



Leitlinien zu innovativen



Methoden und Ansätzen
beim **Unterrichten von L2**



für Erwachsene mit Migrations-
und Fluchterfahrungen



Co-funded by
the European Union

INHALT

1. **Ziele der Leitlinien**
2. **Welche Sprachbedürfnisse haben Lernende?**
3. **Vorstellung der Partnerländer**
 - 3.1. Deutschland
 - 3.2. Griechenland
 - 3.3. Italien
 - 3.4. Spanien
4. **Die Frage des Sprachtests und der Staatsbürgerschaft in den Partnerländern**
5. **Methodischer Rahmen**
 - 5.1. Fragebogen für Erwachsene mit Migrationserfahrung
 - 5.2. Fragebogen für Sprachlehrkräfte und sprachlich-kulturelle Mittler/-innen
6. **Analyse der Umfragedaten**
 - 6.1. Ergebnisse der Umfrage unter erwachsenen Migrant/-innen
 - 6.1.1. Das persönliche Profil
 - 6.1.2. Das sprachliche Profil
 - 6.1.3. Migrationserfahrungen
 - 6.1.4. Wahrnehmung des Gastlandes und seiner Bürger
 - 6.1.5. Sprachliche und kulturelle Bedürfnisse
 - 6.1.6. Motivation, die Sprache des Gastlandes zu lernen
 - 6.1.7. Lieblingsmethode für den Sprachunterricht
 - 6.1.8. Die Verwendung von Sprachen in unterschiedlichen Kontexten
 - 6.1.9. Die Rolle der Kultur des Gastlandes und des Herkunftslandes
 - 6.1.10. Das erste in L2 gelernte Wort
 - 6.1.11. Hauptschwierigkeiten beim Erlernen einer neuen Sprache
 - 6.1.12. Schreib- und Lesekompetenzen
 - 6.1.13. Die Nutzung von Massenmedien und sozialen Netzwerken
 - 6.1.14. Sprachbarrieren und sprachliche und kulturelle Vermittlung

6.2 Erkenntnisse aus der Lehrkräftebefragung

- 6.2.1. Persönliches und sprachliches Profil der Informanten
- 6.2.2. Wahrnehmungen zur Integrationspolitik von Migrant/-innen
- 6.2.3. Wahrnehmungen rund um die Sprachpolitik
- 6.2.4. L2-Lehr- und Lernmethoden: Sprachbewusstsein und Motivation
- 6.2.5. Kulturelle Barrieren und Schwierigkeiten im L2-Lernprozess
- 6.2.6. Innovative Tools zur Vermittlung von L2- und Sprachvermittlungsstrategien für die Integration

7. **Ansätze zum Lehren/Lernen einer Sprache**

- 7.1. Gesamte körperliche Reaktion
- 7.2. Kommunikativer Ansatz
- 7.3. Aufgabenbasiertes Sprachenlernen
- 7.4. Computerunterstütztes Sprachenlernen
- 7.5. Inhaltliches und sprachliches integriertes Lernen
- 7.6. Kooperativen Ansatz

8. **Empfehlungen zu Strategien und bewährten Praktiken**



1. Ziele der Leitlinien



Im November 2020 verabschiedete die Kommission den *Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021–2027*, der den Schwerpunkt auf die Bereitstellung gezielter Unterstützung in allen Phasen der Integration legt. Eine der Hauptmaßnahmen ist die inklusive Bildung und Ausbildung, die sich auf eine schnellere Anerkennung von Qualifikationen und das Erlernen von Sprachen konzentriert. Zu den Hauptzielen zählen folgende Themen: Sprachbewertung und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund durch Bildung; Aufnahme neu angekommener Menschen, die Migration und Vertreibung erleben, und Bewertung der bisherigen Schulbildung; Anerkennung der Qualifikation für Geflüchtete und Asylsuchende; interkultureller Dialog als Instrument zur Auseinandersetzung mit Migration und Menschen mit gelebter Erfahrung in Migration und Vertreibung in Bildungskontexten; sprachliche und kulturelle Vielfalt; Integrationspolitik für Menschen mit Migrationshintergrund – Grundsätze, Herausforderungen und Praktiken. In diesem Sinne besteht das Hauptziel dieser Leitlinien darin, die Strategien hervorzuheben, die sich bei der Bewältigung der Probleme, mit denen Erwachsene mit Migrationserfahrung und Sprachförderer im Bereich des L2-Unterrichts (Zweitspracherwerb) von Zeit zu Zeit konfrontiert sind, als wirksam erwiesen haben und die häufig nicht kodifiziert und systematisiert sind.

Diese Richtlinien¹ wurden auf der Grundlage einer Umfrage ausgearbeitet, die von den Partnereinrichtungen des ALL-IN-Projekts (Guaraní, Cospe, Interorthodoxes Zentrum der Kirche von Griechenland, Per Esempio Onlus, Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. und Università per Stranieri di Siena) durchgeführt wurde, um bewährte Praktiken im Bereich des L2-Unterrichts und die innerhalb des Systems festgestellten Kritikpunkte herauszustellen². Tatsächlich besteht der innovative Aspekt darin, bewährte Praktiken abzubilden, die auf der direkten Erfahrung derjenigen basieren, die jeden Tag aktiv damit beschäftigt sind, Erwachsene mit Migrationshintergrund beim Zweitspracherwerb L2 zu unterstützen. In den letzten Jahren haben die Prozesse des Sprachunterrichts für Menschen mit Migrationshintergrund wichtige Veränderungen erfahren, die mit der Anwesenheit neuer Zielgruppen, neuer Kontexte, aber auch neuer Lehrmethoden verbunden sind. Angesichts dieser äußerst differenzierten Vielfalt an Lernenden ist die Beziehung zwischen einem möglichen einheitlichen Projekt, das in Tools, Modellen und traditionellen Lehrpfaden verkörpert werden kann, gerade aufgrund dieses starken Variationsindex nicht realisierbar. Diese Leitlinien basieren daher auf der Pluralität der Profile, Bedürfnisse und Motivationen der Lernenden als Wert, der innovative und kreative Lehrstrategien hervorbringen kann, und nicht als Hindernis.

Ohne ein präskriptives oder allumfassendes Modell vorschlagen zu wollen, bezieht sich dieses Dokument auf eine Perspektive demokratischer Sprachbildung. Demokratisch, weil mit einer transversalen Vision alle Partnerländer einbezogen wurden, alle beteiligten Lehrkräfte die Möglichkeit haben, ihre Unterrichtserfahrungen auszutauschen, alle Lernenden trotz ihrer Vielfalt Zugang zu den didaktischen Wegen haben und schließlich alle Sprachen (verbal und non-verbal, im Unterricht, außerschulisch usw.) wertgeschätzt werden. Angesichts der hohen Fehlzeiten oder Abbruchraten in Sprachkursen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund besteht die Absicht darin, sich auf einen didaktischen, auch spielerischen Ansatz zu konzentrieren, der kooperative, multimodale und multimediale Lernwege entwickelt, durch die es möglich wird, instrumentelle, aber auch pädagogische Ziele zu erreichen und die auf einer Verbindung zwischen Unterricht und außerschulischer Aktivität zu basieren, die es ermöglicht, das Selbstwertgefühl zu fördern, Beziehungen, Integration und soziale Eingliederung sowie das Erlernen von Sprachen zu unterstützen. Die Leitlinien schließen mit einigen Empfehlungen zu Strategien und bewährten Verfahren ab, die auf den Ergebnissen der Umfrage und aktuellen EU-Dokumenten basieren.

1. Diese Richtlinien wurden von Raymond Siebetcheu in Zusammenarbeit mit Paola Savona erstellt.

2. Korrekturlesen der Richtlinien: Ishana Meadows (Per Esempio).



2. Welche Sprachbedürfnisse haben Lernende?



Lernende haben unterschiedliche Bedürfnisse, die sich auf ihr Lernen beim Erwerb einer Fremdsprache auswirken. Diese Bedürfnisse sind *persönlicher Natur* (bezogen auf Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Interessen, Bildungshintergrund, Motivation), spiegeln sich in *Lernstilen* wider (frühere Sprachlernerfahrungen, Lernziele und Erwartungen an den Kurs, Autonomie der Lernenden, Lernlücke, zum Beispiel die Lücke zwischen dem gegenwärtigen Niveau und dem Zielniveau der Sprachkenntnisse und Kenntnisse der Zielkultur), oder es handelt sich um *berufliche Bedürfnisse* (Sprachanforderungen für Beschäftigung, Ausbildung oder Weiterbildung). Lehrkräfte, die mit Erwachsenen mit Migrationshintergrund arbeiten müssen in der Lage sein, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Aus den obigen Informationen geht hervor, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Lernbedürfnisse haben. Deshalb müssen sie auf unterschiedliche Weise unterrichtet werden und beim Lernen von L2 im Unterricht müssen die unterschiedlichsten Dinge beachtet werden.

Die in dieser Umfrage analysierten Sprachbedürfnisse der Lernenden sind Teil eines Sprachdidaktikkonzepts, das den Lernenden in den Mittelpunkt des Lern- und Lehrprozesses stellt. In der Vergangenheit war der Lehrstoff ein zentrales Element und die Figur der Lehrkraft dominierte durch die Vermittlung von fiktivem Wissen und durch eine einseitige Beziehung zu den Lernenden. Entsprechend einer weniger traditionellen Haltung ist es jedoch notwendig, dass der Unterricht die Lernenden mit ihren psychologischen und soziologischen Eigenschaften sowie mit ihren Kommunikationsbedürfnissen, soziokulturellen Einflüssen, Erfahrungs- und Wissenshintergrund berücksichtigt. Folglich muss Bildung gemäß diesem Lerner-zentrierten Ansatz so artikuliert werden, dass sie sich so weit wie möglich an die psychologische und soziokulturelle Realität der Lernenden anpasst.

Daraus ergibt sich die Bedeutung der Sprachbedürfnisse, deren Vorrecht im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen mehrfach hervorgehoben wird. Tatsächlich bekräftigt der Europarat (2001: 4), dass sich jeder Lehrvorschlag auf den Lernenden und seine Bedürfnisse konzentrieren muss, um den Lernenden in den Vordergrund der Lehrbeziehung zu stellen, indem das Lehren und Lernen von Sprachen auf den Bedürfnissen, Motivationen, Merkmalen und Ressourcen der Lernenden basiert. Diese Grundsätze heben eine der wichtigsten Prioritäten hervor, nämlich die Erfüllung der kommunikativen, sozialen und psychologischen Bedürfnisse der Lernenden.

Der „handlungsorientierte Ansatz“ des GER baut auf dem kommunikativen Ansatz auf und geht darüber hinaus, der Mitte der 1970er Jahre in „The Threshold Level“, der ersten funktionalen/konzeptionellen Spezifikation von Sprachbedürfnissen, vorgeschlagen wurde. Der handlungsorientierte Ansatz des GER stellt eine Abkehr von Lehrplänen dar, die auf einem linearen Verlauf durch Sprachstrukturen oder einem vorgegebenen Satz von Begriffen und Funktionen basieren, hin zu Lehrplänen, die auf einer Bedarfsanalyse basieren, sich an realen Aufgaben orientieren und auf der Grundlage gezielt ausgewählter Begriffe und Funktionen aufgebaut sind. Dies fördert eine Kompetenzperspektive, die sich an „Können“-Deskriptoren orientiert, und nicht eine Defizitperspektive, die sich auf das konzentriert, was die Lernenden noch nicht erworben haben. Die Idee besteht darin, Lehrpläne und Kurse zu entwerfen, die auf realen Kommunikationsbedürfnissen basieren, um reale Aufgaben herum organisiert sind und von „Können“-Deskriptoren begleitet werden, die den Lernenden Ziele vermitteln. Grundsätzlich ist der GER ein Instrument zur Unterstützung der Planung von Lehrplänen, Kursen und Prüfungen, indem davon ausgegangen wird, was die Benutzer/Lernenden in der Sprache können müssen (Europarat, 2020: 26).



Aus diesem Grund muss jeder didaktische Vorschlag mit der Ermittlung der Beweggründe für das Erlernen einer Fremdsprache und der Ermittlung der Kommunikationsbedürfnisse des Lernenden beginnen. Es ist wichtig, dass die Bildungseinrichtung auf die Lernenden eingeht und ihre Bedürfnisse als Ausgangspunkt für die Planung eines effektiven Ausbildungswegs berücksichtigt. Man muss jedoch auch bedenken, dass Kommunikationsbedürfnisse niemals stabil sind. Dies ist vielleicht eine der nicht zu unterschätzenden Schwierigkeiten: Bedürfnisse können nicht endgültig festgelegt werden, da sie durch Umstände bestimmt werden, die sich im Laufe der Zeit und des Raums ändern. Darüber hinaus ist die extreme Vielfalt der Situationen hervorzuheben, aus denen sich zwangsläufig mehrere Bedarfsanalysen ergeben, jede mit ihrem eigenen Zweck, ihren eigenen Instrumenten und Problemen.

Aus dieser Perspektive erweist sich die Bedarfsanalyse als bevorzugtes Instrument für alle Beteiligten: Einerseits bestätigt sie sich für die Lehrkraft in allen Phasen der Schulung als äußerst nützlich, andererseits wird sie für Lernende unverzichtbar, die die persönlichen Schwierigkeiten und Fortschritte kritischer reflektieren können. Sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden verfügen über ein gewisses Maß an Bewusstsein, das eine Zusammenarbeit ermöglicht, die auf die Lösung der Probleme abzielt, die jede Form des Lehrens oder Lernens mit sich bringt. Wie Vedovelli (2001: 36) feststellt, „spielt die Motivation vielleicht ebenso eine wichtige Rolle wie sprachliche Merkmale eines Strukturtyps für die Fähigkeit, die neue Sprache zu lernen und den spontanen und/oder geführten Lernprozess ständig weiterzuentwickeln.“ Daher ist Motivation der Auslöser, der jede Form des Lernens ermöglicht und bei der Bedarfsanalyse eine zentrale Rolle spielt. Letzteres stellt in der Tat die Vorarbeit dar, die zur Definition der Ziele eines Kurses, zum Aufbau des Programms und zur Auswahl spezifischer Lehrstrategien für eine bestimmte Zielgruppe führt. In Bezug auf Erwachsene mit Migrationshintergrund kann in den wichtigsten europäischen Dokumenten festgestellt werden, dass ihre grundlegenden sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse in mindestens sechs spezifische Bereiche unterteilt sind: Begrüßungsprozess, Familie, Schule, Arbeit, Gesundheit, Freizeit. Unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, dass die Analyse des Kommunikationsbedarfs durch die Notwendigkeit gerechtfertigt ist, genau zu ermitteln, welche Art von Kommunikationskompetenz jede*r Einzelne benötigt, um seine/ihre Aufmerksamkeit und Anstrengung ausschließlich auf die Sprache zu konzentrieren, die er/sie dann tatsächlich verwenden wird. Der auf das Profil des Lernenden abgestimmte Schulungsplan wird auf diese Weise sehr motivierend und effektiv sein.

3. Vorstellung der Partnerländer



In diesem Abschnitt wird die Migrationspolitik in Zusammenhang mit dem Spracherwerb vorgestellt, die die einzelnen Partnerländer, die Teil des ALL-IN-Projekts sind, verfolgen: Deutschland, Griechenland, Italien und Spanien.

3.1 Deutschland

Nach Angaben des Deutschen Statistischen Instituts beträgt die offizielle Zahl der Zugewanderten in Deutschland zum 31. Dezember 2022 13.383.910 Personen. Diese Daten entsprechen 15 % der Bevölkerung. Eine Zahl, die in den letzten 6 Jahren um etwa 3 Millionen gestiegen ist. Die wichtigsten ausländischen Nationalitäten sind Menschen aus der Türkei (1.487.110), aus der Ukraine (1.164.200), aus Syrien (923.805), Rumänen (883.670), Polen (880.780) und Italien (644.970) (unter Berücksichtigung des exponentiellen Wachstums ukrainischer Einwanderer, deren Anwesenheit durch den andauernden Krieg mit Russland bestimmt wird). Von diesen Hauptnationalitäten, die etwas weniger als die Hälfte aller Zuwanderer in Deutschland ausmachen, sind die wichtigsten Einwanderersprachen, die auch für Alphabetisierungskurse und/oder sprachlich-kulturelle Vermittlungsaktivitäten genutzt werden können, Türkisch, Ukrainisch, Arabisch, Rumänisch, Polnisch und Italienisch. Tatsächlich ist der jüngste Anstieg der Mehrsprachigkeit, wie Adler und Beyer (2018) beobachten, hauptsächlich auf Einwanderersprachen zurückzuführen. Durch unterschiedliche Migrationswellen sind in den letzten 50 Jahren unterschiedliche Nationalitäten und unterschiedliche Sprachen nach Deutschland gekommen.



3.2 Griechenland

Nach Angaben von Eurostat beträgt die offizielle Zahl der Zugewanderten in Griechenland zum 1. Januar 2021 921.485 Personen, davon 168.550 EU-Bürger*innen. Diese Daten entsprechen 8 % der Bevölkerung. Den Daten von Eurostat zufolge waren die wichtigsten ausländischen Nationalitäten im Jahr 2018 aus folgenden Ländern: Albanien, China, Georgien, Pakistan, russischsprachige Menschen aus der Türkei, Indien, Bangladesch, Ägypten und die Ukraine. Die Hauptsprachen dieser Nationalitäten, die auch für Alphabetisierungskurse und/oder sprachlich-kulturelle Vermittlungskurse verwendet werden können, sind Albanisch, Chinesisch, Georgisch, Russisch, Türkisch, Bengali, Hindi (oder andere indische Sprachen), Arabisch und Ukrainisch. Laut der Nationalen Integrationsstrategie von 2019 sind die Hauptziele des griechischen Modells für soziale Integration: Schaffung und Aufrechterhaltung einer offenen Gesellschaft, die Vielfalt respektiert; Die Rechte und Pflichten von Drittstaatsangehörigen auf eine diskriminierungsfreie Art und Weise schützen, die soziale Gleichheit gewährleistet; Interaktion, Zusammenarbeit, Dialog und konstruktive Kritik zwischen kulturell oder ethnisch unterschiedlichen Gemeinschaften fördern und Demokratie und Gleichheit unterstützen; Vielfalt, Toleranz und sozialen Zusammenhalt fördern; alle Menschen, motivieren, das Gemeinwohl zu schützen, und den Beitrag aller Menschen zur Entwicklung des Landes fördern.

