

Leitfaden

für die sprachliche Inklusion von Migrantinnen und Migranten



Social cohesion and Inclusion:
Developing the Educational possibilities
of the European Multilingual Heritage



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Das INCLUDEED-Projekt wird vom Erasmus+-Programm der Europäischen Union kofinanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt ausschließlich beim INCLUDEED-Konsortium, weder die Europäische Kommission noch der Spanische Dienst zur Internationalisierung von Bildung (SEPIE) sind für die etwaige Verwendung der nachstehenden Informationen verantwortlich.

Aus der Reihe "Libros Prácticos", Band 33



Das Copyright liegt bei Ediciones Universidad de Salamanca,
dem Verlag der Universität von Salamanca, sowie den jeweiligen
Autor:innen.

1 Auflage: Juni 2022
ISBN: 978-84-1311-657-0 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OLP0033>




Ediciones Universidad de Salamanca (Verlag der Universität von Salamanca)
www.eusal.es
eusal@usal.es

Layout:
Noesis Estudio S.L.

Made in Spain



Sie dürfen: Teilen – das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Ediciones Universidad de Salamanca stimmt der Nutzung der vorliegenden Inhalte zu,
insofern die folgenden Bedingungen eingehalten werden:

-  Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.
-  Nicht kommerziell – Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.
-  Keine Bearbeitungen – Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen, dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Schirmherrschaft und Finanzierung
European Education and Culture Executive Agency
Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

Mitwirkende
Bei der Erarbeitung dieses Leitfadens waren verschiedene Institutionen und Organisationen behilflich
Cruz Roja Española
Fundación CEPAIM
ACCEM
Fundación Sierra-Pambley

Der Verlag der Universität von Salamanca ist Teil der Vereinigung Universitärer Verlage Spaniens
(UNE, Unión de Editoriales Universitarias Españoles).
www.une.es

Zugang zur Katalogisierung des Herausgebers in ONIX unter: <https://www.dilve.es>

Liste der verantwortlichen Autor:innen und Lektor:innen

Kapitel 1 und spanische Version

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Koordinatorin: María Herreros Marcilla
Rebeca Delgado Fernández
Lorena Domínguez García
Carmen Fernández Juncal
Juan Luis García Alonso
Maddalena Ghezzi

Carmen González Gómez
Olga Ivanova
Marcos Medrano Duque
Teresa Rodríguez Montes
Elisa Suárez Caramés
Susana Verde Ruiz

Kapitel 2 und englische Version

TRINITY COLLEGE DUBLIN

Koordinatorin: Lorna Carson
Sarah Sheridan

Caitríona O' Brien
Yomna Mohamed Hassan Ahmed El-Hossary

Kapitel 3 und französische Version

UNIVERSITÉ DE POITIERS

Koordinator: Freiderikos Valetopoulos
Licia Bagini
Sanja Boskovic

Laurie Dekhissi
Stéphanie Gobet
Effrosyni Lamprou

Kapitel 4 und deutsche Version

UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Koordinatorin: Christiane von Stutterheim
Ibolya Kurucz
Katharina Kasper

Luisa Kaiser
Michaela Kleiser

Kapitel 5 und italienische Version

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Koordinator: Matteo Viale
Alessia Caviglia

Iliaria Bigazzi
Claudia Crincoli

Kapitel 6 und portugiesische Version

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Koordinatorin: Cristina Martins
Tânia Ferreira

Isabel Santos
Isabel Pereira

Leitfaden

für die sprachliche Inklusion von Migrantinnen und Migranten



Danksagungen

Schirmherrschaft und Finanzierung

European Education and Culture Executive Agency
Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

Mitwirkende

Bei der Erarbeitung dieses Leitfadens waren verschiedene Institutionen und Organisationen behilflich

Cruz Roja Española
Fundación CEPAIM
ACCEM
Fundación Sierra-Pambley
Ediciones Universidad de Salamanca

Index

8 Vorwort, Josep Borrell Fontelles

9 Einführung

10 Kapitel 1. MIGRATION UND SPRACHE IM EUROPÄISCHEN KONTEXT

11 1.1. Migrationsbewegungen in Europa

19 1.2. Die Rolle der Sprache in Migrationsbewegungen

25 1.3. Herausforderungen im Sprachunterricht für soziale Inklusion

36 Kapitel 2. SPRACHPROFILE VON MIGRIERTEN UND GEFLÜCHTETEN

37 2.1. Sprache und Migration

41 2.2. Sprachrechte und Menschenrechte

47 2.3. Migrationsprofile

51 2.4. Der Sprachbedarf von Immigrant:innen und Geflüchteten

**62 Kapitel 3. INTERKULTURALITÄT, INTERKULTURELLE ERZIEHUNG
UND SPRACHUNTERRICHT**

63 3.1. Interkulturalität: die wichtigsten Konzepte

73 3.2. Interkulturelle Bildung

82 3.3. Interkulturalität im Sprachunterricht

92 Kapitel 4. EINE FREMDSPRACHE/ZWEITSPRACHE LERNEN UND LEHREN

93 4.1. Die aktuelle Bildungssituation in der EU

100 4.2. Eine Fremd-/Zweitsprache lernen

110 4.3. Eine Fremd-/Zweitsprache lehren

121 4.4. Schlussbemerkungen

**122 Kapitel 5. ANALYSE VON LEHRMATERIAL: LEHRWERKE UND DIGITALE
RESSOURCEN IM SPRACHUNTERRICHT FÜR MIGRANT:INNEN
UND GEFLÜCHTETE**

123 5.1. Der Zusammenhang zwischen dem Lehrkontext und der Wahl
des Lehrmaterials: Aus der Perspektive der Einrichtungen
und Institutionen

125 5.2. Definition der Analysekriterien

127 5.3. Typologie des Lehrmaterials

130 5.4. Analyse und Fallbeispiele

153 Kapitel 6. LITERALITÄT UND ALPHABETISIERUNG

154 6.1. Grundlegende Konzepte

160 6.2. Alphabetisierung und Inklusion/Exklusion

168 6.3. Lesen und Schreiben lernen

179 Lösungsschlüssel

188 Glossar

193 Bibliographie

Vorwort

Europa hat die Aufgabe, ein Land des Willkommens zu sein. Wir alle freuen uns, dass sich dies trotz der traurigen Folgen des Krieges in der Ukraine in diesen Tagen ebenso wie der aufeinander folgenden Flüchtlingskrisen, die die europäische Gemeinschaft in den vergangenen Jahren bewältigen musste, deutlich zeigt.

Ich freue mich, dass die Europäische Kommission Initiativen wie das Erasmus+-Projekt INCLUDEED ("Social cohesion and INCLUDEED: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics" 2020-2023) finanziert, in dem eine Gruppe europäischer Universitäten als Hauptziel die Integration von Migrant:innen und Geflüchteten in Europa verfolgt, indem sie das Erlernen der Sprachen der Aufnahmeländer erleichtert; eines der Vorhaben, mit denen sich die Neuankömmlinge zweifellos tiefer und schneller integriert fühlen.

Die internationalen Beziehungen und die Außen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitik der EU sind als eine Aufgabe konzipiert, bei der der Dialog mit anderen Regionen der Welt im Mittelpunkt steht. Der Dialog, der Gebrauch von Wörtern, die Kenntnis der Sprache und der Kultur des anderen sind zweifellos grundlegende Instrumente für die Verständigung zwischen den Völkern und die Vermeidung und Lösung von Konflikten.

Brüssel, 1. April 2022

Josep Borrell Fontelles

*Hoher Vertreter der Union für Außen- und Sicherheitspolitik
und Vizepräsident der Europäischen Kommission*

Einführung

Eines der Wörter, das die Gesellschaft des 21. Jahrhundert am besten beschreibt, ist Mobilität. Diese Mobilität, die so inhärent für die menschliche Entwicklung ist, stellt aktuell ein multidimensionales Phänomen dar, welches sich während der vergangenen Jahrzehnte aufgrund der wachsenden Zahl an Herkunfts- und Aufnahmeländern sowie einer Reihe ganz unterschiedlicher Gründe für Migration immer weiter verändert hat. Gerade auch auf unserem Kontinent spiegelt sich diese Realität wider, da Faktoren wie eine hohe Lebenserwartung, niedrige Arbeitslosenquoten sowie ein niedriges Risiko für soziale Exklusion dafür sorgen, dass Europa zu einem Aufnahmegebiet wurde. Der wachsende Zustrom an Migrant:innen und Geflüchteten stellen unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen, die aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden, aber letztlich das gleiche Ziel verfolgen: Menschen auf der Suche nach einem neuen Ort, an dem sie sich eine bessere Zukunft aufbauen können, ihre Heimat verlassen, die soziale und sprachliche Inklusion zu ermöglichen. Und zu diesem Zweck wurde auch dieser Leitfaden erstellt.

Die folgenden Kapitel wurden mit der Intention entwickelt, den Grundsatz von INCLUDEED, einem Erasmus+-Projekt, wonach die Integration von Migrant:innen und Geflüchteten mithilfe einer der wertvollsten Ressourcen Europas, der europäischen Sprachen, vorangetrieben werden kann, in einer konkreten Publikation darzulegen. Sie soll sowohl Leser:innen dienen, die ihre Kenntnisse über Migrationsbewegungen erweitern wollen, als auch denen, die den genannten Gruppen den Integrationsprozess erleichtern wollen. Das vorliegende Projekt basiert auf den direkten Erfahrungen in den genannten Bereichen der Universitäten, die Teil von INCLUDEED sind (die Universität von Salamanca, die Universität von Bologna, die Universität von Coimbra, die Universität von Heidelberg, die Universität von Poitiers und das Trinity College in Dublin) und ist in enger Kooperation mit dem Wunsch entstanden, in Bezug auf Integration eine gleichberechtigtere Gesellschaft zu schaffen. Dies wäre jedoch nicht ohne die Unterstützung mehrerer Nichtregierungsorganisationen (dem Roten Kreuz, ACCEM, der CEPAIM- und der Sierra-Pamble-Stiftung) möglich gewesen, die sich der Aufnahme und Integration von Migrant:innen und Geflüchteten in Europa verschrieben haben und dabei Schwierigkeiten ansprechen, Brücken zwischen verschiedenen Perspektiven schlagen und so Annäherungsbemühungen zwischen verschiedenen Seiten vereinen, sodass gemeinsam in dieselbe Richtung weitergearbeitet werden kann.

Dieser Leitfaden befasst sich mit den verschiedenen Herausforderungen, die bei der Integration von Migrant:innen und Geflüchteten entstehen, und bietet Lösungsvorschläge, die bei der Bewältigung dieses komplexen Prozesses helfen können. Er ist als nützliches Kompendium für unterschiedliche Gruppen gedacht (Lehrer:innen und Freiwillige, die Sprachunterricht geben (wollen), Nichtregierungsorganisationen, nationale und supranationale öffentliche Einrichtungen) und will ein unterstützendes Tool für all diejenigen sein, die am sprachlichen Integrationsprozess der kürzlich Angekommenen beteiligt sind. Daher wird in den folgenden Kapiteln auch eine Vorstellung von der Situation vermittelt, in der sich die betreffenden Gruppen befinden und derzeit zur Verfügung stehende Hilfsmittel präsentiert, um diese zu unterstützen. Dieser Leitfaden soll mithilfe eines leicht zugänglichen Stils, aber dennoch informativ und präzise, theoretische Grundlagen zu Migration und Fremd- und Zweitsprachenlehre vermitteln und verschiedene praktische Tipps geben, die direkt in die Realität umgesetzt werden können.

Zuguter Letzt soll außerdem hervorgehoben werden, dass dieses Projekt, das verschiedene Themenbereiche berührt, für die jeweils eine Universität verantwortlich war, nur durch die enge Zusammenarbeit all derjenigen möglich wurde, die an der Ausarbeitung mitgewirkt haben. Es soll all jenen, die derzeit aktiv in das Integrationsgeschehen involviert sind, Antworten auf die Fragen geben, die in der Fremd- und Zweitsprachenlehre von Migrant:innen und Geflüchteten auftreten können. In diesem Leitfaden werden Informationen aus allen Ländern, in denen sich die beteiligten Universitäten befinden, zusammengetragen, wodurch der Blickwinkel der meisten der bisher zu diesem Thema erstellten Materialien erweitert werden kann und ihm den von dieser Projektgruppe angestrebten Charakter eines internationalen Nachschlagewerks verleiht.

KAPITEL 1

Migration und Sprachen im europäischen Kontext



1. MIGRATIONSBEWEGUNGEN IN EUROPA

2. DIE ROLLE DER SPRACHE IN MIGRATIONSBEWEGUNGEN

- 2.1. Woher kommen unsere Herkunftssprachen?
- 2.2. Die Sprache: Barriere oder Passierschein zu neuen Zielen
- 2.3. Sprachkonflikte und Konfliktauswirkungen
- 2.4. Mehrsprachige und globalisierte Gesellschaften

3. HERAUSFORDERUNGEN IM SPRACHUNTERRICHT FÜR SOZIALE INKLUSION

- 3.1. Entmystifizierung von Stereotypen
- 3.2. Das Profil des Lernenden
- 3.3. Das Lernumfeld
- 3.4. Ausbildung von Lehrkräften
- 3.5. Die Entwicklung von Initiativen im Bereich der Bildung

1 | Migration und Sprachen im europäischen Kontext

 Artikel

Artikel 13.

- (1). Jeder hat das Recht, sich innerhalb eines Staates frei zu bewegen und seinen Aufenthaltsort frei zu wählen.
- (2). Jeder hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen und in sein Land zurückzukehren.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Die Geschichte der Welt und der Menschheit ist die Geschichte ihrer Bevölkerungsbewegungen. Alle Populationen der heutigen Welt sind das Ergebnis einer gewissen Migration in der Vergangenheit. Die Fähigkeit der Menschen, sich fortzubewegen und sich an alle Arten von Umgebungen anzupassen, hat viele der großen Meilensteine der Geschichte bedingt. Alle Nationen waren und sind von Migration beeinflusst, einem Phänomen, das seit der Antike auftritt. Insbesondere Europa ist ein Knotenpunkt menschlicher Bewegungen, auch als Förderer kaufmännischer und kolonialer Expansionen.

Seit der **Neolithischen Revolution** hat Europa, dessen klimatische Bedingungen ungünstiger waren, als wir sie heute kennen, die Erfahrungen aufgenommen, die anderswo gemacht wurden, eine Reise, die in Afrika über den Nahen Osten beginnt. Migration und Sesshaftwerdung verliefen parallel und wurden zum Ursprung einer Wirtschaft, die nicht mehr von Plünderungen, sondern von der Nutzung landwirtschaftlicher Ressourcen abhing.



Solange Migration als ein Problem betrachtet wird, als etwas, das es zu lösen gilt, werden wir nicht weiterkommen. Man muss es als eine menschliche Realität betrachten, die so alt ist wie die Menschheit. Es ist die älteste Strategie der Menschheit zur Armutsbekämpfung. Als Bürger müssen wir einen Weg finden, damit umzugehen.

IOM DG William Lacy Swing



DIE MIGRATION DER MODERNEN MENSCHEN



Karte 1. Quelle: transpacificproject.com

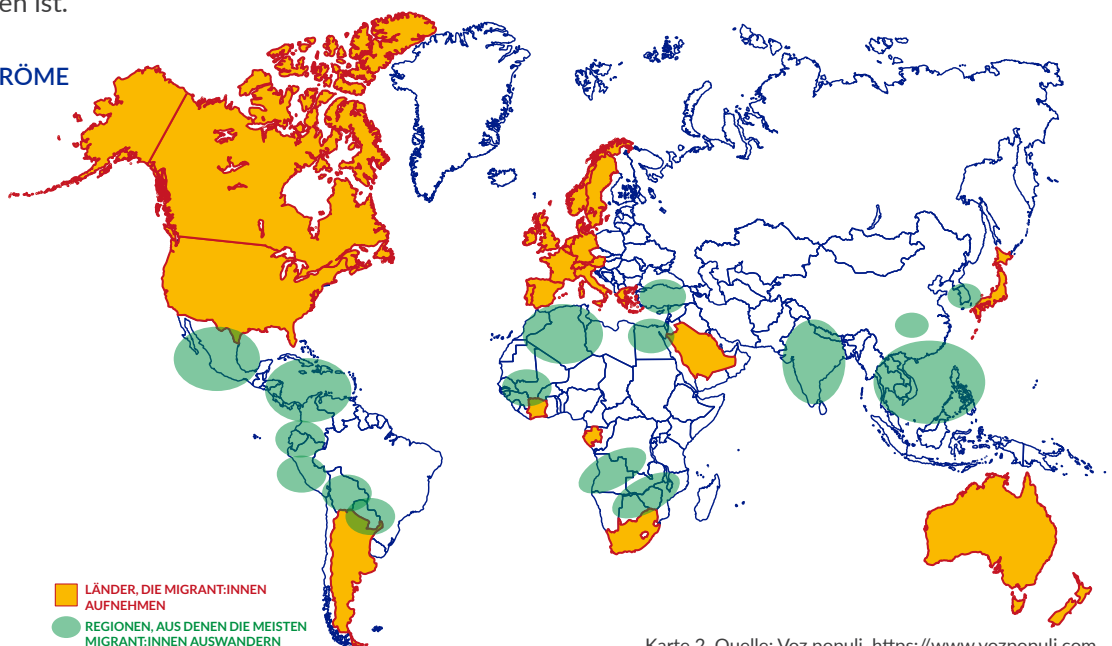
Die Invasionen in der **Antike** (u. a. Ägypter, Phönizier, Griechen, Karthager und Römer) waren neben der Verbreitung der in diesen mediterranen Kulturen erzielten Fortschritte der Ausgangspunkt für die Gründung von Kolonien und die Entwicklung des Handels. In dieser Zeit begann der Exodus vom Land in die Städte und die großen Städte wie Jerusalem, Athen, Rom und Alexandria nahmen Gestalt an. Auch der Begriff des Asyls, der zunächst mit religiösen Fragen verbunden war und später auf den politischen Bereich ausgedehnt wurde, begann sich zu etablieren.

Während des **Mittelalters** erhielt Europa eine beträchtliche Anzahl neuer Einwohner:innen in Form von Invasionen aus Asien und Nordafrika. Gleichzeitig kam es aus verschiedenen Gründen zu großen Umsiedlungen: militärische und religiöse Expansion, aber auch Hungersnöte und Epidemien.

Die Migrationen haben ein Davor und ein Danach in Bezug auf die ersten europäischen Kontakte mit den Kulturen des amerikanischen Kontinents, die den Übergang zur **Neuzeit** markieren. Dieses Gebiet wurde zu einer aufnahmebereiten Region, die zweifellos wirtschaftliche Möglichkeiten bot, aber auch Geflüchtete und Verfolgte aufnahm, vor allem aus politischen und ideologischen Gründen. Dieser europäisch-amerikanische Bevölkerungsstrom hat in Richtung, Charakter und Intensität unterschiedliche Veränderungen erfahren, ist aber insgesamt bis heute sehr lebendig geblieben.

Während interkontinentale Bewegungen stattfanden, setzte sich die interne Tendenz fort, vom Land in die Stadt zu ziehen. Diese Tendenz verstärkte sich mit dem Einsetzen der **Industriellen Revolution**, die einen erheblichen Bevölkerungszuwachs und eine Veränderung der wirtschaftlichen Grundlagen der Gesellschaft bewirkte, die immer weniger vom primären Sektor (Landwirtschaft und Viehzucht) zugunsten des sekundären und tertiären Sektors (Industrie und Dienstleistungen) abhängig war, eine Tendenz, die auch heute noch zu beobachten ist.

**HAUPTWANDERUNGSSTRÖME
AM ENDE DES 20.
JAHRHUNDERTS
UND ZU BEGINN DES 21.
JAHRHUNDERTS**



Karte 2. Quelle: Voz populi, <https://www.vozpopuli.com>

In der **heutigen Gesellschaft** haben die radikalen Veränderungen auf technologischer, wirtschaftlicher und sozialer Ebene neue Migrationsmuster hervorgebracht, mit einem Grad an Globalisierung, der in früheren Epochen kaum vorstellbar war. Die Zahl der Herkunfts- und Aufnahmeländer hat zugenommen, und die Beweggründe und Ursachen, die die tatsächlichen Wanderungsbewegungen antreiben, sind komplexer geworden, wodurch neue transnationale Gemeinschaften und zwischenmenschliche Netzwerke entstanden sind. Wir stehen vor einer sogenannten „glokalen“ Gesellschaft, in der sich die traditionellen Beweggründe für Migration verändern und neue hinzukommen: unter anderem technologischer und wissenschaftlicher Fortschritt, hybride kulturelle Muster, Finanzströme und die Verbreitung von Informationen.

Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs waren die meisten Migrationsprozesse in Europa interner oder emigratorischer Natur. Von diesem Moment an wurde der Kontinent zu einer Region der Nettozuwanderung. Auslöser für die verschiedenen Wanderungsbewegungen waren unter anderem die Entkolonialisierung, die Konzentration der Industrie in bestimmten Gebieten, der Bedarf an Arbeitskräften im Dienstleistungs- und Haushaltssektor sowie politische Spannungen in verschiedenen an den Kontinent angrenzenden Gebieten. Mit anderen Worten, traditionelle Wirtschaftsmigrationen bestehen neben immer wichtiger werdenden Migrationen politischer Natur. Gerade in dieser Zeit werden die Prozesse, die zur Bewegung von Geflüchteten und Vertriebenen führen, intensiver und komplexer.

Die Richtung der Migrationsbewegungen variiert je nach wirtschaftlichen Schwankungen: So kommt es nach Süd-Nord-Bewegungen in Boomzeiten (insbesondere in den 1950er und 1960er Jahren) in den 1970er Jahre zu einer Krisenzeit, die zu Einschränkungen in der Aufnahmepolitik führt; Schließlich kommt es zu einer Verschiebung der Reiserouten, sodass die südlichen Länder zum Ziel von Migrant:innen werden.

Heute können wir feststellen, dass ganz Europa als **Empfängerregion** betrachtet werden kann. In allen Fällen scheinen die Verteilungsmuster so zu sein, dass die Präferenzen der Migrant:innen durch frühere (historische, koloniale) Beziehungen bestimmt und letztlich gefestigt werden. Die Haltung der jeweiligen Regierungen schwankt zwischen zwei scheinbar gleichzeitigen Optionen. Erstens wurden Maßnahmen zur Integration von Neuankömmlingen entwickelt, um die Koexistenz von Neuankömmlingen mit den Einheimischen des Landes zu gewährleisten. Zweitens haben alle Nationen Einreisebeschränkungen eingeführt, um den regulären und irregulären Migrationsdruck einzudämmen. Seit 2015 muss Europa im Rahmen der sogenannten *Flüchtlings- und Migrationskrise* auch eine hohe Zahl von Asylanträgen bewältigen.

All diese Umstände haben dazu geführt, dass nach gemeinsamen Lösungen für gemeinsame Probleme gesucht wird, insbesondere für die enorme Herausforderung, alle potenziellen Antragsteller aufzunehmen, wodurch die

+ Schon gewusst

Ethnische Enklaven

Konzentrationen oder Gruppierungen von Eingewanderten oder Menschen ausländischer Herkunft in Gesellschaften, die Eingewanderte aufnehmen.

Die Verteilung der Migrant:innen in den Aufnahmeländern ist in der Regel nicht einheitlich, sie konzentrieren sich meist in bestimmten Gegenden.

Enklaven schaffen einen alternativen Arbeitsmarkt, der ethnisch spezifisch ist und keine sozialen und kulturellen Fähigkeiten hinsichtlich des Aufnahmelandes erfordert. Trotz dieser offensichtlichen Vorteile wird ihre Existenz im Hinblick auf die Integration diskutiert.



