

MEHRSPRACHIG
UND WELTOFFEN -

KONZEPT ZUR FÖRDERUNG
DER MEHRSPRACHIGKEIT IN
BERLIN

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Inhalt

1. Einleitung	3
2. Konzeptmodell.....	4
3. Bestehende Angebotsstruktur und Entwicklungsziele	5
3.1 Konzeptbereich I: Schulentwicklung und Schulqualität - Mehrsprachigkeit als Bereich der Schulqualität und Bestandteil der Schulentwicklung	5
3.1.1 Aktuelle Angebotsstruktur	5
3.1.2 Entwicklungsziele	6
3.2 Konzeptbereich II: Teilbereiche der Mehrsprachigkeit.....	8
3.2.1 Teilbereich 1: Fremdsprachenunterricht: Von der Grundschule bis zum Abitur.....	8
3.2.2 Teilbereich 2: Herkunftssprachen: Kompetenzen in den Familien- und Herkunftssprachen wertschätzen.....	10
3.2.3 Teilbereich 3: Bilingualer Sachfachunterricht - Multilinguale Wissensvermittlung in der globalen Metropole Berlin	14
4. Weitere unterstützende Maßnahmen	15
5. Verantwortliche und Akteure in der Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit.....	16
6. Literatur.....	17

Stand: 08.12.2021

1. Einleitung

Das vorliegende Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit basiert auf der Koalitionsvereinbarung 2016 - 2021: „Die Koalition wird ein Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Sinne der Didaktik der Mehrsprachigkeit entwickeln. Die Angebote an zweisprachiger Bildung und Erziehung z. B. für Türkisch, Arabisch und Kurdisch, aber auch von osteuropäischen Sprachen, baut die Koalition aus und schafft Möglichkeiten, die Herkunftssprache als erste bzw. zweite Fremdsprache zu erlernen und bei Prüfungen anzuerkennen. Das erfolgreiche Angebot der Staatlichen Europa-Schule Berlin wird nachfragegerecht auf Basis der Evaluation weiter ausgebaut und dabei darauf geachtet, dass auch Standorte in den östlichen Bezirken aufgebaut werden“ (vgl. Koalitionsvertrag von SPD, Die LINKE und BÜNDNIS 90/ Die Grünen für die Legislaturperiode 2016 - 2021).

Im Schulgesetz des Landes Berlin ist darüber hinaus der Auftrag der Schule festgelegt, „[...] alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln“ (SchulG § 1). Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie ist dabei ermächtigt, „das Nähere zu den Voraussetzungen und zur Ausgestaltung des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, sowie zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit für alle Berliner Schülerinnen und Schüler durch Rechtsverordnung zu regeln, insbesondere [...] die erstsprachlichen, bilingualen und immersiven Angebote“ (neue Fassung § 15 SchulG, zu Beginn des Sj. 22/23 in Kraft tretend).

Auch aus europapolitischer Sicht stellt die konzeptionelle Verankerung und Förderung der Mehrsprachigkeit ein wichtiges und notwendiges Vorhaben dar, um die gesellschaftliche und sprachliche Vielfalt in der Öffentlichkeit sowie insbesondere in der Schule zu stärken und zu würdigen: „Jede/r EU-Bürger/in soll neben seiner/ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen aktiv beherrschen.“ (Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Europäische Kommission 1995).

Mit Blick auf die bundespolitische Ebene ist in den *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* die Förderung der Mehrsprachigkeit als wesentlicher Bestandteil sowohl in den Zielen der zukunftsorientierten Fremdsprachenkonzeption, in den Leitlinien als auch in den schulartbezogenen Handlungsfeldern definiert (vgl. KMK 2011: 2f, 4).

Die sprachliche Vielfalt in den Berliner Schulen als Spiegel der Bevölkerungsentwicklung in Berlin erfordert ein Konzept, das die vielfältigen Angebote an den Berliner Schulen aufnimmt, erweitert und aufeinander abstimmt.

Im vorliegenden Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin wurden sowohl aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen als auch von Vertreterinnen und Vertretern von Vereinen, Bildungseinrichtungen und Interessensgruppen verschiedene Formen von Anregungen und Expertisen berücksichtigt. Ein besonderer Dank gilt dabei der Leiterin Prof. Dr. Britta Hufeisen und dem Team des Sprachenzentrums der Technischen Universität Darmstadt für Beiträge zum Gesamtsprachencurriculum, Prof. Dr. Stephan Breidbach von der Humboldt-Universität zu Berlin für Anregungen zum bilingualen Sachfachunterricht, Prof. Dr. Daniela Caspari von der Freien Universität Berlin für Konzepte zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts sowie Prof. Dr. Christoph Schroeder von der Universität Potsdam und Prof. Dr. Anka Bergmann von der Humboldt-Universität zu Berlin für wichtige Impulse zum Herkunftssprachenunterricht.

2. Konzeptmodell

Ein nachhaltiges Modell zur Förderung der Mehrsprachigkeit bezieht die in Abb. 2 benannten Teilbereiche der Mehrsprachigkeit in ein schulisches Gesamtkonzept ein. Grundlage dieses Gesamtkonzepts ist eine durchgängig sensible Sprachbildung von der Primar- bis zur Oberstufe.

