



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)

Projektbericht

Drorit Lengyel und Ursula Neumann

unter Mitarbeit von:

Hosay Adina-Safi, Liza Albrecht, Vesna Ilić, Züleyha Hakseven,
Antonia Kastenmeier, Johann Jakob Maintz, Emel Özcep,
Aybike Savaş, Franziska Schneider, Trang Schwenke-Lam,
Constanze Wehner

Universität Hamburg, Dezember 2016

gefördert von **STIFTUNG
MERCATOR**

Inhaltsverzeichnis

Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick.....	2
1 Einleitung und Problemaufriss	5
1.1 Die Situation in Hamburg.....	6
2 Forschungsstand	9
2.1 Kompetenzentwicklung in Herkunfts- und Zweitsprache	9
2.2 Zur Rolle der Herkunftssprachen im Bildungswesen	11
2.3 Die Elternsicht	12
3 Fragestellung der Studie und methodisches Vorgehen.....	14
3.1 Fragestellung	14
3.2 Durchführung der Untersuchung	15
3.2.1 Fragebogenentwicklung und Pilotierung.....	15
3.2.2 Revision des Fragebogens	16
3.2.3 Stichprobenziehung für die Hauptuntersuchung	17
3.2.4 Ablauf der Untersuchung und Reaktionen	21
3.2.5 Auswertungsmethoden.....	23
4 Ergebnisse.....	23
4.1 Stichprobenbeschreibung.....	23
4.2 Deskriptive Ergebnisse	36
4.2.1 Zur Informationslage der Eltern	36
4.2.2 Inanspruchnahme des HU und Bedarf an HU aus Sicht der Eltern	39
4.2.3 Einstellungen der Eltern zum HU	43
4.2.4 Gründe für die Nichtteilnahme am HU	49
5 Zusammenhänge	54
6 Zusammenfassung	59
7 Literaturverzeichnis.....	61
8 Tabellenverzeichnis.....	64
9 Abbildungsverzeichnis	65
10 Anhang.....	66

Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

- 1. Mit einigem Aufwand konnten genaue und differenzierte Erkenntnisse über die Sichtweisen und Wünsche von Eltern zum herkunftssprachlichen Unterricht gewonnen werden. Die Stichprobe von über 3000 Befragten ist groß, die Ergebnisse sind statistisch abgesichert.**

Der Meinung von Eltern wird im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs grundsätzlich viel Aufmerksamkeit geschenkt, allerdings gibt es kaum gesicherte Erkenntnisse zu ihren Wünschen und Sichtweisen. Dieses Forschungsdesiderat trifft im Allgemeinen auf Eltern und ihre Sichtweisen zu, es gilt aber gerade auch für ihre Sicht auf den herkunftssprachlichen Unterricht. In einem relativ aufwändigen Ziehungsverfahren ist es gelungen, eine belastbare Stichprobe für die Befragung von Eltern zum herkunftssprachlichen Unterricht zu gewinnen. Diese umfasst Eltern von Kindern der Sekundarstufe I und II mit den in Hamburg am häufigsten gesprochenen Sprachen. Die deskriptiv-statistische Auswertung liefert unter Berücksichtigung des fünfprozentigen Stichprobenfehlerintervalls genaue und differenzierte Erkenntnisse über die Sichtweisen und Wünsche der Eltern zum herkunftssprachlichen Unterricht. Erstmals liegen damit gesicherte Informationen zur Bedeutung dieses Unterrichts aus der Perspektive der Eltern vor.

- 2. Die Eltern haben nur eingeschränkten Zugang zu Informationen über das herkunftssprachliche Angebot in Hamburger Schulen, Vereinen und Gemeinden sowie Konsulaten.**

Das Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht ist in Hamburg sehr differenziert. Es ist nicht leicht, einen Überblick über die Angebote zum herkunftssprachlichen Unterricht zu erhalten. Trotz einer umfassenden und gut aufgebauten Broschüre zum fremd- und herkunftssprachlichen Angebot der staatlichen Schulen, beziehen die Eltern, die diesen Sprachunterricht kennen, ihre Informationen über diesen Unterricht hauptsächlich auf informellem Weg – in der eigenen Community. Allerdings kennt über die Hälfte der Befragten das herkunftssprachliche Angebot überhaupt nicht.

- 3. Am Übergang in die Sekundarstufe I bricht die Teilnahmequote am herkunftssprachlichen Unterricht deutlich ein: Sie reduziert sich um fast die Hälfte im Vergleich zur der in Klasse 4.**

Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I scheint eine Schlüsselsituation für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht zu sein, denn die Teilnahmequote geht im 5. Schuljahr um fast die Hälfte zurück im Vergleich zu der im 4. Schuljahr: 15,2 % der Kinder der Befragten besuchen in Klasse 4 diesen Unterricht, in Klasse 5 sind es noch 7,8 %.

4. Die Mehrheit der Eltern findet herkunftssprachlichen Unterricht wichtig und wünscht ein solches Angebot, aber weniger als ein Fünftel der Kinder nimmt an diesem Unterricht teil.

88 % der befragten Eltern finden den herkunftssprachlichen Unterricht wichtig, aber 82 % geben an, dass ihr Kind diesen derzeit nicht besucht. Der mit deutlichem Abstand wichtigste Grund für diese Nichtteilnahme liegt aus Elternsicht im mangelnden Angebot der deutschen Schule. Die Mehrheit der Befragten (62 %) wünscht sich, dass die Kinder herkunftssprachlichen Unterricht an der deutschen Schule erhalten.

5. Am wichtigsten ist dem überwiegenden Teil der Elternschaft (84,5 %), dass ihre Kinder durch die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht in diesen Sprachen Lesen und Schreiben lernen.

Die befragten Eltern sind außerdem in einem hohen Maß davon überzeugt, dass der herkunftssprachliche Unterricht ihren Kinder bei der gesellschaftlichen Integration helfen würde: So würden sie durch den herkunftssprachlichen Unterricht besser ihren Platz in der Gesellschaft finden, lernen, andere Kulturen zu akzeptieren und ihre eigene Identität zu finden und in der deutschen Schule erfolgreicher sein. Sehr wichtig bzw. wichtig ist für die überwiegende Mehrheit der Eltern außerdem, dass der Unterricht für die Kinder die Möglichkeit eröffnet, neben der Alphabetisierung in ihren Sprachen etwas über ihre Herkunftsländer zu lernen und die eigene Abstammung nicht zu vergessen. Schließlich betonen die Eltern dabei auch die Wichtigkeit, dass Kinder mehrere Sprachen sprechen können sollten. Die Einstellungen der überwiegenden Mehrheit der Eltern zum herkunftssprachlichen Unterricht sind positiv, ihre Begründungen zur Relevanz des Unterrichts bildungs- und zukunftsorientiert.

6. 12 % bis 16 % der Eltern sind an herkunftssprachlichem Unterricht nicht interessiert.

Nicht alle Eltern möchten für ihre Kinder einen herkunftssprachlichen Unterricht. Die Gründe dafür wurden nicht genannt, lassen sich aber tendenziell aus den Gründen ableiten, die die Eltern dafür nennen, dass ihre Kinder nicht am Angebot teilnehmen: Es sei wichtiger, die deutsche Sprache zu lernen und die klassischen Schulfremdsprachen (z.B. Französisch, Spanisch) seien wichtiger als die Herkunftssprache. In dieser Priorisierung anderer Sprachen gegenüber der Herkunftssprache schlägt sich u.a. das soziale Prestige der Sprachen nieder.

7. Die Eltern der Gymnasiast(inn)en weichen auf Konsulats- oder Vereinsangebote aus, da nur wenige Gymnasien herkunftssprachlichen Unterricht durchführen. Das Angebot der Stadtteilschulen hingegen greift in höherem Maß die Wünsche der Eltern nach herkunftssprachlichem Unterricht auf.

Mehr als die Hälfte der Befragten hat ihre Kinder in einem Gymnasium, aber nur wenige finden dort ein Angebot in den Herkunftssprachen der Kinder – z.B. als zweite Fremdsprache – vor. Von den Schüler(innen), die überhaupt am HU teilnehmen, besuchen 12 % der Gymnasiast(inn)en in der Schule, während 60 % auf Angebote aus Vereinen bzw. religiösen Einrichtungen zurückgreifen und 28 % auf den Konsulatsunterricht. Die Stadtteilschulen erfüllen den Be-

darf weitaus besser: Hier können immerhin 49 % der Schülerinnen und Schüler den Unterricht an einer Schule besuchen.

8. Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht ist nicht vom Bildungsgrad der Eltern oder vom Geschlecht des Kindes abhängig.

Der Bildungsgrad der befragten Eltern ist relativ hoch, jedoch besagt er nichts über die Teilnahme der Kinder am herkunftssprachlichen Unterricht. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen bevorzugen allerdings in höherem Maß als andere Eltern einen herkunftssprachlichen Unterricht in der deutschen Schule im Gegensatz zu anderen Angebotsformen. Die Unterschiede, die die Befragten im Hinblick auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme ihre Söhne und Töchter machen, fallen (statistisch) nicht ins Gewicht.

1 Einleitung und Problemaufriss

Mit 45,8 % der unter 18-Jährigen Kinder und Jugendlichen (BSB 2014, S. 24) hat etwa die Hälfte der Hamburger Schüler(innen)schaft einen Migrationshintergrund. Diese Schülerinnen und Schüler bringen häufig mehrsprachige Kompetenzen mit, die für ihre persönliche, schulische und ggf. ihre berufliche Entwicklung relevant sind. Es stellt sich die Frage, wie das Bildungssystem mit dieser Mehrsprachigkeit umgeht, ob und wie diese Kompetenzen aufgefangen und genutzt werden. Dabei ist von besonderem Interesse, ob und wie die sog. Herkunftssprachen in Form von Herkunftssprachlichem Unterricht (HU) Anerkennung finden und zur Förderung der Mehrsprachigkeit beitragen. Die vorliegende Studie widmet sich dieser Frage und untersucht die Bedeutung des HU aus Sicht der Eltern am Beispiel Hamburgs. Sie fragt nach dem Bedarf, der Informationslage und der Inanspruchnahme aus Elternsicht sowie nach Gründen für die (Nicht-) Teilnahme des Kindes und nach elterlichen Einstellungen zum HU.

Herkunftssprachen sind nach Reich (2010, S. 445) die Sprachen, die „Migranten als ihre Muttersprachen in anderssprachige Einwanderungsländer mitbringen“. Hamburg ist eines der Bundesländer, das sich stets für den Unterricht in den Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund eingesetzt hat. Dieses Unterrichtsangebot wird in verschiedenen Formen realisiert, z.B. als sog. *Konsultatsunterricht* (muttersprachlicher Ergänzungsunterricht außerhalb des regulären Unterrichts, verantwortet durch die Herkunftsstaaten), als *Ergänzungsunterricht* (HU vor- oder nachmittags unter schulbehördlicher Aufsicht) und als *Wahlpflichtunterricht* (Unterricht im Range der zweiten Fremdsprache ab dem 7. Schuljahr oder in der gymnasialen Oberstufe) oder als privates Angebot z.B. in Kirchen oder Vereinen. Der Besuch des als zusätzliches Lernangebot konzipierten *Ergänzungsunterrichts* ist in der Primar- wie auch in der Sekundarstufe freiwillig. Seine Bewertung ist versetzungs-, jedoch nicht abschlussrelevant. In Hamburg wird dieser im Rahmenplan für herkunftssprachlichen Unterricht damit begründet, dass „in einer Zeit zunehmender internationaler Verflechtungen und Kontakte die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern von Mehrsprachigkeit geprägt“ (FHH BSB 2011a, S. 12, vgl. auch FHH BSB 2011b) sei. In Anlehnung an die KMK-Bildungsstandards sollen funktionale kommunikative (untergliedert in kommunikative Fertigkeiten und das Verfügen über sprachliche Mittel), interkulturelle und methodische Kompetenzen vermittelt bzw. erworben werden. Lehrkräfte des HU verfolgen – laut zweier empirischer Studien (vgl. Oğuzkan-Savvidis 2005; Subklew 2001) – zwei inhaltliche Schwerpunkte im Unterricht: die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten (bezogen auf das Türkische) und den Erwerb soziokulturellen Wissens und sehen den HU als Mittel zur Integration.

Ob, wie und welche Herkunftssprachen gefördert werden und somit einen Platz im Bildungssystem einnehmen, ist von bildungspolitischen und sprachpolitischen Entscheidungen abhängig. So setzte in den westlichen Einwanderungsländern die staatliche Auseinandersetzung mit dem HU zwar bereits Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts ein (vgl. BAGIV 1985), allerdings gibt es bis heute – auch bundesweit – kein Einvernehmen darüber, ob und wie HU organisiert und durchgeführt werden sollte. Der HU steht aus unterschiedlichen Gründen immer wieder unter Legitimationsdruck. Schneider u.a. (2013) kommen in Ihrer Studie zu Unterschieden und Un-

gleichheiten im Bildungsföderalismus, in der auch nach dem Angebot an – wie sie es nennen – muttersprachlichem Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gefragt wird, zu folgendem Schluss: „Wegen der schlechten Datenlage lässt sich die Situation bezogen auf den muttersprachlichen Unterricht [...] nicht in der wünschenswerten Differenziertheit darstellen. Dennoch wird deutlich, dass Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Während in einigen Ländern – und insbesondere in den Stadtstaaten – Eltern mit Migrationshintergrund noch häufig eine Chance haben, eine Schule zu wählen, die die Muttersprache des Kindes fördert, ist dies in anderen Ländern ausgeschlossen. Dadurch ergeben sich große Unterschiede in der Verfügbarkeit und den Zugangschancen zu einer muttersprachlichen Bildung zwischen den Ländern. Einige Länder verfolgen offensichtlich weiterhin eine allein auf die sprachliche Assimilation von Migranten bezogene Sprachförderung, während andere Länder die Respektierung der Herkunftssprache als wichtigen Aspekt einer Integrationspolitik anerkennen und durch entsprechende rechtliche Regelungen diesem Anliegen nachkommen (ebd., S. 38 f.).

1.1 Die Situation in Hamburg

Bundesweit und auch in Hamburg fehlen öffentlich zugängliche Statistiken, die Besuchsquoten der Schülerinnen und Schüler nach Alter, Sprache und Klassenstufe, beteiligte Schulen und Schulformen, unterrichtete Sprachen, Anzahl der Lehrkräfte in diesem Segment und Angaben zu ihrer Ausbildung, aktuellem Status usw. ausweisen. Die Abfrage ist mühselig und aufwändig (vgl. Reich 2010). Auch die für Hamburg vorliegenden Daten sind lückenhaft.

In Hamburg sind die oben aufgeführten Formen des Sprachenunterrichts zu unterscheiden. Der Rahmenplan Herkunftssprache bezieht sich sowohl auf die Organisationsform Herkunftssprache als zusätzliches Fach (oben als Ergänzungsunterricht klassifiziert) als auch auf eine Herkunftssprache anstelle der zweiten bzw. dritten Fremdsprache. Der „Konsulatsunterricht“ findet nach eigenen, durch den jeweiligen Herkunftsstaat bestimmten Richtlinien statt. Als Fremdsprachen werden mehrheitlich Englisch, Französisch, Latein, Spanisch oder Russisch angeboten. In einzelnen Schulen wurde dieses Angebot erweitert, so dass die Wahl der zweiten sowie auch der dritten Fremdsprache auch auf Chinesisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Türkisch und neuerdings (Schuljahr 2016/17) auch Arabisch und Farsi fallen kann. Für die Oberstufe gibt es an einigen Schulen zusätzlich auch Portugiesisch und Altgriechisch als dritte Fremdsprache. Zu den besonderen Angeboten gehören bilinguale Schulformen, die es in Hamburg für deutsch-englisch (immersiv für nicht englischsprachige Schüler), deutsch-portugiesisch, deutsch-türkisch, deutsch-italienisch sowie deutsch-spanisch (immersiv in beiden Sprachen) im Primarbereich gibt. Im Sekundarbereich gibt es die Möglichkeit, als zweite Fremdsprache (nachdem Englisch in der Grundschule ab dem ersten Schuljahr eingeführt wurde) ab dem Jahrgang 5 Französisch, Spanisch oder Türkisch oder duale Sprachzweige zu wählen, die die Grundschulangebote mit Portugiesisch, Spanisch und Türkisch weiterführen (finanziert durch die Konsulate). Daneben gibt es bilinguale Schulzweige und Klassen nach dem CLIL-Ansatz („Content and Language Integrated Learning“) in Englisch, Französisch, Spanisch und Chinesisch. Als zusätzliche Angebote versteht die Hamburger Bildungsbehörde Arbeitsgemeinschaf-

ten für Herkunftssprachen, verbunden mit einer Zertifizierung, sowie speziell für neu aus dem Ausland aufgenommene Schülerinnen und Schüler eine „Sprachfeststellungsprüfung“, mit der eine Fremdsprache, die Voraussetzung bei bestimmten Abschlüssen und Bildungsgängen ist, ersetzt werden kann. HU im Sinne des Ergänzungsunterrichts wird ermöglicht, sofern die organisatorischen und personellen Voraussetzungen gegeben sind (FHH BSB 2015, Vorwort). Wird er als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten, erfolgen Organisation und Finanzierung im Rahmen und nach den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts.

In der folgenden Tabelle ist die Zahl der Sekundarstufenschülerinnen und -schüler aufgeführt, die im Schuljahr 2015/2016 an einem von der BSB angebotenen Unterricht in einer Herkunftssprache teilgenommen haben. Die Zahl folgt den Angaben der Schulen und unterschätzt das tatsächliche Angebot, weil bei zentralen schulübergreifenden Kursen nur die „eigenen“ Schülerinnen und Schüler erfasst werden.

Tabelle 1: Angebot von HU durch die BSB in der Sekundarstufe im Schuljahr 2015/2016, Teilnehmer(innen)statistik

Schulform	SEKI/SEKII	Arabisch	Farsi	Polnisch	Portugiesisch	Russisch	Türkisch
STS	gesamt	8	184	44	134	368	1.141
davon	Sek I	6	125	17	101	224	943
	Sek II	2	59	27	33	144	198
Gym	gesamt	7	50	21	14	568	153
davon	Sek I	4	46	14	10	324	116
	Sek II	3	4	7	4	244	37
gesamt Sek I / Sek II		15	234	65	148	936	1.294

Quelle: Mitteilung der BSB 2016, Herbststatistik für das Schuljahr 2015/16

Vergleicht man die hier dargestellte Teilnehmer(innen)zahl in der Sekundarstufe I und II zusammen (2.692) mit der in der Grundschule für die Klassenstufen 1 bis 4 (1.759; Mitteilung der BSB) ergibt sich eine durchschnittlich niedrigere Teilnahme pro Jahrgang.

Da die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler mit den durch die Statistik erfassten Herkunftssprachen pro Jahrgang nicht bekannt ist, ist es anhand der vorliegenden Zahlen nicht möglich, die Beteiligungsquote der Schülerinnen und Schüler auszuweisen. Vorsichtige Schätzungen wären ggf. anhand vorliegender Datensätze möglich (z.B. aus der Viereinhalbjährigenuntersuchung); allerdings wären Zu- und Abgänge entsprechend zu berücksichtigen, was die Schätzung erschweren würde. Lägen solche Daten für die Schule vor, könnten Besuchsquoten verlässlicher ausgewiesen und beziffert werden, wie hoch der Anteil an Schüler(inne)n tatsächlich ist, die den HU besuchen.

Den Konsulatsunterricht stellen einige Konsulate in Hamburg bereit, die BSB beteiligt sich mit einem finanziellen Zuschuss und stellt die Unterrichtsräume zur Verfügung. Im Schuljahr 2015/16 war dies der Fall für die Vertretung von Tunesien, Kroatien, Portugal, Serbien und der Türkei mit folgender Teilnehmer(innen)zahl.

Tabelle 2: Angebot von herkunftssprachlichem Konsulatsunterricht für alle Schulstufen im Schuljahr 2015/2016, Teilnehmer(innen)statistik

Sprache	Anzahl der Schülerinnen und Schüler
Arabisch (Tunesien)	310
Kroatisch	68
Portugiesisch	123
Serbisch	67
Türkisch	888

Quelle: Mitteilung der BSB

Daneben finanziert die BSB Unterricht für kleine Sprachgruppen außerhalb der Unterrichtszeiten. Dieser HU wird durch den Bildungsträger „Verikom e.V.“ organisiert. Die diesen Unterricht durchführenden Lehrer(innen) sind als Honorarkräfte über den Träger beschäftigt.

Tabelle 3: Angebot von HU für kleine Sprachgruppen für alle Schulstufen im Schuljahr 2015/2016, Teilnehmer(innen)statistik und durchführende Lehrkräfte

Sprache	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Lehrkräfte
Farsi	110	2
Albanisch	79	1
Arabisch	63	1
Dari	46	3
Paschtu	32	1

Quelle: Mitteilung der BSB¹

Angebote für HU gibt es laut einem Informationsheft zum Fremdsprachenunterricht in Hamburg insgesamt in folgenden Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Dari, Farsi, Italienisch, Kurdisch,² Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch, Türkisch (vgl. FHH 2015). Hinzu kommen die in Tabelle 3 aufgeführten Sprachen sowie Aramäisch. Die Verteilung auf den Primar- und Sekundarbereich zeigt, dass die Anzahl der Angebote für den Unterricht in der Herkunftssprache in den Grundschulen größer ist und mit dem Übergang in die Stadtteilschulen und Gymnasien in den höheren Klassenstufen abnimmt.

¹ Seit dem Schuljahr 2016/2017 wird auch Twi angeboten. In der von der BSB mitgeteilten Übersicht über die Besuchsquoten (s. Tab. 1-3) werden nur die Sprachen, auf die sich die vorliegende Untersuchung bezieht, betrachtet, wohingegen im Informationsheft alle Sprachen aufgeführt werden.

² Laut Auskunft der BSB gibt es im Schuljahr 2016/2017 kein Angebot in Kurdisch mehr.

Der in den Schulalltag integrierte HU findet an rund 50 Schulen statt. Vom Land eingestellte Lehrkräfte führen ihn durch.³ An ca. 20 weiteren Standorten wird der HU nachmittags von Honorarlehrkräften durchgeführt, ebenfalls unter Aufsicht der BSB.

Einen (vermutlich) nicht zu vernachlässigenden Teil des Angebots an HU, z.B. in Form von Sonntagsschulen, tragen private Institutionen wie Nationalitätenvereine, religiöse Gemeinden oder Elterngruppen bei. Überblicke und Statistiken darüber gibt es nicht, ebenso wenig diesbezügliche Forschung (vgl. Reich 2010, S. 450).

Der HU in Hamburg wie auch bundesweit ist in all seinen Facetten deutlich unterforscht und es sind eine Reihe von Desiderata auszumachen, wie das folgende Kapitel zeigen wird.

2 Forschungsstand

Der hier überblicksartig zusammengefasste Forschungsstand bezieht sich auf die Rolle der Herkunftssprachen für den Schulerfolg und die sprachliche Kompetenzentwicklung von Migrantinnen und Migranten, die Rolle des Unterrichts der Herkunftssprachen in Migrationsgesellschaften und im Speziellen die wenigen vorliegenden Ergebnisse zur Perspektive von Eltern auf diesen Unterricht. Der letztgenannte Aspekt ist insofern wichtig, als dass angenommen werden kann (und durch die wenigen Befunde gestützt wird), dass Eltern von Kindern im Grundschulalter bei der Entscheidung bezüglich der Teilnahme am HU eine gewichtige Rolle zukommt. Sie können somit dazu beitragen, die Angebote des HU zu stabilisieren bzw. zu destabilisieren. Ob diese Annahme auch für Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenalter gilt, soll durch die vorliegende Untersuchung näher erkundet werden. Dabei gilt es auch zu bedenken, dass der HU in der Sekundarstufe in Konkurrenz zu anderen Sprachfächern steht bzw. stehen kann.

2.1 Kompetenzentwicklung in Herkunfts- und Zweitsprache

In der wissenschaftlichen (sowie der bildungspolitischen) Debatte ist die Rolle der Herkunftssprachen in Bildungsinstitutionen Gegenstand einer anhaltenden Debatte (vgl. Gogolin & Neumann 2009). Mit Blick auf den Bildungserfolg unterscheiden Kempert u.a. (2016, S. 183 ff.) in ihrer Metaanalyse zur Rolle der Sprache für migrationsbedingte Bildungsdisparitäten drei Positionen in dieser Diskussion: a) es gebe einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenzen in den Herkunftssprachen und Bildungserfolg; b) es gebe einen negativen Zusammenhang und c) es gebe keinen nennenswerten Zusammenhang. Vertreter der ersten Position betonen den positiven Transfer von Kompetenzen in der Herkunftssprache auf die Zweitsprache (vgl. Cummins 2000). Von einem negativen Zusammenhang gehen die Vertreter der Time-on-Task-Hypothese aus, die ein konkurrierendes Verhältnis zwischen Herkunfts- und Zweitsprache annimmt (u.a. Hopf 2005). In der Diskussion um einen fehlenden Zusammenhang geht es um

³ Die entsprechenden Ausgaben im Hamburger Haushalt im Schuljahr 2014/2015 (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drs. 20-13636, S. 13) beliefen sich auf 47,8 Stellen für HU, davon 24,5 Stellen in Grundschulen, 3,7 Stellen in ReBBZ (früher: Sonderschulen); 13,7 Stellen in Stadtteilschulen und 5,9 Stellen in Gymnasien. Es standen im Schuljahr 2015/2016 164 Lehrkräfte mit folgenden Lehrbefugnissen zur Verfügung: Albanisch (1), Arabisch (1), Bosnisch (1), Farsi (2), Polnisch (2), Portugiesisch (3), Russisch (99) und Türkisch (55). Ob diese Lehrkräfte ihre Sprachen auch unterrichten und in welchem Umfang sie das tun ist der BSB nicht bekannt.

die Bedeutung von Sprachkompetenz als Sozialkapital, die für die Herkunftssprachen von Migrant(inn)en nicht nachweisbar sei (u.a. Esser 2006). In dieser Diskussion steht die Kompetenz(entwicklung) in der Zweitsprache Deutsch im Vordergrund, weil diese für den Schulerfolg in Deutschland ausschlaggebend sei. Vertreter(innen) der Argumentationslinien b) und c) betrachten die Sprachen eher als in einem Konkurrenzverhältnis stehend, so dass sie die Frage, wie die Aneignung der Zweitsprache Deutsch am besten unterstützt werden kann, in den Vordergrund rücken, während Vertreter(innen) der Position a) das Miteinander der Sprachen im individuellen Sprachenhaushalt hervorheben und die Förderung der Mehrsprachigkeit (d.h. Herkunftssprache(n) und Zweitsprache Deutsch) in den Mittelpunkt rücken.

Während es mittlerweile eine Fülle von Studien gibt, die die zweitsprachliche Kompetenz sowie die zweitsprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher empirisch untersuchen, betrachten nur wenige Studien sowohl die Kompetenzentwicklung in der Herkunfts- als auch in der Zweitsprache (vgl. Knigge u.a. 2015). Zur Frage wiederum, ob Schülerinnen und Schüler, die am HU teilnehmen, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die am HU nicht teilnehmen, über bessere Sprachkompetenzen in der Herkunfts- und/oder der Zweitsprache verfügen, liegen im deutschsprachigen Raum fast keine Befunde vor. Eine Ausnahme ist die Längsschnittuntersuchung von Edina Caprez-Krompàk (2010). Ziel ihrer Studie ist es, die Wirksamkeit des HU für die in der Schweiz besonders relevante Sprache Albanisch zu erforschen. Die Treatmentgruppe bestand aus 128 Schülerinnen und Schülern, die Kontrollgruppe aus 55 Schülerinnen und Schülern. Zum ersten Messzeitpunkt besuchten alle Schülerinnen und Schüler die 5. Klasse, beim zweiten Messzeitpunkt die 5. bzw. 6. Klasse. Zusammenfassend können folgende Ergebnisse dargelegt werden: Die Schülerinnen und Schüler, die am HU teilgenommen haben, zeigten signifikant bessere Resultate in der Herkunftssprache Albanisch zu beiden Messzeitpunkten als die Schülerinnen und Schüler, die den HU nicht besucht haben. Dies war auch unter Kontrolle von individuellen Lernvoraussetzungen und familiärem Hintergrund der Fall. Des Weiteren zeigt sich, dass der HU wie auch die elterliche Unterstützung die sprachlichen Leistungen positiv beeinflussen. Ein positiver Effekt auf die Zweitsprache konnte nicht festgestellt werden.