3.3 Italien

Aufgrund seiner zentralen Lage im Mittelmeer ist Italien eines der ersten Länder, das Menschen auf dem Weg nach Europa erreichten. Den ISTAT-Daten zufolge lebten am 1. Januar 2022 5.030.716 Zuwanderer in Italien und sie machten 8,5 % der italienischen Bevölkerung aus. Die wichtigsten Nationalitäten sind folgender Länder sind vertreten: Rumänien (1.076.412), Albanien (433.171), Marokko (428.947), China (330.495) und Ukraine (235.953). Von diesen Hauptnationalitäten, die die Hälfte aller Zuwanderer in Italien ausmachen, sind Rumänisch, Albanisch, Marokkanisch-Arabisch, Chinesisch und Ukrainisch die Hauptsprachen, die von diesen Gruppen gesprochen werden und die für Alphabetisierungskurse und/oder sprachlich-kulturelle Vermittlungsaktivitäten verwendet werden können. Laut Machetti, Siebetcheu (2017:54-55) sind die Merkmale, die auch heute noch in der italienischen Migrationspolitik hervorgehoben werden müssen, die Schwäche und Fragmentarität der dieser, auch wenn die Anwesenheit von Menschen mit Migrationshintergrund schon lange nichts Neues mehr ist. Italien blieb bis zum Martelli-Gesetz vom Februar 1990 und den verschiedenen Gesetzen, die im Laufe der Jahre folgten, allen voran das Turco-Napolitano-Gesetz (Inkrafttreten 40/1998) und das Bossi-Fini-Gesetz (Inkrafttreten 189/2002), ohne jede Einwanderungsregulierung. Man kann bis heute nicht sagen, dass es Italien gelungen sei, eine klare Migrationspolitik zu formulieren. Das italienische Modell ist daher mit dem verbunden, was als „Nicht-Migrationspolitik“ bezeichnet werden kann. Diese vier Gründe könnten dafür die Ursache sein: Unsicherheit und Angst vor der Vielfalt; Mischung verschiedener Migrationsmodelle; Heterogenität der Migrationserlebenden und ihres Handelns; Übernahme eines interkulturellen Ansatzes.

3.4 Spanien

Im Jahr 2022 betrug die Bevölkerungszahl Spaniens 47,4 Millionen Menschen, darunter 5,4 Millionen Menschen mit nicht-spanischer Staatsangehörigkeit (11,45 %). Was die Zusammensetzung der Menschen mit Migrationshintergrund betrifft, so leben in Spanien mehr Rumänen als in jedem anderen EU-Land, und die marokkanischen Einwohner stellen die größte Gemeinschaft afrikanischer Herkunft. Doch auch wenn Marokko das Land mit der höchsten Zahl an Einwanderern in Spanien ist, verzeichnet die kolumbianische Gemeinschaft mit einer jährlichen Wachstumsrate von 6,1 Prozent im Jahr 2022 das größte Wachstum von Einwanderern aus Nicht-EU-Ländern. Neben Marokko, Rumänien und Kolumbien sind Venezuela, Argentinien, das Vereinigte Königreich, Peru, Frankreich, China, die Dominikanische Republik und Bolivien die größten Einwanderernationalitäten. Wie wir sehen können, zieht Spanien eine erhebliche Einwanderung aus Lateinamerika an. Von diesen Hauptnationalitäten sind die wichtigsten Einwanderersprachen, die von diesen Bürger*innen gesprochen werden und die für Alphabetisierungskurse und/oder sprachlich-kulturelle Vermittlungsaktivitäten verwendet werden können, Spanisch, Arabisch, Rumänisch und Englisch. Eine interessante Tatsache ist, dass Spanien unter den vier Partnerländern des ALL IN-Projekts das Land ist, das viele Zuwanderer willkommen heißt, die bereits Spanisch als Mutter- und/oder Amtssprache sprechen. Und dieser Aspekt erleichtert den Integrationsprozess erheblich.



Tabelle 1 - Einwanderungsprozentsatz in den 4 Ländern des ALL IN-Projekts

Land	Anzahl	Prozentsatz
Deutschland	13.383.910	15%
Griechenland	921.485	8%
Italien	5.030.716	8,5%
Spanien	5.434.153	11,45%

4. Die Frage des Sprachtests und der Staatsbürgerschaft in den Partnerländern



Angesichts der ständig steigenden Zahl von Zuwanderern im europäischen Raum scheint unter den verschiedenen Methoden, die die EU-Länder anwenden, um diese Personen in einem Integrationsprozess zu begleiten, die Messung des Staatsbürgerschaftsgrads auf der Grundlage des Sprachtests vorherrschend zu sein: „durch die Tatsache, dass die meisten EU-Länder einen starken Druck verspüren, Migrationsströme zu kontrollieren und potenzielle Zuwanderer mit geringen Bildungs- und Berufskennntnissen auszuschließen.“ Eine andere Erklärung liegt in den einsprachigen Ideologien, die in Europa immer noch stark vorherrschen. Die offizielle Landessprache gilt als aussagekräftiger Indikator für die Gruppenzugehörigkeit und ihre Beherrschung als entscheidend für das Wohlergehen der nationalen Ordnung (Van Avermaet, Rocca, 2013). Mit dieser Politik übernehmen die Sprache und ihre Bewertung erneut die biblische Rolle des Schibboleth (Buch der Richter 12:5-6) (Vedovelli, Siebetcheu, 2017). Die Gefahr besteht darin, dass durch diese Tests die Trainings- und Motivationsfunktion zur Überprüfung der Sprachkompetenz reduziert wird und sie nur auf die Funktion einer Barriere und eines Filters zurückgeführt wird (Barni, 2010) und nicht auf die Möglichkeit, die sprachliche Entwicklung und den Erfolg des Migrationsprojekts durch Sprachinvestitionen anzuerkennen.

In Italien gilt das Gesetz Nr. 132 vom 1. Dezember 2018, zur Änderung von Artikel 9 des Gesetzes Nr. 91 von 1992 führte die Verpflichtung ein, die italienische Sprache auf einem Niveau von mindestens B1 zu beherrschen, für diejenigen, die die Staatsbürgerschaft durch Heirat oder Wohnort erwerben. Dieser Staatsbürgerschaftstest ist mit den 4 vom italienischen Staat anerkannten Sprachzertifikaten verknüpft: CILS, CELI, PLIDA, Cert.it. Nach der Einführung des Staatsbürgerschaftstests wurden durch diese Richtlinien Zertifizierungen auf B1-Niveau geschaffen, die sich speziell an diejenigen richten, die die Staatsbürgerschaft erlangen möchten, und deren Inhalte für diese spezielle Zielgruppe besser geeignet sind. Der Test umfasst die Bewertung der vier sprachlichen Fähigkeiten: mündliche und schriftliche Produktion; mündlicher und schriftlicher Korrespondenz.

Laut Stevenson, Schanze (2009: 95-96) werden in der *Verordnung* (2007) als Ziele des Integrationskurses in Deutschland der erfolgreiche Erwerb von (1) „ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache“ und (2) „Alltagskenntnissen und Kenntnis der deutschen Rechtsordnung, Kultur und Geschichte, insbesondere der Werte des demokratischen Staates der Bundesrepublik Deutschland und der Grundsätze Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ festgelegt. Ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache werden gemäß der Stufe B1 des GER als die Fähigkeit



definiert, „sich im Alltag in der eigenen Umgebung sprachlich zurechtzufinden, ein dem Alter und Bildungsstand entsprechendes Gespräch zu führen und sich schriftlich auszudrücken“.

Spanien hat es vorgezogen, in Fragen der Berechtigung zur Staatsbürgerschaft und der Anforderungen für das Erlernen der sogenannten „Landessprache“ einen zurückhaltenderen Standpunkt einzunehmen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Erlangung der spanischen Staatsbürgerschaft ist das Bestehen zweier verschiedener Tests: des DELE A2 (Prüfung der spanischen Sprache) und des CCSE (Prüfung der spanischen Kultur und Gesellschaft). Das CCSE ist in zwei verschiedene Teile gegliedert: a) Allgemeinwissen: Kultur, Geschichte und spanische Gesellschaft; b) Politik und Geographie. Daher stehen Fragen der Sprache, des Zusammenhalts und der Integration im Mittelpunkt dessen, was Spaniens Vision von Staatsbürgerschaft und Integration für die Zukunft ist – die *Ciudadania und Integración des Titels, Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración*. Der Plan bezieht sich auf Ciudadanos inmigrantes (Einwandererbürger), und in anderen Regierungsdokumenten werden Ciudadanos extranjeros (ausländische Staatsbürger) erwähnt, wodurch deren Platz in der spanischen Zivilgesellschaft hervorgehoben wird (Vigers und Mar-Molinero, 2019).

Was den griechischen Staat betrifft, so führte die Regierung im August 2021 einen Sprach- und Kulturtest ein, den alle Zuwanderer bestehen müssen, bevor sie die griechische Staatsbürgerschaft beantragen können³. Der Test besteht aus: 20 schriftlichen Fragen zu Griechisch: Sprache, Kultur, Politik, Geographie, Geschichte; 10 mündliche Fragen zu drei Themen, die der/die Prüfer*in nach freiem Ermessen wählt; sowie einen Aufsatz. Die Mindestpunktzahl liegt bei 80 %. Etwa die Hälfte aller Bewerber*innen bestehen die Themen und zwei Drittel bestehen den Sprachtest. Sobald der/die Zuwanderer*in den Test besteht, erhält er/sie eine Einladung zu einem Interview mit Mitarbeitenden der Staatsbürgerschaftsabteilung des griechischen Innenministeriums, um den Grad der Integration von Ausländer/-innen in die griechische Gesellschaft zu beurteilen. Tabelle 3 veranschaulicht kurz die Situation der obligatorischen Sprachtests seit 2007 in den 4 Ländern des ALL IN-Projekts.

Tabelle 2 - Staatsbürgerschaftsanforderungen seit 2007 in den 4 Ländern des ALL IN-Projekts

Land	2007	2009	2013	2018
Deutschland	B1	B1	B1	B1
Griechenland	A1	A1/A2	A2	B2
Italien	Nein	Nein	Nein	B1
Spanien	Nein	Nein	Nicht spezifiziert	A2

Quelle: ALTE, Conseil d'Europe (2020)

3. <https://residence-greece.com/greek-citizenship-test/>

5. Methodischer Rahmen⁴



■ 5.1 Fragebogen für Erwachsene mit Migrationserfahrung

Es wurde ein Google-Formular entwickelt, das über die von den verschiedenen Partnern gewählten Kanäle, aber auch durch direkten Kontakt verbreitet wurde. Diese letzte Option gab den am Projekt beteiligten Partnern die Möglichkeit, wertvolle Informationen in Form von „Halbinterviews“ zu sammeln. Die Gesamtstichprobe besteht aus 86 Befragten, davon sind 46 verheiratet und haben Kinder. Die Befragung fand in den vier Partnerländern vom 22. April bis zum 30. September 2022 statt. Die Abschnitte des Fragebogens sind für die Rekonstruktion des Profils der erwachsenen Migrationsbetroffenen, die sich für einen Kurs zum Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes eingeschrieben haben, funktional, da sie sie in eine ganz spezifische Raum-Zeit-Perspektive in Bezug auf den Moment der Wahl für einen Sprachkurs stellen: Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft sind die zeitlichen Dimensionen, die sich mit der soziokulturellen Realität des Herkunftslandes und der des Ankunftslandes verflechten. Der Fragebogen ist in verschiedene Abschnitte unterteilt und umfasst insgesamt 32 Fragen (geschlossen und offen).

Tabelle 3 - Umfrage zu Migrationserfahrungen bei Erwachsenen: Partner und Informanten

Partner	Anzahl der Befragten
Asociación Guaraní (Spanien)	17
COSPE (Italien)	15
Per Esempio (Italien)	15
Interorthodoxes Zentrum der Kirche von Griechenland	10
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Deutschland)	29
Gesamt	86

■ 5.2 Fragebogen für Sprachlehrkräfte und sprachlich-kulturelle Mittler*innen

Dieser Fragebogen wurde erstellt und an Lehrkräfte, Sprachmittler*innen und soziale Akteure weitergeleitet, um die Organisation der L2-Kurse beschreiben zu können, die von den Zentren angeboten werden, die sich mit der Aufnahme von Menschen mit Migrationshintergrund befassen, um Sprachunterrichtsaktivitäten vorzubereiten, die wirklich auf den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden basieren. Der Fragebogen enthält 24 Fragen, unterteilt in 5 Abschnitte. Alle an Informanten gerichteten Beiträge zielen darauf ab, die Migrations- und Sprachpolitik in den verschiedenen am Projekt beteiligten europäischen Ländern und Organisationen zu formulieren, wobei der Frage der sprachlichen Bedürfnisse besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zu Forschungszwecken wurden die Kurse verschiedener Institutionen der an der Umfrage beteiligten Länder untersucht, darunter viele Genossenschaften, Kulturvereine und gemeinnützige Organisationen, die in Partnerschaft mit Aufnahmezentren arbeiten. Die Daten wurden über das Tool Google Formulare von 63 Befragten bereitgestellt: 32 Lehrkräften, 8 Sprach- und Kulturmittler*innen sowie 23 Sozialarbeiter*innen und Verwaltungsmitarbeiter*innen, die sich mit der sprachlichen und kulturellen Schulung von Menschen mit Migrationserfahrung in den verschiedenen Städten der Projektpartnerländer befassen.

4. For a detailed analysis of the methodology see the long version of the report



Tabelle 4 - Befragung von Lehrkräften und Sprachmittler/-innen: Partner und Informanten

Partner	Anzahl der Befragten
Asociación Guaraní (Spanien)	9
COSPE (Italien)	14
Per Eempio (Italien)	7
Interorthodoxes Zentrum der Kirche von Griechenland	15
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Deutschland)	29
Gesamt	63



Fokusgruppen
mit Befragten
in Spanien

6. Analyse der Umfragedaten



■ 6.1 Ergebnisse der Migrationsbefragung Erwachsener

6.1.1 DAS PERSÖNLICHE PROFIL

Persönliche Daten liefern uns erste nützliche Informationen zur Beschreibung des soziokulturellen Profils der an der Befragung beteiligten Personen mit Migrationshintergrund: Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildungsniveau. Dabei handelt es sich um Menschen unterschiedlicher Altersgruppen: von 16 Jahre bis 59 Jahre. Allerdings sind die Befragten überwiegend jung, 34 von ihnen, also etwa die Hälfte aller Befragten ist zwischen 16 und 29 Jahre alt. Diese Daten bestätigen, dass es sich bei der Einwanderung vor allem um junge Menschen handelt, die in der Lage sind, selbst zu investieren, um die Bedingungen ihrer Familien zu verbessern. Bei der Analyse des Lernbedarfs sollte auch dieser Faktor berücksichtigt werden. Eine weitere interessante Tatsache ist der Ursprung, der uns eine für die europäische Situation typische Fragmentierung zeigt. Tatsächlich kommen die 86 Menschen, davon 50 Frauen, aus 13 afrikanischen Ländern, darunter Marokko (7), Nigeria (6), Gambia (4), Ägypten, Tunesien, Senegal, Somalia; 13 asiatische Länder, darunter Afghanistan (14), Irak (4), Indien (4), Iran (3), Vietnam (3), China (2), Sri Lanka (2), Syrien (2), Philippinen; 6 europäische Länder (Kosovo (7), Russland (3), Ukraine (3), Bulgarien, Tschechien und 2 amerikanische Länder (Brasilien, Dominikanische Republik). Alle diese Länder sind in den untersuchten Ländern am stärksten vertreten.

Die Fragen nach dem im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschluss weist eine Distanz zu der weit verbreiteten Vorstellung auf, dass Menschen mit Migrationshintergrund über keinen hohen Bildungsabschluss verfügen. Tatsächlich geben die Befragten an, über einen guten Bildungsstand zu verfügen. Auch ein Bildungsabschluss ist ein guter Ausgangspunkt für die Analyse des Sprachbedarfs. Die interessante Tatsache, die die allgemeine Situation in den verschiedenen untersuchten Ländern bestätigt, ist, dass Einwanderung nicht systematisch mit Analphabetismus in Verbindung gebracht werden kann, da die meisten Menschen nach Abschluss ihrer Schulausbildung nach Europa kommen. Bei der Begleitung migrationsbetroffener Menschen auf ihrem sprachlichen und kulturellen Integrationsweg ist zu berücksichtigen, dass die Mehrheit die neue Sprache und Kultur unter Berücksichtigung ihrer Vorkenntnisse deutlich leichter erlernen wird, während nur die Minderheit Schwierigkeiten im Zusammenhang mit verschiedenen Formen des Analphabetismus haben könnte.

6.1.2 DAS SPRACHLICHE PROFIL

Die Informationen zum sprachlichen Hintergrund zeigen das Vorhandensein eines sehr reichhaltigen Repertoires, vor allem, weil sie die Kenntnis einer sehr großen Anzahl von Sprachen der Befragten hervorheben. Sie werden gebeten anzugeben, wie viele und welche Sprachen sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache und der Unterrichtssprache beherrschen. Darüber hinaus beherrschen viele der Befragten mehr als eine Sprache, da sie im Herkunftsland neben den offiziellen Sprachen gesprochen werden. Darüber hinaus deuten die Antworten auf gute Kenntnisse der während der Migrationserfahrung erlernten Sprachen hin, tatsächlich haben nur 14 von 86 die Frage nicht beantwortet. Es ist klar und deutlich, dass die bisherige Mehrsprachigkeitskompetenz von Zuwanderern wichtig und nützlich für das Erlernen der Sprache des neuen Landes ist. Diese Sprachen eignen sich auch zur Lösung einiger sprachlicher Aufgaben, insbesondere in den ersten Monaten der Integration.

Die im neuen Land erlernten Sprachen spiegeln offensichtlich die sprachliche Situation der Länder der beteiligten Partner wider, daher werden Deutsch, Italienisch, Spanisch, Griechisch und Englisch als internationale Sprachen angegeben.



