

Drorit Lengyel/Ursula Neumann

## **Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg**

Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)

---

### **Zusammenfassung**

*Der Bericht informiert über die erste große empirische Studie zum Herkunftssprachenunterricht (HU) aus Elternsicht am Beispiel des Bundeslands Hamburg. Befragt wurden 3.110 Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder die Sekundarstufe besuchen und die eine der zehn am häufigsten in Hamburg gesprochenen Sprachen sprechen. Es wurden die Meinung der Eltern zum Bedarf an HU, die Informationslage, die Inanspruchnahme unterschiedlicher Angebotsformen, die Einstellungen der Eltern zum HU sowie die Gründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme erfasst. Zusammenfassend zeigt sich, dass nur wenige Kinder HU besuchen, obwohl 88 Prozent der Eltern einen solchen Unterricht wichtig finden. Der wichtigste Grund für die Nichtteilnahme liegt aus Elternsicht im mangelnden Angebot der deutschen Schulen. Ausgehend von den Ergebnissen werden bildungspolitische Implikationen diskutiert.*

*Schlüsselwörter: Herkunftssprache, Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachenunterricht, Eltern, Survey*

### **Home Language Instruction in Hamburg**

A Study on Parents' Beliefs Regarding the Meaning of Home Language Instruction (HUBE)

#### **Summary**

*This report provides an overview of the first large-scale parental survey on home language instruction (HLI) in the federal state of Hamburg, Germany. The sample consists of 3,110 parents, who have children in secondary schools and who speak one of the ten most spoken languages in Hamburg. Parents were asked what they think about HLI in secondary school in general, how well they are informed about the different models*

*of HLI, whether their children participate in HLI and what the reasons are for participation or nonparticipation. Moreover, data was collected on the parents' beliefs on HLI and multilingualism. In summary, the results show that only few children participate in HLI even though 88 percent of the parents consider it important. The most important reason for nonparticipation is the unavailability of HLI in the respective schools. Based on the results, the study's implications for educational policy and administration are discussed.*

*Keywords: heritage language, community language, home language instruction, multilingualism, parents, survey*

Mehrsprachigkeit als Ressource ist inzwischen ein Thema, zu dem es zahlreiche Praxisprojekte und empirische Studien<sup>1</sup> wie auch bildungspolitische und rechtliche Regelungen gibt (für einen aktuellen Überblick zum Stand der Mehrsprachigkeitsforschung vgl. Lengyel 2017). Im KMK-Beschluss zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule von 2013 heißt es z.B., dass die „Schulen [...] gefordert [seien], pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen“, und dass dies unter anderem „durch die Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Fremd- oder Herkunftssprachenunterricht“ geschehen solle. Schule, so heißt es weiter, sei der „zentrale Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“, und zur Umsetzung der damit verbundenen Aufgabe – „Sprachbildung als Kernaufgabe in jedem Fach“ – seien unter anderem die „Nutzung der mehrsprachigen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ sowie die „Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“ notwendig (KMK 2013, S. 8f.).

Obwohl über Mehrsprachigkeit und Migration viel diskutiert und geschrieben wird, ist die Forschungslage zum Thema Herkunftssprachenunterricht – einem zentralen Element migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – defizitär. Nicht nur, dass es fast keine Untersuchungen zur Situation des Herkunftssprachlichen Unterrichts gibt,<sup>2</sup> es fehlen selbst ein Überblick über die Angebotsformen und Sprachen in den 16 Bundesländern und eine statistische Grundlage für die Situationseinschätzung, vor allem in Bezug auf die Zahl und den Anteil der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen (vgl. Schneider et al. 2013).

---

1 So z.B. den BMBF-geförderten Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung“. Die laufenden Projekte können auf der Webseite der Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung Kombi (URL: <http://www.kombi-hamburg.de/>) eingesehen werden.

