



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Orientalisches Institut
معهد الدراسات الشرقية

OIL WORKING PAPERS

OIL Working Paper 1

FORSCHUNGSBERICHT – ARABISCHUNTERRICHT IN DEUTSCHLAND

WISSENSCHAFTLICHE STUDIE ZUR SITUATION
DES SCHULISCHEN ARABISCHUNTERRICHTS

Prof. Dr. Sebastian Maisel & Dr. Charlotte Schmidt

Orientalisches Institut Leipzig
Fakultät für Geschichte, Kunst und Regionalwissenschaften
Universität Leipzig



REDAKTIONELLE ANGABEN

OIL WORKING PAPERS

HERAUSGEBER

Orientalisches Institut
Universität Leipzig
Schillerstraße 6
04109 Leipzig

SCHRIFTLÉITUNG

Dr. Charlotte Schmidt

REDAKTION

www.gkr.uni-leipzig.de/orientalisches-institut/oil-working-papers

Professor Dr. Sebastian Maisel
Professor Dr. Hatem Elliesie
Dr. Kristina Stock

OIL WORKING PAPER 1: FORSCHUNGSBERICHT – ARABISCHUNTERRICHT IN DEUTSCHLAND

Die Autorinnen und Autoren sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Orientalischen Institut Leipzig.

Korrespondierende Autoren: Prof. Sebastian Maisel sebastian.maisel@uni-leipzig.de,
Dr. Charlotte Schmidt charlotte.schmidt@uni-leipzig.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über dnb.d-nb.de abrufbar.

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Die Rechte an allen Inhalten liegen bei ihren jeweiligen Autoren. Die Inhalte sind nutzbar unter der Creative Commons Lizenz CC-BY-NC-ND (creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de).



Der vollständige Inhalt des Working Papers ist über den Publikationsserver der Universität Leipzig abrufbar: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-943361

© Orientalisches Institut & die Autorinnen und Autoren, 2024

ISSN (Print): 2944-4179

ISSN (Online): 2944-4195

URN [urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-943361](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-943361)

Die Forschung für dieses Working Paper erfolgte im Rahmen des Forschungsprojektes *Teaching Arabic in Germany – Arabischunterricht in Deutschland*, gefördert von

INHALT

Vorwort.....	5
1. Einleitung	7
1.1 Begriffsbestimmungen.....	7
1.2 Forschungsstand	9
1.3 Ziel und Zweck der Studie	10
1.3.1 Projektziele	10
1.3.2 Zweck	11
1.4 Forschungsfrage.....	11
2. Methodik der Studie.....	12
2.1 Datenerhebung.....	12
2.1.1 Leitfadengestützte Experteninterviews	12
2.1.2 Online-Fragebögen	12
2.1.3 Kriterien für die Auswahl der Erhebungsorte (Schulen mit AU)	13
2.2 Datenanalyse und Darstellung der Ergebnisse	13
2.3 Forschungsethik und Datenschutz	14
2.4 Herausforderungen im Forschungsprozess	14
3. Schulischer Arabischunterricht in verschiedenen Bundesländern.....	16
3.1 Bayern.....	16
3.2 Berlin	17
3.3 Brandenburg.....	19
3.3.1 Zahlen für Brandenburg im Schuljahr 2021/22 für den muttersprachlichen AU	20
3.3.2 Qualitätssicherung durch fachpädagogische Begleitung (Hospitationen und Fachberatungen)	21
3.3.3 Fachliches Wissen	21
3.3.4 Etablierung der muttersprachlichen Arabischunterrichtsangebote.....	21
3.4 Bremen	22
3.5 Hamburg.....	23
3.6 Hessen.....	26
3.7 Niedersachsen.....	29
3.8 Nordrhein-Westfalen	31
3.9 Sachsen	35
3.10 Thüringen.....	38
4. Akteure im schulischen Arabischunterricht	43
4.1 Lehrkräfte	43
4.1.1 Biografische Angaben und Qualifikationen.....	43
4.1.2 Unterrichtsalltag	46
4.2 Schülerinnen und Schüler.....	52
4.2.1 Schülerinnen und Schüler im herkunftssprachlichen Arabischunterricht	52
4.2.2 Schülerinnen und Schüler im fremdsprachlichen Arabischunterricht.....	55
4.3 Eltern/Sorgeberechtigte	58
4.3.1 Motivation zur Teilnahme des Kindes am Arabischunterricht.....	58
4.3.2 Erwartungen an den Arabischunterricht.....	60
4.4 Stakeholder	60

4.4.1	Perspektiven der Schulbehörden und Ministerien	61
4.4.2	Perspektiven der Schulleitungen	63
4.4.3	Perspektiven der Wissenschaft	66
5.	Fazit: Erkenntnisse aus der Studie und Empfehlungen/Handreichungen	71
5.1	Qualifikation	71
5.2	Ausbildung und Qualifikation von Lehrkräften	72
5.3	Methodisch-didaktische Empfehlungen spezifischer Unterrichtssituation im AU	72
5.4	Lehrmaterialien	72
5.5	Curriculum	73
	Literaturverzeichnis	75

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Berücksichtigte Bundesländer in der Studie.....	7
Abbildung 2:	Ziele der Studie.....	11
Abbildung 3:	Forschungsprozess und methodische Konzeption.....	13
Abbildung 4:	Arabischunterricht in Bayern.....	16
Abbildung 5:	Arabischunterricht in Berlin.....	17
Abbildung 6:	Arabischunterricht in Brandenburg.....	19
Abbildung 7:	Arabischunterricht in Bremen.....	22
Abbildung 8:	Arabischunterricht in Hamburg.....	23
Abbildung 9:	Arabischunterricht in Hessen.....	26
Abbildung 10:	Arabischunterricht in Niedersachsen.....	29
Abbildung 11:	Arabischunterricht in Nordrhein-Westfalen.....	31
Abbildung 12:	Arabischunterricht in Sachsen.....	35
Abbildung 13:	Arabischunterricht in Thüringen.....	38
Abbildung 14:	Altersstruktur der Lehrkräfte.....	43
Abbildung 15:	Muttersprachen der Lehrkräfte.....	43
Abbildung 16:	Herkunftsländer und Migrationserfahrung der Lehrkräfte.....	44
Abbildung 17:	Bildungsweg der Lehrkräfte.....	44
Abbildung 18:	Eigene Lernerfahrungen der Arabischlehrkräfte beim Arabischerwerb.....	45
Abbildung 19:	Profil der Hochschulabschlüsse.....	45
Abbildung 20:	Lehrerfahrungen und fachpädagogische Kenntnisse der Lehrkräfte.....	48
Abbildung 21:	Altersstruktur der SuS im HU Arabisch.....	53
Abbildung 22:	Familiensprache der SuS im HU Arabisch.....	54
Abbildung 23:	Beweggründe der SuS zur Teilnahme am HU Arabisch.....	54
Abbildung 24:	Altersstruktur der SuS im FU Arabisch.....	56
Abbildung 25:	Familiensprache der SuS im FU Arabisch.....	56
Abbildung 26:	Beweggründe der befragten SuS zur Teilnahme am FU Arabisch.....	57
Abbildung 27:	Motivation der Eltern von SuS im HU Arabisch.....	58
Abbildung 28:	Motivation der Eltern von SuS im FU in Hamburg.....	59
Abbildung 29:	Motivation der Eltern von SuS im FU in Thüringen.....	59
Abbildung 30:	Unterschrift: Säulen der Professionalisierung des schulischen AU.....	71

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Entwicklung der Teilnehmendenzahlen.....	18
Tabelle 2:	Nachfrage nach muttersprachlichem Arabischunterricht.....	20
Tabelle 3:	Aufschlüsselung der Teilnehmer am muttersprachlichen AU nach Standorten und Lehrkräften	20
Tabelle 4:	Nachfrage nach Arabischunterricht in Hamburg.....	23
Tabelle 5:	Nachfrage nach Arabischunterricht in Hamburg im Schuljahr 2021/22	24
Tabelle 6:	Übersicht über das Angebot HU Arabisch in Hessen	27
Tabelle 7:	Nachfrage nach Arabischunterricht in Niedersachsen.....	29
Tabelle 8:	Nachfrage nach HU Arabischunterricht in Nordrhein-Westfalen.....	33
Tabelle 9:	Situation des HU Arabischunterricht in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2021/2022	34
Tabelle 10:	Verteilung der Schulen mit HSU Arabisch nach Regierungsbezirken und Kreisen/Orten	34
Tabelle 11:	Übersicht Anzahl SuS im HU Arabisch.....	37
Tabelle 12:	Verteilung des HU Arabisch im Wahlbereich auf die Standorte des LaSuB.....	37
Tabelle 13:	Übersicht Anzahl SuS und Lehrkräfte im AU (Salzmannschule)	39
Tabelle 14:	Übersicht Nachfrage nach HU Arabisch.....	41
Tabelle 15:	Zusammenstellung verwendeter Lehrmaterialien und thematisierter Unterrichtsinhalte.....	49

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AU	Arabischunterricht
BIMF	Beauftragte für Integration, Migration und Flüchtlinge
FU	Fremdsprachenunterricht
GS	Grundschule(n)
GTA	Ganztagsangebot
HU	Herkunftssprachenunterricht
ITS	Integrierte Sekundarschule
k. A.	keine Angabe
LaSuB	Landesamt für Schule und Bildung des Freistaates Sachsen
MIK	Projekt <i>Mehrsprachigkeit ist Klasse</i>
o. D.	ohne Datum
OIL	Orientalisches Institut Leipzig
S.	Seite
Sek	Sekundarstufe
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SuS	Schülerinnen und Schüler
THILLM	Thüringer Institut zur Lehrplanentwicklung
TMBJS	Thüringer Bildungsministerium
TMMJV	Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz
z. B.	zum Beispiel

VORWORT

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Anliegen, das in der öffentlichen Debatte zunehmend gemeinsam mit Aspekten wie der Stärkung von Bildungsgerechtigkeit, Integration, Teilhabe und Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern Gehör findet. Ebenso wird eine Diskussion um das Lernen distanter Fremdsprachen wie Arabisch oder Chinesisch im deutschen Bildungssystem immer bedeutender.

Die hier präsentierte qualitative Studie entstand im Rahmen des Forschungsprojektes *Teaching Arabic in Germany* (gefördert von der Qatar Foundation International [QFI]) im Zeitraum von 2021 bis 2023 am Orientalischen Institut Leipzig (Professur für Arabische Sprach- und Übersetzungswissenschaft). Diese Studie erhebt auf Grund ihres qualitativen Forschungsansatzes keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Der vorliegende Bericht zum Forschungsprojekt *Arabischunterricht in Deutschland* leistet einen Beitrag, um die derzeitige Situation des schulischen Arabischunterrichts in Deutschland genauer beschreiben zu können. Er zeigt die grundlegenden Strukturen auf und beleuchtet die Rolle der wesentlichen Akteure¹ (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern/Sorgeberechtigte sowie Stakeholder/Vertreter aus Forschung, Ministerien, Schulleitungen und Schulbehörden). Ziel ist es, Einblicke darin zu vermitteln, wo staatlich organisierte Arabischunterrichtsangebote stattfinden, und zu eruieren, was die Akteure und die Unterrichtssituation charakterisiert, um die Potenziale der Förderung von Arabischunterricht (AU) zu beschreiben und Empfehlungen für die Weiterentwicklung zu formulieren.

Methodisch wurden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt sowie – bei Vorliegen einer Forschungsgenehmigung im jeweiligen Bundesland – Befragungen an Schulen mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern/Sorgeberechtigten und Stakeholdern unternommen. Aufgrund ihres qualitativen Charakters erhebt die Studie keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität und kann keine umfassende Darstellung bieten. Sie wirft dennoch Licht auf die verschiedenen Perspektiven der einzelnen Akteure und fasst die strukturellen Gegebenheiten der Arabischunterrichtsangebote zusammen. Ziel ist es, die Situation des schulischen Arabischunterrichts überblicksartig beschreiben zu können. Die Studie berücksichtigt damit die Herausforderungen, die die verschiedenen befragten Akteurinnen und Akteure im schulischen AU wahrnehmen und bezieht auch die Perspektiven der befragten Expertinnen und Experten ein. Darauf aufbauend sollen Empfehlungen für den schulischen AU abgeleitet werden.

¹ Die vorliegende Studie verwendet zur Benennung von Personen in den meisten Fällen das generische Maskulinum, mit dem aber jeweils alle Menschen gemeint sind, soweit nicht anders vermerkt.

1. EINLEITUNG

Die arabische Sprache spielt weltweit eine bedeutende Rolle, sowohl quantitativ mit mehr als 300 Mio. Sprachverwendern² als auch in ihrer Bedeutung als Kultursprache des Islam.³ Arabischunterricht (AU) in Deutschland hängt eng mit den Entwicklungen im Bereich der Migration und den geopolitischen Ereignissen in der arabischen Welt zusammen. Vor allem in den letzten Jahrzehnten hat die Zuwanderung aus arabischen Ländern zu einer wachsenden Nachfrage nach Arabischkenntnissen geführt. Damit hat sich der Fokus des Arabischunterrichts, der vorher überwiegend auf den rein akademischen Bereich zielte, verändert. Mit der steigenden Anzahl von Migranten und Geflüchteten aus arabischsprachigen Ländern gewann der Sprachunterricht eine breitere gesellschaftliche Relevanz. In Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit spielt Arabisch nun neben anderen Sprachen in Deutschland eine zentrale Rolle in der Bildungspolitik der Länder. So wird Arabisch an staatlichen Schulen in Deutschland vorrangig als herkunftssprachlicher bzw. muttersprachlicher Unterricht und – wenn derzeit auch noch selten – als Fremdsprache erteilt.

Angelegenheiten von Kultur und Bildung fallen nach dem Grundgesetz in die Zuständigkeit eines Bundeslandes. Die Kultusministerien der 16 deutschen Bundesländer regeln demnach auch die Umsetzung der Arabischunterrichtsangebote.⁴

Das Orientalische Institut der Universität Leipzig nimmt mit der vorliegenden Studie eine Bestandsaufnahme vor, um die Situation des schulischen Arabischunterrichts in den zehn ausgewählten Bundesländern Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen und Thüringen zu eruieren.

Kapitel 1 gibt einen Überblick über den Forschungsstand und formuliert Ziel und Zweck der Studie sowie ihre Forschungsfragen. Weiterhin werden zentrale Begrifflichkeiten definiert und die Methode der Studie erläutert. In Kapitel 3 wird die individuelle Situation des schulischen AU mit seinen jeweiligen strukturellen und gesetzlichen Gegebenheiten in den berücksichtigten Bundesländern beschrieben. Kapitel 4 stellt die einzelnen Akteure – die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler (SuS) und deren Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholder – und deren Perspektiven näher vor. Im letzten Kapitel 5 werden die Erkenntnisse der Studie zusammengefasst.

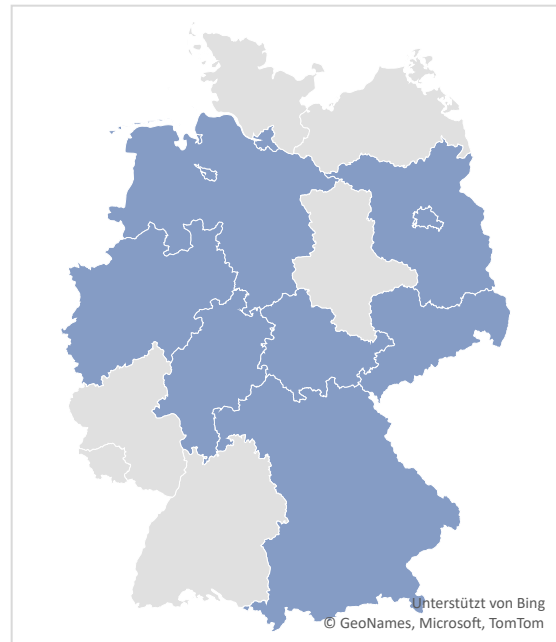


Abbildung 1: Berücksichtigte Bundesländer in der Studie

1.1 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Im Folgenden sollen zunächst die zentralen Begriffe im Rahmen der Studie überblicksartig eingeordnet werden.

Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Faktor in Deutschland, der sich stark auf die Bildungslandschaft auswirkt. Nach den Hochrechnungen des Mikrozensus 2022 leben in Deutschland 23,8 Mio. (28,7%) Einwohner mit sogenanntem Migrationshintergrund.⁵ Bezogen auf die Sprachverwendung sprechen 80% der Einwohner nur bzw. ausschließlich Deutsch in ihren Privathaushalten. Die übrigen 20% unterteilen sich folgendermaßen: 10% sprechen mind.

² Vgl. Ethnologue (2018): »Arabic«; Guth (2012): *Die Hauptsprachen der islamischen Welt*; Hammar skjöld Library (2018): »What Are the Official Languages of the United Nations?«.

³ Siehe dazu Guth (2012): *Die Hauptsprachen der islamischen Welt*.

⁴ Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022* und Lengyel (2021): »Herkunftssprachenunterricht in Deutschland«.

⁵ Vgl. Statistisches Bundesamt (2023): »Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Erstergebnisse 2022«.

eine weitere Sprache außer Deutsch, 5 % sprechen vorwiegend Deutsch, weitere 5 % sprechen kein Deutsch. Dabei sind die vorgenannten Sprachen die am häufigsten gesprochenen innerhalb der Gruppe, die vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch im eigenen Haushalt nutzt: Türkisch (15 %), Russisch (13 %), Arabisch (10 %), Polnisch (7 %) sowie Englisch (6 %).⁶ Diese auszugsweise vermerkten Zahlen machen deutlich, dass für viele Kinder neben dem Deutschen auch andere Sprachen einen Einfluss bei der sprachlichen Primärsozialisation haben.⁷ Sprachen, die in der Familie erworben werden, werden als **Herkunftssprachen** (HS) bezeichnet.⁸ Somit werden Sprachkenntnisse auch an die folgende(n) Generation(en) weitergegeben.⁹ Zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigen die positiven Synergien, die sich für SuS einstellen, wenn Herkunftssprachen gefördert werden.¹⁰ Die Begriffe ›Herkunftssprache‹, *heritage language* oder ›Familiensprache‹¹¹ werden in der Literatur diskutiert und voneinander unterschieden:

»Der Begriff Herkunftssprache [...] wurde im Deutschen als Entsprechung zum englischen Terminus *heritage language* gebildet. Neuere Definitionen [...] bezeichnen als HS die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Herkunftssprecher/-innen (*heritage [language] speakers*) können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen als auch zuerst nur die HS (L1) erwerben, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit (L2) hinzukommt.

Eine Person, die als Herkunftssprecher/in bezeichnet wird, wurde entweder schon im Aufnahmeland geboren oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt eingewandert und wächst somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf. Oft fühlt sich das Kind sicherer in der Umgebungssprache (Deutsch); das verstärkt sich, wenn es in die Schule kommt und der Einfluss des Deutschen – auf Kosten der HS – zunimmt.«¹²

Die Verwendung des Begriffes **Muttersprache** wird in der Literatur kritisiert. Im wissenschaftlichen Kontext ist dieser Terminus problematisch, da er die soziolinguistische Komplexität der Umstände, die den Erwerb der Herkunftssprache beeinflussen, nicht abbilden kann.¹³

In den meisten Bundesländern wird ein staatlich organisiertes Sprachunterrichtsangebot zur Förderung der Herkunftssprachen angeboten. Dieser Sprachunterricht wird meist als ›HU‹ oder ›muttersprachlicher Unterricht‹ bzw. ›Erstsprachenunterricht‹ bezeichnet.¹⁴ Im HU wird bedingt durch Zuwanderung die gesprochene Minderheitensprache – im Kontext der Studie: Arabisch – unterrichtet. SuS im HU Arabisch sprechen Arabisch als Familiensprache.¹⁵

Fremdsprachlicher Arabischunterricht wird im staatlichen Schulunterricht – etwa als moderne Fremdsprache am Gymnasium – nur sporadisch unterrichtet.¹⁶ Sein Schattendasein hat sich auch in den letzten Jahren nicht signifikant verändert.¹⁷ Fremdsprachlicher AU im akademischen Bereich oder in der Erwachsenenbildung wird dagegen in Deutschland bereits seit Längerem erteilt.¹⁸

Der Aneignungsvorgang einer Fremdsprache unterscheidet sich von dem von Herkunftssprachen im Wesentlichen dadurch, dass Lernende einer Fremdsprache einem gesteuerten Aneignungsvorgang unterliegen, »der sich überwiegend in einer Form von Unterricht abspielt«.¹⁹ Die Form der Aneignung einer Fremdsprache charakterisiert sich daher durch ein explizites und auf Systematik und Bewusstmachung beruhendes Verfahren. Die Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung beschäftigt sich folglich

⁶ Vgl. Ergebnis des Mikrozensus von 2021 (2023).

⁷ Vgl. Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 9.

⁸ Vgl. Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 9.

⁹ Vgl. Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 11 f.

¹⁰ Vgl. Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 12; Dollmann/Kristen (2010): »Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg?«, S. 123–146.

¹¹ Familiensprache lässt sich nicht mit Herkunftssprache gleichsetzen, da Familiensprachen mitunter verschiedene Sprachen umfassen können. Siehe dazu Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 22.

¹² Mehlhorn (2020): »Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen«, S. 23.

¹³ Siehe dazu: Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 22 oder König (2016): »Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache«.

¹⁴ In Brandenburg wird die Bezeichnung ›muttersprachlicher Unterricht‹ verwendet, während in Berlin die Rede von ›Erstsprachenunterricht‹ ist.

¹⁵ Für einen kurzen Überblick zu den Ursprüngen des HU siehe Woerfel/Küppers/Schroeder (2020): »Herkunftssprachlicher Unterricht«, S. 207–212.

¹⁶ Vgl. Bouras-Ostmann (2016): »Arabisch«, S. 483–487.

¹⁷ Siehe Behzadi/Konerding/Nerowski (2019): »Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht«, S. 405–425.

¹⁸ Ein Überblick ist nachzulesen bei Bouras-Ostmann (2016): »Arabisch«, S. 483–487.

¹⁹ Königs (2016): »Spracherwerb und Sprachenlernen«, S. 281.

»mit dem Erwerb, Lernen und Lehren von fremden Sprachen bzw. Zweitsprachen. [...] Dabei ist es von großer Bedeutung, dass durch die komplexen Vielsprachigkeitskontexte, in denen sich unsere Gesellschaften heute befinden, ein besonderes Forschungsinteresse der Entwicklung von didaktisch-methodischen Mehrsprachigkeitsprofilen gilt [...]. Somit werden auch alle außerinstitutionellen Kontexte, in denen Fremd- bzw. Zweitsprachen gelernt werden, und alle Altersstufen in Betracht gezogen, wenn diese Formen des Sprachenlernens mit institutionell unterstützten Verfahren interagieren.«²⁰

Für den FU Arabisch in der mehrsprachigen Gesellschaft Deutschland ist diese Überlegung bedeutsam.²¹

1.2 FORSCHUNGSSTAND

Dieses Kapitel widmet sich dem aktuellen Forschungsstand bezüglich des schulischen Arabischunterrichts, um eine Einordnung der Thematik innerhalb der Literatur zu ermöglichen. Dem schulischen Arabischunterricht wird derzeit in der Forschung wenig Aufmerksamkeit zuteil. Innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung wird schulischer Arabischunterricht in erziehungswissenschaftlichen oder bildungswissenschaftlichen Untersuchungen und auch innerhalb der Sprachwissenschaft meist lediglich am Rande erwähnt.²² Insgesamt wird die Thematik des schulischen Arabischunterrichts zumeist innerhalb von Forschungsarbeiten zu Herkunftssprachen behandelt.²³

In der Arabistik nähert man sich der Thematik innerhalb der Fachdisziplin der Fachdidaktik Arabisch. Dabei spielt allerdings der schulische Arabischunterricht noch keine bedeutende Rolle und muss künftig stärker beachtet werden. Vor allem ist nicht bekannt, wie viele SuS von einem schulischen Angebot profitieren, an wie vielen Schulen Arabischunterricht angeboten wird und um welche Art Arabischunterricht (beispielsweise fremd- oder herkunftssprachlicher Unterricht) es sich dabei handelt. Arabisch wird über den schulischen Kontext hinaus auch als Fremd-, Mutter- oder Herkunftssprache durch Vereine, innerhalb von Initiativen oder durch Kirchen oder Moscheen ange-

²⁰ Bausch/Burwitz-Melzer/Krumm/Mehlhorn/Riemer (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 1.

²¹ Zum Überblick zu den Problemfeldern und Potenzialen im FU Arabisch, siehe Salerno (2018): *Arabisch als Fremdsprache in Deutschland*; für einen Überblick über die Fachdidaktik Arabisch siehe Goldmann (1993): »Arabisch als moderne Fremdsprache auf dem Weg zu einer Fachdidaktik Arabisch«, S. 11–63. Zum Zustand des fremdsprachlichen AU im Schulunterricht siehe Behzadi/Konerding/Nerowski (2019): »Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht«, S. 405–425.

²² Siehe u. a. Bradlaw/Hufeisen/Nölle-Becker (2022): »Prozesse der Professionalisierung«, S. 307–330; Lippert (2020): »Über die Notwendigkeit eines postideologischen Ansatzes in der Mehrsprachigkeitsforschung«, S. 1169–1196; Lengyel (2017): »Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung«, S. 1–22; Fäcke/Meißner (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*; Krifka/Błaszczak/Leßmöllmann/Meinunger/Stiebels/Tracy/Truckenbrodt (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*; Weth (2008): *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich*; Kutzlmann/Massler (2018): *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*; Krumm (2009): »Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten«, S. 233–247; Hufeisen/Lindemann (Hgg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*; Hufeisen/Schlabach (Hgg.) (2018): »Gesamtsprachencurricula und andere sprachen- und fächerübergreifende Ansätze«; Hufeisen (2003): »Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit und Bedingungen ihrer Entstehung«, S. 57–70; Hufeisen (2018): »Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprachen-, fächer- und jahrgangübergreifender Art«, S. 227–245.

²³ Siehe dazu z. B. Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*; Bylund/Díaz (2012): »The Effects of Heritage Language Instruction on First Language Proficiency: A Psycholinguistic Perspective«, S. 593–609; Christ (2009): »Über Mehrsprachigkeit«, S. 31–49; Dirim (2015): »Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum«, S. 61–71; Gruhn/Mirja/Cantone/Karakaşoğlu (2012): »Anerkennung mehrsprachiger Identitäten und Förderung von Schulsprache«, S. 33–65; Lengyel/Neumann (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg*; Löser/Woerfel (2017): »Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz«, S. 577–589; Maas (2009): »Sprache in Migrationsverhältnissen: Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation«, S. 145–161; Maas/Mehlem (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*; Mediendienst Integration (Hg.) (2022): »Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?«; Montrul (2016): *The Acquisition of Heritage Languages*; Reich (2014): »Herkunftssprachenunterricht«, S. 445–457; Söhn (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder*; Subklew (2001): *Muttersprachlicher Unterricht und Integration*; Surd-Büchle (2009): *Bilingualer Schriftspracherwerb. Kognitive Voraussetzungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus kulturhistorischer Perspektive*; Thürmann (2007): »Herkunftssprachenunterricht«, S. 163–168; König (2016): »Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache«.

Ebenfalls auch Husisy-Sabek/Hussein Farraj/Lapidot-Lefler (2023): »Arabic Creates an Atmosphere of Safety Because It Is Our Mother Tongue«; Gogolin/Hansen/McMonagle/Rauch (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*; Küppers/Schroeder (2017): »Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen«, S. 56–71; Lengyel/Neumann (2017): »Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg«, S. 273–282; Mehlhorn (2014): »Interkomprehension im schulischen Russischunterricht«, S. 148–168; Küppers (2016): »Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit«, S. 340–352; Wiese (2010): »Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall?«, S. 73–84; Reich (2016): »Herkunftssprachenunterricht«, S. 211–226; Reich (2017): »Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland«, S. 81–97; Mehlhorn/Brehmer (2018): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*.

boten. Staatlich organisierter schulischer Arabischunterricht wird in erster Linie als HU angeboten. Die Regularien und die Umsetzung sind jedoch unterschiedlich.²⁴ Wissenschaftliche Literatur,²⁵ in der explizit auf den deutschsprachigen schulischen Kontext eingegangen wird, beschränkt sich auf einige wenige arabischdidaktische Aufsätze oder Sammelbände.²⁶

1.3 ZIEL UND ZWECK DER STUDIE

Ziel der vorliegenden Studie ist die erstmalige systematische Bestandsaufnahme von schulischem AU an staatlichen Schulen in Deutschland. Aufgrund großer demographischer Veränderungen erfreut sich der Arabischunterricht einer gestiegenen Nachfrage bei Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.²⁷ Die Länder haben auf diese Entwicklung mit unterschiedlichen Maßnahmen reagiert. Bundesweit scheint es so, dass der Unterricht der selten gelehrt (Fremd)Sprachen unterreguliert ist und es an geeigneten Lehrkräften mangelt.²⁸ Bevor Strategien zur Verbesserung dieser Situation erarbeitet beziehungsweise umgesetzt werden können, bedarf es einer gründlichen Untersuchung der gegenwärtigen Bildungsangebote und ihrer Strukturen. Insbesondere ist es wichtig, die Sicht der beteiligten Akteure im AU (Lehrkräfte, SuS, Eltern/Sorgeberechtigte und Stakeholder) einzubeziehen. Ziel der Studie soll es daher sein, eine umfassende Bestandsaufnahme des Arabischunterrichts vorzunehmen. Diese basiert auf einer vergleichenden Datenanalyse, die einerseits das derzeitige Kursangebot und andererseits erziehungspolitische Maßnahmen und staatliche Richtlinien einbezieht. Ferner sollen Perspektiven der Akteure einer qualitativen Analyse unterzogen werden.

1.3.1 Projektziele

- Systematischer Überblick über angebotenen AU an öffentlichen Schulen
- Beschreibung professionsspezifischer Charakteristika von Arabischlehrkräften

²⁴ Vgl. Kapitel 3 der Studie zum schulischen Arabischunterricht in den Bundesländern.

²⁵ V. a. sind entsprechende wissenschaftliche Bestrebungen innerhalb der Arabistik/Islamwissenschaft oder Islamischen Theologie in Bamberg, Leipzig und jüngst auch in Münster zu beobachten.

²⁶ Siehe dazu Goldmann (Hg.) (1993): *Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch: Didaktische und methodische Probleme des modernen Arabischunterrichtes*; Behzadi/Konerding (2018): »Sprache als Kulturvermittlerin – das Beispiel Arabisch«, S. 235–252; Behzadi/Konerding/Nowinski (2019): »Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht«, S. 405–426; Konerding/Schmidt (2022): »Literatur- und Kulturvermittlung im herkunftssprachlichen Arabischunterricht«, S. 102–128; Soukah (2022): »Der Herkunftssprachliche Unterricht Arabisch in NRW: Lage und Perspektive«, S. 415–436; Alsaitah/Schalück/Ismail (2022): »Differenzierung von heterogenen Lerngruppen im herkunftssprachlichen Arabischunterricht an sächsischen Schulen«, S. 79–102; Salerno (2018): *Arabisch als Fremdsprache in Deutschland: Problemfelder, Herausforderungen und Potentiale*. Umfassendere Datensammlungen und -analysen, an denen sich die geplante Bestandsaufnahme teilweise orientieren wird, sind indes im britischen Kontext entstanden, siehe dazu Wild/Emoekabu/Graham (2022): *Teaching of Arabic in UK Schools Research Report. Shift Insight* oder im schwedischen Kontext Backelin (2021): »Voices of Arabic Teachers in a Survey Questionnaire«.

Auch die Seiten des *Bildungsnetzwerks China* enthalten Daten zum Angebot des Chinesischunterrichts in Deutschland, die für das Arabische nicht vorliegen; sie können eine wichtige Orientierungshilfe bieten, vgl. Bildungsnetzwerk China (o.J.): »Sprachen lernen: Chinesischunterricht«, o.S. – Allgemeine Angaben zum herkunftssprachlichen Unterricht sind durch das *Netzwerk Herkunftssprachenunterricht* der Universität Duisburg, das *Herkunftssprachenzentrum* der TU Darmstadt und den *Mediendienst Integration* mit seinem jährlichen *Bericht zum herkunftssprachlichen Unterricht* zusammengetragen.

²⁷ Siehe dazu verschiedene Pressemitteilungen u. a. Sammarn (2021): »Herkunftssprachlicher Unterricht«; Zinner (2020): »Arabischunterricht in Deutschland«; Tatenhorst (2020): »Viele Grundschüler in Bergkamen sprechen Arabisch mit deutschem Akzent«; Frey (2021): »Rund 1000 junge Mülheimer pauken Arabisch, Türkisch und Co.«; Klovert (2017): »Integrationsdebatte: Was Arabisch an deutschen Schulen bringt«; Gesmati (2019): »Arabisch-Unterricht am Sonntag«.

²⁸ Für Arabisch wird dies immer wieder konstatiert; vgl. Zinner (2020): »Arabischunterricht in Deutschland« oder Behzadi et al. (2019): »Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht«, S. 405–426.



Abbildung 2: Ziele der Studie

1.3.2 Zweck

- Verständnis von Organisation und Struktur des schulischen AU
- Daten über Arabischsprechende und Arabischlernende in Deutschland gewinnen: v. a. Verständnis der Motivation von Lernenden und ihren Eltern zu Teilnahme an AU
- Evaluierung von Lehrkräften basierend auf Kompetenz, Motivation und Qualifikation
- Empfehlungen für curriculare Vorgaben und Qualifizierungsangebote für Arabischlehrkräfte ableiten

1.4 FORSCHUNGSFRAGE

Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf der **Lagebeschreibung des Arabischunterrichts in staatlichen deutschen Schulen** und der Beschreibung der beteiligten Akteure sowie deren Perspektiven im und auf den schulischen AU. Die Situationsbeschreibung schließt dabei gegenseitige Bezüge zwischen den Sichtweisen der beteiligten Akteure und den Analysen offizieller Dokumente mit ein. Daran anschließend stellt sich die grundlegende Forschungsfrage nach dem derzeitigen Stand des AU an staatlichen deutschen Schulen.

Arabischunterricht an staatlichen deutschen Schulen – Eine Bestandsaufnahme

Die Forschungsfrage gliedert sich in untergeordnete Fragen auf:

- Wer lernt Arabisch? – Charakteristika der SuS: Sprachlernbiografien, Beweggründe und Motivation für Teilnahme am AU
- Wer unterrichtet Arabisch? – Charakteristika der Lehrkräfte; biografische Informationen, Qualifikationen, Motivation für das Unterrichten, Herausforderungen im Unterrichtsalltag
- Welche Vorkehrungen werden bzgl. des Arabischunterrichts in Schulen, Schulämtern und auf Landesebene getroffen?

2. METHODIK DER STUDIE

Zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage bietet es sich an, auf verschiedene qualitative Methodologien zurückzugreifen. Prozentuale Angaben können keinen Anspruch auf eine sozialwissenschaftliche Repräsentativität erheben und dienen lediglich der Transparenz. Quantitative Angaben, die aus Dokumenten oder anderen Quellen stammen, wurden entsprechend gekennzeichnet.

Zentrale Erhebungsinstrumente sind leitfadengestützte Experteninterviews und Online-Befragungen. Die teilnehmende Beobachtung innerhalb von Unterrichtshospitationen etc. wurde nicht durchgeführt, da diese innerhalb der Forschungsgenehmigung nicht gestattet werden konnte.

In diesem Kapitel werden zunächst die Datenerhebung und -analyse zusammengefasst. Weiterhin werden forschungsethische Prinzipien sowie Herausforderungen im Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Studie erläutert.

2.1 DATENERHEBUNG

Um ein umfassendes Verständnis des schulischen AU zu erlangen, wurden leitfadengestützte Experteninterviews und Online-Fragebogen als geeignete Instrumente für die Datenerhebung im Rahmen der Studie gewählt.²⁹ Dabei konnten sowohl tiefgehende Einblicke von Fachexperten gewonnen werden als auch die Perspektiven von SuS, den Lehrkräften und Eltern/Sorgeberechtigten einfließen.

2.1.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

Die qualitative Methode der leitfadengestützten Experteninterviews (Helfferich 2014; Kruse 2015)³⁰ wurde für die vorliegende Studie genutzt, um tiefgehende Einblicke von Personen mit Fachkenntnissen zu erhalten. Experten aus dem Bereich des Arabischunterrichts (darunter Personen aus Wissenschaft, Ministerien und Schulbehörden) in Deutschland wurden interviewt. Die Interviews wurden anhand eines semi-strukturierten Leitfadens durchgeführt, um eine systematische Datenerhebung sicherzustellen.

Ausgangspunkt für die Konzeption der Online-Fragebogen waren die Experteninterviews. Dabei sollte in erster Linie das Forschungsfeld sondiert und weiter entschieden werden, wie die Forschung zu gestalten ist. Die leitfadengestützten Experteninterviews fungierten dabei theoriegenerierend.

2.1.2 Online-Fragebögen

Fragebögen dienen als hypothesenprüfendes Verfahren für die theoretische Konstruktion des Forschungsgegenstandes. In den Fragebögen werden Informationen zu Einstellungen, Präferenzen und Erfahrungen der SuS und ihrer Eltern/Sorgeberechtigten sowie der Lehrkräfte und Stakeholder erfasst. Dies ermöglicht eine umfassende Analyse der Hintergründe und Motivationen der Lernenden im Arabischunterricht. Für die Gestaltung der Fragebögen wurden Leitfäden und Empfehlungen aus einschlägiger Literatur genutzt.³¹ Fragebögen wurden mit dem Online-Tool *LimeSurvey* erstellt und durchgeführt.

²⁹ Das Forschungsprojekt hatte eine Laufzeit von November 2021 bis August 2023. Hierbei sei erwähnt, dass der Forschungsprozess maßgeblich von den weitreichenden Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf das Forschungsfeld Schule beeinflusst wurde und auch die Wahl der Erhebungsinstrumente davon betroffen ist.

³⁰ Helfferich (2014): »Leitfaden- und Experteninterviews«, S. 559–574; Kruse (2015): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Dabei ist die Bedeutung der Offenheit für neue Perspektiven, des Zuhörens und der Flexibilität in den Interviews sehr wichtig, um tiefere und vielschichtige Informationen zu erhalten.

³¹ Siehe Möhring/Schlütz (2019): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*.

- Typ 1: Lehrkräfte (Kontakterlaubnis und -informationen eingeholt von den zuständigen Behörden)
 Typ 2: SuS (Kontakterlaubnis und -informationen über die jeweils verantwortliche Lehrkraft)
 Typ 3: Eltern (Kontakterlaubnis und -informationen über die jeweils verantwortliche Lehrkraft und/oder die Schulbehörde) (auf dt. und arab.)
 Typ 4: Schulleitungen, Verantwortliche in Schulämtern und Ministerien

Die Datenerhebung gestaltete sich in einem mehrstufigen Prozess: Zunächst wurden Kontakte hergestellt und ein Netzwerk (Stakeholders v. a. aus Forschung, Schulbehörden und Ministerien) zusammengestellt. Dabei waren Schulbehörden und Ministerien die wichtigste Anlaufstelle, da diese mit der Organisation von schulischem Arabischunterricht beauftragt sind.

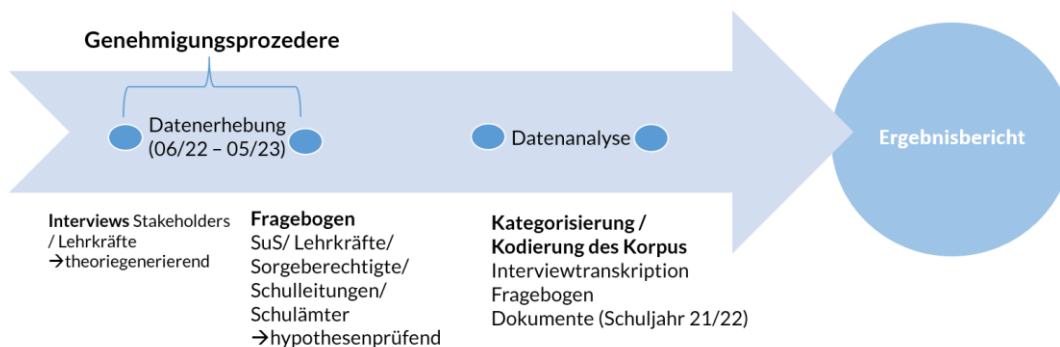


Abbildung 3: Forschungsprozess und methodische Konzeption

Um die Befragungen im Forschungsfeld durchzuführen, ist das Einholen von Forschungsgenehmigungen bei den Ministerien für Bildung/Kultusministerien Voraussetzung. Die jeweiligen Vorgaben können von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sein. Im Verlauf der Forschungsgenehmigungsbeantragung mussten Fragebögen teilweise angepasst werden.

2.1.3 Kriterien für die Auswahl der Erhebungsorte (Schulen mit AU)

Die Ergebnisse sind als explorativ zu betrachten, da stichprobenartig Schulen und Lehrkräfte sowie Stakeholder für die Erhebung herangezogen wurden. Die Auswahl bedingt sich aus den Forschungsumständen und der Freiwilligkeit zur Teilnahme an den Befragungen.

2.2 DATENANALYSE UND DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Da es an einschlägiger Fachliteratur zur Thematik mangelt und aufgrund des explorativen Charakters der Studie schien zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) eine Untersuchung günstig, die sich auf (empirisch)qualitative Methodologien stützt. In der Ergebnisdarstellung sollen die prozentual anmutenden Angaben daher keineswegs eine sozialwissenschaftliche Repräsentativität deutlich machen. Die Darstellung dient vor allem der Transparenz.

Das Korpus setzt sich aus den 17 transkribierten Experteninterviews sowie 882 Befragungen und Dokumenten (statistisches Material, offizielle Berichte, Rahmenpläne etc.) zusammen. Die Daten wurden computergestützt nach dem Verfahren und Analyseschritten der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet.³² Hierbei wurden die transkribierten Interviews inhaltlich analysiert, um Schlüsselbegriffe, Themen und Muster zu identifizieren. Mayrings Ansatz bietet eine strukturierte Methode zur Analyse qualitativer Daten. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, beginnend mit offenen Codierungen und schrittweisem Zusammenführen zu thematischen Kategorien. Zur Auswertung wurde die Analysesoftware *MAXQDA* verwendet.

³² Siehe Mayring (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*.

