

**Plenarvortrag auf der Konferenz  
„Mehrsprachigkeit im Deutschen Bildungssystem: Türkisch und Russisch im Fokus.“**

**Prof. em. Dr. Hans H. Reich  
Universität Koblenz-Landau**

**3-4 März 2016**

**Berlin**

**Botschaft der Republik Türkei**

# **Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland**

## **(mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz)**

### **Einleitung**

Das Unterrichten von Herkunftssprachen gehört zu den regelmäßigen Erscheinungen in der Geschichte der neuzeitlichen Migrationen, weltweit. Die Glaubensflüchtlinge des 17. und 18. Jahrhunderts, die Kolonisten des 18. und 19. Jahrhunderts, die Arbeitsmigranten des 19. und 20. Jahrhunderts – sie alle haben in der Emigration auch Herkunftssprachenunterricht für ihre Kinder organisiert. Den Zusammenhalt zwischen den Generationen auch durch sprachliche Kontinuität zu erhalten und dies kulturell und institutionell abzusichern ist ein allgemeinhinmenschliches Interesse.

Wie sich dieses Interesse historisch realisiert, hängt von den Machtverhältnissen zwischen den Zuwanderergruppen und den Staaten, in die sie eingewandert sind, ab. Die Variation reicht von staatlich eingerichteten und finanzierten Minderheitenschulen über subventionierte Privatschulen mit Herkunftssprachen als Unterrichtsmedium, über den Unterricht von Herkunftssprachen einzelnes als reguläres Fach oder als Zusatzangebot bis hin zu informellen Lernzirkeln in privater Regie. In der Geschichte des Bildungswesens in Deutschland findet man die blühenden französischen Gymnasien der Hugenotten in Preußen ebenso wie die heimlichen Polnisch-Stunden in den Werkswohnungen der Bergarbeiter im Ruhrgebiet. In der Gegenwart gibt es ganztägige bilinguale Europaschulen in staatlicher Trägerschaft, es gibt Türkisch als Abiturfach in Gesamtschulen und Gymnasien, aber auch private Kurse in Urdu oder Kosovo-Albanisch in dieser oder jener Moschee. Wie ist diese Vielfalt entstanden?

### **I. Typen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Europa**

Die aktuellen Formen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Europa gehen zurück auf die Verhältnisse und Auseinandersetzungen in der Epoche der Arbeitsmigration, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von den Anrainerstaaten des Mittelmeers aus nach Frankreich, Mitteleuropa und Skandinavien verlief, und enge Parallelen zur Nachkriegs-Einwanderung nach Großbritannien aufwies. In dieser Epoche haben sich drei Grundoptionen für die Institutionalisierung des herkunftssprachlichen Unterrichts herausgeschält: einmal eine wohlfahrtsstaatliche „skandinavische“ Option, die einen vom Einwanderungsstaat finanzierten und verantworteten Unterricht in der Familiensprache der Einwanderer (hemspråksundervisning = die Unterweisung in der zu Hause gesprochenen Sprache) vorsieht – zum zweiten eine etatistische „französische“ Option, die auf bilateralen Regierungsverträgen zwischen dem Einwanderungsstaat und den Herkunftsstaaten beruht und Unterricht deren Nationalsprachen garantiert – und drittens eine kommunitäre „britische“ Option, die den Herkunftssprachenunterricht als Sache der Migranten-Communities betrachtet und diesen organisatorisch und curricular zunächst einmal freie Hand lässt (vgl. Reich 2000 b).

Alle drei Modelle beruhen auf Mehrheits-Minderheiten-Verhältnissen, in denen die Minderheiten zwar gewisse Einflussmöglichkeiten haben, ihre Interessen aber nur in begrenztem Maße zur Geltung bringen können.

Die deutschsprachigen Bildungssysteme – in Österreich, in der Schweiz, in der Bundesrepublik – haben je eigene Entscheidungen getroffen:

Österreich folgt dem „skandinavischen“ Beispiel insoweit, als hier unter der zentralen Verantwortung des Wiener Bildungsministeriums „Muttersprachlicher Unterricht“ in den Herkunftssprachen von Migranten an Schulen *aller* allgemeinbildenden Schularten als Teil des *Regelangebots* erteilt wird. Einschränkend ist zu sagen, dass dieser Unterricht faktisch ganz überwiegend im Bereich der Volksschulen (also im 1. bis 4. Schuljahr) angesiedelt ist, und nicht im Bereich der Pflicht- bzw. Wahlpflichtgegenstände erteilt wird, sondern entweder als „unverbindliche Übung“, wie das in der österreichischen Bildungsterminologie heißt, d. h. als Wahlfach mit Teilnahmebestätigung, oder als „Freigegegenstand“, d. h. als Wahlfach mit Benotung. Der Unterricht umfasst zwei bis sechs Stunden pro Woche. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Lehrkräfte werden von den österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt. Die Liste der Sprachen, die unterrichtet werden können, ist grundsätzlich offen; derzeit sind es 25 verschiedene Sprachen, die in der Form des „Muttersprachlichen Unterrichts“ an österreichischen Schulen vertreten sind. Am häufigsten wird Türkisch unterrichtet, gefolgt von Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (die als *eine* Sprache gezählt werden) an zweiter Stelle. In den vom Bildungsministerium regelmäßig herausgegebenen „Informationsblättern des Referats für Migration und Schule“ werden die statistischen Gegebenheiten und die administrativen Regelungen in vorbildlicher Weise dokumentiert (Bundesministerium für Bildung und Frauen).

Außerhalb dieses Formats gibt es die Möglichkeit, einige Sprachen, die *auch* Muttersprachen von Migrantenkindern sein können, im Wahlpflichtbereich als „Lebende Fremdsprachen“ anzubieten. Von dieser Möglichkeit wird allerdings nur in äußerst geringem Maße Gebrauch gemacht (de Cillia / Krumm 2010, S. 160-162).

