

## RfM-Debatte 2020

Initialbeitrag der RfM-Debatte 2020:

„Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen“  
von Frau Dr. Dita Vogel, Universität Bremen

## Kommentar von Elina Stock

Elina Stock, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Referentin im VB Vorsitzende  
[elina.stock@gew.de](mailto:elina.stock@gew.de)

Link zum Beitrag:

<https://rat-fuer-migration.de/2020/12/17/rfm-debatte-2020...-von-elina-stock/>

## „Bildung in der Migrationsgesellschaft gemeinsam weiterdenken und gestalten!“ GEW begrüßt die Impulse zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

„Bildung in der Migrationsgesellschaft“ hat sich in den vergangenen Jahren als pädagogisches und wissenschaftliches Feld stark ausdifferenziert und mithin zu einem Schwerpunkt meiner Arbeit bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) entwickelt. Als Referentin im Vorstandsbereich der Vorsitzenden beim GEW-Hauptvorstand betreue ich das Themenfeld in fach- und organisationspolitischer Hinsicht. Die Gelegenheit, den Impulsbeitrag von Dita Vogel zu kommentieren und GEW-Positionen und Perspektiven in die Debatte zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit einzubringen, nehme ich sowohl stellvertretend als auch vor meinem persönlichen Erfahrungshintergrund sehr gerne wahr. Bereits im Sommer haben wir den Reformvorschlag begrüßt und unsere Mitglieder darüber informiert.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/debatte-zum-umgang-mit-mehrsprachigkeit-in-der-schule/>

## **Zur aktuellen Positionierung der GEW**

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) setzt sich seit vielen Jahren dafür ein, Mehrsprachigkeit in allen Bildungsbereichen zu fördern und die [strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für den herkunftssprachlichen Unterricht zu verbessern](#). Denn obwohl die Zahl der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen in Deutschland stetig wächst, werden familiär bzw. lebensweltlich erworbene Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch oder den regulär unterrichteten Fremdsprachen im Bildungssystem längst nicht systematisch gefördert und als Ressourcen anerkannt. Auf damit verbundene Diskriminierungen und Schieflagen aufmerksam zu machen sowie einen [Rechtsanspruch auf Förderung und Weiterentwicklung der Familiensprachen](#) durchzusetzen, liegt besonders den im [Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung](#) (BAMA) ehrenamtlich aktiven Kolleginnen und Kollegen am Herzen. Sie treiben die innergewerkschaftliche Debatte in diesem Themenbereich sowohl auf Bundesebene als auch in den 16 Landesverbänden der GEW voran und tragen durch ihre Initiativen zur bildungspolitischen Positionierung sowie Einflussnahme bei.

Maßgeblich unterstützt und in die Öffentlichkeit sowie Bundespolitik transportiert werden ihre Anliegen von der GEW-Vorsitzenden Marlis Tepe. Sie ist nicht nur qua Amt zuständig, sondern ebenso überzeugt: „Das Schulsystem muss sich mehr auf die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen einstellen.“<sup>2</sup> Ihr Engagement ist u.a. auch auf eigene Diskriminierungserfahrungen in Gymnasium und Studium aufgrund ihrer nieder- bzw. plattdeutschen Erstsprachsozialisation zurückzuführen.<sup>3</sup>

## **GEW fordert bildungspolitischen Kurs- und Perspektivwechsel**

Angesichts aktueller Herausforderungen sowie erheblicher Mängel in der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung der Bildungseinrichtungen macht sich die GEW insgesamt für einen bildungspolitischen Kurswechsel stark, der es ermöglicht, gute Bildung für alle umzusetzen und alle Menschen zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Abgesehen von notwendigen Investitionen in den verschiedenen Bildungsbereichen, fordert die GEW sowohl rechtliche und strukturelle Reformen für inklusive Bildung als auch einen grundsätzlichen Perspektivwechsel – weg von vermeintlichen Defiziten der als „Andere“ markierten hin zu den Defiziten im Bildungssystem –, sodass Strukturen, Institutionen, Professionen, Inhalte und Didaktiken insbesondere auch mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Realitäten konsequent weiterentwickelt werden.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/gew-schulsystem-muss-sich-staerker-auf-mehrsprachigkeit-einstellen/>

<sup>3</sup> <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1023754.sie-muessen-hochdeutsch-mit-ihr-sprechen.html>

<sup>4</sup> <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/migration-als-normalitaet-ankennen-und-gestalten/>