Eine Studie von Woerfel u.a. (2014), in der mit Bezug zur Mehrsprachigkeit die Textkompetenz anhand von narrativen und argumentativen Texten von türkisch-deutschen Schülerinnen und Schülern aus dem 9. Jahrgang untersucht wurde, zeigt ein anderes Bild als Caprez-Krompàk für die Schweiz. Die Hypothesen, dass der HU-Besuch sich im Sinne von Cummins' Interdependenzhypothese positiv sowohl auf die zweitsprachliche als auch auf die herkunftssprachliche Kompetenz auswirke, konnten nicht bestätigt werden. Allerdings handelt es sich um eine sehr kleine Stichprobe, bei der der Einfluss individueller, familiärer und auch institutioneller Merkmale nicht berücksichtigt werden konnte. Auch wurden die Schreibproben nur im Querschnitt erhoben.

2.2 Zur Rolle der Herkunftssprachen im Bildungswesen

Eine wichtige Frage, die kaum untersucht ist und eine differenzierte Betrachtung erfordert, ist die nach dem Status und der Rolle der Herkunftssprachen im deutschen Bildungssystem. Dafür muss unterschieden werden zwischen den Herkunftssprachen alteingesessener (autochthoner) und denen der jüngst eingewanderten (allochthonen) Minderheiten. In Deutschland verfügen die autochthonen Sprachminderheiten (Sorben, Dänen, Nordfriesen, Roma und Sinti; Niederdeutsch und Saterfriesisch in Niedersachsen) über besondere Rechte verbunden mit entsprechenden institutionellen Arrangements. Der Schutz der Minderheitensprachen ist dabei Teil des Völkerrechts (vgl. Gogolin & Oeter 2011, S. 33). Nach Inkrafttreten der Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen (1998) wählte Deutschland bzgl. des Umgangs mit diesen Minderheitensprachen die Minimaloption, die die Charta vorsah: die Garantie für ein ausreichendes Angebot der Minderheitensprache als reguläres Schulfach für Kinder aus den Sprachminderheitenfamilien. Dieses Angebot sollte durchgängig, verlässlich und in Regionen mit einer „nennenswerte Anzahl von Sprechern“ (ebd., S. 35) umgesetzt werden. Während also die Sprachen der autochthonen Minderheiten zumindest auf dem Papier und in Teilen im Bildungswesen Schutz und Anerkennung genießen, gilt dies für die Herkunftssprachen allochthoner Minderheiten nicht. Allerdings muss hier unterschieden werden zwischen den einzelnen Sprachen und ihrem jeweiligen Status im Bildungssystem (vgl. Schmitz & Olfert 2013, S. 212). So gehört ein Teil dieser Sprachen zum Schulsprachenkanon wie z.B. Russisch, das von vielen Migranten der Mitgliedsstaaten der ehem. Sowjetunion gesprochen und gepflegt wird. Auch die romanischen Sprachen Italienisch, Spanisch und Portugiesisch gehören zu den häufig angebotenen Schulfremdsprachen, wobei Spanisch überwiegt. Migrant(inn)en aus afrikanischen und einigen asiatischen Staaten sowie aus Indien können mit Französisch oder Englisch als ehemalige Kolonialsprachen, die heute noch eine Rolle im jeweiligen Bildungswesen spielen, häufig ebenfalls zumindest eine ihrer Herkunftssprachen im deutschen Schulfremdsprachenkanon untergebracht wissen. Allerdings, so die Kritik von Gogolin und Oeter (2011) wird in den Curricula oder Rahmenplänen auf diesen Umstand, dass auch lebensweltliche Sprecher(innen) diesen Unterricht besuchen und was dieser Umstand mit sich bringen kann, nicht eingegangen. Zusammenfassend kann trotz aller Unterschiede, die in den einzelnen Bundesländern ggf. vorliegen, gesagt werden, dass Englisch, Französisch, Spanisch und Russisch die Schulfremdsprachen des Kanons sind, die am häufigsten und verlässlichsten angeboten werden (vgl. dazu auch Schneider u.a. 2013).

Für einen anderen Teil der Herkunftssprachen allochthoner Minderheiten sieht die Situation anders aus als oben beschrieben: Für die Sprachen, deren Sprecher(innen) sich als „Gastarbeiter(innen)“ in Deutschland niederließen, sind im Rahmen einer 1977 in Kraft getretenen „Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ Empfehlungen für die Förderung der Herkunftssprachen niedergelegt worden. So sollte den Kindern dieser Arbeitnehmer(innen) die Möglichkeit geben werden, in der Herkunftssprache wie auch in der Sprache des Aufnahmelandes beschult zu werden. Dies führte in vielen westlichen Bundesländern zur Schaffung des „Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“, der entweder unter staatlicher Aufsicht des Aufnahmelandes stand und

damit in das Schulcurriculum integriert war, oder den Konsulaten der ehemaligen Anwerbestaaten zur Aufgabe gegeben wurde. Beide Organisationsformen führten nicht zu einer Integration des Herkunftssprachenunterrichts in die deutsche Schule, sondern zu einer Randständigkeit innerhalb des Bildungssystems. Die Funktion des Unterrichts (Integration oder Vorbereitung auf die Rückkehr), die Frage der Notengebung und die Tatsache, dass die Teilnahmemöglichkeit daran gebunden ist, die Nationalität des Herkunftsstaates oder eine entsprechende ethnische Zugehörigkeit zu besitzen, verhindere außerdem, „dass der Unterricht den Stellenwert eines ‚regulären‘, allen SuS prinzipiell offen stehenden Angebots eingeräumt bekommt.“ (Gogolin & Oeter 2011, S. 40). Auf diese Weise sei eine Kapitalisierung der Minderheitensprachen kaum möglich (ebd., S. 42).

2.3 Die Elternsicht

Mit Blick auf die Eltern kann erneut auf die oben genannte Schweizer Studie zurückgegriffen werden (Caprez-Krompàk 2010). Hinsichtlich der Frage, inwieweit sich elterliche Motive auf die Entscheidung für den HU-Besuch auswirken, zeigt die im Rahmen der Studie durchgeführte schriftliche Elternbefragung, dass die Eltern der Treatmentgruppe die Förderung der Herkunftssprache als wichtig erachteten. Zudem schätzten sie die Rolle des HU bei der Förderung der Herkunftssprache, der Mehrsprachigkeit und der Wissensvermittlung über die Herkunftsländer und für die Integration in die Aufnahmegesellschaft signifikant höher ein als die Eltern der Vergleichsgruppe. Eltern dieser Gruppe gaben überdies als häufigsten Grund für die Nichtteilnahme den fehlenden Willen des Kindes an, gefolgt von der fehlenden Möglichkeit, einen solchen Unterricht zu besuchen. Nur eine geringe Anzahl gab an, den Besuch abzulehnen oder dass die Lehrkraft der Grund für die Nichtteilnahme sei. Außerdem wurde ermittelt, dass einige Eltern keine Informationen zum HU hatten oder aber den Nutzen des Angebots bezweifelten und ihren Kindern lieber selbst Lesen und Schreiben in der Herkunftssprache beibrachten (vgl. ebd., S. 193). Caprez-Krompàk (2010, S. 194) kommt zu dem Schluss, dass die elterliche Überzeugung eine wichtige Rolle für die Entscheidung spielt, ob der HU besucht wird oder nicht. Seien Eltern vom Nutzen der herkunftssprachlichen Förderung überzeugt, werde diese Überzeugung an deren Kinder weitergegeben (vgl. ebd., S. 226).

Auch die wissenschaftliche Begleitung der bilingualen Grundschulen in Hamburg liefert Ergebnisse zur Sicht der Eltern auf Mehrsprachigkeit und die Förderung der Herkunftssprachen. So wurde in den Interviews mit den Eltern die Überzeugung offenbar, dass sie sich selbst für die Förderung der Herkunftssprachen zuständig fühlten, während die Schulen die Förderung der Zweitsprache Deutsch übernahmen (vgl. Neumann 2008, S. 296). Dies steht im Einklang mit einer Untersuchung, die in den 1990er Jahren durchgeführt wurde und in der die Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an einer ganz normalen Großstadtgrundschule untersucht wurden (Gogolin & Neumann 1997). Neben einer schriftlichen Elternbefragung in der ersten Phase der Studie wurden mit ausgewählten Eltern in der zweiten und dritten Phase der Studie Interviews durchgeführt. Während in den ersten beiden Phasen die Kinder der interviewten Eltern fast ausnahmslos am HU teilnahmen und die Eltern hierfür als Motive u.a. die Relevanz für die Kommunikation mit Familienmitgliedern und im Herkunftsland, die Möglich-

keit einer zukünftigen Rückkehr und den Nutzen der Herkunftssprache für das spätere Berufsleben hervorhoben (vgl. ebd., S. 63), sprechen die Ergebnisse der Interviews der dritten Phase – nach dem Übergang der Kinder in eine andere Schule der Sekundarstufe I – dafür, dass sich die Eltern mit der Monolingualität der Schule arrangiert hatten. So hätte mit Ausnahme eines Kindes nach dem Übergang in die Sekundarstufe kein Kind mehr am HU teilgenommen, da die Eltern die Auffassung verträten, der HU würde die Verbesserung der Deutschfähigkeiten verhindern, Deutsch und Englisch nähmen einen höheren Stellenwert als die Herkunftssprachen ein und der Unterricht von drei Sprachen brächte einen nicht zumutbaren Mehraufwand mit sich. Es zeigt sich also im Ergebnis, dass die tendenziell negative Einstellung der Eltern zur Mehrsprachigkeit und zum HU mit der Nichtteilnahme der Kinder an diesem Angebot einhergeht.

Die Studie zur Umsetzung des Programms Rucksack Kita an 20 Kölner Standorten von Roth u.a. (2015) liefert ebenfalls Erkenntnisse, die für den vorliegenden Problemzusammenhang wichtig sind. Rucksack Kita ist ein Eltern- und Sprachbildungsprogramm, das die Mehrsprachigkeit der Kinder fördern möchte. Dies soll über wöchentlich stattfindende Treffen von Eltern (in der Regel Mütter) erfolgen, die von sog. Elternbegleiterinnen angeleitet werden. Die Eltern sollen auf diese Weise darin unterstützt werden, über vom Programm zur Verfügung gestellte Materialien die herkunftssprachliche Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. In der Studie steht die Sicht der Beteiligten – über die Auswertung von Interviews und Elternfragebögen – auf die Umsetzung des Programms im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bedeutung der Herkunftssprache insbesondere für die Kommunikation mit Familienmitgliedern als wichtig eingeschätzt wird. Zugleich äußerten viele Eltern die Sorge, ihre Kinder könnten die Herkunftssprache verlernen, denn die Kinder sprächen mit dem Kitaeintritt verstärkt Deutsch, was aus Sicht der Eltern dazu führe, dass sie die Herkunftssprache nach Eintritt in die Institution verlernten. Das Rucksackprogramm werde daher als Hilfe angesehen, die Sprache zu erhalten.

Eine weitere Untersuchung aus Frankfurt am Main bezieht ebenfalls die Elternperspektive ein. Es handelt sich um die wissenschaftliche Begleitung eines bilingualen italienisch-deutschen Grundschulzweigs, der 1997 eröffnet und 2003 auf zwei Grundschulen und ein Gymnasium ausgedehnt wurde (vgl. Kunkel 2008). Im Jahr 2007 wurden neun Elternpaare interviewt, deren Kinder mittlerweile das Gymnasium besuchten. Es stellte sich u.a. heraus, dass den Eltern die Alphabetisierung in beiden Sprachen sehr wichtig war. Darüber hinaus schätzten sie den bilingualen Fachunterricht und die damit verbundene Erweiterung des Wortschatzes – etwas, was die Eltern im privaten Umfeld kaum imstande sind zu leisten (vgl. ebd., S. 327 ff).

Zusammenfassend zeigt der Forschungsstand zur Förderung der Herkunftssprache in der Schule aus Elternsicht also, dass eine positive Einstellung der Eltern zur Mehrsprachigkeit ihrer Kinder und zur Förderung der Herkunftssprache dazu beiträgt, dass Kinder die Herkunftssprache auch in der Institution lernen, sei es in einem bilingualen Angebot oder durch den Besuch des HU. Es zeigt sich auch, dass den befragten Eltern die Pflege der Herkunftssprache wichtig ist – insbesondere zur Aufrechterhaltung der erweiterten familiären Kommunikation, aber auch zur

Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz. Die Befunde weisen aber auch darauf hin, dass die schulische Konzentration auf das Deutsche und die Fremdsprachen des Kanons (beim Übergang in die Sekundarstufe) Eltern in ihrer Einstellung zur Mehrsprachigkeit verunsichern kann, was dazu führen kann, dass auf die (institutionelle) Förderung der Herkunftssprache kaum noch Wert gelegt wird. Auch scheinen die Eltern z.T. nicht informiert über Fördermöglichkeiten. In allen hier vorgestellten Studien wurden vergleichsweise wenige Eltern befragt (von neun Elternpaaren bei Kunkel 2008 bis hin zu 111 Elternpaaren bei Caprez-Krompàk 2010), so dass nicht von einer gesicherten Ergebnislage ausgegangen werden kann. Die vorliegende Untersuchung setzt an diesem Punkt an.

3 Fragestellung der Studie und methodisches Vorgehen

3.1 Fragestellung

Wie anhand der Situation des HU dargelegt, ist dieser in unterschiedlichen Angebotsformen organisiert. Zudem wird (in Hamburg) das Angebot im Sekundarbereich weit weniger genutzt als im Primarbereich. Die übersichtlichen Forschungsergebnisse zum HU weisen den Eltern eine wichtige Rolle darin zu, ob ihre Kinder am HU teilnehmen oder dies nicht tun. Es werden aber auch ambivalente Haltungen und eine geringe Informiertheit der Eltern über herkunftssprachliche Fördermöglichkeiten deutlich. Die übergeordnete Frage, die sich vor diesem Hintergrund stellt, ist daher, inwieweit Bedarf an HU aus Sicht der Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe in Hamburg besteht. Ausgehend davon, ergeben sich weitere Unterfragen, die mit der Studie untersucht werden können.

- (1) Wie ist die Informationslage der Eltern? Welche Angebotsformen sind ihnen bekannt? Woher stammen die Informationen?
- (2) Wurden und werden Angebotsformen des HU in Anspruch genommen? Wenn ja, welche?
- (3) Welche Einstellungen haben Eltern zum HU?
- (4) Welche Gründe haben die Eltern, ihre Kinder am HU teilnehmen bzw. nichtteilnehmen zu lassen? Welche Rolle spielt die zeitliche und räumliche Lage des Angebots? Welche Rolle für die (Nicht-)Teilnahme spielt es, ob der Unterricht im Schulalltag verankert oder außerschulisch organisiert ist?

Aus bildungssoziologischer Sicht ist es von Bedeutung zu erfahren, in welchem Zusammenhang das Interesse der Eltern am HU zum Alter des Kindes, zur besuchten Schulform des Kindes sowie zum eigenen Bildungshintergrund steht. Aus Sicht der interkulturellen Bildungsforschung ist darüber hinaus wichtig zu untersuchen, ob sich der bei Caprez-Krompàk gefundene Befund zum Zusammenhang zwischen Einstellungen zum HU und der (Nicht-) Teilnahme an diesem bestätigen lässt.

Da bislang nur kleine Gruppen von Eltern befragt wurden, soll in der vorliegenden Studie eine für Hamburg belastbare Stichprobe („repräsentativ“) gezogen werden, um möglichst verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen.

3.2 Durchführung der Untersuchung

3.2.1 Fragebogenentwicklung und Pilotierung

Um nach Möglichkeit viele Eltern zu erreichen, hat sich das Projektteam darauf verständigt, eine schriftliche Elternbefragung durchzuführen. Bei der Konzeption des Fragebogens konnte z.T. auf vorhandene Items und Skalen anderer Untersuchungen (u.a. Ilić 2016; Trebbels 2015) zurückgegriffen werden. Der Fragebogen enthielt neben Hintergrunddaten (Alter, Geschlecht, Klassenstufe, Schulform, Geburtsland/Einreisealter des Kindes, Geburtsland Vater/Mutter, höchster Bildungsabschluss) Fragen zur Informationslage bzgl. der unterschiedlichen Angebote, zur bisherigen und derzeitigen Inanspruchnahme von HU, zum HU-Angebot an der besuchten Schule und zum Bedarf sowie zu den Gründen für die (Nicht-)Teilnahme. Zur Erfassung der elterlichen Einstellung zum HU (und zur Mehrsprachigkeit) wurde die Skala von Caprez-Krompàk (2010) leicht verändert übernommen, die acht Einzelitems mit jeweils vier Ausprägungen von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“ umfasst. Ein Item wurde ergänzt. Die einzelnen Items werden nachfolgend im Wortlaut vorgestellt, in Klammern steht, ob es sich um ein Originalitem, ein leicht abgewandeltes oder ein neues Item handelt:

1. Die Kinder lernen in ihrer Muttersprache zu lesen und schreiben. (leicht abgewandelt)
2. Die Kinder sollten mehrere Sprachen sprechen können. (identisch)
3. Die Kinder lernen etwas über ihre Herkunftsländer. (identisch)
4. Die Kinder finden ihren Platz besser in der deutschen Gesellschaft. (leicht abgewandelt)
5. Die Kinder sollen ihre Abstammung nicht vergessen. (leicht abgewandelt)
6. Der Unterricht bereitet die Kinder auf eine Rückkehr in das Herkunftsland vor. (identisch)
7. Die Kinder lernen, andere Kulturen zu respektieren. (identisch)
8. Der Unterricht hilft den Kindern, ihre eigene Identität zu finden (identisch).
9. Die Kinder werden in der deutschen Schule erfolgreicher. (neu)

Die Herausforderung bestand darin, dass der Fragebogen in einem einfachen Deutsch gehalten werden musste, um möglichst wenige Eltern auszuschließen, die potentiell über geringe rezeptiv schriftliche Deutschkenntnisse (Lesefähigkeit, insbesondere Leseverstehen im Deutschen) verfügen. Von Übertragungen des Fragebogens in andere Sprachen wurde aufgrund der Vielzahl der einzubeziehenden Sprachgruppen und nicht vorhandener personaler und materieller Ressourcen abgesehen. Diese Schwäche im Vorgehen ist im Projektteam immer wieder kritisch diskutiert und abgewägt worden.

Der entwickelte Fragebogen wurde im Rahmen einer Masterarbeit pilotiert (vgl. Schneider 2016). Im ersten Schritt fand eine Präpilotierung mit fünf Elternteilen (aus Schleswig-Holstein) statt, bei der die Ausfüllenden gebeten wurden, laut zu denken und Schwierigkeiten beim Ausfüllen oder gut zu verstehende Items zu verbalisieren. Die erste Erkenntnis der Präpilotierung geht auf eine Beobachtung der Studienleiterin zurück und zeigt, dass die erste und letzte Seite des Fragebogens von den teilnehmenden Eltern nicht gelesen wurde, wobei gerade die erste Seite eine umfangreiche Einführung in den Fragebogen enthielt. Zudem stellten vier der fünf Elternteile Nachfragen oder Verständnisfragen während des Ausfüllens. Alle fünf Elternteile füllten den Fragebogen innerhalb von zehn bis 25 Minuten aus. Da die Eltern lediglich Ver-

ständnisfragen laut äußerten, wurden sie nach dem Ausfüllen des Fragebogens zu dessen Schwierigkeitsgrad befragt und danach, ob ihrer Ansicht nach ein wichtiger Aspekt fehle (Schneider 2016, S. 27). Die Befragung ergab, dass es für die Eltern z.T. schwierig war, sich auf ein Kind, für das der Fragebogen ausgefüllt werden sollte, zu konzentrieren. So habe ein Elternteil beispielsweise ab der neunten Frage die Antworten für ein anderes seiner Kinder ausgefüllt, was zu Inkohärenzen in der Beantwortung der Fragen geführt habe. Den Wechsel erklärte der Elternteil damit, dass er umfassendere Angaben machen könne, wenn es sich um das ältere Kind handele. Ein anderer Elternteil merkte zudem an, dass die Komplexität der Fragen für viele der Eltern problematisch sein könnte. Zwei Elternteile gaben an, keinerlei Schwierigkeiten mit dem Fragebogen gehabt zu haben.

Die im zweiten Schritt durchgeführte Pilotierung fand in Schleswig-Holstein und Niedersachsen statt. Befragt wurden $n = 84$ Eltern von Sekundarschulkindern. Vor der statistischen Analyse wurden die ausgefüllten Fragebögen einer augenscheinlichen Prüfung unterzogen, was zwei problematische Aspekte des Fragebogens offenbarte: So geht aus dem Ankreuzverhalten der Eltern hervor, dass manchen der Unterschied zwischen Fremdsprache und Herkunftssprache nicht klar war (ebd., S. 31). Außerdem schien eine Frage im Layout zu komplex gestaltet, denn sie wurde von rund 12 % der Eltern nicht beantwortet.

Als überwiegend zufriedenstellend erwies sich allerdings die Reliabilitätsprüfung der drei Skalen „Gründe für die Teilnahme“, „Gründe für die Nichtteilnahme“ und „Einstellungen zum HU“ des Fragebogens anhand des Cronbachs α , dem Maß für die interne Konsistenz einer Skala, also dem Zusammenhang der einzelnen Items untereinander. Diese erwies sich mit $\alpha = 0,84$ für die Skala „Gründe für die Teilnahme“ (8 Items) als gut, hingegen für die Skala „Gründe für die Nichtteilnahme“ (5 Items) mit einem $\alpha = 0,59$ als schlecht, wobei dies auf die geringere Itemanzahl zurückgeführt werden kann und nahelegt, eine Faktorenanalyse zur Dimensionierung der Skala durchzuführen. Die Überprüfung der Reliabilität der Skala „Einstellungen zum HU“ ergab einen Wert von $\alpha = 0,85$ und ist damit etwas höher als die bei Caprez-Krompàk (2010) erreichte interne Konsistenz ($\alpha = 0,74$ bis $0,78$ für die beiden extrahierten Faktoren der Skala).

3.2.2 Revision des Fragebogens

Die Ergebnisse der Pilotierung wurden zur Optimierung des Fragebogens aufgegriffen. Der Einführungstext auf der ersten Seite wurde deutlich gekürzt. Die Adressierung wurde vereinfacht und der Fokus auf nur eines der Kinder im Sekundarschulalter wurde deutlicher formuliert und direkt vor die entsprechende Frage gestellt. Das Layout der beanstandeten Frage 8 wurde verändert. Insgesamt erhielt der Fragebogen ein „luftigeres“ Layout und es wurde erneut versucht, die Sprache zu vereinfachen.⁴

⁴ Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

3.2.3 Stichprobenziehung für die Hauptuntersuchung

Für die Durchführung der Hauptuntersuchung wurde die Ziehung der Stichprobe über das Melderegister angestrebt. Da der „Migrationshintergrund“ als Merkmal im Melderegister nicht zur Verfügung stand, sondern nur das Merkmal „Staatsangehörigkeit“, war im Vorfeld der Ziehung ein relativ komplexes Vorgehen erforderlich.⁵ Im Projektteam wurde sich darauf verständigt, die in Hamburg prozentual größten Migrantengruppen und Sprachgruppen einzubeziehen. So wurden die Bevölkerungsstatistiken des Statistikamts Nord zu Anteilen der Hamburgischen Bevölkerung mit ausländischer bzw. mit doppelter Staatsangehörigkeit konsultiert. Zugrunde gelegt für die Stichprobenziehung wurde die Statistik der ausländischen Bevölkerung (Stichtag 31.12.2013) für die 12-18-Jährigen sowie die Statistik der Bevölkerung mit doppelter Staatsangehörigkeit für die 12-18-Jährigen (Stichtag 31.10.2013). Diese wurde als Grundlage zur Berechnung der Stichprobengröße für die Teilpopulationen (verschiedene Staatsangehörigkeiten) genutzt.

Parallel dazu wurden die Daten des sogenannten „Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen“ ausgewertet (IfBQ 2014). Dieses Verfahren wurde im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2003/2004 zur Überprüfung insbesondere der sprachlichen Voraussetzungen etabliert und stellt eine jährliche Totalerhebung aller Kinder dar, die im übernächsten Jahr eingeschult werden. In der Regel werden zwischen 92 und 96 % der Kinder eines Jahrgangs tatsächlich vorgestellt. Dabei wurden die Daten zu den gesprochenen Sprachen der Viereinhalbjährigen erfasst. Im Vergleich der Ergebnisse seit dem Schuljahr 2007/2008 bis zum Schuljahr 2013/2014 lässt sich eine relativ stabile Sprachenkonstellation erkennen. Türkisch, Russisch, Englisch, Persische Sprachen (Dari, Farsi, Paschtu, Urdu), Polnisch, Afrikanische Sprachen (Akan, Twi, Ibo, Wolof, Fulla u.a.), Arabisch, Spanisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch und Albanisch sind in ungefähr gleichbleibender Reihenfolge die zehn am häufigsten gesprochenen Sprachen (IfBQ 2014, S. 17).

Die Stichprobe für die Hauptstudie setzt sich dementsprechend aus Eltern von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 18 Jahren mit Wohnsitz in Hamburg (also die Kinder, die aufgrund des erreichten Alters die Sekundarstufe besuchen können) zusammen, die laut Melderegister eine doppelte oder ausschließlich eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Damit sind entsprechende Familien mit Migrationshintergrund, die ausschließlich die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (ein Großteil der Eingebürgerten sowie Aussiedler), nicht erfasst. Die so definierte Grundgesamtheit wurde für die Stichprobenziehung nach ausgewählten Herkunftsnationalitäten stratifiziert. Die Auswahl der Herkunftsländer beruht auf den größten in Hamburg vertretenen Herkunftsgruppen sowie auf den in Hamburg am meisten gesprochenen Herkunftssprachen und den entsprechenden Herkunftsländern. Konkret handelt es sich um Kinder und Jugendliche aus folgenden Herkunftsländern, deren Sprachen in der empirischen Untersuchung berücksichtigt werden: Türkei, Afghanistan, Polen, Russland,

⁵ Wir bedanken uns bei Dipl.-Soz. Thorsten Klinger für die Unterstützung bei der Wahl des Verfahrens zur Stichprobenziehung und bei der Berechnung der angestrebten Teilstichprobengrößen. Unser Dank gilt auch unserem Kollegen Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp aus der Politikwissenschaft für die hilfreichen Anmerkungen zur Stichprobenziehung und realisierten Stichprobe.

Ghana, ehem. Serbien-Montenegro, Iran, Portugal, Kasachstan, Bosnien, Serbien, Kroatien, Ägypten, Kosovo.

Bei der Auswahl der Länder wurde darauf geachtet, dass für Hamburg wichtige Sprachgruppen – basierend auf den Ergebnissen des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger – durch das Merkmal Nationalität erfasst werden, d.h. Türkisch, Russisch, Polnisch, Dari/Farsi, Twi, Arabisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Albanisch. Da Englisch die wichtigste Schulfremdsprache darstellt und Spanisch ebenfalls in den Fremdsprachenkanon der Hamburger Schulen gehört, wurde auf diese Sprachgruppen verzichtet. Für den arabischen Sprachraum wurde Ägypten ausgewählt, da hier eine ausreichende Menge an Personen mit ausländischer oder doppelter Staatsangehörigkeit zur Verfügung stand. Bosnien, Kroatien, Serbien, Serbien-Montenegro und Kosovo stehen stellvertretend für den ehemals jugoslawischen Sprachraum und die dort ansässigen Sprachen. Portugiesisch ist eine in Hamburg stark vertretene romanische Sprache und zählt nicht zum Fremdsprachenkanon der Schule, während Russisch und Polnisch die zwei am meisten gesprochenen slawischen Sprachen in Hamburg sind.