Ein völlig anderes Bild bietet die Schweiz. Die „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“, wie sie dort heißen, werden nicht als Sache der Kantone (die für die Bildungspolitik zuständig sind), erst recht nicht als Sache der Eidgenossenschaft betrachtet, sondern als Sache der Migranten selbst. Hier liegt also das „britische“ Beispiel zugrunde. Als Träger fungieren Vertretungen von Herkunftstaaten, landsmannschaftliche Organisationen oder Vereinigungen von Eltern. Die Kurse finden in der Regel außerhalb der regulären Unterrichtszeiten statt. Die Träger müssen für die Finanzierung der Lehrkräfte aufkommen. Die Kantone sind aber durch Beschluss der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz verpflichtet, die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur auch durch eigene Maßnahmen zu unterstützen. Diese Hilfen können bestehen in offizieller Anerkennung der Kurse, im Erlass von Rahmenlehrplänen, in der Fortbildung von Lehrkräften, in der Überlassung von Räumen und Materialien, in der Information der Eltern und der weiteren Öffentlichkeit. Die anerkannten Kurse gelten als

ergänzendes Angebot zum Volksschulunterricht. (vgl. Giudici / Bühlmann 1914; Schader / Truniger 2016). Die Dokumentation der erbrachten Lernleistungen im Zeugnis der Regelschule ist fast durchgehend gewährleistet. In der Praxis gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen, doch haben sich vor allem die großstädtischen Zentren – Zürich, Bern, Basel – konsequent für eine festere Verankerung und einen weiteren Ausbau der Kurse eingesetzt. In Basel werden 35 verschiedene Sprachen unterrichtet, in Bern 24. Zürich meldet für das laufende Schuljahr 27 verschiedene Sprachen, deren Kurse offiziell anerkannt sind sowie „weitere private Sprachkurse ohne Anerkennung“. In allen Sprachen der anerkannten Kurse gibt die Zürcher Kantonsverwaltung Elterninformationen und Übersetzungen des Rahmenlehrplans heraus. Die Pädagogische Hochschule Zürich hat in diesem Jahr ein sechsteiliges Handbuch „Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht“ veröffentlicht, das detaillierte didaktische Informationen bietet (Schader 2016).

Insgesamt hat man es in der Schweiz mit einem nach Trägerschaften, kantonalen Bedingungen und pädagogischem Entwicklungsstand recht heterogenen System zu tun. Umso bemerkenswerter sind darum die Existenz und die Aktivitäten der „Interessengemeinschaft Erstsprachen“, in der sich mehr als 200 Schweizer Organisationen und Einzelpersonlichkeiten zusammengetan haben, um Überblick zu schaffen, Vergleiche zu ermöglichen und Entwicklungsperspektiven öffentlich zu erörtern (siehe Interessengemeinschaft Erstsprachen 2014). Dies ist ein Novum in der Geschichte des herkunftssprachlichen Unterrichts. Die Schweiz hat damit eine Fachinstanz, die über die unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung hinweg bildungspolitischen Einfluss auf die Entwicklung der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur nehmen kann.

## II. Entwicklungen in Deutschland

Den Bildungssystemen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ist es vorbehalten geblieben, das unübersichtlichste Angebot von Herkunftssprachenunterricht überhaupt zustande zu bringen.

Am Anfang standen Gespräche einer Arbeitsgruppe der deutschen Kultusministerkonferenz mit Vertretern der Bildungsadministrationen der Herkunftsstaaten – das war damals der eng begrenzte Kreis derjenigen Staaten, mit denen Abkommen zur Entsendung von Arbeitskräften in die Bundesrepublik Deutschland geschlossen worden waren; „Anwerbestaaten“ war der seinerzeit gängige Ausdruck dafür. Ein Ergebnis dieser Gespräche war die offizielle Anerkennung von „Muttersprachlichem Unterricht“. In einem Grundsatzbeschluss von 1971 empfiehlt die Kultusministerkonferenz: „Die ausländischen Schüler sollen die Möglichkeit haben, auch an muttersprachlichem Unterricht teilzunehmen. [. . .] Er wird in der Regel durch Lehrer des Heimatlandes erteilt.“ Und sie fügt hinzu: „Die Länder entscheiden in eigener Zuständigkeit, ob dieser Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereiches der Kultusverwaltung steht.“ (Beschluss vom 03.12.1971) Es muss also ziemliche Uneinigkeit, schon zuvor, gegeben haben; über den Verlauf der Auseinandersetzungen und die dabei vorge-

brachten Argumente ist leider nichts bekannt. Fest stehen nur die Ergebnisse: Die Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen entschieden sich dafür, diese Verantwortung zu übernehmen, sind also dem „skandinavischen Modell“ gefolgt. Allerdings wurde dem Herkunftssprachlichen Unterricht dabei nur der Status eines Ergänzungsunterrichts zugebilligt. Baden-Württemberg, das Saarland, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Berlin entschieden sich dagegen und sind insoweit dem „französischen“ Modell gefolgt, wobei der Konsulatsunterricht seitens der deutschen Bildungsbehörden nicht selten mit Misstrauen betrachtet wurde. Dies galt erst recht für die griechischen Lyzeen, die damals in mehreren Bundesländern mit Unterstützung durch die Republik Griechenland gegründet wurden und einem griechischen Curriculum folgten.

Dieser Stand der Dinge widerspiegelt die kurzfristige und unentschiedene Migrationspolitik der Bundesrepublik in den 1970er Jahren, in deren Rahmen der Herkunftssprachliche Unterricht als vertretbare bildungspolitische Konzession an die Herkunftsstaaten und zugleich als Unterpfand einer auf Rückkehr der „Gastarbeiter“ ausgerichteten Politik gelten konnte.