## **Reformvorschlag ist zukunftsweisend für Bildung in der Migrationsgesellschaft**

Vor diesem Hintergrund sind Dita Vogels Reformvorschlag und die Debatte des Rats für Migration zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht nur auf großes Interesse, sondern auch auf viel positiven Anklang bei der GEW gestoßen. Als „nachvollziehbar, demokratisch im Denken, zukunftsweisend für Bildung in der Migrationsgesellschaft – und überfällig“ bewertet etwa Lilo Martens, BAMA-Vertreterin der GEW Berlin, den Impulsbeitrag. Die ehemalige Schulberaterin für Durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie hat im Zuge einer Online-Veranstaltung der GEW mit Dita Vogel unter dem Motto „Fremd- und Herkunftssprachenunterricht weiter denken!“ die Federführung für einen Antrag des BAMA an den kommenden Gewerkschaftstag im Juni 2021 übernommen. Dieser soll den bisherigen gewerkschaftlichen Forderungen Nachdruck verleihen sowie notwendige Schritte zur Umsetzung eines Rechtsanspruchs auf Anerkennung von Familiensprachen für Schulabschlüsse skizzieren mit dem Ziel, entsprechend auf die KMK und die Kultusministerien der Länder einzuwirken.

Dass es Handlungsbedarf gibt, um Benachteiligungen mehrsprachig Aufgewachsener bei Schulabschlüssen abzubauen und die „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ sowie den „monolingualen Habitus“ im deutschen Schulsystem zu überwinden, daran besteht also auch GEW-seitig kein Zweifel. Klar ist ebenso, dass ein Perspektivwechsel zur Wertschätzung herkunfts- bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit mit Veränderungen der strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen einhergehen muss. Auch wenn abzuwarten ist, wie sich die innergewerkschaftliche Meinungs- und Willensbildung hinsichtlich einer umfassenden Reform des Sprachenunterrichts weiterentwickelt, so können an dieser Stelle bereits einige Punkte skizziert werden, die aus Sicht der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis mitbedacht werden sollten. Sie spiegeln verschiedene Perspektiven der Teilnehmenden des Online-Seminars wider, bei dem die mit dem Reformvorschlag verbundenen Ideen, offenen Fragen und Herausforderungen mit Dita Vogel diskutiert wurden.

## **Bestehende HSU-Angebote evaluieren**

Die Angebotsstruktur für herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Eine [aktuelle Recherche des Mediendienstes Integration](#) gibt hierzu einen Überblick. Während einige Bundesländer ihre Angebote in staatlicher Verantwortung ausgebaut haben<sup>5</sup>, wird HSU in anderen Bundesländern teilweise oder gar ausschließlich durch Konsulate oder private Träger angeboten. Meistens handelt es sich lediglich um ein freiwilliges Zusatzangebot, das – zuweilen noch als „muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ gelabelt – bei entsprechender Nachfrage an bestimmten Schulstandorten organisiert wird, häufig stufen- und schulartenübergreifend sowie überwiegend nachmittags und im Primarbereich. In einigen Bundesländern besteht auch im Sekundarbereich die Möglichkeit, HSU als

---

<sup>5</sup> z.B. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13546352/2020-01-30-bsb-herkunftssprachlicher-unterricht/>

Wahlfach zu belegen, zum Teil auch als Wahlpflichtfach anstelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache bis zum Abitur (z.B. in NRW und Hamburg). Welche Sprachen regulär als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten werden, ist ebenso von Bundesland zu Bundesland verschieden; mancherorts werden neue Angebote an Modellschulen erprobt.

Verbunden mit den jeweiligen schulorganisatorischen Modellen, den Rahmenbedingungen und dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage (zu der es wohlgerne keine verlässliche Datenbasis gibt), existieren im bundesweiten Vergleich nicht nur unterschiedliche Ausgangssituationen und regional spezifische Koordinationserfordernisse für den HSU. Auch Maßgaben und Erfahrungen bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial und Lehrplänen, der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Beschäftigungsbedingungen von Lehrkräften sind höchst verschieden. Dies gilt es zu berücksichtigen und möglichst systematisch zu evaluieren – zum Beispiel dahingehend, ob und inwiefern bestehende HSU-Angebote dazu beitragen, die mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Gesamtkonzepts zu sprachlicher und interkultureller Bildung angemessen zu fördern. Das sehen nämlich die [KMK-Empfehlungen „Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache“](#) (2019)<sup>6</sup> und [„Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“](#) (2013)<sup>7</sup> vor.

Das 2017 gegründete [„Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht“](#), dessen Ziel es ist, „zur Klärung von Funktion und Rolle des Herkunftssprachlichen Unterrichts in einem Gesamtkonzept von sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft beizutragen“ (ebd.), verfügt über entsprechende Expertisen. Die GEW unterstützt den fachlichen Austausch und fördert kleinere Forschungsvorhaben in diesem Bereich. So zum Beispiel wurde angesichts von Debatten um ideologische Einflussnahme im Rahmen des türkischen Konsulatsunterrichts die Untersuchung von gängigen Schulbüchern für den HSU Türkisch initiiert.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> „Für die sprachliche Bildung und Sprachförderung wird Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden; entsprechende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden erkannt und angemessen genutzt“. (sechster Grundsatz);

<sup>7</sup> unter Punkt 1: „Ziele und allgemeine Grundsätze“: „Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“ Ebd. S. 7, unter Punkt 3.2 „Entwicklung von Maßnahmen zur interkulturellen Bildung und Erziehung“: „Wertschätzung und Anerkennung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit“ S. 9, gleicher Abschnitt: „Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht; Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“

<sup>8</sup> Bereits 2013 hatte es in Nordrhein-Westfalen um die vom türkischen Bildungsministerium herausgegebene Schulbuchreihe „Türkçe ve Türk Kültürü“ Streit gegeben (siehe u.a. <https://www.derwesten.de/politik/tuerkischer-nationalstolz-fuer-kinder-wie-gefaehrlich-sind-die-tuerkischen-schulbuecher-id7932692.html>). Das Schulministerium hatte daraufhin ein Gutachten bei Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan erbeten (siehe <https://dtj-online.de/nrw-keine-aufwiegelnde-tendenz-in-tuerkischen-lehrbuechern>). Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung hat die in Deutschland zugelassenen Schulbücher für den türkischen HSU-Unterricht noch einmal gründlich untersucht: <http://www.gei.de/abteilungen/wissen-im-umbruch/konstruktionen-des-tuerkischen-selbstbilds-in-schulbuechern-fuer-den-herkunftssprachlichen-tuerkischunterricht.html>). Die Veröffentlichung der aus Mitteln der Max-Traeger-Stiftung finanzierten Studie steht noch aus.

## **Staatliche Verantwortung für HSU einfordern**

Obwohl die Förderung von Mehrsprachigkeit und HSU proklamiertes Ziel der KMK ist und viele Studien die Bedeutung der Entwicklung von erstsprachlichen Kompetenzen für den Zweitspracherwerb, die Lernmotivation und Persönlichkeitsbildung nachweisen, übernehmen Kultusministerien längst nicht überall entsprechend Verantwortung.

So konstatiert Birgit Koch, Vorsitzende der GEW Hessen:

„Die Hessische Landesregierung hat sich leider bereits vor einigen Jahren dazu entschieden, sich aus dem Herkunftssprachlichen Unterricht zurückzuziehen. Seitdem werden für diesen keine neuen Lehrkräfte mehr eingestellt, so dass das staatliche Angebot von Schuljahr zu Schuljahr weiter zurückgefahren wird. Stattdessen wird die Herkunftssprache allenfalls auf der Grundlage des so genannten Konsulatsunterrichts erteilt. Hierzu werden Lehrkräfte von den jeweiligen Herkunftsländern direkt entsandt. Dabei fallen aber viele Sprachen unter den Tisch – und das, obwohl im Einwanderungsland Hessen ein wachsender Teil der Schülerinnen und Schüler mehrsprachig aufwächst. Auch die pädagogische Qualität des Konsulatsunterrichts ist leider nicht sichergestellt. Deswegen freuen wir uns sehr, dass die Debatte um den Herkunftssprachlichen Unterricht mit dem hier diskutierten Reformvorschlag von Dita Vogel neue Fahrt aufnimmt. Wir wünschen uns ein Bildungssystem, das Mehrsprachigkeit nicht länger als Makel versteht, sondern vielmehr als Chance!“

In Baden-Württemberg hat die GEW 2018 zusammen mit der SPD-Landtagsfraktion und dem Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik ein Konzept zur Einführung von HSU als Regelangebot vorgelegt, mit dem Ziel den bestehenden Konsulatsunterricht abzulösen.<sup>9</sup> Die Reaktion war ernüchternd und empörend zugleich.<sup>10</sup> Nicht nur Verweise auf fehlende ausgebildete Lehrkräfte und einen höheren Ressourcenaufwand, sondern auch die offizielle Aussage der Kultusministerin Susanne Eisenmann (CDU) „angesichts weiter wachsender Zahlen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund“ „beim staatlichen Angebot den Akzent auf eine frühzeitige Förderung deutscher Sprachkompetenzen zu legen“<sup>11</sup> verdeutlicht, dass noch viel Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Im Bündnis mit dem Landesverband der kommunalen Migrant\*innenvertretung wurde zum diesjährigen Internationalen Tag der Muttersprache eine Petition eingereicht.<sup>12</sup> Sie beinhaltet folgende zentrale Forderungen:

- Einführung von Herkunftssprachenunterricht als gleichwertiges schulisches Unterrichtsfach in staatlicher Verantwortung.

---

<sup>9</sup> Siehe <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/herkunftssprachlicher-unterricht-konzept-von-gew-spd-und-ph-heidelberg/>

<sup>10</sup> <https://www.gew-bw.de/presse/detailseite/neuigkeiten/herkunftssprachlicher-unterricht-ist-wichtig-fuer-erfolgreiche-integration/>

<sup>11</sup> [https://km-bw.de/\\_Lde/Startseite/Service/2018+08+09+Muttersprachlicher+Unterricht?LISTPAGE=344894](https://km-bw.de/_Lde/Startseite/Service/2018+08+09+Muttersprachlicher+Unterricht?LISTPAGE=344894)

<sup>12</sup> <http://www.laka-bw.de/petition-herkunftssprachlicher-unterricht-in-staatlicher-verantwortung/>

- Konzeption und Aufbau von Lehramtsstudiengängen für den Herkunftssprachenunterricht an baden-württembergischen Hochschulen.
- Öffnung der Teilnahme am Herkunftssprachenangebot für alle Schülerinnen und Schulen.

Auch in anderen Bundesländern gab und gibt es gemeinsame Initiativen mit migrantischen Vereinen bzw. Verbänden, um die Aufwertung des HSU zu erwirken und Vorbehalte abzubauen.<sup>13</sup>

Für die GEW ist wesentlich, dass die Anerkennung des HSU als gleichwertiges, versetzungsrelevantes Unterrichtsfach und als zweite bzw. dritte „Fremdsprache“, die Integration in das Regelangebot sowie Qualitätssicherung und -entwicklung als eine staatliche Aufgabe wahrgenommen wird. Eine reguläre Stellung des HSU im Gefüge der Schulfächer wäre nicht nur im Sinne des von der UNESCO proklamierten kulturellen Menschenrechts auf „Muttersprache“ und der Ziele der EU-Sprachenpolitik, sondern entspräche auch den verfassungs-, europa- und völkerrechtlichen Vorgaben zur Teilhabe am Bildungssystem, die Gabriele Buchholtz in ihrem Kommentar erörtert hat. Die Rechtsverbindlichkeit zu erhöhen, ist sicherlich einer der wirksamsten Hebel, um eine entsprechende Entwicklung voranzutreiben.

### ***Mindestkriterien für den Rechtsanspruch definieren***

Die mit einem Rechtsanspruch auf Prüfungen in allen Sprachen verbundenen Fragen müssen gewiss vor dem Hintergrund der bestehenden Angebote sowie organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für den HSU diskutiert werden. Die Frage nach Mindestkriterien bzw. Standards stellt sich auch in punkto Qualität.

Dort, wo der HSU unter staatlicher Schulaufsicht stattfindet und wo durch Erlasse oder Verordnungen klare Verfahren für HSU-Sprachprüfungen oder Richtlinien für Feststellungsprüfungen zur Anerkennung herkunftssprachlicher Kompetenzen anstelle von (Wahl)Pflichtfremdsprachen existieren, kann eine Orientierung an Bildungsstandards und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorausgesetzt werden. Mit Blick auf Anforderungen an die Gestaltung des prüfungsvorbereitenden Unterrichts, die Lehrpläne und -mittel sowie die Qualifikation der verantwortlichen Fachkräfte sind entsprechende Maßgaben zur Qualitätssicherung ebenso wünschenswert.

Zur Einrichtung eines länderübergreifenden Pools an Prüfungsberechtigten und wechselseitigen Unterstützung der Bundesländer bei Sprachprüfungen gilt es nicht „nur“ organisatorische Grenzen des Bildungsföderalismus zu überwinden. Die

---

<sup>13</sup> Vgl. u.a. <https://www.gew-rlp.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/herkunftssprache-im-unterricht-aufwerten/>



Kultusministerien müssten sich ebenso auf gemeinsame inhaltliche Standards und einen verbindlichen Rahmen einigen.

### ***Für Sprachprüfungen und die Zertifizierung von Sprachkenntnissen qualifizieren***

In jedem Fall sollten Kapazitäten und Methoden für Sprachfeststellungsprüfungen ausgebaut und weiterentwickelt werden. Denn auch da, wo diese bereits möglich und besonders relevant sind – als Nachteilsausgleich für Schüler\*innen in den höheren Jahrgangsstufen, die als sog. Seiteneinsteiger\*innen ins Schulsystem kommen – gibt es Limitierungen. Oft mangelt es an Prüfer\*innen mit entsprechender Qualifikation sowie zielgruppendifferenzierten Prüfungsanforderungen und -verfahren. Der Fachkräftemangel und die notwendige Professionsentwicklung sollen abschließend noch einmal ins Zentrum gerückt werden.

Eine weitere Dimension wäre diejenige der Zertifizierung von Sprachkenntnissen. So etwa haben Schüler\*innen mit italienischer, polnischer, russischer, spanischer und türkischer Herkunftssprache in Rheinland-Pfalz auf Basis einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung und dem Landesverband der Volkshochschulen (vhs) die Möglichkeit, eine telc-Sprachprüfung ohne Prüfungsgebühr abzulegen.<sup>14</sup> HSU-Lehrkräfte, die über das Pädagogische Landesinstitut regional vernetzt und fortgebildet werden, führen zwar Feststellungsprüfungen der Sprachniveaus ihrer Schüler\*innen durch, formelle Zertifizierungen erfolgen jedoch extern. Die GEW Rheinland-Pfalz spricht sich daher dafür aus, solche Zertifizierungen auch durch HSU-Lehrkräfte zu ermöglichen und entsprechende Fortbildungsangebote zu schaffen, sodass ihre Position und auch der HSU eine Aufwertung erfahren.<sup>15</sup> Dies hätte vermutlich auch positive Effekte auf die Gesamtnachfrage, insbesondere wenn der HSU-Unterricht für alle Schüler\*innen geöffnet werden würde. Und möglicherweise entwickelt sich dadurch auch ein „Zertifizierungsschub“ für andere Sprachen, wie ihn Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder in ihrem Kommentar fordern.

### ***Sprachpotenziale und Bedarfe erfassen und über HSU-Angebote besser informieren***

Apropos Nachfrage: Auch wenn inzwischen immer mehr empirische Daten und Untersuchungen darüber vorliegen, wie viele Kinder und Jugendliche in Deutschland mit einer oder mehreren weiteren Sprache(n) als Deutsch aufwachsen, so weiß man über die tatsächliche Sprachenvielfalt, das mehrsprachige Gesamtpotenzial von Schüler\*innen und den Bedarf für HSU relativ wenig. So wurden im nationalen Bildungsbericht 2016 erstmalig Erkenntnisse über die regionale Verteilung der zu

---

<sup>14</sup> <https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu/telc-sprachzertifikat.html>

<sup>15</sup> <https://www.gew-rlp.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gew-setzt-sich-fuer-aufwertung-des-herkunftssprachenunterrichts-ein/>

Hause gesprochenen Familiensprachen innerhalb der Gruppe von 4- und 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund präsentiert.<sup>16</sup>

Gewiss bräuchte es zur bedarfsgerechten Förderung von Mehrsprachigkeit auch systematische Bestandserhebungen des sprachlichen Gesamtpotenzials von Schüler\*innen und damit einhergehend die Feststellung des Bedarfs an Sprachunterricht in nicht-deutschen Familiensprachen. Hier könnte und sollte auf Sprachstanderhebungen und -diagnostiken zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im frühkindlichen Bildungsbereich aufgebaut werden. Eine koordinierte Erfassung und Dokumentation relevanter sprachbiografischer Daten – insbesondere im Übergang zwischen Kita und Grundschule, aber auch im Übergang in den Sekundarbereich – erscheint für die Förderung von Mehrsprachigkeitspotenzialen aller Schüler\*innen sowohl in bildungspolitischer als auch in pädagogischer Hinsicht sinnvoll.