6.1.3 MIGRATIONSERFAHRUNGEN

Die Vielfalt der Profile der Befragten und ihre Erfahrungen können mit den politischen Situationen der Herkunftsländer in Zusammenhang gebracht werden. Einige der Befragten afrikanischer Herkunft geben sogar an, ein oder mehrere Jahre in Libyen gelebt zu haben, bevor sie Europa erreichten. Diese Übergangsphase stellt eine ganz besondere und oft dramatische Phase ihrer Migrationserfahrung dar. Tatsächlich behauptet ein Befragter, er habe seine Zeit in Libyen im Gefängnis verbracht. Bezogen auf den Beruf gibt die Mehrheit der Männer an, im Baubereich, als Maurer oder Elektriker, tätig zu sein. Den Angaben der Frauen zufolge erklären viele von ihnen ihre Arbeitslosigkeit, weil sie nicht sofort Arbeit finden mussten, weil sie, wie wir später sehen werden, zu ihren Familienmitgliedern zogen, die auf der Suche nach einer stabileren Situation als erste auswanderten. Die jüngeren Befragten geben an, noch Student*innen zu sein.

Mit Blick auf die Prognosen zur Zukunft ihres Migrationsvorhabens erklären die Befragten mit deutlicher Mehrheit (69), dass sie im aktuellen Aufnahmeland bleiben wollen, es gibt aber auch solche, die beabsichtigen, in ein anderes Land zu ziehen (9) und solche, die wiederum gerne in ihr Herkunftsland zurückkehren würden (8). Die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit beabsichtigt, im Aufnahmeland zu leben und zu bleiben, zeigt, dass die Aufnahme- und Integrationspolitik nicht die sein kann, die zur Bewältigung der vorübergehenden Einwanderung eingesetzt werden kann. Wir stehen also vor einem strukturellen Phänomen und müssen uns daran gewöhnen, Zuwanderer ausgehend von dieser Annahme aufzunehmen. Eine Integration, die somit ein Engagement in allen Bereichen der Gesellschaft vorsieht (Schule, Krankenhäuser, Gerichte, Universitäten, Arbeitsplatz, Sport, Postämter, Banken, Markt und Supermarkt, Apotheken, Freizeit usw.).

Was die Gründe angeht, die Menschen dazu veranlasst haben, ihr Land zu verlassen, gab die Mehrheit an, dass sie ihrer Familie oder ihren Freunden folgten. Dies ist wahrscheinlich nicht verwunderlich, da, wie wir bereits gesehen haben, die Mehrheit der ausgewählten Gruppe einer jungen Altersgruppe angehört und überwiegend aus Frauen besteht. Daher ist es leicht vorstellbar, dass sie ihr Land verlassen haben, um zu ihren Eltern oder Ehemännern zu ziehen. Die anderen genannten Gründe verteilen sich auf Arbeit (30) und Studium (8) und Motivationen, die eher mit schwierigen Situationen in den Herkunftsländern zusammenhängen: politische Gründe (7), Krieg (14), Verfolgung (2). Fast alle Befragten geben an, studieren zu wollen und sofort den Job zu finden, der ihren Neigungen am besten entspricht; Unter den verschiedenen Erklärungen finden wir tatsächlich die folgenden Antworten: „Ich möchte hier arbeiten und mein Studium fortsetzen“; „Ich möchte als Verwaltungs- und Sozialarbeiterin arbeiten“; „Ich möchte zur Universität gehen und bin Krankenschwester geworden“; „Ich möchte einen guten Job als Dolmetscher, Lehrer oder Social-Media-Manager finden“; „Mein Traum ist es, ein Restaurant zu eröffnen“; „Ich möchte studieren und Geschäftsmann werden“; „Ich möchte Arzt werden und mein eigenes Unternehmen gründen“; „Ich möchte Fahrer werden“; „Für mich ist das Leben in Spanien eine Chance, meine Jugend nicht mit Sorgen zu verschwenden, während mein Land im Krieg ist“; „Ich möchte Fußballer werden und in einem Restaurant arbeiten“; „Ich habe meinen Traum verwirklicht: Ich helfe anderen Menschen. Ich bin Kulturvermittlerin und auch Pädagogin für Kinder. Ich hatte einen schweren Unfall und konnte zu diesem Zeitpunkt kein Italienisch. Die Mediatoren haben mir geholfen, also habe ich beschlossen, selbst einer zu werden“; „Ich bin Sängerin und möchte eine Karriere in der Musik machen.“ Andere Träume von Befragten sind die folgenden: Übersetzer werden; Chefkoch; ein ruhiges und normales Leben führen; ein Restaurant eröffnen; Schneider; Barkeeper und ein Haus haben; eine Bar eröffnen; zur Universität gehen; studieren und ein einen Job im Bereich Politikwissenschaften finden.

Wie die Antworten der Befragten bestätigen, ist die persönliche und berufliche Erfüllung für jeden von grundlegender Bedeutung. Allerdings darf die enge Verbundenheit mit der im Herkunftsland verbliebenen Familie nicht vergessen werden; Viele der Befragten, insbesondere diejenigen, die ihre Kinder zu Hause zurücklassen mussten, träumen davon, im neuen Land wieder mit ihnen zusammenzukommen und ihnen bessere Lebensbedingungen bieten zu können: „Ich möchte mehr Geld, um meine Kinder hierher nach Spanien zu bringen“; „Ich möchte mein Kind wiedersehen, das in einer anderen Stadt in Italien lebt, und Konditor werden“; „Ich habe zwei Kinder in Nigeria und sie versuchen, nach Italien zu gelangen. Ich möchte mit meiner Familie zusammenkommen“; „Ich bin glücklich und möchte, dass meine hier geborenen Kinder in Italien studieren und gut leben“; „Ich möchte mit meinem Mann nach Deutschland ziehen.“

6.1.4 WAHRNEHMUNG DES GASTLANDES UND SEINER BÜRGER

Fast alle Informanten äußerten sich sehr positiv und betonten, wie respektvoll und verständnisvoll sie aufgenommen wurden und wie oft sie Freundschaft und Solidarität seitens der Aufnahmegesellschaft fanden. Als wir Informanten darum baten, das erste Wort anzugeben, das ihnen in den Sinn kommt, wenn sie an das Gastland denken, drückten die Antworten trotz der Vielfalt der vier untersuchten Länder das gleiche Gefühl der Dankbarkeit und Wertschätzung aus. Die in Spanien lebenden Menschen reagierten beispielsweise mit Verweisen auf einige typische Merkmale der spanischen Kultur: „Ozean und Strand“; „Land der Musik und des Tanzes“; „gutes Essen“; „Madrid“; „Studium und Fußball“. In Bezug auf die Spanier*innen



beurteilen die Befragten sie wie folgt: „Die Spanier*innen sind gute Menschen“; „In Spanien sind alle großzügig und nett“; „Sie behandeln mich gut, sie sind nett“; „Spanien ist ein ruhiges Land, in dem die Menschen das Leben genießen und ihre Familien leben können.“

Ebenso haben die in Griechenland willkommenen Menschen eine positive Einstellung gegenüber den Griech*innen. Als erstes Wort oder erste Sache, die ihnen in den Sinn kommt, wenn sie beispielsweise an an Griechenland denken, sagten die Befragten; „besseres Wetter“; „Schönheit und Natur“. Sie sagten auch: „In Griechenland gibt es gute Menschen, und es gibt keinen Rassismus“; „In Griechenland habe ich gute Leute und einen schönen Ort gefunden“; „Griechenland ist ein wunderschönes Land; Ich fühle mich sicher.“ Diese positiven Wahrnehmungen stellen einen guten Ausgangspunkt für die Eingliederung in das Aufnahmegebiet dar, da Menschen, die Migration erleben, prädisponiert sind, dort zu leben. In Italien werden die Wörter, die einem in den Sinn kommen und die Wahrnehmung wie folgt ausgedrückt: „Kultur“; „Pizza und Essen“; „schönes Land“; „Sicherheit“; „Italiener*innen sind nett“; „Italien ist ein wunderschönes Land, ruhig und gelassen“; „Hier kann ich zur Schule gehen“; „Italien ist ein friedliches Land und meine Töchter können zur Schule gehen“; „Italiener*innen kümmern sich um die Menschen“; „Hier ist das Leben schön und die Menschen freundlich. Ich arbeite als Haushaltshilfe und alle sind nett zu mir“; „Ich habe hier viele Menschen kennengelernt, die mir geholfen haben. Mir gefällt, wie Menschen einander helfen“; „Ich fühlte mich sehr willkommen und habe hier durch Freunde meine Leidenschaft fürs Theater entdeckt“. In Deutschland antworten die Befragten wie folgt: „Deutschland ist sehr organisiert“; „Die Deutschen sind pünktlich“; „Deutsche sind fleißig und pünktlich“; „Ich mag Deutschland: Ökologie, Bildungssystem, Reisefreiheit, soziale Garantien“; „ In Deutschland ist alles organisiert“; „Die Menschen in Deutschland sind nett und freundlich. Alles ist so sauber und ordentlich, keine Korruption“; „Die Hilfe der Mitarbeiter der VHS [Volkshochschule im Landkreis Cham eV] ist sehr wertvoll!“; „Das Bildungs-/Schulsystem ist sehr gut“; „Die Menschen in Deutschland sind sehr fleißig, freundlich, offen, aber etwas distanziert“; „Die Leute sind höflich, korrekt und sympathisch. Deutschland ist aufgrund seiner Gesetze und Rechte ein gutes Land“; „Das Bildungssystem ist großartig“; „Die Bürger*innen verhalten sich meist zivilisiert, stehen in der Schlange oder an der roten Ampel, auch nachts, weil sie ihre Regeln lieben“; „Am meisten gefällt mir, dass die Deutschen ihre Hemmungen' nicht verlieren. Und sie folgen stets ihren Traditionen und ihrer Kultur“; „Ich mag die Sauberkeit und es gefällt mir, dass die Deutschen alles gründlich reinigen“; „In Deutschland gibt es viele Möglichkeiten zur Schule oder zur Arbeit“; „Die Menschen in Deutschland sind sehr nett“; „Ein geeintes, friedliches und wohlhabendes Deutschland“; „Mit ihrer zuverlässigen und disziplinierten Art haben die Deutschen ein sicheres, politisch stabiles Land geschaffen, das vielen anderen auf der Welt helfen könnte.“ Die Tatsache, dass die Befragten darauf hinweisen, dass die Zuwanderung Schulbildung, Sicherheit und Beschäftigungsmöglichkeiten garantiert, ist ein Beweis dafür, dass diese Aspekte in den Herkunftsländern der Menschen mit Migrationshintergrund häufig fehlten; oft rechtfertigen sie so auch die Entscheidung, ihr Land zu verlassen. All diese Zitate zeigen, dass Einwanderung viel mehr als eine einfache Reise ist, sondern eine echte wirtschaftliche, kulturelle und emotionale Investition. Die Menschen mit Migrationshintergrund möchten als Bürger*innen des Landes betrachtet werden, die ihr „Wunschland“ lieben und zu seiner Entwicklung beitragen wollen, ohne ihr Herkunftsland vollkommen zu vergessen. Angesichts dieser Herausforderungen wäre ein handlungsorientiertes Sprachtraining die beste Lösung.



Abbildung 1 - Das erste Wort oder die erste Sache, die einem in den Sinn kommt, wenn man an das Aufnahmeland denkt



6.1.5 SPRACHLICHE UND KULTURELLE BEDÜRFNISSE

In diesem Abschnitt wird näher auf die sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse für eine tiefergehende Analyse des Profils der Befragten eingegangen. Insbesondere wird die Beziehung dieser Menschen zu ihrer L2 untersucht und versucht, ihre Bedürfnisse im Lichte eines lernerzentrierten Unterrichts besser zu verstehen. In Anbetracht des Zusammenhangs zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der/den Sprache(n) des Aufnahmelandes antworten 81 von 86 Befragten positiv. Dies ist eine wichtige Zahl, denn sie zeigt, dass es sich überwiegend um Menschen handelt, die gut auf das Erlernen einer neuen Sprache vorbereitet sind. Die Tabelle 10 zeigt einige positive und negative Antworten der Befragten.

Tabelle 5 - Positive und negative Gefühle der Informanten gegenüber L2

POSITIVES Gefühl gegenüber L2	NEGATIVES Gefühl gegenüber L2
Ja, ich bin mit dem Deutschunterricht zufrieden, weil ich gute Lehrkräfte habe.	Nein, weil es niemanden interessiert.
Ja, weil der Lehrkräfte sehr nett ist und der Unterricht gut ist.	Ja, aber mir ist langweilig.
Ich bin mit meinem Deutschkurs sehr zufrieden.	Nicht wirklich.
Deutsch ist wirklich schwierig, aber auch sehr interessant und mein Deutschlehrkräfte ist sehr gut und sehr professionell.	Absolut nicht. Ich kann es nicht so leicht verstehen.
Ja, aber ich hätte gerne mehr Dialoge.	Nicht zufrieden.
Ja, aber nur, wenn Sie eine Grundlage haben.	Nein, ich denke, man kann eine Sprache durch den Kontakt mit anderen Menschen durch Konversation lernen.
Ja, denn meine Sprachlehrkraft verfügt über interkulturelle Kompetenz und kümmert sich um Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Kultur.	Nein, weil es schwierig und langweilig ist. Ich brauche Zeit zum Arbeiten.
Ziemlich zufrieden.	Nein, weil es schwierig ist.
Ja, weil es gut erklärt ist.	Nicht wirklich, denn es ist schwierig, gleichzeitig zu arbeiten und zu lernen.
Ich bin zufrieden, weil mir die Lerngruppe und unser Lehrkräfte gefallen.	Nicht viel, denn jeder spricht eine andere Sprache und wenn man die Sprache nicht beherrscht, ist es sehr schwierig. Wir verlassen uns auf unsere Klassenkameraden.

Während negative Antworten Lehrkräfte dazu veranlassen sollten, spielerischeren Unterricht und an den Bedürfnissen des Lernenden orientierte Lehransätze zu finden, zeigen positive Antworten, dass eine starke Motivation ein guter Ausgangspunkt für das Erlernen der neuen Sprache ist.

6.1.6 MOTIVATION, DIE SPRACHE DES AUFNAHME LANDES ZU LERNEN

Bezüglich der Motivation wird an dieser Stelle versucht, anhand der Erfahrungen der Befragten die Hauptmotivation zu erfassen, die die Menschen dazu bewegte, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen. Unter den verschiedenen Bedürfnissen, die Menschen bei der Ankunft im neuen Land verspüren, sind Kommunikation, Orientierung und Verständigung die wichtigsten. Das Erlernen der Sprache stellt daher ein primäres und lebenswichtiges Bedürfnis dar. Darüber hinaus ist es vor allem die Notwendigkeit, einen Arbeitsplatz zu finden und mit Kolleg*innen und Arbeitgebern zu kommunizieren, die Menschen mit Migrationshintergrund dazu drängt, L2 zu lernen. Unter den Antworten auf diese Frage sind folgende Aussagen im Gedächtnis geblieben: „Ich brauche Sprache, um mit Menschen sprechen zu können“; „Ich brauche die Sprache, um die Situation des Landes zu studieren und zu verstehen, um Zeitungen zu lesen und um Freunde zu finden; es ist entscheidend“; „Ich lebe und arbeite gerne in Deutschland, deshalb brauche ich die Sprache, um mich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, zu arbeiten und neue Freunde zu finden“; „Es ist wichtig, Italienisch zu können, um in Italien Kontakte zu knüpfen und für alles zu arbeiten“; „Ich muss Spanisch sprechen, um mit Spaniern zu sprechen, hier zu arbeiten und Bücher, Filme und Theater zu verstehen“; „Ich möchte Griechisch und Englisch lernen, weil ich arbeiten werde und hier eine Familie haben möchte“; „Um kommunizieren zu können und Übersetzer zu werden“; „Weil ich mit Menschen reden möchte“; „Um meiner Tochter eine bessere Ausbildung zu ermöglichen.“ „ Um zu lernen, arbeiten und eine schöne neue Erfahrung im Leben machen“; „weil ich meine Probleme lösen möchte, zum Beispiel zum Arzt gehen oder gut lernen möchte“; „Zum Arbeiten und



zum Leben im Allgemeinen. Es gibt nur wenige Menschen aus Somalia und ich spreche kein Englisch, daher brauche ich Italienisch, um Kontakte zu knüpfen und Zugang zu Dienstleistungen zu erhalten“; „Zum Arbeiten und um meine Kinder zu unterstützen (Anwälte, Dokumente...)“; „Sprechen und verstehen, was passiert“. Darüber hinaus antworten viele Frauen, die viel mehr Zeit zu Hause mit ihren Kindern verbringen, dass sie die Sprache auch lernen müssen, um ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen: „Als meine Kinder klein waren, brauchte ich die Sprache, um ihnen in der Schule zu helfen.“ Daher besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Motivation zum Sprachenlernen, die Menschen mit Migrationshintergrund antreibt, und ihrer Lebenssituation, z. B. dass Frauen die Sprache lernen möchten, um ihre Kinder zu unterstützen. Wie Maddii (2004: 50–51) mit Bezug auf den italienischen Kontext erklärt, „entspricht die ausdrückliche Bitte, die italienische Sprache zu erlernen, manchmal unausgesprochenen Wünschen nach persönlicher Beförderung, beruflicher Erfüllung, sozialer Erlösung und Wiederaufwertung der eigenen Elternfigur“. Im Allgemeinen haben Männer, die von der Arbeitssuche getrieben werden, eine stärkere Anfangsmotivation für das L2-Lernen. Wie Demetrio und Favaro (1992: 99) außerdem anmerken, „wird die Schule für Frauen im Gegensatz zu Männern mit Migrationshintergrund, die über andere (wenn auch begrenzte) Sozialisationsbereiche außerhalb des Ausbildungsortes verfügen, zum privilegierten, oft zugänglichen Raum der Kommunikation“ und „sehr oft leben sie zum Zeitpunkt ihres Eintritts in die Kurse bereits seit mehreren Jahren in Italien und haben daher bereits ihr Leben organisiert und die neue Sprache erworben, um auf die (begrenzten und vorhersehbaren) Kommunikationsbedürfnisse reagieren zu können, die die Arbeitstätigkeit mit sich gebracht hat“. Tatsächlich entdecken diese Frauen nach einer Phase der Anpassung an die neue Situation, in der sie sich hauptsächlich zu Hause und im familiären Umfeld engagieren, mit der Zeit wieder das Bedürfnis zu lernen. Leben, Studieren, Kommunizieren und Arbeiten sind sicherlich die Schlagworte, die die Antworten dieser Informanten zusammenfassen. Die unterrichtete Sprache muss auf diese entscheidenden Bedürfnisse der sprachlichen und kulturellen Integration im Aufnahmeland eingehen. Die Sprache wird nicht nur benötigt, weil sie von den örtlichen Behörden vorgeschrieben wird, sondern auch, um die Regeln und Gesetze des Landes zu kennen und so einen Staatsbürgerschaftsprozess zu gewährleisten.