Die damals beschlossenen Orientierungen der einzelnen Bundesländer blieben bestimmend für lange Zeit (vgl. Rixius / Thürmann 1987), zum Teil bis heute. Auf ihrer Grundlage erfolgte eine gewisse Konsolidierung des Herkunftssprachlichen Unterrichts in den 1980er Jahren, die man als Phase des curricularen Ausbaus bezeichnen kann. Die Länder insgesamt bemühten sich – wenn auch letztlich erfolglos – um konsensfähige Zielformulierungen auf der Ebene der Kultusministerkonferenz. Der Freistaat Bayern erließ für die dort eingeführte Sonderform der „zweisprachigen Klassen“ eigene Lehrpläne zum Unterricht in Griechisch, Serbokroatisch, Türkisch und Italienisch. Mit europäischer Unterstützung entwickelte das Bundesland Hessen didaktische Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht auf der Primarstufe, das Bundesland Nordrhein-Westfalen für den Herkunftssprachlichen Unterricht auf der Sekundarstufe, jeweils in fünf verschiedenen Sprachen. Die Herkunftsländer Italien und Griechenland erarbeiteten Lehrwerke für Italienisch bzw. für Griechisch, die vor allem in dem von den Konsulaten verantworteten Unterricht einzusetzen waren. Berlin entwickelte das Modell einer koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung, das zwar nach einigen Jahren wieder zurückgefahren wurde, aber auch auf andere Bundesländer ausstrahlte und in lokalem Maßstab bis heute besteht.

Das Angebot insgesamt wurde über den Kreis der Nationalsprachen von Anwerbeländern hinaus für alle Migrantensprachen geöffnet, so dass die Einrichtung von Herkunftssprachlichem Unterricht unter Verantwortung der deutschen Kultusverwaltungen fortan von der tatsächlichen Nachfrage seitens der Migranten abhängig gemacht werden konnte.

Es gab aber auch eine bemerkenswerte politisch-institutionelle Neuorientierung in dieser Zeit: Im Bundesland Berlin war das Verhältnis der deutschen Senatsverwaltung zum türkischen Konsulatsunterricht besonders angespannt und man suchte, abweichend von der ursprünglichen Positionsnahme, einen Weg, Türkischunterricht in eigener Verantwortung zu erteilen, in Konfrontation zum Konsulat, aber doch möglichst mit Billigung der anderen Bun-

desländer. In der Tat fasste die Kultusministerkonferenz noch im Spätjahr 1979 einen Abänderungsbeschluss zu ihren früheren Empfehlungen, der diesen Weg frei machte: „*Sofern es [ . . . ] im Interesse des ausländischen Schülers erforderlich ist und es die organisatorischen, curricularen und personellen Voraussetzungen zulassen, kann in der weiterführenden Schule Unterricht in der Muttersprache anstelle einer Pflichtfremdsprache angeboten werden*“ (Beschluss vom 26.10.1979; Hervorhebung H.R.). Die gewundene Formulierung lässt noch erahnen, dass damit gewohnte Bahnen verlassen wurden und Unsicherheit über die Konsequenzen herrschte. Berlin jedenfalls hat die damit eingeräumte Möglichkeit sofort umgesetzt – mit der Entwicklung von Lehrplänen, der Durchführung eines Modellversuchs und schließlich der Regularisierung von Türkisch anstelle der ersten oder zweiten Fremdsprache im Regelunterricht (vgl. Jungmann 1991, S. 23f).

Damit war eine neue Form des Herkunftssprachlichen Unterrichts aus der Taufe gehoben, die sich ausdrücklich von der Form des Ergänzungsunterrichts abhob: eine Herkunftssprache im Rang eines regulären Schulfachs, zugänglich – im Prinzip – auch für Nicht-Migrantenkinder, eine Grundlage für die Entwicklung systemkonformer Lehrpläne, schulrechtlich gesehen eine Aufhebung des Unterschieds zu dem auch zuvor schon angebotenen fremdsprachlichen Unterricht in Sprachen, die *auch* Herkunftssprachen von Migranten sein können (Spanisch, Italienisch, Polnisch, Russisch). Die tatsächliche Nachfrage blieb jedoch gering. In der Funktion als erste Fremdsprache stand das Türkische in Konkurrenz zum Englischen, und das war und ist eine kaum auszuhaltende Konkurrenz. Als zweite Fremdsprache kam es ohnehin nur für einen begrenzten Kreis von Schülerinnen und Schülern in Betracht, und auch in diesen Fällen konnte die Entscheidung für Türkisch gegen eine weitere Prestige-Fremdsprache schwerfallen.

Die nächste Phase (die Zeit von den 1990er Jahren bis zur Gegenwart) ist durch die Entwicklung eines Nebeneinanders unterschiedlicher Ansätze auf engem Raum gekennzeichnet. Es begann mit der Artikulation des Ungenügens an den anfänglichen Orientierungen. Politiker, aber auch Wissenschaftler, kritisierten den Herkunftssprachlichen Unterricht teils mit finanziellen, teils mit ideologischen Argumenten (vgl. Reich 2000). Die Bundesländer revidierten ihre Positionen: Hessen und Bayern zogen sich aus der Verantwortung für den Herkunftssprachlichen Unterricht schrittweise zurück und überließen das Feld den Konsulaten. In entgegengesetzter Richtung bewegten sich die Stadtstaaten Bremen und Hamburg, die neben den von den Konsulaten verantworteten Angeboten zunehmend Herkunftssprachlichen Unterricht unter eigener Verantwortung institutionalisiert und curricular ausgebaut haben. Niedersachsen ist von der zunächst voll übernommenen eigenen Verantwortung zu einer restriktiveren Politik, von da aber wieder zurück zu stärkerer Unterstützung gependelt. Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz hielten an ihrer Verantwortung für den Herkunftssprachlichen Unterricht fest.