Zahl der Migrant:innen in Europa ansteigt. Ziel ist es, kollektive Parameter festzulegen, die helfen:

- Migrationsströme auf dem Kontinent zu regulieren;
- die in den letzten Jahren zu beobachtende Zunahme der Fremdenfeindlichkeit einzudämmen;
- die Situation von Eingewanderten mit langjährigem Aufenthalt und einer stabilen Beschäftigungssituation, die in vielen Fällen von Nachzugsverfahren profitieren wollen, zu regeln;
- die getroffenen Maßnahmen mit dem Völkerrecht und den Menschenrechtsstandards in Einklang zu bringen

123 Tatsache

Warum Europa?

| | |
|--|---------------------------|
| •LEBENSERWARTUNG..... | 81Jahre |
| •BESCHÄFTIGUNGSQUOTE..... | 73,1% |
| •ARBEITSLOSENRATE..... | 6,2% |
| •GESCHLECHTSSPEZIFISCHES LOHNGEFÄLLE..... | 15% |
| • MENSCHEN, DIE VON ARMUT ODER SOZIALER AUSGRENZUNG BEDROHTSIND..... | 21,6% |
| • SCHULABBRECHER (FRÜHZEITIGE ABGÄNGER AUS DER ALLGEMEINEN UND BERUFLICHEN BILDUNG):..... | 10,2% |
| •FRUCHTBARKEITSRATE..... | 1,6GeburtenproFrau |
| • ALTERUNG DER BEVÖLKERUNG (MENSCHEN IM ALTER VON ÜBER 65 JAHREN (https://cenie.eu/en/)): | |
| 1950..... | 12% |
| 2019..... | 24% |
| PROGNOSE2050..... | 36% |

Der Anstieg des Migrationsvolumens ging mit einer großen Vielfalt in der Herkunft der Vertriebenen einher, wie die folgende Tabelle zeigt:

| DATEN | DIE WELT | EUROPA |
|---------------------------------|--|----------------|
| Anzahl der Migranten (2019) | 272 Millionen | 82,3 Millionen |
| Anzahl der Migrantinnen | 130,5 Millionen | 42,3 Millionen |
| Anzahl migrierten Kinder | 38 Millionen | |
| Migrierte Personen in % (2019) | 3,5 % (2,8 % im Jahr 2000, 2,3 % im Jahr 1980) | |
| Anzahl der Arbeitsmigrant:innen | 164 Millionen | |
| Anzahl der Geflüchteten (2019) | 26 Millionen | 2,9 Millionen |
| Anzahl der Vertriebenen (2019) | 41 Millionen | |
| Anzahl der Asylbewerber:innen | 3,5 Millionens | 893 300 |
| Verteilung nach Kontinenten | Asien | 31 % |
| | Europa | 30 % |
| | Amerika | 26 % |
| | Afrika | 10 % |
| | Ozeanien | 3 % |

Tabelle 1. Einwanderung in der Welt und in Europa. Quellen: ONU, Eurostat

+ Schon gewusst

Das neue Migrations- und Asylpaket (September 2020)

Dieses Paket ist ein umfassender und europäischer Ansatz zur Migration, der sich auf Verantwortung und Solidarität konzentriert. Es möchte einen gerechteren, europäischeren Ansatz zur Steuerung von Migration und Asyl einführen. Es zielt darauf ab, eine humane und effektive langfristige Antwort auf die aktuellen Herausforderungen der irregulären Migration zu geben: Entwicklung legaler Migrationswege, bessere Integration von Geflüchteten und anderen Neuankömmlingen sowie Vertiefung von Migrationspartnerschaften mit Herkunfts- und Transitländern zum gegenseitigen Nutzen.

Es werden fünf Ziele verfolgt:

- Organisation der legalen Einwanderung durch Förderung der Integration von Neuankömmlingen.
- Bekämpfung der illegalen Einwanderung.
- Stärkung der Wirksamkeit von Grenzkontrollen.
- Aufbau eines Europas des Asyls.
- Zusammenarbeit mit den Herkunftsländern durch Förderung ihrer Entwicklung.

Daraus lässt sich schließen, dass Migrationsphänomene universell sind und die menschliche Spezies seit ihren Anfängen begleiten. Im Laufe der Zeit haben diese Bewegungen eine sehr ausgeprägte Komplexität angenommen.

Der zunehmende Zuzug von Migrant:innen stellt unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen. Multikulturalismus wird in der globalisierten Welt, in der wir leben, zunehmend als Normalzustand angesehen. Vielfalt wird auch als Wert gesehen, der der Aufnahmegesellschaft zugutekommen kann. Hinzu kommt der nachgewiesene Zusammenhang zwischen Migration und menschlicher Entwicklung, der Verbesserung der wirtschaftlichen Bedingungen sowohl am Herkunfts- als auch am Zielort. Das Zusammenleben verschiedener Kulturen bringt zwar Vorteile mit sich, kann aber auch zu Reibungen und Meinungsverschiedenheiten führen, die von allen Beteiligten die Bereitschaft und den Einsatz nützlicher Instrumente zu ihrer Überwindung erfordern.

Derzeit wird davon ausgegangen, dass es keine einzelne Theorie gibt, die das Phänomen der Migration umfassend erklärt. Dies liegt vor allem an der sehr unterschiedlichen Migrationstypologie. Die Gründe für Migration sind sehr unterschiedlich: Viele ziehen um, um neue wirtschaftliche Möglichkeiten zu finden. Andere tun dies, um mit ihren Familien zusammenzukommen, ihre Ausbildung zu verbessern, ideologischer Verfolgung, klimatischen Widrigkeiten oder Naturkatastrophen zu entkommen. Die gebräuchlichsten Parameter können der folgenden Tabelle entnommen werden:

| PARAMETER | TYPOLOGIE | |
|-------------------------|---------------------------|---|
| Geografische Ausdehnung | Intern | Innerhalb desselben Landes |
| | Extern oder international | In ein anderes Land |
| Länge | Vorübergehend | Begrenzte Dauer |
| | Dauerhaft | Auf Lebenszeit |
| Ursachen | Wirtschaftlich | <ul style="list-style-type: none"> · In allen Arten von Arbeit · In qualifizierten Jobs und mit qualifiziertem Personal |
| | Im engeren Sinne | Aufgrund von Krieg, ideologischer Verfolgung, usw. |
| | Selektiv | Aufgrund der Verschlechterung des Herkunftsgebiets und des Verlusts natürlicher Ressourcen |
| | Politisch | <ul style="list-style-type: none"> · Migration von älteren Menschen im Ruhestand · Wiedervereinigungen · Internationale Entwicklungshelfer · Abwanderung von Fachkräften · Individuelle Umzüge |
| Art der Migration | Ökologisch | Ursprüngliches Nomadentum |
| | Andere | Durch den Willen der migrierenden Person |
| | Primitiv | Durch institutionelle Migrationspolitik |
| | Spontan oder frei | Unter Druck oder Auferlegung durch Kräfte, auf die die migrierende Person keinen Einfluss hat |
| | Geleitet oder getrieben | Soziale Dynamik innerhalb eines Kollektivs (Siedlungen, Urbanisierung) |

Tabelle 2. Typologie der Migration. Übersetzt aus: Garrido (2012), Petersen (1958,1978)

+ Schon gewusst

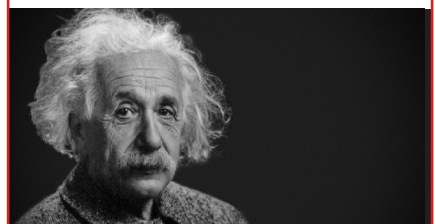
Tiermigrationen

Auch im Tierreich gibt es Bewegung, sowohl vorübergehend als auch dauerhaft. Die Formen der Bewegung im Raum sind sehr vielfältig (in der Luft, auf dem Land, im Wasser), ebenso wie die Gründe für diese Wanderungen: die Suche nach Nahrung, die Suche nach milderem Klima, die Flucht vor Gefahren und vieles mehr.



Einige berühmte Migrant:innen

- Frédéric Chopin, Komponist: Warschau, Wien, Paris.
- Victor Hugo, Schriftsteller und Politiker: Besançon, Belgien, Großbritannien, Paris.
- Hannah Arendt, Schriftstellerin: Linden-Limmer, New York.
- Robert Capa, Fotograf: Budapest, Berlin, Paris.
- Milan Kundera, Schriftsteller: Brünn, Tschechische Republik, Frankreich.
- Luis Buñuel, Regisseur: Calanda (Spanien), Paris, New York, Mexiko-Stadt.



Einstein

Dies ist einer der offensichtlichsten Fälle eines von Mobilität bestimmten Lebens. Geboren in Ulm (Deutschland), starb er in Princeton (USA), nachdem er in München, Pavia (Italien), Aarau, Zürich, Bern, Winterthur, Schaffhausen, Bern (Schweiz), Prag und Berlin gelebt hatte.

| Die wichtigsten Agenturen und Organisationen im Bereich Migration | |
|--|---|
| IOM (Die Internationale Organisation für Migration) | Die 1951 gegründete zwischenstaatliche Organisation mit Sitz in Genf befasst sich mit Migrationsfragen. |
| UNO (Vereinte Nationen) | Die UNO wurde am Ende des Zweiten Weltkriegs (1945) gegründet und setzt sich für die Wahrung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit, den Schutz der Menschenrechte, die Bereitstellung humanitärer Hilfe, die Unterstützung einer nachhaltigen Entwicklung und von Klimaschutzmaßnahmen sowie die Einhaltung des Völkerrechts ein. |
| FRONTEX (Europäische Agentur für die Grenz- und Küstenwache) | FRONTEX hilft bei der Entwicklung eines integrierten europäischen Grenzschutzsystems. Zu ihren Aufgaben gehört auch die Überwachung der Migrationsströme. |
| Europol (Agentur der Europäischen Union für die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Strafverfolgung) | Agentur zur Koordinierung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Kampf gegen organisierte kriminelle Gruppen, die an der Schleusung von Migrant:innen in die EU beteiligt sind. |
| FRA (Grundrechteagentur) | Agentur, die sich für die Förderung und den Schutz der Menschenrechte in der EU, einschließlich der Rechte von Migrant:innen, einsetzt. |
| EASO (Europäisches Unterstützungsbüro für Asylfragen) | Dieses Büro unterstützt die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems in allen EU-Mitgliedstaaten, indem es ihnen wissenschaftliche und technische Hilfe zur Verfügung stellt. |
| KCMD (Wissenszentrum Migration und Demographie) | Das Zentrum unterstützt die Arbeit der Kommissionsdienststellen und der Mitgliedstaaten in Migrationsthemen und verwandten Fragen, um die allgemeine Reaktion der Kommission auf die Chancen und Herausforderungen der Migration zu stärken. |
| EMN (Europäisches Migrationsnetzwerk) | Offizielles EU-weites Netz nationaler Kontaktstellen, dessen Hauptaufgabe darin besteht, die europäischen Entscheidungsträger und die breite Öffentlichkeit durch die Bereitstellung aktueller, objektiver, zuverlässiger und vergleichbarer Informationen über die Migrationspolitik in allen EU-Ländern zu informieren. |
| DG HOME (Generaldirektion Migration und Inneres) | DG HOME veröffentlicht die jährlichen Statistiken über die von den Staaten des Schengen-Raums ausgestellten Kurzzeitvisa. |
| OHCHR (Büro des Hohen Kommissars für Menschenrechte) | Dies ist die führende Organisation der UNO für Menschenrechte. Sie steht für das Engagement der Welt für die Förderung und den Schutz aller Menschenrechte und Freiheiten, die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte niedergelegt sind. |
| UNHCR (Hochkommissar der Vereinten Nationen für Geflüchtete) | Die UNO-Agentur, die für den Schutz von Geflüchteten und durch Verfolgung oder Konflikt vertriebenen Personen und für die Förderung dauerhafter Lösungen für ihre Situation durch freiwillige Neuansiedlung in ihrem Herkunfts- oder Aufnahmeland zuständig ist. |

| | |
|---|--|
| <p>UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)</p> | <p>Dies ist eine Sonderorganisation der UNO. Ihr Ziel ist es, durch Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation zu Frieden und Sicherheit in der Welt beizutragen.</p> |
| <p>UNICEF (Internationaler Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)</p> | <p>UNICEF ist eine Agentur der UNO, die humanitäre Hilfe und Entwicklungshilfe für Kinder und Mütter in Entwicklungsländern leistet.</p> |
| <p>EMF (Europäisches Migrationsforum)</p> | <p>Das EMF ist eine Plattform für den Dialog zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und europäischen Institutionen zu Themen im Zusammenhang mit Einwanderung, Asyl und Integration.</p> |
| <p>Weltbank</p> | <p>Eine internationale Finanzinstitution, die den Regierungen von Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen Darlehen und Zuschüsse für die Durchführung von Investitionsprojekten gewährt.</p> |
| <p>UNFPA (Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen)</p> | <p>Dies ist die führende internationale Institution für reproduktive Gesundheitsprogramme: Geburtenkontrolle, Familienplanung und der Kampf gegen sexuell übertragbare Krankheiten, insbesondere in unterentwickelten Ländern.</p> |
| <p>IOM (Die Internationale Organisation für Migration)</p> | <p>Die 1951 gegründete zwischenstaatliche Organisation mit Sitz in Genf befasst sich mit Migrationsfragen.</p> |
| <p>UNO (Vereinte Nationen)</p> | <p>Die UNO wurde am Ende des Zweiten Weltkriegs (1945) gegründet und setzt sich für die Wahrung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit, den Schutz der Menschenrechte, die Bereitstellung humanitärer Hilfe, die Unterstützung einer nachhaltigen Entwicklung und von Klimaschutzmaßnahmen sowie die Einhaltung des Völkerrechts ein.</p> |



Aufgaben

1. Denken Sie über die folgenden Fragen nach:

- Migrationsphänomene sind im Laufe der Geschichte immer wieder aufgetreten.
- Wie viele von Ihnen leben in der gleichen Stadt, in der Ihre Eltern geboren wurden? Und in der Ihre Großeltern geboren wurden?
- Beschreiben Sie die Migrationsbewegungen in Ihrer Familie, in Ihrer Generation und in den beiden vorangegangenen Generationen. Geben Sie auch die Gründe für die Migration an (Studium, Arbeit, Militärdienst usw.)

2. Nennen Sie zwei kulturelle Bewegungen oder Phänomene, die durch Migrationsprozesse entstanden sind:

- in der Architektur: die Romanische Kunst
- in der Wissenschaft:
- in der Literatur:
- in anderen Künsten:
- in der Gastronomie:



2 | Die Rolle der Sprache in Migrationsbewegungen

2.1. Woher kommen unsere Herkunftssprachen?

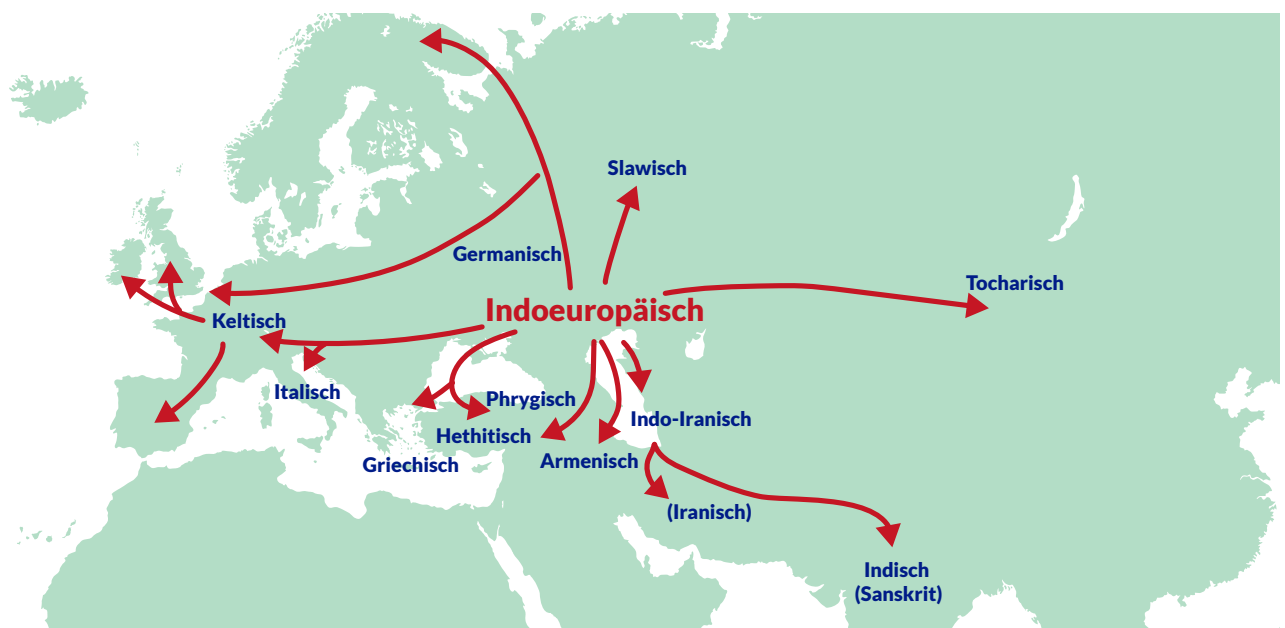
Sprachen werden als Zeichen der Identität eines bestimmten Landes oder einer Region betrachtet. In der Tat werden sprachliche Fragen oft zur Verteidigung der regionalen Identität oder sogar zur Festlegung politischer Grenzen herangezogen. Untersucht man jedoch den Ursprung dieser Sprachen, so stellt man fest, dass viele von jenen, die heute als eigenständige Sprachen gelten, auf dieselbe gemeinsame Basis zurückgehen. Dies ist beispielsweise bei vielen der vom Lateinischen abgeleiteten europäischen Sprachen wie Italienisch, Französisch, Spanisch oder Rumänisch der Fall. Wenn wir jedoch weiter in die Vergangenheit zurückgehen, stellen wir fest, dass die meisten der heutigen Sprachen Europas (und einige der asiatischen Sprachen) von einer breiteren gemeinsamen Basis abstammen, einer Grundsprache, die als indogermanisch bezeichnet wird. Das Indogermanische ist eine Sprache, für die es keine schriftlichen Belege gibt, so dass seine Hauptmerkmale aus einem Prozess der sprachlichen Rekonstruktion abgeleitet werden, der auf den Sprachen basiert, aus denen es hervorgegangen ist. Die vom Indogermanischen abstammenden Sprachen werden in verschiedene Familien eingeteilt, wie die germanische Gruppe, aus der unter anderem Deutsch, Englisch, Norwegisch und Schwedisch hervorgegangen sind, oder die griechische Gruppe, aus der das Neugriechische und seine Dialekte hervorgehen.

Eine wichtige Tatsache in diesem Entwicklungsprozess der verschiedenen Sprachen ist, dass die Veränderungen, die sie im Laufe der Zeit erfahren haben, und ihre Ansiedlung in einem bestimmten Gebiet der europäischen Geografie das Ergebnis von Migrationsprozessen sind. Die Entwicklung der



Meine Eltern sind 1960 ausgewandert und haben angefangen, in einer Hutfabrik zu arbeiten. Sie hatten geplant, zwei oder drei Jahre zu bleiben, aber wir, ihre vier Kinder, wurden geboren. Mit uns kamen andere Aufgaben. Vor allem die Herausforderung einer guten Schulbildung. Wir besuchten zwei Schulen: eine deutsche Schule am Vormittag und eine spanische Schule am Nachmittag. Meine Kindheit war ein zweistöckiges Haus. Im ersten wurde der alemannische Dialekt der Kinzig-taler Schwarzwaldregion gesprochen, im zweiten war die Kultur andalusisch. Man könnte sagen, ich bin mit, zwischen und trotz zweier unterschiedlicher Welten aufgewachsen... Für das Kind war es ein Abenteuer, ein großes Spiel; für den Heranwachsenden ein lebenswichtiges Dilemma, nicht zu wissen, ob ich Spanier oder Deutscher bin, und für den Erwachsenen, der jetzt reifer ist, ein enormer Reichtum: Mich nähren zwei Sprachen, zwei Seinsweisen, zwei Lebensweisen. Tief im Inneren glaube ich, ich habe zwei Mütter.... Können Sie "Mutterländer" sagen? Ja, Mutterländer. Ich mag das Wort.

Interview mit dem Dichter José F. A. Oliver.
Übersetzt aus: El País, Babelia, 11.09.2002



Karte 3. Sprachliche Verbreitung des Indogermanischen. Quelle: Universität von Kantabrien

indogermanischen Völker liegt in einem großen Gebiet Osteuropas, von dort gelangten sie durch verschiedene Migrationswellen um 3000 und 2000 v. Chr. in neue Gebiete, ein Prozess des Zerfalls, durch den die verschiedenen Sprachen entstanden.

Aber es ist nicht notwendig, so weit zurückzugehen, um zu zeigen, dass unsere Herkunftssprachen das Ergebnis von Migrationen sind. Denken Sie zum Beispiel an die Ausdehnung des Römischen Reiches rund um das Mittelmeer zwischen dem Ende des 3. Jahrhunderts v. Chr. und dem 2. Jahrhundert n. Chr. (auf dem Höhepunkt seiner Macht). Der Prozess der Romanisierung brachte die Verbreitung der lateinischen Kultur und Sprache mit sich, so dass diese Eroberung zur Verbreitung des Lateinischen und zur Entstehung der verschiedenen romanischen Sprachen führte.

Es sind also verschiedene **Migrationsprozesse**, die zu den heute in den verschiedenen europäischen Ländern gesprochenen, **traditionellen Sprachen** geführt haben. Migrationen und Sprachen waren schon immer – und sind auch heute noch – eng miteinander verbunden, nicht nur in Bezug auf ihren Ursprung, wie hier beschrieben, sondern auch in Bezug auf ihre Entwicklung im Laufe der Zeit.

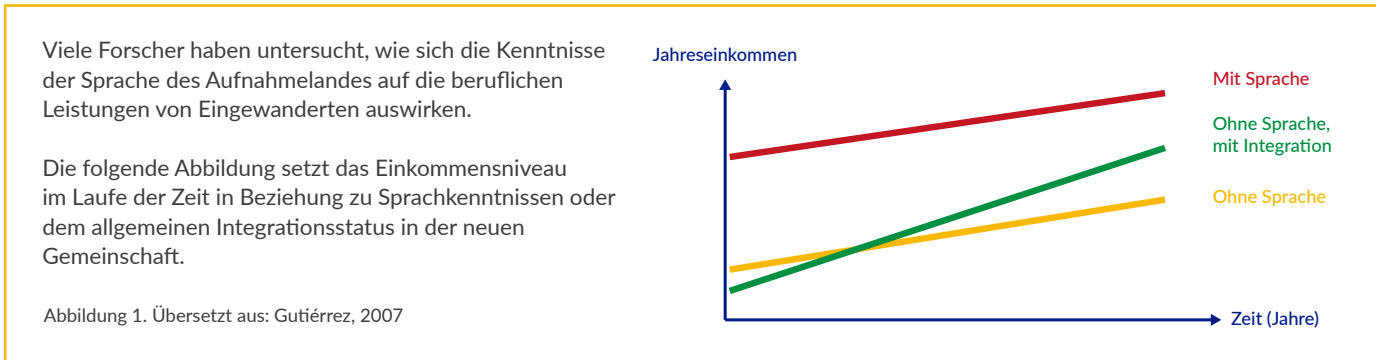
+ Schon gewusst

Wenn wir ein und dasselbe Wort (in diesem Fall "new") nehmen und seine Entsprechung in vielen europäischen Sprachen suchen, können wir bemerkenswerte Ähnlichkeiten zwischen ihnen allen feststellen, die auf die gemeinsame Grundsprache zurückzuführen sind, aus der sie alle stammen.

Englisch ----- new
 Norwegisch ----- ny
 Deutsch ----- neu
 Französisch-----nouveau
 Spanisch ----- nuevo
 Italienisch ----- nuovo

2.2. Die Sprache: Barriere oder Passierschein zu neuen Zielen

Die Sprache eines Landes ist nicht nur ein identitätsstiftendes Element, sondern auch ein **wesentliches Instrument im Prozess der Aufnahme** von Migrant:innen, da sie in alle Bereiche eingreift, an denen sie teilhaben werden: Soziales, Wirtschaft, Beschäftigung, Bildung usw. Das Gefühl der Identität durch die Sprache führt dazu, dass Menschen, die im Aufnahmeland ankommen, bei bestimmten Gelegenheiten nicht an diesen Bereichen teilnehmen können, wenn sie die Landessprache nicht beherrschen, was ein großes Integrationshindernis darstellt. Umgekehrt verbessern sich die Entwicklungschancen von Migrant:innen und Geflüchteten, wenn sie die Sprache (und auch die Kultur) des Aufnahmelandes bereits kennen oder sie frühzeitig erlernen.



In vielen Fällen wird diese Sprachbarriere zu einem unüberwindbaren Hindernis für Eingewanderte oder Geflüchtete, da Sprachkenntnisse in vielen Gebieten traditionell eine unabdingbare Voraussetzung für die Erlangung einer Aufenthaltsgenehmigung, eines Arbeitsplatzes oder letztlich der Staatsangehörigkeit im Aufnahmeland waren – und sind. Im Gegensatz zu dem, was zunächst angenommen wird, erhält der:die Eingewanderte:r, wenn diese Barriere fällt, nicht nur die Vorteile oder Nutzen dieser neuen Situation, sondern die Aufnahmegesellschaft kann auch viel mehr von den Fähigkeiten und Kenntnissen der Migrant:innen profitieren, weshalb in vielen Fällen Kurse oder andere Ausbildungsinitiativen ermöglicht werden, damit diese Barriere so schnell wie möglich beseitigt werden kann. Der Zeitpunkt der Überwindung der Sprachbarriere hängt von vielen Faktoren ab, sowohl von den Vorkenntnissen und Ressourcen der Eingewanderten als auch von ihren Entwicklungen im Aufnahmeland und den Phasen ihrer eigenen Integrationsprozesse:

+ Schon gewusst

Einige Forscher weisen darauf hin, dass sich im Falle Spaniens die Migrationsrate verdoppelt, wenn das Herkunftsland der Eingewanderten Spanisch als Amtssprache hat.



Abbildung 2. Übernommen, übersetzt und angepasst von Moreno-Fernandez (2009)

Andererseits ermöglicht uns die Tatsache, dass Europa ein mehrsprachiges Gebiet ist, zu untersuchen, inwieweit die Sprache ein Schlüsselfaktor bei der Wahl des Ziellandes ist – wenn auch wahrscheinlich nicht so entscheidend wie wirtschaftliche Faktoren. Die Sprache ist ein wesentlicher Passierschein für Migrationsbewegungen, eine Tatsache, die erklären würde, warum Länder wie das Vereinigte Königreich und Spanien, die mit vielen anderen Gebieten eine Amtssprache teilen, immer zu den Aufnahmeländern mit dem höchsten Einwanderungsvolumen in Europa gehörten.