2 Zum Forschungsstand vgl. die im Projektbericht zur HUBE-Studie (Lengyel/Neumann 2016) genannte Literatur. URL: <https://www.diver.uni-hamburg.de/-images/08122016-bericht-hube-ev.pdf#HUBE%20Bericht%20PDF>; Zugriffsdatum: 18.06.2017. Für Deutschland liegen bisher nur einige kleinere Untersuchungen qualitativer Art vor; eine relevante empirische Untersuchung mit quantitativen Daten ist die Studie von Caprez-Kropfak (2010) für die Schweiz.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das schulische Angebot des Herkunftssprachenunterrichts in der Bundesrepublik unzureichend ist. Zudem gehen mit ihm andere historisch überkommene Probleme einher, wie z.B. die Unterschiede der rechtlichen Rahmenbedingungen von Bundesland zu Bundesland und der oftmals fehlende (bildungs-)politische Wille, ein der jeweiligen Situation und den Möglichkeiten von Schulen aller Schulformen angemessenes Angebot bereitzustellen (vgl. Reich 2010). Hier schließt HUBE<sup>3</sup> – die erste große und systematische Studie, über deren wichtigste Ergebnisse wir im Folgenden am Beispiel des Stadtstaats Hamburg berichten – an.

## Die Hamburger Untersuchung HUBE

In Hamburg ist fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Migrationshintergrunds potenziell mehrsprachig. Das Schulsystem bietet in der Sekundarstufe nur zwei Schulformen: die Stadtteilschule und das Gymnasium. Beide Formen werden etwa gleich häufig besucht, an beiden kann das Abitur erreicht werden. Hamburg gehört zu den Bundesländern, in denen mehrere Angebotsformen des Herkunftssprachenunterrichts (HU) existieren: Eine davon ist der sogenannte Konsulatsunterricht als muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, der außerhalb des regulären Unterrichts stattfindet und durch die Herkunftsstaaten der ehemaligen „Anwerbeländer“<sup>4</sup> verantwortet wird. Daneben gibt es den unter schulbehördlicher Aufsicht stehenden HU an allgemeinbildenden Schulen, der in der Sekundarstufe als Wahlpflichtunterricht im Range der zweiten oder dritten Fremdsprache steht. Weiterhin gibt es private Angebote von Kirchen, Gemeinden und Vereinen, über die es keinen systematischen Kenntnisstand gibt. Angeboten wird HU vor allem an Grundschulen und Stadtteilschulen, nur selten an Gymnasien. Im Modell des Konsulatsunterrichts spiegeln sich noch sehr deutlich die Geschichte und die ursprüngliche Zielsetzung des HU, der in den 1960er-Jahren unter der Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht“ eingerichtet worden ist, zu einem Zeitpunkt, als man in der Politik noch – wider besseren Wissens – das Rotationsmodell propagierte: Die angeworbenen „Gastarbeiter“ – so das Modell – würden nur drei bis fünf Jahre bleiben, dann zurückkehren und anderen Arbeiterinnen und Arbeitern Platz machen. Brächten sie ihre Kinder mit, so sei für deren Rückkehrfähigkeit in das „heimatliche Schulsystem“ Sorge zu tragen. Diesem Zweck sollte der HU, der vielfach auch Elemente heimatlicher Landeskunde umfasste, dienen. Diese Zielsetzung, schon damals problematisch und kritisiert, ist seit langem obsolet. Betrachtet man die in Hamburg geltenden Bildungspläne für Herkunftssprachen in den allgemeinbildenden Schulen, so wird deutlich, dass sich diese an Ausbildung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Handlungsfähigkeit orientieren und damit der heutigen gesell-

3 Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine repräsentative Studie zur Bedeutung aus Elternsicht.

4 Es handelt sich um Unterricht in den Sprachen Arabisch, Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch, Spanisch, Türkisch.

schaftlichen und sprachlichen Realität Rechnung tragen. Denn inzwischen besitzen viele Schülerinnen und Schüler mehrsprachige Kompetenzen, die für ihre persönliche, schulische und gegebenenfalls berufliche Entwicklung relevant sind.