Von den *neuen* Bundesländern hat Brandenburg das Modell des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts übernommen (in eigener Verantwortung mit der Besonderheit, dass die Koordination einer außerschulischen Instanz übertragen worden ist). Sachsen ermöglicht

sowohl Muttersprachlichen Unterricht im Rahmen des regulären Angebots als auch Ergänzungsunterricht durch die Konsulate. In den übrigen neuen Bundesländern gibt es keinen herkunftssprachlichen Unterricht nennenswerten Umfangs.

Herkunftssprachlichen Unterricht „anstelle einer Fremdsprache“ haben – in bescheidenem Umfang – Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Bayern eingeführt. Baden-Württemberg wollte in diesem jetzt laufenden Schuljahr an zwei Gymnasien einen Modellversuch dazu starten.

Generell ist ein Interesse der Bundesländer zu erkennen, vom Sonderstatus des Herkunftssprachlichen Unterrichts loszukommen. Zum Teil sind daraus auch neuartige Angebotsformen entstanden:

In Berlin wurde seit 1992 das System der Staatlichen Europaschulen aufgebaut. Das sind staatliche zweisprachige Schulen, durchgängig von Klasse 1 bis 12, die je zur Hälfte von einsprachig deutschen und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern der betreffenden Sprachenkombination besucht werden. Angeboten werden die Sprachenkombinationen Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Neugriechisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Portugiesisch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Spanisch und Deutsch-Türkisch. Es sind also klassische Fremdsprachen ebenso wie klassische Migrantensprachen vertreten; „muttersprachliche“ und „internationale“ Pädagogik können hier Verbindungen miteinander eingehen. Leider fehlt eine darauf zielende wissenschaftliche Begleitung.

In jüngerer Zeit hat das *private* Angebot Herkunftssprachlichen Unterrichts zusehends an Gewicht gewonnen. Das ist ein Zeichen für die wachsende soziale Stärke und das Selbstbewusstsein der Immigranten in der zweiten Generation, zugleich ein Zeichen der Unzufriedenheit mit den bis dahin bestehenden staatlichen Regelungen.

Manche lokalen Organisationen nutzen das Vereinsrecht, um Unterricht in kleineren Sprachen zu erteilen, für die die staatlichen Stellen keine Angebote bereithalten. Dafür können sie dann unterschiedliche Finanzierungsquellen – von Elternbeiträgen bis zu Sponsorengeldern – erschließen.

Es gibt aber auch größere Organisationen, die den Weg über das Vereinsrecht beschreiten. Ein Beispiel bietet etwa die Tamilische Bildungsvereinigung e. V., die in weit über hundert deutschen Groß- und Mittelstädten Wochenendunterricht erteilt. Sie sieht ihren Auftrag darin, die an den deutschen Regelschulen vermittelte Bildung durch ein Angebot tamilischer Bildung zu erweitern, und zwar durchgängig von Klasse 1 bis 12 und auf hohem Niveau. Der Unterricht findet zwar überwiegend in Räumen der deutschen Schule statt, doch hat sich die Vereinigung ausdrücklich *nicht* unter das Format des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts begeben wollen, sondern sich eine weitgehende Autarkie mit eigener Finanzierung und einem eigenen Prüfungs- und Zeugnisssystem erarbeitet.

Auch für die Bedürfnisse russischsprachiger Migranteltern scheint das Angebot russischen Ergänzungsunterrichts an einer deutschen Schule nicht sonderlich attraktiv zu sein, auch nicht die schon lange bestehende Möglichkeit, Russisch als dritte Fremdsprache am Gymna-

sium zu belegen. So sind vor allem in den Großstädten russischsprachige Unterrichtsangebote in privater Trägerschaft entstanden: Vorschuleinrichtungen, Grundschulen als Ersatzschulen, Samstagsschulen für den Primar- wie für den Sekundarbereich, Zusatzstunden an einzelnen Schulen, freie eigene Angebote. Träger sind meist eingetragene Vereine, überwiegend landsmannschaftlicher, z. T. interkultureller Ausrichtung. Entsprechend bunt sind die pädagogischen Zielsetzungen; sie reichen von einfachen kulturellen Anreicherungsprogrammen bis zu hoch anspruchsvollem Sprach- und Literaturunterricht.

Seit 2004 entstehen auch in Deutschland Schulen der Hizmet-Bewegung, die als private Ersatzschulen im Sekundarbereich arbeiten. Es handelt sich um etwa 30 bis 50 Schulen (die genaue Zahl ist mir nicht bekannt), vielfach mit angeschlossenem Internat. Als anerkannte Ersatzschulen richten sie sich nach den Lehrplänen des jeweiligen deutschen Bundeslandes und sind verpflichtet, Schüler unterschiedlicher Nationalität aufzunehmen. Der weitaus überwiegende Teil der Schülerschaft ist jedoch türkischer Herkunft, Türkisch wird regulär als zweite Fremdsprache angeboten, dazu kommen thematische Arbeitsgemeinschaften zur türkischen Kultur. Es handelt sich aber nicht um „türkische Schulen“, im Vordergrund steht der Schulerfolg in Deutschland.

### III. Versuch einer Bewertung

Die Frage, wie die derzeitige institutionelle Verfassung des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland zu bewerten ist, kann nicht ohne Vorüberlegungen beantwortet werden; denn dazu braucht es a) Kriterien als Grundlage der Bewertung und b) eine Definition dessen, was unter institutioneller Verfassung zu verstehen ist.