Die Sprachen, die in der Elternbefragung im Fokus stehen, werden bislang nur zum Teil in die schulische Bildung integriert. So gibt es bereits HU für Albanisch, Arabisch, Aramäisch, Bosnisch, Dari, Farsi, Italienisch, Kroatisch, Paschtu, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch, Serbisch und Türkisch in einigen Hamburger Schulen in unterschiedlichen Angebotsformen. Andere Sprachen wie z.B. Twi werden trotz der hohen Zahl an Schülerinnen und Schülern aus Ghana im Herkunftssprachenangebot noch nicht berücksichtigt.⁶ Mit der gewählten Stichprobe werden also sowohl Eltern adressiert, die das Angebot des Unterrichts in der Herkunftssprache bereits kennen und deren Kind schon am HU teilnimmt, wie auch Eltern, für deren Kinder kein entsprechendes Angebot zur Verfügung steht, die möglicherweise auch nichts darüber wissen. Für die postalische Befragung wurde eine Ausschöpfungsquote von 25 % angestrebt; dementsprechend wurde die vierfache Anzahl von zufällig ausgewählten Adressen für jede Herkunftsgruppe benötigt. In den Fällen, in denen aufgrund einer geringen Personenzahl in der jeweiligen Herkunftsgruppe diese Adressenmenge nicht zur Verfügung stand, wurde eine entsprechend höhere Ausschöpfungsquote angestrebt, um die erforderliche Stichprobengröße zu erreichen. Die Grundgesamtheit umfasst insgesamt 19.098 Anschriften von Wohnsitzen von Kindern und Jugendlichen, die den Auswahlkriterien entsprechen. Dies wird in Tabelle 4 dargestellt.

⁶ Nach Auskunft der BSB ist dies seit Schuljahresbeginn 2016/2017 nunmehr der Fall.

Tabelle 4: Übersicht über die Grundgesamtheit entlang der Nationalitäten

Herkunftsnationen	12-18-Jährige mit einer anderen Herkunftsnationalität	12-18-Jährige mit doppelter Staatsangehörigkeit	Grundgesamtheit (N)
Türkei	2331	4396	6727
Afghanistan	1280	1567	2847
Polen	773	1690	2463
Portugal	594	217	811
ehem. Serb.-Monten.	540	449	989
Bosnien	181	199	380
Serbien	155	124	279
Kroatien	111	133	244
Kosovo	63	91	154
Russland	312	1031	1343
Kasachstan	31	647	705
Ghana	194	807	1001
Iran	212	719	931
Ägypten	179	45	224
Summe			19098

Quelle: Statistikamt Nord, eigene Zusammenstellung

Von der Grundgesamtheit ausgehend wurde eine disproportional geschichtete Stichprobe über das Melderegister gezogen. Ziel war es, für jede Schicht (hier also die einzelnen Herkunftsländer) ausreichend große Fallzahlen zu generieren. Da die Teilpopulationen sich von ihrer Größe her stark unterscheiden (z.B. über 6000 Personen türkischer Herkunft vs. 154 Kosovaren) bedeutete dieses Vorgehen für die kleinen Teilpopulationen aus den Herkunftsländern Kosovo oder Ägypten, dass eine extrem hohe Ausschöpfungsquote von 78 % bzw. 68 % hätte erreicht werden müssen. Eine solch hohe Rate zu erzielen, ist utopisch. So erläutert Schnell (2012, S. 164 f.), dass in Deutschland ein deutlicher Rückgang der Ausschöpfungsquoten in wissenschaftlichen Untersuchungen und nichtwissenschaftlichen Befragungen zu erkennen sei: von über 75 %, die in den 1950er Jahren noch üblich waren, auf unter 40 %. Dies gelte in noch stärkerem Maße, wenn spezifische Populationen untersucht werden. Daher ist in unserem Fall, in dem eine bestimmte Grundgesamtheit von Interesse ist (Eltern von Sekundarstufenschüler(inn)en mit einer doppelten oder ausländischen Staatsangehörigkeit ausgewählter Staaten mit Hauptwohnsitz in Hamburg, s.o.), damit zu rechnen, dass keine über 35 % liegenden Quoten erreicht werden. Wichtig ist daher bei diesen Schichten, ob der Rücklauf groß genug ist, um überhaupt statistische Auswertungen für diese Gruppen vornehmen zu können.⁷

⁷ Um das Oversampling, das durch die Art der Stichprobenziehung entstanden ist, wieder auszugleichen, müssen für die Stichprobe Gewichtungsfaktoren berechnet werden. Diese werden angewandt, wenn in vertiefenden Analysen

Die Berechnung der angestrebten Fallzahlen (Bruttostichprobe) erfolgte konservativ. Angenommen wurde eine 50/50 Verteilung der Antworten in der Grundgesamtheit. Monette, Sullivan & DeJong (2011, S. 147) empfehlen die Berechnung anhand des „50/50 split“-Verfahrens insbesondere, wenn eine heterogene Population befragt werden soll und im Vorfeld nicht bekannt ist, ob bestimmte Tendenzen im Antwortverhalten der befragten Population vorliegen. Für jede Schicht sind Schätzungen von in der Grundgesamtheit stark variierenden Merkmalen bzw. Antworten mit einem maximalen Stichprobenfehler von $\pm 5\%$ auf dem 95 %-Konfidenzniveau⁸ erlaubt. Damit sind innerhalb dieses Fehlerbereichs grundsätzlich belastbare Aussagen für jede einzelne Herkunftsgruppe möglich. Die Vorgehensweise ermöglicht also, zufällige von systematischen Differenzen zu unterscheiden und eine 95 %ige Aussagesicherheit, von denen auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann, zu erhalten. Tabelle 5 zeigt die danach berechneten erforderlichen Adressen und angestrebten Ausschöpfungsquoten:

Tabelle 5: Angestrebte Ausschöpfungsquoten nach Herkunftsnationen

Herkunftsnation	Stichprobe (n)	Bruttostichprobe (N)	angestrebte Ausschöpfung
Türkei	360	1440	0,25
Afghanistan	340	1360	0,25
Polen	333	1332	0,25
Portugal	260	811	0,32
ehem. Serb.-Monten.	278	989	0,28
Bosnien	195	380	0,51
Serbien	170	279	0,61
Kroatien	152	244	0,62
Kosovo	120	154	0,78
Russland	310	1240	0,25
Kasachstan	250	705	0,35
Ghana	278	1001	0,28
Iran	278	931	0,30
Ägypten	152	224	0,68
Summe	3476	11090	

Quelle: eigene Berechnung

Die Bruttostichprobe bildet also die erforderliche Menge an Adressen der Stichprobenziehung ab, um die gewünschte Stichprobengröße für belastbare Aussagen zu erzielen. Wie ersichtlich, unterscheiden sich die Ausschöpfungsquoten deutlich voneinander und liegen zwischen 25 % (für die großen Teilpopulationen aus der Türkei, Russland, Polen, Afghanistan) und 78 % (für die kleinste Teilpopulation, den Kosovo). Allerdings reicht die Ausschöpfungsquote als Hinweis für

Befunde aus den Teilstichproben verglichen werden. Für die deskriptiven Analysen gehen die Daten ungewichtet in die Berechnungen ein.

⁸ Problematisch ist dabei, dass Signifikanzen bei kleinen Stichproben schwieriger zu beobachten sind, sodass in diesen Fällen das Signifikanzniveau auch auf 90 % gesetzt werden kann.

die Güte einer Stichprobe nicht aus (Schnell 2012, S. 172 f.). Daher sollte auch geprüft werden, ob es Anzeichen für selektive Ausfälle gibt (vgl. Kap. 4).

3.2.4 Ablauf der Untersuchung und Reaktionen

Es besteht bei Befragungen allgemein die Schwierigkeit, Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen bzw. sie repräsentativ zu berücksichtigen (vgl. Behrendt u.a. 2014). Um dem zu begegnen, wurde im Vorfeld der Verschickung der Fragebögen im Oktober 2015 mit Unterstützung des Hamburger Netzwerks „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ Werbung an Stadtteilschulen und Gymnasien in Hamburg gemacht, um die Schüler(innen) und Eltern auf die Studie hinzuweisen und ihre Teilnahmebereitschaft zu erhöhen. Parallel dazu wurden die Eltern der Stichprobe mit einem Ankündigungsschreiben über die Studie informiert. Zudem wurde den Eltern ermöglicht, telefonisch oder per Mail mit einer türkisch- und einer dari-/farsi- und paschtusprachigen Mitarbeiterin Kontakt aufzunehmen, um sich ggf. weiterführend zu informieren. Die Verschickung der Fragebögen fand Anfang November 2015 statt, Mitte November 2015 wurde ein Erinnerungsschreiben verschickt, in dem auch auf die Möglichkeit, einen neuen Fragebogen zu erhalten, aufmerksam gemacht wurde. Dieser Umstand war erforderlich, da wir durch Untersuchungsteilnehmer(innen) über Fehldrucke bei den Fragebögen informiert wurden. Wie hoch der Stichprobenausfall durch diesen Fehler ist, d.h. wie viele Fragebögen falsch gedruckt an Eltern verschickt wurden, und wie viele aus diesem Grund nicht an der Untersuchung teilnehmen konnten, kann nicht rekonstruiert werden. Von einer nochmaligen Versendung korrekt gedruckter Fragebögen an die Gesamtstichprobe wurde aus Kosten- und Zeitgründen abgesehen.

Schon auf die Ankündigung der Befragung hin erhielt das Projektteam Reaktionen. Das Angebot der Kontaktaufnahme wurde von einer Reihe von Eltern mit unterschiedlichen Anliegen genutzt. Des Weiteren machten die Befragten Anmerkungen auf dem Fragebogen, z.B. „Ich bin alleinerziehend und habe keine Hilfe und arbeite Vollzeit. Ich habe leider keine Zeit, meine Tochter zum Unterricht zu begleiten. Ich wünsche mir so sehr, dass meine Tochter Persisch lernt“. Die Kommentare waren in der Mehrzahl positiver und unterstützender Art.

Tabelle 6: Positive Kommentare von Befragten

Positive Kommentare	Anrufe	Mails	Fragebögen	Gesamt
Herkunftssprache sei Teil der Identität, Kultur und eine Bereicherung, daher förderenswert	24	–	–	24
Herkunftssprache sei wichtig für die familiäre Kommunikation und familiäres Leben (Urlaub in der sog. „zweiten Heimat“)	14	–	2	16
Eltern fühlen sich in ihrer Bikulturalität & Mehrsprachigkeit respektiert und wertgeschätzt	15	3	–	18
Eltern, die die Befragung wertschätzen und dies mitteilen	15	8	4	27
Engagierte Eltern, die die sich für weitere Vorhaben zur Verfügung stellen	10	3	–	13
Gesamt	78	14	6	98

Quelle: eigene Darstellung

Aber auch kritische Stimmen wurden laut.

Tabelle 7: Negative Kommentare von Befragten

Negative Kommentare	Anrufe	Mails	Fragebögen	Gesamt
Eltern, die die Fragen als rassistisch empfinden	2	2	2	6
Eltern, die meinen, das Lehren der Herkunftssprache sei Angelegenheit des Elternhauses	4	3	3	10
Eltern, die meinen, Kinder sollen deutsch werden und die Herkunftssprache verhindere die Integration	–	–	1	1
Eltern, die Angst vor bürokratischer Erfassung haben	5	3	–	8
Eltern, die Angst vor Abschiebung haben, wenn sie den Bogen nicht ausfüllen	3	1	–	4
Eltern, die sich stigmatisiert und diskriminiert fühlen	3	10	4	17
Eltern, die eine der Fragen (Frage 13) als rassistisch auffassten, insbesondere die letzten vier Items	–	–	6	6
Gesamt	20	19	16	55

Quelle: eigene Darstellung

Es wurden Bemerkungen gemacht wie „Wie sollen sich die Kinder integrieren und „deutsch“ fühlen, wenn stets auf ihre Herkunft gepocht wird?“ oder aber „Es ist anmaßend und falsch, einen solchen Unterricht anzubieten!“

Insgesamt war die Zahl der negativen Rückmeldungen aber um die Hälfte geringer als die der positiven Reaktionen. Eine besonders motivierende Bemerkung fand sich auf der Rückseite eines Fragebogens: „Vielen Dank für Ihre Bemühungen! Hamburg ist eine tolle Stadt! I ❤️ Hamburg!“

3.2.5 Auswertungsmethoden

Nach Eingabe und Aufbereitung der Daten wurde der gesamte Datensatz zunächst deskriptiv-statistisch ausgewertet. Für Fragebogenitems, die nominal- und ordinalskaliert sind, wurden bivariate Analysen zu Zusammenhängen mit Hilfe von Kreuztabellen vorgenommen und mit dem Chi-Quadrat-Test auf Signifikanz geprüft. Bei Skalen, die intervallskaliert sind bzw. als solche behandelt werden können (vgl. Carifio & Perla 2007), wurden außerdem Faktorenanalysen durchgeführt, um die Dimensionalität der Skalen zu überprüfen. Vertiefende Datenanalysen zu Zusammenhängen zwischen strukturellen Merkmalen des HU, Personenmerkmalen, Einstellungen zum HU und der Teilnahme bzw. der Nichtteilnahme der Kinder am HU in Relation zu den einzelnen Sprachgruppen sind nicht Teil des Berichts und werden zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt. Erste Ergebnisse hierzu werden im letzten Kapitel des Ergebnisteils vorgestellt. Halboffene Antwortformate wurden qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2015).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hauptuntersuchung⁹ präsentiert. Zunächst erfolgen die Stichprobenbeschreibung und eine Einschätzung ihrer Qualität, danach werden die deskriptiven Erkenntnisse entlang der Forschungsfragen berichtet. Abschließend werden erste Erkenntnisse zu Zusammenhängen, auf die die bildungssoziologischen und interkulturellen Fragestellungen abzielen, dargelegt.

4.1 Stichprobenbeschreibung

Obwohl, wie oben bereits dargestellt, nur etwas über 11.000 Adressen für die Bruttostichprobe erforderlich waren, erhielten wir über 15.000 Adressen vom Melderegister. Dies kann u.a. daran liegen, dass die Statistiken von 2013 (Stichtag 31.12.2013), die uns als Grundlage zur Berechnung der benötigten Adressen vorlagen, den Stand bei der Abfrage im April 2015 nicht mehr widerspiegeln. Hinzu kam, dass wir – um die gesamte SEK I-Phase abzubilden – auf Eltern abzielten, deren Kinder zwischen dem 01.07.1999 und 30.06.2005 geboren wurden, die Abfrage bezog also auch die zehn- und elfjährigen Kinder der genannten Herkunftsgruppen mit ausländischer

⁹ Die in den Abbildungen und Tabellen dargestellten Prozentsummen ergeben aufgrund von Rundungen ggf. nicht immer exakt 100 %.

oder doppelter Staatsbürgerschaft ein, die in den uns zur Verfügung stehenden Statistiken nicht aufgeführt waren. Im Projektteam wurde daher beschlossen, alle Adressen zu nutzen.

Nach dem Versand der Informationsschreiben nahmen 83 Angeschriebene Kontakt mit uns auf, die explizit nicht an der Studie teilnehmen wollten. Die Adressen dieser Personen sind nicht Teil der bereinigten Bruttostichprobe, da sie zu den Nonrespondents zählen müssen. Es handelt sich um Teilnahmeverweigerungen, die nicht als qualitätsneutral gelten können. Die 411 unzustellbaren Briefe hingegen sind als stichprobenneutrale Ausfälle zu behandeln.

Tabelle 8: Rücklaufquote

	Anzahl	Quote
Bruttostichprobe	15577	100 %
Stichprobenneutrale Ausfälle (unzustellbare FB)	411	2,6 %
Ausgefüllte Fehldrucke	53	0,3 %
Bereinigte Bruttostichprobe	15113	
Nettostichprobe (zurückgehaltene Fragebögen)	3110	20,6 %

Quelle: eigene Darstellung

Oben wurde bereits erwähnt, dass auch Fehldrucke verschickt wurden, bei denen eine Doppelseite (Vorder- und Rückseite, also insgesamt 4 Seiten des Fragebogens) fehlte. Auch solche Fragebögen wurden von Studienteilnehmenden ausgefüllt und an uns zurückgeschickt, gingen allerdings in die Berechnung der Rücklaufquote und die Auswertungen nicht ein. Es konnte, trotz umgehender Korrespondenz mit der Druckerei, nicht geklärt werden, wie hoch die Zahl der Fehldrucke war. Sicher ist, dass es hierdurch zu weiteren stichprobenneutralen Ausfällen gekommen sein wird, die mind. 1 % der Bruttostichprobe ausmachen dürften. Da dies aber Spekulationen sind, wurden diese Ausfälle nicht weiter berücksichtigt.

Der Fragebogen wurde mehrheitlich von den Müttern mit 2.135 Nennungen (54 %) ausgefüllt, gefolgt von den Vätern mit 1.094 Nennungen (28 %), mit 643 Nennungen (16 %) das Kind der Familie und mit lediglich 50 Nennungen (1 %) wurde der Fragebogen von jemand anderem ausgefüllt. Vergleicht man diese Verteilung mit derjenigen der repräsentativen JAKO-O-Bildungsstudie (Killus & Tillmann 2011, 2012, 2014), bei der mit Telefoninterviews (EMNID) gearbeitet wurde, zeigt sich ein Unterschied: Von den dort befragten 3000 Personen waren 70 % Mütter und 30 % Väter. Einen Migrationshintergrund besaßen 26,7 % (türkisch 3,8 %, russisch 4,3 % sonstige 17,6 %; Killus & Tillmann 2014, S. 17). In der vorliegenden Studie ist die Beteiligung von Müttern und Vätern demnach etwas niedriger; sie wird sozusagen ersetzt durch das Kind.

Berechnung der Ausschöpfungsquote

Wie oben ersichtlich liegt der Rücklauf bei $n = 3110$, jedoch wurden 87 Fragebögen nicht für Sekundarschüler(innen), sondern für Grundschüler(innen) ausgefüllt, was anhand des Geburtsdatums, das für das Kind einzutragen war, erkannt werden konnte. Diese wurden daher aus dem

Datensatz entfernt, so dass der bereinigte Datensatz, auf den sich die folgenden Auswertungen beziehen, 3023 Fälle umfasst. Fehlende Angaben wurden nicht imputiert (vgl. Schnell 2012, S. 178 zu diesem und anderen Korrekturverfahren für Nonresponses).

Um die Ausschöpfungsquote für die einzelnen Herkunftsgruppen zu berechnen, mussten die Angaben der Eltern zu den Geburtsländern und ggf. den gesprochenen Sprachen den einzelnen Substichproben zugeordnet werden. Zur Erinnerung: Die anvisierten Staatsangehörigkeiten der Stichprobe waren Türkei, Afghanistan, Polen, Russland, Ghana, ehem. Serbien-Montenegro, Iran, Portugal, Kasachstan, Bosnien, Serbien, Kroatien, Ägypten, Kosovo.

Mit der Frage 14 im letzten Drittel des Fragebogens wurde nach den Geburtsländern der Eltern, separat für Vater und Mutter, gefragt. Zunächst wurden im Zuge der Datenaufbereitung alle Länderangaben mit Zahlencodes rekodiert. Es zeigte sich ein migrationstypisches Phänomen, nämlich, dass die Geburtsländer der Eltern häufig von den Herkunftsländern (Staatsangehörigkeiten) unserer Stichprobe abwichen, die zu Hause gesprochenen Sprachen aber in der Regel mit den von uns angestrebten Sprachgruppen übereinstimmten, z.B. wenn Vater und Mutter in Estland geboren sind, in Russland die russische Staatsangehörigkeit angenommen haben und jetzt in Deutschland leben und russisch zu Hause sprechen. Hinzu kamen viele binationale Familien, die also nicht auf ein Herkunftsland beschränkt werden, aber auch nicht doppelt in die Stichprobenzuordnung einbezogen werden konnten.

Im vorliegenden Datensatz konnten von 3023 Fällen 2951 den o.g. Nationalitäten zugeordnet werden. Bei 99 Fällen wurde sowohl bei der Mutter, als auch bei dem Vater keine Angabe zu den Geburtsländern gemacht. 70 dieser Fälle konnten allerdings über die Familiensprachen eindeutig einem Herkunftsland zugeordnet werden (z.B. wenn angegeben wurde, in der Familie werde Türkisch und Deutsch gesprochen, wurde dieser Fall der „Türkei“ zugeordnet), für die verbliebenen 29 Fälle war eine Zuordnung nicht möglich, da mehrere Familiensprachen neben dem Deutschen angegeben wurden, die zu den anvisierten Sprachgruppen gehörten. 43 Fälle können als Ziehungsfehler und/oder als migrationstypisches Phänomen eingeschätzt werden, da sie nicht eindeutig einer der hier interessierenden Nationalitäten zuzuordnen sind. Diese Fälle verdeutlichen ganz besonders die Problematik, über Geburtsort und/oder Sprache Menschen eine spezifische Herkunft zuzuschreiben bzw. zuschreiben zu wollen. Insgesamt konnten 72 Fälle nicht zugeordnet werden. Tabelle 9 gibt noch einmal Auskunft über die Zuordnung der Fälle.

Tabelle 9: Zuordnung der Fälle

Gruppe	Mit Angaben zu Geburtsländern	Zuordnung zu anvisierten Herkunftgruppen möglich
Identische Nationalität	1970	1935
Binationale Familien	954	946
Ohne Angabe	99	70
Gesamt	3023	2951

Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird wie die Zuordnung der Fälle zu einem Herkunftsland genauer betrachtet.

Gruppe „Eltern haben gemeinsames Geburtsland“

Von den zugeordneten 2951 Fällen gibt es 1970 Fälle, bei denen beide Eltern im selben Land geboren sind, 35 Fälle, die in diese Gruppe gehören, ließen sich weder über das Geburtsland noch über die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) den für uns relevanten Herkunftsländern zuordnen. Für 70 weitere Fälle aus der Gruppe derer, die keine Angaben zum Geburtsland gemacht hat, erfolgte die Zuordnung entlang der Familiensprache. Die Gruppe „Eltern haben ein gemeinsames Geburtsland“ umfasst somit 2005 zugeordnete Fälle. Die folgenden Beispiele verdeutlichen das Vorgehen bei zweideutigen Fällen, die jeweils im Einzelfall betrachtet und entschieden werden mussten und so eine Zuordnung möglich bzw. nicht möglich machten:

Beispiel 1: Elternpaare, die in Angola oder Guinea-Bissau (ehem. Portugiesische Kolonien) geboren wurden und zu Hause portugiesisch sprechen, wurden der portugiesischen Staatsangehörigkeit zugeordnet.

Beispiel 2: Elternpaare, die in Estland, Tschetschenien, Kirgisistan oder der Ukraine geboren sind, jedoch zu Hause russisch sprechen, wurden Russland/russische Föderation zugeordnet.

Beispiel 3: Elternpaare, die als Geburtsland Kurdistan angegeben haben, wurden der Türkei zugeordnet, sofern sie zu Hause auch türkisch sprechen. Haben sie jedoch angegeben, zu Hause nur kurdisch zu sprechen, kann dieser Fall nicht zugeordnet werden, da Kurden sowohl in der Türkei als auch im Iran leben.

Wenn beide Geburtsländer der Eltern nicht den anvisierten Herkunftsländern entsprachen und die Sprachen, die zu Hause gesprochen wurden, nicht zu den für uns relevanten Sprachen gehörten, wurden diese Fälle nicht weiter berücksichtigt. Dazu zählten bspw. folgende Fälle: Eltern sind in Indien geboren und sprechen Hindi zu Hause, Eltern sind in Nepal geboren und sprechen Nepalesisch. Eine Gruppe von $n = 25$ hat angegeben, zu Hause nur Deutsch zu sprechen und in Deutschland geboren zu sein. Diese Eltern konnten ebenfalls keiner Gruppe zugeordnet werden.

Problematisch war ebenfalls die Zuordnung von Elternpaaren zu den Balkanstaaten, wenn Eltern bspw. Angegeben haben, in Ex-Jugoslawien geboren worden zu sein. Eltern, die in Montenegro, Ex-Jugoslawien oder Jugoslawien geboren sind, wurden unter Serbien-Montenegro zusammengefasst. Auch hier ist uns bewusst, dass es sich um eine willkürliche und nicht unproblematische Setzung unsererseits handelt. Allerdings muss bedacht werden, dass es sich hier jeweils um Einzelfälle handelt.

Gruppe „Eltern haben unterschiedliche Geburtsländer“

In der Stichprobe befinden sich insgesamt 954 binationale Elternpaare. Acht Fälle wurden aussortiert, da sie weder über die Geburtsländer noch über die zu Hause gesprochenen Sprachen

unseren anvisierten Herkunftsländern zugeordnet werden konnten. Zu unterscheiden sind folgende Fallgruppen:

Fallgruppe 1: In Fällen, wo ein Elternteil in Deutschland geboren ist, wurde der Fall dem nicht-deutschen Herkunftsland zugeordnet.

Beispiel 1: Das Geburtsland der Mutter ist Deutschland, das des Vaters die Türkei, zu Hause wird Deutsch und Türkisch gesprochen. Dieser Fall wird dem Herkunftsland Türkei zugeordnet.

Beispiel 2: Die Mutter ist in Ghana geboren, der Vater in Deutschland, zu Hause wird Deutsch und Twi gesprochen. Dieser Fall wird dem Herkunftsland Ghana zugeordnet.

Fallgruppe 2: Es gab auch jene Fälle, in denen einer der Elternteile in einem der für uns relevanten Herkunftsländer geboren wurde und der andere nicht, z.B. Mutter in Italien, Vater im Kosovo oder Mutter in Polen, Vater in China oder Mutter in Schweden, Vater im Iran. Diese Fälle wurden jeweils dem von uns anvisierten Herkunftsland zugeordnet.

Fallgruppe 3: Fälle, bei denen die Mutter und der Vater in zwei unterschiedlichen uns interessierenden Herkunftsländern geboren wurden, wurden der Gruppe zugeordnet, bei der wir auf Basis unserer Datenlage davon ausgehen konnten, dass die Ausschöpfungsquote eher erreicht wird als in der anderen. War die Ausschöpfungsquote in einer Gruppe schon erreicht, wurde der Fall der anderen Gruppe, in der diese noch nicht erreicht war, zugeordnet.

Beispiel 1: Mutter ist im Iran geboren, Vater in Ghana, zu Hause wird Deutsch, Englisch und Farsi gesprochen. Dieser Fall wurde dem Iran zugeordnet.

Beispiel 2: Mutter ist in Kasachstan geboren, Vater in Russland, zu Hause wird Russisch gesprochen. Dieser Fall wurde dem Herkunftsland Kasachstan zugeordnet.

Fallgruppe 4: Die Fälle, bei denen beide Elternteile nicht in stichprobenrelevanten Herkunftsländern geboren worden sind, die jedoch angegeben haben, eine der anvisierten Sprachen zu Hause zu sprechen, wurden dem Land zugeordnet, das stellvertretend für die Sprachgruppe in unserer Stichprobe zur Verfügung stand.

Beispiel 1: Die Mutter ist in Thailand geboren, der Vater in Deutschland, zu Hause wird Deutsch und Türkisch gesprochen. Dieser Fall wurde der Türkei zugeordnet.

Beispiel 2: Die Mutter ist in Brasilien geboren, der Vater in Sri Lanka, zu Hause wird Englisch und Portugiesisch gesprochen. Dieser Fall wurde Portugal zugeordnet.