Im Zentrum der Studie steht die Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder in Hamburg mehrsprachig aufwachsen und die Sekundarstufe besuchen (Erhebungszeitraum 11/2015 bis 12/2015). Die übergeordnete Frage richtet sich auf die Meinung der Eltern zum Bedarf an herkunftssprachlichem Unterricht. Weitere Fragen befassen sich mit der Informationslage der Eltern, der Inanspruchnahme von unterschiedlichen Formen des HU, den Einstellungen der Eltern zu HU und insbesondere mit den Gründen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme der Kinder. Aus bildungssoziologischer Sicht wurde untersucht, in welchem Zusammenhang das Interesse der Eltern mit dem Geschlecht, dem Alter, der besuchten Schulform des Kindes sowie dem eigenen Bildungshintergrund steht. Die Studie hat einen explorativen Charakter, da die Elternsicht auf den HU bislang kaum untersucht wurde bzw. nur auf der Basis kleiner Stichproben (vgl. Caprez-Krompàk 2010).

Mittels einer schriftlichen Befragung wurden 15.000 Personen mit Kindern im Alter von zehn bis 18 Jahren um Antworten zu unseren Fragen gebeten; 3.110 von ihnen antworteten. Dies ist eine ungewöhnlich hohe Rücklaufquote. Vielleicht kann man daraus schließen, dass die Eltern sehr interessiert an der angesprochenen Frage waren. Zahlreiche Anrufe, Mails und lobende Notizen auf den zurückgesandten Fragebögen sprechen dafür. Die zufällig aus dem Melderegister gezogenen Adressen gehörten Ausländern oder Doppelstaatlern mit einer Staatsangehörigkeit, die vermuten ließ, dass sie die zehn, neben dem Deutschen am häufigsten in Hamburg gesprochenen Sprachen verwenden. Es zeigte sich, dass die meisten Familien in ihrem Alltag tatsächlich zwei Sprachen zu Hause verwenden (53%); knapp 37 Prozent geben an, eine Sprache zu Hause zu sprechen, und 9,4 Prozent leben sogar in drei Sprachen. Es gibt aber auch vier- und fünfsprachige Familien.

## **Zentrale Ergebnisse**

In die Untersuchung einbezogen waren Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern; sie sollten die Fragen für eines ihrer Kinder beantworten. Das wichtigste Ergebnis lautet: Nur 18 Prozent der Kinder und Jugendlichen unserer Befragung besucht den Herkunftssprachlichen Unterricht überhaupt, alle drei oben genannten Angebotsformen zusammen genommen. 2.460 (82%) der Befragten geben an, dass ihr Kind zurzeit nicht an irgend einer Form von HU teilnimmt. Für 27 Kinder geben die Eltern an, nicht darüber informiert zu sein. Bei nicht wenigen der Kinder war dies in früheren Stufen ihrer Schullaufbahn noch anders. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I scheint eine Schlüsselsituation für die Teilnahme

bzw. Nichtteilnahme am HU zu sein, denn die Teilnahmequote geht im 5. Schuljahr im Vergleich zu der im 4. Schuljahr um fast die Hälfte zurück: 15,2 Prozent der Kinder der Befragten besuchen in Klasse 4 diesen Unterricht, in Klasse 5 sind es nur noch 7,8 Prozent.

Wer bietet den HU an, den die Kinder der Befragten derzeit besuchen? Wie verteilen sich die Kinder auf die Angebotsformen? Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (44%) besucht einen von der Gemeinde oder einem Verein organisierten Unterricht. 27 Prozent geben an, dass die deutsche Schule ihres Kindes diesen organisiert, und 23 Prozent geben an, dass das Konsulat ihres Herkunftslandes den Unterricht organisiert.