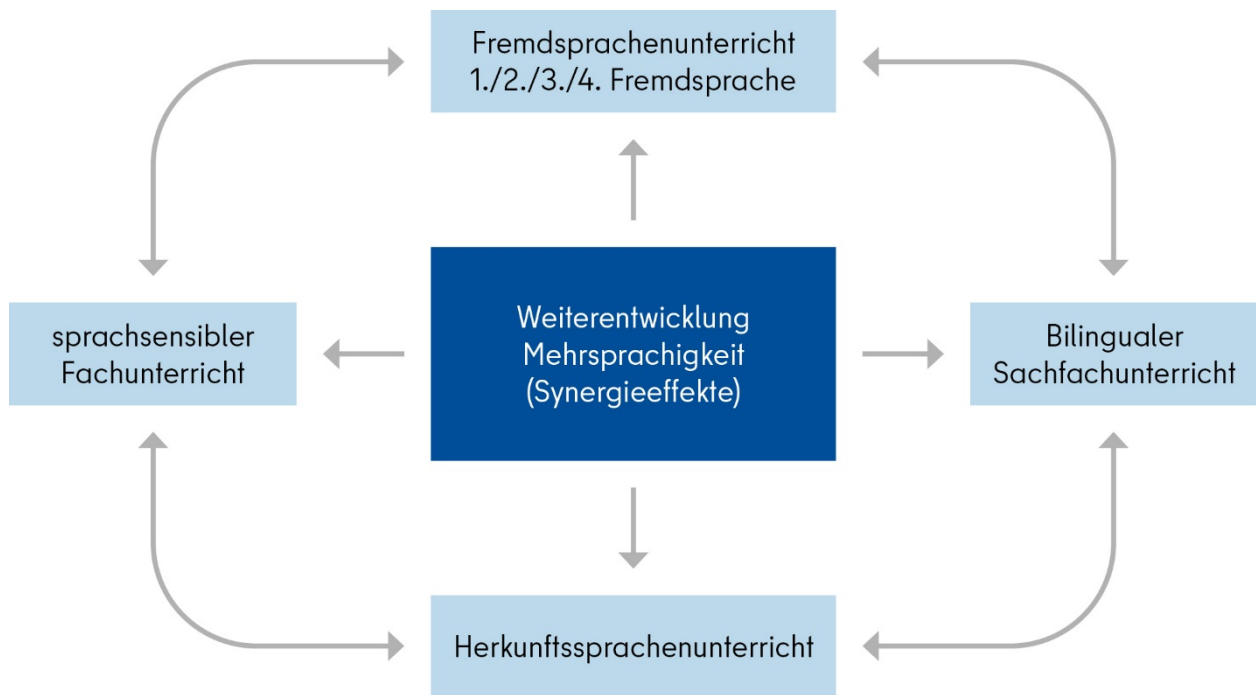


Abbildung 1: Konzeptmodell mit Teilbereichen der Mehrsprachigkeit

Das vorliegende Konzept befasst sich zunächst mit den Schwerpunkten des Fremdsprachenunterrichts, Herkunftssprachenunterrichts und bilingualen Sachfachunterrichts. Mit der Weiterentwicklung der Konzeptbereiche werden zukünftig Verknüpfungen zum sprachsensiblen Fachunterricht bzw. zum Unterricht von Deutsch als Zweitsprache mit entsprechenden Schwerpunkten einbezogen werden.

3. Bestehende Angebotsstruktur und Entwicklungsziele

An Berliner Schulen finden bereits vielfältige Formen des mehrsprachigen Unterrichts statt. Der vorliegende Konzeptentwurf beschreibt sowohl die aktuelle Angebotsstruktur als auch weiterführende Entwicklungsziele der Bereiche des Herkunftssprachlichen Unterrichts, des bilingualen Sachfachunterrichts wie auch des Fremdsprachenunterrichts.

Das Gremium „Mehrsprachigkeit und SESB“ zur Begleitung der weiteren Umsetzung des Konzepts

Das vorliegende Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit umfasst den Bereich I Schulqualität und Entwicklung und den Bereich II Teilbereiche der Mehrsprachigkeit. In die Abstimmungen und Beratungen zur Weiterentwicklung und Umsetzung des Konzepts sind neben weiteren Vertreterinnen und Vertretern und Fachreferentinnen und -referenten aus den Abteilungen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie auch Vertreterinnen und Vertreter aus anderen Senatsverwaltungen und des Arbeitsbereichs der Beauftragten des Senats von Berlin für Integration und Migration einzubeziehen. Ein Gremium „Mehrsprachigkeit und SESB“ wurde bereits eingerichtet und wird thematisch weiter abgestimmt.

Folgende Funktionen sind dem Gremium zuzuordnen:

- Dem Gremium wird kontinuierlich über die Weiterentwicklung und Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts an Berliner Schulen Bericht erstattet (Schwerpunkte Herkunftssprachlicher Unterricht, bilingualer Sachfachunterricht, Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB), anstehende Veröffentlichungen und Veranstaltungen). Die allgemeine inhaltliche Weiterentwicklung des Mehrsprachigkeitskonzepts und der SESB wird vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Fachperspektiven des Gremiums beraten.
- Das Gremium berät die SenBJF u. a. bei der Einrichtung neuer Standorte für SESB und HSU, insbesondere in den östlichen Bezirken.
- Im Gremium werden darüber hinaus Möglichkeiten der Verzahnung und Fortführung der Angebote erörtert und beraten. Eine besondere Rolle kann dabei die Frage der Anerkennung herkunftssprachlicher Vorkenntnisse bzw. des herkunftssprachlichen Unterrichts als 2. oder 3. Fremdsprache spielen.

3.1 Konzeptbereich I: Schulentwicklung und Schulqualität – Mehrsprachigkeit als Bereich der Schulqualität und Bestandteil der Schulentwicklung

3.1.1 Aktuelle Angebotsstruktur

Mehrsprachigkeit als Ressource und interkulturelle Bildung

Mehrsprachigkeit ist ein überfachliches Bildungsziel, das sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergibt und den es perspektivisch in allen Fächern weiterzuentwickeln gilt. Es gilt, den noch weit verbreiteten „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) durch sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung zu überwinden.

Wie im Handlungsrahmen Schulqualität bzw. im Rahmenlehrplan 1-10, Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, sowie im Fachteil C Moderne Fremdsprachen bzw. Latein oder Altgriechisch definiert, ist es Ziel der interkulturellen Bildung, den Schülerinnen und Schülern ein vertieftes Verständnis verschiedener Kulturen zu vermitteln und sie zu befähigen, mit Menschen verschiedener Kulturen umzugehen (vgl. Handlungsrahmen 2.2 Schule als Lebensraum – Interkulturelle Bildung, S. 24; bzw. RLP Teil B 3.8 Interkulturelle Bildung und Erziehung, S. 31).

Vielfältige mehrsprachige Angebote und schulische Vorhaben machen die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sichtbar und stärken ihre reflektierte Identitätsbildung.

3.1.2 Entwicklungsziele

Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums (GSC) einer Schule

Ein Gesamtsprachencurriculum dient dem konsequent kombinierten sprachen- und inhaltsorientierten Lehren und Lernen. Der Sprachenkanon kann dabei Fremdsprachen, aber grundsätzlich auch Regional-, Nachbar- und Herkunftssprachen umfassen. Das Ziel eines Gesamtsprachencurriculums ist es, das Erlernen von mehr Sprachen im Laufe eines Schullebens zu ermöglichen und diese stärker sachfachbezogen auszurichten, ohne (inter)kulturelle Inhalte wie Literatur, Kunst und Musik aufzugeben (vgl. Hufeisen 2011). Hierzu gehören natürlich auch die sogenannten „alten“ Sprachen Latein und Altgriechisch. So fördert v. a. das Konzept des sprachsensiblen Lateinunterrichts Kompetenzen im Bereich der Fach- bzw. Bildungssprache, trägt aber auch zur Förderung des Zweitsprachenerwerbs und insgesamt zur Sprachbildung bei. Insbesondere die künstlerisch-musischen Fächer eignen sich besonders gut, um kombinierten Sprachen- und Sachfachunterricht zu ermöglichen (vgl. Majeran 2010). Die zu erwerbenden Kompetenzen umfassen dabei auch sachfachbezogene Sprachhandlungskompetenzen in der Herkunftssprache und in den jeweiligen Zielfremdsprachen. Ein Gesamtsprachencurriculum könnte den jeweiligen schulischen, aber auch sozialräumlichen Bedingungen und Entwicklungen angepasst und fortgeschrieben werden. Das Gesamtsprachencurriculum sollte mit dem Schulinternen Curriculum (SchiC) der jeweiligen Schule verknüpft werden. Es macht die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in fächerübergreifender Kooperation sichtbar. Darüber hinaus wäre eine Bündelung bestehender Expertise und Erfahrungen, etwa die der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB), über die Schulorganisation und den Schulstandort hinaus für die Weiterentwicklung eines GSC begrüßenswert. So könnten kollegiale Netzwerktreffen für Lehrkräfte von SESB-Standorten und anderen mehrsprachigen Angeboten fachliche Austausche fördern, modulare Fortbildungsreihen durch Moderatorinnen und Moderatoren der SESB-Standorte neue Impulse setzen oder SESB-Unterrichtsformate für neue hybride Modelle Anregungen liefern.