Zuerst zu den Bewertungskriterien: Da die Interessen der regionalen deutschen Bildungsverwaltungen sich nicht nur von den Interessen der Herkunftsstaaten und von den Interessen der Migranten und Migranten-Organisationen unterscheiden, sondern auch zueinander im Widerspruch stehen, gibt es keine auch nur annähernd verbindlichen Ziele des herkunftssprachlichen Unterrichts, die als Grundlage einer verbindlichen Evaluation dienen könnten. Es ist unter den gegebenen Umständen aussichtslos, gemeinsame Positionen ermitteln oder entwickeln zu wollen.

Gibt es Kriterien, die von Normen außerhalb des Bereichs der bildungspolitischen Exekutive abgeleitet werden können? In ihrer Habilitationsschrift hat Langenfeld (2001) die Frage erörtert, wie unter *verfassungsrechtlichen* Gesichtspunkten die Berücksichtigung der Muttersprache eines Migrantenkindes in der öffentlichen Schule einzuschätzen ist. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich in Abwägung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags einerseits, des elterlichen Erziehungsrechts und des kindliche Entfaltungsrechts andererseits „eine Verpflichtung für die öffentliche Schule“ ergebe, „den sprachlichen Interessen anderssprachiger Schüler und ihrer Eltern zumindest durch ein den Regelunterricht ergänzendes, freiwilliges Angebot muttersprachlicher Unterweisung entgegenzukommen“ (a.a.O., S. 460). Das



würde einen Mindeststandard begründen, der nicht unterschritten werden dürfte, lässt aber die Frage der Ausgestaltung offen, genügt also nicht, um differenzierte Bewertungen zu begründen. Hier können nur *allgemeinpädagogische* Kriterien greifen, die, ausgehend von diesem Mindeststandard, das Interesse der Migrantenschülerinnen und -schüler an ihrer herkunftssprachlichen Bildung etwas detaillierter beschreiben. Sie gründen sich auf Überlegungen zur Chancengleichheit in einer vielsprachigen Gesellschaft:

- Es ist im Interesse der Lernenden, dass sie Zugang zu einem mehrjährigen und möglichst frühbeginnenden Unterricht haben, der ihnen den schrift- und bildungssprachlichen Ausbau ihrer alltäglich gesprochenen Sprachen ermöglicht.
- Es ist in ihrem Interesse, dass dieser Unterricht offizielle Anerkennung findet und zu offiziell anerkannten Formalqualifikationen führt oder beiträgt.
- Bei Wahlentscheidungen sollte vermieden werden, dass die Schüler oder ihre Eltern einem Dilemma zwischen Sprachloyalität und Schulerfolg ausgesetzt werden.
- Die räumlichen und zeitlichen Bedingungen der Unterrichtsdurchführung und die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien sollten gängigen schulorganisatorischen Standards entsprechen.
- Sprachdidaktisch sollte der Unterricht zeitgemäßen Maßstäben der Allgemeinen Didaktik Rechnung tragen. Dazu gehört insbesondere, dass die Alltagssprachlichen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausdrücklich berücksichtigt werden.
- Der Ausbau der alltäglich gesprochenen Sprache sollte als spezifische sprachpädagogische Aufgabe begriffen werden, die mit den anderen Aufgaben schulischer Sprachbildung, also dem Aufbau der Bildungssprache und dem Erwerb von Fremdsprachen, *in einem Konzept funktionaler Mehrsprachigkeit* verbunden ist.

Diese Kriterien sollen angewendet werden auf die institutionelle Verfassung des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland. Dabei ist bewusst zu halten, dass die föderale Struktur des Bildungswesens eine konkrete Bewertung eigentlich nur von Bundesland zu Bundesland erlaubt, übergreifende Aussagen bleiben notwendigerweise abstrakt. Zusammenfassend kann jedoch als Positivum festgehalten werden, dass in allen Bundesländern, in denen es von der Bevölkerungsstruktur her sinnvoll oder geboten erscheint, herkunftssprachliche Unterrichtsangebote existieren und wenigstens teilweise unterstützt werden. Negativ schlägt zu Buch, dass die Zersplitterung der Trägerlandschaft die Unterrichtsentwicklung behindert und einer Normalisierung entgegensteht.

Mit Bezug auf vier strukturelle Grundzüge des Herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland kann diese Pauschalbewertung auch noch etwas genauer gefasst werden. Ins Auge zu fassen sind

- das Nebeneinander von deutscher und herkunftsstaatlicher Verantwortung,
- das Nebeneinander von staatlichen und privaten Trägern,
- das Verhältnis von Ergänzungsunterricht und regulärem Unterricht
- und das Verhältnis von Leuchtturmprojekten und Angeboten in der Fläche.

Ich gehe es der Reihe nach durch:

1. Das Nebeneinander von deutscher und herkunftsstaatlicher Verantwortung ist der Kompromiss, der es ermöglicht hat, dass in jedem Bundesland ungeachtet der bildungspolitischen Differenzen überhaupt Zugang zu herkunftssprachlichem Unterricht besteht. Insofern, aber auch nur insofern, kann man diesem Nebeneinander auch etwas Positives abgewinnen. Der wesentliche Nachteil ist der, dass die Unterrichtsentwicklung getrennte Wege geht. Soweit der Unterricht in der Verantwortung der Herkunftsstaaten liegt, sind die Curricula den dortigen Entwicklungen verbunden, und es besteht keine rechtliche Verpflichtung, sie auf die Ziele und Inhalte des deutschen Regelunterrichts abzustimmen. Wo die Verantwortung bei den deutschen Verwaltungen liegt, ist aber gerade im Gegenteil das Bestreben vorherrschend, den Herkunftssprachlichen Unterricht so nahe wie möglich an das deutsche Bildungssystem heranzuführen, und in diesem Sinne sind auch Lehrpläne verfasst, Unterrichtsmaterialien entwickelt und Lehrkräfte fortgebildet worden, wodurch eine zunehmende Divergenz zu den Angeboten der Herkunftsstaaten eingetreten ist.