Auf Basis der Zuordnung der Fälle zu den Teilstichproben (Staatsangehörigkeiten) kann nun die Ausschöpfungsquote für diese berechnet werden (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Ausschöpfungsquoten für die Teilstichproben

Staatsan- gehörigkeit	Stichprobe Anzahl	Adressen Anzahl	Angestrebte Ausschöpfung	Rücklauf Anzahl	Rücklauf %
Türkei¹	360	1440	0,25	783	54,4 %
Afghanistan	340	1360	0,25	341	25,1 %
Polen	333	1332	0,25	415	31,2 %
Portugal²	260	811	0,32	136	16,8 %
ehem. Serb.- Monten. ⁴	278	989	0,28	21	2,1 %
Bosnien	195	380	0,51	64	16,8 %
Serbien	170	279	0,61	54	19,4 %
Kroatien	152	244	0,62	47	19,3 %
Kosovo	120	154	0,78	60	39 %
Russland	310	1240	0,25	374	30,2 %
Kasachstan	250	705	0,35	267	37,9 %
Ghana	278	1001	0,28	134	13,4 %
Iran ³	278	931	0,3	223	24 %
Ägypten	152	224	0,68	32	14,3 %
Summe	3476	11090		2951	

Legende: 1) rot = Ausschöpfungsquote erreicht; 2) fett blau = Ausschöpfungsquote um die Hälfte verfehlt; 3) schwarz = Ausschöpfungsquote um wenige Prozentpunkte verfehlt; 4) blau = Ausschöpfungsquote nicht erreicht.

Quelle: eigene Berechnung

Es zeigt sich, dass die angestrebten Ausschöpfungsquoten für fünf Nationalitäten bzw. Herkunftsländer erreicht wurde: Afghanistan, Kasachstan, Polen, Russland und die Türkei. Für den Iran wurde sie um lediglich 6 % verfehlt. Für Portugal, Kosovo und Ghana wurde etwa die Hälfte der erforderlichen Fälle erreicht, dies ist insbesondere für Ghana ein erstaunliches und sehr zufriedenstellendes Ergebnis, da hier aufgrund vorhandener Erfahrungen ein zurückhaltendes Antwortverhalten erwartet wurde. Erwartungswidrig gut ist auch das Ergebnis für den Kosovo; hier wurden 39 % ausgeschöpft; zwar haben „nur“ 60 Eltern geantwortet, die absoluten Werte des Rücklaufs und der Grundgesamtheit (N = 154) liegen aber sehr nah beieinander, d.h. es wurde tatsächlich ein nennenswerter Anteil der Grundgesamtheit befragt, so dass die Ergebnisse ebenfalls als verlässlich gelten können. Ägypten, Kroatien, Serbien, Bosnien, ehem. Serbien-Montenegro sind hinter dem angestrebten Rücklauf geblieben. Dies war erwartbar und wurde in Kapitel 3.2.3 bereits erläutert. Das bedeutet, dass – sofern die Teilstichproben in vertiefenden Analysen genauer werden – für die erstgenannten Herkunftsländer und die damit verbundenen Sprachgruppen anhand der Untersuchung verlässliche Auskünfte über die Sicht der Eltern gegeben werden können. Für die Herkunftsländer Iran, Ghana, Portugal sind die Fallzahlen ausreichend groß, um statistisch aussagekräftige Ergebnisse zu erreichen (ggf. bei Senkung des Signifikanzniveaus auf 90 %, um Effekte zu erkennen). In Bezug auf die Gesamtstichprobe kann festgehalten werden, dass es sich im statistischen Sinne – in Bezug auf die Genauigkeit und die Differenzierungsmöglichkeit der getroffenen Aussagen – um eine sehr große Stichprobe handelt. Zum Vergleich: Der ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozial-

wissenschaften), die renommierteste sozialwissenschaftliche Umfrage in Deutschland, befragt ca. 3000 Personen für ganz Deutschland. Seine Ergebnisse werden als bedeutsam angesehen.

Zur Einschätzung der Qualität der Stichprobe gehört auch die Überprüfung möglicher Stichprobenausfälle aufgrund von Merkmalen wie dem Bildungshintergrund o.ä. Dies kann bei der vorliegenden Stichprobe über die Berechnung des ISCED (International Standard Classification of Education) der UNESCO geschehen. Hierfür wurde die folgende Übersicht zu Grunde gelegt.

Abbildung 1: ISCED – Zuordnung der deutschen Abschlüsse zur internationalen Klassifikation und Zusammenfassung von Stufen für die vorliegende Untersuchung

	ISCED 2011	ISCED 1997	Auszug der Zuordnung deutscher Bildungsgänge (nur ISCED 1997)
	0 early childhood education	0 pre-primary	• Kindergarten, Vorklasse, Schulkinder- garten
	1 primary	1 primary	• Grundschule
	2 lower secondary	2 lower secondary	• Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Abendschule, Berufsaufbauschule, BVJ
3	3 upper secondary	3 upper secondary	• 3A: Allgemeinbildender Sekundarbereich II (z. B. gymnasiale Oberstufe, Fachoberschule, Fachgymnasium) • 3B: beruflicher Sekundarbereich II (z. B. Berufsfachschulen, duales System), BGJ • 3C: Beamtenausbildung (mittlerer Dienst)
	4 post-secondary non tertiary	4 post-secondary non tertiary	• 4A: Fachoberschulen (Klasse 13), Berufs-/ Technische Oberschule, Berufsfachschulen, die Berufsabschlüsse vermitteln (Zweitausbildung, kombiniert mit Studienberechtigung), duales System (Zweitausbildung kombiniert mit Studienberechtigung), Abendschulen (Sekundarbereich II) • 4B: duales System (Zweitausbildung)
4	5 short-cycle tertiary	5 first stage of tertiary	5A: Universität, Kunst-/Musik-/Fachhochschule • 5B: Fachakademie, Verwaltungsfachhochschule, Fachschule, Schulen des Gesundheitswesens
	6 Bachelor or equivalent		
	7 Master or equivalent		
	8 Doctoral or equivalent	6 second stage of tertiary	• Promotion, Habilitation

Quellen: ISCED 2015; Bohlinger 2012, eigene Zusammenstellung

Im Fragebogen der Untersuchung wurden folgende Antwortkategorien vorgegeben:

Tabelle 11: Antwortkategorien und ISCED-Zuordnung

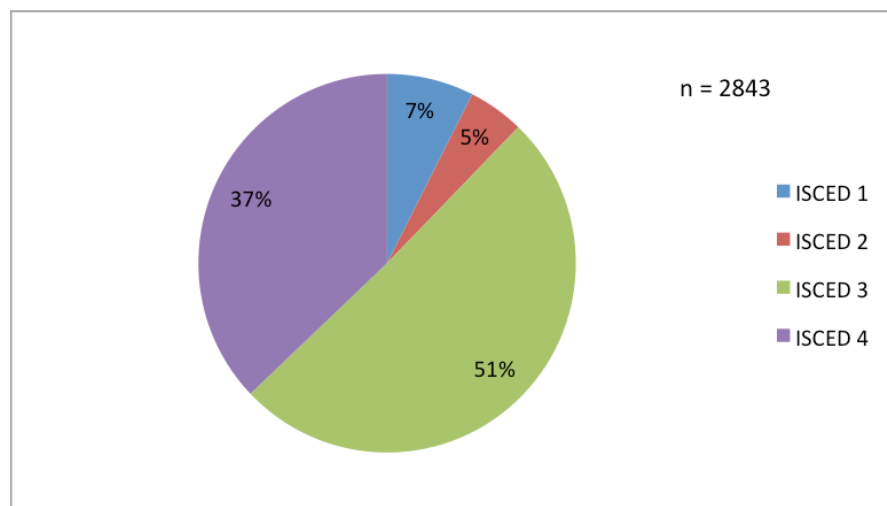
FB Antwortkategorie	ISCED 2011
Abgeschlossenes Studium (Universität, Fachhochschule Pädagogische Hochschule)	4
Abgeschlossene Berufsausbildung oder Lehre	3
Abitur/ Hochschulreife/ Fachhochschulreife (mit Berechtigung zum Studium)	3
Schulabschluss nach Schuljahren (ohne Berechtigung zum Studium)	2
Kein Schulabschluss	1

Quelle: eigene Darstellung

Der ISCED 0 wurde nicht vergeben, da es sich um frühkindliche Bildungsprogramme handelt (vgl. ISCED 2015, S. 19). ISCED 3 und 4 (nach der Fassung von 2011) wurden für die vorliegende Untersuchung zusammengefasst zu ISCED 3, da die Antwortkategorien des Fragebogens nicht spezifisch genug sind, um hier weitere Unterteilungen vornehmen zu können. Ähnlich verhält es sich mit ISCED 5-8 (nach der Fassung von 2011). Hier wurde die Kategorie 4 verwendet, da in dem Fragebogen lediglich nach einem abgeschlossenen Studium gefragt wurde, nicht aber nach Bachelor- oder Master-Abschluss oder einer Promotion.

Es zeigt sich, dass es eine Schieflage in der Stichprobe der Untersuchung gibt und deutlich mehr Eltern an der Erhebung teilgenommen haben, die einem der beiden höheren ISCEDs zuzuordnen sind als einem der beiden unteren. Nach dem Bildungshintergrund der Eltern wurde im Fragebogen getrennt für Mutter und Vater gefragt. Um den ISCED für Mutter und Vater zusammen zu berechnen, wurde der jeweils höhere ISCED als Berechnungsgrundlage genommen. Die Abbildung 2 zeigt die Verteilung des ISCED in der Stichprobe.

Abbildung 2: ISCED für Mutter und Vater zusammen

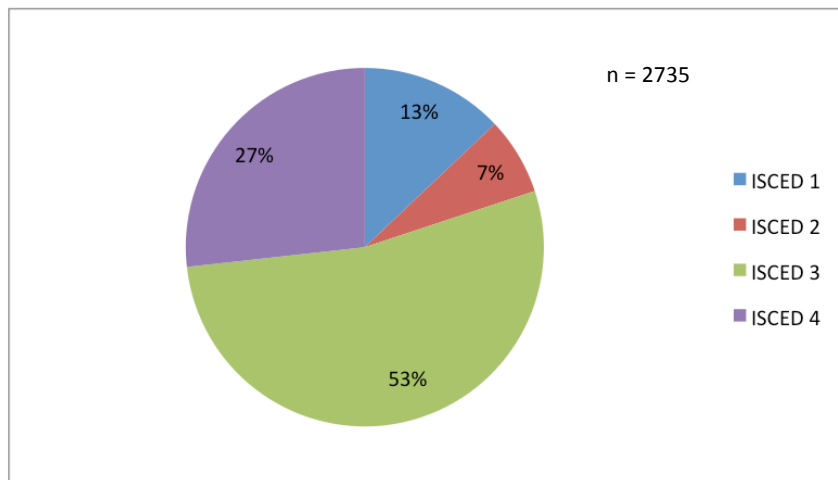


Quelle: eigene Berechnung

Die Abbildung 2 zeigt, dass von 2843 gültigen Fällen¹⁰ 51 % dem ISCED 3 zuzuordnen ist. Über die Hälfte der Stichprobe verfügt demnach über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Lehre bzw. über einen Schulabschluss, der zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. 37 % der Eltern wurden dem höchsten ISCED zugeordnet, da mind. eines der Elternteile angegeben hat, über einen (Fach-)Hochschulabschluss zu verfügen. Eltern ohne einen Schulabschluss machen nur rund 7 % der Stichprobe aus; Eltern, die einen Schulabschluss haben, der nicht zur Aufnahme eines Studiums befähigt, sind mit 5 % in der Stichprobe vertreten.

Betrachtet man den Bildungshintergrund getrennt nach Müttern und Vätern, so ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 3: ISCED der Mutter



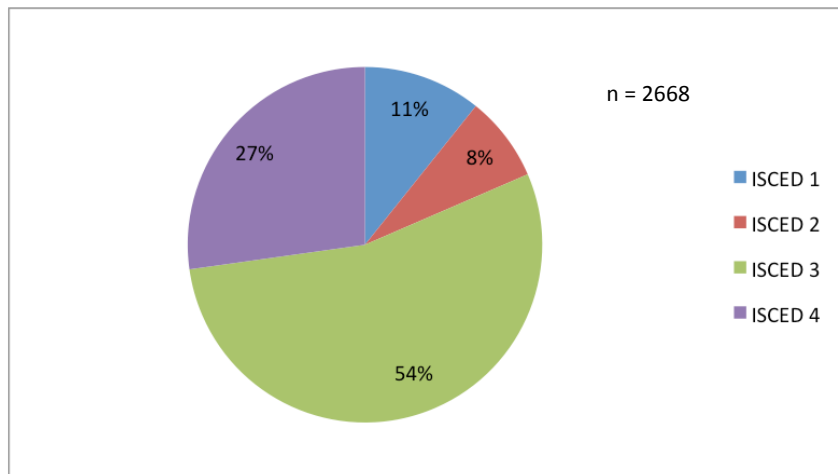
Quelle: eigene Berechnung

Während auf Seiten der Mütter 21 % dem ISCED 1 (kein Schulabschluss; Grundschulbesuch) bzw. dem ISCED 2 (Besuch der Sekundarstufe I, Schulabschluss ohne Berechtigung zum Studium) zuzuordnen sind, haben 79 % die Sekundarstufe II mit Berechtigung zum Studium besucht, oder verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Lehre (ISCED 3) bzw. sind dem ISCED 4 (abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium) zuzuordnen. Über die Hälfte der Mütter der Stichprobe hat eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Lehre oder besitzt die (Fach-)Hochschulreife bzw. das Abitur.

Bezogen auf den Vater zeigt sich ein fast identisches Bild: 19 % der Angaben der Väter können dem ISCED 1 bzw. 2 zugeordnet werden, 81 % hingegen dem ISCED 3 bzw. 4. Auch hier hat über die Hälfte eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Lehre oder besitzt die (Fach-)Hochschulreife bzw. das Abitur.

¹⁰ Die gültigen Fallzahlen weichen von den weiter unten berichteten Fallzahlen zum ISCED für Vater und Mutter getrennt ab, da in den Fragebögen nicht immer beide Elternteile Angaben zum Bildungsstand vorgenommen haben. Insgesamt liegen die Angaben für mehr Mütter als Väter vor.

Abbildung 4: ISCED des Vaters



Quelle: eigene Berechnung

Der Bias bzgl. des Bildungshintergrunds war in einem gewissen Rahmen zu erwarten, denn durch die gewählte Methode und Sprache wurden Eltern mit geringen schriftsprachlichen Kenntnissen im Deutschen, die mit einem niedrigen Bildungsgrad in Zusammenhang stehen, benachteiligt. Es ist also durchaus zu vermuten, dass die Sprachbarriere hier zum Tragen gekommen ist. Auch ist das Ausfüllen eines schriftlichen Fragebogens möglicherweise eine ungewohnte Anforderung für Eltern mit einem geringen Bildungsgrad. Ein weiterer Grund für die hohe Beteiligung von Eltern mit einem höheren Bildungsgrad könnte darin liegen, dass ihnen das Thema der Befragung besonders wichtig ist.

Aus Gründen der Finanzierung und weil nur die Staatsangehörigkeit der Angeschriebenen, nicht aber ihre Sprache/n bekannt waren, wurde eine rein deutsche Version des Fragebogens in möglichst einfacher Sprache entwickelt. Es ist aber davon auszugehen, dass ein zweisprachiger Bogen besser verstanden und möglicherweise zu einem höheren Rücklauf geführt hätte. Dafür spricht z.B. folgende Rückmeldung einer Lehrerin:

„Sehr geehrte (...),
da mich zwei Eltern meiner Klasse auf Ihren Fragebogen „Was denken Eltern über Unterricht in der Herkunftssprache?“ angesprochen haben, erlaube ich mir Ihnen dazu eine Rückmeldung zu geben. Leider verstehen viele Eltern Deutsch nicht gut genug, um Ihren Fragebogen zu beantworten. In meinem konkreten Fall dachten die Eltern, es handele sich um Behördenpost. Die Eltern waren sehr verunsichert, weil sie nicht verstanden, warum sie so genaue Angaben über ihre Kinder machen sollen. Es wäre hilfreich den Einführungstext zumindest mehrsprachig (zielgruppenorientiert) und in *Einfacher Sprache* zu halten. Ein mehrsprachiges Dankeschön auf der Rückseite reicht dafür nicht.
Hochachtungsvoll (...)

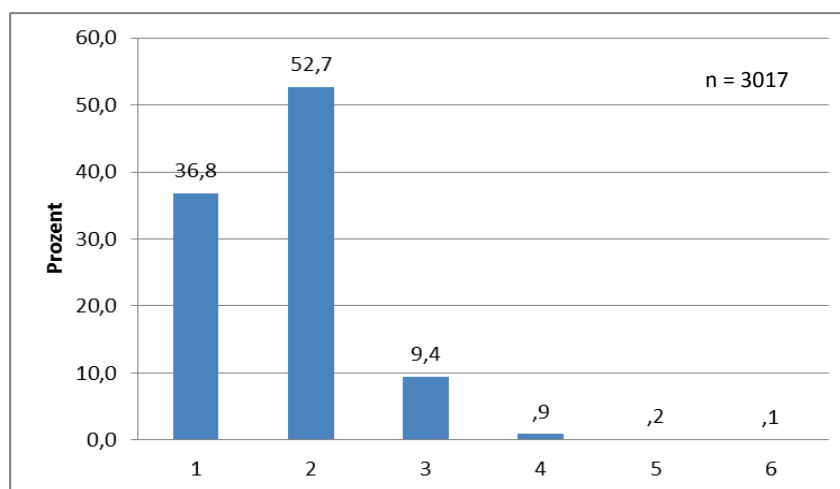
Weitere Analysen, die u.a. geplant sind mit Daten des Mikrozensus zum Bildungshintergrund von Migrant(inn)en und Ausländer(inne)n in Hamburg, werden eine genauere Auskunft über den Bildungshintergrund der vorliegenden Stichprobe im Vergleich zu dem der migrantischen Bevölkerung in Hamburg liefern können und so eine bessere Einschätzung der bildungsbezogenen Selektivität der Stichprobe erlauben.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Stichprobe bzgl. einiger Herkunftsländer und Sprachen belastbare Ergebnisse liefern kann. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass vermutlich überproportional häufig ein höherer Bildungsgrad vorliegt. Sehr gut ist das Ergebnis für die türkisch(sprachig)e Gruppe einzustufen, ihr scheint das Thema besonders wichtig zu sein. Auch die Erfüllung der Ausschöpfungsquote für Polen, Russland, Kasachstan und Afghanistan und die hohe Quote für den Iran lassen darauf schließen, dass die Motivation der Eltern, sich mit der Thematik zu befassen, hoch ist. Im Gegensatz dazu scheinen insbesondere die Eltern aus den Balkanstaaten Serbien, Kroatien, Serbien-Montenegro, Bosnien wenig(er) Interesse an der Untersuchung gehabt zu haben, wohingegen dies für die albanisch sprechenden Kosovaren nicht gilt.

Familiäre Sprachhintergründe

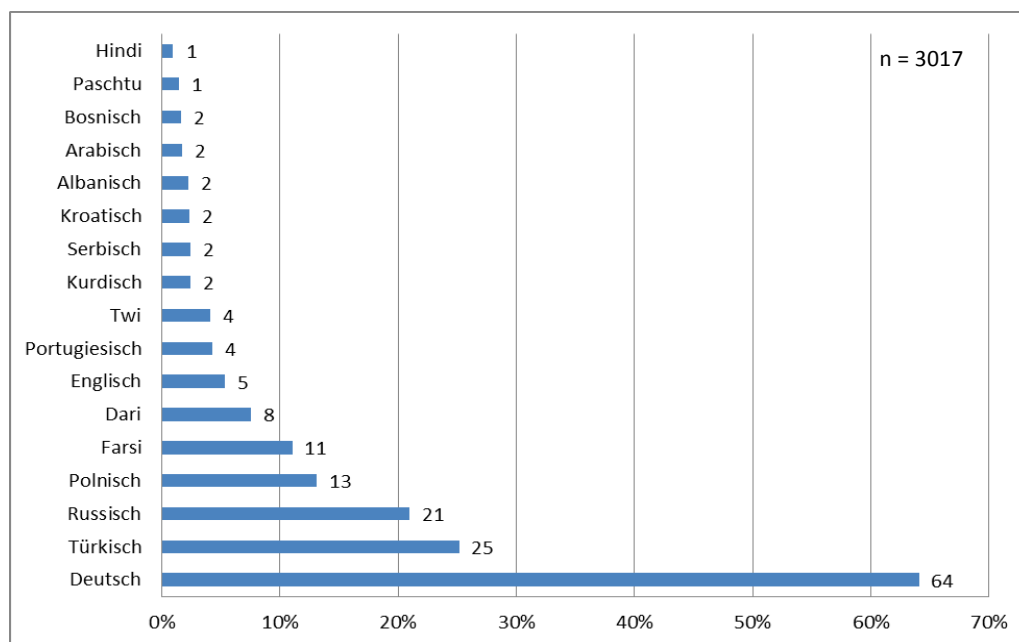
Die Familien, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, sind überwiegend zwei- und mehrsprachig. Anhand der Frage nach den zu Hause gesprochenen Sprachen (Frage 5) zeigt sich für 3017 gültige Fälle folgendes Bild:

Abbildung 5: Anzahl der gesprochenen Sprachen in der Familie



Es wird deutlich, dass von 3.017 Familien, die diese Frage beantwortet haben, fast 53 % (1.590 Fälle) zwei Sprachen zu Hause sprechen, knapp 37 % (1.110) geben an, eine Sprache zu Hause zu sprechen und 9,4 % (284) sogar drei Sprachen. Vier Sprachen werden von 26 Familien (0,9 %), fünf Sprachen von fünf Familien (0,2 %) und sechs Sprachen von zwei Familien (0,1 %) zu Hause gesprochen. In den Familien werden, wie Abbildung 6 zu entnehmen ist, folgende Sprachen gesprochen:

Abbildung 6: In den Familien gesprochene Sprachen¹¹



Quelle: eigene Berechnung

Anhand der Übersicht wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Familien angibt, (auch) Deutsch in der Familie zu sprechen. Deutsch wird in 64 % der Familien (1933 Fälle) gesprochen und gehört somit bei der Mehrheit zur familiären Alltagskommunikation. Dies widerspricht dem in der Öffentlichkeit (noch) vorherrschendem Bild, in Migrantenfamilien würde kein Deutsch gesprochen. 138 Eltern geben an, in der Familie ausschließlich Deutsch zu sprechen.

Betrachtet man die Rangfolge der genannten Sprachen und vergleicht diese mit der Rangfolge der durch das Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger ermittelten Sprachen, so zeigt sich, dass diese in Bezug auf die drei größten Gruppen (neben Deutsch) Türkisch und Russisch sind. Persische Sprachen liegen auf dem 3. Platz im Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger; hier sind Dari, Farsi, Paschtu getrennt aufgeführt und würden mit zusammen 20 % den dritten Rang einnehmen. Platz 4 nimmt Polnisch ein (Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger Platz 5), Rang 5 nimmt hier Serbisch/Bosnisch/Kroatisch ein (Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger Rang 9), es folgt Englisch auf Rang 6 (Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger Rang 3), Portugiesisch (–) und danach Twi (stellvertretend für „Afrikanische Sprachen“, die bei der Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger hinter Polnisch auf Rang 5 liegen). Die Rangfolge der in der Stichprobe vertretenen Sprachen entspricht zusammengefasst überwiegend der Totalerhebung der Viereinhalbjährigen in Hamburg.

Mit Ausnahme von „Hindi“ (s. erste Zeile der Abb. 6) handelte es sich bei den genannten Sprachen um Antwortvorgaben, da wir davon ausgingen, dass diese Sprachen aufgrund der Stichprobenzusammensetzung in den Familien gesprochen werden. Die Eltern hatten darüber hinaus die Möglichkeit, weitere Sprachen anzugeben. Die Tabelle A1 im Anhang zeigt die dort ein-

¹¹ Zum Gesamtergebnis vgl. Tabelle A2 im Anhang.

getragenen Sprachen und verdeutlicht die sprachliche Vielfalt, die in der Stichprobe vorherrscht. Sie kann am besten mit dem Begriff der „super-diversity“ (Vertovec 2007) gefasst werden. Es sind nicht nur einige wenige Sprachen, die in den Familien Bedeutung haben, stattdessen finden wir eine Diversifizierung der Sprachenvielfalt vor (vgl. Tab. A1 im Anhang).

Mit Blick auf die familiären Kommunikationssprachen zeigt sich erneut die Problematik, von Herkunftsländern und Staatsangehörigkeiten auf bestimmte (Herkunfts-)Sprachen schließen zu wollen; nicht nur Menschen, sondern auch Sprachen wandern und sind daher nicht auf einen Kultur- oder Sprachraum zu begrenzen. Anhand der vorliegenden Stichprobe wird deutlich, dass nicht nur individuelle, sondern auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ein Merkmal Hamburgs ist, wie auch die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger (IfBQ 2015) belegen. Mehrsprachigkeit in diesem Sinne bedeutet also das „Nebeneinanderexistieren (...) von einer oder mehrerer Hauptverständigungssprache(n) und viele[n] weitere[n] Verständigungssprachen kleinerer Gemeinschaften in einer Gesellschaft“ (Gogolin 2010, S. 534).

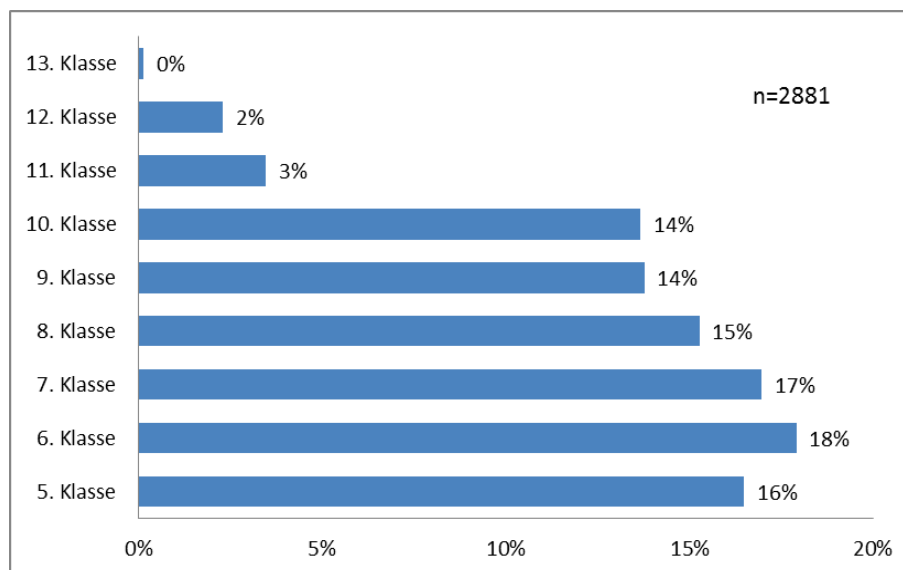
Die Kinder (für die der Fragebogen ausgefüllt wurde)

Bevor im nächsten Kapitel die deskriptiven Ergebnisse zu den Fragestellungen der Untersuchung vorgestellt werden, soll nun ein Blick auf die Kinder, um die es in der Untersuchung ging, geworfen werden. Da die Erhebung auf Kinder im Sekundarschulalter zielte, das üblicherweise zwischen 10 und 18 Jahren liegt, wurden die Eltern bei der ersten Frage zunächst gebeten anzugeben, wie viele Kinder in ihrem Haushalt leben. Mit der zweiten Frage sollten sich die Eltern dann entscheiden, für welches ihrer Kinder im Alter zwischen 10 und 18 Jahren sie den Bogen ausfüllen möchten. Hier wurde nach Alter, Klassenstufe und Geschlecht gefragt. Mit der Formulierung „dieses Kind“ in Frage 2 und den Folgefragen intendierten wir, den Eltern immer wieder zu vergegenwärtigen, dass sie ihre Angaben auf das von Ihnen gewählte Kind beziehen sollten.