2.3 FORSCHUNGSETHIK UND DATENSCHUTZ

Im Forschungsfeld Schule spielen **Datenschutz und Schutz personenbezogener Daten** eine besonders sensible Rolle, da SuS verschiedener Altersstufen unter den Befragten sind. Zur Durchführung der Befragungen von SuS im schulischen AU ist die Vorlage einer Einwilligungserklärung durch die Eltern/Sorgeberechtigten notwendig. Dazu gelten verschiedene Vorgaben zu Altersgrenzen,

Zum Ablauf der Erhebungen mit SuS liegen verschiedene Vorgaben in den einzelnen Bundesländern vor, die mit großer Sorgfalt für den individuellen Fall einzuhalten sind. Lehrkräfte begleiten den Forschungsprozess an den Schulen und müssen damit das Ausfüllen von Fragebogen koordinieren und überprüfen, da eine Begleitung durch das Forschungsteam nicht möglich war. Das Prozedere, um Einwilligungen einzuholen, gestaltete sich in den Bundesländern äußerst verschieden, jedoch sehr zeitaufwendig. Während einige Bundesländer für die Beteiligung an den Befragungen bestimmter Altersstufen verschiedene Vorgaben definierten (z. B. 7–14; 14–18 und ab 18 Jahren), waren in anderen Bundesländern andere Vorgaben verbindlich.

Anonymisierung: Angaben zu einbezogenen Schulen und Orten sind im Rahmen der Studie nicht zulässig, da schnell Rückschlüsse auf Personen gezogen werden können. Ebenfalls ist es nach den Vorgaben einzelner Forschungsgenehmigungen nicht möglich, auch nur Schulnamen zu nennen. Einige Bundesländer stellen dagegen sogar Namen von Lehrkräften und Namen der Schulen überblicksartig im Internet zur Verfügung, während ebendies in anderen Bundesländern untersagt ist und sehr streng gehandhabt wird. Auch im Sinne der einheitlichen Darstellung der Forschungsergebnisse wurde daher auf die Nennung von Schul- und Ortsnamen, von Individuen, die an Befragungen teilgenommen haben, sowie weiteren Angaben abgesehen, die eine Identifizierung von Personen ermöglichen könnten.

Unterschiedliche Regularien sind auch für die **Lagerung und Speicherung der Daten** zu beachten. Dieser Aspekt bezieht sich auf alle Prozesse der Studie (Datenerhebung, Datenanalyse etc.). Im Hinblick auf die Archivierung der Einwilligungserklärung der Eltern/Sorgeberechtigten mussten bspw. Daten nach definierten Fristen gelöscht werden, in anderen Fällen müssen Daten in der Schule – koordiniert durch die Lehrkraft – archiviert werden. Um die datenschutzrechtlichen Vorgaben einzuhalten, muss der Forschungsprozess sensibel und akkurat begleitet werden.

Gleiches gilt für die **Durchführung:** In einigen Bundesländern war es notwendig, Fragebögen für bestimmte Altersstufen anzupassen. Da es im HU Arabisch keine Seltenheit ist, dass SuS jahrgangübergreifend am Unterricht teilnehmen, mussten die Fragebogentypen dann individuell den SuS einer Lerngruppe zugeordnet werden. Das erschwerte den Forschungsprozess erheblich. Da am Unterricht auch häufig Geschwisterkinder teilnehmen, konnten Einwilligungserklärungen der Eltern nicht immer den Kindern zugeordnet werden oder wurden nur einmal ausgefüllt. Forschungsethische Zweifelsfälle wurden mit höchster Sensibilität behandelt und von der Teilnahme an den Befragungen ausgeschlossen.

Sprachliche Herausforderungen: Bezogen auf die Heterogenität der Befragten machten Lehrkräfte mehrfach deutlich, dass mehrsprachige Fragebogen von großem Nutzen wären. Diesem Umstand konnte je nach Genehmigungsvorgabe nicht immer Folge geleistet werden. So wurden Befragungen in einigen Bundesländern nur auf Deutsch, in anderen auch auf Arabisch und Deutsch durchgeführt. Mehrsprachiges Begleitmaterial sollte einen weiteren Zugang zu den Befragungen unterstützen.

2.4 HERAUSFORDERUNGEN IM FORSCHUNGSPROZESS

Zu den größten Herausforderungen im Forschungsprozess gehörten die weitreichenden Auswirkungen auf Schulen während und nach der **COVID-19-Pandemie**. Die Ministerien und Schulbehörden waren darum bemüht, sich eher auf die Instandhaltung als auf die Entwicklung zu konzentrieren. Fast alle kontaktierten Mitarbeiter wiesen auf diesen Punkt hin und betonten die Notwendigkeit, zuvor verschobene Projektanträge zu priorisieren; es zeigte sich eine allgemeine Zurückhaltung der Verwaltung bei der Bearbeitung der Forschungsgenehmigungen in dieser Zeit. In einigen Fällen haben die Behörden sogar vorgeschlagen, den Antrag zu verschieben. Eine der größten Schwierigkeiten war dabei die Pandemie selbst, die die Verwaltungsstrukturen des Bildungssystems in beispiellosem Maße unter Druck gesetzt und in einigen Fällen sogar zu einer vorübergehenden Einstellung des Arabischunterrichts geführt hat. Immer wieder kam es zu beispiellosen Krankenständen und Bitten um Geduld, da im Herbst und Winter 2022/2023 vorübergehend kein Unterricht stattfand. Das Zustandekommen der Forschungsgenehmigungen

setzte daher intensive Bemühungen voraus. Auch die vorübergehende Schließung der Universität (Leipzig), Home-Office-Regelungen und generelle Einschränkungen für die Öffentlichkeit erschwerten den Forschungsprozess. Obwohl viele dieser Probleme durch digitales Arbeiten letztlich zufriedenstellend gelöst werden konnten, verlangsamten sie das Projekt, das stark auf menschliche Interaktion und den direkten Austausch angewiesen ist.

Zur pandemischen Situation kamen ab 2022 auch die Belastungen der Schulämter im Zuge des **Ukraine-Krieges** hinzu, dessen Auswirkungen ebenfalls spürbar waren, da kurzfristig viele Kapazitäten für die Integration der neuen SuS einzubringen waren. Dies erschwerte einen ausgedehnten Forschungsprozess, sodass in einigen Bundesländern die Forschungsgenehmigung nur unter Vorbehalt erteilt wurde, machte aber gleichsam deutlich, welch großen Umfang an Aufgabenbereichen die Schulbehörden zu koordinieren haben.

Bürokratische Hürden ergaben sich bei der Beantragung von Forschungsgenehmigungen im föderalen System Deutschlands und der Umsetzung der Forschungstätigkeit im Allgemeinen. Ein hoher zeitlicher Umfang zur Koordination des Forschungsprozesses und intensive Kommunikation – selbst nach Vorliegen einer Forschungsgenehmigung – zeigten mitunter unklare Zuständigkeiten deutlich auf. Datenschutzrechtliche Bestimmungen etwa unterbanden teilweise, dass Lehrkräfte kontaktiert werden durften.

Zu den **administrativen Hürden** gehörten vor allem die Anträge auf Forschungsgenehmigungen und deren komplexe Vorschriften und Verfahren, die in den vorangegangenen Abschnitten bereits skizziert worden sind. Aufgrund unterschiedlicher Regelungen, die in den meisten Bundesländern jeweils für den AU gelten, ist das Einholen der generellen Genehmigung zur empirischen Forschung an Landesschulen notwendig. In den Bundesländern mussten aufwändige Bewerbungsverfahren eingeleitet werden, um die Erlaubnis zur Befragung von Lehrkräften, SuS und Eltern zu erhalten.

Die administrativen Hindernisse wirken sich wie ein ›wechselseitiger Verhinderungsmechanismus‹ auf den Forschungsfortschritt aus. Einige Anträge auf eine Forschungsgenehmigung wurden in der ersten Antragsphase abgelehnt und mussten vom Forschungsteam daher umfassend überarbeitet werden. Bei einigen Forschungsgenehmigungen wurde eine bestimmte Hierarchie festgelegt: So wurde beispielsweise festgelegt, dass vor der Durchführung der Schülerbefragung zunächst die vorherige Zustimmung der Schulleitung erforderlich war. Dies erforderte einen immensen Aufwand, um weitere Zustimmungen der Schulleitungen einzuholen, die nur teilweise Zeit hatten oder eine kritische Sicht auf das Forschungsprojekt zeigten, so dass der Forschungsprozess in einigen Fällen bereits an dieser Stelle scheiterte. Diese bürokratischen und rechtlichen Vorgaben hatten methodische Implikationen für die Durchführung der Befragungen, die möglichst niedrigschwellig und intuitiv gehalten werden sollten, um zielgruppengerecht zu sein. Der rechtliche und administrative Aufwand machte die Umsetzung jedoch äußerst schwierig. Um die strengen Datenschutzgesetze einzuhalten, müssen etwa die Einwilligungserklärungen per Post versandt werden; E-Mails sind zu vermeiden.

Die bereits skizzierten **Vorgaben der Ministerien** innerhalb der Forschungsgenehmigungsanträge in den Ländern hatten **methodische Implikationen**, da z. B. teilweise Anpassungen der Fragebögen vorgegeben wurden. Methodisch musste darauf geachtet werden, dass die Fragebögen inhaltlich vergleichbar bleiben. Das betrifft auch Fragebögen auf Arabisch, die identisch zu den deutschen Fragebögen konzipiert wurden. Die heterogene Gruppe der Eltern/Sorgeberechtigten erhielt mitunter beide Fragebögen. Damit konnte gleichzeitig sichergestellt werden, dass im Sinne der qualitativen Studie eine möglichst hohe Informationsdichte gegeben ist, um größtmögliche Tiefenschärfe zu erreichen.

3. SCHULISCHER ARABISCHUNTERRICHT IN VERSCHIEDENEN BUNDESLÄNDERN

Dieses Kapitel widmet sich der Situation des schulischen Arabischunterrichts im jeweiligen Bundesland und geht auf die Struktur der Angebote, den organisatorischen Rahmen und die Besonderheiten ein. Diesbezüglich werden statistische Angaben³³ als Vergleichsgrößen angeführt.

3.1 BAYERN

In Bayern wird herkunftssprachlicher Ergänzungsunterricht seit dem Schuljahr 2009/2010 ausschließlich durch die konsularischen Vertretungen organisiert.³⁴ Somit gibt es kein staatlich organisiertes Angebot für HU Arabisch in Bayern.

Seit 2016/2017 gibt es Bestrebungen, ein fremdsprachliches Arabischunterrichtsangebot als sogenanntes Wahlfach in Bayern einzurichten. Wahlfächer sind vergleichbar mit den in anderen Bundesländern bestehenden Arbeitsgemeinschaften, Ganztagesangeboten (GTA) oder anderweitigen zusätzlichen Angeboten im schulischen Bereich. Die Teilnahme daran ist freiwillig und die darin erbrachten Leistungen sind nicht versetzungsrelevant.³⁵

Das Wahlfach Arabisch wird bislang an Gymnasien und Realschulen angeboten. Es handelt sich stets um jahrgangsübergreifenden Unterricht, wobei es den Schulleitungen und Lehrkräften überlassen bleibt, welche Jahrgänge zum Unterricht zugelassen werden.³⁶

In der Praxis wird Arabisch als Wahlfach vor allem an Gymnasien oder an Realschulen in Nürnberg, Erlangen, Bamberg und Forchheim angeboten.³⁷ Ziel des Arabischunterrichts ist es, SuS die Möglichkeit zu geben, sich vertiefend mit der arabischen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen. Der Unterricht deckt verschiedene Aspekte ab, von der arabischen Schrift und Grammatik bis hin zur kulturellen und historischen Bedeutung der arabischen

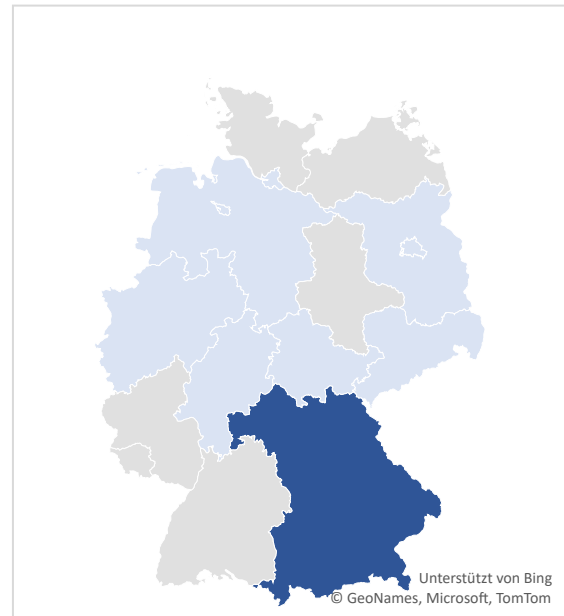


Abbildung 4: Arabischunterricht in Bayern

³³ Für die Situationsbeschreibung wurden offizielle Dokumente analysiert (Bekanntmachungen seitens der Ministerien, Schulbehörden, Rahmen- und Lehrpläne, Berichte, sonstige offizielle Dokumente und Interviews/Befragungen. Statistische Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2021/2022 und wurden bei den Zuständigkeiten der jeweiligen Ministerien im Rahmen der Projektstudie erfragt.

³⁴ Mit Ministerratsbeschluss vom 14.9.2004 wurde der bis dahin auch staatlich angebotene muttersprachliche Ergänzungsunterricht nach einer bis 2009 laufenden Übergangszeit eingestellt. Die dafür eingesetzten Mittel wurden für die verstärkte Deutschförderung verwendet. Begründet wurde diese Maßnahme damit, dass gute Deutschkenntnisse die entscheidende Grundlage für einen erfolgreichen Schulbesuch und die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellten. Unterricht in Herkunftssprachen für Kinder und Jugendliche, die die Sprache z. B. in ihren Familien erlernt haben, wird in Bayern somit ausschließlich durch konsularische Vertretungen organisiert und finanziert. Diese stellen auch Lehrpersonen, Lehrpläne und Materialien bereit. Die Teilnahme ist freiwillig und kann in einem Beiblatt zum Zeugnis dokumentiert werden (Int_017_1-2).

³⁵ Leistungen können in den Schulzeugnissen der SuS vermerkt werden, wobei der Lehrkraft folgende Prädikate zur Auswahl stehen: »hat mit sehr großem Erfolg teilgenommen«, »hat mit großem Erfolg teilgenommen« und »hat teilgenommen«. Typische fachliche Angebote in diesem Rahmen sind unter anderem Chor, Orchester und Astronomie. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass für das Türkische in Bayern ein eigener Lehrplan und eine standardisierte Ausbildungsmöglichkeit für Lehrkräfte existieren, weswegen diese Fremdsprache im Gegensatz zum Arabischen als reguläres und versetzungsrelevantes Schulfach angeboten werden kann.

³⁶ Als weiteres fremdsprachliches Zusatzangebot wurde Arabisch mit einem wöchentlichen Umfang von 2 SWS an Bamberger Gymnasien als ein Projekt integriert. Das Projekt wird von der Universität Bamberg begleitet. Vgl. Behzadi/Konerding (2020): »Arabisch in der Schule – Projektentwicklung in Theorie und Praxis«.

³⁷ Vgl. Into17_2. Das Erlernen distanter Fremdsprachen ist zeitintensiv, sodass das außercurriculare Angebot Arabisch als Wahlfach in der Oberstufe – und somit für die Schüler neben den Vorbereitungen von Abiturprüfungen – kaum zu finden ist.

Welt. Lehrkräfte sind Muttersprachler oder Absolventen der Arabistik und haben einen über 4 Semester laufenden Kurs zum akademischen Arabischunterricht genossen bzw. das *Arabicum* erlangt. Der Arabischunterricht findet schulartübergreifend statt. Lehrkräfte können Fortbildungen besuchen, die an der *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung* stattfinden und gemeinsam mit der Universität Bamberg koordiniert werden.³⁸ Der zweiteilige Kurs *Arabisch als Wahlangebot* setzt sich zum Ziel, den Erwerb sprachlicher, kultureller und sprachdidaktischer Kompetenzen für die Durchführung eines Wahlangebots Arabisch zu ermöglichen. Voraussetzung für die Teilnahme an der Fortbildung sind an einer Hochschule oder Universität erworbene Arabischkenntnisse auf dem Niveau A2 in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), alternativ: 20 ECTS-Punkte; zwei Semester à 6 Semesterwochenstunden. Dieser Kurs wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Bamberg am Lehrstuhl für Arabistik (Prof. Dr. Behzadi) konzipiert und richtet sich an interessierte Lehrkräfte aller staatlichen und nichtstaatlichen Schulen, die über die nötigen Voraussetzungen verfügen.³⁹

Im Schuljahr 2022/2023 fanden laut den aus Into17_2–3 entnommenen Angaben sog. ›Sammelwahlkurse‹ in Arabisch an jeweils einem staatlichen Gymnasium in Erlangen und in Nürnberg statt. Für das Zustandekommen eines solchen Sammelkurses ist eine Mindestteilnehmerzahl von 12 SuS mit mindestens zwei SuS aus benachbarten Gymnasien nötig. Die anbietenden Schulen erhalten hierfür durch das Staatsministerium einen Zuschlag von zwei Stunden pro Kurs zu ihrem regulären Budget. SuS, die nach dem Besuch eines außerbayerischen Gymnasiums oder einer vergleichbaren Einrichtung in die Jahrgangsstufen 7–11 eines bayerischen Gymnasiums eintreten wollen, haben nach § 15 Abs. 3 der Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (GSO) die Möglichkeit, eine Änderung der in der Stundentafel festgelegten Fremdsprachenfolge zu beantragen. Diese Regelung ist seit Jahren ein bewährtes Instrument zur Berücksichtigung individueller Bildungsbiographien und wird an bayerischen Gymnasien für eine große Zahl an Herkunftssprachen angewandt. Die Möglichkeit, Arabisch in die individuelle Fremdsprachenfolge aufzunehmen und Leistungen über regelmäßige Feststellungsprüfungen abzulegen, wurde im Schuljahr 2021/2022 von insgesamt 36 SuS in Bayern in Anspruch genommen.⁴⁰

3.2 BERLIN

In Berlin wird staatlicher Arabischunterricht als HU seit 2013 angeboten.⁴¹ Das Angebot der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie wurde in den letzten Jahren erheblich ausgebaut. Im September 2022 wurde ein Rahmenplan für die 1.–10. Jahrgangsstufe, der sich in Teilen an den Curricula für HU in Hamburg, Rheinland-Pfalz und Saarland orientiert, veröffentlicht.⁴² In diesem Rahmenplan, der auch den ersten Rahmenplan in Berlin für den herkunftssprachlichen bzw. erstsprachlichen Unterricht darstellt, wird die Bezeichnung ›Erstsprachenunterricht‹ verwendet.⁴³ Im Rahmenplan wird eine genaue Kompetenzorientierung definiert, ohne sprachenspezifische Besonderheiten zu erläutern. Derzeit (Schuljahr 2022/23) findet der Erstsprachenunterricht Arabisch als fakultatives und zusätzlich wählbares Unterrichtsfach an 31 Grundschulen (GS) und einer in-

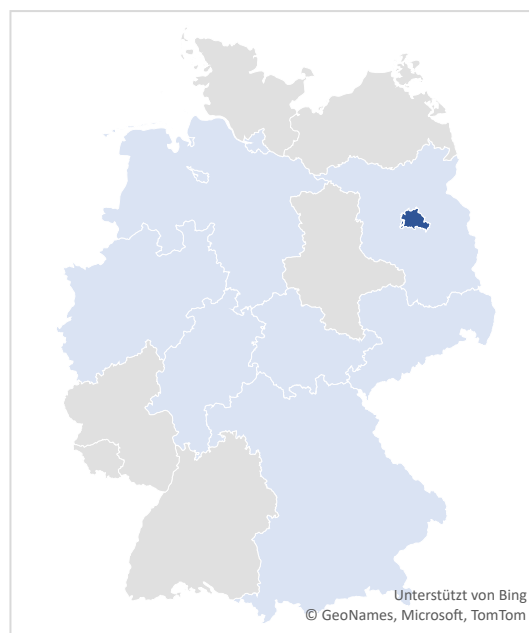


Abbildung 5: Arabischunterricht in Berlin

³⁸ Vgl. Into17_2; Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (o. J.). Da derzeit nicht absehbar ist, wie sich die Nachfrage bezüglich des fremdsprachlichen Arabischunterrichts gestaltet, ist momentan keine Erarbeitung eines Lehrplans vorgesehen (vgl. Into17_3).

³⁹ Into17_3–4. An der Akademie in Dillingen finden zudem regelmäßig Fortbildungen zum arabischsprachigen Raum statt, z. B. *Der Nahe und Mittlere Osten – Geographie, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft* (2022) oder *Die transkulturelle Begegnung als Bildungspotenzial – Die arabische Welt im Klassenzimmer* (2021). Die Teilnahme steht entsprechenden Fachlehrkräften offen (Into17_3–4).

⁴⁰ Into17_2–3.

⁴¹ Into15_15.

⁴² Vgl. Rahmenplan für den Erstsprachenunterricht (o. J.): *Teil C. Erstsprachenunterricht (Jahrgangsstufen 1–10)*, S. 4.

⁴³ Vgl. GEW-Homepage (2023): »Die GEW Berlin begrüßt den Ausbau des Herkunftssprachlichen Unterrichts«; Into15_16. Erstsprachenunterricht wird in anderen Bundesländern HU benannt und richtet sich an SuS mit Vorkenntnissen/mit Familiensprache. Vgl. Rahmenplan für den Erstsprachenunterricht (o. J.): *Teil C. Erstsprachenunterricht (Jahrgangsstufen 1–10)*, S. 4 f.

tegrierten Sekundarschule (ITS) im Umfang von 2–3 Wochenstunden statt.⁴⁴ Der Anstieg an teilnehmenden SuS macht sich auch im Erstsprachenunterricht Arabisch bemerkbar.⁴⁵

Tabelle 1: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022	Schuljahr 2022/2023
Anzahl der SuS im Erstsprachenunterricht/HU Arabisch	350	846	1246	1450
Anzahl der Schulen mit Angeboten für Erstsprachenunterricht Arabisch –		–	25 GS 2 ITS	31 GS 1 ITS

Im Schuljahr 2021/2022 waren 13 Lehrkräfte im Erstsprachenunterricht Arabisch tätig.⁴⁶ »Der Erstsprachenunterricht wird von Lehrkräften des Landes Berlins erteilt.«⁴⁷ Diese werden in einem Vertragsverhältnis – befristet oder unbefristet – angestellt, anstatt sie über einen Honorarvertrag zu beschäftigen. Bei der Einstellung von Lehrkräften sind neben der Kenntnis des Arabischen (mind. C1) die Deutschkenntnisse signifikant für das Arbeitsverhältnis.⁴⁸ Lehrkräfte können an berufsbegleitenden Fortbildungsmodulen teilnehmen, die spezifisch für Lehrkräfte im Erstsprachenunterricht konzipiert sind. Ebenfalls werden Netzwerktreffen zum Austausch und zur Unterstützung beim Erstellen von Lehrmaterialien abgehalten.⁴⁹

Der Rahmenplan ist zwar ein sprachübergreifendes Regelwerk, definiert jedoch didaktische Grundsätze für den Erstsprachenunterricht, die Rolle der Standardsprache im Unterricht, die zu fokussierenden Kompetenzen etc.⁵⁰ Letztere werden in Niveaustufen in einem Entwicklungsplan aufgeschlüsselt. Der Rahmenplan ordnet die Niveaustufen in einen fünfteiligen Modulplan ein und gibt Themen und Inhalte an. Die thematischen Inhalte, die im Modulplan erwähnt sind, sollen sich mit ihren Akzenten an die im Regelunterricht der Jahrgangsstufen vermittelten Inhalte anlehnen. Überschneidungen zum Sach- oder Deutschunterricht sind bewusst einbezogen, um Synergien zu nutzen.⁵¹ Der Rahmenplan zeigt eine Orientierung an Curricula moderner Fremdsprachen und des Deutschunterrichtes. Im kompetenzorientierten Erstsprachenunterricht Arabisch in Berlin ist weiterhin vorgesehen, SuS die Möglichkeit einer Einschätzung zu geben, für die Bewertungskriterien vorgegeben werden. Leistungskontrollen zu den verschiedenen Kompetenzen der SuS sollen der Fähigkeit dienen, Selbstreflexion und Steuerung des Lernerfolgs zu erlangen.⁵² In den Zeugnissen wird eine Bemerkung (»hat am Arabischunterricht teilgenommen«)⁵³ eingetragen. Weiterhin sind grundlegende Prinzipien und Entwicklungsziele im *Konzeptmodell Mehrsprachigkeit* des Berliner Senats für Bildung, Jugend und Familie von 2021 nachzulesen.⁵⁴ Inhaltlich widmet sich der AU zu Beginn einer zeitintensiven Alphabetisierungsphase, die auch eine Zeitspanne von 1–2 Jahren übersteigen kann, da die SuS teils parallel auch im Deutschen alphabetisiert werden.⁵⁵

Die Berliner Senatsverwaltung ist an einem weiteren Ausbau der Angebote interessiert und führt für den Erstsprachenunterricht Arabisch eine Evaluation durch, die wissenschaftlich seitens der Allgemeinen Sprachwissenschaft/Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft begleitet wird. Angebote für Fortbildungsmodule richten sich an Lehrkräfte und werden durch das Zentrum für Sprachbildung Berlin (ZeS) für den Erstsprachenunterricht etc.

⁴⁴ Into15_16. In Berlin umfasst die Grundschulphase sechs Schuljahre.

⁴⁵ Angeführte Daten stützen sich auf die Auskunft des Senats im Rahmen der vorliegenden Projektstudie sowie den Bericht des Mediendienstes Integration (2022): »Herkunftssprachlicher Unterricht«, S. 7.

⁴⁶ Angabe bezieht sich auf Anfrage im Senat für Bildung, Jugend und Familie.

⁴⁷ Rahmenplan für den Erstsprachenunterricht (o. J.): *Teil C. Erstsprachenunterricht (Jahrgangsstufen 1–10)*, S. 3.

⁴⁸ Lehrkräfte benötigen einen nachgewiesenen Lehramtsabschluss (in Deutschland oder im Herkunftsland). Die Deutschkenntnisse müssen bei einem entfristeten Arbeitsverhältnis durch ein Zertifikat auf dem Niveau C2 nachzuweisen sein. Vgl. Into15_50–54.

⁴⁹ Vgl. Into15_64–66.

⁵⁰ Vgl. Rahmenplan für den Erstsprachenunterricht (o. J.): *Teil C. Erstsprachenunterricht (Jahrgangsstufen 1–10)*, S. 6–13.

⁵¹ Vgl. Into15_39.

⁵² Vgl. Rahmenplan für den Erstsprachenunterricht (o. J.): *Teil C. Erstsprachenunterricht (Jahrgangsstufen 1–10)*, S. 32–34.

⁵³ Nach Angabe in (Befr/1/D/4) kann die Zeugnisbemerkung »Hat mit –/gutem/sehr gutem Erfolg am Arabischunterricht teilgenommen.« lauten.

⁵⁴ Vgl. *Konzeptmodell Mehrsprachigkeit* der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie ist abrufbar unter www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1148278.php (letzter Aufruf 21.8.2023).

⁵⁵ Vgl. Into15_36.

zur Verfügung begleitet. Darüber hinaus findet sich für Arabisch bisher noch kein sprachintensives Schulmodell für das Sprachenpaar Deutsch–Arabisch innerhalb des staatlichen Angebotes der Staatlichen Europa-Schule Berlin.⁵⁶

Die Evaluation zielt auf eine Messung der Kompetenzprogression ab und möchte die neudefinierten Ziele des Rahmenplans abgleichen. Effekte bei der gleichzeitigen Förderung von Arabisch und Deutsch für den Sprachstand sollen herausgearbeitet werden, um auch ggf. Anpassungen im Rahmenplan vorzunehmen. Eine weitere Säule ist die Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Sprachbildung – das Zentrum ist wissenschaftlich unabhängig; es gehört zur Senatsverwaltung – und mit wissenschaftlicher Expertise aus der Sprachwissenschaft oder den Fachbereichen Deutsch als Zweitsprache/Fragen der Mehrsprachigkeit.⁵⁷ Zukünftig sollen sprachliche Kompetenzen ausgebaut werden, um SuS Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bieten.⁵⁸

Im Rahmen der vorliegenden Projektstudie wurden Befragungen mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen, Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholdern durchgeführt.

3.3 BRANDENBURG

In Brandenburg wird Arabisch an staatlichen Schulen als muttersprachlicher Unterricht unterrichtet.⁵⁹

Das brandenburgische Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) hat den RAA Brandenburg e. V.⁶⁰ mit der Koordination und Organisation des muttersprachlichen Arabischunterrichts beauftragt. Der muttersprachliche Unterricht im Land Brandenburg ist über die *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht* (Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung – EinglSchuV)⁶¹ gesetzlich verankert. Muttersprachlicher Unterricht wird seit 1997 über die heutigen *Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie* (RAA Brandenburg), »entsprechend den gesetzlichen Rahmenbedingungen koordiniert und fachlich begleitet«.⁶²

Arabisch ist innerhalb der Angebote für muttersprachlichen Unterricht eine sehr zahlreich vertretene Sprache. Dies bezieht sich nicht nur auf die Anzahl der teilnehmenden SuS am AU, sondern auch auf die verhältnismäßig vielen Gruppen, Orte, tätigen Lehrkräfte und involvierten Schulen.⁶³

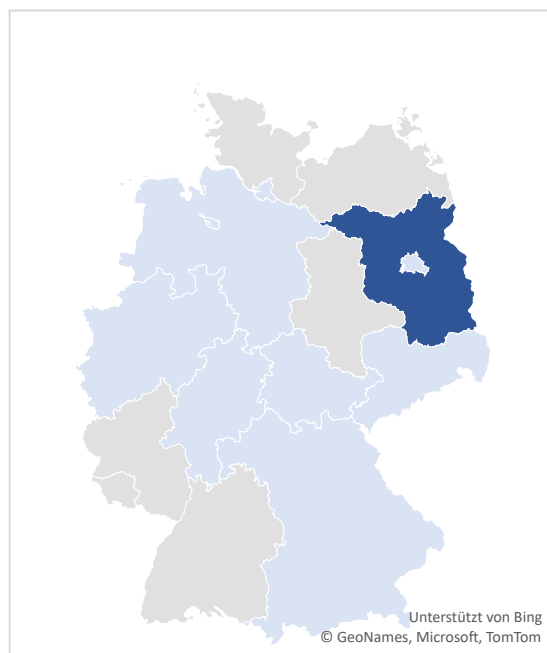


Abbildung 6: Arabischunterricht in Brandenburg

⁵⁶ Vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o.J.): »Besondere Schulangebote: Staatliche Europaschule«.

⁵⁷ Into15_23–25.

⁵⁸ Into15_36.

⁵⁹ Die Bezeichnung entspricht dem herkunftssprachlichen Unterricht in einer Reihe anderer Bundesländer.

⁶⁰ Die Tätigkeit des RAA Brandenburg startete 1992 als Modellversuch. 1996 wurde er als eigenständiger Verein eingetragen. Der Verein RAA (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie) wurde 2006 umbenannt; im Land befinden sich sechs Niederlassungen. Vgl. RAA (o.J.): »Der Trägerverein«.

⁶¹ Vgl. Minister für Bildung, Jugend und Sport (2017): »Verordnung über die Eingliederung [...] – EinglSchuV«. Davor galt ab 1997 die *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* (Eingliederungsverordnung – EinglV) in verschiedenen Fassungen.

⁶² Angaben gem. Anfrage RAA (20.10.2022).

⁶³ Vgl. den Bericht des Mediendienstes Integration Mediendienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht« und Into09_006.

Muttersprachlicher AU wird an 18 Standorten (Angermünde, Beeskow, Brandenburg an der Havel, Cottbus, Eisenhüttenstadt, Frankfurt an der Oder, Fürstenwalde, Gransee, Guben, Hennigsdorf, Jüterbog, Luckenwalde, Oranienburg, Potsdam, Premnitz, Rathenow, Strausberg und Velten) angeboten.⁶⁴

Die folgenden Angaben verdeutlichen die rege Nachfrage:⁶⁵

Tabelle 2: Nachfrage nach muttersprachlichem Arabischunterricht

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022	Schuljahr 2022/2023
Anzahl der SuS im muttersprachlichen Arabischunterricht	744	750	820	k.A.
Anzahl der Schulen mit Angeboten für muttersprachlichen Arabischunterricht	k.A.	k.A.	27	18

3.3.1 Zahlen für Brandenburg im Schuljahr 2021/22 für den muttersprachlichen AU⁶⁶

Tabelle 3: Aufschlüsselung der Teilnehmer am muttersprachlichen AU nach Standorten und Lehrkräften

	Kalenderjahr 2021	2022 (Januar–Juli)
teilnehmende Schülerinnen und Schüler	820	779
Standorte	35	32
Lehrkräfte	33	27

Befragungen mit SuS im Land Brandenburg wurden durchgeführt.

Lehrkräfte im muttersprachlichen AU in Brandenburg werden ausschließlich als freiberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Honorarbasis beschäftigt. Andere Anstellungen (z. B. über Arbeitsverträge) sind nicht möglich. Die Einstellung koordiniert der RAA Brandenburg.⁶⁷ Unter den Kriterien für die Einstellung einer Arabischlehrkraft sind die allgemeine pädagogische Qualifikation sowie fachliches Wissen entscheidend. Im Idealfall hat die Lehrkraft eine Lehrerausbildung im Herkunftsland absolviert und verfügt über Lehrerfahrungen in einer Sprache (bestenfalls Lehrerfahrung in Arabisch). Die Lehrkraft muss über muttersprachliche Kompetenzen im Arabischen verfügen, die sich aus dem Bewerbungsprofil (Hochschulstudium und Lehrerfahrung im Herkunftsland) ergeben. Deutschkenntnisse sollten auf einem B2-Niveau nachzuweisen sein. Das individuelle Bewerbungsprofil der Lehrkräfte wird im Einstellungsverfahren geprüft, um zu entscheiden, inwiefern ggf. Schulungsbedarf besteht.⁶⁸ Einige Lehrkräfte wechseln durch entsprechende Weiterqualifizierung auch in den Schuldienst.⁶⁹ Jede neue Lehrkraft wird durch eine obligatorische Fachberatung geschult, um sie auf ihre Lehrtätigkeit umfassend vorzubereiten. Die spezifischen Gegebenheiten des AU, die auch Einfluss auf den Unterricht selbst haben, strukturelle und administrative Aufgaben sowie die Unterrichtspraxis, die von Heterogenität bestimmt ist, werden dabei thematisiert.⁷⁰

⁶⁴ Angaben beziehen sich auf die Standortübersicht des RAA zum muttersprachlichen Arabischunterricht von 2023. Vgl. RAA (2023): »Muttersprachlicher Unterricht«. Die Standortübersicht von 2022 vermerkt 27 Standorte vgl. Auskunft RAA Brandenburg.

⁶⁵ Angaben beziehen sich auf den Bericht des Mediendienstes Integration von (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht« sowie RAA (2023): »Muttersprachlicher Unterricht«.

⁶⁶ Angaben fußen auf Angaben des RAA (Nachricht vom 24.10.2022). Daten werden vom RAA/MBJS nach Kalenderjahren und nicht nach Schuljahren erfasst.

⁶⁷ Vgl. Into09_8.

⁶⁸ Vgl. Into09_10–16. Abstufungen sind bei der Einstellung einer Lehrkraft möglich, z. B. wenn die Lehrkraft keinen pädagogischen Hochschulabschluss vorweisen kann, sondern eine Philologie studiert hat und über Lehrerfahrungen verfügt.

⁶⁹ Vgl. Into09_18.

⁷⁰ Vgl. Into09_26. Dazu gehören sowohl administrative, strukturelle wie auch pädagogische Inhalte. Heterogenität in den Lerngruppen spielt dabei eine wichtige Rolle.

3.3.2 Qualitätssicherung durch fachpädagogische Begleitung (Hospitationen und Fachberatungen)

Der RAA Brandenburg evaluiert die Unterrichtspraxis durch intensive Hospitationen (Protokollierung des Unterrichts und Analyse des genutzten Lehrmaterials). Da es in Brandenburg auch viele Angebote in der Peripherie abseits der urbanen Zentren gibt, ist dies besonders bedeutend, um Lehrkräfte bestmöglich zu begleiten. Diesbezüglich hält der RAA Brandenburg auch Fachberatungen für die Lehrkräfte ab.⁷¹ Dabei wird auch der Einsatz von geeigneten Lehrmaterialien thematisiert, für die verbindliche Kriterien vermittelt werden. In der eigenen Bibliothek des RAA Brandenburg können Lehrkräfte Vorschläge für geeignetes Lehrmaterial für den AU finden.⁷²

3.3.3 Fachliches Wissen

Es gibt kein verbindliches Curriculum, welches für die muttersprachlichen Angebote zu Grunde gelegt wurde.⁷³ Eine engmaschige Koordination mit den Lehrkräften wird durch ein Mentoring-Programm gewährleistet, welches eine fachdidaktische (Analyse, Auswahl von Lehrmaterial, Aufbau von Unterrichtseinheiten nach festen Kriterien) sowie eine fachliche Begleitung durch versierte Experten zu arabistischen und islamwissenschaftlichen Themen (sog. Fachstelle Islam) umfasst.⁷⁴

Weiterhin wird SuS in Brandenburg die Möglichkeit geboten, ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen »innerhalb der Sekundarstufe I und zu Beginn der Qualifikationsphase im Rahmen einer Sprachfeststellungsprüfung anerkennen und auf dem Zeugnis dokumentieren [zu] lassen«.⁷⁵ Das Angebot für muttersprachlichen AU ist in der EinglSchuV § 7⁷⁶ als zusätzliches Förderangebot festgehalten und soll eine ganzheitliche Sprachentwicklung der SuS hinsichtlich einer sozialen und schulischen Integration fördern.⁷⁷ Dabei sollen Kompetenzen in der Herkunftssprache gefördert bzw. aufgebaut werden. Ebenfalls soll eine »konstante Auseinandersetzung mit der eigenen soziokulturellen Prägung und dem diesbezüglichen Familienleben durch die Muttersprachlehrkräfte angeregt« werden.⁷⁸

Lerngruppen für muttersprachlichen AU können jahrgangsstufen- oder schulübergreifend eingerichtet werden. Im Rahmen der personellen Voraussetzungen und unter Berücksichtigung der übrigen Fördermaßnahmen kann der muttersprachliche AU in Brandenburg bis zu vier Wochenstunden umfassen. Die Entscheidung über die Einrichtung von schulübergreifendem muttersprachlichen Unterricht trifft der RAA.⁷⁹ AU findet als Nachmittagsangebot statt. Die Teilnahme wird auf dem Zeugnis bestätigt, der AU wird jedoch nicht benotet oder bewertet.⁸⁰

3.3.4 Etablierung der muttersprachlichen Arabischunterrichtsangebote

»Um AU auszubauen, müsste der Bedarf größer sein.« (Vgl. Befr/2/D/2)

Ein Angebot für AU wird eingerichtet, wenn die Schule genügend Bedarf konstatiert, d. h., wenn es genügend muttersprachliche SuS gibt. Bedarfsmeldungen erfolgen in der Regel auch über andere Akteure (Eltern oder Multiplikatoren wie Mitarbeiter von Gemeinschaftsunterkünften, Elternbegleiter, Sozialarbeiter oder Schulsozialarbeiter).

⁷¹ Vgl. Into09_24.

⁷² Z. B. erfahren sie hier, was gute oder ungeeignete Materialien auszeichnet. Vgl. Into09_26.

⁷³ Bestrebungen, ein solches Curriculum zu erarbeiten, sind zu beobachten. Dabei geht man davon aus, verschiedenartige Expertise v. a. aus der Praxis (Lehrkräfte), aus der Wissenschaft sowie von Kollegen aus anderen Bundesländern einzubeziehen.

⁷⁴ Vgl. Into09_103.

⁷⁵ Beschluss der KMK von 2007 mit Rückmeldung der Länder von 2022, S. 93.

⁷⁶ Vgl. Minister für Bildung, Jugend und Sport (2017): »Verordnung über die Eingliederung [...] – EinglSchuV«.

⁷⁷ Vgl. RAA (o. J.): »Projekte & Programme: Muttersprachlicher Unterricht«.

⁷⁸ Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 93.

⁷⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 93 sowie Minister für Bildung, Jugend und Sport (2017): »Verordnung über die Eingliederung [...] – EinglSchuV«.

⁸⁰ Vgl. RAA – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (o. J.): »Projekte & Programme: Muttersprachlicher Unterricht« sowie Into09_29–32.

rinnen.⁸¹ Der RAA Brandenburg stellt eine Lehrkraft zur Verfügung und informiert interessierte Eltern/Schulen. Ein Unterrichtsangebot kann ab 12 SuS eingerichtet werden.⁸² Zur weiteren Etablierung des AU wurde deutlich, dass eine größere Selbstständigkeit der Lehrkräfte bezüglich ihrer Aufgaben (Kommunikation zwischen Schulleitungen und Eltern) erwünscht wird.⁸³

3.4 BREMEN

In Bremen/Bremerhaven existiert derzeit kein staatlicherseits organisiertes schulisches Arabischunterrichtsangebot. Der Bremer Senat (*Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen*) plant auch die Integration von herkunftssprachlichem AU an staatlichen Schulen.⁸⁴ Die Nachfrage ist aufgrund enormer Zuwanderung v. a. seit 2015 stark gestiegen.⁸⁵ Bisher findet AU lediglich im privaten Bereich bzw. als Konsulatsunterricht statt.⁸⁶ Im Schuljahr 2021/2022 fand HU, der durch den Senat organisiert wurde, in den Sprachen Türkisch, Kurdisch, Farsi und Dari/Per-sisch, Polnisch, Russisch, Griechisch und Chinesisch statt.⁸⁷ Für den HU in Bremen liegt bereits ein Bildungsplan für die Grundschule von 2015 vor.⁸⁸ Auch politisch ist die Sachlage bekannt.⁸⁹

In Bremen/Bremerhaven existieren zahlreiche AU-Angebote im außerschulischen Bereich, konsularische Arabischunterrichtsangebote sowie andere private Initiativen. Dabei wird der HU Arabisch (seit dem Schuljahr 2021/2022) durch das marokkanische Konsulat in Bremen angeboten. Vorher fand zudem auch arabischer Konsulatsunterricht durch das tunesische Konsulat an einer Bremer Schule statt. In Bremerhaven findet kein konsularischer HU Arabisch statt. Sämtliche Angebote für AU werden durch außerschulische Angebote (z. B. durch Moscheen etc.) abgedeckt.⁹⁰

Im *Konzept Sprachbildung* der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (2013) bildet die Förderung von Herkunftssprachen und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit einen zentralen Grund-

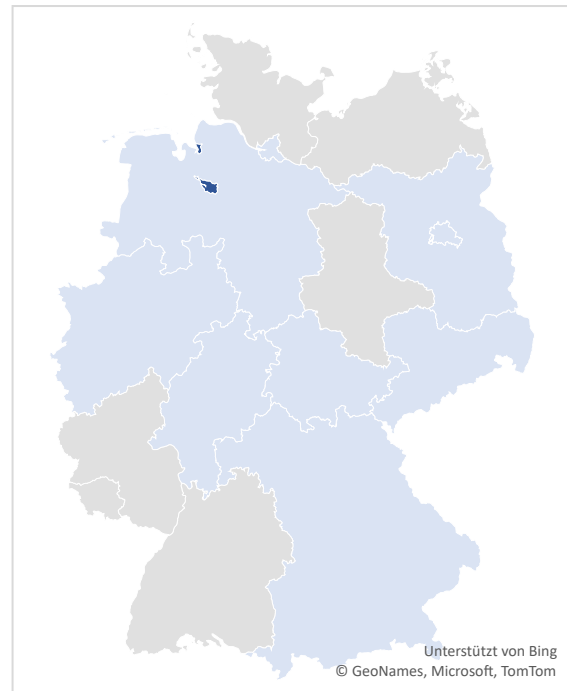


Abbildung 7: Arabischunterricht in Bremen

⁸¹ Vgl. Intoo9_36.