Es sollte jedoch auch bedacht werden, dass eine vollständige Integration auf sprachlicher Ebene nicht nur die Kenntnis der Sprache als formales System voraussetzt, sondern auch die Kenntnis der pragmatisch-diskursiven Regeln, die eine bestimmte Gemeinschaft in ihrem Sprachgebrauch und sozialen Austausch befolgt. Daher sind Vorkenntnisse in der Sprache des Ziellandes nicht immer ein ausreichender Passierschein, um diese gewünschte Integration zu erreichen: Sie helfen zwar bei der wesentlichen Grundlage für den Sprung an einen anderen Ort, erfordern aber auch einen zusätzlichen Aufwand für die sprachliche Integration, um in Wirklichkeit eine vollständige soziolinguistische Integration zu erreichen.

2.3. Sprachkonflikte und Konfliktauswirkungen

Im Zuge der Eingewöhnung am Zielort und der Entdeckung neuer Modelle und Gewohnheiten findet eine Reihe von Veränderungen statt, die den Eingewanderten



EIN ERSTES ZEUGNIS

In einem Interview äußerte sich Edward Said, Träger des Prinz-von-Asturien-Preises 2002, zu seiner palästinensischen Herkunft und den verschiedenen Wohnort- und damit Sprachwechseln, die er als Kind erlebte: Journalist: In [Ihrem Werk] Out of Place sagten Sie, dass Sie als Kind kein Arabisch sprechen wollten, weil es maurisch war, Sie wollten kein Französisch sprechen, weil es eine imperialistische Sprache war, und Sie wollten kein Englisch sprechen, weil es eine abscheuliche Sprache war. Ein großes Durcheinander.

Edward sagte: Jetzt kann ich wenigstens sprechen und schreiben. Ich habe versucht, eine eigene Sprache zu entwickeln. Wenn ich schreibe, schreibe ich auf Arabisch genauso wie auf Englisch oder Französisch. Ich wollte eine persönliche Sprache erfinden. Das war mein Kampf. Eine Sprache zu finden, die ich verwenden konnte, ohne mich selbst zu verraten. Es ist Englisch, aber mit vielen Anklängen an Arabisch und Französisch... Es ist eine Kreuzung. Ohne zu vergessen, dass die Grundlage meiner Ausbildung von amerikanischen und englischen Schulen stammt.

Übersetzt aus: Castaño, 2004



oder Geflüchteten näher oder weiter von der Kultur des Aufnahmeortes und damit auch von der neuen Sprache entfernen. In diesem Prozess dürfen jedoch die Muttersprache oder die Sprachen, die sie bereits sprechen, nicht vergessen werden, da sie ein wesentliches Element des Austauschs darstellen. Abhängig davon, wie dieser Konflikt zwischen den Sprachen zustande kommt und welche Entscheidungen der:die Migrant:in darüber trifft, haben einige Wissenschaftler mindestens vier Phasen oder Einstellungen festgestellt, die in Bezug auf den Gebrauch der Muttersprache (L1) und der Sprache des Aufnahmelandes angenommen werden können (L2).









| | L1 | L2 |
|---|--|--|
| ASSIMILATION Eingewanderte sind dazu bereit, die L2 zu übernehmen und verwenden immer weniger die L1, die für ihre sprachliche Identität zunehmend weniger wichtig wird. |  |  |
| SEPARATION Verwendung ihrer L1 (was ihre Zugehörigkeit zur Gruppe bekräftigt) ohne Interesse am Erlernen der L2, selbst wenn dies den Austausch auf ihre Gemeinschaft beschränkt. |  |  |
| INTEGRATION Interesse an der Kommunikation in beiden Sprachen und mit Menschen aus beiden sozialen Gruppen. Beide sind Teil ihrer sprachlichen Identität. |  |  |
| MARGINALISIERUNG/OSZILLATION Die Unentschlossenheit zwischen den beiden Gesellschaften überträgt sich auf die sprachliche Sphäre: wenig Interesse am Erlernen der L2, aber auch die L1 ist kein zu bewahrender Wert.. |  |  |

Tabelle 3. Übernommen und angepasst von Gugenberger, 2020

Diese Einstellungen können in jeder Sprache und in jeder Gemeinschaft gleichzeitig auftreten, aber die politischen und sprachlichen Ideologien der Länder bestimmen maßgeblich die Wahl der einzelnen Einstellungen und die Geschwindigkeit, mit der man die verschiedenen vorgeschlagenen Phasen durchläuft. Persönliche Faktoren und die voraussichtliche Dauer des Aufenthalts im Zielland – dauerhafte Migration oder Rückwanderung – haben ebenfalls einen großen Einfluss auf die gewählte Einstellung.

In den letzten Jahrzehnten sind einige der oben beschriebenen Einstellungen, die in der Vergangenheit sehr verbreitet waren, wie z. B. die Assimilation, durch die weit verbreitete Entwicklung mehrsprachiger Gesellschaften und durch Migrationsbewegungen aus persönlichen Gründen und Interessen, insbesondere im Bereich der Beschäftigung, in den Hintergrund getreten.

2.4. Mehrsprachige und globalisierte Gesellschaften

Das schiere Volumen der heutigen Migrationsbewegungen, die schiere Anzahl der beteiligten Länder, ihr internationaler Charakter und die Einstellungen der aufnehmenden Bevölkerung bedeuten, dass die **heutigen Gesellschaften mehrsprachig und multikulturell** sind. Die Globalisierung wiederum treibt das Ausmaß und die Menge der Migrationsströme voran. Je mehr Menschen miteinander vernetzt sind (sprachlich, persönlich, beruflich usw.), desto größer sind die Möglichkeiten, von einem Land in ein anderes zu ziehen.

+ Schon gewusst

Geraten auch Varietäten in einen Konflikt?
 Ja, auch sprachliche Varietäten (wie z.B. Dialekte) geraten in einen Konflikt, und in diesem Fall kann es zu ähnlichen Situationen und Lösungen wie den bereits erwähnten kommen. Hier kommt eine noch nicht erwähnte Komponente ins Spiel: das Sprachprestige. Wenn ein Sprecher einer Sprache in ein Land auswandert, in dem dieselbe Sprache gesprochen wird, die dortige Varietät aber prestigeträchtiger ist, kann die Haltung des:der Eingewanderten durch diese Situation bedingt sein: Ablehnung dieser Varietät, weil sie die vorherrschende ist, Akzeptanz, weil sie die prestige-trächtigere ist, oder eine Situation der Angleichung zwischen den beiden, in der die eine von der anderen bereichert wird; um nur einige Möglichkeiten zu nennen.

Diese vernetzte Welt ermöglicht jedoch auch die Verbreitung von sprachlichen Kontakten, ohne dass der Einzelne sich bewegen muss: Unsere Gesellschaften erfinden und erweitern sich in der digitalen Sphäre, und gerade gemeinsam genutzte Sprachen ermöglichen und fördern diesen Austausch. Bei diesen sprachlichen Kontakten setzt sich in der Regel eine Sprache durch, die aufgrund ihrer geografischen Ausdehnung, ihrer Verwendung in Handelsbeziehungen, ihrer literarischen Tradition usw. als international gilt. Die internationale Sprache schlechthin ist derzeit Englisch, gefolgt von Spanisch und Chinesisch, die in vielen Kontexten oder Räumen weiter an Bedeutung gewinnen.

SCHON GEWUSST?

Als Höhepunkt eines langen und intensiven Dialogs seit dem 17. Jahrhundert mit dem Ziel, eine internationale Sprache zu erreichen und die Kontakte zwischen den Ländern flüssiger zu gestalten, wurde Ende des 19. Jahrhunderts eine Sprache aus anderen natürlichen Sprachen konstruiert: Esperanto. Obwohl es sich an vielen Orten und in vielen Kontexten nicht durchsetzen konnte – weil es aus europäischen Bestandteilen geschaffen wurde – ist Esperanto die am weitesten verbreitete internationale Plansprache der Welt, hat aber das Englische in dieser Rolle nie überholt

Esperanto-Version von Antoine de Saint-Exupéry's Klassiker *Le petit prince*



EIN BEISPIEL FÜR EINE TRANSMIGRANTIN

Rocío, eine Spanierin galizischer Herkunft, studierte ein Jahr in Deutschland, kehrte für zwei Jahre nach Spanien zurück, ging für einen weiteren Zeitraum nach Deutschland und arbeitet jetzt in Irland. Sie kommuniziert täglich mit Menschen aus den drei Ländern und mit ihrem Freund, der Franzose ist, aber in den Niederlanden lebt. Bei ihren Gesprächen verwendet sie daher Spanisch, Galizisch, Englisch, Deutsch und Französisch (oder eine Mischung aus mehreren dieser Sprachen), je nach Kontext, Adressat und kommunikativen Bedürfnissen.

Übersetzt aus und zitiert nach Gugenberger (2020)



In dieser sprachlichen Dynamik, die für globalisierte und multikulturelle Gesellschaften typisch ist, sticht die Figur des:der Transmigrant:in hervor. Transmigrant:innen vollziehen keinen Migrationsprozess in eine Richtung, sondern in mehrere Richtungen, indem sie an zuvor besuchte Orte zurückkehren und kontinuierliche Rundreisen unternehmen, was ein breites Netz von Kontakten sowohl sprachlich als auch kulturell impliziert.



Aufgaben

3. Suchen Sie nach Informationen über Herkunft und Sprachfamilie, zu der Ihre Muttersprache gehört.

Ist sie mit den umliegenden Sprachen verwandt und finden Sie darin gebräuchliche oder sehr ähnliche Wörter (z. B. new (Englisch), neu (Deutsch), etc.)?

Gibt es einen Migrationsprozess, der mit der Erweiterung und Entwicklung Ihrer Muttersprache verbunden ist?

4. Wenn ein und derselbe Sprecher mit mehreren Sprachen in Kontakt kommt (der Muttersprache und der/den Sprache(n), die er:sie lernt), kommt es häufig zu einer Vermischung zwischen den beiden Sprachen oder zu einem Transfer von einem auf die andere Sprache, was den Lernprozess erleichtern (wenn die Sprachen in dem übertragenen Aspekt ähnlich sind) oder behindern kann (wenn sie in dieser Hinsicht unterschiedlich sind, was wir aber nicht wissen).

Letzteres passiert zum Beispiel mit „falschen Freunden“, also Elementen, die zwar in beiden Sprachen ähnlich geschrieben und ausgesprochen werden, aber nicht dasselbe bedeuten.

Hier sind einige Beispiele für falsche Freunde:

Wissen Sie, was diese Wörter in beiden Sprachen bedeuten? Wenn nicht, schlagen Sie es nach.



Denken Sie an einen ähnlichen Fall zwischen Ihrer Muttersprache und einer anderen Sprache, die Sie kennen.

Haben Sie schon einmal einen falschen Freund falsch benutzt?

3 | Herausforderungen im Sprachunterricht für soziale Inklusion

 Artikel

Bildung spielt eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, Geflüchteten und anderen Migrant:innen aus Drittstaaten dabei zu helfen, sich an ein neues Land und eine neue Kultur anzupassen und soziale Beziehungen innerhalb ihrer Aufnahmegemeinschaften aufzubauen.
Europäische Kommission. Europäische Kooperationspolitik

Wie in diesem Kapitel bereits dargelegt wurde, stellt die wachsende Zahl von Eingewanderten eine Reihe von Herausforderungen dar, die es zu bewältigen gilt, um eine Gesellschaft aufzubauen, in der das Zusammenleben zwischen verschiedenen Kulturen vorherrscht. Eines der wichtigsten Instrumente, um sicherzustellen, dass Eingewanderte und Geflüchtete den Prozess der soziolinguistischen Integration abschließen und ihren eigenen Platz in der Ankunftsgesellschaft einnehmen können, ist das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes, das im Vergleich zum Sprachunterricht für andere Gruppen differenziert betrachtet werden muss. Dies ist auf die Besonderheit der Profile dieser heterogenen Lerngruppen zurückzuführen, da die Umstände das Verständnis einer Reihe von individuellen Faktoren sowie kulturellen und sozial-kommunikativen Besonderheiten voraussetzen.

Die Entwicklung dieses Lernprozesses wirft verschiedene Fragen auf, die für das Verständnis der Bedeutung des Sprachunterrichts im Prozess der sozialen Inklusion von entscheidender Bedeutung sind. Aus diesem Grund werden im Folgenden die wichtigsten Herausforderungen vorgestellt, die es zu bewältigen gilt, damit das Erlernen der L2 so effektiv und erfolgreich wie möglich ist und zu einer vollständigen Integration in die Aufnahmegesellschaft führt.

3.1. Entmystifizierung von Stereotypen

Im Zweitsprachenunterricht gibt es eine Reihe von Missverständnissen, die sich negativ auf die Entwicklung des Lernens auswirken. Viele stehen im Zusammenhang mit dem Bild von Migrant:innen und ihren Möglichkeiten als Lernende und bedingen daher die Vorstellung von dieser Tätigkeit aus einer Perspektive, die nicht hoch geschätzt und attraktiv ist. Die pädagogischen und didaktischen Erwartungen entsprechen in der Regel nicht der Realität. Manchmal entstehen diese Stereotypen aufgrund der Zuschreibung spezifischer negativer Aspekte an die gesamte Gruppe und der Definition dieser Profile durch ihre Mängel: was sie nicht sind, nicht haben, nicht wissen oder nicht können.

Hier sind drei Gedanken, die häufig in der kollektiven Vorstellungswelt auftauchen:

+ Schon gewusst

Es gibt Sprachen, die keine Schrift haben und daher ungeschriebene oder mündliche Kulturen sind. Einige Beispiele finden sich in Ostafrika, etwa in Gambia oder Senegal.

Es gibt auch Sprachen, die andere Schriftsysteme als das lateinische Alphabet verwenden, z. B. das arabische, griechische, hebräische oder kyrillische Alphabet, das in Sprachen wie Russisch, Ukrainisch, Serbisch und Bulgarisch zu finden ist.

Die Berücksichtigung dieser Schriftsysteme ist von wesentlicher Bedeutung, da die Lehrkräfte die Eigenheiten ihrer Schüler:innen beachten sollten und verstehen müssen, dass kulturelle Unterschiede nicht als positiv oder negativ, sondern als Identität zu werten sind.

HEBRÄISCH

אבגד

ARABISCH

أبجد

LATEINISCH

a b c d

GRIECHISCH

α β γ δ

KYRILLISCH

а б г д

1 | Vorliegen einer ersten Stufe der Diskriminierung aufgrund der Herkunft, der Nationalität und der Kultur des Lernenden.

Dies führt zu einer Reihe negativer Bildungserwartungen, die verhindern, dass das wahre Potenzial und Wissen der Lernenden erkannt wird, und die ein negatives – und fehlgeleitetes – Gefühl gegenüber ihren Bildungsmöglichkeiten und -erfolgen erzeugen.

2 | Berücksichtigung der sozioökonomischen Benachteiligung als negativer Faktor für das Lernen.

Die Forschung im Bereich des Spracherwerbs zeigt, dass diese Variable – die manchmal nicht einmal real ist, sondern nur eine Annahme – im Vergleich zu anderen Variablen wie Aufenthaltsdauer im Land, Alter bei der Ankunft, Schulbildung oder Kontakt mit Muttersprachlern kaum relevant ist.

3 | Unzureichende Vorkenntnisse als Hemmnis für Fortschritte beim Sprachenlernen.

Die Tendenz, Eingewanderte und Geflüchtete als Menschen mit niedrigem Bildungsniveau zu betrachten, ist nicht immer richtig. Um eine erfolgreiche Integration in unser Bildungssystem zu gewährleisten, müssen die Lehrkräfte unbedingt die Hauptmerkmale der Schulsysteme in den Herkunftsländern der Schüler:innen sowie das Niveau ihrer Vorkenntnisse kennen und berücksichtigen.

Aus diesen und anderen Gründen wird der Sprachunterricht in dem betreffenden Kontext häufig auf der Grundlage von Konzepten durchgeführt, die darauf abzielen, die den Eingewanderten zugeschriebenen Defizite zu beheben. Deshalb kann der Unterricht aus einer wohlfahrtsstaatlichen Perspektive heraus – die es als notwendig erachtet, diese Gruppe mit anderen Ressourcen für das soziale und persönliche Leben auszustatten – und einer kompensatorischen Perspektive – die keinen schulischen Erfolg erwartet, da sie davon ausgeht, dass die Defizite der Schüler:innen nur schwer zu kompensieren sind – gestaltet sein. Dieser Mangel an Wissen über die Schüler:innen und die Schulsysteme der Herkunftsgesellschaften führt zu unangemessenen Erwartungen sowie zu einfachen pädagogischen Praktiken, die die Passivität der Schüler:innen verstärken.

3.2. Das Profil des Lernenden

Eine der größten Herausforderungen bei der Erörterung des L2-Unterrichts für Migrant:innen und Geflüchtete ist die große Heterogenität der Lernenden, die im vierten Kapitel dieses Leitfadens ausführlicher behandelt wird. Diese Heterogenität führt zu einer Reihe von affektiven, sprachlichen, pädagogischen, kognitiven und sozialen Bedürfnissen, die je nach Person und Lebensumständen variieren und die berücksichtigt werden müssen, um einen Unterricht anzubieten, der den Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden so weit wie möglich entspricht.



Immigrant:innen und anderen Minderheiten angehörenden Schüler:innen wurde oft die Möglichkeit verwehrt, Denkfähigkeiten höherer Ordnung zu erlernen, weil man glaubte, dass sie erst die Fähigkeit zum Erlernen von Grundkenntnissen nachweisen müssten, bevor ihnen höhere Fähigkeiten vermittelt werden könnten.

Übersetzt aus: Waxman und Téllez 2002



MIGRANT:IN

Ein Mensch voller Erfahrung, geprägt durch seine:ihre Sprache und Kultur, ein:e Träger:in von viel Wissen und Know-how, ein:e Sprecher:in einer oder mehrerer Sprachen, der:die in der Lage ist, jeden Konflikt zu lösen, solange er:sie die Schlüssel zur Welt besitzt.

Miquel (2003)



Die wichtigsten Unterschiede lassen sich auf zwei Ebenen zusammenfassen:

1 | Sprachliche und kulturelle Unterschiede, die darauf zurückzuführen sind, dass sie aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen kommen.

Jeder Schüler und jede Schülerin hat ein Weltbild, das durch seine oder ihre Muttersprache und Kultur geprägt ist. Diese Vielfalt kann zu sprachlichen und kulturellen Konflikten führen, die durch ein Gleichgewicht zwischen Sprachen und Kulturen vermieden werden müssen.

Darüber hinaus kann es aufgrund von Faktoren wie den Bildungssystemen der Heimatgesellschaft Unterschiede in der Bildung geben. Diese Unterschiede spiegeln sich in unterschiedlichen Lernstilen wider und führen zu sehr unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Bedürfnissen und Erwartungen, die bei der Umsetzung des Lehrprozesses berücksichtigt werden müssen.

2 | Persönliche Unterschiede aufgrund von individuellen Faktoren

Diejenigen, die in einer neuen Gesellschaft ankommen, können eine Reihe gemeinsamer Gefühle durchleben, die durch eine Zeit sozialer, kultureller und familiärer Entwurzelung verursacht werden, die Psychologen als **Immigrationstrauer** bezeichnen. Diese Gefühle werden als Mangel an Motivation und Selbstwertgefühl, Kommunikationsdefizite in ihrem Lernumfeld (Kommunikationsschwierigkeiten mit Gleichaltrigen und Lehrer:innen) und Stress aufgrund der Unmittelbarkeit ihrer Bedürfnisse bezeichnet.

Zusätzlich zu diesen gemeinsamen Elementen gibt es weitere individuelle Faktoren, die von Person zu Person unterschiedlich sind. Ein Beispiel ist die Generation der Zugehörigkeit, die durch Unterschiede im Alter der Ankunft der Eingewanderten im Aufnahmeland konzeptualisiert wird. Allgemein kann man sagen, dass die erste Generation diejenigen umfasst, die in einem Land geboren wurden und dort soziale Beziehungen aufgebaut haben, in das sie als Erwachsene eingewandert sind, während sich die zweite Generation entweder auf diejenigen bezieht, die vor ihrem zwölften Lebensjahr im Gastland ankommen, oder auf die Kinder von Eltern, die der ersten Generation angehören.

ODYSSEUS-SYNDROM

Das „Odysseus-Syndrom“ ist eine Metapher, die die Ängste beschreibt, die jeder Mensch als Folge der Trennung von allem, was in seiner Welt, in seiner Herkunftskultur, üblich und bekannt war, erlebt. Die wichtigsten Elemente dieses Syndroms sind die Trennung von der Familie, das Leiden am Scheitern in der neuen Gesellschaft (Ausgrenzung), der Kampf ums Überleben (Wohnung, Nahrung) und die allgemeine Angst vor Nichtakzeptanz (Fremdenfeindlichkeit).

+ Schon gewusst

1990 führte Karl Mannheim den Begriff der Generation in die Sozialwissenschaften ein, um den kulturellen Wandel zu beschreiben. Heute ist er sehr nützlich, wenn es darum geht, die Unterschiede zwischen Immigrant:innen der so genannten ersten und der zweiten Generation anzusprechen.



Parallel dazu impliziert das Alter auch eine Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, da jede dieser Gruppen ihre eigenen Bedürfnisse und Schwierigkeiten hat. So neigen Erwachsene dazu, sich mit Elementen wie der mangelnden Regelmäßigkeit der Teilnahme an Kursen in der Sprache des Aufnahmelandes zu identifizieren, was auf verschiedene Umstände, wie z. B. die Arbeit, zurückzuführen sein kann, während die Mehrheit der Gruppe der Jugendlichen durch Probleme im Zusammenhang mit ihrer schulischen Integration definiert wird.

Aus all diesen Gründen ist es wichtig zu wissen, wer die Migrant:innen sind und woher sie kommen, und ihre Lebensumstände zu verstehen, um die Grundlagen für den Lehr- und Lernprozess in der Aufnahmegesellschaft zu schaffen. Deshalb ist es bedeutend, eine Reihe von Aspekten zu ihrem bisherigen Bildungsstand, ihrer Sprache und ihrer Kultur zu kennen. Im Folgenden werden zusammenfassend acht Aspekte vorgeschlagen, die für den Beginn dieser Reflexion nützlich sein können:



- (1) Was ist Ihr kultureller und sprachlicher Hintergrund?
- (2) Welche Sprache(n) sprechen Sie und wie haben Sie sie gelernt?
- (3) Welchen Bildungsstand haben Sie?
- (4) Sind Sie zur Schule gegangen, in welcher Sprache fand der Unterricht statt?
- (5) Welchen Bildungsweg haben Sie eingeschlagen?
- (6) Wie hoch ist Ihr Alphabetisierungsgrad?
- (7) Wie wichtig ist Lese- und Schreibkompetenz in Ihrer Herkunftskultur und -sprache?
- (8) Welcher Generation gehören Sie an und welche sozialen Elemente kennzeichnen diese Generation?

3.3. Das Lernumfeld

Wie bereits erwähnt, ist das Erlernen einer Fremdsprache für Eingewanderte und Geflüchtete weniger ein Selbstzweck als vielmehr ein Mittel zur Integration in die Aufnahmegesellschaft. **Sprache** wird dabei als **Instrument** begriffen, das den Zugang zu allen Dimensionen der Gesellschaft ermöglicht. Daher ermöglicht die korrekte Beschreibung des soziolinguistischen Kontexts, in dem die Sprache gelernt und verwendet wird, eine soziolinguistische Integration auf allen Ebenen.

In diesem Rahmen werden die beiden häufigsten Lernszenarien im Sprachunterricht betrachtet, deren Unterschied in der Rolle liegt, die die zu lernende Sprache in der Realität des:der Einzelnen spielt: (1) gelegentlicher Gebrauch der L2 und (2) alltäglicher Gebrauch der L2. In letzterem Fall muss der Lernprozess der betreffenden Gruppe betrachtet werden, der sich wesentlich von dem der Lernenden unterscheidet, die die Sprache nur gelegentlich verwenden.



Der Schlüssel zum Verständnis von Sprache im Kontext liegt darin, nicht mit der Sprache, sondern mit dem Kontext zu beginnen [...]. Nur wenn man die betreffende Beziehung (Sprach-Kontext) aus den Kontexten heraus betrachtet, kann man einen wesentlichen Teil von dem erfassen, was passiert, wenn eine Sprache gelehrt und verwendet wird.