2. Weniger problematisch stellt sich das Nebeneinander von staatlichen und privaten Trägern dar. Die privaten Angebote haben überwiegend ergänzenden Charakter und stellen insofern keine störende Konkurrenz für das staatliche Bildungssystem dar. Sie eröffnen Bildungsmöglichkeiten in kleineren Sprachen, für die die staatlichen Träger keine Angebote bereithalten, und sie bieten nicht selten zusätzliche kulturspezifische Bildungsmöglichkeiten.

Soweit es sich um private Ersatzschulen handelt, ist ja qua Gesetz für eine staatliche Aufsicht und die Einhaltung bildungsrechtlicher Standards gesorgt. Mit Blick auf die Migrantenkinder zeichnen sich diese Schulen vor allem durch verstärkte Bemühungen um Erfolg im deutschen Bildungssystem aus. Die Unterrichtung der Herkunftssprachen ist Teil dieser Orientierung, steht aber nicht im Vordergrund.

3. Bei den staatlichen Angeboten stellt sich die Frage nach dem schulrechtlichen Status – reguläres Schulfach oder Ergänzungsunterricht?

Der Ergänzungsunterricht ist die Art der Institutionalisierung, die das Erscheinungsbild des Herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland insgesamt prägt. Dies impliziert zwar grundsätzlich die Zugehörigkeit zum einheimischen Bildungssystem, bedeutet aber zugleich, dass diese politisch-rechtlich nicht dauerhaft abgesichert ist. Es besteht Anspruch auf eine gewisse Unterstützung seitens der deutschen Schulverwaltung, vor allem durch die Bereitstellung von Unterrichtsräumen; eine weitergehende organisatorische oder curriculare Integration kann, muss aber nicht damit verbunden sein.

Wo die Verantwortung bei den Herkunftsstaaten liegt, ist eine Institutionalisierung als reguläres Schulfach nicht möglich. Eine rechtliche Bindung an deutsche Lehr- und Rahmenpläne ist ausgeschlossen. Ob bzw. wie weit Ziele und Inhalte trotzdem übereinstimmen und miteinander verträglich sind, oder aber divergieren und im Widerspruch zueinander stehen, ist daher gewissermaßen Zufall, es wird jedenfalls nicht bewusst gesteuert.

Aber auch dort wo die Verantwortung bei den deutschen Behörden liegt, ist die Nichtanerkennung als reguläres Schulfach ein starkes Handicap. Aus ihr folgt, dass die Lehrkräfte nur als Ein-Fach-Lehrer angestellt (und entsprechend minderbesoldet) werden, dass ihnen auch die Möglichkeit versperrt ist, sich zu Zwei-Fach-Lehrern (wie in Deutschland üblich) weiterzubilden. Die Einbindung in die organisatorischen Strukturen ist vielfach problematisch: Einsatz an mehreren Standorten, Durchführung des Unterrichts außerhalb der regulären Unterrichtszeiten, ungenügende kollegiale Kontakte und faktisch eingeschränkte Mitsprachemöglichkeiten sind die oft beklagten Symptome. Dirim (2015, S. 69) hat darauf aufmerksam gemacht, dass dies auch auf das sprachliche Selbstbild der Schüler und Schülerinnen abfärben dürfte. Es ist anzuerkennen, dass die verantwortlichen deutschen Stellen immer wieder Versuche unternommen haben, Probleme zu beheben und den Migrantengruppen entgegenzukommen. Die vielfach wiederholten Appelle der Pädagogen wie der Bildungsverwaltungen zur besseren organisatorischen Einbindung haben aber insgesamt nur wenig bewirkt; sie konnten und können die objektiven Schwierigkeiten, die sich aus dem Sonderstatus des Ergänzungsunterrichts ergeben, nicht überwinden.

Die stärker integrierten institutionellen Formen, insbesondere die Unterrichtung von Herkunftssprachen als oder anstelle einer Fremdsprache, haben zunächst einmal den Vorteil der Passung ins System. Sie implizieren Prüfungs- und Abschlussrelevanz, sie erlauben, ja fordern geradezu den Erlass von Lehrplänen nach dem Vorbild der Prestigefremdsprachen, ebenso die Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte und integrierte Stundenpläne. Dass sie trotzdem so wenig nachgefragt und angeboten werden, ist jedoch ein gravierendes Problem. Es verweist auf den Konflikt zwischen Sprachloyalität und Schulerfolg, der in aller Regel zugunsten des Schulerfolgs entschieden wird. Ein Beginn im 6., 7. oder 8. Schuljahr passt zwar ins System der staatlichen Bildungsangebote, aber schwerlich zu den Vorstellungen, die sich Migranteltern und -schüler vom Lernen ihrer Herkunftssprache machen. Es kommt hinzu, dass die Lehrpläne für Herkunftssprachen anstelle von Fremdsprachen die sprachlichen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler gerade nicht berücksichtigen.

4. Leuchtturmprojekte und Basisangebote: Herausragende Angebote wie die staatlichen bilingualen Schulen tragen gewiss zum Prestige der Herkunftssprachen bei und bieten Gewähr für die Einhaltung sprachdidaktischer Standards. Sie sind aber definitionsgemäß auf wenige Sprachen begrenzt und von spezifischen Bedingungen in der regionalen Politik und der regionalen Bevölkerungsstruktur abhängig; ihre sprachliche Zielsetzung ist sehr anspruchsvoll. Keinesfalls können sie ein Angebot in der Fläche ersetzen.