⁸² Schulübergreifende Gruppen können auch bei unzureichenden Teilnehmerzahlen an einer Schule installiert werden. Vgl. Intoo9_47–50.

⁸³ Vgl. (Befr/2/D/2).

⁸⁴ Vgl. Intoo7.

⁸⁵ Vgl. Intoo7_31. Die Nachfrage erreicht auch die Senatorin aus verschiedenen Richtungen (Eltern, Zivilbevölkerung, Vereine etc.).

⁸⁶ Dafür gibt es keine Angaben zu Zahlen der Teilnehmer und weiteren Parametern, vgl. Mediendienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht«.

⁸⁷ Vgl. Mediendienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht«. HU wird in Bremen mitunter auch als »muttersprachlicher Unterricht« bezeichnet. Vgl. Bremer Senat für Bildung und Kinder (o. J.): »Migrantenförderung«.

⁸⁸ Vgl. Bremer Landesinstitut für Schule (o. J.): *Homepage* (www.lis.bremen.de).

⁸⁹ Eine Abgeordnete der Linken stellte 2019 eine Anfrage und erbat einen Bericht, der Gegebenheiten des HU in Bremen erfasst. Vgl. Bremer Senat für Bildung und Kinder (2019): »Herkunftssprachenunterricht: Bericht«.

⁹⁰ Angaben stützen sich auf eine Auskunft bei der Senatorin für Bildung und Kinder. In Bremen wird der konsularische HU Arabisch (Konsulat Marokko) im Schuljahr 2021/2022 an einer Bremer Schule abgehalten. Das Konsulat nutzt hierfür die Räumlichkeiten der Schule. Es besteht kein weiterer Vertrag zwischen dem Konsulat und der Bremer Senatorin, sodass keine weiteren Angaben (Anzahl der Lehrkräfte, Anzahl und Alter der SuS etc.) bekannt sind. Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien werden durch das Konsulat gestellt.

satz.⁹¹ Des Weiteren bieten sich Möglichkeiten zur Anerkennung der Herkunftssprache als Ersatz für die zweite Fremdsprache in Form einer Prüfung.⁹²

Die Senatorin für Bildung und Kinder sieht den hohen Bedarf an HU Arabisch und ist daher bestrebt, die HU Angebote – ganz spezifisch auch das Angebot für Arabisch als staatlich gelenktes Unterrichtsangebot – auszubauen. Dafür soll ein systematischer Rahmenplan, der sich an den Bedarfen orientiert, erarbeitet werden.⁹³ Mit einem Angebot für HU Arabisch soll auch sichergestellt werden, dass über die Auswahl geeigneter Lehrkräfte entschieden werden kann und der Unterricht selbst koordiniert und begleitet wird, was derzeit über die Konsulate nicht möglich ist. Zentral dabei ist, dass ein systematisches Verfahren zur Einstellung von Lehrkräften erarbeitet wird.⁹⁴ Zur Ausarbeitung konkreter Vorgaben und Regularien bestehen Kontakte zu Forschungseinrichtungen und anderen Ministerien (u. a. Nordrhein-Westfalen und Hamburg).⁹⁵ Auch die Integration eines fremdsprachlichen Arabischunterrichtsangebotes ist anvisiert.

3.5 HAMBURG

In Hamburg besteht ein neuer fremdsprachlicher Lehrplanentwurf für die Studienstufe (Jahrgangsstufe 11 und 12) seit 2022.⁹⁶ Damit ist Hamburg neben Thüringen und Hessen eines der wenigen Bundesländer, in denen nicht nur herkunftssprachlicher Arabischunterricht an staatlichen Schulen angeboten wird, sondern auch ein fremdsprachliches Angebot bis zum Abitur besteht. Dabei ist Arabisch auch als Prüfungsfach im Abitur anerkannt. In Hamburg sind insgesamt viele Änderungen der schulischen Arabischunterrichtsangebote im Gange.

Die Nachfrage nach AU in Hamburg ist hoch, wie die Aufschlüsselung zeigt:⁹⁷

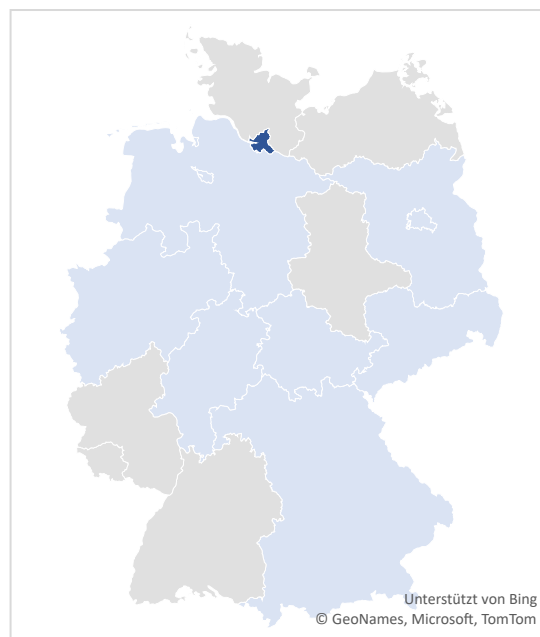


Abbildung 8: Arabischunterricht in Hamburg

Tabelle 4: Nachfrage nach Arabischunterricht in Hamburg

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022	Schuljahr 2022/2023
Anzahl der Lerngruppen (Arabisch als HU und FU)	19	22	21	k.A.
Anzahl der Schulen mit AU	6	k.A.	4 (3 Gymnasien, 1 Stadtteilschule)	k.A.

⁹¹ Vgl. www.bildung.bremen.de. HU Arabisch ist dabei ebenfalls nicht als schulisches Angebot, sondern im Rahmen der Konsulatsangebote vermerkt.

⁹² Diese Möglichkeit ist in der Regel in den einzelnen Bundesländern gegeben. vgl. Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*.

⁹³ Vgl. Intoo7_07–09 und Intoo7_42.

⁹⁴ Vgl. Intoo7_11.

⁹⁵ Vgl. Intoo7_14.

⁹⁶ Vgl. *Bildungsplan Studienstufe*. Neuere Fremdsprachen Arabisch: Hansestadt Hamburg (2022): »Bildungsplan Studienstufe – Neuere Fremdsprachen – Arabisch«.

⁹⁷ Angaben stützen sich auf Angaben des Bürgerschaftlichen Ersuchens (2018) zum HU an Hamburger Schulen, S. 8–13, Mediendienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht« sowie auf Auskunft der Behörde für Schule und Berufsbildung.

Im **Schuljahr 2021/2022**⁹⁸ nahmen 224 SuS in Hamburg am AU teil:

Tabelle 5: Nachfrage nach Arabischunterricht in Hamburg im Schuljahr 2021/22

Anzahl der Schulen mit AU	4 (3 Gymnasien, 1 Stadtteilschule)		
Anzahl der Kurse	16		
Gesamtzahl der SuS	224, davon	5. Klasse	4
		10. Klasse	22
		11. Klasse	32
		12. Klasse	51
		jahrgangsübergreifend ⁹⁹	115
Anzahl der Lehrkräfte	15		

Die Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien Hansestadt Hamburg hat auf einen Beschluss von 2019 hin den herkunftssprachlichen Unterricht sukzessive ausgebaut.¹⁰⁰ Unterhalb der Studienstufe, im Grundschulbereich (in den Jahrgangsstufen 2–4), kann Arabisch im HU als fakultatives zusätzliches Unterrichtsangebot belegt werden. In der Mittelstufe (6.–10. Jahrgangsstufe) kann HU Arabisch im Wahlpflichtbereich (als Ersatz für die 2. oder 3. Fremdsprache) im Umfang von drei Wochenstunden belegt werden. HU Arabisch findet schulübergreifend von der Grundschule¹⁰¹ bis zur Sekundarstufe II am Nachmittag statt und wird als zentrales Angebot durch die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg organisiert.¹⁰²

Grundlage für den HU in Hamburg sind die Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht in Hamburg.¹⁰³ Dieses Dokument definiert die Ziele, erläutert die verschiedenen Formen des HU in Hamburg, die Anforderungsniveaus des Unterrichts, Voraussetzungen, Anforderungen an Lehrkräfte, Lernstandsüberprüfung und -dokumentation, Regelungen für neu zugewanderte SuS sowie Regelungen zu Sprachfeststellungsprüfungen.

Für den Grundschulbereich gilt ab dem Schuljahr 2023/24 der *Bildungsplan Grundschule, Rahmenplan Herkunftssprachen*.¹⁰⁴ Für die Mittelstufe gibt es mittlerweile die Entwürfe zum *Rahmenplan Neuere Fremdsprachen* jeweils für den *Bildungsplan Stadtteilschule (5–11)*¹⁰⁵ und den *Bildungsplan Gymnasium – Sek. I*.¹⁰⁶ Beide Pläne beziehen sich (wie schon der Rahmenplan HU Grundschule) auf die konkret erwähnten Sprachen.¹⁰⁷ Die Pläne orientieren sich am GER und decken die Niveaustufen A1 bis B1 ab.¹⁰⁸ Es ist davon auszugehen, dass diese Rahmenpläne ab dem

⁹⁸ Angaben des Referats *Steigerung der Bildungschancen* der Behörde für Schule und Berufsbildung.

⁹⁹ Betrifft die Jahrgangsstufen 6, 7, 8 und 9

¹⁰⁰ Vgl. Bürgerschaft Hamburg (2018): »Bürgerschaftliches Ersuchen vom 17. Januar 2018: Herkunftssprachlicher Unterricht an Hamburger Schulen«.

¹⁰¹ Seit dem Schuljahr 2022/23 wird Arabisch auch an Grundschulen unterrichtet.

¹⁰² Vgl. Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen an den Grundschulen (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24 (Hansestadt Hamburg [2022]: »Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen an den Grundschulen«) und Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen in der Sekundarstufe I (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24 – Senatsverwaltung Hamburg (2023): »Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen in der Sekundarstufe I (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24«).

¹⁰³ Hansestadt Hamburg (2021): »Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) in Hamburg«.

¹⁰⁴ Hansestadt Hamburg (2022): »Herkunftssprachenunterricht: Grundschule 2022«. Der Rahmenplan nimmt konkret Bezug auf die Sprachen Albanisch, Arabisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch. Die Seiten 51 bis 61 behandeln ganz konkrete sprachliche Mittel für Arabisch in den Themenfeldern *Mein Umfeld* (Jahrgangsstufe 1/2) und *Ich und meine Welt* (Jahrgangsstufe 3/4). Außerdem werden wichtige Redemittel für das Unterrichtsgeschehen und grundlegende grammatische Strukturen angeführt.

¹⁰⁵ Hansestadt Hamburg (2021): »Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11 Neuere Sprachen (Entwurf)«.

¹⁰⁶ Hansestadt Hamburg (2023): »Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Neuere Sprachen (Entwurf)«.

¹⁰⁷ Es kommen noch Chinesisch, Französisch und Spanisch hinzu. Arabisch wird auf den Seiten 50–59 (Gymnasium) bzw. 52–61 (Stadtteilschule) besprochen.

¹⁰⁸ Dabei werden folgende Themenfelder mit einer Zuordnung zu den einzelnen Niveaustufen aufgeführt: *Persönliches Lebensumfeld* (A1), *Zusammen leben* (A2) und *Gesellschaftliche Themen in den Bezugskulturen* (B1). Die Inhalte richten sich dabei nicht nur allgemein an den Anforderungen des GER aus, sondern beziehen sich auf konkrete sprachen/kulturrelevante Themen, wie z. B. Arabisch in der Welt, Hocharabisch und Dialekte, das Schulsystem in den arabischen Ländern, Geschichte der arabischen Länder, Landeskunde,

Schuljahr 2024/25 gültig sein werden. Bis dahin gelten die Rahmenpläne Herkunftssprachen für die Stadtteilschule¹⁰⁹ und Gymnasien.¹¹⁰

Für die Studienstufe gibt es den *Bildungsplan Studienstufe, Neuere Fremdsprache Arabisch*.¹¹¹ Arabischkurse in der Studienstufe finden in Hamburg auf drei unterschiedlichen Niveaus statt: als neu aufgenommene Fremdsprache (B1), als weitergeführte Fremdsprache mit grundlegendem Anforderungsniveau (B2) und als weitergeführte Fremdsprache mit erhöhtem Anforderungsniveau (B2). Der Bildungsplan beschreibt für jede Kursform die angestrebten Kompetenzen. Außerdem werden Themenbereiche aufgeführt (z. B. die arabische Welt zwischen Tradition und Wandel, »Orientalismus«, der *Arabische Frühling*, die Golfstaaten, Globalisierung etc.). Für Arabisch als neu aufgenommene Fremdsprache werden zudem grammatische Strukturen aufgelistet, die zu behandeln sind. Im FU Arabisch gibt es kein fest vorgeschriebenes Lehrwerk, wobei die Behörde für Bildung und Berufsbildung Empfehlungen für Lehrmaterialien gibt.¹¹² Im *Bildungsplan für die Studienstufe Neuere Fremdsprachen Arabisch* von 2022 wird der FU Arabisch detailliert kompetenzorientiert konzipiert, gibt didaktische Leitlinien vor und erklärt ausführlich die Leistungsbewertungsgrundlagen für das Fach, das auch als abiturrelevantes Fach eingebracht werden kann.¹¹³ Lehrkräfte sollten ausgebildete Fachlehrer sein.¹¹⁴ Ein entsprechendes Studienprofil der Lehrkräfte ist zu erwarten, wenn allein die inhaltliche Vermittlung gewährleistet wird.¹¹⁵

HU wird bewertet, und die Noten werden im Zeugnis vermerkt und für die Schullaufbahnpflichtung berücksichtigt.¹¹⁶ Lehrkräfte im HU sollen durch das Fortbildungs- und Beratungsangebot des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) qualifiziert werden. Gleichzeitig bietet die Hamburger Schulbehörde Beratung und Begleitung bzgl. der Curriculumsentwicklung, Leistungsbewertung, Unterrichtsmaterialien etc. an.¹¹⁷ Unter den Arabischlehrkräften in Hamburg sind sowohl festangestellte Lehrkräfte als auch Lehrkräfte mit Lehrauftrag:

»Der Herkunftssprachenunterricht (...) wird sowohl von zeitlich begrenzt eingestellten als auch von festangestellten oder verbeamteten Lehrkräften erteilt. Einige dieser Lehrkräfte 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 Hamburg absolviert.«¹¹⁸

Das in Hamburg integrierte Modell kann als Hybridmodell betrachtet werden, da dort fremdsprachlicher Arabischunterricht weiterführend von einem herkunftssprachlichen Angebot angeboten wird. Grundlage dafür ist der Hamburger Bildungsplan Studienstufe.¹¹⁹ Zukünftig ist man bestrebt, das fremdsprachliche Arabischunterrichtsangebot durchgängig von der Grundschule bis zum Abitur auszubauen.¹²⁰ Was den Unterricht betrifft, so bildet sich auch in Hamburg eine große Heterogenität ab,

«لأن الطلاب من مختلف المستويات في نفس الصف» (Befr/3/A/8)

[... weil die Schüler verschiedener Niveaustufen in derselben Klasse sind.]

Es bleibt (derzeitig noch) fraglich, ob es im FU Arabisch tatsächlich überhaupt SuS mit einem fremdsprachlichen Sprachprofil gibt:

Migration, Arabischer Frühling, arabische Popkultur etc. Auch die Basisgrammatik wird den drei Niveaustufen A1, A2 und B1 zugeordnet, wobei jeweils ganz konkret aufgeführt wird, welche grammatischen Mittel und Phänomene zu behandeln sind.

¹⁰⁹ Hansestadt Hamburg (2011): »Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11) – Herkunftssprachen«.

¹¹⁰ Hansestadt Hamburg (2021): »Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Herkunftssprachen«. Diese beiden Pläne haben gehen jedoch nicht direkt auf das Unterrichtsfach Arabisch ein.

¹¹¹ Hansestadt Hamburg (2022): »Bildungsplan Studienstufe Neuere Fremdsprachen Arabisch«.

¹¹² Into16_60–62.

¹¹³ Vgl. Entwurf des Bildungsplans: Hamburger Senatsverwaltung: »Bildungsplan Studienstufe. Neuere Fremdsprachen Arabisch«, und Hansestadt Hamburg (2022): »Bildungsplan«.

¹¹⁴ Vgl. Into16_30–32.

¹¹⁵ Lehrkräfte im FU Arabisch sind mitunter promoviert. Vgl. Into16_32.

¹¹⁶ Vgl. Regelungen und Umsetzungshinweise für den HU in Hamburg, S. 25: Hansestadt Hamburg (2021): »Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) in Hamburg«. Siehe auch Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*.

¹¹⁷ Bürgerschaft Hamburg (2018): »Bürgerschaftliches Ersuchen vom 17. Januar 2018: Herkunftssprachlicher Unterricht an Hamburger Schulen«, S. 6.

¹¹⁸ Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht in Hamburg, 2021, S. 18.

¹¹⁹ Vgl. Tiefenthal (2018): »Arabisch boomt«.

¹²⁰ Vgl. Into16_22; Into16_46.

«لدي مجموعتان الصف السابع والصف التاسع ولكن للأسف طلاب اللغة الأجنبية واللغة الأم في نفس الصف» (Befr/3/A/8)
 [Ich habe zwei Unterrichtsrgruppen, 7. und 9. Klasse, aber leider sind die fremdsprachlichen und herkunftssprachlichen Schüler in derselben Klasse.]

»Wir haben viele Muttersprachler, die mithilfe von Arabisch ihre Abiturdurchschnittsnote aufbessern können. Sie können mit Arabisch auch die Fremdsprache Englisch umgehen.« (Befr/3/D/2)

Der Arabischunterricht für die Studienstufe soll vielmehr für SuS, die z. B. aufgrund ihrer komplexen Bildungsbiografie unzureichende Fremdsprachenkenntnisse (z. B. unzureichende Englischkenntnisse bei SuS aus Syrien)¹²¹ mitbringen, die Möglichkeit bieten, Arabisch anstatt einer anderen Fremdsprache im Abitur einzubringen. Voraussetzung für das Belegen von Arabisch als Kernfach in der Studienstufe ist, dass die SuS mind. vier Jahre lang am Arabischunterricht teilgenommen haben oder entsprechende Kenntnisse im Modernen Hocharabischen vorweisen können.¹²² Meist sind es daher SuS mit Familiensprache oder Herkunftssprache Arabisch, die am FU Arabisch¹²³ teilnehmen.¹²⁴ Der FU Arabisch wurde auch für SuS, die seit 2014 nach Hamburg zugewandert sind und aufgrund ihrer komplexen Bildungsbiografie Arabisch als Bildungssprache erworben haben, bedacht.¹²⁵

Im Rahmen der vorliegenden Projektstudie wurden Befragungen mit SuS (im FU Arabisch), Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholdern durchgeführt.

3.6 HESSEN

In Hessen wird an staatlichen Schulen Arabisch als HU unterrichtet. Ein fremdsprachliches Angebot für Arabisch mit einem Lehrplan (veröffentlicht im Juli 2023) soll ab dem Schuljahr 2022/2023 umgesetzt werden.¹²⁶

HU Arabisch wird in Hessen an 61 Schulen vorrangig im Primarbereich angeboten und durch das Fachberaterzentrum für Herkunftssprache, Mehrsprachigkeit und schulische Integration organisiert. Dieses organisiert die Eignungsfeststellung sowie die Fortbildungen der Lehrkräfte im HU Arabisch.¹²⁷ Die Schulämter (an den 15 Standorten: Bad Vilbel, Bebra, Darmstadt, Frankfurt a. M., Fritzlar, Fulda, Gießen, Hanau, Hepenheim, Kassel, Marburg, Offenbach a. M., Rüsselsheim a. M., Weilburg, Wiesbaden) koordinieren die Ausgestaltung der Unterrichtsangebote in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich. HU Arabisch wird für die Klassenstufen 1–10 angeboten und umfasst meist zwei Wochenstunden.¹²⁸

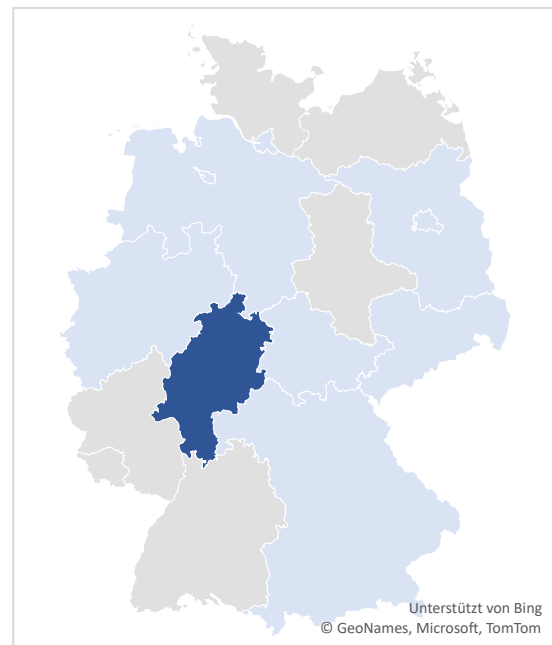


Abbildung 9: Arabischunterricht in Hessen

¹²¹ Vgl. Into16_12–16.

¹²² Vgl. Into16_14.

¹²³ Die Unterscheidung von HU und FU existiert in Hamburg erst seit 2022, als der Bildungsplan für die Studienstufe eingeführt wurde. Seit 2022 gibt es den Bildungsplan Grundschule (HU), und seit dem Schuljahr 2022/23 wird Arabisch zum ersten Mal in einer Grundschule angeboten, siehe Hansestadt Hamburg (2022): »Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen an den Grundschulen (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24«.

¹²⁴ Vgl. Into16_19.

¹²⁵ Vgl. Bürgerschaft Hamburg (2018): »Bürgerschaftliches Ersuchen vom 17. Januar 2018: Herkunftssprachlicher Unterricht an Hamburger Schulen«, S. 5.

¹²⁶ Kerncurricula für Realschule und Sekundarstufe I: Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurricula für Sekundarstufe I: Realschule« und Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Gymnasium«.

¹²⁷ Vgl. Into11_40.

¹²⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*: »In Hessen sind Schulen gemäß der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses vom 19. August 2011 (Teil 7: Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, § 48 (4), (ABl. S. 546), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. März 2021 (GVBl. S. 166), verpflichtet, sofern sie von

Der HU Arabisch ist in Hessen weit verbreitet.¹²⁹

Tabelle 6: Übersicht über das Angebot HU Arabisch in Hessen¹³⁰

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022	Schuljahr 2022/2023
Anzahl der SuS im HU Arabisch	2.959	2.319	2.888	k.A.
Anzahl der Schulen mit AU	k.A.	k.A.	61	50

3.6.1 Schuljahr 2021/22

61 Schulen, davon

- 13 Schulen Jahrgangsstufe 1–10
- 39 Schulen Jahrgangsstufe 1–4
- 9 Schulen Jahrgangsstufe 5–10

19 Schulorte: Darmstadt, Dietzenbach, Eschborn, Flörsheim a. M., Frankfurt a. M., Ginsheim-Gustavsburg, Hanau, Hattersheim a. M., Hochheim a. M., Kelsterbach, Kriftel, Maintal, Mainz-Kostheim, Offenbach, Raunheim, Rüsselsheim, Schwalbach am Taunus, Weiterstadt, Wiesbaden

3.6.2 Schuljahr 2022/23

50 Schulen, davon

- 13 Schulen Jahrgangsstufe 1–10
- 28 Schulen Jahrgangsstufe 1–4
- 9 Schulen Jahrgangsstufe 5–10

13 Schulorte: Darmstadt, Dietzenbach, Flörsheim a. M., Frankfurt a. M., Fürth, Ginsheim-Gustavsburg, Hanau, Kelsterbach, Maintal, Offenbach, Rüsselsheim, Weiterstadt, Wiesbaden

3.6.3 Schuljahr 2023/24

54 Schulen, davon

- 3 Schulen Jahrgangsstufe 1–10
- 36 Schulen Jahrgangsstufe 1–4
- 15 Schulen Jahrgangsstufe 5–10

11 Schulorte: Darmstadt, Dietzenbach, Frankfurt a. M., Fürth, Hanau, Kelsterbach, Maintal, Offenbach, Rüsselsheim, Weiterstadt, Wiesbaden

Nach Angaben des Mediendienstes Integration ist die Zahl der teilnehmenden SuS im hessischen HU in den letzten Zahlen gesunken. Insgesamt beträgt der Anteil der SuS im HU Arabisch und Türkisch ungefähr 80%.¹³¹

Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache besucht werden, ein schulbezogenes Förderkonzept für den genannten Bereich zu entwickeln.« Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 95.

¹²⁹ Angaben stützen sich auf den Bericht des Mediendienstes Integration (2022): »Factsheet herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹³⁰ Vgl. Schulämter Hessen (o.J.): »Unterricht in der Herkunftssprache: Angebotene Sprachen – Arabisch« bzw. Schulämter Hessen (o.J.): »Arabisch-Standorte«.

¹³¹ Vgl. Mediendienst Integration (2022): »Factsheet herkunftssprachlicher Unterricht«, S. 13.

Das Fachberaterzentrum für Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und schulische Integration (FBZ) reguliert den HU Arabisch.¹³² Der *Rahmenplan Grundschule* benennt die Förderung von Herkunftssprachen und der Mehrsprachigkeit allgemein.¹³³ Das neue Kerncurriculum für Arabisch erwähnt indes auch die Primarstufe.¹³⁴ HU Arabisch wird grundsätzlich nicht bewertet.¹³⁵ Es bietet sich aber die Möglichkeit, ergänzend zum qualifizierten Teilnahmevermerk im Zeugnis mit den Prädikaten »teilgenommen«, »mit Erfolg teilgenommen«, »mit gutem Erfolg teilgenommen«, die Sprachkompetenzen der SuS auch in Form eines Sprachenzertifikats nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) auszuweisen und somit einen Nachweis für die individuelle Mehrsprachigkeit zu erhalten.¹³⁶ Das hessische Kultusministerium schlägt einen Schulbücherkatalog für den HU vor und empfiehlt auch für Arabisch konkrete Lehrmaterialien.¹³⁷ In Hessen beschäftigt sich das Forschungsprojekt (LOEWE Schwerpunkt) *Minderheitenstudien – Sprache und Identität*, welches an der Goethe-Universität Frankfurt am Main angesiedelt ist, auch mit dem HU.¹³⁸

Darüber hinaus wurde in Hessen als bisher einzigem Bundesland in Deutschland die Einführung eines regulären fremdsprachlichen Arabischunterrichtes beschlossen.¹³⁹ Der Beschluss kam nach einer intensiven Debatte im hessischen Landtag unter der Koalition von CDU-Grünen zustande und zielt darauf ab, Arabisch und Portugiesisch zu stärken.¹⁴⁰ Für Arabisch als moderne Fremdsprache, die als zweite oder dritte Fremdsprache gewählt werden kann, liegen die Lehrpläne für die Sekundarstufe (Realschule und Gymnasium) seit Juli 2023 vor.¹⁴¹ Der fremdsprachliche Arabischunterricht soll ab dem Schuljahr 2022/23 beginnen. Die Lehrpläne (in Hessen als »Kerncurriculum« bezeichnet) umfassen ein detailliertes Konzept, das Kompetenzorientierung, Kompetenzbereiche und inhaltliche Konzepte des Faches berücksichtigen.¹⁴² Jeweilige Lernziele sind in den lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen ersichtlich, wobei eine Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen deutlich ist.¹⁴³ Die Erarbeitung des Lehrplanes durchlief einen standardisierten, mehrstufigen Prozess, der maßgeblich von Arabischlehrkräften und weiteren Fachkräften betreut, beraten und geprüft wurde.¹⁴⁴ Da es bisher noch keinen Studiengang für Lehramt Arabisch gibt, ist die Eignung von Lehrkräften auf anderem Wege zu prüfen, da es sich um ein reguläres, bewertungs- und versetzungsrelevantes Fach handelt, für das eine standardisierte Lehrerausbildung (zweites Staatsexamen) vorgesehen ist. Die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse erfolgt nach einem standardisierten Vor-

¹³² Vgl. Schulämter Hessen (o. J.): »Unterricht in der Herkunftssprache«.

¹³³ Vgl. Hessisches Kultusministerium (1995): »Rahmenplan«. Explizite Angaben zum HU sind darin nicht zu finden.

¹³⁴ Vgl. Das neue Kerncurriculum für Arabisch (Realschule sowie Gymnasium): Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Gymnasium«.

¹³⁵ Vgl. Int_010_47-48.

¹³⁶ Vgl. Schulämter Hessen (o. J.): »Unterricht in der Herkunftssprache«. Ein explizites Regelwerk (Rahmenplan oder Lehrplan) für den HU wird nicht gelistet. Angaben zu Inhalten und Zielen (Vermittlung von Orientierungswissen, Lesen, Reden und Schreiben in der Herkunftssprache) werden grob formuliert. Das hessische Kultusministerium gibt einen Schulbücherkatalog für den Unterricht in den Herkunftssprachen u. a. auch für Arabisch heraus: Hessisches Kultusministerium (2021): »Schulbücherkatalog für den Unterricht in den Herkunftssprachen u. a. auch für Arabisch«.

¹³⁷ Dabei sind vor allem europäische Verlage vermerkt: Vgl. Hessisches Kultusministerium (2021): »Schulbücherkatalog für den Unterricht in den Herkunftssprachen u. a. auch für Arabisch«.

¹³⁸ Vgl. Universität Frankfurt am Main (o. J.): »Sprache & Identität«.

¹³⁹ Laut der Pressemitteilung folgt die Einführung des fremdsprachlichen Arabischunterrichtsangebotes der Argumentation, dass Arabisch mit rund 320 Mio. Sprechern eine Weltsprache ist. Vgl. Kultusministerium Hessen (25.5.2022): »Land baut Unterrichtsangebot in zweiten und dritten Fremdsprachen aus«. Vgl. auch Beschlüsse zum Ersetzen der Herkunftssprache als 2. oder 3. Fremdsprache: Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 95 f. Diese Regelungen stehen allen SuS unabhängig von der Herkunftssprache offen.

¹⁴⁰ Vgl. Into11_12.

¹⁴¹ Vgl. Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Realschule« und Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Gymnasium«.

¹⁴² Im Kerncurriculum sind keine sprachspezifischen Inhalte (Inhaltsfelder) benannt. Die Kerncurricula lösen die bislang in Hessen geltenden Lehrpläne ab und setzen die Bildungsstandards der KMK um. Vgl. Kultusministerium Hessen (o. J.): »Kerncurricula und Lehrpläne«.

¹⁴³ Vgl. Into11_20. Für die 3. Fremdsprache mit einem Umfang von 6 Wochenstunden bei zwei Jahren Unterricht soll ein Niveau von A1-A2 zu erreichen sein. Für die 2. Fremdsprache wird ein Niveau von A2 definiert. Vgl. Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Gymnasium«.

¹⁴⁴ Vgl. Into11_32. Bildungsstandards, das Profil der Lehrkraft, inhaltliche und didaktische Gestaltung etc. wurden berücksichtigt. Referenten der Lehrkräfteakademie prüfen das Konzept ebenfalls; auch eine wissenschaftliche Expertise wird herangezogen. Weitere Schritte sind ein Beratungsverfahren und ein Beteiligungsverfahren.

gehen, wobei äquivalente Kenntnisse und Fähigkeiten geprüft werden.¹⁴⁵ Deutschkenntnisse auf C2-Niveau sind festgeschrieben.¹⁴⁶

Für die vorliegende Studie war es nicht möglich, Befragungen in Hessen durchzuführen, da die Forschungsgenehmigung von der zuständigen Behörde nicht bewilligt wurde.

3.7 NIEDERSACHSEN

In Niedersachsen gibt es schulischen AU als herkunftssprachliches Unterrichtsangebot, das durch das Niedersächsische Kultusministerium eingerichtet wurde.¹⁴⁷ Herkunftssprachlicher Arabischunterricht findet in Niedersachsen regelmäßig und bedarfsorientiert an Grundschulen statt. Im Sekundarbereich I und II fand kein Unterricht statt.

Im Schuljahr 2021/2022 fand HU Arabisch an 34 Schulen verteilt auf zehn Standorte (Aurich, Braunschweig, Göttingen, Hannover Stadt, Hannover Region, Hildesheim, Osnabrück, Peine, Wolfenbüttel, Wolfsburg) statt. Die Organisation und Durchführung koordinieren die Regionalen Landesämter für Schule und Bildung an den Standorten (Braunschweig, Hannover, Lüneburg, Osnabrück) für ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereich. Außerdem gibt es in Niedersachsen 17 Sprachbildungszentren (Zentren für Sprachbildung und interkulturelle Bildung),¹⁴⁸ die beratende und unterstützende Funktion für Schulen zur Förderung von interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit etc. haben. Im Kontext des HU beraten sie Schulen bei der Einrichtung von HU-Angeboten und beraten zudem auch Lehrkräfte zu Didaktik/Methodik und Lehrmaterialien. Sprachbildungskoordinatoren sind hierbei die Koordinatoren für Sprachbildung & Interkulturelle Bildung in den Sprachbildungszentren (Hannover Stadt & Schaumburg; Osnabrück; Lüneburg, Braunschweig).

Der HU Arabisch lässt eine steigende Nachfrage erkennen.¹⁴⁹

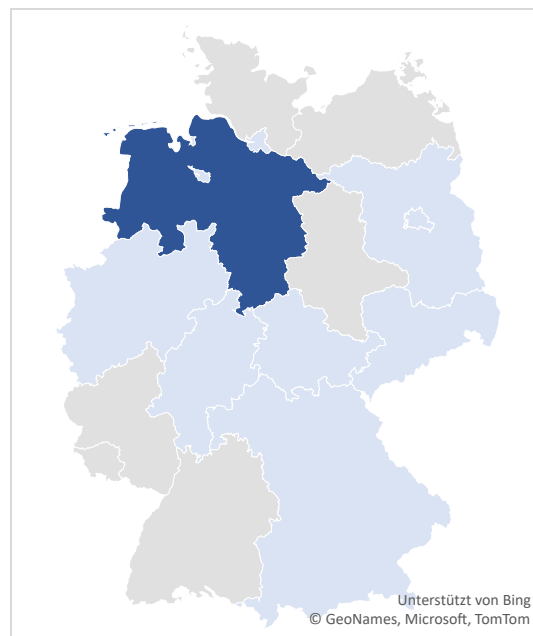


Abbildung 10: Arabischunterricht in Niedersachsen

Tabelle 7: Nachfrage nach Arabischunterricht in Niedersachsen

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022	Schuljahr 2022/2023
Anzahl der SuS im HU Arabisch	652	869	1048	1096
Anzahl der Schulen mit AU	k.A.	32 GS	34 GS	36 GS
Anzahl der Lerngruppen mit HU Arabisch	k.A.	109	135	126
Anzahl der Lehrkräfte im HU Arabisch	k.A.	k.A.	17	18

¹⁴⁵ Siehe die Seite der hessischen Lehrkräfteakademie: Lehrkräfte-Akademie Hessen (o.J.): »Internationale Lehramtsabschlüsse«.

¹⁴⁶ Vgl. Lehrkräfte-Akademie Hessen (o.J.): »Internationale Lehramtsabschlüsse«.

¹⁴⁷ Für den HU ist Referat 25 (Migration, Kultur, Sprachbildung, Schulsozialarbeit, Ganztage) zuständig.

¹⁴⁸ Siehe Bildungsportal Niedersachsen (o.J.): »Sprachbildung und interkulturelle Bildung«.

¹⁴⁹ Angaben beruhen auf den Angaben des Medieninstituts Integration, siehe Mediendienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht« und die Auskünfte des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 3.12.2021; 8.3.2023 und 9.3.2023.

Die Grundlage für den HU Arabisch in Niedersachsen bildet das *Kerncurriculum herkunftssprachlicher Unterricht* (aus dem Jahr 2008), das sprachübergreifend für die Grundschule verbindlich ist. Im Kerncurriculum ist eine starke Kompetenzorientierung deutlich, die u. a. Niveaustufenangaben und Kann-Bestimmungen des GER¹⁵⁰ vermerkt und Orientierungshilfen für Bewertungen bietet. Zudem werden Lernziele für die Kompetenzen definiert, die bis zum 4. Schuljahr erreicht werden und durch einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht aufgebaut werden sollen. Es finden sich ebenfalls explizite Hinweise zur Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum.¹⁵¹

Das Niedersächsische Landesamt für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) bildet Lehrkräfte im HU fort, damit der Unterricht basierend auf dem Kerncurriculum erfolgen kann.

Aufgabe des HU ist es, die bildungssprachlichen Fähigkeiten als besondere Qualifikation der SuS zu bewahren und zu fördern und gleichzeitig interkulturelle Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu vermitteln.¹⁵² Dies soll auf Grundlage des gültigen Runderlasses erfolgen. Im Runderlass¹⁵³ *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache* sind entsprechende Regeln für den HU und die Einstellung der Lehrkräfte im HU formuliert. Die Regelungen für den Grundschulbereich umfassen das Einrichten von Unterrichtsangeboten, sie definieren die Gruppengröße (mind. 10 SuS) und die Anmeldeformalitäten. Der HU umfasst zwei bis drei Wochenstunden. Besonders ist, dass zumindest ein Teil der Unterrichtsstunden auch in den Vormittagsstunden abgehalten werden soll.¹⁵⁴

Ebenfalls sticht hervor, dass SuS der Klassenstufe 1 und 2 einen Zeugnisvermerk zur Teilnahme erhalten, für SuS in Klassenstufe 3 und 4 jedoch eine Benotung mit Versetzungsrelevanz erfolgt.¹⁵⁵ HU Arabisch wird derzeit nicht im Sekundarbereich I angeboten.¹⁵⁶

Die regionalen Landesämter für Schule und Bildung stellen Lehrkräfte für den HU ein. Diese müssen herkunftssprachliche Lehrkräfte sein und keine fremdsprachlichen Lehrkräfte. Zur Einstellung von Lehrkräften im HU werden verschiedene Kriterien genannt.¹⁵⁷ Voraussetzung ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium in Deutschland bzw. im Herkunftsland. Deutschkenntnisse und Kenntnisse der Herkunftssprache müssen auf dem Niveau C1 nachzuweisen sein. Zudem müssen Erfahrungen und Kompetenzen im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Lehrkraft nachgewiesen werden.¹⁵⁸ Lehrkräfte werden von den Koordinatoren im Sprachbildungszentrum intensiv begleitet und hospitiert. Ebenfalls können neue Lehrkräfte bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen hospitieren. Der Lernfortschritt wird durch Lernzielkontrollen überprüft.

Deutlich wurde, dass die Behörden der großen Nachfrage nicht gerecht werden und der Bedarf mit den eingerichteten Angeboten nicht gedeckt wird, da sich Suche nach geeigneten Lehrkräften schwierig gestaltet. Daher ist man in Niedersachsen dazu übergegangen, die Kompetenzen der Lehrkräfte zu testen.

¹⁵⁰ Dies ist im Fremdsprachenkontext üblich.

¹⁵¹ Siehe Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Mehrsprachigkeit – Interkulturalität (NIB)«.

¹⁵² Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 97 und Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹⁵³ Vgl. Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Förderung Teilhabe nichtdeutsche Herkunftssprache« oder www.schule.de/22410/25,81625.htm. Der dort abrufbare Runderlass d. MK v. 1.7.2014 -25-81625 – VORIS 22410 – »Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache« ist am 31.12.2021 abgelaufen und damit außer Kraft getreten. Die dort formulierten Regelungen sind bis zum Inkrafttreten eines Folgeerlasses dennoch weiterhin anzuwenden.

¹⁵⁴ Vgl. Runderlass Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Förderung Teilhabe nichtdeutsche Herkunftssprache«.

¹⁵⁵ Vgl. Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Mehrsprachigkeit – Interkulturalität (NIB)«. Im Kerncurriculum wird die Leistungsfeststellung genauer definiert. Weitere Informationen siehe Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*.

¹⁵⁶ Auskunft vom Niedersächsischen Kulturministerium bezogen auf das Schuljahr 2021/2022. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, herkunftssprachliche Kompetenzen anerkennen zu lassen oder auch herkunftssprachliche Arbeitsgemeinschaften einzurichten. Für SuS des Sekundarbereichs I, die in den Schuljahrgängen 5–10 am Wahlunterricht in ihrer Herkunftssprache kontinuierlich teilgenommen haben, besteht zudem die Möglichkeit, eine Sprachprüfung in der Herkunftssprache abzulegen. Die Prüfungen, insbesondere die Sprachfeststellungsprüfungen, haben einen hohen Stellenwert im Zeugnis; sie sind ausgleichs- bzw. versetzungsrelevant. Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*.

¹⁵⁷ Für alle Lehrkräfte – so auch Lehrkräfte im HU – gilt eine sechsmonatige Probezeit, um die Eignung zunächst zu überprüfen. Vgl. Into04_38.

¹⁵⁸ Dazu vermerkt das Niedersächsische Kultusministerium: »Praktische Erfahrungen in der Tätigkeit als Lehrerin, unterrichtsbezogene Kompetenzen, institutionelle Kompetenzen sowie Teamfähigkeit, Engagement und Flexibilität sind weiterhin wünschenswert. Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht sind Bedienstete des Landes Niedersachsen. Sie unterliegen somit allen geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften des Landes Niedersachsen.« Vgl. »Flyer Herkunftssprachlicher Unterricht in Niedersachsen« (März 2022), Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht (WEB)«.

In Niedersachsen unternimmt man zudem bereits weitere Anstrengungen und zieht etwa bei Sprachstandprüfungen wissenschaftliche Expertise zur Begleitung der Prozesse heran.¹⁵⁹ Kooperationen mit verschiedenartigen Expertenrunden, u. a. bestehend aus Verbänden und Wissenschaft, eruieren gemeinsam wichtige Synergien des HU und überarbeiten Regularien.¹⁶⁰

Bestrebungen hierbei sind, die HU-Angebote bedarfsorientiert gestalten zu können. Gewünscht wird, die Kompetenzen ebenfalls in der Sekundarstufe I auszubauen, auch in Form des fremdsprachlichen Angebotes.¹⁶¹ Es wird angestrebt, mehrsprachige Lehrkräfte verstärkt zu qualifizieren.¹⁶²

Im Rahmen der vorliegenden Projektstudie wurden Befragungen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholdern durchgeführt.¹⁶³

3.8 NORDRHEIN-WESTFALEN

In Nordrhein-Westfalen (NRW), dem bevölkerungsreichsten Bundesland, hat der herkunftssprachliche Unterricht eine lange Tradition. Entsprechend gut ausgebaut sind die Unterrichtsangebote zur Förderung der Herkunftssprachen. Schulischer AU findet in NRW als HU statt.

