



**MEHR FREUNDE
UND FREUDE
WENN MAN
MEHRSPRACHIG
IST**

Mehr Freunde und Freude, Wenn Man Mehrsprachig Ist

Mehrsprachigkeit in Familien, Kita und Schulen in Berlin

Autor:innen:

Martin Serif Derince

Clara Mine Derince

Projektkoordinatorin:

Remziye Uykun



Gesellschafter



gefördert durch



Impressum

Mehr Freunde und Freude, wenn man mehrsprachig ist:

Mehrsprachigkeit in Familien, Kita und Schulen in Berlin

Eine Publikation von Yekmal e. V. & Yekmal Akademie gGmbH

Autor:innen: Martin Serif Derince & Clara Mine Derince

Projekt Koordinatorin: Remziye Uykun

BEFaN Steuerungsrunde: Willi Stotzka, Monika Rebitzki, Maryna Markova, Agatha Koch, Petronela Bordeianu und Evangelos Tsiaplis

Sprachliche Überarbeitung: Bahar Firat & Regine Schlösser

Grafikdesign und Layout: Yekmal Akademie

Cover: Yekmal Akademie

Diese Publikation kann kostenlos unter www.yekmal.de und www.yekmal-akademie.de heruntergeladen werden.

Inhalte dieser Veröffentlichung dürfen für den eigenen Gebrauch kopiert, heruntergeladen oder ausgedruckt sowie Auszüge in Dokumente, Präsentationen, Blogs, Websites oder Lehrmaterialien eingebunden werden – sofern die Quelle korrekt angegeben und die Urheberrechte von Yekmal e. V., der Yekmal Akademie und den Autor:innen gewahrt werden.

Die Verantwortung für diese Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen und Yekmal Akademie gGmbH.

2025

ISBN 987-3-945956-90-8

Teilnehmende BEFaN-Mitglieder:



Mehr Freunde und Freude, Wenn Man Mehrsprachig Ist

Mehrsprachigkeit in Familien, Kita und Schulen in Berlin

Autor:innen:

Martin Serif Derince

Clara Mine Derince

Projektkoordinatorin:

Remziye Uykun

Autor:innen

Martin Serif Derince ist Soziolinguist und Bildungslinguist. Von Mai 2018 bis August 2025 arbeitete er bei Yekmal e.V. und war dort Koordinator der Gründungsphase der Yekmal Akademie. Seine Dissertation an der Universität Potsdam befasst sich mit dem Unterricht von Kurdisch als Herkunftssprache in Deutschland. Zu seinen weiteren Forschungsinteressen und beruflichen Tätigkeitsfeldern gehören der Herkunftssprachenunterricht, die Lehrer:innenbildung, die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien, mehrsprachige Sprachentwicklung sowie nichtstaatliche Sprachplanung und Sprachpolitik. Seit November 2025 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg im Forschungszentrum Literacy in Diversity Settings (LiDS) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Dr. Clara Mine Derince bietet Seminare an der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Anglistik und Amerikanistik an. Sie unterrichtet angehende Englischlehrer:innen in Bachelor- und Masterstudiengängen und kooperiert mit Englischlehrer:innen an Berliner Schulen im Rahmen multilingualer Projekte. In ihrer Forschung und Praxis fokussiert sie sich auf Critical Literacies, Lehrer:innenbildung, World Englishes und Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht. Ihren PhD in Englischdidaktik absolvierte sie an der Boğaziçi Universität in der Türkei. Bevor sie nach Deutschland kam, arbeitete sie über 20 Jahre lang als Dozentin an der School of Foreign Languages der Marmara Universität.

Besonderer Dank

Wir bedanken uns herzlich für die finanzielle und institutionelle Unterstützung durch die Berliner Landeszentrale für politische Bildung und GEW-LAMA für ihre Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Berichts.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
1.1 Hintergrund der Studie	14
1.2 Methodik der Studie	14
1.3 Ziele der Studie	16
1.4 Bedeutung der Studie	17
2. Terminologie	19
2.1 Transnationale Familien vs. Familien mit Migrationshintergrund	19
2.2 Familiensprache vs. Erstsprache und verwandte Begriffe	21
2.3 Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und Plurilingualismus	24
2.4 Community of Practice	27
2.5 Unsere Haltung zur Verwendung von Konzepten und Begriffen	29
3. Kontextueller Hintergrund: Berlin als mehrsprachige Stadt	30
3.1 Historischer Hintergrund der Berliner Sprachenvielfalt	30
3.2 Aktuelle Sprachenvielfalt Berlins	32
3.3 Sprachbildungspolitik und -praxis in Berlin	34
3.4 Bilinguale Kitas in Berlin	40
3.5 Kritische Perspektiven auf die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen und ihre Zugänglichkeit	41
3.6 Rolle von Community-Organisationen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit	42
3.7 Die Rolle wissenschaftlicher Einrichtungen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit	46
4. Theoretische Rahmenbedingungen	52
4.1 Monolingualer Habitus und sprachliche Hierarchie	52
4.2 Superdiversität und Transnationalismus	55
4.3 Familiensprachenpolitik	58
4.4 James Cummins` Beiträge zur Sprachbildung	63
4.5 Rahmenbedingungen für heute und morgen: Plurilingualismus und Translanguaging	70
5. Forschungsergebnisse	78
5.1 Demografische Informationen	78
5.2 Spracherwerb und Sprachgebrauch	84
5.3 Wahrnehmung sprachlicher Diskriminierung	87
5.4 Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen	95
5.5 Bedürfnisse, Forderungen und Wünsche	106
5.6 Antworten auf die letzte offene Frage	108
5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse	113

6. Diskussion	115
6.1 Interpretation der wichtigsten Ergebnisse	115
6.2 Theoretische Implikationen	118
6.3 Praktische Implikationen	119
7. Empfehlungen	121
7.1 Politische Empfehlungen	122
7.2 Institutionelle Empfehlungen	130
7.3 Empfehlungen für Familien und Community-Organisationen	135
7.4 Empfehlungen für die zukünftige Forschung	139
8. Fazit	141
9. Literaturverzeichnis	143
10. Überblick der Angebote der Community-Organisationen	150

Vorwort

Im Namen des Trägers Yekmal e.V. und der Yekmal Akademie gGmbH freuen wir uns sehr, an der vorliegenden Publikation mitzuwirken und die Ergebnisse der mehrsprachigen Elternumfrage aus dem Jahr 2024 vorzustellen. Die Umfrage wurde im Rahmen des Fachtages „Mehrsprachigkeitsförderung durch Vernetzung und Teilhabe in Schule, Kita und Familie“ durchgeführt – ein bedeutender Meilenstein in der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Bildungspraxis und Community-Organisationen.

Das BEFaN-Netzwerk hat das Projekt mit großem Engagement koordiniert und gemeinsam mit der Yekmal Akademie sowie zahlreichen Community-Organisationen umgesetzt. Als Yekmal e.V. sehen wir es als unsere Hauptaufgabe, die Anliegen und Perspektiven transnationaler Familien in die gesellschaftliche Diskussion einzubringen.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist dabei ein zentrales Anliegen unseres Engagements: Sie stellt nicht nur eine wertvolle Ressource für die Bildungsbiografien von Kindern dar, sondern leistet auch einen wichtigen Beitrag zu einer inklusiveren und offenen Gesellschaft.

Es ist uns wichtig, dass die Erfahrungen und Sichtweisen von Eltern mit transnationaler Geschichte ernst genommen, sichtbar gemacht und im wissenschaftlichen Kontext reflektiert werden. Die vorliegenden Ergebnisse tragen hierzu maßgeblich bei.

Unser besonderer Dank gilt allen Beteiligten für ihr Vertrauen, ihre Mitwirkung und ihr Engagement – insbesondere den Eltern, die an der Umfrage teilgenommen haben, sowie unseren Partner:innenorganisationen, die diese Arbeit möglich gemacht haben.

Ein besonderer Dank gilt unserer Kollegin Remziye Uykun, die das Netzwerk mit großer Sorgfalt und viel Einsatz koordiniert hat. Ohne ihr Engagement wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Günay Darici

Geschäftsführung Yekmal e.V.

Martin Serif Derince

Ehemaliger Leiter der Yekmal Akademie gGmbH

Grußwort

Sprache verbindet – sie schafft Nähe, Zugehörigkeit und Perspektiven. In Berlin prägt diese Verbindung eine besondere Vielfalt: Menschen aus über 190 Ländern leben hier, mehr als 250 Sprachen werden gesprochen. Diese Mehrsprachigkeit ist gelebter Alltag – in Kitas, Schulen, Familien und Nachbarschaften.

Die vorliegende Studie „Mehrsprachigkeit in Familien, Kitas und Schulen in Berlin“ zeigt eindrucksvoll, wie viele Berliner Familien ihre Herkunftssprachen mit großem Engagement weitergeben. Sie macht sichtbar, welche Chancen und Herausforderungen dabei entstehen – und gibt Einblicke in Lebenswelten, die in bildungspolitischen Debatten oft zu wenig Beachtung finden.

Gleichzeitig bietet die Dokumentation klare Impulse: für Bildungseinrichtungen, die Mehrsprachigkeit gezielt stärken wollen, und für die Politik, die die Rahmenbedingungen dafür verbessern kann. Denn wo Herkunftssprachen Anerkennung finden, wächst auch das Vertrauen in Institutionen – und damit der soziale Zusammenhalt in unserer Einwanderungsstadt.

Diese Dokumentation richtet sich an alle, die Bildung und Gesellschaft mitgestalten: an pädagogische Fachkräfte, politische Entscheider*innen, Wissenschaftler und Zivilgesellschaftlich. Sie ist ein fundierter Beitrag zur Bildungs- und Integrationsdebatte und zugleich ein starkes Plädoyer für ein inklusives und sprachlich vielfältiges Berlin.

Mehrsprachigkeit ist ein Schatz, der Anerkennung, Förderung und strukturelle Unterstützung verdient. Dafür setze ich mich seit vielen Jahren auf Landes- und Bezirksebene aktiv ein.

Ich danke allen Beteiligten, insbesondere Yekmal e.V., der Yekmal Akademie, dem BEFaN-Netzwerk sowie den zahlreichen Eltern und Community-Organisationen, die diese Studie möglich gemacht haben. Ihr Engagement zeigt, was möglich ist, wenn Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Verwaltung gemeinsam arbeiten.

Katarina Niewiedzial

Beauftragte des Berliner Senats für Partizipation, Integration und Migration

Vorwort

Im Namen der Steuerungsgruppe des BEFaN-Netzwerks (Bildung-Eltern-Familie-Nachbarschaft) freuen wir uns, in dieser Publikation die Ergebnisse der mehrsprachigen Elternumfrage vorzustellen. Die Umfrage wurde 2024 im Rahmen des Fachtages „Mehrsprachigkeitsförderung durch Vernetzung und Teilhabe in Schule, Kita und Familie“ durchgeführt.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein zentrales gesellschaftliches Anliegen. Um die vielfältigen Perspektiven und Erfahrungen von Eltern zu diesem Thema zu erfassen, hat das BEFaN-Netzwerk in Kooperation mit der Yekmal Akademie eine mehrsprachige Elternumfrage initiiert. Ziel war es, ein umfassendes Bild von Mehrsprachigkeit in Familien zu gewinnen und darauf aufbauend konkrete Handlungsempfehlungen für Schulen, Kitas und Familien zu entwickeln.

Dank der engagierten Unterstützung unserer Mitgliedsorganisationen konnten wir insgesamt 1.309 Eltern erreichen. Die Umfrage wurde in 16 Sprachen angeboten, um vielfältige Perspektiven einzubeziehen. Der erfolgreicher Verlauf der Umfrage ist ein Beispiel für eine gelungene Zusammenarbeit: Nur durch das gemeinsame Engagement aller Beteiligten war es möglich, eine so große Anzahl von Eltern zu erreichen und die Umfrage in den verschiedenen Sprachversionen bereitzustellen.

Unser besonderer Dank gilt der Yekmal Akademie gGmbH, insbesondere M. Serif Derince und C. Mine Derince, für die professionelle Umsetzung und wissenschaftliche Begleitung der Umfrage. Ihr Fachwissen und ihr Einsatz haben maßgeblich zum Erfolg des Projekts beigetragen.

Ebenso herzlich möchten wir uns bei unseren Mitgliedsorganisationen bedanken, die die Umfrage mit großem Engagement übersetzt und in den verschiedenen Communities verbreitet haben. Durch ihre Unterstützung konnten wir wertvolle Synergien schaffen und eine breite Beteiligung ermöglichen. Nicht zuletzt danken wir Katarina Niewiedzial, der Beauftragten des Senats für Partizipation, Integration und Migration für ihre wertvolle Unterstützung.

Die Ergebnisse der Elternumfrage wurden in der Steuerungsrunde BEFaN gemeinsam mit der Yekmal Akademie ausgewertet und analysiert. Auf dieser Basis wurden konkrete, direkt aus den Umfrageergebnissen resultierende Handlungsempfehlungen abgeleitet und allgemeine Empfehlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit entwickelt. Letztere gehen über die Schlussfolgerungen hinaus, die sich unmittelbar aus den Umfrageergebnissen ergeben. Mit den Handlungsempfehlungen zur Mehrsprachigkeitsförderung wollen wir nicht nur Schulen, Kitas und Familien, sondern auch die Bildungspolitik erreichen.

Wir sind überzeugt davon, dass die Erkenntnisse dieser Umfrage einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung der Förderung von Mehrsprachigkeit leisten. Sie zeigen uns nicht nur Erfolge, sondern auch Bereiche, in denen Handlungsbedarf besteht.

Remziye Uykun

im Namen der Steuerungsgruppe des BEFaN-Netzwerks

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit prägt Berlin — eine Stadt, die sich durch große sprachliche und kulturelle Vielfalt auszeichnet. Dies zeigt sich im alltäglichen Gebrauch vieler Sprachen in Familien, Kitas, Schulen und Communities der Stadt. Da rund die Hälfte der Berliner Bevölkerung einen transnationalen Hintergrund hat, sind Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt nicht nur gelebte Realität, sondern auch eine wertvolle Ressource. Dies wird durch offizielle Statistiken klar bestätigt. Nach Angaben des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg¹ hatte Berlin am 30. Juni 2024 insgesamt 3.886.046 Einwohner, von denen 964.957 (24,83 %) keine deutsche Staatsbürgerschaft hatten und weitere 600.525 (15,45 %) als deutsche Staatsbürger:innen mit „Migrationshintergrund“ registriert waren. Kurz zusammengefasst: 40,28 % der in Berlin lebenden Menschen haben einen transnationalen Hintergrund. Ein großer Teil von ihnen spricht möglicherweise sowohl zu Hause als auch außerhalb weitere Sprachen neben Deutsch. Die Vielfalt der gesprochenen Sprachen – von wichtigen Lingua francas wie Englisch, Französisch, Spanisch und teilweise Russisch und Arabisch über Nationalstaatssprachen wie Italienisch, Griechisch, Vietnamesisch, Türkisch, Polnisch und Ukrainisch und vielen mehr bis hin zu staatenlosen Sprachen wie Kurdisch und Gebärdensprachen, wie DGS – verdeutlicht die extrem vielfältige sprachliche Umgebung der Stadt. Zudem spricht vieles dafür, dass auch Einwohner:innen mit Deutsch als Familiensprache größtenteils mehrsprachig sind, sowohl dank Schulunterricht als auch durch Freund- und Partner:innenschaften sowie anderen soziokulturelle Begegnungen – eine Tatsache, die in der Mainstream-Forschung und in öffentlichen Diskursen oft übersehen wird. Das bedeutet, dass die Gruppe monolingualer (einsprachiger) Einwohner:innen in Berlin – sofern sie überhaupt existiert – vermutlich nur einen sehr kleinen Teil der Bevölkerung ausmacht.

Die Mehrsprachigkeit Berlins unterstreicht die Berliner Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie auf ihrer Webseite mit folgenden Worten: „Berlins Vielfalt ist einzigartig! Nirgendwo sonst im deutschsprachigen Raum finden Sie so viele unterschiedliche Kulturen in einer Stadt, entdecken junge Menschen aus allen Ländern gemeinsam die Welt und das Leben.“² Im Folgenden wird die zentrale Bedeutung der sprachlichen Vielfalt der Stadt nicht nur im Alltag, sondern auch in Bildungseinrichtungen betont. So heißt es auf der offiziellen Seite weiter:

Die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt Berlins muss sich auch in den Berliner Schulen wiederfinden. Dabei haben die Schulen den gesetzlichen Auftrag, „alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln“. Die Sprache hat dabei eine besondere Bedeutung.

Durch die Einführung von zwei- und mehrsprachigen Kitas, der Staatlichen Europa-Schule Berlins (SESB) und des Erstsprachenunterricht (ESU) hat das Berliner Bildungssystem auf die sprachliche Vielfalt der Stadt reagiert und trägt dazu bei, Mehrsprachigkeit schon im Kindesalter zu fördern.

1 <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/ai-5-hj>

2 <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/>

Darüber hinaus kommt auch der Beauftragten des Berliner Senats für Partizipation, Integration und Migration Katarina Niewiedzial eine zentrale Rolle zu: Die Beauftragte sensibilisiert nicht nur innerhalb der Senatsverwaltung und in der Gesellschaft für das Thema Mehrsprachigkeit, sondern arbeitet auch eng mit Community-Organisationen zusammen,³ die sich für die Förderung von sprachlicher Vielfalt und Diversität in der Stadt engagieren.⁴

Ähnlich präsentiert sich die Website der Berliner Volkshochschule mit dem Titel „Sprachen öffnen Augen, Herzen und Türen! Wir bieten Ihnen das größte Sprachenprogramm Berlins: 69 Sprachen in 12 Bezirken in über 10.000 Kursen...“.⁵ Darüber hinaus gibt es mehrere akademische Einrichtungen und Universitätsprojekte, die wissenschaftliche Erkenntnisse zu verschiedenen Aspekten von Sprachen und ihrer Bedeutung für das soziale, politische, bildungsbezogene und kulturelle Leben in der Stadt gewinnen. Beispielsweise ist BIVEM – der Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit – ein deutschlandweites Netzwerk, das Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen aus den Bereichen Mehrsprachigkeit und Sprachwissenschaften vernetzt.⁶ Neben seinen wissenschaftlichen Forschungsprojekten und -initiativen hat BIVEM Informationsmaterialien zur Mehrsprachigkeit in mehreren Sprachen veröffentlicht.

Neben formalen Bildungseinrichtungen und akademischen Institutionen haben sich in Berlin verschiedene Community-Organisationen und ihre Netzwerke als zentrale Akteur:innen zur Förderung von Mehrsprachigkeit etabliert. Diese Organisationen bieten Programme wie Samstagsschulen, Sprachcafés, praxisnahe Aktivitäten (z. B. Griffbereit) und verschiedene Sprachkurse für Kinder und Erwachsene an. Mehrsprachigkeit ist für ihre Arbeit nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch eine zentrale Grundlage. Ihre Aktivitäten ergänzen die Arbeit der Schulen, indem sie zusätzliche Ressourcen für den Spracherwerb und die kulturelle Bildung bereitstellen – insbesondere für Sprachen, die im Schulsystem möglicherweise nicht umfassend gefördert werden. BEFaN ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie Community-Organisationen ihr Fachwissen und ihre Kräfte bündeln, um Mehrsprachigkeit sowohl in ihren Organisationen als auch in der Stadt zu stärken.

Die GEW Berlin, eine der stärksten Berufsgewerkschaften, setzt sich mit dem Landesausschuss für Migration, Diversität und Antidiskriminierung (LAMA) ebenfalls nachhaltig für die Förderung von Diversität und Mehrsprachigkeit in der Berliner Bildungslandschaft ein.⁷ Die GEW Berlin organisiert in diesem Rahmen Veranstaltungen und Tagungen, veröffentlicht Positionspapiere und engagiert sich in der Landesverwaltung für eine stärkere Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen und eine fortschrittliche Bildungspolitik.⁸ So organisierte die LAMA-Arbeitsgruppe beispielsweise am 19. September

3 Community-Organisationen sind werden auch als zivilgesellschaftliche Organisationen oder Migrantenselbstorganisationen (MSO) bezeichnet.

4 <https://www.berlin.de/lb/intmig/>

5 <https://www.berlin.de/vhs/kurse/sprachen/>

6 <https://bivem.leibniz-zas.de/de/>

7 <https://www.gew-berlin.de/arbeitsgruppen/landesausschuss-fuer-migration-diversitaet-und-antidiskriminierung>

8 Ein Beispiel für Veröffentlichungen der GEW Berlin zu diesem Thema finden Sie unter: <https://www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/Schule/Mehrsprachigkeit/EW-Ausgabe-10-2013-Mehrsprachigkeit.pdf>

2024 eine Veranstaltung mit dem Titel „Es geht um mehr – Mehrsprachigkeit!“, bei der Prof. Dr. Ingrid Gogolin einen Impulsvortrag zur aktuellen Situation der Mehrsprachigkeit an Schulen hielt. Aus kritischer Perspektive beleuchtete sie unter anderem den deutlichen Unterschied zwischen der in Schulen geförderten selektiven Mehrsprachigkeit und der weniger geschätzten Mehrsprachigkeit zu Hause – insbesondere zwischen schulischem Fremdsprachenunterricht und der familiären Sprachweitergabe.

Trotz all dieser zukunftsorientierten Beispiele für die Lebendigkeit der Mehrsprachigkeit in Berlin erleben nicht alle Sprachen und Sprachgemeinschaften ihre Mehrsprachigkeit in der Stadt auf die gleiche Weise. Die Anzahl der Sprachen, die in zweisprachigen Schulen als Unterrichtssprache verwendet oder als Fremdsprachen unterrichtet werden, beschränkt sich auf eine Handvoll europäischer Sprachen. Ebenso werden bestimmte Sprachen in der Regel positiver behandelt, nicht nur in ihrem alltäglichen Gebrauch im öffentlichen Raum, sondern auch hinsichtlich ihres Status und die ihnen in Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen. Viele Familien erleben über Generationen hinweg einen Sprachverlust und es wäre zu kurz gegriffen, anzunehmen, Berlin sei frei von sprachlichen Hierarchien und auf Sprache und Identität beruhenden diskriminierenden Strukturen und Praktiken.

Im Zentrum der sprachlichen Vielfalt stehen die transnationalen Familien Berlins. Sie bringen eine Fülle von Sprachen, kulturellen Praktiken und besonderen Bildungsbedürfnissen mit. Diese Familien sind oft über Grenzen hinweg verbunden und stehen vor der doppelten Herausforderung, ihre Familiensprachen zu bewahren und gleichzeitig die Anpassung ihrer Kinder an ein überwiegend deutschsprachiges Bildungssystem zu unterstützen. Diese Realität wurde bisher nur selten in Projekten wie diesem untersucht, das die Perspektiven von Community Organisationen einbezieht, die eng mit diesen Familien zusammenarbeiten.

Ziel dieser Studie war, genau diese Lücke zu schließen. Unser Bericht erkennt die entscheidende Rolle von Mehrsprachigkeit bei der Identitätsbildung, der Förderung des sozialen Zusammenhalts und der Verbesserung der kognitiven Flexibilität an und untersucht die sprachlichen Praktiken, Bestrebungen und Herausforderungen transnationaler Familien in Berlin. Er zielt darauf ab, einen umfassenden Überblick in die Mehrsprachigkeit in Familie, Kita und Schule aus der Perspektive transnationaler Familien zu geben und legt dabei ein besonderes Augenmerk auf deren Bedürfnisse und Perspektiven.

1.1 Hintergrund der Studie

Die Studie wurde gemeinsam von der Yekmal Akademie und BEFaN konzipiert und umgesetzt. Beide Organisationen verfolgen das gemeinsame Ziel, mehrsprachige Angebote im gesamten Berliner Bildungs- und Community-Bereich zu fördern und weiterzuentwickeln.

Die Projektkoordination leitete Remziye Uykun im Auftrag von BEFaN. Die Steuerungsrunde von BEFaN war während des gesamten Forschungsprozesses maßgeblich am Projekt beteiligt. Die Mitglieder Willi Stotzka, Monika Rebitzki, Maryna Markova, Agatha Koch, Petronela Bordeianu und Evangelos Tsiaplis lieferten wertvolle Erkenntnisse, konstruktive Vorschläge und Feedback, die die Gestaltung und Durchführung der Umfrage sehr bereicherten. Die Zusammenarbeit stellte einerseits sicher, dass der Forschungsrahmen und der Fragebogen die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen mehrsprachiger Berliner Familien und Gemeinschaften berücksichtigte und gleichzeitig mit dem übergeordneten Ziel übereinstimmte, die politische und praktische Arbeit in der Stadt zu unterstützen.

Die Studie war Teil einer von der Berliner Landeszentrale für politische Bildung geförderten Initiative, die die Bedeutung von Mehrsprachigkeit nicht nur als persönliche und familiäre Bereicherung, sondern auch als entscheidenden Bestandteil sozialer Integration und sozialen Zusammenhalts hervorhebt. Die finanzielle Unterstützung der Landeszentrale unterstreicht das Engagement Berlins für eine inklusive Gesellschaft, in der sprachliche Vielfalt wertgeschätzt und in öffentlichen Einrichtungen aktiv gefördert wird.

Entscheidend für den Erfolg dieses Projekts waren die Mitgliedsorganisationen des BEFaN-Netzwerks, deren Beiträge in mehreren Phasen der Forschung von zentraler Bedeutung waren. Die Community-Organisationen spielten nicht nur eine entscheidende Rolle bei der mehrsprachigen Übersetzung des Fragebogens, sondern auch bei der Ansprache der verschiedenen Communities und bei der mehrsprachigen Öffentlichkeitsarbeit, die eine breitere und repräsentativere Beteiligung ermöglichte. Ihr Engagement spiegelt die zivilgesellschaftliche Stärke der Berliner Community-Organisationen wider – sowohl in ihrem Einsatz für Sprachrechte als auch in der Ermöglichung von Forschung, die direkt auf die Bedürfnisse transnationaler Familien in der Stadt eingeht.

1.2 Methodik der Studie

Methodisch haben wir mit einem quantitativen Verfahren gearbeitet, das häufig in Studien zu Sprachpraktiken, Wahrnehmungen und Einstellungen in mehrsprachigen Kontexten Anwendung findet. Dieser Ansatz ermöglichte es uns, umfangreiche Daten von einer großen Stichprobe zu erheben und damit eine statistische Grundlage zu schaffen, um die Erfahrungen und Perspektiven transnationaler Familien in Bezug auf Mehrsprachigkeit in Berlin sichtbar zu machen.

Unsere Methodologie war dabei stark von etablierten theoretischen Rahmenkonzepten geprägt, insbesondere vom Modell *Multilingual Socialization in Education* (M-SOC) von

Meier und Wood (2021). Das M-SOC-Rahmenwerk wurde ursprünglich entwickelt, um die Wahrnehmungen und Einstellungen von Sprachlehrkräften in Bezug auf Sprachunterricht und Mehrsprachigkeit zu erfassen. Das theoriebasierte Instrument eignet sich gut für die Ziele unserer Studie. Eine wesentliche Innovation des M-SOC-Tools ist seine Fähigkeit, detaillierte Berichte über die Wahrnehmungen von Lehrkräften zu sammeln und sie gleichzeitig dazu anzuregen, über ihre eigenen Sprachideologien und -praktiken im Unterricht zu reflektieren. Der Ansatz berücksichtigt, dass Lehrkräfte ebenso wie Eltern sozial und politisch konstruiertes Wissen mitbringen, das von breiteren kulturellen und beruflichen Kontexten geprägt ist. Inspiriert von diesem Rahmenwerk haben wir ein umfassendes Umfragetool für transnationale Berliner Eltern entwickelt, das nicht nur ihre Spracheinstellungen erfasst, sondern sie auch dazu anregt, über ihre sprachlichen Biografien und Sprachgebrauchspraktiken zu reflektieren und somit tiefere Einblicke in ihre mehrsprachigen Erfahrungen und Werte zu gewinnen.

Darüber hinaus stützte sich unsere Umfrage auf Erkenntnisse aus der HUBE-Studie („Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht“) von Lengyel und Neumann (2016).⁹ Die HUBE-Forschung, die die Bedeutung des Unterrichts in der Herkunftssprache aus der Perspektive von Eltern untersuchte, floss in die Gestaltung unserer Fragen zum Unterricht in der Herkunftssprache in Schulen ein.

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der BEFaN-Steuerungsgruppe, die unterschiedliche Berliner Community-Organisationen repräsentieren. Damit stellten wir sicher, dass die Umfrage inklusiv gestaltet ist und die sprachliche Vielfalt der Stadt angemessen abbildet.

Die erste Version des Fragebogens wurde allen BEFaN-Mitgliedern zur Verfügung gestellt, um Rückmeldungen einzuholen – ein Schritt, der sich als äußerst wertvoll für die Weiterentwicklung der Umfrage erwies. Das erhaltene Feedback half uns dabei, spezifische Fragen und Themen zu identifizieren und einzubinden, die für die Communities relevant waren und förderte zugleich Inklusivität und Beteiligung. Um die Zugänglichkeit zu erhöhen und eine breitere Teilnahme zu ermöglichen, beauftragten wir die Community-Organisationen, den Fragebogen in 15 Sprachen zu übersetzen.¹⁰ Diese Übersetzungen spiegelten nicht nur die Sprachen unserer Kooperationspartner:innen wider, sondern umfassten auch einige der meistgesprochenen Sprachen Berlins und stellten sicher, dass Teilnehmende in der Sprache antworten konnten, in der sie sich am wohlsten fühlten.

Nach mehreren Diskussions- und Überarbeitungsrunden testeten wir den Fragebogen mit etwa 15 Eltern aus unserer Zielgruppe. Diese Pilotphase erwies sich als entscheidend, da sie aufzeigte, wo einzelne Fragen unklar und zusätzliche Informationen erforderlich waren. Auf Grundlage des Feedbacks aus dieser Phase überarbeiteten wir den Fragebogen, um die Verständlichkeit und Vollständigkeit zu optimieren.

⁹ <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-hube-ev.pdf>

¹⁰ Neben Deutsch wurde der Fragebogen auf Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurmanji-Kurdisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Suaheli, Türkisch, Ukrainisch und Vietnamesisch erstellt.

Die finale Umfrage gliederte sich in fünf thematische Hauptkategorien und adressierte die zentralen Aspekte des Sprachgebrauchs, der Einstellungen sowie der Förderung von Mehrsprachigkeit in Familien, Kitas und Schulen. Die Datenerhebung fand ausschließlich online über LimeSurvey statt, wodurch wir eine breite und heterogene Bevölkerungsgruppe in ganz Berlin erreichen konnten.

Insgesamt nahmen 1.308 Eltern an der Umfrage teil, wodurch uns ein großes und vielfältiges Datenset zur Verfügung stand. Die demografische Zusammensetzung der Teilnehmenden umfasste eine große Vielfalt sprachlicher und kultureller Hintergründe, was die Diversität der transnationalen Einwohner:innen Berlins in gewissem Maße widerspiegelt. Dennoch lässt sich keine Generalisierung ableiten, da die Teilnahmequote einiger vergleichsweise großer Gruppen – wie etwa türkischer und italienischer Eltern – relativ niedrig war. Trotz dieser Einschränkung war die Rücklaufquote in den verschiedenen Teilen der Umfrage ausreichend hoch, um eine aussagekräftige Analyse zu ermöglichen.

Ein großer Teil der Teilnehmenden waren Mütter, was mit den Ergebnissen anderer Studien zu elterlichen Wahrnehmungen von Bildung und Sprachgebrauch, in denen Mütter häufig stärker an nentsprechenden Befragungen teilnehmen. Zwar waren auch Väter und andere Betreuungspersonen vertreten, jedoch war ihre Teilnahme deutlich geringer.

Trotz des insgesamt erfolgreichen Datenerhebungsprozesses stießen wir auf mehrere Herausforderungen. Zunächst einmal könnte die ausschließlich digitale Verteilung der Umfrage einige Eltern ausgeschlossen haben, die keinen Zugang zu Technologie hatten oder sich mit der Nutzung digitaler Plattformen nicht wohlfühlten. Auch wenn wir uns bemüht haben, eine breite Vielfalt an Communities einzubeziehen, war die Repräsentation der Berliner Bezirke möglicherweise nicht gleichmäßig. Zudem wurden sozioökonomische Faktoren nicht systematisch erfasst, da dies den Rahmen und die Ressourcen dieses Forschungsprojekts überschritten hätte. Wir erkennen jedoch an, dass sowohl die geographische Lage als auch sozioökonomische Bedingungen einen erheblichen Einfluss auf Sprachpraktiken und die sprachliche Lebendigkeit im Alltag haben. Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass manche Teilnehmenden nicht alle Fragen der Umfrage beantwortet haben. Dies könnte auf Verständnisschwierigkeiten bei einzelnen Fragen oder auf eine Zurückhaltung beim Bereitstellen bestimmter Informationen zurückzuführen sein. Fehlende Angaben wurden in der Analysephase mithilfe geeigneter statistischer Verfahren verarbeitet, um die Aussagekraft der Ergebnisse sicherzustellen.

1.3 Ziele der Studie

Das zentrale Ziel dieser Studie war, die Sprachpraktiken, die Perspektiven und die Bedürfnisse transnationaler Familien in Berlin im Kontext Mehrsprachigkeit zu verstehen und sichtbar zu machen. Konkret verfolgt die Studie folgende Ziele:

1. Untersuchung der Sprachverwendung und der Strategien zum Spracherhalt transnationaler Familien im familiären Kontext, mit besonderem Fokus darauf, wie

Eltern mit Zwei- und Mehrsprachigkeit umgehen und das Gleichgewicht zwischen Familiensprache(n) und Deutsch herstellen.

2. Erhebung elterlicher Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit, insbesondere hinsichtlich der Wertschätzung des Erhalts der Herkunftssprache(n) parallel zum Erwerb der deutschen Sprache.

3. Analyse der Verfügbarkeit und Wirksamkeit von Sprachförderangeboten im Berliner Bildungssystem, einschließlich zweisprachiger Kitas, der staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) und dem Erstsprachenunterricht (ESU).

4. Einschätzung der Rolle von Community-Organisationen bei der Unterstützung von Mehrsprachigkeit, mit besonderem Fokus auf ihr Engagement im Rahmen von sprachorientierten Projekten und Sprachkursen.

5. Entwicklung von Empfehlungen für politische Entscheidungsträger:innen, Lehrkräfte und zivilgesellschaftliche Akteur:innen, um mehrsprachige Bildung zu fördern, den Zugang zu bilingualen Programmen zu verbessern und die sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse transnationaler Familien besser zu unterstützen.

6. Schaffung von Räumen und Gelegenheiten für einen kritischen Dialog und eine Zusammenarbeit zwischen transnationalen Familien, Community-Organisationen und der Wissenschaft.

7. Förderung eines wechselseitigen Wissenstransfers zwischen dem wissenschaftlichen Diskursen, Community-Organisationen und transnationalen Familien durch eine zugängliche und leicht verständliche Aufbereitung akademischer Konzepte und analytischer Rahmen – mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, sprachliche Vielfalt und die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder.

Unsere Studie zielt nicht nur darauf ab, bestehende Bedingungen zu analysieren, sondern auch konkrete Veränderungsvorschläge zu unterbreiten, die mit dem Engagement für Diversität und Inklusion in Berlin im Einklang stehen. Sie leistet einen Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis der Ressourcen, Politiken und Praktiken, indem sie aufzeigt wo die Förderung von Mehrsprachigkeit noch gestärkt werden kann – insbesondere im Hinblick auf die Bedürfnisse transnationaler Familien.

1.4 Bedeutung der Studie

Diese Studie ist in mehrfacher Hinsicht bedeutsam, da sie akademische, pädagogische und gesellschaftliche Aspekte aufzeigt. Ihr Fokus auf die Erfahrungen transnationaler Familien in Berlin liefert ein grundlegendes Verständnis der Herausforderungen und Chancen, die Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen städtischen Kontexten mit sich bringt. Die Ergebnisse tragen dazu bei, bestehende Lücken in der aktuellen Bildungs- und Sprachpolitik zu schließen und unterstreichen zugleich die Bedeutung inklusiver Praktiken, die sprachliche Vielfalt wertschätzen.

Aus akademischer Sicht leistet diese Studie einen Beitrag zur Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses über Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Transnationalismus, indem sie die Realitäten mehrsprachiger Berliner Familien sichtbar macht. Obwohl weltweit umfangreiche Literatur zu diesen Themen vorliegt, ist die Forschung, die sich speziell mit Berlins einzigartiger Sprach- und Kulturlandschaft befasst, eher begrenzt. Dieser Bericht schließt daher eine wichtige Lücke in der bestehenden Forschung und untersucht das Zusammenspiel zwischen Praktiken der Familiensprache, Bildungssystemen und gesellschaftlichen Unterstützungsnetzwerken.

In pädagogischer Hinsicht unterstreicht die Studie die Notwendigkeit für Strategien und Praktiken, die Berlins sprachliche Vielfalt gerechter widerspiegeln. Sie liefert Erkenntnisse darüber, wie bilingualer und herkunftssprachlicher Unterricht transnationale Familien dabei unterstützen kann, ihre sprachliche Herkunft zu bewahren und sich zugleich in ein überwiegend deutschsprachiges Bildungssystem zu integrieren. Die aus dieser Forschung abgeleiteten Empfehlungen sprechen sich für den Ausbau mehrsprachiger Programme, eine verbesserte Lehrkräfteausbildung und die Förderung eines gleichberechtigten Zugangs zu Sprachressourcen aus.

Auf gesellschaftlicher Ebene hebt die Studie die Rolle von Mehrsprachigkeit für den sozialen Zusammenhalt, den kulturellen Erhalt und den kognitiven Fortschritt hervor. Durch den Fokus auf die Perspektiven transnationaler Familien verdeutlicht sie, wie sprachliche Vielfalt als Brücke zwischen kulturellen Identitäten und gesellschaftlicher Integration dienen kann. Die Ergebnisse plädieren für stärkere Partnerschaften zwischen Schulen, politischen Entscheidungsträger:innen und Community-Organisationen, um so ein Umfeld zu schaffen, in dem alle Sprachen wertgeschätzt und gefördert werden. Darüber hinaus hinterfragt der Bericht sprachliche Hierarchien und diskriminierende Praktiken und fordert inklusivere Terminologien und Strategien, die die demografischen Realitäten Berlins widerspiegeln.

Die Hervorhebung einer inklusiven Terminologie in Verbindung mit der kritischen Reflexion akademischer, gesellschaftlicher und politischer Diskurse macht den Bericht zu einem Bezugspunkt, der einen Sprach- und Perspektivwechsel im Hinblick auf die zentralen Themen Migration und Diversität in der Gesellschaft fordert.

Diese Studie liefert nicht nur einen Leitfaden zur Verbesserung der mehrsprachigen Förderung in Berlins Bildungs- und Soziallandschaft, sondern dient auch als Referenzpunkt für andere mehrsprachige Städte weltweit. Indem sie sowohl systemische Barrieren als auch Basisinitiativen thematisiert, entwirft sie eine Zukunft, in der sprachliche Vielfalt als Ressource und nicht als Herausforderung sichtbar wird. Durch sorgfältige Analysen und umsetzbare Empfehlungen soll dieser Bericht dazu beitragen, transnationale Familien, Pädagog:innen und politische Entscheidungsträger:innen zu stärken und gemeinsam eine inklusivere und sprachlich vielfältigere Gesellschaft zu fördern.

2. Terminologie

In Diskursen über Mehrsprachigkeit, Migration und Bildung kommt der von uns verwendeten Sprache eine zentrale Bedeutung zu – sie beeinflusst nicht nur unser Verständnis, sondern prägt auch unseren Ansatz zur Förderung sprachlicher Vielfalt. Daher ist es wichtig, darüber nachzudenken, welche Begriffe wir sowohl im Alltag als auch in der wissenschaftlichen Berichterstattung verwenden. Die Fülle der in verschiedenen Phasen dieser Studie verwendeten Schlüsselbegriffe erfordert eine Reflexion darüber.

Bei der Erstellung des Umfragetools für diese Studie haben wir den Begriff Erstsprache für das, was wir heute als Familiensprache bezeichnen verwendet, da dies die offizielle Terminologie der Berliner Verwaltung ist. Diese Wortwahl zielte darauf ab, sich an die Sprache der Stadtpolitik anzupassen und Übereinstimmung mit den Begriffen herzustellen, die unserem Publikum im Berliner Bildungs- und Verwaltungszusammenhang vertraut sind. In ähnlicher Weise haben wir in der Umfrage den Begriff Eltern mit Migrationshintergrund verwendet, da dieser Begriff sowohl bei den Community-Organisationen – einschließlich BEFaN – als auch im politischen und zivilgesellschaftlichen Diskurs in Berlin weit verbreitet ist.

Im Übergang zur Schreibphase und im Zuge vertiefter wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, hat sich unser Verständnis dieser Begriffe weiterentwickelt. Nach der Durchsicht einschlägiger Literatur und theoretischer Konzepte wurde uns bewusst, dass Begriffe wie Erstsprache und Eltern mit Migrationshintergrund im Kontext unserer Studie nur eingeschränkt geeignet sind. Daher verwenden wir in diesem Bericht eine Terminologie, die sowohl mit wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch mit der Lebensrealität mehrsprachiger Berliner Familien übereinstimmt und einen präziseren und respektvolleren Rahmen für das Verständnis der Komplexität des Sprachgebrauchs in transnationalen Communities bietet. So verwenden wir beispielsweise den Begriff transnationale Familien/Eltern anstelle von Familien/Eltern mit Migrationshintergrund, um die grenzüberschreitenden Bindungen, den kulturellen Reichtum und die aktive Teilnahme dieser Familien/Eltern an der mehrsprachigen Landschaft Berlins hervorzuheben.

Vor diesem Hintergrund und mit diesen Überlegungen erkundet dieses Kapitel Schlüsselbegriffe wie Familiensprache, transnationale Familien, Mehrsprachigkeit und Plurilingualismus und Communities of Practice und hebt deren Relevanz für unsere Studie hervor. Durch diesen differenzierten Umgang mit der Terminologie möchten wir einen Rahmen entwickeln, der die vielfältigen Lebenserfahrungen transnationaler Familien und ihren Beitrag zur multikulturellen Gesellschaft Berlins präzise und wertschätzend darstellt.

2.1 Transnationale Familien vs. Familien mit Migrationshintergrund

In diesem Bericht verwenden wir den Begriff transnationale Familien anstelle von Migrantenfamilien oder Familien mit Migrationshintergrund. Dieser Wandel der Terminologie spiegelt eine bewusste, forschungsgeleitete Entscheidung wider, die unserer Ansicht nach die Lebenserfahrungen, sozialen Netzwerke und kulturellen Dynamiken der in unsere

Studie einbezogenen Familien treffender abbildet. Die Entscheidung, diese Familien als transnational statt als Immigranten zu bezeichnen, beruht sowohl auf akademischen als auch auf politischen Überlegungen. Sie verweist auf den sich wandelnden Charakter von Migrationserfahrungen in einer globalisierten Welt und auf die Grenzen jener Begrifflichkeiten, die häufig vereinfachend oder stigmatisierend verwendet werden.

Unsere Entscheidung steht im Einklang mit einer wachsenden Zahl wissenschaftlicher Studien zum Transnationalismus und zur Migrationsforschung, die die komplexen, grenzüberschreitenden Identitäten und Praktiken von Menschen hervorheben, die in einem Land leben und gleichzeitig aktive Verbindungen zu anderen Ländern pflegen (Vertovec, 2007; Duff, 2015; Canagarajah, 2017). Das Konzept des Transnationalismus entstand als Reaktion auf die traditionelle Migrationsforschung, die Migrant:innen überwiegend im Rahmen ihres Lebens im Aufnahmeland betrachtete und analysierte, oder sie als Menschen darstellte, die ihre Lebensentscheidungen „zwischen zwei Kulturen“ treffen müssten. Transnationalismus stellt diese begrenzte Perspektive in Frage und bietet einen Rahmen, der Einzelpersonen und Gemeinschaften als aktive Akteur:innen anerkennt, die ihr Leben grenzüberschreitend gestalten und sich an wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Aktivitäten beteiligen, die über nationale Grenzen hinausgehen (Glick Schiller et al., 1992). Das Konzept des Transnationalismus legt kurz zusammengefasst nahe, dass Einzelpersonen und Gemeinschaften zunehmend in der Lage sind, ihr Leben über Grenzen hinweg zu gestalten, indem sie wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle Aktivitäten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sowohl in ihrem Aufnahmeland als auch in ihrem Herkunftsland Mitgliedschaften oder Zugehörigkeiten aufrechtzuerhalten (Vertovec, 2007). Im Kontext von Sprachgebrauch und Mehrsprachigkeit unterstreicht Transnationalismus die entscheidende Rolle sprachlicher Praktiken für die Aufrechterhaltung dieser grenzüberschreitenden Beziehungen, wobei Familiensprachen als essentielle Instrumente zur Wahrung kultureller Kontinuität, zur Förderung generationenübergreifender Verbindungen und zur Teilnahme an transnationalen Netzwerken dienen (Canagarajah, 2017).

Hua und Wei (2016) folgen dieser Forschungsrichtung und argumentieren, dass der Begriff transnationale Familien anstelle von Familien mit Migrationshintergrund die Vernetzung dieser Familien über nationale Grenzen hinweg besser erfasst. Für viele Familien ist Migration kein einmaliges, abgeschlossenes Ereignis, sondern ein fortlaufender Prozess, der häufige Kommunikation, Reisen und den Austausch kultureller Praktiken mit Familienmitgliedern in mehreren Ländern umfasst. Das Konzept transnationaler Familien betont die vielschichtigen Erfahrungen, die Identität, den Sprachgebrauch und die Sozialisation innerhalb dieser Familien prägen (Ballweg, 2022). Obwohl nicht alle transnationalen Familien mehrsprachig sind, spielt Mehrsprachigkeit oft eine Schlüsselrolle bei der Aufrechterhaltung kultureller und emotionaler Bindungen über Ländergrenzen hinweg, was für den Fokus unserer Studie auf Sprachpraktiken und bilingualen Unterricht besonders relevant ist. Dieser Rahmen ermöglicht es uns, die sprachlichen und kulturellen Praktiken transnationaler Familien in einem breiteren, dynamischen sozialen Kontext zu betrachten, in dem die Erhaltung der Herkunftssprachen Teil einer komplexen transnationalen Identität ist und nicht als ein statisches Merkmal einmaliger Migration verstanden werden sollte.

Die Entscheidung, den Begriff transnationale Familie zu übernehmen, ist auch eine Reaktion auf die Stigmatisierung migrationsbezogener Begriffe im aktuellen politischen und medialen Diskurs. In Deutschland, wie auch in vielen anderen Ländern, werden Begriffe wie Migrant, Migrationshintergrund und Einwanderer zunehmend negativ oder vereinfachend verwendet. Oft werden diese Begriffe mit sozialen oder wirtschaftlichen Problemen assoziiert und so Stereotype fortgeschrieben. Mit der Verwendung des Begriffs transnationale Familien verfolgen wir das Ziel, den Diskurs so neu zu rahmen, dass die Stärken, die Resilienz und das Handlungspotenzial dieser Individuen und Gemeinschaften sichtbar werden – anstatt sie auf eine marginalisierte oder als „anders“ markierte Position zu reduzieren.

Dieser sprachliche Wandel wirkt sich nicht nur auf den Ton und die Inklusivität unseres Berichts aus, sondern stellt zugleich eine Empfehlung an unsere Partnerorganisationen dar. Durch die Orientierung an der Sprache des Transnationalismus können die Organisationen einen Diskurs gestalten, der die gelebten Realitäten ihrer Communities besser widerspiegelt und eine positivere sowie inklusivere Sicht auf Migration unterstützt. Die Verwendung dieser Terminologie würde es den Organisationen ermöglichen, in einem gesellschaftspolitischen Umfeld, das in Migrationsfragen zunehmend polarisiert ist, wirksam zu argumentieren und zu handeln. Daher ist die Verwendung des Begriffs transnationale Familien nicht nur eine bedeutungspolitische Entscheidung; sie spiegelt eine breitere, inklusivere Perspektive wider, die Auswirkungen sowohl auf die Forschung als auch auf die Interessenvertretung der Gemeinschaft hat.

Durch die Verwendung einer Terminologie, die grenzüberschreitende Verbindungen und fortbestehende kulturelle Bindungen hervorhebt, tragen wir der Komplexität der Familiensprachenpflege, dem Wert mehrsprachiger Bildung und den multidimensionalen Identitäten Rechnung, die die Erfahrungen dieser Familien prägen. Diese Wahl entspricht unserem Ziel, die sprachlichen, kulturellen und pädagogischen Bedürfnisse der transnationalen Familien und Communities in Berlin nicht nur zu verstehen, sondern diese auch zu unterstützen. Wir glauben, dass uns dieser Ansatz einen präziseren und respektvolleren Diskurs ermöglicht und die Vorstellung stärkt, dass diese Familien aktive Mitglieder unterschiedlicher kultureller Communities sind und nicht passive Subjekte der Migration.

2.2 Familiensprache vs. Erstsprache und verwandte Begriffe

Im Bereich Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik werden Begriffe wie Heimatsprache, Familiensprache, Erstsprache, Herkunftssprache und Muttersprache verwendet, um die in Familien und Communities gesprochenen Sprachen zu beschreiben, insbesondere in einem Migrationskontext (Wiley 2001; Hornberger 2005; Baker, 2011; Baker & Wright, 2017). Jeder dieser Begriffe hat jedoch spezifische Konnotationen und Implikationen, die häufig durch historische, kulturelle und akademische Kontexte geprägt sind (Baker & Wright, 2017).

In diesem Bericht verwenden wir den Begriff Familiensprache, um uns auf die in einem familiären Umfeld gesprochenen Sprachen zu beziehen, erkennen aber auch an, dass jeder Begriff differenzierte Implikationen für Sprachgebrauch, Identität und Spracherhalt

hat. Diese terminologische Wahl basiert auf dem Bedürfnis nach Inklusivität und Respekt für die Lebenserfahrungen transnationaler Familien in Berlin.

Um unsere Perspektive klarer darzustellen, möchten wir kurz erläutern, was wir unter einigen verwandten, aber unterschiedlichen Begriffen verstehen, die in diesem Bereich häufig verwendet werden.

Familiensprache

Der Begriff Familiensprache betont die Rolle der Familie bei der Förderung sprachlicher Praktiken und der Aufrechterhaltung sprachlicher Bindungen. Familiensprache bezeichnet die Sprache im häuslichen Umfeld und umfasst die alltäglichen Interaktionen zwischen Familienmitgliedern, oft im privaten oder familiären Rahmen. Dieser Begriff ist besonders praktisch, da er mehrsprachigen Haushalten Rechnung trägt, in denen mehrere Sprachen nebeneinander existieren und jede Sprache eine eigene Rolle in der Familienkommunikation spielt. Beispielsweise sprechen Kinder in einem mehrsprachigen Haushalt möglicherweise eine Sprache mit Großeltern, eine andere mit Geschwistern und vermischen möglicherweise sogar die Sprachen in verschiedenen Umgebungen. Familiensprache unterstreicht ebenfalls den familiären Ursprung des Sprachgebrauchs und konzentriert sich darauf, wie Sprachpraktiken durch Familientraditionen, Glaubensvorstellungen und gemeinsame kulturelle Werte geprägt werden.

In transnationalen Kontexten ist der Begriff Familiensprache besonders relevant, da er die Anpassungsfähigkeit und Dynamik sprachlicher Praktiken als Reaktion auf Migration, soziale Integration und kulturellen Austausch widerspiegelt. Darüber hinaus unterstreicht er die Rolle von Familien bei der Bewahrung ihrer sprachlichen Herkunft in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten und erkennt an, dass sprachliche Praktiken nicht starr sind, sondern sowohl von der internen Familiendynamik als auch von externen gesellschaftlichen Faktoren geprägt werden.

Erstsprache und Muttersprache

Die Begriffe Erstsprache und Muttersprache bezeichnen historisch gesehen die Sprache, die ein Mensch als Kind lernt und die oft als primäre Kommunikationssprache angesehen wird. Obwohl diese Begriffe in Sprachwissenschaften und Pädagogik weit verbreitet sind, stoßen sie in mehrsprachigen Kontexten an ihre Grenzen, da sie tendenziell einen einzigen, konstanten Sprachursprung suggerieren. Muttersprache beispielsweise bezeichnet traditionell die Sprache der Mutter oder der primären Bezugsperson und ist oft mit kultureller und nationaler Identität verknüpft. Für viele mehrsprachige und transnationale Familien wird die Vorstellung einer einzigen, ursprünglichen Sprache jedoch nicht der Realität komplexer Sprachsozialisation gerecht. Kinder können mehrere Sprachen gleichzeitig erlernen, von denen jede eine wesentliche Rolle in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung spielt, was das Konzept einer einzigen Erstsprache in Frage stellt.

Darüber hinaus erleben Einzelpersonen in transnationalen Kontexten je nach sozialem und bildungsbezogenem Umfeld häufig Verschiebungen in der sprachlichen Dominanz, wodurch Erstsprache und Muttersprache weniger relevant werden. Die Begriffe sind zudem emotional und kulturell aufgeladen, da sie häufig mit persönlicher Identität, Herkunft und Zugehörigkeit verknüpft sind. Gleichzeitig bilden sie jedoch nicht immer die gelebte Wirklichkeit mehrsprachiger Familien ab – etwa dann, wenn mehrere Sprachen von Geburt an präsent sind oder sich sprachliche Präferenzen im Laufe der Zeit verändern. Offensichtlich mögen die Begriffe Erstsprache und Muttersprache in bestimmten wissenschaftlichen Diskussionen und politischen Rahmenbedingungen geeignet sein, sie sind jedoch nicht unbedingt die inklusivsten Begriffe zur Beschreibung der sprachlichen Realität transnationaler Familien.

Herkunftssprache

Der Begriff Herkunftssprache wird in akademischen und politischen Kontexten häufig verwendet, um eine Sprache zu beschreiben, die mit der kulturellen oder familiären Herkunft einer Person verbunden ist, jedoch nicht die dominante Sprache in der Gesellschaft darstellt (Montrul & Polinsky, 2021). Er wird oft für Sprachen verwendet, die zu Hause oder innerhalb einer Gemeinschaft erlernt und neben oder im Gegensatz zur dominanten Gesellschaftssprache gepflegt werden, wie beispielsweise Deutsch in Berlin. Herkunftssprachen spielen typischerweise eine wichtige Rolle für die kulturelle Identität und den gesellschaftlichen Zusammenhalt, da sie Individuen mit ihrer ethnischen, religiösen oder regionalen Herkunft verbinden.

Im Kontext transnationaler Familien ist der Begriff Herkunftssprache relevant, da er den Aspekt kultureller Kontinuität und Identitätserhaltung über Generationen hinweg erfasst. Er impliziert jedoch auch eine gewisse Trennung zwischen der Herkunftssprache und der dominanten Sprache, die die integrierten, zweisprachigen Erfahrungen vieler Familien und ihrer Kinder möglicherweise nicht vollständig widerspiegelt (Sung-Yul Park & Wee, 2017:55). Herkunftssprachen können zudem mit Stigmatisierung oder geringerem Ansehen in der gesellschaftlichen Hierarchie konfrontiert sein, was ihre Erhaltung im Bildungs- und Sozialkontext erschwert (Gogolin, 2002; Derince, 2022).

In dieser Studie verwenden wir den Begriff Familiensprache, um den fließenden, dynamischen und persönlichen Charakter des Sprachgebrauchs innerhalb von Familien hervorzuheben. Dieser Begriff trägt der Tatsache Rechnung, dass mehrsprachige Familien verschiedene Sprachen in unterschiedlichen Kontexten und familiären Interaktionen verwenden – oftmals auf Weisen, die sich nicht in starre Definitionen von Erstsprache oder Herkunftssprache einordnen lassen. Diese Wahl entspricht unserem Ziel, einen inklusiven, respektvollen Rahmen zu schaffen, der die Eigenverantwortung von Familien bei der Pflege und Anpassung ihrer Sprachen im vielfältigen, mehrsprachigen Kontext Berlins anerkennt.

Ein weiterer wichtiger Grund, in dieser Studie den Begriff Familiensprache anstelle von Erstsprache zu verwenden, ist die spezifische Konnotation, die der Begriff Erstsprache im Berliner Bildungskontext hat. In Berlin bezieht sich Erstsprache typischerweise auf

eine ausgewählte Anzahl von Sprachen, die als Wahlfächer oder außerschulische Kurse nachmittags im Schulsystem angeboten werden. Diese Programme decken nicht die gesamte sprachliche Vielfalt ab, die die an dieser Umfrage teilnehmenden Eltern repräsentieren, da einige ihrer Sprachen – etwa Rumänisch, Deutsche Gebärdensprache oder Vietnamesisch – in der Berliner Bildungslandschaft weder formal anerkannt noch gefördert werden, während andere, wie Spanisch, Italienisch, Russisch und Türkisch, in den Schulen bereits fest etabliert sind. Auch wenn wir den Begriff Erstsprache nicht grundsätzlich problematisieren, wird er der sprachlichen Vielfalt, wie sie in den transnationalen Familien Berlins, die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehen, gelebt wird, nur unzureichend gerecht.

Mit der Verwendung des Begriffs Familiensprache möchten wir ein breiteres und inklusiveres Verständnis von sprachlicher Vielfalt zum Ausdruck bringen – eines, das die Vielzahl und den Status von Sprachen anerkennt, die über die offiziell als Erstsprachen bezeichneten hinausgehen. Gleichzeitig zielt die Entscheidung für den Begriff Familiensprache darauf ab, die potenziellen hierarchisierenden Implikationen von Erstsprache und Muttersprache ebenso zu vermeiden wie die mitunter distanzierte Konnotation des Begriffs Herkunftssprache. Stattdessen richten wir den Blick auf jene Sprachen, die transnationale Familien aktiv im familiären Alltag verwenden – sei es als primäre oder sekundäre Kommunikationsform. Dieser terminologische Ansatz spiegelt unser Verständnis von Sprache als gelebte, sich wandelnde Praxis wider, die durch familiäre, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Interaktionen geprägt ist. Auf diese Weise können wir die komplexen mehrsprachigen Realitäten transnationaler Familien in Berlin differenzierter erfassen.

2.3 Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und Plurilingualismus

In Diskussionen über Sprachgebrauch, insbesondere in Bildungs-, Sozial- und Migrationskontexten, werden häufig Begriffe wie Zweisprachigkeit/Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und Plurilingualismus verwendet, um die Fähigkeit von Einzelpersonen und Gemeinschaften zu beschreiben, mit mehreren Sprachen zu kommunizieren (Baker, 2011). Hier skizzieren wir die Definitionen, wissenschaftlichen Grundlagen und Implikationen jedes Begriffs im Hinblick auf unseren Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit im Kontext von Familie, Kita- und Schule.

Zweisprachigkeit

Zweisprachigkeit bezeichnet traditionell die Fähigkeit einer Person, zwei Sprachen mit unterschiedlichem Kenntnisgrad anzuwenden (Grosjean, 1992; Li, 2008; Baker, 2011; Baker & Wright, 2017). Der Begriff umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, von fließenden Konversationen in beiden Sprachen bis hin zu fortgeschrittenen Kenntnissen in einer Sprache und Grundkenntnissen in einer anderen. Zweisprachigkeit kann simultan erfolgen, d. h., Personen erwerben beide Sprachen von klein auf, oder sequenziell, d. h., eine zweite Sprache wird erlernt, nachdem die erste Sprache etabliert ist.

Obwohl der Begriff Zweisprachigkeit weit verbreitet ist, kann er durch seinen binären Fokus auf zwei Sprachen als begrenzt angesehen werden (Baker, 2011), da er der Komplexität des sprachlichen Repertoires in Familien, in denen mehr als zwei Sprachen aktiv gesprochen werden, nicht gerecht wird (García, 2009). Dennoch bleibt der Begriff wertvoll für Sprachpraktiken, bei denen zwei Hauptsprachen eine zentrale Rolle für die sprachliche Identität und die Bildungserfahrung eines Einzelnen spielen.

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein weiter gefasster Begriff, der die Fähigkeit umfasst, mehrere Sprachen zu sprechen, oft mehr als zwei (Cenoz, 2013, Baker & Wright, 2017). Der Begriff erkennt die Vielfalt sprachlicher Repertoires an, über die Einzelpersonen und Communities verfügen können, und er spiegelt die zunehmende sprachliche Vielfalt in globalisierten, multikulturellen Städten wie Berlin wider. Mehrsprachigkeit kann sowohl auf individueller Ebene existieren – wenn eine Person mehrere Sprachen beherrscht – als auch auf gesellschaftlicher Ebene – wenn verschiedene Sprachen innerhalb einer Gesellschaft oder eines Landes koexistieren (Baker & Wright, 2017).

In Anlehnung an Canagarajah (2017) verstehen wir Mehrsprachigkeit als Ausdruck der Erfahrungen transnationaler Familien, die sich oft in komplexen Sprachlandschaften bewegen, die mehrere Sprachen im Alltag, in Bildungskontexten und kulturellen Praktiken mit sich bringen. Mehrsprachigkeit berücksichtigt die gesamte Bandbreite der innerhalb der Familie vorhandenen Sprachen, ohne eine strenge Hierarchie oder Reihenfolge des Spracherwerbs zu implizieren, wie es Begriffe wie Erstsprache oder Herkunftssprache nahelegen.