Mit Blick auf die Geschlechterverteilung bei den von den Eltern fokussierten Kindern zeigt sich eine 50-50 %-Verteilung – der Fragebogen wurde also zu gleichen Anteilen für Mädchen und Jungen ausgefüllt. Die Kinder der Stichprobe sind zu einem Großteil in Deutschland geboren. Von $n = 3014$ gaben 2625 Eltern (87 %) an, ihre Kinder seien in Deutschland geboren, während 389 Eltern (13 %) angaben, ihr Kind sei im Ausland geboren. Die Aufenthaltsdauer der Kinder variiert sehr stark und reicht von einem Aufenthalt seit kurz nach der Geburt bis hin zu einem Aufenthalt seit dem Jahr 2015.

Wie Abbildung 7 zeigt, besuchen die Kinder zu ungefähr jeweils einem Sechstel die Klassenstufen 5 bis 10, d.h. die Stichprobe bezieht sich insbesondere auf die Sekundarstufe I. Die Schüler(innen) der Sekundarstufe II machen lediglich etwas über 5 % der Stichprobe aus.

Abbildung 7: Verteilung der Kinder über die Klassenstufen 5 bis 13



Quelle: eigene Berechnung

Auf die Frage „Welche Schulform besucht Ihr Kind?“ konnten die Eltern zwischen den Antwortvorgaben Stadtteilschule, Gymnasium und andere Schulform wählen. 2988 Eltern beantworteten die Frage. 43,8 % der Stichprobe besuchen eine Stadtteilschule, 54,6 % ein Gymnasium, 1,6 % andere Schulformen (z.B. Regionale Bildungs- und Beratungszentrum (früher div. Formen der Sonderschule [ReBBZ], Berufliche Schulen). Die Verteilung auf die Schulformen spiegelt den höheren Bildungshintergrund der Stichprobe wider und deutet darauf hin, dass der HU vor allem für Eltern, deren Kinder ein Gymnasium besuchen, ein wichtiges Thema ist, obwohl – oder gerade weil – es an dieser Schulform weniger Angebote als an der Stadtteilschule gibt.

4.2 Deskriptive Ergebnisse

4.2.1 Zur Informationslage der Eltern

Wie in den ersten Kapiteln beschrieben, gibt es mehrere Angebotsformen des HU. Von Interesse ist daher, welche Formen den Eltern bekannt sind und woher ihre Informationen über die verschiedenen Angebote stammen.

Aufgrund der komplexen Struktur des Angebots in Hamburg wurde getrennt nach folgenden Angeboten (in Anlehnung an Reich 2010) gefragt: Herkunftssprachenunterricht des Konsulats des Herkunftslandes, Herkunftssprachenangebot der deutschen Schule und privaten Angeboten, also Unterricht von Gemeinden oder Vereinen (z.B. Moscheen, Kirchen). Mehrfachantworten waren bei der Abfrage, woher die Informationen stammen, möglich.

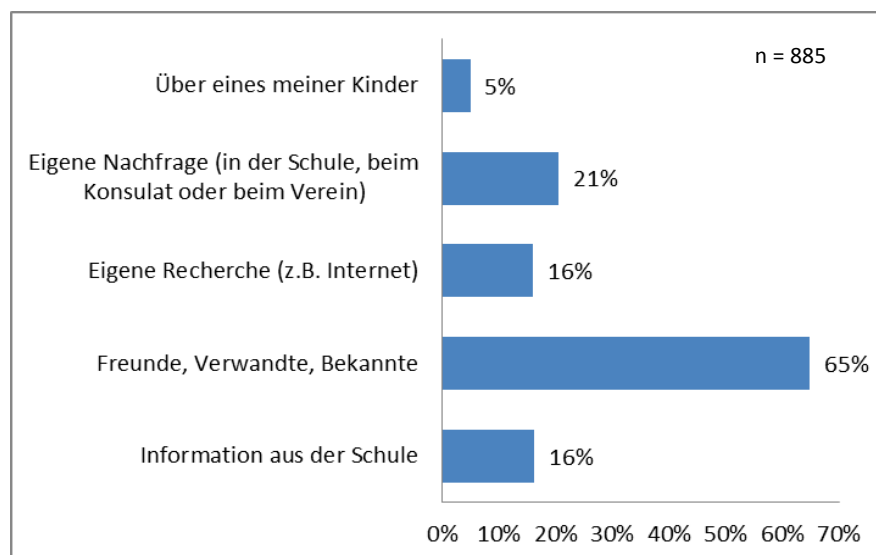
Herkunftssprachenunterricht des Konsulats

Hier geben 2.104 Personen (70 %) von insgesamt 2.989 berücksichtigten Antworten an, dass sie den Unterricht vom Konsulat ihres Herkunftslandes nicht kennen. 885 Personen (30 %) kennen

diesen Unterricht. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da es den Konsulatsunterricht nur für die Herkunftssprachen der ehemaligen Anwerbeländer des Mittelmeerraums gibt, mit denen die Bundesrepublik ein Abkommen hatte. Dies betrifft also nur die Länder Türkei, Bosnien, Kroatien, Serbien, ehem. Serbien-Montenegro und Portugal aus unserer Stichprobe. Für alle anderen für die Stichprobe anvisierten Herkunftsländer existiert kein solches Angebot, daher dürfte es für diese Eltern auch nicht von Interesse sein, ob es einen solchen Unterricht gibt oder nicht. Damit wird sein Bekanntheitsgrad vermutlich auch hierdurch geschmälert.

Es wurde weiterhin gefragt, woher die Informationen über diese Angebotsform stammen. Abbildung 8 zeigt, dass von 885 Eltern, die angeben, den Unterricht zu kennen, über 65 % angeben, diesen durch Freunde, Verwandte, Bekannte zu kennen. Immerhin 21 % Eltern geben an, auf eigene Nachfrage (in der Schule, beim Konsulat oder beim Verein) vom Unterricht erfahren zu haben und 16 % kennen ihn durch eigene Recherche (z.B. im Internet) oder wurden durch die Schule auf das Angebot hingewiesen. 5 % haben über eines ihrer Kinder vom Unterricht des Konsulats erfahren.

Abbildung 8: Woher stammen die Informationen der Eltern über den HU des Konsulats?

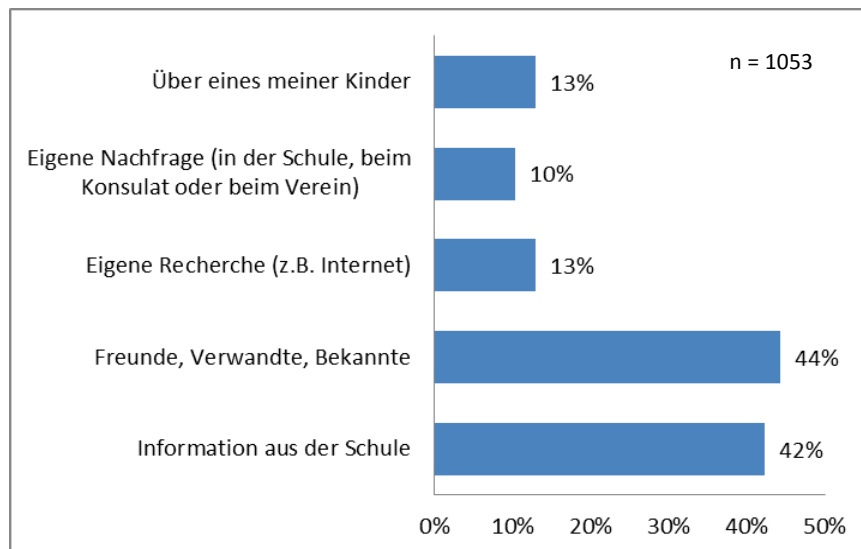


Quelle: eigene Berechnung

Herkunftssprachenunterricht an der deutschen Schule

Hier geben 1.929 Eltern (65 %) von insgesamt 2.982 berücksichtigten Antworten an, dass sie den Unterricht in der Herkunftssprache an deutschen Schulen nicht kennen. Immerhin 1.053 Personen (35 %) ist dieses Angebot bekannt.

Abbildung 9: Woher stammen die Informationen der Eltern über den HU an deutschen Schulen?



Quelle: eigene Berechnung

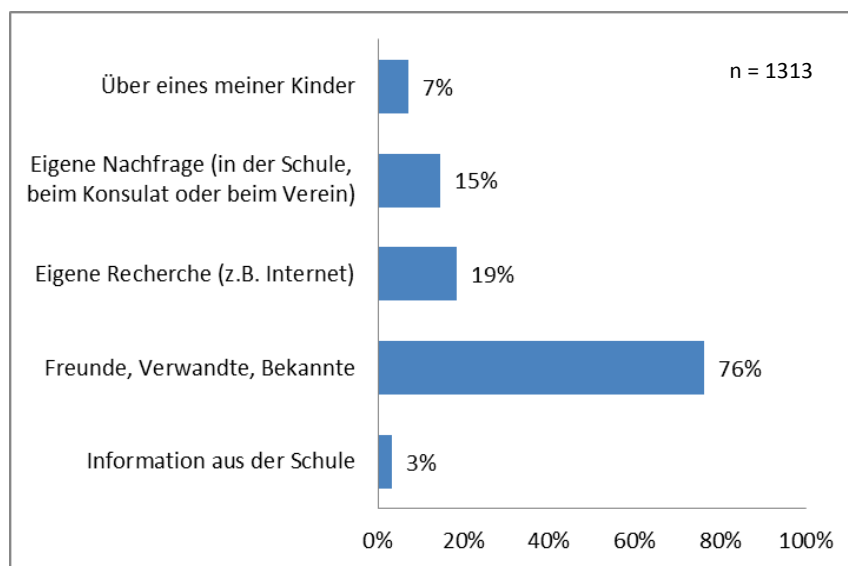
Auf die Frage, woher die Informationen zum HU an deutschen Schulen stammen (vgl. Abb. 9), antworteten 44 %, dass sie hierüber von Freunden, Verwandten, Bekannten informiert wurden. 42 % erfuhren von dem Angebot über die Schule. Eigene Recherche (13 %) oder Nachfrage (10 %) oder die Information durch eines der Kinder (12 %) spielen eine untergeordnete Rolle. Es wird also deutlich, dass die Schule einen guten Anteil daran hat, Eltern über die Möglichkeit des HU-Besuchs zu informieren. Es zeigt aber auch, dass die Community einen deutlichen Beitrag zur Informationsbeschaffung sowie zur Pflege und zum Erhalt der Herkunftssprachen leistet.

Herkunftssprachenunterricht von Gemeinden oder Vereinen

Die letzte Frage dieser Art bezieht sich auf die privaten Angebote in Moschen, Kirchen usw. Über die Hälfte der Eltern (56 %) von insgesamt 2.991 berücksichtigten Antworten geben an, dass sie diese Angebotsform nicht kennen. Immerhin 1.313 Personen, also 44 %, ist dieser Unterricht bekannt. Dieses Ergebnis ist beachtlich, zeigt sich hieran doch die relativ große Rolle der privaten Anbieter – als Teil der Communities –, die ihnen bei der Pflege und Unterrichtung der Herkunftssprachen aus Perspektive der Eltern zukommt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, woher die Informationen stammen (vgl. Abb. 10).

Auch hier wird die Bedeutung der diesbzgl. Kommunikation im familiären und sozialen Netzwerk deutlich, denn 76 % der Befragten erhalten ihre Informationen hierüber. Die eigene Recherche, eigene Nachfrage diente 19 bzw. 15 % der Befragten zur Informationsbeschaffung. Erwartbar war, dass die Information durch die Schule für die privaten Anbieter keine nennenswerte Rolle spielt (3 %). Unklar ist, ob die Schule über solche Angebote nicht informiert ist oder ob die Eltern in der Schule nicht danach fragen, da sie davon ausgehen, dass dies eine private und in der Community zu verhandelnde Angelegenheit ist.

Abbildung 10: Woher stammen die Informationen zum HU von Gemeinden/Vereinen?



Quelle: eigene Berechnung

Insgesamt ist festzustellen, dass es um die Informationslage der Eltern zum HU nicht gut bestellt ist. Für alle drei Formen zeigt sich, dass jeweils über die Hälfte der Eltern angibt, den Unterricht nicht zu kennen. Vergleicht man die Kenntnis über die drei Angebotsformen, wird deutlich, dass die privaten Angebote am bekanntesten sind, gefolgt von dem Angebot an deutschen Schulen. Es zeigt sich auch, dass die Community bei allen drei Angebotsformen die wichtigste Rolle bei der Informationsbeschaffung spielt. Immerhin stammen die Informationen zum Angebot der deutschen Schule zu gleichen Teilen von der Institution selbst.

4.2.2 Inanspruchnahme des HU und Bedarf an HU aus Sicht der Eltern

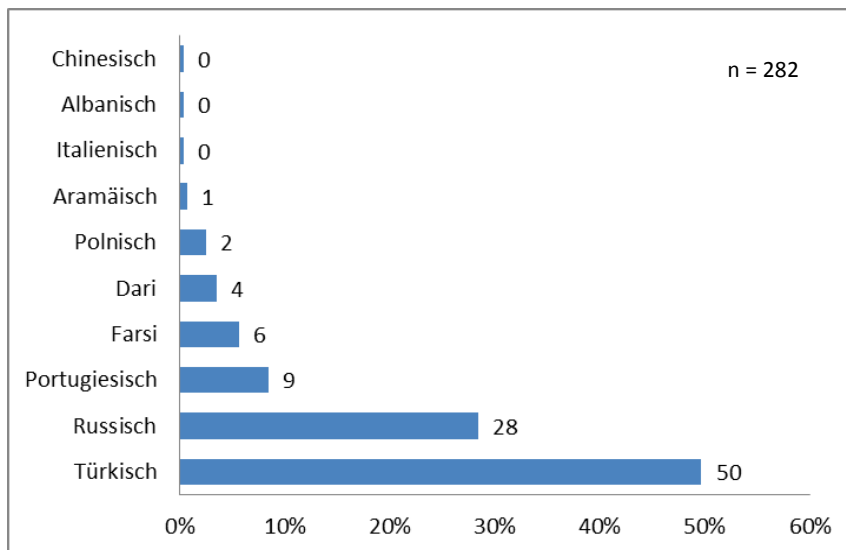
Eine der Forschungsfragen bezieht sich auf die Inanspruchnahme von Angebotsformen des HU, und zwar in Bezug auf den gegenwärtigen und den früheren Besuch. Da die Angebote in der Sekundarstufe an Hamburger Schulen ausdünnen, sollte sich dieser Sachverhalt auch in dem früheren und gegenwärtigen Besuch der Schüler(innen) der Stichprobe widerspiegeln. Zu dieser Forschungsfrage befinden sich im Fragebogen einige Fragen, die Aufschluss über die Situation geben sollen. Es wurde danach gefragt,

- ob es HU an der Schule gibt, die das Kind derzeit besucht und in welchen Sprachen dieser stattfindet (Frage 7);
- ob das Kind jemals einen HU besucht hat und wenn ja, in welchen Klassenstufen (Frage 8) und
- ob das Kind zurzeit am HU teilnimmt und wenn ja, wer diesen organisiert (Frage 11).

Die erste Frage in diesem Fragenkomplex, ob es HU an der Schule des Kindes gibt, verneinten 86 % (2.564) der Eltern (n = 2.999 gültige Fälle). 3 % konnten keine Auskunft geben („weiß nicht“) und 11 % beantworteten die Frage mit Ja. Das oben skizzierte Bild spiegelt sich also in den vorliegenden Daten wieder. In der Sekundarstufe I und II ist das schulische Angebot an HU sehr eingeschränkt.

In welchen Sprachen wird HU an den Schulen, die die Kinder der Stichprobe besuchen, angeboten? Auch hierzu wurden die Eltern befragt (vgl. Abb. 11).

Abbildung 11: HU Angebote an Hamburger Schulen der Kinder der Stichprobe



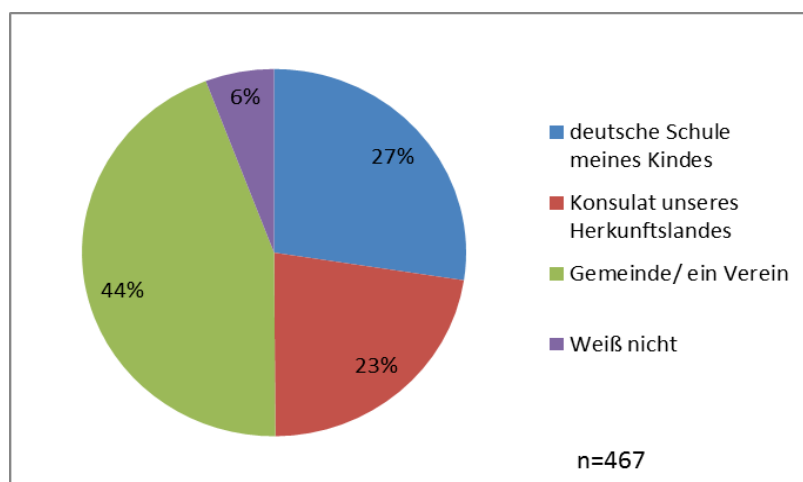
Quelle: eigene Berechnung

Betrachtet man die Angaben, so zeigt sich, dass Türkisch mit 50 % das am häufigsten vertretene Angebot darstellt. 28 % berichten über Russisch (wobei hier unklar ist, ob es sich um HU oder klassischen Fremdsprachenunterricht, der sich von der didaktischen Anlage her nicht unbedingt an Herkunftssprecher(inne)n orientiert), mit großem Abstand folgen Portugiesisch (9 %), Farsi (6 %), Dari (4 %) und Polnisch (2 %). Die Angaben entsprechen ungefähr den von der BSB berichteten Teilnehmer(innen)quoten des Schuljahrs 2015/2016, wobei darin nicht das Angebot mancher Konsulate und nicht das der Vereine enthalten ist (s. Kap. 1, Tab. 1 und 3).

Zur Frage der gegenwärtigen Inanspruchnahme liefert die Untersuchung folgendes Bild: Von insgesamt 3.004 gültigen Antworten geben 2.460 (82 %) an, dass ihr Kind zurzeit nicht am HU teilnimmt. 17 % (517) der Kinder besuchen den HU, für 27 Kinder geben die Eltern an, nicht darüber informiert zu sein. Gefragt wurde auch nach der wöchentlichen Stundenzahl des Besuchs. Auf diese Frage antworteten 450 Eltern: Mit 139 Nennungen besuchen die Kinder den Unterricht in der Herkunftssprache mehrheitlich zwei Stunden pro Woche, gefolgt von 99 Nennungen mit drei Stunden pro Woche. 79 geben an, dass ihr Kind vier Stunden pro Woche am Unterricht in der Herkunftssprache teilnimmt.

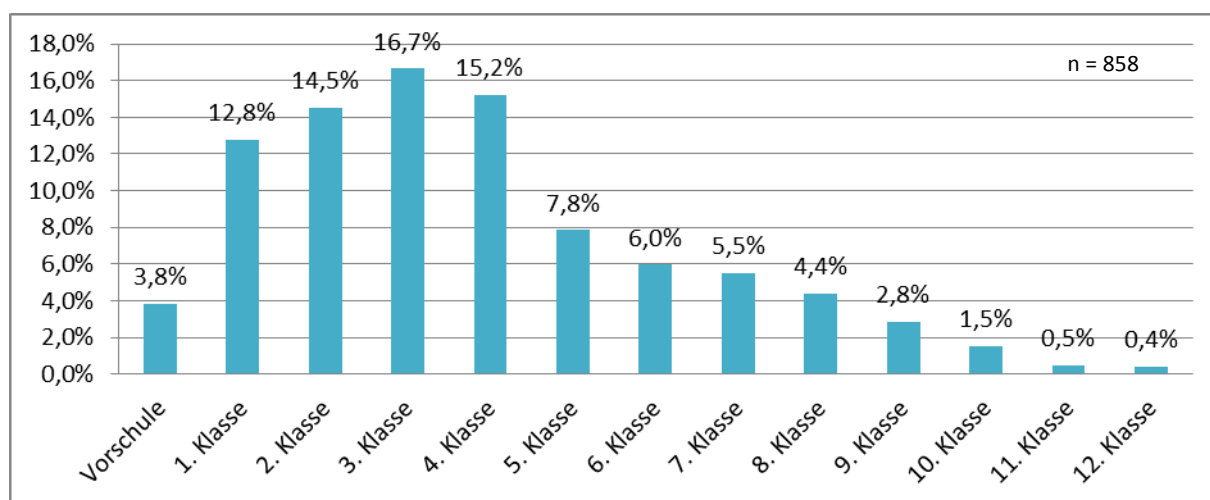
Wer bietet nun diesen Unterricht an, den 17 % der Kinder der Stichprobe zurzeit besuchen? Die Ergebnisse hierzu sind konsistent und fügen sich in das bisher gezeichnete Bild bzgl. der Informationslage und der Verfügbarkeit des HU an Hamburger Schulen gut ein, denn es zeigt sich, dass von 467 Antworten fast die Hälfte der Kinder (44 %) einen von der Gemeinde oder einem Verein organisierten HU besuchen. 27 % geben an, dass die deutsche Schule ihres Kindes diesen organisiert und 23 % geben an, dass das Konsulat ihres Herkunftslandes den Unterricht organisiert (vgl. Abb. 12).

Abbildung 12: Wer organisiert den HU, an dem das Kind zurzeit teilnimmt?



Um sich ein Gesamtbild über den bisherigen HU-Besuch in der vorliegenden Stichprobe zu machen und zu erkennen, wie die frühere Inanspruchnahme aussah, wurde auch danach gefragt, in welchen Klassenstufen das Kind den HU besucht hat. Hier wurde allerdings nicht mehr nach Angebotsformen differenziert, so dass diese Frage keine Auskunft darüber gibt, welcher Anbieter den HU durchgeführt hat. 858 Kinder der Stichprobe, also 28,3 %, haben schon früher den HU besucht. Die folgende Abbildung verdeutlicht dies entlang der einzelnen Klassenstufen.

Abbildung 13: Bisheriger Besuch des HU nach Klassenstufen



Wie zu erwarten, hat die überwiegende Mehrheit der Kinder den HU in der Grundschule besucht. Die höchsten Besuchszahlen erreicht das Angebot in Klasse 3 mit 16,7 %, während sie in Klasse 4 – womöglich in Vorbereitung auf den Übergang in die SEK I – leicht zurück gehen und in Klasse 5 einbrechen und sich um fast die Hälfte verringern (7,8 % in Klasse 5 gegenüber 15,2 % in Klasse 4). Die Besuchszahlen nehmen im Verlauf der SEK I immer weiter ab, in der SEK II sind sie verschwindend gering. Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit dem vorhandenen Angebot an HU (vgl. Tab. 1, Daten der BSB).

Die tatsächliche Teilnahme der Kinder am HU hängt von verschiedenen Parametern ab; die Gründe, die die Eltern nennen, um ihr Kind am HU teilnehmen oder nichtteilnehmen zu lassen, werden im Kap. 4.2.4 diskutiert. Mit einer hier nun vorgenommenen vertiefenden Analyse sollen die oben genannten Zahlen zum früheren und jetzigen HU-Besuch in Relation zu den Sprachen gesetzt werden, für die die angestrebte Ausschöpfungsquote erreicht wurde. Fasst man die Ergebnisse zur derzeitigen und früheren Inanspruchnahme des HU zusammen, so sind es 1.006 Schülerinnen und Schüler, d.h. 33,3 % der Gesamtstichprobe (n = 3.023). Dabei sind folgende Gruppen zu unterscheiden: Schülerinnen und Schüler, die durchgängig den HU besuchen (n = 281), Schülerinnen und Schüler, die früher den HU besucht haben (n = 490), aber heute nicht mehr, und solche, die früher keinen HU besucht haben, aber heute teilnehmen (n = 235). Betrachtet man nur die Sprachen, die auch von der Hamburger Schulbehörde und den einschlägigen Konsulaten angeboten und in der Grundschulzeit von den Kindern der Befragten gelernt wurden, wurden von den Kindern mit Türkisch als Herkunftssprache etwa die Hälfte erreicht (47 %, vgl. Tab. 12), von denen mit Russisch und Polnisch hingegen nur 15 bzw. 16 %; das Ergebnis für Farsi liegt mit 23 % dazwischen. Dies entspricht in etwa den von der BSB mitgeteilten Teilnehmer(innen)zahlen (siehe Kap. 1) mit Ausnahme von Russisch. Da Russisch eine der traditionellen Sprachen des schulischen Fremdsprachenkanons darstellt, ist nicht bekannt, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern ist, die keinen russischsprachigen Hintergrund besitzen. Es kann angenommen werden, dass sich dieser Umstand auf die Verteilung auswirkt.

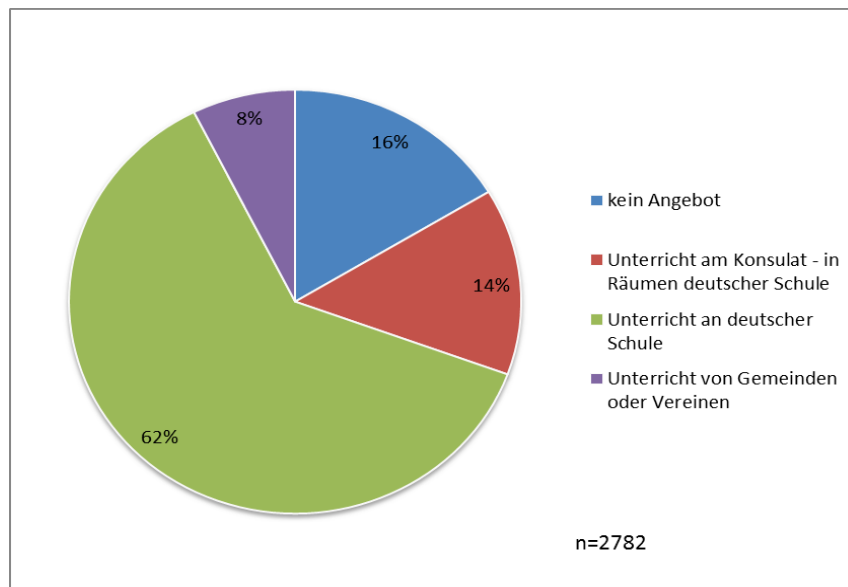
Tabelle 12: Frühere und derzeitige Inanspruchnahme von HU – Verteilung auf die Sprachen

Hat Ihr Kind jemals HU erhalten?				Nimmt Ihr Kind zurzeit am Unterricht in der Herkunftssprache teil?			
Sprache	Ja	Nein	Gesamt	Ja	Nein	Weiß nicht	Gesamt
Türkisch	353 47 %	405 53 %	760 100 %	116 15 %	632 84 %	6 0,8 %	754 100 %
Russisch	101 16 %	528 84 %	629 100 %	127 20 %	500 79 %	3 0,5 %	630 100 %
Polnisch	60 15 %	335 85 %	395 100 %	41 10 %	350 89 %	4 1 %	395 100 %
Farsi	76 23 %	257 77 %	333 100 %	77 23 %	252 76 %	3 0,9 %	332 100 %
Gesamt	591 28 %	1.525 72 %	2.116 100 %	361 17 %	1.734 82 %	16 1 %	2.111 100 %

Quelle: eigene Berechnung

Abschließend soll der Bedarf an HU aus Sicht der Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe in Hamburg ermittelt werden. Hierzu wurden zwei Fragen gestellt. Zum einen wurde danach gefragt, welche Angebote sie sich wünschen, zum anderen wurde auch gefragt, ob der HU wichtig für die Eltern sei.