Prinzipiell ist es in NRW möglich, jede Sprache als HU oder FU anzubieten, wenn genügend Kapazitäten an Lehrkräften und sonstigen Ressourcen zur Verfügung stehen.¹⁶⁴

HU ist ein fester Bestandteil im Aufgabenbereich des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.¹⁶⁵ Die Schulämter koordinieren die Durchführung und Organisation des HU (fünf Standorte in NRW, die wiederum Schulämter in ihrem Bereich der Bezirksregierung zusammenfassen: Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster).

Der HU ist ein Angebot für SuS mit internationaler Familiengeschichte.¹⁶⁶ Für den HU in NRW liegen zwei Lehrpläne vor: *Muttersprachlicher Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6 (2000)* sowie *Kernlehrplan für Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle der zweiten und dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10 (2006)*.¹⁶⁷ Beide Lehrpläne sind im Vergleich zu anderen Lehrplänen detailliert. Die Lehrpläne beinhalten sprachübergreifende Vorgaben für den HU.

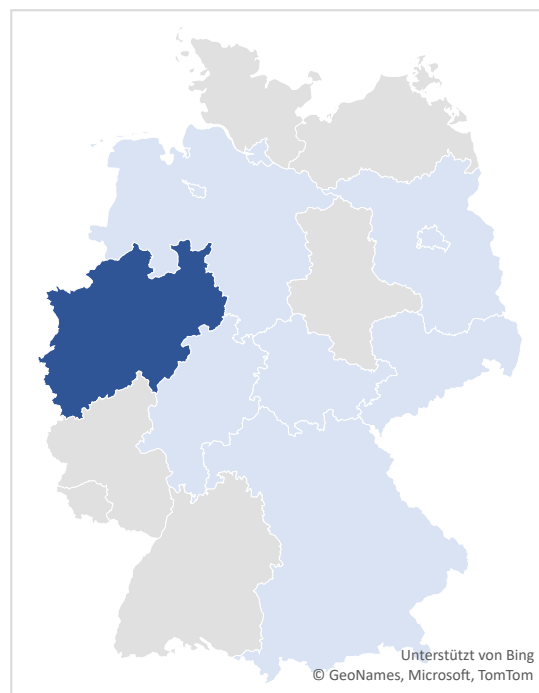


Abbildung 11: Arabischunterricht in Nordrhein-Westfalen

¹⁵⁹ Hierbei war das Orientalische Institut Leipzig Ansprechpartner.

¹⁶⁰ Vgl. Intoo4_14. Der Erlass zur Mehrsprachigkeit wird für das Schuljahr 2023/2024 erwartet. Eine Überarbeitung des Kerncurriculums wird angedacht.

¹⁶¹ Vgl. Intoo4_8. Dafür wären entsprechende Strukturen wie das Vorhandensein eines Curriculums (auch aus anderen Bundesländern) notwendig. Im Einklang mit den Entwicklungen in anderen Bundesländern bietet sich dazu möglicherweise künftig Gelegenheit auch für Niedersachsen.

¹⁶² Vgl. Into14_44.

¹⁶³ Befragungen mussten aufgrund des Krieges in der Ukraine und der daraus resultierenden großen Nachfrage an Bildungsangeboten bzw. der Koordination von HU und Deutsch als Zweitsprachenunterricht zeitweise eingestellt werden.

¹⁶⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022, S. 97.

¹⁶⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹⁶⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹⁶⁷ Die Lehrpläne verwenden noch die Bezeichnung *muttersprachlicher Unterricht*; in späteren Vorgaben sowie auf den offiziellen Portalen wird die Bezeichnung »herkunftssprachlicher Unterricht« verwendet. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10« und Ministerium für Schule

Der Lehrplan für die Jahrgänge 1–4 und 5 und 6 vermerkt etwa Prinzipien zur Gestaltung der Lernsituationen und geht auf Themen ein. Ebenfalls werden methodisch-didaktische Angaben gemacht, die inhaltlich-fachliche Leitlinien bezogen auf die jeweilige Jahrgangsstufe und Angaben zur Leistungsbewertung vermerken. Auffallend ist, dass zur Förderung der Fertigkeiten großer Wert auf Sprachreflexion, Sprachhandlungsfähigkeit und interkulturelle Handlungsfähigkeit der SuS gelegt wird. In der ausführlichen Beschreibung

»der grundsätzlichen Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts [...] sind die Förderung von Mehrsprachigkeit, die interkulturelle Handlungsfähigkeit und die individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern (SuS), welche sich also im Wesentlichen mit den fächerübergreifenden Zielsetzungen des allgemeinbildenden Unterrichts in Deutschland decken, benannt.«¹⁶⁸

Obwohl der Lehrplan vergleichsweise alt ist, umfasst er im Anhang sprachspezifische Projektvorschläge, die auf Sprache und Kultur Bezug nehmen, was eine große Besonderheit darstellt.¹⁶⁹

Im Lehrplan für die Sekundarstufe I gibt eine sprachübergreifende Orientierung darüber, welche Lernziele im HU der Sek I und welche Leistungsstandards zu erreichen sind. Darüber hinaus ist der HU als Ersatz für die zweite oder dritte Fremdsprache geregelt. Dabei richtet sich der Lehrplan auch an SuS, um bewusst zu vermitteln, dass eine Fähigkeit der eigenen Leistungseinschätzung vermittelt werden soll.¹⁷⁰ Der Lehrplan für die Sek I formuliert die Aufgaben und Ziele des muttersprachlichen Unterrichts. Als Eingangsvoraussetzung wird die erfolgreiche Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht (Klassenstufen 1–4, 5 und 6) bei SuS, die bereits vorher in NRW die Schule besucht haben, festgelegt. Für die jeweiligen Jahrgangsstufen 7–10 werden Kompetenzerwartungen vermerkt, die sich am GER orientieren.¹⁷¹ Ebenfalls werden Aufgabentypen zum Erreichen der einzelnen kommunikativen Kompetenzen jeweils für die Klassenstufen 8–10 sowie Angaben zur Leistungsfeststellung ausführlich dargestellt. Auffallend sind die Orientierung am GER und die beschriebene Kompetenzorientierung

Die Umsetzung des HU wird durch den Erlass *Herkunftssprachlicher Unterricht* vom 20. September 2021 (BASS 13–61 Nr. 2) geregelt.¹⁷² Zentral darin sind der Umfang von bis zu fünf Wochenstunden für den HU genannt sowie die weitestgehende Verknüpfung mit dem Regelunterricht festgelegt. Für den HU in der Primarstufe ist eine Mindestteilnehmerzahl von 15 SuS und für die Sek I 18 von SuS genannt. Lerngruppen können auch schulform- und schulartenübergreifend eingerichtet werden. Für die SuS im HU ist eine Pauschale für Lehrmaterialkosten festgelegt.¹⁷³ Auf dem Zeugnis wird eine Bemerkung zur Teilnahme am HU vermerkt; ab Klassenstufe 3 wird der HU benotet und die Leistung wird auf dem Zeugnis unter »Bemerkungen« verzeichnet. Das Sprachprüfungsergebnis in Klassenstufe 10 wird unter »Leistungen« im Zeugnis vermerkt. Der HU ist nicht versetzungsrelevant. SuS, die den HU in Klassenstufe 9 oder 10 belegt haben, legen die Sprachprüfung verpflichtend ab. Die Sprachprüfung im HU ist nicht versetzungsrelevant und dient u. a. auch der Qualitätssicherung im AU.¹⁷⁴

Weiterhin wird der HU in NRW staatlich unterstützt, u. a. durch das *Landesprogramm Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder*:

»Das Landesprogramm ist Teil des Sprachbildungskonzeptes einer Grundschule, das im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung die Ausgangslagen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und auf die Kompetenzerweiterung aller Schülerinnen und Schüler – vor allem in der Bildungssprache Deutsch – ausgerichtet ist. Durch das Landesprogramm

und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Muttersprachlicher Unterricht Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6«.

¹⁶⁸ Konerding/Schmidt (2022): »Literatur- und Kulturvermittlung im herkunftssprachlichen Arabischunterricht«, S. 106.

¹⁶⁹ Für das Arabische wird u. a. ein Projektentwurf für einen Juha-Abend vorgeschlagen. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Muttersprachlicher Unterricht Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6«, S. 91.

¹⁷⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10«, Vorwort.

¹⁷¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10«, S. 13, Klassenstufe 6 = mind. A1–A2.

¹⁷² Vgl. BASS (2021): »13–61 Nr. 2: Herkunftssprachlicher Unterricht«. Der Erlass von 2021 ist eine überarbeitete Form des vorherigen Erlasses von 2016. Die Synopse zu den Änderungen macht die Entwicklungen im HU in NRW deutlich: vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): »Herkunftssprachlicher Unterricht (Synopse)«. Interessanterweise gibt es in einzelnen Regierungsbezirken eigens erarbeitete Handreichungen für die Planung, Umsetzung und Koordination aller beteiligten Akteure. Siehe dazu etwa die Handreichungen der Bezirksregierung Arnsberg (2018): »Herkunftssprachlicher Unterricht im Regierungsbezirk Arnsberg Handreichung für Schulaufsicht, Schulleitungen sowie HSU-Lehrkräfte«.

¹⁷³ Vgl. Befr/5/D/2.

¹⁷⁴ Vgl. BASS (2021): »13–61 Nr. 2: Herkunftssprachlicher Unterricht«. Unter bestimmten Voraussetzungen kann sie mangelhafte Leistungen einer Fremdsprache ersetzen.

sollen Umsetzungsmöglichkeiten für die engere Verzahnung des Herkunftssprachlichen Unterrichts mit den Fächern in der Grundschule entwickelt und umgesetzt werden.«¹⁷⁵

Im Bundesland NRW sind verschiedene Entwicklungen in Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit, den HU und diesbezüglich auch für die Entwicklung des AU zu vermerken: Allen voran sticht dabei das *KOALA*-Konzept hervor.¹⁷⁶ Die Bezirksregierung Köln legt das erprobte Konzept *KOALA*¹⁷⁷ – *Koordiniertes mehrsprachiges Lernen (2021)*¹⁷⁸ (ehemals als **Koordinierte A**lphabetisierung im Anfangsunterricht der Primarstufe benannt und dann weiterentwickelt) vor. Das Konzept bezieht sich auf die Klassenstufen 1–4, wobei die SuS im Anfangsunterricht durch ein Lehrkraft-Tandem-Team (Lehrkraft im Regelunterricht und Lehrkraft im HU) koordiniert alphabetisiert werden. Dafür wurde eine kontrastive Anlauttabelle als wichtige Grundlage im Unterricht eingeführt. Nach Abschluss der Alphabetisierung erfolgt in Klassenstufe 3–4 das kontrastive Lernen, bei dem sprachliche und sachfachliche Inhalte verschiedener Fächer in beiden Sprachen koordiniert vermittelt werden.¹⁷⁹

»Durch das Koala-Projekt sollen die Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzt werden, ihre beiden Sprachen und Kulturen zueinander in eine positive Beziehung zu setzen, mit ihrer Zweisprachigkeit bewusst umzugehen und sie selbstständig weiter zu entwickeln.«¹⁸⁰

Zur **Qualifizierung internationaler, ausgebildeter, erfahrener Lehrkräfte** mit Fluchtgeschichte wurde das Programm *Lehrkräfte Plus – Perspektiven für geflüchtete Lehrkräfte* initiiert. Die Teilnehmenden werden dabei für eine Arbeit an Schulen in NRW vorbereitet und weitergebildet. Das Programm dauert 12 Monate und umfasst verschiedene Schwerpunkte (Pädagogisch-Interkulturelle Qualifizierung, Deutschkurse, Fachlich-fachdidaktische Seminare, Schulpraktikum). Das Qualifizierungsprojekt wird vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW finanziert und an verschiedenen Standorten in NRW (u. a. Universität Köln, Bielefeld, Duisburg) durchgeführt. Zu den Perspektiven der Teilnehmenden gehört auch die Tätigkeit als Lehrkraft im HU.¹⁸¹

Die Nachfrage am HU Arabisch ist auch in NRW gestiegen:¹⁸²

Tabelle 8: Nachfrage nach HU Arabischunterricht in Nordrhein-Westfalen

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022
Anzahl der SuS im HU Arabisch	16 975	19 286	21 754

Die Kriterien zur Einstellung einer Lehrkraft sind im Erlass *Herkunftssprachlicher Unterricht* vom 20. September 2021 (BASS 13–61 Nr. 2) detailliert beschrieben. Besonders ist, dass die Lehrkräfte im HU Bedienstete des Landes NRW sind.¹⁸³

Lehrkräfte mit einem absolvierten Lehramtsstudium nach deutschem Recht können HU erteilen. Dafür muss ein Sprachnachweis nach GER für die unterrichtete Herkunftssprache auf Niveau C1 erbracht werden. Lehrkräfte, die kein Lehramtsstudium in Deutschland absolviert haben, müssen

»über eine ausländische Lehramtsprüfung für das Fach des Herkunftssprachlichen Unterrichts oder über einen deutschen oder ausländischen Hochschulabschluss im Fach des Herkunftssprachlichen Unterrichts oder über eine ausländische Lehramtsprüfung verfügen oder einen ausländischen Hochschulabschluss eines Landes der Herkunftssprache in einem anerkannten Lehrfach

¹⁷⁵ Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 97. Dies wird auch durch Eltern unterstützt, indem das begleitende Elternunterstützungsprogramm *Rucksack Schule* und *Bücherkoffer NRW* implementiert wurde.

¹⁷⁶ Ebenso sind auch die *Konzepte Bilinguales Lernen im Primarbereich* oder *Gelebte Mehrsprachigkeit* zu nennen, wobei methodisch didaktische Möglichkeiten zur Einbindung verschiedener Sprachen im Unterricht thematisiert werden.

¹⁷⁷ Unter wissenschaftlicher Leitung von Professor Hans H. Reich.

¹⁷⁸ Ausführlich zum *KOALA*-Konzept siehe Bezirksregierung Köln (2021): »*KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen*. Handreichung zum Planen und Vorbereiten«.

¹⁷⁹ Vgl. Grundschulverband (2019): »*Mehrsprachiges Lernen: Kölner Erfahrungen*«, S. 1.

¹⁸⁰ Bildungsportal Köln (2021): »*KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen* Handreichung zum Planen und Vorbereiten«.

¹⁸¹ Siehe lehrkraefteplus-nrw.de. Ein Beirat bestehend aus Ministerien, Bezirksregierungen sowie DAAD, Mercator und Bertelsmann Stiftung begleitet das Programm.

¹⁸² Mediendienst Integration (2022): »*Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht*«.

¹⁸³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): »*Herkunftssprachlicher Unterricht*«. Es ist eine Probezeit festgelegt; diese schwankt von sechs Monaten bis zu einem Jahr. Vgl. Befr/5/D/2;4.

nachweisen. Hierbei müssen die Bewerberinnen und Bewerber die Sprachqualifikation gemäß der geforderten Kompetenzstufe C1 GeR nachweisen und den Ausführungen im Lehrplan entsprechend (Schule in NRW: Heft Nummer 5018) über die funktionalen kommunikativen Kompetenzen hinaus auch über die nötigen interkulturellen und methodischen Kompetenzen sowie über die sprachlichen Mittel und Sprachbewusstheit verfügen.«¹⁸⁴

Ebenfalls sind Sprachkompetenzen im Deutschen nachzuweisen; dafür sind verschiedene Nachweisarten definiert, u. a. über den Nachweis der Hochschulzugangsberechtigung in deutscher Sprache, etwa das *Große Sprachdiplom* des Goethe-Instituts oder vergleichbare Qualifikationen.

Es fällt auf, dass in NRW auch ein Nachweis zur Sprachkompetenz der Herkunftssprache erbracht werden muss, wovon alle anderen Bundesländer (noch) absehen.

In den Erhebungen stach NRW zudem damit hervor, dass sich vergleichsweise eine größere Breite an Profilen (v. a. hinsichtlich der Herkunftsländer) der Lehrkräfte erkennen ließ. Die Herkunftsländer der Lehrkräfte etwa sind vielfältig: Neben Syrien sind auch Lehrkräfte aus Ägypten, Irak, Palästina und Marokko tätig. Die Mehrheit der Lehrkräfte im HU Arabisch ist männlich (Schuljahr 2021/2022).¹⁸⁵ Die folgenden Angaben verdeutlichen die Situation des HU Arabisch in NRW im Schuljahr 2021/2022:¹⁸⁶

Tabelle 9: Situation des HU Arabischunterricht in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2021/2022

HU Arabisch im Schuljahr – 2021/2022					
Lehrkräfte im HU Arabisch	63, davon	52	Grundschule	2	Gesamtschule
		4	Hauptschule	2	Gymnasium
		2	Sekundarschule	1	Berufskolleg
Schulen mit HU Arabischangebot	156, davon	144	Grundschule	1	Sekundarschule
		6	Hauptschule	3	Gesamtschule
		1	Realschule	1	Gymnasium
Anzahl der Lerngruppen HU Arabisch	487, davon	442	Grundschule	5	Sekundarschule
		26	Hauptschule	11	Gesamtschule
		2	Realschule	1	Gymnasium
Anzahl der SuS im HU Arabisch	7020, davon	6513	Grundschule	36	Sekundarschule
		307	Hauptschule	111	Gesamtschule
		28	Realschule	25	Gymnasium

Tabelle 10: Verteilung der Schulen mit HSU Arabisch nach Regierungsbezirken und Kreisen/Orten

Regierungsbezirk	Anzahl Schulen in Kreis/Ort	Anzahl Schulen in Kreis/Ort	Anzahl Schulen in Kreis/Ort
Arnsberg	7 Bochum	6 Hamm	12 Kreis Unna
	19 Dortmund	9 Herne	9 Schulamt des Kreises Soest
	8 Ennepe-Ruhr-Kreis	4 Hochsauerlandkreis	14 Märkischer Kreis
	6 Hagen	4 Kreis Siegen-Wittgenstein	
Detmold	7 Kreis Gütersloh	8 Lippe	4 Kreis Paderborn
	2 Herford	11 Kreis Minden-Lübbecke	10 Bielefeld
Düsseldorf	16 Duisburg	3 Mönchengladbach	7 Kreis Wesel
	3 Krefeld	2 Oberhausen	20 Stadt Essen
	16 Kreis Mettmann	5 Remscheid	11 Stadt Düsseldorf
	3 Kreis Viersen	4 Solingen	3 Wuppertal

¹⁸⁴ BASS (2021): »13–61 Nr. 2: Herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹⁸⁵ 46 Lehrer und 17 Lehrerinnen waren im Schuljahr 2021/2022 im HU Arabisch in NRW tätig. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): »Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht – Statistische Übersicht Nr. 417 (2021/22)«.

¹⁸⁶ Angaben beziehen sich auf Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): »Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht – Statistische Übersicht Nr. 417 (2021/22)«.

Regierungsbezirk	Anzahl Schulen in Kreis/Ort		Anzahl Schulen in Kreis/Ort		Anzahl Schulen in Kreis/Ort	
Köln	14	Bonn	18	Köln	16	Aachen
	2	Bottrop	7	Coesfeld	n.g.	Münster
Münster	7	Gelsenkirchen	18	Recklinghausen	n.g.	Warendorf
	6	Borken	14	Steinfurt		

Die Situation in NRW lässt deutlich erkennen, welche großen Entwicklungen – bedingt durch die lange Erfahrung – sich sowohl in Hinblick auf die unternommenen Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften, der Entwicklung des Unterrichts durch die Erlässe und Lehrpläne selbst, methodisch-didaktische Weiterbildungsprogramme als auch die präzise geplante und koordinierte Durchführung des HU zeigen. Die lange Tradition und große Erfahrung im Bundesland wird in der Konzeption des HU augenscheinlich. Ein Gefälle zwischen ländlichen und städtischen Regionen bei der Entfaltung aller Möglichkeiten des HU Arabisch wurde dennoch auch in den Befragungen in NRW deutlich.

Im Rahmen der vorliegenden Projektstudie wurden Befragungen mit SuS, Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholdern durchgeführt.¹⁸⁷

3.9 SACHSEN

In Sachsen findet schulischer AU als herkunftssprachliches Unterrichtsangebot statt; es wird durch die *Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht*¹⁸⁸ vom Sächsischen Bildungsinstitut in drei Formen untergliedert: HU wird dabei 1. als Ersatzfach für eine zweite Fremdsprache (ab Klassenstufe sechs), 2. als Ganztagsangebot (eigenständig organisiert durch die Schulen) oder 3. als Unterricht konzipiert, der jahrgangsübergreifend im Wahlbereich (in Grundschulen oder in der Sekundarstufe I) angeboten werden kann (organisiert durch die Schulämter an den jeweiligen Standorten). In der Praxis findet derzeit AU in Sachsen vorrangig als HU im Wahlbereich statt; teilweise gibt es auch AU in Form eines Ganztagsangebotes.¹⁸⁹ Die fünf Standorte des Landesamtes für Schule und Bildung des Freistaates (LaSuB) (Leipzig, Dresden, Bautzen, Chemnitz, Zwickau) organisieren und koordinieren den Unterricht für die zugeordneten Schulen. Angebote für HU werden bedarfsorientiert eingerichtet.

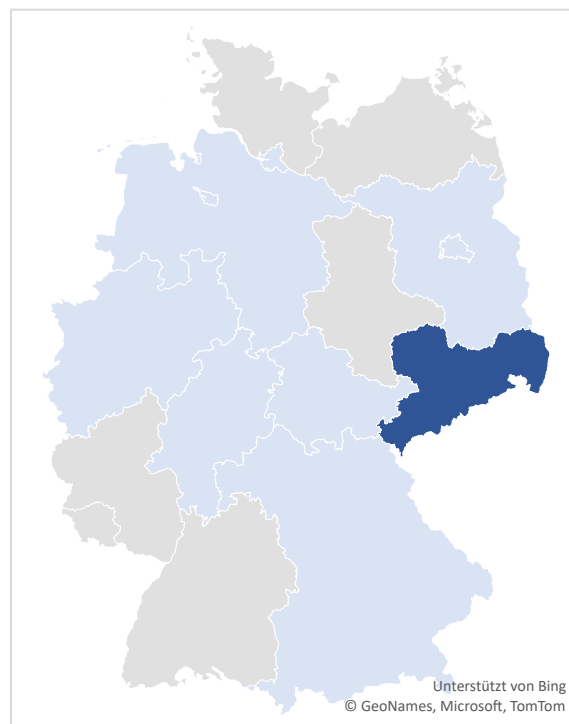


Abbildung 12: Arabischunterricht in Sachsen

¹⁸⁷ Eine Forschungstätigkeit im bevölkerungsreichsten Bundesland kann durch die Schulen bzw. Landesschulämter direkt entschieden werden kann, ohne Genehmigungsverfahren über das Ministerium. Für den Regierungsbezirk Köln waren keine Befragungen an Schulen möglich. So war der Forschungsprozess nicht einfach: Anfragen oder Prozesse versandeten durch nachträgliche Ablehnungen oder Zweifel seitens der beteiligten Akteure; Vertrauensarbeit muss geleistet werden, wo Eltern/Sorgeberechtigte die Forschung ablehnten. Die Gründe sind nicht bekannt.

¹⁸⁸ Die Rahmenpläne werden vom Sächsischen Bildungsinstitut herausgegeben. Vgl. Sächsisches Bildungsinstitut (2015): *Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen*, Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut; Sächsisches Bildungsinstitut (2015): *Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen*.

¹⁸⁹ AU findet zudem auch als Ganztagesangebot statt, so z. B. an einigen Leipziger Schulen. Das Orientalische Institut Leipzig unterstützt bei der Einrichtung der Unterrichtsangebote.

Die Koordinatoren an den einzelnen Standorten des LaSuB sind zentrale Ansprechpartner für sämtliche Belange. Sie sind verantwortlich für die Einstellung, für die Vertragsgestaltung, für die Honorarauszahlung und ebenso für die Qualität des Unterrichts sowie für die Fortbildungsorganisation.¹⁹⁰ Zusätzlich zu den fünf Standorten gibt es noch den Standort Radebeul, der mit überregionalen Aufgaben zur Qualitätsentwicklung (u. a. durch Fortbildungen) und konzeptionellen Grundlagen betraut ist. Dort werden auch curriculare Grundlagen des HU erarbeitet.

Für den HU in Sachsen existieren verschiedene Rahmenpläne. Einerseits gibt es den Lehrplan *Herkunftssprache* (als Ersatz für die zweite Fremdsprache) für die Oberschule und für das Gymnasium (beide von August 2014). Weiterhin liegen die Rahmenpläne *Grundschule Herkunftssprache* (im Wahlbereich) sowie der Rahmenplan *Sekundarstufe Herkunftssprache* (im Wahlbereich) (beide von August 2015) vor.¹⁹¹ Die Rahmenpläne sind sprachübergreifend und für die Sekundarstufe I auch schulartübergreifend konzipiert worden.¹⁹²

HU Arabisch im Wahlbereich wird als klassen-, schul- und schulartübergreifender Unterricht abgehalten. Dieser findet als zusätzliches, fakultatives Angebot am Nachmittag außerhalb des Regelunterrichtes statt und wird nicht benotet. Auf dem Zeugnis wird die Teilnahme am HU vermerkt.¹⁹³ HU Arabisch im Wahlbereich umfasst zwei bis vier Wochenstunden.¹⁹⁴

Für den HU Arabisch in der Form als Ersatz der zweiten Fremdsprache am Gymnasium oder an der Oberschule liegt als Regelwerk der ausgearbeitete Rahmenplan Sekundarstufe I¹⁹⁵ (2015) vor. In dieser Form kann HU Arabisch als Ersatz der zweiten Fremdsprache benotet werden und erscheint auf dem Zeugnis. Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Anzahl von SuS mit Herkunftssprache Arabisch innerhalb einer Klassenstufe.¹⁹⁶ Bisher konnte ein solches Angebot noch nicht zustande kommen.

Außerdem kann AU auch im Rahmen der Ganztagsangebote (GTA) angeboten werden. Das LaSuB ist hierbei nicht koordinierend tätig, die Schulen können die Angebote selbst organisieren. Für die GTA gibt es keine curricularen Vorgaben.

In dem zusätzlich herausgegebenen Leitfaden *Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht – Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*¹⁹⁷ (2015) erhalten Lehrkräfte im HU Arabisch einen Leitfaden zur Orientierung bei ihrer Lehrtätigkeit. Das Nachschlagewerk soll auch Schulleitungen Unterstützung bieten. Darin werden die einzelnen Formen des HU in Sachsen erläutert sowie die Lernziele und Lernbereiche, die im Unterricht umgesetzt werden sollen, verdeutlicht. Für die Planung und Gestaltung des HU werden Beispiele vorgeschlagen, die den Lernzielen und Lernbereichen der Lehrpläne zugeordnet werden.¹⁹⁸ Die Rahmenpläne wurden von einem Lehrplangremium, zu dem auch Lehrkräfte gehören und das wissenschaftlich begleitet wurde, erstellt. In den Rahmenplänen sind – ähnlich wie in den Rahmenplänen für den DaZ-Unterricht – Themenkomplexe genannt.¹⁹⁹ Eine Orientierung am GER ist bewusst vermieden worden, da der HU nicht nach didaktischen Grundsätzen wie im FU oder muttersprachlichen Unterricht im Herkunftsland abläuft.

Zur Einstellung von Lehrkräften im HU wurden die Kriterien durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) gemeinsam mit dem LaSuB definiert. Dazu zählt, dass die Lehrkraft im HU Arabisch muttersprachliche Kompetenzen haben sollte sowie sehr gute Deutschkenntnisse,²⁰⁰ einen Hochschulabschluss mit pädagogischer Eignung oder sprachwissenschaftlicher Disziplin im Herkunftsland absolviert haben soll sowie Lehrerfahrungen nachweisen kann. Lehrkräfte werden in Form von Fortbildungen weiterqualifiziert.²⁰¹

¹⁹⁰ Vgl. Intoo8_18.

¹⁹¹ Vgl. Into12_2–4.

¹⁹² Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022.

¹⁹³ Der Vermerk kann bei einem Erreichen von mind. 80% Teilnahme am Unterricht erfolgen. Vgl. Befragung_Sth.Sn_1.

¹⁹⁴ Die Basis bilden der Rahmenplan *Grundschule Herkunftssprache im Wahlbereich* (2014) und der Rahmenplan *Sekundarstufe I Herkunftssprache im Wahlbereich* (2015; nachbearb. 2019). Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrplan Grundschule Herkunftssprache (2014)«.

¹⁹⁵ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrplan Sek I: Herkunftssprache (2019)«. Die Lehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht können für die jeweils aktuell verbindliche Form (HU im Wahlbereich oder HU als Ersatz der zweiten Fremdsprache) für die Grundschule, Oberschule oder das Gymnasium über die Lehrplandatenbank abgerufen werden: www.schule.sachsen.de/lpdb.

¹⁹⁶ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrpläne Herkunftssprachlicher Unterricht«, S. 5.

¹⁹⁷ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrpläne Herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹⁹⁸ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrpläne Herkunftssprachlicher Unterricht«.

¹⁹⁹ Vgl. Into05_68.

²⁰⁰ Eine Niveaubeschreibung wurde nicht geliefert, vgl. Into05, Into08, Into12 und Into13.

²⁰¹ Dies wird besonders intensiv begleitet, sollten einige Kriterien nicht in ihrer Gänze erfüllt werden können. Vgl. Into08_20 und Into13_14.

Arabisch ist bisher die Sprache mit den meisten SuS im HU:

Tabelle 11: Übersicht Anzahl SuS im HU Arabisch

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022
Anzahl der SuS im HU Arabisch ²⁰²	720	769	752, davon: – 540 an Grundschulen – 182 Oberschulen – 30 Gymnasien
Anzahl der Schulen mit AU	k.A.	k.A.	45 ²⁰³
Anzahl eingesetzte Lehrkräfte im AU	k.A.	k.A.	25, davon – 19 Honorarlehrkräfte – 6 angestellte Lehrkräfte

HU Arabisch im Wahlbereich verteilt sich wie folgt auf die Standorte des LaSuB:²⁰⁴

Tabelle 12: Verteilung des HU Arabisch im Wahlbereich auf die Standorte des LaSuB

Bautzen	Chemnitz	Dresden	Leipzig	Zwickau
7 Schulen mit HU Arabisch in	17 Schulen mit HU Arabisch in	20 Schulen mit HU Arabisch in	8 Schulen mit HU Arabisch in	2 Schulen mit HU Arabisch in
Bautzen, Görlitz und Löbau	Chemnitz, Aue, Freiberg, Döbeln, Zschopau	Stadt Dresden sowie Pirna, Coswig, Riesa und Großenhain	Leipzig und Grimma	Plauen
	mind. 11 Lehrkräfte	8 Lehrkräfte	2 Lehrkräfte	

Die meisten schulischen Arabischunterrichtsangebote in Sachsen sind im Zuständigkeitsgebiet von Chemnitz und Dresden zu verzeichnen.²⁰⁵

Zur Evaluation und Qualitätssicherung finden im AU regelmäßige Hospitationen statt,²⁰⁶ außerdem gibt es eine Rückmeldung über Vermerke in den Klassenbüchern.²⁰⁷ Aufgrund der großen Heterogenität hinsichtlich des Lernstandes der SuS untergliedern Lehrkräfte die Gruppen, sodass es unterschiedliche Altersstrukturen in den Lerngruppen gibt. Dabei nimmt die Alphabetisierung der SuS einen großen Raum ein.²⁰⁸ Voraussetzung zur Teilnahme am AU ist, dass die SuS muttersprachliche Kompetenzen haben oder Arabischkenntnisse im Umfeld des Kindes eine Rolle spielen.²⁰⁹

²⁰² Angaben stützen sich auf Mediendienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht«, S. 18 und die Angaben, die auf Anfrage vom Sächsischen Ministerium für Kultus herausgegeben wurden.

²⁰³ Davon sind verantwortliche Schulen: 28 Grundschulen, 16 Oberschulen und 1 Gymnasium.

²⁰⁴ Angaben stützen sich auf Auskünfte der Koordinatoren an den LaSuB-Standorten und beziehen sich auf das Schuljahr 2021/2022 in Sachsen.

²⁰⁵ Die Verteilung macht deutlich, dass über den schulischen AU hinaus viele Angebote für Arabisch im außerschulischen Bereich existieren. Die Empirische Studie in diesem Rahmen am Orientalischen Institut von 2020 konnte einen Eindruck des vielfältigen Angebots für AU im Raum Leipzig/Halle gewinnen. Die Studie ist noch unveröffentlicht und am Seminar im Masterstudiengang Arabistik/Islamwissenschaft unter Leitung von Dr. Charlotte Schmidt entstanden.

²⁰⁶ Vgl. Into05 und Into08_48–50. Evaluationen werden auf Grundlage des Unterrichtsbogens der 19 Kriterien durchgeführt. Dabei sind methodisch-didaktische Kriterien und Indikatoren zentral. Fachliche Kriterien können nicht begutachtet werden. Koordinatoren evaluieren den HU aller angebotenen Sprachen in ihrem Zuständigkeitsbereich.

²⁰⁷ Into05_8.

²⁰⁸ Vgl. Into05_12.

²⁰⁹ Vgl. Into05_49. Mind. ein Eltern- oder Großelternanteil sollte arabischsprachig sein.

Ein Angebot für AU wird eingerichtet, wenn in einer Schule oder im Einzugsgebiet einer Schule genügend Bedarf konstatiert wird, d. h. wenn es genügend interessierte arabischsprachige SuS gibt.²¹⁰ Bedarfsmeldungen erfolgen mitunter auch über andere Akteure (Eltern oder Multiplikatoren wie Mitarbeiter von Gemeinschaftsunterkünften, Migrantenorganisationen, Elternbegleiter, Sozialarbeiter, Schulsozialarbeiterinnen etc.).²¹¹ Schulämter können sich bei der Einrichtung eines herkunftssprachlichen Unterrichtsangebotes auch an den Anmeldungen der DaZ-Lerngruppen orientieren. Bei der Wahl einer Schule als Unterrichtsort für den AU spielen gelegentlich auch die Kapazitäten der Schule eine Rolle.²¹² Lehrkräfte werden über Honorarverträge beschäftigt.

Das Angebot für HU Arabisch kann in Sachsen ausgebaut werden, vor allem, indem er in der Form als Ersatz für die 2. Fremdsprache, die bereits in den Rahmenplänen vorbereitet ist, etabliert wird. Dies hätte zur Folge, dass auch Lehrkräfte angestellt werden müssten und nicht über Honorare entlohnt würden. Weitere Maßnahmen zeichnen sich zur Qualitätssicherung ab: sprachenspezifische Handreichungen erarbeiten; Austauschforen mit den tätigen Lehrkräften etablieren, engere Begleitung der Lehrkräfte und Koordinatoren sicherstellen.²¹³ Weitere Überlegungen werden in Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts im digitalen Zeitalter deutlich, v. a. auch, um ländlichere Regionen stärker involvieren zu können.²¹⁴

Im Rahmen der vorliegenden Projektstudie wurden Befragungen mit SuS, Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholdern durchgeführt.

3.10 THÜRINGEN

In Thüringen findet schulischer Arabischunterricht als fremdsprachliches Angebot einzig an der Salzmannschule Schnepfenthal (staatliches Spezialgymnasium für Sprachen)²¹⁵ statt. Das Angebot für FU Arabisch ist im deutschlandweiten Vergleich einzigartig und hat darüber hinaus eine lange Tradition.²¹⁶

Hinzukommend findet in Thüringen seit Anfang 2022 AU zur Förderung der Herkunftssprache als außerschulisches Angebot statt, das staatlich finanziert, jedoch in freier Trägerschaft koordiniert wird.²¹⁷

Fremdsprachlicher AU an der Salzmannschule kann ab Klassenstufe sechs als zweite Fremdsprache belegt werden. Neben den außereuropäischen Sprachen Japanisch und Chinesisch ergänzt Arabisch das Wahlangebot für die SuS im Kontext der zweiten Fremdsprache. Mit dem Fach Arabisch erschließt sich für die SuS ein weiterer außereuropäischer Sprach- und Kulturraum mit

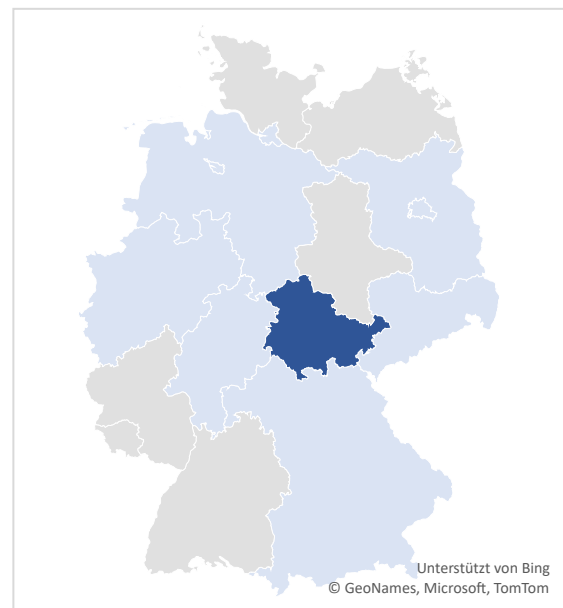


Abbildung 13: Arabischunterricht in Thüringen

²¹⁰ Vgl. Intoo5_39–42. Gruppengrößen sind unterschiedlich stark. An einigen Standorten hat man eine Mindestteilnehmerzahl von 5 bis 8 SuS festgelegt. vgl. Fragebogen_Sth_Sn_1u.andere.

²¹¹ Vgl. Intoo5_34–36.

²¹² Vgl. Intoo5_42.

²¹³ Vgl. Int012_10–12.

²¹⁴ Vgl. Int013_21.

²¹⁵ Salzmannschule (o.J.): *Homepage*, www.salzmannschule.de

²¹⁶ Jüngst zeichnen sich aber auch weitere Entwicklungen wie z. B. in Hessen (siehe Kapitel 3.6) ab. Schon im Gründungsprofil des Spezialgymnasiums für Sprachen wurde das Fach Arabisch einbezogen. Das Gymnasium wurde im Jahr 2001 auf Initiative des Thüringer Bildungsministeriums gegründet. Die Tradition der sprachlichen Spezialschule reicht länger zurück. (Auskunft auf Anfrage beim Spezialgymnasium für Sprachen Schnepfenthal).

²¹⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, S. 101. Außerhalb dieser Angebote stellt das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Lehrkräften eine Auswahl von Materialien als Handreichung zusammen, wenn es um die schulische interkulturelle Bildung geht. Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Interkulturelle Bildung«.

seinen spezifischen Besonderheiten und diversen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.²¹⁸

Der fremdsprachliche AU an der Salzmannschule wird durch die Thüringer Schulordnung (Rahmenstundentafeln)²¹⁹ geregelt. Für Arabisch existiert nur ein Lehrplan, der schulintern für die Salzmannschule Schnepfenthal gültig ist.²²⁰

Im Schuljahr 2021/2022 haben 84 SuS in Thüringen am Arabischunterricht teilgenommen, alle an der Salzmannschule Schnepfenthal, staatliches Spezialgymnasium für Sprachen. Es unterrichten dort zwei Lehrkräfte in den Klassenstufen 6–12 mit unterschiedlichem Profil. Sie verfügen über fachpädagogische Kenntnisse und haben Arabisch als Fremdsprache gelernt oder aber muttersprachlich erworben. Die vorhandene Nachfrage zeigt sich im Belegungsverhalten der zweiten Fremdsprache an der Salzmannschule und kann seit dem Schuljahr 2013/2014 als weitestgehend gleichbleibend betrachtet werden.²²¹

Tabelle 13: Übersicht Anzahl SuS und Lehrkräfte im AU (Salzmannschule)

	Schuljahr 2019/2020	Schuljahr 2020/2021	Schuljahr 2021/2022 ²²²	
Anzahl der SuS im AU (Salzmannschule Schnepfenthal)	k.A.	k.A.	Klasse 6: 17 Klasse 7: 13 Klasse 8: 12 Klasse 9: 15	Klasse 10: 14 Klasse 11: 7 Klasse 12: 6
Anzahl der Lehrkräfte im AU	-	-	2	

Befragungen mit SuS in Thüringen wurden an der Salzmann-Schule durchgeführt.

Lerngruppen sollten in der Regel die Anzahl von sechs SuS nicht unterschreiten.²²³ An der Salzmannschule wird Arabisch auf dem Zeugnis als zweite Fremdsprache vermerkt und benotet. Lehrkräfte sind in einer Festanstellung als Vollzeitlehrkräfte beschäftigt.²²⁴ Die SuS im AU an der Salzmannschule sind meist Fremdsprachenlerner, die Deutsch oder andere Sprachen als Familiensprache sprechen.²²⁵

Bildungsziele im FU Arabisch an der Salzmannschule werden durch den Lehrplan vorgegeben. Dabei sind einerseits fachspezifische Kompetenzziele und andererseits eine fächerübergreifende Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituationen als Ziel formuliert. Zudem sind altersgemäße, authentische Einblicke in die Lebenswirklichkeit des arabischen Sprach- und Kulturraums als Zielsetzung vorgegeben (das Kennenlernen von Geschichte, Kultur, Tradition, Sitten und Gebräuchen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten).²²⁶ Letzteres wird vor allem in der gymnasialen Oberstufe erarbeitet. Für die gymnasiale Oberstufe existiert ein zweiter Lehrplan, der schulintern an der Salzmannschule gilt.²²⁷

Die Richtlinien für FSU Arabisch sind seit 2010 unverändert. Diese wurden vom Thüringer Bildungsministerium (TMBJS) festgelegt und in einer Beauftragung über das Thüringer Institut zur Lehrplanentwicklung (THILLM) in Form des vorliegenden Lehrplans verankert. An der Lehrplanentwicklung und deren Fortschreibung können sich die Fachlehrkräfte beteiligen und ihre Erfahrungen einbringen. Es gibt für die Lehrplanarbeit fächerunabhängig

²¹⁸ Vgl. Intoo6 und Auskunft der Schulleitung Salzmannschule.

²¹⁹ Siehe Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Gymnasiale Oberstufe in Thüringen«. Grundlage für die Rahmenstundentafeln bilden die jeweiligen Thüringer Lehrpläne.

²²⁰ Vgl. Intoo6_20.

²²¹ Vgl. Intoo6_22.

²²² Vgl. Auskunft auf Anfrage des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (Ref. 33), Oktober 2022.

²²³ Für den AU (Unterricht außereuropäischer Sprachen) gibt es jedoch keine generellen Reglementierungen zur Gruppenbildung. Vgl. Auskunft Salzmannschule.

²²⁴ Als staatliches Gymnasium werden der Aufwand sowie personelle und sächliche Kosten vom Freistaat Thüringen übernommen. Vgl. Anfrage Salzmannschule.