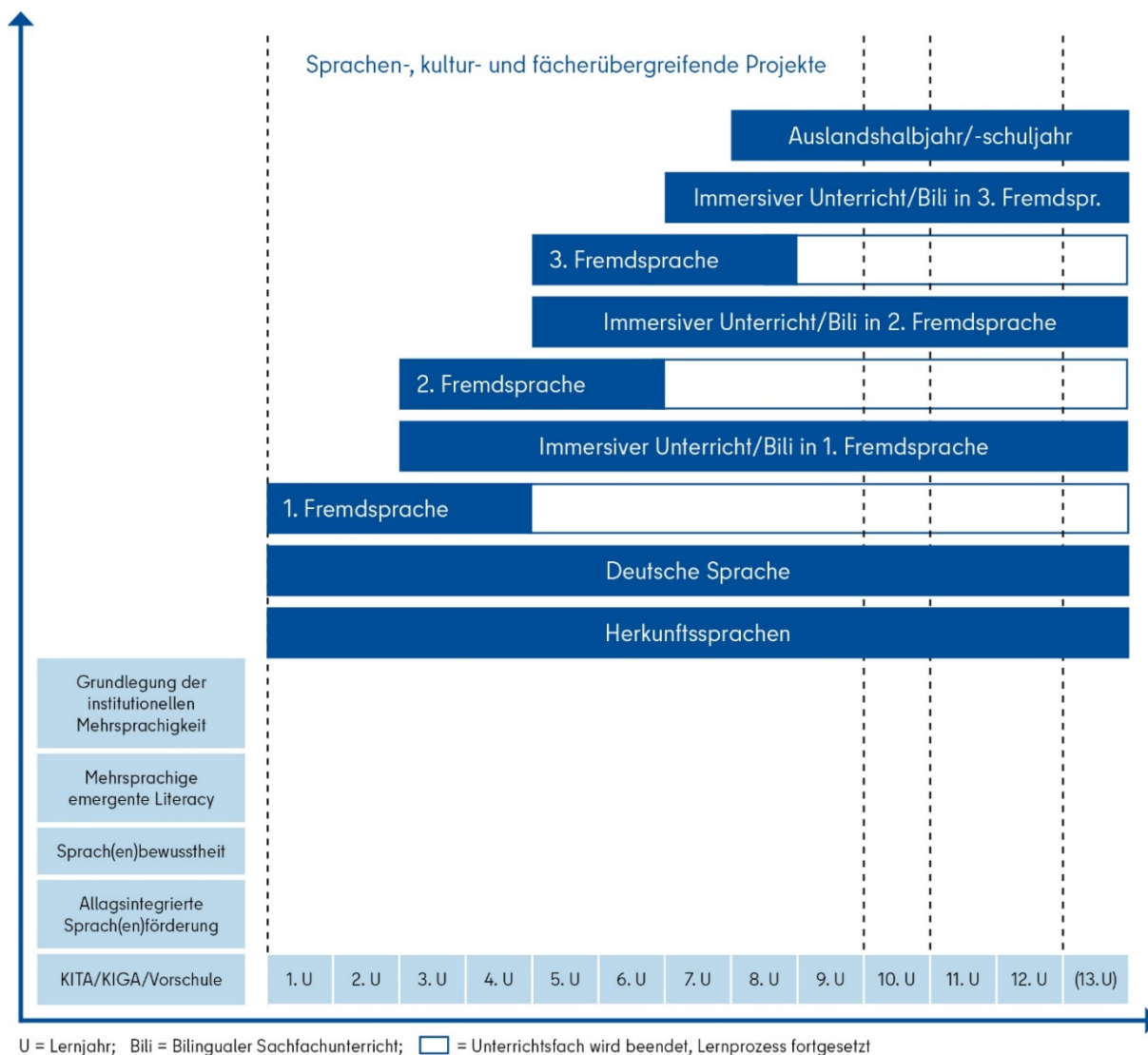


Abbildung 2: Modell eines Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2011)

Mehrsprachige Schulen sichtbar machen – ein Gütesiegel „Mehrsprachige Schule“ einführen.

Die Anerkennung und Wertschätzung der mehrsprachigen Angebote und Vorhaben in den Schulen könnte durch die Einrichtung eines *Gütesiegels „Mehrsprachige Schule“* mit einer 3-Phasen-Abstufung erfolgen. Schulen könnten bei der Einrichtung von Mindestangeboten in der Phase 1 beginnen und durch eine sukzessive Erweiterung des Angebots in die Phasen 2 und 3 überführt werden. In jeder Phase würden sich die am Gütesiegel-Programm teilnehmenden Schulen auf Entwicklungsbausteine verständigen, die für den Übergang in die nächste Phase umgesetzt werden müssen. Mit dem 3-Phasen-Modell sollten Ressourcen für mehrsprachige Vorhaben verknüpft werden, um das Ziel einer langfristigen Intensivierung der Bemühungen für die Mehrsprachigkeit an der Schule zu erreichen. In einem entsprechenden Handlungsrahmen würden die Mindeststandards und optionalen Ausbaustufen gemäß den Schwerpunkten der Schulentwicklung übersichtlich beschrieben werden. Die möglichen Schwerpunkte können wie folgt bezeichnet werden:

- Die Schule erfasst die sprachliche Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler und stellt bedarfsorientierte Angebote zur mehrsprachigen Bildung zur Verfügung.
- Die Schule entwickelt Maßnahmen, um Mehrsprachigkeit zu fördern, und übernimmt diese in ihr Schulprogramm und in die schulinternen Curricula.
- Die Schule organisiert Mehrsprachigkeitskonferenzen, auf denen sich Fachkräfte aus allen sprachbildenden Bereichen der Schule (v. a. Deutsch, Fremdsprachen, Herkunftssprachlicher Unterricht und bilingualer Sachfachunterricht) mit Fachkräften aus nichtsprachlichen Fächern über ihre Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit austauschen.
- Die Fachbereiche der sprachlich ausgerichteten Fächer bemühen sich verstärkt darum, im Unterricht sprachvergleichend vorzugehen und die Kompetenzen Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz gezielt zu fördern.
- In Unterrichtsprojekten reflektieren und nutzen die Schülerinnen und Schüler, auch fächerübergreifend, die in den Klassen vorhandene sprachliche Vielfalt.
- Das Literatur-, Medien- und Informationsangebot der Schule spiegelt die vorhandene Sprachenvielfalt wider.
- Die Schule orientiert ihre mehrsprachigen Unterrichtsangebote z. B. an den Deskriptoren des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA), um die Felder des interkulturellen Lernens, der Sprachlernkompetenz und der Mehrsprachenförderung zu stärken (vgl. Meissner 2013: 3).¹