Eine Schlüsselrolle spielt auch die amtliche Schulstatistik, die diesbezüglich leider – wie Untersuchungen zur Erfassung des Migrationshintergrunds gemäß KMK-Definition<sup>17</sup> und des Merkmals „Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“ zeigen – sehr disparat und intransparent ist sowie „nicht der Sichtbarmachung der faktisch vorhandenen Bandbreite der im Alltag in Deutschland gesprochenen Sprachen“ dient (Kemper/Supik 2020: 60).<sup>18</sup> Auch hier braucht es für eine bedarfsorientierte Angebotsplanung sowie die bildungspolitische Steuerung von Angebot und Nachfrage noch viel Innovation.

Die wenigen Studien hinsichtlich der Bedeutung und Nutzung von Angeboten des HSU weisen jedenfalls darauf hin, dass bei Weitem nicht alle Schüler\*innen mit nicht-deutscher Familiensprache erreicht werden. Das Interesse wird nicht nur von Form, Struktur, Qualität und Quantität der Angebote beeinflusst, sondern auch wesentlich vom Zugang der Eltern zu entsprechenden Informationen. Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist die Hamburger HUBE-Studie<sup>19</sup>, die den Bedarf, die Informationslage und die Inanspruchnahme aus Elternsicht beleuchtet, nach ihren Einstellungen zum HSU sowie nach Gründen für die (Nicht-)Teilnahme ihrer Kinder im Sekundarschulalter fragt. Die Hälfte der knapp über 3000 befragten Eltern in Hamburg kannte die dortigen herkunftssprachlichen Angebote in Schulen, Vereinen und Gemeinden sowie Konsulaten überhaupt nicht, nicht einmal ein Fünftel gab an, dass ihr Kind den HSU zum Befragungszeitpunkt 2015 besuchte. Gleichwohl fand eine

---

<sup>16</sup> Siehe [6. Bildungsbericht 2016: "Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration", S. 166f.](#)

<sup>17</sup> Gemäß [KMK-Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015](#) (S. 30f.) liegt ein Migrationshintergrund dann vor, wenn „mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“

<sup>18</sup> Kemper, Thomas / Supik, Linda (2020): Migrations- und sprachbezogene Klassifikationen von Schule, Bildungsstatistik und -forschung. In: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Beltz.

<sup>19</sup> Lengyel, Drorit / Neumann, Ursula (2016): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg –Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE) -Projektbericht. Universität Hamburg: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-hube-ev.pdf>



Mehrheit herkunftssprachlichen Unterricht wichtig und bevorzugte ein Angebot an der Regelschule, an dem es jedoch im Sekundarbereich, insbesondere an Gymnasien, mangelt. Die meisten Eltern bezogen Informationen zum HSU aus informellen Quellen in der eigenen Community oder aber über die Schulen. Behördliche Informationsquellen waren hingegen kaum bekannt.

Dass Schulverwaltungen und -leitungen sehr unterschiedlich aufgestellt sind, was den proaktiven Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen betrifft, entspricht auch den Erfahrungen der GEW. Dies liegt nicht zuletzt an unterschiedlichen Erfahrungshorizonten sowie dem geringen Stellenwert, der HSU beigemessen wird. Neben einer Verbesserung der Datenlage zu Sprachpotenzialen und -bedarfen sowie der Entwicklung geeigneter Instrumente zu deren Erfassung ist also auch die Aufbereitung und Bereitstellung von mehrsprachigen Informationen ein wichtiges Aufgabenfeld, das Zusammenarbeit und ein gemeinsames Weiterdenken verschiedener Akteur\*innen erfordert. In diesem Kontext sei besonders an die [gemeinsame Erklärung der KMK mit den Migrant\\*innenverbänden zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern \(2013\)](#) erinnert.<sup>20</sup>

### ***Digital gestützten Mehrsprachenunterricht als Chance betrachten und kritisch begleiten***

Die mit dem Reformvorschlag verbundenen Ideen für einen digital gestützten Mehrsprachenunterricht hält die GEW für eine geeignete und zeitgemäße Antwort auf verschiedene Bedarfe sowie bestehende organisatorische Herausforderungen bezüglich des HSU. Vor allem dort, wo keine Lerngruppen zustande kommen, weil sich zu wenig Schüler\*innen für den HSU anmelden, könnte mit entsprechenden Modellprojekten gut angesetzt werden. Die Koordinationserfordernisse in der Fläche (regional) und auch innerhalb einer mehrsprachigen Lerngemeinschaft sollten jedoch nicht unterschätzt werden. In Bundesländern, in denen es bislang keinen staatlich finanzierten und organisierten HSU gibt, wären solche Projekte möglicherweise eine attraktive Einstiegshilfe/Brücke.