²²⁵ Bezogen auf die Ergebnisse der Befragungen.

²²⁶ Vgl. Intoo6_26.

²²⁷ In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe wird zudem als Zielsetzung die Aufnahme eines Studiums oder das Erreichen einer Berufsausbildung definiert. Ein Verständnis und Problembewusstsein für gesellschaftliche, politische, ökologische und auch kulturelle Zusammenhänge zu wecken, sind weitere Zielsetzungen. Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Gymnasiale Oberstufe in Thüringen«.

Leitgedanken, die von den Lehrplankommissionen zu berücksichtigen sind.²²⁸ Wissenschaftliche Kooperationen werden insbesondere bezüglich der Lehrplanentwicklung für den AU angestrebt; hier v. a. bei der externen Begutachtung von Lehrplänen oder der Konzeptentwicklung.

Hinsichtlich der Einstellung von Lehrkräften gilt das Thüringer Lehrerbildungsgesetz.²²⁹ Bei Lehrkräften für den AU wird eine Eignung geprüft, da es keine Lehramtsausbildung für Arabisch gibt. Arabischlehrkräfte können an Fortbildungen anderer Bundesländer oder im Ausland teilnehmen. In Thüringen werden derzeit keine spezifischen Fortbildungen für den AU angeboten.

Im Rahmen der vorliegenden Projektstudie wurden Befragungen mit SuS, Eltern/Sorgeberechtigten sowie Stakeholdern durchgeführt.

In Thüringen wird **herkunftssprachlicher Arabischunterricht** als außerschulisches Angebot im *Landesprogramm zur außerschulischen Förderung der Herkunftssprache von Kindern und jungen Menschen, die eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule besuchen* finanziert durch das Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (TMMJV)²³⁰ und in freier Trägerschaft durch die Kindersprachbrücke Jena e. V. koordiniert und durchgeführt. Der Verein koordiniert HU in seinem Projekt *Mehrsprachigkeit ist klasse!* (MIK).²³¹

MIK akquiriert Kooperationspartner zur Einrichtung von Unterrichtsangeboten.²³² Das Projekt verfolgt verschiedene Aufgaben, die als Programmbausteine festgeschrieben sind: Netzwerkarbeit und Kooperation, Öffentlichkeitsarbeit, Kurse sowie Mentoring der Lehrkräfte;²³³ es führt ein intensives Mentoring-Programm durch, das die Lehrkräfte begleitet.²³⁴ Dieses beinhaltet Workshops, in denen Lehrkräfte zunächst während der Einstiegsphase (Kennenlernen der SuS/Unterrichtssituation) intensiv beraten werden und methodisch-didaktische Hinweise erhalten. In dieser Phase werden ebenfalls Ziele für das Schuljahr definiert und ein Plan zur Umsetzung erarbeitet. Auf dieser Grundlage versucht der Verein Unterstützung anzubieten, v. a. auf methodisch-didaktischer Ebene. Des Weiteren werden Hospitationen durchgeführt und ein Forum zum Austausch für die Lehrkräfte etabliert.²³⁵ Ein wichtiger Schwerpunkt innerhalb der Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte ist das Thema Binnendifferenzierung, um auf die heterogene Unterrichtssituation in den Arabischkursen einzugehen. Ebenso finden allgemeine Fortbildungen zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung (unter Berücksichtigung der Thematik der Motivation im HU) statt und auch sprachspezifische Weiterbildungen für Arabisch hinsichtlich der Alphabetisierung oder Diglossie. Die Fortbildungen finden in enger Zusammenarbeit mit Fachexperten der Friedrich-Schiller-Universität Jena statt.²³⁶ Durch das Mentoring-Programm können direkte Rückmeldungen durch die Lehrkräfte in Fachberatungen oder Workshops umgesetzt werden. Im HU Arabisch soll auch aktiv die Frage der Rolle von Sprache und Identität und diesbezüglich die Sinnhaftigkeit der Kursangebote thematisiert werden. Weiterhin bilden der Umgang und die Suche nach geeignetem Unterrichtsmaterial wichtige Schwerpunkte.²³⁷

²²⁸ Vgl. Into06_28 und Fragebogen_Th_StH_01. Eine Überarbeitung der Lehrpläne für den AU wird absehbar. Im Bereich der Lehrplanentwicklung ist eine wissenschaftliche Kooperation angestrebt.

²²⁹ Vgl. ThürLbG § 22 zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen. Siehe auch: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Lehrkräfte: Lehrerbildung, Anerkennung« und Freistaat Thüringen (2008): »Online-Verwaltung Thüringen: Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008«. Da Arabisch in Thüringen aber kein Ausbildungsfach ist, kann bei der Einstellung nicht nach ThürLbG § 22 verfahren werden.

²³⁰ Vgl. Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (2021): »Ausschreibung Landesprogramm zur außerschulischen Förderung der Herkunftssprache von Kindern und jungen Menschen, die eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule besuchen«.

²³¹ Das Projekt hat eine dreijährige Laufzeit (2021–2024). Vgl. Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (2021): »Kick-off des Landesprogramms Herkunftssprache«.

²³² Vgl. Into14_5.

²³³ Kindersprachbrücke.de (2021): »Kurzbeschreibung: Mehrsprachigkeit ist klasse«, sowie Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (2021): »Kick-off des Landesprogramms Herkunftssprache« und Into14_5–7.

²³⁴ Übersicht zur Fachtagungen und Verdeutlichung der Bausteine siehe Kindersprachbrücke Jena e. V. (2023): »Dokumentation Fachtag Mehrsprachigkeit ist klasse«.

²³⁵ Vgl. Into14_6.

²³⁶ Vgl. Into14_14. Das Institut für DaF/DaZ sowie der Lehrstuhl für pädagogische Psychologie bietet wichtige Ressourcen dafür. Weiterhin besteht eine Kooperation zum RAA Brandenburg.

²³⁷ Vgl. Int_014_36.

Ausgehend von der Statistik des TMBJS zum Migrationshintergrund der SuS lernen im Schuljahr 2021/2022 mehr als 4000 SuS aus Syrien an Thüringer Schulen. Dies ist die größte Gruppe unter den SuS mit Migrationshintergrund.²³⁸ Die große Zahl der eingerichteten der Kurse für HU Arabisch²³⁹ belegt die Nachfrage:

Tabelle 14: Übersicht Nachfrage nach HU Arabisch

Anzahl Arabischkurse	Schuljahr 2021/22 (2. Halbjahr)	Schuljahr 2022/23
	35, davon	39, davon
	- 11 Gera	- 11 Gera
	- 6 Erfurt	- 8 Erfurt
	- 5 Weimar	- 5 Weimar
	- 5 Ilmenau	- 3 Ilmenau
	- 3 Jena	- 4 Jena,
	- 2 Mühlhausen	- 3 Mühlhausen
	- 2 Arnstadt/online	- 2 Arnstadt/online
	- 1 Meiningen	- 2 Altenburg
		- 1 Meiningen
Anzahl SuS	459	>470
Anzahl Kurse an Schule	6	6
Anzahl Kurse (Volkshochschulen, Kinder- und Jugend-/Familien-, Bildungszentren, Vereinsräumlichkeiten)	29	33
Anzahl eingesetzte Lehrkräfte, davon	23	26
- LK mit pädagogischer Erfahrung/ Lehrerfahrung (Mindestvoraussetzung)	11	12
- LK mit pädagogischer Ausbildung/ Lehramtsstudium im Herkunftsland	7	5
- Lehrkräfte mit Anerkennung ihres ausländischen Bildungsabschlusses bzw. deutschem Studien-/Ausbildungsnachweis	5	9

Historisch betrachtet war es in Thüringen mit relativ niedrigen Zahlen unter den mehrsprachigen SuS schwer, nachhaltige Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen zu etablieren. Seit 2015 hat sich die Situation im Bundesland jedoch verändert: Die Anzahl der SuS mit Migrationshintergrund ist auch in Thüringen gestiegen. Da sich gerade im ländlichen Bereich die Anzahl der SuS mit Migrationshintergrund auch aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachkreisen sehr unterschiedlich darstellt, ist es dort schwierig, Lerngruppen zu bilden.²⁴⁰

Mit einer Verstärkung des HU in Thüringen könnte auch die Option zum Zeugnisvermerk ermöglicht und damit eine Form der Wertschätzung und ein Bewusstsein für mehrsprachige SuS erreicht werden.²⁴¹ Das Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz hat die Förderung von Herkunftssprachen innerhalb des Integrationskonzeptes festgeschrieben, auf dem das Projekt MIK fußt.²⁴² Da es um die Förderung von Herkunftssprechern im Alter von 6–21 Jahren geht, wird deutlich, dass das Ziel des Integrationskonzeptes umfassend begriffen wird und Jugendliche und junge Erwachsene aller Schulformen und Ausbildungswege einbeziehen möchte. Im Thüringer HU Arabisch sollen die Arabischkenntnisse aufgebaut, erweitert und gefestigt werden, interkulturelle und soziale Kompetenzen erweitert und eine Möglichkeit zur Identifikation mit Kultur und Sprache des Herkunftslandes geschaffen werden.

Bei der Erarbeitung des Projektes MIK gab es aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten mit dem Bundesland Brandenburg einen intensiven Austausch, sodass das *Brandenburger Modell* innerhalb des Projektes MIK in Thürin-

²³⁸ Der Verweis bezieht sich auf Angabe des TMBJS (Statistikstelle von 11/2021); MIK verweist auf diese Angabe (MIK Projektpräsentation vom 23.3.2022). Die Darstellung wurde vom MIK zur Verfügung gestellt.

²³⁹ Statistische Daten zu den Arabischkursen im Landesprogramm *Mehrsprachigkeit ist Klasse!* (Stand: 14.10.22), bereitgestellt von *Sprachbrücke Jena e. V.*

²⁴⁰ Vgl. Into06_26.; Into06_73. Der Träger bietet daher auch Hybrid- und Online-Formate für den HU an.

²⁴¹ Vgl. Into14_69.

²⁴² Vgl. Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (TMMJV) (Hg.)/Beauftragte für Integration, Migration und Flüchtlinge (BIMF) (2017): »Das Thüringer Integrationskonzept – für ein gutes Miteinander!« und Into14_30.

gen Orientierungshilfe bot.²⁴³ Zwar handelt es sich hier nicht um ein staatliches schulisches Angebot, dennoch ist die Entwicklung bedeutend, vor allem in Hinblick auf die künftigen Entwicklungen. Gleichzeitig bilden die Angebote für AU, die durch MIK organisiert wurden, ab, welche große Nachfrage auch in Thüringen besteht.

Lehrkräfte werden von dem Träger geschult und akquiriert.

Ein schulisches herkunftssprachliches Angebot für Arabisch oder andere Sprachen wird in Thüringen nicht angeboten. Zunächst wurde mit einem Pilotkurs begonnen, weitere Kurse – an verschiedenen Orten in Thüringen – gibt es seit Februar 2022. Im Sommer 2021 konnten sich freie Träger beim genannten Ministerium in einem Konzeptauswahlverfahren für die Organisation und Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts bewerben.

Der Kursbeginn der Arabischkurse im Landesprogramm ist größtenteils auf den Beginn des Schulhalbjahres (Februar 2022) zu datieren. Es wurden landesweit 35 Arabischkurse installiert, bei denen 459 Schülerinnen und Schüler am Arabischunterricht teilnahmen. Eine besonders große Nachfrage lässt sich in Ballungsgebieten konstatieren, wo mitunter Wartelisten geführt werden.²⁴⁴ Zur Einrichtung eines Angebotes sind neben der entsprechenden Nachfrage auch geeignete Räumlichkeiten, die Akquise einer Lehrkraft und viel Koordination mit den Eltern Voraussetzung.²⁴⁵

Die Angebote für AU sind als außerunterrichtliche Kurse deklariert und umfassen verschiedene Formen, u. a. Kurse im Online-Format, Kurse in Vereinen oder Jugendzentren, Kurse in Räumlichkeiten von Schulen oder Volkshochschulen etc. Kurse können ab einer Teilnehmerzahl von 10 SuS zustande kommen und finden im Umfang von 2–4 Wochenstunden statt.²⁴⁶

Die Einstellung von Arabischlehrkräften erfolgt nach bestimmten Kriterien. Arabischlehrkräfte müssen muttersprachliche Kenntnisse im Arabischen vorweisen können sowie Deutschkenntnisse mind. auf dem Niveau B1. Außerdem sollte eine pädagogische Eignung in Form einer Ausbildung bzw. eines Studiums oder sonstige Lehrerfahrung nachweisbar sein.²⁴⁷ Ziel ist es auch, niederschwellige Zugänge zu Kursangeboten schaffen, um SuS zu erreichen. Die Struktur der Vereine oder Initiativen ist dafür sehr hilfreich.²⁴⁸

Aufbauend auf den guten Erfahrungen im Bundesland Brandenburg ist man in Thüringen bestrebt, die entsprechenden Strukturen weiter zu professionalisieren, um einen Standard für herkunftssprachliche Unterrichtsangebote zu schaffen. Ein Fokus dabei ist ebenso die Qualitätssicherung, die durch das intensive Mentoring-Programm erreicht werden soll. Dieses ist bedeutend, da es für den AU kein verbindliches Curriculum gibt.²⁴⁹ Insgesamt wird eine Verstetigung des HU angestrebt.²⁵⁰

²⁴³ Vgl. Into14_12.

²⁴⁴ Vgl. Into14_43.

²⁴⁵ Vgl. Into14_45.

²⁴⁶ Vgl. Kindersprachbrücke.de (2021): »Kurzbeschreibung: Mehrsprachigkeit ist klasse«.

²⁴⁷ Vgl. Into14_8.

²⁴⁸ Vgl. Into14_26–30.

²⁴⁹ Vgl. Into14_26.

²⁵⁰ Nach Abschluss des Projektes im Juli 2024 könnten deutlichere Entwicklungen sichtbar werden und weitere Handlungsfelder aufzeigen.

4. AKTEURE IM SCHULISCHEN ARABISCHUNTERRICHT

4.1 LEHRKRÄFTE

4.1.1 Biografische Angaben und Qualifikationen

Alter der Lehrkräfte

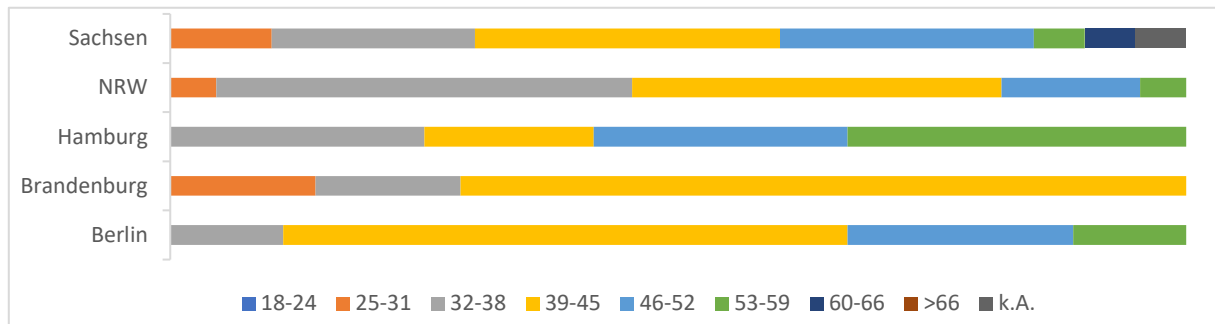


Abbildung 14: Altersstruktur der Lehrkräfte

Die angeführte Übersicht zur Altersstruktur lässt vermuten, dass sich unter den teilnehmenden Lehrkräften vorrangig Personen verzeichnen lassen, die eine Ausbildung absolviert haben oder über Berufserfahrungen verfügen. Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass die befragten Lehrkräfte keine Berufseinsteiger sind und anderweitige Berufserfahrungen aufweisen können. Aufgrund der zu geringen Beteiligung an den Befragungen sind quantitative Beurteilungen allerdings nicht zulässig.

Muttersprache der Lehrkräfte

Als Muttersprache lassen sich unter den befragten Lehrkräften allen voran Arabisch, aber auch Kurdisch wiederfinden; viele sind bilinguale Sprecher, hier v.a. Arabisch-Kurdisch. Deutsch wird als Muttersprache von Lehrkräften, die im Fremdsprachenunterricht tätig sind, angegeben.

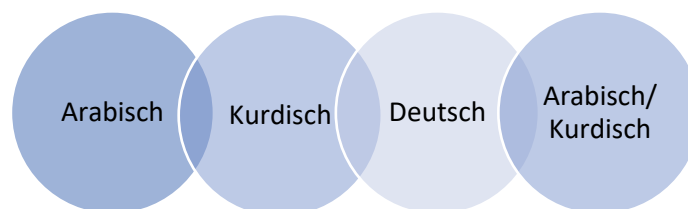


Abbildung 15: Muttersprachen der Lehrkräfte

Eigene Migrationserfahrungen

Lehrkräfte im schulischen Arabischunterricht haben mehrheitlich **eigene Migrationserfahrungen**. Lehrkräfte ohne eigene Migrationserfahrungen bilden hier die Ausnahme. Ein großer Teil der Lehrkräfte ist nach 2015 nach Deutschland gekommen und somit seit 6–8 Jahren in Deutschland. Die Gruppe der Lehrkräfte, die seit mehr als 12 Jahren in Deutschland ist, unterrichtet seltener im schulischen Arabischunterricht. Eine große Gruppe von Arabischlehrkräften ist in Syrien aufgewachsen und seit den Jahren 2015–2018 nach Deutschland gekommen. Syrien als Herkunftsland ist in allen Bundesländern vertreten, wobei sich im Bundesland Nordrhein-Westfalen die größte Diversität an Herkunftsländern unter den Arabischlehrkräften konstatieren lässt (hier v. a. Syrien, Marokko, Palästina, Ägypten).²⁵¹

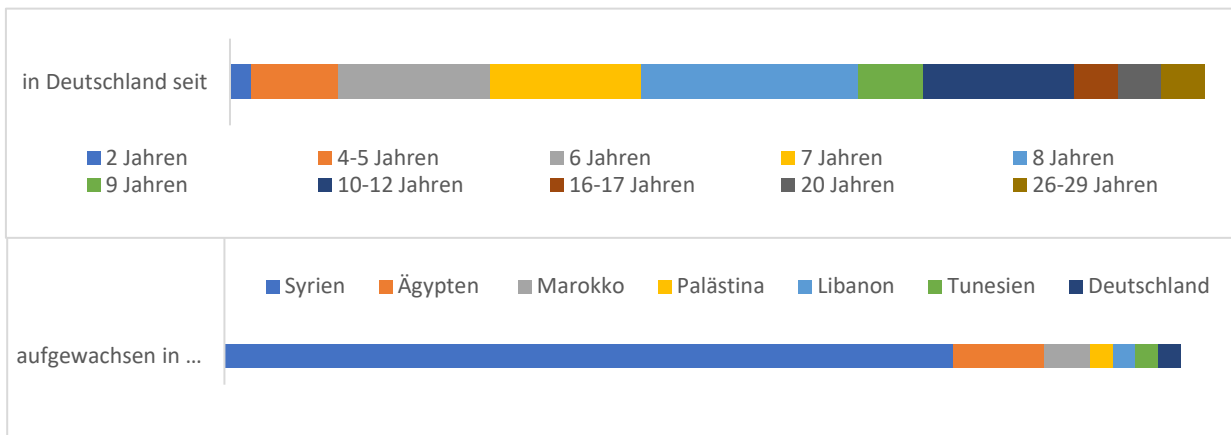


Abbildung 16: Herkunftsländer und Migrationserfahrung der Lehrkräfte

Bildungsweg

Anknüpfend an die Frage »Wo sind Sie aufgewachsen?« lässt sich beobachten, dass Arabischlehrkräfte in vielen Fällen sowohl ihre Schulausbildung als auch ihr Studium im Herkunftsland absolviert haben.

Daraus wird ersichtlich, dass Lehrkräfte im schulischen Arabischunterricht nicht unbedingt eigene Lernerfahrungen im deutschen Bildungssystem gesammelt haben, was für die Perspektive auf die Unterrichtspraxis bedeutsam sein kann. Ebenso drängt sich die Frage auf, weshalb sich vor allem das Profil der Arabischlehrkräfte mit dem Herkunftsland Syrien, die seit 2015 in Deutschland sind, wiederfinden lässt. Demographisch betrachtet bilden unter den in Deutschland lebenden Staatsbürgern arabischer Länder Syrer die meistvertretere Gruppe.²⁵² So lassen sich Vermutungen ausgehend von den Angaben zur Motivation der Lehrkräfte ablesen.

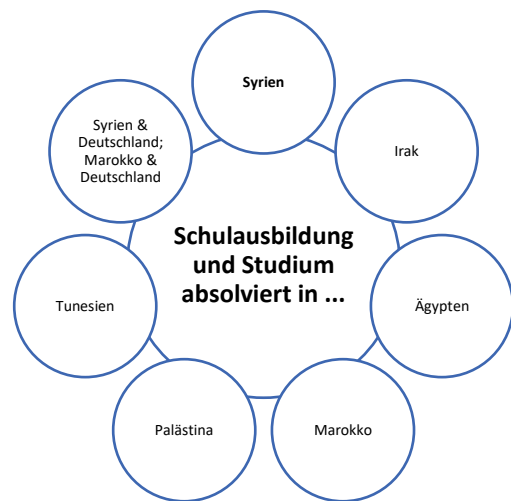


Abbildung 17: Bildungsweg der Lehrkräfte

²⁵¹ Die Repräsentation der Herkunftsländer unter den Lehrkräften spiegelt sich weitestgehend auch in der Statistik des Statistischen Bundesamtes (15. April 2021), wobei ähnliche Angaben zu Staatsbürgerschaften arabischer Länder in Deutschland zu erkennen sind. Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): »Bevölkerung und Erwerbstätigkeit«, S. 145–151 (Tabelle 12).

²⁵² Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): »Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung: Ergebnisse des Ausländerzentralregisters«.

Die Befragungen mit Lehrkräften machen deutlich, dass diese über eine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur/allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife) verfügen und ein Studium absolviert haben.

»Wir haben von erfahrenen Lehrern mit hohen Abschlüssen an der Tafel gelernt, vieles musste auswendig gelernt werden, in Gruppen wiederholt, viele schwierige/fortgeschrittene Bücher in arabischer Sprache aus Jahrhunderten gelernt und viele Prüfungen dafür durchgeführt. Dies gab uns Genauigkeit und Zuverlässigkeit in den Informationen und eine vereinfachte Art in der Erklärung.« (Befr/4/A/5)

Rückschlüsse zur Entwicklung der eigenen (v. a. muttersprachlichen) Sprachkompetenz lassen sich aus der erlebten Lehrkultur sowie eigener Lernerfahrungen (Frage: »Wie haben Sie selbst Arabisch gelernt?«) ziehen. Dabei spielen auch die Lehrkultur – repräsentiert durch Lehrkräfte als Rollenbilder – sowie die Methode des Lehrens eine Rolle.



Abbildung 18: Eigene Lernerfahrungen der Arabischlehrkräfte beim Arabischerwerb

Hochschulabschluss

Lehrkräfte im HU Arabisch verfügen über einen Hochschulabschluss, wie den Einstellungsvoraussetzungen zu entnehmen ist (siehe Kapitel 3). Hochschulabschlüsse wurden vorrangig im Herkunftsland erworben. Dabei lässt sich ein heterogener Studienhintergrund der Lehrkräfte beobachten.

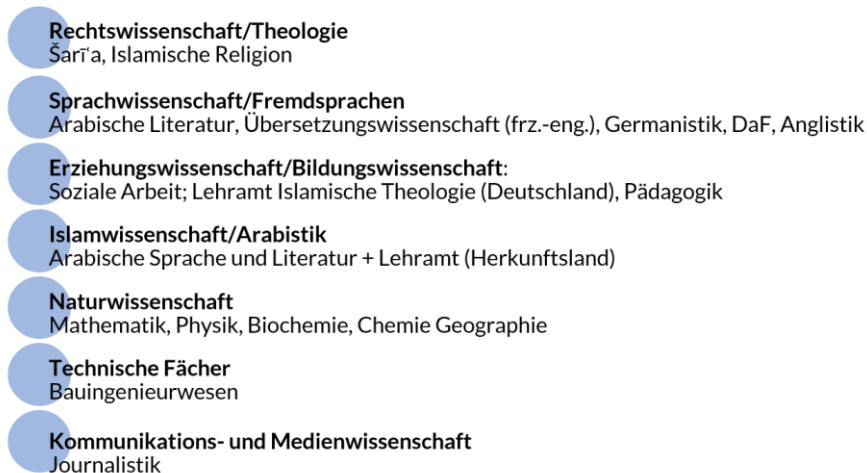


Abbildung 19: Profil der Hochschulabschlüsse

4.1.2 Unterrichtsaltag

Unterrichtsform

Die befragten Lehrkräfte unterrichten überwiegend Arabisch als herkunftssprachliches Unterrichtsangebot. Eine andere Gruppe unterrichtet Arabisch als Fremdsprache. Ein kleiner Teil des Personenkreises vermittelt Arabisch in sonstigen (freiwilligen) Angeboten, z. B. im Rahmen eines Ganztagesangebotes.

Zur Ausnahme zählt, dass die Lehrkräfte im herkunftssprachlichen AU auch festangestellte Lehrkräfte im Schuldienst sind.

Weiterhin fiel auf, dass Arabischlehrkräfte im FU mitunter auch deutsche Muttersprachler sein können, was wiederum für Lehrkräfte im herkunftssprachlichen AU kaum zutrifft. Dennoch gibt es auch hier Lehrkräfte mit weiteren Muttersprachen, z. B. Kurdisch, die als Lehrkräfte im HU Arabisch tätig sind, so etwa in Hamburg, NRW und Sachsen.

Motivation der Lehrkräfte

»Ich unterrichte Arabisch **aus verschiedenen Gründen**. Einerseits liebe ich die arabische Sprache und Kultur und möchte mein Wissen und meine Begeisterung dafür an andere weitergeben. Andererseits unterrichte ich Arabisch, weil ich es wichtig finde, dass **arabischsprachige Kinder in Deutschland ihre Muttersprache in der Schule lernen** und pflegen können. Viele dieser Kinder haben Schwierigkeiten, ihre **Sprache und Kultur in Deutschland zu erhalten**, da sie oft in einer Umgebung aufwachsen, in der Deutsch die vorherrschende Sprache ist. Als Lehrer für Arabisch möchte ich dazu beitragen, dass diese Kinder ihre **Sprache und Kultur wertschätzen** und stolz darauf sein können. Darüber hinaus kann das Erlernen der arabischen Sprache den Kindern helfen, besser die Schule zu absolvieren und ihre akademischen Fähigkeiten zu verbessern. Ich sehe meine Arbeit auch als **Beitrag zur Förderung der interkulturellen Verständigung und Integration von arabischsprachigen Kindern in Deutschland**. Durch das Erlernen der arabischen Sprache können diese Kinder besser mit ihrer Herkunftskultur in Kontakt bleiben und gleichzeitig auch **ihre Deutschkenntnisse verbessern**. Also, ich glaube, dass meine Arbeit als Lehrer für Arabisch dazu beitragen kann, die **Chancengleichheit und die Vielfalt in unserer Gesellschaft zu fördern**.«
(Befr/5/A/29)

Betrachtet man die Motivation der an den Befragungen partizipierenden Lehrkräfte für Arabisch näher, kristallisieren sich verschiedene Bereiche heraus.

... um ihre Qualifikation auszuüben

Wie es im Profil der Studienabschlüsse zum Vorschein kommt, wünschen sich Lehrkräfte, ihren Beruf ausüben zu können und sich ihrer Qualifikation gemäß einzubringen, wenngleich die Bedingungen und Ausrichtung des Arabischunterrichtes nicht mit denen des Herkunftslandes übereinstimmen.

»Weil es das Fach ist, das ich 20 Jahre lang an Gymnasien in Damaskus unterrichtet habe.« (Befr/6/A/25)

»Ich unterrichte Arabisch, weil ich das Fach studiert habe und als Lehrer arbeiten wollte. Ich habe hier in Deutschland die Möglichkeit, meinen Beruf weiter auszuüben; Deswegen mache ich auch gerne.« (Befr/5/A/1)

... aus Freude und Leidenschaft am Unterrichten

Neben der Qualifikation als Arabischlehrkraft treibt vor allen Dingen die Begeisterung am Unterrichten die befragten Personen an. Es lässt sich feststellen, dass von der Ausübung der Tätigkeit für Lehrkräfte eine Selbstwirksamkeit spürbar wird, die als treibende Kraft beim Unterrichten wirkt.

»Zudem ist Arabisch weiterhin unterrepräsentiert und missverstanden, der Arabischunterricht löst bei vielen Vorurteile und Fehleinschätzungen aus. Arabisch ist der Schlüssel zu zahlreichen Kulturkreisen, wichtigen geschichtlichen Ereignissen, literarischen Schätzen und vielem mehr. Arabisch ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern die Reise des Arabischlernens ist es an

sich schon wert, sie zu beginnen. Es macht mir große Freude, eine Sprache, der ich mich über viele Jahre hinweg genähert habe und die ich täglich weiter lerne, an meine Schüler*innen zu vermitteln.« (Befr/7/A/1)

... sich gesellschaftspolitisch beteiligen

Wichtige Impulse, Arabisch zu unterrichten, bieten sich dort, wo Lehrkräfte die Tätigkeit als wichtigen Beitrag für die Gesellschaft verstehen. Da ein Großteil der Lehrkräfte eigene Migrationserfahrungen gesammelt hat, deutet sich an, dass ein Sich-Einbringen im Bildungssystem (Empowerment) eine bedeutende intrinsische Motivation ist.

»Ich unterrichte Arabisch, weil ich vor allem meinen Beruf ausüben möchte. Außerdem wächst und wächst die Zahl der arabischen Kinder an den meisten deutschen Schulen und [ich] finde es schön, dass arabische Kinder ihre Muttersprache im Lesen und Schreiben erlernen könnten. Ich finde, dass der Arabischunterricht an deutschen Schulen unterstützt Leistungen zur Integration und somit auch Harmonie in der Schule vollbringen wird und somit auch bei Integration und Orientierungsprozess der Familien mit arabischer Herkunft behilflich sein könnte.« (Befr/4/A/5)

Dass Arabisch als Sprache in Schulen präsent ist – HU-Unterricht allerdings vorrangig am Nachmittag –, empfinden Lehrkräfte als Teil der arabischen Community in Deutschland als Wertschätzung. Das Vermitteln von Wissen über die arabische Kultur (v. a. Literatur) – nicht nur an die SuS im HU – motiviert Lehrkräfte.

»Ich möchte gerne, dass die arabische Sprache mehr Anerkennung und Platz in den deutschen Schulen und in der Gesellschaft erhält.« (Befr/3/A/18)

Die Bestrebungen, Arabisch als Fremdsprache in Deutschland zu unterrichten (in Hamburg und Hessen), werden damit als wichtiges Signal verstanden und können teilweise auch mit der Hoffnung auf eine neue Realität einhergehen, wenn »Arabisch als Wahlsprache für die Besucher/Touristen in Museen/Schlösser[n] ermöglicht wird ...« (Befr/5/A/19)

Das Unterrichten als Beitrag zur Integration und Förderung von Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit in der Gesellschaft und im Bildungsbereich stellt eine Ermutigung zur Ausübung ihrer Tätigkeit dar. Zudem wird der AU als Bildungsauftrag im Sinne einer offenen Gesellschaft verstanden.

«تعد اللغة العربية من اللغات الصعبة الشرح وهنا يكمن التحدي والتحفيز (sic!) معاً. التدریس يُعتبر رسالة بالنسبة لي وكذلك قنطرة لكسر حواجز بين الثقافات. محاولة للتقليل من الأحكام المسبقة ضد اللغة، إمكانية لتدریس اللغة بدون دافع سياسي أو ديني» (Befr/7/A/2)

[>Die arabische Sprache zählt zu den schwer zu erklärenden Sprachen, und darin liegt die Herausforderung und die Motivation zusammen. Das Unterrichten ist [für] mich es eine Mission und ebenso auch eine Brücke, um Schranken zwischen den Kulturen zu überwinden. Es ist ein Versuch, Vorurteile gegen die Sprache zu verringern. Es ist eine Möglichkeit, die Sprache ohne politische oder religiöse Motivation zu unterrichten.<]

... kulturelles Bewusstsein und Identität fördern

»Sprachen öffnen neue Kulturen, und weil seit 2015 viele Familien aus dem arabischen Raum in Deutschland leben, denke ich, es ist besonders wichtig, dass die Kinder ihre Muttersprache nicht nur zu Hause sprechen können, sondern auch lesen und schreiben lernen; so schützen sie ihre Identität und können ihr eigene Kultur anderen vermitteln. Die Muttersprache kann auch ein Mittel zum guten Erlernen und Beherrschen [für] die deutsche Sprache sein.« (Befr/6/A/5)

AU ist – vor allem als HU – ist ein bedeutender Ort, um die arabische und auch deutsche Sprachkompetenz zu fördern bzw. nicht in Vergessenheit geraten zu lassen sowie auch kulturelle Implikationen zu reflektieren.

Der AU ist damit ein wichtiger Ort, um Bewusstsein zu schaffen,

»[u]m den mit arabischer Herkunftsgeschichte in Deutschland lebenden Kindern die arabische Sprache inklusive die arabische Kultur zu vermitteln. Die Mehrsprachigkeit eröffnet für die Kinder eine zusätzliche Wissensquelle. Außerdem fördert sie die Toleranz bei den Kindern.« (Befr/5/A/4)

... wirtschaftliche und persönliche Entwicklung

»Ich unterrichte Arabisch, weil ich arbeiten muss (...)« (Befr/3/A/11)

Darüber hinaus spielen ein wirtschaftliches Interesse und die Notwendigkeit, Geld zu verdienen, sowie Karriereaussichten eine Rolle.

Verfolgte Lernziele im Unterricht

Die Förderung aller sprachlichen Fertigkeiten im Unterricht ist das priorisierte Lernziel der befragten Lehrkräfte. Betont wird, dass dabei vor allem Hocharabisch gefördert werden soll. Lesen und Schreiben nehmen einen hohen Stellenwert ein. Beim Sprechen wird auf eine saubere Phonetik geachtet. Darüber hinaus werden die interkulturelle Kompetenz sowie die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit als wichtige Lernziele verfolgt.

Deutlich wird, dass die Alphabetisierung der SuS im Arabischen – zumindest im HU – einen großen Teil des Unterrichts einnimmt. Zudem sind die Lehrkräfte bemüht, Grammatik und Wortschatz (v. a. des Modernen Hocharabisch) zu vermitteln.

Lehrerfahrung und fachpädagogische Kenntnisse

Die eigene Migrationserfahrung spiegelt sich nicht nur in der Motivation zum Unterrichten wider; ein Großteil der Lehrkräfte verfügt über eigene Lehrerfahrungen im Ausland. Dabei wird deutlich, dass die Lehrkräfte nach ihrem jeweiligen Studienabschluss für Lehramt das Fach unterrichtet oder anderweitige Erfahrungen gesammelt haben. Die Berücksichtigung der Erfahrungsprofile ist für Weiterbildungs- und Qualifikationsangebote bedeutend.

Angaben zu fachpädagogischen Kenntnissen verdeutlichen das Potpourri von Ausbildungswegen und fachlichen Hintergründen der Lehrkräfte noch stärker. Gleichzeitig offenbart sich darin die Notwendigkeit einer fachlichen Schulung zu grundlegenden Fragestellungen der Fachdidaktik Arabisch. Angaben der Lehrkräfte verdeutlichen, dass es einen Bedarf an Auseinandersetzung und Reflexion im Kollegium und in Expertenkreisen gibt. Die heterogenen Lerngruppen (v. a. im HU) stellen Lehrkräfte vor große Herausforderungen.

fachfremde Lehrerfahrungen, nicht philologisch im In- und Ausland (z. B. Mathematik, Geographie, Grafikdesign, Religionsunterricht), mit und ohne fachpädagogischen Hintergrund

fachfremde Lehrerfahrungen, philologisch im In- und Ausland (z. B. Englisch), mit und ohne fachpädagogischen Hintergrund

Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, in Deutschland

Deutsch als Fremdsprache, im Ausland

Arabisch im Herkunftsland, Schulbereich (muttersprachlicher Unterricht), meist mit fachpädagogischen Hintergrund

Arabisch in einem weiteren nicht arabischsprachigen Land, fremd- und herkunftssprachlicher Unterricht (Türkei, Russland,...), mit und ohne fachpädagogischen Hintergrund

Arabisch in Deutschland, fremdsprachlicher Unterricht (Universität, Schulbereich), meist ohne jeglichen fachpädagogischen Hintergrund

Abbildung 20: Lehrerfahrungen und fachpädagogische Kenntnisse der Lehrkräfte

Umgang mit Diglossie im Unterricht

Haltungen zur Integration von Dialekten im AU schwanken von entschiedener Ablehnung über das teilweise Nutzbarmachen bis hin zur wertschätzenden Verwendung als Grundlage weiteren Lernens im Unterricht.

Die große Variationsbreite der arabischen Dialekte erzeugt mitunter eine Überforderungstendenz bei muttersprachlichen Arabischlehrkräften (v. a. aus dem ostarabischen Maschrekraum), wobei Dialekte des Maghreb- und Maschrek gegenübergestellt werden:

»Es gibt unverständliche Dialekte wie Marokkanisch und Tunesisch, weil sie mehrere Sprachen wie Arabisch, Französisch und Amazigh mit einander vermischen. Es ist schwierig, die Idee in diesen Sprachen zu vermitteln, daher ist es besser, die arabische Hochsprache zu übernehmen, da sie einheitlich ist und die Sprache der Bücher ist. Bei Verständnisschwierigkeiten die Erklärung auf Deutsch und nicht auf diesen Dialekten (...).« (Befr/1/A/4)

»Die Kommunikation in den Gruppen, in denen es Kinder aus Nordwestafrika gibt, ist schwierig, weil die Abweichung vom Hocharabischen sehr stark ist. Die Dialekte der Kinder aus Syrien, dem Libanon und dem Irak weich[en] nicht stark von der Norm ab, und daher sind sie verständlich.« (Befr/5/A/4)

Gleichzeitig präzisierte sich in den Erfahrungsberichten einiger Lehrkräfte, dass die SuS im AU ebenfalls beim Thematisieren verschiedener Dialekte an ihre Grenzen geraten können. Lehrkräfte im HU Arabisch stehen vor der Herausforderung, über Kenntnisse in den verschiedenen Dialekten und in der methodischen Umsetzung zu verfügen, wenn sprachliche Kenntnisse der SuS einbezogen werden sollen. Bei Lehrkräften v. a. mit dem Profil einer absolvierten Lehramtsausbildung in Deutschland präzisierte sich die Haltung, dass eine Thematisierung von Dialekten im Unterricht eine große Bedeutung für die Motivation der SuS habe und gleichsam deren interkulturelle Handlungsfähigkeit fördere.²⁵³

In den Befragungen wurde deutlich, dass es sich auch bei den Lehrkräften um eine äußerst heterogene Gruppe handelt.

Einsatz von Lehrmaterialien und Planung der Unterrichtsstunden

»Sie sollen aus Deutschland stammen. Sie sollen für den HSU konzipiert sind. Sie sollen die Heterogenität im HSU Arabisch berücksichtigen. Sie sollen modern (nicht veraltet) sein.« (Befr/5/A/14)

Ausgehend von den durch die Schulbehörden aufgestellten Anforderungen an den AU sowie dem Orientierungsrahmen, der in den Bundesländern (vgl. Kapitel 4) individuell gestaltet ist, kommen im schulischen AU unterschiedliche Materialien zum Einsatz. Dies betrifft auch die thematisierten Inhalte. Beide sollen in der Übersicht zusammengefasst werden:

Tabelle 15: Zusammenstellung verwendeter Lehrmaterialien und thematisierter Unterrichtsinhalte

verwendete Lehrmaterialien	thematisierte Unterrichtsinhalte
Arabischbücher für den HU: französische Verlage z. B.: <ul style="list-style-type: none"> - Editions Granada (verschiedene Reihen, v.a. العربية الميسرة) - Editions Jeunesse Sans Frontiere (أحب اللغة العربية وأتعلّمها، أتعلّم اللغة العربية.) Andere Verlage z. B.: <ul style="list-style-type: none"> - Akdem Publishing (مفتاح العربية) - Averroes Bookshop (في حديقة اللغة العربية) 	Schreiben: <ul style="list-style-type: none"> - Alphabet - Schrift und Kalligrafie
Arabischbücher für den muttersprachlichen Unterricht (arabische Staaten): <ul style="list-style-type: none"> - Libanon: لغتي فرحي - Tunesien - Syrien 	Lesen: <ul style="list-style-type: none"> - Gedichte (z.B. von Nizar Qabbani, Mahmoud Darwish) - Romane von Nagib Mahfuz - Lyrik, Prosa - Sachtex te

²⁵³ Vgl. Befr/1/A/4.

verwendete Lehrmaterialien

- Marokko
- Ägypten

Arabischbücher für den fremdsprachlichen Unterricht, z.B.:

- Salam (Klett Verlag)
- Ahlan wa Sahlan (Yale University Press)
- Arabiyyat al-Naas (Routledge)
- At-takallum (attakallum.com)

Eigene Lehrmaterialien:

- Arbeitsblätter
- Kinderlieder
- Cartoons
- Sprach-Apps (z.B. (ألف باء تاء))
- Spiele (z.B. Memory-Spiel)
- Lehrplattformen (v.a. in NRW)

Social-Media:

- Inhalte für den dt.-arab. Kontext (Datteltäter, Khateera etc.)
- Twitter, Instagram, TikTok

thematisierte Unterrichtsinhalte

- Märchen (auch Hören)

Sprechen:

- Projektarbeiten
- Exkursionen

Hören:

- Kurzfilme
- Geschichten aus den Herkunftsländern der Kinder (auch Lesen)
- Kinderlieder (z.B. von Fayrouz, يا مدرستي)
- historische Filme
- Lieder (z.B. von Kazem Al-Safer, Lieder aus den 1970ern, موسيقى شعبي)
- Dokumentarfilme

Sonstiges:

- Moralische Fragen (richtiges Verhalten)

Immer wieder betonen die Lehrkräfte, dass sie viel Zeit damit verbringen, geeignetes Unterrichtsmaterial zusammenzustellen.

Einige Lehrkräfte sind damit beschäftigt, selbst Materialien für den AU zu publizieren (v. a. im HU), da es keine passenden Materialien für herkunftssprachlichen Arabischunterricht für den deutschen Kontext gibt, der etwa interkulturelle Sensibilitäten berücksichtigt. Mitunter gibt es Empfehlungen zu Materialien seitens der Schülämter (vgl. Befr/3/A/15).