Dell Hymes (1972)

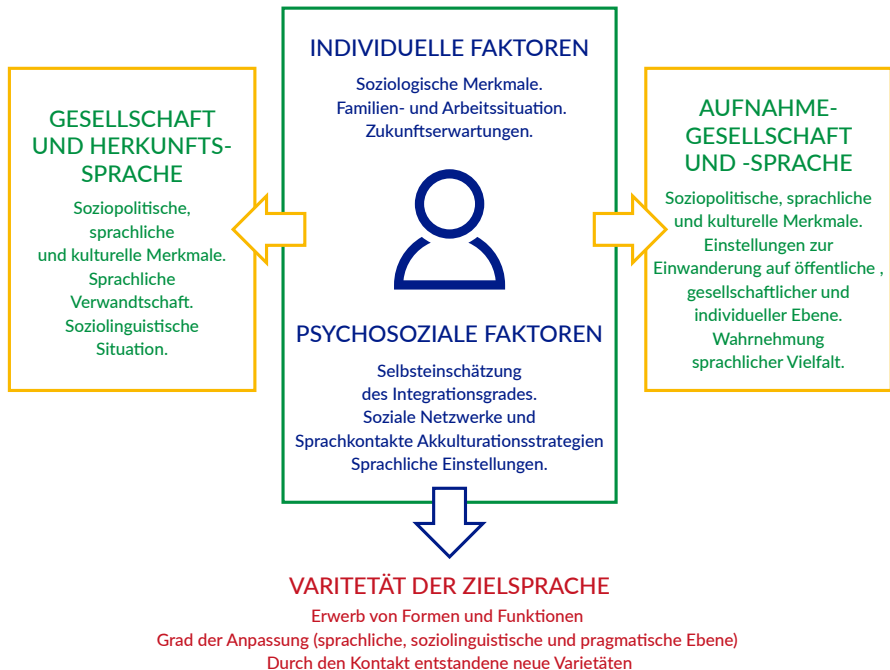


GELEGENTLICHE VERWENDUNG DER L2
 Die L2 ist in der Realität, in der der:die Lernende täglich lebt, nicht präsent: Ihre Verwendung ist gelegentlich und manchmal auf den Lernkontext beschränkt.

ALLTÄGLICHE VERWENDUNG DER L2
 Die L2 ist im unmittelbaren Umfeld des:der Lernenden präsent, das mit ihr in der täglichen Realität, in der er:sie lebt, in Kontakt kommt.

Auf der Grundlage des Gesagten wird auf diesen Seiten der Kontext, um den es hier geht, als "eine Reihe von Umweltelementen (sozial, kulturell, wirtschaftlich, beruflich, beziehungsweise usw.) verstanden, die die Art und Weise bestimmen, in der das Subjekt mit der neuen Sprache in Kontakt kommt, sie verwendet und modifiziert" (Übersetzt aus: Villalba 2017: 383) und sie somit an seine sozio-kommunikativen Umstände anpasst.

Innerhalb dieses allgemeinen Kontextes findet man wiederum zwei Arten von Kontext: das institutionelle Umfeld des Lehr-Lern-Prozesses und das soziale Umfeld, in dem die tatsächliche Interaktion stattfindet. Beide sind eng miteinander verknüpft, sodass die Kenntnis des Umfelds des:der Lernenden der Schlüssel zum Aufbau eines geeigneten Lernumfelds ist. Um diesen Zusammenhang zu verstehen, muss man die Komplexität des soziolinguistischen Integrationsprozesses begreifen. Das folgende Modell schlägt als zentrale Achsen die eingewanderte Person – mit ihren individuellen und psychosozialen Merkmalen – und die Varietät oder Varietäten, die durch den Kontakt entstehen, vor. Dabei werden die kontextuellen Gegebenheiten der Herkunftsgesellschaft und der Ankunftsgesellschaft als übergreifende Elemente im Gesamtprozess angenommen:



Übernommen, angepasst und übersetzt aus: Paredes García 2020: 54

3.4. Ausbildung von Lehrkräften

Der Sprachunterricht für Eingewanderte und Geflüchtete ist eine Tätigkeit, an der zahlreiche Einrichtungen und Fachleute beteiligt sind. Lehrer:innen spielen eine führende Rolle, was es notwendig macht, ihre Ausbildung als vorrangiges Ziel zu betrachten. Aus all diesen Gründen, und wie im vierten Kapitel dieses Leitfadens deutlich werden wird, ist es wichtig, die Bedeutung dieser Aktivität anzuerkennen, um wirksame Ausbildungspläne und -modelle zu erstellen. Diese Ausbildung muss auch bestimmten allgemeinen Merkmalen entsprechen, wie z. B. den unten aufgeführten:

1 | Auf der Grundlage von Spracherwerbstheorien, die theoretischen und praktische Aspekte miteinander verbinden.

Diese spezialisierte Berufsausbildung, die als ein umfassender und technischer Vorbereitungsprozess zu verstehen ist, ist der Schlüssel dazu, dass der:die Lehrer:in ein:e kompetente:r Spezialist:in für den Zweitsprachenunterricht wird. Diese Ausbildung befähigt ihn:sie, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und ihren methodischen Ansatz so anzupassen, dass die Lernenden in der Lage sind, die im Unterricht behandelten Inhalte auf ihre eigene Realität anzuwenden.

2 | Die Beherrschung sprachlicher Kompetenzen und Fertigkeiten mit interkulturellen Aspekten verbinden.

Ziel ist ein Unterricht, der die Beherrschung der grundlegenden pädagogischen Kompetenzen und die sprachlichen Fähigkeiten der verschiedenen Lehrplanfächer verbindet. Im Rahmen dieser Kompetenzen ist es wichtig, die Rolle der Lehrpersonen als eine Art Kanäle des Sprachenlernens und der kulturellen Unterschiede in Erinnerung zu rufen und sie daher als soziokulturelle Vermittler:innen zu begreifen.

3 | Die Besonderheiten dieser Unterrichtsart und die Umstände dieser Gruppe zu verstehen.

Es ist wichtig, den Lehrkräften die Mittel an die Hand zu geben, um sowohl die Besonderheiten dieser Art von Unterricht als auch die Umstände dieser Gruppe zu verstehen. In diesem Sinne ist es bedeutend, sich daran zu erinnern, dass die grundlegende Aufgabe der:des Lehrenden darin besteht, theoretisches und praktisches Wissen in nützliches Wissen umzuwandeln, das den Eigenschaften und Bedürfnissen seiner Schüler:innen sowie der sozialen Realität, in der sie leben, entspricht.

Nachdem die Merkmale, die die Lehrer:innenbildung definieren sollten, skizziert wurden, ist es wichtig, die Schritte aufzuzeigen, die eine Lehrperson vor und während des Unterrichtsprozesses berücksichtigen sollte:



LEHRKOMPETENZEN

1. Organisation von Lernsituationen.
2. Bewertung des Lernens und der Leistung der Schüler:innen.
3. Einbindung der Lernenden in die Kontrolle ihres eigenen Lernens.
4. Erleichterung der interkulturellen Kommunikation.
5. Umgang mit Gefühlen und Emotionen.
6. Nutzung von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) für die Durchführung ihrer Arbeit.

Instituto Cervantes (2018)

SCHON GEWUSST? DIE THEORIE DER MULTIPLEN INTELLIGENZEN

Nach der Theorie des Psychologen Howard Gardner entwickelt jeder Mensch bis zu acht verschiedene Arten von Intelligenz. Je nachdem, wie stark wir sie entwickeln, können wir besser und optimaler lernen. Die Kenntnis und Anerkennung der verschiedenen Intelligenzen würde es uns daher ermöglichen, auf die Bedürfnisse einiger Schüler:innen einzugehen, die eine andere Art der Ausbildung benötigen, um sich an ihre Fähigkeiten anzupassen.



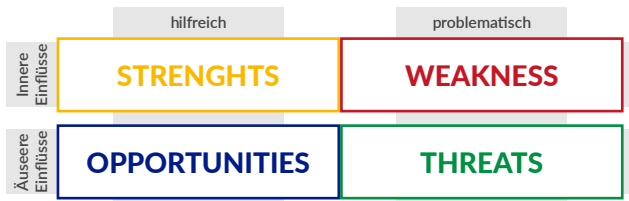
- MUSIKALISCH-RHYTHMISCH
- KÖRPERLICH-KINÄSTHETISCH
- INTERPERSONAL
- SPRACHLICH-LINGUISTISCH
- LOGISCH-MATHEMATISCH
- NATURALISTISCH
- INTRAPERSONELL
- BILDLICH-RÄUMLICH

1 | Bedürfnisanalyse.

Vor Beginn des eigentlichen Unterrichtsprozesses ist es ratsam, eine Bedürfnisanalyse durchzuführen, die es uns ermöglicht, die Bedürfnisse, Erwartungen und Hauptmotivationen der Zielgruppe zu ermitteln, um den Prozess an die Lernenden anzupassen. Für die Durchführung dieser Analyse kann die SWOT-Technik sehr nützlich sein, da sie die Reflexion über die positiven und negativen Aspekte fördert, die während des Unterrichtsprozesses zu berücksichtigen sind.

DIE SWOT-ANALYSE

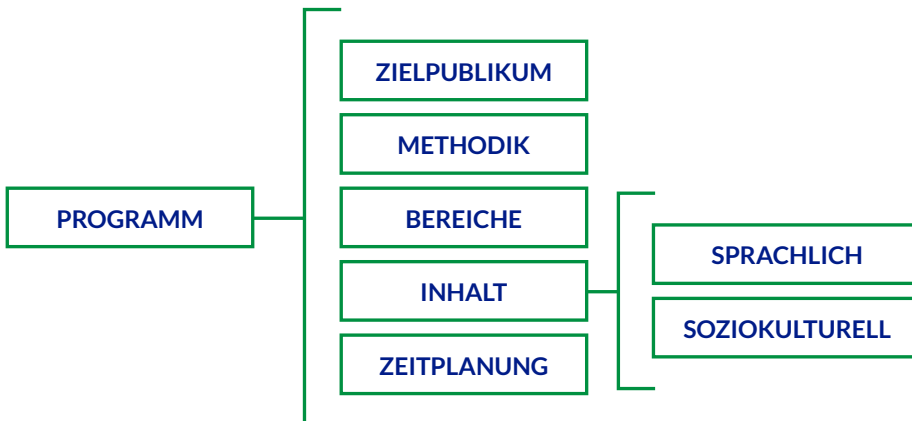
Hierbei handelt es sich um ein Instrument zur Analyse der Situation einer Einrichtung, eines Projekts oder einer Person, bei dem die internen Merkmale (Stärken und Schwächen) und die externe oder kontextbezogene Situation (Chancen und Risiken) bewertet werden.



2 | Inhaltsprogramm

Alle Kursinhalte, ob sprachlicher, sozialer oder kultureller Art, sollten entsprechend den in der **Voranalyse** ermittelten Bedürfnissen und Erwartungen geplant werden. Wann immer möglich, ist es ratsam, von einem Lehrplan auszugehen, der auf den Sprachunterricht für Eingewanderte und Geflüchtete spezialisiert ist.

Verschiedene Elemente müssen in die Planung miteinbezogen werden, wie das Zielpublikum, die Methodik, die zu bearbeitenden Bereiche oder Themen und der für die Entwicklung der Planung vorgesehene Zeitrahmen, d. h. die zeitliche Planung. Darüber hinaus können auch andere Themen wie verfügbare Ressourcen oder andere didaktische Anregungen aufgenommen werden.



Nachfolgend finden Sie ein Beispiel für die Inhaltsgestaltung rund um das Thema "In der Stadt":

| IN DER STADT | |
|-------------------------------|---|
| ABSCHNITTE | INHALT |
| NÜTZLICHE REDEMittel | Informationen über einen Ort oder eine öffentliche Einrichtung geben und erfragen |
| GRAMMATIK | Adverbien von Ort und Zeit und Ausdrücke von Ort und Zeit |
| VOKABULAR | Einrichtungen und Behörden in der Stadt |
| KONVERSATION | Fragen stellen und Wegbeschreibungen geben |
| SOZIOKULTURELLE INFORMATIONEN | Regeln und Gepflogenheiten in öffentlichen Verkehrsmitteln (Fahrkarten kaufen, Bus/Bahn zum Halten bringen, Sitzplatznummerierung...) |

3 | Erstellung oder Anpassung von Unterrichtsaufgaben und -materialien

Wie bereits erwähnt, erhält die Lehrkraft durch eine angemessene Ausbildung eine Reihe von Leitlinien, die es ihr ermöglichen, entweder bestehende Materialien anzupassen oder neue zu erstellen. Sie wird sie auch in die Lage versetzen, Inhalte auszuwählen, die den sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten der Lernenden angemessen sind. Das fünfte Kapitel dieses Leitfadens befasst sich mit dem Thema Unterrichtsmaterialien, daher werden hier nur sechs Aufgaben beispielhaft aufgeführt, die in einem Kurs für Neuankömmlinge in einem neuen Land eingesetzt werden könnten.

| MÜNDLICHE FÄHIGKEITEN | SCHRIFTLICHE FÄHIGKEITEN |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sich begrüßen und vorstellen • An einem Vorstellungsgespräch teilnehmen. • Telefonisch einen Termin beim Bürgeramt ausmachen. | <ul style="list-style-type: none"> • Notizen im Unterricht machen. • Einen Fragebogen ausfüllen. • Einen Mietvertrag verstehen. |

4 | Forschung

Schließlich ist anzumerken, dass die Lehrperson als ständig forschend angesehen wird, in der Lage, während des gesamten Lehr- und Lernprozesses die Lernbedürfnisse nicht nur der Lernenden, sondern auch ihrer selbst zu erkennen. Daher ist es für sie unerlässlich, Zugang zu aktuellen Informationen über eine Vielzahl von Aspekten zu haben, wie z. B. über die Fortschritte im Bereich der auf den Zweitsprachenunterricht angewandten Linguistik, die sozialen Herausforderungen, mit denen ihre Lernenden konfrontiert sind, und die Entwicklung verschiedener Initiativen, die im Bildungsbereich entstehen und auf die im folgenden Abschnitt Bezug genommen wird.

SCHON GEWUSST? LINGUISTIK DER MIGRATION

Aufgrund der Zunahme von Studien über die Auswirkungen von Migrationsbewegungen auf die Sprache entwickelt ich derzeit eine neue Disziplin, die sogenannte Linguistik der Migration.

Weitere Informationen finden Sie in Fachzeitschriften über Migration wie *International Migration Review*, *Zeitschrift für Migrationsforschung (ZMF)*, *Beiträge zu Migration und Integration*, *Migration im Fokus*, *Migrations- und Integrationsforschung...*



3.5. Die Entwicklung von Initiativen im Bereich der Bildung



Gesetzliche Maßnahme

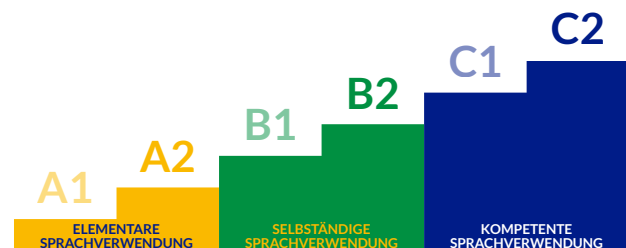
Die erste gesetzliche Maßnahme zur Schulbildung von Kindern zugewanderter Arbeitskräfte wurde 1977 erlassen. Heute sehen die europäischen Rechtsvorschriften vor, dass die Aufnahmestaaten den minderjährigen Migrant:innen den Unterricht in der Landessprache (oder in einer von ihnen, wenn es mehrere gibt) erleichtern müssen. Außerdem müssen Maßnahmen ergriffen werden, um diesen Kindern das Erlernen ihrer Muttersprache zu ermöglichen.

Das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes spielt eine grundlegende Rolle bei der Verringerung der mit dem Auswanderungsprozess verbundenen Kosten. In diesem Sinne hat die Distanz zwischen der Herkunftssprache und -kultur des:der Migrant:in und denen des Landes, in das er oder sie geht, einen direkten Einfluss auf den Grad der sozialen Integration des:der Migrant:in. Aus diesem Grund ist die Förderung von Bildungsplänen sowie von Kursen und Lehrplänen für das Lehren und Lernen der verschiedenen Aufnahmesprachen in Übereinstimmung mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* ein vorrangiges Element für Fortschritte im Sprachunterricht.



GER

Der GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) bietet eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von Sprachprogrammen, Lehrplanrichtlinien, Prüfungen, Lehrbüchern usw. in ganz Europa. Er legt die folgenden Stufen für das Lehren und Lernen von Sprachen fest:



Die große Vielfalt an Lernprofilen, Lernstilen und Lerngeschwindigkeiten sowie unterschiedlichen Interessen und Motivationen ist eine große pädagogische Herausforderung. Um diese Herausforderungen in Bezug auf Gerechtigkeit und Qualität zu bewältigen, stellt die Europäische Kommission der Bevölkerung verschiedene Instrumente zur Verfügung, die dazu beitragen können, den Bildungsprozess der zugewanderten Bevölkerung zu vervollständigen. Dazu gehören die folgenden:

- **Erasmus+-Programm:** Mit diesem Programm werden Projekte und andere Aktivitäten finanziert, die auf die Entwicklung innovativer Bildungspraktiken und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Ländern abzielen, um die Integration von Eingewanderten und Geflüchteten in allen Bildungsbereichen zu fördern.
- **SIRIUS-Netzwerk.** Dieses Netzwerk unterstützt die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch

Aktivitäten auf nationaler und internationaler Ebene und bringt Forschende, politische Entscheidungstragende und Personen mit Praxiserfahrungen im Bildungsbereich zusammen.

• **School Education Gateway.** Dies ist eine Plattform, die es Personen aus der Praxis ermöglicht, Informationen auszutauschen, Materialien (Artikel, Unterrichtspläne usw.) zu teilen und auf Dienste (z. B. Online-Kurse) zu Themen wie Inklusion, kulturelle Vielfalt und die Integration von neu zugewanderten Schüler:innen im Unterricht zuzugreifen.



Eine Initiative von School Education Gateway ist die eTwinning-Plattform, die Schulen in ganz Europa durch IKT-Tools verbindet und Schulleitern und Mitarbeitern die Möglichkeit bietet, ihre Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen.

Darüber hinaus unterstützt der Europarat verschiedene Initiativen zur Förderung der Bildung von Migrant:innen, da das Erlernen von Sprachen eine zentrale Rolle für Integration und sozialen Zusammenhalt spielt. Dazu gehört das **LIAM-Projekt** (Sprachliche Integration von erwachsenen Migrant:innen), das verschiedene Instrumente wie Sprachkurse für Migrant:innen und Geflüchtete anbietet. Weiterhin bietet es zahlreiche Ressourcen für Lehrende, um das Sprachenlernen zu fördern, indem Geflüchtete in die Nutzung der verschiedenen bereitgestellten Ressourcen miteinbezogen werden.



Erasmus+

ZWEI PROJEKTE VON ERASMUS+

includEd

INCLUDEED

Social cohesion and INCLUSION: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics.

Das Hauptziel ist die Integration von Migrant:innen- und Geflüchtetengemeinschaften in Europa durch eines der wichtigsten Güter Europas: seine Sprachen. Weitere Informationen finden Sie unter: includeed.usal.es



XCELING

Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt.

Zu den Zielen gehört die Erstellung von Materialien, die sich an sozial benachteiligte Menschen wie Geflüchtete und Eingewanderte richten. Ein Beispiel hierfür ist die App 7Ling, die im fünften Kapitel dieses Leitfadens behandelt wird. Weitere Informationen finden Sie unter: xceling.usal.es

Aufgaben

5. Die von Freud vorgeschlagene Eisberg-Theorie geht davon aus, dass der menschliche Geist einem Eisberg ähnelt, dessen hervorstehender Teil das bewusste Wissen des Individuums darstellt, wie z. B. Wahrnehmungen, Gedanken und aktuelle Erinnerungen. Der untergetauchte Teil hingegen enthält das unbewusste Wissen. Denken Sie auf der Grundlage dieser Theorie über die folgenden Fragen nach:

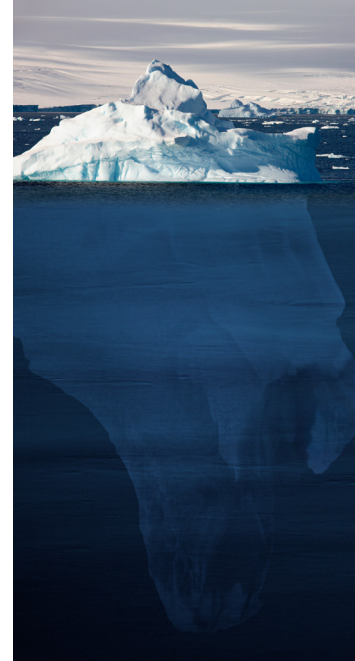
Welche Aspekte des Eisbergs werden Ihrer Meinung nach wahrgenommen, wenn eine Lehrperson mit einer Fremdsprachenklasse für Migrant:innen und Geflüchtete zu tun hat?

Umgekehrt, welche Aspekte können Ihrer Meinung nach versteckt werden?

Basierend auf Ihren Überlegungen,

Welche besonderen Aspekte gelten für den Lernprozess der genannten Gruppe?

Worauf muss eine Lehrkraft im Sprachunterricht besonders achten?



6. Stellen Sie sich vor, Sie müssen einen Kurs für eine Gruppe mit den folgenden Merkmalen geben:

- *Allgemeines Profil:* sechs Eingewanderte und sechs Geflüchtete.
- *L1:* Acht sprechen Arabisch, zwei haben Bulgarisch als L1 und zwei Ukrainisch als L1. Niemand kennt das lateinische Alphabet.
- *Sechs Schüler* haben ein anfängliches A1- und die Übrigen ein fortgeschrittenes A2 Niveau.
- *Alphabetisierung:* zwei können weder lesen noch schreiben.
- *Alter:* alle sind erwachsen.
- *Ressourcen:* Klassenzimmer (kein Computer oder Projektor), Tische, Stühle, Tafel.

Führen Sie eine erste SWOT-Analyse durch und versuchen Sie, diese Fragen zu beantworten:

| | |
|------------------|--|
| SCHWÄCHEN | Ressourcen? Vorkenntnisse? |
| RISIKEN | Heterogene Gruppe? Hindernisse in der Umgebung? |
| STÄRKEN | Ausbildung? Anpassungsfähigkeit? |
| CHANCEN | Lehrerfahrung? Lernen und Integration? |

KAPITEL 2

Sprachprofile von Migrierten und Geflüchteten



1. SPRACHE UND MIGRATION

1.1. Schlüsselbegriffe

2. SPRACHRECHTE UND MENSCHENRECHTE

2.1. Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte

2.2. Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen

2.3. Initiativen der europäischen Institutionen zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt

3. MIGRATIONSPROFILE

3.1. Sprachbedürfnisse und Lernendenvariablen

4. DER SPRACHBEDARF VON IMMIGRANT:INNEN UND GEFLÜCHTETEN

1 | Sprache und Migration

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Thema Migration behandelt wurde, rückt nun das Themenfeld der Sprachen von Migrierten und Geflüchteten im europäischen Kontext sowie ihre Sprachrechte in den Fokus. Der Begriff Migrant:in nimmt auf ein sehr breites Spektrum von Personen mit sehr diversen Hintergründen Bezug. In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Sprachrechte der Sprechenden sowie die Sprachbedürfnisse von Migrierten, einschließlich Geflüchteten und Asylbewerber:innen sowie deren Kindern unter die Lupe genommen. Zu Beginn werden einige Schlüsselbegriffe definiert und Sprachrechte aus rechtlicher und menschenrechtlicher Sicht beleuchtet. Anschließend werden die sprachlichen Herausforderungen von Migrierten sowie ein paar Aspekte ihrer Sprachprofile und Sprachbedürfnisse diskutiert.



*Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.*

Johann Wolfgang von Goethe



1.1. Schlüsselbegriffe

Im letzten Kapitel wurden der Kontext der Migration und verschiedene Gruppen von Migrierten vorgestellt. Es werden verschiedene Begriffe verwendet, um Personen zu beschreiben, die in der Hoffnung auf ein neues Leben ihre Heimat verlassen und Grenzen überschritten haben. Die im Folgenden definierten Begriffe werden manchmal synonym verwendet, obwohl sie sich gravierend unterscheiden. Wie im späteren Verlauf erläutert wird, weisen diese Begriffe auch einige für die Rechtslage bedeutsame Unterschiede auf.

Der Begriff **“Geflüchtete:r”** bezieht sich auf eine Person, die ihr Heimatland verlassen hat, weil sie Verfolgung und Menschenrechtsverletzungen ausgesetzt ist. Völkerrechtlich haben Geflüchtete das Recht dazu, Sicherheit und Schutz außerhalb ihres Landes zu suchen.



Artikel

GEFLÜCHTETE:R

Die Genfer Konvention (1951, Protokoll von 1967) definiert einen Flüchtling als jede Person, die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder der, da er keine Staatsangehörigkeit besitzt und sich infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in dem er bisher seinen gewöhnlichen Aufenthalt hatte, nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.

Convención de Ginebra (1951, Protocolo de 1967)

Ein:e **Asylbewerber:in** ist eine Person, die ihr Land verlassen hat, weil sie um ihre Sicherheit und ihre Menschenrechte fürchtet, die aber in einem anderen Land noch nicht rechtlich als Flüchtling anerkannt wurde; das heißt, dass ihr Asylantrag noch bearbeitet wird. Das von der Europäischen Union erlassene Dubliner Übereinkommen hilft bei der Bestimmung des Landes, das für die Bearbeitung von Asylanträgen von Personen aus Nicht-EU-Ländern zuständig ist; in der Regel ist dies der erste EU-Mitgliedstaat, den die Asylsuchenden betreten.