Vielversprechend ist der Ansatz auch, weil digital gestützter Unterricht – nicht zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie – zunehmend akzeptiert und gefördert wird. Gleichwohl sollten kritische Aspekte aus der Digitalisierungsdebatte beachtet werden.<sup>21</sup> Digitale Programme können qualifizierte Lehrkräfte keinesfalls ersetzen. Für die GEW gilt das Primat der Pädagogik. Sowohl mit Blick auf privatwirtschaftliche Lobbyinteressen als auch hinsichtlich der Veränderungen von Lern- und Arbeitsbedingungen sowie Professionsanforderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen, sollten entsprechende Modellprojekte und darüber hinaus gehende Vorhaben kritisch begleitet werden.

---

<sup>20</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Gemeinsame\\_Erklaerung-KMK-Migrant\\*innenverbände-Schule-Eltern.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Gemeinsame_Erklaerung-KMK-Migrant*innenverbände-Schule-Eltern.pdf)

<sup>21</sup> siehe hierzu [www.gew.de/bildung-digital](http://www.gew.de/bildung-digital)

## ***Sprachenunterricht kooperativ und inklusiv weiterdenken***

Was die konkrete Ausgestaltung eines binnendifferenzierten, digital gestützten Unterrichts für alle Sprachen sowie neue Perspektiven der sprachlichen Bildung insgesamt betrifft, so sind viele Fragen offen. Hier sind wir vor allem auf weitere Forschung und Empfehlungen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik angewiesen. Auch wenn kaum absehbar ist, inwieweit bestehende Sprachhierarchien tatsächlich abgebaut werden können und die Rolle der *lingua franca* Englisch besonders umstritten ist, liegt in der Integration des HSU in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung die Chance, dass Familiensprachen tatsächlich eine Aufwertung erfahren und Sprachlernmöglichkeiten auch für monolingual aufwachsende Kinder erweitert werden.

Dies wäre bestimmt nicht nur, aber auch im Sinne von Lesya Skintey von der Universität Koblenz-Landau, die im Rahmen unseres Online-Seminars konstatierte: „Den Reformvorschlag von Frau Dita Vogel unterstütze ich. Die aktuelle und künftig zu erwartende Realität ist in sprachlicher Hinsicht viel heterogener als die bildungspolitischen Vorgaben bezüglich der im schulischen Kontext zu erwerbenden Sprachkenntnisse dies berücksichtigen. Ergänzend würde ich dafür plädieren, dass der reformierte Unterricht in Herkunftssprachen nicht nur ausschließlich Herkunftssprecher\*innen vorbehalten bleibt, sondern auch für Schüler\*innen geöffnet ist, die keine familiären Berührungspunkte zu, sondern vielleicht persönliches Interesse an einer bestimmten Sprache haben. Also, weg von Arabisch als HSU für 'arabische' Schülerinnen und Schüler, sondern Arabisch als FSU/HSU/Mehrsprachenunterricht für interessierte Schülerinnen und Schüler.“

In diesem Zusammenhang sind auf jeden Fall die Vernetzung und Zusammenarbeit von HSU- und Fremdsprachenlehrkräften sowie gemeinsame Fortbildungen zu befürworten. Außerdem wäre die Terminologie „Fremd“- und „Herkunftssprachen“ (rassismus-)kritisch zu beleuchten. Lilo Martens hat diesbezüglich überzeugende Argumente eingebracht. Zum einen machte sie deutlich: „Nichts ist einem Kind weniger fremd als die natürlich erworbene(n) Erstsprache(n)“. Zum anderen wies sie auf das mit dem Begriff „Herkunft“ verbundene „Othering“ hin.