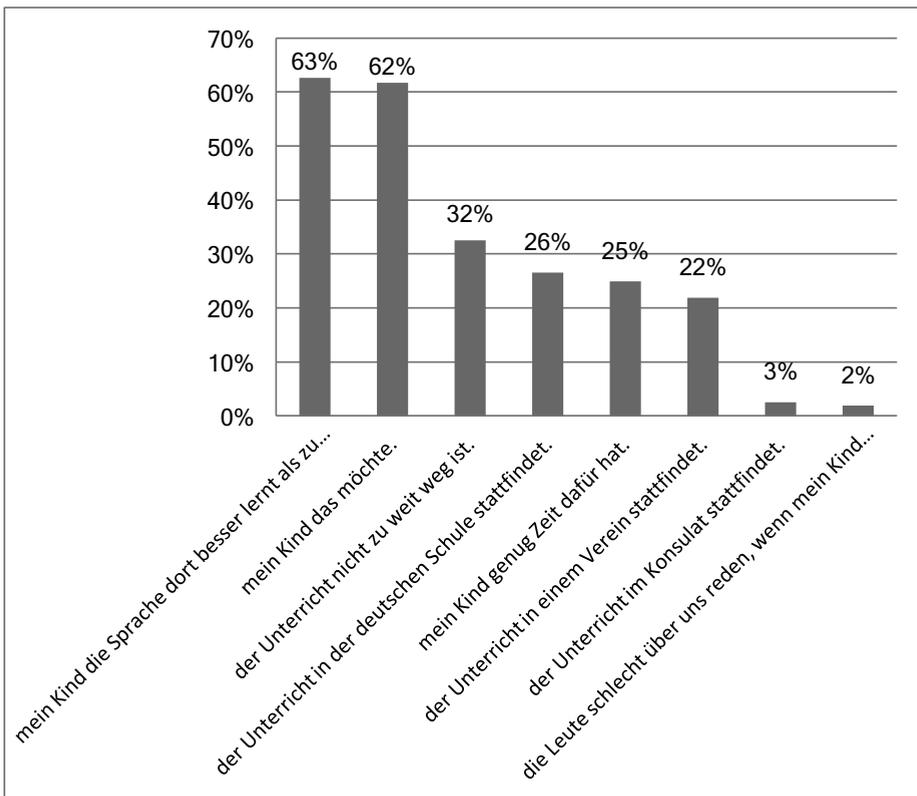
Über die Hälfte der Befragten kennt überhaupt kein Angebot in der eigenen Sprache in Hamburg: Die meisten (70%) wissen nicht, dass es ein Konsulatsangebot gibt, 65 Prozent wissen nichts von einem Angebot der deutschen Schule, und 56 Prozent ist ein Angebot durch Vereine und Gemeinden unbekannt. In manchen Sprachen könnte dies der tatsächlichen Situation entsprechen; dennoch ist das Informationsdefizit erschreckend.<sup>5</sup> Allerdings ist es auch nicht leicht, einen Überblick über die Angebote zum HU zu erhalten, denn die Struktur ist äußerst komplex. Trotz einer umfassenden und gut aufgebauten Broschüre zum fremd- und herkunftssprachlichen Angebot der staatlichen Schulen in Hamburg beziehen die Eltern, die den HU kennen, ihre Informationen hierüber hauptsächlich auf informellem Weg in der eigenen Community.

Obwohl so wenige Kinder den HU tatsächlich besuchen, finden 88 Prozent der befragten Eltern ihn wichtig, und mit deutlichem Abstand wird als wichtigster Grund für die Nichtteilnahme das mangelnde Angebot der deutschen Schule genannt. Die Mehrheit der Befragten (62%) wünscht sich, dass die Kinder HU an der deutschen Schule erhalten. Der überwiegende Teil der Elternschaft (84,5%) möchte vor allem, dass die Kinder durch die Teilnahme am HU in diesen Sprachen Lesen und Schreiben lernen. Sie sind außerdem in einem hohen Maß davon überzeugt, dass der HU ihren Kindern bei der gesellschaftlichen Integration helfen würde: Sie würden besser ihren Platz in der Gesellschaft finden und lernen, andere Kulturen zu akzeptieren. Auch würden sie durch die Teilnahme ihre eigene Identität finden und in der deutschen Schule erfolgreicher sein. Sehr wichtig bzw. wichtig ist für die überwiegende Mehrheit der Eltern außerdem, dass der Unterricht für die Kinder die Möglichkeit eröffnet, neben der Alphabetisierung in ihren Sprachen etwas über ihre Herkunftsländer zu lernen und somit die eigene Abstammung nicht zu verges-