Nach Ansicht der Lehrkräfte ist es von großem Nutzen, den Unterricht durch authentisches, modernes und altersgerechtes Material zu ergänzen. Der Unterricht sollte methodisch abwechslungsreich und innovativ gestaltet werden und verschiedene Sozialformen sowie Medien berücksichtigen, um SuS bestmöglich motivieren zu können. Ebenfalls wird in diesem Zusammenhang immer wieder betont, wie wichtig es sei, die Bedeutung und Sinnhaftigkeit des Erlernens der Herkunftssprache Arabisch zu erläutern.

Herausforderungen im Unterrichtsalltag

Heterogenität charakterisiert den herkunftssprachlichen Arabischunterricht in jeder Hinsicht. Diese bezieht sich, wie erläutert, sowohl auf die Profile der Lehrkräfte selbst als auch auf die SuS, wie im nächsten Kapitel näher beleuchtet wird; auch betrifft die Heterogenität die Unterrichtssituation selbst.

»Manche Kinder sprechen und verstehen kein Arabisch. Ich erkläre ihnen dann auf Deutsch.« (Befr/5/A/24)

»Manche SuS haben gute Vorkenntnisse sogar im Hocharabischen. Andere SuS sehr gute mündliche Vorkenntnisse in Dialekten. Eigene andere gar keine Vorkenntnisse. Für sie ist Arabisch weder Muttersprache noch Herkunftssprache.« (Befr/5/A/14)

Lehrkräfte stehen angesichts des heterogenen Profils der SuS selbst vor der Herausforderung, binnendifferenziert unterrichten zu müssen. Die Einteilung der Gruppen erfolgt zwar meist nach Niveau und Kenntnisständen und berücksichtigt auch das Alter der teilnehmenden SuS, jedoch fällt es aufgrund der individuellen Sprachbiografien der SuS schwer, adäquate Gruppeneinteilungen zu finden. Eine hohe Fluktuation in den Lerngruppen begünstigt die Heterogenität weiter, sodass Inhalte immer wieder wiederholt werden, was eine flache Progression zur Folge hat. Was charakterisiert den AU?

»Wiederholungen, heterogene Gruppen, Muttersprachler und Nullsprachler zusammen [...] in der Gruppe.« (Befr/5/A/19)

»Müdigkeit von SuS wegen Nachmittagsunterricht, manchmal ist das Arabisch nur Herkunftssprache, aber keine Familiensprache.« (Befr/5/A/19)

»Manche SchülerInnen beherrschen die Sprache als Muttersprache, andere haben gar keine Kenntnis, da sie zuhause andere Muttersprachen haben wie z. B. Kurdisch, Berbersprache, ...« (Befr/5/A/19)

Die Angaben der Lehrkräfte verdeutlichen, was für ein großes Spektrum an Unterrichtsgegebenheiten vorzufinden ist und wie herausfordernd das Lehren sein kann.²⁵⁴ Um sich diesen Unterrichtssituationen methodisch zu widmen, ist didaktisch-methodisches Wissen eine wichtige Grundlage. Gleichzeitig wird deutlich, dass Anschlussforschungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik notwendig sind. Weitere Forschungsarbeiten sollten sich auch der Frage widmen, welche Unterrichtsform im heterogenen sprachbiografischen Profil der SuS noch angemessen erscheint bzw. wann der Unterricht schleichend von einem herkunftssprachlichen/muttersprachlichen Unterricht zu einem fremdsprachlichen Unterricht wird.

Die hohe Fluktuation resultiert mitunter aus den organisatorischen Bedingungen. Einige SuS erhalten erst nach dem Grundschulalter die Möglichkeit, am HU Arabisch teilzunehmen, und sie können bspw. erst dann alphabetisiert werden, wobei die Kerngruppe der Studie diesen Prozess bereits abgeschlossen hatte. Ein weiteres Charakteristikum für den HU Arabisch ist, dass SuS aus verschiedenen arabischen Ländern kommen und mit unterschiedlichen Varianten des Arabischen vertraut sind. Die Lehrkraft kann diese Ausgangslage kreativ im Unterricht einbeziehen und bspw. ein Bewusstsein für die sprachliche Situation der Diglossie im Arabischen schaffen. Auch hier ist allerdings ein didaktisch-methodisches Wissen notwendig, um die Unterrichtssituation entsprechend zu gestalten.

Aufgrund der Heterogenität gestalten Lehrkräfte den Unterricht durch binnendifferenzierte Lernszenarien. Das hat zur Folge, dass Lehrkräfte im HU Arabisch einen enormen Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung und Koordination (z. B. zur Kommunikation mit Eltern, Schulbehörden, Schulleitungen) betreiben müssen, der je nach Anstellungssituation nicht immer (angemessen) entlohnt wird.

Motivierende Lehrmethoden

Nicht nur die starke Heterogenität, sondern auch der organisatorische Rahmen im HU Arabisch mit z. T. weiten Anfahrtswegen für die SuS, Unterricht in den Nachmittagsstunden nach Schulschluss, Kollision des HU Arabisch mit Freizeitangeboten, fehlender Bewertung in Form von Zensuren etc. beeinflussen den Unterrichtsalltag und die Motivation der SuS. Lehrkräfte beschreiben die Unterrichtssituation als einen Ort, an dem das große sprachliche Potenzial und die Energie der SuS nicht ausreichend Entfaltung erfahren können.

Für den FU Arabisch wird von den Lehrkräften zu Beginn der Unterrichtung eine starke Progression (v. a. beim Schreiben, Lesen und Sprechen) beobachtet, die mit Einführung komplexerer Grammatikstrukturen jedoch weitestgehend stagniere, wobei sich dann auch ein Motivationsmangel bemerkbar mache.

Fehlen von geeigneten Unterrichtsmaterialien

»HSU Lehrkräfte müssen SchülerInnen von der 1. bis 10. Klasse unterrichten können. Ich unterrichte 87 Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Ich verfüge über wenig Material und muss die Materialien selber suchen bzw. erstellen.« (Befr/5/A/18)

»Fehlende Lehrmaterialien – ich bezahle sie aus eigener Tasche. Fehlende Lehrpläne – ich habe eine Buchreihe zur Orientierung bestimmt. Das Unterrichten von vielen Lerngruppen mit unterschiedlichem Stand – bisher keine Lösung.« (Befr/6/A/24)

»Das Material sollte aktuell und relevant sein und den neuesten Entwicklungen in der arabischen Sprache und Kultur entsprechen. Praxisorientierung: Das Material sollte praxisorientiert sein und den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Sprachkenntnisse in realen Situationen anzuwenden. Das Material sollte kulturelle Sensibilität zeigen und die Schülerinnen und Schüler auf die kulturellen Unterschiede und Sensibilitäten aufmerksam machen. Das Material sollte eine Vielzahl von Medien und Formaten umfassen, einschließlich Texte, Audio- und Videodateien, interaktive Übungen und Spiele.« (Befr/6/A/16)

Die verschiedenen Stimmen unterstreichen, was bereits hinsichtlich der Verwendung von Lehrmaterialien und Unterrichtsinhalten verdeutlicht wurde: Das Fehlen von geeigneten Unterrichtsmaterialien stellt eine große Herausforderung im HU Arabisch dar.

²⁵⁴ Zur Differenzierung der Heterogenität im HU Arabisch (bezogen auf Sachsen) siehe Alsaitah/Schalück/Ismail (2022): »Differenzierung von heterogenen Lerngruppen im herkunftssprachlichen Arabischunterricht an sächsischen Schulen«, S. 79–102.

Zu vermeidende Themen

»Sprachunterricht zu erteilen, es ist mir wichtig, die Sprache beizubringen unabhängig von Religion, weil manche denken Arabischunterricht ist Islamunterricht!« (Befr/5/A/10)

Lehrkräften ist es ein Anliegen, Politik, Religion und Glaubensfragen sowie Themen, die Hass, Diskriminierung und Vorurteile schüren, nicht Teil des Unterrichtsgeschehens werden zu lassen. Vielmehr geht es darum, den Unterricht zum Reflexionsort werden zu lassen, in dem über kulturelle Hürden, Konzepte von Herkunft und Heimat sowie Mehrsprachigkeit nachgedacht werden soll. Ebenso werden sensible Themen wie Krieg oder Themen, die nicht verbinden, sondern trennen (etwa Religion), zu meiden versucht. Lehrkräfte vermerken, dass gesellschaftspolitische Fragen (Entstehung von Konflikten, die aktuelle politische Lage in Regionen des arabischen Raums) schwer zu beantworten sind, da ihnen Sachwissen fehle.

Die Angaben der an den Befragungen teilnehmenden Lehrkräften im AU verdeutlichen, dass weitere Kompetenzen zur Ausübung der Tätigkeit erforderlich sind. Dazu zählen ein hohes Maß an Empathie und interkultureller Kompetenz, um sich in Erfahrungen und die Situation der SuS und deren Eltern/Sorgeberechtigten eindenken zu können. Gleichsam sind Team- und Konfliktfähigkeit bedeutend, um in ihrer Tätigkeit der ausgleichenden Funktion (u. a. auch als Sprachmittler bei der Vermittlung zwischen Eltern und Schulen oder Schulbehörden) gerecht zu werden.

4.2 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Eine Charakteristik der SuS wird im Folgenden unterschieden nach den Unterrichtsangeboten²⁵⁵ vorgenommen, um hervorzuheben, worin Unterschiede zwischen beiden Gruppen bestehen, und auch, um einen Vergleich zu ermöglichen.

In der Auswertung fiel auf, dass offenbar verschiedene Faktoren beim Ausfüllen der Befragungen der SuS einflussreich waren. So fiel beispielsweise bei der Motivation der SuS auf, dass Meinungen dritter Personen (Eltern oder andere Personen) deutlich wurden und bei der Beantwortung der Befragungen von SuS eine Rolle gespielt haben müssen. Möglich erscheint hier auch, dass SuS – vor allem der jüngeren Altersstufen – z. B. keine selbstständige Antwort zur Motivation/Gründe für die Teilnahme am AU bekannt oder bewusst gewesen war. Antworten müssen vor diesem Hintergrund eingeschätzt werden.

4.2.1 Schülerinnen und Schüler im herkunftssprachlichen Arabischunterricht

Biografische Angaben

Altersstruktur

Aus den Befragungen geht hervor, wie facettenreich sich die Biografien der SuS darstellen. Als heterogen sind die biografischen Erfahrungen bezüglich Migration und Schulbesuch in einem arabischsprachigen Land innerhalb jeder Altersgruppe zu benennen.

Rückverweisend auf Kapitel 3 zu verschiedenen Unterrichtsangeboten in den Bundesländern zeichnet sich eine entsprechende Altersstruktur unter den befragten SuS ab:

²⁵⁵ Hier sind die herkunftssprachlichen Arabischunterrichtsangebote in einer Vielzahl der berücksichtigten Bundesländer sowie die fremdsprachlichen Arabischunterrichtsangebote in Thüringen und Hamburg gemeint. Siehe dazu Kapitel 3.

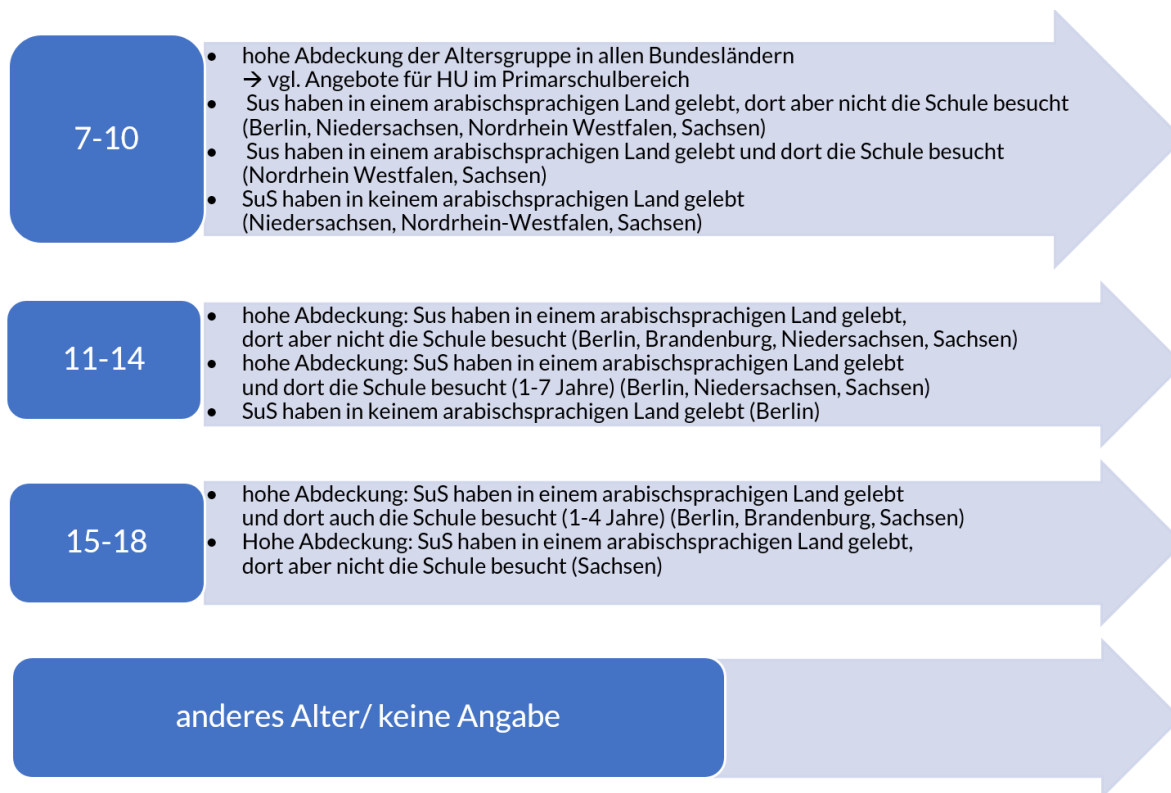


Abbildung 21: Altersstruktur der SuS im HU Arabisch

Familiensprache der SuS

»Manche SuS haben gute Vorkenntnisse sogar im Hocharabisch. Andere SuS sehr gute mündliche Vorkenntnisse in Dialekten. Eigene andere gar keine Vorkenntnisse. Für sie ist Arabisch weder Muttersprache noch Herkunftssprache.« (Befr/5/A/14)

Arabisch bzw. Dialekte des Arabischen haben eine zentrale Bedeutung innerhalb der gesprochenen Sprachen innerhalb der Familie von SuS im HU Arabisch. Dennoch zeigen sich auch andere Sprachprofile, in denen neben dem Arabischen eine weitere bzw. mehrere Sprachen präsent sind. Gleichsam sind SuS im HU Arabisch vertreten, bei denen Arabisch nicht in der Familie gesprochen wird.

Die Gruppe syrischer Dialektsprecher ist signifikant. Bei der Benennung der dialektalen Verwendung des Arabischen in der Familie zeigen sich mitunter spezifische, identifikatorische Zuordnungen (z. B. beduinischer Dialekt in Palästina, syrischer Dialekt von Aleppo Damaskus/Daraa).

Die verwendete Sprache in der Familie kann einen personengebundenen Bezug deutlich machen. So ist die mit den beiden Elternteilen gesprochene Sprache nicht zwingend identisch mit der Sprache, die unter den Geschwisterkindern gesprochen wird. Deutsch als gesprochene Sprache in der Familie spielt eine erkennbar bedeutende Rolle.

Bezüglich der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen der SuS lässt sich festhalten, dass diese nach rezeptiver Kompetenz (Verstehen des jeweiligen arabischen Dialektes) und produktiver Kompetenz (Sprechen) graduell unterschiedlich eingeschätzt wird. Der diglossale Charakter des Arabischen fällt dabei in den Antworten der SuS auf, die Hocharabisch mit Attributen wie »kompliziert«, »schwierig« und insgesamt als distanter zur persönlichen Lebensrealität beschreiben, aber sie genauso mit Bewunderung (Ästhetik, kultureller Reichtum) verbinden.²⁵⁶

Heterogenität vergegenwärtigt sich in der Zusammensetzung von Sprachen, die in der Familie der SuS gesprochen werden:

²⁵⁶ Eine vertiefte Forschung zu Kompetenzen der SuS im HU Arabisch ist für genauere Feststellungen notwendig. Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen innerhalb der befragten SuS dieser Studie ist hier als Tendenz zu beobachten. Mit der Beherrschung einzelner Sprachebenen z. B. bei SuS im HU Polnisch (u. a. in Abhängigkeit nach Input) hat sich Brehmer/Mehlhorn (2018) näher beschäftigt. Vgl. Brehmer/Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen*, S. 42–49.

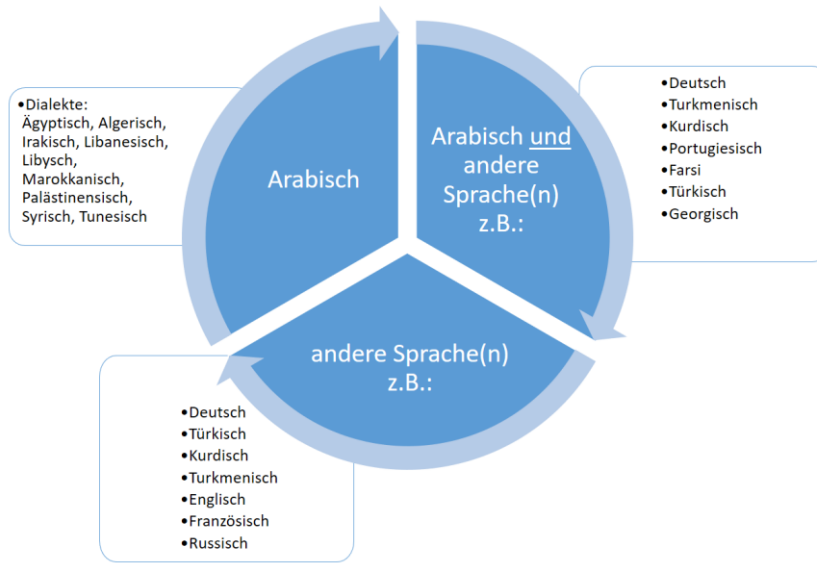


Abbildung 22: Familiensprache der SuS im HU Arabisch

Motivation der SuS

<p>Muttersprache erlernen / nicht vergessen / verbessern</p> <p>Kommunikation mit Familie / Bekannten / Freunden / einem Elternteil</p> <p>Sprache des Koran: als Muslime den Koran lesen und verstehen können; richtig beten lernen</p> <p>Rückkehr in das Herkunftsland</p> <p>Selbstwirksamkeit & Selbstvertrauen</p> <p>Teil der eigenen Identität</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Identitätstiftende Faktoren</p>	<p>Unterstützung der Lehrkraft beim Lernprozess</p> <p>Lehrkraft (motivierend, empathisch, kompetent)</p> <p>Hocharabisch lernen und sprachlich kompetent sein</p> <p>Lesen und Schreiben wird gefördert</p> <p>Interessante Unterrichtsthemen</p> <p>Schwierigkeit der Sprache ist eine Herausforderung</p> <p>Es ist lustig</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Unterrichtssituation</p>	<p>Eltern haben Belohnung versprochen</p> <p>Eltern haben Erwartungen</p> <p>Vorbildwirkung für andere Geschwister</p> <p>Freunde nehmen am Unterricht teil</p> <p>Berufsperspektiven in arabischsprachigen Ländern</p> <p>um eine zweite Fremdsprache nicht lernen zu müssen</p> <p>Zensuren verbessern</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Externe Faktoren</p>	<p>Ästhetik der Sprache</p> <p>große Verbreitung der Sprache</p> <p>Historische Bezüge verstehen</p> <p>Interesse für Kultur und Geografie der arabischsprachigen Länder</p> <p>Lese- und Schreibkompetenz</p> <p>Es macht Spaß, eine Sprache zu lernen; Neugier</p> <p>Mediennutzung v.a. soziale Medien (TikTok, YouTube, WhatsApp)</p> <p>Arabisches Essen</p> <p>Kommunikationsfähigkeit auf Reisen erreichen</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Allgemeine Faktoren</p>	<p>Komplexität der Sprache</p> <p>Nach dem Lock-Down alles vergessen</p> <p>Lernklima im Kurs</p> <p>Unterricht ist anstrengend</p> <p>Es ist langweilig</p> <p>Fehlende Benotung / Wertschätzung</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Motivationsverringende Faktoren</p>
--	--	---	---	---

Abbildung 23: Beweggründe der SuS zur Teilnahme am HU Arabisch

Für eine Gruppe von SuS im HU Arabisch lässt sich die Motivation zur Teilnahme am HU Arabisch in religiösen oder kulturellen Implikationen beschreiben. Arabisch, die Sprache des Koran und der Muslime, zu beherrschen, ist ein signifikanter Motivationsgrund, der auch von SuS mit anderer als arabischer Familiensprache benannt wird. Somit nehmen auch SuS am HU Arabisch teil, die z. B. Kurdisch, Türkisch oder Turkmenisch als Familiensprache sprechen. Der HU Arabisch ist demnach ein Raum, der Verbindungen zu Kultur und Religion (Islam) verdeutlicht. Arabisch als Religions- und Kultursprache des Islam hat einen hohen Stellenwert.

Unterrichtsalltag

Wie aus den vorherigen Ergebnissen hervorgeht, charakterisiert Heterogenität auf verschiedenen Ebenen den HU Arabisch in besonderem Maße. Die Rahmenbedingungen des HU Arabisch lassen sich nicht einheitlich beschreiben. Dieser findet sowohl im Nachmittagsbereich, fernab des eigenen Wohn- und Schulortes oder aber auch an der eigenen Schule statt. Mitunter wird er auch morgens oder mittags abgehalten.

Thematisch bildet die Alphabetisierung einen wichtigen Schwerpunkt vor allem im Primarbereich. Das zeigt sich auch im Vermerk des letzten Unterrichtsthemas, das SuS präzise anführen. Häufig wird die Einführung von Buchstaben (z. B. ج oder ق/ف als Buchstabenpaar) genannt. Heterogenität in den Lerngruppen trägt aber auch dazu bei, dass sich im Unterrichtsalltag inhaltliche und organisatorische Konsequenzen ergeben, wie aus der Perspektive von Lehrkräften hier hinzugefügt werden soll:

»Jedes Jahr werden neue SuS angemeldet, und gleichzeitig melden sich einige SuS ab, während andere SuS nicht mehr den Unterricht besuchen dürfen, da der Unterricht nur bis zur 9/10. Klasse vorgesehen ist.« (Befr/5/A/14)

Der Lernfortschritt wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen:

»Schriftsystem: Das arabische Schriftsystem unterscheidet sich stark vom lateinischen Alphabet und **erfordert daher eine umfassende Einführung in die arabische Schrift**, um sie effektiv zu erlernen. Motivation: Die Motivation der Schülerinnen und Schüler kann im Arabischunterricht eine Herausforderung darstellen. [...]« (Befr/5/A/29)

»Da das Erlernen des Arabischen oft eine Herausforderung darstellt, kann der Unterricht **eine flache Progression** haben, um sicherzustellen, dass die Schüler das Gelernte verstehen, bevor sie zum nächsten Thema übergehen. Es kann auch **viele Wiederholungen** geben, um sicherzustellen, dass das Gelernte langfristig im Gedächtnis bleibt. [...]« (Befr/5/A/29)

4.2.2 Schülerinnen und Schüler im fremdsprachlichen Arabischunterricht

Wie Kapitel 3 beschreibt, lassen sich im bundesweiten Vergleich nur wenige Angebote für FU Arabisch verzeichnen.

Biografische Angaben

Altersstruktur

Die Altersstruktur ergibt sich aus den in Kapitel 3 ausgeführten Rahmenbedingungen für FU Arabisch. Danach nehmen SuS ab einem Alter von 11 Jahren (Thüringen) bzw. von 15 Jahren (Hamburg) teil.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass sich innerhalb der Gruppe von SuS im FU Arabisch in Thüringen und Hamburg große Unterschiede ergeben. Während in Hamburg SuS mit eigener Migrationserfahrung sowie bildungsbiografischen Bezügen (Schulbesuch in einem arabischsprachigen Land) die Bedeutung dieser Aspekte deutlich machen, spielen diese Faktoren innerhalb der Gruppe von SuS im FU Arabisch in Thüringen lediglich eine untergeordnete Rolle.

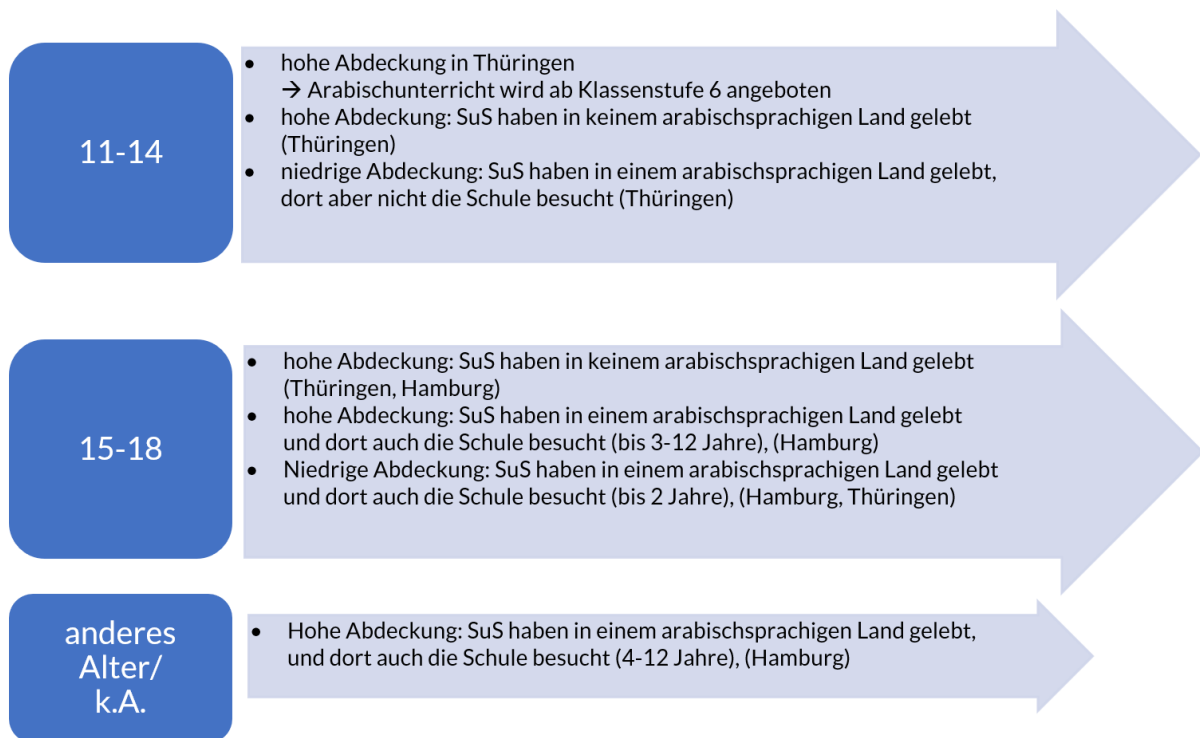


Abbildung 24: Altersstruktur der SuS im FU Arabisch

Familiensprache der SuS

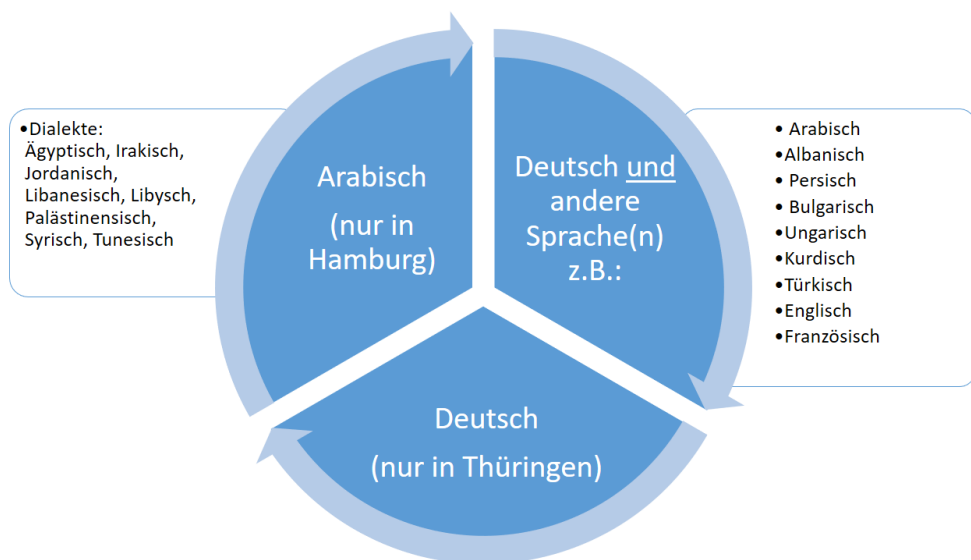


Abbildung 25: Familiensprache der SuS im FU Arabisch

Unter den befragten SuS im FU Arabisch zeigt sich eine deutliche Tendenz: Die zentrale Familiensprache von SuS in Thüringen ist deutsch bzw. deutsch und eine weitere Sprache (dabei fällt Arabisch weniger ins Gewicht; andere Sprachen sind z. B. Albanisch, Englisch, Französisch oder Ungarisch). Die Familiensprache von SuS im FU Arabisch in Hamburg hingegen ist zu einem beachtlichen Maße Arabisch bzw. es werden andere Sprachen neben dem Arabischen (z. B. Kurdisch, Türkisch, Persisch) genannt.

Bei der Benennung der dialektalen Verwendung des Arabischen in der Familie zeigen sich spezifische, identifikatorische Zuordnungen (z. B. beduinischer Dialekt in Syrien, Dialekt von Aleppo etc.).

Die verwendete Sprache in der Familie kann einen personengebundenen Bezug deutlich machen. Bei SuS im FU Arabisch in Thüringen kommt mitunter ein bilinguales Elternprofil vor. Ebenso wird bei ihnen vermerkt, dass Geschwister untereinander Arabisch sprechen (wenn sie z. B. ebenfalls Arabisch als Fremdsprache lernen).

Hinsichtlich der vermerkten Familiensprachen der SuS im FU Arabisch in Hamburg wird deutlich, dass die teilnehmenden SuS mehrheitlich Herkunftssprachensprecher sind. Bei den Befragungen wurden keine Beteiligungen von SuS mit fremdsprachlichem Profil für Arabisch deutlich. Auffallend sind lange Bildungsbiografien (Schulbesuche in arabischsprachigen Ländern bis zu 11 Jahren). Darunter sind wiederum SuS mit nichtarabischer Familiensprache (z. B. Kurdisch), die aber ein arabischsprachiges Schulsystem durchlaufen haben.

Motivation der SuS

Sprachbeherrschung: Hochsprache auch erlernen, nicht nur Dialekt (Hamburg) Meine Sprache und meine Religion, den Koran verstehen (Hamburg) Selbstwirksamkeit & Selbstvertrauen Teil der eigenen Identität / Muttersprache (v.a. Hamburg) Kommunikation mit der Familie Interkulturelle Kompetenz fördern	Identitätsstiftende Faktoren	Lehrkraft ist kreativ und lustig Es macht Spaß. Interessante Unterrichtsthemen Lehrkraft (motivierend, empathisch, kompetent) Wohlfühlen: Unterricht ist nicht wie Regelunterricht (Hamburg)	Unterrichtssituation	Eltern möchten, dass eigene Sprache nicht vergessen wird (Hamburg) Sprache mit Zukunft (Elternmeinung), (Thüringen) Geschwister inspirieren (Thüringen) Freunde nehmen am Unterricht teil Arabisch ist im Umfeld präsent Berufsperspektiven in arabischsprachigen Ländern Zensuren / Abschluss erreichen (Hamburg)	Externe Faktoren	Ästhetik der Sprache (Schrift, Klang etc.) Verbreitung der Sprache (relevant national und international) Interesse für Kultur und Geografie der arabischsprachigen Länder Es macht Spaß eine Sprache zu lernen; Neugier auf außer-europäische Sprachen (v.a. Thüringen) Kommunikationsfähigkeit auf Reisen erreichen	Allgemeine Faktoren	Die Lehrkraft ist unsympathisch Unterricht ist anstrengend Niveau ist nicht passend, Grundlagen fehlen (Hamburg)	Motivationsverringende Faktoren
---	-------------------------------------	--	-----------------------------	--	-------------------------	--	----------------------------	--	--

Abbildung 26: Beweggründe der befragten SuS zur Teilnahme am FU Arabisch

Ein grundlegendes Interesse am Lernen von Sprachen lässt die Motivation der SuS im FU Arabisch zusammenfassen. Signifikant sind für SuS in beiden Bundesländern die teilweise konkreten beruflichen Ziele (z. B. im medizinischen oder sozialen Bereich, Integration, Arbeit mit Geflüchteten, Tourismus, Architektur; ebenso der Wunsch, im arabischsprachigen Ausland zu arbeiten), die sie mit dem Lernen der arabischen Sprache verbinden. Die Präsenz des Arabischen in Deutschland und weltweit ist ein zentraler Faktor, der die SuS im FU motiviert.

Für eine Gruppe von SuS im FU Arabisch in Hamburg lassen sich ähnliche identitätsstiftende Motivationsgründe wiedererkennen, wie sie bundesweit im HU Arabisch beschrieben worden sind (v. a. religiöse und kulturelle Verbindungen). SuS im FU Arabisch in Hamburg schätzen ihre Dialektkenntnisse besser ein, wohingegen SuS in Thüringen diese tendenziell der Hochsprache nachordnen, was wiederum mit dem skizzierten Profil der befragten SuS zusammenhängt.

Insgesamt fällt auf, dass die Eltern eine nachgeordnete Rolle spielen im Vergleich zur Situation im HU Arabisch. Eine zentrale Rolle kommt der Lehrperson hinsichtlich der Motivation von SuS zu. Eigenschaften wie Identifikationsmöglichkeit mit der eigenen Bildungsbiografie, Einfühlsamkeit, Humor und Kreativität werden von den SuS sehr geschätzt.

Unterrichtsalltag

Der FU Arabisch findet in Thüringen und Hamburg innerhalb des Regelunterrichtes statt, wobei in Hamburg auch Zeitfenster am Nachmittag benannt werden und SuS mitunter weitere Wege zurücklegen müssen, da der Unterricht nicht (zwingend) an ihrer Stammschule stattfindet. Der Unterricht wird benotet und findet in der Sekundarstufe I und II statt.

SuS im FU Arabisch benennen die Stundenthemen konkret, wobei thematische Schwerpunkte (z. B. literarisches Werk, kulturelles Projekt, Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rollen etc.) vermerkt sind.

4.3 ELTERN/SORGEBERECHTIGTE

»[...] Der Auslöser sind erstmal die Eltern, dass dieser Wunsch da ist, die Sprache weiterzuführen.« (Intoo4_12)

Allen voran sind es im Kontext HU Arabisch die Eltern, die wichtige Impulse senden und die Nachfrage zur Einrichtung von Angeboten von AU bestimmen. Eltern/Sorgeberechtigte spielen eine immense Rolle, da es für das mehrheitlich zusätzliche Unterrichtsangebot ihrer Anmeldung und Zustimmung bedarf. Zudem ist ein organisatorischer Aufwand zu bestreiten, da die Unterrichtsangebote nicht immer an den Stammschulen der SuS stattfinden und oft auf die Nachmittagsstunden gelegt werden.

4.3.1 Motivation zur Teilnahme des Kindes am Arabischunterricht



Abbildung 27: Motivation der Eltern von SuS im HU Arabisch

Eltern, deren Kinder am HU Arabisch teilnehmen, zeigen – ähnlich wie SuS²⁵⁷ selbst – den Wunsch, Sprachkenntnisse in der Muttersprache zu fördern und somit einen identitätsbezogenen Lernprozess zu unterstützen.

Unter den Angaben der Eltern fiel ins Auge, dass sie ihre eigene Motivation auch ihren Kindern zuschreiben (paraphrasiert: »Mein Kind lernt, weil es das möchte«; »mein Kind lernt, weil es gern lernt und die arabische Sprache liebt«; »Ich möchte, dass es den Koran lesen kann.«; »Mein Kind möchte den Koran lesen können« etc.). Derartige Übertragungen lassen sich mitunter auch in den Antworten der SuS finden.²⁵⁸

Eltern, deren Kinder am FU Arabisch teilnehmen

Unter den Befragungen der Eltern im FU Arabisch (Befragungen in Thüringen und Hamburg) fiel auf, dass sich große Differenzen abbilden. Die Motivation der Eltern in Hamburg, ihre Kinder am Arabischunterricht teilnehmen zu lassen, spiegelt das Profil der Angebote für HU Arabisch wieder:

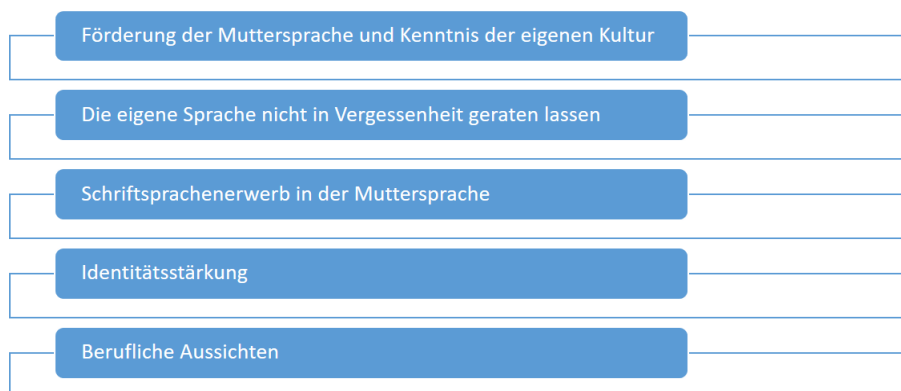


Abbildung 28: Motivation der Eltern von SuS im FU Hamburg

Eltern in Thüringen betonten bei der Begründung, weshalb sie möchten, dass ihr Kind am Arabischunterricht teilnimmt, dass es die Motivation ihres Kindes sei, die für die Wahl des Schulfaches Arabisch (unter den anderen zu wählenden außereuropäischen Sprachen) entscheidend war. Es fallen unterschiedliche Begründungen ins Auge:

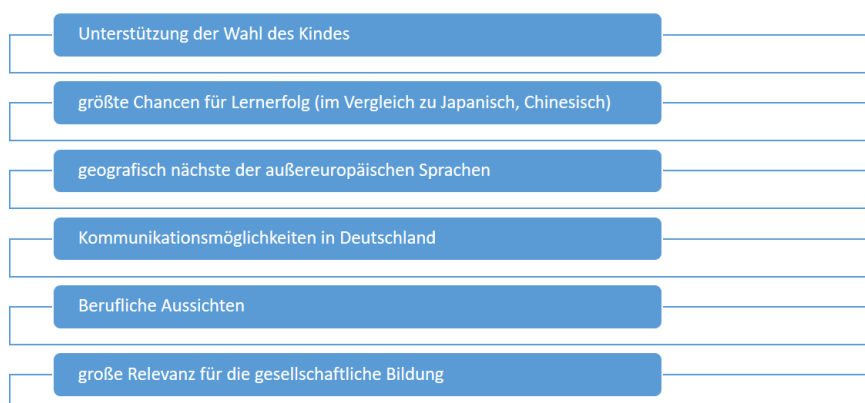


Abbildung 29: Motivation der Eltern von SuS im FU Thüringen

²⁵⁷ Vgl. Kapitel 4.2.1.

²⁵⁸ Vgl. Kapitel 4.2.1.

4.3.2 Erwartungen an den Arabischunterricht

Eltern, deren Kinder ein Angebot für HU Arabisch besuchen

Es lassen sich sehr konkrete Erwartungen an den HU Arabisch seitens der Eltern feststellen. Diese beziehen sich einerseits auf die zukünftigen Ziele (Berufsperspektiven: sprachliche Grundlagen für die spätere Übersetzertätigkeit) oder auf die Gestaltung des Unterrichts selbst. Dieser sollte aktuell und authentisch sein. Zum einen spielen alte Texte eine wichtige Rolle, jedoch sollten sie auch in einen relevanten Kontext für die SuS übertragen werden.

Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten schließt die Förderung aller vier Fertigkeiten ein (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben). Dafür werden auch die Rolle der sozialen Medien (Sprachnachrichten, schriftliche Nachrichten) sowie das Lesen von Literatur und das Verfolgen und Mitdiskutieren in Debatten konkret benannt.

Eltern sind sich der Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewusst. Im innerfamiliären Alltag sind die SuS größtenteils einer mündlichen Sprachverwendung im Arabischen ausgesetzt. Daher besteht ein großes Interesse, die Entwicklung des Schreibens und Lesens zu fokussieren sowie die Förderung des Hocharabischen zu priorisieren und somit auch dezidiert bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln. Dialekte sollten dabei (wenn überhaupt) nur eine begrenzte Rolle spielen.

Die Erwartungshaltungen bezüglich des Sprachniveaus gehen unter den befragten Eltern weit auseinander.²⁵⁹

Innerhalb der Erwartungshaltungen und der Motivation wird – ähnlich wie bei den SuS – eine religiöse oder moralische Verbindung (die Werte des Koran verstehbar machen) deutlich. Damit bietet der Arabischunterricht eine Chance zur Binnenintegration/Begegnung der kurdisch-muslimischen und der multiethnischen arabischen Community. Gleichzeitig kann der schulische AU diesen Anforderungen und Bedarfen nicht gerecht werden, da dort religiöse Aspekte keine Rolle spielen sollten. Eine enge Verbindung zum (islamischen) Religionsunterricht ist dabei sinnvoll. Lehrkräfte sollten wiederum entsprechend ausgebildet werden, um sich nicht nur in sprachlichen, sondern auch in kulturhistorischen Inhalten sowie interkulturellen Fragestellungen vor dem Hintergrund von Migration auszukennen und mit den entsprechenden Erwartungshaltungen umgehen zu können.

Eltern, deren Kinder Arabisch als fremdsprachliche Angebote besuchen²⁶⁰

Innerhalb der Gruppe von befragten Eltern im FU Arabisch sticht hervor, dass weniger inhaltliche Vorstellungen bzw. Erwartungshaltungen genannt werden. Die unterschiedliche Perspektivierung zum AU begründet die unvoreingenommenen Erwartungen und die große Offenheit gegenüber Inhalten, allen voran dem Einbezug von Dialekten.

Praktische Erwartungen werden hingegen durchaus ersichtlich: Für die Sprachkompetenzen im Arabischen sollte ein praktischer Nutzen hervorgehoben werden (Relevanz von Arabischkenntnissen im Ausland/auf Reisen; für die zukünftige Arbeitswelt z. B. zur Kommunikation im beruflichen Kontext etc.).

4.4 STAKEHOLDER

Stakeholder – Akteure aus Schulbehörden, Schulleitungen und Wissenschaft – sind wesentlich an der Organisation und Koordination von schulischem AU beteiligt. Ihre Rolle soll im Folgenden illustriert werden. Die Problemfelder, die aus den Befragungen und Interviews deutlich geworden sind, sollen wichtige Tendenzen zur Situationsbeschreibung des schulischen AU aufzeigen. Dabei ist das Ausmaß, wie auch aus Kapitel 3 zur Beschreibung der Situation in den einzelnen Bundesländern bereits hervorging, regional unterschiedlich ausgeprägt.