## ***In gute Bildung und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften investieren***

Angesichts der aktuellen kritischen Lage in den Bildungseinrichtungen und des akuten Mangels an Lehrkräften und pädagogischem Personal kann eine solche Reform nicht ohne zusätzliche Investitionen erfolgen. Die GEW fordert seit Jahren ‚Mehr Geld für Bildung‘ und macht sich mit der [Initiative ‚Bildung. Weiter denken!‘](#) für bessere Lern- und Arbeitsbedingungen, für den flächendeckenden Ausbau von Ganztagsangeboten und die digitale Ausstattung der Bildungseinrichtungen stark. Um gute Bildung in der Migrationsgesellschaft zu gestalten, sind nicht nur ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen erforderlich, sondern auch Zeit und Raum für die Entwicklung von Konzepten zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung der Bildungseinrichtungen

sowie für Qualifizierungen, fachlichen Austausch und Beratungen in multiprofessionellen Teams.

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften muss sich insgesamt stärker auf migrations-gesellschaftliche Realitäten ausrichten. Dazu gehören der Ausbau des Studienangebots für einzelne Sprachen und Mehrsprachendidaktik sowie verstärkte Fort- und Weiterbildungsangebote zur Nutzung digitaler Medien in diesem Bereich, aber auch mehr Forschung zur Weiterentwicklung mehrsprachiger Lehrpläne/Curricula sowie moderner, digitaler Lehr- und Lernmaterialien. Einen guten Referenzrahmen bietet hierzu u.a. die gemeinsame Empfehlung von KMK und Hochschulkonferenz (HRK) 'Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt' (2015).<sup>22</sup>

Außerdem gilt es, wie Galina Putjata absolut richtig darstellt, Lehrkräfte und Schulleitungen aktiv in die Reform einzubeziehen und die (mehrsprachigen) Ressourcen von migrierten Lehrkräften wertzuschätzen. Daher setzt sich die GEW sowohl für die Gleichstellung von HSU-Lehrkräften und die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen ein als auch für die Verbesserung der Anerkennungspraxis von Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen neu zugewanderter Lehrkräfte.<sup>23</sup> Auch um den Fachkräftemangel zu bewältigen, sollten für diese Kolleginnen und Kollegen unbedingt mehr adäquate Weiterqualifizierungsangebote und Beschäftigungsperspektiven geschaffen werden.

### ***Fazit und Ausblick***

Sowohl das mit dem Rechtsanspruch verbundene Ziel, HSU als gleichwertiges, versetzungs- und prüfungsrelevantes Unterrichtsfach anzuerkennen als auch der Ausbau des Studienangebots im Lehramt, die Verbesserung der Unterrichts- und Arbeitsbedingungen sowie die Gleichstellung von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte gilt es mit Nachdruck voranzutreiben. Hierzu sind vielfältige Kooperationen und starke Bündnisse auf Landes- und Bundesebene erforderlich, um die politisch Verantwortlichen, insbesondere die KMK, in die Pflicht zu nehmen.

Die Corona-Pandemie führt uns an vielen Stellen vor Augen, dass Schule grundsätzlich neu gedacht werden muss, um Diskriminierungen zu verhindern und gute Bildung für alle zu verwirklichen – von der Schulorganisation bis zu neuen didaktischen Konzepten für den digital gestützten (Mehrsprachen-)Unterricht. Dies als Chance zu betrachten und Kräfte zu bündeln, um entsprechende Veränderungen zu erwirken sowie zukunftsweisende Konzepte weiterzuentwickeln, ist eine Aufgabe, der sich die GEW auch künftig aus Überzeugung und mit großem Engagement stellen wird.

In diesem Sinne freuen wir uns auf weiteren produktiven interdisziplinären Austausch, gemeinsame Initiativen mit dem Rat für Migration, migrantischen Organisationen sowie

---

<sup>22</sup> [https://www.hrk.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/HRK-KMK-Empfehlung\\_Inklusion\\_in\\_LB\\_032015.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf)

<sup>23</sup> Aktuell ist eine Studie zur Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis migrierter Lehrkräfte in Arbeit.

Eltern- und Fachverbänden sowie – last but not least – auf viele engagierte Mitstreiterinnen und Mitstreiter in der GEW, um Bildung in der Migrationsgesellschaft gemeinsam weiter zu denken und zu gestalten!

Interessierte können sich gerne an das BAMA-Leitungsteam ([bama-kontakt@gew.de](mailto:bama-kontakt@gew.de)) oder mich ([elina.stock@gew.de](mailto:elina.stock@gew.de)) wenden, um weitere Informationen zu erhalten.