Abbildung 14: Wünsche der Eltern für Angebotsformen des HU



Quelle: eigene Berechnungen

Das Kreisdiagramm zeigt, dass sich eine Mehrheit von 62 % HU an der deutschen Schule wünscht, 14 % der Eltern geben an, sich HU des Konsulats zu wünschen und 8 % wünschen sich Unterricht von Gemeinden oder Vereinen. Immerhin 16 % der Eltern wünschen sich kein Angebot. Es zeigt sich also, dass aus Sicht der Eltern der Bedarf an HU an deutschen Schulen hoch ist. Der Bedarf soll aber nicht nur durch die Schule abgedeckt werden, dafür sprechen sich immerhin 22 % der Eltern aus. Zu beachten ist bei dieser Frage, dass sich die Eltern für eine Antwortvorgabe entscheiden sollten, also Mehrfachantworten nicht zugelassen waren. Immerhin 6 % der Gesamtstichprobe kreuzten mehr als eine Antwort an, sie wurden bei der Auswertung der Frage aber nicht berücksichtigt, da sie die Vorgabe nicht einhielten. Dennoch ist dies interessant, denn es spricht dafür, dass die Eltern der Stichprobe sich zwar primär die deutsche Schule als Anbieter wünschen, sich aber auch Angebote im privaten Sektor wünschen. Nimmt man die 22 %, die sich Konsulatsunterricht oder privaten Unterricht wünschen und die 6 %, die mehr als eine Antwort gegeben haben zusammen, zeigt sich, dass sich knapp ein Drittel der Eltern also (auch) für die Beibehaltung außerschulischer Angebote ausspricht.

In diesem Kontext kann auch die Frage nach der Relevanz des HU für die Eltern („Finden Sie HU wichtig?“) betrachtet werden. Diese Frage beantworteten 2.985 Eltern. 88 % (2.613 Nennungen) erachteten den HU als wichtig, während 12 % (372) dies verneinen. Das Ergebnis für diese Antwort weicht nach unten um vier Prozentpunkte von dem ab, sich kein Angebot zu wünschen. Es scheint also in der Stichprobe zwischen 12 und 16 % Eltern zu geben, für die das Angebot nicht von Interesse ist und die folglich auch keinen Bedarf für ihre Kinder beanspruchen.

4.2.3 Einstellungen der Eltern zum HU

Wie im Forschungsstand berichtet, scheint die Einstellung der Eltern zum HU (und zur Mehrsprachigkeit allgemein) ein Einflussfaktor für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am HU zu sein (vgl. Kap. 2). Da hierzu bereits Forschungsbefunde für kleine Stichproben vorliegen, lag das

Hauptinteresse in dieser Untersuchung darin, die Gültigkeit der bisherigen Befunde zu den elterlichen Einstellungen anhand einer großen Stichprobe zu überprüfen. Aus diesem Grund wurde, wie zuvor dargelegt, auf eine bereits existierende Skala aus der Studie zum HU in der Schweiz von Caprez-Krompàk (2010) zurückgegriffen. Die leicht veränderte Skala umfasst neun Items:

1. Die Kinder lernen in ihrer Muttersprache zu lesen und schreiben. (leicht abgewandelt)
2. Die Kinder sollten mehrere Sprachen sprechen können. (identisch)
3. Die Kinder lernen etwas über ihre Herkunftsländer. (identisch)
4. Die Kinder finden ihren Platz besser in der deutschen Gesellschaft. (leicht abgewandelt)
5. Die Kinder sollen ihre Abstammung nicht vergessen. (leicht abgewandelt)
6. Der Unterricht bereitet die Kinder auf eine Rückkehr in das Herkunftsland vor. (identisch)
7. Die Kinder lernen, andere Kulturen zu respektieren. (identisch)
8. Der Unterricht hilft den Kindern, ihre eigene Identität zu finden. (identisch)
9. Die Kinder werden in der deutschen Schule erfolgreicher. (neu)

Die Filterfrage zu dieser Skala lautete „Finden Sie Unterricht in der Herkunftssprache wichtig?“ (Frage 13, s.o.). Wurde diese Frage mit „Ja“ beantwortet, was bei 88 % (d.h. 2.613 von 2.985 gültigen Fällen) der Fall war, wurde gefragt, warum sie diesen wichtig finden. Für jedes Item konnte nur ein Kreuz auf einer vierstufigen Skala (sehr wichtig = 4, wichtig = 3, nicht so wichtig = 2, gar nicht wichtig = 1) gesetzt werden. Das Antwortverhalten der Eltern wird in der Abbildung 15 für alle neun Items dargestellt. Als erster Eindruck kann festgehalten werden, dass sich nicht alle der 2.613 Eltern, die den HU wichtig finden, zur Frage nach den Gründen verhalten haben. Es fehlen 23 Angaben (beim Item mit der höchsten Antwortquote) bis hin zu 248 Angaben (beim Item mit der niedrigsten Antwortquote). Die Tabelle 13 zeigt die Spannweite (Minimum (Min) und Maximum (Max)) der Variablen, die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen. Es zeigt sich bei fast allen Items eine deutliche Tendenz der Zustimmung zu den Aussagen.

Tabelle 13: Mittelwerte und Streuungsmaße der Items der Skale "Einstellungen zum HU"

	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Die Kinder lernen in ihrer Herkunftssprache zu lesen und zu schreiben.	2.554	3,59	0,596	1	4
Die Kinder sollten mehrere Sprachen sprechen können.	2.585	3,58	0,580	1	4
Die Kinder lernen etwas über ihre Herkunftsländer.	2.546	3,49	0,613	1	4
Die Kinder finden ihren Platz besser in der deutschen Gesellschaft.	2.365	2,98	0,909	1	4
Die Kinder sollen ihre Abstammung nicht vergessen.	2.510	3,45	0,706	1	4
Der Unterricht bereitet die Kinder auf eine Rückkehr in das Herkunftsland vor.	2.373	2,14	1,007	1	4
Die Kinder lernen, andere Kulturen zu respektieren.	2.531	3,48	0,624	1	4
Der Unterricht hilft den Kindern, ihre eigene Identität zu finden.	2.469	3,24	0,775	1	4
Die Kinder werden in der deutschen Schule erfolgreicher.	2.401	3,07	0,892	1	4

Des Weiteren wurde eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt und drei Faktoren extrahiert. Die daraus gebildeten Skalen erreichten gute bis zufriedenstellende Konsistenzwerte.

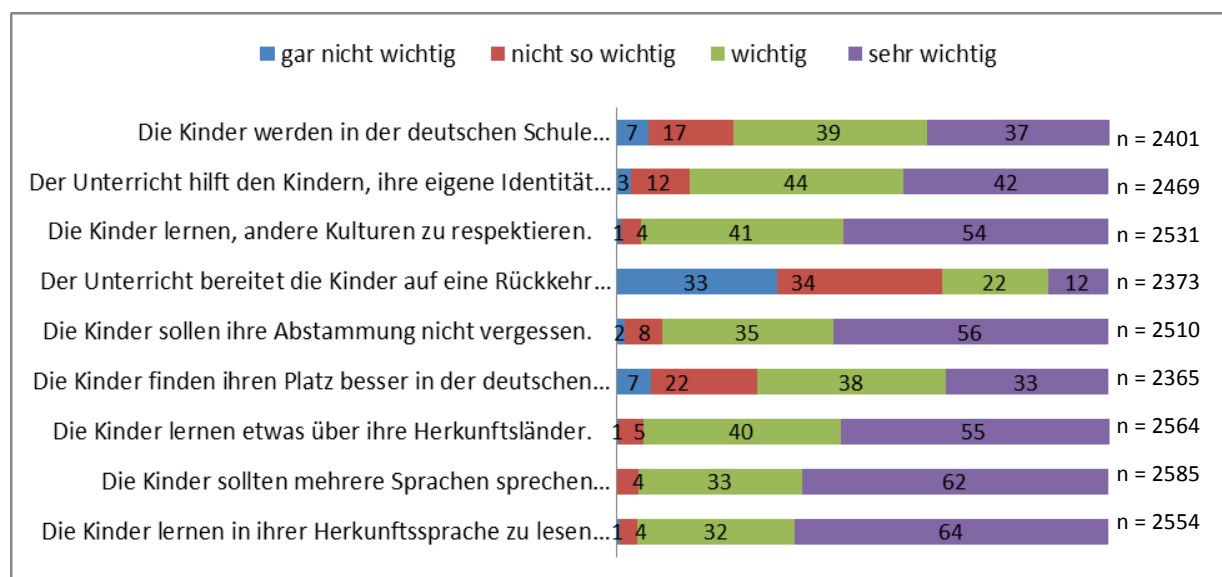
Tabelle 14: Faktorenanalyse zu "Einstellungen zum HU"

Item des Fragebogens	Faktor 1 „Integration“	Faktor 2 „sprachlich- kulturelle Herkunft“	Faktor 3 „Mehrspra- chigkeit“
Die Kinder finden ihren Platz besser in der deutschen Gesellschaft.	.788		
Die Kinder lernen, andere Kulturen zu respektieren.	.608		
Der Unterricht hilft den Kindern, ihre eigene Identität zu finden.	.645		
Die Kinder werden in der deutschen Schule erfolgreicher.	.816		
Die Kinder lernen in ihrer Herkunftssprache zu lesen und zu schreiben.		.744	
Die Kinder lernen etwas über ihre Herkunftsländer.		.758	
Die Kinder sollen ihre Abstammung nicht vergessen.		.629	
Die Kinder sollten mehrere Sprachen sprechen können.			.825
Aufgeklärte Varianz	26.2 %	21.2 %	11.6 %
Eigenwert	2.4	1.9	1.0
Interne Konsistenz der Skalen (Cronbachs Alpha)	.734	.641	

Das Item „Der Unterricht bereitet die Kinder auf eine Rückkehr in das Herkunftsland vor“ lädt auf keinem der drei Faktoren zufriedenstellend. Es gibt also keinen statistischen Zusammenhang zwischen diesem und den anderen acht Items. Auch der inhaltliche Zusammenhang ist fraglich.

Die folgende Abbildung gibt nun den Überblick zu den elterlichen Einstellungen zum HU.

Abbildung 15: Einstellungen zum HU (Angaben in Prozent)



Quelle: eigene Berechnung

Das Item 1 „Die Kinder lernen in ihrer Herkunftssprache zu lesen und zu schreiben“ erachtet die Mehrheit der Befragten (64 %) als sehr wichtig, 32 % finden dies wichtig. Lediglich 5 % finden dies nicht so wichtig bzw. gar nicht wichtig. Dieses Item erhält also eine äußerst hohe Zustimmung (95 %). Für das Item 2 „Die Kinder sollen mehrere Sprachen sprechen können“ sieht das Ergebnis genauso aus. Fast alle Befragten (95 %) finden es sehr wichtig bzw. wichtig, dass ihr Kind mehrere Sprachen sprechen kann. Lediglich 4,2 % finden dies nicht so wichtig bzw. gar nicht wichtig. Auch beim dritten Item „Die Kinder lernen etwas über ihre Herkunftsländer“ findet es mehr als die Hälfte der Befragten (55 %) sehr wichtig, dass ihr Kind etwas über sein Herkunftsland lernt. 40 % finden dies wichtig und lediglich 6 % der Eltern ist dies nicht so wichtig bzw. gar nicht wichtig. Die ersten drei Items erhalten somit eine jeweils mindestens 95-prozentige Zustimmung von den Eltern, was ihre Relevanz für den HU unterstreicht und einige der Ziele des HU (Alphabetisierung, Mehrsprachigkeit, Erwerb landeskundlicher Kenntnisse), die in den Rahmenvorgaben festgelegt sind, widerspiegelt.

Etwas anders verhält sich das Antwortverhalten der Eltern beim Item 4 „Die Kinder finden ihren Platz besser in der deutschen Gesellschaft“. Hier finden es lediglich 33 % der Befragten sehr wichtig, dass ihr Kind seinen Platz besser in der deutschen Gesellschaft findet und 38 % finden dies wichtig. Immerhin 29 % hingegen finden diese Aussage zum HU nicht so wichtig bzw. gar nicht wichtig. Item 5 „Die Kinder sollen ihre Abstammung nicht vergessen“ passt wieder zum Bild der Items 1 bis 3. Insgesamt 91 % finden es sehr wichtig bzw. wichtig, dass die Kinder ihre Abstammung nicht vergessen. Für 10 % der Eltern ist es nicht so wichtig bzw. gar nicht wichtig.

Das – provokativ formulierte – Item 6 „Der Unterricht bereitet die Kinder auf eine Rückkehr in das Herkunftsland vor“ erhält deutlich weniger Zuspruch als die bisherigen fünf Items. Da die Einrichtung des HU in der Bundesrepublik ursprünglich mit dem Gedanken verbunden war, die Kinder auf eine mögliche Rückkehr ins Herkunftsland vorzubereiten und ihnen diese durch die schriftsprachliche Unterweisung und landeskundlichen Unterricht zu erleichtern, wurde das

Item aufgenommen. Auch heute ist es durchaus noch denkbar, dass dies eines der Motive darstellt, weshalb sich Konsulate oder private Anbieter in der Förderung der Herkunftssprache engagieren. Im Rahmenlehrplan für den HU in Hamburg hingegen ist dieses Ziel nicht mehr ausgewiesen. Entsprechend ist dieser Grund für die Mehrheit der Befragten (67 %) nicht so bzw. gar nicht wichtig, lediglich 34 % finden es sehr wichtig bzw. wichtig. Interessant ist, dass bei diesem Item die Antwortbereitschaft der Eltern im Gegensatz zu den anderen Items zurückgegangen ist. Es scheint, als ob dieses Item die Elternschaft polarisiert.

Beim Item 7 „Die Kinder lernen andere Kulturen zu respektieren“ ist sich die Elternschaft wieder weitgehend einig: Insgesamt 95 % finden es sehr wichtig bzw. wichtig, dass die Kinder lernen, andere Kulturen zu respektieren. Fünf Prozent finden es nicht so bzw. gar nicht wichtig. Der HU in Hamburg hat laut Rahmenlehrplan u.a. das Ziel, die Schüler(innen) für unterschiedliche Kulturen zu sensibilisieren und interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dieses Ziel deckt sich also mit einem der Gründe, warum die Eltern HU befürworten. Etwas weniger Zustimmung erhält das Item 8. Dennoch finden immerhin noch 86 % der Befragten den HU sehr wichtig bzw. wichtig, da dieser den Kindern dabei helfe, ihre eigene Identität zu finden. 15 % finden es nicht so wichtig bzw. gar nicht wichtig. Die Einschätzung des neunten Items „Die Kinder werden in der deutschen Schule erfolgreicher“ ist von etwas größerer Varianz geprägt. 76 % der Befragten geben an, den HU wichtig bzw. sehr wichtig zu finden, da dieser den Kindern dazu ver helfe, in der deutschen Schule erfolgreicher zu werden. 24 % der Eltern hingegen finden diesen Grund nicht so bzw. gar nicht wichtig.

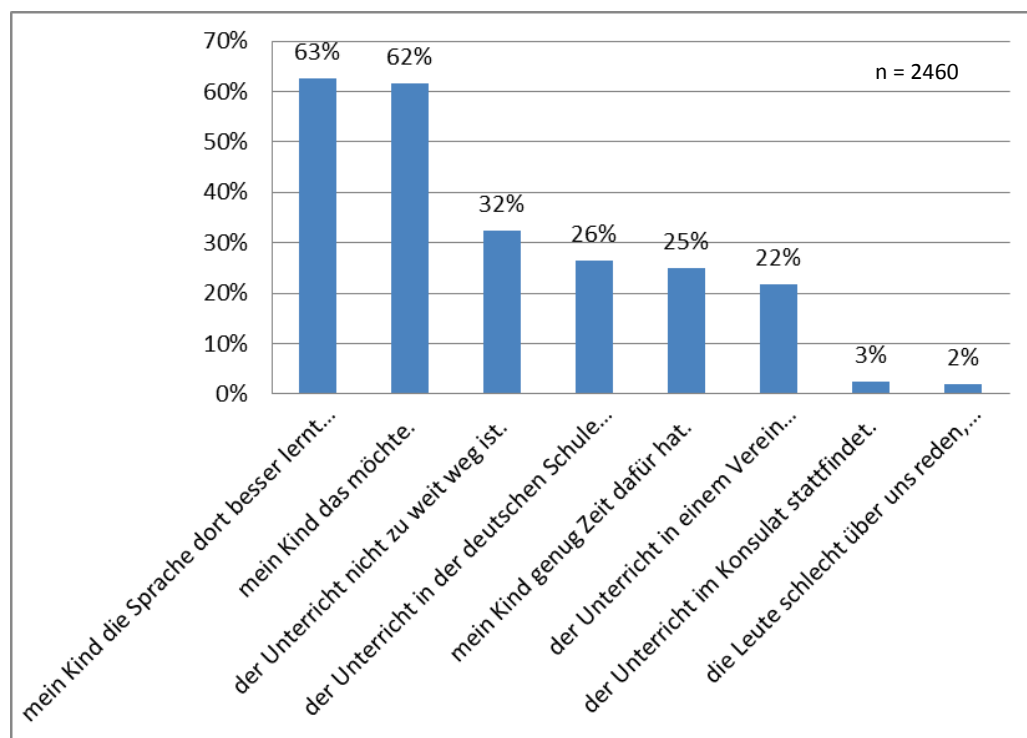
Betrachtet man die elterlichen Einstellungen zum HU (und zur Mehrsprachigkeit) nun zusammenfassend, so ergibt sich folgendes Bild: Fast die gesamte Elternschaft steht dem HU aufgeschlossen gegenüber: 88 % finden ihn wichtig. Von diesen betonen die meisten Eltern (95 %) dessen Funktion für das Lesen und Schreiben lernen. Darüber hinaus ist es wichtig für sie, dass ihre Kinder mehrere Sprachen sprechen können – sie haben also eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit ihrer Kinder. Auch finden sie den HU wichtig, weil er den Kindern Informationen über das Herkunftsland liefern kann, zudem sehen immerhin noch 86 % einen positiven Zusammenhang zwischen dem Verfügen über die Herkunftssprache und der Identitätsentwicklung der Kinder. Aus Sicht der Eltern kann der HU hierzu einen Beitrag leisten ebenso wie er – als ein Aspekt der Identitätsbildung – die Kinder darin bestärken könne, ihre Herkunft nicht zu vergessen; dies ist für 91 % wichtig. Besonders wichtig ist fast der gesamten Elternschaft, dass die Kinder mittels des HU lernen, andere Kulturen zu respektieren – aus ihrer Sicht erscheint der HU als ein Element des interkulturellen Lernens. Bzgl. des Beitrags des HU für den Schulerfolg oder die „Integration“ in Deutschland ist sich die Elternschaft nicht ganz so einig, wobei auch hier die überwiegende Mehrheit eine positive Einstellung zum HU aufweist. Über die Wichtigkeit des HU im Hinblick auf sein potentiell (zumindest aber sein früheres) Ziel, auf die Rückkehr ins Herkunftsland vorzubereiten, ist sich die Elternschaft wiederum nicht einig – für ein Drittel ist dies wichtig, für zwei Drittel der Befragten hingegen nicht. Die elterlichen Angaben deuten also darauf hin, dass sie eine positive Einstellung zum HU haben, diesen wichtig für den Ausbau der Sprachkompetenz in der Herkunftssprache und die Identitätsbildung der Kinder finden und ihn als Ort interkulturellen Lernens ansehen.

4.2.4 Gründe für die Nichtteilnahme am HU

Im letzten Unterkapitel zu den deskriptiven Befunden werden nun die Gründe genauer betrachtet, die Eltern haben, um ihre Kinder am HU teilnehmen bzw. nicht teilnehmen zu lassen. Es wird untersucht, welche Rolle dabei die zeitliche und räumliche Lage des Angebots spielt und ebenso darauf geschaut, welche Relevanz es für die (Nicht-)Teilnahme besitzt, ob der Unterricht im Schulalltag verankert oder außerschulisch organisiert ist. Die Frage nach den Gründen folgte auf die Frage, ob das Kind derzeit den HU besucht oder nicht. Wie bereits berichtet, besuchen 517 Kinder der Stichprobe den HU und 2.460 Kinder nehmen nicht teil (27 Nennungen bei „weiß nicht“ und 19 fehlende Angaben). Die Eltern, die angegeben haben, dass ihr Kind den HU besucht, sollten hierfür die Gründe anhand der Antwortvorgaben nennen und die anderen entsprechend die Gründe für die Nichtteilnahme. Mehrfachantworten waren zugelassen. Außerdem konnten weitere Gründe in ein halboffenes Antwortformat eingetragen werden.

Das folgende Säulendiagramm gibt Auskunft über die Verteilung der Gründe für den Besuch aus Sicht der Eltern.

Abbildung 16: Gründe für den HU-Besuch des Kindes aus Elternsicht



Quelle: eigene Berechnung

Von insgesamt 517 Eltern, die angegeben haben, dass ihr Kind den HU besucht, geben 63 % an, dass ihr Kind im HU die Sprache besser lerne als zu Hause. Als ebenso wichtiger Grund (62 %) wird angegeben, dass das Kind daran teilnehmen möchte. Für 32 % der Eltern ist es wichtig, dass der Unterricht nicht zu weit weg ist und 26 % der Eltern begründen die Teilnahme ihres Kindes damit, dass der Unterricht in der deutschen Schule stattfindet. Auch der Faktor Zeit scheint für ein Viertel der Eltern ein Grund für die Teilnahme ihres Kindes am HU zu sein. Für

22 % ist das private Angebot im Verein ausschlaggebend. Lediglich 3 % geben als Grund an, dass der Unterricht im Konsulat stattfindet und 2 % beziehen sich auf ihre Community und geben an, die Leute würden schlecht über sie reden, wenn ihr Kind den Unterricht in der Herkunftssprache nicht besuchte. Insgesamt zeigt sich also, ähnlich wie bei den elterlichen Einstellungen zum HU, dass der wichtigste Grund für den Besuch des HU die Erhöhung der Sprachkompetenz durch Unterricht ist. Auch der Wille des Kindes ist entscheidend. Etwas weniger wichtig ist die räumliche Entfernung zum HU und ebenso, ob der Unterricht an der Schule stattfindet.

142 Eltern nutzten die Möglichkeit, im halboffenen Antwortformat weitere Gründe anzugeben, warum ihr Kind am HU teilnimmt. Für die Analyse der Kommentare wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode gewählt. Es wurden induktiv Kategorien mit Hilfe der MAXQDA Software gebildet. Die einzelnen Kategorien wurden also direkt aus dem Material abgeleitet. Inhaltsgleiche Kommentare wurden der jeweiligen Kategorie zugeordnet. Kommentare, die sich auf die bereits in der Frage vorformulierten Gründe bezogen, wurden diesen zugeordnet. Kommentare konnten darüber hinaus auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Durch dieses Vorgehen konnten eine übersichtliche Kategorienstruktur geschaffen werden und die Kommentare einer Analyse zugänglich gemacht werden.

Bei den Gründen, warum das Kind den Unterricht in der Herkunftssprache besucht, ist die Kategorie mit den häufigsten Nennungen die „Beherrschung der Herkunftssprache“. Diese Kategorie mit 54 Nennungen umfasst sowohl Kommentare, die auf die Alphabetisierung abheben wie auch allgemeine Aussagen zur Sprachbeherrschung (z.B. „Kind soll auch die Herkunftssprache sprechen“, „Lernt dort die Sprache in all ihren Facetten: Grammatik, Rechtschreibung, Literatur“).

Die Kategorie „Wunsch der Eltern“ ist mit 38 Nennungen die zweithäufigste im Material. Sie beschreibt den Wunsch der Eltern, ihr Kind möge die Herkunftssprache (neben dem Deutschen) lernen (z.B. „(weil) wir als Eltern das möchten“, „(weil) wir es für wichtig halten“ oder „(weil) ich es wichtig finde, (eine) zweite Sprache zu beherrschen“).

Der Kategorie „Kulturelle Herkunft“ wurden mit 32 Nennungen Kommentare zugeordnet, die aussagen, dass das Kind neben dem eigentlichen Spracherwerb auch die Kultur und Geschichte des Herkunftslandes kennenlernen soll (z.B. „...mein Kind über Gebräuche, Kultur, Feste und die Geschichte unseres Herkunftslandes Bescheid weiß“, „dass (es) die Kultur und Geschichte besser lernt“).

Die Kategorie „Freunde und Verwandte“ zählt 25 Nennungen und steht für die Verständigung mit Freunden und der Verwandtschaft im Herkunftsland sowie den Kontakt zu anderen Kindern gleicher sprachlicher Herkunft pflegen zu können (z.B. „Damit der den Verwandten aus dem Herkunftsland kontaktieren kann (Oma, Opa...)“, „Das Kind soll sich jetzt und in der Zukunft mit Verwandten verständigen können!“).

Die Kategorie „Vorteile von Mehrsprachigkeit“ mit 15 Nennungen repräsentiert die Meinung der Eltern, dass das Erlernen der Herkunftssprache von Vorteil für das Kind sei, vor allem in Be-

zug auf den weiteren Fremdspracherwerb (z.B. „Wenn man die eigene Sprache sehr gut beherrscht, ist es nicht schwer andere Sprachen zu erlernen“, „Weil ich der Meinung bin, dass verschiedene Sprachen zu können sehr bereichernd ist“).

Die Kategorie „Berufliche Zukunft“ mit 10 Nennungen schließt an die vorangegangene Kategorie an und steht für bessere (Zukunfts-)Chancen z.B. auf dem Arbeitsmarkt (z.B. „Weil wir denken, dass das für Zukunft besser ist“, oder „Bei der Globalisierung der Welt und Problemen auf dem Arbeitsmarkt ist es wichtig eine zusätzliche Fremdsprache zu sprechen“).

Tabelle 15: Weitere Gründe für die Teilnahme des Kindes am HU (n=142)

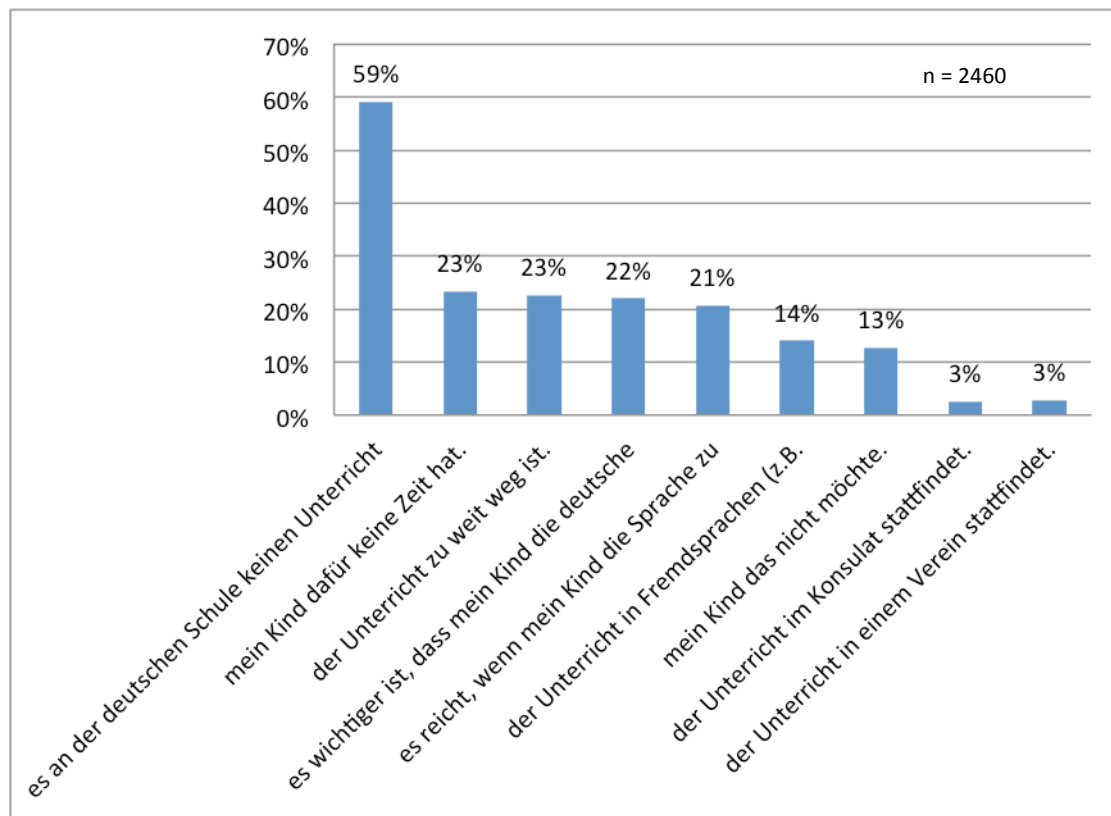
Kategorie	Nennungen
Beherrschung Herkunftssprache	54
Wunsch der Eltern	38
Kulturelle Herkunft	32
Freunde und Verwandte	25
Vorteile der Mehrsprachigkeit	15
Berufliche Zukunft	10
Unklar	18

Quelle: eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass ein Teil der Elternschaft Gründe für die Teilnahme ihrer Kinder nennt, die weniger die strukturellen Rahmenbedingungen des HU anbelangen, sondern auf die Vorteile der (guten) Beherrschung mehrerer Sprachen abzielen. Viele der hier genannten Gründe wurden mit der Frage zu den Einstellungen der Eltern zum HU abgefragt (s.o.).

Auf die Frage nach den Gründen für die Nichtteilnahme am HU antworteten diejenigen, die vorher angegeben haben, dass ihr Kind den HU derzeit nicht besucht. Insgesamt haben bei der Frage 11 (derzeitige Teilnahme am HU) 2.460 Eltern angegeben, ihr Kind besuche den HU derzeit nicht. Das folgende Diagramm zeigt auch hier die Relevanz der verschiedenen genannten Gründe aus Sicht der Eltern. Auch hier waren Mehrfachantworten möglich und im halboffenen Antwortformat konnten die Befragten weitere Gründe eintragen.

Abbildung 17: Gründe für die Nichtteilnahme am HU aus Elternsicht



Quelle: eigene Berechnung

Von insgesamt 2.460 Personen geben 59 % als Grund für die Nichtteilnahme an, dass es an der deutschen Schule keinen Unterricht in der Herkunftssprache gebe. Dies ist mit Abstand der gewichtigste Grund aus Elternsicht. Es folgen eine Reihe von Gründen, die mit ähnlich hohen Nennungen dicht nebeneinander liegen: 23 % der Befragten geben an, dass ihr Kind keine Zeit dafür habe; genauso viele meinen, dass der Unterricht zu weit weg sei. 22 % sind der Ansicht, dass es wichtiger sei, die deutsche Sprache zu lernen und 21 % meinen, es reiche aus, wenn ihr Kind die Sprache zu Hause lerne. 14 % sind der Meinung, dass der Unterricht in Fremdsprachen (z.B. Französisch, Spanisch) wichtiger sei als der Unterricht in der Herkunftssprache und 13 % geben an, dass ihr Kind den Unterricht in der Herkunftssprache nicht besuchen möchte. Ob der Unterricht im Konsulat oder im Verein stattfindet, spielt als Grund für die Nichtteilnahme nur für eine sehr kleine Gruppe eine Rolle (jeweils 3 %).

Zusammenfassend zeigt sich also deutlich, dass der wichtigste Grund für die Nichtteilnahme aus Elternsicht das fehlende Angebot in der deutschen Schule ist. Dass hierin ein wichtiger Grund liegt, war zwar vorauszusehen, denn es ist bekannt, dass das Angebot in der Sekundarstufe nur in eingeschränktem Maße vorhanden ist, dennoch ist die Eindeutigkeit des Ergebnisses – d.h. die mehrheitliche Zustimmung zu diesem Grund – überraschend. Der Mangel an Zeit und die räumliche Distanz spielen eine weit weniger große Rolle als erwartet. Interessant ist, dass rund ein Fünftel der befragten Elternschaft die Sprachen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt und damit die öffentliche Meinung (und die Meinung der Institution?) wiedergibt, die den Fokus auf das Deutsche legt. Dies passt zu dem Bild, dass es auch Stimmen zu

geben scheint, die den Fremdsprachen Priorität einräumen. Damit gehen sie konform mit dem Angebot der Institution, das diese ebenfalls priorisiert. Wichtig ist ebenfalls, dass die Eltern überwiegend der Ansicht sind, ihr Kind sei durchaus motiviert, an einem HU-Angebot teilzunehmen – es scheint also aus Sicht der Eltern nicht der fehlende Wille seitens der Schüler(innen) zu sein, der dazu führt, dass sie keinen HU besuchen. Dies ist nicht erwartungskonform, da angenommen wurde, dass die Schüler(innen) in der Sekundarstufe tendenziell andere Prioritäten setzen als die Herkunftssprache zu lernen.

307 Eltern nutzten die Möglichkeit, im halboffenen Antwortformat weitere Gründe anzugeben, warum ihr Kind nicht am HU teilnimmt. Für die Analyse der Kommentare wurde ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode mit induktiver Kategorienbildung gewählt. Auch hier wurde auf die MAXQDA Software zurückgegriffen.

Die am häufigsten genannte Kategorie bei den Gründen, warum das Kind den Unterricht in der Herkunftssprache nicht besucht, ist mit 85 Nennungen der „fehlende Zugang“. Unter diese Kategorie fallen Kommentare, die inhaltlich aussagen, dass kein bzw. kein ausreichendes Angebot (von Schulen oder anderen Institutionen) vorliegt und/oder der HU erst in höheren Klassenstufen angeboten wird (z.B. „Die Sprache wird erst ab Klasse 8 angeboten“ oder „Es gibt keine Angebote im Stadtteil!“).

Die Kategorie „Spracherwerb in der Familie“ enthält 34 Zuordnungen. Es wurden Kommentare zugeordnet, die aussagen, dass das Kind die Herkunftssprache durch den Gebrauch zu Hause bereits erlernt habe oder noch erlerne. Teilweise wird das Kind sogar von den Eltern selbst unterrichtet (z.B. „Die Muttersprache wird zu Hause regelmäßig unterrichtet“, „Mein Kind braucht den Unterricht nicht, weil sie unsere Herkunftssprache sehr gut spricht“).

Die Kategorie „Elterliche Informationslage“ zählt 29 Nennungen und steht für die Unwissenheit der Eltern darüber, dass es HU gibt bzw. wo dieser angeboten wird (z.B. „...wir nicht wissen, wo mein Kind den Unterricht in der Herkunftssprache besuchen kann“, „Ich wüsste nicht, dass so was gäbe“).

In der Kategorie „Deutsch als familiäre Herkunftssprache“ mit 23 Nennungen sind Kommentare zusammengefasst, an denen erkennbar ist, dass die Herkunftssprache der Eltern zu Hause nicht gesprochen wird oder die Herkunftssprache Deutsch ist (z.B. „Ich selber spreche meine „Herkunftssprache“ nur mit meinen Eltern und das auch schlecht. Bei uns wird ausschließlich Deutsch gesprochen.“, „Zuhause wird ausschließlich Deutsch gesprochen, weil Vater Deutsch“).

Die Kategorie „Mangelnde Qualität“ mit 13 Nennungen steht für die von den Eltern wahrgenommene unzureichende Qualität des HU, aufgrund derer sie ihr Kind nicht dorthin schicken (z.B. „(weil) die Methoden, Didaktik, Inhalt des Unterricht nicht qualitativ ausreichend ist“, „(weil) der Unterricht zu schlecht war und man nichts gelernt hat“).

Die Kategorie „Finanzielle Gründe“ mit 13 Nennungen fasst die Kommentare zusammen, bei denen deutlich wird, dass der Grund, warum das Kind den Unterricht in der Herkunftssprache

nicht besucht, die finanzielle Lage der Familie ist („Keine finanziellen Möglichkeiten, privat Unterricht zu nehmen“, „Kostet viel Geld“).

Die Kategorie „Überforderung“ zählt 10 Nennungen und umfasst solche Kommentare, in denen der Unterricht in der Herkunftssprache als eine zusätzliche Belastung (neben der Schule) für Kinder empfunden wird (z.B. „(weil) dies das Kind überlasten könnte und ich kaum Zeit dafür habe“, „Man denkt als Eltern, ein zusätzlicher Unterricht würde zu sehr überfordern“).

Die Kategorie „Ängste“ mit 10 Nennungen beschreibt die Angst der Eltern, der HU könne dafür genutzt werden, die Kinder zu manipulieren oder religiös zu unterweisen (z.B. „Ich möchte keinen religiösen Einflüsse oder politische Manipulationen oder kulturelle Identifikation von denen wir vielleicht nicht bemerken“, „Der Unterricht wird nur von Moscheen angeboten und wir wollen nicht, dass unser Kind religiös wird. Religion ist bei uns kein Thema“).

Tabelle 16: Weitere Gründe für die Nichtteilnahme des Kindes am HU (n=307)

Kategorie	Nennungen
Fehlender Zugang	85
Spracherwerb in der Familie	34
Elterliche Informationslage	29
Deutsch als familiäre Herkunftssprache	23
Mangelnde Qualität	13
Finanzielle Gründe	13
Überforderung	10
Ängste	10

Quelle: eigene Darstellung

Daneben konnten 15 Kommentare dem vorgegebenen Grund „weil es an der deutschen Schule keinen Unterricht in der Herkunftssprache gibt“ zugeordnet werden und weitere 12 Kommentare dem ebenfalls vorgegebenen Grund „weil mein Kind dafür keine Zeit hat“.

Zusammenfassend zeigt sich bei der qualitativen Auswertung ein komplexes Gefüge an weiteren Gründen für die Nichtteilnahme, die z.T. auch noch nicht in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion um den HU berücksichtigt wurden, z.B. wenn die Qualität des Unterrichts angezweifelt wird oder finanzielle Gründe sowie auch Angst vor politischer und/oder religiöser Vereinnahmung dagegen sprechen. Solchen Gründen könnte über ein schulisches Angebot entsprechend begegnet werden.

5 Zusammenhänge

Im Folgenden werden nun einige Zusammenhänge zwischen Hintergrundmerkmalen der Kinder und der Perspektive auf den HU aufgezeigt. Weitere vertiefende multivariate Analysen stehen noch aus. Daher geben diese bivariaten Analysen nur vorläufige Befunde wieder. Die oben berichteten Daten in Bezug auf die Wahl, die Eltern bei der Wahrnehmung des herkunftssprachlichen Unterrichtsangebots für ihre Kinder treffen, ihre Einstellungen gegenüber dem

HU (und der Mehrsprachigkeit) selbst, dem Besuch eines entsprechenden Angebots sowie der Gründe, die sie für einen Besuch bzw. Nichtbesuch ihrer Kinder angeben, werden im Folgenden entsprechend der oben formulierten Forschungsfragen zum Alter und Geschlecht des Kindes, der von ihm besuchten Schulform, der sprachlichen Situation und Herkunft der Familie und dem Bildungshintergrund der Eltern in Bezug gesetzt.

Personenmerkmale des Kindes und HU-Besuch

Anders als Eltern mit Migrationshintergrund häufig unterstellt wird, weil davon ausgegangen wird, dass sie aus Ländern stammen, in denen ein konservatives Familien- und Geschlechtsrollenbild gelte, machen die befragten Mütter und Väter keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in ihren Haltungen zum (Nicht-) Besuch des HU.

Tabelle 17: Kreuztabelle Geschlecht und Gründe für die Teilnahme am HU (Mehrfachnennungen möglich)

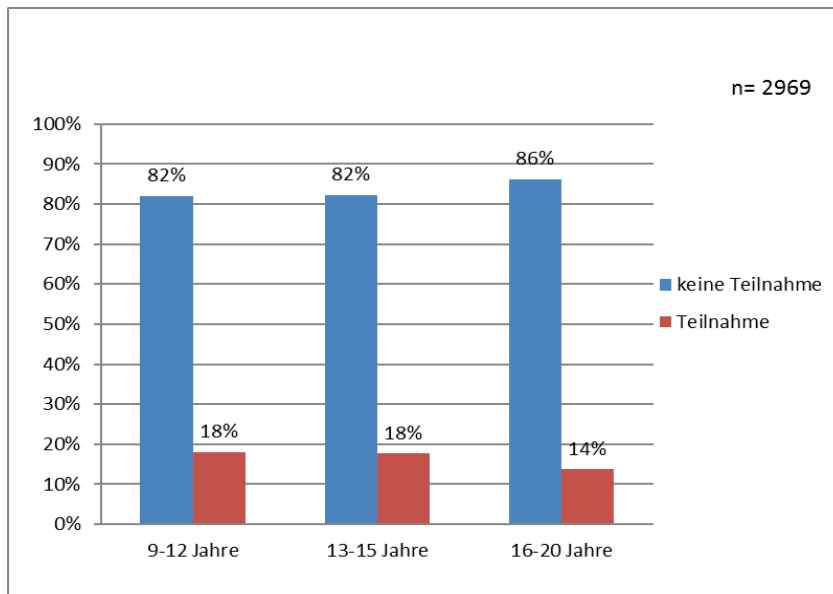
Gründe Geschlecht									
	Wille des Kindes	Zeit	Nähe des Angebots	Besser Lernen als zu Hause	Schule	Konsulat	Verein	Community	Gesamt
Mädchen	185	67	88	177	77	8	71	5	678
	58 %	51,1 %	52,1 %	54,8 %	54,6 %	61,5 %	62,8 %	41,7 %	55,5 %
Junge	134	64	81	146	64	5	42	7	543
	42 %	48,9 %	47,9 %	45,2 %	45,4 %	38,5 %	37,2 %	58,3 %	44,5 %
Gesamt	319	131	169	323	141	13	113	12	1.221
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: eigene Berechnung

Die Kreuztabelle zeigt, dass sich das Antwortverhalten der Eltern in Bezug auf das Geschlecht ihres Kindes im Wesentlichen nicht unterscheidet: Es werden also für Jungen und Mädchen die gleichen Gründe für den Besuch des HU vorgebracht mit der Ausnahme „Verein“. Am wichtigsten sind der Wille des Kindes und die Möglichkeit, im Unterricht besser die Herkunftssprache zu lernen als Zuhause. Bei den Gründen für die Nichtteilnahme am HU zeigen sich ebenfalls keine Unterschiede im Antwortverhalten der Eltern bzgl. Jungen und Mädchen. Das mangelnde Angebot der deutschen Schule steht an der Spitze (737 für Mädchen bzw. 719 Nennungen für Jungen) der genannten Gründe.

Die Befragung richtete sich auf Kinder in der Sekundarstufe. Auf welches ihrer Kinder im schulpflichtigen Alter über zehn Jahren sich die Eltern beziehen wollten, war ihnen freigestellt. Fasst man die Schülerinnen und Schüler, auf die sich die Eltern bezogen haben, in drei Altersgruppen zusammen, so ergibt sich mit Blick auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am HU folgendes Bild:

Abbildung 18: Teilnahme am HU nach Altersgruppen

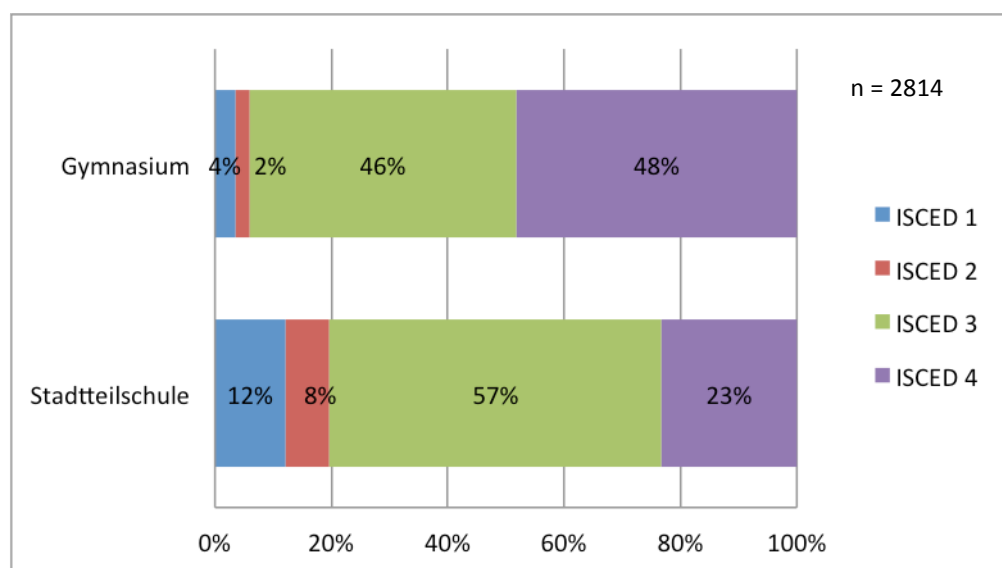


Quelle: eigene Berechnung

Es ist deutlich, dass der Anteil an 16-20-Jährigen (Oberstufenschülerinnen und -schüler), die am HU teilnehmen, geringer ist als der bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern. Das Ergebnis ist allerdings nicht signifikant. Vergleicht man dies mit der Angebotsstruktur von Seiten der BSB für den Türkischunterricht, zeigt sich, dass das Gefälle zwischen SEK I und SEK II größer ist als in den hier vorliegenden Daten: Insgesamt nahmen am Türkischunterricht in der Sekundarstufe 1.294 Schülerinnen und Schüler teil, 82 % in der Sek I und 18 % in der Sek II. Am Grundschulunterricht Türkisch nahmen 1.280 Kinder teil, pro Jahrgang also deutlich mehr als in Stadtteilschule und Gymnasium.

Wie bei der Stichprobenbeschreibung dargestellt, verfügt die überwiegende Mehrheit der befragten Väter und Mütter über einen hohen bzw. sehr hohen Bildungsabschluss. Da der Bildungshintergrund der Eltern mit dem Bildungserfolg der Kinder korreliert, drückt sich dieser Zusammenhang auch in der besuchten Schulform der Kinder aus, wie der Abbildung 19 zu entnehmen ist.

Abbildung 19: Besuchte Schulform und Bildungshintergrund

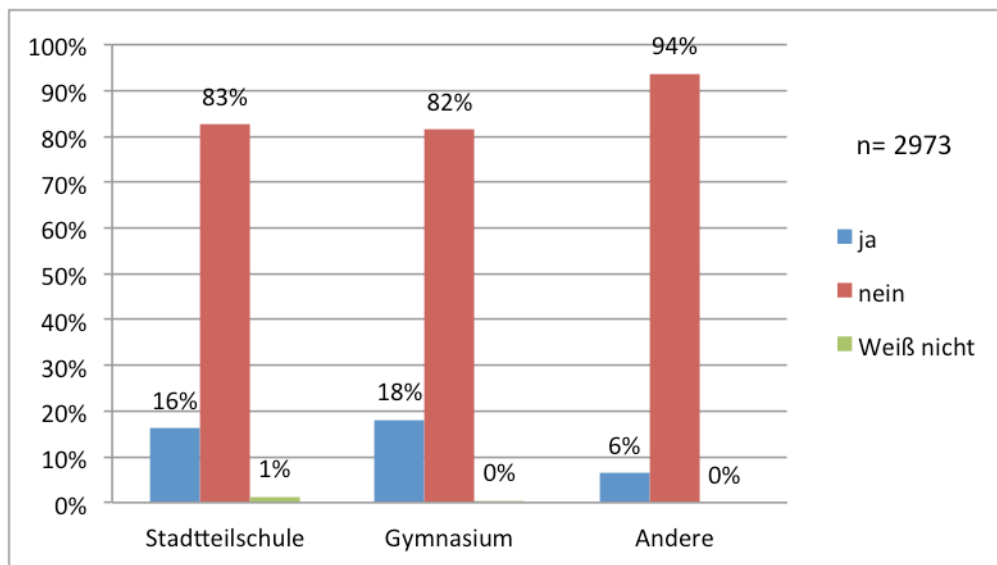


Quelle: eigene Berechnung

Der statistische Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform des Kindes und dem Bildungshintergrund der Familie ist höchst signifikant ($\chi^2 = 241,91$; $df = 6$; $n = 2.814$; $p = .000$). Untersucht man nun die Teilnahme am HU vor dem Hintergrund des familiären Bildungsgrads, findet sich kein Zusammenhang zwischen der (Nicht-)Teilnahme am HU und dem ISCED der Familie ($\chi^2 = 8,87$; $df = 6$; $n = 2.833$; $p = .181$). Sowohl Eltern eines hohen als auch solche mit dem niedrigsten Bildungsgrad schicken bzw. schickten ihre Kinder nicht in den HU. Eltern mit einem niedrigeren Bildungshintergrund legen jedoch mehr Wert auf einen HU in der deutschen Schule, dieser Zusammenhang ist signifikant auf dem 5 %-Niveau ($\chi^2 = 17,19$; $df = 9$; $n = 2.614$; $p = .046$). Sie wünschen sich mehrheitlich den HU in der deutschen Schule, während Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund zu einem etwas höheren Anteil auch den Konsulaten und Vereinen trauen. Der Wunsch des HU an der Schule kann auch mit finanziellen Belastungen zusammenhängen, die mit einem privat organisierten HU-Besuch u.U. einhergehen. So wurde von Eltern als ein weiterer Grund, weshalb Kinder nicht am HU teilnehmen, die hohen Kosten des Unterrichts genannt. Für Familien mit einem niedrigen Bildungsgrad (mit dem i.d.R. auch ein niedriger sozialer Status einhergeht) stellt die vorherrschende Angebotsvielfalt möglicherweise keine Wahloption dar, wenn damit Kosten verbunden sind.

Die Kinder der Befragten besuchen zu 43,8 % eine Stadtteilschule, zu 54,6 % ein Gymnasium und zu 1,6 % andere Schulformen (z.B. Regionale Bildungs- und Beratungszentrum (früher div. Formen der Sonderschule [ReBBZ]), Berufliche Schulen). Die Schülerinnen und Schüler besuchen also um 10,8 Prozentpunkte häufiger ein *Gymnasium* bzw. die gymnasiale Oberstufe als die Stadtteilschule. Hier kommt die oben bereits dargestellt Schieflage in der Stichprobe in Bezug auf den Bildungshintergrund der befragten Eltern erneut zum Ausdruck. Setzt man nun die besuchte Schulform zur Teilnahme am HU in Beziehung, so zeigt sich anhand der Abbildung 20, dass 18 % der Gymnasiast(inn)en und 16 % der Stadtteilschüler/-innen am HU teilnehmen.

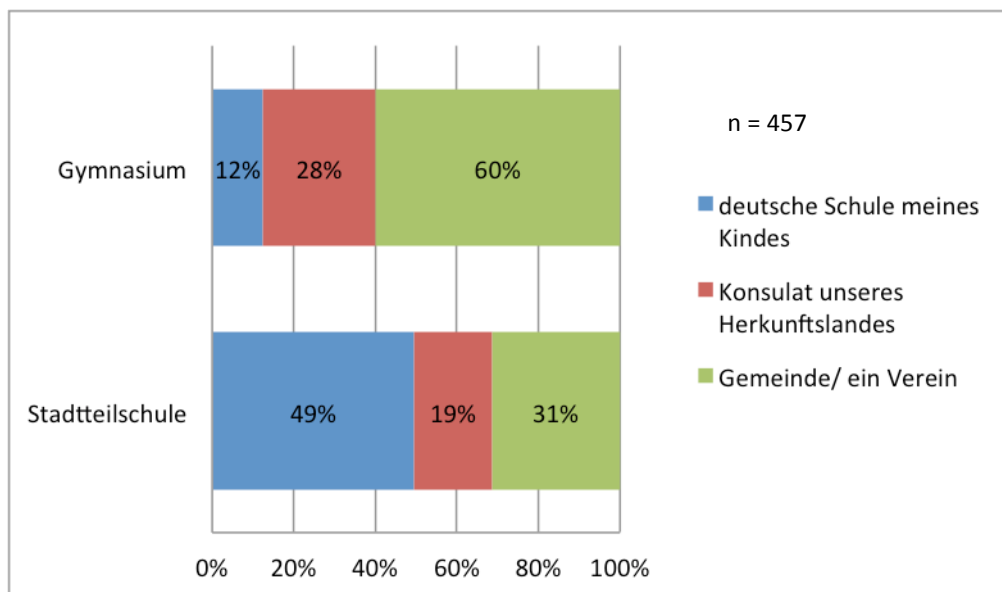
Abbildung 20: Besuchte Schulform und Teilnahme am HU



Quelle: eigene Berechnung

Trotz nahezu gleicher Teilnahmequoten an Gymnasien und Stadtteilschulen geht aus den Daten hervor, dass im Hinblick auf die Nutzung verschiedener Angebote Unterschiede bestehen (vgl. Abb. 21): Von den Gymnasialschüler(inne)n, die insgesamt an einem HU-Angebot teilnehmen, nehmen 12 % ein Angebot an einer deutschen Schule und 88 % ein Angebot eines Konsulats oder eines privaten Anbieters wahr. Die Schüler(innen) der Stadtteilschulen, die insgesamt an einem HU-Angebot teilnehmen, verteilen sich zu etwa gleichen Anteilen auf HU in der Schule und Angebote der Konsulate bzw. privater Anbieter oder Konsulate. Der Zusammenhang ist höchst signifikant ($\chi^2 = 75,70$; $df = 6$; $n = 457$; $p = .000$).

Abbildung 21: Teilnahme am HU nach besuchter Schulform und Anbieter



Quelle: eigene Berechnung

Zusammenfassend kann aus bildungssoziologischer Sicht vorläufig festgehalten werden: Das Interesse der Eltern an HU hängt nicht mit dem Geschlecht des Kindes zusammen; sowohl für Jungen als auch für Mädchen wird er gewünscht und ermöglicht. Das Alter des Kindes spielt hingegen eine Rolle beim HU-Besuch, doch steht dies weniger mit der elterlichen Einstellung zum HU in Beziehung, sondern eher mit dem vorhandenen Angebot – vor allem der deutschen Schule. Wie in allen bisherigen Untersuchungen zum Zusammenhang von Bildungshintergrund der Eltern und Bildungsbeteiligung von Kindern (sowohl mit als ohne Migrationshintergrund) ist auch in der vorliegenden Studie ein positiver und starker Zusammenhang festzustellen. Bei einem höheren Bildungsstand (ISCED 4) besuchen die Kinder der Befragten eher das Gymnasium als die Stadtteilschule. Dass sie dort aber geringere Chancen auf einen Unterricht in ihrer Herkunftssprache haben, ist die Konsequenz, denn im Gymnasium wird deutlich seltener HU – zumal in den Sprachen Dari/Farsi oder Polnisch – angeboten als dies in Stadtteilschulen der Fall ist. Dementsprechend besuchen auch deutlich weniger Gymnasiast(inn)en den HU als Schüler(innen) der Stadtteilschule. Das fehlende Angebot an der deutschen Schule wird durch die Angebote der privaten Initiativen und der Konsulate zum Teil kompensiert: Über 80 % der Gymnasiast(inn)en besuchen den HU außerhalb der Schule.

6 Zusammenfassung

Die vorliegende empirische Studie untersucht die Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder in Hamburg mehrsprachig aufwachsen und die Sekundarstufe besuchen (Erhebungszeitraum 11/2015 bis 12/2015). Die übergeordnete Frage richtet sich auf die Meinung der Eltern zum Bedarf an herkunftssprachlichem Unterricht (HU). Unterfragen befassen sich mit der Informationslage der Eltern, der Inanspruchnahme von unterschiedlichen Formen des HU, den Einstellungen der Eltern zu HU und insbesondere mit den Gründen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme der Kinder. Aus bildungssoziologischer Sicht wurde bisher untersucht, in welchem Zusammenhang das Interesse der Eltern zum Geschlecht Alter, zur besuchten Schulform des Kindes sowie zum eigenen Bildungshintergrund steht. Die Studie hat einen explorativen Charakter, da die Elternsicht auf den HU bislang kaum untersucht wurde; wenn doch, so wurden lediglich kleine Stichproben befragt.