Plurilingualismus und Translanguaging

In aktuellen fachlichen Debatten haben sich zwei weitere Konzepte herauskristallisiert: Plurilingualismus und Translanguaging. Der Begriff Plurilingualismus wird häufig verwendet, um die Sprachkompetenz einer Person in mehreren Sprachen zu beschreiben. In diesem Sinne wird Plurilingualismus als individuelle Mehrsprachigkeit verstanden. Allerdings sind sich nicht alle Forscher:innen über eine klare Unterscheidung zwischen Plurilingualismus und Mehrsprachigkeit einig. Beispielsweise verwenden Conteh und Meier (2014) beide Begriffe und weisen darauf hin, dass Plurilingualismus häufiger in der frankophonen Fachliteratur verwendet wird, während Multilingualismus in anglophonen wissenschaftlichen Kreisen gebräuchlicher ist. Mit anderen Worten: Eine einheitlich anerkannte Unterscheidung zwischen beiden Begriffen existiert nicht.

Translanguaging bezieht sich ebenfalls auf die dynamische Mehrsprachigkeit von Individuen und nicht auf deren Kompetenzen in jeder ihrer Sprachen (García & Wei, 2014). Translanguaging kritisiert hierbei die strikte Trennung der Sprachen eines mehrsprachigen Individuums, da mehrsprachige Individuen nachweislich die gesamte Bandbreite ihres sprachlichen und kommunikativen Repertoires sowie die ihrer unmittelbaren Umgebung nutzen. Daher schlagen Wissenschaftler:innen, die diesen Ansatz unterstützen, vor, dass

Lern- und Lehraktivitäten sowie authentische Materialien, einschließlich literarischer Werke, diese dynamischen Eigenschaften der Individuen widerspiegeln müssen (García, 2009; García & Wei, 2014; Panagiotopoulou et al., 2020).

Für transnationale Familien spiegeln die Rahmenbedingungen von Mehrsprachigkeit und Translanguaging die Realität von Sprachpraktiken wider, die über starre ein- oder zweisprachige Modelle hinausgehen und stattdessen die fließende Integration von Sprachen innerhalb von Individuen und Communities anerkennen. Beispielsweise kombinieren Kinder zu Hause ganz selbstverständlich ihre Familiensprache(n) mit Deutsch und nutzen dabei ihr gesamtes sprachliches Repertoire. Dieser Ansatz ist für viele transnationale Familien gängige Praxis. Schulen raten jedoch oft von diesem ganzheitlichen Sprachgebrauch ab und setzen im Bildungsbereich eine „Nur-eine Sprache“-Politik durch. Selbst in sprachspezifischen Unterrichtseinheiten wie Englisch oder im Erstsprachenunterricht wird Schüler:innen häufig der Rückgriff auf ihre anderen Sprachen untersagt. Lehrkräfte, die die sprachliche Identität ihrer Schüler:innen respektieren und fördern, schaffen jedoch sowohl formell als auch informell Möglichkeiten für eine strategische Auseinandersetzung mit ihren verschiedenen Sprachen. Dieser inklusive und flexible Ansatz entspricht stärker den sprachlichen Realitäten und Identitäten transnationaler Familien, die kontinuierlich mehrere kulturelle und sprachliche Bereiche navigieren und ausbalancieren.

Da die Konzepte der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging wertvolle Rahmenbedingungen für das Verständnis der fließenden, kontextabhängigen Sprachpraktiken transnationaler Familien bieten, werden wir sie im Abschnitt *Theoretische Rahmenbedingungen* (Kapitel 4.5) genauer untersuchen.

In dieser Studie verwenden wir den Begriff Mehrsprachigkeit im weitesten Sinne als Bezug auf das Vorhandensein und die Verwendung mehrerer Sprachen in transnationalen Familien, da dies die gesamte Bandbreite sprachlicher Vielfalt in unserer Stichprobe umfasst. Gleichzeitig verwenden wir Plurilingualismus und Translanguaging, um die fließenden, adaptiven Sprachpraktiken zu beschreiben, die in diesen Familien üblich sind. Aus unserer Sicht spiegeln diese drei Begriffe die dynamische, nichtlineare Entwicklung von Sprachrepertoires wider und unterstreichen die Fähigkeit von Familien, trotz des Drucks eines vorwiegend monolingualen Habitus sprachliche Vielfalt zu bewahren. In Anlehnung an Conteh und Meier (2014) begreifen wir Mehrsprachigkeit, Translanguaging und Plurilingualismus also nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende und in weiten Teilen sich deckende Konzepte.

Die Unterscheidung dieser Begriffe ist nicht nur akademischer Natur; sie hat zentrale Auswirkungen auf die Bildungspolitik und -praxis. Das Verständnis dieser Begriffe in ihrem Kontext und die Reflexion darüber ermöglicht es Familien, Community-Organisationen, Pädagog:innen und politischen Entscheidungsträger:innen, über eine monolinguale Denkweise hinauszugehen und die vielfältigen sprachlichen Ressourcen anzuerkennen, die transnationale Familien nach Berlin bringen. Durch eine partizipative und inklusive Auseinandersetzung mit diesen Konzepten können Berliner Bildungsakteur:innen ein inklusives Umfeld fördern, das die sprachliche Identität von Schüler:innen, Eltern, Pädagog:innen und der Schule als lebendigem Organismus anerkennt und respektiert.

2.4 Communities of Practice

Das Konzept einer Community of Practice (CoP) beschreibt eine Gruppe von Personen, die sich mit dem gemeinsamen Ziel zusammenschließt, gemeinsame Aktivitäten durchzuführen und durch die Interaktion kollektiv zu lernen (Wenger, 1998). Eine Community of Practice definiert sich nicht allein durch formale Strukturen oder Hierarchien; sie entsteht vielmehr organisch aus gemeinsamen Erfahrungen, Zielen und Praktiken. Die Mitglieder einer CoP tragen aktiv zum gegenseitigen Verständnis und zur Kompetenzentwicklung bei, gehen gemeinsam Herausforderungen an und schaffen Wissen in einem gemeinsamen Bereich. In dieser Studie verwenden wir den Begriff Community of Practice für das Netzwerk aus transnationalen Familien, Community-Organisationen und Bildungsakteur:innen, die sich für die Förderung und Unterstützung der Mehrsprachigkeit in Berlin einsetzen.

Wir glauben, dass transnationale Familien, die oft durch gemeinsame kulturelle, sprachliche und erfahrungsbasierte Verbindungen miteinander verknüpft sind, eine einzigartige Community of Practice bilden, die Mehrsprachigkeit und den Erhalt kultureller Identität in einer überwiegend auf Deutsch funktionierenden Gesellschaft wertschätzt. Diese Community geht über einzelne Familien hinaus und umfasst zivilgesellschaftliche Organisationen, Interessenvertretungsnetzwerke und kulturelle Einrichtungen, die das gemeinsame Ziel haben, mehrsprachige, multikulturelle Generationen zu fördern. Trotz der unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründe haben diese Familien und Organisationen ähnliche Erwartungen: Sie wollen ihre Familiensprachen bewahren, den sozialen Zusammenhalt stärken und ihren Kindern die Fähigkeiten vermitteln, sich in verschiedenen kulturellen Kontexten sicher und kompetent zu bewegen. Dieses gemeinsame Ziel und das kollektive Wissen machen das Netzwerk aus transnationalen Familien und Community-Organisationen zu einer lebendigen CoP, die sich der sprachlichen Vielfalt widmet.

Die Vorbereitung und Durchführung dieser Umfrage selbst verdeutlicht den kollaborativen Charakter dieser CoP. Die Yekmal Akademie und BEFaN entwickelten die Umfrage gemeinsam mit anderen Community-Organisationen und einzelnen Teilnehmer:innen und nutzten dabei die Erfahrungen und Erkenntnisse derjenigen, die sich für die Förderung von Mehrsprachigkeit einsetzen. Durch diese Zusammenarbeit entwickelte eine vielfältige Gruppe von Community-Organisationen ein Forschungsprojekt, das die tatsächlichen Anliegen, Hoffnungen und Herausforderungen transnationaler Familien in Berlin widerspiegelt. Die Umfrage ist daher nicht nur ein Forschungsinstrument; sie ist das Ergebnis gemeinsamen Handelns und geteilter Expertise. Durch ihre Zusammenarbeit haben diese Organisationen den Grundstein für einen kontinuierlichen Dialog über Sprachförderung, Bildungsinklusivität und Kulturerhalt in Berlin gelegt.

Die Verwendung des Begriffs CoP zur Beschreibung dieses kollaborativen Netzwerks ist aus mehreren Gründen bedeutsam. Erstens würdigt sie das kollektive Wissen und die Expertise von transnationalen Familien und Community-Organisationen. Die Erfahrungen und Erkenntnisse dieser Familien sind weder isoliert noch zufällig, sondern wesentlich, um die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit zu verstehen und anzugehen. Diese

Anerkennung stärkt Familien und Organisationen als aktiv Beteiligte, statt als passive Empfänger:innen, im Bemühen, eine inklusive Gesellschaft zu gestalten, die sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzt.

Zweitens unterstreicht die Ausgestaltung dieses Netzwerks als CoP das Potenzial für eine kontinuierliche Zusammenarbeit. CoP's entwickeln sich durch gemeinsame Problemlösung und gemeinsame Lernbereitschaft. Die Verwendung des Begriffs unterstreicht, dass die Arbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt kontinuierlich ist und dass diese Familien, Organisationen und Pädagog:innen Teil eines größeren, kontinuierlichen Engagements sind, unterstützende Umgebungen für sprachliche und kulturelle Vielfalt zu schaffen. Mit der Gründung dieser CoP haben die Yekmal Akademie, BEFaN und ihre Partner ein Modell für zukünftige Kooperationen geschaffen, das den komplexen Bedürfnissen transnationaler Familien in Berlin und darüber hinaus gerecht wird.

Schließlich steht das Konzept einer CoP im Einklang mit den übergeordneten Zielen des sozialen Zusammenhalts und der Inklusion. Transnationale Familien und ihre Community-Organisationen arbeiten nicht nur daran, ihre Sprache(n) zu bewahren, sondern auch Integration und gegenseitiges Verständnis innerhalb der vielfältigen Berliner Gesellschaft zu fördern. Durch die Förderung der Mehrsprachigkeit tragen diese Familien zum sozialen Zusammenhalt bei und fördern gesamtgesellschaftlich Werte wie Inklusivität und Respekt für Vielfalt. Der Rahmen der CoP bietet somit ein Verständnis dafür, wie sprachliche Vielfalt und kulturelle Herkunft als Brücke dienen und Einzelpersonen und Organisationen mit einer gemeinsamen Vision für eine harmonische, inklusive Gesellschaft zusammenbringen können.

Abschließend lässt sich sagen: Transnationale Familien und ihre Netzwerke von Community-Organisationen als eine CoP zu begreifen, rückt die Stärken und das Handlungspotenzial dieser Gruppen in den Vordergrund – insbesondere in ihrem Einsatz für Mehrsprachigkeit und kulturelle Selbstbehauptung. Dieses kollaborative, unterstützende Netzwerk aus Familien, Pädagog:innen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen bildet eine wichtige Grundlage für weiterführende Bemühungen, sprachliche Vielfalt zu stärken, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern und Bildungsangebote zu schaffen, die die Identitäten und Zukunftsperspektiven mehrsprachiger Menschen und Communities anerkennen und wertschätzen. Der Rahmen einer CoP spiegelt nicht nur die gemeinsamen Werte und Bemühungen dieser heterogenen Gruppe wider, sondern weist auch in die Zukunft, in der Zusammenarbeit und gemeinsames Handeln sinnvolle Veränderungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt bewirken können.

2.5 Unsere Haltung zur Verwendung von Konzepten und Begriffen

Wir erkennen an, dass die Einführung neuer Konzepte und Begriffe, selbst wenn sie ethisch vertretbarer und politisch angemessener sind, nicht automatisch die fest verankerten Realitäten, Praktiken und Haltungen verändert, die durch langjährige, historisch und politisch geprägte Sprachpolitiken entstanden sind. Wie Hymes (1992) treffend bemerkte, mögen Sprachen zwar theoretisch gleich sein, nehmen in der Gesellschaft jedoch ungleiche Stellungen ein und erfahren unterschiedlich viel Macht und Wert. Diese Ungleichheiten werden durch soziopolitische Kontexte geprägt und bleiben im Alltag bestehen. So zeigten Gärtner et al. (2010) in ihrer Studie zu Spracheinstellungen in Deutschland, dass Akzente, die mit Englisch, Französisch und Italienisch assoziiert werden, oft auf Wertschätzung stoßen, während Akzente, die mit Türkisch, Russisch und Polnisch assoziiert werden, auf Ablehnung und soziale Ausgrenzung stoßen. Dies zeigt, wie tief Sprachideologien in staatlichen Politiken und gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt sind und wie sie Ungleichheiten verstärken.

Uns ist vollkommen bewusst, dass die Veränderung tief verankerter gesellschaftlicher Realitäten eine äußerst anspruchsvolle, wenn nicht gar aussichtslos erscheinende Aufgabe ist. Dennoch sind wir überzeugt, dass echter Wandel nur durch kontinuierliches Engagement, dauerhafte Interessenvertretung und fortlaufende kritische Reflexion entstehen kann. Die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten und Begriffen, die auf aktuellen wissenschaftlichen und intellektuellen Entwicklungen basieren, ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses. Solche Reflexionen ermöglichen es uns, bestehende Strukturen kritisch zu hinterfragen und neue Wege zur Förderung der Mehrsprachigkeit als Mittel zu mehr sozialer Gerechtigkeit und Zusammenhalt zu erkunden.

Wir vertreten nicht die Ansicht, dass die bloße Einführung neuer Begriffe oder Konzepte systemische Ungleichheiten beseitigen wird. Vielmehr betrachten wir dies als Teil einer umfassenderen kritischen Reflexion über Normvorstellungen und politische Strategien, die den Sprachgebrauch und die damit verbundenen Machtdynamiken prägen. Indem wir unsere Arbeit an aktuellen intellektuellen Perspektiven ausrichten, wollen wir vorherrschende Narrative hinterfragen und Raum für alternative, inklusive Diskurse schaffen, die sprachliche Vielfalt und Gleichberechtigung fördern.

Vor diesem Hintergrund verstehen wir die Verwendung konzeptioneller Begriffe als bewussten Akt der Auseinandersetzung – als Versuch, den Status quo zu hinterfragen, Bewusstsein zu schaffen und für transformative Ansätze im Umgang mit Mehrsprachigkeit einzutreten. Auch wenn der Weg zu tiefgreifendem Wandel langwierig ist, möchten wir uns mit unserer Forschung, Reflexion und unserem Engagement für mehr Gleichberechtigung und gesellschaftlichem Zusammenhalt in mehrsprachigen Gesellschaften einsetzen.

3. Kontextueller Hintergrund: Berlin als mehrsprachige Stadt

Um die Erfahrungen transnationaler Familien und die Rolle mehrsprachiger Bildung in der Stadt einordnen zu können, ist das Verständnis der soziolinguistischen und bildungspolitischen Landschaft Berlins entscheidend. Berlin, eine historisch multikulturelle und sprachlich vielfältige Metropole, ist seit jeher von Migration und transnationalen Verbindungen geprägt. Als mehrsprachige Stadt gibt es in Berlin eine Vielzahl von Sprachen, die in verschiedenen Communities gesprochen werden. Dies spiegelt sowohl die Geschichte Berlins als auch die heutige Mobilität wider, die neue sprachliche und kulturelle Vielfalt mit sich bringt. Dieses Kapitel betrachtet die soziolinguistischen und bildungspolitischen Kontexte, die Mehrsprachigkeit in Berlin definieren. Es schafft die Voraussetzungen für ein tieferes Verständnis der Herausforderungen und Chancen, denen transnationale Familien und Sprachgemeinschaften im städtischen Bildungssystem gegenüberstehen, der politischen Reaktionen auf diese Vielfalt und der aktiven Rolle von Community-Organisationen und akademischen Einrichtungen bei der Förderung und Erhaltung von Mehrsprachigkeit.

3.1 Historischer Hintergrund der Berliner Sprachenvielfalt

Die Wurzeln der sprachlichen Vielfalt Berlins reichen Jahrhunderte zurück und spiegeln die Geschichte der Stadt als Knotenpunkt für Handel und kulturellen Austausch, aber vor allem für Migration wider. Gogolin und McMonagle (2023) heben drei Migrationsbewegungen hervor, die das sprachliche Profil Berlins besonders geprägt haben. Die erste große Migration nach Berlin fand demnach im 17. Jahrhundert statt, als viele französische Hugenotten vor religiöser Verfolgung flohen. Sie brachten Französisch als vorherrschende Sprache der Zeit und eine Tradition sprachlichen und kulturellen Einflusses mit. Die Hugenotten gründeten Kirchen und Schulen in Berlin und schufen damit möglicherweise das erste Beispiel für Mehrsprachigkeit im Bildungswesen. Die zweite Migrationsbewegung setzte Anfang der 1920er Jahre ein, als zahlreiche russischsprachige Gruppen infolge der bolschewistischen Revolution von 1917 Russland verließen und ihre eigenen kulturellen, sprachlichen und pädagogischen Einrichtungen in Berlin gründeten. Drittens verweisen Gogolin und McMonagle auf die großen Migrationsbewegungen in der Nachkriegszeit, insbesondere während des Wirtschaftsbooms der 1960er und 70er Jahre, als sogenannte Gastarbeiter:innen aus der Türkei, Italien, Griechenland und dem ehemaligen Jugoslawien angeworben wurden, um den Arbeitskräftemangel in Westdeutschland zu beheben (ebd.). Ebenso stellte die DDR Tausende von Vertragsarbeitern aus den sogenannten „sozialistischen Bruderländern“ wie Vietnam, Nordkorea, Angola, Mosambik, Kuba, Ungarn, Algerien und Polen ein (Stevenson, 2017; Koch et al. 2023). Nach der deutschen Wiedervereinigung im Jahr 1990 kam es in Berlin zu weiteren Migrationsbewegungen aus Osteuropa, dem Nahen Osten und Afrika, was zu einer noch größeren Sprachenvielfalt führte.

Andererseits kann man mit Sicherheit sagen, dass auch mehrere andere soziopolitische und wirtschaftliche Faktoren die sprachliche Vielfalt Berlins maßgeblich geprägt und ihren Status als mehrsprachige Metropole gestärkt haben. Die Gründung der Europäischen

Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) Mitte des 20. Jahrhunderts und ihre Weiterentwicklung zur Europäischen Union (EU) haben einen Rahmen für den freien Verkehr von Personen, Waren und Dienstleistungen zwischen den Mitgliedstaaten geschaffen. Diese Politik erleichterte die grenzüberschreitende Mobilität von Einzelpersonen und Familien und brachte viele unterschiedliche Sprachgemeinschaften dazu, in Großstädte wie Berlin zu ziehen. Infolgedessen ist Berlin zur Heimat größerer Bevölkerungsgruppen aus EU-Ländern wie Polen, Italien und Rumänien geworden (Wolf & Kreyenfeld, 2020). Die Anwesenheit dieser Communities hat die sprachliche Landschaft der Stadt weiter bereichert, da sie ihre Familiensprachen in Berlins Schulen, an Arbeitsplätze und in das soziale Leben einbringen.

Die Globalisierung ist ein weiterer entscheidender Faktor, der Berlins sprachliche Vielfalt beeinflusst. Da sich die Stadt in globale wirtschaftliche, kulturelle und technologische Netzwerke integriert, zieht sie Expats, Studierende und Fachkräfte aus aller Welt an. Die Entwicklung Berlins zu einem Zentrum für Startups, internationale Organisationen und die Kreativwirtschaft macht die Stadt besonders für junge, hochqualifizierte Menschen attraktiv, die nach beruflichen Möglichkeiten in einem kosmopolitischen Umfeld suchen (Vertovec, 2007). Zu dieser Zuwanderung gehören Sprecher:innen globaler Sprachen wie Englisch, Spanisch und Mandarin, die in der Wirtschaft und im Hochschulwesen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Insbesondere Englisch hat sich als Arbeitssprache in internationalen Unternehmen und akademischen Einrichtungen etabliert und das sprachliche Profil Berlins weiter diversifiziert. Gazzola und Marinaro (2022) weisen jedoch darauf hin, dass die starke Orientierung am Englischen in solchen Kontexten oft die Nutzung und Sichtbarkeit anderer Minderheiten- und Migrantensprachen verdrängt und somit Fragen zur sprachlichen Gerechtigkeit aufwirft.

Auch politische Unruhen, bewaffnete Konflikte und humanitäre Krisen haben die Sprachenlandschaft in Berlin maßgeblich geprägt. Die Stadt ist ein wichtiges Ziel für geflüchtete Menschen und Asylsuchende, die vor Gewalt und Instabilität in Regionen wie dem Nahen Osten, Afrika und Asien fliehen. Zu den prägensten konfliktbedingten Migrationsbewegungen zählen Menschen aus Syrien, Afghanistan und in jüngster Zeit aus der Ukraine, die in Deutschland Zuflucht suchen. Berlins Status als multikulturelle Hauptstadt hat die Stadt zu einem zentralen Ort der Zuwanderung innerhalb Deutschlands gemacht und trägt weiter zur sprachlichen Diversifizierung ihrer Bevölkerung bei (Budarina, 2017). Die sprachlichen Beiträge dieser Communities reichen oft über den unmittelbaren familiären und sozialen Rahmen hinaus und wirken in öffentliche Institutionen, Schulen und zivilgesellschaftliche Programme hinein. Gleichzeitig ist ihre Integration in das Berliner Sprachengefüge oft von Herausforderungen geprägt – etwa durch den eingeschränkten Zugang zu Sprachressourcen, die Dominanz des Deutschen als Gesellschafts- und Institutionssprache und die Marginalisierung bestimmter Sprachen (Adler & Beyer, 2018).

All diese Bewegungen haben Berlin in eine Stadt verwandelt, in der eine beträchtliche Anzahl von Sprachen fester Bestandteil der städtischen Sprachenlandschaft geworden ist. In der Folge erfuhr das sprachliche Profil der Stadt eine tiefgreifende Diversifizierung und setzte damit einen wichtigen Ausgangspunkt für die Superdiversität (Vertovec, 2009), die das heutige Berlin kennzeichnet.

3.2 Aktuelle Sprachenvielfalt Berlins

Die sprachliche Vielfalt Berlins wird weiterhin maßgeblich durch seine demografische Zusammensetzung geprägt. Wie bereits in der Einleitung dieses Berichts erwähnt, zeigen die Daten des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg, dass die Stadt am 30. Juni 2024 insgesamt 3.886.046 Einwohner:innen verzeichnete.¹¹ Von dieser Bevölkerung besaßen 964.957 Personen (24,83 %) keine deutsche Staatsbürgerschaft, während weitere 600.525 Personen (15,45 %) als deutsche Staatsbürger:innen mit „Migrationshintergrund“ registriert waren. Zusammen ergibt dies 40,28 % der Berliner Bevölkerung mit transnationalen Biografien. Diese demografische Konstellation verweist nicht nur auf die langjährige Rolle der Stadt als Zentrum von Mobilität und Migration, sondern macht auch deutlich, dass ein erheblicher Teil der Einwohner:innen im familiären und gemeinschaftlichen Alltag Sprachen neben dem Deutschen verwendet.

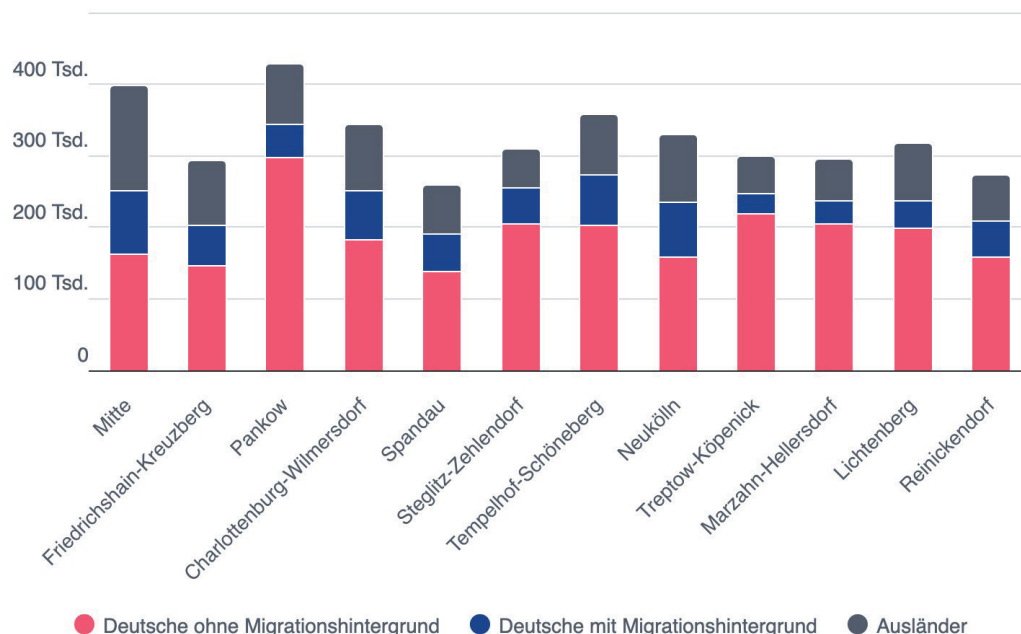
Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Vielfalt der Einwohner:innen in 12 Bezirken Berlins.



30. Juni 2025 nach Bezirken

Einwohnerinnen und Einwohner in Berlin

Anzahl



Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg

Grafik 1: Einwohner:innen in Berlin (2025)

¹¹ <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/a-i-5-hj>

Die Grafik zeigt deutliche Unterschiede in der demografischen Zusammensetzung der Berliner Bezirke. So weisen Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg und Neukölln einen höheren Anteil an Einwohner:innen „mit Migrationshintergrund“ und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit auf als Bezirke wie Treptow-Köpenick und Marzahn-Hellersdorf, wo der Anteil der Deutschen „ohne Migrationshintergrund“ deutlich höher ist.

Die sprachliche Vielfalt Berlins ist ungleichmäßig über die Stadt verteilt, wobei bestimmte Sprachen häufig in bestimmten Stadtteilen vorzufinden sind. So leben beispielsweise türkisch-, kurdisch- und arabischsprachige Communities überwiegend in Neukölln, Kreuzberg und Wedding – Stadtteile, in denen soziale und kulturelle Organisationen, Geschäfte und soziale Dienste in diesen Sprachen tätig sind und ein starkes Gemeinschaftsgefühl fördern. In Pankow sind Sprachen wie Polnisch, Spanisch und Vietnamesisch stärker vertreten, was die mehrsprachige Zusammensetzung dieses Bezirks widerspiegelt. Charlottenburg, Lichtenberg und Marzahn-Hellersdorf dahingegen weisen größere russischsprachige Communities auf, die durch verschiedene kulturelle und sprachliche Netzwerke unterstützt werden. Italienischsprachige Communities finden sich ebenfalls in Neukölln, während Steglitz-Zehlendorf für seine griechischsprachige Community und die entsprechenden Community-Ressourcen bekannt ist.

Diese sprachlichen Enklaven dienen transnationalen Familien sowohl als kulturelle Zentren als auch als soziale Unterstützungsnetzwerke. Sie bieten Räume, in denen die Familiensprachen stärker sichtbar sind und bessere Chancen auf Förderung und Unterstützung haben. Neben den Community-Sprachen nimmt Englisch in der Berliner Sprachenlandschaft eine einzigartige Stellung als globale Lingua franca ein. Es wird häufig in Wirtschaft, Tourismus und Wissenschaft verwendet und von vielen Expats gesprochen, die aus beruflichen oder bildungsbezogenen Gründen nach Berlin gezogen sind.

Schätzungsweise repräsentieren die Berliner:innen „mit Migrationshintergrund“ und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit über 190 Länder. Angesichts der Tatsache, dass viele dieser Länder selbst mehrsprachig sind und die Menschen aus diesen Ländern neben den offiziellen Nationalsprachen häufig eine Reihe weiterer Familiensprachen sprechen, kann man davon ausgehen, dass in Berlin mindestens 250 Sprachen gesprochen werden. So ist beispielsweise ein erheblicher Anteil – schätzungsweise ein Drittel – der Menschen mit türkischer Staatsbürgerschaft oder türkischer Abstammung in Berlin kurdischer Herkunft, was die sprachliche Komplexität und Vielfalt der Stadt weiter unterstreicht. Ebenso werden Sprachgemeinschaften wie die Assyrier:innen, Bask:innen, Katalan:innen, Breton:innen sowie Sprecher:innen offiziell anerkannter Minderheitensprachen in Deutschland wie Sorbisch, Plattdeutsch, Friesisch, Dänisch und Romanes und Deutsche Gebärdensprache in Statistiken und Diskursen zur sprachlichen Vielfalt oft nicht berücksichtigt.

Diese mehrsprachige Landschaft stellt die öffentlichen Einrichtungen Berlins, insbesondere die Schulen, vor einzigartige Herausforderungen und Chancen. Sie müssen sich an die komplexen sprachlichen Bedürfnisse der Schüler:innen und die Erwartungen ihrer Eltern mit den unterschiedlichsten sprachlichen und kulturellen Hintergründen anpassen.

Trotz der großen sprachlichen Vielfalt ist Berlins Ansatz in der Sprachenpolitik nach wie vor fragmentiert. Einerseits ist Deutsch in Berlin nach wie vor die dominierende Sprache des öffentlichen Lebens und der Bildung (Adler & Beyer, 2018), eine systematische Sprachplanung fehlt jedoch weitgehend, und bestehende Maßnahmen beruhen oft auf ad-hoc-Lösungen (Gogolin & McMonagle, 2023). So hat der Berliner Senat zwar durch Initiativen wie das Dokument *Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken* (2005)¹² Diversität anerkannt, doch liegt der Schwerpunkt dieser Maßnahmen eher auf dem Erwerb der deutschen Sprache als auf einer umfassenden mehrsprachigen Sprachpolitik. Institutionen wie Einwanderungsbehörden, Universitäten und Krankenhäusern mangelt es an einer konsistenten Sprachplanung. Sie greifen häufig auf Englisch als Lingua franca zurück oder verlassen sich auf improvisierte Dolmetschleistungen durch Mitarbeiter:innen oder Angehörige (ebd., S. 446). Andererseits signalisieren die jüngsten Veränderungen in der Sprachbildungspolitik der Stadt, dass die Bedeutung der Förderung von Mehrsprachigkeit für den sozialen Zusammenhalt und einen inklusiven Bildungszugang zunehmend anerkannt wird (Details siehe folgendes Kapitel). Konkret zielt die jüngste Sprachpolitik der Stadt seit 2021 darauf ab, das zweisprachige Bildungsmodell der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) stärker zu fördern und den Erstsprachenunterricht (ESU) an Schulen auszubauen. Der neue politische Rahmen erfasst jedoch noch lange nicht die gesamte sprachliche Vielfalt der Stadt. Er ist noch relativ neu, und seine tatsächliche Umsetzung und seine langfristigen Auswirkungen bleiben abzuwarten.

Zusammenfassend zeigt die Migrationsgeschichte Berlins den erheblichen Einfluss veränderter politischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen auf die mehrsprachige Landschaft. Beispiele wie die SESB-Schulen zeigen zwar Fortschritte, doch ohne umfassende Sprachplanung ist die Stadt nur begrenzt in der Lage, ihre sprachliche Vielfalt voll auszuschöpfen. Um diese Lücken zu schließen, bedarf es eines gezielteren und inklusiveren Ansatzes in Politik und Praxis, um sicherzustellen, dass Berlin auch weiterhin als mehrsprachige Metropole floriert.

3.3 Sprachbildungspolitik und -praxis in Berlin

Die Berliner Sprachbildungspolitik ist, ähnlich wie der übergeordnete Umgang der Stadt mit sprachlicher Vielfalt, nach wie vor fragmentiert: Zwar beruft sie sich auf das Bekenntnis zur Förderung sprachlicher Diversität, doch in der praktischen Umsetzung zeigen sich deutliche Lücken auf.

Wie im Einleitungskapitel dargelegt, hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in einer Reihe von Stellungnahmen, Berichten und Pressemitteilungen die Bedeutung der sprachlichen Vielfalt für das Land Berlin hervorgehoben. Der folgende Auszug von der offiziellen Webseite der Senatsverwaltung verdeutlicht diese institutionelle Perspektive:

12 <https://www.parlament-berlin.de/ados/Recht/vorgang/r15-0249-v.pdf>

Die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt Berlins muss sich auch in den Berliner Schulen wiederfinden. Dabei haben die Schulen den gesetzlichen Auftrag, „alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilkraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln“. Die Sprache hat dabei eine besondere Bedeutung.¹³

Das Berliner Bildungssystem hat verschiedene programmatische Antworten auf diese mehrsprachige Realität entwickelt. Zweisprachige und mehrsprachige Kindertageseinrichtungen, die Staatlichen Europaschulen Berlin (SESB) sowie Angebote des Erstsprachenunterrichts bilden zusammen eine wachsende Infrastruktur zur Unterstützung der sprachlichen Repertoires von Kindern und Jugendlichen. Diese Initiativen erkennen nicht nur die Präsenz mehrerer Sprachen in Berliner Haushalten und Gemeinschaften an, sondern zielen auch darauf ab, diese Sprachen als produktive Ressourcen im Bildungsweg nutzbar zu machen. Zwei Entwicklungen waren entscheidend für die Ausprägung dieses Ansatzes der Berliner Verwaltung.

Die erste Entwicklung betrifft die Rolle der Sprachen im schulischen Kontext. Am 16. September 2021 verabschiedete das Berliner Abgeordnetenhaus ein neues Schulgesetz mit dem Titel *Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit*¹⁴, das das veraltete Gesetz *Unterricht für Schüler:innen nichtdeutscher Herkunft* ersetzt. Dieses neue Gesetz zielt darauf ab, die Mehrsprachigkeit an Schulen zu fördern, indem mindestens fünf zentrale Probleme angegangen werden. Erstens wurde der Begriff „nichtdeutsche Herkunft“ abgeschafft. Zweitens wurde beschlossen, dass Schulen die Herkunftssprachen der Schüler:innen erfassen sollen, indem sie die Eltern bei der Einschulung befragen. Das bedeutet, dass Schüler:innen nicht mehr automatisch nach ihrem Passstatus oder dem Herkunftsland ihrer Eltern kategorisiert werden, sondern nach ihrer eigenen sprachlichen Identität. Drittens soll der Unterricht in den Herkunftssprachen an Schulen gesetzlich verbindlich weiter gestärkt werden, was bedeutet, dass Schüler:innen ihre Familiensprache als zweite Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe wählen können. In praktischer Hinsicht ebnet dies den Weg dafür, Herkunftssprachen auch über die Grundschule hinaus zu unterrichten. Schließlich wird empfohlen, jedes Kind von der Kita bis zum Schulabschluss in seiner Mehrsprachigkeit zu fördern.

Gemäß dem Gesetz entwickelte die Landesverwaltung 2021 das umfassende *Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit* in Berliner Schulen. Bei der Vorstellung des Konzepts betonte Sandra Scheeres, die damalige Senatorin für Bildung, Jugend und Familie:

Rund 150.000 Schülerinnen und Schüler, das sind rund 40 Prozent aller Schüler:innen unserer Schulen, sprechen neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache in der Familie. Das ist eine besondere Gabe, die es zu fördern gilt. Vor diesem Hintergrund ist Mehrsprachigkeit nicht nur in einer Metropole wie Berlin allgegenwärtige Lebensrealität. Für uns bedeutet Mehrsprachigkeit zugleich Bildungsauftrag und Bildungschance. Daher ist es nur folgerichtig, dass

¹³ <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/>

¹⁴ <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz/teil-ii-schulgestaltung/abschnitt-ii-gestaltung-von-unterricht-und-erziehung/sect-15-unterricht-fuer-schuelerinnen-und-schueler-nichtdeutscher-herkunftssprache.php>

wir nun ein umfassendes Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit vorlegen konnten.¹⁵

Das Konzeptmodell bietet einen umfassenden und systematischen Rahmen für die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Bildungsbereich und baut auf vier miteinander verbundenen Bereichen auf:

Fremdsprachenunterricht: Der Rahmenplan betont die Integration mehrerer Fremdsprachen (Erst-, Zweit- und Drittsprache) in die gesamte Bildungslaufbahn, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe. Dieser strukturierte Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, das interkulturelle Verständnis zu fördern und Schüler:innen mit wichtigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen auszustatten, um in einer globalisierten Welt erfolgreich zu sein. Dieser Ansatz steht im Einklang mit dem Ziel der Europäischen Union, die Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen zusätzlich zur Familiensprache zu fördern. Dieser Rahmen spiegelt die Bedeutung der Sprachenvielfalt als Voraussetzung für kulturellen Austausch und Mobilität in der EU wider. In der Umsetzung können Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Russisch, Italienisch, Türkisch und Altgriechisch als Fremdsprachen in der Schule erlernt werden.

Bilingualer Fachunterricht (Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB)): Der bilinguale Fachunterricht in Berlin findet sein Beispiel in der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB), einem dualen Immersionsmodell, in dem der Unterricht sowohl auf Deutsch als auch in einer Partnersprache erfolgt. Die SESB ist in Deutschland einzigartig aufgrund ihres Engagements für Bilingualität auf akademischer Ebene und zielt darauf ab, dass die Schüler:innen bis zum Schulabschluss beide Sprachen fließend auf dem Niveau C2 beherrschen. Das Programm verbessert nicht nur die akademischen und sprachlichen Fähigkeiten, sondern fördert auch die interkulturelle Kompetenz. Durch die Bereitstellung einer strukturierten bilingualen Ausbildung dient das SESB-Modell zur Förderung der Mehrsprachigkeit in einer immersiven Umgebung und bereitet die Schüler:innen auf eine globalisierte Welt vor. Die an den SESB-Schulen verwendeten Partnersprachen sind: Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Polnisch, Griechisch, Portugiesisch und Türkisch.

Erstsprachenunterricht (ESU): Es gibt Unterrichtsmodelle für die Familiensprache in Arabisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Ukrainisch, Türkisch und Vietnamesisch, die es Schüler:innen ermöglichen, die zu Hause gesprochenen Sprachen zu erlernen und zu pflegen. Diese Programme bieten in der Regel zwei Unterrichtsstunden pro Woche und tragen wesentlich zur Förderung der kulturellen und sprachlichen Identität bei. Die Betonung des ESU ist von besonderer Bedeutung, da er die komplexen sprachlichen Hintergründe transnationaler Familien in Berlin anerkennt – darunter auch kurdische Communities, denen eine offizielle staatliche Repräsentation möglicherweise fehlt. Daher bietet ESU einen unterstützenden Raum, in dem Schüler:innen ihre Herkunftssprache lernen und so ihr kulturelles Identitätsgefühl positiv fördern können.

¹⁵ <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1148278.php>

Sprachsensibler Fachunterricht: Der Rahmenplan legt den Schwerpunkt auf Lehrmethoden, die die verschiedenen Sprachen der Schüler:innen berücksichtigen und so die Entwicklung akademischer Deutschkenntnisse in allen Fächern fördern. Dieser Ansatz soll den Schüler:innen helfen, komplexe Fachsprachen zu verstehen und anzuwenden und sie so leichter mit ihrer bereits bekannten Alltagssprache zu verknüpfen.

Der Rahmen betont zudem die Notwendigkeit eines Gesamtsprachencurriculums, um Synergien zwischen diesen Bereichen zu gewährleisten. Dieser integrierte konzeptionelle Rahmen fördert lebenslanges mehrsprachiges Lernen indem es Fremdsprachen-, Herkunftssprachen- und bilingualen Unterricht miteinander in Einklang bringt.

Letztlich erkennen sowohl die Schulgesetzänderung als auch das oben beschriebene Konzeptmodell Mehrsprachigkeit nicht nur als individuelle Ressource, sondern auch als gesellschaftlichen Vorteil an, der die vielfältige Bevölkerungsstruktur der Stadt widerspiegelt. Daher ist die offizielle Sprachbildungspolitik Berlins zukunftsorientiert und zielt auf die Entwicklung gerechter, inklusiver und sprachlich ansprechender Bildungspraktiken ab, die sowohl schulische Leistungen als auch die Bewahrung der sprachlichen Herkunft fördern.

Eine genauere Analyse der offiziellen Statistiken über die Zahl der Schüler:innen, die an verschiedenen Sprachkursen teilnehmen, offenbart jedoch ein stark hierarchisches Bild. Es zeigt, dass bestimmte Sprachen an Schulen überproportional vertreten sind.

Laut offiziellen Angaben der Berliner Bildungsverwaltung für das Schuljahr 2023/2024 waren insgesamt 355.707 Schüler:innen an Berliner Schulen eingeschrieben – über alle Bildungsstufen hinweg, von der Grundschule bis zum letzten Jahr der gymnasialen Oberstufe (13 Jahre).¹⁶ Von dieser Schüler:innenschaft hatten 75.693 keine deutsche Staatsangehörigkeit, was 21,26 % der gesamten Schüler:innenschaft entspricht. Ein weiterer Bericht¹⁷ zeigt, dass 42,7 % der Berliner Schüler:innen eine andere Familiensprache haben als Deutsch. Dies spiegelt die Verbreitung von Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen im Schulsystem wider. Diese Zahl deckt sich mit allgemeinen demografischen Daten der Stadt. 40,28 % der Berliner Gesamtbevölkerung sind entweder offiziell als „Ausländer“ registriert oder gelten als „deutsche Staatsbürger:innen mit „Migrationshintergrund“.“¹⁸

Dennoch zeigen offizielle Statistiken eine deutliche Lücke zwischen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Berliner Bildungssystem und den tatsächlichen Einschreibungs- und Teilnahmezahlen an den verschiedenen Sprachkursen, die an Schulen angeboten werden.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung der Anmeldungen an Berliner Schulen im Schuljahr 2023/2024 und hebt die Sprachen hervor, die von insgesamt 355.707 Schüler:innen gelernt wurden.¹⁹

¹⁶ <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/> (Tabellen: Allgemeinbildende Schulen 2023/2024)

¹⁷ <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/> (Bericht - Blickpunkt Schule 2023/2024)

¹⁸ <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/ai-5-hj>

¹⁹ <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/21111/table/21111-0015/chart/line> (Schüler :innen mit Fremdsprachen-Unterricht: Bundesländer, Schuljahr, Fremdsprachen, Schulart, Jahrgangsstufen)

	Zahl: 355.707	Anteil (%)
Englisch	317.525	89.270
Französisch	51.375	14.440
Spanisch	37.322	10.500
Latein	16.151	4.540
Russisch	5.629	1.580
Türkisch	2.734	0.770
Italienisch	2.231	0.630
Altgriechisch	1.527	0.430
Sonstige Sprachen	6.848	1.930
Insgesamt	441.342	

Grafik 2: Teilnahme am Sprachunterricht an Berliner Schulen (2023/2024)

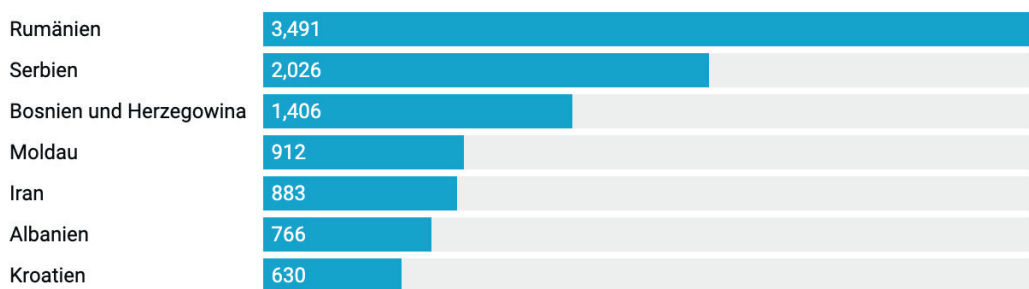
Der Grafik zufolge ist Englisch mit 317.525 Lernenden die am häufigsten unterrichtete Sprache, was einem beeindruckenden Anteil von 89,27 % entspricht. Französisch folgt als zweitbeliebteste Sprache mit 51.375 Lernenden (14,44 %) und Spanisch als drittbeliebteste Sprache mit 37.322 Lernenden (10,5 %). Latein mit seiner historischen und akademischen Relevanz wird von 16.151 Schüler:innen gelernt, was 4,54 % der Gesamtzahl entspricht. Russisch wird von 5.629 Schüler:innen (1,58 %) gewählt. Türkisch wird nur von 2.734 Schüler:innen (0,77 %) gelernt, obwohl es eine der am häufigsten gesprochenen Familiensprachen in Berlin ist. Italienisch und Altgriechisch sind noch weniger verbreitet: 2.231 (0,63 %) bzw. 1.527 (0,43 %) Lernende entscheiden sich für diese Sprachen. Zusätzlich lernen 6.848 Schüler:innen (1,93 %) verschiedene andere Sprachen, die unter „Sonstige Sprachen“ zusammengefasst sind.²⁰ Die Gesamtzahl der Einschreibungen für alle Sprachen beträgt 441.342 was zeigt, dass viele Schüler:innen in mehreren Sprachkursen eingeschrieben sind. Darüber hinaus wurde Ukrainisch vor Kurzem als eine der Sprachen hinzugefügt, die im Rahmen des Herkunftssprachen-Lehrprogramms an Schulen angeboten werden. Im Jahr 2023 nahmen 250 Schüler:innen an diesen Kursen teil (Skintey & Turkevych, 2024).

Diese Verteilung unterstreicht die Dominanz europäischer und klassischer Sprachen im Berliner Lehrplan, während Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Kurdisch, Russisch, Polnisch und Vietnamesisch, die in der mehrsprachigen Bevölkerungslandschaft der Stadt eine wichtige Rolle spielen, nur begrenzt vertreten sind. Einwohner:innen Berlins mit türkischer Herkunft machen etwa 6 % der Gesamtbevölkerung aus, und die türkische Sprache spielt sowohl als Fremd- als auch Herkunftssprache eine wichtige Rolle im Bildungsbereich. Im städtischen

²⁰ Laut einem Bericht des Mediendienstes zum herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland aus dem Jahr 2022, der auf Daten der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie basiert, besuchten 1.246 Schüler:innen Arabischunterricht. Zusätzlich nahmen 83 Schüler:innen am Polnischunterricht teil, während in den Kurdisch- und Vietnamesischkursen 54 bzw. 24 Schüler:innen eingeschrieben waren.

Kontext ist sie eine lebendige Sprache, gestützt durch umfangreiche wissenschaftliche Forschung zum Herkunftssprachenunterricht – ein Großteil davon mit Fokus auf Türkisch. Sowohl der türkische Staat über sein Berliner Konsulat als auch zahlreiche türkische Community-Organisationen fördern aktiv Sensibilisierungsinitiativen für türkischsprachige Familien. Trotz dieser starken Grundlage nehmen lediglich 0,77 % der Schüler:innen in Berlin am Türkischunterricht teil – sei es als Fremd- oder Herkunftssprache. Dies verdeutlicht eine erhebliche Lücke in der derzeitigen Sprachenpolitik und unterstreicht die Notwendigkeit inklusiverer Ansätze, die die sprachliche Vielfalt der Stadt wirklich abbilden.

Zudem fehlen mehrere Sprachen, die in Berlin von großen Bevölkerungsgruppen gesprochen werden, vollständig im Lehrplan. Die folgende Grafik zeigt die Anzahl der Schüler:innen mit unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten, die im Schuljahr 2023/2024 an Berliner Schulen eingeschrieben waren.



Grafik 3: Anzahl der Schüler:innen mit unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten

Die meisten Schüler:innen kommen demnach aus Rumänien (3.491) und Serbien (2.026), gefolgt von Bosnien und Herzegowina (1.406). Weitere Gruppen sind Schüler:innen aus Moldau (912), dem Iran (883), Albanien (766) und Kroatien (630). Angesichts der Tatsache, dass es Familien mit diesen Sprachhintergründen gibt, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, darf das Potenzial für die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht in diesen Sprachen nicht außer Acht gelassen werden. Ebenso sollte die hohe Präsenz von Schüler:innen aus Familien, in denen eine oder mehrere afrikanische Sprachen gesprochen werden, bei der Planung des Sprachunterrichts an Berliner Schulen berücksichtigt werden. Trotz der erwähnten Vielfalt ist die Vertretung dieser Sprachen im Bildungsrahmen, beispielsweise in Programmen für Herkunftssprachen, nach wie vor begrenzt, was auf die Notwendigkeit einer integrativeren Sprachenpolitik hinweist.

3.4 Bilinguale Kitas in Berlin

Berlins bilinguale Kitas spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Mehrsprachigkeit im frühen Alter, insbesondere in einer Stadt mit einem hohen Anteil transnationaler Familien. Bilinguale Kitas bieten Kindern die Möglichkeit, in ihrem Alltag sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache zu lernen und legen so den Grundstein für eine zwei- oder sogar mehrsprachige Entwicklung. In den meisten öffentlichen Kitas in Berlin wird ausschließlich Deutsch gesprochen. Es werden aber auch viele bilinguale Kitas von Community-Organisationen oder Elterninitiativen mit öffentlicher Unterstützung betrieben. Diese bieten einen wertvollen Raum, in dem Kinder neben Deutsch auch ihre Familiensprache entfalten können. Diese bilingualen frühkindlichen Bildungseinrichtungen sind für die Vorbereitung von Kindern auf die Grundschule von entscheidender Bedeutung, da sie eine Grundlage sowohl in Deutsch als auch in der Familiensprache vermitteln und so die kognitiven, sozialen und kulturellen Vorteile der Zweisprachigkeit fördern.

Bilinguale Kitas in Berlin arbeiten typischerweise nach dem Modell der „zweisprachigen Immersion“, das der weit verbreiteten Methode „eine Person, eine Sprache“ folgt und bei der der Tagesablauf zwischen Deutsch und einer anderen Sprache aufgeteilt ist. Diese Struktur ermöglicht es den Kindern, durch Spiel, Interaktion und Lernaktivitäten auf natürliche Weise Kenntnisse in beiden Sprachen zu erwerben. Für viele Kinder aus transnationalen Familien sind bilinguale Kindergärten eine wichtige Unterstützung dabei, ihre Familiensprache beizubehalten und gleichzeitig eine Grundlage in Deutsch zu schaffen. Studien zeigen übereinstimmend, dass frühe zweisprachige Erziehung die kognitive Flexibilität, das kulturelle Bewusstsein und bessere akademische Leistungen in späteren Jahren fördert, was die Bedeutung dieser Kitas für eine ganzheitliche Entwicklung unterstreicht (Bialystok, 2011; De Houwer, 2009).

Darüber hinaus bieten bilinguale Kitas in Berlin erhebliche soziale und kulturelle Vorteile. Sie schaffen ein integratives Umfeld, in dem die sprachlichen Hintergründe der Kinder wertgeschätzt werden und junge Lernende ein positives Identitätsgefühl entwickeln. Durch die Auseinandersetzung mit der Familiensprache in einem strukturierten Rahmen können Kinder eine tiefere Verbindung zu ihrer kulturellen Herkunft aufbauen, während ihnen der Kontakt mit Deutsch hilft, sich nahtloser in die deutschsprachige Grundschulumgebung zu integrieren. Bilinguale Kitas dienen Eltern zudem als Brücke zwischen Zuhause und Schule und geben ihnen die Gewissheit, dass die sprachliche Biografie ihrer Kinder in einem institutionellen Umfeld wertgeschätzt wird.

3.5 Kritische Perspektiven auf die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen und ihre Zugänglichkeit

Trotz der positiven Aspekte der Berliner Sprachbildungspolitik steht ihre Umsetzung vor mehreren Herausforderungen. Zunächst zeigt sich der monolinguale Habitus im Bildungssystem darin, dass Deutsch selbst in zweisprachigen und herkunftssprachlichen Unterrichtsmodellen als primäre Unterrichtssprache priorisiert wird. Auch wenn grundsätzlich mehrere Sprachen gefördert werden, spielen Deutschkenntnisse nach wie vor eine zentrale Rolle bei der akademischen Beurteilung und Integration, was die Wahrnehmung verstärkt, dass andere Sprachen zweitrangig sind. Dieser monolinguale Habitus ist, wie Gogolin (1994) argumentiert, verankert in institutionellen Strukturen und beeinflusst weiterhin die Sprachbildungspolitik, indem er oft subtil die Verwendung von Familiensprachen zugunsten der Assimilation ins Deutsche verhindert. Dieser Ansatz kann dazu führen, dass Schüler:innen aus transnationalen Familien unbeabsichtigt ausgegrenzt werden. Zudem übersieht er die kognitiven und kulturellen Vorteile einer tatsächlich mehrsprachigen Ausbildung.

Das zweisprachige Modell der SESB ist zwar effektiv, aber in Umfang und Verfügbarkeit begrenzt. Die Aufnahme an den SESB-Schulen ist wettbewerbsorientiert, und das Programm ist in den Berliner Stadtteilen ungleich verteilt. Diese Einschränkung führt zu Ungleichheiten beim Zugang zu zweisprachiger Bildung, sodass viele transnationale Familien, insbesondere aus wirtschaftlich benachteiligten Verhältnissen, keine Chance auf dieses begehrte Modell haben. Auch Sprachen wie Kurdisch, Arabisch und Rumänisch, die von großen Communities gesprochen werden, haben nach wie vor Schwierigkeiten, formal anerkannt und im Bildungssystem auf dem Niveau der großen europäischen Sprachen integriert zu werden.

Drittens führen die begrenzte Verfügbarkeit und der freiwillige Charakter des Herkunftssprachenmodells dazu, dass vielen Schüler:innen, die davon profitieren würden, der Zugang nicht garantiert ist. Darüber hinaus mangelt es dem ESU an ausreichender Finanzierung und formaler Integration in den Kernlehrplan. Dadurch werden diese Sprachen nur noch als Ergänzung betrachtet, was die Absicht der Politik, Mehrsprachigkeit als zentralen Wert zu behandeln, schwächen könnte.

Hinzu kommt, dass es oft an Ressourcen und Lehrer:innenausbildung mangelt, um verschiedene Sprachen zu fördern. Dies erschwert die effektive Umsetzung mehrsprachiger Strategien. Ein Ausbau des Sprachangebots und der Ressourcen für Lehrkräfte würde den mehrsprachigen Schüler:innen in Berlin sehr zugutekommen.

Was den Bereich der Früherziehung betrifft, ist der Zugang zu diesen Programmen trotz der Vorteile zweisprachiger Kitas unter den vielfältigen Sprachgemeinschaften Berlins nicht gleichmäßig verteilt. Die Mehrheit der zweisprachigen Kindergärten in Berlin bietet eine Kombination aus Deutsch und angesehenen europäischen Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und teilweise Russisch an. Besonders englisch-deutsche Kitas sind weit verbreitet und spiegeln den hohen Stellenwert der englischen Sprache im globalen und deutschen Kontext wider. Französische und spanische Optionen sind ebenfalls relativ

gut verfügbar, was oft auch der Unterstützung von Kulturinstitutionen wie dem Institut Français²¹ und dem Instituto Cervantes²² zu verdanken ist, die ihre jeweiligen Sprachen aktiv fördern und Sprachinitiativen für die frühe Kindheit finanzieren.

Im Gegensatz dazu sind zweisprachige Kitas, die Kombinationen mit nichteuropäischen Sprachen wie Arabisch, Kurdisch oder Vietnamesisch anbieten, deutlich seltener. Die eingeschränkte Verfügbarkeit dieser Sprachen in zweisprachigen Kitas spiegelt allgemeine soziopolitische und wirtschaftliche Trends wider, die bestimmte Sprachen gegenüber anderen bevorzugen, oft aufgrund von Prestige, wirtschaftlichem Wert oder kulturellem Einfluss. Diese Ungleichheit im Sprachangebot führt zu einer sprachlichen Hierarchie, die Kinder aus weniger vertretenen Sprachgemeinschaften betrifft, deren sprachliche Herkunft in der frühpädagogischen Bildung möglicherweise nicht ausreichend anerkannt und gefördert wird.

3.6 Rolle von Community-Organisationen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit

Community-Organisationen spielen in Berlin eine unverzichtbare Rolle bei der Unterstützung und Förderung von Mehrsprachigkeit in transnationalen Familien. Sie stellen Sprachressourcen zur Verfügung, bieten kulturelle Bildungsangebote sowie Kurse für Jugendliche und Erwachsene an und setzen sich für Sprachrechte ein. So helfen sie, die Lücke zwischen den sprachlichen Bedürfnissen der Familien und den Grenzen der formalen Sprachpolitik zu überbrücken. Mit der Entwicklung Berlins zu einer lebendigen, multikulturellen Stadt sind diese Organisationen zu wichtigen Akteuren bei der Förderung sprachlicher Vielfalt und kultureller Inklusion geworden. Dies gilt insbesondere für Sprachen und Communities, die in der allgemeinen Bildungspolitik unterrepräsentiert sind. Netzwerke wie BEFaN fungieren als wichtige Knotenpunkte, die solche Bemühungen koordinieren und Community-Organisationen eine Plattform für die Zusammenarbeit, den Austausch von Ressourcen und das Engagement für eine inklusivere Sprachpolitik in den öffentlichen Einrichtungen Berlins bieten.

Für transnationale Familien sind Community-Organisationen oft die wichtigste Quelle für die Unterstützung bei der Pflege der Familiensprache und bei der kulturellen Bildung. Während die städtischen Schulen nur begrenzte Unterstützung für nicht-dominante Sprachen bieten, greifen Community-Organisationen ein und bieten Sprachkurse, Kulturprogramme und familienunterstützende Angebote an, die auf die sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse verschiedener Communities eingehen. So bieten beispielsweise Organisationen arabischer, italienischer, kurdischer, persischer, polnischer, rumänischer, spanischer, türkischer, ukrainischer und vietnamesischer Familien regelmäßige Sprachkurse an, in denen Kinder Lesen und Schreiben in ihrer Familiensprache lernen und an kulturellen Veranstaltungen teilnehmen können, die ihr Identitäts- und Gemeinschaftsgefühl stärken.

21 <https://www.institutfrancais.de/de/berlin>

22 <https://berlin.cervantes.es/de/default.shtm>

Die Community-Organisationen sind insbesondere für Sprachen von zentraler Bedeutung, die nur begrenzte institutionelle Unterstützung erhalten – etwa Kurdisch und Arabisch. Angesichts der historischen und politischen Marginalisierung dieser Sprachen bieten Community-Organisationen nicht nur Räume für den Spracherwerb, sondern tragen auch zum Kulturerhalt bei. Kurdische Familien können beispielsweise in Sprachkursen und Kulturveranstaltungen von Yekmal e.V. mehr über kurdische Geschichte, Literatur und Traditionen erfahren und so ein Gefühl von Stolz und Identität entwickeln, das in regulären Bildungseinrichtungen oft nur schwer aufrechtzuerhalten wäre. So bilden Community-Organisationen ein Gegengewicht zum überwiegend monolingualen Berliner Bildungssystem, betonen die Bedeutung der sprachlichen Herkunft jeder Familie und leisten einen Beitrag zu einer inklusiveren Gesellschaft.

Community-Organisationen in Berlin bieten nicht nur Sprachunterricht an, sie setzen sich auch engagiert für sprachliche Rechte, kulturellen Erhalt und sozialen Zusammenhalt ein. Die sprachliche Vielfalt der Stadt bringt Herausforderungen in Bezug auf Integration und soziale Gerechtigkeit mit sich und Community-Organisationen spielen bei der Bewältigung dieser Probleme eine zentrale Rolle. Indem sie sich für die Anerkennung aller Sprachen – auch der politisch und sozial marginalisierten – einsetzen, stellen sie die sprachlichen Hierarchien der Stadt in Frage und fördern eine Vision von Berlin, die alle sprachlichen Identitäten gleichermaßen wertschätzt. So war beispielsweise die wichtige Änderung des Schulgesetzes im Jahr 2021 teilweise das Ergebnis der Lobbyarbeit mehrerer gemeinsamer Community Organisationen.²³

Viele Community-Organisationen konzentrieren ihre Lobbyarbeit darauf, negativen Wahrnehmungen und der Stigmatisierung nicht-dominanter Sprachen entgegenzuwirken. Diese Sprachen, die häufig mit Migration und marginalisierten Gemeinschaften assoziiert werden, sind Diskriminierung ausgesetzt und werden mitunter als Hindernis für Integration betrachtet. Community-Organisationen setzen sich dafür ein, diese Sprachen als wertvolle Ressourcen umzudeuten, indem sie ihre Rolle bei der Förderung von kulturellem Reichtum, kognitiver Flexibilität und gesellschaftlichem Zusammenhalt hervorheben. Durch die Organisation von Kulturveranstaltungen, Dialogforen und Sensibilisierungskampagnen tragen diese Organisationen zu einer veränderten öffentlichen Wahrnehmung bei und ermutigen die Berliner Bevölkerung, Mehrsprachigkeit als eine integrative, verbindende Ressource zu betrachten und nicht als trennenden Faktor wahrzunehmen.