3.2 Konzeptbereich II: Teilbereiche der Mehrsprachigkeit

3.2.1 Teilbereich 1: Fremdsprachenunterricht: Von der Grundschule bis zum Abitur.

3.2.1.1 Aktuelle Angebotsstruktur

Die Fremdsprachen der Berliner Schule sind in verschiedenen Angeboten und Kontexten über die drei Phasen des Bildungsgangs hinweg verteilt. Beginnend in der 3. Klasse der Grundschule wird die erste Fremdsprache, Englisch oder Französisch, erlernt. Der Fremdsprachenunterricht leistet einen spezifischen Beitrag zur Mehrsprachigkeit, indem er die gesamtsprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert. Mit ihm wird die Vielfalt der Sprachen und Kulturen thematisiert, welche auch für den Kompetenzbereich des interkulturellen Lernens von großer Bedeutung ist.

Neben der Fremdsprache Englisch kommt der Fremdsprache Französisch im Konzept der Mehrsprachigkeit nicht zuletzt durch die im Aachener Vertrag (ehem. Elysée-Vertrag oder auch deutsch-französischer Freundschaftsvertrag) geregelte Bedeutung der Förderung der Sprache des Partnerlandes eine besondere Rolle zu. Fortlaufend wird durch enge Kooperationen mit Vereinen und Institutionen, die sich der Förderung der französischen Sprache in Berlin widmen, für die Stärkung von Französisch als Fremdsprache geworben.

Insgesamt ist das Angebot an Fremdsprachen, die an der Berliner Schule erlernt werden können, schon jetzt breit aufgestellt. Der Rahmenlehrplan Moderne Fremdsprachen umfasst allein 12 Fremdspra-

¹ Der Referenzrahmen für plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen (RePA) wurde am European Centre for Modern Languages (Graz) entwickelt und unterscheidet sich vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) dahingehend, dass er Qualitätsmerkmale für die Planung und Analyse von Unterricht definiert (RePA 2011 in Meissner 2013: 3).

chen, die in Berlin unterrichtet werden. Neben den klassischen verbreiteten Schulfremdsprachen zählen hierzu auch Sprachen wie Chinesisch und Japanisch oder die Sprache unseres Nachbarlandes Polnisch, die an einzelnen Standorten erfolgreich vermittelt werden und zukünftig z. B. durch schulübergreifende Angebote weiter gestärkt werden könnten.

3.2.1.2 Entwicklungsziele

Fremdsprachenunterricht vernetzen, integratives Sprachenlernen ermöglichen.

Der Beginn der 2. und 3. Fremdsprache findet in den weiterführenden Schulen statt. Daher ist eines der wichtigsten Ziele, eine engere Vernetzung des Unterrichts in den 1., 2. und 3. Fremdsprachen auch im Übergang zwischen Grundschule und den Sekundarstufen I und II zu gewährleisten.

Fremdsprachenunterricht auf die Zukunft vorbereiten.

Um den Fremdsprachenunterricht auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung auf zukünftige Entwicklungen vorzubereiten, aber auch um die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik in der Praxis anzuwenden und weiterzuentwickeln, wären u. a. folgende Maßnahmen zu berücksichtigen (vgl. Caspari 2019, vgl. Tarkian, Thiel & Lankes 2019):

- konsequentes Anknüpfen an sprachliches, strategisches und (inter-)kulturelles Wissen aus dem Englisch- bzw. Französischunterricht und anderen (Herkunfts-)sprachen,
- explizite Förderung von Sprachbewusstheit und – auf weiteres Sprachenlernen übertragbare – Sprachlernkompetenz (Beitrag zum lebenslangen Lernen),
- verstärkte Förderung der Sprachmittlung auch durch das Einbinden von außerschulischen Sprechenden und Sprecher im Fremdsprachenunterricht (beispielsweise assistant / support language teacher, Lesepaten),
- systematische und bewusste Einbeziehung von sowohl außerschulischen als auch digitalen Lernorten als Lerngelegenheiten im Unterricht.

Kompetente Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht von morgen.

Die globale Sprachenlandschaft entwickelt sich dynamisch. Vielfältige und heterogene Sprachkenntnisebenen sind nicht zuletzt durch die digitale Vernetzung der Schülerinnen und Schüler die Norm im Klassenzimmer. Die Fremdsprachenlehrkräfte müssen auf die aktuelle sprachliche Heterogenität, auch bei besonderen Alphabetisierungsbedarfen, in der Metropole Berlin zukunftsgerecht vorbereitet und unterstützt werden. Dafür könnten Fortbildungsangebote zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen über die Regionalverbände als wichtige Maßnahme dienen. Die Einbindung in die Ausbildung der Lehrkräfte (1. und 2. Phase) würde auch angehenden Lehrkräften das notwendige Werkzeug für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft auf den Weg geben. Dadurch würde das ohnehin umfangreiche Fremdsprachenangebot an den Berliner Schulen sichtbarer werden.

Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums der Fremdsprachen.

Der Beginn der 2. Fremdsprache in Jahrgang 7 ist aus Sicht der Fremdsprachendidaktik im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums spät angesetzt. Der Beginn der 2. Fremdsprache könnte mittelfristig in die Jahrgänge 5 oder 6 und der der 3. Fremdsprache in die Jahrgänge 8 oder 9 vorverlegt werden. An dieser Stelle wäre eine Verknüpfung zum bilingualen Sachfachunterricht sinnvoll. Die Fortführung des Unterrichts in der 1. Fremdsprache ab den Jahrgängen 8 oder 9 im Rahmen des bilingualen Formats bei weiterer Wählbarkeit als Fach in der Sekundarstufe II würde das Minimalziel (eine Erstsprache und zwei weitere Sprachen) neu definieren.

Die systematische Vernetzung und Aufgabenteilung zwischen dem Fach Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, dem sprachsensiblen Fachunterricht, den Herkunftssprachen und der ersten und modernen bzw. „alten“ Fremdsprachen ist für Sprachlernsynergien förderlich.

Bundesweit einheitliche Prüfungen und Zertifikate auch für die zweite und weitere Fremdsprachen wie beispielsweise bei Certilingua können die Attraktivität des Fremdsprachenlernens über Englisch und Französisch hinaus deutlich steigern.