Die Gründe für diesen insgesamt wenig befriedigenden Stand der Dinge sind nur zum Teil finanzieller Natur. Zum andern Teil beruhen sie auf Fremdheitskonstruktionen: Fremde, d.h. ausländische Staatsangehörige, waren in der Anfangszeit alle Schülerinnen und Schüler des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Dass die deutschen Bundesländer für ihre herkunftssprachliche Bildung aufkommen sollten, wurde und wird nicht von allen akzeptiert. Dies änderte sich auch nicht oder doch nur sehr, sehr langsam, als immer mehr von ihnen die deutsche Staatsbürgerschaft annahmen oder (qua Geburt in Deutschland) erhielten. Fremd wa-

ren und blieben die Sprachen, die sie in ihren Familien sprachen, oft werden sie als Hindernisse des Deutschlernens, ja als Bedrohung des Deutschen angesehen. Das oft dagegen gestellte Argument, dass Unterricht in der Herkunftssprache doch im Gegenteil letztlich auch dem Deutschlernen zugutekäme, entfaltete zwar eine gewisse Überzeugungskraft, blieb aber empirisch umstritten und ist zudem zweiseitig, weil es die Deutschkenntnisse zum alleinigen Maßstab des Sinns und Nutzens herkunftssprachlichen Unterrichts macht, der so zu einem Nachhilfeeinstrument degradiert wird, ohne dass seine Fremdheit aufgehoben würde.

Bildungsgeschichtlich gibt es eine noch tiefer liegende Fremdheit: Die Unterrichtung von Herkunftssprachen passt nicht in das Modell sprachlicher Bildung, das sich in den letzten zwei- bis dreihundert Jahren in den Schulsystemen Europas und Amerikas etabliert hat. In diesem Modell war die „Volkssprache“, verstanden als Muttersprache der Schülerinnen und Schüler, das Medium des Unterrichts und zugleich die durch die Schule zu kultivierende Nationalsprache des jeweiligen Staates. Alle anderen Sprachen waren „Fremdsprachen“ und wurden – zeitlich und sozial begrenzt – als Gegenstände unterrichtet, wenn man sich einen Nutzen davon versprach. *Nichts* davon stimmt mehr, wenn den Sprachen der Migranten ein regulärer Platz im Bildungssystem zugestanden werden soll. Das Medium des Unterrichts ist dann *nicht* die „Volkssprache“, *nicht* die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler, aber auch keine Fremdsprache, die mit Grammatik und Wörterbuch zu lernen wäre (sondern eine „weitere Sozialisierungssprache“). Die Muttersprachen sind *nicht* Varietäten der Volkssprache, sie sind zwar „fremd“, aber überwiegend nicht prestigehaltig und folglich auch keine legitimen Gegenstände des fremdsprachlichen Unterrichts. Es bedürfte eines anderen, andersartigen Modells sprachlicher Bildung, um sie wirklich zu integrieren.

#### IV. Was also tun?

Für die institutionelle Entwicklung des Herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland sind – kurzfristig, mittelfristig, langfristig – drei Perspektiven des Handelns in Betracht zu ziehen:

- konkrete Verbesserungsvorschläge im Sinne der oben genannten Kriterien,
- Aufbau der fachlichen Selbstorganisation
- und Einmischung in die europäische Sprachbildungspolitik.

Zum ersten: Die Zersplitterung der Trägerlandschaft wird erhalten bleiben, solange sich das Gesamtbild nicht ändert. Verbesserungsvorschläge müssen sich daher weiterhin und in erster Linie an die einzelnen Träger – die Ministerien der Bundesländer, die Agenturen der Herkunftsstaaten, die Religionsgemeinschaften und die Vereine – richten und deren spezifische Bedingungen berücksichtigen. Denn sie sind es, die die konkreten Entscheidungen treffen und auf absehbare Zeit weiterhin zu treffen haben. Alles spielt sich im engen regionalen Rahmen ab. Tatsächlich werden in diesem Rahmen immer wieder Verbesserungsvorschläge

verhandelt und Veränderungen erzielt, darum macht es Sinn, in dieser Weise weiterzuarbeiten, auch wenn ein Durchbruch davon nicht erwartet werden kann.

Normalerweise sorgt im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland die Kultusministerkonferenz durch ihre Empfehlungen für einen mehr oder minder weit gefassten Rahmen, der die länderspezifischen Entwicklungen zumindest vergleichbar hält. Im Falle des Herkunftssprachlichen Unterrichts aber übt sie diese Funktion schon seit langem nicht mehr in durchgreifender Weise aus. Es fehlt an Überblick und Orientierung, zugespitzt könnte man sagen: es fehlt an einem Gegenstand für die öffentliche, trägerübergreifende Diskussion. Es wäre daher – zweitens – schon ein Gewinn, wenn nach dem Vorbild der Schweizer „Interessengemeinschaft Erstsprachen“ auch in Deutschland eine Form der fachlichen Selbstorganisation, ein Verein oder ein Fachverband, entstünde, der das Wahrnehmen zentraler Entwicklungsaufgaben zu seiner Sache machen würde: das Einholen und Aufbereiten aktueller Informationen, um die kaum durchschaubare Vielfalt von Situationen handhabbar zu machen; den Austausch von Erfahrungen und Argumenten, um einen überregionalen Diskurs in Gang zu bringen; die Analyse von Problemen, um eine informierte fachöffentliche Urteilsbildung zu ermöglichen; den Vergleich alternativer Lösungsansätze, um Grundlagen für politische Entscheidungen bereitzustellen; schließlich die Erarbeitung und Verbreitung von Empfehlungen. Für derartige Aktivitäten einer fachlichen Selbstorganisation gäbe es keine thematischen Beschränkungen, wohl aber eine Reihe von Themen, die dringend anzugehen wären, für die aber in Deutschland keine geeignete Plattform zur Verfügung steht. Zu nennen sind: die Fragen einer qualifizierenden Weiterbildung der Lehrkräfte, inhaltlich, aber auch organisatorisch – die Erarbeitung spezifischer Richtlinien und Materialien für einzelne Sprachen (nicht nur für das Türkische und nicht nur für Herkunftssprachen schlechthin) – die Kooperation verschiedener Träger bei der Lösung einzelner Aufgaben – die Konsequenzen der schulrechtlichen Definition(en) des Herkunftssprachlichen Unterrichts – und der katastrophale Zustand der Schul- und Unterrichtsstatistik zum Herkunftssprachlichen Unterricht.