6.1.7 FAVOURITE LANGUAGE TEACHING METHOD

Die Daten der Umfrage machen auf die entscheidende Rolle des Unterrichtsumfelds aufmerksam: Tatsächlich geben viele Befragten an, angeleitetes Lernen im Klassenzimmer zu bevorzugen. Darüber hinaus verdeutlichen einige Antworten die große Rolle, die Technologien und soziale Medien heute beim Sprachenlernen spielen, wahrscheinlich auch weil ihre tägliche Nutzung unverzichtbar geworden ist. Es folgen Musik und Sport, und dann erweisen sich das traditionellere Chatten mit Freunden und das Ansehen von Filmen in der Sprache als interessante Möglichkeiten, die L2 zu lernen. Wie man sieht, deuten die Antworten auf eine große Beliebtheit des Klassenzimmers als Lernort hin, wichtig ist vor allem aber auch der Dialog mit neuen Lerninstrumenten und -kontexten (Technologien, Musik, Theater, Sport usw.). Um langweilige Lernwege zu vermeiden, ist es, wie einige Befragte in dieser Umfrage betont haben, daher ratsam, die Sprachunterrichtsaktivitäten im Klassenzimmer mit anderen Sprachunterrichtsaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, im Computerraum oder sogar zu Hause durch Selbstlernen abzuwechseln.

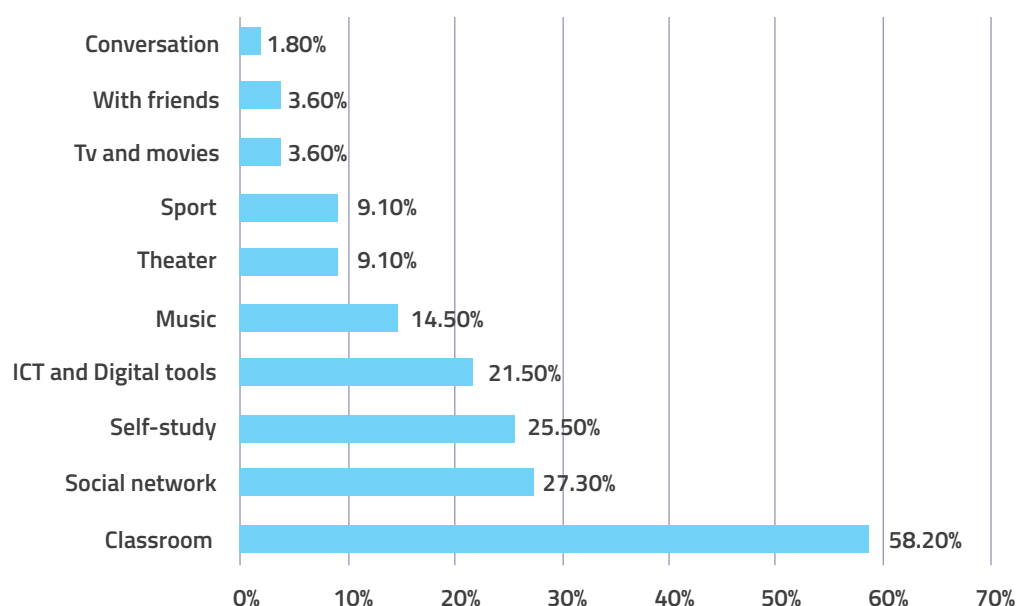


Abbildung 2
Lieblingemethode für den Sprachunterricht



Mithilfe der gerade erläuterten Methoden äußern Informanten, dass sie die vier sprachlichen Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören) entwickeln möchten. Sie erlernen daher die L2, um ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken und die folgenden Themen und Bereiche zu erkunden: Geschichte, Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften, italienisches Theater und Literatur, italienische Verfassung, Leben in Deutschland, Wie man einen Job findet, welche Berufe es gibt, Besonderheiten, Küche, Kultur und Traditionen, Recht, Wirtschaft, IT, Politik, Psychologie, Deutsch lernen, Grammatik, Musik, Massenmedien, Gewohnheiten in Spanien, berufliche Konversation. Diese Antworten sind nicht sehr überraschend, da europäische Kulturen schon immer großes Interesse auch bei Nicht-Europäer*innen geweckt haben. Es ist offensichtlich, dass diese Faszination fortbesteht und bei Menschen mit Migrationshintergrund (insbesondere jüngeren Personen) eine große Bedeutung hat. In diesem Zusammenhang können wir uns an die von Cummins (1984) geprägten Konzepte von BICS und CALP erinnern. Grundlegende zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten (BICS) beziehen sich auf sprachliche Fähigkeiten, die für alltägliche, soziale Interaktionen von Angesicht zu Angesicht erforderlich sind. Beispielsweise ist die Sprache, die auf dem Spielplatz, am Telefon oder bei der sozialen Interaktion mit anderen Menschen verwendet wird, Teil von BICS. Die in diesen sozialen Interaktionen verwendete Sprache ist in den Kontext eingebettet. Das heißt, es ist sinnvoll, kognitiv „anspruchlos“ und nicht spezialisiert. Der Lernende braucht zwischen sechs Monaten und zwei Jahren, um BICS zu entwickeln. Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) konzentriert sich auf die Beherrschung der akademischen Sprache oder der im Unterricht verwendeten Sprache in den verschiedenen Inhaltsbereichen. Wissenschaftssprache zeichnet sich dadurch aus, dass sie abstrakt, kontextreduziert und spezialisiert ist. Zusätzlich zum Erlernen der Sprache müssen die Lernenden bei der Entwicklung akademischer Kompetenz Fähigkeiten wie Vergleichen, Klassifizieren, Synthetisieren, Bewerten und Ableiten entwickeln. Es dauert mindestens fünf Jahre, bis Lernende CALP entwickeln. Die Entwicklung von CALP kann aber auch bis zu sieben Jahre dauern⁵.

6.1.8 DIE VERWENDUNG VON SPRACHEN IN UNTERSCHIEDLICHEN KONTEXTEN

Daten zeigen, dass fast alle Befragten ihre Muttersprache sprechen, wenn sie mit Familienmitgliedern, Freunden und Personen derselben Nationalität interagieren. Ein Teil der ausgewählten Informanten gibt an, in L2 vor allem in der Schule, im Sprachunterricht, mit Lehrkräften und anderen Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen. Darüber hinaus behaupten viele, die Sprache des Aufnahmelandes auch im Umgang mit Bekannten vor Ort zu verwenden. Dies stellt eine wichtige Tatsache dar, die auf ein höheres Maß an Integration und Einbindung in die soziale Realität des Aufnahmelandes hinweist. Der Wert dieser Frage wird von Vedovelli (2010:131) unterstrichen, der feststellt: „Wenn das Klassenzimmer ein soziales Umfeld ist, ist es in der Planungsphase der Interventionen notwendig, die Merkmale des sozialen Netzwerks zu analysieren, um dem Klassenzimmer und der didaktischen Kommunikation eine kompensatorische, substituierende oder integrative Funktion von Sozialitätsprozessen zuzuweisen.“ Darüber hinaus kann die Analyse der interaktiven Situationen, in denen die Person mit Migrationshintergrund lebt, die Grundlage für die Definition der Weiterentwicklung der Lehren in Bezug auf die Bedürfnisse im sozialen Leben der Migrant/-innen darstellen.“ Was die Bereiche (öffentlich und privat) betrifft, in denen Zuwanderer die L2 am häufigsten nutzen, antwortete die Mehrheit der Befragten mit dem Hinweis auf den Markt und den Supermarkt (86 %), einen Ort, an dem sie jeden Tag in der Landessprache interagieren müssen. Dann folgt das Krankenhaus (70 %), ein weiterer Ort, an dem es für Menschen mit Migrationserfahrung wichtig ist, sich in L2 auszudrücken, wenn keine kulturell-sprachlichen Mittler*innen vorhanden sind. Postämter (58 %), Banken (55 %), Verwaltungs- und Arbeitsämter (60 %) sind erwartungsgemäß die weiteren Orte, an denen Bürger*innen ausländischer Herkunft mit der Sprache des Aufnahmelandes konfrontiert werden.

6.1.9 DIE ROLLE DER KULTUR DES AUFNAHMELANDES UND DES HERKUNFTSLANDES

Die Befragten werden gebeten, die kulturellen Elemente anzugeben, die ihnen am Aufnahmeland und am Herkunftsland am besten gefallen. In Bezug auf das Herkunftsland sind Sport, Mode, Sprache, Musik, Essen, Politik, heißes Wetter und Religion die wichtigsten kulturellen Elemente mit denen die Befragten oft Schwierigkeiten haben. Was jedoch das Herkunftsland betrifft, geben viele der Befragten an, ihr Land zu lieben, den Krieg, den Rassismus, die politische Situation und die Unmöglichkeit, zu studieren oder zu arbeiten, jedoch zu hassen. Die Elemente, die im Aufnahmeland am meisten geschätzt werden, sind Sprache, Musik, Essen, Mode, Design, Landschaften, Fußball, Kunst, Meer, Strand, Menschen, Tourismus, Freiheit und Geschichte.

5. <https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp>



Ich habe ein Buch auf Spanisch gelesen.
 Ich lese gerne Belletristik- und Journalismusbücher auf Ukrainisch, Russisch und Englisch.
 Dieses Jahr habe ich ein paar Bücher gelesen.
 Ich lese gerne über Psychologie und Geschichte.
 Ich habe ein Buch auf Spanisch gelesen.
 Ich lese Bücher im Internet.
 Ich habe 3 Bücher auf Spanisch gelesen.
 Manchmal lese ich Bücher.
 Ich lese keine Bücher, nur soziale Netzwerke auf Arabisch und Englisch.
 Ich schreibe auf Englisch hauptsächlich in den sozialen Medien.
 Ich lese ungefähr 5 Bücher pro Jahr.
 Ich kann auf Englisch schreiben. Ich kann auf Italienisch schreiben und Bücher über Jura lesen, um zu verstehen, wie ich mein Kind zurückbekomme.
 Ich kann auf Arabisch und Somali schreiben und sprechen. Ich lese nur den Koran.
 Ich spreche und schreibe gut Italienisch, mache aber einige Grammatikfehler.
 Ich benutze Tiktok und WhatsApp auf Arabisch und Italienisch.
 Ich studiere an der Universität Englisch und Italienisch.

Ich habe keine Bücher gelesen.
 Ich habe nichts gelesen.
 Ich lese Bücher auf Italienisch und Farsi.
 Ich lese zwei Bücher pro Jahr.
 Ich lese medizinische Artikel hauptsächlich online.
 Ich schreibe in meiner Sprache.
 Ich lese einige Bücher pro Jahr, auf Dari, Pastu und Italienisch.
 Ich lese Dokumente, Geschichtsbücher und Italienischkursbücher.
 Ich schreibe gerne auf Italienisch, meine Sprache ist Englisch.
 Ich schreibe auf Facebook.
 Ich schreibe, um zu studieren und zu arbeiten.
 Ich kann auf Englisch und Pidgin-Englisch schreiben.
 Ich kann auf Italienisch schreiben, aber mit Fehlern.
 Ich kann auf Hindi und Englisch schreiben, aber nicht gut auf Italienisch.
 Ich kann auf Arabisch und Italienisch schreiben.
 Ich kann richtig auf Tamilisch und Italienisch schreiben.
 Ich habe einige Bücher über Kunst auf Italienisch gelesen.
 Ich kann sehr gut auf Italienisch und Englisch schreiben, da Mandinka keine Schriftsprache ist. Ich kann nur Englisch sprechen; Ich lerne Italienisch.

Trotz der berechtigten Schwierigkeiten, die Erwachsene mit Migrationshintergrund möglicherweise beim Erlernen von L2 haben, und auch wenn nicht alle von ihnen Bücher und Zeitungen lesen, zeigen diese Zeugnisse, dass unsere Informanten ihre mehrsprachige Kompetenz zum Lesen und Schreiben sowohl auf Papier als auch auf digitalen Medien nutzen und so ihre mehrsprachigen und multimodalen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Eine weitere zu berücksichtigende Tatsache ist die Funktion des Lesens und Schreibens, die sowohl aus instrumentellen (Arbeit, Universität, Hausaufgaben der Kinder) als auch aus kulturellen Gründen (Vergnügen, Freizeit, Auf dem Laufenden bleiben, Allgemeinwissen) nützlich ist. All diese Elemente tragen dazu bei, sprachlich und kulturell gut vorbereitete europäische Bürger*innen zu werden.

6.1.13 THE USE OF MASS MEDIA AND SOCIAL NETWORKS

Sehr interessant sind, wie oben bereits erwähnt, die Daten zur Nutzung der Massenmedien (Fernsehen, Radio, Internet, soziale Netzwerke). Alle Befragten geben an, dass sie diese häufig nutzen, um mit Familie und Freunden in Kontakt zu bleiben und ganz allgemein nicht nur, um herauszufinden, was in ihrem eigenen Land passiert, sondern auch etwas über das Land zu erfahren, in dem sie derzeit leben. Aus diesem Grund geben sie an, bei der täglichen Nutzung sozialer Netzwerke sowohl ihre Muttersprache als auch L2 zu verwenden. Die Nutzung der Massenmedien zur Information bestätigt die digitale Kompetenz der Menschen (trotz des traditionellen Analphabetismus einiger von ihnen). Massenmedien und insbesondere soziale Netzwerke sind das Mittel schlechthin, nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund zu informieren, sondern auch ihre Sprachen zu pflegen und zu verbreiten, mit allen daraus resultierenden Vorteilen aus affektiver und kognitiver Sicht. Wir weisen außerdem darauf hin, dass diese Einwanderersprachen in den vier am Projekt beteiligten Partnerländern nicht formal und systematisch anerkannt werden, auch wenn in Deutschland eine größere Offenheit zu beobachten ist. Soziale Netzwerke sind nicht nur der Raum für die Bekräftigung von Einwanderersprachen, sondern auch eine Plattform für einen Dialog zwischen Einwanderersprachen und den Amts- und Lokalsprachen der Aufnahmeländer. Dieser Dialog schafft die Voraussetzungen für sprachlichen und kulturellen Frieden zwischen einheimischen und zugewanderten Bürger*innen. Viele Erwachsene mit Migrationshintergrund beschreiben ihre Erfahrungen mit Massenmedien und sozialen Netzwerken wie folgt:



Ja, ich nutze täglich das Internet, Facebook, YouTube, Instagram und WhatsApp auf Persisch.

Ich nutze Fernsehen, YouTube, Facebook, Twitter, Instagram und WhatsApp auf Paschtu.

Ich nutze soziale Medien (YouTube, WhatsApp) sowie Fernsehen und Internet in Dari.

Ja, ich nutze Fernsehen, Internet, YouTube, Instagram, WhatsApp auf Italienisch, Englisch und Persisch.

Ich nutze Facebook, Instagram, TikTok, YouTube auf Arabisch und Italienisch.

Ich verwende WhatsApp auf Französisch und Italienisch.

Ich nutze WhatsApp, Facebook und Instagram auf Tamilisch.

Ich höre Radio auf Thailändisch und Deutsch.

Ich nutze Facebook, Instagram auf Persisch-Kurdisch und Arabisch und schaue auf Deutsch fern.

Ich schaue fast den ganzen Tag auf Französisch und Spanisch fern. Ich nutze das Internet den ganzen Tag auf Ukrainisch, Russisch und Englisch.

Ich nutze diese Massenmedien jeden Tag auf Spanisch.

Ich nutze Facebook auf Amharisch und Englisch.

Ich nutze YouTube, TikTok und WhatsApp auf Arabisch und Italienisch.

Ich nutze WhatsApp, Instagram, TikTok, YouTube auf Englisch und Italienisch.

Ich nutze WhatsApp, Facebook, Instagram, auf Italienisch und Arabisch und schaue auf Italienisch fern.

Ich benutze WhatsApp, Facebook auf Englisch und Hindi.

Ich nutze WhatsApp auf Tamilisch und Italienisch (beruflich).

Ich nutze Facebook auf Vietnamesisch, Internet, Instagram auf Deutsch und Russisch, Telegram auf Ukrainisch, TV (Netflix) auf Deutsch und Englisch, Radio auf Bayrisch.

In Bezug auf die Verwendung anderer „Codes“, die sich von der verbalen Sprache unterscheiden, geben viele der Befragten an, andere „Codes“ zu verwenden, wie z. B. Tanzen, Zeichnen, Singen, Malen, Kochen, Sport treiben, Beten. Es ist interessant, dass es sich dabei hauptsächlich um Aktivitäten handelt, die in der Freizeit ausgeübt werden.

6.1.14. SPRACHBARRIEREN UND SPRACH- UND KULTURVERMITTLUNG

Bezüglich der Sprachbarrieren erwähnen in Spanien lebende Menschen mit Migrationshintergrund, dass die Spanier*innen oft sehr schnell miteinander reden; Dies führt häufig zu Schwierigkeiten, Gespräche vollständig zu verstehen. Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits im Aufnahmeland leben, berichten hingegen von der Schwierigkeit, mit einem anderen Alphabet als dem ihrer Herkunftssprache umzugehen. Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, berichten von der Schwierigkeit, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten, die häufig eine für ein bestimmtes Gebiet typische Sprachvariante verwenden, in diesem speziellen Fall den bayerischen Dialekt, der sich vom Standarddeutschen unterscheidet. Von der gleichen Schwierigkeit berichten auch Menschen, die in Italien leben, dessen große regionale sprachliche Vielfalt besonders bekannt ist. Darüber hinaus berichten Menschen mit Migrationshintergrund in Italien erleben, auch über die begrenzten Kenntnisse der englischen Sprache, die Erwachsene oder ältere Menschen haben, was oft Missverständnisse lösen könnte. In Bezug auf kulturelle Barrieren berichten Menschen von der Schwierigkeit, sich auf kulturelle und religiöse Elemente zu beziehen, die sich von ihren eigenen unterscheiden, sowie von den Vorurteilen und Stereotypen, die Zuwanderer in verschiedenen europäischen Ländern, insbesondere in den letzten Jahren, umgeben. Viele Menschen berichten von Schwierigkeiten bei der Suche nach Arbeit, einer Wohnung zur Miete oder noch einfacher bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel. Einige erkennen, dass sie auf die Hilfe und Großzügigkeit freiwilliger Vereine und Nachbarn zählen konnten. Darüber hinaus berichten viele der Befragten von ihren bürokratischen und administrativen Problemen, die vor allem mit der langen Zeit für die Erlangung der Aufenthaltserlaubnis, der Anerkennung von Bildungsabschlüssen und der Familienzusammenführung zusammenhängen. Dies sind Probleme, die nach so viel Leid echte Hindernisse für das Erreichen dieser Sicherheit und der so sehr ersehnten Stabilität darstellen. Diese Daten „müssen gelesen und in eine individuelle und kollektive Dynamik eingeordnet werden, die nebeneinander bestehende Bedürfnisse und ambivalente Spannungen sieht, die zwischen Rückkehrprojekten, sozialer Förderung, Anpassungsbedarf und Stabilisierungshandlungen oszillieren“ (Demetrio und Favaro, 1992: 88).