Durch regionale und institutionelle Kooperationen die französische Sprache bewerben, fördern und weiterentwickeln.

Derzeit ist geplant, im Rahmen eines Schulversuchs Französisch als 1. Fremdsprache ab Jahrgang 3 mit einem Englischangebot Englisch als 2. Fremdsprache ab Jahrgang 5 zu kombinieren, um das Fremdsprachenangebot zu erweitern und einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit in Berlin zu leisten.

In Abschlussprüfungen weitere Fremdsprachen als Prüfungssprachen zugänglich machen.

Kenntnisse in weiteren Sprachen sollten auch durch ein erweitertes Spektrum an Prüfungsfächern neben Englisch in der MSA-Prüfung gewürdigt werden. Eine Überarbeitung der Sek I-VO wird hinsichtlich der Einbindung von weiteren Fremd- bzw. Herkunftssprachen unter bestimmten Voraussetzungen geprüft.

3.2.2. Teilbereich 2: Herkunftssprachen: Kompetenzen in den Familien- und Herkunftssprachen wertschätzen.

3.2.2.1 Aktuelle Angebotsstruktur

Viele Berliner Schülerinnen und Schülern entwickeln bereits zu Hause oder im familiären Umfeld wertvolle sprachliche Ressourcen, die mit dem Eintritt in die Primarstufe besonders gefördert werden müssen. Nur so können sie später schrift- bzw. bildungssprachliche Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache erwerben. Umfangreiche Kenntnisse und Fähigkeiten in Türkisch, Arabisch, Kurdisch und Polnisch und in anderen Sprachen sind dabei keine Seltenheit. Mit Blick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und mit Berücksichtigung der KMK-Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule gehört „die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler“ daher zu den Schlüsselaufgaben der Schule (vgl. KMK 2013: 3). Die durch die Förderung des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) vermittelte Wertschätzung ist dabei von besonderer Bedeutung. Der HSU wird von Lehrkräften des Landes Berlin erteilt, ist freiwillig, ergänzt zurzeit den Regelunterricht und umfasst bisher noch zwei Wochenstunden in der Grundschule und an einzelnen Standorten der weiterführenden Schulen. Aktuell wird HSU in den Sprachen Arabisch, Kurdisch, Polnisch und Türkisch erteilt, die Einrichtung von Unterrichtsangeboten in Russisch und Vietnamesisch steht unmittelbar bevor.

Stärkung der Herkunfts- und Familiensprachen und Anerkennung als wertvolle Ressource

In der Spracherwerbsforschung ist der positive Effekt qualifizierten und nachhaltigen Herkunftssprachenunterrichts auf den weiteren Erwerb des Deutschen dokumentiert worden. Im Umkehrschluss zeigt sich in sprachwissenschaftlichen Studien, dass reflektierte Sprachlernprozesse im Deutschen die Weiterentwicklung der Herkunftssprache positiv beeinflussen können. Der Unterricht in der Herkunftssprache, in der Unterrichtssprache Deutsch sowie in den Fremdsprachen sind keine einander ausschließenden oder begrenzenden pädagogischen Handlungsfelder, sondern vielmehr einander unterstützende und fördernde Bildungsaufgaben. Die Herkunftssprache oder Erstsprache ist dabei als wertvolle persönliche, darüber hinaus aber auch als berufliche Ressource zur Förderung verschiedenster kultureller Identitäten besonders wertzuschätzen.

Die Herkunfts- und Familiensprachen bilden mit der durchgängig sensiblen Sprachbildung ein gesamt-sprachliches Entwicklungsvorhaben, welches das Sprachverständnis fördert und die gesamten sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Schülerin und dem mehrsprachigen Schüler aktiviert. Ein solches gesamt-sprachliches Entwicklungsvorhaben schafft die Grundlage für schulische, aber auch gesellschaftliche Partizipation.

Ziel des HSU ist zunächst die Fortführung der sprachlichen Primärsozialisation, die bereits im vorschulischen und privaten Bereich beginnt. Diese sprachlichen Ressourcen sind sichtbar zu machen und mit besonderen Angeboten zu fördern. Daher ist die Alphabetisierung und Einführung in die Bildungssprache des Herkunftslandes ein wichtiges und wesentliches Merkmal des HSU. Auf diese Weise entwickeln die Schülerinnen und Schüler Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, mit denen sie den neubeginnenden Fremdsprachenlernerinnen und -lernern ggf. voraus sein können. Sie erweitern ihren sprachlichen und kulturellen Horizont, was der Stärkung der eigenen persönlichen, aber auch der sprachlichen Identität entspricht. Auch die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiges Bildungsziel, das mit dem HSU unterstützt werden kann.

ZWERZ - Zweisprachige Erziehung Deutsch-Türkisch

Ein weiteres Angebot, das sich der funktional ausgeglichenen Zweisprachigkeit widmet, ist im ZWERZ-Modell (Zweisprachige Erziehung Deutsch-Türkisch) eingebunden. Hiernach werden in einer sechsjährigen zweisprachigen Erziehung in Deutsch und Türkisch an der Grundschule neben der Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der weiterführenden Schule parallel die Schriftkultur der türkischen Sprache intensiv vertieft. Das Format des Kooperationsunterrichts in ZWERZ bietet die Gelegenheit, sprachvergleichende Unterrichtselemente einzubinden und in zwei Sprachsystemen aufzubauen. Der Schwerpunkt ist der Ausbau der herkunftssprachlichen Kompetenzen, die die langfristige Einbettung der Elemente des ZWERZ-Modells in den HSU ermöglicht.

Die Staatliche Europa-Schule Berlin - Zweisprachigkeit und Interkulturalität als Schulmodell

Seit 1992 ist die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) ein besonderes Angebot der Berliner Schule. Sie ist eine bildungspolitische Antwort auf das zusammenwachsende Europa. Die europäische Dimension der SESB bezieht sich dabei weniger auf die Herkunft als auf die Zukunftsperspektive der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Werte der Europäischen Grundrechtecharta.

Die SESB stellt ein in Deutschland und Europa einzigartiges Modell dar: Der zweisprachige Unterricht an der SESB ist als durchgängiger Bildungsgang konzipiert, der in der 1. Jahrgangsstufe beginnt und grundsätzlich erst mit dem Erwerb schulischer Abschlüsse (Berufsbildungsreife, erweiterte Berufsbildungsreife, mittlerer Schulabschluss, Abitur) endet. Die SESB folgt dem Konzept der dualen Immersion. Neben der Erstsprache (L1) wird die Zweitsprache (L2) als gleichberechtigte Unterrichtssprache verwendet. Eine Hierarchisierung der Sprachen erfolgt nicht. Beide Sprachen sind sowohl Unterrichtssprachen als auch Kommunikationssprachen im gesamten schulischen Leben. Der Unterricht in den Fächern erfolgt jeweils durch muttersprachliche Lehrkräfte. Grundschulen und Sekundarschulen verfügen über ein gebundenes Ganztagskonzept, bei dem auch die pädagogische Betreuung in beiden Sprachen gewährleistet wird.