Drittens dann das Problem des epochalen Widerspruchs zwischen dem herkömmlichen Modell der schulischen Sprachbildung und der Einrichtung von Herkunftssprachlichem Unterricht. Eine Lösung *dieses* Problems ist nicht kurz- und mittelfristig, sondern nur im Rahmen langfristiger Veränderungen auf supranationaler Ebene denkbar; einen Weg könnte die europäische Sprachenpolitik weisen. Vom Europarat wie von der Europäischen Union wird die Vielsprachigkeit Europas als bewahrenswert erachtet, und individuelle Dreisprachigkeit als der bildungspolitische Weg dahin nachdrücklich befürwortet. Bereits das Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ postuliert, dass jedem Bürger der Europäischen Union „die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Europäische Kommission 1996, S. 62f). Seither ist dieses Ziel vielfach bekräftigt und die strikte Bindung an den Begriff der „Gemeinschaftssprachen“ aufgehoben worden. 2007 spricht eine von der Kommission eingesetzte hochrangige Arbeitsgruppe von nicht weniger als 450 Sprachen, die in der EU gesprochen werden, und hält fest, dass das Erlernen *sämtlicher* Sprachen, d. h. nicht nur der Nationalsprachen, sondern auch der Regional- oder Minderheiten-

sprachen, Migrantensprachen und international wichtigen Sprachen Gegenstand der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik sei.

Für die sprachliche Bildung schlägt die Gruppe vor, diese Sprachenvielfalt so zu strukturieren, dass die Muttersprache als gegeben angenommen wird, während über die beiden anderen Sprachen zwei verschiedene bewusste Entscheidungen getroffen werden sollten: „Die eine würde von den Anforderungen der Kommunikation im weitesten Sinne diktiert“, das wäre die Wahl einer *international wichtigen Verkehrssprache*. Die andere würde „von einem Bündel persönlicher Beweggründe geleitet, die mit dem individuellen oder familiären Lebensweg, emotionalen Bindungen, beruflichen Neigungen, kulturellen Präferenzen, intellektueller Neugier usw. zusammenhängen“ (Europäische Kommission 2008, S. 7), das wäre die Wahl einer *persönlich wichtigen Kultursprache*.

Eine solche Verbindung von Vielsprachigkeit in der Gesellschaft und funktionaler Mehrsprachigkeit im Bildungswesen könnte auch für eine Politik der systemgerechten Integration der Herkunftssprachen in die schulische Sprachbildung maßgebend werden. Die Herkunftssprachen würden dem Bereich der persönlich zu wählenden Sprachen zugehören und wären damit in einem für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Angebot verankert. Der herkunftssprachliche Unterricht würde seinen Sonderstatus hinter sich lassen und Teil eines allgemeingültigen Modells der Sprachbildung werden. Gewiss würde die Verwirklichung dieses Modells lange Zeit in Anspruch nehmen. Es ist aber nicht zu früh, diesen Gedanken jetzt schon in die Diskussionen um die europäische Sprachen- und Bildungspolitik einzugeben, ihn so gegenwärtig zu machen, dass künftig auch kurz- und mittelfristige Entscheidungen sich daran orientieren.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (verfügbar unter [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at)), erscheint jährlich.

de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen: Fremdsprachenunterricht in Österreich, in: Sociolinguistica 24 (2010), S. 153-169.

Dirim, İnci: Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum, in: Dirim, İnci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Weiße, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion, Münster u. a.: Waxmann 2015, S. 61-71.

Europäische Kommission: Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog, Brüssel 2008 ([http://ec.europa.eu/languages/documents/report\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/report_de.pdf))

Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.

Giudici, Anja / Bühlmann, Regina: Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz, Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014.

Interessengemeinschaft Erstsprachen IGE: Teil der öffentlichen Schule: Die Zukunft des Erstsprachenunterrichts (= vpod bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, Nr. 188/189-2014).

Jungmann, Walter: Türkisch für Europa, Münster / New York: Waxmann 1991.

Langenfeld, Christine: Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen: Mohr Siebeck 2001.

Pfaff, Carol W. / Liang, Jingfei / Dollnick, Meral / Rusek, Marta / Heinzmann, Lisa: Minority language instruction in Berlin and Brandenburg: Overview and case studies of Sorbian, Polish, Turkish and Chinese, in: Grommes, Patrick / Hu, Adelheid (Hrsg.): Plurilingual Education. Policies – practices – language development, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins 2014, S. 87-110.

Reich, Hans H.: Herkunftssprachenunterricht, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 445-456.

Reich, Hans H.: Machtverhältnisse und pädagogische Kultur, in: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 343-364.

Reich, Hans H.: Die Gegner des Herkunftssprachenunterrichts und ihre Argumente. In: Deutsch lernen, Heft 2 / 2000, S. 112-126.

Rixius, Norbert / Thürmann, Eike: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1987.

Schader, Basil (Hrsg.): Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht, 6 Teile, Zürich: orell füssli 2016:

Schader, Basil / Truniger, Markus: Was ist und was will der herkunftssprachliche Unterricht (HSU)? Hintergrundtext, in: Schader, Basil (Hrsg.): Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch, S. 10-15.

Yıldız, Cemal: Die gegenwärtige Situation des muttersprachlichen Türkischunterrichts in Deutschland, Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı 2013.