterricht (etwa für eine Unterrichtserlaubnis / Unterrichtsbefugnis

oder einen ergänzenden universitären Fachabschluss), Berücksichtigung von Kenntnissen einer Herkunftssprache bei der Erstbewerbung und in den Stellenausschreibungen. Das mag anspruchsvoll klingen, ist es aber nicht, es wäre nur die Gleichstellung mit anderen Schulfächern.

## **Fachliche Selbstorganisation**

Der vierte Einflussfaktor ist die fachliche Selbstorganisation. Zu jedem „normalen“ Fach gehört auch ein Zusammenschluss der Fachleute, der die Kommunikation im Fach organisiert, die Interessen des Fachs nach außen vertritt und die Entwicklung des Fachs inhaltlich vorantreibt. Wie steht es damit im Falle des Herkunftssprachlichen Unterrichts?

Er ist kein großes Thema in den pädagogischen und (sprach-)didaktischen Diskursen. Die Beispiele guter Praxis, die es ja durchaus gibt, finden kaum Verbreitung über den Kreis der „Eingeweihten“ hinaus; in den Fachzeitschriften gibt es nur wenige Veröffentlichungen; internationale Kooperation (also Austausch und Zusammenarbeit mit den entsprechenden Arbeitsfeldern in Frankreich, in Skandinavien, in Großbritannien) findet nicht statt, selbst zum „Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur“ in der Schweiz und zum Muttersprachlichen Unterricht in Österreich gibt es kaum Beziehungen. Das Internet gleicht diese Mängel nicht aus: Zum Stichwort „Herkunftssprachenunterricht“ findet sich nur ein Bruchteil der Treffer, die etwa auf „Chinesischunterricht“, „Französischunterricht“ oder „Spanischunterricht“ entfallen. Wikipedia enthält keine Artikel zu den Stichwörtern „Herkunftssprache“, „Herkunftssprachlicher Unterricht“, „Muttersprachlicher Unterricht“ oder „Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“; es gibt nur einen Artikel „Muttersprachenförderung“, der sich aber ausschließlich auf Österreich bezieht und außerdem veraltet ist. Es gibt einen Artikel „Türkischunterricht“, der aber als mangelhaft zu beurteilen ist. Mit anderen Worten: Der Herkunftssprachenunterricht präsentiert sich selber in der Öffentlichkeit in einer unzureichenden Weise.

Diese geringe Präsenz ist natürlich eine *Folge*, zu einem gewissen Teil aber doch auch eine Ursache der unsicheren Stellung des Faches insgesamt. Die Lehrkräfte sehen sich nicht selten als isolierte Einzelkämpfer, sie haben oft keine optimistische Perspektive für die Zukunft ihres Fachs. Der Schwung der Anfangsjahre, in denen zahlreiche von den Lehrkräften selbst verfasste Fibeln, Lesewerke und Übungsmaterialien entstanden sind, ist verflogen, auch die großen, mit Geldern der EU geförderten Materialentwicklungsprojekte Hessens und

---

Nordrhein-Westfalens, Italiens und Griechenlands werden nicht weitergepflegt und beginnen zu veralten. Die jungen Bildungswissenschaftler mit Migrationshintergrund, die damals (in den Anfangsjahren) in Deutschland zu Fragen des Herkunftssprachenunterrichts geforscht und promoviert haben, haben keine Dauerstellen an deutschen Universitäten erhalten. Den deutschen Bildungswissenschaftlern aber ist das Gebiet vergleichsweise fremd geblieben. Man muss schon froh sein, wenn der Herkunftssprachliche Unterricht in pädagogischen Nachschlagewerken Erwähnung findet oder in Sammelbänden mit einem Beitrag gewürdigt wird. Auch dabei darf man keine hohen Erwartungen hegen: Ein Buch zur „Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen“ (Hoffmann / Ekinici-Kocks 2011) enthält nur einen schmalen Beitrag (7 von 343 Seiten) zur Förderung durch herkunftssprachlichen Unterricht. In dem Lehrbuch zur Mehrsprachigkeit von Fürstenau / Gomolla (2011) ist der „schulische Wandel durch Herkunftssprachenunterricht“ durch einen einzigen Beitrag vertreten, der sich mit Romanes-Unterricht an einer einzigen Grundschule beschäftigt. Die Beispiele ließen sich vermehren.

Eine stärkere fachliche Selbstorganisation der Expertinnen und Experten für den Herkunftssprachlichen Unterricht könnte diesen Zustand überwinden. Einen Ausgangspunkt bieten die Landesausschüsse und der Bundesausschuss der GEW für multikulturelle Angelegenheiten<sup>1</sup>, wo die Interessen der Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts eine Stimme haben. „Generelle Mehrsprachigkeit, Wertung von Sprachenvielfalt als Chance und Einbeziehung der Herkunftssprachen in den normalen Unterricht“ werden auf der Homepage des Bundesausschusses (<http://www.gew.de/BAMA.html>) als Ziele genannt. Diese generelle Offenheit ist wichtig, die fachliche Arbeit im Einzelnen muss aber über das gewerkschaftliche Engagement hinaus geleistet werden. Weitere Unterstützung kann von den Arbeitsgruppen kommen, die in den einzelner Bundesländern an Lehrplänen, Handreichungen, Materialentwicklungen für den Herkunftssprachlichen Unterricht arbeiten. Sie sind nicht ohne institutionellen Rückhalt, zu nennen sind etwa das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, das Zentrum für Mehrsprachigkeit in Köln, die Fachberatungsstelle in Frankfurt, das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz in Bad

---

<sup>1</sup> Die Landesausschüsse haben je nach Bundesland unterschiedliche Namen, z. B. in Bremen AGIL (Arbeitsgemeinschaft Interkulturelles Lernen), in Bayern LIB (Landesausschuss Interkulturelle Bildung), in Hessen MMIB (Migrantinnen und Migranten/Interkulturelle Bildung) in NRW LAMP (Landesausschuss für multikulturelle Politik) oder in Rheinland-Pfalz LAIA (Landesausschuss für interkulturelle Angelegenheiten). Aus den Landesausschüssen werden jeweils ein bis zwei Vertreter in den Bundesausschuss versandt, der sich BAMA nennt. Weitere Informationen dazu findet man unter <http://www.gew.de/BAMA.html>.

Kreuznach. Was die fachlichen Arbeiten an der Weiterentwicklung des Herkunftssprachlichen Unterrichts voran bringen könnte, wäre zunächst einmal eine gegenseitige Kenntnisnahme und Austausch zwischen diesen Arbeitsgruppen und Einrichtungen über die Grenzen der Bundesländer hinweg. Verabredungen arbeitsteiliger Zusammenarbeit könnten folgen. Dies wiederum könnte eine Basis sein für den Auftritt auf Fachkongressen und Veröffentlichungen im Internet und in Fachzeitschriften. Es wäre sehr wünschenswert, ein länderübergreifendes Zentrum für Dokumentation und Forschung zum Herkunftssprachlichen Unterricht zu haben.

## **Zusammenfassung**

Der Herkunftssprachliche Unterricht hat keinen festen Status im deutschen Bildungssystem. Seine Entwicklung zu einem regulären Schulfach ist eine komplexe Aufgabe. Widerstände kommen aus einer Praxis, die sich gegen Störungen und schwierige Abläufe sperrt, sie kommen aus Sparüberlegungen und aus populistischen Manövern der Politik.

Unterstützung kann von den Lehrkräften kommen, die die Situation der Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien gut genug kennen, von deren Vertretern in den Lehrerverbänden, aber auch von sachkundigen Referenten in Schulbehörden und Lehrerbildungseinrichtungen. Einen grundsätzlich förderlichen Rahmen bilden die Diskussionen und Entwicklungsarbeiten rund um die europäische Mehrsprachigkeit. Eine Weiterentwicklung des Herkunftssprachlichen Unterrichts in diesem Rahmen würde seine volle gedankliche Integration in die Sprachbildungssysteme ermöglichen und diese Integration könnte ihrerseits einen erheblichen Beitrag zur aktuellen Entwicklung eben dieser Systeme leisten.

Generell anzustreben sind schulische Gesamtsprachencurricula. Dies verlangt allerdings eine sehr weitgehende Veränderungsbereitschaft der Praxis. Eine vollständige und rasche Umsetzung ist daher auf kurze und mittlere Sicht wenig wahrscheinlich. Auch ist nicht damit zu rechnen, dass sich die Migranteneltern für eine solche Option politisch in starkem Maße engagieren würden. Vorerst kommt nur eine Strategie der kleinen Schritte in Betracht.

Konkret anzustreben sind Schritte der Stabilisierung auf der Ebene des Schulverwaltungsrechts und auf der Ebene der Schulorganisation „vor Ort“. Positiv könnte die Verbreitung von Beispielen guter Praxis wirken. Weiterreichende Wirkungen verspricht die Regularisierung des Status der Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts, d. h. ihre Einbeziehung in

die regulären Lehrerqualifikationen. Auf Dauer anzustreben ist schließlich die Etablierung einer fachlichen Selbstorganisation, die den Herkunftssprachlichen Unterricht nach außen vertritt, seine pädagogische Aufgabe reflektiert und seine didaktische Qualität weiter entwickelt.

## **Literaturverzeichnis**

- Brumlik, Micha: „Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen“. In: Erziehung & Wissenschaft, Heft 2/2000a, S. 21-23.
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt / New York: campus 2006.
- Europarat (Council of Europe, Language Policy Division): Language Education Policy Profiles. A transversal analysis: trends and issues. 2009.  
([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profiles\\_TransversalAnalysis2009\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profiles_TransversalAnalysis2009_EN.doc))
- Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- Gogolin, Ingrid: „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung, in: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit, Münster u.a.: Waxmann 1997, S. 311-344.
- Hopf, Diether: Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2 / 2005, S. 236-251.
- Hoffmann, Ludger / Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2011.
- Hopf, Diether: Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung, in: Hornberg, Sabine / Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis, Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2011, S. 12-31.
- Mitteilung der Kommission vom 22. November 2005 - Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. [[KOM\(2005\) 596](#)]
- Reich, Hans H.: Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter, Münster u. a.: Waxmann 2009.
- Reich, Hans H.: Herkunftssprachenunterricht, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 445-456.