Als Begegnungsschule mit ausgeprägt bilinguaem Profil bietet die SESB mit ihrer Vielfalt der Sprachprogramme sowohl für international ausgerichtete Berliner Familien als auch für Familien mit unterschiedlicher Migrationsgeschichte ein besonderes Angebot. Die SESB ist nicht allein auf Europa orientiert. Insbesondere bei den Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch ist sie eine Schule „globaler“ interkultureller und postkolonialer Dimension, da sowohl Schülerinnen und Schüler als auch das Lehrpersonal mit einer Vielzahl von sprachlichen Bezugsländern in Lateinamerika, Afrika und Asien Verbindungen aufweisen.

Die Kinder und Jugendlichen erreichen bildungssprachliche Kompetenz in Deutsch und der jeweiligen Partnersprache und erhalten damit Zugang zum kulturellen Reichtum ihrer beiden Bezugssprachen. Die SESB steht sowohl monolingual aufgewachsenen Kindern (in der jeweiligen nichtdeutschen Partnersprache oder in Deutsch) als auch bereits bilingualen Kindern offen. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler, in der Regel Migrantinnen und Migranten der ersten Generation, werden auch in spätere Jahrgangsstufen der SESB als sogenannte „Seiteneinsteigerinnen/Seiteneinsteiger“ aufgenommen.

Die wissenschaftliche Evaluierung durch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und die Universität Kiel (publiziert 2017)² belegt, dass die SESB durch die konsequente Anwendung des Prinzips der dualen Immersion u. a. die adäquate Beherrschung zweier Sprachen bis zum Niveau C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) im Abitur und darüber hinaus überdurchschnittlich gute Leistungen im Englischen als 2. Fremdsprache (in der SESB ab Jahrgangsstufe 5³) ermöglicht und damit Bildungsvorteile schafft. Darüber hinaus gelingt die Integration von Kindern aus sprachlich-kulturellen Migrationsgruppen besser. Die SESB erreicht somit neben der Vermittlung plurilingueller Kompetenz auch ein höheres Maß an interkultureller Kompetenz.

Die SESB hat die Struktur eines dezentralen Netzwerks von Schulen, bei denen derzeit jeweils 1-3 Züge der SESB an einem Standort zusammen mit den Regelklassen bestehen. Der Netzwerkcharakter zeigt sich in regelmäßigen Konferenzen der Schulleitungen, der Arbeit von Moderatorinnen und Moderatoren zur Unterstützung der Schulleitungen in allen für die SESB relevanten Belangen und zur Durchführung standortverbindender Projekte sowie von Teams zur gemeinsamen Entwicklung der zentralen Prüfungen (eBBR, MSA und Abitur).

Zurzeit bestehen an 18 Grundschulen und 15 weiterführenden Schulen Zweige der Staatlichen Europa-Schule Berlin für ca. 7.000 Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht erfolgt in den Sprachkombinationen Deutsch - Englisch, - Französisch, - Griechisch, - Italienisch, - Polnisch, - Portugiesisch, - Russisch, - Spanisch, - Türkisch. In den letzten Jahren wurden diese Angebote durch neue Standorte der Sprachkombinationen Deutsch-Spanisch und Deutsch-Englisch weiter ausgebaut.

Schulische Anerkennung herkunftssprachlicher Kompetenzen durch Feststellungsprüfungen

In der novellierten Fassung des Schulgesetzes vom 27. September 2021 finden die Anerkennung einer nichtdeutschen Erstsprache als zweite Fremdsprache im § 15 Absatz 3 b SchulG und die Prüfung der Voraussetzungen und der Ausgestaltung des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, sowie die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit für alle Berliner Schülerinnen und Schüler im § 15 Absatz 4 SchulG explizit Erwähnung (Inkrafttreten zum Sj. 22/23). Ein erfolgreicher Abschluss einer Feststellungsprüfung kann bereits jetzt eine schulische Fremdsprache ersetzen (§ 17 Absatz 6 Sek I-VO, § 10 Absatz 7 VO-GO). Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler, denen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse das Erlernen einer weiteren Fremdsprache nicht zugemutet werden kann, das Kompetenzniveau in ihrer Herkunftssprache nachweisen, das andere Schülerinnen und Schüler in ihrer zweiten Fremdsprache erreichen.

3.2.2.2 Entwicklungsziele

Kompetenzbereiche gleichmäßig entwickeln.

Bislang ist der HSU so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule mindestens das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

² Möller, Jens et. al. (Hrsg.): Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster, New York (Waxmann) 2017.

³ In der englisch-deutschen SESB Französisch.

erreichen sollen. Dabei kann das Erreichen der Niveaustufe je nach Herkunftssprache und insbesondere im Zusammenhang der Sprachlernprozesse, aber auch des beginnenden Schriftspracherwerbs im Deutschen unterschiedlich ausfallen. In den Herkunftssprachen, die eine Orientierung an der Schriftsprache Deutsch wie beispielsweise durch Anlautmethoden ermöglichen, können sich auch herkunftssprachliche Kompetenzen parallel weiterentwickeln. In Sprachen, in denen dies nicht möglich ist, müssen Kompetenzbereiche wie Hör- und Leseverstehen, Schreiben, aber auch interkulturelles Lernen den Bedingungen des Gesamtspracherwerbs angepasst und ggf. modifiziert werden. Ziel muss es sein, die Kompetenzbereiche gleichmäßig weiterzuentwickeln und dabei insbesondere die schriftsprachlichen (literalen) Fähigkeiten zu fördern, um gute Grundlagen für die Fortführung des Herkunftssprachenunterrichts an der weiterführenden Schule zu legen.

Ein Rahmenlehrplan für Herkunftssprachen

Die Einführung eines Rahmenlehrplans für die Herkunftssprachen ist ein wichtiger Meilenstein, um die Ziele des HSU auf eine solide didaktische Grundlage zu stellen. Angesichts der hohen Heterogenität unter den Lernenden im HSU sind passgenaue Maßnahmen zur Binnendifferenzierung umzusetzen. Individualisierte Lernangebote in analogen aber auch digitalen Unterrichtssettings stellen eine wichtige Bedingung der Implementation des Rahmenplans dar. Im Fokus stehen daher handlungsorientierte und kommunikativ ausgerichtete Arbeitsformen, die sich an der Standardsprache orientieren und die Ausweitung bildungssprachlicher Kompetenzen verwirklichen. Ein übergeordnetes Ziel des Rahmenlehrplans ist auch die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen der HSU-Lehrkraft und der Klassenleitung/der Lehrkraft für den Sachunterricht/der Schulsozialarbeit im Rahmen von fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben und Projekten. Ein Rahmenlehrplan liegt als Entwurfsfassung für Jahrgangsstufen 1-10 vor, er ist mit den bestehenden Rahmenlehrplänen der SESB bzw. Modernen Fremdsprachen korreliert und befindet sich zurzeit im Anhörungsprozess. Er wird durch sprachspezifische Hinweise und Erläuterungen sowie Materialien, die im Lernraum Berlin den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden, ergänzt werden.

Herkunftssprachlichen Unterricht auf die Sekundarstufe I und II erweitern und weiterentwickeln.

Der herkunftssprachliche Unterricht war anfänglich auf die Primarstufe ausgerichtet. Das Angebot sollte auf die Sekundarstufe I bis zum Jahrgang 10 mit dem Ziel einer schulischen oder aber außerschulischen Zertifizierung herkunftssprachlicher Kompetenz je nach Bildungsgang mind. auf der Niveaustufe B1 ausgeweitet werden. Auf diese Weise könnten entsprechende Sprachkompetenzen bescheinigt und für berufliche wie auch schulische Zwecke nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus sollte perspektivisch der Herkunftssprachenunterricht in den Sekundarstufen I und II umfänglich als 2. oder 3. Fremdsprache anerkannt und bewertet werden, um bildungssprachliche Kompetenzen einer mehrsprachigen und heterogenen Schülerschaft abzusichern und sichtbar zu machen.

Um dem Problem der kleineren Lerngruppen im Herkunftssprachenunterricht zu begegnen, sollten die Möglichkeiten der Zusammenfassung von Lerngruppen über einzelne Schulen hinaus, beispielsweise in Form von digital unterstütztem Unterricht, weiter ausgelotet werden.

Im Zusammenhang der Einführung des Rahmenlehrplans für Herkunftssprachen und die Erweiterung des Angebots in die Sekundarstufe I und II ist die wissenschaftliche Beratung und Begleitung des Herkunftssprachenunterrichts sowohl im Sinne einer Evaluation des Angebots als auch seiner Einbindung als Schulfach oder aber in andere Schulfächer ein wesentliches Entwicklungsziel.

3.2.3 Teilbereich 3: Bilingualer Sachfachunterricht - Multilinguale Wissensvermittlung in der globalen Metropole Berlin

3.2.3.1 Aktuelle Angebotsstruktur

Bilingualer Sachfachunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit

Der bilinguale Sachfachunterricht (bili SFU) ist ein weiterer wichtiger Baustein zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit. Die sprachlich-kommunikative Dimension schulischer Bildung darf sich nicht allein auf ein monolinguales Weltverstehen beschränken, da Wissensprozesse zunehmend sprachliche Diversität in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen voraussetzen. Der bilinguale Sachfachunterricht verbindet dabei den Fachunterricht mit einem bilingualen Sprachensetting, welches Lernprozesse im Fach mit Erwerbsprozessen in den Sprachen vereint. Die Motivation und Fähigkeiten, vorhandenes und neuerworbenes Wissen auch in anderen Sprachen anzuwenden und zu erweitern, sind in der international ausgerichteten Berliner Gesellschaft wichtige Ressourcen für weitere Ausbildungs- aber auch Bildungschancen. Mit dem anwendungsorientierten Fremdsprachenlernen im bili SFU wird die Mehrsprachigkeitserziehung intensiviert.

Kompetenzen in mehreren Arbeitssprachen

Der bilinguale Sachfachunterricht mit einer oder zwei Fremdsprachen als Arbeitssprache(n) ermöglicht Schülerinnen und Schülern Perspektiven für die Erfordernisse einer globalisierten Welt. Schon jetzt werden sprachliche Kompetenzen in Hochschulen und qualifizierten Berufsausbildungen vorausgesetzt, die im klassischen Fremdsprachenunterricht nicht vollständig abgedeckt werden können. Neben den rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten werden im bili SFU auch kognitiv-konzeptuelle Kompetenzen geschult, da die Schülerinnen und Schüler fremdsprachige Wissensinhalte und Konzepte bearbeiten, denen sie im späteren Berufsleben wieder begegnen werden. Diskursive Kompetenzen werden im besonderen Maße vermittelt. Die Methodik des bili SFU hebt sich von anderen Unterrichtsformen ab, da regelmäßig Informationen, Sinnzusammenhänge und Handlungsmuster in fremdsprachigen Kontexten verarbeitet und kontinuierlich in mehreren Sprachsystemen reflektiert werden. Dies steigert die Motivation und fördert einen freien, selbstbewussten und selbstständigen Umgang mit den verschiedenen Sprachsystemen. Der hohe Input an authentischen linguistischen Sprachphänomenen, dem die Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sind, lässt den Umgang mit Inhalten zur Routine werden – die Fremdsprachen werden Mittel zum Zweck.

3.2.3.2 Entwicklungsziele

Verbindliche und vergleichbare Angebote schaffen.

Im Rahmen der Überarbeitung der „Ausführungsvorschriften für bilingualen Unterricht an allgemein bildenden Schulen“ (AV Bili, Inkrafttreten zum Sj. 2021/22) wurde das vielfältige bilinguale Angebot an den Berliner Schulen bereits in drei Modelle unterteilt (A, B und C). Die unterschiedlichen Modelle bilden verschiedene Zielsetzungen ab, was den Grad der Durchgängigkeit bzw. Verbindlichkeit des bilingualen Angebots betrifft: Im Modell C bietet die Schule einzelne, begrenzte Module bilingualen Sachfachunterrichts für einen bestimmten Abschnitt des Schuljahrs an. Modell B ist bereits durch ein ausgebautes Unterrichtsangebot bis zum Ende der Sekundarstufe I geprägt. Im Modell A wird der bilinguale Sachfachunterricht bis zum Abitur mit den entsprechenden Prüfungsfächern fortgeführt. Auf diese Weise entstehen verbindliche und vergleichbare Strukturen, die die dynamische Weiterentwicklung des bilingualen Angebots abbilden. Durch die Neugestaltung und das entsprechende Genehmigungsverfahren werden Mindeststandards für die Ausgestaltung der Angebote festgelegt und somit die Qualität des bilingualen Unterrichts gesichert. Ein weiterer Schritt ist die Entwicklung einheitlicher Operatorenlisten. Diese sorgen dafür, dass die Unterrichtsanforderungen und Leistungsbewertungen

transparent und einheitlich sind. Die Zuordnung des bili SFU an einer Schule zu einem der drei Modelle und der entsprechende Genehmigungsprozess können einen Reflexionsprozess zum jeweiligen Stand und zu den Zielen in der Schulentwicklung auslösen.

Netzwerke zwischen Schulen schaffen, Übergänge transparent gestalten.

Eine Vernetzung der Lehrkräfte durch Regionalkonferenzen, aber auch standortspezifische Veranstaltungen ist auf der Basis des Drei-Modell-Systems der AV Bili anzuregen und auszubauen. Auf diese Weise können Schulen mit ähnlichen Angebotsstrukturen Unterrichtsmaterialien gemeinsam entwickeln bzw. auf die bestehende Expertise an anderen Schulstandorten zurückgreifen.

Fachstelle für bilingualen Unterricht für die Qualitätsentwicklung einsetzen.

Die neu eingerichtete zentrale Informations- und Beratungsstelle für alle Grundsatzfragen des bilingualen Sachfachunterrichts ermöglicht es nicht nur Lehrkräften, sondern auch Schulen, die bislang kein bilinguales Angebot eingerichtet haben, sich über Organisations- und Verfahrensabläufe zu informieren, Angebote genehmigen zu lassen und Änderungen bestehender Angebote jeweils über die zuständige regionale Schulaufsicht mitzuteilen.

Bilinguale Angebote in der Grundschule ausbauen und fördern.

Ähnlich wie im Teilbereich I Fremdsprachen sind bilinguale Angebote in der Grundschule besonders zu fördern. Auf diese Weise werden die sprachlich heterogenen Voraussetzungen der Schülerschaft mit besonderen Angeboten aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Umgang mit fremdsprachlichen Inhalten wird möglichst bereits in der Schuleingangsphase und vertieft in den Jahrgängen 3 bis 6 geprüft und ermöglicht. Hierzu könnte der bili SFU als Lernbereich in die erste Phase der Lehrkräftebildung insbesondere für den Grundschulbereich verstärkt eingebunden werden. Für eine Fortschreibung des Mehrsprachigkeitskonzepts sind bessere Übergänge zwischen den Angeboten oder weitere Modelle mit dem Fokus auf bilinguales Lernen, auch unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen im Unterricht, zu prüfen und weiterzuentwickeln.

4. Weitere unterstützende Maßnahmen

Erfassung der Familiensprachen bzw. Erstsprachen bei der Einschulung und beim Schuleintritt.

Um eine erfolgreiche Umsetzung mehrsprachiger Angebote und schulischer Vorhaben zu gewährleisten, ist eine Erfassung der Familiensprachen bzw. Erstsprachen bei der Einschulung und bei einem späteren Schuleintritt von besonderer Relevanz. Auf Grundlage dieser Erhebungen könnten bedarfsgerechte Angebote besser eingerichtet werden und die schulischen Vorhaben, insbesondere mit Blick auf ein Gesamtsprachencurriculum und die Erweiterung des Schulprogramms, unterstützt werden. Die Erfassung sollte regelhaft beim Eintritt in den ersten Jahrgang der jeweiligen Schulform erfolgen. Voraussetzung wäre die Umstellung des Verfahrens auf Angaben, die auf Schülerinnen und Schüler und nicht mehr vorrangig auf Klassen bezogen sind.

5. Verantwortliche und Akteure in der Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit

An der kontinuierlichen Weiterentwicklung der in der Berliner Schule vorhandenen mehrsprachigen Angebote beteiligen sich u. a. die folgenden Handelnden:

- Die Schülerinnen und Schüler, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen.
- Eltern und Erziehungsberechtigte, die auf bestehende sprachliche Angebote aufmerksam gemacht werden und für ihre Kinder passgenau auswählen können.
- Lehrkräfte sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die die mehrsprachigen Potenziale und Kompetenzen wertschätzend wahrnehmen und durch Angebote fördern.
- Schulleitungen und Trägerinnen und Träger von Funktionsstellen, die bedarfsorientiert Angebote koordinieren und diese orientiert an den Schülerinnen und Schülern der Schule, z. B. im Rahmen eines gesamtsprachlichen Curriculums, abstimmen.
- Regionale Schulaufsichten, die für die Stadtteile bzw. Bezirke Angebotsbedarfe ermitteln und gegebenenfalls in Absprache mit der SenBJF zwischen den Schulen Kooperationen unterstützen.
- Schulberaterinnen und Schulberater, die in regionalen Fortbildungen auch bisher schon Lehrkräfte für einzelne Schwerpunkte des Mehrsprachigkeitskonzepts weiterbilden.
- Einrichtungen des Landes Berlin wie das Zentrum für Sprachbildung, die mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Qualifikationsmaßnahmen vermitteln.
- die Grundsatz- und Rechtsreferate sowie die Fachaufsichten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die das Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit an die fach- und verwaltungsspezifischen und schulrechtlichen Anforderungen anpassen oder auf Basis von Bedarfserhebungen deren begründete und abgestimmte Weiterentwicklung veranlassen.
- weitere Akteure, die sich aus Interessensgruppen, Wissenschaft und weiteren Senatsverwaltungen zusammensetzen, die das Konzept und seine Fortschreibung ggf. im beratenden Austausch begleiten.

Das Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit ist prozessual angelegt: Es berücksichtigt die sprachlichen Bedarfe und Zusammensetzungen der Berliner Schule – es wird kontinuierlich fortgeschrieben.

6. Literatur

Caspari, Daniela (2019): Wozu eine 2. Fremdsprache lernen? Überlegungen zu einer Neuausrichtung der 2./3. Fremdsprachen in der Sekundarstufe I. Vortrag auf der Tagung „Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß? Zu Perspektiven der weiteren Schulfremdsprachen im Zeitalter von Global English und Digitalisierung“ am 4./5. April 2019 in Dresden.

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann: Münster.

Gogolin, Ingrid (2016): Zum Schluss: Optimaler HSU-Unterricht als Teil einer neuen Kultur der Sprachbildung - eine Zukunftsvision. In: Schader, Basil (Hg.): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht - Grundlagen und Hintergründe. Zürich: Orell Füssli, 176-182.

Hinger, Barbara (2018): Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Tübingen: Narr.

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hrsg.): "Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Bd. 6 Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen), 265-282.

KMK (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz.

KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.

Koalitionsvertrag von SPD, Die LINKE und BÜNDNIS 90/ Die Grünen für die Legislaturperiode 2016 - 2021.

Majeran, Paulina (2011): Deutsch als Zweitsprache und bilingualer Sachfachunterricht. Darmstadt: Bislang unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des Ersten Staatsexamens für Deutsch Lehramt an Gymnasien.

Meißner, Franz Joseph (2013): Die REPA-Deskriptoren der weichen Kompetenzen - Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. URL: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Team/emeritus/meissner/off/externe-veranstaltungen/RUB/REPA-Kurzform> (Zugriff am 19.02.2021).

REPA = Candelier, Michel. Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Noguero, Artur. Schröder-Sura, Anna, in Zusammenarbeit mit Molinié, Murie (2011): CARAP-Kompetenzen und Ressourcen. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Graz: CELV/Strasbourg: Europarat. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Zugriff am 19.02.2021).

Segermann, Krista (2012): Fremdsprachendidaktik alternativ - Ein Beitrag zwischen Theorie und Praxis. Landau: Empirische Pädagogik.

Tarkian, Thiel & Lankes (2019): Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin
Telefon +49 (30) 90227-5050
www.berlin.de/sen/bjf