5 Von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung bestanden zum Zeitpunkt der Untersuchung nur Verträge mit den Ländern Bosnien, Kroatien, Portugal, Serbien, ehem. Serbien-Montenegro und Türkei für „Konsulatsunterricht“. Als Schulsprachen wurden angeboten: Arabisch, Farsi, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch. Über die Sprachen der Gemeinde- und Vereinsangebote gibt es keinen Überblick.

sen. Schließlich betonen die Eltern dabei auch die Wichtigkeit, dass Kinder mehrere Sprachen sprechen können sollten. Festzuhalten bleibt, dass die Einstellung der überwiegenden Mehrheit der Eltern zum herkunftssprachlichen Unterricht positiv ist; ihre Begründungen zur Relevanz des Unterrichts sind bildungs- und zukunftsorientiert (vgl. Abb. 1); die „Rückkehrfähigkeit“ hingegen, das Argument, mit dem der HU in Deutschland eingeführt und legitimiert worden ist, spielt nur noch für ein Drittel der Eltern eine Rolle.

Abb. 1: Gründe für den HU-Besuch des Kindes aus Elternsicht  
(Angaben in Prozent; Quelle: eigene Darstellung)



Allerdings – nicht alle Eltern möchten für ihre Kinder einen herkunftssprachlichen Unterricht; 12 Prozent bis 16 Prozent der Eltern sind daran nicht interessiert. Aus ihrer Sicht sei es relevanter, die deutsche Sprache zu lernen, und die klassischen Schulfremdsprachen (z.B. Französisch, Spanisch) seien wichtiger als die Herkunftssprache. In dieser Priorisierung anderer Sprachen gegenüber der Herkunftssprache schlägt sich – so steht zu vermuten – u.a. das soziale Prestige der Sprachen nieder.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Schulform. Die Kinder von mehr als der Hälfte der Befragten besuchte ein Gymnasium, aber nur wenige fanden dort ein Angebot in ihrer Herkunftssprache vor. Von den Gymnasiasten und Gymnasiastinnen, die überhaupt HU wahrnahmen, besuchten 12 Prozent den an der Schule angebotenen, 60 Prozent den von Vereinen bzw. religiösen Einrichtungen und 28 Prozent den Konsulatsunterricht. Das Angebot der Stadtteilschulen hingegen entspricht weitaus besser dem Bedarf und wird auch besser angenommen: Hier besuchen immerhin 49 Prozent den Unterricht an der eigenen Schule.

Ein letztes Ergebnis der Befragung war überraschend: Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht ist nicht vom Bildungsgrad der Eltern oder vom Geschlecht des Kindes abhängig. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen bevorzugen allerdings in höherem Maß als andere Eltern einen herkunftssprachlichen Unterricht in der deutschen Schule im Gegensatz zu anderen Angebotsformen. Ein Grund hierfür kann die finanzielle Belastung sein, die auf Eltern zukommt, wenn sie auf ein privates Angebot ausweichen müssen. Die Unterschiede, die die Befragten im Hinblick auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme ihrer Söhne und Töchter machen, fallen hingegen (statistisch) nicht ins Gewicht.