Neben Geflüchteten (denen bereits rechtmäßig Asyl gewährt wurde) und Asylbewerber:innen gibt es jedoch auch viele andere Menschen, die in der ganzen Welt unterwegs sind. Für diese Personen wird der Begriff Migrant:in verwendet, der sich sowohl auf Ausgewanderte als auch auf Eingewanderte (Emi- bzw. Immigrant:innen) beziehen kann. Für den allgemeinen Begriff **“Migrant:in”** gibt es keine spezifische Rechtsgrundlage. Nach Angaben der Internationalen Organisation für Migration gibt es heute etwa 220 Millionen internationale Migrant:innen auf der Welt - eine Zahl, die sich in den letzten dreißig Jahren mehr als verdoppelt hat. Wie im vorherigen Kapitel festgestellt wurde, gibt es viele Gründe, warum Menschen ihre Heimat verlassen. Dieses internationale Phänomen kann man sich als Kombination von Push- und Pull-Faktoren vorstellen.

Menschen können aufgrund von Hungersnöten, Armut, Naturkatastrophen, politischen Unruhen oder Gewalt aus ihrem Herkunftsland “vertrieben” werden. Menschen können aufgrund besserer wirtschaftlicher, sozialer und bildungsbezogener Möglichkeiten in ein anderes Land “gezogen” werden, um sich ihrer Familie anzuschließen - sei es auf Dauer oder vorübergehend. In Anbetracht dieser Faktoren kann auch von Entsende- und Aufnahmelandern im Zusammenhang mit der Migration ausgegangen werden. Überall auf der Welt gibt es hochqualifizierte Migrant:innen, die über Mittel und international anerkannte Qualifikationen verfügen und in ein anderes Land ziehen, um ihre Karriere voranzutreiben, sowie Migrant:innen ohne derartige Mittel oder Qualifikationen, die im Wesentlichen aus den gleichen Gründen umziehen, sowohl mit als auch ohne Papiere.

+ Schon gewusst

Mehr als 130 Länder weltweit haben die Genfer Konvention unterzeichnet, darunter alle Länder der Europäischen Union. Damit übernehmen ihre Regierungen die Verantwortung für den Schutz der Rechte von Geflüchteten.

Das Geschlechterverhältnis ist bei internationalen Migrant:innen gleich. Frauen, die ihr Land verlassen, sind tendenziell verheiratet. Studien zufolge werden manche Migrationswege eher von alleinstehenden jungen Männern bevorzugt, insbesondere bei der Arbeitsmigration, bei der illegalen (undokumentierten) Migration und in Kulturen, die der Migration von Frauen ohne Begleitung ablehnend gegenüberstehen. Junge Männer wandern typischerweise in ihren Zwanzigern oder Dreißigern aus. In einigen Kontexten ist Migration von Frauen ein häufig auftretendes Phänomen, z. B. von den Philippinen, von wo aus Frauen als Arbeitskräfte im Gesundheitswesen nach Europa oder als Hausangestellte in die Golfstaaten auswandern.



Aufgabe

1. Reflektieren Sie die folgenden Aussagen und beantworten Sie die Fragen.

A | Die Begriffe **“Geflüchtete:r”**, **“Asylbewerber:in”** und **“Migrant:in”** werden oft synonym verwendet, obwohl sie sehr unterschiedliche Bedeutungen haben. **Wie werden diese Begriffe in Ihrem lokalen Sprachraum verwendet?**

Gibt es andere spezifische Begriffe zur Beschreibung von Menschen, die in Ihrem Land/Ihrer Region unterwegs sind?

B | **Was sind einige Push-Faktoren im Zusammenhang mit internationaler Migration?**

Können Sie 3 Push-Faktoren nennen, die nicht bereits oben genannt wurden?

C | **Was sind Pull-Faktoren für Migrierte?**

Können Sie 3 Pull-Faktoren nennen, die nicht bereits oben genannt wurden?

2 | Sprachrecht und Menschenrecht

Die Rechtslage, die der Begriff **“Flüchtling”** nach der Genfer Konvention, einem internationalen Rechtsabkommen, verleiht, wurde bereits angesprochen. Es ist auch von Bedeutung, den rechtlichen Rahmen der von uns gesprochenen Sprachen zu verstehen. Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil des täglichen Lebens. Wir nutzen sie zur Verständigung und zum Ausdruck. Diese Ausdrucksform hat viele Facetten, etwa den Ausdruck unseres innersten Selbst, unserer Identität, unserer Kultur.

Sprache ist ein Menschenrecht, auf das ausdrücklich in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (1948) eingegangen wird. Die Erklärung wurde in mehr als 500 Sprachen übersetzt und hat den Weg zur Gesetzesgebung in der EU und regional geebnet. Sie gilt außerdem als die Grundlage für Gerechtigkeit, Frieden und Freiheit.

 Artikel

Jeder Mensch hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)

Sprachenrechte sind komplex und werden im lokalen Zusammenhang unterschiedlich erlebt. Es liegt auf der Hand, dass bewährte Verfahren befürwortet werden, um Einzelpersonen und Gemeinschaften die Ausübung ihrer Sprachrechte zu ermöglichen. Die Sprachrechte von Migrant:innen werden jedoch nicht in demselben Maße wie die der einheimischen Sprachen berücksichtigt. Es gibt Unterstützungsmaßnahmen, die sich mit diesem Problem befassen, wie z. B. die Handreichung des Europarats zur sprachlichen Unterstützung erwachsener Flüchtlinge (darauf wird später näher eingegangen) sowie die europäische und nationale Gleichstellungsgesetzgebung. Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD, vom Original United Nation Convention on the Rights of Persons with Disabilities) ist ein Bürgerrechtsgesetz. Sprachliche Überlegungen spielen eine große Rolle und dienen als Richtschnur für verschiedene Aspekte in Bezug auf Nichtdiskriminierung, Zugänglichkeit usw. Die Definition von Sprache ist umfangreich und bezieht sich sowohl auf gesprochene Sprache und Gebärdensprache als auch auf andere Formen nicht gesprochener Sprachen.

Laut Webseite *Ethnologue*, die alle **Sprachen der Welt** katalogisiert, werden derzeit global 7.139 Sprachen gesprochen. Diese Zahl ändert sich ständig, da sich auch die Eigenschaften der Sprache weiterentwickeln. Sprachen brauchen Gemeinschaften von Sprechenden oder Gebärdensprachler:innen (bei Gebärdensprachen), um zu überleben. Es ist besorgniserregend, dass etwa 40



Menschen ihre Menschenrechte zu verwehren stellt ihre Menschlichkeit infrage. Sprichst Du mit jemandem in einer Sprache, die er:sie versteht, erreichst Du seinen:ihren Kopf. Sprichst Du mit ihm:ihr in der eigenen Sprache, erreichst Du sein:ihr Herz.

Nelson Mandela

Die Verflechtung von Sprache und Identität ist grundlegend. Wenn Du alle Schichten abschälst - welche Kleidung wir tragen, was wir Essen, was uns zeichnet - bleiben am Ende nur unsere Worte.

Jhumpa Lahiri



123 Fakten

Derzeit werden global 7.139 verschiedene Sprachen gesprochen.

Etwa 40 % aller Sprachen werden von weniger als 1.000 Menschen gesprochen und sind daher vom Aussterben bedroht.

Etwa die Hälfte der Weltbevölkerung spricht eine von 23 Sprachen.

% der Sprachen von weniger als 1.000 Menschen gesprochen werden und daher vom Aussterben bedroht sind. Auf der anderen Seite spricht die Hälfte der Weltbevölkerung eine von 23 Sprachen. Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, unsere lebendigen Sprachen zu erhalten und zu schützen. In der Europäischen Union sprechen etwa 40-50 Millionen Menschen eine von 60 Regional- oder Minderheitensprachen. Wie viele Sprachen mit einer geringen Zahl von Sprechenden sind auch hiervon einige ernsthaft vom Aussterben bedroht.

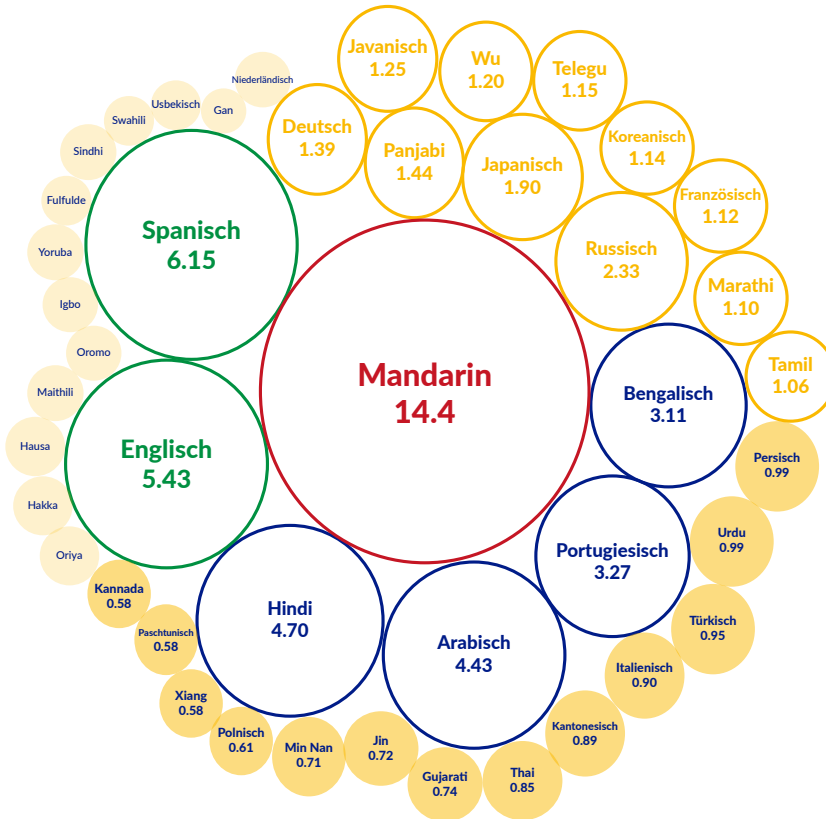


Abbildung 1. Anzahl der Sprecher:innen pro Sprache. modifiziert nach: Mikael Parkvall, Världens 100 största språk 2007 (Die 100 größten Sprachgemeinschaften im Jahr 2007), aus: Nationalencyklopedin (Schwedische Nationalenzyklopädie)

Die Europäische Union hat 24 offizielle Sprachen anerkannt. Ihr Leitspruch lautet „in Vielfalt geeint“ - davon ist sprachliche Vielfalt ein wichtiger Bestandteil. In Artikel 342 des konsolidierten Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (2012) wird ausdrücklich auf die Sprachrechte verwiesen. In ihm ist das Recht der europäischen Bürgerinnen und Bürger verankert, Petitionen an das Europäische Parlament zu richten, sich an die Europäischen Bürgerbeauftragten zu wenden sowie sich in einer der Vertragssprachen an die Organe und beratenden Einrichtungen der Union zu wenden und auch eine Antwort in derselben Sprache zu erhalten. Dieser Vertrag verpflichtet die Europäische Union auch zur Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Unterricht und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten. Die Charta der Grundrechte der EU wurde im Jahr 2000 angenommen. Artikel 21 dieser Charta untersagt die Diskriminierung aufgrund der Sprache, und Artikel 22 verpflichtet die Europäische Union zur Achtung der sprachlichen Vielfalt.

123 Fakten

Die Europäische Union hat 24 Amtssprachen. Mit dieser sprachlichen Vielfalt setzt sie ihren Leitspruch „In Vielfalt geeint“ direkt praktisch um.

40 - 50 Millionen Bürger:innen der EU sprechen eine der 60 regionalen oder Minderheitensprachen.

Ein ähnlicher Schutz für Sprachen findet sich in der Europäischen Menschenrechtskonvention (1950) und in der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen (Europarat), die 1998 in Kraft trat. Im Folgenden werden diese beiden Rechtsinstrumente genauer betrachtet.

2.1. Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte

Diese Konvention verbietet die Diskriminierung aus den folgenden Gründen, zu denen auch die Sprache gehört:

Der Genuss eines jeden gesetzlich niedergelegten Rechtes ist ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten.

Sie verankert das Recht jeder festgenommenen Person, unverzüglich in einer ihr verständlichen Sprache über die Gründe für die Festnahme und die Anklageerhebung informiert zu werden und unentgeltlich die Hilfe eines Dolmetschers in Anspruch zu nehmen, wenn sie die vor Gericht verwendete Sprache nicht versteht oder spricht.

2.2. Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen

Die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* ist das europäische Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der von traditionellen Minderheiten verwendeten Sprachen. Diese Charta sorgt für die dringend benötigte Anerkennung der einheimischen Sprachen in ganz Europa. Regional- und Minderheitensprachen sind Sprachen, die sich von der/den Amtssprache(n) eines bestimmten europäischen Staates unterscheiden und traditionell in einer bestimmten Region des Staates von einer Gruppe von Staatsangehörigen verwendet werden, die kleiner ist als der Rest der Bevölkerung. Sie weist jedoch Lücken auf, da sie weder Gebärdensprachen noch speziell von Migrierten verwendete Sprachen umfasst (nicht-einheimische Sprachen).

Zusammen mit dem Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten zielt sie darauf ab, nationale Minderheiten durch den Schutz der von ihnen gesprochenen Regional- oder Minderheitensprachen zu schützen. Diese Charta wurde in Anbetracht der Tatsache verabschiedet, dass "der Schutz der historischen Regional- oder Minderheitensprachen Europas, von denen einige vom Aussterben bedroht sind, zur Erhaltung und Entwicklung



des kulturellen Reichtums und der Traditionen Europas beiträgt". In der Charta wird auch das Recht, eine Regional- oder Minderheitensprache im privaten und öffentlichen Leben zu verwenden, als unveräußerliches Recht anerkannt.

2.3. Initiativen der europäischen Institutionen zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt

Vor dem Hintergrund dieser Rechtsvorschriften haben die Institutionen der Europäischen Union zahlreiche Maßnahmen zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt ergriffen. Seit der Gründung der Europäischen Union sind viele wichtige Errungenschaften im Bereich der Sprachförderung erzielt worden, darunter die Förderung des Erlernens von Sprachen anderer Mitgliedstaaten, die Unterstützung des Sprachunterrichts und des Sprachaustauschs sowie das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats (ECML: European Centre for Modern Languages)

Was das erste Beispiel des **Europäischen Parlaments** betrifft, so sind alle 24 offiziellen Mitgliedssprachen für die Arbeit des Parlaments gleich wichtig. Die Zugänglichkeit wird respektiert, da jedes Mitglied des Europäischen Parlaments das Recht hat, in einer EU-Sprache seiner Wahl zu sprechen. Im Jahr 2009 wurde die Entschließung "Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung" verabschiedet. Im Jahr 2016 nahm das Europäische Parlament eine Entschließung zu Gebärdensprachen und professionellen Gebärdensprachdolmetscher:innen an, die hörgeschädigten Bürger:innen und Personen aus Gehörlosen-Gemeinschaften einen besseren Zugang zu Informationen und Kommunikation ermöglicht. Ein weiteres Engagement für Sprachenrechte erfolgte 2018 mit einer Entschließung zur sprachlichen Gleichstellung im digitalen Zeitalter. Dies sind nur einige Beispiele für fortschrittliche Maßnahmen, die das Europäische Parlament auf den Weg gebracht hat.



Abbildung 2: Foto des EU-Parlaments in Straßburg

Das zweite Beispiel ist im Justizbereich der EU ansässig, beim **Gerichtshof der Europäischen Union (EuGH)**. Der Gerichtshof entscheidet über Rechtsstreitigkeiten zwischen EU-Institutionen, nationalen Regierungen und in einigen Fällen auch über Klagen von Einzelpersonen, Unternehmen und Organisationen. Die Mehrsprachigkeit steht im Mittelpunkt der Arbeit des Gerichtshofs. In der umfangreichen "Verfahrensordnung" ist die Sprache ein eigenes Kapitel. Zwar ist die interne Arbeitssprache des Gerichtshofs Französisch, doch hat der oder die Beklagte, sei es ein Mitgliedstaat oder eine Einzelperson, das Recht, dass das Verfahren in der Amtssprache dieses Staates oder in einer anderen Sprache geführt wird, wenn er oder sie dies wünscht. Es besteht die Verpflichtung, übersetzte Unterlagen zur Verfügung zu stellen; ein Mitglied der Öffentlichkeit kann außerdem den Zugang zu Gerichtsdokumenten in einer der anerkannten Sprachen beantragen.



Abbildung 3. Gerichtshof der Europäischen Union.

Quelle: Court of Justice of the European Union: curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_7055/es

Aufgabe

2. Diskussion:

Der bekannte Geograf Jared Diamond stellt eine provokante rhetorische Frage:

„Ist der Verlust von Sprachen nicht eine gute Sache, weil weniger Sprachen eine einfachere Kommunikation zwischen den Menschen auf der Welt bedeuten?“

Was halten Sie von dieser Frage?

Sollten kleine Regional- und Minderheitensprachen durch Gesetze geschützt oder dem Aussterben überlassen werden?

Sollten Migrierte einfach die Sprache ihrer neuen Heimat annehmen und die Sprachen, die sie mitgebracht haben, vergessen?

Reflektion:

Professor Diamond beantwortet seine eigene Frage wie folgt.

Was halten Sie von seiner Antwort?

„Vielleicht, aber in anderer Hinsicht wäre das schlecht. Sprachen unterscheiden sich in ihrer Struktur und ihrem Wortschatz, im Ausdruck von Kausalität, Gefühlen und persönlicher Verantwortung und somit in der Art und Weise, wie sie unsere Gedanken formen. Es gibt keine „beste“ Sprache für einen einzigen Zweck; stattdessen sind verschiedene Sprachen für verschiedene Zwecke besser geeignet.“

(Diamond, 2006).

3. Lesen Sie das Zitat und beantworten Sie die folgenden Fragen:

„Sprachen können aktiv gefördert, passiv geduldet, absichtlich ignoriert, geradezu entmutigt und sogar verboten werden.“

(David Crystal).

Welche Sprachen assoziieren Sie mit den Zuständen gefördert, geduldet, ignoriert, entmutigt oder verboten? Nennen Sie drei.

Gehen Sie im Kontext Ihres Landes oder Ihrer Region zunächst aus historischer Perspektive an die Frage heran und überlegen Sie dann in Hinsicht auf die heutige Lage. Unterscheidet sich die damalige Lage von der heutigen?

Wenn möglich, vergleichen Sie Ihre Antworten mit der einer anderen Person. Gibt es Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Antworten?

3 | Migrationsprofile

Nach intensiver Auseinandersetzung mit den Sprachrechten ist der nächste Abschnitt den wichtigsten Themen gewidmet, die aufkommen, wenn Menschen aufgrund der vorher beschriebenen Push- und Pull-Faktoren migrieren.

Für einige Migrierte stellt ein Neuanfang dank des Bildungsniveaus, ihrer Sprachkenntnisse und vorhandenen finanziellen Ressourcen keine große Herausforderung dar. Für die meisten Zuwandernden, einschließlich Geflüchteten und Asylbewerber:innen, ist der Umzug in ein anderes Land und der Start eines neuen Lebens jedoch eine schwierige, mühevollere Angelegenheit. Darüber hinaus können viele Menschen als vulnerabel eingestuft werden, weil sie vor Konflikten fliehen oder unter Traumata, Verlusten, Verletzungen sowie anderen Formen von Aufruhr zu leiden haben. Das unterstreicht die Wichtigkeit, sprachliche Bedürfnisse zusammen mit den allgemeinen psychologischen und gesundheitlichen Bedürfnissen zu betrachten. Geflüchtete und Asylsuchende sind besonders vulnerable Gruppen. Nach einer erzwungenen Migration und einer gefährlichen Reise, an der häufig Menschenhändler beteiligt sind, gelangen Menschen, die in Europa Asyl beantragen, in verschiedene nationale und regionale Aufnahmesysteme.

Migrierte, denen häufig mit Misstrauen, Rassismus und Groll begegnet wird, erleben Ausgrenzung und Isolation, was wiederum zu Ressentiments führen und zur weiteren Marginalisierung beitragen kann. Die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Menschen, die aus ihrer Heimat geflohen sind, können nicht genug betont werden. Um diesen Herausforderungen Rechnung zu tragen, wird im nächsten Abschnitt untersucht, was in der Literatur üblicherweise als **„Lernendenvariablen“** bezeichnet wird (die Aspekte, die einige Lernende von anderen unterscheiden, z. B. Alter oder Erstsprache), wobei speziell auf Lernende mit Migrationshintergrund und Geflüchtete eingegangen wird.



Professor David Little (2000, S. 9-10) beschreibt Geflüchtete per definitionem als Minderheitenbevölkerung:

Die Tatsache, ein Flüchtling zu sein, kann zu emotionalen und einstellungsbedingten Schwierigkeiten führen, die bei jedem Versuch, die Sprachprobleme einer bestimmten Gruppe zu verstehen und zu lindern, berücksichtigt werden müssen.



3.1. Sprachbedürfnisse und Lernendenvariablen

In der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gibt es Sprachlernende jeden Alters, von Kindern bis hin zu ihren Eltern und Großeltern. Das **Alter** als Variable für den Erfolg beim Fremd- und Zweitspracherwerb ist Gegenstand zahlreicher linguistischer Untersuchungen. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Erstens bietet das frühe Erlernen einer Sprache einen bedeutenden Vorteil für den letztendlichen Erfolg beim Spracherwerb, insbesondere im Hinblick auf die Beherrschung des Lautsystems der Zielsprache, was zu einem eher muttersprachlichen Akzent führt. Zweitens können ältere Lernende, sowohl Jugendliche als auch Erwachsene, gute Fortschritte beim Zweitspracherwerb machen, vor allem durch den Einsatz kognitiver Fähigkeiten wie das Erkennen von Mustern und das Auswendiglernen. Insbesondere die Nutzung von Lese- und Schreibkenntnissen in ihrer/ihrer bisherigen Sprache(n) ermöglicht es diesen Lernenden, fortgeschrittene Fähigkeiten in ihrer neuen Sprache zu erwerben. Schließlich ist es nie zu spät, eine Sprache zu lernen, und obwohl ältere Lernende mit einigen Aspekten des Prozesses (einschließlich der Phonologie) Schwierigkeiten haben können, sind die Ergebnisse im Allgemeinen positiv, sofern die Lernenden die richtigen Mittel und den richtigen Ansatz finden. Es gibt jedoch noch einen weiteren wichtigen Aspekt, der bei der Diskussion über Alter und Sprachenlernen zu berücksichtigen ist:



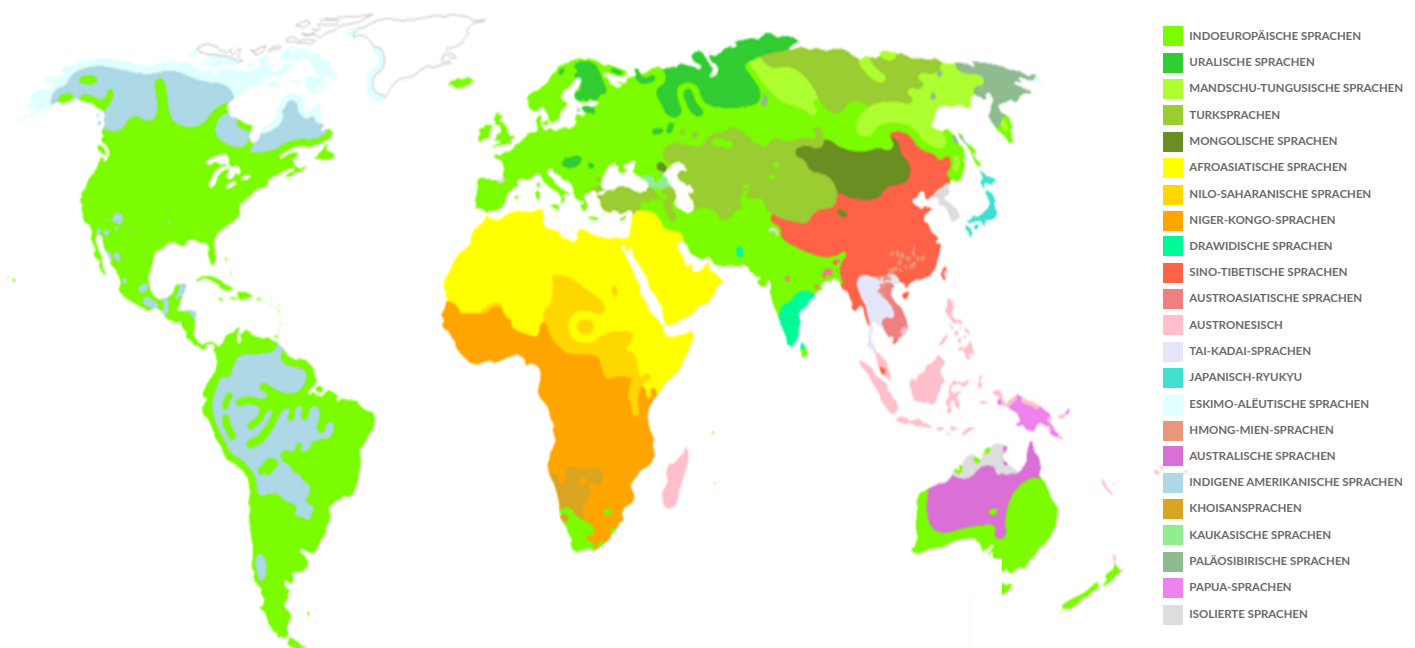
Wir sollten darauf hinweisen, dass unser Glaubenssystem tendenziell mit fortschreitendem Alter an Komplexität gewinnt. Wenn wir offen dafür sind, neue Sprachen zu lernen, eine neue kulturelle Identität anzunehmen und einen Neuanfang zu wagen, dann sollte es uns nicht allzu schwer fallen, gute Kenntnisse einer neuen Sprache zu erwerben. Wenn unser Glaubenssystem jedoch nicht für Spracherwerb, die Annahme einer neuen kulturellen Identität und für den Gedanken eines Neustarts offen ist, haben wir möglicherweise größte Schwierigkeiten, auch nur für die Grundlagen einer neuen Sprache ein Gefühl zu entwickeln. Diese Schwierigkeit nimmt mit dem Alter tendenziell noch zu (Little 2000: 11).



Nach dem UNHCR-Bericht von 2021 stammt die Mehrheit aller Geflüchteten (68 %) weltweit aus fünf Ländern: Syrien steht an erster Stelle, gefolgt von Venezuela, Afghanistan, Südsudan und Myanmar. Das **Herkunftsland** und damit die Muttersprachen der Geflüchteten sind eine wichtige Variable, die es zu berücksichtigen gilt, wenn es um die Bildungsbedürfnisse von Migrierten geht. Vermutlich sind die sprachlichen Unterschiede zwischen den von Geflüchteten gesprochenen Sprachen und der/den Sprache(n) ihrer neuen Aufnahmegesellschaft erheblich; wahrscheinlich besteht auch die Notwendigkeit, ein völlig neues Schriftsystem zu lernen. Je nach individueller Herkunft und Hintergrund kann es auch erforderlich sein, sich die Lese- und Schreibkenntnisse von Grund auf anzueignen.

Die Unterschiede zwischen den Sprachen (Wortstellung, Lautsystem usw.) werden als typologische Unterschiede bezeichnet. Uns allen fällt es leichter, eine Sprache zu erlernen, die typologisch einer Sprache ähnelt, die wir bereits sprechen, d. h. Sprachen aus der gleichen oder aus einer eng verwandten Sprachfamilie. Die meisten europäischen Sprachen gehören zur indoeuropäischen Sprachfamilie, und diese sprachliche Situation stellt für Sprechende anderer Sprachfamilie der Welt n (z. B. der afroasiatischen) in der Regel eine Herausforderung beim Erlernen dar.

SPRACHFAMILIEN



Quelle: Wikipedia.

Migration und Mehrsprachigkeit sind miteinander verknüpfte Phänomene. Viele Migrierte stammen aus mehrsprachigen Kontexten, und die Migrationserfahrung kann ihr Repertoire um verschiedene Sprachen erweitert haben. In einigen Zielländern müssen sie außerdem ihre Kenntnisse in einer Amtssprache nachweisen, um Zugang zu höherer Bildung oder die Staatsbürgerschaft zu erhalten.

+ Schon gewusst

Internationale Migration ist per definitionem ein mehrsprachiges Phänomen. Die Untersuchung der internationalen Migration ist auch eine Untersuchung der Mehrsprachigkeit.

Außerdem muss auch das Thema der Einstellung zur Sprache berücksichtigt werden. Migrant:innen ziehen es möglicherweise vor, eine Sprache hinter sich zu lassen, sobald sie ihr Herkunftsland verlassen haben, da diese Sprache mit negativen Erfahrungen wie Verfolgung, Gewalt oder Unterdrückung verbunden sein kann. Für viele Migrierte sind ihre Erstsprachen jedoch ein entscheidender Bestandteil ihres Lebens, der ihre persönliche Identität widerspiegelt und sie mit ihrer eigenen religiösen, kulturellen und persönlichen Herkunft, mit verschiedenen Generationen ihrer Familien und mit dem Heimatland, das sie zurückgelassen haben, verbindet. Für einige stellen ihre Erstsprachen einen wichtigen Aspekt der Kontinuität inmitten vieler anderer Veränderungen dar.



Für die meisten von uns ist unsere Muttersprache oder erste Sprache untrennbar mit unserer Identität verbunden - der **persönlichen, sozialen und kulturellen Identität**. Dies ist einer der vielen Gründe, warum das Recht, unsere Muttersprache zu benutzen, zu den grundlegenden Menschenrechten gehört. Aus psycholinguistischer Sicht ist es wichtig zu betonen, dass unsere Muttersprache ein wichtiger Eckpfeiler für den künftigen Spracherwerb ist, da sie eine entscheidende kognitive Ressource für Kinder und Erwachsene darstellt.

4 | Der Sprachbedarf von Immigrant:innen und Geflüchteten

Das Erlernen der Sprache einer neuen Aufnahmegesellschaft öffnet den Migrierten täglich viele Türen. Dazu gehören:

- Wirtschaftliche Vorteile - höhere Löhne
- Zugang zu Beschäftigung und zu besseren Arbeitsplätzen
- Psychologische und gesundheitliche Vorteile
- Höheres Selbstbewusstsein sowie Vermeidung von Depression, Isolation etc.
- Kulturelle Vorteile
- Kommunikation mit Arbeitskolleg:innen, interkulturelles Verständnis, Bekämpfung von Rassismus
- Selbstständigkeit
- Führerscheinprüfung, Eröffnung eines Bankkontos, Unabhängigkeit von Übersetzungen
- Demokratische Staatsbürgerschaft

Vor allem für Erwachsene ist es jedoch nicht leicht, eine neue Sprache so gut zu beherrschen, dass diese Vorteile zum Tragen kommen. Häufig beginnt der formale Sprachlernprozess mit einer so genannten Bedürfnisanalyse, die den Lernenden hilft, ihre tatsächlichen Bedürfnisse in einer Sprache zu formulieren, und den Lehrkräften, sie dabei am besten zu unterstützen.

Die **Analyse der Sprachbedürfnisse** erleichtert Lehrkräften und Lernenden die Festlegung von Lernzielen, die Auswahl geeigneter Materialien und die Gestaltung der Lernumgebung in einer Weise, die die Handlungsfähigkeit fördert und den kommunikativen Sprachgebrauch sowie das lebenslange Lernen unterstützt. Das Wissen über die Profile von Zugewanderten und Geflüchteten sowie die Variablen der Lernenden fließen in die Analyse der Bedürfnisse der Lernenden ein. Sprachlernende haben sowohl subjektive als auch objektive Lernbedürfnisse.

| OBJEKTIVE LERNBEDÜRFNISSE | SUBJEKTIVE LERNBEDÜRFNISSE |
|---|---|
| Diese können meist schon im Voraus bestimmt werden, etwa von Lehrkräften. | Individuelle Bedürfnisse der jeweiligen lernenden Person, etwa kognitiver oder affektiver Natur. |
| Die Sprache muss... für die Arbeitssuche erlernt werden. für das Verständnis von Stellenausschreibungen in der jeweiligen Sprache erlernt werden. für das Verfassen eines Bewerbungsschreibens in dieser Sprache erlernt werden. | Ich möchte die Sprache auf diesem Wege lernen. Ich möchte, dass die Lehrkraft einen bestimmten Unterrichtsstil anwendet. Ich möchte antworten können, wenn meine Nachbar:innen mich grüßen. Ich möchte Peinlichkeiten vermeiden. |

Übersetzt aus Van Avermaet und Gysen (2008)

Die Identifizierung der Bedürfnisse der Lernenden hilft zu verstehen, warum sie sich auf das Sprachenlernen einlassen. Ihr Bedürfnis, eine Sprache zu lernen, oder warum sie die Zielsprache lernen, sagt mehr über ihre Motivation zum Sprachenlernen.

Neben der Erforschung der Motivation als Teil der menschlichen Psychologie und des Verhaltens gibt es auch umfangreiche Forschungen und Theorien zur Motivation beim Lehren und Lernen von Sprachen. Ohne Motivation fällt es Sprachlernenden oft schwer, sich auf den Sprachunterricht einzulassen, und es ist unwahrscheinlich, dass sie die Zielsprache über den Sprachunterricht hinaus weiterlernen oder verwenden. Ein Mangel an Motivation kann dazu führen, dass die lernende Person aufhört bzw. "scheitert". Eine Möglichkeit, die Motivation der Lernenden zu fördern, besteht darin, sie zu aktiven Teilnehmer:innen an ihrem eigenen Lernen zu machen. Dies wird als Aktivierung oder Autonomie der Lernenden bezeichnet. Die Förderung der Lernerautonomie kann die eigene Beteiligung und das Engagement des Lernenden in den Sprachlernprozess erhöhen.

Die Arbeit mit den Lernenden bei der Analyse ihrer Lernbedürfnisse ist eine Möglichkeit zur Förderung ihrer Handlungsfähigkeit oder ihrer Autonomie. Die Zusammenarbeit bei der Analyse der Bedürfnisse des Lernenden kann nicht nur die Autonomie und Motivation fördern, sondern der Lehrkraft auch die Möglichkeit zur Erklärung bieten, wie das Erlernen der Zielsprache über das Klassenzimmer hinausgeht, und zwar alltäglich sowohl während des Sprachkurses als auch nach Abschluss des formalen Sprachenlernens (Klassenzimmer).

Lebenslanges Lernen ist der kontinuierliche Aufbau von Fähigkeiten und Wissen im Laufe des Lebens.

Lebenslanges Lernen wird mit einer Reihe von Vorteilen in Verbindung gebracht, darunter:

- Berufliche Entwicklung
- Kognitiver Nutzen
- Soziale Chancen

Die Betrachtung des Sprachenlernens unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens ermutigt dazu, Gelegenheiten zu erkennen, um die Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden. Es ermutigt die Lehrkräfte dazu, ihren Lernenden beizubringen, wie sie sich selbst Ziele setzen und ihre eigenen Fortschritte beim Sprachenlernen markieren können, damit sie das auch außerhalb des Klassenzimmers fortführen und Fortschritte verfolgen können.

Der Gedanke, den Sprachgebrauch über das Klassenzimmer hinaus zu fördern, ist in Migrationskontexten besonders wertvoll. Oft gibt es viele Gelegenheiten zur Anwendung der Zielsprache - deren Nutzung kann die soziale Integration



MOTIVATION

Das Wort "Motivation" stammt von dem lateinischen Wort *movere* "bewegen" ab.

Motivation ist verantwortlich für:

- warum Menschen sich entscheiden, etwas zu tun,
- wie lange sie bereit sind, es durchzuhalten,
- wie viel Mühe sie dafür aufwenden werden.

Dörnyei y Ushioda (2021)



Alt ist, wer mit dem Lernen aufhört; egal, ob mit zwanzig oder mit achtzig. Nur wer weiterlernt, bleibt jung.

Henry Ford

Das intellektuelle Wachstum sollte mit der Geburt beginnen und erst mit dem Tod enden.

Albert Einstein

Lebe, als würdest Du morgen sterben. Lerne, als würdest Du für immer leben.

Mahatma Gandhi



in der Aufnahmegesellschaft fördern. Die Förderung von Gelegenheiten zum Gebrauch der Zielsprache ist ein fester Bestandteil des kommunikativen Sprachunterrichts, bei dem der Sprachgebrauch den Sprachlernprozess untermauert.

Bei der Zusammenarbeit zur Ermittlung der Sprachlernbedürfnisse können Lehrkräfte und Lernende Folgendes untersuchen:

- Lernendenprofile (z. B. Lernendenvariablen wie frühere Lernerfahrungen, Sprachkenntnisse usw.), wie bereits erörtert.
- Bereiche der Sprachverwendung: Wo die Lernenden die Zielsprache voraussichtlich verwenden werden (z. B. bei der Arbeit, in der Schule, in der Familie oder im Privatleben, bei Hobbys wie Sport, Musik usw.).
- Objektive und subjektive Sprachlernbedürfnisse (siehe vorherige Definition).

Die Handreichungen zur Sprachunterstützung für erwachsene Flüchtlinge des Europarats wurde im Rahmen des LIAM-Projekts (Sprachliche Integration erwachsener Migranten und Migrantinnen; im Original Linguistic Integration of Adult Migrants) erstellt. Dieses wertvolle Toolkit besteht aus 57 Hilfsmitteln (z. B. Arbeitsblätter, Lehrressourcen), die in sieben Sprachen verfügbar sind: Englisch, Französisch, Niederländisch, Deutsch, Griechisch, Italienisch und Türkisch. Einige dieser Hilfsmittel können verwendet werden, um mit den Lernenden zu arbeiten und ihre Sprachlernbedürfnisse zu ermitteln.



SPRACHLICHE UNTERSTÜTZUNG VON GEFLÜCHTETEN: HANDREICHUNGEN DES EUROPARATS

coe.int/lang-refugees

EINFÜHRUNG

EUROPARAT UND SPRACHPOLITIK FÜR MIGRANT:INNEN UND GEFLÜCHTETE

Geflüchtete: Wichtige Hintergrundinformationen

1. Der geopolitische Kontext der Migration
2. Die Rechte und der rechtliche Status von Geflüchteten: grundlegende Fakten und Begriffe
3. Ethische und interkulturelle Fragen, die bei der Arbeit mit Geflüchteten zu beachten sind

Kulturelles und sprachliches Bewusstsein

4. Angemessenes Reagieren auf kulturelle Unterschiede und Umgang mit interkultureller Kommunikation
5. Arabisch: einige Informationen
6. Kurdisch: einige Informationen
7. Persisch: einige Informationen
8. Somali: einige Informationen

Sprachen lernen

9. Überlegungen zum Sprachenlernen und zur Sprachförderung
10. Was gehört zur Sprachförderung von Geflüchteten
11. Geflüchtete als Sprachnutzer:innen und -lerner:innen.
12. Erwachsene Geflüchtete als Sprachlerner:innen ansprechen.
13. Erwerb einer sehr elementaren Fähigkeit, eine neue Sprache zu verwenden

VORBEREITUNG UND PLANUNG

Einige Punkte zum Reflektieren

14. Diversität in Arbeitsgruppen
15. Unterstützung von Geflüchteten mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen
16. Mehrsprachiges Porträt: eine Reflexionsaufgabe für Freiwillige
17. Herausforderungen beim Erlernen des Lesens und Schreibens in einer neuen Sprache
18. Vorbereitung eines Umfelds für das Angebot von Sprachunterstützung
19. Das Eis brechen und Vertrauen in der Gruppe aufbauen
20. Die Organisation von Schreibübungen auf elementarer Ebene
21. Auswahl und Verwendung von Hör- und Lesetexten für die Grundstufe
22. Auswahl von Bildern und Realien für sprachliche Aktivitäten - Einige Leitlinien
23. Reflektieren über die eigene Sprachförderarbeit

Bedürfnisanalyse

24. Ermittlung der dringendsten Bedürfnisse der Geflüchteten
25. Herausfinden, was die Geflüchteten bereits in der Zielsprache können und was sie noch können müssen
26. Erste Schritte in der Sprache des Aufenthaltslandes.
27. Sprachliche Profile von Geflüchteten
28. Mehr über die sprachlichen Ressourcen und Fähigkeiten der Geflüchteten herausfinden
29. Was sind die wichtigsten Dinge, die es zu lernen gilt? Die Perspektive der Geflüchteten
30. Beobachtung von Situationen, in denen Geflüchtete die Zielsprache verwenden müssen

Planungsinhalte

31. Auswahl von Situationen, auf die sich die Sprachförderung konzentrieren soll - eine Checkliste
32. Auswahl von kommunikativen Funktionen, die für Anfänger nützlich sind - eine Checkliste
33. Eine Liste von Ausdrücken für die Alltagskommunikation

AKTIVITÄTEN

Erste Schritte

34. Durchführung von Erstgesprächen mit Geflüchteten: Leitlinien

Wortschatz lernen

35. Ideen zum Erlernen des Grundwortschatzes: alltägliche Situationen
36. Grundwortschatz, um Meinungen und Gefühle auszudrücken
37. Techniken zum Lernen von Vokabeln

Über das Sprachenlernen reflektieren

38. Mehrsprachiges Porträt: eine reflexive Aufgabe für Geflüchtete
39. Geflüchtete dabei unterstützen, über ihr Lernen zu reflektieren

Szenarien für die sprachliche Unterstützung

40. Kontakte knüpfen
41. Handy/Smartphone verwenden
42. Apps wie Google Maps nutzen
43. Sich über soziale Dienste informieren
44. Gesundheitsdienste nutzen
45. Einkaufen: Kleidung kaufen
46. Einkaufen: Guthaben für das Handy kaufen
47. Essen - Jemanden zu einem Essen einladen
48. Sich in der Stadt zurechtfinden: die örtliche Bibliothek
49. Nach Ausbildungsmöglichkeiten suchen
50. Auf der Suche nach einem Job
51. Suche nach einer Unterkunft
52. Portal- und Bankdienstleistungen nutzen
53. Schule und Hochschule
54. Soziale Kontakte mit der lokalen Gemeinschaft knüpfen

Fluchtrouten und Interaktion mit der Gastgemeinde

55. Fluchtrouten von Geflüchteten und die lokale Umgebung
56. Planung von Aktivitäten zur Sprachförderung in der Gemeinde
57. Praktische Anwendung der Sprache in der realen Welt

WEITERE HILFSMITTEL

Liste aller Tools
Glossar
Web-Verzeichnisse
Auswahl von Links

ÜBER DIE HANDREICHUNG

Pilotierung
Wie die Handreichung entwickelt wurde
Mitwirkende der Handreichung

**SPRACHLICHE UNTERSTÜTZUNG VON GEFLÜCHTETEN:
HANDREICHUNGEN DES EUROPARATS**

coe.int/lang-refugees

LINGUISTIC INTEGRATION OF ADULT MIGRANTS (LIAM)

coe.int/lang_migrants




WAS BRAUCHEN SIE JETZT??

Sie können auch, nach Bedarf unter Zuhilfenahme von Bildern, einfache Fragen stellen und die Flüchtlinge bitten, eine positive oder negative Antwort darauf zu geben.

Hierbei ist es wichtig sicherzustellen, dass alle in der Gruppe verstehen, das:

- ✓✓✓ - „dringend“ bedeutet;
- ✓✓ - „sehr wichtig“ bedeutet;
- ✓ - „wichtig“ bedeutet.

Wenn sie sicher sind, dass alle das System verstanden haben, stellen Sie das Raster vor.

| | | | | |
|---|---|-----|----|---|
| | | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓ |
|  | ARZT/ÄRZTIN, KRANKENHAUS, MEDIZINISCHE EINRICHTUNG, ZAHNÄRZTIN/ ZAHNARZT, USW. | | | |
|  | EINKAUFEN | | | |
|  | SCHULE, BILDUNG | | | |

Tool 25 (Abb. 5) befasst sich mit der Ermittlung der Sprachlernbedürfnisse, Tool 27 (Abb. 6 und 7) unterstützt die Lernenden bei der Erstellung ihres sprachlichen Profils und Tool 30 (Abb. 8) untersucht die für die Lernenden relevanten Bereiche der Sprachverwendung.

SPRACHENPROFIL

| | | | | | |
|---|------------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|------------------|
| VOR-UND NACHNAME | | | | | |
| GESCHLECHT | M | F | ALTER | STAATSBÜRGERSCHAFT | |
| | | | | | |
| SIND FAMILIENMITGLIEDER DES FLÜCHTLINGS AUCH IN [AUFNAHME-LAND]? | | | JA | NEIN | |
| BERUFSERFAHRUNG, INTERESSEN, AUSBILDUNG | | | | | |
| KANN ER BZW. SIE SCHREIBEN UND LESEN? (siehe bitte Einheit 26 - Erste Schritte in der Sprache des Aufnahmelandes)? | | | JA | NEIN | |
| KOMPETENZEN IN DER SPRACHE DES AUFNAHME-LANDES | | | | | |
| ALLGEMEINE MÜNDLICHE KOMPETENZ | | Anfänger bzw. Anfängerin | Grundstufe | Fortgeschrittene Grundstufe | |
| ALPHABETISIERUNG IM SCHRIFTSYSTEM DER ZIELSPRACHE | | Nicht alphabetisiert | Gering | Funktionell | |
| MUTTERSPRACHE(N) | | | | | |
| ANDERE SPRACHEN | | | | | |
| SPRACH-KOMPETENZEN | MÜNDLICHE INTERAKTION | MÜNDLICHE PRODUKTION | HÖRVERSTEHEN | LESERVERSTEHEN | SCHREIBEN |
| | | | | | |
| | | | | | |

MIT WEM SPRECHEN DIE FLÜCHTLINGE?

- Mit anderen Flüchtlingen, die dieselbe Sprache sprechen
- Mit Flüchtlingen, die andere Sprachen sprechen
- Mit Freiwilligen
- Mit medizinischem Personal
- Mit Personal im Rechtsbereich
- Mit Verwaltungsbehörden (Grenzschutzbeamte, Polizei, Sicherheitsangestellte, etc.)
- Mit Beamten und Beamtinnen im öffentlichen Dienst (Sozialleistungsbereich und andere Verwaltungseinheiten)
- Mit Lehrerinnen und Lehrern
- Mit Geistlichen
- Mit Einheimischen (im Allgemeinen)
- Mit Nachbarn
- Mit Verkäufern und Verkäuferinnen in Geschäften
- ...

VERSUCHEN SIE HERAUSZUFINDEN:

- Welche Situationen häufig vorkommen.
- Welche Gespräche gewöhnlich mit der Hilfe einer Dolmetscherin oder einer Person, die eine Sprache spricht, die der Flüchtling ebenfalls versteht, möglich sind.

Die Lehrkraft kann auch ein Profil der Sprachlernenden als Gruppe erstellen und dabei Untergruppen von Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen feststellen. Dies kann ein wertvolles Instrument für die Planung des Sprachunterrichts, die Gestaltung des Klassenzimmers und den Umgang mit den unterschiedlichen Bedürfnissen innerhalb der Gruppe der Lernenden sein. Die Analyse der Bedürfnisse der Lernenden hilft auch bei der Festlegung von Sprachlernzielen.

Die Lernenden können ihre Sprachlernziele auf der Grundlage ihrer aktuellen Zielsprachenkenntnisse und ihrer Bedürfnisse in der Zielsprache festlegen. Sprachlernziele sind am effektivsten, wenn sie kurzfristig und verhaltensorientiert sind. Bei kurzfristigen Zielen müssen Lehrkräfte und Lernende ihre sprachlichen Fortschritte regelmäßig überprüfen und neue Ziele für den nächsten Zeitraum festlegen. Verhaltensbasierte Ziele ermöglichen es den Lernenden, die Bereiche der Zielsprache zu spezifizieren, die sie erwerben möchten, und zwar auf der Grundlage von erreichbaren, auf sie zugeschnittene Zielverhaltensweisen.

Das Europäische Sprachenportfolio (ELP, European Language Portfolio) wurde vom Europarat eingeführt, um Lernende dabei zu unterstützen, ihren Spracherwerb zu verfolgen und ihre Lernerfahrungen und Erfolge zu dokumentieren. Im Rahmen des MILESTONE-Projekts wurde das Milestone-ELP in Klassenräumen für Migrierte in Finnland, Deutschland, Irland, den Niederlanden und Schweden erprobt. Das Sprachportfolio besteht aus drei Teilen: einem Sprachenpass, einer Sprachenbiografie und einem Dossier. Im Rahmen des Abschnitts zur Sprachbiografie nimmt die lernende Person eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse vor, die auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) basiert. Das Sprachportfolio enthält auch einen Sprachlernvertrag (Auszug unten), der es Lehrkräften und Lernenden ermöglicht, gemeinsam ihre Erwartungen, Ziele und Vorgaben für das Erlernen der Zielsprache festzulegen.



LERNVERTRAG

Der Lernvertrag dokumentiert Vereinbarungen zwischen den Lehrern und mir.

| | | |
|---|-------------|----------------|
| 1 | <hr/> <hr/> | DATUM <hr/> |
| 2 | <hr/> <hr/> | DATUM <hr/> |
| 3 | <hr/> <hr/> | DATUM <hr/> |
| 4 | <hr/> <hr/> | DATUM <hr/> |

Für Lernende mit Migrationshintergrund empfiehlt es sich, authentisches Material (wenn möglich) in der Zielsprache zu verwenden. Allerdings ist es wichtig, das Sprachmaterial auf die Bedürfnisse und das Sprachniveau der Lernenden abzustimmen. Die Verwendung (geeigneter) authentischer Materialien kann den Lernenden helfen, Verbindungen zwischen der Zielsprache im Sprachunterricht und der Zielsprache in der weiteren Umgebung herzustellen. Eine Methode zur Auswahl authentischer Materialien, die im Europarat-Toolkit verwendet werden, besteht darin, Sprachszenarien aus der Bedürfnisanalyse der Lernenden auszuwählen, z. B. die Einrichtung eines Bankkontos, und authentische Materialien auf dem Niveau der Lernenden aus diesem Kontext zu verwenden, z. B. Beschilderungen oder Unterlagen. Eine weitere Methode ist die Einführung authentischer, zielsprachlicher Materialien durch Buchleseprogramme, Gastredner:innen und kreatives Schreiben.

Lehrende und Lernende können ihr Lehr- und Lernumfeld so gestalten, dass die Autonomie der Lernenden gefördert und lebenslanges Lernen erleichtert wird. Die Lernenden können mit den Lehrkräften bei der Auswahl der Unterrichtsaktivitäten und der Festlegung der Ziele für den Sprachunterricht zusammenarbeiten. Um den Gebrauch der Zielsprache zu fördern, können die Lehrkräfte Folgendes einsetzen :

- Gemeinsame Gruppenarbeit
- Authentische Lernmaterialien
- Selbsteinschätzung der Lernenden in der Zielsprache
- Reflexionen der Lernenden in der Zielsprache

Während Prinzipien wie die Förderung des Gebrauchs der Zielsprache für verschiedene Gruppen von Lernenden mit Migrationshintergrund gelten können, erfordern einige Migrationsvariablen und Lernendenvariablen möglicherweise einen angepassten Ansatz (oder funktionieren am besten mit einem solchen). Lernende, die nur über begrenzte Erfahrungen in formalen Lernumgebungen verfügen, benötigen möglicherweise zusätzliche Unterstützung beim Erlernen des Lernens, während andere die traditionelle Umgebung des Sprachunterrichts als abschreckend empfinden. Ein flexibler Lehransatz und ein flexibles Lernumfeld können dazu beitragen, die unterschiedlichen Bedürfnisse von Sprachlernenden mit Migrationshintergrund zu erfüllen. Diese Flexibilität kann durch die Bereitstellung von pädagogischer Unterstützung und Ressourcen erleichtert werden, z. B. durch Foren für Lehrkräfte, in denen sie ihre Erfahrungen, Tipps und Ressourcen austauschen können, sowie durch Fortbildungsangebote für Lehrkräfte usw.



Aufgaben

4. Betrachten Sie die folgende Aussage:

“Wer an einem Ort leben will, muss die Sprachen sprechen, die dort bereits gesprochen werden.”

Inwieweit stimmen Sie dieser Aussage zu oder nicht zu?

- Ich stimme überhaupt nicht zu
- Ich stimme eher nicht zu
- Ich stimme eher zu
- Ich stimme voll und ganz zu

Überlegen Sie als Nächstes:

Sollte diese Notwendigkeit oder Verpflichtung, die Sprache eines Ortes zu sprechen, von verschiedenen Umgebungen abhängen?

Wie sieht es auf der Straße aus? In der Schule? Auf dem Polizeirevier oder im Gerichtssaal?

Im Krankenhaus oder mit medizinischem Personal? Zu Hause? In Gotteshäusern?

Können Sie andere Orte nennen?

Überlegen Sie abschließend, ob das Bedürfnis oder die Verpflichtung, die Sprache(n) der Aufnahmegesellschaft zu sprechen:

von der Häufigkeit abhängen sollte - immer? Die meiste Zeit? Manchmal? Gelegentlich?

5. Ihre Reise zum Sprachenlernen

Reflektieren Sie Ihre eigene Erfahrung des Spracherwerbs (sowohl durch als auch außerhalb von akademischer Bildung). **Weshalb haben Sie die Sprachen, die Sie heute beherrschen, ursprünglich erlernt?** Sie können diese Sprachen unten auflisten, wenn Ihnen das hilft.

Gibt es Sprachen, die Sie gerne früher gelernt hätten? Haben Sie subjektive Lernbedürfnisse, die den Sprachen, die Sie gelernt haben, zugrunde liegen, in Bezug auf die oben genannte Unterscheidung zwischen subjektiven und objektiven Bedürfnissen?

Können Sie Ihre Motivation zum Lernen Ihrer Lieblingsfremdsprache- oder Zweitsprache in ein paar Sätzen beschreiben?

KAPITEL 3

Interkulturalität, interkulturelle Erziehung und Sprachunterricht



1. INTERKULTURALITÄT:

DIE WICHTIGSTEN KONZEPTE

- 1.1. Multikulturalismus, Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit
- 1.2. Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus in Europa
- 1.3. Definition von Interkulturalität
- 1.4. Die interkulturelle Kompetenz
- 1.5. Der *interkulturelle Dialog* und das *Weißbuch*
- 1.6. Ein Beispiel für... Mischkultur: die Musik

2. INTERKULTURELLE BILDUNG

- 2.1. Interkulturelle Bildung
- 2.2. Pädagogischer Ansatz
- 2.3. Ausbildung der Lehrkräfte
- 2.4. Die zu entwickelnden Kompetenzen
- 2.5. Einige Projekte zum Thema Interkulturalität

3. INTERKULTURALITÄT

IM SPRACHUNTERRICHT

- 3.1. Interkulturalität und Sprachunterricht
- 3.2. Was schlägt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dann vor?
- 3.3. Welchen Ansatz gibt es für die Vermittlung von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht?
- 3.4. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in interkultureller Kompetenz
- 3.5. Interkulturalität in Lehrwerken: Wie geht man mit diesem Thema um?

1 | Interkulturalität: die wichtigsten Konzepte

 Artikel

Die freie Wahl der eigenen Kultur ist ein untrennbarer Bestandteil der Menschenrechte. Jeder Einzelne kann wählen, gleichzeitig oder zu verschiedenen Zeiten seines Lebens mehreren verschiedenen kulturellen Bezugssystemen anzugehören. Auch wenn jeder Einzelne in gewisser Weise das Produkt seines Erbes und seiner sozialen Herkunft ist, so kann doch jeder in den modernen Demokratien von heute seine Identität dadurch bereichern, dass er sich für eine multiple kulturelle Zugehörigkeit entscheidet.

Weißbuch zum interkulturellen Dialog "Gleichberechtigt in Würde zusammenleben", S. 18)

1.1. Multikulturalismus, Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit

Mehrere Länder haben die politische Entscheidung getroffen, nur eine Sprache als Amtssprache zu definieren. Diese Länder werden als **einsprachig** bezeichnet, wie z. B. Deutschland oder Österreich, wo Deutsch als Sprache der Republik gilt, sowie Frankreich, Griechenland, Italien oder Portugal. Andere Länder, wie zum Beispiel Spanien mit Spanisch, haben zwar eine offizielle Amtssprache, räumen aber gleichzeitig weiteren Sprachen den Platz der Amtssprache ein; allerdings eher auf lokaler Ebene. Im Gegensatz zu Spanien ist Belgien ein dreisprachiges Land, da die drei Sprachen Französisch, Niederländisch und Deutsch alle Amtssprachen des Landes sind und behördlich in unterschiedlichem Maße verwendet werden können. Irland schließlich ist ein Staat mit zwei Amtssprachen, Irisch und Englisch.

Anders als aus offizieller Sicht kann es in allen Gesellschaften mehrere Sprachen geben, die auf ihrem Gebiet gesprochen werden: Dialekte der Amtssprache, Regional- oder Minderheitensprachen mit unterschiedlichem Stellenwert oder Sprachen, die durch Einwanderung entstanden sind. Dieses Phänomen nennt sich **Mehrsprachigkeit**: ein Konzept mit Bezug auf die Gesellschaft und nicht auf das Individuum. Diese Mehrsprachigkeit beschreibt die Koexistenz mehrerer Sprachen auf demselben Territorium und in demselben Land.



HINWEIS: Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften verdeutlicht im Text Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum.“

(S. 4) //

Weitere Sprachen: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=SL>



Dieser Begriff ist von dem der Vielsprachigkeit zu unterscheiden, da dieser personenbezogen ist und sich auf die individuelle Fähigkeit einer Person bezieht, mehrere Sprachen zu kennen oder sogar zu beherrschen, um je nach Gesprächspartner:in in unterschiedlichen Sprachen zu kommunizieren. Laut der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats ist eine Person mehrsprachig, wenn sie (auch auf verschiedenen Kompetenzniveaus) mehrere Sprachen spricht. Mit verschiedenen Kompetenzniveaus ist gemeint, dass eine mehrsprachige Person entweder alle vier Sprachkompetenzen - die Produktion und das Verständnis von Sprache in Wort und Schrift: Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen - oder nur einige davon besitzt. Beispielsweise kann es vorkommen, dass jemand in einer Fremdsprache geschriebene Texte lesend verstehen kann, aber nicht fähig ist, sie zu sprechen. In der gleichen Logik wie Mehr- oder Vielsprachigkeit bezeichnet Multikulturalismus eine Situation, in der sich eine Person in mehreren kulturellen Kontexten bewegen und sogar verschiedenen Gemeinschaften angehören kann, deren Kulturen und Sprachen sich überschneiden (z. B. China, Indien oder Südamerika). Unter Mehrsprachigkeit versteht der Europarat die Fähigkeit des Einzelnen, aus einem Repertoire von Fertigkeiten und Kenntnissen in mehreren Sprachen zu schöpfen, um die unterschiedlichsten Kommunikationssituationen zu bewältigen. Mit anderen Worten, wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) dargelegt, ist Mehrsprachigkeit eine einzigartige Kompetenz, in ihrer Natur unausgewogen und im ständigen Wandel; also eine Kompetenz, bei der die Niveaus der Beherrschung der verschiedenen Sprachen und der verschiedenen sprachlichen Aktivitäten des Verstehens und des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks nicht voneinander abweichen.

SCHON GEWUSST? DIE SPRACHEN ... FRANKREICHS

Die Sprachen Frankreichs lassen sich in drei Kategorien unterteilen: Regionalsprachen, Sprachen der Überseegebiete und nicht-territoriale Sprachen. Laut der Generaldirektion für die französische Sprache und die Sprachen Frankreichs gibt es 82 "langes de France", von denen mehr als 50 in den Überseegebieten gesprochen werden. Im französischen Mutterland zählt man neben dem Französischen u. a. Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsisch, deutsche Dialekte, Westflämisch oder Frankoprovenzalisch und die Öl-Sprachen. In Übersee herrschen die Kreolsprachen Guadeloupe, Guayana, Martinique, Réunion sowie Mahorais oder Madagassisch von Mayotte und Tahitianisch. In Guyana gibt es das Kreolisch mit französischer lexikalischer Basis, Bushinenge-Kreol (mit portugiesisch-basiertem Wortschatz) und indianische Sprachen, während in Neukaledonien 28 einheimische kanakische Sprachen gezählt werden können.

[<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Promouvoir-les-langues-de-France>]

+ Schon gewusst

Wenn Sie gerne mehr über die Rolle der Mehrsprachigkeit in Europa wissen möchten, können Sie gerne das folgende Dokument zu Rate ziehen: Eine neue Rahmenstrategie zur Mehrsprachigkeit und die Resolution des Europäischen Parlaments zur Mehrsprachigkeit.

https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092_DE.html



1.2. Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus in Europa

Der europäische Kontinent als Sprachraum stellt nur einen kleinen Teil des weltweiten sprachlichen Erbes dar. Seine Sprachlandschaft besteht aus 225 Sprachen, die wiederum 3% aller Sprachen der Welt entsprechen. Neben den germanischen, romanischen und slawischen Sprachen, die die Mehrheit der europäischen Sprachen bilden, gehören auch andere, eher isolierte Gruppen dazu: Baskisch, Griechisch, Albanisch etwa, die kaukasischen Sprachen. Sie verfügen ihrerseits über ein hohes Maß an Vielfalt und Reichtum mit sehr unterschiedlichen Ursprüngen: die kartwelischen, abchasisch-adygischen und nakho-dagestanischen Sprachen. Alle diese Sprachen gehören zu verschiedenen großen Sprachfamilien, einem Sprachuniversum, das auch aus Sprachen besteht, die durch zeitgenössische Einwanderungsbewegungen entstanden sind, wie Chinesisch, Hindi, Pandschabi, aber auch Arabisch oder Türkisch.

Gemäß dem Vertrag über die Europäische Union und Artikel 3 wahrt die Europäische Union „den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt und sorgt für den Schutz und die Entwicklung des kulturellen Erbes Europas.“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012, Seiten C326 / 17). Die Sprachenvielfalt ist außerdem in gleichem Maße durch Artikel 22 der EU-Grundrechtecharta geschützt: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“ Neben dem allgemeinen Grundsatz der Sprachenvielfalt, der in den Gründungsverträgen erwähnt wird, betont die EU die Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die Verbesserung der Beteiligung der Bürger:innen am demokratischen Leben in der Union. Im Rahmen der 2005 verabschiedeten neuen Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit werden drei Hauptziele hervorgehoben: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft, Förderung einer mehrsprachigen Wirtschaft und Zugang der Bürgerinnen und Bürger zu EU-Informationen in ihrer eigenen Sprache. Im Jahr 2008 wurde ein neues Ziel eingeführt: Mehrsprachigkeit als Trumpf für Europa und seinen interkulturellen Dialog. Das Schlüsselinstrument zur Förderung der Beseitigung von Sprachbarrieren ist eine Umsetzung des Lern-/Lehrmodells, bei dem die Kommunikation in der Muttersprache sowie in zwei weiteren Sprachen verstärkt wird. Die 1992 verabschiedete und 1998 in Kraft getretene Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen soll die Regional- und Minderheitensprachen als europäisches Kulturerbe schützen. Die Charta stellt ein Schlüsselinstrument mit praktischer Anwendung und konkreten Ergebnissen dar, um die rechtliche Anerkennung von Minderheitensprachen zu fördern, die zuvor in den Mitgliedsstaaten keinen offiziellen Status genossen hatten. Sie ist auch ein Mittel zur Stärkung der Demokratie und der kulturellen Vielfalt als Grundlage für das multilinguale Konzept der EU. Darüber hinaus unterstreicht die Idee, auch andere Sprachen als die großen Weltsprachen zu lernen und zu lehren, den besonderen Aspekt der EU-Sprachenpolitik.

Die UNESCO

und die mehrsprachige Bildung

„Im Rahmen der dreißigsten Zusammenkunft der UNESCO Vollversammlung haben die Mitgliedsstaaten im Jahr 1999 eine Resolution mit dem Begriff der „mehrsprachigen Bildung“ (30 C/Res.12) verabschiedet, um sich auf die Verwendung von mindestens drei Sprachen in der Bildung zu beziehen: die Muttersprache(n), eine Regional- oder Nationalsprache und eine internationale Sprache. [...] In den ersten Jahren der Schulbildung erfüllt die mehrsprachige Erziehung auf der Grundlage der Muttersprache(n) eine Schlüsselfunktion, indem sie den Respekt vor der Vielfalt und das Gefühl der Verbundenheit zwischen Ländern und Völkern fördert, die grundlegende Werte darstellen, die im Zentrum des Weltbürgertums stehen. Als solche trägt sie dazu bei, das Lernen des Zusammenlebens in Übereinstimmung mit Zielvorgabe 4.7 zu fördern“.

Quelle:
en.unesco.org/themes/gced/languages



1.3. Definition von Interkulturalität

Interkulturalität, ein dynamisches Konzept, wird definiert als “die Existenz verschiedener Kulturen und die gleichberechtigte Interaktion zwischen ihnen sowie die Möglichkeit, durch den Dialog und die gegenseitige Achtung gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen zu schaffen” (UNESCO-Konvention zum **Schutz** und zur **Förderung** der **Vielfalt** kultureller Ausdrucksformen (2005), Artikel 4.8). Sie setzt Multikulturalismus voraus und ist das Ergebnis von “interkulturellem” Austausch und Dialog auf lokaler, regionaler, nationaler oder internationaler Ebene.

Interkulturalität findet statt, wenn zwei oder mehr Kulturen auf horizontale und synergetische Weise interagieren. Mit anderen Worten: Keine Gruppe steht über der anderen und fördert so die Integration und das Zusammenleben der Menschen. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, bezeichnet Interkulturalität die Fähigkeit, kulturelle Andersartigkeit zu erleben und diese Erfahrung zu nutzen, um über Fragen nachzudenken, die in der eigenen Kultur und Umgebung allgemein als selbstverständlich gelten. Interkulturalität bedeutet also, sich Menschen aus anderen Kulturen zu öffnen, ihnen Interesse, Neugier und Einfühlungsvermögen entgegenzubringen und dieses erhöhte Bewusstsein für andere zu nutzen, um die eigenen Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Verhaltensmuster zu bewerten, um sich selbst besser kennen und verstehen zu lernen. Interkulturalität bedeutet also nicht, sich mit einer anderen kulturellen Gruppe zu identifizieren oder die kulturellen Praktiken der anderen Gruppe zu übernehmen.

Interkulturelles Lernen ist ein Prozess, bei dem man sich selbst und seine Herkunft kennen muss, bevor man andere verstehen kann. Beim interkulturellen Lernen wird das, was wir für normal halten und für notwendig erachten, in Frage gestellt. Wir stellen unsere eigene Identität in Frage, aber es kann auch zu einer Lebensweise und einem Weg werden, die eigene Identität zu bereichern. Während Lernen stets ein individueller Prozess ist, beinhaltet interkulturelles Lernen zusätzlich einen Lernprozess über das Zusammenleben in einer Welt der Unterschiede. Interkulturelles Lernen ist angesichts des anerkannten gleichen Wertes aller Kulturen der Ausgangspunkt für ein friedliches Zusammenleben.

In der Berufswelt können wir den Begriff Interkulturalität unter zwei Aspekten wiederfinden: sowohl innerhalb desselben Unternehmens in einem beliebigen Land (multinationale Unternehmen) oder zwischen einem Unternehmen und seinen zahlreichen Mitarbeitenden im Ausland. In beiden Fällen führt die Zusammenarbeit mit Menschen aus verschiedenen Ländern nicht nur zu Sprachbarrieren, sondern auch zu komplexeren Problemen im Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden. Daher ist es wichtig, der Interkulturalität einen festen Platz im Unternehmen einzuräumen. So hat sich das **interkulturelle Management** zu einem interdisziplinären Bereich im Personalmanagement



entwickelt, der Kommunikation, Unternehmensführung und die Interaktion zwischen Betrieben - insbesondere denen mit internationaler Ausrichtung - sowie mit Mitarbeitenden und Akteur:innen aus verschiedenen Kulturen erleichtern soll. Der Umgang mit Interkulturalität muss je nach konfrontierter Kultur, mit der man konfrontiert wird, wie z.B. Körperhaltung, Einstellung, Kommunikationsmodus und verwendetes Vokabular in interkulturellen Beziehungen jeweils an die beteiligten Länder angepasst werden. Je weiter die Kulturen voneinander entfernt sind, desto mehr Anpassungs- oder Verständigungsschwierigkeiten können auftreten.

Der reibungslose Ablauf in multinationalen Unternehmen sowie in Strukturen der Zusammenarbeit mit ausländischen Lieferanten oder Partnern, hängt zum großen Teil vom Umgang mit der Interkulturalität ab und stellt eine große wirtschaftliche Herausforderung dar.

1.4. Die interkulturelle Kompetenz

Die Liste der Definitionen für interkulturelle Kompetenz kann lang sein und zeigt die Vielfalt der Ansätze zu diesem Begriff.



Abbildung 1. Interkulturalität

Interkulturalität setzt voraus, dass eine Reihe von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Kompetenzen beherrscht werden. Zunächst einmal steht auf dem Programm, sich Grundwissen sowohl über andere kulturelle Gruppen und deren Eigenheiten als auch über die verschiedenen Umgangsweisen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen anzueignen. Die Fähigkeit, Gepflogenheiten aus einer anderen Kultur zu interpretieren, sie in Bezug zur eigenen Kultur zu setzen oder eine kritische Haltung ihr gegenüber oder ihren kulturellen Elementen und der eigenen Kultur zu entwickeln, sind kognitive Fähigkeiten, die anhand derer interkulturelle Kompetenz definiert wird. Aus affektiver/verhaltensbezogener Sicht charakterisieren auch Kompetenzen wie Respekt, Offenheit, Einfühlungsvermögen oder Neugierde interkulturelle Kompetenz; außerdem befähigen sie zur Kommunikation mit Menschen aus verschiedenen Kulturen. Diese Kompetenzen spielen auch bei den neuen kulturellen Interaktionen in globalisierten Gesellschaften eine wichtige Rolle. Interkulturelle Kompetenzen müssen gelehrt, gelernt und dann ein Leben

lang in die Praxis umgesetzt werden. Die erste Kompetenz besteht darin, den “anderen” Menschen aus einer anderen Kultur zu **verstehen**; und zwar in Bezug auf seine Überzeugungen, Werte und Verhaltensweisen. Dieses gegenseitige Verständnis hängt von der Fähigkeit ab, sich von der eigenen Kultur zu lösen und den Standpunkt eines anderen einzunehmen, die Andersartigkeit zu respektieren. Um das Gegenüber zu verstehen, ist die Entwicklung von **Empathiefähigkeit** essenziell; das heißt, die Identitäten der anderen anzuerkennen und sie so zu akzeptieren, wie sie sind. Während Andersartigkeit oftmals ein Hindernis für die Kommunikation mit anderen darstellt, müssen die Menschen im interkulturellen Dialog in der Lage sein, Mehrdeutigkeiten zu akzeptieren und zu tolerieren, um in der Folge konstruktiv kommunizieren zu können.

Für eine erfolgreiche Interaktion müssen weitere Fähigkeiten entwickelt werden: **Die Ideen, Gefühle und Absichten anderer verstehen und fühlen** zu können, ohne darüber nachdenken zu müssen, wie sich diese auf ihr Verhalten auswirken oder inwiefern sie unsere eigenen Überzeugungen widerspiegeln könnten. Empathie wird definiert als die Fähigkeit, sich in Motivationen, Gefühle und Denkweisen hineinzusetzen und angemessen darauf zu reagieren (z. B. beschreiben zu können, was andere in bestimmten Situationen fühlen, die Gefühle anderer zu verstehen und zu fühlen, auch wenn sie kaum ausgedrückt werden, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem, was gesagt wird, und den eigenen Gefühlen zu erkennen oder die Absicht des anderen zu berücksichtigen).

1.5. Der interkulturelle Dialog und das Weißbuch

Die Förderung des interkulturellen Dialogs ist untrennbar mit dem Auftrag des Europarats verbunden, die Menschenrechte, die Demokratie und die Rechtsstaatlichkeit zu wahren und zu fördern. Auf verschiedenen Gipfeln haben politische und institutionelle Akteur:innen wiederholt bekräftigt, dass die kulturelle Vielfalt ein Merkmal des reichen europäischen Erbes ist, was zu präzisen Maßnahmen geführt hat: das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten im Jahr 1995 oder die Schaffung der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz. Der Dritte Gipfel der Staats- und Regierungschefs (2005) erkannte den interkulturellen Dialog als Mittel zur Förderung von **Bewusstsein, Verständnis, Versöhnung** und **Toleranz**. Diese Position wurde in der Erklärung von Faro über die Strategie des Europarates zur Entwicklung des interkulturellen Dialogs dargelegt. Aus diesen Aktionen entstand das *Weißbuch zum interkulturellen Dialog*.

Welche Rolle spielt das Weißbuch zum interkulturellen Dialog? Es zeigt Wege auf, wie ein gefestigter interkultureller Dialog in und zwischen den europäischen Gesellschaften sowie ein Dialog zwischen Europa und seiner Nachbarschaft gefördert werden kann. Es gibt auch Anweisungen bezüglich analytischer und methodischer Instrumente sowie einzuhaltender Standards.



Weißbuch zum Interkulturellen Dialog
 “Gleichberechtigt in Würde zusammenleben”

Das Weißbuch richtet sich sowohl an Politiker:innen und Verwaltungsbeamt:innen, Pädagog:innen und die Medien als auch an Organisationen der Zivilgesellschaft, insbesondere an Religions- und Migriertengemeinschaften, Jugendorganisationen und Sozialpartner:innen. So konzentriert sich Abschnitt 4.3 Interkulturelle Kompetenzen lernen und lehren auf die Mittel und Kanäle, mit denen der interkulturelle Dialog durch Unterricht, formales oder nicht-formales Lernen, Erzieher:innen und das familiäre Umfeld entwickelt werden kann.

Der *interkulturelle Dialog* spielt laut dem Weißbuch eine wichtige Rolle. Er dient dazu, **ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle Spaltungen** zu verhindern, ermöglicht uns den gemeinsamen Fortschritt und verhilft uns zur Anerkennung unserer unterschiedlichen Identitäten auf konstruktive und demokratische Weise auf der Grundlage gemeinsamer universeller Werte. Daraus leitet sich die folgende Definition ab: "Der interkulturelle Dialog ist ein offener, respektvoller und auf gegenseitigem Verständnis beruhender Meinungs austausch zwischen Einzelpersonen und Gruppen mit unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Hintergründen und Erben". (S. 10). Weiterhin: "So ist der interkulturelle Dialog wichtig für den Umgang mit kultureller Mehrfachzugehörigkeit in einem multikulturellen Umfeld. Als Werkzeug hilft er beim Finden eines **ständig neuen Identitätsgleichgewichts**, das auf neue Eröffnungen oder Erfahrungen reagiert und die eigene Identität mit neuen Dimensionen bereichert, ohne die eigenen Wurzeln zu verlieren. Der interkulturelle Dialog führt unser Boot an den steilen Klippen der Identitätspolitik vorbei und treibt uns an, stets offen für die Anforderungen der modernen Gesellschaften zu bleiben". (S. 18).