6.2 Ergebnisse der Lehrkräftebefragung

In vielen europäischen Ländern arbeiten die Institutionen und Verbände, die sich mit der Aufnahme von Zuwanderern aus benachteiligten Verhältnissen (Geflüchtete, Asylbewerber*innen, unbegleitete Minderjährige, irreguläre Zuwanderer) befassen, häufig in einem Notfallrahmen und kümmern sich um die unmittelbaren Bedürfnisse der Migrationsströme, obwohl es ihnen im Laufe der Jahre gelungen ist, ein Netzwerkunterstützungsmodell aufzubauen und zu festigen. Menschen



mit Migrationshintergrund, die Asyl und Zuflucht suchen, werden von diesen Institutionen in den Bereichen Wohnen, Gesundheit, Rechts- und Sprachausbildung unterstützt, und zwar durch die Aktivierung von Projekten, die von Vereinen verwaltet werden, die sich mit dem sozialen Sektor, lokalen Behörden und Aufnahmezentren befassen. Die Hilfemodelle, die durch die synergetische Arbeit verschiedener zusammenarbeitender Institutionen ermöglicht werden, haben sich in vielen Ländern der Europäischen Union verbreitet. Einer der wichtigsten Faktoren innerhalb der Willkommenspfade betrifft sicherlich die Vermittlung von L2, da die Sprache eine grundlegende Rolle im Prozess der sozialen und beruflichen Integration von Menschen spielt, die Migration erleben (Beacco, Little & Hedges 2014). Traditionell ist der L2-Unterricht darauf ausgerichtet, die sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden, an die er sich richtet, zu erfüllen und sie in sprachlich-kommunikativen Zielen, in der Programmierung (Ager 2001) und im Hinblick auf den schrittweisen Erwerb der Sprache (Rastelli 2009) sowie in der Motivation zum Ausdruck zu bringen. Das Unterrichten von L2 mit Lernenden, die durch Situationen der Verletzlichkeit und Benachteiligung gekennzeichnet sind, ist kein neuer Zustand in der Sprachunterrichtspraxis (vgl. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009) und stellt ein in Europa recht weit verbreitetes Szenario dar. Der Aufschwung von Sprachlehrgängen sowohl an Universitäten als auch an Berufszentren hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass das im Bereich des L2-Unterrichts tätige Personal eine bedeutende Erneuerung erfahren hat. Die Rolle der Lehrkräfte verläuft oft parallel zu der von Sozialarbeitern und Beamten, die an der Lösung der Probleme im Zusammenhang mit dem Lebenskontext der Lernenden arbeiten und zu multifunktionalen Figuren werden, die die Zuwanderer auf dem Lebensweg im Aufnahmeland begleiten.

6.2.1 PERSÖNLICHES UND SPRACHLICHES PROFIL DER BEFRAGTEN

Es ist interessant zu beobachten, dass die an der Umfrage beteiligten Lehrkräfte, Trainer*innen, Dozent*innen etc. nicht nur aus den vier am ALL-IN-Projekt beteiligten europäischen Ländern stammen, sondern ursprünglich aus anderen Ländern (Indien, Tschechische Republik, Iran, Nigeria, Guinea, Ukraine). Diese Vielfalt ist nützlich, um angemessene Informationen über das Aufnahmeland bereitzustellen, aber auch, um etwas über die sprachliche und kulturelle Dynamik der Herkunftsländer zu lernen/lehren. Es ist kein Zufall, dass die Befragten viele andere Sprachen als die Amtssprachen der vier am ALL-IN-Projekt beteiligten europäischen Länder sprechen (Italienisch, Griechisch, Deutsch, Spanisch). Englisch wird als Weltsprache bestätigt. Darüber hinaus verwenden viele der Befragten mehr als eine Sprache, die sie möglicherweise gelernt haben, weil sie in ihrem eigenen Land weit verbreitet ist oder die sie im Laufe des Studiums Sprachkenntnisse erworben haben: Griechisch, Englisch, Deutsch; Englisch, Italienisch, Französisch; Englisch, Griechisch, Farsi; Italienisch, Englisch, Spanisch; Bengali, Urdu, Hindi. Die meisten Lehrkräfte, Trainer*innen, Kulturvermittler*innen etc., die in oder im Auftrag von Aufnahmezentren arbeiten, verfügen mindestens über einen ersten Abschluss und in vielen Fällen auch über einen Master-Abschluss in Linguistik oder Sprachpädagogik. Die Zuverlässigkeit der von uns vorgeschlagenen Daten wird nicht nur durch die Vielfalt der Nationalitäten der Befragten bestimmt, sondern auch durch die Vielfalt ihrer Berufe, ihrer Institutionen und ihrer Wohnorte.

6.2.2 WAHRNEHMUNGEN ZUR INTEGRATIONSPOLITIK VON MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Was die persönlichen Wahrnehmungen über die Angemessenheit der Integrationspolitik und die Einstellungen der Gesellschaft im Allgemeinen betrifft, bestätigen die Antworten der Befragten die bereits zuvor teilweise geäußerten Eindrücke. Vor allem die Befragten in Deutschland betonten, wie sich die Wahrnehmung des Phänomens je nach politischer Orientierung einzelner Bürger*innen verändern kann: „In meinen Augen ist die Wahrnehmung der deutschen Integrationspolitik nicht sehr positiv; nicht gut; Das ist ganz unterschiedlich, je nachdem, in welcher „Blase“ man sich bewegt. AfD-Anhänger beispielsweise finden die Integrationspolitik zu locker, während andere Menschen Deutschland als modernes Einwanderungsland betrachten“; „Die Wahrnehmung in der deutschen Gesellschaft ist sehr vielfältig, von kritischen Stimmen bis hin zu positiven Wahrnehmungen.“ „Meiner Meinung nach wissen viele Bürger*innen nicht viel über Integrationspolitik. Die Mehrheit steht der Integrationspolitik jedoch aufgeschlossen und optimistisch gegenüber“; „Es wird darüber diskutiert, ob die Regierung das Einwanderungsgesetz überarbeiten sollte, da Deutschland wegen des „Fachkräftemangels“ mehr Einwanderer braucht.“ Die Befragten in Spanien berichten auch über die Wahrnehmung verschiedener und unterschiedlicher Meinungen zum Migrationsphänomen, sowohl in Bezug auf die Herkunft der Zuwanderer als auch auf das Narrativ, das sie zur konservativen Presse macht: „Die spanische Regierung scheint als Teil einer liberalen übergeordneten Struktur (EU) einen soliden Entwurf und ein großes Engagement für die Integrationspolitik zu liefern. Dennoch gehen sie aggressiv gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund vor, die versuchen, von Marokko aus (in Ceuta und Melilla) die spanische Grenze zu erreichen. Andererseits zeigen Untersuchungen und Umfragen, dass die Spanier in Bezug auf Integration toleranter und aufgeschlossener sind als der Durchschnitt der EU. Auf jeden Fall sind die spanischen konservativen Medien ziemlich alarmierend und



versuchen, die Einwanderung als „Lawine“ darzustellen. Diese Ansicht dringt in die Gesellschaft ein“; „Es gibt kostenlose und öffentliche Ressourcen für Zuwanderer (wie CEPIs in der Autonomen Gemeinschaft Madrid), aber es gibt nur wenige und sie sind überfüllt. Außerdem gibt es nur wenige Informationen über diese Ressourcen und Verfahren für Menschen mit Migrationshintergrund, und die Methoden der Legalisierung oder Erneuerung sind sehr komplex, sodass es ohne Unterstützung nicht einfach ist, erfolgreich zu sein“; „Die Einstellungen der Gesellschaft sind sehr unterschiedlich. Es kommt auf den Kontext an (Stadt, Gemeinde, Ort usw.). Im Allgemeinen ist die spanische Kultur offen und einladend, aber in einigen Bereichen und unter bestimmten Umständen gibt es immer noch viele Vorurteile und Diskriminierung, die Menschen mit Migrationshintergrund daran hindern, unter ähnlichen Bedingungen einen Job, eine Wohnung oder den Zugang zu Ressourcen zu finden.“ Die Befragten aus Italien antworteten, indem sie noch einmal die Probleme und Mängel der italienischen Politik in dieser Angelegenheit und die damit verbundenen Risiken hervorhoben: „Die Politik wird dekonstruiert, weil jeder Innenminister seinen Namen und seine Struktur ändert. Es gibt auch eine territoriale Schwierigkeit: Jede Region ist anders und verfügt über eine unterschiedliche Fähigkeit, Menschen mit Migrationshintergrund aufzunehmen. Es ist eine elitäre und ausschließende Politik; Es stellt einige Nationalitäten vor Probleme, deren Herkunftsland unsicher ist. Im Willkommenssystem verschlingen Ideologien Angst und fallen in die Wohlfahrt. Niemand nimmt aufgrund seiner Ideologie Stellung. Es stellt eine wesentliche Einschränkung des Begrüßungsprozesses dar. Eine weitere Regel des Aufnahmesystems betrifft die beschäftigten Arbeitnehmer: Gehälter und Umsatz der Arbeitnehmer. Auch die Mitarbeiterimprovisation bestimmt die Fluktuation (dies kann jeder tun). Das ist nicht der Fall. Es gibt kein Wachstum der Arbeitskräfte und keine Qualifikationen. Die Gesellschaft ist besser auf Migration vorbereitet als noch vor fünf Jahren; Es gibt mehr Gewohnheiten im Umgang mit Migrant/-innen. Möglicherweise hat es sich nicht nur im städtischen Kontext verbessert. Vielleicht hat die Gesellschaft das Migrationsphänomen akzeptiert“; „Die Migrationspolitik in Italien litt unter häufigen Veränderungen, die für die in diesem Bereich tätigen Menschen einer Klärung bedurften“; „Italiens Migrationspolitik ist voller Bürokratie und gewährleistet nicht, dass diejenigen, die im Land ankommen, einen reibungslosen Zugang zu Dienstleistungen haben. Somit bleibt das Risiko am Rande der Gesellschaft.“ Die Befragten in Griechenland würdigen zwar die von den Institutionen in den letzten Jahren unternommenen Anstrengungen, berichten jedoch von der Wahrnehmung widersprüchlicher Meinungen seitens der Bürger*innen zum Migrationsphänomen und der Notwendigkeit, weiterhin an umfassenderen politischen Maßnahmen zu arbeiten, die die aktuellen Mängel und damit verbundenen sozialen Schwierigkeiten ausgleichen: „Was Griechenland betrifft, war die Migrationspolitik für jede Regierung ein Thema mit hoher Priorität, was die Steuerung der Migrationsströme und die Sicherung der Grenzen betrifft. Darüber hinaus hat der Staat ein sehr kontextualisiertes System zur Integration von Geflüchteten in Bezug auf Schulbildung, gesellschaftliche Veranstaltungen und Zugang zum Sozialfürsorgesystem entwickelt. Insgesamt ist die Gesellschaft an Geflüchteten interessierter, da viele von ihnen enge Beziehungen zum griechischen Volk haben und in Griechenland leben“; „Es gibt Rassismus gegenüber Zuwanderern, sowohl struktureller als auch sozialer.“ „Riesiger Papierkram und fehlendes Gründungssystem“; „Es werden große Anstrengungen unternommen, die Geflüchtete zu integrieren, aber es gibt große Schwierigkeiten und viele bürokratische Probleme. Ein staatlicher Plan fehlt.“

6.2.3 VORSTELLUNGEN ÜBER SPRACHPOLITIK

Ein zentraler Punkt unserer Befragung betrifft die sprachpädagogische Politik, die sich auf die Menschen in den vier Ländern der Projektpartner bezieht. Die Befragten in Deutschland berichten von Verbesserungen in der jüngsten Politik zur Sprachausbildung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutsch: „Die Migrationspolitik hat sich in den letzten Jahren in Bezug auf Sprache und Integration, insbesondere nach 2015, verändert. Insgesamt sind die Bildungsangebote differenzierter, maßgeschneiderter und vielfältiger geworden.“ Auch die Menge hat zugenommen. Insgesamt gibt es mehr Möglichkeiten für Menschen mit Migrationshintergrund und Geflüchtete. Zuwanderer haben viele Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu lernen, und das Bundesamt für Asyl und Migration (BAMF) unterstützt sie finanziell bei der Teilnahme an verschiedenen Sprachkursen und Bildungsprogrammen, die an vielen Sprachinstituten, Volkshochschulen und Schulen angeboten werden“; „Es gibt Alphabetisierungskurse für Asylbewerber*innen, die 900 Unterrichtsstunden dauern, und Integrationskurse, die 600 Stunden dauern. Die Ausbildungsinhalte basieren auf einem Rahmenlehrprogramm des BAMF. Die Lernenden erwerben die notwendigen Deutschkenntnisse, um den Anforderungen des Alltags gewachsen zu sein. Am Ende des Kurses legt jede*r Lernende eine (kostenlose) Abschlussprüfung ab, den sogenannten „Deutschtest für Zuwanderer“ (DTZ), der dem B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entspricht. Hat die Person die Sprachprüfung nicht bestanden, kann das BAMF die Teilnahme an den zusätzlichen 300 Stunden kostenfrei gestatten“; „Das BAMF ermöglicht zusätzliche Fraueninteraktionskurse – ein auf Frauen zugeschnittenes Bildungsprogramm. Es besteht aus 900 Stunden Sprachkurs und 100 Stunden „Leben in Deutschland“-Kurs. Ziel des Kurses ist es, dass Frauen Deutsch lernen und ohne fremde Hilfe selbstständig im Alltag agieren können.“ Die Befragten in Spanien berichten über die wichtigsten in ihrem Land entwickelten Sprachausbildungsprogramme: „Es gibt einen Sprachtest für den Erwerb der Staatsbürgerschaft



(Niveau A2) sowie einen weiteren soziokulturellen Test (CCSE – „Verfassungs- und soziokulturelle Kenntnisse Spaniens“), den man bestehen muss.“ Es gibt keine verpflichtenden Unterrichtsprogramme für Menschen mit Migrationshintergrund, aber für einige Regularisierungsverfahren (nicht alle) muss man grundlegende Spanischkenntnisse haben (PECOLE-Niveau, was einem hohen A1-Niveau entspricht). Für die Organisation von Arraigo ist ein Programm mit dem Titel „Kennen Sie Ihre Rechte“ obligatorisch (ein 8-stündiger, kostenloser Kurs, der von den CEPIs, einer öffentlichen Einrichtung, angeboten wird und Inhalte über den Verfassungsrahmen, Tools für den Zugang zu Beschäftigung, Einwanderungsbestimmungen und -verfahren sowie Ressourcen für die Integration enthält. In den CEPIs (öffentlichen Zentren) gibt es einige kostenlose Kurse zum Erlernen der spanischen Sprache für Menschen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus bieten einige NGOs Spanischunterricht für Zuwanderer an, aber allgemein und speziell für Zuwanderer nur die CEPIs. Es gibt andere öffentliche oder private Ressourcen, diese sind aber nicht kostenlos: die sogenannte Schule für Erwachsene, die offizielle Sprachschule. In der Schule wird nur die offizielle Sprache verwendet (Spanisch und andere Landessprachen: Katalanisch, Galizisch und Euskera). Einige unterstützende Lehrkräfte geben jedoch zusätzlichen Unterricht in Spanisch oder anderen Bereichen, die von einigen Lernenden vertieft werden müssen. Aber die Ressourcen sind gering, und dies geschieht nur in einigen Schulen, abhängig von der Anzahl der Lernenden mit sogenanntem „besonderem Förderbedarf“. „Es gibt keine speziellen Ressourcen für Kinder mit Migrationshintergrund, um Spanisch zu lernen“. „Für den Erwerb der Staatsbürgerschaft muss man einen Sprachtest (Niveau A2) bestehen. In einigen Fällen der Regularisierung (Arraigo Laboral, Social) muss man einen PECOLETE-Test (mündlicher kommunikativer Effizienztest auf Spanisch) zwischen einem Niveau von A1 und A2, einem Grundniveau, bestehen. Das ist jedoch in allen Fällen optional (je nach Regularisierungsverfahren). In der Schule werden in der Regel nicht die Einwanderersprachen, sondern nur die Amtssprachen verwendet. Es gibt kostenlose und öffentliche Ressourcen (wie CEPIs in Madrid) für Menschen mit Migrationshintergrund, um Spanisch zu lernen.“ Die Befragten in Italien berichten auch über die wichtigsten Tools und Programme, die Menschen zum Italienischlernen zur Verfügung gestellt werden: „Es gibt viele Italienisch-Sprachprogramme/-Kurse für Menschen mit Migrationshintergrund. In manchen Kontexten sind sie obligatorisch; Beispielsweise sind bei der Ankunft 15 Stunden Sprachunterricht pro Woche erforderlich. Dann gibt es auch viele Kurse: CPIA (Provinzielles Zentrum für Erwachsenenbildung), Institutionen, die sich mit Italienisch L2 befassen (Società Dante Alighieri), und Universitäten, die auch Zertifikate ausstellen (University of Foreigners in Siena und Perugia, Universität Roma 3). Kurse von NGOs, privaten Sprachschulen, Freiwilligenverbänden und selbstorganisierten Vereinen. Auch staatliche Schulen für Minderjährige bieten Sprachkurse an. Bei staatlichen Schulen hängen die Sprachen der Einwanderer von den Schulen ab: Einige gut ausgestattete Schulen verfügen über Sprachmittler*innen, jedoch gibt es so etwas nicht in allen Schulen“; „Für die Staatsbürgerschaft ist ein Sprachnachweis auf B1-Niveau erforderlich. Für den Erhalt einer Aufenthaltserlaubnis ist das Niveau A2 erforderlich. Einige CPIAs bieten auch Kurse für den Erwerb der Lizenz der dritten Klasse an. Der AMIF-Fonds finanziert viele Italienischkurse für Menschen mit Migrationshintergrund. Die Sprachen der Zuwanderer werden in den Schulen nicht gelernt.“ Die Befragten in Griechenland geben nicht nur allgemeine Informationen zu Sprachkursen, sondern berichten auch über einige kritische Probleme im Zusammenhang mit Sprachtrainingsprogrammen für Menschen mit Migrationshintergrund in ihrem Land: „Es besteht eine enorme Nachfrage nach Griechischkursen, aber nur einige Programme erleichtern alleinerziehenden Müttern oder Berufstätigen die Teilnahme“; „Der Unterricht für Zuwanderer findet in Aufnahmezentren statt (es werden Griechisch- und Englischkurse unterrichtet). Einwanderersprachen werden an öffentlichen Schulen nicht unterrichtet.“