²⁵⁹ Für die Grundschule wird ein Niveau von A1–B2 (Differenzierung von Sprechen – höhere Kompetenzerwartungen und Schreiben/ Lesen – nachgeordnete Kompetenzerwartungen) deutlich. In der weiterführenden Schule sind zu erreichende Niveaustufen von B1/ B2/C1–C2 unter den Antworten. Teilweise wurden die Fragen zu den Niveaustufen missinterpretiert.

²⁶⁰ Hier für den Kontext von Thüringen.

4.4.1 Perspektiven der Schulbehörden und Ministerien

Aus Perspektive der Schulbehörden und Ministerien wurde deutlich, dass bezüglich der Organisation, Konzeption und Koordination des schulischen AU große Herausforderungen bestehen.

In Hinblick auf die Einstellung geeigneter **Lehrkräfte** bestehen einerseits definierte Kriterien, andererseits kann die steigende Nachfrage nach Angeboten für AU nicht gedeckt werden. Eine steigende Nachfrage wird seitens der Behörden und Ministerien seit dem Jahr 2015, als eine vermehrte Zuwanderung aus arabischsprachigen Regionen konstatiert wurde, bemerkt.

»[Angebote für] Arabisch, das ist **ganz klar, das hat ganz deutlich zugenommen**. [...] **Seit 2015**, seit wir die große Flüchtlingswelle haben, in der sind viele arabischsprachige Kinder und Jugendliche zu uns gekommen sind. Es ist wirklich vermehrt der Wunsch da, dass eben Arabisch auch als Sprache dann weitergeführt wird. **Das Problem ist für uns ganz oft dann die geeigneten [...] Lehrkräfte zu finden, und daher können wir nicht immer alle Bedarfe abdecken**.« (Int.004_10)

Deutlich wird, dass für die Prozesse, um auf diesen Mangel an geeigneten Lehrkräften und der nötigen Strukturen zu reagieren, verschiedene Anstrengungen auf mehreren Ebenen gefragt sind, um die vorhandene Expertise als Potenzial entsprechend zu nutzen und bedarfsgerechte Qualifizierungsprogramme zu entwickeln, um Standards aufrecht zu erhalten.

»Weil die Lehrer, die zu uns kommen [...], sind jetzt auch seit 2015 hier, und sie sind wirklich Fachkräfte. [Einige] davon haben sogar Dokortitel [...]. Sprache ist ein Schwerpunkt [...]. Das Problem in [den arabischsprachigen] Ländern: Es wird immer Frontalunterricht gegeben, und der Lehrer ist immer der Boss, und die Kinder sind immer die Leute, die da sind, um es auswendig zu lernen und es dann in Prüfungen zu belegen.« (Int016_30)

Trotz hoher Qualifikationen ist es notwendig, ein spezifisches Weiter- und Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte (v. a. im HU) anzubieten, um die vorhandenen Kompetenzen weiter zu stärken. Dies bezieht sich auch auf die Kompetenzen im Deutschen.

»Ich bin noch ein kleines bisschen traurig über die meisten **Deutschkenntnisse** meiner Arabischlehrkräfte. Es ist leider noch ein großes Defizit, weil ich auch da wieder den Eindruck habe [...], dass man sehr viel in der arabischen Community weiter verharret. Vielleicht aber auch, weil die Lehrkräfte in meinem Zuständigkeitsbereich ja keinen adäquaten Job haben und die meisten als Herkunftssprachelehrkraft tätig sind. Lehrer, die ich beschäftige, bekommen nur von mir **das Honorar für den herkunftssprachlichen Unterricht**. Ich weite das nicht soweit aus, damit sie nicht mit dem Jobcenter kollidieren. Wir haben **nicht die Möglichkeit, sie einzustellen**, sondern es ist immer nur Honorarunterricht, der eigentlich auf selbstständiger Basis erfolgt. Es ist eigentlich eine Art Scheinselbstständigkeit. Deswegen versuche ich, die Menschen nicht zu hoch zu setzen. Das bedeutet aber auch, sie haben keinen adäquaten Job und bleiben weiterhin in ihrer Community. Viele der Lehrer haben tatsächlich eine C1-Sprachkompetenz im Deutschen, weil sie Lehrer sind, weil sie wissen, wie man lernt und lehrt. Aber wenn ich das C1-Zeugnis vor anderthalb Jahren erhalten habe und dann die Sprache nicht weiter benutze, sind sie im sprachlichen Bereich immer noch defizitär schlecht.« (Int008_93)

Es wird deutlich, dass administrative Umstände oder der Bedarf an spezifischer Fortbildung der Lehrkräfte etc. sich gegenseitig bedingen können. Angebote für HU Arabisch sollen Mehrsprachigkeit, Chancengleichheit und Integration fördern, können allerdings unter erschwerten administrativen Bedingungen ein nachteiliger Aspekt für diese gesetzten Ziele sein.

Die Angebote für schulischen AU sind eine wichtige Maßnahme, um Wertschätzung und Teilhabe zu signalisieren. Eine stärkere Integration und Sichtbarmachung von Herkunftssprachen im Bildungssystem ist eine wichtige Form der Anerkennung, die gesellschaftlich wichtige Synergieeffekte mit sich bringt.²⁶¹ Wie die Forschungsarbeiten von Hans Reich und Erfahrungen aus dem *KOALA*-Projekt bestätigen, ist dabei eine gleichzeitige Förderung der Herkunftssprache und des Deutschen (Parallelisierung) wichtig, die durch eine bessere Verzahnung von Unterricht in der Herkunftssprache und Regelunterricht erreicht werden kann. Diese Maßnahme wird mancherorts durch großes Engagement der Schulbehördenmitarbeiter versucht zu realisieren, um größtmögliche Synergien zu schaffen und Vernetzung zu ermöglichen (Kooperation mit DaZ- oder anderen Lehrkräften im Regelunterricht).

»Man kann so viele Synergien und Parallelen bilden. Und das ist gut, da schauen wir, dass eben die Zusammenarbeit, dass das so ein bisschen enger vernetzt wird. Das ist, glaube ich, nicht etwas, was von Anfang an selbstverständlich ist, weil: Das ist dann die externe Lehrkraft, die manchmal auch gar nicht wahrgenommen wird, weil es Gruppen gibt, die dann auch erst beginnen, wenn alle anderen Lehrkräfte nicht da sind und das Sekretariat auch nicht besetzt ist. Wie gesagt, der Unterricht

²⁶¹ Vgl. Int016_92.

kann erst nach dem Regelunterricht stattfinden. Es ist kein Ersatz für Regelunterricht, sondern freiwilliger Zusatzunterricht.« (Intoo9_32)

Der Wunsch, den Unterricht bestmöglich zu evaluieren, zeigt sich bei den Schulbehörden, die für den HU in vielen Sprachen verantwortlich sind, und die nicht über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen können.

»Die Evaluation des Unterrichts, das kann bestimmt nicht zur vollsten Zufriedenheit gewährleistet werden, weil ich habe ja zwölf Sprachen [in meinem Zuständigkeitsbereich], wobei ich keine der Sprachen im herkunftssprachlichen Unterricht beherrsche. Und da ist es tatsächlich so, dass ich den Unterricht hospitiere und nur nach dem, was ich sehe, bewerte. [...] Ich benutze einen anerkannten Unterrichtsbeobachtungsbogen mit 19 Kriterien. Und diesen Unterrichtsbeobachtungsbogen kann man auch für Sport verwenden. [...] Man kann schon viel dabei erkennen. [...] Aber die Qualität, das was tatsächlich inhaltlich unterrichtet wird, das denke ich, ist schwierig [einzuschätzen]. Das haben wir bisher ja noch gar nicht gemacht und wir haben gesagt, man beurteilt die Qualität des Unterrichts. Aber es gibt ja auch manchmal Vermutungen, dass der Arabischunterricht mit dem Islamunterricht verwechselt wird. So etwas ist schwierig, aber ich glaube, so etwas kann ich auch nicht verhindern. Weil wenn [ich] hospitiere, dann wird eben in diesem Fall der Unterricht so auch nicht durchgeführt.« (Intoo8_48,79)

Die Rahmenbedingungen des HU Arabisch stellen auch für Schulbehörden selbst eine Herausforderung etwa bei der Installation eines Angebotes dar.

»Das fängt schon damit an, zu welcher Uhrzeit beginnt der Unterricht – direkt im Anschluss an den Regelunterricht oder vielleicht auch etwas später? Ist es eine Schule, die nachmittags geöffnet ist, weil es einen Hort gibt? Oder ist es eine Schule, die schon um 13:00 schließt und die Putzkräfte kommen? Also all solche völlig irdischen Dinge, die es dann auch zu klären gibt. Aber grundsätzlich ist es so, dass wir schon schauen und es auch möglich gemacht wird, dass die Lehrkräfte dort zum Beispiel kopieren dürfen oder auch die Materialien drucken dürfen. Wenn es einen DaZ-Raum gibt – es gibt Schulen, die haben DaZ-Räume, die wunderbar ausgestattet werden – dann gucken wir, dass auch die Lehrkraft diesen nutzen kann, oder die Materialien oder gucken, dass im Idealfall der Unterricht in dem DaZ-Raum stattfinden kann.« (Intoo9_32)

Die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems und die unterschiedliche Nachfrage bedingen die Unterschiede, die in der Etablierung der schulischen Arabischunterrichtsangebote zu beobachten sind. Gleichsam zeigen sich **Kooperationen zwischen einzelnen Bundesländern**.

Ein Austausch ergibt sich aufgrund ähnlicher regionaler Umstände hinsichtlich der Nachfrage oder der gewonnenen Erfahrungen.²⁶²

Die unterschiedlichen Umstände, v. a. die Nachfrage nach AU, etablierte Strukturen und regional unterschiedliche Erfahrungsdimensionen bezüglich der Integration von SuS mit Migrationserfahrung in das Schulsystem bestimmen auch die Strukturen des HU selbst. In einigen Bundesländern existieren Curricula/Rahmenpläne, die sich mitunter deutlich weiterentwickeln und damit auf den jeweiligen Bedarf reagieren. Das Vorhandensein von entsprechenden Curricula/Rahmenplänen hat zwar einerseits eine Auswirkung auf Möglichkeiten zur Bestimmung von Lernfortschritten oder der Orientierung und Strukturierung des Unterrichts selbst, dennoch fällt auf, dass die Umstände, unter denen AU stattfindet, so bestimmend sind, dass auch Curricula nicht immer ausschlaggebend sein können. Vielmehr bildet sich bundesweit ab, dass Fluktuation und Heterogenität die Unterrichtssituation bestimmen und den Lernfortschritt hemmen.²⁶³ Curricula können der besonderen Heterogenität im Unterricht schwerlich gerecht werden. Lernfortschritte im AU bleiben eine Herausforderung.

Ausbau der Angebote für HU zu FU: Gretchenfrage: HU oder FU?

Ein Ausbau bzw. die strukturelle Möglichkeit der Erweiterung der Angebote für HU Arabisch hin zu einem FU zeigt sich in regionalen Schwerpunkten deutlich (v. a. in Hamburg, in Hessen bzw. Nordrhein-Westfalen oder Berlin). Konsequenzen der Vereinheitlichung des HU und FU bringen weitreichende organisatorische und inhaltliche Folgen mit sich, die verschiedene Implikationen haben.

»Ich sehe es noch kritisch. Es kann sein, dass sich das ändert, weil im HSU (...) das Sprachäußere – also nicht nur der Spracherwerb, sondern all das, was damit zu tun ... also all das, was es begleitet, also das Wissen über Kultur, über Traditionen, also einfach auch das Gefühl – einfach deutlich, deutlich ausgeprägter ist und für Fremdsprachenlerner erstmal so nicht nachvoll-

²⁶² Kooperationen bestehen zwischen Brandenburg und Thüringen; Hamburg und Bremen, Berlin. Darüber hinaus gibt es Kooperationen zwischen Ministerien/Schulbehörden und Forschungseinrichtungen.

²⁶³ Teilweise wurde deutlich, dass der Alphabetisierungsprozess v. a. im HU Arabisch (Primarschule) stetig den Unterricht bestimmt, ohne diesen abzuschließen bzw. darüber hinaus Lernziele zu erreichen.

ziehbar ist. Diese Kinder bringen auch viel mehr mit von zu Hause und ich glaube, dass das einfach einen viel größeren Raum einnimmt als im Fremdsprachenunterricht. Was ja nicht bedeutet, dass die Fremdsprachenlerner da keinen Zugang zu finden würden oder keine Berechtigung haben. Aber das würde die Gruppe ja noch weiter differenzieren und heterogenisieren. Und ich glaube, das wäre auch eine große Herausforderung für die Lehrkräfte und wirklich, um allen Schülern gerecht zu werden. Also da ist einfach der Fokus auch ein bisschen ein anderer. Also ich könnte mir vorstellen, dass das wirklich ein Spaß werden würde für die Fremdsprachenlerner und für die Fremdsprachenlerner den Sprachunterricht viel lebendiger gestalten würde, wenn sie sich in so was mal begeben könnten. Aber da müsste man schauen, dass es auch wirklich umsetzbar ist, auch für die Gruppe, für die Lehrkräfte. Dass man vielleicht so die anderen Dinge, die das so abenteuerlich machen, diese Gruppenzusammensetzung vielleicht ein wenig entspannt und dann wäre das möglich. Weil: Wir haben wirklich immer die Herausforderung, die Gruppen sind ... jede Gruppe ist anders.« (Int009_62)

»Ich unterstütze auch ein fremdsprachliches Arabischunterrichtsangebot, da Arabisch von vielen Menschen bei uns gesprochen wird und auch weltweit verbreitet ist, es ist nie ein Fehler, das ein wenig zu können!« (Befr/4/D/4)

»[...] wenn man genau draufschaut, beinhaltet der herkunftssprachliche Unterricht bei allem Positiven in gewisser Weise eine strukturelle Diskriminierung. Also die Kinder – nur eine bestimmte Schülergruppe darf daran teilnehmen. Es ist am Nachmittag. Es ist zum Teil nicht an der eigenen Schule. Ich könnte mir vorstellen, dass die Herkunftssprache insofern aufgewertet werden, dass man schaut, dass das tatsächlich wie eine zweite Fremdsprache fungiert. So, da habe ich dann, nehmen wir mal Polnisch im Grenzgebiet Deutschland–Polen, also jetzt auf [Bundesland 1] bezogen. Wenn ich da die zweite Fremdsprache Polnisch habe, dann habe ich sowohl Muttersprachler als auch wirklich Fremdsprachler drin. Das ist natürlich eine hohe Herausforderung an Binnendifferenzierung, aber das könnte ich mir sehr gut vorstellen. Für mich ist es so: Der herkunftssprachliche Unterricht und damit auch Arabisch ist für mich eine Übergangsform. Also mir ist bewusst, dass es eine Form von Diskriminierung ist. Jetzt kann man sagen: wir wollen nicht diskriminieren und wir bieten diesen herkunftssprachlichen Unterricht nicht an. Das wäre der falsche Schluss, aus meiner Sicht.« (Int012_20)

»Also für mich ist das eine Übergangslösung, weil ich jetzt so ganz optimistisch positiv denke, dass dann irgendwann der herkunftssprachliche Unterricht in Fremdsprachenunterricht übergeht. Vielleicht findet man auch ein anderes Wort für Fremdsprache, weil das ja auch so irgendwie so, ja ... mir gefällt der Begriff nicht, aber irgendwie muss man das ja, dem Ding einen Namen geben. Dann wäre das im Curriculum integriert, da gäbe es Noten. Dann könnte man die Zensur, die man da hat, wenn sie positiv ist, zum Ausgleich von nicht so guten Noten nehmen. Und dann könnte man, ja frei entscheiden.« (Int012_22)

Sprachspezifische Lehrpläne entwickeln

Ein zentraler Ausgangspunkt bei der Etablierung der Angebote für schulischen AU hin zum Unterrichtsfach Arabisch als moderne Fremdsprache sind sprachspezifische Lehrpläne, wie sie in Thüringen oder jüngst in Hessen seit Juli 2023 vorliegen. Im Kontext des HU Arabisch sind konkrete sprachspezifische Vorgaben ein bedeutsames Mittel, um das Erreichen von Lernzielen und Qualitätskontrollen zu ermöglichen.

»Es wäre wirklich schöner, wenn es da einen einheitlichen Lehrplan für Arabisch als Herkunftssprache gäbe, also einen Lehrplan für Arabisch. Und ich finde das es auch ganz wichtig ist, dass sie auch eine Art Übersetzungsfähigkeiten prüfen. Dass es eine Aufgabe in der Prüfung gibt, wo sie Mediation, genauso wie in Englisch, abprüfen. Dass die Schüler aus Situationen aus ihrem Alltag übersetzen. Daran bemerkt man, ob sie wirklich auch richtig dolmetschen. Denn die Schüler fungieren meistens auch als Dolmetscher für die Familie. Und warum dies nicht auch als Prüfungsaufgaben.« (Int008_81)

4.4.2 Perspektiven der Schulleitungen

Förderung der Mehrsprachigkeit fördert Bewusstsein für die eigene Identität

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist eine zentrale Säule im Bildungssystem der deutschen Bundesländer. Für die befragten Schulleitungen ist die Stärkung von Mehrsprachigkeit eine Aufgabe, der mitunter noch mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

»HSU stärkt den Bildungserfolg der Kinder – ohne gute Kenntnis der Herkunftssprache keine gute deutsche Sprache – jeder Mensch denkt in der Sprache, die er am besten beherrscht, das ist in der Regel die Herkunftssprache. Wenn ich also das Denken und damit Bildung stärken will, muss ich die Sprachfähigkeit stärken.« (Befr/5/D/7)

Äußere Faktoren, die zur Teilnahme am AU führen

Wie in Kapitel 4 hervorgehoben wurde, spielen zahlreiche Beweggründe eine Rolle, am AU teilzunehmen. Besonders im Bereich des HU Arabisch wird das Erlernen der arabischen Sprache mit kulturellem oder religiösem Interesse begründet. Ebenfalls spielt die Option, in das Herkunftssprachenland zurückzukehren, eine Rolle.

»Gerade die kurdisch sprechenden Menschen wünschen für ihre Kinder einen Fremdsprachen-Unterricht in Arabisch, da sie immer noch Ängste haben, zurückgeschickt zu werden.« (Befr/5/D/8)

Lehrkräfte: Fluktuation erschwert die Einbindung der Lehrkräfte an Schulen

Die Einbindung der Lehrkräfte ist auch durch äußere Faktoren erschwert. Schulleitungen haben Kenntnis von den Angeboten für HU Arabisch, haben aber nicht selten wenig direkten Kontakt.

»[D]er Unterricht findet nur einmalig pro Woche statt und wird von nur einer Lehrkraft durchgeführt, die nur zu diesem Zweck am Nachmittag in die Schule kommt. Leider wechseln die Arabisch-Lehrkräfte immer wieder, sodass eine kontinuierliche Anbindung recht schwierig ist.« (Befr/5/D/5)

Eine feste Integration ins Schulteam wird als wünschenswert hervorgehoben, dennoch müssten dafür auch strukturelle Voraussetzungen u. a. zur Einstellung der Lehrkräfte gegeben sein.

»Gute Kenntnisse des deutschen Schulsystems, insbesondere aller relevanten Aspekte im Bereich Grundschule, wie Schulrecht, allgemeine Curricula ... aber das, was jede andere Grundschullehrkraft auch beherrscht. HSU ist keine x-beliebige AG, sondern ein vernetztes ganzheitlich umzusetzendes Unterrichtsfach, wie jedes andere – das auch auf das Schulleben allgemein wirkt.« (Befr/5/D/7)

Wichtige Funktion der HU Lehrkraft

Eine feste Einbindung der Lehrkraft für HU Arabisch in das Schulteam ist Grundlage, um die wirkliche Präsenz von Mehrsprachigkeit im Schulalltag widerzuspiegeln.

»Unser Arabischlehrer ist einmal pro Woche ganztägig bei uns, hilft uns extrem gut bei Elterngesprächen, war jetzt beim Lehrerausflug dabei und fühlt sich bei uns wohl.« (Befr/5/D/9)

Systembedingte Probleme der Anstellung als Honorarlehrkraft

Um die Lehrkräfte im HU Arabisch im Schulteam zu integrieren sind auch die Beschäftigungsbedingungen zu hinterfragen.

»Den Lehrkräften sollte seitens des beauftragenden Trägers nicht nur die reine Zeit des Unterrichts finanziert werden, sondern auch Zeit für die Kontaktpflege zum System Schule – solange dies nicht gewährleistet ist, wird eine Vernetzung immer schwierig sein. So läuft der HSU »nur« nebenher.« (Befr/5/D/5)

Hierbei verdeutlicht sich der Zirkelschluss: Lehrkräfte sollten bessere pädagogische Qualifikationen haben und auch für andere Fächer qualifiziert sein. Dabei werden Voraussetzungen für die Integration ins Schulleben geschaffen.

»Eine fundierte auch fachdidaktische Ausbildung, also »Unterrichten-können«; (muttersprachliche) Sprachkenntnisse allein sind nicht ausreichend – Interesse an Kontakt zu und Austausch mit dem Kollegium, insbesondere über die am HSU teilnehmenden Schüler*innen.« (Befr/5/D/5)

»Die Lehrkräfte benötigen Fortbildungen und eine Ausbildung.« (Befr/4/D/5)

»Ich wünsche mir mehr Rückmeldung und generell einen Austausch über das Curriculum. Es gibt kaum Berührungspunkte mit den Angeboten für herkunftssprachlichen Unterricht am Nachmittag.« (Befr/4/D/4)

Zeitfenster für HU konkurriert mit Freizeitangeboten

Mehrsprachigkeit als zentrale Säule des Schulsystems wird nicht nur im angebotenen AU deutlich. Dennoch können die Angebote für HU im Nachmittagsbereich als nachrangig bedeutend begriffen werden.

»Der Arabischunterricht findet nach der regulären Unterrichtszeit statt, in der sogenannten »Hortzeit«, ähnlich Ganztagsangeboten wie Tanzen oder Akkordeon. Die Arabischlehrerin ist zudem an jedem Tag der Woche an einer anderen Schule.« (Befr/6/D/6)

»Die Rahmenbedingungen sind sehr schwierig: Kinder und Jugendliche auch anderer Schulen nehmen am HU Arabisch an der Schule teil, an der ich arbeite. Häufig warten sie auf Geschwisterkinder. Nicht alle Eltern begleiten ihre Kinder. Die Hortkinder werden nicht an den Unterricht durch die Erzieher:innen erinnert. Durch unbeaufsichtigte Kinder wird der nachmittägliche HU Arabisch gestört. Daher drohte die Schulleiterin mit dem Verbot des Unterrichtes (>dies ist ja ein Bazar!<). Horterzieher:innen holten Kinder aus dem Unterricht, da sie etwas nicht aufgeräumt hatten usw. Es ist daher also von grundlegender Bedeutung, den Arabischunterricht als regulären Unterricht anzuerkennen und zu organisieren.« (Befr/6/D/6)

Bedeutungshorizont

Die Relevanz der Förderung von Mehrsprachigkeit sowie der Ausbau der Profile für Fremdsprachenunterricht sind noch unzureichend umgesetzt worden. Im Sinne einer zukunftsfähigen Gesellschaft und Wirtschaft werden dabei wichtige Implikationen deutlich.

»Identität und Bildung: kulturelle Selbstbehauptung und Zugang zur Hochkultur (das Arabische eröffnet einen unbegrenzten Reichtum an Literatur und Kunst); Verhinderung geistiger Verelendung in der Diaspora und im Besonderen in einem ungleichen und ungerechten Bildungssystem – Identität und Familie: transgenerationale Kommunikation [...] – zudem kognitive Entwicklung: Literalität in der Herkunftssprache erleichtert Erlernen von Fremdsprachen [...]« (Befr/6/D/6)

Erwartungen an die Lehrkräfte im HU Arabisch

»Ich schätze die Lehrerin, die den HU Arabisch gibt, sehr. Ich wünsche mir für sie und andere, dass sie als reguläre Lehrkräfte anerkannt und entlohnt werden; dass sie als Teil des regulären Kollegiums regulären Unterricht mit Lehrplänen durchführen können. Allgemein wichtig für Arabischlehrkräfte: – den Kindern und Jugendlichen, die zum allergrößten Teil als Flüchtlinge unter prekären Bedingungen in die Bundesrepublik kamen, nun unter vergleichsweise sehr schlechten »sozioökonomischen Bedingungen« hier leben und lernen, d. h. unter struktureller Gewalt leiden; ein positives Bild ihrer selbst und ihrer Kultur zu vermitteln. – die Anpassung von Didaktik und Methoden (des syrischen Schulsystems) an die Lernerfahrungen und Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen – Vermittlung der Begeisterung für arabische Literatur – klare Trennung zwischen Arabischunterricht und Religionsunterricht.« (Befr/6/D/6)

Schulleitungen unterstreichen, dass sie sich auf die Lehrkräfte verlassen möchten, d. h. für sie, dass sie Vertrauen in ihre Kompetenzen (Vermittlung nach Grundsätzen der Lehramtsausbildung) und Erwartungen an die Persönlichkeit der Lehrkraft haben. Die Persönlichkeit der Lehrkraft und ihre Bedeutung für den Unterricht wurde auch in der *Hattie-Studie* (2009) hervorgehoben.

Mitunter ließ sich beobachten, dass Schulleitungen nicht immer Regularien und Strukturen des HU in ihrer Gänze überblicken können.²⁶⁴ Hierbei scheint die spezifische Schwerpunktsetzung ein beeinflussender Faktor zu sein. Demnach lässt sich bemerken, dass die Förderung von HU-Angeboten auch maßgeblich von den Schulleitungen bedingt ist. Schulbehörden müssen hier engagierte Schulleitungen finden, die diese (mehrheitlich) Zusatzangebote einrichten und unterstützen. Es ist daher von Bedeutung, auch Schulleitungen einzubeziehen, wenn es um die Durchführung und Förderung von Arabischunterrichtangeboten geht (Austausch-, Informations- und Qualifizierungsangebote für Schulleitungen schaffen).

Die Schulung der Diagnosekompetenzen bei Lehrkräften ist dabei in Weiterbildungs- und Qualifizierungskursen einzubeziehen. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, im AU mit Heterogenität umgehen zu müssen. Die genaue Diagnostik der Kompetenzen der SuS sollte dabei einerseits berücksichtigt werden, aber auch die adäquate

²⁶⁴ Dies variierte und umfasst beispielsweise die Mindestanzahl von SuS zur Einrichtung eines Angebotes oder die Kenntnis von Finanzierungsquellen für den Unterricht und die Lehrkraft oder vorhandene Regelwerke.

methodisch-didaktische Ausbildung andererseits sollte Teil der Schulung sein, um die SuS entsprechend zu fördern. Das wäre wiederum eine wichtige Grundlage, um Lernfortschritte messen zu können (Kompetenzen im Testen und Prüfen).

Kritische Stimmen beim Ausbau des AU für fremdsprachliche Kinder

Die erwähnte Förderung der Sprachkompetenz Arabisch – unabhängig, ob als Herkunfts- oder Fremdsprache – stellt sich grundsätzlich als vieldiskutierte Frage heraus.

»Arabisch ist extrem schwer und würde unsere nicht Arabisch sprechenden Kinder überfordern. Sie sollen besser Englisch lernen.« (Befr/5/D/9)

»Ich bin verhalten, wenn es darum geht, herkunftssprachlichen Unterricht als fremdsprachliches Angebot auszuweiten. Der herkunftssprachliche Unterricht findet nicht auf dem gleichen Niveau wie der fremdsprachliche Unterricht statt.« (Befr/4/D/6)

»Ich wünsche mir von künftigen Arabischlehrkräften, dass [...] pädagogischer Hintergrund, Verpflichtung zu korrektem Sprachvorbild auch in Deutsch, fließende Sprachkenntnisse in Deutsch [vorhanden sind].« (Befr/4/D/5)

4.4.3 Perspektiven der Wissenschaft

Herausforderung für die Fachdisziplin Arabistik

Die zentrale Problemstellung innerhalb der Fachdisziplin lässt sich im Fehlen eines Studiengangs Lehramt Arabisch umreißen. Eine fachdidaktische Tradition für Arabisch ist in Deutschland erst in Ansätzen zu beobachten. An der Universität Leipzig (Orientalisches Institut Leipzig) sticht die Fachdidaktik Arabisch bundesweit mit ihrer langen Tradition hervor. In jüngerer Zeit zeigen sich auch Entwicklungen an der Universität Bamberg und Münster.

Es liegen einige Forschungsbeiträge vor. Zur Unterrichtsforschung liegen jedoch noch ungenügende Forschungsergebnisse vor.²⁶⁵ Dahingehend bedarf es mehr Zuwendung zu dieser Spezialisierung und auch der Ausbildung von Fachvertretern in der Thematik. Andererseits müssen auch seitens der Forschung grundlegende Anstrengungen unternommen werden, um dieses Fach bundesweit zu verstetigen und zu professionalisieren. Die Bildungsbürokratie der Länder wirkt dabei erschwerend. Der deutsche Flickenteppich trägt unweigerlich dazu bei, dass sich die Fachdidaktik Arabisch – anders als in anderen zentralregierten Ländern wie Frankreich oder Italien – entfalten kann.²⁶⁶ Als problematisch erweist sich zudem, dass bei der Entwicklung des AU von einer Definition als HU ausgegangen wird, obwohl Arabisch als FU gemeint ist.²⁶⁷

Beim Ausbau eines Lehramtsstudiengangs Arabisch ist es bedeutend, Grundlagen aus Bereichen wie Geschichte, Kultur/Literatur, Sprachwissenschaft etc. zu vermitteln, wobei die Arabistik als kleines Fach jedoch häufig hochspezifische Inhalte und Ausrichtungen eher im Blick hat.²⁶⁸

Fehlen eines Korrektivs innerhalb der behördlichen Strukturen

Etablierte Praxis verstetigt sich und bleibt unhinterfragt, wenn es z. B. um das Prüfen der Sprachkompetenz von Lehrkräften geht. Das Prüfen der Sprachkompetenzen von Lehrkräften im HU Arabisch findet (wie z. B. in NRW) statt und wird meist durch Rückgriff auf vertraute Strukturen (z. B. muttersprachliche Angestellte) vollzogen. Dabei fehlt es aber an einer Instanz mit einer transparenten und wissenschaftlichen Expertise, auf die zurückgegriffen werden sollte, damit Qualitätsstandards und einheitliche Kontrollmechanismen gelten. In Niedersachsen hat es Versuche gegeben, die Sprachkompetenzen der Lehrkräfte zu testen und zu zertifizieren.

²⁶⁵ Vgl. Intoo1_18.

²⁶⁶ Vgl. Intoo1_18–25.

²⁶⁷ Dies fiel auch in den Befragungen von Stakeholdern (Schulleitungen, Ministerien, Schulbehörden) deutlich auf.

²⁶⁸ Vgl. Intoo1_35.

Didaktisches Modell zur Vermittlung der sprachlichen Situation des Arabischen (Diglossie)

Wissenschaftliche Debatten und Studien beschäftigen sich seit langer Zeit mit der diglossischen Situation des Arabischen. Sprachwissenschaftliche Diskussionen diskutieren diesbezügliche verschiedene Modelle, ohne dabei eine didaktische Konsequenz einzubeziehen. Auch dazu fehlt es an Forschung, um die Situation des HU und FU Arabisch didaktisch zu beschreiben. Die Auseinandersetzung damit sollte Teil der Qualifizierung von Lehrkräften im AU sein.

Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte schein es durch die Zuwanderung seit 2015 Veränderungen bezüglich des Umgangs mit Dialekten zu geben. Lehrkräfte, die schon länger in Deutschland sind und möglicherweise auch andere Lernkulturen in den Herkunftsländern kennengelernt haben, tendieren zu einem Ansatz, der die Hochsprache im Unterricht fokussiert, während die jüngere Generation der Lehrkräfte (die ab 2015 vorrangig aus Syrien gekommen sind) modernere Ansätze, die Dialekten einbeziehend, berücksichtigt.²⁶⁹

Multiperspektivische Wahrnehmung außereuropäischer Kulturen in der Schule stärken

Aus wissenschaftlicher Perspektive werden die Schulkonzepte erwähnt, welche außereuropäische Räume stärker integrieren sollten. Die Integration der Lehrkräfte des HU Arabisch in das Kollegium und die Verbindung zu inhaltlich-fachlichen Bezügen im Unterricht sind wichtige Synergien, die historische und globale Reflexionskompetenzen fördern.

Die Überlegung, den HU auch als FU auszuweiten, deutet sich vor allem in Bundesländern mit großen Teilnehmerzahlen ab (Hamburg, NRW).²⁷⁰ Heterogenität charakterisiert den AU v. a. in seiner Form als HU. Da am HU Arabisch auch SuS teilnehmen, die mitunter kaum Vorkenntnisse haben, erwächst die Überlegung auch aus der Unterrichtssituation heraus. Bei einer Öffnung der HU Angebote zum FU ergeben sich dennoch didaktische Konsequenzen zwischen herkunftssprachlichen und fremdsprachlichen SuS (Hemmungen beim Sprechen einerseits, unterforderte SuS andererseits).²⁷¹

Auf der anderen Seite ergibt sich eine Diskussion, die sich fernab der herkunftssprachlichen Unterrichtsangebote bewegt. Arabisch als Weltsprache, Sprache der UNO und Kultursprache der Muslime spielt als distante Fremdsprache im deutschen Bildungssystemen noch kaum eine Rolle, obwohl die Förderung von Mehrsprachigkeit auch diesen Aspekt berücksichtigt.

Heterogenität charakterisiert den HU und FU Arabisch – Unterschiedliche Zugänge

Obwohl Heterogenität auch den HU auszeichnet und mitunter SuS mit den Niveaustufen A1–C1 innerhalb einer Lerngruppe zusammenkommen, gibt es emotionale Zugänge zu Sprache und Kultur, die im klassischen FU nicht vorhanden sein müssen.²⁷² Versuche, HU für ein fremdsprachliches Unterrichtsangebot zu öffnen, waren im Anfängerbereich schwierig, während sich ab Niveaustufe B1 günstigere Bedingungen abzeichneten.²⁷³

²⁶⁹ Vgl. Intoo1_80–82.

²⁷⁰ Vgl. Intoo2_10.

²⁷¹ Vgl. Intoo2_10.

²⁷² Vgl. Intoo2_18.

²⁷³ Vgl. Intoo2_18–20.

Schwerpunkt im Ausbildungsprofil der Lehrkräfte

Lehrkräfte sollten einen sprachwissenschaftlichen Bezug in ihrem Bewerberprofil nachweisen. Einige Bundesländer gehen von einem pädagogischen Profil aus (auch Sport- oder Mathematiklehrer werden für den HU-Unterricht akzeptiert), dennoch ist ein sprachwissenschaftlicher Studienbezug bedeutender.²⁷⁴

Die Bewusstmachung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik bei Lehrkräften sollte Inhalt der Weiterbildungen sein, um von fester Einsprachigkeit wegzukommen und *interlanguaging* und *codeswitching* als erlaubte Phänomene zuzulassen.

Eine klare Abgrenzung zum Islamunterricht ist notwendig. Die Bewusstmachung für die Relevanz des AU (auch in konkreter Form) ist eine wichtige Maßnahme bei Eltern von SuS im HU oder FU Arabisch. Im Zuge dessen ist die Bedeutung der Förderung von Mehrsprachigkeit bei den Kindern für die Identitätsbildung hervorzuheben. Diese schafft neue Zugänge.²⁷⁵

Prekäre Arbeitsverhältnisse

»Ich finde es fair, dass wir einen festen Job bekommen, vor allem, nachdem wir mehr als fünf Jahre Unterricht mit unsicheren Verträgen und geringer Bezahlung hinter uns haben.« (Befr/3/A/16)

Die Rahmenbedingungen des HU Arabisch haben einen Einfluss auf die Motivation der Eltern und die SuS selbst, am AU teilzunehmen, zumal die Teilnahme für sie Anstrengungen und logistischen Aufwand bedeuten.²⁷⁶ Eine Alternative v. a. im ländlichen peripheren Raum stellen Hybrid- bzw. Online-Angebote dar.²⁷⁷

Hinsichtlich der Arbeitsverhältnisse macht sich wiederum der Zirkelschluss bemerkbar: Fehlende Qualifizierungsmöglichkeiten bestimmen die Einstellung der Lehrkräfte als qualifizierte Fachkräfte. Die Situation wirkt sich schmälernd auf die Wertschätzung aus. Lehrkräfte zahlen die Rechnung für nicht vorhandene Qualifizierung. Auf Eltern und SuS würde sich die Stärkung schulischer Angebote für AU als vertrauensbildende Maßnahme gegenüber dem deutschen Bildungssystem auswirken.

Prestigefaktoren der Unterrichtsangebote für HU und FU Arabisch

In der Literatur wird die Frage des höheren Prestiges des FU hervorgehoben.²⁷⁸ Dem FU wird ein höheres Prestige eingeräumt, da er in den Regelunterricht eingebunden ist und benotet wird (zumindest in vielen Bundesländern). Der HU hingegen hat weniger Prestige, da er außerhalb des Regelunterrichts als fakultatives Angebot am Nachmittag stattfindet. Zur Teilnahme spielen die Eltern/Sorgeberechtigten eine große Rolle:

»Das ist etwas, wofür sich in der Regel Eltern entscheiden, nicht die Kinder. Die Eltern melden die Kinder dort an und dadurch, dass es aber was Zusätzliches ist, oft gibt es auch gar keine Noten. Es spielt auch keine Rolle, ob man das nachher abschließt oder nicht. Also manchmal wird es auf dem Zeugnis vermerkt, dass man daran teilgenommen hat, also wenn das so was ist [...], also, wenn es irgendwie noch von staatlicher Seite organisiert wird, wenn es von der Konsulatsschule beispielsweise stattfindet, dann ist es eine völlige Privatangelegenheit und interessiert eigentlich niemanden. Und das Problem ist, dass dieser zusätzliche Herkunftssprachenunterricht mit allen möglichen anderen Freizeitinteressen und Hobbys der Schülerinnen und Schüler natürlich kollidiert.« (Into03_14)

Dieser Umstand spielt eine entscheidende Rolle bei der Fortführung des AU über den Primarschulbereich hinaus. Wenn Deutsch die dominante Sprache ist bzw. die Umgebungssprache, nimmt oftmals die Motivation der SuS zur Teilnahme am HU ab, je älter sie werden und je weiter sie in die Pubertät kommen und die Anerkennung der

²⁷⁴ Into02_46.

²⁷⁵ Vgl. Into03_10.

²⁷⁶ Vgl. Into02_22.

²⁷⁷ Into02_24.

²⁷⁸ Siehe z. B. Küppers/Schroeder (2017): »Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist«, S. 56–71.

Förderung der Sprachkompetenz der Herkunftssprache gering bleibt.²⁷⁹ Eine koordinierte Alphabetisierung und Sprachförderung im Deutschen und der Herkunftssprache ist indes förderlich.

Chancengleichheit

Lehrkräfte, die im HU Arabisch tätig sind, zeigen ein hohes Potenzial, um als Fachkräfte mit fachpädagogischem Hintergrund im Unterricht eingesetzt zu werden. Sie benötigen spezifisch auf sie angepasste Qualifizierungsmaßnahmen, um ihr hohes Potenzial, ihre adäquate Integration in das Schulsystem und Chancengleichheit und Mehrsprachigkeit zu fördern.

»Eltern spielen sicherlich eine große Rolle, aber diese **Rolle ist begrenzt**. Mit anderen Worten, die/der Klassenlehr/in spielt eine entscheidendere Rolle als die Eltern, da einige Klassenlehrerinnen Eltern raten, das Kind nicht am Unterricht teilzunehmen zu lassen, weil es seine deutsche Sprache und seine anderen Fähigkeiten in Mathematik stärken muss. **Manche Eltern sind ungebildet, und sie können nicht in ihrer Muttersprache lesen oder schreiben** oder sie glauben, was die/der Klassenlehrer/in sagt, ist richtig. Hinzu kommt, dass es am Wochenende viele Arabischschulen oder die [...] Moscheen gibt, was es zu einer Alternative zu den Unterrichten der arabischen Sprache in den Schulen macht.« (Befr/1/A/6)

Um Chancengleichheit zu fördern, bedarf es einer Förderung der Angebote für HU Arabisch, die von den Schulbehörden/Ministerien aus kommuniziert werden sollte. Innerhalb der Communities spielen verschiedene Formen von Autoritäten eine Rolle. Die Arabischlehrkraft spielt nicht immer die zentrale Rolle. Auch die Lehrkräfte im Regelunterricht sind wichtige Ansprechpartner, um auf schulische Arabischunterrichtsangebote aufmerksam zu machen. Es ist zu bedenken, dass sonstige private Angebote für AU niederschwelliger sind und mitunter eine stärkere Präsenz innerhalb der Community haben können.

Überzeugungsarbeit: Eltern informieren

Der Bedarf bestimmt mehrheitlich die Einrichtung von Angeboten für schulischen Arabischunterricht.²⁸⁰ Diesbezüglich stellt sich zudem die Frage, ob bei der Wahl einer Fremdsprache den SuS sowie ihren **Eltern** bewusst ist, welchen Nutzen das Beherrschen einer Sprache wie Arabisch mit sich bringt. Es ist viel strategische Überzeugungsarbeit gefragt bei der Vermittlung, welche Vorteile das Erlernen des Arabischen auf einem hohen Niveau auch für die Zukunft der SuS mit sich bringt.²⁸¹

Die Lehrkräfte im HU leisten eine enorme Anstrengung, um SuS zu motivieren und einen regen Austausch und Kontakt zu den Eltern aufrecht zu erhalten. Entsprechende Informationsveranstaltungen mit Außenwirkung sind für die Motivation bedeutend (Veranstaltungen und Wettbewerbe mit Publikum, Elternabende), um Angebote für AU zu etablieren und bekannter zu machen.

Dringlicher Bedarf an geeigneten Lehrmaterialien

Die Ergebnisse dieser Studie müssen im Kontext ihres explorativen Charakters betrachtet werden. Die wichtigen Erkenntnisse ergründen die bedeutendsten Zusammenhänge des bisher noch wenig erforschten Themas des schulischen AU in Deutschland.

Dringliche Bedarfe werden hinsichtlich logistischer Umsetzungen des AU deutlich gemacht. Diese betreffen allem voran das Fehlen geeigneter Lehrmaterialien für die Unterrichtsplanung und Umsetzung. Auch die Einteilung der Lerngruppen wirkt sich erschwerend aus. Es zeigt sich, dass es aufgrund der fehlenden Strukturen (sowohl aus

²⁷⁹ Vgl. Into03_14. Studien von Bernhard Brehmer und Grit Mehlhorn beschreiben diesen Umstand weiterhin detailreich.