Die realisierte Stichprobe umfasst 3.110 Fälle, was eine beachtliche Zahl für eine Untersuchung in einer Stadt bzw. Region ist. Sie wurde über Daten des Einwohnerzentralregisters gewonnen. Da in Hamburg keine Daten über die in Einwandererfamilien gesprochenen Sprachen vorliegen und auch das Merkmal Migrationshintergrund dem Melderegister nicht zur Verfügung steht, sondern nur Staatsangehörigkeiten bekannt sind, wurden solche Staatsangehörigkeiten ausgewählt, von denen auf bestimmte (Herkunfts-)Sprachen geschlossen werden konnte. Für die Herkunftsländer Türkei, Afghanistan, Polen, Kasachstan und Russland wurde die angestrebte Ausschöpfungsquote erreicht, für den Iran knapp verfehlt; für Portugal, Kosovo und Ghana wurde etwa die Hälfte der erforderlichen Fälle erreicht. Insbesondere für den Kosovo ist die Ausschöpfung mit 39 % sehr gut, da ein nennenswerter Anteil der Grundgesamtheit befragt wurde (60 von 154 Eltern der Grundgesamtheit). Damit liegen belastbare Ergebnisse für die

Sprecher(innen) der häufigsten und wichtigsten Sprachen in Hamburg vor: Türkisch, Dari, Farsi, Polnisch und Russisch; für Ghana, Portugal und den Kosovo und die darin vertretenen Sprachen können ebenfalls genaue und differenzierte Befunde berichtet werden.

Die befragten Eltern sind im Allgemeinen nicht gut über das Angebot an HU informiert, denn über die Hälfte kennt solche Angebote gar nicht. Denjenigen, die den HU kennen, dienen als Informationsquellen in erster Linie Freunde, Verwandte und Bekannte; dies gilt für alle drei verfügbaren Angebote (Schule, Konsulat, private Anbieter). Nicht einmal ein Fünftel der Befragten gibt an, dass ihr Kind den HU derzeit besucht (17 %). Weitere 16 % haben Erfahrung mit dem HU, weil ihre Kinder früher – meist in der Grundschule – daran teilgenommen haben. Anbieter des HU sind Gemeinden bzw. Vereine, einige Konsulate und erst an dritter Stelle die deutsche Schule. Die Eltern wünschen es sich aber anders und würden zu 62 % die deutsche Schule vorziehen.

Fast alle Befragten (88 %) befürworten den HU, hauptsächlich weil ihre Kinder dort Lesen und Schreiben lernen können. Sie sind positiv zur Mehrsprachigkeit ihrer Kinder eingestellt und sehen deren Identitätsentwicklung durch den HU gestärkt. Er liefere den Kindern Informationen über das Herkunftsland und bestärke sie darin, ihre Herkunft nicht zu vergessen. Weiter ist fast der gesamten Elternschaft das Anliegen wichtig, dass ihre Kinder mittels des HU lernen, andere Kulturen zu respektieren. Einige Eltern betonen die Bedeutung der Herkunftssprachen für die berufliche Zukunft der Kinder. Nur noch ein Drittel der Befragten unterstützt das früher für den HU bedeutsame Ziel der Rückkehrfähigkeit – hier ist eine deutliche Umorientierung sichtbar.

Trotz dieser positiven elterlichen Einstellungen zum HU, die – so legen es bisherige Studien nahe – sich auf die Teilnahme der Kinder am HU positiv auswirken, wird er in Hamburg selten besucht, in der Grundschule noch häufiger als in der Sekundarstufe. Im Wesentlichen scheitert die Teilnahme am mangelnden Angebot eines leicht erreichbaren Angebots, am besten in der (deutschen) Schule des Kindes. Je älter die Kinder sind, umso eher richten sich die Eltern nach den Wünschen der Kinder selber. Einflüsse auf die Entscheidungen und Einstellungen der Eltern gehen nicht vom Geschlecht des Kindes aus, auch nicht vom Bildungshintergrund der Eltern und von der Schulform, die das Kind besucht.

Die Eltern von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums sind am HU interessiert – mindestens ebenso stark wie die Eltern von Kindern und Jugendlichen in Stadtteilschulen. Während immerhin 49 % der Schüler(innen) der Stadtteilschulen, den Unterricht an der Schule besuchen, können dies nur 12 % der Gymnasiast(inn)en, denn das Angebot am Gymnasium ist wesentlich geringer als in der Stadtteilschule. Daher weichen die Eltern von Gymnasiast(inne)n zu einem großen Teil (88 %) auf Vereine und Konsulate aus. Herkunftssprachlicher Unterricht ist somit nicht nur ein Thema für die „schwächeren“ Schülerinnen und Schüler, sondern gerade auch bildungserfolgreiche Schülerinnen und Schüler nehmen die Chance, eine weitere Sprache neben den üblichen Fremdsprachen der Schule zu lernen, wahr – wenn sie ihnen geboten wird.

7 Literaturverzeichnis

- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (Hrsg.) (2014): Bildungsbericht Hamburg 2014. Münster.
- Behrendt, K., Schaefer-Rolffs, A., Schnapp, K.-U., Abu Elia, M., van Dülmen, Ch. & Baruth, S. (2014): Zusammenleben in Hamburg. Eine Studie des Projektbüros Angewandte Sozialforschung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg im Auftrag der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg.
- Bohlinger, S. (2012); Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen-BiBB 2012. Online verfügbar: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6915> (zuletzt aufgerufen 30.11.2016).
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in Deutschland und Berlin West (BAGIV) (Hrsg.) (1985): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Hamburg.
- Caprez-Krompæk, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster.
- Carifo, J. & Perla, R. J. (2007): Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. In: Journal of Social Sciences 3 (3), S. 106-116.
- Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a.
- Esser, H. (2006): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 69-88.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (FHH BSB) (Hrsg.) (2015): Broschüre Fremdsprachenunterricht 2016/2017. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (FHH BSB) (Hrsg.) (2011a): Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgang 5 bis 11): Herkunftssprachen. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (FHH BSB) (Hrsg.) (2011b): Bildungsplan Gymnasium (Jahrgang 5 bis 11): Herkunftssprachen. Hamburg.
- Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), S. 529-547.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.

- Gogolin, I. & Neumann, U. (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster.
- Gogolin, I. & Oeter, S. (2011): Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 59 (1), S. 30-45.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 236-251.
- Ilić, V. (2016): Familiäre Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen home-literacy-Aktivitäten und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Opladen.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2014): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2013/2014. Hamburg.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2015): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2014/2015. Hamburg.
- ISCED (2015): ISCED 2011 – Operational Manual; OECD, European Union, UNESCO-UIS 2015.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M. Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: C. Diehl, Ch. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden, S. 157-241.
- Killus, G. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster.
- Killus, G. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2012): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Münster.
- Killus, G. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Münster.
- Knigge, M., Klinger, T., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2015): Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Eine Pilotstudie bei Jugendlichen und ihren Eltern mit russischem, türkischem und vietnamesischem Sprachhintergrund in Hamburg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18 (1), S. 143–167.
- Kunkel, M. (2008): Zweisprachiges Lernen: Elternperspektiven zu einem deutsch-italienischen Schulprojekt in Frankfurt/M. In: G. Budach, J. Erfurt & M. Kunkel (Hrsg.): Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. (Reihe Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Interpersonale Perspektiven. Band 8.). Frankfurt, S. 311-344.

- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. 12. überarb. Aufl. Weinheim.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J. & DeJong, C. R. (2011): Applied Social Research. A Tool for the Human Services. 8. Aufl. Belmont.
- Neumann, U. (2008): Einstellungen von Eltern zur Zweisprachigkeit. Ergebnisse aus Befragungen an bilingualen Grundschulen in Hamburg. In: L. Rosen & S. Farrokhzad (Hrsg.): Macht – Kultur – Bildung. Münster, S. 291-310.
- Oğuzkan-Savvidis, N. (2005): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im muttersprachlichen Türkischunterricht. Dissertation. Duisburg-Essen.
- Reich, H. H. (2010): Herkunftssprachenunterricht. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, S. 445-456.
- Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern.
- Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.) (2015): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Münster.
- Schmitz, A. & Olfert, H. (2013): Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen - Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 24 (2), S. 203-227.
- Schneider, F. (2016): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Die Pilotierung einer empirischen Studie zur Bedarfslage aus Elternsicht. Universität Hamburg (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Schneider, K., Weishaupt, H., Schwarz, A., Makles, A., Gawronski, K. & Diepers, B. (2013): Ungleichheiten im Bildungswesen und der Bildungsföderalismus. Frankfurt am Main.
- Schnell, R. (2012): Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen. Wiesbaden.
- Subklew, E. (2001): Muttersprachlicher Unterricht und Integration. Von der Türkenschule zum Fach Türkisch. Dissertation. Frankfurt am Main.
- Trebbels, M. (2015): The transition at the end of compulsory full-time education. Educational and future career aspirations of native and migrant students. Wiesbaden.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethic and Racial Studies, 30 (6), S. 1024-1054.
- Woerfel T., Koch, N., Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C. (2014): Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In: LiLi-Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 43 (174), S. 44-65.

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angebot von HU durch die BSB in der Sekundarstufe im Schuljahr 2015/2016, Teilnehmer(innen)statistik	7
Tabelle 2: Angebot von herkunftssprachlichem Konsulatsunterricht für alle Schulstufen im Schuljahr 2015/2016, Teilnehmer(innen)statistik	8
Tabelle 3: Angebot von HU für kleine Sprachgruppen für alle Schulstufen im Schuljahr 2015/2016, Teilnehmer(innen)statistik und durchführende Lehrkräfte	8
Tabelle 4: Übersicht über die Grundgesamtheit entlang der Nationalitäten.....	19
Tabelle 5: Angestrebte Ausschöpfungsquoten nach Herkunftsnationen.....	20
Tabelle 6: Positive Kommentare von Befragten.....	22
Tabelle 7: Negative Kommentare von Befragten	22
Tabelle 8: Rücklaufquote	24
Tabelle 9: Zuordnung der Fälle	25
Tabelle 10: Ausschöpfungsquoten für die Teilstichproben	28
Tabelle 11: Antwortkategorien und ISCED-Zuordnung	30
Tabelle 12: Frühere und derzeitige Inanspruchnahme von HU – Verteilung auf die Sprachen	42
Tabelle 13: Mittelwerte und Streuungsmaße der Items der Skale "Einstellungen zum HU"	45
Tabelle 14: Faktorenanalyse zu "Einstellungen zum HU"	46
Tabelle 15: Weitere Gründe für die Teilnahme des Kindes am HU (n=142).....	51
Tabelle 16: Weitere Gründe für die Nichtteilnahme des Kindes am HU (n=307).....	54
Tabelle 17: Kreuztabelle Geschlecht und Gründe für die Teilnahme am HU (Mehrfachnennungen möglich).....	55

9 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: ISCED – Zuordnung der deutschen Abschlüsse zur internationalen Klassifikation und Zusammenfassung von Stufen für die vorliegende Untersuchung.....	29
Abbildung 2: ISCED für Mutter und Vater zusammen	30
Abbildung 3: ISCED der Mutter	31
Abbildung 4: ISCED des Vaters	32
Abbildung 5: Anzahl der gesprochenen Sprachen in der Familie	33
Abbildung 6: In den Familien gesprochene Sprachen	34
Abbildung 7: Verteilung der Kinder über die Klassenstufen 5 bis 13.....	36
Abbildung 8: Woher stammen die Informationen der Eltern über den HU des Konsulats?	37
Abbildung 9: Woher stammen die Informationen der Eltern über den HU an deutschen Schulen?	38
Abbildung 10: Woher stammen die Informationen zum HU von Gemeinden/Vereinen?.....	39
Abbildung 11: HU Angebote an Hamburger Schulen der Kinder der Stichprobe.....	40
Abbildung 12: Wer organisiert den HU, an dem das Kind zurzeit teilnimmt?	41
Abbildung 13: Bisheriger Besuch des HU nach Klassenstufen.....	41
Abbildung 14: Wünsche der Eltern für Angebotsformen des HU	43
Abbildung 15: Einstellungen zum HU (Angaben in Prozent).....	47
Abbildung 16: Gründe für den HU-Besuch des Kindes aus Elternsicht.....	49
Abbildung 17: Gründe für die Nichtteilnahme am HU aus Elternsicht	52
Abbildung 18: Teilnahme am HU nach Altersgruppen	56
Abbildung 19: Besuchte Schulform und Bildungshintergrund	57
Abbildung 20: Besuchte Schulform und Teilnahme am HU	58
Abbildung 21: Teilnahme am HU nach besuchter Schulform und Anbieter.....	58

Tabelle A1: „Andere Sprachen“ der Stichprobe

Sprache	Sprachfamilie	Sprachzweig
Hausa	Afroasiatische Sprachen	Tschadische Sprachen
Japanisch	Altaische Sprachen (hypothetische Sprachfamilie)	
Tamil	Dravidische Sprachen	
Dänisch	Indoeuropäische Sprachen	Germanischer Zweig
Plattdeutsch	Indoeuropäische Sprachen	Germanischer Zweig
Schwedisch	Indoeuropäische Sprachen	Germanischer Zweig
Französisch	Indoeuropäische Sprachen	Romanischer Zweig
Italienisch	Indoeuropäische Sprachen	Romanischer Zweig
Spanisch	Indoeuropäische Sprachen	Romanischer Zweig
Belarussisch	Indoeuropäische Sprachen	Slawischer Zweig
Mazedonisch	Indoeuropäische Sprachen	Slawischer Zweig
Slowakisch	Indoeuropäische Sprachen	Slawischer Zweig
Ukrainisch	Indoeuropäische Sprachen	Slawischer Zweig
Litauisch	Indoeuropäische Sprachen	Baltische Sprachen
Griechisch	Indoeuropäische Sprachen	
Armenisch	Indoeuropäische Sprachen	
Bengali	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Hindi	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Konkani	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Nepalesisch	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Romanes	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Sindhi	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Urdu	Indoeuropäische Sprachen	Indoarischer Zweig
Ewe	Niger-Kongo-Sprachen	Kwa-Sprachen
Fante	Niger-Kongo-Sprachen	Kwa-Sprachen
Guan	Niger-Kongo-Sprachen	Kwa-Sprachen
Fula	Niger-Kongo-Sprachen	Atlantischer Zweig
Igbo	Niger-Kongo-Sprachen	Igboide Sprachen
Inguschisch	Nordostkaukasische Sprachen	
Aramäisch	Semitische Sprachen	
Assyrisch	Semitische Sprachen	
Hebräisch	Semitische Sprachen	
Chinesisch	Sinotibetische Sprachen	
Thai	Thai-Kadai-Sprachen	
Aserbaidshanisch	Turksprachen	
Kasachisch	Turksprachen	
Usbekisch	Turksprachen	
Ungarisch	Uralische Sprachen	

Tabelle A2: In der Familie gesprochene Sprachen und Nationalitäten der gesetzlichen Vertreter

Nationalität der gesetzlichen Vertreter	In der Familie gesprochene Sprache(n)														Gesamt
	Afghanistan	Ägypten	Bosnien	Ghana	Iran	Kasachstan	Kosovo	Kroatien	Polen	Portugal	Russland	Serbien	Serbien/ Montenegro	Türkei	
Albanisch	–	–	–	–	–	–	53	–	–	–	–	6	1	–	60
Arabisch	2	30	1	–	3	–	–	1	3	–	1	–	–	5	46
Bosnisch	–	–	36	–	–	–	1	3	–	–	–	5	5	–	50
Dari	221	–	–	–	2	–	–	–	1	–	–	–	–	–	224
Deutsch	174	19	45	80	132	193	32	31	248	95	221	38	14	560	1882
Englisch	7	2	1	57	9	3	2	5	21	8	10	2	1	29	157
Farsi	108	–	–	–	200	–	–	–	3	–	1	–	–	2	314
Kroatisch	–	–	22	–	–	–	1	42	–	1	–	3	1	–	70
Kurdisch	–	–	–	–	3	–	–	–	1	–	–	–	19	46	69
Paschtu	42	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	43
Polnisch	4	–	–	–	7	–	–	–	380	2	2	1	–	–	396
Portugiesisch	–	–	–	–	1	–	1	1	–	124	1	–	–	–	128
Russisch	8	–	–	–	4	264	–	–	–	–	355	1	1	–	633
Serbisch	–	–	7	–	1	–	3	4	–	–	1	47	9	–	72
Türkisch	2	1	–	–	4	–	2	–	2	1	4	2	1	742	761
Twi	–	–	–	123	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	123
Hindi	26	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	26
Gesamt	594	52	112	260	366	461	95	87	659	231	596	105	52	1384	5054

Abbildung A3: Fragebogen der HUBE-Untersuchung



Was denken Eltern über Unterricht in der Herkunftssprache?

Bitte freilassen.

Diese Kästchen werden von der Universität ausgefüllt.

--	--	--	--	--

Liebe Eltern,

wie Sie bereits erfahren haben, führen wir eine Befragung durch. Wir möchten gerne wissen, ob Ihre Kinder den Unterricht in der Herkunftssprache besuchen und Ihre Meinung zu diesem Unterricht erfahren.

Was heißt Herkunftssprache? Mit Herkunftssprache meinen wir die Sprache, die Einwanderer als Muttersprache nach Deutschland mitgebracht haben.

Ihre Antworten helfen uns, in Hamburg den Unterricht in der Herkunftssprache zu verbessern! Deswegen bitten wir Sie, alle Fragen zu beantworten. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten können oder wollen, dann lassen Sie sie aus. Den Fragebogen können Mutter und Vater oder beide gemeinsam ausfüllen.

Die Beantwortung der Fragen ist selbstverständlich freiwillig. Wenn Sie nicht mitmachen wollen, wird es für Sie oder Ihr(e) Kind(er) keine Nachteile geben! Alle Angaben werden geheim gehalten. Niemand kann Ihre Antworten mit Ihrem Namen oder Ihrer Adresse verbinden. Ihre Antworten werden nur für diese Untersuchung genutzt und nicht an Dritte weitergegeben! Nach der Auswertung werden alle Fragebögen vernichtet.

Wenn Sie die Fragen beantwortet haben, legen Sie den Fragebogen in den beigelegten Umschlag mit der Adresse der Universität Hamburg und versenden Sie ihn mit der Post. Sie brauchen keine Briefmarke auf den Umschlag zu kleben!

Haben Sie noch Fragen? Rufen Sie gerne unsere Mitarbeiterin Frau Hosay Adina-Safi unter 040-42838-7168 an (mittwochs zwischen 10:00 und 12:00 Uhr) oder schreiben Sie eine E-Mail an hosay.adina-safi@uni-hamburg.de.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Prof. Dr. Drorit Lengyel und Prof. Dr. Ursula Neumann

1. **Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt?**

(Bitte hier die Anzahl eintragen.)

2. **Für welches Ihrer Kinder möchten Sie den Fragebogen ausfüllen? Entscheiden Sie sich bitte für eines Ihrer Kinder, für das Sie den Bogen ausfüllen möchten.**
Das Kind muss zwischen 10 und 18 Jahren sein und noch zur Schule gehen!

Alter: ----- Jahre
(Bitte hier das Alter eintragen.)

Geschlecht: Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Mädchen
☐ Junge

Klasse: -----
(Bitte hier die Schulklasse eintragen.)

3. **Wann ist dieses Kind geboren?** Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geburtsjahr:

--	--	--	--

(Hier bitte das Jahr eintragen.)

4. **Seit wann lebt dieses Kind in Deutschland?** Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

☐ Seit der Geburt

☐ Seit

--	--	--	--

(Hier bitte das Jahr eintragen.)

5. Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause? Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.

- | | | |
|------------------------------------|--|---|
| ☐ Albanisch | ☐ Farsi | ☐ Russisch |
| ☐ Arabisch | ☐ Kroatisch | ☐ Serbisch |
| ☐ Bosnisch | ☐ Kurdisch | ☐ Türkisch |
| ☐ Dari | ☐ Paschto | ☐ Twi |
| ☐ Deutsch | ☐ Polnisch | ☐ Andere Sprache(n), und zwar: |
| ☐ Englisch | ☐ Portugiesisch | -----
(Bitte Sprache(n) eintragen.) |
-

6. Welche Schule besucht Ihr Kind gerade? Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Stadtteilschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Anderes: -----
(Bitte die Schulform eintragen.)
-

7. Gibt es an der Schule Ihres Kindes Unterricht in Ihrer Herkunftssprache?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Ja, in der Sprache -----
(Bitte die Sprache eintragen.)
- ☐ Nein
- ☐ Ich weiß es nicht.
-

8. Wie war es bisher? In welchen Klassen hatte Ihr Kind Unterricht in der Herkunftssprache?

Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.

- | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vorschule | 1. Klasse | 2. Klasse | 3. Klasse | 4. Klasse | 5. Klasse | 6. Klasse | 7. Klasse | 8. Klasse | 9. Klasse | 10. Klasse | 11. Klasse | 12. Klasse | 13. Klasse |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
- ☐ Mein Kind hatte keinen Unterricht in der Herkunftssprache.
-

9. In Hamburg gibt es verschiedene Angebote für Unterricht in der Herkunftssprache. Welche kennen Sie?

9a. Kennen Sie Unterricht vom Konsulat Ihres Herkunftslandes?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Nein, kenne ich nicht.
- ☐ Ja, kenne ich.

9aa. Wenn ja, wie haben Sie vom Unterricht des Konsulats erfahren?

Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.

- ☐ Informationen aus der Schule
- ☐ Freunde, Verwandte, Bekannte
- ☐ Eigene Recherche (z.B. Internet)
- ☐ Eigene Nachfrage (in der Schule, beim Konsulat oder beim Verein)
- ☐ Über eines meiner Kinder

9b. Kennen Sie Unterricht in den Herkunftssprachen an deutschen Schulen?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Nein, kenne ich nicht.
- ☐ Ja, kenne ich.

9bb. Wenn ja, wie haben Sie vom Unterricht der deutschen Schule erfahren?

Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.

- ☐ Informationen aus der Schule
- ☐ Freunde, Verwandte, Bekannte
- ☐ Eigene Recherche (z.B. Internet)
- ☐ Eigene Nachfrage (in der Schule, beim Konsulat oder beim Verein)
- ☐ Über eines meiner Kinder

9c. Kennen Sie Unterricht von Gemeinden oder Vereinen (z.B. Moscheen, Kirchen)?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Nein, kenne ich nicht.
- ☐ Ja, kenne ich.

9cc. Wenn ja, wie haben Sie vom Unterricht der Gemeinden oder Vereine erfahren?

Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.

- ☐ Informationen aus der Schule
- ☐ Freunde, Verwandte, Bekannte
- ☐ Eigene Recherche (z.B. Internet)
- ☐ Eigene Nachfrage (in der Schule, beim Konsulat oder beim Verein)
- ☐ Über eines meiner Kinder

10. Welche Angebote für Unterricht in der Herkunftssprache wünschen Sie sich?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Unterricht vom Konsulat unseres Herkunftslandes (in den Räumen der deutschen Schule)
- ☐ Unterricht an der deutschen Schule
- ☐ Unterricht von Gemeinden oder Vereinen (z.B. Moscheen, Kirchen)
- ☐ Keine

11. Nimmt Ihr Kind zurzeit am Unterricht in der Herkunftssprache teil?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Nein (weiter mit Frage 12b)
- ☐ Ich weiß es nicht.
- ☐ Ja

11a. Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche besucht Ihr Kind zurzeit den Unterricht in der Herkunftssprache?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ _____ Stunden in der Woche (Stundenzahl bitte eintragen.)
- ☐ Ich weiß es nicht.

11b. Wenn ja, wer organisiert diesen Unterricht?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- ☐ Die deutsche Schule meines Kindes
- ☐ Das Konsulat unseres Herkunftslandes
- ☐ Eine Gemeinde/ ein Verein
- ☐ Ich weiß es nicht.

-
12. Im Folgenden möchten wir wissen, warum Ihr Kind den Unterricht in der Herkunftssprache besucht oder aus welchen Gründen Ihr Kind nicht am Unterricht in der Herkunftssprache teilnimmt.

Wenn Ihr Kind den Unterricht besucht, kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft.

12a.

Mein Kind besucht den Unterricht in der Herkunftssprache, weil...

- ☐ ... mein Kind das möchte.
- ☐ ... mein Kind genug Zeit dafür hat.
- ☐ ... der Unterricht nicht zu weit weg ist.
- ☐ ... mein Kind die Sprache dort besser lernt als zu Hause.
- ☐ ... der Unterricht in der deutschen Schule stattfindet.
- ☐ ... der Unterricht im Konsulat stattfindet.
- ☐ ... der Unterricht in einem Verein stattfindet.
- ☐ ... die Leute schlecht über uns reden, wenn mein Kind nicht zum Unterricht in der Herkunftssprache geht.
- ☐ Anderes, und zwar:

Wenn Ihr Kind den Unterricht nicht besucht, kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft.

12b.

Mein Kind besucht den Unterricht in der Herkunftssprache nicht, weil...

- ☐ ... mein Kind das nicht möchte.
- ☐ ... mein Kind dafür keine Zeit hat.
- ☐ ... der Unterricht zu weit weg ist.
- ☐ ... es reicht, wenn mein Kind die Sprache zu Hause lernt.
- ☐ ... es an der deutschen Schule keinen Unterricht in der Herkunftssprache gibt.
- ☐ ... der Unterricht im Konsulat stattfindet.
- ☐ ... der Unterricht in einem Verein stattfindet.
- ☐ ... der Unterricht in Fremdsprachen (z.B. Französisch, Spanisch) wichtiger ist als der Unterricht in der Herkunftssprache.
- ☐ ... es wichtiger ist, dass mein Kind die deutsche Sprache kann.
- ☐ Anderes, und zwar:

13. Finden Sie Unterricht in der Herkunftssprache wichtig?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

☐ Nein

☐ Ja **13a. Wenn ja, warum finden Sie den Unterricht in der Herkunftssprache wichtig?**

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Sehr wichtig	Wichtig	Nicht so wichtig	Gar nicht wichtig
Die Kinder lernen in ihrer Herkunftssprache zu lesen und zu schreiben.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder sollten mehrere Sprachen sprechen können.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder lernen etwas über ihre Herkunftsländer.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder finden ihren Platz besser in der deutschen Gesellschaft.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder sollen ihre Abstammung nicht vergessen.	☐	☐	☐	☐
Der Unterricht bereitet die Kinder auf eine Rückkehr in das Herkunftsland vor.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder lernen, andere Kulturen zu respektieren.	☐	☐	☐	☐
Der Unterricht hilft den Kindern, ihre eigene Identität zu finden.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder werden in der deutschen Schule erfolgreicher.	☐	☐	☐	☐

14. In welchem Land sind Sie geboren?

Mutter: _____ (Bitte das Geburtsland eintragen.)

Vater: _____ (Bitte das Geburtsland eintragen.)

15. Welcher ist Ihr höchster Bildungsabschluss?

Bitte jeweils für Mutter und Vater nur den höchsten Bildungsabschluss ankreuzen.

	Mutter	Vater
Abgeschlossenes Studium (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule)	☐	☐
Abgeschlossene Berufsausbildung oder Lehre	☐	☐
Abitur / Hochschulreife/ Fachhochschulreife (mit Berechtigung zum Studium)	☐	☐
Schulabschluss nach Schuljahren (ohne Berechtigung zum Studium)	_____ (bitte Anzahl der Schuljahre eintragen)	_____ (bitte Anzahl der Schuljahre eintragen)
Kein Schulabschluss	☐	☐
Wurde dieser Abschluss in Deutschland erworben?	☐ Ja ☐ Nein	☐ Ja ☐ Nein

16. Dieser Fragebogen wurde ausgefüllt von:

Bitte keine Namen angeben! Bitte alles ankreuzen, was zutrifft.

- ☐ Mutter, Erziehungsberechtigte
 - ☐ Vater, Erziehungsberechtigter
 - ☐ Kind der Familie
 - ☐ Von jemand anderem
-

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

**Senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bitte bis zum
13. November 2015 an uns zurück.**