Tabelle 6 - Methoden zum Lehren und Lernen von Sprachen

Lernmethoden	Informanten
Sprachaktivitäten im Klassenzimmer	49
Sprachaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers	29
Formales Lernen (Aktivitäten, die einem Lehrplan folgen und beabsichtigt sind)	37
Informelles Lernen (Aktivitäten, die nicht mit einem Lernzweck durchgeführt werden)	28
Öffentliche Einrichtung (Schule, Universität usw.)	24
Private Institution (Schule, Universität, NGO, Verein usw.)	30
Traditionelle Methoden (nur Lehrbuch, Lernen durch Auswendiglernen usw.)	35
Moderne Methoden (lernerzentrierter Unterricht, Einsatz von Technologie usw.)	43
Individuell – maßgeschneiderte Methoden	2



6.2.4. L2-LEHR- UND LERNMETHODEN: SPRACHBEWUSSTSEIN UND MOTIVATION

Im Rahmen der Umfrage wurden die beteiligten Lehrkräfte gebeten, ihre Präferenzen in Bezug auf traditionelle Unterrichtsaktivitäten oder Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, formelles oder informelles Lernen, öffentliche oder private Einrichtungen, traditionelle oder moderne Methoden zu äußern. Aus der Befragung geht hervor, dass die Befragten die Aktivitäten im Klassenzimmer, eine formelle Ausbildung mit Lehrplan, bevorzugen. Es lässt sich auch eine deutliche Bevorzugung privater Institutionen (einschließlich Vereine) gegenüber öffentlichen feststellen. Die bevorzugten Lernmethoden gelten als modern und beinhalten den Einsatz moderner Technologien. Tatsächlich erfolgt die Kontextualisierung sprachlicher Aktivitäten bekanntermaßen in Domänen, die in vier verschiedene Makrosektoren unterteilt sind, in denen ein* Sprecher*in tätig sein kann (Europarat 2002: 18). Der am besten geeignete Bereich ist der persönliche Bereich (32), der Beziehungen innerhalb der Familie und unter Freunden umfasst; dann folgt der öffentliche Bereich (28), der alles betrifft, was mit gängiger sozialer Interaktion zu tun hat (öffentliche Verwaltung, öffentliche Dienstleistungen, Beziehungen zu den Medien), und der berufliche Bereich (28), der alles umfasst, was sich auf die Aktivitäten und Beziehungen einer Person am Arbeitsplatz und/oder bei der Ausübung ihres Berufs bezieht; Der letzte von den Befragten am häufigsten genannte Bereich ist der Bildungsbereich (27), der sich auf den Kontext des Lernens und der Ausbildung bezieht (wo spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden).

Was das Sprachbewusstsein und die Motivation betrifft, werden die Befragten gebeten, die Aktivitäten anzugeben, die zur Förderung ihrer Lernenden vorgeschlagen werden. Motivation bezieht sich nicht nur auf den Grund, der die Entscheidung für das Erlernen einer Fremdsprache bestimmt, traditionell definiert als integrative oder instrumentelle Motivation (Gardner, Lambert 1972), sondern auch auf das Maß für das Engagement oder die Anstrengung, die eine Person aufgrund eines Wunsches und der durch diese Aktivität erfahrenen Zufriedenstellung in das Erlernen einer Sprache investiert (Gardner 1985: 10). Die zentrale Bedeutung der Motivation, die sich nicht nur aus der Literatur zum Sprachunterricht ergibt, wird auch in den vom Europarat erstellten Dokumenten und insbesondere im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2002) stark hervorgehoben, der die Motivationsorientierung als einen der Hauptfaktoren betrachtet, die analysiert werden müssen, um Trainingsinterventionen auf der Grundlage der Bedürfnisse der Lernenden zu entwickeln. Daher setzt die Gestaltung eines Schulungskurses, der den Lernenden als Bezugspunkt nimmt, zwangsläufig die Kenntnis seiner Beweggründe für das Erlernen der Sprache voraus. Unter den Antworten auf diese Frage finden wir sehr unterschiedliche und unterschiedliche Antworten: „Ich schlage Bewegungsspiele, Motivationsübungen, Grammatikspiele, Gesang und Rhythmus sowie Filmtrailer vor, um die Motivation anzuregen“; „Um die Motivation anzuregen, schlage ich Exkursionen vor, um das Gelernte zu vertiefen oder Wissen anschaulich zu vermitteln. Sport- und Kreativeinheiten zur Steigerung von Motivation und Leistung; Gymnastik, Kaffeepausen“; „Die Erfahrung zeigt, dass Geflüchtete lernfreudiger sind, wenn die Aktivitäten näher an dem sind, was sie tun möchten, z. B. wenn sie arbeiten und mehr Formulierungen zum Thema Arbeit lernen möchten“; „Ich schlage den Lernenden Dialoge mit deutschen Kolleg*innen am Arbeitsplatz, im Fernsehen, Gespräche im Seminarraum, Networking vor.“

6.2.5 KULTURELLE BARRIEREN UND SCHWIERIGKEITEN BEI L2-LERNPROZESSEN

Im Hinblick auf die Hauptschwierigkeiten ihrer Lernenden beim Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes berichten die beteiligten Lehrkräfte, insbesondere diejenigen aus Italien, vom Mangel an strukturierten, vollständigen und langlebigen Kursen, die den Menschen mit Migrationshintergrund während des gesamten komplexen Lernprozesses begleiten können: „Es gibt kein vernünftiges Angebot. Alles bleibt dem Wohlwollen des einzelnen Lernenden überlassen. Die CPIA kämpft und geht nicht auf die Bedürfnisse der öffentlichen Schule ein. Der Sprachunterricht wird freiwilligen Vereinen, Arbeitsämtern und Ausbildungszentren überlassen, diese bieten jedoch Kurse an und sind keine Schulen, an denen man über einen längeren Zeitraum lernen kann. Es braucht Zeit!“ Die Befragten aus Griechenland weisen neben der Schwierigkeit, eine Sprache mit einem anderen Alphabet zu lernen, auch auf den Mangel an kostenlosen Ressourcen für Menschen mit Migrationshintergrund hin, die sich häufig bereits in prekären Arbeits- und Wohnsituationen befinden: „Es gibt nicht genügend kostenlose Ressourcen, um die Sprache zu lernen. Die Arbeitsplätze sind prekär. Es macht es nahezu unmöglich, Familie, Beruf und Sprachbereiche zu vereinbaren.“ Insbesondere die letzte Schwierigkeit wird auch von den spanischen Befragten genannt: „Wegen der Überlebensnotwendigkeiten fehlen die freien Ressourcen und die Zeit zum Lernen.“ Schließlich berichten Deutschlehrkräfte von größeren technischen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den Lehr- und Lernmethoden einer Fremdsprache: „Manche Menschen können sich mit dem, was wir als modernen Fremdsprachenunterricht bezeichnen, nicht identifizieren. Lernende aus der ehemaligen Sowjetunion kommen beispielsweise mit spielerischem Lernen nicht zurecht, sondern wünschen sich nur klassischen Frontalunterricht und Grammatik-/Übersetzungsmethoden, keine kommunikativen Methoden“; „Mangelnde Lernstrategien für Fremdsprachen“. Was die Hauptschwierigkeiten betrifft, die beim Sprachunterricht für Erwachsene mit Migrationshintergrund auftreten, sind die Antworten sehr unterschiedlich und offenbaren Probleme im Zusammenhang mit der tatsächlichen Motivation der Lernenden („Sprache hat für viele Zuwanderer



keine Priorität“). die spezifischen Fähigkeiten der Lehrkräfte („Lehrkräfte ohne spezifische Kompetenz“), Mangel an Materialien und Tools („es wurden uns keine Bücher zur Verfügung gestellt“). Die Antwort einer Spanischlehrkraft, der all diese Schwierigkeiten zusammenfasst, ist sehr interessant: „Die Vielfalt der Profile oder Niveaus macht es schwierig: Da es nur wenige Ressourcen oder Klassen gibt, ist eine adäquate Einteilung in Gruppen nicht möglich und Lehrkräfte müssen sich mit heterogenen Klassen auseinandersetzen. Manchmal ist es positiv, aber es ist eine Herausforderung, auf dem gleichen Niveau voranzukommen. Manchmal sind mehr materielle Ressourcen (Innovation, Technologien) und mehr Lehrmaterialien erforderlich. Beispielsweise sind die meisten Spanisch-Lern- oder Alphabetisierungsbücher für Kinder konzipiert. Es handelt sich nicht um dasselbe Profil, und das Material sollte an Erwachsene, insbesondere an Menschen mit Migrationshintergrund, mit ihren Kontexten und Lernbedürfnissen angepasst werden. Manchmal ist die mangelnde Kontinuität der Anwesenheit der Studierenden ein Problem, da es sich gelegentlich um gefährdete Gruppen handelt, die ihr Leben mit der Arbeitssuche vereinbaren müssen, manchmal häufig umziehen usw., aber auf diese Weise ist es schwierig, den Unterricht voranzutreiben und zu planen.“

6.2.6 INNOVATIVE TOOLS ZUR VERMITTLUNG VON L2- UND SPRACHVERMITTLUNGSSTRATEGIEN FÜR DIE INTEGRATION

Die Umfrage war hilfreich, um zu verstehen, welche Strategien und innovativen Tools die Befragten verwenden, um erwachsenen Migrant/-innen L2 beizubringen. Eine Spanischlehrkraft berichtete über die Erfahrung der Asociación Guaraní und bemerkte: „Wir verwenden Musik (Lieder), Filme, einfache Spiele (wie Bingo, Domino mit Wörtern und Quiz) und manchmal Theater, um eine Sprache zu unterrichten.“ Dadurch ist es einfacher zu lernen und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen, außerdem können sie weitere Fähigkeiten (soziale und künstlerische Fähigkeiten) entwickeln. Aber es ist kein Standard im Bildungssystem; es kommt auf die Lehrkräfte an. Auch die Antwort eines anderen Befragten geht in die gleiche Richtung: „Nur manchmal verwenden sie im Unterricht andere Sprachen. Es kommt auf den Lehrkräfte an. Manchmal, um ein Wort zu erklären oder zu erkennen. Im Allgemeinen werden die klassischen Strategien verwendet (Bücher, Grammatik, Vokabellernen). Dennoch nutzen sie manchmal Musik (Lieder), Teile von Filmen und nach und nach weitere Technologien wie Ressourcen aus dem Internet.“ Bezüglich des Einsatzes von Mediationsstrategien zur Problemlösung antworten die spanischen Befragten wie folgt: „CEPI: (nur) in der Autonomen Gemeinschaft Madrid gibt es einen öffentlichen und kostenlosen Dienst mit acht Zentren für die Integration von Zuwanderern mit unterschiedlichen Leistungen: Rechtsberatung, psychologische Betreuung, Arbeit, allgemeine Beratung, Arbeitssuche, Ausbildung, Spanischunterricht, schulische Unterstützung, Informationen zu Ressourcen und soziale Unterstützung.“ Alle diese Dienste beugen Problemen vor und sie verfügen auch über soziale und kulturelle Vermittlungsdienste. CAR: In ganz Spanien gibt es 4 davon (Madrid, Valencia und Sevilla). Es handelt sich um Betreuungszentren für Geflüchtete. Sie verfügen über Übersetzungs-, Dolmetscher- und Vermittlungsdienste. Dabei handelt es sich jedoch um vorübergehende Unterbringungsleistungen, die nur für dort ansässige Schutz- und Asylsuchende angeboten werden. Soziale Dienste: In jeder Gemeinde des Landes gibt es eine*n Sozial- und Kulturvermittler*in (in der Regel sprechen sie Fremdsprachen), der/die Probleme löst oder zwischen Zuwanderern und anderen Menschen oder Ressourcen (öffentlich oder privat) vermittelt. An manchen Orten reicht das nicht aus und die Dienstleister werden regelrecht überrannt. In einigen Gemeinden, beispielsweise in Madrid, gibt es einen kostenlosen Telefondolmetscherdienst für kommunale Dienste und Verfahren, der auch Dokumente übersetzt. Es gibt jedoch nur für wenige Sprachen einen speziellen Zeitplan und eine spezielle Übersetzung: Englisch, Französisch, Chinesisch, Rumänisch, Arabisch, Bulgarisch, Russisch, Polnisch und Ukrainisch. Es gibt auch einige NGOs, die kostenlose Übersetzungs- und Dolmetscherdienste anbieten. Andere Dienstleistungen müssen von der interessierten Person bezahlt oder beauftragt werden“; „Es gibt einige Kulturvermittlungsdienste in den Sozialdiensten und den CEPs, aber diese sind oft überfüllt. Außerdem gibt es an einigen öffentlichen Orten, an denen es keine persönliche Übersetzung gibt, einen telefonischen Übersetzungsdienst, der jedoch vom Zentrum/der Ressource und der benötigten Sprache abhängt. Oft wird man gebeten, einen Übersetzer mitzubringen.“ Die Befragten aus Deutschland berichteten wie folgt: „Es gibt Kurse mit unterschiedlichen Sprachniveaus, Sprachkurse mit thematischen Schwerpunkten, Aus-/Weiterbildung für Sprachlehrkräfte im Sprachunterricht verbunden mit thematischen Schwerpunkten, Informationsveranstaltungen für Lernende, bei denen vermittelt wird, dass Lernen nicht unbedingt mit hohen Anforderungen verbunden ist“; „Aus-/Weiterbildung für Sprachlehrkräfte in den Kulturwissenschaften der Lernenden wird angeboten: Herkunftsländer, Kontakt mit der Bevölkerung vor Ort, weitere Angebote für diese Gruppen wie Kochkurse, Programme und Veranstaltungen von Vereinen und Vereinen, Nachbarschaftshilfe, Sprachpaten an Schulen oder im Deutschkurs, Ausflüge etc.“ Die Befragten in Griechenland gaben an: „Sofortige Einschulung und Griechischunterricht gibt es im Heim. Aktivitäten wie Museumsbesuche, multikulturelle Festivals und Jugendzentren nutzen soziale Medien, um Zuwanderern dabei zu helfen, sich mit der Kultur zu verbinden“; „Die Universität Athen versucht, Kurse für Erwachsenenbildung zu organisieren.“ In Italien gibt es „die relationale und sprachliche Vermittlung von Momenten der Konfrontation im Klassenzimmer, die Verwaltung der Beziehungen zwischen Lernenden durch Dialog und die Akzeptanz der verschiedenen Standpunkte, die für die Lernenden legitim sind.“



7. Ansätze zum Lehren Lernen einer Sprache⁶



Basierend auf den sprachlichen Bedürfnissen der Befragten und unter Berücksichtigung der Herausforderungen und Besonderheiten der vier am Projekt beteiligten Länder schlagen wir sechs innovative Lehransätze vor (Total Physical Response – „Gesamtkörperliche“ Reaktion, kommunikativer Ansatz, aufgabenbasierter Sprachunterricht, computergestütztes Sprachenlernen, inhalts- und sprachintegriertes Lernen, kooperatives Sprachenlernen).

■ 7.1 „Gesamtkörperliche“ Reaktion⁷

Die Total Physical Response (TPR) (dt. entsprechend „Gesamtkörperlicher“ Ansatz) ist eine Sprachlernmethode, die beim Erlernen der neuen Sprache Körperbewegungen nutzt. Der Schwerpunkt verlagert sich von der Produktion der Sprache hin zur Verknüpfung der Sprache mit Worten und Handlungen und zur Festigung der Beziehung zwischen beiden. TPR wurde zuerst vom amerikanischen Psychologen James Asher entwickelt (Asher 1966, 1969; Byram, 2000). Mithilfe der TPR-Methode erklärt die Lehrkraft den Lernenden die Verwendung des Körpers in Zusammenhang mit Objekten, interagiert dann mit den Lernenden und bittet die Lernenden anschließend, mit denselben Objekten miteinander zu interagieren und die gewünschten Bewegungen oder Aktionen auszuführen. Laut James Asher (1969) führt der TPR-Ansatz zu einer erheblichen Beschleunigung des Verständnisses und konzentriert sich hauptsächlich auf Vokabular, Imperative, Anweisungen und Geschichtenerzählen. Diese Methode setzt natürlich die Entwicklung von Freizeitaktivitäten voraus, die aufgrund ihres globalen und ganzheitlichen Charakters von grundlegender Bedeutung sind. Freddi (1990: 24) veranschaulicht die Rolle sensorischer Kanäle bei sprachlichen Bildungsaktivitäten und argumentiert: „Wenn der Unterricht bisensorisch wird – wie im audiovisuellen Bereich – oder, wenn möglich, sogar multisensorisch dank der Manipulation und Erforschung von Objekten und Dingen, wird die Lernerfahrung vollständiger und produktiver.“ Diese Lehrmethode wurde mit hervorragenden Ergebnissen auf der Grundlage der Bedürfnisse der in Siena lebenden Asylbewerber*innen vorgeschlagen, die sehr motiviert sind, Fußball zu spielen, aber wenig motiviert sind, die italienische Sprache zu lernen, oft weil die meisten von ihnen Analphabet*innen sind.

■ 7.2 KOMMUNIKATIVER ANSATZ⁸

Der kommunikative Ansatz zielt auf die Sprachfähigkeit ab und konzentriert sich auf den Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten (Omaggio-Hadley, 2001), wobei er unterschiedliche Genauigkeitsgrade durchläuft. In diesem Sinne konzentrierte sich die kompetenzbasierte Bewegung darauf, zu messen, was Lernende in funktionaler Hinsicht tun können. Das primäre Ziel besteht darin, dass die Lernenden kommunikative Kompetenz (Hymes, 1971) oder kommunikative Fähigkeiten entwickeln. Mit anderen Worten: Sein Zweck besteht darin, reale Situationen zu nutzen, die eine Kommunikation erfordern. CA betrachtet ein breites Spektrum an Fähigkeiten (Canale & Swain, 1980): die Kenntnis von Grammatik und Wortschatz (sprachliche Kompetenz); die Fähigkeit, in einer bestimmten sozialen Situation das Richtige zu sagen (soziolinguistische Kompetenz); die Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen, zu einem Gespräch beizutragen und es zu beenden, und die Fähigkeit, dies konsequent und kohärent zu tun (Diskurskompetenz); die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und Kommunikationsstörungen zu vermeiden (strategische Kompetenz). Wesche und Skehan beschreiben einige Prinzipien, die den Kommunikativen Ansatz umkehren: Aktivitäten erfordern eine häufige Interaktion zwischen Lernenden oder Gesprächspartnern, um Informationen auszutauschen und Probleme zu lösen. Verwenden Sie authentische (nicht-pädagogische) Texte und Kommunikationsaktivitäten, die mit „realen“ Kontexten verknüpft sind, und legen Sie

6. Für eine detaillierte Analyse dieser Lehr-/Lernansätze siehe die Langfassung des Berichts

7. Die Langversion dieses Ansatzes wurde von Raymond Siebetchu (Universität für Ausländer Siena) ausgearbeitet.

8. Die Langversion dieses Ansatzes wurde von Per Esemplio ausgearbeitet.



dabei häufig Wert auf Verbindungen zwischen geschriebenen und gesprochenen Formen und Kanälen. Lernerzentrierte Ansätze berücksichtigen die Hintergründe, Sprachbedürfnisse und Ziele der Lernenden und ermöglichen den Lernenden im Allgemeinen eine gewisse Kreativität und Beteiligung an Unterrichtsentscheidungen.

■ **7.3 ANSATZ DES AUFGABENBASIERTEN SPRACHUNTERRICHTS (TBLT)**⁹

Der aufgabenbasierte Lern- und Lehransatz (TBLT), der darauf abzielt, die Verwendung, den kommunikativen Aspekt des Lernens und die zentrale Bedeutung der „Handlungsfähigkeit“ der Lernenden in diesem Prozess wieder in den Mittelpunkt des Spracherwerbsprozesses zu rücken. TBLT wird als Gegengewicht zu traditionelleren Lehrmethoden vorgeschlagen, bei denen die Struktur von Präsentation, Praxis und Produktion (PPP) vorherrscht. Im Mittelpunkt der TBLT-Methode steht der Begriff „Aufgabe“, der als „eine Aktivität angesehen wird, die eine Person ausführt, um ein Ziel zu erreichen, und die den Gebrauch von Sprache erfordert“ (Van den Branden, 2006, S. 4). Das Entwerfen einer aufgabenbasierten Aktivität umfasst drei verschiedene Schritte, die die Phasen Produktion, Analyse und Praxis darstellen (Pona, 2020, S. 6). Während der „Voraufgabe“-Phase stellt die Lehrkraft zunächst die Aufgabe und die verschiedenen Schritte vor, die zur Lösung erforderlich sind, sowie Modelle, Wörter und Aktivitäten, die das Vorwissen der Lernenden anregen. Zweitens beginnt die eigentliche „Aufgabenphase“, in der die Lernenden ermutigt werden, die Aufgabe umzusetzen und das Ziel zu erreichen, indem sie ihr individuelles und kollektives Sprachwissen und außersprachliche Ressourcen nutzen. Diese Phase gliedert sich in zwei unterschiedliche Momente: Zunächst werden die Inhalte mithilfe von authentischem Material eingeführt, um die Lernenden mit den sprachlichen Inhalten des Inputs vertraut zu machen. Aktivitäten im Zusammenhang mit der Eingabe können einen unbewussten Einsatz sprachlicher Strukturen erfordern oder Aktivitäten sein, die sich auf die Form konzentrieren (Biriello, Odelli & Vilagrassa, 2017, S. 207). Anschließend steht es den Lernenden frei, ihre sprachlichen Ressourcen einzusetzen, um das durch die Aufgabe gesetzte Ziel zu erreichen. Drittens gibt es die „Post-Task“-Phase, in der Überprüfung und Feedback stattfinden.

■ **7.4 COMPUTERGESTÜTZTES SPRACHENLERNEN (CALL)**¹⁰

Computergestütztes Sprachenlernen (CALL) ist ein Ansatz zum Lehren und Lernen, bei dem der Computer und die computergestützten Ressourcen verwendet werden, um Lerninhalte zu präsentieren und zu gestalten, erworbene Sprachkenntnisse zu bewerten, ein gedrucktes Lehrbuch zu unterstützen, nach zusätzlichen Materialien und IKT-Anwendungen für das Lehren und Lernen von Sprachen zu suchen, die in der Regel ein erhebliches interaktives Element umfassen, sowie die Nutzung einer virtuellen Umgebung für Fernunterricht. CALL soll den Sprachlernprozess erleichtern und den Lernenden helfen, entweder das im Klassenzimmer Gelernte zu vertiefen oder das Selbststudium zu unterstützen (Polat, 2017). Die bedeutenden Innovationen im Bereich Multimedia und Internet in den 2000er Jahren werfen ein neues Licht auf pädagogische Ansätze und Strategien im Sprachunterricht. Technologie und das Internet bieten Sprachlehrkräften und -lernern eine Reihe von Möglichkeiten, eine Vielzahl von Materialien und webbasierten Tools zu entwerfen und in Sprachlernumgebungen zu integrieren, was mit dem Lehrbuch oder anderen Arten von Materialien nicht möglich ist. Dazu gehören: kommunikative Aktivitäten, wie interaktive Simulationen mit Grafikprogrammen, Video-Karaoke, mündliche Präsentationen, die Beschreibung einer Abfolge von Ereignissen in Bildern, die Äußerung einer Meinung mithilfe von Online-Umfragen oder Fragebögen, Aktionslabyrinth, Spiele; Grammatikübungen wie Lückenfüllübungen, Multiple-Choice-Übungen und Neuordnungsübungen; Lernen und Üben des Wortschatzes, wie Kreuzworträtsel, Wortspiel, Gestaltung von Karteikarten, alphabetisches Durcheinander, Scrabble, Quiz, Lückentext; Die IDEAL-Plattform bietet eine Sammlung digitaler Tools mit Text- und Video-Tutorials zur Erstellung und Änderung digitaler Lehrmaterialien (Integrating Digital Education in Adult Language Teaching, 2019).

9. Die Langversion dieses Ansatzes wurde von COSPE ausgearbeitet

10. Die lange Version dieses Ansatzes wurde ausgearbeitet und von VHS implementiert



■ 7.5 INHALTS- UND SPRACHINTEGRIERTES LERNEN (CLIL)¹¹

CLIL ist die Abkürzung für Content and Language Integrated Learning. Es handelt sich um folgenden Lernansatz: Die Lernenden beschäftigen sich mit einem Fach (Literatur, Geschichte, Naturwissenschaften) und verwenden gleichzeitig eine andere Sprache, beispielsweise Englisch, wodurch sie sich relevantes Vokabular und Fremdsprachenkenntnisse aneignen. Ein Thema integriert sich in das andere. CLIL beinhaltet eine dreifache Sprachrolle: Sprache des Lernens, Sprache zum Lernen, Sprache durch Lernen (Coyle, 2007). CLIL unterstützt die Integration einer Fremdsprache in ein oder mehrere Fächer steigert so die Effizienz und Effektivität des Lernens sowie die Qualität des Verstehens und der Beherrschung der gelernten Sprache. CLIL steigert das Interesse und die Motivation: Von einem eintönigen, langweiligen und sogar frustrierenden Frontalunterrichtsstil kann der tägliche Unterricht zu einer äußerst interessanten Möglichkeit werden, eine Fremdsprache zu lernen und sich damit inhaltlichen Stoff anzueignen. CLIL trägt auch zur Zweisprachigkeit bei und verbessert die interkulturelle Kommunikation. CLIL wirkt sich positiv auf den inhaltlichen Wissenserwerb der Lernenden aus. Lehrkräfte (insbesondere neue Lehrkräfte) sollten entsprechend geschult werden, damit sie kompetent im Unterrichten nach dem CLIL-Ansatz sind. Lehrplangestalter*innen sollten den großen Wert dieser Art des Unterrichts berücksichtigen und zuverlässiges Lernmaterial erstellen. Die Anwendung von CLIL-Programmen im L2-Unterricht darf nicht nur ein Trend sein, sondern ist ein Muss für die Verbesserung der Qualifikationen der Lehrkräfte und der Lernfähigkeiten der Lernenden.

■ 7.6. KOOPERATIVES SPRACHENLERNEN¹²

Kooperatives Lernen wird oft als eine Möglichkeit zur „Strukturierung positiver Interdependenz“ beschrieben (Prasetyo, 2012). Als pädagogischer Ansatz besteht es darin, die Klasse in verschiedene Gruppen aufzuteilen, um bei der Erledigung einer bestimmten Aufgabe zusammenzuarbeiten. In diesem Sinne fördert dieser Ansatz natürlich die Zusammenarbeit über die Individualität. Auf diese Weise entsteht ein Kompetenztransfer zwischen den Gruppenmitgliedern und jeder Einzelne profitiert je nach Art der auszuführenden Aufgabe von neuen Kompetenzen. Das Grundprinzip des kooperativen Lernens besteht darin, dass alle erfolgreich sind, wenn die Gruppe erfolgreich ist. Laut McGroarty (1989) bietet die Verwendung des kooperativen Ansatzes im L2-Unterricht sechs Hauptvorteile. Von all diesen Vorteilen werden zwei sprachlicher, zwei lehrplanmäßiger und zwei sozialer Natur sein: Erhöhte Häufigkeit und Vielfalt des Übens der Zweitsprache durch verschiedene Arten der Interaktion; Möglichkeit zur Entwicklung oder Verwendung der Erstsprache in einer Weise, die die kognitive Entwicklung und verbesserte Zweitsprachenkenntnisse unterstützt; Möglichkeiten zur Integration von Sprache und Inhaltsunterricht; Einbeziehung einer größeren Vielfalt an Lehrplanmaterialien zur Förderung des Sprachgebrauchs und des Konzeptlernens; Freiheit für Sprachlehrkräfte, sich neue berufliche Fähigkeiten anzueignen, insbesondere solche, bei denen Kommunikation im Vordergrund steht; Möglichkeiten für Lernende, füreinander als Ressourcen zu fungieren und so eine aktivere Rolle beim Lernen zu übernehmen. Wie es von Bedregal-Alpaca et al. beschrieben wird. (2020) „Aktivitäten, die in Gruppen oder Teams durchgeführt werden, sind kooperativ, wenn eine Reihe von Bedingungen eintreten, die als Elemente des kooperativen Lernens bezeichnet werden“: Heterogene Gruppierungen; Positive gegenseitige Abhängigkeit; Einzel- und Gruppenverantwortung; Gleiche Erfolgchancen; Interaktion; Kognitive Verarbeitung von Informationen; Einsatz kooperativer Fähigkeiten; Einzel- und Gruppenbewertung.

11. Die Langversion dieses Ansatzes wurde von Angela Metallinou, Inter Orthodox Center – Griechenland, ausgearbeitet.

12. Die Langversion dieses Ansatzes wurde von Guarani ausgearbeitet.



8. Empfehlungen von Strategien und gute Beispiele



Entsprechend dem *Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021–2027* der Europäischen Kommission wird die europäische Lebensweise als integrativ bezeichnet. Integration und Inklusion sind von entscheidender Bedeutung für die Menschen, die nach Europa kommen, für die lokalen Gemeinschaften und für das langfristige Wohlergehen unserer Gesellschaften und die Stabilität unserer Volkswirtschaften. Wenn wir dazu beitragen wollen, dass unsere Gesellschaften und Volkswirtschaften gedeihen, müssen wir jede*n, der/die Teil der Gesellschaft ist, unterstützen, wobei Integration sowohl ein Recht als auch eine Pflicht für alle ist. Für denselben Aktionsplan ist das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Integration. Als besonders wirksam für die Verbesserung des Zugangs und der Ergebnisse von Sprachtraining hat sich die Kombination von Sprachtraining mit der Entwicklung anderer Kompetenzen oder Berufserfahrung sowie begleitenden Maßnahmen erwiesen. Schließlich ist es von entscheidender Bedeutung, dass Menschen mit Migrationshintergrund so früh wie möglich ein Verständnis für die Gesetze, Kultur und Werte der Aufnahmegesellschaft erlangen, beispielsweise durch staatsbürgerliche Orientierungskurse, damit sie vollständig an der Aufnahmegesellschaft teilnehmen können (Europäische Kommission, 2020).

In diesem Abschnitt werden die vier im Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021-2027 vorgeschlagenen Ziele zusammengefasst und im Hinblick auf die Analyse sprachlicher und kultureller Bedürfnisse veranschaulicht, um anschließend innovative und angemessene Lehransätze vorzuschlagen.

SCHUL-UND BERUFSBILDUNG

- Menschen mit Migrationshintergrund nehmen an umfassenden Sprachtrainings- und Staatsbürgerorientierungsprogrammen teil, die bei ihrer Ankunft beginnen und sie auf ihrem Integrationsweg begleiten.
- Das Sprachtraining sollte nicht einige Monate nach der Ankunft aufhören. Sprachkurse sollten auch für Mittel- und Fortgeschrittenenkurse unterstützt und auf die Bedürfnisse verschiedener Gruppen zugeschnitten werden.
- Lehrkräfte sollten besser mit den notwendigen Fähigkeiten sowie den Ressourcen und der Unterstützung ausgestattet werden, um multikulturelle und mehrsprachige Klassen zum Nutzen sowohl der Bürger*innen mit Migrationshintergrund als auch der einheimischen Bevölkerung zu verwalten.

BESCHÄFTIGUNG UND FÄHIGKEITEN

- Viele Menschen, die von der Migration betroffen sind, verfügen über Fähigkeiten, die auf unseren Arbeitsmärkten dringend benötigt werden, aber es fällt ihnen oft schwer, diese wertzuschätzen und einen Arbeitsplatz zu finden, der ihrem Qualifikationsniveau entspricht.
- Bei Frauen, die Migration erleben, besteht ein besonders hohes Risiko, für ihren Job überqualifiziert zu sein, was zu einer Verschlechterung ihrer Fähigkeiten führen kann.
- Die Erleichterung der Anerkennung von in Drittländern erworbenen Qualifikationen, die Förderung ihrer Sichtbarkeit und die Verbesserung der Vergleichbarkeit mit europäischen/EU-Qualifikationen sowie das Angebot von Brückenkursen zur Ergänzung der im Ausland erworbenen Ausbildung sind der Schlüssel zu einer schnelleren und gerechteren Integration von Zuwanderern in den Arbeitsmarkt und ermöglichen es ihnen, ihre Kompetenzen und Fertigkeiten voll auszuschöpfen. Dies kann Menschen mit Migrationshintergrund auch dabei helfen, ihr Studium im Aufnahmeland fortzusetzen, und so ihre Beteiligung an Hochschulbildung und lebenslangem Lernen erhöhen.



GESUNDHEIT

- Ein unzureichender Zugang zu Gesundheitsdiensten kann ein großes Hindernis für Integration und Inklusion darstellen und praktisch alle Lebensbereiche, einschließlich Beschäftigung und Bildung, beeinträchtigen.
- Menschen, die Migration erleben, sind beim Zugang zu Gesundheitsdiensten mit spezifischen, anhaltenden Hürden konfrontiert, darunter administrative Hürden, Ängste im Zusammenhang mit Unsicherheiten über die Dauer ihres Aufenthalts, Diskriminierung, mangelnde Information und mangelnde Vertrautheit mit dem Gesundheitssystem sowie sprachliche und interkulturelle Hindernisse

WOHNEN

- Der Zugang zu angemessenem und bezahlbarem Wohnraum ist ein entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Integration.
- Steigende Immobilienpreise, ein Mangel an bezahlbarem und sozialem Wohnraum sowie Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt machen es für Menschen mit Migrationshintergrund schwierig, adäquate und langfristige Wohnlösungen zu finden.

Tabelle 7 - Bereiche und Artikulation der Bedürfnisse

Domänen	Artikulationen von Bedürfnissen
Aufnahme und Regularisierung	Ein Aufnahmebüro für Zuwanderer finden Einen Anwalt kontaktieren Den Antrag auf Regularisierung einreichen Sich Unterlagen für den Aufenthalt holen
Einstellung	Eine Arbeit finden Einen Lebenslauf vorbereiten An einem Vorstellungsgespräch teilnehmen Soziale Integration am Arbeitsplatz Technisch-fachlichen Wortschatz erwerben Berufsqualifizierende Kurse finden
Wohnen	Unterkunft finden Ankündigung lesen und Inserate schreiben, um ein Zuhause zu finden Tools und Fähigkeiten für die ordnungsgemäße Hausverwaltung erwerben
Gesundheit und Wohlbefinden	Sich in der Gegend auskennen Dienstleistungen in der Umgebung suchen Wissen, wie Dienstleistungen in Anspruch genommen werden können Fachterminologie erwerben
Schul- und Berufsbildung	Nach Schulungseinrichtungen suchen, die Sprachkurse anbieten An Kursen zu Zeiten teilnehmen, die mit beruflichen und familiären Verpflichtungen vereinbar sind Möglichkeit, die Schulungen zu verlassen und wiederaufzunehmen Verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeiten erwerben Die Kultur des Gastlandes kennen Erworbene Qualifikationen und Fähigkeiten anerkennen Professionelle Schulung



Domänen	Artikulationen von Bedürfnissen
Sozialleben und Freizeit	<p>Sich mit Einheimischen und Landsleuten vernetzen</p> <p>Beziehung zu Massenmedien und sozialen Netzwerken</p> <p>Treffpunkte mit Einheimischen und Landsleuten finden</p> <p>Zwischenmenschliche Beziehungen zu Einheimischen und Landsleuten</p> <p>Hobbys identifizieren und diese mit Bildungsaktivitäten verknüpfen</p>

Wir schließen diesen Empfehlungsabschnitt mit einem Verweis auf die *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)* ab¹². Es handelt sich um den neuen Referenzleitfaden, der von einer Expertengruppe und der Bildungsabteilung des Europarates entwickelt wurde, um hochwertige Lernumgebungen für Menschen mit Migrationshintergrund ohne und mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen zu unterstützen. Wie in diesen Leitlinien festgestellt wurde, geht der Europarat davon aus, dass Menschen mit Migrationshintergrund ohne oder mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen besondere Bildungsbedürfnisse haben, da sie eine zweite Sprache erlernen müssen, während sie entweder zum ersten Mal lesen und schreiben lernen oder grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen in einem Alphabet oder Schriftsystem entwickeln, das sich manchmal von dem unterscheidet, das sie ursprünglich gelernt haben. Wenn es um Sprach- oder Gesellschaftskundekurse geht, werden diese Bedürfnisse selten berücksichtigt, und dieser Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund wird selten eine ausreichende Anzahl von Stunden angeboten, um das erforderliche Sprachniveau zu erreichen (Europarat, 2022). Aus diesem Grund zielt LASLLIAM darauf ab, Sprachpädagog*innen, Lehrplandesigner*innen und Sprachpolitiker*innen bei ihrem Bestreben zu unterstützen, Lehrpläne und Lehrmaterialien zu entwerfen, umzusetzen, zu bewerten und zu verbessern, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Ziellernenden zugeschnitten sind. Obwohl viele der Befragten Abiturient*innen und Hochschulabsolvent*innen waren, zeigt die Umfrage die schwerwiegenden Folgen eines unzureichenden Bildungsangebots für Erwachsene ohne oder mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen auf. Wie der LASLLIAM-Bericht zeigt, erhält diese gefährdete Gruppe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund selten angemessenen Unterricht, was sowohl Unterrichtsstunden als auch gezielte Unterrichtsansätze betrifft, während sie sehr oft einen obligatorischen schriftlichen Test bestehen müssen (Europarat, 2022).

In Anbetracht der spezifischen Bedürfnisse der Befragten und der vielen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die in den vier Partnerländern des ALL-IN-Projekts leben, sind die im LASLLIAM-Bericht dargestellten Deskriptoren, Sprachaktivitäten und Ressourcen für den Lese- und Schreibunterricht sowie die Zweitsprache ein guter Ausgangspunkt, um praktische Unterstützung für die wirksame Umsetzung der Politik zu bieten und bewährte Praktiken und eine hohe Qualität bei der Bereitstellung von Sprachkursen zu fördern. Für weitere Informationen laden wir die Leser*innen ein, den LASLLIAM-Bericht direkt zu konsultieren. In diesem Dokument wird sich auf die Deskriptoren für eine zielorientierte Zusammenarbeit beschränkt, die dem Bericht entnommen sind. „Zielorientierte Zusammenarbeit“ konzentriert sich auf aufgabenbasierte Aktivitäten, bei denen Lernende und Gesprächspartner zusammenarbeiten müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Daher beziehen sich die Deskriptoren sowohl auf formelle als auch auf non Kontexte. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden: Leichtigkeit des Zuhörens und Sprechens: wie in den Abschnitten über mündliche Aufnahme und Produktion beschrieben; Komplexität der Anweisung: von der Umsetzung grundlegender Anweisungen, meist mit Körpersprache, bis hin zur Umsetzung komplexere Anweisungen (z. B. in Bezug auf Zeiten, Orte und Zahlen) Grad des Engagements und Rolle in der Interaktion: von der Beantwortung eines Vorschlags bis hin zur späteren Frage und Erlaubnis erteilen“ (Europarat, 2022: 71).

12. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>



Tabelle 8 - Zielgerichtete Kooperation

		Persönlich	Öffentlich	Beruflich	Bildungsbezogen
4	Man kann mit einfachen Sätzen um Erlaubnis bitten und diese erteilen.	z.B. während eines Videoanrufs mit einem Freund	z.B. in einem öffentlichen Büro („Guten Morgen, darf ich bitte vorbeikommen?“)	z.B. mit einem Kunden	z.B. mit Bezug auf eine Aktivität („Kann ich jetzt aufhören?“)
	Man kann mit grundlegenden Anweisungen zu Zeiten, Orten, Zahlen usw. umgehen.	z.B. bei den Hausarbeiten der Kinder	z.B. Anweisungen innerhalb eines Gebäudes geben („Gehen Sie den Flur entlang und biegen Sie dann links ab“)	z.B. Teilen Sie den Ort und die Zeit eines Arbeitseinsatzes	z.B. Zusammenarbeit bei der Durchführung einer Aufgabe, beispielsweise eines Szenarios
	Man kann und langsam gesprochene Fragen verstehen und kurze, einfache Anweisungen befolgen.	z.B. einem Freund antworten	z.B. einem Passanten helfen („Wo ist das Krankenhaus?“)	z.B. über den Schichtwechsel sprechen	z.B. sich an einer einfachen Aktivität beteiligen, die auf einer Geschichte
3	Man kann mit kurzen, einfachen Sätzen um Erlaubnis bitten und diese erteilen („Kann ich?“).	z.B. zu einem Nachbarn („Bitte kommen Sie herein“)	z.B. bei der Einwanderungsbehörde	z.B. einen Kollegen während einer gemeinsamen Aufgabe nach einer	z.B. während des Unterrichts auf die Toilette gehen
	Man kann in einem vertrauten Kontext mit kurzen, einfachen Sätzen und Phrasen mit häufig verwendeten Wörtern interagieren.	z.B. eine Sprachnachricht auf die Mailbox sprechen („Ich rufe später an“).	z.B. den Anweisungen auf der Straße folgen („Fahren Sie geradeaus und biegen Sie rechts ab“).	z.B. ein Problem in einer Gruppenbesprechung schildern („Es funktioniert nicht“).	z.B. in einer Arbeitsgruppe innerhalb der Lernumgebung
2	Man kann auf einfache Anweisungen mit vertrauten Worten und Körpersprache reagieren (z. B. „nach links“).	z.B. wo man den Lichtschalter im Treppenhaus findet	z.B. bei einfachen Vorgängen wie der Entwertung eines Bustickets („Hier einstecken“).	z.B. Identifizieren des Objekts, das Probleme verursacht („Die Druckerpatronen“).	z.B. Betonung des Unverständnisses („Ich verstehe nicht“).
1	Man kann die Erlaubnis mit Ja/Nein-Antworten erteilen	z.B. an einen Freund („Kann ich dich nach Hause fahren? „Ja““).	z.B. in einer Warteschlange an der Kasse	z.B. an einen Kollegen	z.B. in einem einfachen Rollenspiel mit der Lehrkraft
	Man kann auf grundlegende Anweisungen hauptsächlich mit Körpersprache und einem einfachen Wort oder Satz (z. B. „Hilfe“) reagieren.	z.B. mit einem Nachbarn	z.B. um aus dem Bus auszusteigen („Entschuldigung“)	z.B. um Hilfe in einer Situation am Arbeitsplatz bitten	z.B. der Hinweis, dass sie eine Übung verstanden haben („OK“)
	Man kann einen Satz mit Ja/Nein-Antworten beantworten.	z.B. wenn jemand ein Getränk ablehnt („Nein“)	z.B. einen Termin annehmen	z.B. Eine Einladung zum Mittagessen mit einem Kollegen annehmen	z.B. Akzeptieren der Zuordnung für eine Aufgabe in einer gleichwertigen

Quelle: Alphabetisierung und Zweitspracherwerb für die sprachliche Integration erwachsener Migrant/-innen (CoE, 2022:71)

Durch die Kombination von LASLLIAM-Deskriptoren mit den sprachlichen Bedürfnissen der Befragten bietet Tabelle 9 einige didaktische Vorschläge, die für Erwachsene mit Migrationshintergrund geeignet sind. Die Vorschläge, die durch diese Richtlinien entstehen, werden der Ausgangspunkt für IO2 des ALL-IN-Projekts sein.



Tabelle 9 - Sprachliche Bedürfnisse von Erwachsenen, die Migration in verschiedenen sozialen Kontexten erleben: didaktische Vorschläge

Gebiet	Artikulationen von Bedürfnissen	Textart	Kommunikative Handlungen	Sprachaktivitäten
Aufnahme und Regularisierung	Finden Sie ein Aufnahmebüro für Zuwanderer	Persönliches Sprechen ...	Fragen Dank	Unterrichtseinheiten zu Begrüßung, Serviceangeboten sowie zu den Sprachen und Kulturen des Aufnahmelandes ...
	Stellen Sie die Unterlagen für die Aufenthaltserlaubnis zusammen.	Persönliches Sprechen Formulare ...	Um Erklärungen bitten Technisch-fachliche Texte lesen Technisch-fachliche Texte schreiben Formulare ausfüllen Erklären Argumentieren	
Anstellung	Finden Sie eine Arbeit.	Stellenausschreibungen Persönliches Sprechen Telefonieren Videoanruf sprechen Formulare Lebenslauf Förmlicher Brief ...	Stellenausschreibungen lesen Nach Informationen fragen Kurze Texte verstehen Technisch-fachliche Texte schreiben Formulare ausfüllen Erklären Argumentieren Einen Lebenslauf erstellen Ein Vorstellungsgespräch durchführen Vorstellungsgespräch per Telefon oder Telefonkonferenz Eine Bewerbung einreichen Einen Arbeitsvertrag verstehen	Unterrichtseinheiten zu zwischenmenschlichen Beziehungen und zur Entwicklung des arbeitsbezogenen Wortschatzes; Kurzurse zur Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen ...
Wohnen	Finden Sie eine Unterkunft.	Persönliches Sprechen Ankündigungen Telefonieren Videoanruf sprechen Mieten Förmlicher Brief Formulare ...	Um Erklärung bitten Erklären Beschreiben Argumentieren Sich präsentieren Ein Telefon-/Konferenzgespräch führen Einen formellen Brief schreiben/versenden Eine formelle E-Mail schreiben/versenden Einen Mietvertrag verstehen	Unterrichtseinheiten zum Verstehen von Ansagen und zum Erwerb von Fachvokabular ...

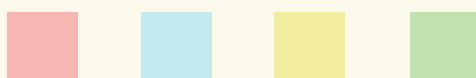


Gebiet	Artikulationen von Bedürfnissen	Textart	Kommunikative Handlungen	Sprachaktivitäten
Wohnen	Verwalten Sie Ihre Wohnung.	Rechnung Bußgeld Förmlicher Brief Anweisungen zur Verwendung von Haushaltsgeräten	Störungen melden Bürokratische Sprache verstehen Eine Beschwerde einreichen Berufung einlegen Telefon-/Konferenzgespräch führen Einen formellen Brief versenden Eine formelle E-Mail versenden Technisch-fachliche Texte verstehen Technisch-fachliche Texte schreiben	Unterrichtseinheit zu lexikalischen Aktivitäten: Hauswirtschaft, Essen und Einkaufen...
Gesundheit und Wohlbefinden	Suchen Sie nach den Gesundheitsdiensten in der Region.	Stadtplan Informationsbro-schüren Webseiten und Apps Persönliches Sprechen Telefonieren Videoanruf sprechen Formulare Krankenhaus-beschilderung Verschreibung	Um Erklärungen bitten Um Hilfe bitten Einen Schmerz beschreiben Argumentieren Die medizinische Sprache verstehen Sich telefonisch (per Telefon oder Telefonkonferenz) ärztlich beraten Medizin kaufen	Die Gesundheitslehreinheit konzentrierte sich auf die Funktionsweise von Gesundheitsdiensten, Prävention und die Interaktion zwischen Arzt und Patient...
Sozialleben und Freizeit	Erweitern Sie Ihre zwischenmenschlichen Beziehungen.	Einladen, zuhören, schreiben, diskutieren, Witze machen, nonverbale Codes verwalten, Nachrichten senden, einladen, überzeugen ...	Momente der Zusammenkunft durch interethnische Festivals, Filmfestivals, sportliche Aktivitäten, interkulturelle Workshops, religiöse Zeremonien...	Rollenspiele, vollständige körperliche Reaktion, Aktivitäten unter Verwendung von Kino, Musik, Lernaktivitäten im Freien...



Referenzen

- Adler, A. & R. Beyer (2018). Languages and language politics in Germany (Sprachen und Sprachpolitik in Deutschland). In G. Stickel (ed.), *National Language Institutions and National Languages 221–42. Contributions to the EFNL Conference 2017* in Mannheim. Budapest: Hungarian Academy of Science, Research Institute for Linguistics.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1): 3-17.
- Asher, J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2): 79-84.
- Barni M. (2010). Se la lingua e la sua verifica diventano strumenti di potere, Intervista www.meltingpot.org
- Barni, M., A. Villarini (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Beacco, J.C., D. Little & C. Hedges (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bedregal-Alpaca, N., A. Padron-Alvarez, E. Castañeda-Huaman & V. Cornejo-Aparicio (2020). Design of cooperative activities in teaching-learning university subjects: Elaboration of a proposal. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(4).
- Benavides, J. (1999). Exploring materials and activities for CALL. *HOW, a Colombian Journal of Teachers of English*, (5): 63-69.
- Benyo, A. (2020). CALL in English Language Teaching. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (3s): 1390-1395.
- Biriello, M., E. Odelli & A. Vilagrasa. (2017). A lezione con i task: fra teoria e operatività. *ELLE*, 6(2): 199-215.
- Borro, I. (2018). L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP. In D. N. Cortés Velásquez (ed.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: RomaTrePress, 25-48.
- Byram, M. (2000). Total Physical Response. In M. Byram & A. Hu (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 631-633.
- Canale, M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-48.
- Caon, F. (a cura di) (2017). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino: Loescher.
- Caon, F. & C. Meneghetti. (2017). Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate. *ELLE*, 6(2): 217-235.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: E.A Soler, M.S Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41-57.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing: www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe (2022), *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cortés Velásquez, D. & E. Nuzzo. (2018). La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive. In D. Cortés Velásquez & E. Nuzzo (eds.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Rome: RomaTrePress, 13-40.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh & D. Wolff (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter LangPub.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darn, S. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL): A European overview*. ERIC Education Resources Information Center.
- Demetrio, D., G. Favaro (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P., M. Palermo, D. Troncarelli (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P. (a cura di) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Doughty, C. J., M.H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Elt World Wiki, n.d. CALL: Computer Assisted language learning. [https://elt.fandom.com/wiki/CALL:_Computer_Assisted_Language_Learning#Advantages_of_CALL_\(motivation_and_authenticity\)](https://elt.fandom.com/wiki/CALL:_Computer_Assisted_Language_Learning#Advantages_of_CALL_(motivation_and_authenticity))
- European Commission (2007). *White Paper on Sport*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008). *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010). *How to learn languages*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 of the European Commission*. Brussels: European Commission.
- Freddim G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana
- Gardner, R. C., W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1988). *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Integrating Digital Education in Adult Language Teaching (2019). *European profile of a digitally competent language teacher*: <http://platform.ideal-project.eu/digital-competence-profile>.



- Isaac, M. L. (2012). "I Hate Group Work!" Social Loafers, Indignant Peers, and the Drama of the Classroom. *English Journal*, 101(4): 83-89.
- Kiliçkaya, F., G. Seferoğlu (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition - Jsmula*, 1(1): 20-38
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-100.
- Machetti, S., R. Siebetchu (2017). *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Maddii, L. (a cura di) (2004), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Marsh, D., P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Frigols Martin (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE journal*, 13(2): 127-143.
- Migliorini, B. (1941). *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context Boston*. Boston, MA: Heinle & Heinle: 116-118.
- Ozturk, N. (2013). Using CALL in language teaching and learning, in consideration of its strengths and limitations. *Journal of European Education*, 3(1): 36-41.
- Papadopoulos, I. & E. Agathokleous (2020). CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1): 76-86.
- Paternostro, G. & A. Pelliteri. (2014). Insegnare l'interazione, insegnare attraverso l'interazione. Il caso del task-based language learning and teaching. In A. Arcuri & E. Mocciaro (eds.), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri, 285-314.
- Polat, M. (2017). CALL in Context: A brief historical and theoretical perspective. *Issues and Trends in Educational Technology*, 5(1): <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/20312/19939>.
- Pona, A. (2020). Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. *ElleDue*, 5: 4-8.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prasetyo, S. (2012). The Usage of Teams Games Tournament Method in Teaching Vocabulary In Elementary School. Universitas Muhammadiyah Purworejo.
- Rastelli, S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
- Richards, J., & T. Rodgers, (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sanako, (n.d.). *Technology in language teaching and learning*: <https://sanako.com/technology-in-language-teaching-and-learning>.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2): 300-313.
- Siebetchu, R. (2016). Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri. In A. De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, 307-316.
- Siebetchu, R. (2020a). From sociolinguistics to language teaching in Football. In R. Siebetchu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 3-38
- Siebetchu, R. (2020b). Strategie didattiche nelle classi plurilingui. Una sperimentazione in contesto sportivo. *Italiano LinguaDue*, 2: 390-403.
- Siebetchu, R. (a cura di) (2020c). *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Sorensen, S. M. (1981). *Group-Hate: A Negative Reaction to Group Work*. Minneapolis, MN: Annual Meeting of the International Communication Association.
- Stevenson, P. & L. Schanze (2009). Language, migration and citizenship in Germany: discourses on integration and belonging. In, G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum, 87-106.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Van Avermaet, P. & L. Rocca (2013). Language testing and access. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.) *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 11-44.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., R. Siebetchu (2017). 60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea. In (a cura di) B. Coccia, F. Pittau, *La dimensione sociale dell'Europa. Dal Trattato di Roma ad oggi*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 127-132.
- Vertovec, S. (2015). Introduction: Migration, Cities, Diversities 'Old' and 'New'. In S. Vertovec. (eds) *Diversities Old and New. Global Diversities*. London: Palgrave Macmillan.
- Vigers, D. & Mar-Moliner C. (2009) *Spanish language ideologies in managing immigration and Citizenship*. In, G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum,
- Watson, R. (2010). *Future minds: How the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Wesche, M. B. & P. Skehan. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford*



handbook of applied linguistics, Oxford: Oxford University Press, 207-228.

Wiseman, J. (2018, July 25). *What is Content and Language Integrated Learning? In Pearson English, Blog*: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>.

Wittgenstein, L. (1953 [1967]). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

Zemach, D. (2021, August 21). What Are the Benefits of CLIL in Bilingual Education? In Bridge Universe, Blog: <https://bridge.edu/tefl/blog/benefits-of-clil/>

Links

<http://www.jstor.org/stable/23478724>

<https://doi.org/10.2307/411160>

[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(81\)90065-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(81)90065-8)

<https://www.jstor.org/stable/322091>

https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3<http://www.jstor.org/stable/44488150><http://www.jstor.org/stable/44135002>

<https://www.english-efl.com/wp-content/uploads/pdf/CLIL-EN.pdf>

Anhang

Anhang 1 Fragebogen für Erwachsene mit Migrationserfahrung

Anhang 2 Fragebogen für Sprachlehrkräfte und Sprach-Kultur-Vermittler*innen







Co-funded by
the European Union