Die vorliegende Studie ist die erste dieser Art in Deutschland. Die Befunde sind belastbar; sie legen nahe, dass die Teilnahme am HU nicht am Elternwillen oder dem des Kindes scheitert, sondern überwiegend am fehlenden Angebot an staatlichen Schulen. Daher weichen Eltern auf andere Angebote aus. Die Studie fördert auch zu Tage, dass gerade Eltern bildungserfolgreicher Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die das Gymnasium besuchen, ein Interesse daran haben, dass ihre Kinder herkunftssprachlichen Unterricht besuchen. Sie möchten für ihre Kinder die Chance einer mehrsprachigen Bildung wahren, und das heißt, dass diese neben den üblichen schulischen Fremdsprachen auch die jeweilige Herkunftssprache lernen und einen schrift- und bildungssprachlichen Zugang erhalten können sollen. Wie Bildungspolitik und -administration mit diesen Befunden umgehen, ist ungewiss. Es besteht aber die Hoffnung, dass Studien wie diese die bildungspolitische und wissenschaftliche Auseinandersetzung befördern mit dem Ziel, geeignete Lösungen zum schulischen Umgang mit den Herkunftssprachen zu finden und dem HU auf diese Weise aus seinem Schattendasein im Bildungswesen zu verhelfen.

## Weitere Analysen

Sprachen besitzen sowohl einen individuellen als auch einen gesellschaftlichen Wert, der nicht absolut, sondern in vielerlei Hinsicht relativ ist. So sieht man an der zunehmenden Bedeutung von Fremdsprachenunterricht in der Schule, den Bemühungen des Europarats mit der „Drei-Sprachen-Regel“ und der Verbreitung nicht deutsch-

sprachiger Publikationen und Medien, dass Sprachen und Sprachkompetenz gesellschaftlich eine wichtige Rolle spielen und angesichts von internationalen Beziehungen wirtschaftlicher, kultureller und politischer Art als notwendige gesellschaftliche Ressource gesehen werden. Individuell besitzen sie einen Wert auf dem Arbeitsmarkt, in familiären und anderen sozialen Beziehungen sowie als identitätsstiftendes Persönlichkeitsmerkmal.

In Deutschland hat die Sprachenvielfalt infolge von Migrationsprozessen und erhöhter Mobilität regional und lokal zugenommen. Gleichwohl wird sie als solche nicht nur positiv bewertet. Während ein hoher Aufwand getrieben wird, damit Menschen neben Deutsch weitere Sprachen erwerben, gilt es weiterhin als normal, einsprachig zu sein. Gogolin (1994) bezeichnet dies als den „Monolingualen Habitus“ von Institutionen wie der Schule, die historisch gesehen die Aufgabe der sprachlichen Einigung im Prozess der Nationalstaatsbildung besaß und in der heute noch diese Grundorientierung tradiert wird. Nicht normal sind in diesem Sinne die Kinder von Einwanderern oder bilingualen Paaren, die andere Sprachen sprechen und Deutsch als Zweitsprache erwerben. Ihr Sprachbesitz wird allgemein nicht positiv, sondern tendenziell als Handicap oder Belastung betrachtet. Aus pädagogischer Sicht wird dieser Widerspruch zwischen den Anforderungen der mehrsprachigen Gesellschaft und der fehlenden Wertschätzung der Zweisprachigkeit eines erheblichen Teils der Schülerschaft („mit Migrationshintergrund“) als problematisch angesehen, denn ihr folgt eine uneindeutige Zielsetzung für administrative, curriculare und inhaltliche pädagogische Prozesse. Daher stellen eine Reihe von Erziehungs- und Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die sich mit interkultureller Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigen, schon seit mehr als 30 Jahren die Forderung nach der Anerkennung und Förderung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Schulwesen gibt es eine Reihe von Vorschlägen und Umsetzungsmaßnahmen, die die Struktur, Organisation und Inhalte der Schule durchdringen. Ein Element davon ist der „Herkunftssprachliche Unterricht“. Weil es sich um ein spezielles Lernangebot für Schülerinnen und Schüler bestimmter sprachlicher oder nationaler Zugehörigkeit handelt, ist er nicht allen Kindern und Jugendlichen zugänglich. Er kann daher als Indikator für den gesellschaftlichen und öffentlichen Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und ihre Wertschätzung betrachtet werden. Mit der HUBE-Untersuchung wird die Frage gestellt, wovon es – aus Elternsicht – abhängt, ob Schülerinnen und Schüler an diesem Unterrichtsangebot teilnehmen. Ist die Verfügbarkeit oder die Art des Angebots entscheidend oder sind es die individuellen und familiären Merkmale? Und welche Rolle spielt der „Gebrauchswert einer Sprache“? Diesen Fragen gehen wir derzeit nach und prüfen die erhobenen Daten auf entsprechende multivariate Zusammenhänge.