Der Einfluss dieser Organisationen erstreckt sich auf die Förderung des sozialen Zusammenhalts innerhalb und zwischen Gemeinschaften. Gemeinschaftlich organisierte Veranstaltungen wie Kulturfestivals, Sprachsymposien und -foren, Workshops und öffentliche Diskussionen schaffen Räume, in denen Community-Organisationen und Familien mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen zusammenkommen, Vielfalt feiern und gegenseitiges Verständnis aufbauen können. Durch diese Aktivitäten fördern Community-Organisationen ein Umfeld des Respekts und der Inklusivität und ermöglichen es den Berliner:innen, das kulturelle Erbe und die sprachlichen Beiträge ihrer Nachbar:innen

23 <https://yekmal.de/view/814/Eine-wichtige-Gesetzes%C3%A4nderung-in-Bezug-auf-die-Herkunftssprachen-an-Berliner-Schulen>

wertzuschätzen. Dieser Fokus auf Communitybildung ist in einer multikulturellen Stadt wie Berlin entscheidend, da sprachliche Vielfalt ohne gezielte Förderung die Gefahr sozialer Fragmentierung birgt. Community-Organisationen spielen daher eine wichtige Rolle bei der Integration und fördern sowohl die Solidarität innerhalb der Gemeinschaft als auch den interkulturellen Dialog.

Netzwerke wie BEFaN spielen eine strategische Rolle bei der Vereinigung von Community-Organisationen mit dem gemeinsamen Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern. Als spezialisiertes Netzwerk für Mehrsprachigkeit und Integration bringt BEFaN verschiedene Communities, Sprachaktivist:innen und Bildungsexpert:innen zusammen, um den Bedürfnissen der mehrsprachigen Bevölkerung Berlins nachzukommen. Durch die Förderung der Zusammenarbeit seiner Mitgliedsorganisationen stärkt BEFaN die gemeinsame Stimme der Communities, die sich für eine bessere Förderung und Anerkennung sprachlicher Vielfalt in Berliner Schulen und öffentlichen Einrichtungen einsetzen.

BEFaN setzt sich unter anderem für politische Veränderungen ein, die Herkunftssprachen im Berliner Bildungssystem anerkennen und fördern. Das Netzwerk arbeitet mit politischen Entscheidungsträger:innen zusammen, um die sozialen und kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit hervorzuheben und plädiert für ein erweitertes Sprachangebot in Kitas und Schulen. BEFaN setzt sich besonders aktiv für die Förderung nicht-dominanter Sprachen im zweisprachigen Modell der SESB und im ESU ein und weist auf die ungleichen Ressourcen für diese Sprachen im Vergleich zu renommierten europäischen Sprachen hin. BEFaN organisiert außerdem Workshops, Seminare und Konferenzen, bei denen Pädagog:innen, Eltern und politische Entscheidungsträger:innen die Bedeutung von Mehrsprachigkeit ausführen, sich über bewährte Verfahren austauschen und neue Strategien zur Förderung sprachlicher Inklusivität einbringen. Beispielsweise organisiert BEFaN jährlich am Europäischen Tag der Sprachen eine Fachtagung, bei der Community-Organisationen ihre Perspektiven und Erfahrungen sowohl untereinander als auch mit politischen Entscheidungsträger:innen und Umsetzungspartner:innen teilen.²⁴

Die kollaborative Struktur des Netzwerks ermöglicht es Community-Organisationen, Ressourcen und Fachwissen zu bündeln und dadurch Synergien zu schaffen, die ihre Wirkung verstärken. Beispielsweise koordiniert BEFaN den Austausch von Sprachressourcen, wodurch Community-Organisationen auf Lehrmaterialien, Lehrpläne und speziell für mehrsprachigen Unterricht konzipierte Schulungen für Lehrkräfte zugreifen können. Dieses Modell der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen ist besonders für kleinere Organisationen von Vorteil, denen die finanziellen Mittel und Kapazitäten für die eigenständige Entwicklung umfassender Sprachprogramme fehlen. Dank der Unterstützung von BEFaN können diese Organisationen qualitativ hochwertigeren Sprachunterricht anbieten und ihre Reichweite vergrößern. So wird sichergestellt, dass mehr Familien in Berlin Zugang zu Ressourcen für ihre Familiensprachen haben.

²⁴ <https://yekmal.de/befan>

Herausforderungen für Community-Organisationen

Trotz ihrer wichtigen Rolle stehen Berliner Community-Organisationen vor zahlreichen Herausforderungen bei der Aufrechterhaltung ihrer mehrsprachigen Initiativen, Projekte und Aktivitäten. Finanzierungsengpässe sind ein ständiges Problem, da viele Organisationen für ihre Sprachprogramme auf begrenzte öffentliche Zuschüsse und Beiträge aus den Communities angewiesen sind. Der Wettbewerb um öffentliche Mittel begünstigt oft etablierte Sprachen mit höherem gesellschaftlichen Prestige, was es Organisationen, die kleinere oder marginalisierte Sprachen vertreten, schwer machen kann, auf die notwendigen Ressourcen zuzugreifen.

Eine weitere große Herausforderung ist das Fehlen von ausgebildeten Lehrkräften, die Familiensprachen strukturiert und pädagogisch fundiert unterrichten können. Die Organisationen sind oft auf Freiwillige oder Mitglieder der eigenen Community mit informeller Unterrichtserfahrung angewiesen, die mitunter nicht über eine professionelle Ausbildung verfügen, die für einen effektiven Sprachunterricht erforderlich wäre. Die Knappheit zertifizierter Sprachlehrkräfte für nicht-dominante Sprachen schränkt die Qualität und Nachhaltigkeit dieser Programme ein und erhöht den Druck auf die Organisationen, kreative Wege zu finden, um den sprachlichen Bedürfnissen der Familien gerecht zu werden. Dieser Mangel an Ressourcen und ausgebildetem Personal unterstreicht die Notwendigkeit verstärkter öffentlicher Unterstützung und beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten, um sicherzustellen, dass Community-geführte Sprachprogramme den Bildungsstandards entsprechen.

Die Arbeit von Community-Organisationen und Netzwerken wie BEFaN offenbart sowohl die Stärken als auch die Grenzen des Berliner Ansatzes zur Mehrsprachigkeit. Die Sprachenpolitik der Stadt erkennt zwar die Bedeutung sprachlicher Vielfalt an, doch ein Großteil der praktischen Unterstützung nicht-dominanter Sprachen fällt den Community-Organisationen zu, was zu einer ungleichen Verteilung der Verantwortung führt. Für Berliner Bildungs- und politische Einrichtungen bietet sich die Chance, ihre Partnerschaften mit diesen Organisationen zu stärken und ihre Beiträge stärker in das offizielle Sprachförderungskonzept der Stadt zu integrieren.

Eine intensivere Zusammenarbeit könnte die gemeinsame Finanzierung von Sprachprogrammen, die Integration von Community-Initiativen in den Lehrplan öffentlicher Schulen und die Weiterbildung von Sprachlehrer:innen umfassen. Darüber hinaus könnten formelle Vereinbarungen zwischen Verwaltung, Schulen und Community-Organisationen dazu beitragen, Lücken in der Sprachbildung zu schließen und existierende Ressourcen einem breiteren Spektrum von Familien zugänglich zu machen. Indem zivilgesellschaftlicher Initiativen und institutionelle Richtlinien aufeinander abgestimmt werden, könnte Berlin ein einheitlicheres und inklusiveres Sprachbildungssystem schaffen, das die vielfältige sprachlichen Landschaften der Stadt widerspiegelt.

3.7 Die Rolle wissenschaftlicher Einrichtungen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit

Akademische Einrichtungen spielen eine wesentliche Rolle bei der Förderung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Bildung in Berlin. Durch hochwertige Forschung, Programmevaluationen und die Entwicklung innovativer Instrumente tragen akademische Einrichtungen in Berlin maßgeblich zum Verständnis, Erhalt und zur Förderung der sprachlichen Vielfalt in der Stadt bei. Institutionen wie der Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM), Forschungskolloquien wie das Zentrum „Language in Urban Diversity“ (LUD), akademische Netzwerke wie „Landscape“ und Forschungsprojekte wie „Berlin spricht!“ sind klare Beispiele für das Engagement sich sowohl mit den akademischen als auch den praktischen Aspekten der Mehrsprachigkeit in Berlin zu befassen.

Angesiedelt am Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), spielt BIVEM eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin.²⁵ BIVEM fördert die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Lehrenden, politischen Entscheidungsträger:innen und gesellschaftlichen Akteur:innen, um die gesellschaftlichen, pädagogischen und individuellen Dimensionen von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen. Das Netzwerk unterstützt evidenzbasierte Praktiken durch innovative Forschung zu Spracherwerb, zweisprachiger Bildung und den sozialen Auswirkungen sprachlicher Vielfalt. Darüber hinaus stellt BIVEM Ressourcen bereit und organisiert Workshops, Seminare und öffentliche Veranstaltungen, um das Bewusstsein für den Wert der Mehrsprachigkeit zu schärfen. Mit seinen Initiativen trägt BIVEM aktiv dazu bei, die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern, den Spracherhalt zu unterstützen und den sozialen Zusammenhalt in der vielfältigen Berliner Sprachenlandschaft zu festigen. Die informative Flyerreihe „So geht Mehrsprachigkeit“, die auf Arabisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Persisch, Russisch und Türkisch erscheint, ist ein Höhepunkt der Beiträge von BIVEM zur Mehrsprachigkeit in Berlin und darüber hinaus.²⁶ Auch MAIN, ein von Prof. Dr. Natalia Gagarina, der Leiterin des BIVEM, entwickeltes Datenerfassungstool zur mehrsprachigen Entwicklung von Kindern, ist ein bedeutender Beitrag zur Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeit.

Das Zentrum Language in Urban Diversity (LUD)²⁷ an der Humboldt-Universität zu Berlin erforscht die dynamische Natur sprachlicher Diversität in urbanen Räumen mit besonderem Fokus auf Berlin. Es untersucht, wie Individuen ihr sprachliches Repertoire durch soziale Interaktionen anpassen und weiterentwickeln, was zu Phänomenen wie Jugendsprachen, urbanen Dialekten und migrationsbedingten mehrsprachigen Praktiken führt. Durch die Kombination soziolinguistischer und struktureller Ansätze betrachtet das LUD sprachliche Variation als natürliches Element sozialer Interaktion. Ziel des Zentrums ist es, das Bewusstsein und die Akzeptanz sprachlicher und sozialer Vielfalt in städtischen Umgebungen zu fördern.

²⁵ <https://bivem.leibniz-zas.de/de/>

²⁶ <https://bivem.leibniz-zas.de/de/service-transfer/flyerreihe/>

²⁷ <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/multilinguale-kontexte/center-for-language-in-urban-diversity/center-for-language-in-urban-diversity>

Die Forschungsinitiative Berlin spricht!²⁸ erforscht die sprachliche Vielfalt Berlins mithilfe eines innovativen Citizen-Science-Ansatzes. Das von Forschenden der Humboldt-Universität zu Berlin und weiteren Partnern geleitete Projekt lädt Bürger:innen ein, die Vielfalt der in der Stadt gesprochenen Sprachen zu kartieren. Durch die Erhebung von Daten zum alltäglichen Sprachgebrauch hebt die Initiative die lebendige Mehrsprachigkeit Berlins hervor und will ein stärkeres Bewusstsein und eine größere Wertschätzung für sprachliche Vielfalt fördern. Dieses partizipative Projekt fördert nicht nur die wissenschaftliche Forschung, sondern bindet auch die Öffentlichkeit in Diskussionen über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für Berlins Identität als globale und integrative Metropole ein.

Der Fachbereich Sonderpädagogik der Freien Universität hat das Thema Mehrsprachigkeit in zwei seiner Basismodule integriert: „Sprachliche Entwicklung“ und „Individuelle Förderung in interkulturellen Kontexten“.²⁹ Das erste Modul konzentriert sich auf neurokognitive und psycholinguistische Prinzipien der Sprachentwicklung im Kindesalter und untersucht besondere Aspekte des Spracherwerbs sowie Strategien zur Schaffung sprachreicher Lernumgebungen, insbesondere in mehrsprachigen Kontexten. Das zweite Modul legt den Schwerpunkt auf interkulturelle Bildung, Sprachförderung und Training in mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaften. Hier werden Grundlagen interkultureller Kompetenzen, Kommunikation und Akkulturationstheorien vermittelt, die die Teilnehmenden befähigen, ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt kompetent handzuhaben. Das Besondere an diesen beiden Modulen ist, dass sie die einzigen Pflichtseminare für angehende Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) in Berlin sind.

Neben diesen Initiativen und Zentren haben verschiedene individuelle Forschungsprojekte und Publikationen unser Verständnis von Mehrsprachigkeit, insbesondere im Hinblick auf ihre Wahrnehmung und Erfahrung durch verschiedene Akteur:innen in Berlin, erheblich bereichert. Für ein ganzheitlicheres Bild der mehrsprachigen Landschaft Berlins, möchten wir an dieser Stelle einige dieser Projekte und Publikationen hervorheben.

Vielleicht eine der umfassendsten und zugleich kompaktesten wissenschaftlichen Studien über die sprachliche Vielfalt Berlins ist *The Sociolinguistic Economy of Berlin: Cosmopolitan Perspectives on Language, Diversity, and Social Space* herausgegeben von Theresa Heyd, Ferdinand von Mengden und Britta Schneider (2019). Das Buch positioniert Berlin als dynamischen Fokus für die Untersuchung der Schnittstellen von Sprache, Identität und urbanem Leben. Es hinterfragt traditionelle Vorstellungen von Sprachen als feste, begrenzte Einheiten und bietet einen kosmopolitischen Rahmen für die Untersuchung der sprachlichen Praktiken Berlins. Die Kapitel thematisieren historische Wandlungsprozesse, etwa den Übergang vom Niederdeutschen zum Hochdeutschen, und die sich entwickelnde Rolle des Berlinerischen als Stadtdialekt. Sie untersuchen zeitgenössische urbane Umgangssprachen wie Kiezdeutsch und erforschen deren Verbindung mit Jugendkultur, Identitätsverhandlungen und sozialer Schichtung. Das Buch beleuchtet zudem die soziolinguistische Bedeutung globaler Sprachen wie Englisch, Spanisch und Italienisch und betont ihre Rolle in Berlins Kreativwirtschaft, Bildung und Gastronomie

28 <https://www.berlin-spricht.org/>

29 https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/sonderpaedagogik/sonderpaed/studium_lehre/index.html

sowie die Kommerzialisierung sprachlicher Ressourcen in gentrifizierten Stadtvierteln. Beiträge zu Arabisch und Vietnamesisch veranschaulichen, wie Minderheitensprachen mit veränderten Wahrnehmungen im Zusammenhang mit Klassen- und translokalen Bindungen umgehen. Analysen der Berliner Sprachlandschaften geben Einblicke in die Art und Weise, wie mehrsprachige Beschreibungen und öffentliche Darstellungen imaginierte Gemeinschaften konstruieren und sozioräumliche Hierarchien widerspiegeln. Der Band schließt mit Mikroperspektiven auf individuelle mehrsprachige Biografien, die den persönlichen Sprachgebrauch in breitere wirtschaftliche und soziolinguistische Rahmenbedingungen einordnen. Indem das Buch Berlin als analytische Einheit betrachtet, geht es über den methodologischen Nationalismus hinaus und enthüllt das komplexe soziolinguistische Gefüge der Stadt, das von historischen Hinterlassenschaften, Migration, Globalisierung und dem Zusammenspiel lokaler und transnationaler Kräfte geprägt ist. Diese Arbeit bereichert unser Verständnis von Sprachbildung und sprachlicher Vielfalt in Berlin maßgeblich.

Patrick Stevensons (2017) Buch *Language and Migration in a Multilingual Metropolis: Berlin Lives* bietet eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit Berlins anhand persönlicher Migrationsgeschichten. Anhand der Erfahrungen von fünf Bewohner:innen einer Neuköllner Wohnung zeichnet Stevenson einen Mikrokosmos der sprachlichen Vielfalt der Stadt und beleuchtet das Zusammenspiel von Sprache, Identität und Alltag.

In einem Kapitel mit dem Titel *Multilingual „Mietshaus“: Language (Hi)stories at Mareschstraße 74* gibt Stevenson detaillierte Einblicke in die Sprachbiografien dieser fünf Bewohner:innen, deren Leben die Komplexität der Mehrsprachigkeit in Berlin deutlich machen. Ludmila, eine russischsprachige Spätaussiedlerin, wanderte nach der deutschen Wiedervereinigung nach Berlin aus. Ihre sprachliche Reise zeigt ihre Bemühungen, sich in der deutschen Gesellschaft zurechtzufinden, während sie gleichzeitig die Sprache lernt und Kontakte zu ihrer russischsprachigen Gemeinschaft pflegt. Beata, eine polnische Migrantin, nutzt Polnisch und Deutsch in ihrem Leben und schafft Räume für künstlerischen und intellektuellen Austausch mit polnischen Frauen in Berlin, wobei die Sprache ihr als Medium und Identitätsmerkmal dient. Marek, ebenfalls aus Polen, reflektiert seine Übergänge zwischen Polnisch und Deutsch, nachdem er zunächst als Kind und später als Erwachsener migrierte. Seine Erfahrungen unterstreichen die Überschneidungen von Sprache, Erinnerung und Zugehörigkeit im persönlichen und beruflichen Bereich. Ferhat, ein Kurde aus der Türkei, bringt sein sprachliches Repertoire an Kurdisch und Türkisch nach Berlin, wo er als Sozialpädagoge arbeitet. Seine Geschichte unterstreicht, wie Sprache als Werkzeug für Identität, Gemeinschaft und Widerstand fungiert. Schließlich berichtet Hoa, eine Vietnamesin, von ihren zahlreichen Umzügen nach Berlin, beginnend in den 1950er Jahren als Schülerin. Sie spricht fließend Vietnamesisch und Deutsch und arbeitet als Dolmetscherin und Sozialarbeiterin. Ihre Sprachkenntnisse helfen ihr, kulturelle Unterschiede und geopolitische Veränderungen zu überwinden. Zusammen zeichnen diese Geschichten ein lebendiges und intimes Porträt der sprachlichen Vielfalt Berlins und veranschaulichen, wie Sprache Identität, Migration und soziales Leben in dieser dynamischen Metropole vermittelt.

Vor dem Hintergrund der Migrationsgeschichte Berlins untersucht das Buch, wie mehrsprachige Praktiken wie Translanguaging und hybride Mundarten als kreative Antworten auf die Herausforderungen der Anpassung an ein neues sprachliches Umfeld entstehen. Stevenson untersucht außerdem die soziolinguistische Landschaft der Stadt, von mehrsprachigen öffentlichen Räumen bis hin zur sprachlichen Vielfalt an Schulen, und veranschaulicht, wie Berlins multikulturelle Identität durch das sprachliche Repertoire seiner Bewohner:innen geprägt wird. Durch diese biografische und soziolinguistische Linse porträtiert *Berlin Lives* anschaulich die Komplexität der Mehrsprachigkeit in Berlin und bietet wertvolle Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Sprache, Migration und Identität.

Gabriela Meiers (2010) Studie *Social and Intercultural Benefits of Bilingual Education: A Peace-Linguistic Evaluation of Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB)* untersucht die SESB im Hinblick auf ihren Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit und sozialem Zusammenhalt. Die Studie vergleicht 603 Schüler:innen aus dem SESB-Modell und regulären Bildungseinrichtungen in Berlin und analysiert Dimensionen wie Konfliktlösung, Empathie, Inklusion und wahrgenommene Diskriminierung. Die Ergebnisse zeigen, dass SESB-Schüler:innen eine höhere Inklusion, weniger Gewalt im Klassenzimmer und stärkere Konfliktlösungsfähigkeiten erleben, insbesondere unter den zweisprachigen und nicht-deutschen Teilnehmern. Die SESB beeinflusst auch das kritische Denken und die Einstellung zur Integration positiv, obwohl die Empathiefähigkeit in den Gruppen ähnlich bleibt. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass das SESB-Modell zwar den Zusammenhalt auf Klassenebene effektiv fördert und monolinguale Normen in Frage stellt, aber allgemeinere gesellschaftliche Ungleichheiten nicht vollständig angehen kann. Strukturelle Unterstützung und weitere Forschung sind nötig, um die positiven Auswirkungen des Programms über den schulischen Kontext hinaus auszuweiten.

Der Forschungsbericht *Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt* (Jostes et al., 2017) analysiert die Mehrsprachigkeit im Berliner Bildungssystem, wobei der Fokus auf der Lehrkräftebildung und der Sprachentwicklung liegt. Er betont die entscheidende Rolle der Fächer Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für die Förderung von Inklusion und die Unterstützung der sprachlich vielfältigen Berliner Schülerschaft, von der ein erheblicher Anteil neben Deutsch eine oder mehrere weitere Sprachen spricht. Das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ wird als Strategie zur Integration der Sprachförderung in allen Fächern und Bildungsphasen hervorgehoben. Der Bericht beschreibt die Einführung verpflichtender DaZ-Module in den Berliner Lehramtsstudiengängen, um Lehrkräfte mit diagnostischen Kompetenzen, Unterrichtsstrategien und Methoden zur Integration sprachlicher Förderung in den Fachunterricht auszustatten. Insgesamt unterstreicht der Bericht die Notwendigkeit systemischer Reformen, um der sprachlichen Vielfalt in den Berliner Klassenzimmern besser Rechnung zu tragen und die Lehrkräfte auf mehrsprachige Unterrichtskontexte vorzubereiten, mit dem Ziel, die deutsche Sprache im Unterricht weiter zu stärken.

Das ZAS – Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft arbeitet an zwei wichtigen Projekten, die sowohl die Forschung als auch praktische Initiativen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin vorantreiben sollen. Das erste Projekt, die „Sprach-Landkarte von

Berlin³⁰, widmet sich der Erhebung verlässlicher Daten zur Verteilung der Sprachen und ihrer Sprecher:innen in der gesamten Stadt, ausgehend vom Bezirk Pankow. Dieses Projekt ist eine gemeinsame Initiative von Lingua Pankow, der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Endangered Languages Documentation Programme (ELDP) an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW). Das zweite Projekt, in Auftrag gegeben vom Berliner Senat, evaluiert das Modell des ESU³¹, speziell für Türkisch und Arabisch, zwei Sprachen mit hoher Schüler:innenbeteiligung. Die Evaluierung zielt darauf ab, den aktuellen Stand des ESU-Modells zu beurteilen und Bereiche mit Verbesserungspotenzial zu identifizieren. Obwohl die Ergebnisse dieser Projekte noch nicht veröffentlicht sind, wird erwartet, dass sie wertvolle wissenschaftliche Daten zur Verbesserung der Mehrsprachigkeitsförderung in Berlin liefern werden.

Neben diesen größeren Forschungsprojekten untersuchen zahlreiche Artikel und Bücher verschiedene Sprachen und Sprachgemeinschaften im Berliner Kontext. Beispiele hierfür sind Philip Krämers *Spanisch in Berlin: Einstellungen zu einer globalen Sprache als lokale Fremdsprache* (2020), Mehmet Fatih Ozcans Artikel *The linguistic landscapes of Kreuzberg and Neukölln: a comparative analysis of two neighborhoods* (2019) und M. Serif Derinces Buch *Kurdisches Leben in Berlin: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage* (2020). Darüber hinaus bietet die Website der Berliner Verwaltung eine Sammlung von Veröffentlichungen zu SESB-Schulen³². Die vollständige Darstellung aller dieser Studien geht jedoch über den Umfang dieses Textes hinaus.

Herausforderungen und Chancen für das akademische Engagement

Während sich akademische Institutionen zunehmend mit Fragen der Mehrsprachigkeit befassen und ein deutlicher Anstieg der Zahl einzelner Forschungsprojekte zum Thema Mehrsprachigkeit zu verzeichnen ist, bleibt es immer noch eine Herausforderung, ihre Arbeit denjenigen zugänglich zu machen, die direkt an der Förderung der Mehrsprachigkeit beteiligt sind – Pädagog:innen, Community-Organisationen und transnationale Familien.

Wissenschaftliche Forschungsergebnisse werden zunächst oft in Fachzeitschriften veröffentlicht oder im akademischen Umfeld präsentiert, was den Zugang für nicht-akademische Akteur:innen erschweren kann. Diese Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis führt dazu, dass im Forschungskontext entwickelte Erkenntnisse und Instrumente nicht immer die Pädagog:innen und Akteur:innen der Communities erreichen, die am meisten davon profitieren könnten. Darüber hinaus werden im Bereich der Forschungsförderung häufig Studien bevorzugt, die einen Beitrag zur theoretischen Wissensbildung leisten. Dies kann den Handlungsspielraum für angewandte Forschung einschränken, die auf die Entwicklung praxisorientierter Ressourcen für mehrsprachige Gemeinschaften abzielt. Des

30 <https://www.leibniz-zas.de/de/forschung/forschungsbereiche/sprachentwicklung-mehrsprachigkeit/language-map>

31 <https://www.leibniz-zas.de/de/forschung/forschungsbereiche/sprachentwicklung-mehrsprachigkeit/eva-esu>

32 <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>

Weiteren erschweren Sprachbarrieren und unterschiedliche Berufskulturen eine effektive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen, Pädagog:innen und Community-Organisationen.

Diese Herausforderungen unterstreichen den dringenden Bedarf an verstärkter Zusammenarbeit und an Wissenstransfer zwischen akademischen Einrichtungen, Schulen und Community-Organisationen. Netzwerke wie BEFaN können als Vermittler fungieren und die Vernetzung zwischen akademischen Forscher:innen und Praktiker:innen fördern. Durch die Organisation von Workshops, öffentlichen Vorträgen und Gemeinschaftsprojekten können Netzwerke wie BEFaN dazu beitragen, wissenschaftliche Erkenntnisse in zugänglichere Formate zu bringen und sicherzustellen, dass das in akademischen Einrichtungen generierte Wissen in die Praxis einfließt.

Darüber hinaus könnte der Aufbau direkter Partnerschaften zwischen akademischen Institutionen und Community-Organisationen die Wirkung der Forschung verstärken. So könnten Forschende beispielsweise mit Community-Organisationen zusammenarbeiten, um Sprachprogramme zu entwickeln, die auf die spezifischen Bedürfnisse der vielfältigen Sprachgemeinschaften Berlins zugeschnitten sind oder um Bildungsmaterialien zu schaffen, die sich mit den gemeinsamen Herausforderungen der traditionellen Sprachpflege befassen. Solche Partnerschaften würden es Forschenden ermöglichen, die praktischen Realitäten sprachlicher Unterstützung auf Community-Ebene besser zu verstehen, während sie gleichzeitig den Community-Organisationen Zugang zu aktuellen Instrumenten und Methoden der mehrsprachigen Bildung verschaffen.

Die Entwicklung gemeinschaftsbasierter Forschungsmodelle, bei denen Forschende direkt mit transnationalen Familien, Pädagog:innen und Community-Organisationen zusammenarbeiten, könnte einen inklusiveren Forschungsprozess ermöglichen, der die Bedürfnisse und Perspektiven der Berliner Sprachgemeinschaften berücksichtigt. Auch die Einbindung von Studierenden mit mehrsprachigem Hintergrund als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen oder Projektteilnehmer:innen kann Forschungsprojekte bereichern und ihnen die Möglichkeit geben, ihre sprachlichen und kulturellen Erkenntnisse einzubringen.

Darüber hinaus würde die Schaffung öffentlich zugänglicher Forschungsplattformen, wie Open-Access-Veröffentlichungen, Community-Präsentationen und mehrsprachige Forschungszusammenfassungen, die Zugänglichkeit wissenschaftlicher Arbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit verbessern. Durch die Priorisierung inklusiver Kommunikationsstrategien können akademische Einrichtungen ihre Forschung für alle Berliner:innen besser zugänglich machen, insbesondere für transnationale Familien und Community-Organisationen, für die Mehrsprachigkeit ein zentraler Bestandteil ihrer Identität und ihres Alltags ist.

4. Theoretische Rahmenbedingungen

Das Kapitel *Theoretische Rahmenbedingungen* stellt die wissenschaftlichen Perspektiven, konzeptionellen Rahmenwerke und zentralen Begriffe vor, die wir als besonders relevant und aufschlussreich für das Verständnis von Sprachpraktiken, Bildungserfahrungen und die Identität transnationaler Familien betrachten. Auf Grundlage von Forschung zu Mehrsprachigkeit, Sprachunterricht und Soziolinguistik wird in diesem Kapitel ein Zusammenhang hergestellt, der das Verständnis der Einflussfaktoren und sprachlichen Dynamiken erleichtert, welche die Erfahrungen und Wahrnehmungen transnationaler Familien und ihrer Kinder hinsichtlich Sprachgebrauch, Bildung und sozialer Teilhabe im mehrsprachigen Umfeld Berlins bestimmen.

Ziel dieses Kapitels ist es jedoch nicht, eine detaillierte analytische Diskussion oder eine umfassende Kritik der akademischen Rahmenwerke selbst zu liefern, sondern diese in verständlicher und zugänglicher Sprache darzustellen, um sie einem breiteren Publikum – beispielsweise transnationalen Eltern und Community-Organisationen – zugänglich zu machen und den Wissenstransfer zu erleichtern.

4.1 Monolingualer Habitus und sprachliche Hierarchien

Eine der am häufigsten zitierten wissenschaftlichen Arbeiten zur Sprachbildungspolitik in Deutschland ist die theoretische Konzeptualisierung des monolingualen Habitus der Hamburger Bildungslinguistin Prof. Dr. Ingrid Gogolin. Sie bietet einen kritischen Rahmen für das Verständnis, wie Bildungssysteme, insbesondere in Deutschland, trotz der mehrsprachigen Realität der modernen Gesellschaft implizit der Einsprachigkeit Priorität einräumen (Gogolin, 1994). Dieser Ansatz basiert auf Gogolins Beobachtung, dass viele europäische Bildungsstrukturen tief in nationalstaatlichen Denkmustern verwurzelt sind, der historisch nationale Identität mit sprachlicher und kultureller Homogenität gleichsetzt (Gogolin, 1994). Gogolin veranschaulicht diese Vielfalt am Beispiel einer Grundschule in Hamburg. An dieser Schule hat die Hälfte der Schüler:innen einen mehrsprachigen und multikulturellen Hintergrund; sie repräsentieren über 15 Nationalitäten und sprechen etwa 20 verschiedene Familiensprachen. Obwohl Deutsch als Lingua franca dient, integrieren die Kinder routinemäßig andere Sprachen in ihre täglichen Interaktionen. Beispielsweise zählen die Schüler:innen auf Türkisch, begrüßen sich auf Italienisch oder erzählen sich Zungenbrecher auf Portugiesisch. Dieser sprachliche Reichtum spiegelt allgemeinere gesellschaftliche Trends wider, da Europa immer mehr zu einer Drehscheibe für Migration wird.

Trotz dieser Vielfalt weist Gogolin darauf hin, dass andere Sprachen als Deutsch oft einen Randstatus einnehmen. In der Sprachenhierarchie der Schulen steht Deutsch an erster Stelle – nicht nur als Unterrichtssprache, sondern auch als Sprache, die mit akademischem Erfolg und kultureller Legitimität assoziiert wird. Englisch nimmt aufgrund seiner globalen Dominanz und seiner Rolle als Fremdsprache in der Bildung eine sekundäre, aber legitime Stellung ein. Familiensprachen wie Türkisch nehmen eine zwiespältige Stellung ein.

Obwohl Türkisch weit verbreitet ist und innerhalb von Peergroups ein gewisses Prestige genießt, wird es institutionell nicht ausreichend anerkannt. Beispielsweise beschränkt sich der Türkischunterricht oft auf Zusatzprogramme für Schüler:innen türkischer Herkunft, anstatt in den regulären Lehrplan integriert zu werden. Andere Sprachen, insbesondere jene, die von kleineren oder sozioökonomisch weniger privilegierten Gemeinschaften gesprochen werden, kommen in Bildungspolitik und -praxis praktisch gar nicht vor. Diesen Sprachen mangelt es an institutioneller Unterstützung und sie werden oft als irrelevant oder illegitim abgetan.

Gogolins monolingualer Habitus beschreibt nicht einfach die Vorliebe für eine einzige Sprache. Er spiegelt eine tiefere strukturelle und kulturelle Orientierung innerhalb von Bildungseinrichtungen wider, denn dieser Habitus ist das Produkt historischer Nationsbildungsprozesse, die sprachliche und kulturelle Homogenität mit nationaler Identität gleichsetzten. Folglich manifestiert sich dieser Habitus laut Gogolin auf unterschiedliche Weise, von der Lehrplangestaltung bis zur Lehrkräfteausbildung, und prägt die implizite Erwartung sprachlicher und kultureller Homogenität im Klassenzimmer.

Lehrkräfte verinnerlichen und verewigen diese monolinguale Orientierung häufig unbewusst. Gogolin (1994) veranschaulicht dies anhand einer Beobachtung in einer niederländischen Klasse. Die Lehrkraft bemühte sich im Unterricht, ihre mehrsprachigen Schüler:innen aktiv einzubeziehen, indem sie darüber spricht, wie Wörter zwischen Sprachen wandern. Ihr Lehransatz basierte jedoch auf einer monolingualen Perspektive. Sie verwendete beispielsweise wiederholte Formulierungen wie „wir haben auf diesem Gebiet viel getan“, um den Einfluss des Niederländischen auf andere Sprachen zu beschreiben. Dieses implizite „wir“ setzte eine gemeinsame kulturelle und sprachliche Identität voraus, die mit der Vielfalt der Schüler:innen, zu denen Kinder surinamischer, türkischer, marokkanischer und portugiesischer Herkunft gehörten, nicht im Einklang stand. Als die Schüler:innen nicht die erwarteten Antworten geben, interpretierte die Lehrkraft ihr Schweigen als mangelnde Kooperationsbereitschaft, anstatt ihre eigenen Annahmen zu hinterfragen. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie der monolinguale Habitus die Fähigkeit von Lehrkräften einschränkt, sinnvoll mit sprachlicher Vielfalt umzugehen, selbst wenn sie deren Vorhandensein anerkennen.

Die Auswirkungen des monolingualen Habitus sind gravierend. Schüler:innen „mit Migrationshintergrund“ und aus Minderheiten sind in der Schule oft erheblich benachteiligt. Gogolin (1994) verweist auf Ergebnisse groß angelegter Studien wie PISA (Programme for International Student Assessment), um diese Unterschiede zu veranschaulichen. Beispielsweise schneiden Schüler:innen „mit Migrationshintergrund“ in der Lese- und Schreibkompetenz, einer grundlegenden Fähigkeit, die den Erfolg in anderen akademischen Bereichen vorhersagt, durchweg schlechter ab. Defizite in der Lese- und Schreibkompetenz beeinträchtigen nicht nur die unmittelbare akademische Leistung, sondern haben auch kumulative Auswirkungen und schränken die Chancen auf Hochschulbildung und Beschäftigung ein.

Traditionelle Bildungsforschung und politische Maßnahmen ignorieren die Komplexität sprachlicher Vielfalt weitgehend. Stattdessen konzentrieren sie sich auf sozioökonomische Faktoren oder vereinfachen die Vielfalt, indem sie Schüler:innen nach Nationalität kategorisieren. Gogolin kritisiert diesen vereinfachenden Ansatz und argumentiert, er verschleierte die Vielschichtigkeit sprachlicher und kultureller Diversität. So ignoriert beispielsweise die Gleichsetzung von Nationalität mit Sprache die Tatsache, dass viele Schüler:innen mit mehreren Sprachen aufwachsen, von denen einige möglicherweise nicht mit ihrer rechtlichen oder nationalen Identität übereinstimmen.

Gogolin plädiert für eine transformative Veränderung der Bildungssysteme und schlägt die Entwicklung eines mehrsprachigen Paradigmas vor. Dieses Paradigma betrachtet sprachliche Vielfalt nicht als Barriere, sondern als unschätzbaren Vorteil und zielt darauf ab, inklusive Lernumgebungen zu schaffen, die den Bildungsbedürfnissen aller Schüler:innen gerecht werden. Für Gogolin bedeutet die Entwicklung eines mehrsprachigen Habitus strukturelle Veränderungen in mehreren zentralen Bereichen. Zunächst müssen Lehrkräfte mit den erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnissen ausgestattet werden, um multilinguale Klassenzimmer effektiv zu gestalten. Dazu gehört, ein Bewusstsein für Vorurteile zu entwickeln und Strategien umzusetzen, die die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen in den Lernprozess integrieren. Darüber hinaus sollten Lehrpläne so gestaltet werden, dass sie mehrere Sprachen wertschätzen und einbeziehen, diese als integrale Bestandteile der Bildungserfahrung betrachten und nicht lediglich als ergänzende Fächer behandeln. Schließlich ist kontinuierliche Forschung unabdingbar, um die Komplexität sprachlicher Vielfalt zu erfassen und Strategien zur Verringerung von Bildungsungleichheiten zu entwickeln. Solche Strategien sollten evidenzbasiert sein und sich auf die Förderung von Inklusivität und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen richten. Gogolin schlägt vor, dass ein solcher Wandel hin zu einem multilingualen Habitus ein Bekenntnis dazu darstellt, die Vielfalt der Sprachen anzuerkennen und wertzuschätzen und gleichzeitig strukturelle Barrieren im Bildungswesen zu überwinden.

Obwohl seit Gogolins Einführung des Konzepts des monolingualen Habitus im Jahr 1994 mehr als drei Jahrzehnte vergangen sind, hat sich in der Sprachbildungspolitik, die nicht nur Deutschland, sondern viele europäische Bildungssysteme dominiert, nicht viel geändert. Trotz der Bemühungen um einen diversitätssensibleren Bildungsansatz, der Sprachförderprogramme und Initiativen zur besseren Integration von Mehrsprachigkeit in den Lehrplan umfasst (Gürsoy, 2021; Küppers et al., 2015; Schuler et al., 2022), kann man kaum behaupten, dass der monolinguale Habitus in Bildungskontexten ausreichend in Frage gestellt wird. Daher ist Gogolins Werk auch heute noch hochrelevant und stellt sowohl eine Kritik als auch einen Aufruf zum Handeln dar. Es fordert Pädagog:innen, Forscher:innen und politische Entscheidungsträger:innen auf, die Rolle von Sprache und Kultur bei der Gestaltung der zukünftigen Bildung zu überdenken.

4.2 Superdiversität und Transnationalismus

Ähnlich wie der Ansatz des monolingualen Habitus hat sich Steven Vertovecs (2007, 2009) wegweisendes Konzept der Superdiversität zu einem der prägenden und meistzitierten theoretischen Ansätze in der Migrationsforschung entwickelt. Dieses Konzept ermöglicht ein Verständnis der beispiellosen Komplexität und Vielfalt zeitgenössischer Migrationsmuster, insbesondere in den urbanen Zentren Europas (Vertovec, 2017).

Mit dem Konzept der Superdiversität befasst sich Vertovec (2007, 2009) ausführlich mit der komplexen und vielschichtigen Natur der Diversität im heutigen Großbritannien und argumentiert, dass traditionelle Vorstellungen von Multikulturalismus, die maßgeblich durch die Einwanderung aus ehemaligen Kolonien nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt wurden, nicht mehr ausreichen, um die Realität der heutigen Migrationsgesellschaft zu erfassen. Stattdessen ist Großbritannien für Vertovec durch eine „Diversifizierung der Diversität“ (S. 1025) gekennzeichnet, wobei die Einwanderungsmuster nicht nur mehr Ethnien und Herkunftsländer, sondern auch eine Vervielfachung wichtiger Variablen wie Einwanderungsstatus, Geschlecht, Alter, Arbeitsmarkterfahrungen und transnationale Verbindungen mit sich gebracht haben.

Um das Konzept der Superdiversität besser einzuordnen, kontextualisiert Vertovec zunächst die historische Vielfalt Großbritanniens und weist darauf hin, dass London beispielsweise seit langem eine Einwanderungsstadt ist. Er verweist auf das 19. und 20. Jahrhundert, als sich bedeutende Einwanderungsgemeinschaften aus Irland und Osteuropa bildeten, gefolgt von einer massiven Nachkriegseinwanderung aus der Karibik und Südasien (S. 1027). Diese früheren Migrationsbewegungen führten zur Entwicklung multikultureller Politiken, die Toleranz und Respekt für kollektive Identitäten fördern sollten, insbesondere durch die Unterstützung von Gemeindeverbänden, kulturellen Aktivitäten und der Anpassung an öffentliche Dienstleistungen (S. 1028).

Vertovec argumentiert jedoch, dass sich die Natur der Einwanderung nach Großbritannien seit den 1990er Jahren grundlegend verändert hat. Großbritannien verzeichnete einen deutlichen Anstieg der Nettoeinwanderung, wobei die Einwanderung aus einer wesentlich breiteren Palette von Herkunftsländern erfolgte, oft ohne historische oder koloniale Verbindungen zu Großbritannien. So verweist er beispielsweise darauf, dass im Jahr 1971 noch 62 % der Zugewanderten aus dem „alten“ und „neuen“ Commonwealth stammten, während dieser Anteil bis 2002 auf 37 % gesunken war. Gleichzeitig nahm die Zahl der Einwandernden aus dem Nahen Osten, Afrika und Osteuropa deutlich zu (S. 1030). Für Vertovec ging dieser Wandel mit einer Zunahme von Migrationswegen und Aufenthaltsstatus einher, darunter Arbeitserlaubnisse, Studentenvisa, Asylsuchende und Migrant:innen ohne Papiere, die jeweils mit eigenen Rechten und Einschränkungen verbunden sind (S. 1034).

Vertovec betont, dass es nicht ausreicht, Vielfalt nur anhand der ethnischen Zugehörigkeit zu betrachten (S. 1025). Vielmehr sei es wichtig, das Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie Einwanderungsstatus, Geschlecht, Alter und Transnationalität bei der Gestaltung der

Erfahrungen von Eingewanderten zu berücksichtigen. So stellt er beispielsweise fest, dass der Einwanderungsstatus nicht nur ein entscheidender Faktor für die Beziehung eines Individuums zum Staat, seinen Ressourcen und seinem Rechtssystem, dem Arbeitsmarkt und anderen Strukturen sei, sondern auch eine Schlüsselrolle bei der Bildung von Sozialkapital und übergreifenden sozioökonomischen Bindungen spiele (S. 1038).

Das Konzept des Transnationalismus ist eine weitere Schlüsseldimension der Superdiversität. Vertovec erklärt, dass Migrant:innen heute starke Bindungen zu ihren Herkunftsländern pflegen, die durch moderne Kommunikationstechnologien und reduzierte Reisekosten erleichtert werden. Diese transnationalen Verbindungen sind jedoch nicht einheitlich und variieren je nach Faktoren wie Migrationsweg, Aufenthaltsstatus und wirtschaftlichen Mitteln (S. 1041). Beispielsweise werden die Überweisungen aus Großbritannien auf bis zu 3,5 Milliarden Pfund pro Jahr geschätzt, was die wirtschaftliche Bedeutung dieser transnationalen Bindungen widerspiegelt (Blackwell & Seddon 2004, zitiert auf S. 1041).

Vertovec erörtert auch die räumliche Verteilung von Eingewanderten und stellt fest, dass sich einige Gruppen in bestimmten städtischen Gebieten konzentrieren, während andere aufgrund staatlicher Verteilungspolitik oder Beschäftigungsmöglichkeiten stärker verstreut sind. So hat beispielsweise der National Asylum Support Service (NASS) Asylsuchende auf 77 Kommunen in ganz Großbritannien verteilt, darunter auch Gebiete mit zuvor geringem Anteil an Einwanderung (S. 1043). Diese Verteilung hat zur Ausbreitung der Superdiversität über London hinaus beigetragen, mit inzwischen auch größeren migrantischen Bevölkerungsanteilen in Städten wie Birmingham, Leicester und Manchester. (S. 1043).

Der Artikel schließt mit dem Hinweis auf die Herausforderungen, die Superdiversität sowohl für die Sozialwissenschaften als auch für die Politik mit sich bringt. Vertovec argumentiert, dass traditionelle Analysemodelle der Migrationsforschung, die ethnische Gruppen als primäre Analyseeinheit betrachten, nicht ausreichen, um das komplexe Zusammenspiel der vielfältigen Variablen zu erfassen, das Superdiversität kennzeichnet. Er fordert eine „mehrdimensionale Perspektive auf Diversität“, die Faktoren wie Einwanderungsstatus, Geschlecht, Alter und Transnationalität berücksichtigt (S. 1026). Ebenso schlägt er vor, dass politische Entscheidungsträger:innen über ethnische Kategorisierungen hinausgehen und differenziertere Ansätze für die Erbringung öffentlicher Dienstleistungen, die Vertretung der Gemeinschaft und Integrationsstrategien entwickeln müssen. Mit anderen Worten betont Vertovec gegenüber politischen Entscheidungsträger:innen die Bedeutung, die innere Diversität innerhalb von Migrant:innengruppen anzuerkennen und flexiblere Ansätze in der Bereitstellung öffentlicher Dienstleistungen zu entwickeln. Er stellt fest, dass „bestehende Maßnahmen unzureichend sind und die Leistungserbringung sogar beeinträchtigen können“ (S. 1046), insbesondere in Bereichen wie Gesundheit, Bildung und Wohnen. So spiegeln beispielsweise die zehn Volkszählungskategorien für ethnische Zugehörigkeit nicht die gesamte Vielfalt der Gemeinschaften in Großbritannien wider, was es erschwert, ihre spezifischen Bedürfnisse einzuschätzen und zu erfüllen (Pui-Ling 2000, zitiert auf S. 1046).

Seit seiner Einführung wurde das Konzept der Superdiversität von Wissenschaftler:innen aller Disziplinen erweitert und verfeinert. Meissner und Vertovec (2014) wenden Superdiversität auf städtische Kontexte an und untersuchen, wie Städte mit zunehmender Vielfalt umgehen und darauf reagieren. Sie betonen die Rolle urbaner Räume als Orte der Begegnung, Verhandlung und Innovation. Blommaert und Rampton (2015) erforschen die Auswirkungen der Superdiversität auf Sprachgebrauch und Kommunikation. Sie führten das Konzept der „linguistischen Superdiversität“ ein und betonten die fließende und hybride Natur der Sprachpraktiken in superdiversen Umgebungen. Crul et al. (2013) und andere wandten das Konzept Superdiversität auf Bildungskontexte an und plädieren für differenziertere Lehr- und Lernansätze in diversen Klassenzimmern.

Steven Vertovecs Konzept der Superdiversität wurde zwar ursprünglich in Großbritannien entwickelt, hat sich jedoch seither international, unter anderem auch in Deutschland, als bedeutender Analyseansatz für Bildungsumgebungen etabliert. Angesichts der sozialen und sprachlichen Vielfalt Berlins, wie in Kapitel 3.2 erläutert, lässt sich argumentieren, dass zwischen Großbritannien und Deutschland sowie zwischen den urbanen Kontexten London und Berlin wesentliche Parallelen bestehen. Diese Parallelen unterstreichen die Relevanz des Superdiversitäts-Ansatzes für das Verständnis der Komplexität urbaner Diversität in beiden Ländern.

Einer der führenden Forscher, der Vertovecs Superdiversitäts-Modell im deutschen Bildungswesen anwendet, ist Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani. Er argumentiert zu Recht, dass sowohl der gesellschaftliche Alltag als auch die Schulrealität in Deutschland stark von Superdiversität geprägt sind (2018). Ein zentrales Thema von El-Mafaalanis Forschung ist die Frage, wie Superdiversität Institutionen, insbesondere Bildungssysteme, verändert. Er argumentiert, dass traditionelle Integrationsansätze den Realitäten superdiverser Gemeinschaften oft nicht gerecht werden. Stattdessen plädiert er für eine adaptivere und inklusivere Bildungspolitik, die die individuellen Bedürfnisse von Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft berücksichtigt. Seine Erkenntnisse fordern politische Entscheidungsträger:innen und Pädagog:innen heraus, ihre Strategien zu überdenken und Flexibilität und Gerechtigkeit als Schlüsselprinzipien für eine erfolgreiche Integration hervorzuheben. Zu seinen zentralen Veröffentlichungen gehört *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt* (2018), das weithin als wegweisendes Werk anerkannt ist. Darin untersucht El-Mafaalani die Paradoxien der Integration in extrem diversen Gesellschaften und zeigt auf, wie Fortschritt manchmal neue Herausforderungen mit sich bringt. Ähnlich verhält es sich mit *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft* (2020), in dem er den Umgang des deutschen Bildungssystems mit Diversität und Ungleichheit kritisiert und systemische Reformen fordert, um einer sich verändernden Bevölkerung besser gerecht zu werden.

El-Mafaalanis Auseinandersetzung mit Superdiversität befasst sich auch mit deren Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit. Er erkennt zwar das Potenzial von Diversität an, Innovation und gesellschaftlichen Fortschritt voranzutreiben, spricht aber ebenso offen über die damit verbundenen Risiken. In superdiversen Gesellschaften, warnt er, könnten sich bestehende Ungleichheiten verschärfen, wenn ihnen nicht durch durchdachte Politik

begegnet wird. Seine Forschung unterstreicht, wie wichtig es ist, Wege für soziale Mobilität zu schaffen und allen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft einen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen und Chancen zu gewährleisten.

Ähnlich untersuchen Koca und Mehlem (2023) die sprachliche und kulturelle Integration von geflüchteten Familien aus Syrien, dem Irak und Afghanistan in Deutschland und betonen dabei das Konzept der Superdiversität. Sie beleuchten das komplexe Zusammenspiel von Herkunftssprachen, Transitsprachen und der deutschen Sprache und zeigen, wie diese Familien mit ihrer mehrsprachigen Identität umgehen. Darüber hinaus betonen sie, wie wichtig es ist, diese sprachliche Vielfalt in Bildungskontexten anzuerkennen und wertzuschätzen, um sowohl den Erhalt der Herkunftssprachen als auch den Erwerb der deutschen Sprache zu fördern und so letztlich eine bessere Integration und bessere Bildungsergebnisse für geflüchtete Kinder zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Vertovecs Konzept der Superdiversität einen bedeutenden Wandel in unserem Verständnis und Umgang mit Diversität in modernen Gesellschaften darstellt. Indem Wissenschaftler:innen und politische Entscheidungsträger:innen vereinfachende ethnische Kategorisierungen hinter sich lassen und das komplexe Zusammenspiel verschiedener Faktoren berücksichtigen, können sie wirksame Strategien entwickeln, um den Herausforderungen und Chance, die durch Superdiversität entstehen, zu begegnen. Wie Vertovec schreibt, „wird die Zukunft, sowohl unmittelbar als auch langfristig, unweigerlich von Diversitätsfragen geprägt sein“ (S. 1049). Die Anerkennung der Mehrdimensionalität dieser Fragen ist für die Förderung des sozialen Zusammenhalts und der Inklusion in einer zunehmend vielfältigen Welt zentral.

4.3 Familiensprachenpolitik

Angeichts von Sprachbildungspolitiken, die oft einem monolingualen Paradigma folgen und Sprachhierarchien verstärken, obwohl Gesellschaften und Schulen längst superdivers sind, ist es von zentraler Bedeutung zu untersuchen, wie Familien ihre Sprachpraktiken und -einstellungen gestalten. Der Rahmen der Familiensprachenpolitik (Family Language Policy - FLP) bietet wertvolle Einblicke in die Art und Weise, wie Eltern den Sprachgebrauch zu Hause regeln und gleichzeitig mit externen sprachlichen Einflüssen in Bildungseinrichtungen und mit gesellschaftlichen Normen umgehen. FLP umfasst die expliziten und impliziten Entscheidungen von Familien darüber, welche Sprachen in welchen Kontexten und mit wem verwendet werden, sowie ihre Strategien für den Spracherwerb und die Sprachpflege (Spolsky, 2007; King et al., 2008). Sie vereint sowohl ideologische Vorstellungen über Sprache als auch praktische Ansätze zur Steuerung des Sprachgebrauchs und ermöglicht es Familien, auf kulturelle, soziale und pädagogische Dynamiken zu reagieren. Folglich ist die Erforschung der Einstellungen und Wahrnehmungen von Eltern in Bezug auf Sprachgebrauch, zweisprachigen Unterricht und Mehrsprachigkeit durch die Linse der FLP zu einem zunehmend wichtigen Forschungsgebiet geworden (Curdts-Christiansen & Sun, 2022).

FLP stützt sich auf Theorien aus Sprachpolitik, Soziolinguistik, Pädagogik und Anthropologie, um die Dynamik von Sprachpraktiken, Sprachideologien und Sprachmanagement im Familienbereich zu verstehen. Dem FLP-Rahmenkonzept liegen mindestens vier wesentliche theoretische Ansätze zugrunde.

Zunächst ist FLP im breiteren Feld der Sprachenpolitik und -planung verankert, das sich traditionell auf gesamtpolitische Maßnahmen auf nationaler oder institutioneller Ebene richtet (Ricento, 2000; Willey & García, 2016). Spolskys (2004, 2009) dreigliedriger Rahmen der Sprachenpolitik – der Sprachpraktiken, Sprachideologien und Sprachmanagement umfasst – hat die FLP-Forschung maßgeblich geprägt. FLP überträgt diesen Rahmen auf den Mikrokontext der Familie und untersucht, wie Eltern und Bezugspersonen Entscheidungen über Sprachgebrauch und Sprachweitergabe zwischen den Generationen treffen.

FLP steht zudem in engem Zusammenhang mit der Sprachsozialisationstheorie, die untersucht, wie Kinder sprachliche und kulturelle Normen durch die Interaktion mit Bezugspersonen und Gleichaltrigen erwerben (Ochs & Schieffelin, 1986). Die FLP-Forschung betont die Rolle der Familie als primären Ort der Sprachsozialisation, an dem Kinder nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern auch die mit verschiedenen Sprachen verbundenen Werte und sprachlichen Normvorstellungen erlernen.

Bourdieu's (1977) Konzepte des sprachlichen Kapitals und der symbolischen Macht werden in FLP-Studien häufig herangezogen, um zu erläutern, wie Familien die Sprachwahl im Verhältnis zu größeren gesellschaftlichen Hierarchien steuern. Familien können dominanten Sprachen (z. B. Englisch, Deutsch) den Vorzug geben, um ihren Kindern den Zugang zu wirtschaftlichen und sozialen Chancen zu sichern, oft auf Kosten der Familiensprachen.

Schließlich ist die FLP-Forschung eng mit Studien zu Mehrsprachigkeit und Transnationalismus verbunden, insbesondere im Kontext von Migration und Globalisierung. Creese und Blackledge (2010) betonen den fließenden und dynamischen Charakter mehrsprachiger Praktiken und stellen traditionelle Vorstellungen von Sprachgrenzen in Frage. FLP-Studien untersuchen häufig, wie transnationale Familien den Sprachgebrauch in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Kontexten aushandeln (Ballweg, 2022).

FLP dreht sich um vier Schlüsselkonzepte: Sprachpraktiken, Sprachideologien, Sprachmanagement, und intergenerationelle Sprachweitergabe (Spolsky, 2004, 2009; King & Fogle, 2017; Curdt-Christiansen, 2018). Diese Konzepte bieten einen Rahmen für das Verständnis, wie Familien mit Mehrsprachigkeit umgehen und Entscheidungen über Sprachgebrauch, Spracherhalt und Sprachvermittlung treffen. Die einzelnen Konzepte sind eng miteinander verknüpft, prägen das sprachliche Umfeld der Familie und beeinflussen die Sprachentwicklung der Kinder.

Sprachpraktiken beziehen sich auf den alltäglichen Sprachgebrauch innerhalb der Familie, einschließlich der Art und Weise, wie Familienmitglieder kommunizieren, zwischen Sprachen wechseln und sprachliche Ressourcen mischen (Spolsky, 2004). Diese Praktiken werden durch das sprachliche Repertoire der Familienmitglieder und den breiteren soziolinguistischen Kontext, in dem sie leben, geprägt (Curd-Christiansen, 2018). In

mehrsprachigen Familien ist beispielsweise Code-Switching (Wechsel zwischen Sprachen) oder Translanguaging (fließende Verwendung mehrerer Sprachen zur Übermittlung von Bedeutung) üblich. Diese Praktiken sind nicht zufällig, sondern oft strategisch und dienen bestimmten kommunikativen oder kulturellen Zwecken. Im deutschen Kontext haben Studien gezeigt, wie Familien Sprachpraktiken nutzen, um mit ihrer doppelten kulturellen Identität zurechtzukommen. So ergab beispielsweise eine umfangreiche Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2007) zur sprachlichen Integration von Familien aus verschiedenen Gemeinschaften in Deutschland, dass 44,8 % der befragten Teilnehmer in der Familie ihre Familiensprache oder die Sprache ihres Herkunftslandes sprechen, während etwa ein Drittel eine Mischung aus Familiensprache und Deutsch spricht (vgl. Haug, 2008). In einer anderen Studie zu Sprachpraktiken in Familien aus Afghanistan fanden Panagiotopoulou und Uçan (2023) heraus, dass Eltern zu Hause aktiv Mehrsprachigkeit fördern und sich dabei oft auf ältere Geschwister verlassen, um sowohl die Erhaltung der Herkunftssprache als auch den Erwerb des Deutschen zu unterstützen. Kinder wiederum spielen eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Familiensprachpraktiken und nutzen translinguale Strategien, um sprachliche Identität und institutionelle Anforderungen in Einklang zu bringen. Dieses letzte Beispiel zeigt, dass Sprachpraktiken nicht immer von den Eltern auf die Kinder übertragen werden, sondern auch umgekehrt.

Sprachideologien umfassen die Überzeugungen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Werte von Familienmitgliedern gegenüber verschiedenen Sprachen (Spolsky, 2004; Lanza, 2007). Diese sprachlichen Normvorstellungen spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Sprachpraktiken und -managemententscheidungen. Beispielsweise können Eltern die Familiensprache als wichtiges Merkmal kultureller Identität betrachten und gleichzeitig die Bedeutung der dominanten Sprache für schulischen und beruflichen Erfolg anerkennen (Schwartz, 2010). Diese konkurrierenden Vorstellungen führen oft zu einer komplexen und manchmal widersprüchlichen Sprachpolitik innerhalb der Familie. In Deutschland hat eine Studie über ukrainische Familien, die nach dem Krieg nach Berlin eingewandert sind, gezeigt, wie Sprachideologien die Familiensprachpolitik beeinflussen. Bergmann und Turkevych (2024) fanden heraus, dass viele ukrainische Eltern Ukrainisch als Möglichkeit schätzten, ihre kulturelle Identität zu bewahren und die Bindung zu ihrem Herkunftsland aufrechtzuerhalten. Auf die Frage nach ihrer Motivation für die Aufrechterhaltung ihrer ukrainischen Sprachkenntnisse in Deutschland gibt beispielsweise eine Mehrheit der Eltern (87,2 %) an, dass die Bewahrung der ukrainischen Identität wichtig sei (S. 335). Sie erkennen jedoch auch die Notwendigkeit der deutschen Sprache für den schulischen Erfolg und die soziale Integration ihrer Kinder. Daher erwarten die Forscherinnen, dass sich diese Motivation mit zunehmender Integration in die deutsche Gesellschaft ändern wird (S. 336). Diese Doppelperspektive führt oft zu einem Balanceakt: Eltern fördern die Verwendung der ukrainischen Sprache zu Hause und fordern den Unterricht in der Schule, während sie gleichzeitig dafür sorgen, dass ihre Kinder durch den Kontakt in der Schule und der Gemeinschaft gute Deutschkenntnisse entwickeln. Ebenso ergab Bernhards (2021) Studie zum russisch-deutschen Sprachgebrauch in Deutschland, dass Eltern Russisch häufig mit emotionaler Nähe und familiärer Bindung assoziieren, während sie Deutsch als Sprache der Chancen und des sozialen Aufstiegs betrachten. Auch

Möller (2023) stellt unter kurdischsprachigen Menschen in Deutschland eine überwiegend positive Spracheinstellung gegenüber Kurmancî fest, was eine starke emotionale Bindung und Anerkennung als Familiensprache über Generationen und Herkunftsländer hinweg widerspiegelt. Die Forscherin betont jedoch auch, dass Kurd:innen aus Rojava positivere Einstellungen zeigen als jene aus Bakur und dass Personen der ersten Generation eine häufigere Verwendung und positivere kognitive und verhaltensbezogene Einstellungen aufweisen als Personen der zweiten Generation.

Sprachmanagement umfasst das gezielte Engagement von Eltern oder Bezugspersonen, den Sprachgebrauch innerhalb der Familie zu regeln (Spolsky, 2009; Schwartz, 2010). Dies kann dominante Strategien wie den Ansatz „ein Elternteil, eine Sprache“ (One Parent One Language - OPOL), bei dem jeder Elternteil durchgehend eine Sprache mit dem Kind spricht, oder den Ansatz „Minderheitensprache zu Hause“ (Minority Languages At Home - ML@H), bei dem die Familie zu Hause ausschließlich die Herkunftssprache verwendet (Barron -Hauwaert, 2004), umfassen. Diese Strategien werden häufig eingesetzt, um Zweisprachigkeit zu gewährleisten oder den Erhalt einer Familiensprache zu unterstützen. In Deutschland variieren die Sprachmanagementstrategien von transnationalen Familien stark. So untersuchten Blacher und Brehmer (2024) in einer aktuellen Studie den Sprachgebrauch russisch-deutscher Familien und fanden heraus, dass neben anderen Techniken OPOL und Translanguaging flexibel eingesetzt wurden, um Verbindungen zu beiden Kulturen aufrechtzuerhalten und gleichzeitig die alltägliche Kommunikation zu erleichtern. Die Wirksamkeit solcher Strategien hängt jedoch häufig von Faktoren wie der Entschlossenheit der Eltern, der Unterstützung durch die Community und der Verfügbarkeit von Ressourcen für die Herkunftssprache ab. In einigen Fällen meldeten Eltern ihre Kinder auch in Wochenend-Sprachschulen an oder nutzten digitale Tools, um sie mit Medien und Literatur in der Familiensprache vertraut zu machen.

Intergenerationelle Sprachübertragung bezeichnet den Prozess, bei dem Sprachen von einer Generation an die nächste weitergegeben werden. Dies ist ein zentrales Anliegen der FLP-Forschung, da es eng mit dem Überleben von Familiensprachen zusammenhängt (Fishman, 1991). Eine erfolgreiche Übertragung hängt von verschiedenen Faktoren ab, einschließlich der Sprachkompetenz der Eltern, des sprachlichen Umfelds der Community und der institutionellen Unterstützung von Familiensprachen (Schwartz, 2010). Im deutschen Kontext haben Studien gezeigt, dass die intergenerationelle Weitergabe für eingewanderte Familien oft eine Herausforderung darstellt. So fand Nauck (2001) bei der Untersuchung von fünf verschiedenen Gruppen von eingewanderten Familien – nämlich griechischen, italienischen und türkischen Familien von Arbeitsmigrant:innen in Deutschland, deutschen Aussiedler:innen aus Russland in Deutschland und jüdischen Einwander:innen aus Russland in Israel – heraus, dass die Art und Weise, wie Familien ihre Sprache über Generationen hinweg weitergeben, von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängt. Dazu gehören Bildung (kulturelles Kapital) und Unterstützung durch ihre sozialen Kontakte (soziales Kapital). Familien wenden unterschiedliche Strategien an, um sich an ihre neue Umgebung anzupassen, und diese Strategien variieren zwischen den Gruppen. Beispielsweise verlassen sich türkische Familien mit niedrigerem Bildungsniveau oft auf starke familiäre und gesellschaftliche Bindungen, um ihre Sprache und Identität zu bewahren,

während russische Familien mit höherem Bildungsniveau dazu neigen, an ihrer Sprache festzuhalten, auch wenn sie Schwierigkeiten haben, sie an ihre Kinder weiterzugeben. Die Studie zeigt, dass die Beziehung zwischen Familien und ihren Ressourcen eine große Rolle dabei spielt, ob sie ihre Sprache behalten oder sich an die dominante Sprache und Kultur anpassen. Sie stellt zudem die Vorstellung in Frage, dass alle Migrant:innen den gleichen Assimilationsweg beschreiten, und zeigt, dass Ergebnisse wie Sprachgebrauch und Identität von Familienstrategien und ihren individuellen Lebensumständen abhängen. In ähnlicher Weise untersucht Dlubek (2016) in ihrer Magisterarbeit den komplexen Zusammenhang zwischen Sprachpolitik, gesellschaftlichen Einstellungen und generationsübergreifender Sprachweitergabe in drei deutschen Familien. Mit Fokus auf Griechisch, Italienisch und Polnisch als Familiensprachen hebt die Forscherin hervor, dass die Bemühungen der Eltern, ihre Familiensprachen weiterzugeben, von ihrer Selbstidentifikation, ihren sprachlichen Einstellungen und dem Zugang zu ersprachlichem Unterricht geprägt sind, wobei letzterer aufgrund restriktiver Sprachpolitik oft eingeschränkt ist. Auch die von gesellschaftlichen Normvorstellungen beeinflussten Einstellungen der Kinder spielen eine bedeutende Rolle. Trotz der positiven Ansichten der Teilnehmer:innen zur Mehrsprachigkeit erschweren gesellschaftlicher Druck und monolinguale Normen die Weitergabe häufig. Während Sprachpolitik die Weitergabe indirekt beeinflusst, indem sie den Zugang zu Ressourcen und gesellschaftliche Einstellungen prägt, konnte kein direkter Kausalzusammenhang festgestellt werden. Ebenso weist Şimşek (2022) auf ein noch unausgewogeneres Muster in der Sprachübertragung innerhalb kurdischer Familien in Deutschland hin: Trotz der Bemühungen der Eltern, Kurdisch an ihre Kinder weiterzugeben, entwickelt die jüngere Generation häufig nur eine rezeptive Mehrsprachigkeit. Das bedeutet, dass Kinder Kurdisch verstehen, aber hauptsächlich auf Deutsch antworten, was zu einem Muster führt, bei dem die ältere Generation Kurdisch oder Türkisch spricht, während die jüngere Generation auf Deutsch antwortet. Für die Forscherin ist diese Dynamik ein Beispiel für „Lingua receptive“ (LaRa), eine Form der mehrsprachigen Kommunikation, bei der die Sprecher:innen ihre bevorzugte Sprache verwenden, die von den Gesprächspartner:innen verstanden, aber im Gegensatz zu einer Lingua franca nicht erwidert wird (Rehbein et al., 2011).

Des Weiteren unterstreicht die Forschung die entscheidende Rolle der Frauen bei der generationsübergreifenden Sprachweitergabe und positioniert sie häufig als zentrale Akteurinnen bei Sprachwandel und -erhalt (Paulston, 1994). Die Tatsache, dass Frauen in ihrer Gemeinschaft üblicherweise Sprachwandel initiieren, ist auf die besondere Situation zurückzuführen, dass sie die Hauptlieferantinnen und Übermittlerinnen sprachlicher, kultureller, ethnischer und religiöser Traditionen sind (Gal, 1987). Daher wurde häufig beobachtet, dass Herkunftssprachen besser erhalten bleiben, wenn die Mütter die Familiensprache sprechen und sich dafür entscheiden, ihre Herkunftssprache weiterzugeben (Piller & Pavlenko, 2004). Diese Studien werden durch Ballwegs (2024) Studie zur türkisch-deutschen Zweisprachigkeit bestätigt. Ballweg zeigt die geschlechtsspezifische Dynamik der generationsübergreifenden Sprachweitergabe in mehrsprachigen Familien, in denen die Mutter eine zentrale Rolle bei der Förderung der Sprachentwicklung und Aufrechterhaltung mehrsprachiger Praktiken spielt. Die Mutter verwendet Türkisch für relationale und soziale

Zwecke und Deutsch für die narrative Entwicklung, wobei sie aktiv Interaktionen vermittelt und sprachliche Lücken überbrückt. Im Gegensatz dazu bieten das begrenzte Engagement und der direktive Stil des Vaters weniger Gelegenheiten zur diskursiven Interaktion, was die zentrale Rolle der mütterlichen Beteiligung an der Aufrechterhaltung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie unterstreicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der FLP-Rahmen einen ganzheitlichen Überblick darüber bietet, wie Sprachwahl, Sprachpraxis und Sprachwahrnehmung von Familien in größere soziopolitische und bildungsbezogene Kontexte eingebettet sind. Er ermöglicht ein besseres Verständnis dafür, wie transnationale Familien Mehrsprachigkeit zu Hause sowie in der Interaktion mit Institutionen gestalten. Das Verständnis elterlicher Perspektiven zu diesen Themen liefert wertvolle Einblicke in die allgemeineren gesellschaftlichen Ansichten zur Sprachenvielfalt und auch in die Art und Weise, wie Bildungssysteme und -politiken die Sprachenvielfalt besser unterstützen können.

4.4 James Cummins' Beiträge zur Sprachbildung

James (Jim) Cummins ist einer der einflussreichsten Wissenschaftler:innen, dessen Arbeit den Bereich der zweisprachigen Bildung weltweit maßgeblich geprägt hat. Er lieferte eine theoretische Grundlage für das Verständnis der kognitiven, akademischen und soziokulturellen Dimensionen von Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Cummins' Beiträge, insbesondere seine Hypothesen zur Schwellen- und Entwicklungsinterdependenz sowie seine Unterscheidung zwischen grundlegenden zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten (Basic Interpersonal Communication Skills - BICS) und kognitiver akademischer Sprachkompetenz (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP), bieten wertvolle Einblicke in die Entwicklung mehrsprachiger Sprachkompetenz und wie zweisprachige Bildung mehrsprachige Schüler:innen optimal fördern kann. In seinen späteren Arbeiten ging er zudem ausführlich auf den Identitätsaspekt zwei- und mehrsprachiger Bildung ein. Dabei geht er über die Relevanz für den Einzelnen hinaus und bietet einen ganzheitlicheren Ansatz, der die größeren sozialen und politischen Aspekte in die Betrachtung und Theoriebildung einbezieht (Cummins, 1996; 2001).

Obwohl Cummins sich primär mit Bildungskontexten, soziolinguistischen Darstellungen und Bildungspraktiken im nordamerikanischen Kontext beschäftigt, ist seine Arbeit auch für die Situation in Europa und Deutschland von großer Relevanz. Seine Terminologie, darunter Konzepte wie „bilinguale Bildung“, „Erstsprache“ und „Zweitsprache“, fand in den 1970er und frühen 1980er Jahren, als er seine theoretischen Rahmen entwickelte, breite Akzeptanz. Diese Begriffe entsprechen jedoch nicht vollständig den aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen, die mittlerweile differenziertere Konzepte wie Plurilingualismus, Mehrsprachigkeit, Translanguaging, Superdiversität und Transnationalismus umfassen. Dennoch birgt die Auseinandersetzung mit Cummins' Ideen im Dialog mit diesen neueren theoretischen Perspektiven erhebliches Potenzial für die Weiterentwicklung aktueller Debatten.

Vor diesem Hintergrund werden wir einige der wichtigsten Beiträge von Cummins analysieren, die unseren theoretischen Rahmen prägen, mit dem Ziel, die Bedeutung der Unterstützung der sprachlichen, kognitiven und sozialen Dimensionen von Mehrsprachigkeit hervorzuheben.

4.4.1 Die Schwellenhypothese und die Entwicklungsinterdependenzhypothese

Cummins' (1976) Ansatz zählt zu den grundlegenden theoretischen Rahmen im Bereich der zweisprachigen Erziehung, da er die kognitiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit auf unterschiedlichen Sprachkompetenzstufen untersucht. Cummins geht davon aus, dass Schüler:innen bestimmte Sprachkompetenzschwellen erreichen müssen, um negative kognitive Effekte zu vermeiden und die kognitiven Vorteile der Zweisprachigkeit zu nutzen. Diese Hypothese hat maßgeblich zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und kognitiver Entwicklung bei zweisprachigen Schüler:innen beigetragen.

Cummins identifiziert zwei hochabstrakte Schwellen: Die erste Schwelle stellt ein notwendiges Kompetenzniveau dar, um kognitive Defizite zu vermeiden, während die zweite Schwelle ein erforderliches Kompetenzniveau darstellt, um kognitive Vorteile zu erzielen. Schüler:innen, die die erste Schwelle nicht erreichen, können negative kognitive Auswirkungen erfahren, beispielsweise Schwierigkeiten in der akademischen Leistung. Im Gegensatz dazu können Schüler:innen, die die zweite Schwelle erreichen, von kognitiven Vorteilen profitieren, wie einem verbesserten Problemlösungsvermögen und gesteigerten metalinguistischen Bewusstsein. Dieses Prinzip diente als Grundlage, um sich für bilinguale Bildungsprogramme einzusetzen, die additive Mehrsprachigkeit fördern, bei der Schüler:innen sowohl in ihrer ersten als auch in ihrer zweiten Sprache Kompetenzen entwickeln, anstatt subtraktive Mehrsprachigkeit, bei der die erste Sprache durch eine zweite Sprache ersetzt wird.

Cummins' (1979) Entwicklungsinterdependenzhypothese ergänzt die Schwellenhypothese und liefert wichtige Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachentwicklung. Diese Hypothese geht davon aus, dass Les- und Schreibfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache voneinander abhängig sind: die Beherrschung einer Sprache kann die Entwicklung einer anderen Sprache fördern. Cummins stellte diese Hypothese auf, um die Vorstellung zu hinterfragen, dass Erstsprache und Zweitsprache getrennte und unabhängige Systeme sind, wobei der Schwerpunkt eher auf der Übertragung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten zwischen den Sprachen liegt.

Auf Grundlage dieses Prinzips wurde für bilinguale Bildungsprogramme plädiert, die die erste Sprache der Schüler:innen erhalten und weiterentwickeln, während gleichzeitig die zweite Sprache vermittelt wird. Es hat sich gezeigt, dass solche Programme wirksamer sind, um den schulischen Erfolg zu fördern, als Programme, die die Zweitsprache auf Kosten der Erstsprache priorisieren.

Obwohl diese Theorie weithin akzeptiert ist, argumentieren einige Wissenschaftler:innen, dass sie den Sprachtransfer zu stark vereinfacht, da sie eine direkte und universelle Beziehung zwischen

Erst- und Zweitsprachenkenntnissen annimmt. Cummins (2000) stellt klar, dass sprachliche Interdependenz nicht automatisch entsteht, sondern von Faktoren wie Sprachähnlichkeit, Unterrichtsqualität und soziokulturellem Kontext abhängt. Er betont, dass „das Ausmaß der sprachübergreifenden Übertragung von Fähigkeiten vom Grad der Überschneidung zwischen den Sprachen, dem erreichten Sprachniveau und den soziokulturellen Bedingungen abhängt, unter denen die Sprachen erlernt werden“ (ebd., S. 175).

Die Schwellenhypothese wurde ebenso wegen ihres linearen Modells von Sprachkompetenz und kognitiver Entwicklung kritisiert: der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und kognitiven Leistungen sei komplexer und kontextabhängiger. Cummins (2000) stellt jedoch klar, dass die Schwellen nicht fest sind, sondern je nach soziokulturellem Kontext und den kognitiven Anforderungen spezifischer Aufgaben variieren: „Die Schwellen sind nicht absolut, sondern relativ zu den kognitiven und sprachlichen Anforderungen der Aufgaben, die die Schüler:innen bewältigen sollen“ (ebd., S. 179).

Für transnationale Familien bieten die beiden Hypothesen eine ermutigende Perspektive: Die Bewahrung der Familiensprache verhindert den Erwerb der dominanten Sprache (in diesem Fall Deutsch) nicht, sondern ergänzt ihn. Diese Hypothesen haben auch Auswirkungen auf Bildungspolitiken, die den Unterricht in der Herkunftssprache fördern, da sie nahelegen, dass die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in der Familiensprache zum akademischen Erfolg in Deutsch beitragen kann. Darüber hinaus unterstützt die Interdependenzhypothese die Gestaltung zweisprachiger und herkunftssprachlicher Programme, die Familiensprachen als kognitiven Vorteil wertschätzen und einen integrierten Ansatz zur Sprachentwicklung fördern, der den mehrsprachigen Realitäten transnationaler Schüler:innen Rechnung trägt. Der gleichen Logik folgend ist es auch möglich, die Familiensprachen von Schüler:innen aus transnationalen Familien zu stärken, indem die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden, um ihre in der Unterrichtssprache (in diesem Fall Deutsch) erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ihre Familiensprachen zu übertragen, selbst wenn diese in zweisprachigen Modellen nicht als Unterrichtsmedium verwendet werden.

4.4.2 Unterscheidung zwischen BICS und CALP

Ein weiterer einflussreicher Beitrag von Cummins im Bereich der zweisprachigen Erziehung ist seine Unterscheidung zwischen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), die er im Laufe der Jahre (1979, 1981, 2000, 2008) untermauerte.

Cummins definiert BICS als die Fähigkeit zur fließenden Konversation, die es Menschen ermöglicht, alltägliche soziale Interaktionen zu führen. Diese Art der Sprachkompetenz ist kontextgebunden, d. h. sie stützt sich auf situative Hinweise, Gesten und Mimik, um das Verständnis zu erleichtern. BICS wird von Zweitsprachenlernenden in der Regel relativ schnell erworben, oft innerhalb von ein bis zwei Jahren nach dem Kontakt mit der Sprache. Im Gegensatz dazu bezeichnet CALP die Fähigkeit, Sprache in dekontextualisierten,

kognitiv anspruchsvollen akademischen Situationen zu verwenden. CALP beinhaltet das Verstehen und die Produktion komplexer sprachlicher Strukturen, abstrakter Konzepte und fachspezifischen Vokabulars. Cummins betont, dass die Entwicklung von CALP deutlich länger dauert und oft fünf bis sieben Jahre kontinuierlichen Kontakts und Unterricht erfordert (Cummins, 1984).

Diese Unterscheidung ist von entscheidender Bedeutung, da sie die Herausforderungen unterstreicht, denen sich zweisprachige Schüler:innen im akademischen Umfeld gegenübersehen, wo sie Sprache auf eine weitaus komplexere und abstraktere Weise verwenden müssen als in alltäglichen Gesprächen.

Cummins führte das BICS/CALP-Modell erstmals Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre im Rahmen seiner umfassenden Forschung zu Zweisprachigkeit und Spracherwerb ein. Er stellte fest, dass viele zweisprachige Schüler:innen fälschlicherweise als lernbehindert eingestuft wurden, weil Pädagog:innen und Prüfer:innen den Unterschied zwischen Konversations- und akademischer Sprachkompetenz nicht erkannten. Diese Fehleinschätzung führte häufig dazu, dass bilinguale Schüler:innen ungeeignet in Förderschulprogramme eingestuft wurden, wodurch ihnen die Möglichkeit genommen wurde, die akademischen Sprachkompetenzen zu entwickeln, die sie für den schulischen Erfolg benötigten.

Ein zentraler Aspekt von Cummins' BICS/CALP-Modell ist die Rolle des Kontexts im Sprachgebrauch. Cummins beschreibt BICS als kontextbasierte Kommunikation, bei der die Bedeutung durch situative Hinweise wie Mimik, Gestik und geteiltes Wissen unterstützt wird. Beispielsweise kann ein:e Schüler:in mithilfe dieser kontextuellen Unterstützung erfolgreich ein Gespräch mit Gleichaltrigen auf dem Spielplatz führen. Im Gegensatz dazu beinhaltet CALP kontextreduzierte Kommunikation, bei der die Bedeutung primär aus sprachlichen Hinweisen abgeleitet werden muss. Dies ist typisch für akademische Aufgaben wie das Lesen eines Lehrbuchs, das Schreiben eines Aufsatzes oder das Lösen einer Textaufgabe in Mathematik (Cummins, 1981).

Die Unterscheidung zwischen BICS und CALP hat tiefgreifende Auswirkungen auf den bilingualen Unterricht. Cummins argumentiert, dass Pädagog:innen die unterschiedlichen Zeitpläne und pädagogischen Anforderungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von BICS und CALP berücksichtigen müssen. Schüler:innen können zwar relativ schnell fließend sprechen, benötigen aber nachhaltige Unterstützung, um die für den Schulerfolg notwendigen akademischen Sprachkenntnisse zu entwickeln (1984).

Cummins' Rahmenwerk wurde vielfach genutzt, um sich für die Fortführung von Sprachförderprogrammen einzusetzen, wie etwa bilingualet Unterricht und Englisch als Zweitsprache (English as a Second Language - ESL), bis die Schüler:innen ihre akademische Sprachkompetenz (CALP) vollständig entwickelt haben. Dies stellt sicher, dass Schüler:innen in regulären Klassen, in denen von ihnen akademische Leistungen ohne die notwendigen sprachlichen Hilfsmittel erwartet werden, nicht in Schwierigkeiten geraten.

Im Laufe der Jahre hat Cummins auf Kritik und Missverständnisse im Zusammenhang mit dem BICS/CALP-Modell reagiert. Einige Wissenschaftler:innen argumentierten,

dass die Unterscheidung die Komplexität der Sprachkompetenz zu stark vereinfache, indem sie sie auf ein binäres Modell reduziere. Als Antwort darauf hat Cummins (2000) klargestellt, dass BICS und CALP keine getrennten Kategorien, sondern vielmehr Punkte auf einem Kontinuum der Sprachkompetenz sind. Cummins (2008) betont zudem, dass die Entwicklung von CALP nicht ausschließlich ein linguistischer Prozess ist, sondern eng mit der kognitiven und akademischen Entwicklung verknüpft ist. Er argumentiert, dass effektiver Unterricht das Erlernen von Sprache und Sachwissen integrieren und den Schüler:innen die Möglichkeit geben muss, sich in sinnvollen Kontexten mit kognitiv anspruchsvollen Aufgaben auseinanderzusetzen.

Für transnationale Familien ist die Unterscheidung zwischen BICS und CALP von großer Bedeutung. Sie unterstreicht die Notwendigkeit von Bildungssystemen, die Konversationsflüssigkeit (BICS) nur als eine Komponente der Sprachkompetenz anerkennen. Schulen müssen Schüler:innen bei der Entwicklung von CALP in beiden Sprachen unterstützen und sicherstellen, dass sie über Sprachgrenzen hinweg auf akademische Inhalte zugreifen und sich mit ihnen auseinandersetzen können. Zudem hilft diese Unterscheidung Pädagog:innen sowie Eltern zu verstehen, dass Konversationskompetenz nicht gleichbedeutend mit akademischer Reife ist, insbesondere in kognitiv anspruchsvollen Fächern wie Naturwissenschaften, Mathematik und Literatur. Schulen, die sich auf die Entwicklung von CALP sowohl in der Familiensprache als auch in Deutsch konzentrieren, können Schüler:innen mit transnationalem Hintergrund besser beim Erreichen akademischer Erfolge unterstützen.

4.4.3 Identitätsbezogenes Engagement und mehrsprachige Bildung

Obwohl Cummins' frühere Arbeiten sich stärker auf kognitive Aspekte der Zweisprachigkeit konzentrierten, befassen sich seine späteren Arbeiten mit der Rolle von Identitäts- und Machtfragen im Kontext des Sprachenlernens und -lehrens. In seinem einflussreichen Buch *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* untersucht Cummins (2001) die Schnittstelle zwischen Identität, Macht und Sprachbildung, insbesondere im Kontext zweisprachiger und kulturell vielfältiger Schüler:innen. Ein zentrales Thema des Buches ist die Bedeutung von identitätsbezogenem Engagement in der Sprachbildung, das laut Cummins entscheidend für akademischen Erfolg und Empowerment sind.

Cummins stellt die Idee der Identitätsverhandlung als dynamischen Prozess vor, der in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen stattfindet. Er erklärt, dass Schüler:innen, deren Identität – durch die Anerkennung ihrer Familiensprache, -kultur und -erfahrungen – bestätigt wird, eher bereit sind, sich für ihre Ausbildung zu engagieren und akademischen Erfolg zu erzielen. Umgekehrt ist es wahrscheinlicher, dass Schüler:innen, deren Identität abgewertet wird, beispielsweise durch die Abwertung ihrer Familiensprache oder -kultur, die Schule meiden. Cummins betont, dass Schulen gesellschaftlichen Mustern der Entmachtung aktiv entgegenzutreten müssen, indem sie die Sprachen und Kulturen der Schüler:innen respektieren und die Beteiligung der Community fördern.

Cummins kontrastiert durch Zwang geprägte Machtverhältnisse, bei denen Macht über andere ausgeübt wird, mit kollaborativen Machtverhältnissen, bei denen Macht durch gegenseitigen Respekt und Kooperation entsteht. Er argumentiert, dass kollaborative Machtverhältnisse im Klassenzimmer sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte stärken. In solchen Umgebungen fühlen sich Schüler:innen wertgeschätzt, was sie wiederum zum Lernen motiviert. Cummins betont, dass dieser kollaborative Ansatz der Schlüssel zur Schaffung von Lernräumen ist, in denen Schüler:innen ein Gefühl der Zugehörigkeit und Handlungsfähigkeit verspüren.

Sprache ist laut Cummins nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch ein zentraler Bestandteil der Identität. Er argumentiert, dass Schüler:innen, die ermutigt werden, ihre Familiensprache zu pflegen und weiterzuentwickeln, Stolz auf ihren kulturellen Hintergrund entwickeln, was sich positiv auf ihre schulischen Leistungen auswirkt. Cummins erörtert auch die Bedeutung eines kritischen Sprachbewusstseins, bei dem Schüler:innen lernen, darüber nachzudenken, wie Sprache in der Gesellschaft verwendet wird und wie sie ein Instrument der Selbstbestimmung sein kann. Durch die Entwicklung dieses Bewusstseins können Schüler:innen neue Identitätsmöglichkeiten eröffnen und Sprache nutzen, um gesellschaftliche Ungerechtigkeiten in Frage zu stellen.

Cummins nennt Beispiele für Programme, die die Familiensprachen und -kulturen von Schüler:innen erfolgreich in den Lehrplan integriert haben, was zu gesteigertem akademischen Engagement und Erfolg geführt hat. Beispielsweise beschreibt er das *Pajaro Valley Family Literacy Project*, bei dem spanischsprachige Eltern und Kinder ermutigt wurden, auf Spanisch zu lesen und zu schreiben. Diese Initiative stärkte nicht nur die Lese- und Schreibkompetenz der Familien, sondern steigerte auch die Motivation und die akademischen Leistungen der Schüler. Cummins argumentiert, dass Schüler:innen, die sich in ihrer Identität bestätigt fühlen, eher zu kritischer Lese- und Schreibkompetenz neigen und die Sprache nutzen, um sich für sozialen Wandel einzusetzen und Ungleichheiten zu bekämpfen.

Cummins betont die zentrale Rolle von Lehrkräften bei der Stärkung der Schüler:innenidentität. Er argumentiert, dass Lehrkräfte sich der Machtdynamik im Klassenzimmer bewusst sein und ein Umfeld schaffen müssen, in dem sich alle Schüler:innen wertgeschätzt fühlen. Der Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler:innen, so Cummins, spiegele deren Rollenverständnis wider und beeinflusse die Wahrnehmung des eigenen Potenzials. Cummins betont die Bedeutung starker, respektvoller Beziehungen zu den Schüler:innen, da diese wirtschaftliche und soziale Nachteile überwinden und zu akademischen Leistungen inspirieren können.

Cummins ist überzeugt, dass Schulen durch die Integration der Schüler:innenidentitäten in den Bildungsprozess gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen überwinden und zu einer gerechteren Gesellschaft beitragen können. Die Schaffung inklusiver Bildungsräume, so Cummins, sei ein Akt des Widerstands gegen gesellschaftliche Kräfte, die Unterschiede marginalisieren und individuellen Profit über das Gemeinwohl stellen.

4.4.4 Cummins' Beiträge neu betrachtet

Wie oben ausgeführt, war Cummins in den letzten 40 Jahren eine führende Persönlichkeit im Bereich der zwei- und mehrsprachigen Bildung. Seine Beiträge waren sowohl für theoretische Untersuchungen als auch für die Entwicklung von politischen Maßnahmen und Unterrichtspraktiken in unterschiedlichen Kontexten weltweit von entscheidender Bedeutung. Natürlich wurden seine theoretischen Ansätze und Konzepte auch vielfach kritisiert. Zudem hat sich der Bereich Sprache und Bildung im Lauf der Jahre erheblich weiterentwickelt und ist Zeuge verschiedener globaler Veränderungen geworden. Parallel haben sich neue empirische Forschungen zu diesen Veränderungen entfaltet, die zu neuen Theorien in Bezug auf Sprache, Mehrsprachigkeit und Identität geführt haben. In einem seiner jüngsten Beiträge, seinem Buch mit dem Titel *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*, reflektiert Cummins (2021) die bedeutenden Veränderungen in Forschung, Theorie, Politik und Unterrichtspraxis der letzten zwei Jahrzehnte. Er betont die wachsende Akzeptanz dynamischer Modelle der Zweisprachigkeit und die Entstehung von Konzepten wie Translanguaging, die die Herangehensweise von Pädagog:innen an mehrsprachigen Unterricht verändert haben.

In seinem Buch betont Cummins die untrennbare Verbindung zwischen Theorie und Praxis und argumentiert, dass wirkungsvolle Bildungstheorien konkrete Auswirkungen auf den Unterricht haben sollten. Er führt das Konzept der konsequenziellen Validität ein, das die Legitimität theoretischer Konstrukte anhand ihrer Fähigkeit bewertet, Unterrichtspraktiken zu verbessern und gerechte Lernergebnisse für Schüler:innen zu fördern. Für Cummins liegt der entscheidende Prüfstein jeder Theorie in ihrer praktischen Anwendung und ihrer Fähigkeit, Lehrkräfte und Schüler:innen gleichermaßen zu befähigen.

Im Mittelpunkt von Cummins' Argumentation steht die Rolle der Lehrkräfte als Vermittler:innen des Wandels. Er sieht Pädagog:innen als Schlüsselakteur:innen bei der Umgestaltung der Unterrichtspraxis und der Bekämpfung systemischer Ungleichheiten, die mehrsprachige Lernende oft marginalisieren. Cummins kritisiert abstrakte theoretische Konstrukte, die keinen direkten Bezug zur Unterrichtsrealität haben, und plädiert dafür, dass Theorien aus den Erfahrungen der Lehrkräfte entstehen und durch diese validiert werden sollten. Er hinterfragt den praktischen Nutzen von Konzepten wie der Sprachentdeckung (*language disinvention*), die zwar intellektuell provokant sind, Pädagog:innen, die die sprachliche und akademische Entwicklung ihrer Schüler:innen fördern wollen, jedoch wenig Orientierung bieten.

Das Buch befasst sich auch mit der Komplexität der Terminologie zur Beschreibung mehrsprachiger Schüler:innen. Cummins plädiert für eine Sprache, die die Stärken und das Potenzial der Schüler:innen betont, anstatt sie auf Defizite zu reduzieren. Er kritisiert Begriffe wie „Englischlernende“ für ihren engen Fokus auf die Defizite der Schüler:innen und bevorzugt stattdessen Begriffe wie „Lernende mit entstehender Bilingualität“ oder „mehrsprachige Lernende“, die das sprachliche Repertoire der Schüler:innen würdigen. Cummins erkennt die Vielfalt der Erfahrungen mehrsprachiger Schüler:innen an und weist darauf hin, dass kein einzelner Begriff die Bandbreite der Kontexte, in denen sie ihre Sprachen entwickeln, vollständig erfassen kann.

Cummins sieht den konstruktiven und kritischen Dialog zwischen Pädagog:innen, Forscher:innen und politischen Entscheidungsträger:innen als Schlüssel zu Bildungserfolg und Mehrsprachigkeit. Er plädiert dafür, Theorien auf der Realität im Unterricht zu basieren und durch die Erkenntnisse der Lehrkräfte zu bestätigen. Durch die Überbrückung der Lücke zwischen akademischem Diskurs und praktischer Anwendung hofft Cummins, Bildungspraktiken zu fördern, die mehrsprachige Lernende begünstigen und die systemischen Ungleichheiten bekämpfen, die ihren Erfolg lange Zeit erschwert haben. Das Buch ist sowohl Kritik als auch Handlungsaufforderung und fordert alle Akteur:innen im Bildungswesen auf, die Bedürfnisse mehrsprachiger Schüler:innen zu priorisieren und auf ein gerechteres und inklusiveres Bildungssystem hinzuarbeiten.

4.5 Rahmenbedingungen für heute und morgen: Plurilingualismus und Translanguaging

In den vorherigen Abschnitten haben wir verdeutlicht, dass Sprachbildungspolitik und -praxis überwiegend monolingualen Ansätzen folgt, selbst angesichts der weit verbreiteten Superdiversität in ganz Europa, insbesondere in Deutschland und Berlin. Wir haben außerdem den Rahmen der FLP näher betrachtet und dabei die Sprachpraktiken, Sprachideologien, das Sprachmanagement und die generationsübergreifende Sprachweitergabe der Eltern in den Blick genommen, um zu verstehen, wie transnationale Familien zwischen monolingualen Normen und superdiversen Realitäten navigieren. Darüber hinaus haben wir auf Jim Cummins' einflussreiche Rahmenwerke zurückgegriffen, die kritische und analytische Instrumente bieten, um zu untersuchen, wie Bildungseinrichtungen und Sprachpolitiken die sprachlichen Repertoires und Identitäten mehrsprachiger Schüler:innen betrachten. Aufbauend auf den aus diesen theoretischen Perspektiven gewonnenen Erkenntnissen ist es von zentraler Bedeutung, sich mit theoretischen Bezugsrahmen auseinanderzusetzen, die innovative und zukunftsweisende Perspektiven für eine Neugestaltung von Sprachbildungspolitik und -praktiken bieten. Die theoretischen Konzepte des Plurilingualismus und des Translanguaging gehören zu solchen Bezugsrahmen, die eng miteinander verknüpft sind und sich teilweise überschneiden.

4.5.1 Plurilingualismus

Das Konzept Plurilingualismus entstand aus der europäischen Sprachenpolitik und als Reaktion auf die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Realitäten heutiger Gesellschaften, insbesondere innerhalb der Europäischen Union (Beacco et al., 2010). 2001 erstmals vom Europarat entwickelt und gefördert, geht Plurilingualismus über traditionelle Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit hinaus, indem das Konzept den fließenden, adaptiven Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb von Einzelpersonen und Communities anerkennt.³³ (Beacco, 2007). Im Gegensatz zur Mehrsprachigkeit, die sich

33 <https://www.coe.int/en/web/gemeinsamer-europaischer-rahmen-referenzsprachen/plurilingualismus-im-klassenzimmer>

im Allgemeinen auf das Vorhandensein mehrerer Sprachen innerhalb einer Gesellschaft oder eines Individuums bezieht, ohne die Art ihrer Verwendung zu spezifizieren, betont Plurilingualismus die dynamische Interaktion zwischen den Sprachen im Repertoire eines Individuums (Corcoll López, 2021).

Wissenschaftler:innen wie Coste, Moore und Zarate (1999;2009) spielten eine zentrale Rolle bei der Entwicklung dieses Konzepts. Sie argumentieren, dass Sprachlernende als soziale Akteur:innen betrachtet werden sollen, die ihr sprachliches Repertoire strategisch nutzen, um kommunikative Ziele zu erreichen. Michel Candelier und seine Kolleg:innen (2007) entwickelten den Rahmen durch ihre Arbeit am Referenzrahmen für pluralistische Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures - FREPA) weiter, der Pädagog:innen praktische Werkzeuge für die Integration mehrerer Sprachen in den Unterricht bietet. Seitdem wird Plurilingualismus in der akademischen Forschung zu europäischen Bildungskontexten häufig zitiert.

Enrica Piccardo, eine renommierte Forscherin auf dem Gebiet des Plurilingualismus, untersucht und erweitert diesen Rahmen in zahlreichen ihrer Arbeiten (Piccardo, 2017; 2018; 2021) und präsentiert Plurilingualismus als Paradigmenwechsel in der Sprachbildung, wobei sie die historischen Wurzeln, theoretischen Grundlagen und praktischen Anwendungen hervorhebt. In ihrem Artikel *Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices* (2018) verortet Piccardo den Rahmen in seinem historischen und politischen Kontext und beschreibt seine theoretischen und praktischen Komponenten.

Piccardo (2018) ordnet Plurilingualismus in einem historischen Kontext ein und stellt fest, dass Gesellschaften seit Langem mit der Spannung zwischen der Anerkennung sprachlicher Vielfalt und der Befürchtung ringen, diese könnte die kulturelle Identität schwächen. Sie verweist auf antike Reiche wie die assyrische, hellenistische und römische Zivilisationen sowie auf die österreichisch-ungarische Monarchie, die sprachliche Vielfalt durch flexible Sprachpolitik erfolgreich kontrollierten. So erkannte die österreichisch-ungarische Monarchie beispielsweise in ihrer Volkszählung von 1754 zwölf Sprachen an und förderte den Unterricht in den jeweiligen Erstsprachen, während Deutsch als Fremdsprache gelehrt wurde (S. 4). Diese historische Perspektive verdeutlicht, wie sprachliche Vielfalt eher eine Bereicherung als eine Bedrohung sein kann.

Piccardo kritisiert den traditionellen Fokus auf Monolingualismus und die Kategorisierung von Sprachen als getrennte Einheiten, was ihrer Ansicht nach aus einer kartesischen Fixierung auf klare Kategorien und methodische Reinheit resultiert. Dieser Ansatz hat zur Stigmatisierung von sprachlicher Mischung und Hybridität geführt (S. 5). Piccardo zeichnet die Entwicklung vom Bilingualismus zum Multilingualismus und schließlich zum Plurilingualismus nach und stellt dabei einen Wandel in der Forschung fest: von der Auffassung, Bilingualismus sei schädlich für die Intelligenz (wie bei Laurie, 1890; zitiert in Baker 1988, S. 9), hin zur Anerkennung seiner kognitiven Vorteile. Dies zeigt sich in der Studie von Peal und Lambert (1962), die zeigte, dass Bilingualismus die geistige Flexibilität, das abstrakte Denken und den positiven Transfer zwischen Sprachen fördert (S. 6). Dieser Wandel legte den Grundstein für die Plurilingualismus, der die dynamische Wechselbeziehung der Sprachen statt ihrer bloßen Koexistenz betont.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) spielt bei diesem konzeptionellen Wandel eine zentrale Rolle. Er unterscheidet zwischen Mehrsprachigkeit (dem Zusammenleben mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft) und Plurilingualismus (der dynamischen Wechselwirkung von Sprachen auf individueller Ebene) (S. 8). Laut der Definition von GER beinhaltet Plurilingualismus „die Fähigkeit, Sprachen zur Kommunikation und zur interkulturellen Interaktion zu nutzen“, wobei Sprachen nicht strikt getrennt sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und eine übergreifende Kompetenz formen (S. 8).

In Bezug auf die praktischen Auswirkungen auf den Sprachunterricht betont Piccardo die Bedeutung der Mediation, die darin besteht sprachliche und kulturelle Unterschiede zu überbrücken, um Kommunikation zu ermöglichen. Der GER unterscheidet vier Arten der Mediation: sprachliche, kulturelle, soziale und pädagogische (S. 15). Mediation gilt als Schlüsselement der mehrsprachigen Pädagogik, da sie Lernende ermutigt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zur Problemlösung und zum Erreichen kommunikativer Ziele zu nutzen. Piccardo plädiert außerdem für einen handlungsorientierten Ansatz beim Sprachenlernen, bei dem Lernende als soziale Akteur:innen betrachtet werden, die sich aktiv an realen Aufgaben beteiligen und dabei ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen nutzen. Dieser Ansatz entspricht der Vorstellung des GER von Sprachenlernen als dynamischem, reflektierendem Prozess, der Planung, Durchführung und Evaluation umfasst.

Letztlich fordert Piccardo eine Neubewertung traditioneller monolingualer Praktiken und plädiert für einen integrativeren und dynamischeren Ansatz im Sprachunterricht angesichts zunehmend vielfältigerer Gesellschaft.

4.5.2 Translanguaging

Das Konzept des Translanguaging hat seine Wurzeln in der zweisprachigen Pädagogik und der kritischen Soziolinguistik und legt einen stärkeren Fokus auf die politischen und sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs. Der Begriff tauchte ursprünglich im Kontext der walisischen zweisprachigen Pädagogik auf, wurde aber erst von der US-amerikanischen Pionierwissenschaftlerin Ofelia García in den Vordergrund des globalen Sprachbildungsdiskurses gerückt. In ihrem bahnbrechenden Werk *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (2009) definiert García Zweisprachigkeit als dynamischen Prozess neu und führt Translanguaging sowohl als theoretischen Rahmen als auch als pädagogische Praxis ein. Im Laufe der Jahre haben viele Wissenschaftler:innen die Bedeutung des Begriffs erweitert, um die komplexen Sprachpraktiken mehrsprachiger Einzelpersonen und Communities sowie die Bildungsansätze, die diese Praktiken fördern, einzubeziehen (z. B. Blackledge und Creese 2010; Canagarajah 2013; Duarte 2016; Wei 2017; Conteh 2018, Duarte & Günther-van der Meij 2020 und viele andere). Zwar gibt es unter Wissenschaftler:innen unterschiedliche Interpretationen, doch stellt der Rahmen des Translanguaging einen bedeutenden Wandel von den Sprach- und

Zweisprachigkeitskonzepten des 20. Jahrhunderts dar und spiegelt die dynamische und vernetzte Natur des Sprachgebrauchs in einer globalisierten, technologisch fortgeschrittenen Welt wider (García und Wei 2014).

Eine der bedeutendsten wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Translanguaging ist das Buch *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* von Ofelia García und Li Wei (2014). García und Wei präsentieren das Konzept als transformative Perspektive auf den Sprachgebrauch und positionieren Translanguaging als dynamische und fließende Praxis, die traditionelle Vorstellungen von Zweisprachigkeit in Frage stellt. Sie definieren Translanguaging als die Fähigkeit zweisprachiger Sprecher:innen, zur Sinnbildung aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire zu schöpfen, statt sich an gesellschaftlich konstruierte Grenzen einzelner Sprachen zu halten. Translanguaging ist mehr als nur das Wechseln zwischen Sprachen; es ist ein integrierter Ansatz, bei dem Personen sprachliche Ressourcen kreativ und kritisch nutzen, um ihre kommunikativen Welten zu navigieren und zu gestalten.

García und Wei (2014) argumentieren, dass Translanguaging die Komplexität zweisprachiger Praktiken widerspiegelt und mit dem Konzept der dynamischen Zweisprachigkeit übereinstimmt. Anders als die traditionelle Zweisprachigkeit, die Sprachsysteme als getrennte Einheiten betrachtet (z. B. Erstsprache und Zweitsprache), erkennt die dynamische Zweisprachigkeit die vernetzte und miteinander verbundene Natur der sprachlichen Ressourcen zwei- und mehrsprachiger Sprecher:innen an. Für García und Wei deaktivieren Zweisprachige nicht eine Sprache, wenn sie eine andere verwenden; sie handeln stattdessen auf der Grundlage eines einzigen einheitlichen linguistischen Systems, das von gesellschaftlichen Sprachkonstruktionen geprägt ist. In dieser Hinsicht stellen sie auch Cummins' (1979) Interdependenzhypothese in Frage, da es für García (2009) nicht zwei voneinander abhängige Sprachen gibt, sondern ein einziges linguistisches System mit Merkmalen, die typischerweise im Rahmen sozial konstruierter und regulierter Sprachen verwendet werden. Um ihre Sichtweise des Translanguaging besser zu veranschaulichen, stellen García und Wei (2014, S. 14) folgende Abbildung zur Verfügung, die zwischen traditionellen Ansichten der Zweisprachigkeit, Cummins' Konzept der Interdependenz und dem Translanguaging unterscheidet.

Darüber hinaus betonen García und Wei (2014), dass sich Translanguaging von verwandten Konzepten wie Code-Switching und Zweisprachigkeit unterscheidet. Code-Switching beschreibt beispielsweise den Wechsel zwischen zwei abgegrenzten Sprachen, während Translanguaging diese Sprachen als Teil eines einzigen, kohärenten Systems neu denkt. García (2009) veranschaulicht diesen Unterschied mit der Analogie zur Sprachwechsel-Funktion eines iPhones und behauptet, dass Translanguaging dem Ausschalten dieser Funktion gleichkäme, sodass Sprecher:innen frei auf das gesamte Spektrum ihres sprachlichen Repertoires zugreifen können (vgl. García und Wei, 2014, S. 22). In ähnlicher Weise geht der traditionelle Bilingualismus von der Koexistenz zweier autonomer Sprachen aus, während Translanguaging solche binären Unterscheidungen ablehnt und stattdessen die dynamische und sozial konstruierte Natur sprachlicher Praktiken in den Vordergrund stellt.

Letztlich zeigen García und Wei (2014), dass Translanguaging, indem es die Fluidität bilingualer Praktiken hervorhebt und deren Integration in Bildungs- und Sozialsysteme befürwortet, eine transformative Perspektive bietet, die die Rolle der Sprache in Kommunikation, Lernen und Identitätskonstruktion neu definiert. Für sie bedeutet Translanguaging nicht nur ein Spiegelbild zweisprachiger Normen, sondern auch ein wirkungsvolles Instrument zur Neugestaltung sprachlicher und pädagogischer Paradigmen in einer zunehmend mehrsprachigen Welt. Daher schlagen Wissenschaftler:innen, die diesen Ansatz unterstützen, vor, dass Lern- und Lehraktivitäten sowie authentische Materialien, einschließlich literarischer Werke, diese dynamischen Eigenschaften der einzelnen Personen widerspiegeln müssen (García, 2009; García und Wei, 2014; Panagiotopoulou et al., 2020).

4.5.3 Implikationen von Plurilingualismus und Translanguaging

Wie aus den obigen Details hervorgeht, sind die konzeptuellen Rahmen von Plurilingualismus und Translanguaging eng miteinander verbunden und überschneiden sich teilweise. Wesentlich ist, dass sowohl die Konzepte des Plurilingualismus als auch des Translanguaging bedeutende Auswirkungen auf die Identitätskonstruktion haben, insbesondere in multikulturellen und transnationalen Kontexten. Für viele mehrsprachige Menschen sind Sprachen eng mit Aspekten ihrer kulturellen, familiären und persönlichen Identität verknüpft. Ein plurilingualer oder translanguaging-orientierter Ansatz ermöglicht es, diese Identitäten durch Sprachwahl und Sprachpraktiken auszudrücken, die die komplexen Möglichkeiten widerspiegeln, in denen Menschen mit ihren sprachlichen Repertoires umgehen. Statt jede Sprache als abgetrennten Teil der Identität einer Person zu betrachten, erkennen Plurilingualismus und Translanguaging an, dass mehrsprachige Menschen eine fließende sprachliche Identität aufweisen, in der Sprachen interagieren und sich überschneiden.

Die Perspektiven des Plurilingualismus und des Translanguaging sind für transnationale Familien besonders wertvoll, da sie die erforderliche Anpassungsfähigkeit widerspiegeln, um sich in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Räumen zurechtzufinden. Kindern in solchen Familien ermöglicht eine mehrsprachige Identität, sich beim Wechsel

zwischen Sprachen und der Vermischung kultureller Bezüge wohlzufühlen und ein Zugehörigkeitsgefühl zu stärken, das nicht auf eine sprachliche oder kulturelle Gruppe beschränkt ist. Ansätze, die auf Plurilingualismus und Translanguaging basieren, unterstützen somit sowohl den Spracherhalt als auch die Sprachintegration und ermöglichen es Schüler:innen, ihre Herkunft zu bewahren und gleichzeitig voll am sozialen und schulischen Leben Berlins teilzuhaben.

Im Hinblick auf ihre pädagogischen Implikationen erfordern die Konzepte für Plurilingualismus und Translanguaging Bildungsmodelle, die die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen integrieren, anstatt sie zu auszugrenzen. Bildungspraktiken könnten beispielsweise einen pädagogischen Ansatz beinhalten, der Schüler:innen ermutigt, beim Lernen und im sprachlichen Ausdruck alle ihre Sprachen zu nutzen. In Klassenzimmern, die von Plurilingualismus und Translanguaging geprägt sind, könnten Schüler:innen, wenn sie dazu ermutigt werden, neben Deutsch auch ihre Familiensprachen für verschiedene kognitiv anspruchsvolle fachliche Aufgaben nutzen. Dies fördert ein integratives Umfeld, in dem alle sprachlichen Hintergründe anerkannt und wertgeschätzt werden. Solche Ansätze ermöglichen es Schüler:innen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, was ein tieferes Verständnis und eine stärkere Einbindung in die Lern- und Lehrpraxis im Unterricht fördert.

Darüber hinaus könnte ein plurilingualer oder translanguaging-orientierter Ansatz bedeuten, die Sprachen der Schüler:innen in den Lehrplan zu integrieren – nicht als isolierte Fächer, sondern als Ressource für fächerübergreifendes Lernen. So könnten Schüler:innen ihre Sprachen beispielsweise nutzen, um komplexe Themen mit Mitschüler:innen zu diskutieren oder kulturelle Perspektiven in Projekte zu integrieren. Dies bereichert nicht nur das Lernerlebnis mehrsprachiger Schüler:innen, sondern fördert auch das kulturelle Bewusstsein und die sprachliche Wertschätzung aller Schüler:innen und trägt so zu einer inklusiven Unterrichtskultur bei.

Die Website der Europäischen Kommission³⁴ bietet eine Fülle von Ressourcen und Einblicke in das Thema Plurilingualismus und betont dessen Rolle bei der Förderung interkultureller Kompetenz und des sozialen Zusammenhalts im Bildungsbereich. Die Website bietet praktische Tools, politische Leitlinien und Fallstudien zur Einbindung von Plurilingualismus in den Unterricht. Diese Ressourcen untermauern die Annahme, dass die Entwicklung der Fähigkeit von Schüler:innen, mit mehreren Sprachen umzugehen und sie wertzuschätzen, nicht nur zur Sprachkompetenz, sondern auch zu umfassenderen Bildungszielen wie kritischem Denken und interkulturellem Bewusstsein beiträgt. Durch die Untersuchung von Rahmenbedingungen, Lehrplananpassungen und Lehrstrategien setzt sich die Europäische Kommission für einen mehrsprachigen Ansatz ein, der Schüler:innen ermutigt, beim Lernen und in der Interaktion auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückzugreifen. Diese Datenbank ist eine wertvolle Ressource für Pädagog:innen, politische Entscheidungsträger:innen und Community-Organisationen, die sich für die Verankerung mehrsprachiger Prinzipien im Bildungswesen einsetzen. Sie führt Beispiele

34 <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-in-the-classroom>

an, die gut mit den Zielen unserer Studie zur Förderung von inklusiven, mehrsprachigen Bildungspraktiken in Berlin übereinstimmt.

Die Adaption einer plurilingualen oder translanguage-basierten Perspektive auf bildungspolitischer Ebene bedeutet, sprachliche Vielfalt als Bereicherung für die Gesellschaft anzuerkennen, anstatt als eine Herausforderung, die es zu bewältigen gilt. Eine Sprachpolitik, die Plurilingualismus befürwortet, würde im Idealfall eine gesellschaftliche Sichtweise fördern, die Mehrsprachigkeit als Vorteil betrachtet, und öffentliche Einrichtungen dazu ermutigen, Räume zu schaffen, in denen mehrere Sprachen frei und ungezwungen verwendet werden können. Eine solche Politik könnte eine größere Inklusion transnationaler Familien ermöglichen, indem sie eine öffentliche Kultur fördert, die ihre Sprachpraktiken anerkennt und unterstützt.

Im Berliner Kontext, wo transnationale Familien eine extrem vielfältige Sprachenlandschaft bilden, könnten Community-Organisationen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Praktiken und Projekten spielen, die auf plurilingualen und translanguage-orientierten-Ansätzen basieren. Die Organisationen könnten Programme anbieten, die Mehrsprachigkeit fördern und integrieren, wie beispielsweise Familienalphabetisierungsinitiativen, die Eltern und Kinder dazu ermutigen, sich neben Deutsch oder anderen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen auch mit Büchern und Ressourcen in ihrer Familiensprache zu beschäftigen. Solche Programme fördern nicht nur den Spracherhalt, sondern auch eine plurilinguale Denkweise, die alle Sprachen im familiären und gemeinschaftlichen Kontext wertschätzt.

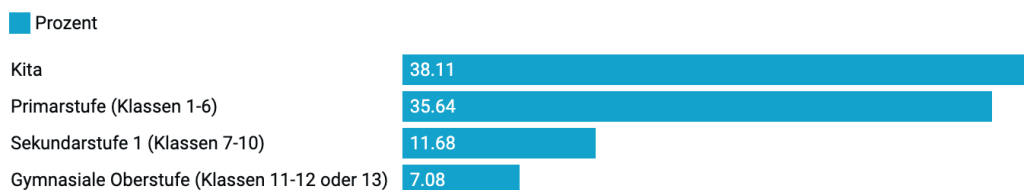
5. Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel stellen wir die Ergebnisse unserer umfassenden Studie zur Wahrnehmung und Praxis der Mehrsprachigkeit transnationaler Familien in Berlin vor. Die Umfrage gliederte sich in mehrere Schlüsselkategorien, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Familien mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen thematisierten. Zu diesen Kategorien gehörten der Sprachgebrauch im familiären Kontext, die Rolle von Kitas und Schulen bei der Förderung von Familiensprachen, Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht sowie die von Eltern identifizierten Herausforderungen und Bedürfnisse hinsichtlich der Sprachpflege.

Die Ergebnisse spiegeln eine Reihe elterlicher Einstellungen, Praktiken und wahrgenommener Barrieren bei der Förderung der mehrsprachigen Entwicklung ihrer Kindern wider. In diesem Kapitel werden wir die einzelnen Kategorien detailliert analysieren und greifen dabei sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Daten zurück, um so ein vertieftes Verständnis der komplexen Faktoren zu vermitteln, die die Wahrnehmungen der Eltern in Bezug auf mehrsprachige Bildung und den Erhalt der Familiensprachen in Berlins transnationalen Communities prägen.

5.1 Demografische Informationen

Die folgende Grafik zeigt die Bildungsstufe der Kinder, deren Eltern in Berlin befragt wurden.

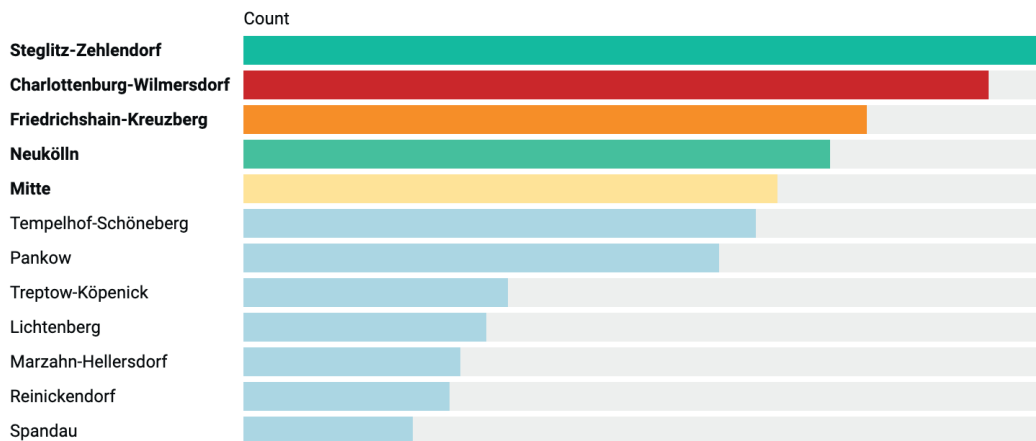


Grafik 5: Bildungsstufe der Kinder

Laut der Grafik besucht die Mehrheit der Kinder (38,11 %) derzeit eine Kita, oder eine Grundschule (35,64 %). Ein kleinerer Anteil der Kinder besucht eine weiterführende Schule (11,68 %), während nur 7,08 % der Kinder die gymnasiale Oberstufe besuchen.

Die nachfolgende Grafik zeigt, in welchen Berliner Bezirken die Kinder der teilnehmenden Familien eine Kita oder eine Schule besuchen.

13,69 % 11,46 % 9,81 % 10,78 % 14,56 %



Grafik 6: Ort der Kita/Schule

Charlottenburg-Wilmersdorf und Steglitz-Zehlendorf gehören zu den Bezirken mit dem höchsten Anteil an Kita- und Schulbesuchen (jeweils rund 14 %). Weitere Bezirke mit vielen Kindern sind Friedrichshain-Kreuzberg, Neukölln, Mitte, Tempelhof- Schöneberg und Pankow. In Bezirken wie Lichtenberg, Marzahn-Hellersdorf, Reinickendorf, Spandau und Treptow-Köpenick ist der Anteil der teilnehmenden Familien, deren Kinder eine Berliner Kita oder Schule besuchen, vergleichsweise geringer.

Die Anzahl der von den Umfrageteilnehmenden gesprochenen Sprachen wird in der nachstehenden Grafik deutlich.



Grafik 7: Anzahl der von den Eltern gesprochenen Sprachen

Die Mehrheit der Teilnehmer:innen (56,71 %) gab an, drei oder mehr Sprachen zu sprechen, gefolgt von 36,39 %, die zwei Sprachen sprechen. 6,8 % der Teilnehmer gaben an, nur eine Sprache zu sprechen.

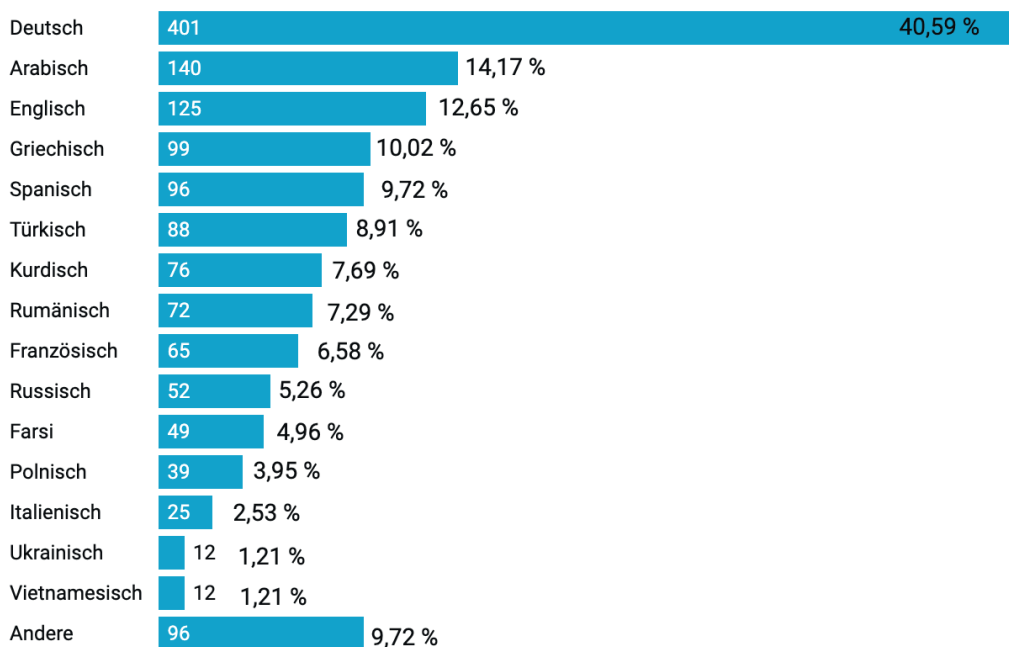
Die folgende Grafik gibt einen Überblick darüber, ob Eltern mit ihren Partner:innen die gleiche oder unterschiedliche Sprachen sprechen.



Grafik 8: Sprache der Partner:innen

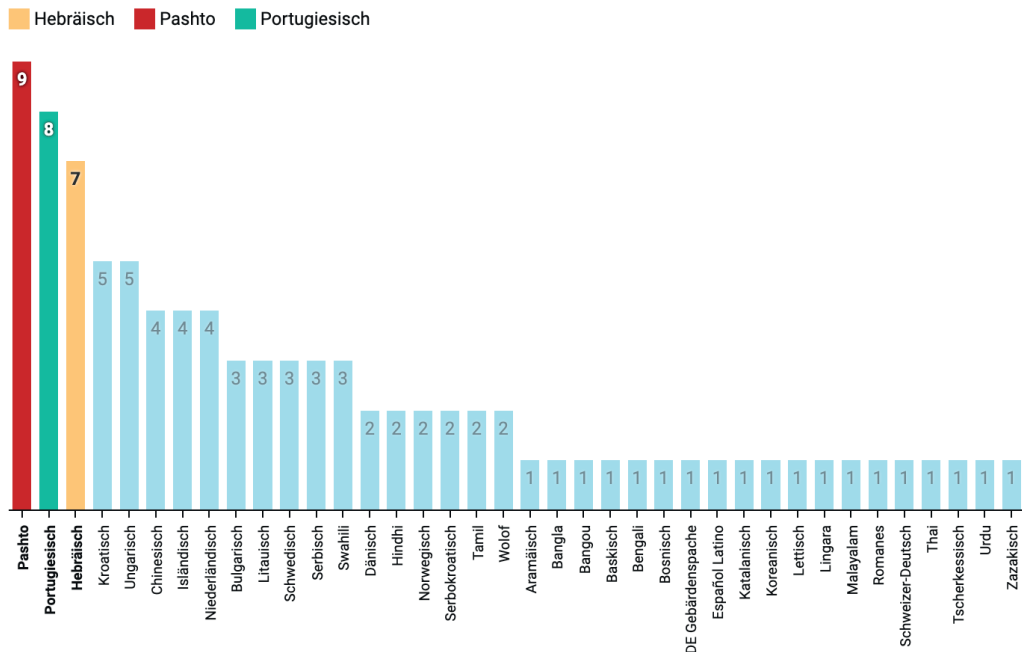
Die Grafik veranschaulicht, dass eine deutliche Mehrheit der Eltern (54,23 %) die gleiche Erstsprache hat. Im Vergleich dazu haben 44,06 % der Eltern unterschiedliche Erstsprachen. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass es zwar eine große Anzahl von Familien mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund gibt, die Mehrheit der Eltern in Berlin jedoch eine gemeinsame Erstsprache hat.

Die folgende Grafik illustriert die vielfältige Sprachenlandschaft der Berliner Eltern. Deutsch ist mit 40,6 % die gängigste Sprache. Es folgen Arabisch mit 14 % und Englisch mit 12,5 %. Griechisch und Spanisch sprechen 9,9 % bzw. 9,6 % der Eltern. Türkisch, Kurdisch und Rumänisch sprechen 8,8 %, 7,6 % bzw. 7,2 % der Eltern. Französisch und Russisch werden von geringeren Anteilen (6,5 % bzw. 5,2 %) gesprochen. Farsi, Polnisch, Italienisch, Ukrainisch, und Vietnamesisch werden nur von weniger als 5 % der befragten Eltern gesprochen.



Grafik 9: Von den Eltern gesprochenen Sprachen

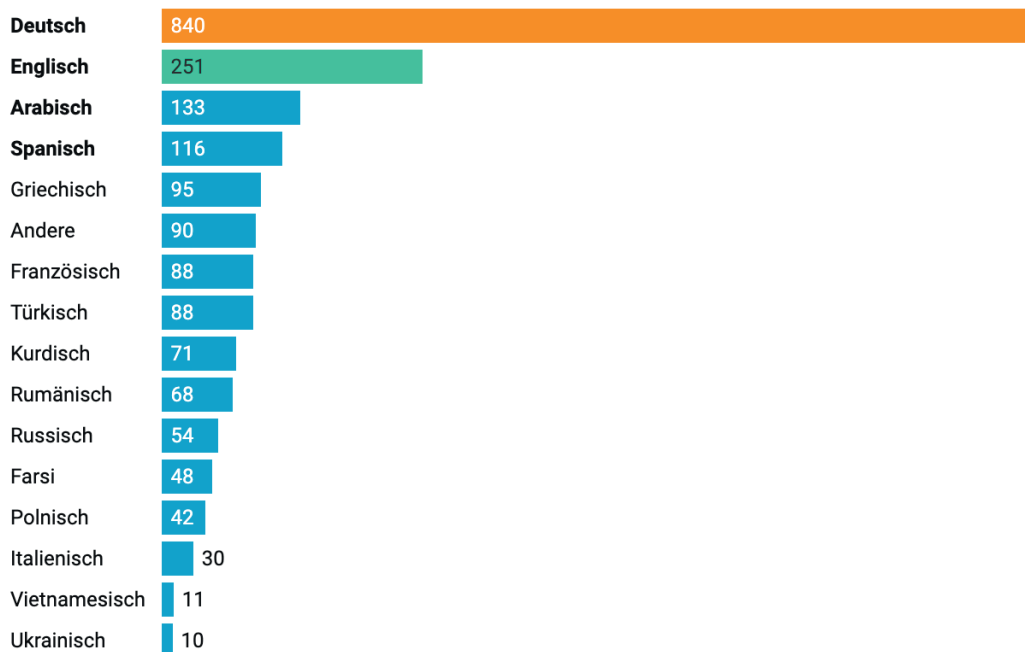
96 der Teilnehmer gaben an, dass sie neben den in der Liste aufgeführten Sprachen noch weitere Familiensprachen haben.



Grafik 10: Weitere Sprachen der Eltern

Wie aus der obigen Grafik deutlich wird, ist Paschtu mit 9 Sprecher:innen die am weitesten verbreitete Sprache in der Gruppe weiterer Sprachen. Portugiesisch und Hebräisch folgen dicht dahinter mit 8 bzw. 7 Sprecher:innen. Kroatisch, Ungarisch und Chinesisch werden von 5, 4 und 4 Sprecher:innen gesprochen. Weitere genannte Sprachen, wie Niederländisch, Schwedisch, Hindi, Norwegisch, Swahili, Lingala, Romanes und viele andere, werden von jeweils weniger als drei Elternteilen gesprochen.

Zusammen mit den vorherigen Daten machen diese Ergebnisse die Mehrsprachigkeit Berlins sichtbar. Ein großer Anteil von Eltern stammt aus verschiedenen Sprachräumen, insbesondere aus Europa und dem Nahen Osten.



Grafik 11: Von den Kindern gesprochene Sprachen

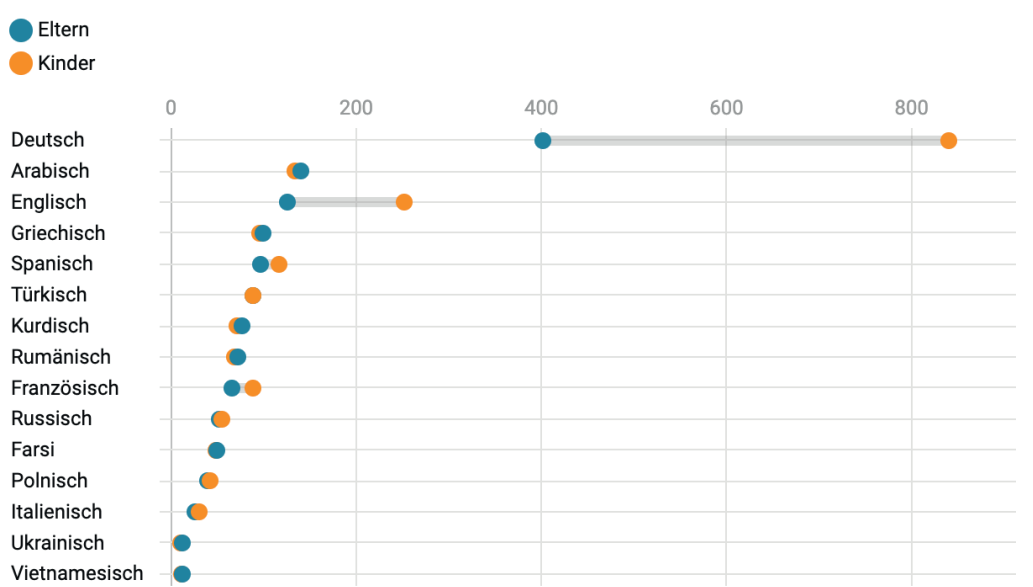
Auf die Frage, welche Sprachen ihre Kinder sprechen, zeigen die Antworten der Teilnehmenden eine ähnliche Verteilung, mit Ausnahme der Dominanz von Deutsch, das mit 86,24 % (840 Kinder) die häufigste Sprache ist. Es folgt Englisch mit 25,1 %. Arabisch und Spanisch werden von 13,3 % bzw. 11,6 % der Kinder gesprochen. Griechisch und Französisch jeweils von 9,5 % bzw. 8,8 %. Türkisch und Kurdisch ist die Familiensprache von 8,8 % bzw. 7,1 % der Kinder. Weitere Sprachen, darunter Farsi, Italienisch, Lingala, Polnisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Suaheli, Ukrainisch und Vietnamesisch werden von kleineren Anteilen der Kinder gesprochen.

Diese Daten veranschaulichen die sprachliche Vielfalt der Kinder in Berlin. Deutsch ist zwar die dominante Sprache, aber auch andere Sprachen, insbesondere aus Europa und dem Nahen Osten, sind stark vertreten.

Wie bei den von den Eltern gesprochenen Sprachen gaben auch hier 90 Eltern an, dass ihre Kinder weitere Sprachen sprechen, die nicht in der Tabelle aufgeführt sind. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich hier das gleiche Muster wie bei den von den Eltern gesprochenen Sprachen. D.h. die Eltern gaben an, dass die Kinder die gleichen Sprachen sprechen wie sie selbst.

Bei einem genaueren Vergleich der von den Eltern und ihren Kindern gesprochenen Sprachen fiel jedoch eine interessante Beobachtung auf: In den meisten Fällen ist die Zahl der Eltern und ihrer Kinder, die die gleichen Sprachen sprechen, nahezu identisch, während die Zahl der Kinder, die häufig unterrichtete Fremdsprachen sprechen, stets höher ist als die Zahl der Eltern, die diese sprechen.

Die folgende Grafik vergleicht die von Eltern und ihren Kindern gesprochenen Sprachen.



Grafik 12: Von Eltern und ihren Kindern gesprochene Sprachen im Vergleich

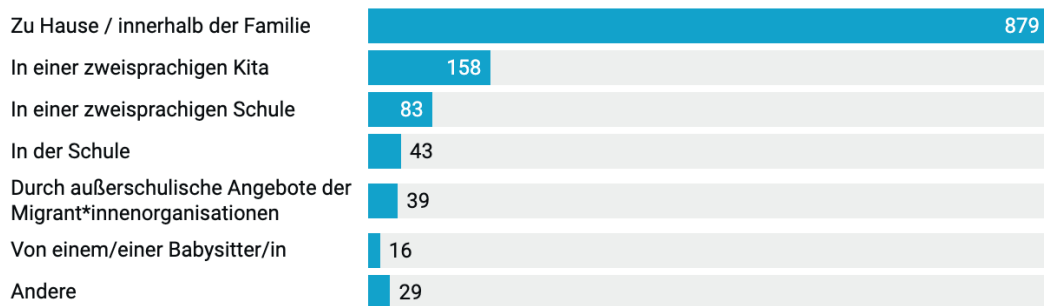
Es zeigt sich, dass im Vergleich zu ihren Kindern mehr Eltern Arabisch, Kurdisch und Rumänisch sprechen. Im Gegensatz dazu sprechen mehr Kinder Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch und Russisch als ihre Eltern. Bei anderen Sprachen wie Griechisch, Persisch, Türkisch, Ukrainisch und Vietnamesisch ist die Anzahl der die Sprache sprechenden Eltern und Kinder relativ ähnlich, auch wenn sich einige geringfügige Abweichungen aufzeichnen lassen.

Insgesamt deuten die Daten darauf hin, dass zwar viele Eltern ihre Familiensprachen an ihre Kinder weitergeben, es jedoch insbesondere bei den jüngeren Generationen einen Trend hin zu Deutsch, Englisch und anderen in der Schule unterrichteten Sprachen gibt. Dies könnte auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, wie etwa den Kontakt mit Deutsch und Englisch in der Schule, das Ansehen dieser Sprachen, die (sozialen) Medien sowie die zunehmende Vielfalt der Stadtbevölkerung.

5.2 Spracherwerb und Sprachgebrauch

Dieser Unterabschnitt stellt die Ergebnisse zum Spracherwerb und Sprachgebrauch transnationaler Familien und ihrer Kinder vor. Die Daten geben Einblicke in die Sprachen zu Hause, die Häufigkeit und den Kontext des Gebrauchs der Familiensprache(n) sowie die Perspektive der Eltern auf die mehrsprachige Sprachentwicklung ihrer Kinder. Durch die Analyse der Sprachgewohnheiten zu Hause wollen wir besser verstehen, wie transnationale Familien Mehrsprachigkeit gestalten und fördern. Dabei beleuchten wir die Dynamiken der Erhaltung der Familiensprache sowie die Integration der dominanten Gesellschaftssprache Deutsch. Die Ergebnisse tragen zu einem differenzierten Verständnis bei, wie die Sprachwahl sowohl von familiären Wünschen als auch von gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird, und beleuchten das komplexe Zusammenspiel zwischen dem Erhalt der Familiensprache und der sprachlichen Adaption in einem mehrsprachigen Umfeld.

Die untenstehende Grafik veranschaulicht die verschiedenen Kontexte, in denen Kinder in Berlin ihre Erstsprachen laut Angaben ihrer Eltern erlernt haben.



Grafik 13: Wo hat Ihr Kind die Erstsprache(n) gelernt, die es benutzt?

Den Antworten zufolge ist bei beachtlichen 91,85 % der Kinder der häufigste Lernort das Zuhause oder die Familie. Es folgen zweisprachige Kitas mit 16,51 % und zweisprachige Schulen mit 8,67 %. Ein kleinerer Anteil der Kinder erlernt seine Sprache durch Unterricht in der Schule (4,49 %), außerschulische Angebote von Migrant:innenorganisationen (4,08 %) oder Babysitter (1,67 %). Über andere Wege, wie beispielsweise einen privaten Kurs oder über Verwandte, haben nur 3,03 % Kinder eine Sprache gelernt.

Diese Daten unterstreichen die Bedeutung des häuslichen Umfelds für den Spracherwerb von Kindern, wobei zweisprachige Bildungseinrichtungen und Community-basierte Initiativen zusätzliche Unterstützung bieten.

In der nachfolgenden Grafik wird ersichtlich, ob die Kinder der Teilnehmenden in ihrer Familiensprache lesen und schreiben können.



Grafik 14: Kann Ihr Kind in seiner/ihrer Erstsprache(n) lesen und schreiben?

Dies ist bei der Mehrheit der Kinder (64,95 %) der Kinder der Fall. Ein kleinerer Anteil (8,95 %) kann dies nicht. 24,19 % der Kinder haben das Lesen und Schreiben noch nicht gelernt, obwohl ihre Eltern es sich wünschen.

Die Daten deuten darauf hin, dass eine beträchtliche Anzahl von Kindern in Berlin Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Erstsprache erwirbt, obwohl es immer noch einen Teil gibt, der diesen Prozess noch nicht begonnen oder abgeschlossen hat.

Die untenstehende Grafik zeigt Aktivitäten zur Förderung der Erstsprache.

	Immer	Häufig	Manchmal	Selten	Niemals
Ich erzähle meinem Kind Geschichten oder lese ihm Bücher in meiner Erstsprache bzw. meinen Erstsprachen vor.	42	29	18	7	2
Mein Kind schaut sich Filme oder Cartoons in meiner Erstsprache bzw. in meinen Erstsprachen an.	16	28	26	17	10
Mein Kind hört Musik in meiner Erstsprache bzw. meinen Erstsprachen.	18	34	29	14	3
Mein Kind nimmt an außerschulischen kulturellen und sprachlichen Angeboten von Migrantinnenorganisationen teil.	7	13	21	24	33

Grafik 15: Aktivitäten zur Förderung der Erstsprache

Die präsentierten Daten verdeutlichen, wie häufig transnationale Familien mit ihren Kindern verschiedene Aktivitäten in der Erstsprache durchführen. Dies gibt Aufschluss über die Rolle des familiären Umfelds bei der Erhaltung der Erstsprachen. Die Ergebnisse offenbaren deutliche Muster beim Geschichtenerzählen, beim Medienkonsum, bei der Musik und bei der kulturellen Teilhabe.

Geschichtenerzählen oder Vorlesen in der Erstsprache ist die häufigste Aktivität: 42 % der Befragten geben an, dies „immer“ mit ihren Kindern zu tun, weitere 29 % „häufig“. Dieses hohe Maß an Engagement deutet darauf hin, dass Geschichtenerzählen als effektive und geschätzte Methode der Sprachvermittlung wahrgenommen wird und Eltern so die Sprachkenntnisse durch eine kulturell relevante Aktivität stärken können.

Im Gegensatz dazu ist das Ansehen von Filmen oder Zeichentrickfilmen in der Erstsprache seltener. Nur 16 % der Befragten geben an, dass ihre Kinder dies „immer“ tun, während insgesamt 54 % dies „häufig“ oder „manchmal“ tun. Diese Unterschiede könnten darauf hindeuten, dass der Zugang zu Medien in der Erstsprache oder die Vorlieben der Kinder für Inhalte in der Gesellschaftssprache (z. B. Deutsch) die Häufigkeit dieser Aktivität beeinflussen.

Das Hören von Musik in der Erstsprache zeigt ein etwas höheres Maß an Beteiligung im Vergleich zu Filmen: 18 % der Eltern gaben an, dass dies „immer“ Teil der Aktivitäten ihrer Kinder ist, und weitere 34 % nutzen diese Aktivität „häufig“. Musik kann für Kinder eine zugängliche und unterhaltsame Möglichkeit sein, sich mit ihrer sprachlichen Herkunft zu verbinden, ohne dass sie dabei auf den strukturierten Rahmen von Geschichtenerzählen oder Lesen angewiesen sind.

Die Teilnahme an außerschulischen kulturellen und sprachlichen Aktivitäten von Community-Organisationen ist die am wenigsten verbreitete Aktivität. Nur 7 % der Befragten geben an, dass ihre Kinder „immer“ an solchen Programmen teilnehmen, während beachtliche 33 % berichten, dass ihre Kinder „nie“ teilnehmen. Diese geringe Teilnahmequote kann auf Hindernisse wie eingeschränkten Zugang zu diesen Programmen, Zeitmangel, geringes Bewusstsein oder fehlende Ressourcen innerhalb der Community zur Unterstützung solcher Initiativen zurückzuführen sein.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass zwar häusliche Aktivitäten wie das Erzählen von Geschichten und Musik einen wesentlichen Bestandteil der Sprachvermittlung in der Familie darstellen, externe kulturelle Programme jedoch weniger genutzt werden. Dies weist auf ein potenzielles Handlungsfeld für Community-Organisationen hin, um die Bemühungen zur Spracherhaltung unter transnationalen Familien stärker zu unterstützen.

Die nächste Grafik macht sichtbar, wie sehr die Teilnehmer:innen Wert darauf legen, dass ihre Kinder ihre Erstsprachen lernen, mehrsprachig aufwachsen und ihre Erstsprachen in der Kita oder Schule unterrichtet werden.

Wie wichtig ist es für Sie,	Sehr wichtig	Teilweise wichtig	Neutral	Nicht so wichtig	Überhaupt nicht wichtig
dass Ihr Kind mehrsprachig aufwächst?	87	8	3	1	0
dass Ihr Kind Ihre Erstsprache spricht?	88	8	1	1	0
dass Ihre Erstsprache im Kindergarten/der Schule Ihres Kindes angeboten wird?	64	18	10	4	3

Grafik 16: Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Die Ergebnisse spiegeln das starke Engagement der Eltern für Mehrsprachigkeit und die Beibehaltung der Familiensprache in transnationalen Familien wider. Bemerkenswert ist, dass 87 % der Teilnehmer:innen es als „sehr wichtig“ erachten, dass ihr Kind mehrsprachig aufwächst. Dies deutet auf eine weit verbreitete Anerkennung der kognitiven, kulturellen und sozialen Vorteile hin, die mit einer zwei- oder mehrsprachigen Entwicklung verbunden sind. Nur 1 % stufen dies als „nicht so wichtig“ ein. Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit von den Befragten überwiegend geschätzt wird.

Ebenso halten 88 % der Befragten es für „sehr wichtig“, dass ihr Kind die Erstsprache spricht. Diese Priorität spiegelt die Rolle der Sprache als zentraler Aspekt kultureller Identität und generationsübergreifender Kommunikation in transnationalen Familien wider. Nur sehr wenige Eltern legen keinen oder nur geringen Wert auf die Beherrschung der Erstsprache, was ihre Bedeutung für kulturelle Kontinuität und familiäre Bindung unterstreicht.

Etwas weniger Bedeutung kommt jedoch der institutionellen Unterstützung des Erstsprachenunterrichts in Kitas und Schulen zu. Während 64 % der Eltern es „sehr wichtig“ finden, dass ihre Erstsprache in diesen Einrichtungen angeboten wird, erachten 18 % es nur als „eher wichtig“ und 10 % bleiben neutral.

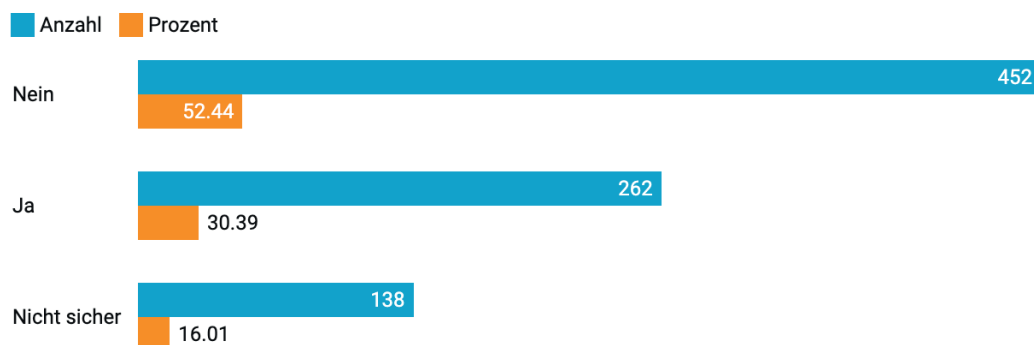
Dieser Unterschied kann auf praktische Herausforderungen oder geringe Erwartungen hinsichtlich der Durchführbarkeit solcher Programme sowie auf eine potenzielle Abhängigkeit von einer familiengesteuerten Sprachförderung zurückzuführen sein.

Die Eltern in dieser Stichprobe legen großen Wert auf Mehrsprachigkeit und die Beherrschung der Erstsprache für ihre Kinder, scheinen jedoch hinsichtlich der formalen institutionellen Unterstützung des Sprachunterrichts realistischer oder flexibler zu sein. Diese Ergebnisse zeigen, dass zwar ein starkes familiäres Engagement für den Erhalt der Sprache besteht, jedoch zusätzliche Unterstützung durch gesellschaftliche oder politische Maßnahmen die Vitalität der Erstsprache weiter stärken könnte.

5.3 Wahrnehmung sprachlicher Diskriminierung

Dieser Unterabschnitt beleuchtet die Wahrnehmung transnationaler Familien hinsichtlich Diskriminierung aufgrund ihrer Erstsprache und ihres Sprachgebrauchs im öffentlichen Raum. Sprache kann ein starkes Identitätsmerkmal sein, aber Menschen auch, insbesondere in multikulturellen Kontexten, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten aussetzen. Für viele transnationale Familien kann die Sichtbarkeit ihrer sprachlichen Vielfalt ihre Interaktionen im öffentlichen Raum beeinflussen und sowohl ihre Erfahrungen als auch ihre Wahrnehmung von gesellschaftlicher Inklusion prägen. Diese Analyse untersucht, wie häufig Familien diskriminierenden Einstellungen im Zusammenhang mit ihrer Sprachpraxis begegnen, in welchen Kontexten diese Erfahrungen stattfinden und welche emotionalen und sozialen Auswirkungen diese Diskriminierungen haben. Das Verständnis dieser Wahrnehmungen bietet Einblicke in die Herausforderungen, eine Herkunftssprache in Umgebungen zu bewahren, in denen sprachliche Vielfalt nicht immer willkommen ist.

Die folgende Grafik gibt Aufschluss darüber, ob die Teilnehmenden schon einmal aufgrund der Verwendung ihrer Erstsprache Diskriminierung erfahren haben.



Grafik 17: Wahrnehmung von Diskriminierung

Den Daten zufolge beantwortete eine Mehrheit (52,44 %) der Befragten, also 452 Personen, die Frage mit „Nein“, das heißt, dass sie keine Diskriminierung aufgrund ihrer Sprachverwendung mit ihren Kindern erlebt haben. Dieses Ergebnis legt nahe, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmer:innen der Meinung ist, dass ihr Sprachgebrauch mit ihren Kindern nicht zu Ausgrenzung oder Vorurteilen führt.

Ein erheblicher Anteil, nämlich 30,39 % (262 Personen), antwortete jedoch mit „Ja“ und gab damit an, sich aufgrund der Verwendung der Erstsprache diskriminiert gefühlt zu haben. Dies deutet darauf hin, dass fast ein Drittel der Teilnehmer:innen Situationen erlebt hat, in denen die Verwendung ihrer Erstsprache zu negativen Reaktionen oder Einschränkungen geführt hat. Dies unterstreicht das Vorhandensein sozialer oder institutioneller Barrieren für einen bedeutenden Teil der Bevölkerung.

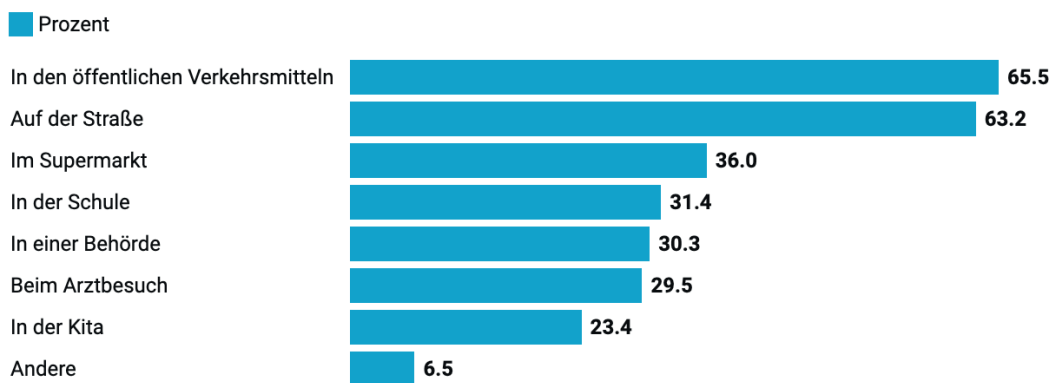
Darüber hinaus waren 16,01 % (138 Personen) „Nicht sicher“ und äußerten Unsicherheit darüber, ob sie Diskriminierung erfahren hatten. Diese Gruppe könnte Teilnehmende umfassen, die mehrdeutige oder subtile Formen der Ausgrenzung erlebt haben oder sich unsicher sind, ob bestimmte Vorfälle als diskriminierend eingestuft werden sollten.

Wenn hingegen die Antworten von Eltern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen einzeln analysiert wurden, um festzustellen, ob das Diskriminierungsempfinden in bestimmten Sprachgemeinschaften besonders ausgeprägt ist, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Ein Grund dafür könnte die relativ große Lücke zwischen der großen Zahl an Sprecher:innen von Sprachen wie Deutsch, Englisch und Spanisch und der kleineren Zahl an Teilnehmenden mit Sprachen wie Vietnamesisch, Suaheli, Lingala und Romanes sein, deren Sprechende aufgrund von Stereotypen und negativen Einstellungen gegenüber nicht-dominanten Sprachen³⁵ häufiger Diskriminierung ausgesetzt sein könnten.

35 Eine ausführliche und hilfreiche Auseinandersetzung mit diesem Thema findet sich bei Adler, A. (2019). Sprachliche Diskriminierung in Deutschland: Wenn Evaluation objektives Zählen beeinflusst. *Journal of Language and Discrimination*, Bd. 3 (2019), Nr. 2, S. 232-253 doi: <https://doi.org/10.1558/jld.39952>

Auch wenn die Mehrheit der Befragten nicht von Diskriminierungserfahrungen berichtet, zeigen die Daten insgesamt, dass sich eine signifikante Minderheit transnationaler Familien von diskriminierenden Einstellungen gegenüber ihren Sprachpraktiken betroffen fühlt. Dies deutet darauf hin, dass in Berlin noch Raum für mehr soziale Inklusion und Unterstützung der sprachlichen Vielfalt besteht.

Die folgende Grafik veranschaulicht die verschiedenen Situationen, in denen Teilnehmende berichteten, aufgrund ihrer Erstsprache diskriminiert worden zu sein. Sie verdeutlicht, dass Diskriminierung aufgrund sprachlicher Praktiken in verschiedenen öffentlichen und institutionellen Kontexten auftreten kann.



Grafik 18: Wo Diskriminierung stattfindet

Die Daten zeigen, dass Diskriminierung aufgrund der Erstsprache für viele transnationale Familien in verschiedenen öffentlichen und institutionellen Umgebungen eine häufige Erfahrung ist. Der öffentliche Nahverkehr ist der am häufigsten genannte Ort der Diskriminierung: 65,5 % der Teilnehmer gaben an, in diesem Umfeld negative Reaktionen erlebt zu haben, wenn sie ihre Erstsprache verwendeten. Ebenso berichten 63,2 % der Befragten von Diskriminierung auf der Straße. Dabei wird deutlich, dass alltägliche öffentliche Räume zentrale Orte sind, an denen sprachliche Diskriminierung erfahrbar wird.

Auch Supermärkte sind häufige Orte der Diskriminierung: 36 % der Befragten fühlen sich aufgrund ihrer Sprache in diesem Kontext eingeschränkt oder bewertet. Schulen, in denen Inklusion idealerweise gefördert werden sollte, stellen leider einen weiteren häufig genannten Ort dar: 31,4 % der Befragten berichteten von Diskriminierungserfahrungen. Diese Zahl unterstreicht, dass sowohl Schüler:innen als auch Eltern mit Herausforderungen im Zusammenhang mit der sprachlichen Akzeptanz in Bildungseinrichtungen konfrontiert sein können.

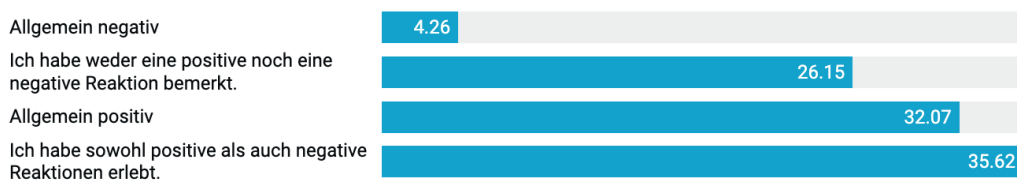
Behörden stellen ähnliche Herausforderungen dar: 30,3 % der Teilnehmer:innen berichteten von Diskriminierung im Umgang mit öffentlichen Diensten. Dies könnte auf mangelnde Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt im öffentlichen Dienst hindeuten, was den Zugang transnationaler Familien zu Dienstleistungen möglicherweise erschwert.

Darüber hinaus gaben 29,5 % der Befragten an, bei Besuchen bei der Ärztin/beim Arzt diskriminiert worden zu sein. Dies spiegelt potenzielle Barrieren im Gesundheitswesen wider, wo klare Kommunikation entscheidend ist.

In Kitas berichteten 23,4 % der Teilnehmenden von Diskriminierung, was zeigt, dass manche Familien bereits in der frühkindlichen Bildung mit negativen Einstellungen gegenüber dem Gebrauch der Herkunftssprache konfrontiert sind. Schließlich gaben 6,5 % der Befragten „andere“ Orte an und verwiesen damit auf weitere Kontexte, in denen Diskriminierung auftreten kann. Unter den anderen Orten wurde der Spielplatz mit 8 von 17 Fällen besonders hoch bewertet.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Diskriminierung im Umgang mit der Erstsprache nicht auf ein bestimmtes Umfeld beschränkt ist, sondern viele Aspekte des täglichen Lebens umfasst und Familien in unterschiedlichen Umgebungen betrifft. Die weit verbreitete sprachliche Diskriminierung unterstreicht die Notwendigkeit eines stärkeren gesellschaftlichen Bewusstseins und unterstützender Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Inklusion in allen öffentlichen und institutionellen Bereichen.

Auch die Reaktionen der Menschen auf transnationale Familien, die im öffentlichen Raum mit ihren Kindern in ihrer Erstsprache sprechen, sind mögliche Indikatoren dafür, wie Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft wahrgenommen wird.



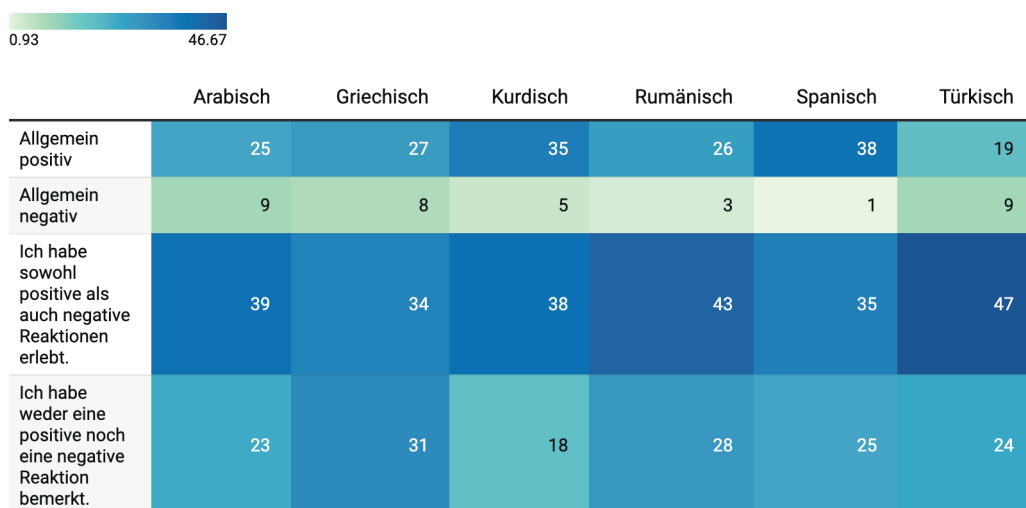
Grafik 19: Reaktionen auf das Sprechen der Erstsprache im öffentlichen Raum

Die obige Grafik beschreibt unterschiedliche Reaktionen der Öffentlichkeit, wenn transnationale Familien mit ihren Kindern im öffentlichen Raum ihre Erstsprache sprechen. Rund 32,07 % der Teilnehmenden berichteten von überwiegend positiven Reaktionen. Die Angaben deuten darauf hin, dass ein erheblicher Teil der Bevölkerung Mehrsprachigkeit positiv sieht oder sprachliche Vielfalt schätzt. 35,62 % der Befragten berichteten jedoch von einer Mischung aus positiven und negativen Reaktionen. Dies deutet darauf hin, dass zwar eine gewisse Akzeptanz besteht, es aber auch zu Unbehagen oder Bewertung kommt. Diese gemischte Reaktion verdeutlicht eine gesellschaftliche Ambivalenz gegenüber der Verwendung der Erstsprache in der Öffentlichkeit.

Weitere 26,15 % der Befragten beobachteten neutrale Reaktionen. Das bedeutet, dass viele Menschen im öffentlichen Raum gleichgültig wirken und mehrsprachige Interaktionen als normalen Alltag betrachten. 4,26 % der Teilnehmer:innen berichteten von allgemein negativen Reaktionen. Dieser kleinere, aber dennoch bemerkenswerte Prozentsatz spiegelt gelegentliche Missbilligung oder Vorurteile gegenüber dem Gebrauch der Erstsprache wider.

Insgesamt reagierte die Mehrheit der Teilnehmenden zwar positiv oder neutral, doch das Vorhandensein gemischter und negativer Antworten deutet darauf hin, dass es für transnationale Familien, die ihre Herkunftssprachen im öffentlichen Raum offen bewahren wollen, weiterhin Herausforderungen gibt. Damit wird der anhaltende Bedarf gesellschaftlicher Anstrengungen deutlich, mehr Akzeptanz und Inklusion für mehrsprachige Praktiken zu fördern.

Ein Vergleich der Antworten der Teilnehmer:innen nach Sprachgruppen mit relativ höherer Teilnehmendenzahl in dieser Umfrage zeigte aufschlussreiche Ergebnisse, die in der folgenden Grafik zu den Reaktionen auf die Verwendung der Erstsprache im öffentlichen Raum nach Sprachgruppen zu sehen sind.



Grafik 20: Reaktionen auf das Sprechen der Erstsprache im öffentlichen Raum nach Sprachgruppe

Die Antworten lassen eine Bandbreite an Erfahrungen erkennen, darunter positive, negative, gemischte und neutrale Reaktionen, mit einigen auffälligen Unterschieden zwischen den Sprachgruppen.

Spanischsprachige Teilnehmende berichten mit 37,96% am häufigsten, dass sie in der Öffentlichkeit überwiegend positive Reaktionen erhalten. Dies deutet darauf hin, dass die Spanisch im Vergleich zu anderen Sprachen in der Öffentlichkeit möglicherweise eine höhere Akzeptanz oder Wertschätzung erfährt. Auch Kurdischsprachige berichten mit 35,38 % von relativ vielen positiven Reaktionen, gefolgt von Griechisch- und Rumänischsprachigen mit 26,97 % bzw. 26,23 % sowie Arabischsprachigen mit 25 %. Im Gegensatz dazu berichten Türkischsprachige von einem geringeren Anteil positiver Reaktionen: Nur 18,67 % geben an, in der Öffentlichkeit überwiegend positive Reaktionen auf ihre Sprachverwendung zu erhalten.

Bei gemischten Reaktionen berichten Türkischsprachige mit 46,67 % am häufigsten von einer Kombination aus positiven und negativen Reaktionen. Dicht gefolgt von Rumänischsprachigen mit 42,62 % und Arabischsprachigen mit 38,79 %. Diese hohe

Anzahl gemischter Reaktionen deutet auf ein ambivalentes soziales Umfeld für diese Sprachgruppen hin, in dem Akzeptanz und Unbehagen nebeneinander bestehen.

Was neutrale Reaktionen betrifft, so weisen Griechischsprachige mit 31,46 % den höchsten Anteil an neutralen Rückmeldungen auf. Diese Neutralität deutet darauf hin, dass viele Menschen im öffentlichen Raum weder positiv noch negativ auf diese Sprachen reagieren, was auf eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber deren Verwendung schließen lässt.

Der Anteil allgemein negativer Reaktionen ist in allen Gruppen relativ gering. Arabischsprachige berichten mit 9,48 % über die meisten negativen Reaktionen, gefolgt von Türkischsprachigen mit 9,33 %. Spanischsprachige berichten hingegen mit 0,93 % über die geringste negative Erfahrung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Spanischsprachige die meisten positiven Reaktionen erfahren, während Türkisch- und Arabischsprachige häufiger über gemischte und negative Reaktionen berichten. Diese Unterschiede verdeutlichen die ungleiche gesellschaftliche Akzeptanz oder Ambivalenz gegenüber bestimmten Herkunfts- und Erstsprachen. Dabei werden bestimmte Sprachen positiver oder neutraler wahrgenommen als andere.

Die nächste Grafik zeigt die Ansichten der Eltern zur Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachgleichheit in Berliner Kitas und Schulen und spiegelt eine Reihe von Perspektiven auf Sprachförderung, Gleichberechtigung der Sprachen und Privilegien wider.

	völlig zustimmen	teilweise zustimmen	nicht sicher	teilweise nicht zustimmen	völlig nicht zustimmen
Mehrsprachigkeit wird allgemein wertgeschätzt.	41	31	12	10	4
Alle Sprachen haben die gleichen Chancen.	18	16	17	17	29
Einige Sprachen sind privilegierter als andere.	55	27	9	1	5
Ihre Erstsprache wird ausreichend gefördert.	17	19	18	18	26
Nur Deutsch wird gefördert.	26	31	14	14	12

Grafik 21: Ansichten zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kita/Schule

Ein erheblicher Anteil der Eltern ist der Meinung, dass Mehrsprachigkeit in der Schule generell wertgeschätzt wird. 41% stimmen dieser Aussage voll und ganz zu, 31% teilweise. Dies deutet darauf hin, dass Mehrsprachigkeit im Bildungssystem allgemein als positiv wahrgenommen wird. Allerdings gibt es eine signifikante Minderheit (12 %), die unsicher ist oder in unterschiedlichem Maße anderer Meinung ist.

Wenn es um Chancengleichheit für alle Sprachen geht, gehen die Meinungen auseinander. Nur 18 % stimmen der Aussage, dass alle Sprachen gleiche Chancen haben, voll und ganz zu, während 16 % teilweise zustimmen. 29 % stimmen dieser Aussage jedoch überhaupt nicht zu. Dies deutet darauf hin, dass ein erheblicher Teil der Eltern der Meinung ist, dass bestimmte Sprachen im Bildungsbereich nicht gleichermaßen gefördert oder vertreten werden.

Diese Einschätzung wird durch die starke Zustimmung zu der Aussage verstärkt, dass manche Sprachen stärker gefördert werden als andere. 55 % der Befragten stimmen dieser Aussage voll und ganz zu, 27 % teilweise. Diese Antworten deuten darauf hin, dass viele Eltern ein Ungleichgewicht in der Förderung verschiedener Sprachen wahrnehmen, wobei bestimmte Sprachen wahrscheinlich mehr institutionelle Unterstützung oder Akzeptanz erfahren als andere.

Was die Förderung der Erstsprache betrifft, stimmen nur 17 % der Eltern voll und ganz zu, dass ihre Erstsprache in der Schule ausreichend gefördert wird, während 19 % eher zustimmen. Ein beträchtlicher Anteil – 26 % – ist mit dieser Aussage überhaupt nicht einverstanden und zeigt sich unzufrieden mit der Unterstützung anderer Sprachen als Deutsch im Bildungskontext.

Auf die Frage, ob in der Schule ausschließlich Deutsch gefördert wird, stimmen 26 % der Eltern voll und ganz zu, 31 % teilweise. Dies spiegelt die Wahrnehmung wider, dass Deutsch im Vordergrund steht. Diese Antwort steht im Einklang mit den vorherigen Ergebnissen, in denen Eltern ungleiche Chancen für Herkunftssprachen und die allgemeine Wahrnehmung der Bevorzugung bestimmter Sprachen gegenüber anderen anmerkten.

Letztlich verdeutlicht diese Grafik, dass es zwar eine allgemeine Anerkennung des Wertes von Mehrsprachigkeit gibt, viele Eltern jedoch der Meinung sind, dass diese Anerkennung nicht zu einer gleichmäßigen Förderung aller Sprachen führt. Die Daten deuten darauf hin, dass Deutsch und möglicherweise auch andere dominante Sprachen stärker institutionell gefördert werden, während die Erstsprachen im Berliner Bildungssystem vergleichsweise wenig gefördert werden. Dies unterstreicht den Bedarf an einer inklusiveren Sprachpolitik, die der sprachlichen Vielfalt in Schulen und Kindergärten besser Rechnung trägt.

Die nächste Grafik zeigt, inwieweit Eltern Mehrsprachigkeit im Leben ihrer Kinder aktiv fördern und unterstützen – sowohl innerhalb der Familie als auch im Bildungsbereich. Die Antworten spiegeln das unterschiedliche Ausmaß des Engagements für mehrsprachige Praktiken wider, das von persönlichen Bemühungen zu Hause bis hin zur Förderung in der Schule reicht.

Bemerkenswerte 71 % der Eltern geben an, ihr Kind immer zu ermutigen, mehrsprachig zu leben. Damit legen sie großen Wert darauf, die Mehrsprachigkeit in der Familie zu fördern. Weitere 20 % tun dies häufig, was darauf hindeutet, dass fast alle Eltern Wert darauf legen, Mehrsprachigkeit aktiv zu fördern.

	▼ immer	häufig	manchmal	selten	niemals
Ich ermutige mein Kind, mehrsprachig zu leben.	71	20	5	2	1
Ich versuche aktiv, meinem Kind meine Erstsprache beizubringen.	65	26	6	1	0
Ich spreche mit anderen Eltern darüber, wie wichtig es ist, unsere Kinder mehrsprachig zu erziehen.	38	26	22	9	3
Ich sensibilisiere die Eltern für anspruchsvolle Aktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit.	27	19	24	16	11
Ich spreche mit Pädagog:innen darüber, wie wichtig es ist, mein Kind mehrsprachig zu erziehen.	23	20	22	18	15
Ich fordere meine Kita/Schule aktiv auf, meine Erstsprache in der Kita/Schule zu fördern.	18	13	15	17	33

Grafik 22: Mehrsprachigkeit zu Hause und im Umfeld fördern

Ebenso versuchen 65 % der Eltern immer, ihrem Kind aktiv die Herkunftssprache beizubringen, und weitere 26 % tun dies häufig. Dieses Engagement unterstreicht die Bedeutung, die der Weitergabe der Herkunftssprache beigemessen wird, da nahezu alle Eltern auch aktiv Maßnahmen ergreifen, um ihre Erstsprache an ihre Kinder weiterzugeben.

Wenn es darum geht, mit anderen Eltern über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit zu sprechen, tun dies 38 % immer und 26 % häufig. Dies deutet darauf hin, dass ein erheblicher Anteil der Eltern in ihrer Community Gespräche über den Wert der mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder führt, was ein unterstützendes Umfeld für Sprachenvielfalt schaffen könnte.

Allerdings engagieren sich weniger Eltern für strukturierte Aktivitäten zur Mehrsprachigkeitsförderung. 27 % geben an, andere Eltern immer für bereichernde Aktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren, während 19 % dies häufig tun. Dieses geringere Engagement kann darauf hindeuten, dass strukturierte Aktivitäten weniger zugänglich sind oder dass Eltern sich weniger sicher fühlen, sich in ihrer Community für solche Aktivitäten einzusetzen.

Auch Gespräche mit Pädagog:innen über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit finden seltener statt. Nur 23 % der Eltern geben an, immer mit den Lehrkräften über die Bedeutung einer mehrsprachigen Erziehung ihres Kindes zu sprechen, 20 % tun dies häufig. Eltern sind zwar zu Hause und im Austausch mit anderen Eltern hoch motiviert, fühlen sich jedoch weniger dazu in der Lage, direkt mit Pädagog:innen über dieses Thema sprechen.

Schließlich geben nur 18% der Eltern an, immer aktiv zu fordern, dass die Kita oder Schule ihres Kindes die Familiensprache unterstützt, und 13 % tun dies häufig. Bemerkenswert ist, dass 33 % der Eltern nie eine solche Forderung stellen. Dies weist auf mögliche Hindernisse hin, die es ihnen erschweren sich in institutionellen Kontexten für die Unterstützung der Familiensprache einzusetzen - etwa ein wahrgenommenes mangelndes Entgegenkommen

seitens der Schulen oder fehlendes Selbstvertrauen, diese Bedürfnisse zu vertreten.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Eltern ein starkes Engagement für die Förderung der Mehrsprachigkeit im familiären Umfeld aufweisen, sich aktiv an der Weitergabe sprachlicher Ressourcen beteiligen und den Austausch mit anderen Eltern gezielt suchen. Das Engagement für eine strukturierte Unterstützung und die aktive institutionelle Beteiligung an mehrsprachiger Bildung fällt jedoch deutlich geringer aus, was bedeuten könnte, dass Eltern zusätzliche Unterstützung oder Ermutigung benötigen könnten, um selbstbewusst für mehrsprachige Praktiken im Bildungsbereich einzustehen.

5.4 Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen

In diesem Abschnitt befassen wir uns mit den Perspektiven der Eltern darauf, in welchem Ausmaß Mehrsprachigkeit und Familiensprachen in Berliner Kitas und Schulen unterstützt werden. Die Daten spiegeln die Ansichten der Eltern zur Anerkennung und Förderung sprachlicher Vielfalt in Bildungseinrichtungen wider und geben Aufschluss über die Ausstattung mit Ressourcen, die Förderung des Gebrauchs der Erstsprache und die Inklusivität der Sprachpolitik und -praxis. Durch die Auswertung dieser Antworten wollen wir verstehen, wie das Berliner Bildungssystem wahrgenommen wird und inwieweit es aus Sicht der Eltern die Förderung eines mehrsprachigen Umfelds und die kulturellen sowie sprachlichen Identitäten transnationaler Familien unterstützt. Die Analyse bietet Einblicke in bestehende Lücken und Verbesserungspotenziale, um sicherzustellen, dass alle Sprachen in der frühkindlichen Bildung und im Schulkontext in Berlin wertgeschätzt und gefördert werden. Im Folgenden wird eine zusammenhängende Analyse präsentiert:

Die nachstehende Grafik veranschaulicht die Perspektive der Eltern darauf, wie gut Berliner Kitas und Schulen Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen durch ihre Informationsmaterialien, Unterrichtsaktivitäten und bei Infoveranstaltungen einbindet.

	▼ immer	häufig	manchmal	selten	niemals
Unsere Kita/Schule verwendet auch andere Sprachen als Deutsch auf ihrer Website, in Flyern oder anderen Informationsmaterialien.	21	13	14	15	32
Unsere Kita/Schule benutzt bei einigen ihrer Aktivitäten auch Bücher oder Materialien in meiner Erstsprache(n).	16	10	9	10	49
Unsere Kita/Schule organisiert Infoveranstaltungen für Eltern über die mehrsprachige Entwicklung der Kinder.	9	9	13	16	46

Grafik 23: Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Schule fördern

Laut den Antworten stellen nur 21 % der Eltern fest, dass die Kita oder Schule ihres Kindes in ihren Informationsmaterialien wie Websites und Flyern immer andere Sprachen als Deutsch verwendet, während 13 % angeben, dass dies häufig und 14 % manchmal der Fall ist. Bemerkenswerte 32 % der Eltern geben an, dass in diesen Materialien nie andere Sprachen verwendet werden. Dies deutet auf eine geringe Sichtbarkeit und eingeschränkte Zugänglichkeit für Familien hin, die in der Schulkommunikation auf ihre Familiensprachen angewiesen sind.

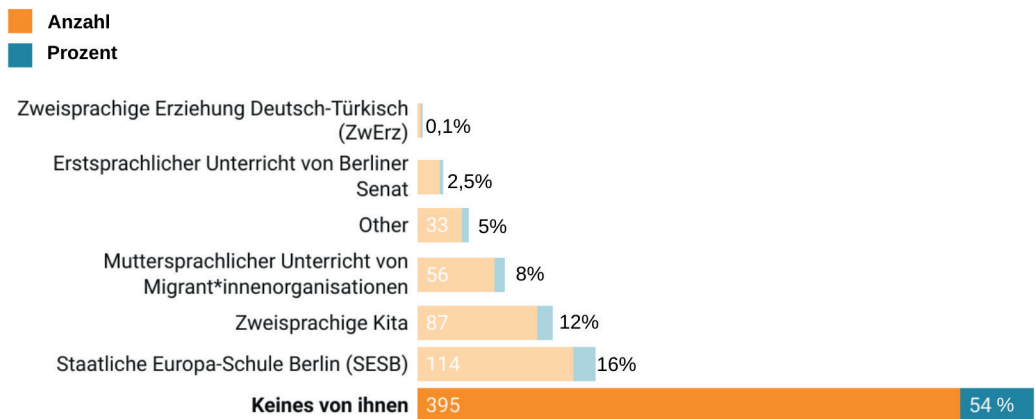
Bezüglich der Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht, geben 16 % der Eltern an, dass die Kita oder die Schule ihres Kindes immer Bücher oder Materialien in der Erstsprache bereitstellt, weitere 10 % geben an, dass dies häufig vorkommt. Fast die Hälfte der Befragten (49 %) gibt jedoch an, dass ihre Erstsprache nie im Unterricht oder bei Aktivitäten verwendet wird. Die Zahlen deuten darauf hin, dass viele Einrichtungen Erstsprachen nicht aktiv in die Bildungspraxis integrieren. Das Fehlen von Materialien in der Erstsprache kann die Möglichkeiten der Kinder einschränken, sich im Bildungskontext mit ihrer Erstsprache auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus besteht offenbar eine erhebliche Lücke im Engagement von Kitas und Schulen, Eltern über die Vorteile von Mehrsprachigkeit zu informieren. Nur 9 % der Eltern geben an, dass die Einrichtung ihres Kindes immer Informationsveranstaltungen zur mehrsprachigen Entwicklung organisiert, weitere 9 % geben an, dass dies häufig geschehe.

46 % der Befragten geben an, dass derartige Veranstaltungen nie stattfinden, was darauf schließen lässt, dass nur begrenzte Anstrengungen unternommen werden, um die Eltern über das Thema mehrsprachiges Aufwachsen zu informieren und sie einzubeziehen.

Zusammenfassend deuten die Daten auf eine Lücke in der proaktiven Förderung von Mehrsprachigkeit in Berliner Bildungseinrichtungen hin. Viele Kitas und Schulen nutzen in ihrer Kommunikation, ihren Unterrichtsaktivitäten und ihrer Elternarbeit nicht regelmäßig mehrere Sprachen. Das Fehlen institutioneller Unterstützung könnte zu den Herausforderungen transnationaler Familien beitragen, ihre Erstsprachen im Bildungskontext zu fördern und aufrechtzuerhalten.

In der folgenden Grafik sind die Teilnahmezahlen an verschiedenen Programmen und Modellen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berliner Bildungseinrichtungen dargestellt, wie sie von den Umfrageteilnehmer:innen angegeben wurden. Die Daten verdeutlichen, an welchen Programmen Kinder teilnehmen und zeigen ein deutliches Ungleichgewicht.



Grafik 24: Teilnahme an verschiedenen Sprachprogrammen und -modellen

Die Mehrheit der Befragten, 395 Personen bzw. 54 %, gibt an, dass ihre Kinder an keinem mehrsprachigen Programm oder Modell teilnehmen. Dieser hohe Anteil lässt darauf schließen, dass viele Familien entweder keinen Zugang zu solchen Angeboten haben oder an bestehenden Programmen nicht teilnehmen, möglicherweise da sie von diesen Programmen nicht wissen, diese nicht zugänglich sind oder nicht ihren Bedürfnissen entsprechen.

Unter den angemeldeten Schüler:innen verzeichnet die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB), ein bekanntes bilinguals Schulmodell, die höchste Teilnahmequote: 114 Befragte (ca. 16 %) gaben an, dass ihre Kinder dort angemeldet sind. Dies spiegelt ein moderates Engagement für eine der wichtigsten bilingualen Bildungsinitiativen Berlins wider.

Auch bilinguale Kitas erfreuen sich einer gewissen Beteiligung: 87 Teilnehmende (ca. 12 %) gaben an, dass ihre Kinder diese Einrichtungen besuchen. Dies zeigt das Interesse der Familien an zweisprachiger frühkindlicher Bildung, auch wenn die Zahl der Anmeldungen im Vergleich zur Gesamtzahl der Befragten relativ gering bleibt.

56 Befragte (8 %) nehmen an herkunftssprachlichem Unterricht teil, der von Migrant:innenorganisationen angeboten wird, dies weist auf ein gewisses Engagement für gemeinschaftlich organisierte Bemühungen zur Erhaltung der Herkunftssprachen hin. Darüber hinaus gaben 33 der Befragten an (5 %), an anderen Programmen teilzunehmen, z.B. an Privatschulen mit einem höheren Anteil an Fremdsprachenunterricht.

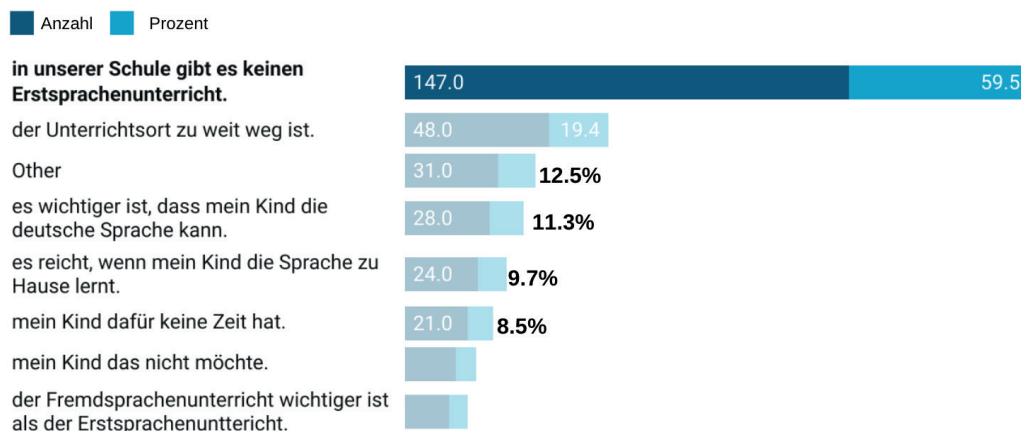
Der Erstsprachenunterricht (ESU) und das bilinguale deutsch-türkische Bildungsprogramm (ZwErz) verzeichnen die niedrigsten Teilnahmezahlen - mit lediglich 17 bzw. 3 Anmeldungen im aktuellen Jahr. Die Umfrage enthielt zwei Fragen dazu, wie Eltern, deren Kinder im ESU angemeldet sind, Informationen über diesen Unterricht erhalten und welche Beweggründe sie für die Teilnahme haben. Da die Anmeldezahlen jedoch eher gering sind, war eine statistische Auswertung dieser Fragen nicht möglich.

Zusammenfassend zeigen die Daten, dass zwar einige Familien aktiv an mehrsprachigen Programmen teilnehmen, aber mehr als die Hälfte in kein formales mehrsprachiges

Bildungsmodell eingebunden ist. Dies verdeutlicht mögliche Barrieren im Zugang oder bei der Informationsbeschaffung und unterstreicht, dass ein breiter angelegtes Informations- und Unterstützungsangebot erforderlich ist, um die Teilnahme an mehrsprachigen Bildungsangeboten in Berlin zu fördern.

Die nächste Grafik bietet Einblicke in die verschiedenen Gründe, die Eltern dafür angeben, ihre Kinder nicht zum ESU in Berlin anzumelden.

Mein Kind nimmt am Erstsprachenunterricht NICHT teil, weil...



Grafik 25: Gründe für die Nicht-Teilnahme am Erstsprachenunterricht

Der am häufigsten genannte Grund mit 59,5 % ist dass es keinen ESU an der Schule ihres Kindes gibt. Diese signifikante Zahl lässt darauf schließen, dass das fehlende Angebot von Unterricht in der Herkunftssprache der Hauptgrund dafür ist, dass Kinder nicht an Erstsprachenunterricht teilnehmen und verdeutlicht damit eine Lücke im Bildungsangebot für mehrsprachige Familien.

Für 19,4 % der Befragten (48 Personen) stellt die Entfernung zum Unterrichtsort ein großes Hindernis dar. Selbst wenn Herkunftssprachenunterricht angeboten wird, führt die Entfernung zu logistischen Herausforderungen, die von einer Teilnahme abhalten. Neben diesen praktischen Hürden spiegeln weitere Faktoren eine Reihe von Prioritäten und Präferenzen wider. 31 Befragte wählten andere Gründe und deckten damit individuelle Umstände ab, die nicht in den Optionen aufgeführt waren. Einige Eltern gaben an, keine Informationen zum ESU zu haben. 28 Befragte wählten aus, dass ihnen die Deutschkenntnisse ihres Kindes wichtiger sind als das Erlernen der Herkunftssprache. Dies deutet darauf hin, dass für manche Familien die Integration in die dominante Schulsprache Vorrang vor der Beibehaltung der Erstsprache hat.

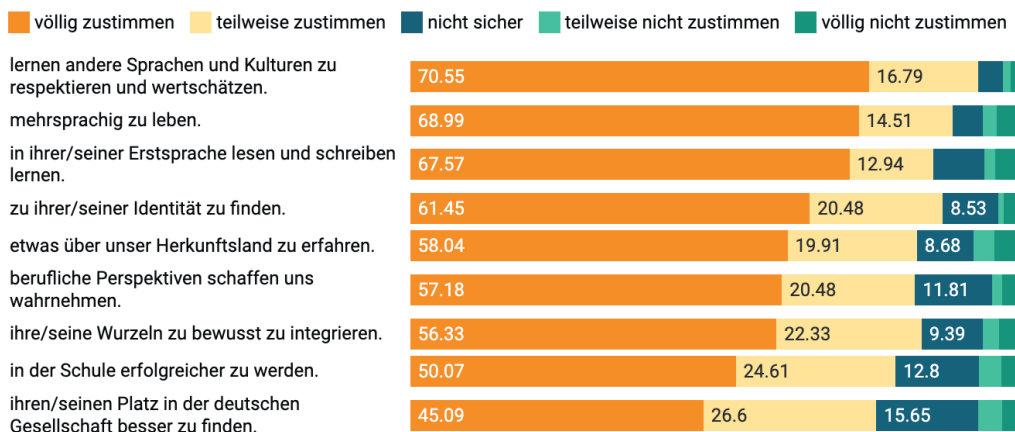
Einige Eltern (etwa 24 Befragte) glauben, dass der Unterricht in der Erstsprache zu Hause ausreicht. Sie halten formellen Unterricht für unnötig, wenn der Kontakt mit der Sprache im familiären Umfeld stattfindet. 21 Befragte erwähnten zudem, dass ihr Kind

nicht genügend Zeit für zusätzlichen Sprachunterricht habe, was auf den Druck eines vollen Terminkalenders hindeutet. Weitere 21 Befragte gaben an, dass ihr Kind keinen ESU besuchen möchte. Dies zeigt, dass auch die Präferenzen und die Bereitschaft des Kindes bei der Entscheidung zur Teilnahme an Angeboten eine Rolle spielen. Schließlich waren 20 Befragte der Meinung, dass das Erlernen von Fremdsprachen wichtiger sei als der Unterricht in der Erstsprache. Möglicherweise halten sie andere Sprachen für vorteilhafter für die Zukunftsaussichten ihres Kindes oder orientieren sich an globalen Sprachtrends.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das geringe Angebot an ESU an Schulen zwar nach wie vor das größte Hindernis darstellt, aber auch Faktoren wie Entfernung, familiäre Prioritäten beim Spracherwerb und die eigenen Vorlieben des Kindes die Entscheidungen der Eltern beeinflussen. Diese Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig es ist, den Zugang zu herkunftssprachlichen Programmen zu verbessern, um mehrsprachige Berliner Familien besser zu unterstützen.

Die nachfolgende Grafik zeigt die elterliche Perspektive auf die Vorteile der Mehrsprachigkeit für ihre Kinder, wobei jede Antwort ein unterschiedliches Maß an Zustimmung widerspiegelt. Die Daten deuten darauf hin, dass Eltern Mehrsprachigkeit in vielerlei Hinsicht als sehr vorteilhaft empfinden, unter anderem in Bezug auf kulturelle Wertschätzung, persönliche Identität und Bildungserfolg.

Ich glaube, dass die Förderung der Erstsprache in Schule / Kita meinem Kind hilft ...



Grafik 26: Vorteile der Mehrsprachigkeit

Eine große Mehrheit der Eltern (70,55 %) stimmt der Aussage völlig zu, dass Förderung der Erstsprache in Kita und Schule Kindern hilft, andere Sprachen und Kulturen zu respektieren und wertzuschätzen. Weitere 16,79 % stimmen der Aussage teilweise zu. Diese hohe Zustimmung unterstreicht den Wert, den Eltern der Mehrsprachigkeit als Möglichkeit zur Förderung von kulturellem Bewusstsein und Inklusion zuschreiben.

68,99 % der Eltern stimmen der Aussage völlig zu, dass die Förderung der Erstsprache in der Kita und Schule ihrem Kind hilft, mehrsprachig zu leben – ein Vorteil, den sie für die persönliche und soziale Integration als wertvoll erachten. Weitere 14,51 % stimmen teilweise zu, was insgesamt darauf hindeutet, dass die meisten Eltern Mehrsprachigkeit als einen praktischen und bereichernden Lebensstil betrachten.

Was die pädagogischen Fähigkeiten betrifft, stimmen 67,57 % der Eltern der Aussage völlig zu, dass die Förderung der Erstsprache in Kita und Schule Kindern das Lesen und Schreiben in ihrer Erstsprache ermöglicht, während 12,94 % teilweise zustimmen. Dies deutet darauf hin, dass viele Eltern die Lese- und Schreibkompetenz in der Herkunftssprache als wesentlichen Vorteil mehrsprachiger Bildung betrachten.

Was die Identitätsbildung betrifft, stimmen 61,45 % der Eltern der Aussage völlig zu, dass Mehrsprachigkeit Kindern bei der Identitätsfindung hilft, während 20,48 % teilweise zustimmen. Dies unterstreicht die Überzeugung, dass Sprache ein wesentlicher Bestandteil der persönlichen Identität ist und Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Selbstverständnisses vermittelt.

Wenn es darum geht, mehr über das Herkunftsland der Familie zu erfahren, stimmen 58,04 % der Eltern völlig zu, 19,91 % stimmen teilweise zu. Diese Antwort zeigt, dass viele Eltern Mehrsprachigkeit als eine Brücke sehen, die ihren Kindern den Zugang zu ihrer kulturellen Herkunft ermöglicht. Dies kann die familiären Bindungen und die kulturelle Kontinuität stärken.

Auch berufliche Ziele spielen eine Rolle bei der Wahrnehmung der Vorteile der Förderung der Erstsprache in der Kita und Schule. 57,18 % der Befragten stimmen der Aussage Mehrsprachigkeit ermögliche Karrierechancen völlig zu, weitere 20,48 % stimmen dieser Aussage teilweise zu. Dies spiegelt ein Verständnis für die wirtschaftlichen und beruflichen Vorteile wider, die Mehrsprachigkeit auf einem zunehmend globalisierten Arbeitsmarkt mit sich bringt.

56,33 % stimmen der Aussage Mehrsprachigkeit helfe Kindern dabei, ihre kulturellen Wurzeln bewusst zu integrieren, völlig zu, 22,33 % stimmen teilweise zu. Dies deutet darauf hin, dass Eltern Mehrsprachigkeit als Möglichkeit sehen, ihre kulturelle Herkunft aktiv in ihre persönliche Identität zu integrieren.

Auch der schulische Erfolg wird mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht: 50,07 % der Eltern stimmen der Aussage völlig zu, dass Mehrsprachigkeit ihren Kindern zu besseren schulischen Leistungen verhilft, 24,61 % stimmen dieser Aussage teilweise zu. Diese positive Einschätzung der Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf den Bildungserfolg spiegelt die Überzeugung der Eltern hinsichtlich der kognitiven und pädagogischen Vorteile wider.

45,09 % der Eltern stimmen der Aussage völlig zu, dass die Förderung von Erstsprachen in Kita und Schule ihren Kindern hilft, ihren Platz in der deutschen Gesellschaft besser zu finden. 26,6 % stimmen dieser Aussage teilweise zu. Auch wenn dieser Nutzen etwas seltener genannt wurde als andere, zeigt es dennoch, dass Eltern Mehrsprachigkeit als

ein Mittel zur sozialen Integration betrachten – als Hilfe für ihre Kinder, sich sowohl mit ihrer kulturellen Herkunft als auch mit der Mehrheitsgesellschaft verbunden zu fühlen und sich in beiden Welten zurechtzufinden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Eltern die Förderung der Erstsprache in Kita und Schule im Allgemeinen als äußerst vorteilhaft für ihre Kinder in verschiedenen Lebensbereichen erachten – von kultureller Wertschätzung und Identitätsbildung bis hin zu Bildungserfolg und sozialer Integration. Diese Ergebnisse unterstreichen den Wert, den transnationale Familien der sprachlichen Vielfalt beimessen, und betonen die Bedeutung der Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich.

Die untenstehende Grafik zeigt Daten zum Interesse der Eltern, ihre Kinder im ESU anzumelden – vorausgesetzt, dieser wäre an der Schule ihres Kindes verfügbar.



Grafik 27: Interesse am Erstsprachenunterricht

Die Antworten deuten auf ein starkes Interesse der Eltern an derartigen Bildungsangeboten hin und spiegeln den Wert wider, den sie der Einbindung der Herkunftssprachen im Schulkontext beimessen.

Eine deutliche Mehrheit von 79,43 % (556 Eltern) antwortete mit einem klaren ja und signalisierte damit die Bereitschaft, ihre Kinder zum ESU anzumelden, sofern dieser an ihrer Schule angeboten würde. Dieses hohe Interesse zeigt, dass ein erheblicher Bedarf an einfach zugänglichen herkunftssprachlichen Angeboten im schulischen Umfeld besteht.

Weitere 11,29 % (79 Eltern) antworteten mit wahrscheinlich ja, was darauf schließen lässt, dass ein beträchtlicher Anteil der Eltern ihre Kinder wahrscheinlich anmelden würden, sofern zusätzliche Faktoren wie die Qualität des Programms, die Kompatibilität mit dem Stundenplan und weitere Einzelheiten zum Unterricht stimmen würden.

Eine kleine Anzahl von Eltern, nämlich 4,43 % (31 Personen), äußerten ihre Unsicherheit mit der Antwort „ich bin nicht sicher“. Diese Antwort könnte darauf deuten, dass Eltern mit den potenziellen Vorteilen des ESU nicht vertraut sind oder diesem ambivalent gegenüberstehen.

Nur 4 Eltern, also weniger als 1 %, antworteten mit nein, was darauf schließen lässt, dass nur sehr wenige Eltern den Unterricht in der Herkunftssprache grundsätzlich ablehnen.

Vergleicht man hingegen die Antworten von Eltern aus verschiedenen Sprachgemeinschaften hinsichtlich ihres Interesses am ESU (sofern verfügbar), zeigen sich interessante Unterschiede. Die folgende Grafik zeigt aufgeschlüsselt nach Sprachgruppen das Interesse an der Teilnahme ihrer Kinder am ESU.

	Allgemein	Arabisch	Griechisch	Kurdisch	Rumänisch	Türkisch
Eindeutig ja	79	87	94	79	84	63
Wahrscheinlich ja	11	8	4	15	12	22
Ich bin nicht sicher	4	1	2	0	2	8
Nein	2	2	0	0	0	5

Grafik 28: Interesse an ESU nach Sprachgruppen

Insgesamt weisen die Antworten bei den meisten Sprachgruppen auf ein hohes Interesse, wobei es gewisse Unterschiede in der Begeisterung und Entschlossenheit gibt.

Bei Eltern griechischer Herkunft ist das Interesse am stärksten: 94 % antworteten mit eindeutig ja. Dies deutet darauf hin, dass innerhalb der griechischen Gemeinschaft ein starker Wunsch nach ESU in der Schule besteht. Dieser hohe Prozentsatz zeigt, dass griechischsprachige Eltern großen Wert auf den Erhalt ihrer Herkunftssprache durch formalen Unterricht legen.

Auch arabischsprachige Eltern zeigen großes Interesse: 87 % äußerten ein klares Interesse an ESU. Dies spiegelt die große Nachfrage an Arabisch-Angeboten in Schulen wider und unterstreicht den hohen Stellenwert, den der Erhalt der Herkunftssprache in der arabischsprachigen Community hat.

Unter den rumänischsprachigen Eltern antworteten 84 % mit eindeutig ja, was ein ähnlich großes Interesse an ESU widerspiegelt und darauf hindeutet, dass auch rumänischsprachige Familien den Unterricht in der Herkunftssprache als Schlüsselement der kulturellen und sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder betrachten.

79 % der kurdischsprachigen Eltern zeigten eindeutiges Interesse, was dem allgemeinen Interesse aller Gruppen entspricht. Diese Rücklaufquote deutet darauf hin, dass auch kurdische Familien dem ESU Priorität einräumen, wenn auch etwas weniger als andere Gruppen.

Türkischsprachige Eltern äußerten ein etwas geringeres Interesse: 63 % antworteten mit eindeutig ja. 22 % antworteten mit wahrscheinlich ja, was auf ein insgesamt hohes Interesse hindeutet. Die Zahlen sprechen dafür, dass türkischsprachige Familien dem ESU grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen, auch wenn ihre Gewissheit möglicherweise etwas mehr Ambivalenz oder praktische Erwägungen aufweist.

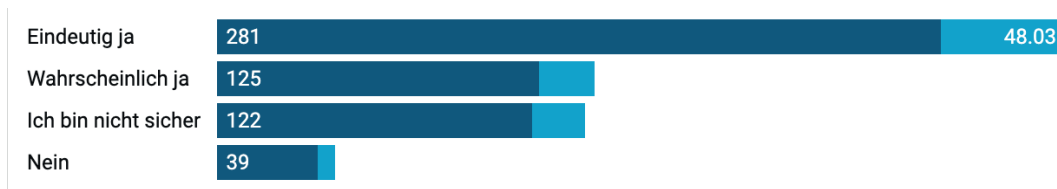
Darüber hinaus gibt es in einigen Sprachgruppen auffällige Reaktionen zu weiteren Antwortkategorien. So äußerten sich beispielsweise 8 % der türkischsprachigen Eltern unsicher und 5 % antworteten mit nein auf die Frage, zu ihrem Interesse an ESU. Unsicherheit und Desinteresse an ESU ist bei türkischsprachigen Eltern etwas höher als bei anderen Gruppen, in denen sich fast alle Eltern eindeutiges Interesse aufwiesen.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse auf eine deutliche Nachfrage der Eltern nach herkunftssprachlichen Programmen hin. Die überwiegende Mehrheit äußerte ein positives Interesse an der Teilnahme ihrer Kinder, wenn entsprechende Programme an ihren Schulen

angeboten würden. Dies unterstreicht die Bedeutung des Ausbaus des ESU, um den sprachlichen und kulturellen Bedürfnissen transnationaler Familien in Berlin gerecht zu werden.

Ebenso besteht großes Interesse am bilingualen Bildungsmodell Berlins, der SESB.

Die folgende Grafik veranschaulicht dieses Interesse der Eltern an der bilingualen Schulbildung der SESB. Die Antworten zeigen ein unterschiedlich ausgeprägtes Interesse, wobei fast die Hälfte der Eltern eine starke Bindung zu diesem Modell äußert.



Grafik 29: Interesse an der SESB

Insgesamt 48,03 % der Eltern, also 281 Befragte, antworteten mit eindeutig ja und zeigten damit ein klares Interesse daran, ihre Kinder im bilingualen Bildungsprogramm der SESB anzumelden. Dieser hohe Prozentsatz spiegelt eine große Begeisterung für bilinguale Bildung wider, da viele Eltern die Möglichkeit schätzen, ihren Kindern in einem institutionellen Rahmen sowohl Deutsch als auch eine Zweitsprache beizubringen.

Darüber hinaus äußerten sich 21,38 % der Eltern (125 Befragte) mit wahrscheinlich ja, was darauf hinweist, dass ein erheblicher Anteil der Eltern der Idee einer zweisprachigen Erziehung gegenüber aufgeschlossen ist, auch wenn sie möglicherweise bestimmte Bedenken haben, die ihre endgültige Entscheidung beeinflussen könnten.

Andererseits äußerten 20,85 % der Eltern (122 Befragte) Unsicherheit und antworteten mit „ich bin nicht sicher“. Diese Unsicherheit lässt vermuten, dass einige Eltern möglicherweise weitere Informationen zum SESB-Programm benötigen oder praktische Bedenken hinsichtlich der Logistik, des Lehrplans oder der Ausrichtung auf die persönlichen Bildungsziele für ihre Kinder haben.

	Allgemein	Arabisch	Kurdisch	Rumänisch
Eindeutig ja	48	54	64	52
Wahrscheinlich ja	21	21	15	27
Ich bin nicht sicher	21	15	15	17
Nein	7	4	0	2

Grafik 30: Interesse an SESB nach Sprachgruppen

Nur ein relativ geringer Anteil, nämlich 6,67 %, der Eltern (39 Befragte) äußerte Desinteresse am zweisprachigen Modell der SESB. Die meisten Eltern zeigen zumindest ein gewisses Maß an Offenheit oder Neugier für die zweisprachige Erziehung.

Wie bereits in Kapitel 3.3 erläutert, werden in der SESB-Schule neben Deutsch insgesamt 9 Partnersprachen als Unterrichtssprache verwendet. Drei der relativ größeren Gruppen von Befragten, deren Muttersprache im SESB-Modell nicht verwendet wird, sind Arabisch, Kurdisch und Rumänisch.

Die obenstehende Grafik vergleicht das Interesse am bilingualen Bildungsmodell der SESB bei Eltern aus arabischen, kurdischen und rumänischen Sprachgemeinschaften mit dem allgemeinen Durchschnitt. Bemerkenswert ist, dass die SESB derzeit keine Programme in diesen drei Sprachen anbietet. Daher ist diese Analyse wichtig, um den potenziellen Bedarf an erweiterten Sprachangeboten innerhalb der SESB zu verstehen.

Kurdischsprachige Eltern zeigen das größte Interesse: 64 % geben eindeutig ja an – deutlich mehr als der allgemeine Durchschnitt von 48 %. Dieses hohe Interesse zeigt einen starken Wunsch nach zweisprachigem Unterricht in der kurdischsprachigen Community. Die Zahlen lassen vermuten, dass im SESB-Modell eine erhebliche Nachfrage nach einer kurdischen Option bestehen könnte.

Auch arabischsprachige Eltern zeigen überdurchschnittlich hohes Interesse: 54 % antworteten mit eindeutig ja. Auch dieser Wert liegt über dem Gesamtdurchschnitt und zeigt, dass arabischsprachige Familien die Möglichkeit einer zweisprachigen Ausbildung schätzen und ein arabischsprachiges Angebot innerhalb der SESB wahrscheinlich unterstützen würden, wenn es verfügbar wäre.

Rumänischsprachige Eltern zeigen im Vergleich zu kurdisch- und arabischsprachigen Eltern ein etwas geringeres Interesse, liegen aber immer noch mit 52 % über dem allgemeinen Durchschnitt. 27 % der rumänischsprachigen Eltern antworteten mit wahrscheinlich ja, was darauf hindeutet, dass mehr als drei Viertel der rumänischen Eltern ein gewisses positives Interesse an der SESB zeigen und ein starkes potenzielles Interesse rumänischer Familien an zweisprachigem Unterricht widerspiegelt.

21 % aller Teilnehmer:innen gaben an nicht sicher zu sein. Unter kurdischen, arabischen und rumänischen Eltern ist dieser Anteil mit 15 %, 15 % bzw. 17 % etwas geringer. Dies deutet darauf hin, dass bei den Eltern zwar eine gewisse Ambivalenz oder ein Bedarf an weiteren Informationen besteht, die Mehrheit jedoch ein entschiedenes Interesse hat.

Das Desinteresse bleibt in allen Gruppen gering: 7 % aller Befragten zeigen kein Interesse an der SESB, verglichen mit 4 % bei den arabischsprachigen und 2 % bei den rumänischsprachigen Teilnehmer:innen. Bemerkenswert ist, dass kurdischsprachige Eltern kein völliges Desinteresse zeigten, was die besonders starke Neigung dieser Gruppe zum SESB-Modell unterstreicht.

Zusammenfassend deuten die Daten auf ein starkes Interesse der Eltern an zweisprachiger Bildung im SESB-Modell hin. Fast die Hälfte der Befragten zeigt sich bereits engagiert, ein weiteres Fünftel wahrscheinlich interessiert. Während ein beträchtlicher Anteil noch unsicher ist, deutet das geringe Desinteresse darauf hin, dass zweisprachige Bildung von den Eltern weitgehend positiv aufgenommen wird und als wertvolle Chance für die sprachliche und kulturelle Entwicklung ihrer Kinder angesehen wird. Darüber hinaus

zeigen kurdisch-, arabisch- und rumänischsprachige Eltern überdurchschnittliches Interesse am zweisprachigen SESB-Modell, obwohl sie nicht zu den aktuell angebotenen Sprachen im SESB-Modell gehören. Das hohe Interesse, insbesondere kurdisch- und arabischsprachiger Eltern, unterstreicht den potenziellen Bedarf an einer Erweiterung des SESB-Modells um weitere Sprachen, die die sprachliche Vielfalt der transnationalen Familien Berlins widerspiegeln.

Die folgende Grafik stellt dar, wie gut sich Eltern über die Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in Kitas und Schulen ihrer Kinder informiert fühlen. Die Antworten deuten auf eine relativ ausgewogene Verteilung des Informationsniveaus hin, wobei sich die Eltern unterschiedlich gut informiert fühlen.



Grafik 31: Informationsstand zum Thema Mehrsprachigkeit

Eine knappe Mehrheit der Eltern fühlt sich ausreichend informiert: 26,22 % geben an, etwas informiert zu sein, und 25,07 % fühlen sich sehr gut informiert. Zusammengenommen zeigen diese Antworten, dass über die Hälfte der Eltern den Eindruck hat, ausreichend über Mehrsprachigkeit und damit verbundene Aktivitäten von der Bildungseinrichtung ihres Kindes informiert zu werden. Dies lässt vermuten, dass Kitas und Schulen gewisse Anstrengungen unternehmen, um über dieses Thema zu informieren.

Ein erheblicher Anteil der Eltern fühlt sich jedoch weniger gut informiert. 24,93 % der Befragten gaben an nicht informiert zu sein, was auf eine Kommunikationslücke bei fast einem Viertel der Teilnehmenden hindeutet. Es zeigt, dass Informationen zwar einige Eltern effektiv erreichen, andere sich jedoch ausgeschlossen fühlen oder nichts von verfügbaren mehrsprachigen Ressourcen oder Initiativen wissen.

Darüber hinaus fühlen sich 20,89 % der Eltern schlecht informiert, was ein weiteres Kommunikationsdefizit verdeutlicht. Zusammen mit denjenigen, die sich nicht informiert fühlen, macht diese Gruppe fast die Hälfte der Befragten aus - was darauf hinweist, dass es erhebliches Verbesserungspotential in der Kommunikation von Schulen und Kitas zum Thema Mehrsprachigkeit und zu Sprachförderungsaktivitäten gibt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich zwar ein beträchtlicher Anteil der Eltern ausreichend oder sehr gut über mehrsprachige Aktivitäten informiert fühlt, ein nahezu ebenso großer Anteil sich jedoch unzureichend informiert fühlt. Dies bietet Schulen und Kitas die Chance, sicherzustellen, dass alle Eltern, insbesondere diejenigen, die sich derzeit ausgeschlossen fühlen, konsistente und umfassende Informationen über mehrsprachige Initiativen und Ressourcen erhalten.

5.5 Bedürfnisse, Forderungen und Wünsche

In diesem Unterabschnitt der Umfrage wollten wir die spezifischen Bedürfnisse, Forderungen und Wünsche transnationaler Familien in Bezug auf die Unterstützung von Bildungseinrichtungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit analysieren. Ziel des Abschnitts war es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Arten von Ressourcen, Aktivitäten und institutioneller Unterstützung Eltern für wichtig halten, um die Kompetenz ihrer Kinder neben Deutsch auch in der Erstsprache zu fördern. Hierfür formulierten wir drei Fragen. Allerdings antworteten zu wenige Teilnehmende auf die Fragen in diesem Unterabschnitt um eine statistische Analyse durchzuführen. Es ist wichtig zu verstehen, warum die Antwortraten auf die Fragen in diesem Unterabschnitt besonders niedrig waren. Ohne weitere Untersuchungen und themenbezogene qualitative Daten ist es jedoch nahezu unmöglich, die genauen Gründe dafür herauszufinden. Angesichts der Tatsache, dass die Teilnehmenden sich intensiv mit dem restlichen Teil der Umfrage auseinandergesetzt haben, lassen sich die begrenzten Antworten auf diese drei Fragen vermutlich nicht einfach mit einer allgemeinen Umfragemüdigkeit erklären.

Im Folgenden führen wir einige der möglichen Gründe für dieses Phänomen auf:

Fragen zur Komplexität und Klarheit: Diese Fragen bezogen sich auf die konkreten Wünsche der Eltern hinsichtlich Unterstützung bei der Förderung von Mehrsprachigkeit sowie auf die Nutzung von Ressourcen zur Stärkung der Herkunftssprachkompetenz. Die Formulierung und Art dieser Fragen wurden von einigen Befragten möglicherweise als zu komplex oder mehrdeutig empfunden. Im Gegensatz zu einfachen demografischen oder nutzungsbezogenen Fragen zu Beginn der Umfrage erforderten diese Punkte möglicherweise mehr Selbstreflexion, sodass die Befragten möglicherweise nicht antworteten, da sie sich über ihre genauen Bedürfnisse oder Wünsche unsicher waren.

Unkenntnis der verfügbaren Ressourcen oder geringe Erfahrung: Manche Eltern sind sich möglicherweise nicht vollständig darüber im Klaren, welche Unterstützungsangebote in der Schule oder welche Ressourcen sie zu Hause nutzen können, um Mehrsprachigkeit zu fördern. Wenn Eltern mit diesen Konzepten nicht vertraut sind oder bislang keine aktiven Erfahrungen mit entsprechenden Ressourcen gemacht haben, könnten sie sich unsicher oder nicht ausreichend qualifiziert gefühlt haben, um darauf zu antworten. In der Folge haben sie diese Fragen möglicherweise lieber ausgelassen, statt spekulative Antworten zu geben.

Wahrgenommene geringe Wirkung: Eltern könnten angenommen haben, dass ihre Antworten zum gewünschten Unterstützungsbedarf für Mehrsprachigkeit oder zur ihrer Ressourcennutzung zu Hause nur geringe praktische Auswirkungen haben würden. In Kontexten, in denen Familien das Gefühl haben, dass Bildungs- oder Regierungseinrichtungen nicht auf die Bedürfnisse der Community eingehen, könnten sie die Fragen zu idealen Ressourcen oder Unterstützungsstrukturen als eher rhetorisch empfinden. Diese Wahrnehmung könnte zu geringer Motivation bei der Beantwortung führen, insbesondere wenn sie annehmen, dass diese Fragen nicht zu sinnvollen politischen oder unterstützenden Änderungen führen werden.

Sensible Aspekte beim Thema der Sprachförderung: Fragen zur mehrsprachigen Unterstützung durch Schulen und Behörden könnten sensible Themen der Sprachpolitik und des Kulturerhalts berühren. Manche Eltern könnten Bedenken haben, ihre Meinung zu teilen, auch wenn die Teilnahme an der Umfrage völlig anonym war. Diese Sensibilität könnte dazu führen, dass manche Fragen, die implizit die institutionelle Unterstützung (oder deren Fehlen) für Mehrsprachigkeit thematisieren, nicht vollständig beantwortet werden.

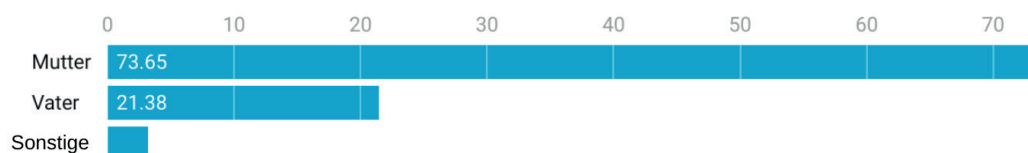
Ablauf der Umfrage und Dynamik der Beteiligung: Auch wenn die Länge der Umfrage zu Ermüdung beigetragen haben könnte, beeinflussen auch Aufbau und Ablauf der Fragen das Engagement der Befragten. Da sich diese drei Fragen am Ende der Umfrage befanden, ist es möglich, dass die Intensität der vorangegangenen Fragen und der Fokus auf spezifische, teils komplexe Themen zum Sprachgebrauch dazu geführt haben, dass sich die Befragten erschöpft fühlten. Allerdings haben viele Teilnehmende auf die abschließende offene Frage ausführlich geantwortet. Dies deutet darauf hin, dass das narrative Format dieser letzten Frage ihr Interesse erneut geweckt haben könnte. Eventuell haben die drei vorangehenden Fragen nicht in gleicher Weise Anklang gefunden.

Geringe unmittelbare Relevanz: Wenn Eltern den Eindruck haben, dass ihre alltäglichen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit keine strukturierten Ressourcen oder institutionelle Unterstützung beinhalten (z. B. wenn sie hauptsächlich informelle Methoden wie das Sprechen ihrer Erstsprache zu Hause nutzen), können sie diese Fragen als weniger persönlich relevant empfunden haben. Für Eltern, die sich hauptsächlich auf natürliche familiäre Interaktionen verlassen, um ihre Sprachkenntnisse zu erhalten, erscheinen Fragen nach institutioneller Unterstützung und spezifischen mehrsprachigen Ressourcen möglicherweise losgelöst von ihrer aktuellen Realität, was die Motivation zur Beantwortung verringert.

Auswirkungen auf das Umfragedesign: Die Tatsache, dass die Teilnehmer:innen diese drei Fragen übersprungen haben, obwohl sie spätere Fragen beantwortet haben, unterstreicht einen wichtigen Aspekt für zukünftige Umfragen, und zwar eine an den Erwartungen und Erfahrungen der Befragten orientierte Gestaltung und Platzierung der Fragen. Wären die Fragen stärker auf den Alltag zugeschnitten gewesen oder hätten sie Optionen zur informellen Sprachförderungsmethoden enthalten, hätte dies möglicherweise zu einer höheren Beteiligung geführt. Darüber hinaus hätte eine frühere Platzierung dieser Fragen oder die Einbettung in Kontextinformationen die Antwortrate verbessern können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Umfragemüdigkeit zwar ein Faktor sein kann, es aber wahrscheinlicher ist, dass eine Kombination aus wahrgenommener Komplexität, geringer Relevanz und möglichen sensiblen Aspekten hinsichtlich der institutionellen Förderung von Mehrsprachigkeit dazu geführt hat, dass die Teilnehmer:innen diese Fragen übersprungen haben. Dieses Antwortmuster unterstreicht, wie wichtig es ist, Fragen zu formulieren, die eng mit den Lebenserfahrungen der Befragten verknüpft sind, und sicherzustellen, dass Themen, die eine persönliche Reflexion erfordern, so behandelt werden, dass sie sowohl zugänglich als auch direkt wirksam sind.

In einer separaten Frage haben wir abgefragt, wer den Fragebogen ausgefüllt hat. Die Grafik veranschaulicht, in der überwiegenden Mehrheit Mütter an der Umfrage teilgenommen haben.



Grafik 32: Teilnehmer:innen an der Umfrage

73,65 % der Teilnehmenden an der Umfrage waren Mütter. Dieser hohe Prozentsatz deutet darauf hin, dass Mütter stärker an Entscheidungen oder Belangen im Zusammenhang mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Haushalt beteiligt sind oder sich eher an Bildungsumfragen zu ihren Kindern beteiligen.

Im Gegensatz dazu stammten 21,38 % der Antworten von Vätern, was zwar immer noch eine signifikante Teilnahmequote ist, aber auch deutlich niedriger als der Anteil der Mütter. Dieser Unterschied kann auf unterschiedliche Rollen bei der Beteiligung der Eltern an bildungs- und sprachbezogenen Themen oder einfach auf eine höhere Bereitschaft oder ein größeres Interesse der Mütter an dieser speziellen Umfrage zurückzuführen sein.

Ein kleiner Prozentsatz der Antworten, die als Sonstige gekennzeichnet sind, stammt von Personen, die möglicherweise nicht in die typische Mutter- oder Vaterkategorie passen, wie z. B. andere Familienmitglieder wie Großeltern oder Erziehungsberechtigte, die an der Betreuung des Kindes beteiligt sind. Diese Gruppe stellt jedoch nur einen kleinen Teil der Gesamtantworten dar.

Insgesamt zeigen die Daten, dass in erster Linie Mütter für das Ausfüllen des Fragebogens verantwortlich waren, gefolgt von Vätern. Andere Familienmitglieder oder Erziehungsberechtigte beteiligten sich nur geringfügig. Dieses Muster unterstreicht die zentrale Rolle der Mütter in sprachbezogenen Fragen und bei der Bildungsbeteiligung in transnationalen Familien, wie sie in dieser Umfrage dargestellt wird.

5.6 Antworten auf die letzte offene Frage

Wie wir im Kapitel 1.2 schon erläutert haben, enthielt der Fragebogen nicht immer Multiple-Choice-Fragen. Bei einigen Fragen konnten die Teilnehmer:innen über die vorgegebenen Punkte hinaus offene Antworten geben. Zudem war die letzte Frage der Umfrage völlig offen formuliert und ermöglichte es den Teilnehmern alles mitzuteilen, was sie abschließend gerne sagen wollten. Die Frage lautete wie folgt:

Gibt es noch etwas, das Sie uns zur mehrsprachigen Entwicklung Ihres Kindes oder zu Ihren Erfahrungen mit dem Berliner Bildungssystem mitteilen möchten?

Insgesamt beantworteten 226 Teilnehmer diese Frage, einige davon mit ausführlicheren Antworten. Es ist wichtig hervorzuheben, dass bei der Beantwortung dieser Frage eine Vielzahl von Sprachen und sogar Schriften verwendet wurden, obwohl erwartungsgemäß Deutsch die dominierende Sprache war. Weitere Sprachen waren Arabisch, Griechisch, Englisch, Rumänisch und Sorani-Kurdisch.

Diese Antworten offenbarten die tief verwurzelte Werte und Erwartungen, die Familien in Bezug auf die Sprachförderung in Kitas und Schulen haben. Durch die Reflexionen der Teilnehmenden gewannen wir nicht nur Einblick in die Bedeutung, die Eltern dem Erhalt der Erstsprache beimessen, sondern auch in ihre Erfahrungen mit bestehenden Modellen der bilingualen Bildung, ihre Wahrnehmung der deutschen Sprache sowie in die empfundenen Lücken bei Ressourcen für und der Unterstützung von unterrepräsentierten Sprachen. Durch die Analyse dieser Perspektiven beleuchtet dieser Abschnitt der Umfrage die Themen und Stimmungen, die die Bestrebungen von Familien für eine inklusivere und sprachlich unterstützende Bildungsumgebung prägen.

Im Folgenden präsentieren wir eine Auswahl repräsentativer Zitate in ihren Originalsprachen. Sofern die Aussagen nicht auf Deutsch verfasst wurden, stellen wir eine entsprechende deutsche Übersetzung zur Verfügung, um sie einem breiteren Publikum zugänglich zu machen.

1. Bedarf an mehrsprachiger Förderung in Schulen und Kindergärten:

Wir brauchen mehr zweisprachige Kitas und Schulen! Wir haben leider einen sehr langen Anfahrtsweg. Es gibt leider nur eine deutsch-norwegische Kita. Wir fahren jeden Tag von Treptow nach Marienfelde um unserem Kind einen zweisprachigen Kitaalltag zu ermöglichen. Es wäre schön wenn es auch mehr Kitas und Förderung für andere Sprachen als Englisch oder Spanisch geben würde.

Aus meiner bisherigen Erfahrung kann ich sagen, dass ein Kind, das mehrsprachig aufwächst, den anderen Kindern einen Schritt voraus sein kann. Die Muttersprache ist für mich sehr wichtig und es wäre wirklich toll, wenn es mehrsprachige Erziehung nicht nur in der Familie, sondern auch in Kita und Schule gibt, damit meine Kinder ihre Muttersprache nicht vergessen.

مكتبات الأطفال فقيرة جدا بالمحتوى العربي ومع أنني قدمت لائحة بكتب مقترحة إلا أنها رفضت
(In den Kinderbibliotheken gibt es kaum arabische Inhalte, und obwohl ich eine Liste mit Buchvorschlägen eingereicht hatte, wurde sie abgelehnt.)

Mi hijo necesita más apoyo para que aprenda su idioma materno. No sabe ni leer ni escribir el español. Español es su idioma materno es absolutamente necesario implementar esto en la guardería y en la escuela primaria.
(Mein Sohn braucht mehr Unterstützung beim Erlernen seiner Muttersprache. Er kann weder Spanisch lesen noch schreiben. Spanisch ist seine Muttersprache und es ist absolut notwendig, dies im Kindergarten und in der Grundschule umzusetzen.)

Mehr Freunde und Freude, wenn man mehrsprachig ist.

2. Herausforderungen und Bedenken hinsichtlich des Bildungssystems und der mehrsprachigen Entwicklung:

Ich würde mir wünschen, dass mehr Lehrkräfte und Pädagog:innen an Berliner Schulen ein besseres Verständnis für Mehrsprachigkeit in der Familie hätten. Ich habe mit vielen Eltern gesprochen, die gemischte oder sogar negative Signale über den Gebrauch ihrer Muttersprache erhalten. Ich denke, dass dies aus einem Mangel an Wissen und Verständnis für die Situation resultiert.

In der Schule verlernen Kinder ihre Mehrsprachigkeit. Das ist eine Katastrophe. Deutsch, Deutsch, Deutsch, das ist alles was die Lehrkräfte können und wollen.

Erzieher:innen brauchen Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von mehrsprachigen Kindern.

Es gibt einen Erstsprachkurs in der Schule meines Sohnes, aber es funktioniert nicht wie es sein sollte.

Mein Kind hatte in der Kita-Zeit eine mehrsprachige Kita besucht. In dieser Zeit beherrschte es seine Erstsprache ziemlich gut. Mit Beginn der Schulzeit, da dort die Erstsprache nicht gefördert wird und der Einfluss von den Mitschüler:innen größer er wurde, verschlechterte es seine Erstsprache und mit der Zeit hat mein Kind die Motivation am Erlernen der Erstsprache verloren. Trotz meiner Bemühungen entwickelte es bei ihm ein Desinteresse an der Erstsprache, worüber ich mir große Sorge mache und sehr traurig bin. In den Schulen sollte die Förderung der Erstsprache der Kinder eine Selbstverständlichkeit sein. Leider ist das deutsche Bildungssystem sehr entfernt von dieser Selbstverständlichkeit. Vielen Dank für die Umfrage.

3. Erfahrungen mit Diskriminierung oder Ungleichbehandlung:

Bitte denken Sie beim Thema Mehrsprachigkeit an alle Kommunikationsformen und Gebärdensprachen mit, diese werden vielfach diskriminiert. Neben der deutschen Gebärdensprache gibt es weitere Gebärdensprachen, die leider völlig unzureichend thematisiert werden. Sowie unterstützte Kommunikation. Dies betrifft in der Regel Kinder, die nicht die physischen Voraussetzungen haben, die verbale deutsche Sprache zu lernen. Es ist daher essentiell, dies mitzudenken.

Die unterschiedliche Wertschätzung verschiedener Sprachen an Schulen und in Horden ärgert mich sehr, Arabisch und Türkisch werden oft schnell als Makel angesehen, skandinavische Sprachen und teilweise auch Spanisch als etwas Tolles, das ist sehr diskriminierend! Auch bei der Einschulungsuntersuchung haben wir diskriminierende Erfahrungen gemacht, die Ärztin sagte auf Babysprache zu meinem Sohn wie toll er denn Deutsch sprechen würde, „Er ist hier geboren!“

Wir sind als deutsch-französische Familie in einer sehr privilegierten Position. Ich würde mir wünschen, dass Zweisprachigkeit mit Arabisch oder Türkisch genauso gefördert würde.

Leider wird die kurdische Sprache in den Schulen nicht ausreichend gefördert im Verhältnis zur Anzahl der kurdischen Schüler:innen und im Vergleich zu anderen Sprachen.

4. Wertschätzung für bestehende zweisprachige Programme mit der Aufforderung zur Erweiterung:

Wir sind sehr zufrieden, dass es recht viele zweisprachige Kitas mit Russisch gibt, möchten aber mehr SESB Schulen oder wenigstens flächendeckenden Erstsprachunterricht.

Ohne SESB und zweisprachige Kitas wäre mein Kind in seiner Identität beschnitten worden. Ich bin sehr dankbar für diese Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und würde mir das auch für weitere, aktuell weniger prestigeträchtige Sprachen wünschen (Arabisch, Rumänisch ...)

Wir brauchen mehr Klassen und Sprachen und bilinguale Erzieher im SESB System in Berlin. Es ist ein wunderbares Konzept!!!!

Guten Tag, vielen Dank für dieses Forschungsinteresse. Die Angebote der SESB und weniger mehrsprachiger Vereine für mehrsprachige vorschulische Bildung sind sehr gut – nur leider zu wenige. Die Sprachen EN, FR, ES sind stark im Vorteil gegenüber anderen Sprachen. Die Angebote ab Sekundarstufe 1 sind leider allgemein katastrophal - ebenso wie jegliche Sprachförderung (einschl. Deutsch) an öffentlichen Kitas. Mehrsprachigkeit sollte insgesamt deutlich mehr gefördert werden - auch für diejenigen, deren Eltern nicht schon mehrsprachig sind. Allerdings: Wenn ein Kind als eine seiner Erstsprachen Deutsch (zzgl. weitere hat) funktioniert es leider nicht so richtig, da sie ja offensichtlich darauf abzielen, dass eine andere Sprache als Deutsch die Erstsprache ist. Das sowie die Verwendung von 5er Skalen (statt 4 oder 6 Optionen) können Ergebnisse verifizieren. Ich hoffe, Sie können das bei der Auswertung beachten.

Mein Kind war in einer bilingualen Kita, in einer SESB-Grundschule und jetzt in einer SESB-Oberschule. Ich bin über dieses Angebot in Berlin äußerst dankbar.

Ich bin sehr dankbar, dass Berlin das SESB Schulmodell anbietet. Es ist eine sehr große Hilfe für die Multikulturalität und die bilinguale Erziehung.

5. Wunsch nach institutioneller und gemeinschaftlicher Unterstützung für die Muttersprachen:

Es gibt eine große Hürde, um Unterricht in unserer Erstsprache in der zukünftigen Grundschule meiner Kinder zu initiieren. Man braucht soweit ich weiß 12 interessierte Kinder!

Limba romana nu este deloc promovata in sistemul de invatamant din Berlin, chiar daca peste 800 de copii scolari au radacini romanesti sau moldovenesti. Cereri din partea parintilor au fost pana acum suficiente, in asa fel incat limba romana sa fie integrata in scoala (cel putin)”. Interes din partea autoritatilor insa nu se observa. (Die rumänische Sprache wird im Berliner Bildungssystem überhaupt nicht gefördert, obwohl mehr als 800 Schüler:innen rumänische oder moldauische Wurzeln haben. Die Bitten der Eltern haben bisher ausgereicht, um die rumänische Sprache (zumindest) in die Schule zu integrieren. Doch das Interesse der Behörden ist nicht vorhanden.)

In unserem Bezirk Neukölln werden hauptsächlich Türkisch und Arabisch angeboten, kaum andere Sprachen. Außer Europaschule mit Italienisch ist alles andere viel zu weit - für meine Erstsprache unmöglich mein Kind nach Mitte täglich zu fahren. Mehr Angebote und Förderung von Migrantinnen-Organisationen mit unterschiedlichen Angeboten ist sehr wichtig!

Ich hoffe, dass meine Arabischsprache ein Grundunterricht an deutschen Schulen sein wird.

Die Analyse dieser repräsentativen Zitate lässt mehrere zentrale Themen zur Mehrsprachigkeit und zur Sprachförderung im Berliner Bildungssystem erkennen:

Bedeutung des Erhalts der Familiensprache: Viele Eltern wünschen sich ihre Familiensprache als zentralen Bestandteil ihrer kulturellen Identität und ihrer Herkunft aufrecht zu erhalten. Sie sehen die Familiensprache nicht nur als wichtig für den Familienzusammenhalt, sondern auch als Möglichkeit, ihre Kinder mit ihren kulturellen Wurzeln zu verbinden. Eltern wünschen sich eine strukturierte Förderung in der Schule, um die Sprachförderung zu Hause zu ergänzen, da sie annehmen, dass die Sprachkompetenz ihrer Kinder durch die alleinige Unterstützung der Familie nicht zur vollen Entfaltung kommt.

Mehrsprachigkeit als Beitrag zum Zusammenhalt: Ein wiederkehrendes Thema ist die Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit als wertvolles Instrument für den Zusammenhalt und nicht als Hindernis betrachtet werden sollte. Eltern argumentieren, dass Mehrsprachigkeit es Kindern ermöglicht, ihren kulturellen Hintergrund mit der Gesellschaft zu verbinden und so ihre Anpassungsfähigkeit und sozialen Kontakte zu stärken. Viele Teilnehmende fordern pädagogische Ansätze, die Mehrsprachigkeit als positiven Beitrag zum sozialen Zusammenhalt in Berlin anerkennen und fördern.

Begrenzte schulische Förderung nicht-dominanter Sprachen: Eltern empfinden häufig ein Ungleichgewicht in der schulischen Sprachförderung. Dominante Sprachen wie Deutsch und Englisch werden bevorzugt, während Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Kurdisch und Rumänisch marginalisiert werden. Dieser Mangel an Unterstützung führt bei Eltern oft zu dem Gefühl, dass ihre sprachliche Herkunft im Bildungssystem wenig wertgeschätzt wird. Manche äußern sich frustriert über die begrenzte Verfügbarkeit von Sprachressourcen für nicht-dominante Sprachen und betonen die Notwendigkeit einer inklusiveren Sprachpolitik.

Wertschätzung für bilinguale Bildungsmodelle gepaart mit dem Wunsch nach Ausbau: Viele Teilnehmer:innen würdigen die bilingualen Bildungsangebote von Modellen wie der SESB, äußern aber auch Bedenken hinsichtlich der begrenzten Verfügbarkeit und Exklusivität dieser Programme. Eltern wünschen sich einen Ausbau des bilingualen Schulangebots, der die vielfältige Sprachenlandschaft Berlins widerspiegelt und mehr Kindern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund den Zugang zu formaler bilingualer Bildung ermöglicht.

Interesse an der Erweiterung des Sprachprogrammangebots für unterrepräsentierte Sprachen: Zahlreiche Eltern zeigen großes Interesse an zusätzlichen Programmen zur Förderung unterrepräsentierter Sprachen, insbesondere Griechisch, Kurdisch, Arabisch

und Rumänisch. Sie betonen, dass die derzeitigen Angebote die gesamte sprachliche Vielfalt Berlins nicht ausreichend abbilden. Es besteht ein klarer Bedarf an einer stärkeren Programmförderung dieser Sprachen, um den Bedürfnissen transnationaler Familien in Berlin besser gerecht zu werden.

Wahrgenommene Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Sprachen: Ein bemerkenswerter Anteil der Teilnehmenden berichtet von Diskriminierung oder Ungleichbehandlung im Bildungsbereich im Hinblick auf ihre Herkunftssprachen. Sie spüren eine Voreingenommenheit gegenüber bestimmten Sprachen, was dazu führt, dass sich Familien mit nicht-dominanten Sprachen ausgegrenzt fühlen. Dieses Thema unterstreicht die Notwendigkeit einer stärkeren Akzeptanz und gleichberechtigten Förderung aller Sprachen im Berliner Bildungssystem, um ein integratives Umfeld für alle Schüler:innen zu schaffen.

Zusammenfassend spiegeln diese Themen das starke Engagement transnationaler Familien für den Erhalt und die Förderung ihrer Herkunftssprachen wider, verbunden mit dem Wunsch nach stärkerer institutioneller Unterstützung und Gleichstellung nicht-dominanter Sprachen. Eltern schätzen die bestehenden bilingualen Angebote, plädieren aber für eine erweiterte sprachliche Inklusion, die die Vielfalt der Berliner Gesellschaft widerspiegelt und sicherstellt, dass alle Kinder von einer Bildung profitieren, die Mehrsprachigkeit als Vorteil wertschätzt.

5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Ergebnisteil bietet einen umfassenden Überblick über die Perspektiven, Erfahrungen und Bedürfnisse transnationaler Familien in Berlin hinsichtlich Mehrsprachigkeit und der Förderung der Herkunftssprache zu Hause und im Bildungssystem.

Durch die detaillierte Auswertung der Umfrage sowie des offenen Feedbacks haben wir wichtige Ergebnisse sowohl in Bezug auf den Stellenwert, den transnationale Familien der Mehrsprachigkeit beimessen, als auch hinsichtlich der Herausforderungen erlangt, denen sie sich im aktuellen Bildungssystem gegenübersehen.

Die Analyse zeigt zunächst, dass transnationale Familien Mehrsprachigkeit als entscheidend für die Entwicklung, kulturelle Identität und Integration ihrer Kinder erachten. Eine deutliche Mehrheit der Eltern hält es für wichtig, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen und ihre Herkunftssprachen fließend beherrschen. Viele glauben, dass Zweisprachigkeit den Respekt vor unterschiedlichen Sprachen und Kulturen fördert und den kognitiven und akademischen Erfolg unterstützt. Darüber hinaus betonen Eltern, dass Mehrsprachigkeit eine Brücke zum Verständnis ihrer kulturellen Wurzeln und der Gesellschaft in Deutschland im Allgemeinen bildet. Viele Eltern sind jedoch der Meinung, dass die aktuellen Bildungsrahmen ihre Wünsche für die Sprachentwicklung ihrer Kinder nicht ausreichend unterstützen.

Die Teilnahmequoten an mehrsprachigen Programmen variieren. Einigen Eltern ist es gelungen, ihre Kinder im zweisprachigen Programm der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) anzumelden. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Sprachoptionen und dem Fokus auf einige wenige dominante Sprachen, ist dies bei vielen anderen nicht der Fall.

gewesen. Eltern aus Sprachgemeinschaften, die im SESB-Programm nicht vertreten sind – wie Arabisch, Kurdisch und Rumänisch – zeigen großes Interesse daran, ihre Kinder in zweisprachigem Unterricht anzumelden, wenn mehr Sprachoptionen zur Verfügung stünden. Dies deutet auf eine starke Nachfrage nach einem erweiterten Sprachangebot hin, um der vielfältigen sprachlichen Bevölkerung Berlins besser gerecht zu werden.

Auch das Interesse am ESU war unter den Befragten groß. Eine Mehrheit gab an, ihre Kinder dort anmelden zu wollen, wenn dieser Unterricht an ihrer Schule angeboten würde. Allerdings schränken das begrenzte Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht an Schulen und logistische Herausforderungen die Teilnahme ein. Dieser Bedarf deutet darauf hin, dass Berliner Bildungseinrichtungen von einem breiteren Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht profitieren könnten.

Die Ergebnisse verdeutlichen auch die Wahrnehmung von Diskriminierung und Ungleichheit im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch der Eltern. Viele Befragte berichten von subtiler oder offener Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunftssprache, insbesondere im öffentlichen Raum und im Bildungsbereich. Insbesondere türkisch- und arabischsprachige Familien beschreiben eine negative gesellschaftliche Haltung gegenüber ihren Sprachen, im Gegensatz zur positiveren Rezeption von Sprachen wie Englisch und Französisch. Diese Erfahrungen der Ausgrenzung unterstreichen die Notwendigkeit einer stärkeren gesellschaftlichen und institutionellen Akzeptanz aller Sprachen als integralen Bestandteil der Identität Berlins als multikulturelle Stadt.

Die Reaktionen auf die Informationen, die Familien über Sprachförderung und mehrsprachige Initiativen erhalten, waren gemischt. Während sich einige Eltern ausreichend informiert fühlen, berichten viele von mangelnder Kommunikation seitens Schulen und Kindergärten über mehrsprachige Ressourcen und Sprachförderungsmaßnahmen. Dies deutet darauf hin, dass Schulen ihre Öffentlichkeitsarbeit verbessern und sicherstellen müssen, dass alle Familien Zugang zu Informationen über Sprachförderungsressourcen, zweisprachige Programme und herkunftssprachlichen Unterricht haben.

In den offenen Antworten erläuterten die Familien ihre Wünsche und Herausforderungen. Ein klares Thema war der Wunsch nach inklusiveren Bildungsmodellen wie der SESB, die neben Deutsch und einigen wenigen allgemein unterrichteten Sprachen auch andere Sprachen respektieren und fördern. Eltern wünschen sich außerdem mehr Ressourcen und eine strukturierte Unterstützung für die Entwicklung der Muttersprache im Schulsystem, da sie dies als wesentlich für den Erhalt der kulturellen Identität und die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen betrachten.

Insgesamt spiegeln die Ergebnisse das große Engagement transnationaler Familien in Berlin wider, ihr sprachliche Herkunft zu bewahren und sich gleichzeitig in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Sie schätzen Mehrsprachigkeit als Bereicherung und wünschen sich ein Bildungsumfeld, das sprachliche Vielfalt umfassender berücksichtigt. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass eine verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit an Berliner Schulen den Bedürfnissen transnationaler Familien gerecht wird und zu einer inklusiveren, kulturell angepassten Bildungslandschaft beiträgt.

6. Diskussion

Ziel unserer Forschung war es, die Wahrnehmungen, Einstellungen und Erfahrungen transnationaler Familien in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht in Berlin zu untersuchen, einer Stadt, die für ihre sprachliche Vielfalt bekannt ist und deren Bildungspolitik noch Entwicklungspotenzial im Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigt.

In diesem Kapitel verknüpfen wir unsere Ergebnisse mit zentralen theoretischen Konstrukten wie Gogolins monolingualem Habitus und seinen Legitimitätsebenen, Cummins' Theorien zur bilingualen Bildung und Identitätsinvestition sowie Vertovecs Konzept der Superdiversität. Wir berücksichtigen außerdem den Rahmen der Familiensprachenpolitik (FLP), um zu verstehen, wie Familien mit systemischen sprachlichen Herausforderungen umgehen. Indem wir unsere Analyse in diese Rahmenbedingungen einbetten, zeigen wir, wie pädagogische Praktiken, gesellschaftliche Einstellungen und politische Entscheidungen die sprachliche Entwicklung der mehrsprachigen Gemeinschaften Berlins prägen.

Dieses Kapitel ist in mehrere Abschnitte gegliedert. Wir beginnen mit der Interpretation der wichtigsten Ergebnisse und konzentrieren uns dabei auf Themen wie die Rolle der Mehrsprachigkeit für den sozialen Zusammenhalt, die Herausforderungen bei der Erhaltung der Familiensprachen und den tiefgreifenden Einfluss monolingualer Ideologien im Berliner Bildungssystem. Anschließend betrachten wir die theoretischen und praktischen Auswirkungen unserer Studie und diskutieren, wie unsere Ergebnisse zur bestehenden Literatur beitragen und zukünftige Politik und Praxis mitgestalten können. Wir reflektieren auch die Grenzen und Einschränkungen unserer Studie und schlagen Richtungen für weitere Forschung vor.

Unsere Einordnung unterstreicht, wie komplex die Förderung sprachlicher Vielfalt in einem System ist, das oft bestimmte Sprachen bevorzugt und andere marginalisiert. Wir hoffen, dass dieses Kapitel nicht nur die Herausforderungen für transnationale Familien in Berlin sichtbar macht, sondern auch konkrete Veränderungen hin zu einer inklusiveren und gerechteren mehrsprachigen Bildungspolitik anregt.

6.1 Interpretation der wichtigsten Ergebnisse

Unsere Studie liefert wertvolle Einblicke in die Wahrnehmungen, Einstellungen und Erfahrungen transnationaler Familien in Berlin und zeigt das Zusammenspiel von Sprachpolitik, gesellschaftlichen Einstellungen und mehrsprachiger Praxis auf. In diesem Abschnitt ordnen wir die zentralen Ergebnisse ein und stellen dabei Bezüge zu den zuvor dargestellten theoretischen Rahmenkonzepten und dem Kontext her.

Ein wichtiges Ergebnis unserer Studie ist der hohe Wert, den transnationale Familien auf die Erhaltung ihrer Familiensprachen legen. Dies steht im Einklang mit Theorien der FLP, die den Umgang von Familien mit sprachlichen Ressourcen betonen, um kulturelle Identität zu bewahren und die Kommunikation zwischen den Generationen zu fördern (King et al., 2008). Unsere Daten zeigen, dass Eltern ihre Familiensprachen als wichtiges

Instrument zur Aufrechterhaltung emotionaler Bindungen und zur Weitergabe kultureller Herkunft betrachten.

Diese Ergebnisse decken sich auch mit Cummins , (2001) Konzept der Identitätsinvestition, das die Rolle der Sprache bei der Prägung des Zugehörigkeitsgefühls und des Selbstwertgefühls eines Menschen hervorhebt. Für viele Familien ist die Sprachpflege nicht nur ein persönliches Anliegen, sondern eine soziale und kulturelle Notwendigkeit, die mit ihrer transnationalen Identität verbunden ist. Die begrenzte institutionelle Förderung von Familiensprachen an Berliner Schulen stellt jedoch ein erhebliches Hindernis für diese Bemühungen dar und trägt dazu bei, dass Deutsch und andere Prestige-Sprachen weiterhin dominieren.

Unsere Studie unterstreicht den weit verbreiteten Einfluss des monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) im Berliner Bildungssystem. Trotz der sprachlichen Vielfalt der Stadt wird Deutsch in der Bildungspraxis oft als primäre Unterrichtssprache bevorzugt, während die Möglichkeiten zur sinnvollen Einbeziehung anderer Sprachen begrenzt sind. Diese institutionelle Voreingenommenheit verstärkt die Legitimitätsebenen (Gogolin, 2002), wobei bestimmten Sprachen – wie Englisch, Französisch und in gewissem Maße auch Türkisch – ein höherer Status zuerkannt wird als anderen Sprachen wie Arabisch, Kurdisch oder Vietnamesisch.

Die Daten zeigen eine erhebliche Diskrepanz zwischen der sprachlichen Vielfalt der Berliner Schüler:innenschaft und dem im formalen Bildungswesen angebotenen Sprachenangebot. Obwohl Türkisch beispielsweise weit verbreitet und seit langem als Erstsprache etabliert ist, sind die Teilnahmequoten am Türkischunterricht nach wie vor überproportional niedrig. Dies verdeutlicht die Herausforderungen im Umgang mit sprachlichen Hierarchien, die nicht nur bestimmte Sprachen marginalisieren, sondern auch die Wahrnehmung der Familien hinsichtlich des Wertes und der Bedeutung ihrer Sprachen im breiteren gesellschaftlichen Kontext beeinflussen.

Die mehrsprachige Landschaft Berlins verkörpert Vertovecs Konzept der Superdiversität (2007), das durch eine beispiellose Diversifizierung der Migrationsmuster und sprachlichen Repertoires gekennzeichnet ist. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass Familien diese Komplexität durch flexible und adaptive Sprachpraktiken bewältigen und dabei oft Sprachen auf eine Weise vermischen, die die Fluidität ihrer transnationalen Erfahrungen widerspiegelt.

Diese Vielfalt bringt jedoch auch Herausforderungen mit sich. Lehrkräften und Schulen fehlen oft die Ressourcen und die Ausbildung, um den besonderen Bedürfnissen superdiverser Klassen gerecht zu werden. Während einige Eltern beispielsweise von positiven Erfahrungen mit bilingualen Programmen wie SESB berichteten, merkten andere an, dass diese Initiativen auf ein enges Sprachenspektrum beschränkt sind und nicht das gesamte Spektrum der sprachlichen Vielfalt an Berliner Schulen abbilden. Diese Lücke unterstreicht den Bedarf an inklusiveren und anpassungsfähigeren Bildungsmodellen, die den Realitäten einer superdiversen Gesellschaft gerecht werden könnten.

Zwar nicht dominierend, aber dennoch präsent ist in unseren Ergebnissen das Thema der Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Sprachverwendung, insbesondere bei Sprecher:innen von Sprachen mit geringerem gesellschaftlichen Ansehen. Einige Eltern berichteten von Fällen, in denen sie sich stigmatisiert fühlten, weil sie ihre Familiensprache im öffentlichen Raum oder im Bildungsbereich sprachen. Diese Erfahrungen stehen im Einklang mit soziolinguistischen Theorien zu Sprachprestige und Stigmatisierung, die zeigen, wie dominante Sprachideologien Minderheitssprachen und ihre Sprecher:innen oft marginalisieren.

Die Ergebnisse zeigen auch, wie sich diese diskriminierenden Praktiken mit allgemeineren Ungleichheitsproblemen überschneiden und systemische Barrieren für transnationale Familien aufrechterhalten. So berichteten Eltern beispielsweise, dass Schulen Schüler:innen, die nicht Deutsch sprechen, oft keine ausreichende Unterstützung bieten. Dies verfestigt sprachliche Hierarchien und schränkt die Chancen dieser Schüler:innen auf akademischen und sozialen Erfolg ein.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis unserer Studie ist der eingeschränkte Zugang zu mehrsprachigen Ressourcen, sowohl innerhalb der Schule als auch in der breiteren Öffentlichkeit. Eltern äußerten sich häufig frustriert über das Fehlen von Informationen und Unterstützung zu Sprachprogrammen und -initiativen. Dies steht im Einklang mit der Forschung zum Engagement von Familien in der mehrsprachigen Bildung, die die Bedeutung klarer Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen betont (Hornberger, 2003).

Während einige Community-Organisationen und akademische Einrichtungen in Berlin aktiv daran arbeiten, Mehrsprachigkeit zu fördern, ist dieses Engagement oft fragmentiert und unzureichend koordiniert. Dies unterstreicht die Notwendigkeit stärkerer Partnerschaften zwischen Schulen, Community-Organisationen und politischen Entscheidungsträger:innen, um sicherzustellen, dass mehrsprachige Familien Zugang zu den notwendigen Ressourcen erhalten und so die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen können.

Unsere Ergebnisse zeigen zudem eine klare Nachfrage von Eltern nach erweiterten zwei- und mehrsprachigen Bildungsangeboten. Programme wie SESB werden zwar sehr geschätzt, ihre begrenzte Verfügbarkeit und der Ausschluss bestimmter Sprachen – wie Kurdisch, Arabisch und Rumänisch – stellen jedoch erhebliche Herausforderungen dar. Eltern äußerten den Wunsch nach inklusiveren Modellen, die die sprachliche Vielfalt Berlins abbilden. Dazu zählen insbesondere plurilinguale und translanguaging-orientierte Ansätze, um die dynamische Sprachverwendung im Alltag der Kinder zu fördern.

Dieses Ergebnis steht im Einklang mit aktuellen theoretischen Ansätzen zur mehrsprachigen Bildung, die sich dafür einsetzen, über traditionelle Modelle der Sprachtrennung hinauszugehen und die fließende und vernetzte Natur sprachlicher Repertoires zu berücksichtigen. Solche Ansätze stärken nicht nur mehrsprachige Schüler:innen, sondern stellen auch die monolingualen Ideologien in Frage, die die Bildungspraxis nach wie vor dominieren.

6.2 Theoretische Implikationen

Die Ergebnisse unserer Studie leisten einen wichtigen Beitrag für bestehende theoretische Rahmenwerke und tragen zu einem vertieften Verständnis von Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und sozialen Dynamiken in superdiversen urbanen Kontexten wie Berlin bei.

Unsere Studie bestätigt Ingrid Gogolins Konzept des monolingualen Habitus, insbesondere im deutschen Bildungskontext. Gogolin (1994) theoretisierte, wie monolinguale Normen institutionelle Praktiken implizit prägen. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass dieser Ansatz für das Verständnis der anhaltenden Dominanz des Deutschen an Berliner Schulen trotz der offensichtlichen sprachlichen Vielfalt der Stadt weiterhin von großer Bedeutung ist. Darüber hinaus wird das Konzept der Legitimitätsebenen (Gogolin, 2002) durch unsere Daten bereichert. Sie verdeutlichen, wie sich diese Hierarchien in Politik und Praxis manifestieren und Sprachen wie Kurdisch und Arabisch systematisch marginalisieren.

Unsere Studie unterstreicht zudem die Notwendigkeit, genauer zu untersuchen, wie der monolinguale Habitus mit neueren Konzepten wie Translanguaging und Plurilingualismus in Wechselwirkung tritt – Konzepte, die die binären Annahmen monolingualer versus multilingualer Systeme herausfordern. Diese Überschneidung eröffnet Möglichkeiten zur Veränderung der Bildungspraxis, indem sie dynamische sprachliche Repertoires berücksichtigt und gleichzeitig systemische Ungleichheiten adressiert.

Steven Vertovecs (2007) Modell der Superdiversität bietet eine fundierte Perspektive zum Verständnis der komplexen sprachlichen und kulturellen Realitäten transnationaler Familien in Berlin. Unsere Ergebnisse veranschaulichen, wie sich die Diversifikation der Diversität in städtischen Bildungskontexten manifestiert, in denen Familien mit vielfältigen sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeiten konfrontiert sind.

Darüber hinaus stehen unsere Forschungsergebnisse im Einklang mit El-Mafaalanis (2018) Betonung des doppelten Potenzials von Superdiversität: Sie kann einerseits Inklusion fördern, andererseits aber auch neue Ausschlussmechanismen hervorbringen. Indem wir die Unterschiede im Sprachprestige und der institutionellen Unterstützung hervorheben, unterstreicht unsere Studie die Bedeutung einer kritischen Perspektive mit Fokus auf Machtdynamiken und systemische Ungleichheiten in das Superdiversitätsparadigma.

Der Rahmen der FLP wird insbesondere durch die Auswertung der Reaktionen transnationaler Familien in Berlin auf den Druck monolingualer Bildungssysteme und gesellschaftlicher Sprachideologien bereichert. Während die Mehrheit der FLP-Studien untersucht, wie Familien Entscheidungen über den Sprachgebrauch zu Hause treffen, zeigen unsere Ergebnisse den wechselseitigen Einfluss zwischen Praktiken der Familiensprache und externen Faktoren wie Schulpolitik und gesellschaftlicher Einstellungen. Die Ergebnisse unterstreichen insbesondere die aktive Rolle der Eltern als Akteur:innen der Sprachpflege und -förderung in einem herausfordernden politischen Umfeld.

Jim Cummins' Beiträge zur bilingualen Bildung, einschließlich der Interdependenzhypothese und der Unterscheidung zwischen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und

Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), sind hochrelevante Konzepte für die Analyse unserer Ergebnisse. Die Tatsache, dass Schüler:innen in mehrsprachigen Familien häufig sprachliche Interdependenz entwickeln – wobei Kompetenzen in einer Sprache den Erwerb anderer Sprachen unterstützen – macht die Entwicklung und Umsetzung von Bildungspolitiken, die alle sprachlichen Repertoires wertschätzen und es den Schüler:innen ermöglichen, ihre Erfahrungen zu Hause und in der Schule sinnvoll zu verknüpfen, besonders dringend. Allerdings schränkt die strukturelle Nicht-Anerkennung von nicht-dominanten Sprachen die Verwirklichung dieses Potenzials in Schulen erheblich ein.

Unsere Ergebnisse unterstützen den theoretischen Wandel hin zu Plurilingualismus und Translanguaging als Rahmenkonzepte, die die sprachlichen Realitäten transnationaler Familien in Berlin treffend widerspiegeln. Die Daten zeigen, dass Familien und Schüler:innen bereits fließende und dynamische Sprachpraktiken anwenden, wodurch sie die starre Trennung von Sprachen, wie sie in traditionellen Bildungsmodellen häufig vorgegeben wird, infrage stellen. Indem unsere Studie diese Praktiken wertschätzt, leistet sie einen Beitrag zur wachsenden Evidenzbasis, die sich für pädagogische Ansätze ausspricht, welche das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen nutzen. Dies unterstreicht, wie wichtig es ist, über additive Zweisprachigkeit hinauszugehen und integrierte und adaptive Rahmenbedingungen zu schaffen, die mehrsprachige Lernende und Inklusivität fördern.

6.3 Praktische Implikationen

Unsere Forschungsergebnisse bringen weitreichende praktische Implikationen für die Bildungspolitik, schulische Praxis sowie die Einbindung von Familien und Community-Organisationen in Berlin mit sich. Eine unserer dringendsten Empfehlungen betrifft die Reform der Sprachbildungspolitik, um die sprachliche Vielfalt der Stadt besser abzubilden. Programme wie ESU und SESB-Schulen stellen zwar zukunftsorientierte Maßnahmen dar, sind aber in Umfang und Inklusivität begrenzt. Die Erweiterung des Sprachenangebots ist unerlässlich. Bildungspolitische Maßnahmen sollten zudem innovative Ansätze wie Plurilingualismus und Translanguaging einbinden, die es Schüler:innen ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Lernprozess zu nutzen und dadurch Inklusion sowie ein tieferes Verständnis zu fördern. Darüber hinaus sollten auch Bewertungsverfahren überarbeitet werden, um mehrsprachige Methoden zu berücksichtigen und der systematischen Bevorzugung monolingualer Deutschkompetenz entgegenzuwirken, die mehrsprachige Schüler:innen benachteiligt.

Auf Schulebene ist die Schaffung sprachlich inklusiver Umgebungen von entscheidender Bedeutung. Lehrkräfte müssen über sprachensible pädagogische Fähigkeiten verfügen, die die Familiensprachen der Schüler:innen als wertvolle Ressourcen anerkennen und nutzen. Weiterbildungsprogramme sollten die Fähigkeiten der Lehrkräfte stärken, effektiv in stark diversifizierten Klassen zu arbeiten und dabei den Fokus auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt und die Förderung von Chancengleichheit zu richten. Darüber hinaus kann die Einbeziehung mehrsprachiger und multikultureller Inhalte in den Lehrplan die

Identität von Schüler:innen aus transnationalen Familien stärken und das interkulturelle Verständnis innerhalb der Schülerschaft fördern.

Familien spielen eine unverzichtbare Rolle bei der Förderung der mehrsprachigen Entwicklung ihrer Kinder. Unsere Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig es ist, sie als Partner:innen in die Bildung einzubinden. Schulen sollten effektiv mit Familien kommunizieren, indem sie Informationen in mehreren Sprachen bereitstellen und Workshops veranstalten, die Eltern dabei unterstützen, die Familiensprache zu pflegen und sich erfolgreich im Bildungssystem zurechtzufinden. Kollaborative Initiativen wie Samstagsschulen oder gemeinsam mit Community-Organisationen konzipierte außerschulische Programme bieten Schüler:innen bessere Möglichkeiten, ihre Erstsprachen zu entwickeln und zu pflegen.

Community-Organisationen spielen eine ebenso zentrale Rolle bei der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Unterstützung transnationaler Familien. Der Aufbau von Kooperationsnetzwerken zwischen diesen Organisationen kann den Austausch von Ressourcen, Lehrmethoden und Materialien erleichtern und letztlich die Qualität des Herkunftssprachenunterrichts verbessern. Darüber hinaus können diese Organisationen gemeinsam mit Schulen und politischen Entscheidungsträgern für eine inklusive Sprachpolitik und eine stärkere Finanzierung mehrsprachiger Programme eintreten. Öffentliche Informationskampagnen von Community-Organisationen können ebenfalls zu einem gesellschaftlichen Wandel beitragen und das oft mit nicht-dominanten Sprachen verbundene Stigma abbauen.

Ein weiterer praxisbezogener Aspekt unserer Forschung ist die evidenzbasierte Politikgestaltung. Regelmäßige Aktualisierungen der Berliner Sprachenkartierung und der statistischen Analysen sind notwendig, um die sich entwickelnde Sprachenlandschaft der Stadt adäquat abzubilden. Die Evaluierung bestehender Programme wie SESB-Schulen und ESU kann Einblicke in deren Wirksamkeit und Verbesserungspotenziale geben. Gezielte Interventionen auf der Grundlage umfassender Daten können Gerechtigkeitslücken schließen und allen Sprachgemeinschaften Zugang zu qualitativ hochwertigem Sprachunterricht ermöglichen.

Schließlich sollten die Bekämpfung sprachlicher Diskriminierung und die Förderung von Gleichberechtigung im Mittelpunkt aller praktischen Bemühungen stehen. Antidiskriminierungsschulungen für Lehrkräfte und Schulverwaltungen können zu einem inklusiveren Schulumfeld beitragen. Entscheidend ist, hierarchische Sprachideologien zu hinterfragen, indem marginalisierte Sprachen aufgewertet und eine Kultur des sprachlichen Respekts gefördert werden. Schulen können Mehrsprachigkeit auch durch Veranstaltungen wie Sprachfeste, interkulturelle Wochen oder mehrsprachige Erzählstunden feiern und so die sprachliche Vielfalt Berlins sichtbar machen.

Durch die Umsetzung dieser praktischen Maßnahmen können die Akteur:innen des Berliner Bildungssystems ein inklusiveres und sprachsensibleres Umfeld schaffen. Diese Maßnahmen unterstützen nicht nur mehrsprachige Schüler:innen und ihre Familien, sondern tragen auch zum Aufbau einer solidarischen und kulturell vielfältigen Gesellschaft bei.

7. Empfehlungen

Die in diesem Kapitel dargestellten Empfehlungen stützen sich auf Erkenntnisse aus unterschiedlichen Quellen und verbinden empirische Forschung mit gelebter Praxis – sie sind somit zugleich fundiert und praxisorientiert.

Unsere Primärquelle für die folgenden Empfehlungen sind die Daten, die wir in unserer Umfrage unter transnationalen Familien in Berlin erhoben haben. Sie bieten direkte Einblicke in ihre Erfahrungen, Herausforderungen und Bedürfnisse im Kontext Mehrsprachigkeit. Die Eltern wiesen beispielsweise auf Lücken in der Sprachförderung an Schulen hin, darunter auf den eingeschränkten Zugang zu zweisprachigem Unterricht (SESB) und zu ESU, auf die unzureichende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Schule und strukturelle Barrieren, die den intergenerationellen Spracherhalt erschweren. Viele Eltern berichteten von Schwierigkeiten bei der Anmeldung ihrer Kinder in den verfügbaren Sprachmodellen sei es aufgrund unklarer Verwaltungsabläufe oder fehlender Informationen seitens der Schulen. Darüber hinaus äußerten sie Bedenken hinsichtlich der Richtlinien und Praktiken in Bildungseinrichtungen, in denen Familiensprachen oft zu wenig wertgeschätzt werden und Schüler:innen selbst im zweisprachigen oder fremdsprachigen Unterricht davon abgehalten werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen. Diese Ergebnisse bilden die zentrale Grundlage unserer Empfehlungen und dienen als Ausgangspunkt zu Vorschlägen für politische Reformen, institutionelle Kooperationen und Community-basierte Initiativen zur Förderung eines inklusiveren und sprachgerechteren Bildungsansatzes in Berlin.

Ergänzend zu unseren Forschungsergebnissen haben wir Empfehlungen aus der bestehenden wissenschaftlichen Literatur zu mehrsprachiger Bildung, Sprachenpolitik und sprachlicher Vielfalt in Bildungskontexten berücksichtigt. Theoretische Rahmenkonzepte wie Plurilingualismus (Europarat, 2001), Translanguaging (García & Wei, 2014) und Familiensprachenpolitik (Spolsky, 2007) bieten wichtige Einblicke in bewährte Verfahren zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Schulen und Communities. Forschungen von Wissenschaftler:innen wie Ingrid Gogolin (1994, 2002) zum monolingualen Habitus von Bildungseinrichtungen sowie Studien zu sprachlichen Hierarchien und Fragen der Legitimität in der Sprachbildung (Brizić, 2006, 2024) und Arbeiten zu Superdiversität und Transnationalismus (Vertovec, 2007, 2009; El-Mafaalani, 2018) haben unsere Empfehlungen maßgeblich beeinflusst. Die Ergebnisse von Forschungsarbeiten zu Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht im deutschen Kontext waren für uns ebenfalls von entscheidender Bedeutung. Dabei sticht die kritische Betrachtung des türkischen Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland durch Küppers und Schroeder (2017) hervor. Ihre Arbeit schließt mit einer Reihe sorgfältig ausgearbeiteter Empfehlungen, die über den türkischen Herkunftssprachenunterricht hinausgehen und für umfassendere Initiativen zur mehrsprachigen Bildung von großer Bedeutung sind. Darüber hinaus weisen Olfert und Schmitz (2018) darauf hin, dass die Neupositionierung des Herkunftssprachenunterrichts im Verhältnis zum Fremdsprachenunterricht alleine keine Veränderung in der Praxis garantiert. Es ist notwendig, die strukturellen Rahmenbedingungen zu verändern und den

jeweiligen Sprachgemeinschaften die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachen selbstbewusst einzufordern, wie sie am Beispiel des Russischen in Deutschland veranschaulichen.

Schließlich enthält dieses Kapitel die Perspektiven und Empfehlungen des Beirats des BEFaN-Netzwerks, der sich aus Vertreter:innen verschiedener Community-Organisationen, Pädagog:innen und Befürworter:innen von Mehrsprachigkeit zusammensetzt, vertreten durch Willi Stotzka, Monika Rebitzki, Remziye Uykun und Maryna Markova. Der Beirat spielte eine wichtige Rolle bei der Kontextualisierung der Ergebnisse und der Ausarbeitung konkreter Maßnahmen zur Stärkung der Sprachbildungspolitik und -praxis in Berlin. Dank seiner Fachkompetenz und praktischen Erfahrung in der Unterstützung mehrsprachiger Familien und der Mehrsprachigkeit in Schulen konnten wir unsere Empfehlungen verfeinern und verbessern, sodass sie sowohl umsetzbar als auch relevant für die aktuellen institutionellen Strukturen sind.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Empfehlungen sind das Ergebnis eines umfassenden und kollaborativen Prozesses, der empirische Forschung, wissenschaftliche Theorien und gesellschaftliche Expertise vereint. Sie sollen politischen Entscheidungsträger:innen, Bildungseinrichtungen wie Kitas und Schulen, Community-Organisationen und Familien einen Leitfaden bieten, um gemeinsam auf eine inklusivere und effektivere mehrsprachige Bildungspolitik und -praxis in Berlin hinzuarbeiten. Wir sind überzeugt, dass wir durch die Umsetzung dieser Empfehlungen einer Bildungslandschaft näherkommen können, die sprachliche Vielfalt als Bereicherung und nicht als Herausforderung sieht und wertschätzt und so allen mehrsprachigen Schüler:innen und transnationalen Eltern gerechte Chancen bietet.

Auf Grundlage ihres Inhalts und ihrer jeweiligen Zielgruppe haben wir die Empfehlungen in vier zentrale Kategorien unterteilt: politische Empfehlungen, institutionelle Empfehlungen, Empfehlungen für Familien und Community-Organisationen und Empfehlungen für zukünftige Forschung. Jede Kategorie enthält eine Reihe konkreter Vorschläge.

7.1 Politische Empfehlungen

Unter politischen Empfehlungen verstehen wir umsetzbare Handlungsvorschläge, die darauf ausgerichtet sind, Entscheidungsprozesse auf institutioneller, lokaler oder nationaler Ebene zu unterstützen. Sie adressieren identifizierte Herausforderungen oder Lücken in bestehenden Strategien und Praktiken und bieten Lösungen zur Verbesserung. In unserem Bericht liegt der Fokus auf politischen Empfehlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Berliner Bildungssystem. Um die sprachliche Vielfalt der Stadt besser abzubilden und transnationalen Familien gerecht zu werden, schlagen wir Anpassungen der Sprachbildungspolitik, der Ressourcenverteilung und der strukturellen Rahmenbedingungen vor.

7.1.1 Weiterentwicklung des mehrsprachigen Unterrichts an der SESB

Das Modell der Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) ist ein bahnbrechender Ansatz für bilingualen Unterricht und bietet Schüler:innen die Möglichkeit, in zwei Partnersprachen zu lernen. Unsere Forschung hat jedoch gezeigt, dass die derzeitige Struktur der SESB noch weiterentwickelt werden könnte, um die mehrsprachige Realität in Berlin besser abzubilden. Hierbei sollte die sprachliche Vielfalt der Stadt berücksichtigt und sichergestellt werden, dass alle Schüler:innen, unabhängig von ihrem sprachlichen oder kulturellen Hintergrund, die gleichen Chancen haben, an mehrsprachigem Unterricht teilzunehmen.

Erweiterung des Sprachenangebots

Die SESB bietet derzeit Unterricht in neun Sprachenpaaren an. Diese Kombinationen sind wertvoll, spiegeln aber noch nicht die große Sprachenvielfalt Berlins wider. Eine Erweiterung des SESB-Sprachenangebots um weitere Sprachen würde der demografischen Zusammensetzung Berlins Rechnung tragen und Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen die Möglichkeit geben, eine anerkannte Ausbildung und Qualifikation in ihrer Erstsprache zu erwerben. Diese Erweiterung würde auch Familien und Kinder ansprechen, die an intensivem Spracherwerb interessiert sind, im Einklang mit dem Konzept der SESB, Kindern mit Deutsch und einer weiteren Erstsprache gemeinsames Lernen zu ermöglichen und damit zu einem größeren interkulturellen Verständnis und gegenseitigem Respekt beizutragen.

Einbeziehung mehrsprachiger und plurilingualer Ansätze

Das SESB-Modell verfolgt traditionell einen strukturierten Ansatz für die zweisprachige Bildung, nämlich die duale Immersion. Hier wird im Unterricht eine klare Trennung zwischen den beiden Partnersprachen aufrechterhalten und sichergestellt, dass jede Sprache innerhalb festgelegter Fächer oder Zeitrahmen verwendet wird und keine fließende Interaktion zwischen ihnen stattfindet. Obwohl sich diese Struktur hinsichtlich des Kompetenzerwerbs, insbesondere in der Partnersprache, als erfolgreich und effektiv erwiesen hat, nutzt sie die natürlichen mehrsprachigen Praktiken der transnationalen Schüler:innen in Berlin nicht voll aus. Die Einbeziehung von Konzepten wie Plurilingualismus und Translanguaging (siehe Kapitel 4.5) würde es der SESB ermöglichen, die starre Trennung zwischen den Sprachen zu überwinden. Ein plurilingualer Ansatz erkennt die Fluidität des Sprachgebrauchs an und ermutigt Schüler:innen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Bildungskontext einzusetzen. Translanguaging ermöglicht es Schüler:innen, mehrere Sprachen parallel für akademische und soziale Zwecke zu verwenden und so ein tieferes Verständnis sowie eine stärkere Beteiligung zu fördern.

Mehrsprachige Zusammenarbeit und fächerübergreifende Integration

SESB-Standorte bestehen fast immer aus einem SESB-Zweig und einem sogenannten Regelzweig. Im SESB-Zweig lernen die Schüler:innen nach einem durchgängig zweisprachigen Prinzip, wobei jedoch nur zwei Herkunftssprachen berücksichtigt

werden. Im Regelzweig findet der Unterricht ausschließlich auf Deutsch statt, die Herkunftssprachen der Schüler:innen sind jedoch äußerst vielfältig und zahlreich. Diese Gegenüberstellung von zweisprachigem Unterricht mit Erstsprache einerseits und monolingualem Unterricht bei gleichzeitig mehrsprachigen Lernenden andererseits ist nicht leicht zu handhaben und es besteht das Risiko, dass der jeweilige Standort de facto in zwei Schulen geteilt wird. Diese Ausgangslage kann jedoch auch eingesetzt werden, um die interkulturellen, sprachübergreifenden Kompetenzen aller Lernenden zu entwickeln und zu fördern. Daher sollten sprachübergreifende Zusammenarbeit und fächerübergreifende Projekte ein fester Bestandteil des Schulcurriculums werden, um die Interaktion zwischen Schüler:innen unterschiedlicher sprachlicher Herkunft zu fördern. Beispielsweise könnten mehrsprachige Aktivitäten wie gemeinsame Forschungsprojekte, Kulturfestivals und Sprachaustauschprogramme das Lernen unter Gleichaltrigen verbessern und das Gemeinschaftsgefühl stärken. Das im Dezember 2021 von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie veröffentlichte Konzept *Mehrsprachig und weltoffen – Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin* formuliert sehr sinnvolle Entwicklungsziele für die schul- und bildungspolitische Arbeit und kündigt unter anderem die Einführung des Gütesiegels „mehrsprachige Schule“ an. Die Umsetzung dieses Konzepts wäre ein bedeutender Schritt für Berlin.

Neue Modelle entdecken, von anderen zwei- und mehrsprachigen Modellen lernen

Die Einführung neuer Sprachkombinationen für die SESB könnte – zusätzlich zu der erforderlichen Bereitschaft der politischen Entscheidungsträger:innen und Verwaltungsfachkräfte zu handeln und Innovationen voranzutreiben – auf zwei potenzielle Herausforderungen stoßen. Zum einen wäre zu erwarten, dass nicht viele deutschsprachige Familien Interesse und Bereitschaft mitbringen würden, ihre Kinder für jede neue Sprache in diesem Bildungsprogramm anzumelden. Dabei ist zu beachten, dass selbst in bestehenden SESB-Sprachkombinationen der Anteil monolingualer deutschsprachiger Schüler:innen gering ist, der Erwerb bilingualer Kompetenz aber auch hier nachweislich sehr hoch ist. Durch eine Anpassung des SESB-Konzepts könnte also auch ein SESB-Standort mit einer Schülerschaft funktionieren, die entweder monolingual oder bilingual in der jeweiligen nicht-deutschen Partnersprache sind. Ein weiterer Einwand gegen die Einführung neuer SESB-Sprachkombinationen könnte sein, dass die Anzahl der Familien aus dem jeweiligen Sprachkontext nicht groß genug ist. Eine Option wäre hier die Campus-Lösung – eine Schule, an der mehrere Sprachkombinationen nebeneinander und miteinander unterrichtet werden könnten. In Berlin ist die Deutsch-Skandinavische Gemeinschaftsschule ein Beispiel für eine Schule, die mehrere Sprachen einer gemeinsamen Sprachfamilie wie Schwedisch, Dänisch und Norwegisch unterrichtet. Obwohl die skandinavischen Sprachen typologisch ähnlich sind, zeigt dieses Modell, dass es möglich ist, mehrere Sprachen innerhalb eines standardisierten pädagogischen Rahmens anzubieten. Die Einführung ähnlicher Strategien für andere Sprachfamilien, wie semitische, iranische oder slawische Sprachen, könnte als Grundlage für einen Ausbau des mehrsprachigen Angebots unter Wahrung der pädagogischen Kohärenz dienen. Solche Bemühungen könnten,

begleitet von einer kritischen Pädagogik, auch den interkulturellen Austausch zwischen Communities fördern, deren Beziehungen historisch aus politischen Gründen gespannt sind, beispielsweise Hebräisch und Arabisch oder Ukrainisch, Polnisch und Russisch, um nur einige zu nennen. Unter bestimmten Umständen – wie im Fall der Deutsch-Skandinavischen Gemeinschaftsschule – könnten sich konzeptionelle Überlegungen auch darauf konzentrieren, ob die quantitative Halbierung zweier Unterrichtssprachen in solchen neuen Modellen aufrechterhalten werden kann. Flexibilität und Kompromissbereitschaft – nach dem Motto „Lieber weniger als gar nichts“ – könnten hier besonders hilfreich sein, um bewährte Modelle erfolgreich an die Gegebenheiten anzupassen.

Politische und strukturelle Unterstützung

Die Weiterentwicklung der SESB und mögliche neue Modelle auf Basis des SESB-Konzepts hin zu einem breiteren Sprachenspektrum sowie inklusiveren und kritischen pädagogischen Ansätzen und Praktiken erfordert politische Unterstützung und strukturelle Veränderungen. Hierzu gehört die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im mehrsprachigen Unterricht, die Entwicklung von Ressourcen und Materialien in zusätzlichen Sprachen und das Einstellen von Lehrkräften mit Kompetenzen in den Community-Sprachen. Die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Migrantenorganisationen und -initiativen sowie Sprachexpert:innen würden zudem eine kontextualisierte und effektive Lehrplanentwicklung und -implementierung gewährleisten.

7.1.2 Stärkung des Erstsprachenunterricht-Modells

Das Modell des Erstsprachenunterrichts (ESU) ist eine wichtige, aber wenig genutzte Methode zur Förderung von Mehrsprachigkeit und zur Unterstützung der sprachlich vielfältigen Berliner Schüler:innenschaft. Trotz seines anerkannten Wertes bietet das ESU-Modell derzeit noch Möglichkeiten zur Verbesserung seiner Zugänglichkeit, zur stärkeren Integration in das Schulsystem und zur einheitlicheren Umsetzung. Unsere Forschungsergebnisse, Erkenntnisse aus der Fachliteratur und Empfehlungen von Stakeholdern, zeigen, dass der ESU prioritär erweitert, in das Berliner Bildungssystem integriert und weiterentwickelt werden muss. Die folgenden Empfehlungen zielen darauf ab, den ESU in ein strukturiertes, hochwertiges Bildungsprogramm umzuwandeln, das sprachliche Gleichberechtigung fördert und die allgemeine akademische Entwicklung der Schüler:innen unterstützt.

Erweiterung von Umfang und Verfügbarkeit

Derzeit ist das ESU-Modell sowohl hinsichtlich des Sprachangebots als auch der Schulverfügbarkeit begrenzt, sodass viele Schüler:innen keinen Zugang zu Unterricht in ihrer Familiensprache haben. Um diese Lücke zu schließen, empfehlen wir, das ESU-Programm deutlich auszuweiten und ein breiteres Spektrum an Sprachen – insbesondere die in Berlin stark vertretenen Sprachen – abzudecken, um Schüler:innen

mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund einen gleichberechtigten Zugang zu gewährleisten.

Um die Beteiligung zu maximieren, könnten schulübergreifende Lerngruppen gebildet werden, an denen Schüler:innen aus verschiedenen Stadtteilen teilnehmen können. In der Grundschule (1. – 4. Klasse) sollte ESU mit drei bis vier Wochenstunden in den regulären Stundenplan integriert werden. In der 5. und 6. Klasse sollte es als Wahlpflichtfach angeboten werden, um die sprachliche Kontinuität zu gewährleisten.

Im Sekundarbereich sollte das Programm weiter ausgebaut werden, indem drei Wochenstunden als Wahlpflichtfach an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gemeinschaftsschulen angeboten werden. An Gymnasien könnte der ESU als Alternative zur zweiten Fremdsprache dienen und es den Schüler:innen ermöglichen, ihre Familiensprachen formal in den Lehrplan zu integrieren.

Integration ins Curriculum und akademische Anerkennung

Eine wesentliche Einschränkung des aktuellen ESU-Modells ist die Einstufung als außerschulische Tätigkeit (Arbeitsgemeinschaft - AG). Die Teilnahmequote ist bisher durch ungünstige Zeitpläne, wenig Bekanntheit des Angebots bei Schüler:innen und Eltern sowie die noch geringe Anerkennung des akademischen Wertes des ESU niedrig. Um diese Herausforderungen gezielt anzugehen und die Effektivität des Programms zu steigern, schlagen wir verschiedene Strukturreformen vor.

Erstens sollte ESU als strukturiertes Wahlfach und nicht als optionales außerschulisches Programm vollständig in den regulären Schullehrplan integriert werden. Darüber hinaus sollten die Leistungen der Schüler:innen im ESU formal bewertet und in den Zeugnissen erwähnt werden und so sichergestellt werden, dass sie zu ihrem allgemeinen Bildungsfortschritt beitragen.

In der gymnasialen Oberstufe sollte ESU sowohl als Grund- als auch als Leistungskurs angeboten werden, mit der Möglichkeit, die Schüler:innen auf das Abitur in ihrer Erstsprache vorzubereiten. Schließlich würde die Einführung von fachbezogenem Unterricht in den Erstsprachen der Schüler:innen ESU noch stärker in das reguläre Bildungssystem integrieren, die Zweisprachigkeit fördern und die Mehrsprachigkeit als akademischen Mehrwert stärken.

Weiterentwicklung der pädagogischen Ansätze: Plurilingualism und Translanguaging

Der aktuelle pädagogische Ansatz im ESU folgt häufig Rahmenkonzepten, die die fließenden und dynamischen Sprachpraktiken transnationaler Familien nicht angemessen erfassen. Um die Schüler:innen besser zu unterstützen und das Potenzial des Programms zu maximieren, empfehlen wir den Übergang zu mehrsprachigen und translanguaging-orientierten Ansätzen. Dieser Wandel würde Folgendes beinhalten:

Lernende sollten ermutigt werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, anstatt die Sprachen strikt zu trennen. Diese Flexibilität spiegelt die natürliche Kommunikation und Informationsverarbeitung mehrsprachiger Menschen besser wider.

Die berufliche Weiterbildung von ESU-Lehrkräften sollte auf anpassbare, interaktive Lehrstrategien ausgerichtet sein, die die Bedürfnisse der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellen und gleichzeitig sowohl kognitive Fähigkeiten als auch interkulturelle Kompetenz fördern.

Darüber hinaus sollten die Klassenzimmer multimodales Lernen fördern, indem sie digitale Tools, sprachübergreifende Projekte und gemeinsame Aktivitäten integrieren, die alle Sprachen im Repertoire der Schüler:innen berücksichtigen. Dieser ganzheitliche Ansatz würde die Räume des ESU in lebendige Zentren mehrsprachiger Erkundung und Entwicklung verwandeln.

Verbesserung der Zugänglichkeit und der Bekanntheit des Angebots

Ein wesentliches Hindernis für die Teilnahme am ESU liegt darin, dass kaum zugänglichen Informationen für Eltern vorliegen. Viele Familien wissen entweder nicht von der Existenz des Programms oder stoßen auf praktische Schwierigkeiten bei der Anmeldung. Um diese Hürden abzubauen, schlagen wir konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Informationsverbreitung und der Zugänglichkeit vor.

Zunächst würde die Einrichtung eines optimierten digitalen Anmeldesystems es Eltern ermöglichen, ihre Kinder direkt über die Schule für den ESU anzumelden. Darüber hinaus würde das Bereitstellen von Informationen zum ESU im verpflichtende Einschulungsverfahren sicherstellen, dass alle Familien bereits bei Schuleintritt über das Programm in Kenntnis gesetzt werden.

Schulen sollten zudem proaktiv Werbung machen, indem sie mehrsprachiges Material zur Verfügung stellen, das Angebot digital bewerben und Schüler:innen und Eltern direkt ansprechen. Diese Initiativen sollten von der Schulverwaltung und mehrsprachigen Kontaktpersonen der Communities unterstützt werden, um Familien unterschiedlicher Herkunft effektiv einzubeziehen und den Wert des Unterrichts in der Herkunftssprache hervorzuheben. Die Umsetzung dieser Strategien kann dazu beitragen, den ESU als sichtbarere, zugänglichere und intensiver genutzte Ressource für mehrsprachige Familien zu etablieren.

Investitionen in die Anwerbung und berufliche Weiterbildung von Lehrkräften

Das ESU-Modell steht derzeit vor der Herausforderung, sowohl die Quantität als auch die Qualität seines Lehrpersonals aufrechtzuerhalten. Es besteht weiterhin starker Bedarf an qualifizierten Lehrkräften und an verstärkter fachlicher Unterstützung. Um die langfristige Tragfähigkeit und die Bildungsstandards des Programms zu sichern, ist ein umfassender Ansatz für die Entwicklung und Rekrutierung von Lehrkräften von zentraler Bedeutung.

Eine unmittelbare Priorität besteht darin, Lehrkräfte aus mehrsprachigen Communities aktiv zu anzuwerben und Partnerschaften zwischen Universitäten und Bildungsbehörden aufzubauen, um spezielle Ausbildungs- und Zertifizierungsprogramme – insbesondere für weniger verbreitete Sprachen – zu etablieren. Diese Bemühungen sollten durch Weiterbildungsprogramme unterstützt werden, die sich auf mehrsprachige Lehrmethoden, die Entwicklung von Lehrplänen und die Erstellung ansprechender Unterrichtsmaterialien richten.

Der Zertifizierungsprozess für ESU-Lehrkräfte – insbesondere für die im Ausland ausgebildeten – sollte deutlich verbessert werden. Eine Vereinfachung der Akkreditierungsverfahren und die Anerkennung internationaler Qualifikationen würden den Kreis der geeigneten Lehrkräfte erweitern. Darüber hinaus sollten die Lehramtsstudiengänge ihr Sprachangebot diversifizieren, um Fachkräfte für ein breiteres Sprachenspektrum auszubilden und so der sprachlichen Vielfalt Berlins besser gerecht zu werden.

Diese aufeinander abgestimmten Maßnahmen würden nicht nur den unmittelbaren Personalbedarf decken, sondern auch die Unterrichtsqualität verbessern und sicherstellen, dass der ESU seine Mission als Eckpfeiler der mehrsprachigen Bildung erfüllen kann.

Durch die Ausweitung des Angebots, die Integration des ESU in das Regelschulsystem, die Weiterentwicklung der Pädagogik, die Verbesserung der Zugänglichkeit und Investitionen in die Professionalisierung der Lehrkräfte kann Berlin das ESU-Modell deutlich stärken. Diese Reformen würden nicht nur Schüler:innen dabei unterstützen, ihre Familiensprachen zu erhalten und zu entwickeln, sondern auch ein inklusiveres und sprachlich vielfältigeres Bildungssystem fördern. Die umfassende Anerkennung und Wertschätzung mehrsprachiger Kompetenzen fördert die Bildungsgerechtigkeit und stärkt Berlins Position als Vorreiter im Bereich mehrsprachiger Bildung.

7.1.3 Förderung der Mehrsprachigkeit im Berliner Schulsystem

Das Berliner Schulsystem bietet eine wichtige Plattform für die Förderung und Erhaltung von Mehrsprachigkeit, agiert jedoch oft in einem Rahmen, der von monolingualen Normen und einem entsprechenden sprachlichen Habitus geprägt ist. Um die sprachlichen Realitäten der Berliner Klassenzimmer, in denen Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen lernen, besser abzubilden, sollten mehrsprachige Praktiken aktiv ins Berliner Schulsystem integriert und unterstützt werden. Die folgenden Empfehlungen zeigen, wie Schulen in integrative, sprachlich dynamische Umgebungen weiterentwickelt werden können, die der gesamten Schülerschaft Vorteile bietet.

Mehrsprachiger Praktiken im Schulalltag etablieren

Ein grundlegender Schritt besteht darin, den monolingualen Habitus, der oft das reguläre Bildungssystem kennzeichnet, zu überwinden und mehrsprachige Praktiken in allen Bereichen des Schulwesens zu etablieren. Lehrkräfte sollten ermutigt werden, das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen anzuerkennen und in den Unterricht einzubeziehen. Beispielsweise kann die Verwendung der Familiensprachen der Schüler:innen in Diskussionen, gemeinsamen Projekten oder als Hilfsmittel zur Erklärung komplexer Konzepte ihre sprachliche Identität stärken und das Verständnis verbessern. Mehrsprachige Ansätze, die den fließenden und dynamischen Gebrauch mehrerer Sprachen betonen, sollten in den Unterrichtsalltag integriert werden. Lehrkräfte können Translanguaging-Strategien einsetzen, die es den Schüler:innen ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, um sich auszudrücken, Probleme zu lösen

und effektiv zu lernen. Dieser Wandel würde nicht nur die sprachliche Vielfalt Berlins widerspiegeln, sondern auch ein inklusiveres Umfeld schaffen.

Verbesserung der Lehrer:innenausbildung und Sensibilisierung

Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Regelschulwesen erfordert Lehrkräfte, die nicht nur sprachlich kompetent, sondern auch in mehrsprachiger Pädagogik ausgebildet sind. Weiterbildungsprogrammesolltensichdaraufkonzentrieren,Pädagog:innendieFähigkeiten zu vermitteln, mit sprachlicher Vielfalt effektiv umzugehen. Schulungsmodulen sollten die Vorteile der Mehrsprachigkeit, praktische Strategien zur Umsetzung plurilingualler und translanguage-orientierten Konzepte sowie Möglichkeiten zur Förderung einer positiven Einstellung gegenüber sprachlicher Vielfalt im Unterricht behandeln. Darüber hinaus sind Sensibilisierungskampagnen für Lehrkräfte unerlässlich, um vorgefasste Meinungen über Sprachenhierarchien zu hinterfragen und das Verständnis für die Gleichwertigkeit aller Sprachen im Bildungskontext zu fördern. Indem Lehrkräfte mit Wissen und Ressourcen ausgestattet werden, können sie sich für Mehrsprachigkeit an ihren Schulen einsetzen.

Überarbeitung des Lehrplans und der Unterrichtsmaterialien

Die Integration von Mehrsprachigkeit in die Schule erfordert auch eine Überarbeitung der Lehrpläne und Lehrmaterialien. Schulbücher und Lehrmaterialien sollten die sprachliche und kulturelle Vielfalt Berlins abbilden und Beispiele sowie Inhalte enthalten, die die Erfahrungen und Identitäten mehrsprachiger Schüler:innen widerspiegeln. Aufgaben und Leistungsnachweise können so gestaltet werden, dass sie den Einsatz mehrerer Sprachen ermöglichen und fördern und den Schüler:innen die Möglichkeit geben, ihre Kenntnisse in ihren Familiensprachen unter Beweis zu stellen. Darüber hinaus können Gemeinschaftsprojekte, die die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen beinhalten, das Lernerlebnis bereichern. Studierende könnten beispielsweise zur sprachlichen Vielfalt in Berlin recherchieren und präsentieren oder mehrsprachige Portfolios erstellen, die ihre persönlichen Spracherfahrungen dokumentieren.

Einbeziehung von Eltern und Communities

Eltern und die Communities spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen. Schulen sollten aktiv mit mehrsprachigen Eltern zusammenarbeiten, indem sie Workshops, Informationsveranstaltungen und Events organisieren, die den Wert der Beibehaltung der Familiensprachen neben Deutsch betonen. Das Schaffen von Möglichkeiten für Eltern, ihre Erfahrungen und ihr Fachwissen auszutauschen, kann die Bindung zwischen Schulen und mehrsprachigen Familien stärken. Partnerschaften mit Community-Organisationen, Kulturzentren und Sprachnetzwerken können zusätzliche Ressourcen und Unterstützung für mehrsprachige Bildung bieten. Aus diesen Kooperationen können Initiativen wie mehrsprachige Bibliotheksprogramme, außerschulische Aktivitäten und Veranstaltungen zum kulturellen Austausch entstehen.

Technologie für mehrsprachiges Lernen nutzen

Digitale Tools bieten enormes Potenzial, Mehrsprachigkeit in der Schule zu fördern. Schulen können Sprachlern-Apps, Online-Wörterbücher und mehrsprachige Plattformen in ihren Unterricht integrieren. Beispielsweise können interaktive Tools, die es Schüler:innen ermöglichen, in mehreren Sprachen zu übersetzen, Anmerkungen zu machen oder zusammenzuarbeiten, eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lehrplan fördern. Darüber hinaus können virtuelle Austauschprogramme Berliner Schüler:innen mit Gleichaltrigen in anderen Ländern verbinden und ihren kulturellen und sprachlichen Horizont erweitern.

7.2 Institutionelle Empfehlungen

Mit den institutionellen Empfehlungen legen wir einen Fokus auf Strategien und Maßnahmen, die Schulen, Kitas und andere Bildungseinrichtungen zur Förderung und Erhaltung der Mehrsprachigkeit umsetzen können. Die Empfehlungen richten sich auf die Rolle und Verantwortung von Bildungseinrichtungen bei der Förderung inklusiver Umgebungen, in denen sprachliche Vielfalt anerkannt, wertgeschätzt und aktiv gefördert wird. Sie zielen darauf ab, die institutionelle Praxis zu verbessern, die Zusammenarbeit mit Familien und Communities zu stärken und sicherzustellen, dass Richtlinien effektiv in wirksame und nachhaltige Maßnahmen umgesetzt werden.

7.2.1 Zusammenarbeit zwischen Schulen und Community-Organisationen

Eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schulen und Community-Organisationen ist für die Förderung eines mehrsprachigen und inklusiven Bildungsumfelds von zentraler Bedeutung. Community-Organisationen wirken oft als Brücke zwischen Familie und Schule und stellen wichtige kulturelle und sprachliche Ressourcen bereit, die den Schulen oft fehlen. Die Expertise dieser Organisationen kann Schulen nutzen, um Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen besser zu unterstützen.

Ein praktischer Ansatz ist es, strukturierte Partnerschaften zwischen Schulen und lokalen Community-Organisationen aufzubauen, die Sprach- und Kulturvermittlung fördern. Diese Zusammenarbeit kann gemeinsame Aktivitäten möglich machen, wie beispielsweise die Organisation von Kulturveranstaltungen, Sprachworkshops und außerschulischen Programmen zur Förderung und Vermittlung von Community-Sprachen. Schulen können diese Programme in ihren Räumlichkeiten anbieten und somit für Schüler:innen und Familien einen gemeinsamen Raum für Spracherwerb und kulturellen Austausch schaffen.

Schulen sollten die Integration von Eltern- und Familienzentren in ihre Strukturen prüfen, um die Bildungspartnerschaft zwischen Familien und Schule gezielt zu stärken. Solche eng mit der Schule verbundenen Zentren können als Brücke zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern dienen. Sie können gezielt Programme im Bereich Mehrsprachigkeit und

Elternförderung anbieten, die auf die Bedürfnisse von Familien zugeschnitten sind. Auf diese Weise schaffen sie einen Raum, der die aktive Beteiligung von Eltern fördert und gleichzeitig sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource anerkennt und wertschätzt.

Darüber hinaus können Community-Organisationen eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Familiensprache spielen, indem sie Materialien, Schulungen und Ressourcen für Eltern bereitstellen. Schulen können mit diesen Organisationen zusammenarbeiten, um mehrsprachiges Material zur Verfügung zu stellen und Eltern Workshops zu Strategien zur Förderung der mehrsprachigen Entwicklung ihrer Kinder anzubieten. Ein solches Engagement würden die Botschaft verstärken, dass Familiensprachen im Bildungs- und Sozialkontext wertvolle Vorteile und keine Hindernisse darstellen.

Die Zusammenarbeit kann sich auch auf die Lehrkräfteausbildung und -fortbildung erstrecken. Community-Organisationen verfügen oft über fundierte Kenntnisse der kulturellen und sprachlichen Dynamik ihrer Communities. Schulen können diese Organisationen einladen, um gemeinsam Workshops für Lehrkräfte zu organisieren. So können Lehrkräfte kultursensible Unterrichtsmethoden entwickeln und ihr Verständnis für die sprachliche Vielfalt in ihren Klassenzimmern wird gefördert.

Nicht zuletzt können sich Schulen und Community-Organisationen gemeinsam für eine inklusivere Sprachpolitik einsetzen. Durch die Bildung gemeinsamer Netzwerke können sie ihre Stimme in politischen Diskussionen auf lokaler und staatlicher Ebene stärken und sicherstellen, dass die Bedürfnisse mehrsprachiger Schüler:innen und ihrer Familien bei der Bildungsplanung und Ressourcenverteilung Priorität haben.

7.2.2 Aufbau von Kooperationen mit der Wissenschaft

Der Aufbau solider akademischer Partnerschaften ist ein entscheidender Schritt zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen. Akademische Einrichtungen können mit ihrer Expertise in Forschung, Lehrkräfteausbildung und Materialentwicklung Schulen und Community-Organisationen, die sich für eine inklusivere mehrsprachige Bildungspraxis einsetzen, wichtige Unterstützung bieten.

Kollaborative Forschung und datenbasierte Ansätze

Akademische Einrichtungen wie Universitäten und Forschungsinstitute sind hervorragend positioniert, um Forschung zu betreiben, die Best Practices, Herausforderungen und Chancen im mehrsprachigen Unterricht beleuchtet. Schulen können mit Universitäten und Forschungszentren zusammenarbeiten, um die Wirksamkeit bestehender Programme wie ESU und SESB auszuwerten und innovative Bildungsmodelle zu erproben. Solche Partnerschaften könnten auch Längsschnittstudien umfassen, die den Lernfortschritt mehrsprachiger Schüler:innen verfolgen und datenbasierte Erkenntnisse zur Verbesserung von Richtlinien und Praktiken liefern.

Lehrkräfteausbildung und berufliche Entwicklung

Universitäten spielen eine zentrale Rolle bei der Ausbildung der nächsten Generation von Lehrkräften. Durch Partnerschaften können akademische Einrichtungen spezialisierte Module oder Zertifizierungsprogramme entwickeln, die sich auf mehrsprachige Pädagogik konzentrieren, einschließlich der Rahmenkonzepte wie Translanguaging und Plurilingualismus. Diese Programme können durch Workshops und Weiterbildungsinitiativen auf bestehende Lehrkräfte ausgeweitet werden und ihnen helfen, praktische Fähigkeiten zu erwerben, um mehrsprachige Schüler:innen effektiv zu unterstützen.

Lehrplan- und Materialentwicklung

Akademisches Fachwissen ist für die Erstellung kulturell und sprachlich ansprechender Lehrpläne und Lernmaterialien von unschätzbarem Wert. Die Entwicklung und Umsetzung von Projekten, die die Zusammenarbeit zwischen Schulen und akademischen Einrichtungen wie Universitäten und Instituten fördern, um Ressourcen und Materialien – von digitalen Tools bis hin zu Lehrbüchern – zu entwickeln, ist von entscheidender Relevanz. Diese Zusammenarbeit gewährleistet pädagogisch fundierte Materialien, die auf dem neuesten Stand der Forschung basieren und gleichzeitig auf die spezifischen Bedürfnisse mehrsprachiger Klassen zugeschnitten sind.

Engagement und Öffentlichkeitsarbeit in der Community

Akademische Einrichtungen können auch die Vernetzung zwischen Schulen, Community-Organisationen und Familien fördern. Universitäten können beispielsweise öffentliche Vorträge, Foren oder kulturelle Veranstaltungen organisieren, die das Bewusstsein für die Vorteile der Mehrsprachigkeit schärfen und gemeinsame Herausforderungen ansprechen. Diese Veranstaltungen dienen dazu, die Lücke zwischen akademischer Forschung und den Bedürfnissen der Gesellschaft zu überbrücken und das gemeinsame Engagement für mehrsprachige Bildung zu fördern.

Politische Interessenvertretung und Innovation

Wissenschaftler:innen können durch beratende Funktionen in Bildungsbehörden oder durch ihre Beteiligung an öffentlichen Konsultationen wertvolle Impulse für politische Entscheidungsprozesse liefern. Ihre forschungsbasierten Empfehlungen können die Entwicklung einer inklusiveren Sprachenpolitik vorantreiben und damit sicherstellen, dass sich die Berliner Bildungslandschaft an die Bedürfnisse ihrer mehrsprachigen Bevölkerung anpasst.

7.2.3 Einrichtung einer interdisziplinären Arbeitsgruppe zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Die Einrichtung einer interdisziplinären Arbeitsgruppe Mehrsprachigkeit (ILAM) wäre ein entscheidender Schritt zur Stärkung der Mehrsprachigkeitsförderung in Berlin. Eine solche Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertreter:innen der Zivilgesellschaft, wie Berufsverbänden (GEW, DPV) und wissenschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen (BIVEM, BEFaN), sowie weiteren Netzwerken und Akteur:innen in diesem Bereich, könnte die bestehenden Bemühungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft bündeln und koordinieren.

Berlin verfügt bereits über ein starkes Netzwerk an Akteuren, die sich für Mehrsprachigkeit engagieren. Beispiele hierfür sind BIVEM auf Bundesebene, das Netzwerk BEFaN, LAMA (GEW) auf Landesebene, Lingua Pankow und der Arbeitskreis Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in Treptow-Köpenick auf Bezirksebene.

Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe für Mehrsprachigkeit würde als zentrale Anlaufstelle für die Entwicklung und Umsetzung strategischer Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit dienen. Sie könnte:

Lücken in bestehenden Programmen erkennen und schließen: Durch eine umfassende Analyse der aktuellen Angebote könnten gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachbildung entwickelt werden.

Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Interessengruppen fördern: Schulen, Migrant:innenorganisationen, politische Entscheidungsträger:innen und andere relevante Interessengruppen könnten in den Strategieentwicklungsprozess einbezogen werden.

Den Ausbau und die Integration von ESU in den Lehrplan fördern: Dies würde allen Schüler:innen den gleichen Zugang zu Sprachprogrammen gewährleisten.

Einen Rahmen für die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsziele entwickeln: Ähnlich den globalen Nachhaltigkeitszielen könnten konkrete und messbare Ziele für die Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin definiert werden. Ein strategischer Planungsansatz könnte beispielsweise die Entwicklung eines Rahmens für die Umsetzungsziele zur Förderung von Mehrsprachigkeit beinhalten, ähnlich zu den Millenniumsentwicklungszielen der UN oder den Klimaschutzzielen der EU.

Durch die Einrichtung einer interdisziplinären Landesarbeitsgruppe könnte Berlin eine Vorreiterrolle in der Förderung von Mehrsprachigkeit einnehmen. Ein solcher Ansatz würde nicht nur die sprachliche Bildung verbessern, sondern auch soziale Integration und interkulturellen Austausch fördern. Eine Landesarbeitsgruppe für Mehrsprachigkeit würde als zentrale Plattform dienen, um die Zusammenarbeit aller Akteur:innen im Bereich der mehrsprachigen Bildung

zu fördern. Durch regelmäßige Treffen und den Austausch bewährter Verfahren könnten innovative Ansätze entwickelt und Doppelarbeit vermieden werden.

Konkret könnte die Arbeitsgruppe folgende Aufgaben übernehmen:

Vernetzung und Kooperation: Die Arbeitsgruppe könnte als Schnittstelle zwischen Schulen, Migrant:innenorganisationen, Hochschulen und Bildungsverwaltung fungieren und so einen intensiven Austausch ermöglichen.

Qualifizierung von Lehrkräften: Durch die Entwicklung spezieller Weiterbildungsprogramme und die Förderung von Mentoring-Initiativen könnte die Arbeitsgruppe dafür sorgen, dass Lehrkräfte optimal auf den mehrsprachigen Unterricht vorbereitet werden.

Öffentlichkeitsarbeit: Die Arbeitsgruppe könnte gezielte Kampagnen durchführen, um die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu stärken und Eltern und Lehrkräfte für das Thema zu sensibilisieren.

Politische Interessenvertretung: Die Arbeitsgruppe könnte als Sprachrohr für die Belange der mehrsprachigen Bildung fungieren und sich für eine ausreichende Finanzierung und stärkere politische Unterstützung einsetzen.

Förderung eines positiven Bewusstseins für Mehrsprachigkeit: Die Arbeitsgruppe könnte die Öffentlichkeit für den Wert der Mehrsprachigkeit sensibilisieren. Gezielte Öffentlichkeitsarbeit könnte eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher Vielfalt stärken und die Akzeptanz mehrsprachiger Bildung fördern.

Die Vorteile einer solchen Arbeitsgruppe liegen auf der Hand: Durch eine bessere Koordination der Aktivitäten können Ressourcen optimal genutzt werden; die Entwicklung von Qualitätsstandards und die Förderung der Forschung können die Qualität der mehrsprachigen Bildung steigern. Eine solche Arbeitsgruppe kann zudem dazu beitragen, dass Berlin auch in Zukunft nicht nur eine weltoffene und mehrsprachige Stadt bleibt, sondern auch Vorbild für andere Städte wird und dazu beiträgt, dass alle Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihre Sprachkompetenzen optimal zu entfalten.

7.2.4 Umgang mit sprachlicher Diskriminierung

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass Diskriminierung aufgrund der Sprache in transnationalen Familien ein Problem darstellt. Obwohl es bereits eine Antidiskriminierungsbeauftragte für Berliner Schulen gibt³⁶, ist ihre Sichtbarkeit und Erreichbarkeit für Eltern sowie ihr Einfluss auf die Schulen relativ begrenzt. Um diese Stelle zu stärken und ein inklusives Umfeld zu schaffen, in dem alle Sprachen respektiert werden, empfehlen wir:

Antidiskriminierungsschulungen für Mitarbeiter:innen

Schulen und öffentliche Einrichtungen sollten Lehrkräfte, Verwaltungsangestellte und Mitarbeiter:innen effektiver schulen, um sie für sprachliche Diskriminierung zu sensibilisieren und aufzuzeigen, wie diese verhindert werden kann, sofern entsprechende Maßnahmen noch nicht bestehen. Solche Schulungen sollten die Bedeutung des Respekts für alle Sprachen und die sozialen und emotionalen Auswirkungen diskriminierender Spracheinstellungen sowie deren Auswirkungen auf die Schüler:innen hervorheben.

Umsetzung von Maßnahmen zur sprachlichen Inklusion

Schulen und andere Institutionen sollten explizite Richtlinien zur sprachlichen Inklusion verabschieden, die den Respekt für alle Sprachen fördern und Richtlinien zur Vermeidung sprachlicher Diskriminierung festlegen. Diese Richtlinien könnten in Schulhandbücher und Orientierungsmaterialien für Familien aufgenommen werden, um das Engagement für sprachliche Inklusion zu stärken.

7.3 Empfehlungen für Familien und Community-Organisationen

Familien und Community-Organisationen spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Erhaltung sprachlicher Vielfalt. Ihre alltäglichen Praktiken, Einstellungen, Normvorstellungen und Entscheidungen beeinflussen die Sprachentwicklung und den Spracherhalt ihrer Kinder maßgeblich. Angesichts der besonderen Herausforderungen und Chancen transnationaler Familien sowie der zentralen Rolle von Community-Organisationen zielen diese Empfehlungen darauf ab, Lücken zu schließen, die Zusammenarbeit zu stärken und die sprachlichen und kulturellen Ressourcen von Familien zu erweitern. Familien und Community-Organisationen können mit der Umsetzung der Strategien nicht nur die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen, sondern auch zu einer integrativeren und mehrsprachigen Gesellschaft beitragen.

36 <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/qualitaets-und-beschwerdemanagement/>

7.3.1 Stärkung transnationaler Familien

Transnationale Familien bilden das Herzstück der sprachlichen Vielfalt Berlins, und ihre aktive Beteiligung an der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder ist entscheidend. Um diese Familien zu bestärken, neben Deutsch ihre Familiensprachen zu pflegen und zu fördern, bedarf es eines vielschichtigen Ansatzes, der ihre individuellen Umstände, Herausforderungen und Stärken berücksichtigt. Im Folgenden skizzieren wir wichtige Strategien zur Stärkung transnationaler Familien:

Sensibilisierung für die Vorteile der Mehrsprachigkeit

Familien benötigen Zugang zu klaren und leicht zugänglichen Informationen über die kognitiven, kulturellen und sozialen Vorteile der mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder. Viele Community-Organisationen organisieren bereits Workshops, Informationsveranstaltungen und stellen Materialien in mehreren Sprachen zur Verfügung, um Eltern zu veranschaulichen, wie die Pflege der Familiensprachen den schulischen Erfolg ihrer Kinder fördert und ihre Identität stärkt. Das Engagement der Community-Organisationen sollte finanziell und wissenschaftlich unterstützt werden, damit sie nachhaltige Programmen entwickeln können, die Familien effektiver erreichen.

Bereitstellung barrierefreier Sprachressourcen

Vielen Familien fehlt der Zugang zu hochwertigen Materialien in ihrer Familiensprache. Bibliotheken, Schulen und kommunale Organisationen sollten zusammenarbeiten, um mehrsprachige Bücher, digitale Lernhilfen und Spiele für verschiedene Altersgruppen zu entwickeln und zu verbreiten. Diese Ressourcen sollten leicht verfügbar und erschwinglich oder kostenlos sein, um alle Familien effektiv zu erreichen.

Förderung des Sprachgebrauchs in der Familie

Eltern sollten ermutigt werden, die Familiensprache in den Alltag zu integrieren, die Sprachkompetenz kann beispielsweise durch Geschichtenerzählen, Spielen oder Besprechen alltäglicher Aktivitäten gestärkt werden. Schulen und Community-Organisationen können Familien Anleitung und Beispiele bieten, wie sie die Familiensprache in ihren Alltag integrieren können.

Aufbau von Verbindungen zwischen Familien

Der Aufbau von Netzwerken oder Selbsthilfegruppen für Familien mit ähnlichem sprachlichen Hintergrund ermöglicht den Austausch von Erfahrungen, Strategien und Ressourcen. Diese Netzwerke dienen als Plattform für gegenseitiges Lernen und fördern das Gemeinschaftsgefühl, das für die Aufrechterhaltung der Sprachpraxis in der Familie unerlässlich ist.

Förderung der Teilnahme an Familiensprachprogrammen

Community-Organisationen sollten aktiv mit Schulen zusammenarbeiten, um Familien über Familiensprachprogramme wie ESU zu informieren und deren Vorteile und Bedeutung für den Erhalt der sprachlichen und kulturellen Herkunft hervorzuheben. Familien sollten außerdem unterstützt werden, sich bei diesen Angeboten anzumelden und über die Vorteile informiert werden.

Förderung von Engagement

Es ist wichtig, Familien die nötigen Mittel und das nötige Selbstvertrauen zu geben, um ihre sprachlichen Bedürfnisse in der Schule und im gesamten Bildungssystem zu vertreten. Workshops und Schulungen von Community-Organisationen zum Umgang mit Schulverwaltungen, zur Teilnahme an Elternbeiräten und zur Zusammenarbeit mit Pädagog:innen können Familien befähigen, die Bildung ihrer Kinder aktiv mitzugestalten.

Anerkennung und Wertschätzung kultureller Identität

Familien sollten ermutigt werden, ihre kulturelle und sprachliche Herkunft offen zu leben. Schulen und Community-Organisationen können dies unterstützen, indem sie kulturelle Veranstaltungen, mehrsprachige Erzählstunden und Tage der Herkunftssprachen organisieren und so bei Familien und Kindern gleichermaßen Stolz und Zugehörigkeitsgefühl fördern.

7.3.2 Unterstützung von Sprachlehrkräften, die Kurse in Community-Organisationen anbieten

Community-Organisationen bieten verschiedene Sprachkurse für Kleinkinder, Schulkinder und Erwachsene an. Die dort tätigen Sprachlehrer:innen leisten einen entscheidenden Beitrag zum Erhalt und zur Förderung der sprachlichen Vielfalt, indem sie Kindern und Erwachsenen in von Community-Organisationen organisierten Kursen ihre Familiensprachen vermitteln. Diese Pädagog:innen tragen zur Weitergabe der sprachlichen und kulturellen Herkunft bei, was für die Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Identität in transnationalen Familien unerlässlich ist. Ihr Einsatz wird jedoch oft unterschätzt, und sie stehen vor besonderen Herausforderungen, die gezielte Unterstützung erfordern. Nachfolgend finden sich wichtige Empfehlungen zur Unterstützung von Sprachlehrkräften:

Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten

Lehrkräfte für Familiensprachen unterschiedlicher Communities haben oft nicht den gleichen Zugang zu den beruflichen Weiterbildungen und Ressourcen wie Lehrkräfte an Schulen und in privaten Sprachkursen. Workshops, Schulungen und Zertifizierungsprogramme mit Schwerpunkt auf innovativen pädagogischen Methoden, Lehrplanentwicklung und Bewertungsstrategien können ihre Unterrichtspraxis verbessern. Der Schwerpunkt sollte auf der Integration von Konzepten wie Plurilingualismus und Translanguaging liegen, um den Unterricht inklusiver und effektiver zu gestalten.

Zugang zu Lehrmaterialien

Die Entwicklung und das Bereitstellen hochwertiger, auf Sprachen unterschiedlicher Communities zugeschnittener Lehrmaterialien ist von zentraler Bedeutung. Diese Ressourcen sollten Lehrbücher, digitale Tools und Multimedia-Inhalte umfassen, die die sprachlichen und kulturellen Nuancen der unterrichteten Sprachen widerspiegeln. Der Zugang zu gemeinsamen Lehrmaterialsammlungen kann dazu beitragen, den Aufwand für die Ressourcenentwicklung zu verringern, dem viele Lehrkräfte gegenüberstehen.

Aufbau kollaborativer Netzwerke

Der Aufbau von Netzwerken, in denen sich Sprachlehrkräfte aus Communities vernetzen, Erfahrungen austauschen und bewährte Verfahren teilen können, kann das Gefühl beruflicher Identität und Solidarität fördern. Diese Netzwerke können von Community-Organisationen oder durch Partnerschaften mit akademischen Einrichtungen unterstützt werden und würden Lehrkräften die Teilnahme an Peer-Learning und gemeinsamen Projekten ermöglichen. Netzwerke wie BIVEM und BEFaN können zum Aufbau solcher Kooperationsnetzwerke beitragen.

Anerkennung und Akkreditierung

Den Lehrkräften fehlt oft die formale Anerkennung ihrer Arbeit. Es sollten Anstrengungen unternommen werden, um Möglichkeiten zur Akkreditierung und Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistungen zu schaffen. Anerkannte Zertifizierungen oder Partnerschaften mit Bildungseinrichtungen können diesen Lehrkräfte mehr berufliche Legitimität und Aufstiegschancen verleihen.

Finanzielle Unterstützung und Stabilität

Viele Sprachlehrer:innen arbeiten ehrenamtlich oder erhalten nur eine geringe finanzielle Vergütung. Community-Organisationen sollten mit Unterstützung lokaler Behörden oder privater Spender sicherstellen, dass diese Lehrkräfte für ihren Einsatz angemessen entlohnt werden. Eine stabile Finanzierung von Sprachprogrammen kann dazu beitragen, qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen und nachhaltig zu beschäftigen.

Integration des herkunftssprachlichen Unterrichts in übergreifende Bildungsstrukturen

Kooperationen zwischen Schulen und Community-Organisationen können Lehrkräften für Herkunftssprachen den Zugang zu Räumlichkeiten, Unterrichtsmaterialien und institutioneller Unterstützung ermöglichen. Diese Integration fördert zudem das gegenseitige Lernen und den Respekt zwischen Lehrkräften und fördert so einen einheitlichen Ansatz für mehrsprachigen Unterricht.

Sensibilisierung für ihre Rolle

Eine stärkere öffentliche Wahrnehmung der Leistungen von Lehrkräften der Community-Sprachen kann dazu beitragen, ihr Ansehen in der Gesellschaft zu steigern. Community-

Organisationen können in Zusammenarbeit mit Medien und Behörden ihre Arbeit durch Kampagnen, Veranstaltungen und Auszeichnungen würdigen und so ihren Beitrag zum Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt hervorheben.

7.4 Empfehlungen für die zukünftige Forschung

Auch wenn dieser Bericht wertvolle Einblicke in die Sprachpraktiken, Sprachwahrnehmungen und Sprachbedürfnisse transnationaler Familien in Berlin liefert, macht er zugleich auf erhebliche Forschungslücken aufmerksam, die geschlossen werden müssen. Zukünftige Studien können auf unseren Erkenntnissen aufbauen, um neue Fragestellungen zu entwickeln, innovative Praktiken zu evaluieren und umfassendere Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit auszuarbeiten. Durch die Priorisierung der Forschungsrichtungen möchten wir die Bildungspolitik unterstützen, theoretische Rahmenkonzepte erweitern und Communities darin stärken, sich in zunehmend mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften zurechtzufinden und erfolgreich zu sein.

Längsschnittstudien zur Mehrsprachigkeit

Um die langfristigen Vorteile und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit besser zu verstehen, empfehlen wir die Durchführung neuer Längsschnittstudien. Diese sollten die akademischen, kognitiven und sozialen Entwicklungen von Schüler:innen erfassen, die in mehrsprachigen Bildungsmodellen wie SESB, ESU oder dem Fremdsprachenunterricht in Berlin teilnehmen. Diese Studien könnten untersuchen, wie sich mehrsprachiger Unterricht im Laufe der Zeit auf die akademischen Leistungen der Schüler:innen, den Spracherhalt und die allgemeine soziale Integration auswirkt. Indem Forschende Kohorten von Schüler:innen von der frühen Kindheit bis über die Hochschulbildung bis ins Berufsleben begleiten, könnten sie wertvolle Erkenntnisse darüber gewinnen, wie zwei- und mehrsprachige Programme die Karrierechancen, die Identitätsbildung und die zivilgesellschaftliche Beteiligung beeinflussen. Solche Studien würden auch dabei helfen, Faktoren zu identifizieren, die zum Erfolg mehrsprachiger Bildungsmodelle wie SESB und ESU beitragen oder diesen verhindern, und datengestützte Verbesserungsempfehlungen bieten.

Erkundung unterrepräsentierter Sprachen

Obwohl es umfangreiche Forschung zu den verbreiteteren Sprachen wie Türkisch, Russisch, Spanisch, Englisch und Französisch gibt, besteht dringender Bedarf, die Erfahrungen von Sprecher:innen unterrepräsentierter Sprachen in Berlin zu untersuchen. Diese Sprachen bleiben trotz ihrer Präsenz in der Berliner Sprachlandschaft wenig erforscht. Forschung sollte darauf abzielen, die besonderen Herausforderungen zu verstehen, denen Sprecher:innen dieser Sprachen gegenüberstehen, darunter eingeschränkte institutionelle Unterstützung, fehlendes Lehrmaterial und gesellschaftliche Wahrnehmungen, die diese Sprachgemeinschaften marginalisieren können. Durch die Untersuchung dieser Dynamiken kann zukünftige Forschung zu inklusiveren Sprachpolitiken und -programmen

beitragen, die den Bedürfnissen der Sprecher:innen dieser weniger unterstützten Sprachen gerecht werden. Solche Studien könnten auch Best Practices für die Integration dieser Sprachen in die Berliner Bildungs- und Gesellschaftsstrukturen aufzeigen.

Evaluierung plurilingualer Ansätze

Theoretische Rahmenbedingungen wie Plurilingualismus und Translanguaging haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und es besteht ein wachsendes Interesse an ihrer Anwendung im Unterricht. Obwohl klar ist, dass entsprechende Praxisbeispiele bislang nur in begrenzter Zahl vorliegen, ist es wichtig, solche Praktiken systematisch zu beobachten, zu dokumentieren und auszuwerten. Wir empfehlen authentische Fallstudien, um die Wirksamkeit dieser Ansätze bei der Förderung des sprachlichen und akademischen Erfolgs von Schüler:innen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund zu beurteilen. Die Forschung sollte untersuchen, wie mehrsprachige Praktiken in verschiedenen schulischen Settings - von Regelklassen bis hin zu zweisprachigen und Familiensprachenprogrammen - umgesetzt werden können und ihre Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen, das kulturelle Bewusstsein und die kognitive Entwicklung der Schüler:innen auswerten. Darüber hinaus könnten vergleichende Studien – sowohl mit anderen deutschen Bundesländern als auch mit internationalen Beispielen – sich damit befassen, inwiefern die Übernahme dieser Praktiken in Berlin mit ähnlichen Initiativen in anderen mehrsprachigen städtischen Kontexten in Deutschland und anderswo übereinstimmt oder von ihnen abweicht.

8. Fazit

Dieser Bericht bietet eine umfassende Studie zur Mehrsprachigkeit in Berliner Familien, Kitas und Schulen. Er basiert auf Forschungsergebnissen und wird durch theoretische Erkenntnisse und kontextuelle Überlegungen ergänzt. Die Ergebnisse beleuchten die facettenreichen Realitäten der Berliner Sprachenlandschaft und vermitteln ein differenziertes Verständnis davon, wie Sprachpolitik, institutionelle Praktiken und Gemeinschaftsdynamik die Erfahrungen transnationaler Familien und mehrsprachiger Einzelpersonen prägen.

Einer der zentralen Beiträge des Berichts ist die Betonung der Bedeutung von Familiensprachen für die Förderung von Identität, kultureller Kontinuität und akademischem Erfolg. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Familien mehrsprachige Bildung sehr schätzen und den starken Wunsch haben, diese auszubauen und besser in die Berliner Bildungslandschaft zu integrieren. Die Herausforderungen, die mit aktuellen Modellen wie der SESB und dem ESU verbunden sind, unterstreichen die Notwendigkeit struktureller Reformen, die den dynamischen Realitäten der mehrsprachigen Berliner Bevölkerung besser gerecht werden.

Der Bericht hebt zudem systemische Probleme hervor, wie etwa den verfestigten monolingualen Habitus und sprachliche Hierarchien, die bestimmte Sprachen gegenüber anderen privilegieren. Diese Herausforderungen werden durch logistische Hürden, ungleichen Zugang zu Sprachprogrammen und mangelnde Sichtbarkeit und Unterstützung unterrepräsentierter Sprachen wie Kurdisch, Vietnamesisch, afrikanischer Sprachen und Deutsche Gebärdensprache verschärft. Gleichzeitig beobachten wir vielversprechende Initiativen und Praktiken, wie die Umsetzung zwei- und mehrsprachiger Ansätze, die eine Vorbildfunktion für einen umfassenderen systemischen Wandel übernehmen können.

Die in dieser Studie verwendeten theoretischen Rahmenwerke und Konzepte – monolingualer Habitus, Schwellen- und Interdependenzhypothesen, Superdiversität, Familiensprachenpolitik, Plurilingualismus und Translanguaging – lieferten wichtige Einblicke in die Datenanalyse und die Einordnung der Ergebnisse in breitere wissenschaftliche Diskussionen. Die Rahmenwerke unterstreichen, wie wichtig es ist, sprachliche Vielfalt als Ressource und nicht als Herausforderung zu begreifen, und heben das Potenzial innovativer Bildungspraktiken zur Förderung mehrsprachiger Schüler:innen hervor.

In der Praxis erfordern die Ergebnisse gezielte politische Maßnahmen, eine verstärkte institutionelle Zusammenarbeit und ein aktives Engagement von Familien und Communities, um Mehrsprachigkeit effektiver zu fördern. Die Empfehlungen dieses Berichts zielen darauf ab, diese Bedürfnisse ganzheitlich zu adressieren und konkrete Schritte zu unternehmen, um das Berliner Bildungssystem zu einem inklusiveren, gerechteren und dynamischeren Ort für alle Lernenden zu machen.

Dieser Bericht benennt auch zentrale Bereiche für zukünftige Forschung, darunter Längsschnittstudien zur mehrsprachigen Bildung, Untersuchungen zu den Erfahrungen von Sprecher:innen unterrepräsentierter Sprachen sowie Evaluierungen von plurilingualen und translanguaging-orientierten Praktiken an Berliner Schulen. Diese Forschungsrichtungen

werden entscheidend dazu beitragen, unser Verständnis von Mehrsprachigkeit zu vertiefen und die Entwicklung inklusiverer Sprachpolitik und -praxis zu fördern.

Berlin entwickelt sich zunehmend zu einer mehrsprachigen Stadt und muss sich der Herausforderung stellen, ein Bildungsumfeld zu schaffen, das die sprachliche Vielfalt widerspiegelt und fördert. Dies erfordert nicht nur systemische Veränderungen, sondern auch das gemeinsame Engagement von Politiker:innen, Pädagog:innen, Community-Organisationen, Familien und Wissenschaftler:innen. Gemeinsam können wir eine Gesellschaft aufbauen, die die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Ressourcen ihrer Bewohner:innen wertschätzt und fördert und so den sozialen Zusammenhalt und die individuelle Selbstbestimmung stärkt.

Dieser Bericht spiegelt nicht nur den aktuellen Stand von Mehrsprachigkeit in Berlin wider, sondern bietet auch einen Wegweiser für das, was möglich ist. Wir hoffen, dass die hier vorgestellten Erkenntnisse und Empfehlungen zu wirksamen Handeln anregen und zu einer inklusiveren und sprachlich lebendigeren Zukunft für Berlin und darüber hinaus beitragen.

9. Literaturverzeichnis

- Adler, A., & Beyer, R. (2018). Languages and language policies in Germany/Sprachen und Sprachpolitik in Deutschland. In *National language institutions and national languages. Contributions to the EFNIL Conference 2017 in Mannheim* (pp. 221-242). Hungarian Academy of Sciences.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). Foundations of bilingual education and bilingualism (6th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Ballweg, S. (2022). Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system. *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 251-268.
- Ballweg, S. (2024). „Was heißt denn das, Mama?“: Die Familie als Ort von Sprachaneignung und mehrsprachigen Praktiken am Beispiel einer türkisch-deutsch-sprachigen Familie. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 4(1).
- Barron-Hauwaert, S. (2004). Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J. C. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.
- Beacco, J. C., M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier, and J. Panthier (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Bergmann, A., Turkevych, O. (2024). Ukrainian in German multilingualism: from choice to planning in language education. In: Bezugla, L., Paslavskaja, A., Spaniel-Weise, D. (eds) *Ukrainisch – Zur Emanzipation einer Sprache. Studien zu Fach, Sprache und Kultur*, vol 11. Frank & Timme, Berlin. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8876-1_13
- Bernhard, B. (2021). Maintenance of Russian as a heritage language in Germany: A longitudinal approach. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 855-885.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229–235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Blackledge, A. and Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blacher, O., & Brehmer, B. (2024). Forms of address in heritage Russian in Germany: Something to address in the classroom. In *Russian as a heritage language* (pp. 72-98). Routledge.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2015). Language and superdiversity. In *Language and superdiversity* (pp. 31-58). Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645-668.

- Brizić, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 339-362.
- Brizić, K. (2024). Unsettled hearing, responsible listening: encounters with voice after forced migration. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 727-745. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0088>
- Canagarajah, S. (2013) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (Ed.). (2017). *The Routledge handbook of migration and language*. Taylor & Francis.
- Candelier, M., A. Camillieri-Grima, V. Castellotti, J.-F. de Pietro, I. Lörincz, F.-J. Meißner, A., Noguerol, A. Schröder-Sura, & M. Molinié (2007). Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 33, 3-18.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging as pedagogy: A critical review. In A. Creese, & A. Blackledge (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (pp. 473–487). London: Routledge.
- Corcoll López, C. (2021). Plurilingualism and using languages to learn languages: A sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 42–51.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Strasbourg: Council of Europe*.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (01), (pp. 103–115).
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Super-diversity. A new perspective on integration*.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (1983). Language Proficiency and Academic Achievement. In J. W. Oller Jr. (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 108–130). Rowley, MA: Newbury House.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

-
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (second edition), California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- Cummins, J. (2006). Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (Ed.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 51-68). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts (Vol. 19). Multilingual Matters.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Engaging language policy from macro-to micro-level: Migration and language in Europe. *Language and education*, 32(5), 391-393.
- Curdt-Christiansen, X. L. & Sun, B. (2022). Establishing and maintaining a multilingual family language policy. In A Stavans & U Jessner (eds), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*. Cambridge University Press, pp. 257-277.
- De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development* (Vol. 4). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691705>
- Derince, M. S. (2020). *Kurdisches Leben in Berlin*. Yekmal Akademie.
- Derince, M.S. (2022). Great Expectations, Trivialised Gains: a Critical Enquiry into Kurdish Heritage Language Teaching. *Kurdish Studies Archive: Vol. 10 No. 2 2022*, 166.
- Dlubek, B. (2016). *Integration Through Language: Language Ideologies, Integration Policies and Effects on Migrants Intergenerational Language Transmission in Germany*. (Unpublished Masters Thesis, Vytautas Magnus University). <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/67ba1518-26a9-4d35-a754-2243a37b92c9/content>
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (02), (150–164).
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). ‘We Learn Together’—Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education. *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, 125-144.
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). Multilingual interaction in secondary education in the Netherlands: Multilingualism to learn or learning to act multilingually?. In *Multilingual Approaches for Teaching and Learning* (pp. 75-93). Routledge.
- El-Mafaalani, A. (2018). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

- Fogle, L. W., & King, K. A. (2017). Bi-and multilingual family language socialization. In *Language socialization* (pp. 1-17). Springer, Cham.
- García, O. (Ed.). (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2012). Multilingual pedagogies. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 249-263). Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gärtig, A. K., Plewnia, A., & Rothe, A. (2010). Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen.
- Gazzola, M., & Marinaro, N. (2022). Sprachenpolitik und Integration in Ausländerbehörden und Krankenhäusern: Der Fall Berlin und Leipzig. *Jahrbuch der Gesellschaft für Interlinguistik*, 2022, 57-84.
- Schiller, N. G., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences*, 645(1), 1-24.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic diversity and new minorities in Europe. *European Journal of Education*, 37(1), 29-40.
- Gogolin, I., & McMonagle, S. (2023). Multilingual cities. In *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 444-456). Routledge.
- Gürsoy, E. (2021): Progressive heritage language teaching. In: Rösch, Heidi / Bachor-Pfeff, Nicole (eds.): *Multilingual Education in Teacher Training*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 155–171.
- Haug, S. (2008). *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 14.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings (Vol. 41). *Multilingual Matters*.
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666.
- Hymes, D. (1992). Inequality in Language: Taking for Granted. *Working papers in educational linguistics*, 8(1), 1-30.
- Jostes, B., Caspari, D., & Lütke, B. (Eds.). (2017). *Sprachen-Bilden-Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Waxmann Verlag.
- Koca, M., & Mehlem, U. (2023). Die Bedeutung „mitgebrachter“ und „neuer“ Sprachen bei geflüchteten Familien aus Syrien, dem Irak und Afghanistan nach kurzem Aufenthalt in Deutschland. *k: ON-Kölner Online Journal für Lehrer* innenbildung*, (SH, 2/2023), 1-15. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s1>

-
- Koch, A., Biehler, N., Knapp, N., & Kipp, D. (2023). Integrating refugees: Lessons from Germany since 2015–16. *white paper, World Bank, April*.
- Krämer, P. (2020). *Spanisch in Berlin: Einstellungen zu einer globalen Sprache als lokale Fremdsprache*. De Gruyter.
- Küppers, A., Simşek, Y., & Schroeder, C. (2015). Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), 29–51.
- Küppers, A., & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 46(1), 56-71.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Auer, P., & Wei, L. (Eds.) (Vol. 5). Walter de Gruyter.
- Lanza, E. (2020). 5. Urban multilingualism and family language policy. In G. Caliendo, R. Janssens, S. Slembrouck & P. Van Avermaet (Ed.). *Urban Multilingualism in Europe: Bridging the Gap between Language Policies and Language Practices* (pp. 121-140). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503207-006>
- Lengyel, D., & Neumann, U. (2016). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Hamburg Universität. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-hube-ev.pdf>
- Li, W. (2008) Research Perspective in Bilingualism and Multilingualism. In: Li, W. and Moyer, M.G., Eds., *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multiculturalism*, John Willey & Sons, London, 3-17.
- Meier, G. (2010) *Social and Intercultural Benefits of Bilingual Education: A Peace-linguistic Evaluation of Staatliche Europa-Schule Berlin*, Vol. 12. Frankfurt: Peter Lang.
- Meier, G., & Wood, A. (2021). Multilingual socialisation in education (M-SOC): educator engagement and potential for collective action. *International journal of multilingualism*, 18(4), pp. 619-633.
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2014). Comparing super-diversity. In *Comparing super-diversity* (pp. 1-14). Routledge.
- Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge University Press.
- Möller, F. (2023). Spracheinstellungen der kurdischen Diaspora in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2).
- Nauck, B. (2001). Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), pp. 159-173.
- Özcan, M. F. (2019). The linguistic landscapes of Kreuzberg and Neukölln: a comparative analysis of two neighborhoods. *The Sociolinguistic Economy of Berlin: Cosmopolitan Perspectives on Language, Diversity and Social Space*, 17, 299.

- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., & Strzykala, J. (2020). Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?. Springer Nature.
- Panagiotopoulou, J. A., & Uçan, Y. (2023). Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), pp. 1369–1385. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2239286>
- Paulston, C. B. (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual Settings: Implications for Language Policies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peal, E., Lambert, W. E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 27, 1-23.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Springer international handbooks of education: Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 207–225). New York: Springer International Publishing.
- Piccardo, E. (2019). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10.
- Piccardo, E. (2022). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 65–81). London and New York: Routledge.
- Piller, I. & Pavlenko, A. (2004). Bilingualism and Gender. In *The Handbook of Bilingualism*, eds. Tej Bhatia and William Ritchie, 489-511. Oxford: Blackwell.
- Ricento, T. (2000). *Ideology, politics and language policies*. John Benjamins.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual review of anthropology*, 15, 163-191.
- Schuler, R., Guadatiello, A., Scharfenberg, J., Weiß, S., & Kiel, E. (2022). Der Weg vom monolingualen Habitus zur diversitätssensiblen Schule—zentrale Ressourcen zur Ermöglichung von Teilhabe aus Sicht der Lehrpersonen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38(1–2), 126-141.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5): 400–418.
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1(1):171–191.
- Skintey, L & Turkevych, O. (2024, 10 1). Ukrainischunterricht in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2):283–305.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy, Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Spolsky, B. (2007). Family Language Management: Some Preliminaries. In *Studies in Language and Language Education: Essays in Honor of Elite Olshtain*, eds. Anat Stavans and Irit Kupferberg, 429–449. Jerusalem: The Magnes Press.
- Spolsky, B. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, P. (2017). *Language and Migration in a Multilingual Metropolis*: Berlin Lives. Springer.
- Sung-Yul Park, J., & Wee, L. (2012). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120323>
- Şimşek, Y. (2022). 13. Mehrsprachigkeit in Ballungsräumen am Beispiel von Berlin. In C. Földes & T. Roelcke (Ed.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (pp. 291-314). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110623444-013>
- Vertovec, S. (2007). *New complexities of cohesion in Britain: Super-diversity, transnationalism and civil-integration*. Commission on Integration and Cohesion. https://pure.mpg.de/rest/items/item_3008676/component/file_3608857/content
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.
- Vertovec, S. (2017). Mooring, migration milieus and complex explanations. *Ethnic and Racial Studies*, 40(9), 1574-1581.
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (01), (9–30).
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wiley, T. G., & García, O. (2016). Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 48-63.

10. Überblick der Angebote der Community-Organisationen

Dieser Anhang gibt einen Überblick über verschiedene Community-Organisationen, die im Rahmen dieser Studie mit uns kooperiert haben. Sie spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung von Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit und sozialer Teilhabe in Berlin und Deutschland. Diese Organisationen – verwurzelt in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Communities – bieten wichtige Programme, Beratungsangebote und kulturelle Aktivitäten an, die Familien stärken, Inklusion fördern und sich für ihre Rechte einsetzen. Mit der Dokumentation ihrer Arbeit möchten wir die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Engagements und transnationaler Wissenspraktiken für die Gestaltung inklusiver Bildungslandschaften hervorheben. Die hier versammelten Porträts dienen sowohl als Ressource als auch als Anerkennung des unverzichtbaren Beitrags, den diese Organisationen für eine plurale Gesellschaft leisten.

1. Yekmal e.V.

Der Verein der Eltern aus Kurdistan in Deutschland e.V. (Yekmal e.V.) ist eine seit 1993 bestehende, gemeinnützige Migrant:innenselbstorganisation mit Sitz in Berlin. Als anerkannter Träger der Jugendhilfe engagiert sich Yekmal e.V. für Bildung, Teilhabe und Empowerment von Familien mit Migrationsgeschichte³⁷ – insbesondere kurdischer Herkunft – und setzt sich aktiv gegen Diskriminierung ein.

Schwerpunkte und Angebote

Yekmal e.V. ist in mehreren Bundesländern aktiv, darunter Berlin, Nordrhein-Westfalen, Bremen und Rheinland-Pfalz. Das Angebot umfasst:

Kinder- und Jugendhilfe: Ambulante und stationäre Hilfen zur Erziehung, inklusive einer Wohngruppe für unbegleitete minderjährige Geflüchtete.

Familienförderung: Zwei bilinguale Kindertagesstätten (Kita Pîya), das Familienzentrum Rengîn und das Familienzentrum High-Deck in Berlin-Neukölln.

Beratung: Mehrsprachige Angebote in den Bereichen Asyl- und Aufenthaltsrecht, Sozialberatung, Familienberatung sowie Antidiskriminierungsberatung in Kurmancî und Soranî.

Centrum für intersektionale Diversität (CiD): Dokumentation und Unterstützung bei Diskriminierungserfahrungen sowie Förderung von Vielfalt und Inklusion.

Yekmal Akademie: Ein Bildungs- und Forschungsinstitut mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Fortbildungen, Sprachkurse und transdisziplinäre Forschung.

³⁷ Viele der Community-Organisationen verwenden den Begriff „Migrationsgeschichte“ auf ihrer Website. Daher haben wir uns entschieden, diesen Begriff in der Beschreibung dieser Organisationen beizubehalten, anstatt den Begriff „transnational“ zu verwenden, wie wir es in unserer eigenen Diskussion und Analyse getan haben.

Netzwerke und Kooperationen

Yekmal e.V. ist Träger des BEFaN-Netzwerks (Bildung-Eltern-Familie-Nachbarschaft), das sich für die Förderung von Mehrsprachigkeit und die Stärkung von Migrant:innenselbstorganisationen im Bildungsbereich einsetzt.

Politisches Engagement

Der Verein setzt sich für eine offene, vielfältige und inklusive Gesellschaft ein. Dies zeigt sich unter anderem in der Teilnahme an Demonstrationen gegen Rechtsextremismus und in der aktiven Gremienarbeit auf kommunaler und Landesebene.

Kontakt

Yekmal e.V.
Schönleinstr. 23
10967 Berlin
Telefon: 030 81797365
E-Mail: info@yekmal.de
Website: <https://yekmal.de>

2. SprachCafé Polnisch e.V.

SprachCafé Polnisch e.V. ist ein eingetragener gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin. Er dient als offener Begegnungs- und Lernort für Sprache und Kommunikation – insbesondere für alle, die sich für Polen, seine Menschen, Sprache, Kultur und Küche interessieren.

Der Verein versteht sich als Brücke zwischen Sprachen, Kulturen und Generationen und legt besonderen Wert auf gute Nachbarschaft und Nachhaltigkeit.

Das SprachCafé entstand 2012 als Initiative und wurde 2016 offiziell als Verein eingetragen. Im Januar 2018 eröffnete es eigene Räume in der Schulzestraße 1 in Berlin-Pankow, direkt an der S-Bahnstation Wollankstraße (S1). Im April 2023 kam ein zweiter Standort in der Gotenstraße 45 in Berlin-Schöneberg, in der Nähe des Bahnhofs Südkreuz, hinzu.

Der Standort in Pankow verfügt über ein Café, eine Galerie, eine Bibliothek mit Büchern in polnischer Sprache sowie einen kleinen Laden mit Büchern und handgefertigten Produkten.

Empfehlenswert ist das Angebot des Vereins zur Mehrsprachigkeit in Form des Projektes "SprachCafé im Ohr". Es beinhaltet:

- Kostenlose telefonische Beratung zur mehrsprachigen Erziehung von Kindern
- Cafés für mehrsprachige Familien, pädagogische Fachkräfte und Interessierte
- Schulungen für das internationale Team

Diese Aktivitäten werden durch den Berliner Senat für Integration, Migration und Teilhabe unterstützt.

Darüber hinaus organisiert das SprachCafé Polnisch regelmäßig Sprachangebote für Kinder für Polnisch als Familiensprache sowie diverse Veranstaltungen für Erwachsene wie Lesungen, Workshops und kulturelle Begegnungen, wie z.B. Ausstellungen oder kleine Musikkonzerte. Besonders hervorzuheben sind die "Speak-Dating"-Treffen mittwochs, bei denen die aktive Anwendung der deutschen Sprache im Mittelpunkt steht. Zwar werden keine formellen Deutschkurse angeboten, doch bieten diese Treffen eine wertvolle Gelegenheit zum Sprachaustausch und zum gemeinsamen Lernen.

Der Verein setzt sich für Bilingualität, Mehrsprachigkeit und Bildung ein und arbeitet generationenübergreifend — Kinder sind dabei besonders willkommen. Engagierte Freiwillige, Unterstützer:innen und Fördernde sind herzlich eingeladen, die gemeinnützige Arbeit des SprachCafés mitzugestalten und weiterzuentwickeln.

Mitgliedschaften:

- Lingua Pankow - AK im Bezirk
- BEFaN - berlinweites Netzwerk zur Mehrsprachigkeit
- HLEN - Heritage Language European Network

Den konsequent zweisprachigen Newsletter PL DE erhalten über 1.330 Interessierte und ihre Familien von vier Adressenlisten, darunter befindet sich auch die Liste *Mehrsprachigkeit* mit über 600 Adressen.

Das SprachCafé Polnisch ist eine Inspirationsquelle für migrantische Initiativen und Vereine (s. SprachCafé Vietnamesisch in Berlin).

Es liegen drei wissenschaftliche Arbeiten zum SprachCafé als interkulturellen Ort vor.

Weitere Informationen finden Sie auf der offiziellen Website: <https://sprachcafe-polnisch.org>
Facebook + zwei Facebook-Gruppen: SprachCafé Polnisch e.V. - Kafejka dla dzieci i ich rodziców | Facebook sowie SprachCafé im Ohr | Facebook



SprachCafé Polnisch e.V.



Polska Kafejka Językowa (@sprachcafepolnisch) •

Instagram-Fotos und -Videos

SprachCafé Polnisch e.V. - YouTube

kontakt@sprachcafe-polnisch.org

3. Hellenische Gemeinde zu Berlin e.V.

Jahr der Gründung: 1975

Hauptaufgaben und Ziele

Hauptaufgaben sind Beratung und Unterstützung von Griech:innen und griechischsprachigen Menschen in den Bereichen Arbeit, Studium, Gesundheit und weiteren. Die Integration und gesellschaftliche Partizipation ist dabei Ziel. Zudem möchte die Hellenische Gemeinde ihren Beitrag zur deutsch-griechischen Verständigung leisten. Hierfür werden vielfältige Veranstaltungen (Lesungen, Ausstellungen, Diskussionen, Filmvorführung, Sprachkurse u.a.) und Angebote durchgeführt.

Die Hellenische Gemeinde unterstützt darüber hinaus 15 weitere Vereine der griechischen Diaspora Berlin.

Im Bereich der Bildung und Mehrsprachigkeit bietet die Hellenische Gemeinde zu Berlin e.V. zunächst sowohl Sprachkurse der griechischen als auch der deutschen Sprache an. Seit bereits vier Jahren nimmt die Gemeinde an den Bilingualen Märchentagen teil und bietet Lesungen von Kinderbüchern in ihren Räumlichkeiten an. Zusätzlich werden Eltern zu Fragen bezüglich des Schulsystems in Berlin beraten.

Ein wichtiges Ziel der Hellenischen Gemeinde ist es, das Angebot von griechischsprachigem Unterricht an Berliner Schulen zu erweitern, um es möglichst vielen Kindern zu ermöglichen ihre Muttersprache besser zu erlernen.

Zielgruppen

Insbesondere Griechinnen, Griechen, griechischstämmige und griechischsprachige Menschen aller Altersstufen.

Überblick der Projekte und Aktivitäten zur Förderung des Sprachenlernens

- Tanzkurse für traditionelle Tänze für Kinder und Jugendliche - regelmäßige Termine
- Lesungen von Märchen oder Mythen der alt griechischen Mythologie in der griechischen Sprache für Kinder - unregelmäßige Termine
- Kulturelle Aktivitäten, wie Basteln für Weihnachtsdekurationsobjekte, oder zusammen Backen - unregelmäßige Termine
- Lesungen und Spielen zu griechischen Weihnachtsmythen, wie „Kalikatzaroi“
- Konzerte griechischer Musik für Kinder, Jugendliche und Erwachsene - regelmäßige Termine
- Theateraufführungen für Kinder durch das KIA Programm des Bezirksamtes Steglitz Zehlendorf.

Sprachkurse für Kinder im Schulalter oder Erwachsene

- a. Kurse der griechischen Sprache für Kinder und Jugendlichen jeden Freitag:
15:00-16:00 Neuanfänger 4 Jahre, 16:00-17:00 Anfänger 5-6 Jahre, 17:00-18:00 7-9 Jahre, 18:00-19:00 Jugendliche 13-15 Jahre
- a. Kurse der griechischen Sprache Dr Georg Hadjidimitriou für Erwachsene- alle Niveaus und nach Bedarf.
- b. Koordination von Zusammenführung von Rentner:innen mit Kinder, die Nachhilfe brauchen.
- c. Integrationskurse finden in der Gemeinde statt; jedoch organisiert von der Sprachschule Bildungswelt: jeden Tag finden 4 Kurse statt.

Zusammenarbeit und Partnerschaften

Kooperationen mit Mitarbeiter:innen der

- Kindertagesstätte: Faros, Filia, Ourania und griechischsprachige Gruppe vom Kindergarten Mittelhof.
- Grundschule Athene und Grundschule in der Plantagenstraße.
- Gymnasium Steglitz (Griechisch-Deutscher Zweig), Max-von-Laue Integrierte Sekundarschule

Kontaktinformationen

Hellenische Gemeinde zu Berlin e.V.

Mittelstraße 33

12167 Berlin

Tel: 03067511586

Website: <http://www.gr-gemeinde.de/>

E-Mail: info@gr-gemeinde.de

4. Elterninitiative Café8TV – Sprachcafé Vietnamesisch

Gründung: 2021

Zielgruppe: Familien mit Kindern im Kita- und frühen Schulalter und kulturellem Bezug zu Vietnam.

Ziele und Schwerpunkte

Das Sprachcafé fördert die vietnamesische Herkunftssprache und Kultur sowie die Mehrsprachigkeit und Bildung. Es ist ein geschützter Raum, in dem Eltern ihre Stimme finden — für Sorgen, Fragen und Wünsche, die im Alltag oft ungehört bleiben. Hier können sie sich austauschen über ihre Erfahrungen mit Schule, Kita, Arztbesuchen, Sprachbarrieren oder Diskriminierung.

Aktivitäten

Alle zwei Wochen finden kreative Lesetreffen mit Vorlesen (vietnamesisch/bilingual), Liedern, Spielen, Workshops (z. B. Keramik, Kochen), Ausflügen und gemeinsamen Festen statt. Eine mobile Bücherkiste stellt mehrsprachige Kinderbücher zur Verfügung. Das Sprachcafé versteht sich als eine Art „Ersatzgroßfamilie“ für den intergenerationellen Austausch und die Pflege kultureller Identität.

Kooperationen

Zusammenarbeit mit Familien- und Stadtteilzentren, Bibliotheken, Gemeinschaftsunterkünfte, Nachbarschafts- und Migrant:innenorganisationen. Zukünftig ist auch eine engere Kooperation mit Kitas und Schulen geplant.

Herausforderungen & Vision

Derzeit arbeitet die Initiative ehrenamtlich und ohne feste Finanzierung. Ziel ist die Professionalisierung, der Aufbau einer gemeinnützigen Organisation sowie die Ausweitung der Kapazitäten und Zielgruppen (z. B. Oberschulkinder, Inklusion).

Kontaktinformationen

Elterninitiative Café8TV – Sprachcafé Vietnamesisch

sprachcafe.vietnamesisch@gmail.com

<https://www.facebook.com/sprachcafe.vietnamesisch>

Gründerinnen: Hang Hoang, Thùy Luong, Giang Thierbach

5. YAAR e.V.

Der YAAR e.V. ist ein gemeinnütziger Verein mit afghanischen Wurzeln, der 2012 in Berlin gegründet wurde. Der Name "Yaar" stammt aus dem Persischen und bedeutet "Freund" oder "Gefährte" — ein Leitbild, das den Verein in seiner Arbeit prägt. YAAR e.V. versteht sich als Anlaufstelle für Menschen aus Afghanistan und bietet Unterstützung in den Bereichen Bildung, Beratung, Empowerment und kultureller Austausch.

Angebote und Schwerpunkte

Beratung: YAAR e.V. bietet professionelle Unterstützung für Geflüchtete aus Afghanistan in verschiedenen Bereichen:

Asyl- und Aufenthaltsrecht: Individuelle Beratung zu asyl- und aufenthaltsrechtlichen Fragen.

Sozialberatung: Hilfe bei Problemen mit Behörden wie Jobcenter oder Sozialamt, Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen und Anträgen.

Familienberatung: Unterstützung für Eltern, Kinder und Jugendliche bei Erziehungsfragen, Konflikten und Kommunikationsproblemen.

Arbeit und Bildung: Unterstützung und Begleitung zu Themen Sprachkurse, Weiterbildung, Ausbildung, Studium, Arbeit.

Bildung: YAAR e.V. fördert die Bildung durch verschiedene Angebote:

Sprachcafé: Ein offenes Angebot zur Verbesserung der Deutschkenntnisse in entspannter Atmosphäre.

Nachhilfekurse: Unterstützung in Fächern wie Mathematik, Englisch und Deutsch für Schüler:innen.

Empowerment: Der Verein setzt sich für die Stärkung der afghanischen Community ein.

Community-Arbeit: Regelmäßige Treffen von Frauen und Männern zur Diskussion über das Leben in Berlin, Organisation von Ausflügen und Workshops.

Kultur und Begegnung: YAAR e.V. schafft Räume für interkulturellen Austausch und Begegnung.

Kulturelle Veranstaltungen: Feiern von Festen wie Nowruz und gemeinsames Fastenbrechen.

Begegnungszentrum: Ein Ort für Menschen aus verschiedenen Kulturen, um sich kennenzulernen und auszutauschen.

Kontakt

YAAR e.V.

Sprengelstraße 15

13353 Berlin

Telefon: 030 – 72 01 05 22

E-Mail: info@yaarberlin.de

Website: www.yaarberlin.de

6. bocconcini di cultura e.V.

bocconcini di cultura e.V. ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin, der sich seit 2012 der Förderung der italienischen Sprache und Kultur bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 19 Jahren widmet. Der Name "bocconcini" bedeutet "Häppchen" und spiegelt das Ziel wider, junge Menschen spielerisch und kreativ an die italienische Sprache und Kultur heranzuführen.

Bildungsangebote

Der Verein bietet eine Vielzahl von Kursen an, darunter:

- Italienisch als Erst- oder Zweitsprache
- Italienisch als Fremdsprache
- Ergänzende Lernförderung
- Vorbereitung auf Sprachzertifikate
- Beratung zur Mehrsprachigkeit

Diese Angebote richten sich an Kinder und Jugendliche mit und ohne italienische Wurzeln und fördern sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen. Der Verein erreicht ca. 800 Kinder/Familien.

Kulturelle Aktivitäten

Neben dem Unterricht organisiert bocconcini di cultura e.V. eine Vielzahl kultureller Veranstaltungen, darunter:

- Szenische Lesungen
- Theateraufführungen
- Konzerte
- Workshops
- Ferienprogramme
- Feste und Begegnungen

Diese Aktivitäten fördern den interkulturellen Austausch und bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in authentischen Kontexten anzuwenden.

Kooperationen und Anerkennung

bocconcini di cultura e.V. arbeitet eng mit verschiedenen kulturellen Einrichtungen in Berlin zusammen (Bibliotheken, Familienzentren, Schulen, Museen, usw.), ist Mitglied der LSFB (Landesverbandes der Kita- und Schulfördervereine) Berlin-Brandenburg e.V. und ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Seit 2015 werden die Kurse vom italienischen Außenministerium (MAECI) finanziell unterstützt und in Zusammenarbeit mit dem Schulbüro der italienischen Botschaft organisiert. Der Verein ist vor allem in Berlin aktiv, hat aber auch Kurse in Potsdam und Leipzig.

Kontakt

bocconcini di cultura e.V.

Prenzlauer Allee 8

10405 Berlin

Telefon: 030 44 33 91 81

E-Mail: info@bocconcini.net

Webseite: www.bocconcini.net

Social media: [facebook](#), [Instagram](#) und [youtube](#)

7. Koopkultur e. V.

Koopkultur e.V. ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin, der seit 2018 als Netzwerk von migrantischen Künstler:innen, Wissenschaftler:innen, Autor:innen, Urbanist:innen und Aktivist:innen agiert. Der Verein engagiert sich in den Bereichen Bildung und (Kunst-) Vermittlung und setzt sich für eine gerechtere und ganzheitliche Bildung ein.

Vision und Arbeitsweise

Koopkultur e.V. verfolgt das Ziel, die Kultur der Zusammenarbeit zu fördern. Der Verein ist überzeugt, dass die Fähigkeit zur Kooperation der Schlüssel für nachhaltige Bildung und positive gesellschaftliche Entwicklung ist. Durch interdisziplinäre Projekte, die verschiedene Fachbereiche und Künste verbinden, sollen Lernende dazu angeregt werden, Zusammenhänge besser zu verstehen und kritisch sowie neugierig zu sein.

Schwerpunkte

Lernen durch Kunst: Einsatz künstlerischer Methoden in Workshops und Projekten, um Wissen zu erweitern und gesellschaftliche Themen zu reflektieren.

Know-how-Transfer: Schaffung von Plattformen für den Austausch von Wissen, insbesondere für im Bildungsbereich tätige Personen, zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit.

Diversität stärken: Förderung von Vielfalt in Bildungslandschaften und Unterstützung pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit diversen Teilnehmer:innen.

Mehrsprachigkeit fördern: Erforschung und Anwendung von Methoden zur gelebten Mehrsprachigkeit, um Menschen mit Migrationserfahrungen in ihrer sprachlichen und kulturellen Biografie zu stärken.

Projekte (Auswahl)

- **PET-CITY:** Untersuchung von Mensch-Tier-Beziehungen in städtischen Kontexten mit Jugendlichen, Fokus auf Tierrechte und gesellschaftliche Verantwortung.
- **Fliegende Nachbarschaften:** Entwicklung gemeinschaftsfördernder Begegnungslandschaften mit Bewohner:innen einer Unterkunft am Columbiadamm.
- **Atomare Myzelien:** Projekt zur Untersuchung der ökologischen Folgen der Tschernobyl-Katastrophe, insbesondere der Radioaktivität in Wildpilzen, präsentiert bei der Klima Biennale 2024 in Wien.
- **Biblioteca Prichindeilor:** Rumänische Kinderbibliothek als gemeinschaftliche Elterninitiative für nicht-formale Bildung rumänischer Kinder in der Diaspora.
- **Pfad der Maulwurfsgrippe:** Künstlerische Erforschung des Themas „Welche Geheimnisse verbirgt die Tiefe?“ mit zehn kurdischen Frauen über sechs Monate.
- **Harvest Art:** Kunstprojekt mit zehn Kurdinnen aus dem Nordirak zur kurdischen Kleidung und dem Verhältnis zur Natur, in Zusammenarbeit mit der Berlinischen Galerie.
- **The Caring City:** Unterstützung geflüchteter Familien bei ihrer Ankunft in Berlin durch künstlerische Workshops zur Schaffung persönlicher Bezüge zum neuen Ort.
- **MAXICO:** Sammlung von Materialien, Projekten und Methoden im Bereich der kollektiven Kartierung und Ko-Kreation.

Kontakt

Koopkultur e.V.

Steinmetzstraße 12

10783 Berlin

E-Mail: info@koopkultur.de

Webseite: <https://koopkultur.de/>

Telefon: +49 177 4219797

8. Sources-d’Espoir e.V.

Sources-d’Espoir e.V. ist ein afrodiasporischer Verein mit Sitz in Berlin-Pankow, der sich seit über zwölf Jahren für die Stärkung von BIPoC-Communities — insbesondere von Menschen afrikanischer Herkunft — einsetzt. Unser Engagement gilt der Förderung von Bildung, kultureller Teilhabe, gelebter Mehrsprachigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Dabei wird das Ziel verfolgt, die politische und gesellschaftliche Mitgestaltung von Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte aktiv zu stärken.

Schwerpunkte und Angebote

- **Beratung und Empowerment:** Sources-d'Espoir e.V. bietet umfassende psychosoziale Betreuung, Tanztherapie sowie individuelle Beratungen für Migrant:innen und Geflüchtete an. Dazu zählen unter anderem Unterstützung bei Anträgen, Begleitung zu Behörden, Hilfe bei der Suche nach Schul- und Kitaplätzen sowie Empowerment- und Antirassismuserbeit.
- **Workshops und Empowerment-Angebote:** Darüber hinaus organisiert der Verein vielfältige Workshops zu Themen wie Antidiskriminierung, Dekolonisierungsarbeit, globalem Lernen und kultureller Vielfalt — insbesondere für Schüler:innen und pädagogisches Personal. Beispiele hierfür sind Theaterworkshops für Kinder und Jugendliche, kreative Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung sowie Empowerment-Formate für alleinerziehende BIPOC-Eltern.
- **Bildungs- und Kulturarbeit:** Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Bildungs- und Kulturvermittlung: interkulturelles Lernen wird gefördert durch kulturelle Veranstaltungen, Lesungen in verschiedenen Muttersprachen und kreative Projekte, die vielfältige Perspektiven sichtbar machen. Diese Angebote stärken die Identität, das Selbstbewusstsein und die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und Familien mit Migrationsgeschichte.
- **Projekte und Kooperationen:** Mit Projekten wie *MigraUp!*“stärkt Sources-d'Espoir e.V. den Dialog zwischen migrantischen Organisationen und öffentlichen Institutionen und setzt sich für mehr Partizipation im politischen Raum ein. Weitere Initiativen wie *Generation Afro* oder *Breaking Barriers: Integration von Afro-Familien in Pankow*“zielen auf die Verbesserung der Lebensrealitäten von Afro-Communities — etwa durch kulturelle Bildung, Empowerment oder einen besseren Zugang zu gesundheitlicher Versorgung.
- **Internationale Entwicklungsarbeit:** In Zusammenarbeit mit der Partnerorganisation *Children's Hope* engagiert sich Sources-d'Espoir e.V. in Kamerun. Vor Ort wurde ein Kindercampus mit Kita, Schule und einem Ausbildungszentrum für minderjährige Mütter und Väter aufgebaut. Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen neue Zukunftsperspektiven zu eröffnen und langfristig zur Verbesserung der Lebensbedingungen beizutragen.

Kontakt

Sources-d'Espoir e.V.

Romain-Rolland-Straße 14-24

13089 Berlin

Telefon: +49 30 45 95 13 21 oder +49 30 45 95 14 90

E-Mail: info@sources-despoir.org

Website: www.sources-despoir.org

9. MaMis en Movimiento e.V.

MaMis en Movimiento e.V. ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin, der sich für die Förderung von Mehrsprachigkeit und die gleichberechtigte Teilhabe von Migrant:innen in der deutschen Gesellschaft einsetzt. Der Verein entstand 2009 aus einem Treffen spanischsprachiger Mütter und hat sich seitdem zu einer interkulturellen Plattform entwickelt, die insbesondere Frauen mit Migrationsgeschichte unterstützt.

Ziele und Schwerpunkte

MaMis en Movimiento verfolgt das Ziel, Migrant:innen durch Empowerment zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen und die Vorteile von Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Der Verein ist feministisch, überparteilich und überkonfessionell ausgerichtet und versteht sich als Interessenvertretung von Migrant:innen in Deutschland, unabhängig von Herkunft oder Ideologie.

Angebote und Projekte

- **Kinderkurse in spanischer Sprache:** In verschiedenen Berliner Bezirken wie Pankow, Schöneberg, Wedding und Potsdam bietet der Verein spielerische Workshops an, um die Muttersprache zu stärken.
- **Mehrsprachige Elternecke:** Ein Treffpunkt für Familien mit Migrationsgeschichte zum Austausch über Themen wie Kita, Schule und Erziehung.
- **Espacios:** Veranstaltungen zu Themen wie Sexualerziehung, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung, die einen sicheren Raum für Austausch und Beratung bieten.
- **Regionale Projekte:** In Bezirken wie Treptow-Köpenick und Marzahn-Hellersdorf fördert der Verein Mehrsprachigkeit, interkulturelle Öffnung und die Teilhabe von Migrant:innen durch Workshops, Seminare und kulturelle Veranstaltungen.

Kooperationen und Netzwerke

MaMis en Movimiento arbeitet mit verschiedenen Partnern zusammen, darunter die Stadtbibliothek Treptow-Köpenick, um interkulturelle und mehrsprachige Angebote zu entwickeln. Zudem ist der Verein in Netzwerken wie dem BeFaN (Bildung-Eltern-Familie-Nachbarschaft) aktiv, um die Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Berlin voranzutreiben.

Kontakt

MaMis en Movimiento e.V.

Esmarchstraße 18

10407 Berlin

E-Mail: leitung@mamis-en-movimiento.de

Informationen und Anmeldungen zu Workshops: talleres@mamis-en-movimiento.de

Website: www.mamis-en-movimiento.de

10. GEW-BERLIN/ Der Landesausschuss für Migration, Diversität und Antidiskriminierung (LAMA)

Der Landesausschuss für Migration, Diversität und Antidiskriminierung (LAMA) ist eine Arbeitsgruppe der GEW BERLIN, die sich für eine inklusive und diskriminierungskritische Bildungslandschaft in der Einwanderungsgesellschaft einsetzt. Der LAMA versteht sich als Plattform für den Austausch zwischen Gewerkschaftsmitgliedern, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Bildungseinrichtungen.

Themenschwerpunkte und Aktivitäten

- **Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft:** Der LAMA setzt sich sowohl für die Förderung der Erstsprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen ein als auch für die Unterstützung der neu zugewanderten und geflüchteten Schüler:innen mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus oder ihrer Herkunft, zu erreichen. Aktuell wichtige Themen sind die Ausweitung des Erstsprachenunterrichts, Maßnahmen zur verbesserten Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an Schulen, Absicherung einer qualitativ hohen Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache und Unterstützung der Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen bei ihrer Anerkennung und Gleichstellung.
- Der Ausschuss organisiert den Austausch und Veranstaltungen zu den Themen **Antidiskriminierung und Rassismuskritik** zusammen mit verschiedenen Akteuren der Zivilgesellschaft.
- **Arbeitsweise des LAMA:** Die Mitglieder des LAMA treffen sich monatlich. Akteur:innen zivilgesellschaftlicher Organisationen, Vertreter:innen von Bildungseinrichtungen, Migrantenorganisationen und Parteien werden zum Austausch und zur Kooperation eingeladen bzw. nehmen regelmäßig an den Sitzungen teil. Fachgespräche und Fachtage zu den genannten Themen werden veranstaltet und Artikel zu aktuellen Themen in der bbz, der Mitgliederzeitschrift der GEW, veröffentlicht.

Mitmachen und Kontakt

Der LAMA steht allen GEW-Mitgliedern offen, die sich für eine inklusive und chancengerechte Bildungspolitik engagieren möchten. Neugierige Interessierte können sich per E-Mail an das Leitungsteam wenden: E-Mail: Lama-Leitung@extern.gew-berlin.de
Webseite: www.gew-berlin.de

11. Türkischer Elternverein Berlin-Brandenburg e.V. (TEVBB)

Der Türkische Elternverein Berlin-Brandenburg e.V. (TEVBB) wurde am 23. November 1985 von 60 Eltern gegründet und versteht sich als Sprachrohr für Eltern türkischer Herkunft. Ziel des Vereins ist es, die Bildungschancen türkischstämmiger Kinder zu verbessern und die Beteiligung sowie Einflussnahme der Eltern im Erziehungs- und Bildungsbereich zu stärken.

Schwerpunkte und Angebote

- **Elternbildung und Empowerment:** Der TEVBB bietet Fortbildungen, Trainings und Motivationsangebote für Eltern und Multiplikator:innen an, um ihre aktive Teilhabe im Bildungswesen zu fördern.
- **Berufsorientierung für Jugendliche:** Der Verein initiiert Berufsbildungs- und Berufsförderungsprojekte, die Jugendlichen den Übergang in Ausbildung und Beruf erleichtern sollen.
- **Mehrsprachigkeit und muttersprachliche Förderung:** Ein besonderes Anliegen ist die Unterstützung der muttersprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere durch zweisprachige Erziehung und Türkisch als Fremdsprache.
- **Kindertagesstätten:** Seit 1993 betreibt der TEVBB die Kita „Kleiner Frosch“ in Berlin-Tiergarten. Weitere Kitas wurden 2017 und 2019 in Berlin-Moabit und Tempelhof-Schöneberg eröffnet.
- **Mete-Ekşi-Fonds:** Seit 1992 verleiht der Verein gemeinsam mit der GEW Berlin den Mete-Ekşi-Preis an Jugendliche oder Jugendgruppen, die sich für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben einsetzen.

Politisches Engagement und Vernetzung

Der TEVBB setzt sich für Chancengleichheit, Gleichbehandlung und eine diskriminierungsfreie Gesellschaft ein. Er ist Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband und in der Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland (FÖTED).

Kontakt

Türkischer Elternverein Berlin-Brandenburg e.V.

Oranienstraße 34

10999 Berlin

Telefon: +49 30 614 32 99

E-Mail: info@tevbb.de

Website: www.tevbb.de

12. To Spiti – Beratung- Begegnung -Beteiligung

To Spiti — Beratung- Begegnung-Beteiligung ist ein Projekt des Diakoniewerks Simeon in Berlin-Neukölln, das sich an neu zugewanderte sowie bereits länger in Berlin lebende Menschen mit Migrationsgeschichte richtet. Ziel ist es, durch Beratung, Begegnung

und Beteiligung die gesellschaftliche Teilhabe und gleichberechtigte Partizipation griechischsprachiger Migrant:innen zu fördern und zugleich einen Raum für Austausch und Begegnung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Migrationsgeschichten zu schaffen.

Beratungsangebote

Die allgemeine Sozialberatung wird auf Deutsch und Griechisch angeboten und umfasst Themen wie:

- Arbeitslosengeld I, Bürgergeld, Grundsicherung
- Eingliederung in den Arbeitsmarkt und berufliche Orientierung
- Anerkennung von ausländischen Abschlüssen
- Kindergeld, Wohngeld, Elterngeld
- Kranken- und Pflegeversicherung
- Aufenthaltsstatus und soziale Integration

Zusätzlich findet jeden ersten Donnerstag im Monat um 18:30 Uhr eine kostenlose Mietrechtsberatung durch eine Anwältin statt — ohne Voranmeldung.

Gruppenangebote

To Spiti organisiert regelmäßige Gruppentreffen, die Raum für Austausch und gegenseitige Unterstützung bieten:

- **Senior:innenfrühstück:** Mittwochs von 11:00–14:00 Uhr
- **Selbsthilfegruppe für Frauen:** Jeden ersten und dritten Dienstag im Monat von 18:00–20:00 Uhr
- **Selbsthilfegruppe für Männer:** Einmal im Monat

Bildungs- und Sozialprogramm

Das vielfältige Programm umfasst:

- Informationsveranstaltungen und Workshops zu Arbeitsrecht, Pflege, Bildung, Demokratie
- Kunsttherapie - Kurse
- Tagesausflüge und Stadterkundungen für Senior:innen
- Gesundheitsseminare
- Kulturelle Veranstaltungen und Tanzkurse für Frauen (in Kooperation mit der VHS-Neukölln)
- Bewegungsangebote für Erwachsene
- Theaterprojekte für Erwachsene und Jugendliche

To Spiti berät und unterstützt Eltern und Familien zum Thema mehrsprachige Erziehung. Außerdem organisiert es seit Jahren Veranstaltungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit, unter anderem:

- Arbeitsgemeinschaft griechischsprachiger Eltern und Akteur:innen zum Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Vorstellung der Europaschule in Berlin

- Workshop zum Thema kindliche Mehrsprachigkeit
- Seminar „Sprachentwicklung bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern“

Kontakt

To Spiti – Beratung, Begegnung, Beteiligung

Morusstraße 18a, 12053 Berlin

Telefon: 030 68247715 / 030 68247722

E-Mail: tospiti@diakoniewerk-simeon.de

Website: www.diakoniewerk-simeon.de

13. Verband für Interkulturelle Arbeit (VIA) – Regionalverband Berlin/Brandenburg e.V.

Der Verband für Interkulturelle Arbeit (VIA) — Regionalverband Berlin/Brandenburg e.V. wurde 1992 gegründet und 1995 als gemeinnütziger Verein eingetragen. Er versteht sich als Dachverband von derzeit 55 Organisationen, darunter 48 Migrant:innenorganisationen (MO), die in den Bereichen interkulturelle Bildungsarbeit, Antidiskriminierung, Entwicklungszusammenarbeit und Gemeinwesenarbeit tätig sind.

Schwerpunkte und Arbeitsbereiche

Empowerment von Migrant:innenorganisationen: VIA unterstützt MO durch Beratung, Qualifizierung und Vernetzung, um ihre professionelle Entwicklung und politische Partizipation zu fördern. Zentrale Plattform hierfür ist das Interkulturelle Kompetenznetzwerk für MO Berlin (IKMO).

Antidiskriminierungsarbeit: Der Verband engagiert sich in der Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung durch Bildungsangebote, Öffentlichkeitsarbeit und Unterstützung von Betroffenen.

Interkulturelle Frauenarbeit: Mit Projekten wie der BOX66 — einem interkulturellen Begegnungszentrum für Frauen und ihre Familien — bietet VIA Beratungs- und Bildungsangebote speziell für Migrant:innen an.

Gesundheit & Migration: VIA betreibt Projekte zur Förderung der sexuellen Gesundheit und zur psychosozialen Unterstützung von Migrant:innen, darunter die Netzwerkstelle sexuelle Gesundheit und Migration.

Interkulturelle Stadtteilarbeit: Durch Nachbarschaftsprojekte wie den Dütti-Treff in der Werner-Düttmann-Siedlung fördert VIA den sozialen Zusammenhalt in Berliner Kiezen.

Projekte und Initiativen

VIA ist Träger zahlreicher Projekte, darunter:

Afrikaherz: Ein Projekt zur Unterstützung von Menschen afrikanischer Herkunft.

Box66: Interkulturelles Begegnungszentrum für Frauen und ihre Familien.

Dütti-Treff: Nachbarschaftstreff in der Werner-Düttmann-Siedlung.

Service-Akademie für MO: Bietet Qualifizierungsangebote für Migrant:innenorganisationen.

Netzwerkstelle sexuelle Gesundheit und Migration: Fördert Gesundheitskompetenz in migrantischen Communities.

Publikationen und Ressourcen

VIA veröffentlicht regelmäßig Handreichungen und Broschüren zu Themen wie Migration, Partizipation und Antidiskriminierung. Diese Publikationen dienen als Ressourcen für Fachkräfte und Interessierte.

Kontakt

Verband für Interkulturelle Arbeit (VIA) – Regionalverband Berlin/Brandenburg e.V.

Petersburger Straße 92

10247 Berlin

Telefon: +49 (0)30 29 00 71 55

Fax: +49 (0)30 29 00 71 54

E-Mail: info@via-in-berlin.de

Webseiten: www.via-in-berlin.de <https://via-serviceakademie.de/>

14. Etehad e.V.

Etehad e.V. ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin, der sich für die Förderung der Menschenrechte und die Unterstützung von politisch, rassistisch oder religiös Verfolgten einsetzt. Der Fokus liegt insbesondere auf der afghanischen Community in Berlin und Deutschland. Der Verein entstand 2017 aus einer Initiative ehrenamtlich engagierter Personen, die sich für die Belange afghanischer Geflüchteter einsetzen.

Ziele und Schwerpunkte

Gesellschaftliche Teilhabe: Etehad e.V. unterstützt insbesondere afghanische Geflüchtete auf ihrem Weg zur gesellschaftlichen Integration und Anerkennung in Deutschland durch soziale Angebote.

Förderung von Sprache und Kultur: Der Verein setzt Projekte in den Bereichen Sprache, Musik, Kunst und Kultur um, um die Sprache und Kultur der afghanischen Communities in Deutschland zu fördern.

Demokratieförderung: Etehad e.V. engagiert sich für Gleichberechtigung und den Schutz der Rechte von Frauen und marginalisierten Gruppen, insbesondere der Hazara, sowohl in Afghanistan als auch in Deutschland.

Unterstützung demokratischer Projekte: Soweit es die aktuelle Situation erlaubt, unterstützt der Verein demokratische Projekte in Afghanistan.

Angebote und Aktivitäten

Sprachförder- und Bildungsprogramme: Durchführung von Programmen zur ehrenamtlichen Sprachförderung und Bildung.

Angebote für Kinder, Jugendliche, Frauen und Familien: Programme, die Gesundheit, Erziehung, Bildung, Demokratie und Partizipation fördern.

Sport- und Bewegungsangebote: Förderung von Sport und Bewegung für Kinder und Familien.

Öffentliche Veranstaltungen: Organisation und Durchführung von Konferenzen, Seminaren und Galerien.

Internationale Zusammenarbeit: Zusammenarbeit mit anderen demokratischen Einrichtungen und Organisationen, die sich mit der Unterstützung von Menschen in Afghanistan und afghanischen Menschen im Exil beschäftigen.

Kontakt

Etehad e.V.

Rhinstraße 137A, 10315, Berlin

Postanschrift: c/o Zahra Gholamhosseini

Gehrenseestraße 69

13053 Berlin

Telefon: 030 6060 3143 Beratung: 0152 547 35249

E-Mail: info@etehadberlin.de

Website: www.etehadberlin.de

15. Club Dialog e. V.

CLUB DIALOG e.V. ist eine 1988 in Berlin gegründete Migrant:innenorganisation, die den gesellschaftlichen Dialog zwischen russischsprachigen und einheimischen Berliner:innen fördert. Mit über 35 Jahren Erfahrung bietet der Verein mehrsprachige Integrations- und Bildungsarbeit für alle Generationen an.

Schwerpunkte und Angebote

- **Beratung & Integration:** Unterstützung bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse, Jobcoaching und arbeitsmarktbezogene Beratung, insbesondere für Migrant:innen und Geflüchtete; soziale Beratung
- **Projekt „TEAM+ für Berlin“:** Förderung von Selbsthilfe, Partizipation und Vernetzung innerhalb der Post-Ost-Community sowie Unterstützung von Migrant:innenorganisationen bei Vereinsgründung und Projektentwicklung.
- **Kulturelle Veranstaltungen:** Organisation von kulturellen Events, Workshops und Begegnungen zur Förderung des interkulturellen Austausches
- **Träger der Jugendhilfe:** Jugendzentrum Schalasch

-
- offene Jugendarbeit und Beratung für Jugendliche und junge Erwachsene zum Übergang Schule und Beruf;
 - Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche; Jugendgruppe; Jugendreisen und internationaler Austausch;
 - Förderung der russischen Sprache für Kinder im Vor- und Grundschulalter; Förderung der tschetschenischen Sprache für Kinder und Jugendliche.

● **Politische Bildung**

Kontakt

CLUB DIALOG e.V.

Lindower Straße 18, 13347 Berlin

Telefon: 030/204 48 59

E-Mail: info@club-dialog.de

Website: www.club-dialog.de

In diesem Buch werden die Ergebnisse der Elternumfrage präsentiert, einer breit angelegten Studie darüber, wie transnationale Familien in Berlin Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag wahrnehmen, erleben und praktizieren. Die Studie, die in Zusammenarbeit zwischen der Yekmal Akademie gGmbH, dem BEFaN-Netzwerk und seinen Mitgliedsorganisationen durchgeführt wurde, zeigt, wie Eltern Sprachweitergabe, Literacy-Entwicklung und die Herausforderungen in der Begleitung mehrsprachiger Kinder in einem sprachlich vielfältigen urbanen Kontext aushandeln. Die Ergebnisse machen sowohl die Potenziale mehrsprachiger Familien sichtbar, als auch die strukturellen Hürden, denen sie in institutionellen Kontexten wie Kitas und Schulen begegnen.

Das Buch bettet die Perspektiven der Eltern in breitere Debatten über Sprachpolitik und Bildungsgerechtigkeit ein und bietet so einen umfassenden Einblick darüber, wie Mehrsprachigkeit in Berlin gelebt, gefördert und zugleich eingeschränkt wird. Es liefert praxisnahe Impulse für pädagogische Fachkräfte, politische Entscheidungsträger:innen und Community-Organisationen, die sich dafür einsetzen, mehrsprachige Bildung zu stärken und inklusivere Bedingungen für transnationale Familien zu schaffen. Die Studie hebt die zentrale Rolle hervor, die Eltern bei der Bewahrung sprachlicher Vielfalt und der Förderung gerechter Bildungswege für Kinder spielen.