²⁸⁰ Diese Tendenz zeigt sich auch in den Entwicklungen in den Bundesländern wie beispielsweise in NRW. Aber auch in Sachsen bestünde die Möglichkeit, Arabisch als Fremdsprache einzurichten, wenn es genügend Bedarf gäbe. Strukturen sind in vielen Regionen bereits etabliert, vgl. etwa Rahmenpläne in Sachsen beispielsweise.

²⁸¹ Vgl. Into03_16.

der Wissenschaft als auch den Schulen selbst) hilfreich sein kann, Rückmeldungen der Lehrkräfte in organisatorischen Belangen einzubeziehen.

»Die Einteilung der Lerngruppen sollte verbessert werden, indem die Lehrkräfte dafür zuständig werden und nicht das Schulamt.« (Befr/5/A/14)

5. FAZIT: ERKENNTNISSE AUS DER STUDIE UND EMPFEHLUNGEN/HANDREICHUNGEN

Die Situation des AU ist in den untersuchten zehn deutschen Bundesländern äußerst heterogen. Angebote für HU Arabisch sind weiter verbreitet, während Angebote für FU Arabisch zwar positive Entwicklungen verzeichnen, jedoch nach wie vor eine Ausnahme darstellen. Bei der genaueren Betrachtung spiegelt sich in den Angeboten für HU Arabisch die Erfahrung mit migrationsbedingtem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich der Länder ab. Dieser ist strukturell und historisch bedingt unterschiedlich in den betrachteten Bundesländern. Einzelne Bundesländer haben durch ihre lange Erfahrung eine Expertise aufgebaut, um auf die Situation nach 2015 (steigende Nachfrage nach HU Arabisch) zu reagieren. Dies wirkte sich entscheidend in Bundesländern wie Brandenburg und Thüringen aus, die ihre Angebote enorm ausgebaut haben. In Thüringen beschreitet man einen neuen Weg, um Angebote für AU niederschwellig zu etablieren und arbeitet dabei eng mit wissenschaftlicher Expertise zusammen. In den beiden Bundesländern liegen keine Rahmenpläne vor; die noch zaghafte Entwicklungen werden engagiert betreut. In den beiden Flächenländern mit großer Ausdehnung sind viele Angebote in ländlichen Gebieten organisiert.

Andere Bundesländer weisen unterschiedliche historisch gewachsene Strukturen auf, verfügen über größere Ressourcen und können auf eine langjährige Tradition von Erfahrungen und Strukturen zurückgreifen (z. B. Nordrhein-Westfalen oder Hamburg). In den Stadtstaaten Hamburg und Berlin scheinen sich besondere Wege abzuzeichnen. Mit den neuen Entwicklungen der Lehrpläne (zahlreiche Parallelen) kann ein Weg hin zum FU Arabisch beschrritten werden. Auch in Hessen gibt es neue Entwicklungen; der im Juli 2023 erschienene Lehrplan für den fremdsprachlichen Arabischunterricht etwa ermöglicht es ab dem Schuljahr 2023/24 erstmalig, Arabisch als Fremdsprache im Sekundarbereich zu belegen.

Die Entwicklungen sind in den Bundesländern aufgrund des föderalen Systems, eigenständig zu entscheiden, jeweils unterschiedlich. Es lassen sich dabei jedoch Synergien zwischen den Bundesländern bemerken, so auch bei der Einrichtung von staatlichen Angeboten für HU Arabisch (z. B. in Bremen).

Der Großteil des schulischen AU findet als HU im Primarbereich statt.

Resultierend aus den Ergebnissen der explorativen Studie lassen sich folglich Empfehlungen zusammenfassen.

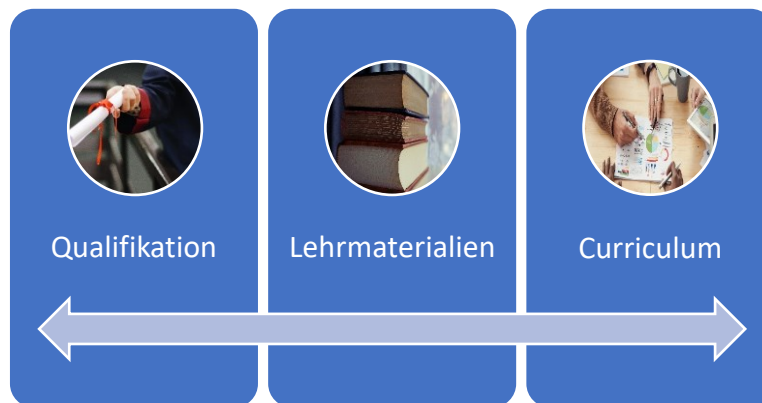


Abbildung 30: Unterschrift: Säulen der Professionalisierung des schulischen AU

5.1 QUALIFIKATION

Stakeholder bemängeln, dass nicht genügend geeignete Lehrkräfte zur Verfügung stünden, um den steigenden Bedarf zu decken. Es fehle insbesondere auch an Instrumenten zur Transparenz und Qualitätssicherung. Gesicherte Qualifikationsmöglichkeiten wirken sich entsprechend auf die Wertschätzung und Entlohnung der Lehrtätigkeit aus.

5.2 AUSBILDUNG UND QUALIFIKATION VON LEHRKRÄFTEN

Die Abstimmung mit Universitäten und Ministerien zur Etablierung eines Qualifikationsstudiengangs richtet sich an

- tätige Lehrkräfte (je nach Profil der Lehrkraft) und umfasst entsprechende Aufbaustudienprogramme;
- Studienbewerber (Lehramtsausbildung).

Die Entwicklungen sind in den Ländern unterschiedlich. Daher werden Entwicklungen auch individuell sein und können niemals generell verbindlich sein.

Ein wichtiger Schritt der Zertifizierung von Lehrkräften ist das Testen der Sprachkenntnisse durch unabhängige Fachexperten.

5.3 METHODISCH-DIDAKTISCHE EMPFEHLUNGEN SPEZIFISCHER UNTERRICHTSSITUATION IM AU

Die spezifische Situation im Arabischunterricht ist vorrangig durch Heterogenität charakterisiert. Didaktische Modelle der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollen auch für den Arabischunterricht diskutiert werden. Dabei bieten sich verschiedene didaktische Modelle an, um den Arabischunterricht effektiv zu gestalten. Diese Modelle berücksichtigen die sprachliche Vielfalt und die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen, um vorhandene sprachliche Ressourcen als Ressource im Lernprozess einzusetzen. Diglossie im Arabischen stellt weiterhin einen wichtigen Umstand dar, der auch methodisch-didaktisch im Unterricht ausgewogen berücksichtigt werden sollte.

Einen weiteren Bestandteil der Qualifikation von Lehrkräften bilden fachpädagogische und sprachwissenschaftliche Module, die

- Lehrkräften eine solide inhaltliche Grundlage vermitteln;
- Lehrkräften (insbesondere ohne bisherige Lehr- und Lernerfahrungen im deutschen Bildungssystem) eine Orientierungshilfe bieten und Möglichkeit zu begleiteten Lehrproben.

5.4 LEHRMATERIALIEN

Die Entwicklung von geeigneten Lehrmaterialien ist ein Desiderat. Der Bedarf und die Forderung nach geeigneten Lehrmaterialien werden von allen beteiligten Akteuren deutlich gemacht (Lehrkräfte, Schulbehörden, Ministerien, Vertreter aus der Forschung). Diese Materialien sollten

- Aktualität und die spezifische Unterrichtssituation im Auge behalten sowie
- mit Grundsätzen und Werten des deutschen Bildungssystems konform sein,
- die aktuellen Tendenzen der Lehrwerksforschung für das deutsche Bildungssystem berücksichtigen und
- Perspektiven versierter, transdisziplinärer Fachexperten einbeziehen.

Geeignetes Lehrmaterial bildet die einschlägigen Prämissen wichtiger Fachexperten ab, um von den Ministerien als zugelassenes Lehrmaterial zugelassen werden zu können. Lehrwerke gehen auf die spezifische Unterrichtssituation im deutschen Kontext und deren Bedarf ein und weisen eine Orientierung an den curricularen Vorgaben auf. Es ist wichtig, dass Lehrmaterialien nicht nur den theoretischen Ansprüchen gerecht werden, sondern auch praktisch in der Unterrichtssituation anwendbar sind und entsprechend erprobt werden. Fachexperten aus verschiedenen relevanten Disziplinen können wertvolle Einsichten liefern, um die Lehrmaterialien vielseitig und ansprechend zu gestalten. Durch hochwertige Lehrmaterialien wird auch die Qualität des Unterrichts gesichert, da sie Lehrkräften eine Struktur bieten, um den Lernfortschritt zu evaluieren und gezielt auf curriculare Ziele einzugehen. Sie sind ein wesentliches Instrument zur Gewährleistung einer effektiven Bildungsqualität und zur Unterstützung der Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem.

5.5 CURRICULUM

Bei der Entwicklung der Curricula sollten in den Kommissionen Fachvertreter aus der Arabistik herangezogen werden. Um Problemfelder zu eruieren und ein Bewusstsein zu schaffen, ist generell eine stärkere Kooperation von Wissenschaft und Behörden/Ministerien notwendig. Eine wichtige Fachexpertise zur Beratung von Schulbehörden/Ministerien/Qualitätskontrolle und v. a. Lehrinrichtungen mit Schwerpunkt Sprach- und Didaktik wird innerhalb der Arabistik/Islamwissenschaft gegeben.

Zur Professionalisierung des schulischen AU ist ein hoher Bedarf an weiterer Forschungstätigkeit zu konstatieren. Curriculare Vorgaben sind nicht nur ein zentrales grundlegendes Instrument, das weiterhin für Lehrkräfte Orientierungshilfen bietet, Stakeholdern Unterstützung bei der Kontrolle von Qualitätssicherung und Transparenz des Unterrichts bietet und weiterhin Vorgaben für die Entwicklung von Lehrmaterialien, sondern auch die Entwicklung von Tests begleitet.

Bei der Entwicklung der Curricula

- sollten in den Kommissionen Fachvertreter aus der Arabistik/Islamwissenschaft (bestenfalls aus der Fachdidaktik Arabisch) herangezogen werden;
- sollte eine Orientierung an modernen Entwicklungen für Curricula für Fremdsprachen (z. B. Kompetenzorientierung) berücksichtigt werden;
- sollten sprachspezifische Vorgaben sowie auch eine inhaltliche Modularisierung enthalten sein.

Die Arabistik/Islamwissenschaft spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Schulfaches Arabisch als Fremdsprache. Diese Fachvertreter bringen das notwendige Fachwissen und die didaktische Kompetenz mit, um curriculare Inhalte praxisnah und zielgerichtet zu gestalten.

Zur Professionalisierung des schulischen AU bedarf es einer intensiven weiteren Forschungstätigkeit.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (o. J.): alp.dillingen.de (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Alsaitah, Marie/Laura Schalück/Bahi Ismail (2022): »Differenzierung von heterogenen Lerngruppen im herkunftssprachlichen Arabischunterricht an sächsischen Schulen«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27.2, S. 79–102, doi.org/10.48694/zif.3507 (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Auskunft auf Anfrage des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (Ref. 33) (Oktober 2022).
- Auskunft auf Anfrage im Rektorat der Salzmannschule Schnepfenthal (Oktober 2022).
- Backelin, Louise (2021): »Voices of Arabic Teachers in a Survey Questionnaire: Teaching Materials in Arabic As A Mother Tongue Classes«, www.qfi.org/wp-content/uploads/2021/12/Survey-Report_Fenix_QFI_Final-1-2.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW) (2021): »13–61 Nr. 2: Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.9.2021«, in: *ABl. NRW* 10/21, bass.schul-welt.de/16253.htm (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Behzadi, Lale et al. (2019): »Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24, S. 405–426, tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/982/980 (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Behzadi, Lale/Peter Konerding (2018): »Sprache als Kulturvermittlerin – das Beispiel Arabisch«, in: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hrsg. von Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 235–252.
- Behzadi, Lale/Peter Konerding (2020): »Arabisch in der Schule – Projektentwicklung in Theorie und Praxis«, in: *Universität Bamberg, Homepage*, www.uni-bamberg.de/fileadmin/arabistik/Uni.vers_Bamberg_2020.pdf (letzter Aufruf 17.10.2022).
- Behzadi, Lale/Peter Konerding/Christian Nerowski (2019): »Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24.2, S. 405–425, tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Berliner Senat für Familie, Jugend und Familie (o. J.): *Rahmenplan für den Erstsprachenunterricht – Teil C. Erstsprachenunterricht (Jahrgangsstufen 1–10)*, www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o. J.): »Besondere Schulangebote: Staatliche Europaschule«, www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021): *Konzeptmodell Mehrsprachigkeit – Pressemitteilung*, www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1148278.php (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021): »Besondere Schulangebote: Staatliche Europaschule«, www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bezirksregierung Arnsberg (2018): »Herkunftssprachlicher Unterricht im Regierungsbezirk Arnsberg Handreichung für Schulaufsicht, Schulleitungen sowie HSU-Lehrkräfte«, www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/Herkunftssprachlicher_Unterricht_Version4_o.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bezirksregierung Köln (2021): »KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen Handreichung zum Planen und Vorbereiten«, www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_pub_abteilung_o4_handreichung_planen_vorbereiten.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bildungsnetzwerk China (o. J.): »Sprachen lernen: Chinesischunterricht«, bildungsnetzwerk-china.de/schule/chinesischunterricht.html#:~:text=Die%20Zahl%20der%20Sch%3BCler%3Ainnen,etwa%2038.000%20Sch%3BCler%3Ainnen%20Chinesisch (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bildungsportal Köln (2021): »KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen Handreichung zum Planen und Vorbereiten«, www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebote/koala/index.html (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Förderung Teilhabe nichtdeutsche Herkunftssprache«, bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Sprachbildung_Interkulturelle_Bildung/Dokumente/Mehrsprachigkeit_Interkulturalitaet/14_o7_o1_Foerderung_Teilhabe_nichtdeutsche_Herkunftssprache.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).

- Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht«, bildungsportal-niedersachsen.de/sib/mehrsprachigkeit-interkulturalitaet/herkunftssprachlicher-unterricht (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht (WEB)«, bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Sprachbildung_Interkulturelle_Bildung/Dokumente/Mehrsprachigkeit_Interkulturalitaet/2022.04.13_Herkunftssprachlicher_Unterricht-WEB.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Mehrsprachigkeit – Interkulturalität (NIB)«, bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Sprachbildung_Interkulturelle_Bildung/Dokumente/Mehrsprachigkeit_Interkulturalitaet/kc_o8_herk_unterr_nib.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bildungsportal Niedersachsen (o. J.): »Sprachbildung und interkulturelle Bildung«, bildungsportal-niedersachsen.de/beratung-unterstuetzung/onlineportal-bu/uebergreifend/sprachbildung-und-interkulturelle-bildung (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bouras-Ostmann, Khatima (2016): »Arabisch«, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von K.-R. Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Hans-Jürgen Krumm, Grit Mehlhorn und Claudia Riemer, Stuttgart, S. 483–487.
- Bradlaw, Constanze/Britta Hufeisen/Stefanie Nölle-Becker (2022): »Prozesse der Professionalisierung durch die Umsetzung des Sprachenkonzepts an der Europäischen Technischen Universität Darmstadt. Wie das Modell der funktionalen Mehrsprachigkeit umgesetzt werden kann«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27.2, S. 307–330, doi.org/10.48694/zif.3521.
- Brehmer, Bernhard/Grit Mehlhorn (2018): *Herkunftssprachen* (Linguistik und Schule 4), Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bremer Landesinstitut für Schule (o. J.): *Homepage*, www.lis.bremen.de (letzter Aufruf 23.8.2023).
- Bremer Senat für Bildung und Kinder (2019): »Herkunftssprachenunterricht: Bericht«, www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/oo_G659-19_Herkunftsspr_Unterricht_-_Bericht.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bremer Senat für Bildung und Kinder (o. J.): »Migrantenförderung«, www.bildung.bremen.de/migrantenfoerderung-4554#4 (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bremer Senat für Bildung und Kinder (o. J.): *Homepage*, www.bildung.bremen.de (letzter Aufruf 12.10.2023).
- Bürgerschaft Hamburg (2018): »Bürgerchaftliches Ersuchen vom 17. Januar 2018: Herkunftssprachlicher Unterricht an Hamburger Schulen«, www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/68201/buergerschaftliches_ersuchen_vom_17_januar_2018_herkunftssprachlicher_unterricht_an_hamburger_schulen_drs_21_11306.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Bylund, Emanuel/Manuel Díaz (2012): »The Effects of Heritage Language Instruction on First Language Proficiency: A Psycholinguistic Perspective«, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15.5, S. 593–609.
- Christ, Herbert (2009): »Über Mehrsprachigkeit«, in: *Streitfall Zweisprachigkeit/The Bilingualism Controversy*, hrsg. von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–49.
- Dirim, İnci (2015): »Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum«, in: *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Band 12), hrsg. von İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich und Wolfram Weiße, Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 61–71.
- Dollmann, Jörg/Cornelia Kristen (2021): »Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkindern«, in: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, hrsg. von Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel und Charlotte Röhner, Weinheim u. a.: Beltz, S. 123–146.
- Ethnologue (2018): »Arabic«, Dallas: SIL International, www.ethnologue.com/language/ARA (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Fäcke, Christiane/Franz-Joseph Meißner (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Freistaat Thüringen (2008): »Online-Verwaltung Thüringen: Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008«, landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-LehrBiGTHV2P22 (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Frey, Deike (2021): »Rund 1000 junge Mülheimer pauken Arabisch, Türkisch und Co.«, in: *WAZ* (7.10.2021), www.waz.de/staedte/muelheim/rund-1000-junge-muelheimer-pauken-arabisch-tuerkisch-und-co-id233515935.html (letzter Aufruf 17.8.2023).
- Gesmati, Maen (2019): »Arabisch-Unterricht am Sonntag«, in: *NWZ Online* (3.10.2019), www.nwzonline.de/bildungsberuf/ganderkesee-meine-sprache-in-ganderkesee-arabisch-unterricht-am-sonntag_a_50,6,29919289.html (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Gesprächsnotiz vom 6. Dezember 2022, 14:00 Uhr.

- GEW Homepage: »Die GEW Berlin begrüßt den Ausbau des Herkunftssprachlichen Unterrichts« (6.1.2023), www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/die-gew-berlin-begruessst-den-ausbau-des-herkunftssprachlichen-unterrichts (letzter Aufruf 22.2.2023).
- Gogolin, Ingrid/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goldmann, Ingelore (1993): »Arabisch als moderne Fremdsprache auf dem Weg z einer Fachdidaktik Arabisch«, in: *Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch: Didaktische und methodische Probleme des modernen Arabischunterrichtes*, hrsg. von Ingelore Goldmann, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 11–63.
- Goldmann, Ingelore (Hg.) (1993): *Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch: Didaktische und methodische Probleme des modernen Arabischunterrichtes*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gruhn, Mirja/Katja F. Cantone/Yasemin Karakaşoğlu (2012): »Anerkennung mehrsprachiger Identitäten und Förderung von Schulsprache – Ein Plädoyer für die Verbindung von erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Perspektiven«, in: *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen* (Inquiries in Language Learning 6), hrsg. von Christiane Bongartz und Udo Ohm, Frankfurt: Peter Lang, S. 33–65.
- Grundschulverband (2019): »Mehrsprachiges Lernen: Kölner Erfahrungen«, grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/T203_GSV_2017_Benati_Sanchez_Oroquieta_Mehrsprachiges_Lernen_Koelner_Erfahrung.pdf (letzter Aufruf 12.10.2023).
- Guth, Stephan (2012): *Die Hauptsprachen der islamischen Welt*, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Hamburger Senatsverwaltung: »Bildungsplan Studienstufe. Neuere Fremdsprachen Arabisch«, www.hamburg.de/contentblob/16762832/e69275bfa947ae0e6017a41d91881dca/data/fsp-arabisch-gyo-2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hamarskjöld Library (2018): »What are the Official Languages of the United Nations?«, ask.un.org/faq/14463 (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl., S. 1.
- Hansestadt Hamburg (2011): »Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11) – Herkunftssprachen«, www.hamburg.de/contentblob/3850338/35b703e496cf5b12ac5b58f42165ef42/data/download-pdf-rp-herkunftsspr-unterricht-sts.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2021): »Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Herkunftssprachen«, www.hamburg.de/contentblob/3850340/oabb6657485b55a7bcb4dc6a39b264cb/data/download-pdf-rp-herkunftsspr-unterricht-gym.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2021): »Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11 Neuere Sprachen (Entwurf)«, www.hamburg.de/contentblob/17131278/9a48d6dade86f7936a7eb6aa4926e8e4/data/neueresprachen-sts-seki-entwurf-2023.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2021): »Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) in Hamburg«, www.hamburg.de/contentblob/14666512/ce646698551635b4527073e7ab6d7583/data/rahmenvorgaben.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2022): »Herkunftssprachenunterricht: Grundschule 2022«, www.hamburg.de/contentblob/16762724/61494c7fb177a23e35c4833e938a9614/data/herkunftsspr-unterricht-gs-2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2022): »Bildungsplan Studienstufe Neuere Fremdsprachen Arabisch«, www.hamburg.de/contentblob/16762832/e69275bfa947ae0e6017a41d91881dca/data/fsp-arabisch-gyo-2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2022): »Bildungsplan«, www.hamburg.de/contentblob/16762832/e69275bfa947ae0e6017a41d91881dca/data/fsp-arabisch-gyo-2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2022): »Entwurf des Bildungsplans«, www.hamburg.de/contentblob/16014386/8815a2631275f332ce7764c13605f87e/data/fsp-arabisch-gyo-entwurf-2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2022): »Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen an den Grundschulen (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24« (7.6.2023), www.hamburg.de/contentblob/17189178/bdd8a82836b656f69256a5a2e2aood7b/data/schuluebergreifende-sprachangebote-grundschule.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hansestadt Hamburg (2023): »Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Neuere Sprachen (Entwurf)«, www.hamburg.de/contentblob/17131104/930329d6e5a71fcd66c55e39fbc2113d/data/neuersprachen-gy-seki-entwurf-2023.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Helfferrich, Cornelia (2014): »Leitfaden- und Experteninterviews«, in: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius, Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.

- Herkunftssprachenzentrum am Sprachenzentrum der TU Darmstadt (o.J.): »Wir sind mehrsprachig! (Index)«, www.spz.tu-darmstadt.de/herkunftssprachen/index.de.jsp (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Herkunftssprachenzentrum der TU Darmstadt
- Hessisches Kultusministerium (1995): »Rahmenplan«, grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Hessisches Kultusministerium (2021): »Schulbücherkatalog für den Unterricht in den Herkunftssprachen u. a. auch für Arabisch«, kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/schulbuecherkatalog_arabisch.pdf (letzter Aufruf 12.10.2023).
- Hufeisen, Britta (2003): »Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit und Bedingungen ihrer Entstehung«, in: *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*, hrsg. von Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm und Ruth Wodak, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 57–70.
- Hufeisen, Britta (2018): »Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprachen-, fächer- und jahrgangübergreifender Art«, in: *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von Sylvia Melo-Pfeifer und Daniel Reimann, Tübingen: Gunter Narr, S. 227–245.
- Hufeisen, Britta/Joachim Schlabach (Hgg.) (2018): »Gesamtsprachencurricula und andere sprachen- und fächerübergreifende Ansätze«, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29.1, S. 143–146.
- Hufeisen, Britta/Madeline Lindemann (Hgg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachenforschung), Tübingen: Narr.
- Husisy-Sabek, Rabia/Rania Hussein Farraj/Noam Lapidot-Lefler (2023): »Arabic Creates an Atmosphere of Safety Because It Is Our Mother Tongue. Inclusive Training for Arab Students at a Teacher Training College in Israel«, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, S. 1–15.
- K.-R. Bausch/E. Burwitz-Melzer/H.-J. Krumm/G. Mehlhorn/C. Riemer (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- Kindersprachbrücke Jena e. V. (2023): »Dokumentation Fachtag *Mehrsprachigkeit ist klasse*« (17.6.2023), www.sprachen-th.de/wp-content/uploads/2023/08/Dokumentation_Fachtag_Mehrsprachigkeit_ist_klasse_17_06_2023.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kindersprachbrücke Jena e. V. (o.J.): »Informationen für Eltern und Schüler:innen!«, www.sprachen-th.de/fuer-eltern-und-schuelerinnen (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kindersprachbrücke Jena e. V. (o.J.): »Initiative *Mehrsprachigkeit ist klasse!*«, www.sprachen-th.de (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kindersprachbrücke Jena e. V. (o.J.): »MIK«, www.kindersprachbruecke.de/mik (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Kindersprachbrücke.de (2021): »Kurzbeschreibung: Mehrsprachigkeit ist klasse«, www.kindersprachbruecke.de/fileadmin/user_upload/Kurzbeschreibung_Mehrsprachigkeit_ist_klasse.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Klovert, Heike (2017): »Integrationsdebatte: Was Arabisch an deutschen Schulen bringt«, in: *Spiegel* (17.4.2017), www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/integration-arabischunterricht-an-deutschen-schulen-a-1142876.html (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Konerding, Peter/Charlotte Schmidt (2022): »Literatur- und Kulturvermittlung im herkunftssprachlichen Arabischunterricht«, in: *Literatur und Kultur im herkunftssprachlichen Unterricht*, hrsg. von Barbara Stolarczyk und Christoph Merkelbach, Düren: Shaker, S. 102–128.
- König Katharina (2016): »Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache«, in: *Deutsch-türkische Sprachbiographien*, hrsg. von Monika Raml, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Königs, Frank K. (2016): »Spracherwerb und Sprachenlernen«, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm, 6., vollst. Überarb. u. erw. Aufl., Tübingen, S. 281.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): »Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten«, in: *Streitfall Zweisprachigkeit/The Bilingualism Controversy*, hrsg. von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–247.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerium Hessen (2021): »Schulbücherkatalog Arabisch«, kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/schulbuecherkatalog_arabisch.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).

- Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Gymnasium«, kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-07/2023_-_kerncurriculum_arabisch_-_sekundarstufe_i_gymnasium.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kultusministerium Hessen (2023): »Kerncurriculum Arabisch. Sekundarstufe I Realschule«, kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-07/2023_-_kerncurriculum_arabisch_-_sekundarstufe_i_realschule.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kultusministerium Hessen (25.5.2022): »Land baut Unterrichtsangebot in zweiten und dritten Fremdsprachen aus«, kultusministerium.hessen.de/presse/land-baut-unterrichtsangebot-in-zweiten-und-dritten-fremdsprachen-aus (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kultusministerium Hessen (o. J.): »Kerncurricula und Lehrpläne«, kultusministerium.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Kultusministerkonferenz (2022): *Beschluss der KMK vom 13.12.2007 – Länderrückmeldung vom 7.10.2022*, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-07-Umsetzung-IntegrationalChance.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Küppers, Almut (2016): »Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68.3, S. 340–352.
- Küppers, Almut/Christoph Schroeder (2017): »Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift«, in: *Fremdsprachen Lehren Und Lernen, Themenheft Sprachenpolitik* 46.1, S. 56–71.
- Kutzelnann, Sabine/Ute Massler (2018): *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lehrkräfte-Akademie Hessen (o. J.): »Internationale Lehramtsabschlüsse«, in: *Lehrkräfte-Akademie Hessen*, lehrkraefteakademie.hessen.de/ausbildung-von-lehrkraeften/internationale-lehramtsabschluesse (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Lehrkräfteplus Nordrheinwestfalen (o. J.): *Homepage*, lehrkraefteplus-nrw.de (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Lehrplandatenbank des Landes Sachsen (o. J.): www.schule.sachsen.de/lpdb.
- Lengyel, Drorit (2017): »Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, S. 1–22, 10.1007/s11618-017-0734-6.
- Lengyel, Drorit/Ursula Neumann (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*, unter Mitarbeit von Hosay Adina-Safi, Liza Albrecht, Vesna Ilić, Züleyha Hakseven, Antonia Kastenmeier, Johann Jakob Maintz et al., Hamburg: Universität Hamburg.
- Lengyel, Drorit/Ursula Neumann (2017): »Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)«, in: *Die Deutsche Schule* 109.3, S. 273–282.
- Lengyel, Drorit: »Herkunftssprachenunterricht in Deutschland – Stand und Perspektiven Online-Fachtag: Herkunftssprachenunterricht und Mehrsprachigkeit Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin am 8.9.2021« (8.9.2021), www.mehrsprachiges-berlin.de/mediabase/pdf/2_Implusvortrag_Lengyel_1515.pdf (letzter Aufruf 2.11.2023).
- Lippert, Susanne (2020): »Über die Notwendigkeit eines postideologischen Ansatzes in der Mehrsprachigkeitsforschung«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25.2, S. 1169–1196, zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3276 (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Löser, Jessica M./Till Woerfel (2017): »Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz«, in: *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), hrsg. von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke, 4., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 577–589.
- Maas, Utz (2009): »Sprache in Migrationsverhältnissen: »Sprachausbau« (Schriftsprache) vs. Mehrsprachige Kommunikation«, in: *Streitfall Zweisprachigkeit/The Bilingualism Controversy*, hrsg. von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–161.
- Maas, Utz/Ulrich Mehlem (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Abschlußbericht des von der Stiftung Volkswagenwerk 1999–2002 am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück geförderten Forschungsprojekts*, Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Manfred Krifka/Joanna Błaszczak/Annette Leßmöllmann/André Meinunger/Barbara Stiebels/Rosemarie Tracy/Hubert Truckenbrodt (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*, Berlin/Heidelberg: Springer VS.

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Medien dienst Integration (2022): »Factsheet Herkunftssprachlicher Unterricht«, mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Medien dienst Integration (2022): »Jährlicher Bericht zum herkunftssprachlichen Unterricht« (25.8.2022), mediendienst-integration.de/artikel/wo-gibt-es-herkunftssprachlichen-unterricht.html (letzter Aufruf 12.10.2023).
- Medien dienst Integration (Hg.) (2022): »Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?«, mediendienst-integration.de/.../Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Mehlhorn, Grit (2010): *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*, Hildesheim: Olms.
- Mehlhorn, Grit (2011): *Russisch Und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen im vereinten Europa*, Tübingen: Stauffenburg.
- Mehlhorn, Grit (2014): »Interkomprehension im schulischen Russischunterricht«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19.1, S. 148–168.
- Mehlhorn, Grit (2020): »Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen«, in: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, hrsg. von Ingrid Gogolin et al., Wiesbaden: Springer, S. 23.
- Mehlhorn, Grit/Bernhard Brehmer (2018): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, Tübingen.
- Minister für Bildung, Jugend und Sport (2017): »Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemein bildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung – EinglSchuV)«, bravors.brandenburg.de/verordnungen/einglshuruv (letzter Aufruf 22.2.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10«, www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/3759 (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »Muttersprachlicher Unterricht Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6«, www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/3755 (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): »Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht – Statistische Übersicht Nr. 417 (2021/22)«, www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): »Herkunftssprachlicher Unterricht«, www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): »Herkunftssprachlicher Unterricht (Synopsis)«, www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/211025_synopse_herkunftssprachlicher_unterricht.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): »
- Miteinander – Ma'an e. V. (2018): *Herkunftssprache: Arabisch, Anregungen zur Gestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts – Arabisch*, Schwerin 2018.
- Miteinander – Ma'an e. V. (o. J.): *Hamburger Allee 11, 19063 Schwerin*, miteinander-maan.org.
- Möhring, Wiebke/Daniela Schlütz (2019): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung*, 3., vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Montrul, Silvina (2016): *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NDR (2017): »Sonntags:Schule!«, in: *NDR Land und Leute*, www.youtube.com/watch?v=PzUZG3Tz0j8 (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Netzwerk Herkunftssprachenunterricht – Universität Duisburg
- RAA – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (o. J.): »Der Trägerverein«, raa-brandenburg.de/Der-Tr%C3%A4gerverein (letzter Aufruf 22.10.2023).
- RAA – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (2023): »Muttersprachlicher Unterricht« (21.6.2023), raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente_2023/RAA_Muttersprachlicher%20Unterricht_Standorte_Stand_21_06_2023.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- RAA – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (o. J.): »Projekte & Programme: Muttersprachlicher Unterricht«, raa-brandenburg.de/projekte-programme/muttersprachlicher-unterricht (letzter Aufruf 22.10.2023).

- Reich, Hans H. (2014): »Herkunftssprachenunterricht«, in: *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), hrsg. von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke, 3., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 445–457.
- Reich, Hans H. (2016): »Herkunftssprachenunterricht«, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm, Tübingen: A. Francke, S. 211–226.
- Reich, Hans H. (2017): »Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz)«, in: *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*, hrsg. von Cemal Yıldız, Nathalie Topaj, Reyhan Thomas und Insa Gülzow, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 81–97.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2015): *Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen*, Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut, lpdb.schule-sach-sen.de/lpdb/web/downloads/2055-Rahmenpläne_f_r_den_herkunftssprachlichen_Unterricht.pdf?v2 (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Lehrplan Oberschule Herkunftssprache (2019)«, migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_lp_os_herkunftssprache_2019.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrplan Grundschule Herkunftssprache (2014)«, migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11-Rahmenplan_GS_Herkunftssprache_2014.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrplan Sek I: Herkunftssprache (2019)«, migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11-rahmenplan_sekI_herkunftssprache_2019.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): »Rahmenlehrpläne Herkunftssprachlicher Unterricht«, migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_HR-Rahmenplaene_herkunftssprachlicher_Unterricht.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Salerno, Linda (2018): *Arabisch als Fremdsprache in Deutschland: Problemfelder, Herausforderungen und Potentiale*, Masterarbeit, Universität Bamberg.
- Salzmannschule (o. J.): *Homepage*, www.salzmannschule.de (letzter Aufruf 23.8.2023).
- Sammann, Luise (2021): »Herkunftssprachlicher Unterricht – Das Potenzial mehrsprachig aufwachsender Kinder heben«, in: *Deutschlandfunk* (9.1.2021), www.deutschlandfunk.de/herkunftssprachlicher-unterricht-das-potenzial-mehrsprachig-100.html (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Schulämter Hessen (o. J.): »Arabisch-Standorte«, schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/2022-08/arabisch_standorte_hsu.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Schulämter Hessen (o. J.): »Unterricht in der Herkunftssprache: Angebotene Sprachen – Arabisch«, schulaemter.hessen.de/schulbesuch/unterricht-in-der-herkunftssprache/angebotene-sprachen/arabisch (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Schulämter Hessen (o. J.): »Unterricht in der Herkunftssprache«, schulaemter.hessen.de/schulbesuch/unterricht-in-der-herkunftssprache (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Schule & Recht in Niedersachsen (2019): »Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache. RdErl. d. MK v. 1.7.2014 -25-81 625 (SVBl. 7/2014 S. 330), geändert durch RdErl. v. 4.11.2019 (SVBl. 12/2019 S. 624) – VORIS 22410«, www.schule.de/22410/25,81625.htm (letzter Aufruf 12.10.2023).
- Senatsverwaltung Hamburg (2021): »Regelungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachenunterricht in Hamburg«, www.hamburg.de/contentblob/14666512/ce646698551635b4527073e7ab6d7583/data/rahmenvorgaben.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Senatsverwaltung Hamburg (2023): »Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen an den Grundschulen (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24«, www.hamburg.de/contentblob/17189178/bdd8a82836b656f69256a5a2e2a00d7b/data/schuluebergreifende-sprachangebote-grundschule.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Senatsverwaltung Hamburg (2023): »Schulübergreifende Unterrichtsangebote in den Sprachen in der Sekundarstufe I (mit Schwerpunkt Herkunftssprachen) im Schuljahr 2023/24«, www.hamburg.de/contentblob/13462786/a0d8od84a57053a8bed516bf8f03af1b/data/schuluebergreifende-sprachangebote-schwerpunkt-herkunftssprachen-sek-i-2023-24.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Söhn, Janina (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (AKI-Forschungsbilanz 2)*, Berlin.
- Soukah, Zouheir (2022): »Der Herkunftssprachliche Unterricht Arabisch in NRW: Lage und Perspektive«, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27, S. 415–436.

- Statistisches Bundesamt (2021): »Ergebnis des Mikrozensus von 2021«, www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_08_p002.html (letzter Aufruf 21.2.2023).
- Statistisches Bundesamt (15.4.2021): »Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung: Ergebnisse des Ausländerzentralregisters«, in: *Fachserie 1 Reihe 2, 2021, Destatis*, S. 145–151 (Tabelle 12), www.destatis.de/DE/The-men/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Statistisches Bundesamt (29.4.2023): »Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Erstergebnisse 2022«, www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Subklew, Ernestine (2001): *Muttersprachlicher Unterricht und Integration – Von der Türkenschule zum Fach Türkisch*, Dissertation, Johann-Wolfgang-Goethe Universität zu Frankfurt am Main, Frankfurt am Main.
- Surd-Büchle, Stefanie (2009): *Bilingualer Schriftspracherwerb. Kognitive Voraussetzungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus kulturhistorischer Perspektive*, Berlin: Lehmanns.
- Tatenhorst, Stephanie (2020): »Viele Grundschüler in Bergkamen sprechen Arabisch mit deutschem Akzent«, in: *Hellweger Anzeiger* (23.11.2020), www.hellwegeranzeiger.de/bergkamen/viele-grundschueler-in-bergkamen-sprechen-arabisch-mit-deutschem-akzent-w1576998-p-1000268215 (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Telefongespräch am 21.10.2022 mit Asem Alsajjare, Vorsitzender des Vereins *Miteinander – Ma'an e. V.*
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Gymnasiale Oberstufe in Thüringen Voraussetzungen, Struktur, Unterrichtsfächer, Bewertung und Abiturprüfung«, bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/gymnasiale_oberstufe.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Lehrkräfte: Lehrerbildung, Anerkennung«, bildung.thueringen.de/lehkraefte/lehrerbildung/anererkennung (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): »Interkulturelle Bildung«, bildung.thueringen.de/schule/migration/interkulturelle-bildung (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (2021): »Ausschreibung Landesprogramm zur außerschulischen Förderung der Herkunftssprache von Kindern und jungen Menschen, die eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule besuchen« (25.7.2021), justiz.thueringen.de/fileadmin/user_upload/VOE_01_06_2021_Ausschreibung_LP_Foerderung-der-Herkunftssprache_3.pdf (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (TMMJV) (Hg.)/Beauftragte für Integration, Migration und Flüchtlinge (BIMF) (2017): »Das Thüringer Integrationskonzept – für ein gutes Miteinander!«, bimf.thueringen.de/media/tmmjv_migrationsbeauftragte/th10/bimf/Beauftragte/Publikationen/Dateien_Publikationen/Thueringer_Integrationskonzept.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (2021): »Kick-off des Landesprogramms Herkunftssprache« (1.12.2021), justiz.thueringen.de/aktuelles/veranstaltungen/detailseite/kick-off-des-landesprogramms-herkunftssprache (letzter Aufruf 21.8.2023).
- Thürmann, Eike (2007): »Herkunftssprachenunterricht«, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften 8043), hrsg. von Karl-Richard Bausch, 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl., Tübingen: Francke, S. 163–168.
- Tiefenthal, Antje (2018): »Arabisch boomt« (29.10.2018, akt. 7.4.2020), deutsches-schulportal.de/unterricht/arabisch-boomt (17.10.2022).
- Universität Duisburg-Essen (o. J.): »Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht: Über uns«, www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Universität Frankfurt am Main (o. J.): »Sprache & Identität«, sprache-identitaet.uni-frankfurt.de (letzter Aufruf 22.10.2023).
- Weth, Constanze (2008): *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich: Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*, Stuttgart: ibidem.
- Wiese, Heike (2010): »Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom »gebrochenen Deutsch« bis zur »doppelten Halbsprachigkeit« türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland«, in: *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*, hrsg. von Şeyda Ozil, Michael Hofmann und Yasemin Dayıoğlu-Yücel, Göttingen: V & R unipress. S. 73–84.
- Wild, Luci/Daisy Emoekabu/Rhona Graham (2022): *Teaching of Arabic in UK Schools Research Report*, London: Shift Insight, www.qfi.org/wp-content/uploads/2022/08/British-Council_Arabic-Teaching-Research_Report_v4.pdf (letzter Aufruf 22.10.2023).

- Woerfel, Till/Almut Küppers/Christoph Schroeder (2020): »Herkunftssprachlicher Unterricht«, in: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, hrsg. von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 207–212.
- Zinner, Florian (2020): »Arabischunterricht in Deutschland – Hoher Bedarf, zu wenig Lehrkräfte«, in: *Deutschlandfunk* (21.12.2020), www.deutschlandfunk.de/arabischunterricht-in-deutschland-hoher-bedarf-zu-wenig-100.html (letzter Aufruf 21.8.2023).

FORSCHUNGSBERICHT – ARABISCHUNTERRICHT IN DEUTSCHLAND

WISSENSCHAFTLICHE STUDIE ZUR SITUATION DES SCHULISCHEN ARABISCHUNTERRICHTS

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Anliegen und findet daher in der öffentlichen Debatte zunehmend Gehör, auch weil sie mit Aspekten wie der Stärkung von Bildungsgerechtigkeit, Integration, Teilhabe und Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern verwoben ist. Im Zuge dessen erfährt auch die Diskussion um das Lernen distanter Fremdsprachen (Arabisch, Chinesisch) im deutschen Bildungssystem mehr Aufmerksamkeit.

Die hier präsentierte qualitative Studie entstand im Rahmen des von der Qatar Foundation International (QFI) im Zeitraum von 2021 bis 2023 am Orientalischen Institut Leipzig an der Professur für Arabische Sprach- und Übersetzungswissenschaft geförderten Forschungsprojektes *Teaching Arabic in Germany*. Der Bericht zum Forschungsprojekt *Arabischunterricht in Deutschland* leistet einen Beitrag zur Beschreibung der derzeitigen Situation des schulischen Arabischunterrichts in Deutschland. Er zeigt die grundlegenden Strukturen auf und beleuchtet die Rolle der wesentlichen Akteure: Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern bzw. Sorgeberechtigte sowie Stakeholder und Vertreter aus Forschung, Ministerien, Schulleitungen und Schulbehörden. Ziel dieser Publikation ist es, einen Überblick darüber zu liefern, wo staatlich organisierte Arabischunterrichtsangebote stattfinden und was die Akteure und die Unterrichtssituation kennzeichnet, um die Potenziale der Förderung von Arabischunterricht (AU) zu beschreiben und Empfehlungen für die weitere Entwicklung abzugeben.

Prof. Dr. Sebastian Maisel ist Professor für Arabische Sprach- und Übersetzungswissenschaft am Orientalischen Institut der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Arabische Soziolinguistik, Didaktik und Minderheitensprachen.

Dr. Charlotte Schmidt lehrt und forscht im Bereich Arabische Sprach- und Übersetzungswissenschaft am Orientalischen Institut der Universität Leipzig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Fachdidaktik Arabisch und die angewandte Linguistik (z. B. Soziolinguistik, Medienlinguistik).

ISSN (Print): 2944-4179
ISSN (Online): 2944-4195
URN: urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-943361

nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-943361