## Bildungspolitische Anregungen

Die referierten Ergebnisse der Studie beziehen sich auf Hamburg; in anderen Bundesländern sind die Verhältnisse anders. Es gibt in keinem anderen curricularen Aspekt der allgemeinbildenden Schule eine solche Abhängigkeit vom Föderalismus wie beim HU. Deshalb kann es heute nur darum gehen, einige Vorschläge für mögliche Konsequenzen zu formulieren, um die Situation zu verbessern. Zunächst müsste eine Basis für Organisation und Planung geschaffen werden: Erfassung der Herkunftssprachen (inkl. Deutsch), Art der Angebote von Herkunftssprachen, Verteilung in der Region, Zahl der Sprecherinnen und Sprecher, die Sprachlernangebote wahrnehmen, etc. Weiter wäre zu prüfen, wie die Eltern bei ihren Bildungswegentscheidungen besser über dieses Angebot – mindestens über die schulischen Formen und deren Bedeutung für die Schulkarriere – informiert werden können. Broschüren sind dafür sicher nicht die beste Form angesichts des Ergebnisses, dass sich die Eltern eher informell kundig machen. Eltern, insbesondere ihre Verbände und Vertretungen, müssten darüber aufgeklärt werden, wie sie die Einrichtung eines Unterrichtsangebots erreichen können, wie die Voraussetzungen dafür sind und welcher Verwaltungsweg einzuschlagen ist. Es gibt eine Reihe von Regelungen im Zusammenhang mit den herkunftssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die weder den Eltern noch den Lehrkräften und Schulleitungen ausreichend bekannt sind. Ein Beispiel dafür sind die Sprachfeststellungsprüfungen, mit denen die formalen Voraussetzungen für den Besuch der gymnasialen Oberstufe geprüft werden können (zwei Fremdsprachen), die nicht häufig genug genutzt werden.

Der wichtigste Punkt aber ist die Ausweitung des Angebots; sowohl die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am bestehenden Angebot sollte erhöht werden als auch die Zahl der Sprachen. Insbesondere neue Entwicklungen in der Migration verändern die Nachfrage. Derzeit steigt die Zahl der Arabisch sprechenden Schülerinnen und Schüler rasant, das Unterrichtsangebot nimmt aber kaum zu. Schließlich müssen Lehrkräfte für den HU gefunden und ihre Aus- und Fortbildung gesichert werden.

Weitere Konsequenzen sind denkbar und nötig, soll die Ressource Herkunftssprache besser genutzt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Caprez-Krompæk, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster et al.: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf); Zugriffsdatum: 18.06.2017.
- Lengyel, D. (2017): Stichwort Mehrsprachigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, H. 2, S. 153–174.
- Lengyel, D./Neumann, U. (2016): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Projektbericht. URL: <https://www.diver.uni-hamburg.de/-images/08122016-bericht-hube-ev.pdf#HUBE%20Bericht%20PDF>; Zugriffsdatum: 18.06.2017.
- Reich, H.H. (2010): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445–456.
- Schneider, K./Weishaupt, H./Schwarz, A./Makles, A./Gawronski, K./Diepers, B. (2013): Ungleichheiten im Bildungswesen und der Bildungsföderalismus. Studie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

*Drorit Lengyel*, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.  
E-Mail: [Drorit.Lengyel@uni-hamburg.de](mailto:Drorit.Lengyel@uni-hamburg.de)

*Ursula Neumann*, Prof. (i.R.) Dr., geb. 1949, Professorin für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.  
E-Mail: [Ursula.Neumann@uni-hamburg.de](mailto:Ursula.Neumann@uni-hamburg.de)

Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg