



## Der Herkunftssprachliche Unterricht Arabisch in NRW: Lage und Perspektive

*Zouheir Soukah*

**Abstract:** Dieser Beitrag beschreibt den unsicheren Status der arabischen Sprache im deutschen schulischen Leben. Sie wird überwiegend im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichtes (HSU) in einigen Bundesländern, meist unter erschwerten Rahmenbedingungen, angeboten. Der freiwillige und unverbindliche Charakter des HSU hemmt seit Jahrzehnten die Weiterentwicklung der Herkunftssprache Arabisch. Mit dem vorliegenden Beitrag wird die jetzige marginale Lage des HSU Arabisch im Beispiel von NRW ins Licht gerückt. Anschließend wird ein Ausblick auf die gleichberechtigte Integrationsmöglichkeit des Arabischen in die schulische Realität als anerkannte schulische Fremdsprache geliefert.

This Article deals with the insecure status of the Arabic language in the German education system in the example of German state *North Rhine-Westphalia* (NRW). It is offered as part of Heritage Language Teaching (German: HSU) in a few federal states, mostly under difficult conditions. The voluntary and non-binding character of the HSU has been inhibiting the further development of Arabic as a heritage language. This Article gives an outlook on the possibility of integrating the Arabic language into the German education system as a recognized and modern foreign language.

**Schlüsselwörter:** Herkunftssprachenunterricht Arabisch; Arabisch als Fremdsprache; Mehrsprachigkeit; Arabic as a heritage language in Germany; Arabic as a foreign language; multilingualism.

Soukah, Zouheir (2022):

Der Herkunftssprachliche Unterricht Arabisch in NRW: Lage und Perspektive.

*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 1, 415–436.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung

Arabisch gilt als Muttersprache von mehr als 200 Mio. Menschen und wird von ungefähr 300 Mio. Menschen weltweit gesprochen, damit ist sie eine der fünf meistgesprochenen Sprachen der Welt (vgl. UNESCO 2014) und gilt als eine der wenigen offiziellen Sprachen der Organisation Vereinten Nationen (UNO), denn sie wird nicht nur in Ländern der Arabischen Liga als Amtssprache verwendet, sondern verbreitet sich vielmehr samt ihren verschiedenen Dialekten auch außerhalb des arabischen Sprachraumes; darunter auch in Europa (vgl. Bouras-Ostmann 2016: 484). Darüber hinaus besitzt die arabische Sprache für mehr als eine Milliarde Menschen hohe Stellung im religiösen und kulturellen Bereich (ebd.).

In Deutschland gibt es zwar keine konkreten Sprecherzahlen bezüglich dieser westsemitischen Sprache, dennoch soll die Sprecherzahl des Arabischen aufgrund der in den Jahren 2015/16 erfolgten Fluchtbewegung u.a. nach Deutschland, überwiegend aus Syrien und dem Irak, deutlich steigen. Im Allgemeinen manifestiert sich die Präsenz des Arabischen im deutschen Kontext in vier Formen; als Erst- und Zweitsprache, als Familiensprache (Herkunftssprache) sowie als Fremdsprache, die sowohl in staatlichen als auch in privaten Einrichtungen vermittelt wird. Zu den staatlichen Einrichtungen gehören zahlreiche Universitäten, an denen ein Studium der Arabistik und/oder Islamwissenschaft angeboten wird und hochschulische Sprachenzentren, in denen Arabisch als moderne Fremdsprache unterrichtet wird sowie auch zahlreiche deutsche Volkshochschulen mit etwa 10.000 TeilnehmerInnen jährlich (ebd.: 485). Dazu wird sie als schulische Herkunftssprache in einigen Bundesländern für Kinder und Jugendliche angeboten. In privaten Einrichtungen wird sie überwiegend in Sprachenschulen sowie in (Moschee-)Vereinen angeboten.<sup>1</sup>

Obwohl sie immer mehr an Bedeutung gewinnt, ist kein eindeutiger Status dieser Sprache im deutschen Bildungssystem zu verzeichnen. Stattdessen stellt sie im Rahmen des in einigen Bundesländern durchgeführten herkunftssprachlichen Unterrichtes ein freiwilliges Zusatzangebot dar. Trotz der Tatsache, dass die Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem mehr und mehr an Bedeutung gewinnt, denn es werden, wie bekannt, zwei Fremdsprachen für das Erlangen des deutschen Abiturs vorausgesetzt. In der Regel stehen dabei Sprachen wie Französisch oder Spanisch im Fokus. Die arabische Sprache gehört bis dato nicht zu den sogenannten „legitimen Sprachen“ (Gogolin 2002: 12) und für Schulabschlüsse relevanten Fremdsprachen in vielen Bundesländern.

---

<sup>1</sup> Wobei sie hier eher als klassische Sprache bzw. als sakrale Sprache des Korans angesehen und dementsprechend gelehrt wird.

In diesem Beitrag geht es einerseits um die unsichere Situation des Arabischen als randständige Herkunftssprache in der alltäglichen Schulrealität in NRW und andererseits um die zukünftigen großen bildungspolitischen Potenziale, die sie als moderne Fremdsprache bzw. als abiturrelevantes Fach haben könnte, falls sie als wertvolle sprachliche Ressource gleichberechtigt anerkannt wird. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag zunächst allgemein mit dem herkunftssprachlichen Unterricht und dessen Verbreitung in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung seiner Lage in NRW (Kap. 2 und 3), bevor im vierten Kapitel die Herkunftssprache Arabisch und deren schulische marginale Situation genauer unter die Lupe genommen wird. Dabei werden die strukturellen Schwierigkeiten thematisiert, die die Entwicklung dieser Herkunftssprache zum schulischen Regelfach hindern, wie vor allem ihre bemerkbare Heterogenität, die sich in den letzten Jahren maßgeblich verstärkt hat (Kap. 5). Anschließend bietet dieser Beitrag Überlegungen aus Lehrersicht zur zukünftigen Evaluation dieses Schulfaches innerhalb eines bundesweiten Spektrums des öffentlichen Bildungssystems (Kap. 6 und 7).

## **2 Herkunftssprachlicher Unterricht in Deutschland**

### **2.1 Herkunftssprache(n)**

Zu den am meisten in Deutschland verbreiteten Herkunftssprachen gehören neben dem Arabischen bzw. der verschiedenen arabischen Sprachvarietäten, die als Erstsprache gesprochen werden, auch Türkisch, Russisch und Polnisch (vgl. Mehlhorn 2020: 23). Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff ‚Herkunftssprache‘ als terminologische Äquivalenz des englischen Begriffes *heritage language* (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 17) verwendet. In der anglo-amerikanischen Mehrsprachigkeitsforschung wird die *Herkunftssprache* definiert als „die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird“ (Mehlhorn 2017: 43). Als HerkunftssprecherInnen gilt jedes Individuum, das entweder schon im Aufnahmeland geboren ist oder mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt immigrierte und somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt aufwächst (ebd.). Daher wird die Herkunftssprache oft auch als Familiensprache bezeichnet, da sie sich fast ausschließlich auf eine innerfamiliäre Kommunikation beschränkt. Aus diesem Grund beginnt die Umgebungssprache (Deutsch) oft bereits in früher Kindheit zu dominieren (ebd.: 44). Diese Dominanz zeigt sich verstärkt in der monolingualen Schule, meist zum Nachteil der innerhalb der Familie überwiegend mündlich gesprochenen Herkunftssprache, die „in der Regel nicht vollständig erworben“ (ebd.) werden kann. Aus diesem Grund

fühlen sich die Kinder im Laufe ihrer Schulzeit immer sicherer in der Umgebungssprache als in der Herkunftssprache (ebd.).

Im Allgemeinen funktioniert die Herkunftssprache als „lebendige Kommunikationssprache im familiären Kontext“ (Mehlhorn 2020: 23) und weist eine emotionale Bedeutung auf. Dadurch erleichtert sie „den Zusammenhalt zwischen den Generationen durch sprachliche Kontinuität“ (ebd.: 44). Von daher zeigt sich deutlich die Wichtigkeit des herkunftssprachlichen Unterrichtes, der die Kinder bei ihrer weiteren herkunftssprachlichen Entwicklung unterstützen soll.

## 2.2 Der herkunftssprachliche Unterricht

Im Vergleich zum anglo-amerikanischen Kontext ist die Bezeichnung *herkunftssprachlicher Unterricht* (HSU) in Deutschland neu. Sie hat den Begriff *muttersprachlicher Unterricht* (MSU) ersetzt, der noch in Österreich verwendet wird (ebd.: 25). Der Zweck des muttersprachlichen Unterrichtes war, Kinder und Jugendliche der damaligen GastarbeiterInnen beim Erwerb bzw. Erhalt der Muttersprache „als Grundvoraussetzung für die Rückkehr in die Heimat der Eltern“ (MSB-NRW 2019:1) zu fördern. Diese Aufgabe des MSU bei der sprachlichen Förderung für die Rückkehr in die Heimat ist seit Jahrzehnten deutlich in den Hintergrund gerückt. Denn für viele Lernende ist die Herkunftssprache meist nicht mehr die Muttersprache (ebd.). Somit besteht der neue Zweck des HSU darin, dem Erhalt der Herkunftssprache/Familiensprache zu dienen, in dem er die „in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkompetenzen“ (Mehlhorn 2020: 28) bereichert und die SchülerInnen „in die Schrift- und Standardformen der in den Familien gesprochenen Varietäten“ (ebd.) einführt.

Organisatorisch ist die Durchführung des herkunftssprachlichen Unterrichtes in Deutschland als schulisches Fach nicht die Aufgabe des Bundes selbst, sondern der Bundesländer. Schon im Jahr 1971 legte die Kultusministerkonferenz fest, dass jedes Bundesland der damaligen BRD entscheiden konnte, ob dieser Unterricht inner- oder außerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs steht (vgl. Reich 2014: 2). Dabei haben sich einige Bundesländer, wie vor allem Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz von Anfang an für den herkunftssprachlichen Unterricht (den damaligen muttersprachlichen Unterricht) engagiert, während andere, wie zum Beispiel Baden-Württemberg, auch von Anfang an die eigene Verantwortungsübernahme für diese Unterrichtsform abgelehnt haben. Aus soziologisch-pädagogischen Gründen wurde für die Durchsetzung des HSU mit „zunehmenden internationalen Verflechtung der meisten Lebensbereiche“ (ebd.: 5) sowie „mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.: 5) argumentiert. Dagegen wurde und wird die Ablehnung des MSU und des anschließenden HSU damit begründet,

dass die „Migrantenschüler Deutsch lernen müssten; darum sei es nicht zu rechtfertigen, wenn Geld und Zeit für das Lernen der Herkunftssprachen aufgewendet würden“ (ebd.: 5). Hingegen wird aus wissenschaftlicher Sicht argumentiert, dass die „Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht keine negativen Auswirkungen auf den Erwerb des Deutschen hat. Und dass sie [...] zu einer Höherentwicklung der Kenntnisse in der Familiensprache führt, was eine zusätzliche sprachliche Qualifikation darstellt“ (ebd.: 7).

Die bildungspolitische Unstimmigkeit zwischen den alten Bundesländern bezüglich des HSU beeinflusst die Entwicklung dieses Unterrichtes in Deutschland stark, so dass die heutige Situation, wie sie Reich zutreffend beschrieben hat, eher unübersichtlich und sogar widersprüchlich (ebd.: 2) ist.

In den letzten Jahren und vor allem nach 2015, dem Jahr der sogenannten europäischen Flüchtlingskrise, begannen einige Bundesländer, wie zum Beispiel Hamburg, Saarland, Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein und auch einige neue Bundesländer wie Brandenburg, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern, den herkunftssprachlichen Unterricht u.a. auch für die arabische Sprache unter eigener Verantwortung der Schulämter auszubauen (vgl. Mediendienst Integration 2020: 3).

### **2.3 Verbreitung des herkunftssprachlichen Unterrichtes in Deutschland**

In Deutschland wird im Großen und Ganzen zwischen den zwei Hauptformen des HSU unterschieden: dem Konsulatsunterricht und deutschem staatlichem HSU.<sup>2</sup> Der Konsulatsunterricht basiert auf dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1964. Er wird von ausländischen Konsulaten oder Botschaften mit dem Ziel organisiert, die Kinder auf die Rückkehr in das Heimatland ihrer Eltern vorzubereiten. Seitdem hat sich diese Form kaum weiterentwickelt (ebd.: 3). Als staatliches Angebot wurde und wird dagegen der herkunftssprachliche Unterricht von einigen Bundesländern (unter Aufsicht der Schulämter) durchgeführt. Dabei entwickelt jedes Bundesland Unterrichtsmaterial, Lehrpläne und stellt Lehrkräfte ein. Die Teilnahme am HSU bleibt immer noch freiwillig. Teilweise wird der HSU in einigen Bundesländern als Wahlpflichtfach angeboten. Dabei findet ein Großteil des HSU an Grundschulen statt. Mittlerweile besuchen über 137.000 SchülerInnen den staatlichen HSU (ebd.). Im Schuljahr 2019/2020 wurde der HSU in den folgenden zwölf Bundesländern angeboten: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein (ebd.: 20).

---

<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag befasst sich ausschließlich mit dem staatlichen HSU.

Dagegen bieten vier Bundesländer noch keinen staatlichen HSU im Allgemeinen an. Das sind: Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen. 2004 fasste der bayerische Landtag einen Beschluss über die Abschaffung des staatlichen HSU. Daher wird in Bayern sowie in Baden-Württemberg der MSU/HSU nur von Konsulaten angeboten, während in Sachsen-Anhalt und Thüringen weder Konsultsunterricht noch staatlicher HSU stattfinden (ebd.: 6).

Anders als im Falle des Konsultsunterrichts wurden die Ziele des staatlichen HSU weitergefasst: von der Förderung der Muttersprache als Rückkehrvorbereitung zur pädagogischen und didaktischen „Förderung der sprachlichen und kulturellen Persönlichkeitsbildung“ (MBWWK- RLP 2012:5) der SchülerInnen, wie es der Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht von Rheinland-Pfalz formuliert.

## **2.4 Der HSU in NRW als Fallbeispiel**

In bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen hat der staatliche HSU eine lange Tradition. Dies hat zum Teil mit der langen Einwanderungsgeschichte des Landes zu tun. Das Land Nordrhein-Westfalen bietet in Form von herkunftssprachlichem Unterricht derzeit 25 Sprachen an (vgl. MSB-NRW 2021a). Somit weist das Land in der Beschulung von mehrsprachigen Lernenden deutschlandweit eine Besonderheit auf, denn „kein weiteres Bundesland bietet [...] so viele verschiedene Sprachen an“ (Haller 2021: 9).

Über 100.000 SchülerInnen nahmen im Schuljahr 2019/2020 am HSU teil. Darunter besuchen 16975 SchülerInnen den HSU Arabisch (vgl. Mediendienst Integration 2020: 14). In NRW gilt der HSU als Bestandteil der eigenen Integrationspolitik. Die Bedeutung des HSU wird dabei in zwei Gesetzen unterstrichen, nämlich im § 2 Abs. 10 Schulgesetz und im § 2 Abs. 3 Teilhabe- und Integrationsgesetz (MSB-NRW 2019: 1–2). Der heutige HSU in NRW ist ein Angebot für SchülerInnen mit internationaler Familiengeschichte, die in Deutsch und in einer oder mehreren anderen Sprache(n) aufwachsen. Im Erlass *herkunftssprachlicher Unterricht* vom 28.6.2016 (Neufassung 20.09.2021) wird der HSU in NRW konkret umgesetzt. Der HSU findet in der Primarstufe (von 1. bis 4. Klasse) und in Schulen der Sekundarstufe I (von 5. bis 9./10. Klasse) statt, wobei einige Herkunftssprachen in NRW in der Sekundarstufe I möglichst auch ins Fremdsprachenangebot überführt werden können. Dabei ist es zu bemerken, dass der HSU immer noch nicht in der Sekundarstufe II angeboten ist. Zur Organisation des HSU in NRW erschien 2006 der *Kernlehrplan für alle Jahrgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I*, der für alle Herkunftssprachen gilt. Ähnliche Lehrpläne für HSU finden wir auch in weiteren Bundesländern, in denen der HSU angeboten wird.

In NRW umfasst der wöchentliche HSU in der Regel bis zu fünf Wochenstunden.<sup>3</sup> Er „soll so weit wie möglich mit dem Unterricht in den Fächern sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganztage, verknüpft werden“ (BASS 2021/22: 13-61 Nr. 2). Die im herkunftssprachlichen Unterricht erteilte Leistungsnote wird in das Zeugnis unter Bemerkungen aufgenommen. Am Ende des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichtes nach Klasse 9 oder 10 (also mit Ende der Sekundarstufe I) steht eine obligatorische HSU-Sprachprüfung an, deren Ergebnis ins Abschlusszeugnis eingehen kann. Laut § 5 Absatz 3 APO S I kann bei der Vergabe der Schulabschlüsse eine mindestens gute Leistung in der HSU-Sprachprüfung eine mangelhafte Leistung in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen. Darüber hinaus kann die Herkunftssprache als fortgeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe II belegt werden – im Fall, dass die Sprachprüfung mit mindestens einer ausreichenden Gesamtnote auf dem Anspruchsniveau des mittleren Schulabschlusses bestanden wurde, falls dies organisatorisch möglich ist (vgl. MSB-NRW 2019: 2–3).

### **3 Arabisch als Herkunftssprache in Deutschland**

#### **3.1 Geographische Verbreitung**

Zwar wird Arabisch als Herkunftssprache seit 2015 von zahlreichen Bundesländern in eigener Verantwortung mehr und mehr ausgeweitet, dennoch sind beispielsweise die im Internet zur Verfügung stehenden Angaben und Statistiken über den HSU Arabisch im Spezifischen und über den HSU im Allgemeinen sehr lückenhaft und unübersichtlich. Im Gegensatz zu Österreich, wo der muttersprachliche Unterricht im staatlichen Schulwesen fest verankert ist, gibt es in Deutschland keine zusammenfassenden Statistiken (vgl. Reich/Krompæk 2016: 224). Dies erklärt sich nicht nur resultierend als eine Folge der föderalistischen Bildungspolitik, sondern vielmehr auch durch die Randständigkeit des HSU im deutschen Schulsystem aufgrund des freiwilligen Charakters dieses schulischen Angebotes (vgl. Reich 2014: 3).

Aus dem Bericht „Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?“, der im August 2020 vom Mediendienst Integration veröffentlicht wurde, können einige interessante, jedoch unvollständige Angaben speziell über den HSU für Arabisch entnommen werden, vor allem über dessen geographische Verbreitung sowie über einige Zahlen der SchülerInnen im HSU Arabisch in einigen Bundesländern. In diesem Zusammenhang findet der HSU Arabisch als staatliches Angebot zurzeit in

---

<sup>3</sup> Aus organisatorischen Gründen kann das HSU-Regelangebot bis auf drei Wochenstunden verkürzt werden.

zehn von insgesamt zwölf Bundesländern statt, die den staatlichen HSU in unterschiedlichen Sprachen anbieten. Es handelt sich um die folgenden zehn Bundesländer: Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen, wobei Arabisch in Bremen und Schleswig-Holstein momentan noch nicht zu den dort angebotenen Herkunftssprachen gehört. Bis dato werden in Bremen sieben Sprachen angeboten: Farsi, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Russisch, Türkisch und Dari. In Schleswig-Holstein wird hingegen nur Türkisch angeboten (vgl. Mediendienst Integration 2020: 9 und 18).

Bezüglich der Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen im HSU Arabisch sind offizielle Angaben darüber nur in sieben Bundesländer vorhanden. In drei weiteren Bundesländern werden aktuell keine Angaben bekannt gegeben. Im Schuljahr 2019–2020 betrug die Gesamtanzahl der im HSU Arabisch angemeldeten SchülerInnen ungefähr 23792. Mehr als die Hälfte davon lernen Arabisch als Herkunftssprache in NRW. Es waren im Schuljahr 2019-2020 ungefähr 16975 SchülerInnen. Laut dieser Statistik wird Arabisch in NRW als zweithäufigste Herkunftssprache (nach Türkisch) belegt (ebd.: 14).

Tab. 1: Anzahl der SchülerInnen im HSU Arabisch im Schuljahr 2019/20 (adaptiert aus Mediendienst Integration, 2020)

| Bundesland             | Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen |
|------------------------|---------------------------------------|
| Berlin                 | 350                                   |
| Brandenburg            | 744                                   |
| Hessen                 | 2959                                  |
| Nordrhein-Westfalen    | 16975                                 |
| Rheinland-Pfalz        | 1392                                  |
| Sachsen                | 720                                   |
| Hamburg                | k.A.                                  |
| Mecklenburg-Vorpommern | k.A.                                  |
| Niedersachsen          | 652                                   |
| Saarland               | k.A.                                  |
| Gesamtzahl             | 23.792 SchülerInnen                   |

### 3.2 Situation des HSU in der schulischen Realität: Das Land NRW als Beispiel

Der HSU samt seinen unterschiedlichen Herkunftssprachen in Deutschland leidet an einer typischen schulischen Randständigkeit, die die „Unsicherheit über Sinn



und Zweck des herkunftssprachlichen Unterrichts“ nur bestätigen kann (Reich 2014: 3). Aufgrund dieses unsicheren Status des HSU entstanden im Laufe der Jahrzehnte zahlreiche strukturelle Mankos, die die Entwicklung dieses schulischen Angebotes deutlich hemmen – trotz aller bisherigen Bemühungen und Erneuerungen. Im Folgenden werden die markanten Schwierigkeiten zusammengefasst dargestellt:

- A. Auf behördlicher Ebene zeigt sich die Situation des HSU selbst in den Bundesländern, die diese Unterrichtsform anbieten, sehr unterschiedlich. Denn während in Hamburg der HSU in den Bildungsplänen aller Schulformen im Vergleich zu den anderen Schulfächern als gleichrangig beschrieben ist, sieht man in Hessen das Auslaufen des HSU vor (vgl. Reich 2014: 4). Dagegen kann in Sachsen die Herkunftssprache als Ersatz der 2. Fremdsprache an Gymnasien und an Oberschulen ausgewählt werden (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015: 5). In NRW wird der HSU in den Schulen der Sekundarstufe I in ein Fremdsprachenangebot überführt (vgl. MSB-NRW 2019: 2). Dagegen besitzt der HSU keine eindeutige Rechtsverbindlichkeit in Rheinland-Pfalz (vgl. Reich 2014: 4). Neben dieser widersprüchlichen Erlasslage treten noch diverse bildungspolitische, bildungsorganisatorische sowie pädagogisch-didaktische Schwierigkeiten auf.
- B. Bildungsorganisatorisch ist es sehr selten, dass der HSU an der Pflichtschule der SchülerInnen angeboten wird, was einen langen Anfahrtsweg zum HSU-Standort für sie und deren Eltern sowie auch für die Lehrkraft verursacht (vgl. Mehlhorn 2017: 45). Weitere organisatorische Schwierigkeiten fasst Reich in folgenden Punkten zusammen: die für SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte ungünstigen Randzeiten wie Nachmittage oder Wochenenden, die schwierige Mobilität der Lehrkräfte für HSU sowie die „Zuweisung von Räumen und der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien“ (Reich 2014: 10).
- C. Pädagogisch-didaktisch gesehen zeichnet sich der HSU durch seine ausgesprochene Heterogenität aus, da die Lerngruppen oft jahrgangsübergreifend sind. Dies stellt die größte Schwierigkeit für die Lehrkräfte des HSU dar. Zwischen den SchülerInnen selbst innerhalb einer Lerngruppe bestehen große Unterschiede in herkunftssprachlichen Kompetenzen. Dabei sind auch gravierende Altersunterschiede von fünf Jahren (oder manchmal mehr) innerhalb der Lerngruppe keine Seltenheit (vgl. Mehlhorn 2017: 45).

Herkunftssprachen werden meist von (muttersprachlichen) Lehrkräften erteilt, die ausschließlich dieses freiwillige Fach anbieten können bzw. dürfen. Zudem sind einige von ihnen (im Herkunftsland) dafür ausgebildet, ihr Fach als Muttersprache und nicht als Herkunftssprache zu unterrichten. Eine universitäre Ausbildung für Arabisch als Herkunftssprache existiert in Deutschland bis dato nicht. In der Regel

gilt dies auch für andere schulische Herkunftssprachen.<sup>4</sup> Außerdem arbeiten Lehrkräfte des HSU unter erschwerten Rahmenbedingungen. Sie müssen nicht nur an unterschiedlichen HSU-Standorten innerhalb einer Stadt arbeiten, sondern nicht selten auch in zwei unterschiedlichen Städten meist in geringer Stundenzahl wie beispielsweise in NRW. Zudem spricht Mehlhorn (vgl. 2020: 26) von geringer Bezahlung der Lehrkräfte und der großen Fluktuation der Lernenden.

Über die heutige Lage der Lehrkräfte für HSU schreibt Reich, dass sie „sich nicht selten als isolierte Einzelkämpfer“ (Reich 2014: 12) sehen, und dass sie „oft keine optimistische Perspektive für die Zukunft ihres Fachs“ haben, „[d]er Schwung der Anfangsjahre, in denen zahlreiche von den Lehrkräften selbst verfasste Fibeln, Lesewerke und Übungsmaterialien entstanden sind, ist verflogen [...]“ (ebd.:12). Weiterhin stellt er zu Recht fest, dass sich der HSU und dessen Akteure in der deutschen Öffentlichkeit unzureichend präsentieren. Fachliche Selbstorganisationen für HSU sind Seltenheit. Dazu spricht Reich von den wenigen fachlichen Veröffentlichungen zum HSU. Einschlägige wissenschaftliche Studien in Deutschland zum HSU sind selten und in ihrer Reichweite begrenzt. Insgesamt beschreibt er den aktuellen Stand der Forschung zum HSU als nicht befriedigend (vgl. Reich/Krompæk 2016: 169). Dies betrifft, vor allem Arabisch als Herkunftssprache. Darüber wurde akademisch kaum in deutscher Sprache veröffentlicht. Diese geringe Präsenz ist die Folge der unsicheren Lage des Schatten-Schulfaches in Deutschland (Reich 2014: 12), was im Laufe der Jahrzehnte dazu führte, dass der HSU nicht nur ein geringeres Prestige erhält, sondern sogar bis heute mit anderen nachmittäglichen außerschulischen Freizeitangeboten konkurrieren muss (vgl. Mehlhorn 2017: 45).

## **4 Die Herausforderungen der Herkunftssprache Arabisch**

Der herkunftssprachliche Unterricht für die arabische Sprache leidet selbstverständlich unter denselben strukturellen Schwierigkeiten wie die anderen Herkunftssprachen. Darüber hinaus steht er vor großen Herausforderungen, die oft in den anderen Herkunftssprachen nicht vorzufinden sind. Neben den Mankos, die von Reich (2014; 2016) und Mehlhorn (2017; 2020) besprochen wurden, wird hier versucht, eine Reihe weiterer und vor allem spezifischer Schwierigkeiten aus der Praxis des HSU Arabisch zusammenfassend darzustellen.

---

<sup>4</sup> Die Ausnahme bildet hier Türkisch als Fremdsprache, die man an der Universität Essen-Duisburg auf Lehramt studieren kann.

#### **4.1 Fehlende verbindliche Unterrichtsmaterialien für die HS Arabisch**

Bis heute fehlen für Arabisch als Herkunftssprache verbindliche und vor allem geeignete Schulbücher, welche die Bestimmungen der verschiedenen HSU-Lernpläne (je nach Bundesland) erfüllen. Als Alternative werden neben den von den HSU-Lehrkräften selbsterstellten Lehrmaterialien nicht selten ausländische Lehrbücher für Arabisch benutzt, die überwiegend aus den unterschiedlichen arabischen Ländern kommen, die jedoch den Bedürfnissen der SchülerInnen nicht nachkommen können, da sie ursprünglich für ErstsprecherInnen konzipiert sind. Einen Mittelweg bilden einige aus europäischen Nachbarländern (vor allem aus Frankreich) stammende Lehrbücher für Arabisch als Herkunfts- bzw. Fremdsprache, die jedoch anpassungsbedürftig und somit nicht selten in Kritik geraten sind.<sup>5</sup> Dazu gibt es in Deutschland, wie beispielsweise in Hessen, einige Versuche, Schulbücher für die HS Arabisch zu konzipieren.<sup>6</sup>

#### **4.2 Bildungsorganisatorische Einschränkungen**

Trotz des stetigen Anstiegs an SchülerInnen (vor allem nach 2015) im HSU Arabisch und der damit zu verzeichnenden zunehmenden Heterogenität in dieser Unterrichtsform mangelt es immer wieder an Schulen, die als Standorte für den HSU Arabisch zur Verfügung stehen. In NRW betrifft es vor allem die weiterführenden Schulen, denn die meisten Standorte für den HSU Arabisch sind Grundschulen. In der Stadt Düsseldorf zum Beispiel gibt es trotz der hohen Anzahl von SchülerInnen im HSU Arabisch bis heute nur elf Schulen als Standorte für den HSU Arabisch. Unter diesen Umständen werden die Teilnehmenden im HSU, immer noch ganz grob in zwei Nachmittagsgruppen zeitlich eingeteilt. Während die erste Nachmittagsgruppe (Primargruppe) aus SchülerInnen der Jahrgänge 1 bis 4 besteht, beinhaltet die zweite Nachmittagsgruppe (Sekundargruppe) in der Regel SchülerInnen der Jahrgänge 5 bis 9/10. Dabei kommen andauernde Gruppenwechsel auf Wunsch der Eltern, die meist zeitlich begründet werden, was jedoch die bestehende extreme Heterogenität des HSU Arabisch nur noch verstärkt (vgl. Soukah 2017: 271). Dabei darf der mangelnde Schutz für Lehrkräfte im HSU bei der Ausübung ihres Berufes nicht außer Acht gelassen werden, vor allem da sie nicht selten bis 19 Uhr unterrichten müssen (ebd.).

---

<sup>5</sup> Damit ist vor allem die Reihe *Uḥibbul-luġata l-‘arabiyya* [Ich liebe die arabische Sprache] gemeint, deren einige Darstellungen islamisch-konservativer Werte als „nicht unproblematisch“ (Behzadi/Konerding/Nerowski 2019: 414) betrachtet wurden.

<sup>6</sup> Zu erwähnen ist hier vor allem die Reihe *Ahlan wa saḥlan*, die von Dr. Hassan Mokhlis konzipiert und vom Verlag *Ulrich Weyel Muttersprache* in Gießen publiziert.

### 4.3 Der HSU Arabisch aus Eltern-Schüler-Sicht

Aufgrund der jahrzehntelangen stereotypischen Wahrnehmung dieses freiwilligen wöchentlichen Angebotes kann im Allgemeinen von einer Gleichgültigkeit gegenüber dem HSU Arabisch die Rede sein. Dies kann durch die deutlich fehlende Elternarbeit in diesem Bereich nur bestätigt werden, obwohl in der Regel mit „einer Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Eltern zu rechnen“ (Reich 2014: 8–9) ist. Außerdem kennen viele Familien dieses schulische freiwillige Angebot nicht. Insbesondere bleibt es den arabischen neu zugewanderten Familien oft unbekannt (vgl. Soukah 2017: 272) obwohl es für die Kinder in einigen Bundesländern das versetzungsrelevante Schulfach Arabisch als große Hilfe im Weg zum deutschen Abitur sein kann, wie in Hamburg, wo Arabisch nicht nur als zusätzliches Unterrichtsangebot, sondern als 2. bzw. 3. Fremdsprache, und vielmehr als Kernfach angeboten wird (vgl. BSB Hamburg 2021: 11).

Auch in dem Fall, dass einigen immigrierten arabischen Familien der HSU Arabisch bekannt ist, verbreitet sich jedoch – im Rahmen der Maghreb-Maschrik-Binarität – bei den immigrierten Familien aus den Maschrik-Ländern (vor allem aus Syrien, Irak, Jordanien und Libanon) die klischeehafte Vorstellung von den Lehrkräften des HSU Arabisch aus Maghreb-Ländern (vor allem aus Marokko, Algerien und Tunesien), dass sie Hocharabisch schlecht unterrichten. Die gleiche negative Betrachtung findet man bei einigen maghrebischen Familien gegenüber Arabischlehrkräften aus den Maschrikstaaten, insbesondere aus Ägypten (vgl. Soukah 2017: 272–273).

Selbst unter den SchülerInnen leidet oft das Image des Arabischen als Herkunftssprache. Damit sind einige bestimmte Stereotypen verbunden, die sich in den folgenden drei Hauptpunkten darstellen lassen:

- Die negative Bewertung der Qualität dieses unverbindlichen Faches aufgrund der angeblichen Schwierigkeit des Hocharabischen mit seinem nichtlateinischen Alphabet (vgl. Soukah 2017: 272). Dabei wird vor allem die Unvereinbarkeit der zu Hause von den SchülerInnen erlernten mündlichen arabischen Dialekten mit dem im Alltag unbenutzten Hocharabischen von einigen SchülerInnen oft deutlich betont.
- Die Unterrichtszeiten des HSU stellen für die meisten SchülerInnen nicht selten eine Belastung dar, vor allem nach einem langen Schultag mit unterschiedlichen Fächern und noch nicht erledigten Hausaufgaben. Sie kommen meist müde zum herkunftssprachlichen Unterricht, was die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und die Motivation der SchülerInnen deutlich beeinträchtigt. Dies führt zu ihrer andauernden Abwesenheit bzw. endgültigen Abmeldung auch im Laufe des Schuljahres und somit zur deutlichen Fluktuation der SchülerInnen. Haller

(2021: 21) spricht von Motivationsproblemen sowohl bei SchülerInnen wie auch bei Lehrkräften.

- Die stereotypische Wahrnehmung der Lehrkräfte als nicht qualifiziertes Personal, die meist nicht in der Lage sein sollen, sprachlich, didaktisch und interkulturell im Schulleben angemessen und vor allem aktiv zu interagieren, obwohl die Einstellungsbestimmungen der Lehrkräfte die Erfüllung all dieser Aspekte voraussetzen (vgl. Soukah 2017: 272).

Die stereotypische Sichtweise lässt sich u.a. dadurch erklären, dass den ersten Generationen der Lehrkräfte, die Arabisch im ehemaligen muttersprachlichen Unterricht (MSU) erteilt haben, meist keine Möglichkeiten zur Verfügung standen, sich sprachdidaktisch weiterzubilden. Didaktische Weiterbildungsangebote in Richtung, Arabisch als Herkunftssprache zu unterrichten, sind bis heute eine Seltenheit. Zudem ist es hier zu bemerken, dass sogar auch die in den letzten Jahren neu eingestellten Lehrkräfte für HSU Arabisch von dieser Sichtweise betroffen sind, obwohl diese neue Generation auch aus AbsolventInnen deutscher Universitäten besteht (ebd.: 272). Einige von ihnen sind Philologen, die Arabisch als Muttersprache beherrschen. Während einige von ihnen ausländische Lehramtsabschlüsse im Hocharabischen (meist aus den arabischsprachigen Ländern) mit/ohne Lehrerfahrungen besitzen (ebd.: 272) und die deutsche Sprache in der Regel auf Kompetenzstufe C 1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates (GER) nachweisen können, eine sprachliche Qualifikation, die beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen in der Regel vor der Lehrereinstellung verlangt wird (MSB-NRW 2019: 3)

Trotz dieses frischen Windes im HSU Arabisch fehlen deutlich Formen der Selbstorganisation und ganz konkret Koordinierungsnetzwerke, die die Arbeit der Lehrkräfte für HSU Arabisch unterstützen sollen. Als Alternative engagieren sich einige Lehrkräfte in den Bildungsgewerkschaften, um die ungünstige Situation des HSU seit Jahren sichtbar zu machen. Darüber hinaus sind in den letzten Jahren unter Lehrkräften der jeweiligen Stadt und manchmal innerhalb des Bundeslandes informelle *WhatsApp*-Gruppen entstanden, wie in NRW. Dort werden u.a. Erfahrungen im herkunftssprachlichen Alltag ausgetauscht. Trotzdem kann dies den vollständigen und kontinuierlichen Austausch nicht ersetzen.

#### 4.4 Einstellungen der Schulen zu HS Arabisch<sup>7</sup>

Obwohl die Schulen von den Schulämtern in NRW darauf hingewiesen wurden und werden, dass jede HS-Lehrkraft vollwertiges Mitglied im Kollegium seiner Stammschule<sup>8</sup> ist, variiert der Umgang der Schulen mit den Lehrkräften für HSU Arabisch sehr stark und kann daher als widersprüchlich bezeichnet werden. Während einige Schulen, gemäß der Anweisungen der Schulämter, für einen guten Kontakt zu den Lehrkräften für HSU sorgen, indem sie deren meist nachmittägliche Arbeit unterstützen, betrachten einige Schulen den HSU im besten Fall als nettes Extra. Mit der Änderung des Runderlasses „Herkunftssprachlicher Unterricht“ im Sommer 2020 ist im Rahmen des Landesprogramms *Grundschulbildung stärken durch HSU-Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder* das „gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und Lehrkräften der anderen Fächer in der Primarstufe möglich“ (BASS 2021–22: 13–61 Nr. 2 Abs. 1.4), trotzdem ist die Verzahnung des HSU mit den Regelfächern in der Praxis immer noch ein Fremdwort.<sup>9</sup>

Trotz der Tatsache, dass die Lehrkraft für HSU zum Kollegium der Stammschule gehört, bleiben sie selbst sowie auch ihr Unterricht im eigenen Kollegium meist unbekannt. Obwohl sie an langen Nachmittagen unterschiedliche und zahlreiche Lerngruppen bis Ende der Sekundarstufe I unterrichten, was eine aufwändige Vor- und Nachbereitung der Lerninhalte durch das ganze Schuljahr erfordert, fühlen sich einige Lehrkräfte für HS Arabisch als Zweite-Klasse-LehrerInnen, die eine Zweite-Klasse-Fremdsprache unterrichten. Schader spricht von „Unsicherheiten bei der Orientierung“ (Schader 2016: 14).

Im Rahmen dieser Marginalität des HSU im Allgemeinen und darunter auch des HSU Arabisch werden von einigen Schulen die Pflichten der Lehrkraft für HS mehr als deren Rechte betont. Als deutliches Beispiel dafür werden sie von einigen Stammschulen im Fall der Erkrankung dazu aufgefordert, selbst die Eltern der einzelnen SchülerInnen des HSU trotz deren hoher Anzahl direkt (und nicht durch die Schule) zu informieren, was eine noch zusätzliche unzumutbare Belastung verursacht. Hier wird die Unverbindlichkeit des HSU als vage Begründung für das Nichtstun der Stammschulen betont, obwohl sie von den Schulämtern ausdrücklich

---

<sup>7</sup> Es handelt sich hier um Überlegungen und Erfahrungsdarstellung aus der Schulpraxis des Verfassers dieses Beitrages, die jedoch empirischer Untersuchungen bedürfen.

<sup>8</sup> Die Stammschule ist die Einsatzschule der Lehrkraft für HS, wo sie die meisten Unterrichtsstunden erteilt.

<sup>9</sup> Mehr über dieses Landesprogrammes, s. <https://www.schulministerium.nrw/landesprogramm-grundschulbildung-staerken-durch-hsu> (18.10.2021).

darauf hingewiesen werden, dass sie und nicht die erkrankte Lehrkraft die anderen Schulen diesbezüglich zu informieren haben.

#### **4.5 Das gesellschaftliche Image der „Migrantensprache“ Arabisch**

Neben diesen zahlreichen Herausforderungen, die Arabisch auch mit anderen Herkunftssprachen teilt, sind noch einige spezifische Problematiken zu verzeichnen, die sich wohl vor allem auf die spezifische Lage des Arabischen als „Migrantensprache“ in Deutschland, beschränken, nämlich die gesellschaftliche und mediale Geringschätzung dieser vielfältigen Sprache vor allem seitdem 11. September 2001. Es scheint als würde die Herkunftssprache Arabisch, neben Türkisch und Farsi, gesellschaftlich in Frage gestellt, „da sich diese Sprachen für außenstehende Kritiker oft als nicht ausreichend prestigeträchtig oder relevant darstellen“ (Haller 2021: 10). Andere Sprachen wie Französisch oder Italienisch „stehen oft unter einem deutlich geringeren schulischen und gesellschaftlichen Legitimationszwang als Arabisch oder Türkisch“ (ebd.: 10). Dies wirkt bis auf das Image des Arabischen und auf dessen Weiterentwicklung als Herkunftssprache im Schulleben trotz der historischen Tatsache, dass diese Sprache den gesamteuropäischen bzw. deutschsprachigen Bildungskanon mitgeprägt hat, indem sie als „Scharnier für wissenschaftliche Übersetzungen aus dem Griechischen ins Lateinische“ (Behzadi/Konerding/Nerowski 2019: 407) fungierte.

Neben seiner langen kulturellen Tradition gewinnt das moderne Hocharabisch auf der internationalen Ebene mehr und mehr an Bedeutung. Seit 1973 gilt es, wie bereits erwähnt wurde, als eine der wenigen offiziellen Sprachen der Organisation der Vereinten Nationen. Ihre Entwicklung von einer gesellschaftlich marginalisierten Migrantensprache in Richtung eines modernen schulischen Faches ermöglicht, „sich einen reflektierten Zugang zu einer Nachbarregion Europas zu erschließen, die in vielfältiger Weise mit Europa und mit Deutschland verbunden ist“ (ebd.:408).

## **5 Neue Heterogenität im HSU Arabisch**

Mehr als bei vielen anderen HS-Unterrichten zeichnet sich der HSU Arabisch durch seine intensive Heterogenität aus, die sich in die äußere und die innere Heterogenität unterteilen lässt: Während die innere Heterogenität die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der SchülerInnen als HerkunftssprecherInnen widerspiegelt, drückt die äußere Heterogenität aus, dass die SchülerInnen dieses schulischen Angebots unterschiedlichen Sprachbiographien haben und aus diversen arabischen Herkunftsländern stammen. Vor allem gilt für zahlreiche SchülerInnen marokkanischer Abstammung als Familiensprache nicht das Arabische, sondern Berber-

risch/Masirisch (vgl. Soukah 2017: 258). Zwar sind ihre Eltern überwiegend zweisprachig, indem sie das marokkanische Arabisch und Masirisch sprechen, wirken sowohl Hocharabisch als auch marokkanisches Arabisch für viele Kinder aus berberophonen Elternhäusern innerhalb der marokkanischen Diaspora in Deutschland fremd (vgl. Maas 2005:107). Diese Heterogenität betrifft auch die Lehrkräfte selbst.

Durch die seit dem Jahr 2015 verstärkte Fluchtwelle aus dem arabischsprachigen Raum (vor allem aus Syrien und dem Irak) kamen viele neu zugewanderte SchülerInnen nach Deutschland. Viele von ihnen besuchen derzeit auch den HSU Arabisch. Seitdem steigt die Teilnehmerzahl im HSU Arabisch eindeutig. Somit entstand eine neue heterogene Situation: Die TeilnehmerInnen im HSU Arabisch sind nicht mehr nur SchülerInnen, die in Deutschland geboren und/oder (zumindest) aufgewachsen sind, sondern auch neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die Arabisch schon als Erstsprache gelernt haben. Die arabische Sprache war sogar die Unterrichtssprache von den meisten Schulfächern in ihren Heimatländern.

Im HSU Arabisch befinden sich daher nun zwei unterschiedliche Lerngruppen; nämlich die HerkunftssprecherInnen (samt ihrer Binnenunterschiede) und die ErstsprecherInnen (überwiegend aus Syrien und Irak). Zwischen den beiden Gruppen herrscht ein großer sprachlicher Kompetenzunterschied.

Diese unterrichtliche Situation stellt für die Arabischlehrkräfte eine neue methodisch-didaktische Herausforderung dar, denn in dieser ungewöhnlichen sprachlichen Lage herrscht meistens eine parallele Über-/Unterforderung. Überfordert sind die HerkunftssprecherInnen von der aktiven Teilnahme der neuen SchülerInnen, die mit Arabisch eindeutig flüssiger und authentischer als sie umgehen. Unterfordert fühlen sich aber auch die ErstsprecherInnen aufgrund der Einfachheit des Lernstoffes, den sie schon längst gelernt haben, was nicht selten zu Konflikten führt (vgl. Soukah 2019: 122).

Aufgrund der neuen Situation stellen sich folgende Fragen: Wie gehen die Lehrkräfte mit dieser neuen Lage um? Welche Strategien verwenden sie für einen gelungenen differenzierten Unterricht? Ist diese Situation ein Problem oder eine Chance für den HSU Arabisch?

Zwar bedarf es zur Beantwortung dieser aktuellen Fragen umfangreiche und empirische Untersuchungen, kann an dieser Stelle als Überlegungen und Erfahrungsdarstellungen aus der herkunftssprachlicher Schulpraxis jedoch gesagt werden, dass diese neue unterrichtliche Situation im HSU Arabisch eine enorme Belastung für die Lehrkräfte ist, die zusätzlich durch die steigende Anzahl der SchülerInnen, das Fehlen verbindlicher und vor allem spezifischer Unterrichtsmaterialien nur noch verstärkt wird. Dazu kommt die sehr geringe Anzahl der Lehrkräfte für HSU Arabisch. Im Schuljahr 2020/21 unterrichteten in NRW nach den amtlichen Schuldaten



529 Lehrkräfte die Herkunftssprachen. Nur 61 davon unterrichteten Arabisch als Herkunftssprache (MSB-NRW 2021c: 56).

Didaktisch kann mit der neuen Heterogenität im HSU Arabisch durch einige Lernstrategien umgegangen werden. Dazu zählen: Binnendifferenzierung, äußere Differenzierung durch separate Beschulungen, Lernen durch Lehren (LdL), die ErstsprecherInnen als SprachexpertInnen im Unterricht einsetzen sowie die Gestaltung des Unterrichts in Mikrogruppen (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 80–83). Damit diese Situation von der jetzigen Belastung zu einer zukünftigen Bereicherung (für alle Seiten) umgewandelt werden kann, muss zusätzlich noch einiges unternommen werden. Dazu gehören vor allem die folgenden zusammengefassten Vorschläge:

- Administrative Aufteilung der SchülerInnen durch die Schulämter.
- Administrative Unterstützung der Lehrkräfte durch die HSU-Standorte.
- Mehr Elternarbeit.
- Erstellung verbindlicher geeigneter Lehrwerke für den HSU Arabisch.

Diese Vorschläge bezüglich der aktuellen starken Heterogenität im HSU Arabisch korrespondieren auch mit den im Rahmen dieses Beitrages eingeführten Vorschlägen für eine verbesserte Lage der arabischen Sprache nicht nur wie bislang als Herkunftssprache, sondern vielmehr als im deutschen Bildungssystem anerkannte und versetzungsrelevante moderne Fremdsprache.

## **6 Evaluationsvorschläge und Zukunftsperspektive**

Angesichts der zahlreichen Problematiken, die seit Jahrzehnten die Weiterentwicklung dieses Schulfaches in NRW verhindern, zeigt sich deutlich die Wichtigkeit, die arabische Sprache als anerkannte und versetzungsrelevante Fremdsprache schrittweise zu integrieren. Eine erfolgreiche Integration dieser Sprache in den Bundesländern, in denen sie bereits als Herkunftssprache angeboten wird, kann weitere Bundesländer bildungspolitisch dazu anregen, gleiche Integrationsschritte zu unternehmen, was zu einer vollständigen, bundesweiten Anerkennung dieses Schulfaches führen könnte. Dies kann u.a. dadurch geschehen, dass die Herkunftssprache Arabisch von ihrem jetzigen Schattendasein in eine klare ausgerichtete Lage avanciert, indem sie als anerkanntes schulisches Regelfach in allen Stufen bis zum Abitur mit verpflichtendem Charakter eingeführt wird. Der obligatorische Charakter dieses schulischen Faches und dessen Integration in alle Schulstufen von der Primar- bis zur Sekundarstufe II ermöglicht auch dessen gesellschaftliche und somit schulische Akzeptanz, landes- sowie bundeweit. Als bislang gelungenes Beispiel scheint in diesem Kontext das in Hamburg neu eingeführte HSU-Modell zu sein. In

der direkten Verantwortung der Schulbehörde gibt es im Bundesland Hamburg vier Typen von Herkunftssprachenunterricht an Grund- und weiterführenden Schulen (Sekundarstufen I und II). Es handelt sich um Typ A, Typ B, Typ C, und Typ D. Der HSU Typ A ist das klassische freiwillige Angebot von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II. Der HSU Typ B wird als weitere Sprache im Wahlpflichtbereich bzw. als Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe I angeboten, während der Typ C in der Sekundarstufe II. Der HSU Typ D gilt als zentrales Angebot, also als Kernfach neben Deutsch und Mathematik in der Studienstufe (vgl. BSB Hamburg 2021: 7). In der Praxis werden die SchülerInnen des Typs A öfter zusammen mit SchülerInnen der Typen B bzw. C oder D in ein und derselben Lerngruppe unterrichtet (ebd.:7). Das Belegen einer Herkunftssprache als Kernfach setzt voraus, dass die Sprache im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld aufgeführt ist (ebd.:15). Die eingeführten Herkunftssprachen werden von festangestellten oder verbeamteten Lehrkräften erteilt. Einige von ihnen haben ein Lehramtsstudium und ihren Vorbereitungsdienst in Deutschland abgeschlossen. Andere verfügen über eine im Ausland erworbene Lehrbefähigung und haben eine Anpassungsqualifizierung oder ein Ergänzungsstudium in Land Hamburg absolviert (ebd.:19). Zu diesen Sprachen gehört u.a. Arabisch (ebd.:11). Somit zeigt sich das Hamburger Modell fortschrittlich entwickelt und weist neue Strukturen auf, wie sie in keinem anderen Bundesland bislang vorzufinden sind.

Dieser Einsatz kann die bereits erwähnten spezifischen Mankos des HSU in NRW beseitigen. Seine Umsetzung setzt jedoch eine positive bildungspolitische Welle voraus, deren Ziel nicht nur darin besteht, den HSU in NRW zu reformieren, sondern vielmehr die gesellschaftliche Situation des Arabischen als moderne Sprache mit international zunehmender Bedeutung grundlegend zu fördern. Denn ohne eine amtliche bzw. bildungspolitische Legitimation kann dieses schulische Fach in NRW nicht zustande kommen. Arabisch als reguläres Schulfach benötigt vor allem auch rechtliche Grundlagen, die zu einem „gesellschaftlichen Grundkonsens“ (Reich 2014: 4) über dessen Berechtigung führen können. Zwar spricht Mehlhorn im Allgemeinen von rechtlicher Gleichstellung der Herkunftssprachen mit anderen Fremdsprachen bzw. deren Kompensationsmöglichkeit zu einer zweiten Fremdsprache, was dazu führt, dass der HSU mehr und mehr an Bedeutung gewinnt (vgl. Mehlhorn 2017: 46–47), allerdings findet dieser Schritt in NRW sehr langsam statt, und vor allem vereinzelt. Dabei beschränkt sich diese Kompensation nur auf bestimmte Herkunftssprachen. Dies betrifft vor allem die türkische Sprache, die beispielsweise in NRW als anerkannte Fremdsprache in den Sekundarstufen I und II neu angeboten wird. Der Türkischunterricht wird von Lehrkräften erteilt, die ihre Lehrbefähigung durch ein Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen mit anschließendem Referendariat an einigen Zentren für schulpraktische Lehrerausbil-

dung erworben haben (vgl. MSB-NRW 2021b). Im selben Bundesland wird Arabisch als Fremdsprache selten und vor allem sehr sporadisch angeboten. Im Schuljahr 2020/21 war dieses kleine Unterrichtsfach nur an einer Schule (Weiterbildungskolleg) vertreten. Daran haben 19 SchülerInnen teilgenommen (vgl. MSB-NRW 2021c: 72).

Dieses zukünftige Vorhaben ist daher ein gemeinsames Ziel, denn aus dieser vorgeschlagenen bildungspolitischen Integration soll eine umfassende didaktische sowie methodische Integration abgeleitet werden, damit methodisch-didaktische Standards geschaffen werden können. Daran sollen auch ForscherInnen aktiv teilnehmen.<sup>10</sup> Dies bedarf auch eines großen Forschungsinteresses, vor allem von Seiten der Universitäten im Land NRW, um didaktische Rüstung für die Durchführung der Fremdsprache Arabisch zu schaffen. Davon können die bereits eingesetzten Lehrkräfte für den HSU Arabisch durch adäquate Ergänzungsqualifikation (wie es in Hamburg der Fall ist) profitieren. Dies ermöglicht u.a. auch deren vollständige Integration ins Lehrkollegium der Einsatzschule sowie die vollständige Integrierung der arabischen Sprache in die schulischen regulären Unterrichtszeiten. All diese Schritte sollen wiederum durch eine landes- und bundesweite Selbstorganisation der Lehrkräfte des HSU Arabisch begleitet werden, die in Kooperation mit den weiteren beteiligten Akteuren fachlich organisiert werden soll, um die Integrationsqualität dieser Sprache mit großem (inter-)nationalen Potenzial im deutschen Bildungssystem vollständig zu realisieren.<sup>11</sup>

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Im Allgemeinen besitzt der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) immer noch keinen festen Status im deutschen Bildungssystem, aufgrund seines freiwilligen Charakters, der seine schulische Weiterentwicklung zu einem regulären Schulfach bis heute verhindert. Trotz der organisatorischen Bemühungen einzelner Bundesländer, die sich für den Ausbau und die Durchführung des herkunftssprachlichen Unterrichts entschieden haben, sind mit dem freiwilligen Charakter des HSU zahlreiche Problematiken in der schulischen Praxis entstanden, die ihn für alle Beteiligten ungünstig machen. Dies war in der Corona-Krise noch deutlicher, als das Fach aufgrund seiner starken Heterogenität in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2019/2020

---

<sup>10</sup> Ein erster Schritt dazu könnte das bundesländerübergreifende „Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht“ sein, dessen Ziel darin besteht wissenschaftliche und praxisrelevante Informationen über den herkunftssprachlichen Unterricht zur Verfügung zu stellen. Mehr dazu unter: [https://www.uni-due.de/prodaz/hsu\\_netzwerk](https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk) (23.08.2020).

<sup>11</sup> Ein Beispiel für die seltene Selbstorganisation bildet der 2016 in Bayern gegründete „Fachverband Arabisch e.V.“ ([www.fachverband-arabisch.de](http://www.fachverband-arabisch.de)), der sich mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit arabischer Sprach- und Kulturdidaktik befasst.

in NRW fast vollständig ausfallen und in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2020/21 auf Distanz weiter angeboten werden musste, was wiederum die ungünstige Situation des HSU im Bundesland NRW noch sichtbarer gemacht hat. All dies betrifft die Herkunftssprache Arabisch, trotz ihrer mehr und mehr gewachsenen Bedeutung auf der nationalen Ebene, was unter anderem schulpolitisch und vor allem gesellschaftlich dazu rechtfertigt, dem Arabischen einen landes- und bundesweit festen und sicheren Status im deutschen Bildungssystem zu verleihen.

Aus ihrer jetzigen randständigen Lage kann Arabisch als Herkunftssprache heraus in die neue und vor allem gerechte Lage einer modernen Fremdsprache überführt werden, wo sie – neben Französisch oder Spanisch – als versetzungsrelevante Fremdsprache unterrichtet werden kann. Dafür sollen Lehrkräfte für Arabisch als Fremdsprache an deutschen Universitäten (weiter) ausgebildet werden wie im Beispiel des Hamburger HSU-Modelles oder des Faches Türkisch als Fremdsprache in NRW. Ein damit eng verbundener Schritt wäre auch, moderne Curricula und Schulmaterialien für Arabisch als schulische Fremdsprache zu erstellen.

Die vollständige Anerkennung und die umfassende Integration der arabischen Sprache als modernes Schulfach im Bildungssystem des Einwanderungslandes Deutschland wäre auch ein klares und vor allem konstruktives Signal von Seiten der politischen Entscheidungsträger auf der Landes- und Bundesebene dafür, dass das deutsche Bildungssystem auch auf der sprachlichen Ebene bunter und offener werden soll und somit letztendlich die alltägliche Realität der Gesellschaft in gewissem Maße widerspiegeln kann.

## Literatur

BASS (2021–22): *Herkunftssprachlicher Unterricht* Nr. 2. <https://bass.schulwelt.de/16253.htm> (23.10. 2021), 13–61.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg [BSB] (2021): *Herkunftssprachen-Unterricht. Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) in Hamburg.* <https://www.hamburg.de/contentblob/14666512/ce646698551635b4527073e7ab6d7583/data/rahmenvorgaben.pdf> (20.10.2021).

Behzadi, Lale; Konerding, Peter & Nerowski, Christian (2019): Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 405–425.

- Bouras-Ostmann, Khatima (2016): Arabisch. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Aufl.]. Tübingen: Narr Francke Verlag Attempto, 483–487.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (2002): Sprachenvielfalt – Ein verschenkter Reichtum. *Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Voraussetzung für Integration*. Düsseldorf: DGB Bildungswerk, 11–19.
- Haller, Paul (2021): *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in NordrheinWestfalen. Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Maas, Utz (2005): Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland. *IMIS-Beiträge* 26, 89 –133.
- Mediendienst Integration (2020): Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? [https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier MDI Herkunftssprachlicher Unterricht 2020.pdf](https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf) (06.03.2021).
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen Lehren* 46/1, 43–55.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagl, Sarah & Dominique Rauch, (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 23–30.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB-NRW] (2019): *Faktenblatt Herkunftssprachlicher Unterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Faktenblatt-HSU.pdf> (08.08.2020).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB-NRW] (2021a): *Herkunftssprachlicher Unterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht> (22.10.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB-NRW] (2021b): *Türkisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulministerium.nrw/tuerkisch-schulen-nordrhein-westfalen> (27.02.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB-NRW] (2021c): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21*. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita\\_2020.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf) (13.11.2021).
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz [MBWWK-RLP] (2021): *Rahmenplan Grundschule und Sekundarstufe I Herkunftssprachenunterricht*. [https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/migration.bildung-rp.de/HSU/Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht.pdf](https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/HSU/Rahmenplan_Herkunftssprachenunterricht.pdf) (06.03.2021).

- Reich, Hans H. (2014): *Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts*. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012: [https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/reich\\_hsu\\_prodaz.pdf](https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf) (09.08.2020).
- Reich, Hans H. & Krompæk, Edina (2016): Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In: Schader, Basil (Hrsg.): *Grundlagen und Hintergründe, Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli, 168–175.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2015): *Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht*. [http://lpdb.schulesachsen.de/lpdb/web/downloads/2055\\_Rahmenplaene\\_für\\_den\\_herkunftssprachlichen\\_Unterricht.pdf?v2](http://lpdb.schulesachsen.de/lpdb/web/downloads/2055_Rahmenplaene_für_den_herkunftssprachlichen_Unterricht.pdf?v2) (06.03.2021).
- Schader, Basil (Hrsg.) (2016): *Grundlagen und Hintergründe, Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht, Hand-und Arbeitsbuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Soukah, Zouheir (2019): *Die neue Heterogenität im arabischen HS-Unterricht in NRW: Bereicherung oder Belastung?* Dokumentation der ProDaZ-Fachtagung am 4. November 2019 in Essen Herkunftssprachen im Fokus: Konzepte und Perspektiven für eine durchgängige Sprachenbildung, Universität Duisburg-Essen: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz\\_fachtagung\\_2019\\_dokumentation.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_fachtagung_2019_dokumentation.pdf) (07.03.2021).
- Soukah, Zouheir (2017): al-luġatu al-‘arabiyya fi at-ta š‘lim al-almani. al-ħassila wal-rihan almusstaqbali [Die arabische Sprache im deutschen Schulsystem: Situation und Zukunftsperspektive]. *maġallat maġma ‘ al-luġatu al-‘arabiyya ‘ala al-šabaka al‘alamiyya*. Mekka (Saudi-Arabien)5:15, 235–281.
- UNESCO (2014): *World Arabic Language Day*. <https://web.archive.org/web/20171027161442/http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-arabic-language-day/> (26.08.2020).

---

**Kurzbio: Dr. Zouheir Soukah** hat nach seinem Magisterstudium im Rahmen der staatlichen Integrationskurse DaF/DaZ zwischen 2009 und 2012 unterrichtet. Ab 2012 und bis heute unterrichtet er Arabisch als Herkunftssprache im öffentlichen Dienst in Düsseldorf. 2016 promovierte er an der Universität Düsseldorf über das Verhältnis zwischen Reiseliteratur und Orientalismus. Seit 2020 ist er, neben seinem Hauptberuf als HSU-Lehrer für Arabisch, Lehrbeauftragter an der Universität Düsseldorf.

**Anschrift:**  
Dr. Zouheir Soukah  
Heinrich Heine Universität Düsseldorf  
[Zouheir.Soukah@hhu.de](mailto:Zouheir.Soukah@hhu.de)