ERKLÄRUNG ZUR STRATEGIE DES EUROPARATS ZUR ENTWICKLUNG DES INTERKULTURELLEN DIALOGS DER FÜR KULTUR ZUSTÄNDIGEN MINISTER:INNEN DER VERTRAGSSTAATEN DES EUROPÄISCHEN KULTURABKOMMENS, DIE AM 27. UND 28. OKTOBER 2005 IN FARO (PORTUGAL) ZUSAMMENGEKOMMEN SIND (ÜBERSETZT AUS DER ERKLÄRUNG VON FARO).

Wir werden uns auch dafür einsetzen, dass der auf dem Gipfeltreffen zum Ausdruck gebrachte politische Wille zu einem neuen Dialog zwischen Europa und seinen Nachbarregionen - dem südlichen Ufer des Mittelmeers, dem Nahen Osten und Zentralasien - in die Tat umgesetzt wird, insbesondere durch:

- die Prozesseinleitung zur Entwicklung des interkulturellen Dialogs durch Kooperation zwischen den zuständigen internationalen und regionalen Organisationen unter aktiver Einbeziehung der betroffenen Mitgliedstaaten und der Zivilgesellschaft;
- Entwicklung von Bildungsprogrammen zu Menschenrechten, demokratischer Staatsbürgerschaft und Bürgerbeteiligung sowie interkulturellem Austausch auf Sekundarschul- und Jugendebe ne, sowohl in Europa als auch mit den Nachbarländern;
- Etablierung von Zusammenarbeit zur gemeinsamen Vergangenheit Europas und seiner Nachbarregionen, die auf der Überzeugung beruhen, dass der Dialog zwischen den Kulturen auch von einem gemeinsamen Geschichtsverständnis getragen wird;
- Einleitung von Kooperationsprogrammen im Bereich des kulturellen und audiovisuellen Erbes.

1.6. Mischkultur: die Musik

Sowohl das Substantiv **Verschmelzung** als auch das Verb mischen werden heutzutage etwa zur Bezeichnung von Erfahrungen genutzt, die sich aus der **Kreuzung**, **Vermischung** und **Hybridisierung** von Kulturen und Traditionen ergeben. Man spricht z. B. von gemischter Musik oder Küche und betont damit ihre Originalität und ihren Reichtum: Sprachen, Rhythmen und Instrumente aus verschiedenen Ländern führen zu neuen musikalischen Ausdrucksformen. Nehmen wir als Beispiel das Lied *Che il Mediterraneo sia* [1] (2001) des italienischen Sängers und Komponisten Eugenio Bennato, in dem zu einem Tarantella-Rhythmus (traditionelle Musik und Tanz aus Süditalien, meist im Dialekt gesungen) Künstler den Musiker, der auf Italienisch singt, begleitet vom Zwischenspiel in Arabisch, Französisch und neapolitanischem Dialekt. Oder die Version von *Bella Ciao* [2] (2013) von Goran Bregovic, bei der Rhythmen und Instrumente vom Balkan erfolgreich in die "klassische italienische" Version einfließen, deren Text auf Italienisch gehalten wird. Man spricht außerdem von Fusionsküche, wenn Lebensmittel aus anderen Ländern in die typische Küche einer Region eingeführt werden, was zur Kreation von originellen Gerichten führt.

Im Grunde genommen entfacht die Entdeckung des Anderen den Wunsch nach Neuem und offenbart Offenheit und Toleranz. Wir haben ein positives Bild von diesem Wort, das auf etwas oder jemanden verweist, der die Eigenschaften seiner Art in sich behält, aber die Fähigkeit besitzt, sich zu öffnen und Charaktere von außen zu integrieren, verschiedene Aspekte zu vermischen. In einer vernetzten Welt, in der die Entfernungen zwischen Völkern unterschiedlicher Kulturen geringer geworden sind - wenn auch nur im Vergleich zu vor dreißig Jahren -, in der die Migrationsbewegungen in mehreren Teilen der Welt stetig zunehmen und in der Reisen viel leichter zu bewältigen sind als in der Vergangenheit, wird der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft stetig wachsen. Wie Edgar Morin in seinem Buch *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine* beschreibt:

Wir befinden uns in diesem Moment des Planetenzeitalters, der es uns ermöglicht, den gemeinsamen Ursprung wiederzufinden. Jetzt, um die Menschheit zu vollenden, müssen wir uns auf diesen gemeinsamen Ursprung besinnen, wobei wir die einzigartigen Bereicherungen, die wir im Laufe der Diaspora und später der Mischungen erworben haben, beibehalten müssen. Es sind die neu entstehenden (kreativen) Kräfte der Sprache, des Geistes und des Bewusstseins, auf die zurückgegriffen werden muss. Die ursprüngliche Beziehung der Dreieinigkeit Individuum / Gesellschaft / Spezies anzunehmen, bedeutet, das Arkhè [Ursprung und Prinzip] wiederzufinden und auf die Zukunft zu setzen. Diese Dreifaltigkeit bewusst anzunehmen, bedeutet, das menschliche Schicksal in seinen Antinomien und seiner Fülle zu wählen und damit die Freiheit auf höchstem Niveau zu bekräftigen, die so nicht nur in den Dienst von sich selbst, sondern auch der Gattung und der Gesellschaft gestellt wird" (eigene Übersetzung).

MODELLE UND THEORIEN FÜR KULTUR

Ein Begriff, der in der Diskussion über Interkulturalität sehr häufig auftaucht, ist Kultur.

Es gibt verschiedene Modelle und Theorien zur Beschreibung von Kultur. Das "Eisbergmodell" veranschaulicht die verschiedenen Komponenten der Kultur und hebt die Tatsache hervor, dass einige davon sichtbar sind, während andere verborgen und daher schwer zu entdecken sind. Hofstede's Theorie hingegen systematisiert die kulturellen Unterschiede zwischen verschiedenen Gemeinschaften anhand von vier Dimensionen:

- Machtdistanz (das Ausmaß, in dem eine ungleiche Machtverteilung akzeptiert wird),
- Individualismus vs. Kollektivismus (das Ausmaß, in dem sich der Einzelne als Mitglied einer Gruppe fühlt)
- Maskulinität vs. Femininität (das Ausmaß, in dem das Geschlecht die Rollen von Männern und Frauen in der Gesellschaft bestimmt)
- und Unsicherheitsvermeidung (das Ausmaß der Risikobereitschaft einer Person).

+ Schon gewusst

ORTSNAMEN UND DAS SPRACHLICHE ERBE

Ortsnamen (Toponyme) verraten viel über den Reichtum und die Migrationsbewegungen in der Geschichte Europas. Zum Beispiel wurde Santorini in Griechenland von den Venezianern nach Sant'Erini benannt, während die Stadt Neapel in Italien ihren Namen vom altgriechischen Wort Neapolis erhielt, ebenso wie Nizza in Frankreich von Nikaia. Die Städtenamen Leipzig und Dresden in Deutschland sind slawischen Ursprungs, während Andalusien und die Algarve den arabischen Einfluss in Spanien und Portugal belegen.

Aufgaben

1. Erstellen Sie eine Liste der Toponyme (Ortsnamen) Ihres Landes und der Anthroponyme (Eigennamen) aus Ihrem Bekanntenkreis, die von der Vergangenheit Ihres Landes zeugen. Diese Toponyme und Anthroponyme können vollständig in Ihre Sprache integriert sein und nur sehr wenig mit ihrem Ursprung zu tun haben.

| TOPONYME | ANTHROPONYME |
|----------|--------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Nehmen Sie sich nun Zeit für einen Spaziergang durch Ihre Stadt. Schauen Sie sich um und finden Sie Elemente, anhand derer die Geschichte Ihrer Stadt und Elemente verschiedener Bevölkerungsgruppen und Kulturen sichtbar werden. **Betrachten Sie zur Inspiration die folgenden Bilder.**



(UNESCO-Weltkulturerbe)

Die Rotunde, Thessaloniki, Griechenland
 Im vierten Jahrhundert vom römischen Kaiser Galerius errichtet und von Theodosius I. in eine Kirche umgewandelt. Danach diente sie ab 1430 als Moschee, wie das Minarett bezeugen kann, und wurde im Jahre 1912 dem Heiligen Georg geweiht.



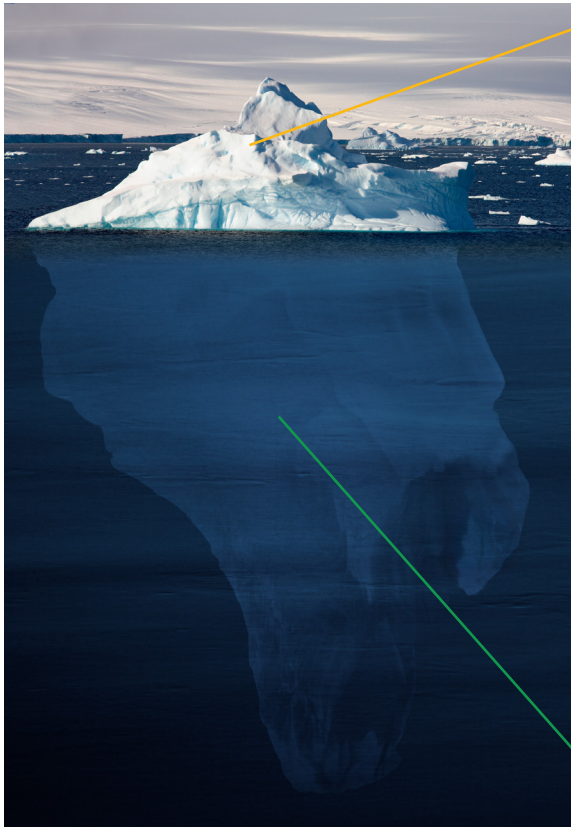
(UNESCO-Weltkulturerbe)

Die Moschee-Kathedrale in Córdoba, Spanien
 Dieses Gebäude, das im Laufe seiner Geschichte immer wieder erweitert wurde, veranschaulicht die gesamte Entwicklung des umayyadischen Stils in Spanien; neben der Gotik, der Renaissance und dem Barock des christlichen Bauwesens.

Aufgaben

2. Kultur als Eisberg...

Betrachten Sie Ihre eigene Kultur. Welche Verhaltensweisen, Traditionen und Bräuche gehören Ihrer Meinung nach zur Spitze des Eisbergs, und welche Werte, Prioritäten und Überzeugungen sind für eine Person mit Migrationshintergrund schwer zu begreifen?



Yellow box for notes on visible cultural elements.

Green box for notes on hidden cultural values and beliefs.

2 | Interkulturelle Bildung

2.1. Interkulturelle Bildung

Viele Autoren sind sich einig, dass es ein Missverständnis bezüglich des Begriffs der Interkulturalität in der Didaktik gibt, der allzu oft mit dem Begriff "Kultur" verbunden bleibt. Tatsächlich leben wir in einer Welt der Bilder, in denen die Allgegenwärtigkeit des Anderen dargestellt wird, ohne dass wir uns dieser Inszenierung bewusst sind. Dies hat folglich Auswirkungen auf die Bildung, da die Andersartigkeit alltäglich banalisiert wird, indem der Andere lediglich durch die Scheuklappen der Klischees und Stereotypen entdeckt wird. Boli und Elliott (2008) berichten, dass in den USA in den Schulen "internationale" Tage eingeführt werden, um die Vielfalt der Schüler zu feiern, z. B. durch das Probieren von landestypischen Gerichten, das Kennenlernen eines Volkstanzes und so weiter. Dervin (2010) meint jedoch, dass es sich hierbei nur um eine "Scheinvielfalt" handelt. In der Tat werden **Klischees** und **Stereotypen** an diesen Tagen aufrechterhalten: der Andere wird nicht in seinem Facettenreichtum betrachtet, sondern mit einem Gericht oder einem Tanz in Verbindung gebracht, was sehr oberflächlich ist. Es wird nichts unternommen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zur eigenen Kultur zu entdecken und so die eigenen Gepflogenheiten von außen zu betrachten. Ebenso bleibt der Sprachunterricht eher ethnozentrisch. Nimmt man die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF), so steht sehr oft die bayrische Hauptstadt München im Vordergrund, die deutsche Gastronomie (Brot, Wurst...) und Autos werden erwähnt. Doch in Deutschland zu leben und/oder Deutsche:r zu sein, lässt sich nicht auf diese Klischees reduzieren. Es muss also viel Arbeit geleistet werden, um die Lernenden dazu zu erziehen, diese Bilder, die ihnen im Alltag geboten werden und die sich negativ auf ihre interkulturelle Bildung auswirken können, zu beobachten/kritisieren.



Laut Ouellet (1991) kann interkulturelle Bildung mit den folgenden Zielen konzipiert werden:

- ein besseres Verständnis von Kulturen in modernen Gesellschaften
- eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen
- eine größere Flexibilität im Kontext der kulturellen Vielfalt, von der die Gesellschaft gekennzeichnet wird
- eine größere Fähigkeit zur Teilnahme an der sozialen Interaktion und die Anerkennung des gemeinsamen Erbes der Menschheit.



Das Hauptziel der interkulturellen Bildung ist die Förderung und Verbesserung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten zwischen den Lernenden und der Welt um sie herum. Um die Wirkung dieser Bildung zu maximieren, sollten wir laut Guerra (1993) darauf achten, dass:

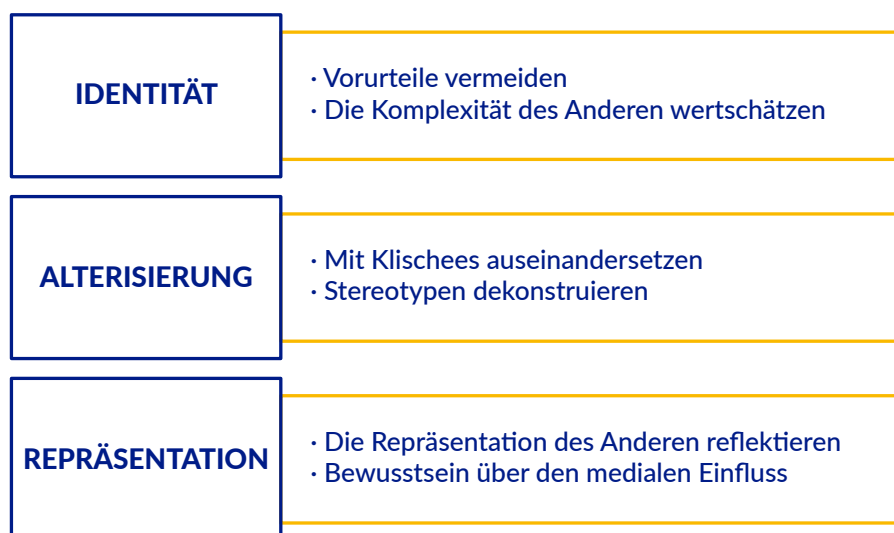
- Pluralismus ein Bestandteil der Bildung ist, die allen Lernenden vermittelt wird (unabhängig davon, ob sie

- Minderheitengruppen angehören oder nicht)
- Minderheiten nicht gezwungen sind, ihre kulturellen Eigenheiten aufzugeben;
- alle Kulturen als gleichwertig anerkannt werden
- Unterstützungsmechanismen eingerichtet werden, um gleiche Erfolgsquoten für Kinder von Minderheiten und Mehrheiten zu gewährleisten.

Quelle: Europarat, 2001

Das Ziel besteht also in der Erziehung dazu, den Anderen zu entdecken, ihn jenseits von Äußerlichkeiten zu verstehen, zu versuchen, den Anderen in seiner ganzen Komplexität zu verstehen und nicht unter seiner "Fassadenvielfalt", was Stereotypen entsprechen würde. Natürlich ist dies nicht einfach, man muss Fähigkeiten und Strategien entwickeln, um den Anderen verstehen zu lernen, während man gleichzeitig genügend Abstand hat, um sich selbst zu begreifen und eigene Vorstellungen abzulegen.

Das Modell von Holliday, Hyde und Kullman (2004) schlägt konkrete Ziele rund um drei Begriffe (Identität, Alteration und Repräsentationen) vor, um die Lernenden dazu zum Nachdenken über ihre interkulturellen Erfahrungen anzuregen.



1) **Identität:** Ziel ist es, die Identität eines Individuums zu entdecken und zu verstehen, indem Vorurteile und Verallgemeinerungen anhand eines einzigen Falls vermieden werden und die Komplexität der Identität gewürdigt wird (Verständnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Kulturen);

2) **Alterisierung:** die Idee ist, nicht in die Falle des Kulturalismus zu tappen (zu reduktiv/oberflächlicher Ansatz) und sich mit bestehenden Vorurteilen und Stereotypen auseinanderzusetzen, um zu verstehen, warum sie existieren, und sie zu dekonstruieren;

3) **Repräsentation:** Hinterfragen, welche Vorstellungen von Anderen in der Gesellschaft existieren, sich des Einflusses der Medien, der Sprachpolitik eines bestimmten Landes usw. bewusst sein, die sich auf unsere Vorstellungen auswirken werden.

2.2. Pädagogischer Ansatz

In den 1970er Jahren tauchte das Konzept der interkulturellen Erziehung erstmals auf. Zu dieser Zeit war die Betreuung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ungeeignet, da sie mit Behinderung in Verbindung gebracht wurde. Daraufhin wurden zahlreiche Initiativen zur Förderung einer angepassten Pädagogik für fremdsprachige Lernende vorgeschlagen.

1970 verabschiedete der Europarat eine Resolution zur Bildung der Kinder aus Gastarbeiterfamilien. Im gleichen Zeitraum entwickelten sich in Europa die interkulturellen Ansätze in der Bildung. 1978 verlangte das französische Bildungsministerium, dass interkulturelle Aktivitäten für Schüler:innen mit Migrationshintergrund eingeführt werden. In der Folgezeit wird der Europarat vermehrt Publikationen zu diesem Thema veröffentlichen und die Institution wird zu einer Referenz in diesem Bereich.

Der Europarat trägt zur interkulturellen Erziehung bei, indem er allen seinen Mitgliedsländern Leitfäden zur Sensibilisierung für das Anderssein zur Verfügung stellt, um "die Denk- und Handlungsweisen Anderer, die auf anderen Überzeugungen und Traditionen beruhen, zu verstehen und zu respektieren", wobei das Hauptziel darin besteht, die interkulturelle Zusammenarbeit zu fördern und die Kommunikation/das gegenseitige Verständnis zu erleichtern.

Somit spielen die Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz bei den Lernenden. Da die Lehrkräfte im Zentrum des Bildungssystems stehen, ist es notwendig, ihnen eine Ausbildung anzubieten, die es ihnen ermöglicht, das **Wissen und Können** der Schülerinnen und Schüler im Bereich der interkulturellen Bildung zu entwickeln. In einem ersten Schritt ist es wichtig, alle Kulturen positiv zu betrachten, ohne sie hierarchisch zu ordnen, und dabei die **persönlichen Erfahrungen der Lernenden zu würdigen**.

Die **UNESCO** und der **Europarat** sind einflussreiche Institutionen im Bildungsbereich und haben ein gemeinsames Ziel: die Förderung der interkulturellen Bildung von Lernenden. Laut UNESCO ist die sprachliche Vielfalt ein Reichtum und die Erstsprache der Lernenden sollte als Lerninstrument für die Schulsprache betrachtet werden. Diese sprachliche Vielfalt wird als Vorteil gesehen, um die interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu bereichern.

2.3. Ausbildung der Lehrkräfte

In Frankreich stellt das Bildungsministerium die Interkulturalität in den Mittelpunkt des Lernens, wie die Auszüge aus dem ersten Teil des *Cahier des charges de la formation des maîtres des Institut Universitaire de Formation des Maîtres*



LEITPRINZIPIEN DER UNESCO (ÜBERSETZT VON UNESCO, 2003)

1. Die UNESCO fördert den muttersprachlichen Unterricht als Mittel zur Verbesserung der Qualität der Bildung auf der Grundlage des Wissens und der Erfahrung der Lernenden und Lehrenden.
2. Die UNESCO fördert die zwei- oder mehrsprachige Erziehung auf allen Bildungsebenen als Mittel zur Förderung der sozialen und geschlechtsspezifischen Gleichstellung und als wesentliches Element sprachlich vielfältiger Gesellschaften.
3. Die UNESCO unterstützt den Ansatz, dass Sprache ein wesentlicher Bestandteil der interkulturellen Bildung ist, um das Verständnis zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu fördern und die Achtung der Grundrechte zu gewährleisten.

(IUFM; zu deutsch: Universitäres Institut zur Lehrkräfteausbildung), amtliches Bulletin Nr. 1 vom 4. Januar 2007, Ministère de l'Éducation Nationale (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.html>), belegen. Offizielle Texte weisen auf den Wert der interkulturellen Erziehung in der Schule hin:

Alle Augen richten sich heute auf die Schule, denn das Teilen von Wissen ist entscheidend für den Aufbau einer Gesellschaft, die auf dem Prinzip der republikanischen Gleichheit, insbesondere der Chancengleichheit, der Anerkennung individueller Leistungen und dem Willen, allen Schülern zum Erfolg zu verhelfen, beruht. Die Schule ist außerdem der Ort der Bürger:innenbildung, an dem eine gemeinsame Kultur für das Zusammenleben aufgebaut wird. Diese Kultur beruht auf dem Teilen gemeinsamer republikanischer Werte. Sie setzt wissenschaftlich fundiertes Wissen voraus, sie beruht auch auf der Berücksichtigung der kulturellen und religiösen Vielfalt im heutigen Frankreich.

Auch in Deutschland findet man eine Verankerung der Interkulturalität in den einzelnen Bundesländern, die für Bildung zuständig sind. Es zeigt sich, dass auch die Lehrerausbildung eine wesentliche Rolle spielt:

Auch in Deutschland unternimmt die Kultusministerkonferenz (KMK) Anstrengungen, Interkulturalität in Bildung und Erziehung zu verankern: "Der Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht und durch außerunterrichtliche Aktivitäten ist inzwischen in den meisten Lehrplänen verankert; die eigentliche Herausforderung besteht in der Umsetzung im alltäglichen Unterricht. Einige Länder bieten hierzu bereits Maßnahmen zur systemischen interkulturellen Schulentwicklung an. In den meisten Ländern wurden verstärkt Anstrengungen unternommen, um Eltern seitens der Schule einzubinden, beispielsweise durch zielgruppenspezifische Beratungsangebote, interkulturelle Feste oder die Ausbildung von Elternmultiplikatorinnen und -multiplikatoren. Zudem haben sie [die Länder] ihre Qualifizierungsmaßnahmen in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung in den Bereichen Sprachbildung, insbesondere Deutsch als Zweitsprache, stark ausgebaut. In einigen Ländern sind diese Bereiche verpflichtende Bestandteile in der Erstausbildung von Lehrkräften.

(https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf)

Die Ausbildung der Lehrkräfte ist daher von entscheidender Bedeutung; deshalb werden in einem Anforderungskatalog die wichtigsten Kompetenzen genannt: zur Entwicklung und zur Anwendung des erforderlichen Wissens, um den Lernenden den Wunsch nach Lernen zu vermitteln und um die Möglichkeit zu geben, die gemeinsamen Werte mit einem positiven Anblick zu verinnerlichen.

2.4. Die zu entwickelnden Kompetenzen

In den verschiedenen Lehrplänen (hier am Beispiel Frankreich) findet man je nach Lernzyklus (Zyklen 1-2-3) die zu entwickelnden Kompetenzen. Zum Beispiel für den Zyklus 1 (Kindergarten: 3-5 Jahre):

- Mobilisierung der Sprache in all ihren Dimensionen :
 - Bilderbücher als Vermittler der Interkulturalität in der Klasse und in der Schule. Bilderbücher ab der Vorschule in verschiedenen Sprachen lesen, übersetzen und vortragen.
 - Mehrsprachige Lieder und Reime zum Aufbau einer interkulturellen Kompetenz.
- Die Welt erkunden:
 - Die Welt erkunden, um das Bewusstsein für Interkulturalität zu schärfen.
 - Sich in der Zeit orientieren, indem man die Höhepunkte des Jahres erkundet und die Traditionen und kulturellen Fakten unserer Nachbarn entdeckt.

Dies wird konkret durch die Lektüre authentischer Werke aus der Kinderliteratur in verschiedenen Sprachen umgesetzt: Sie spiegeln in und durch eine/r andere/r Sprache die Bezugswelt des Kleinkindes wider. Das Hauptziel besteht darin, zuzuhören, zu identifizieren und zu vergleichen, um die Andersartigkeit besser zu verstehen. Bilderbücher und Geschichten können in verschiedenen Sprachen gelesen/gehört werden, um die Sprachen zu vergleichen oder unterschiedliche Klänge, Rhythmen und Bezeichnungen für ein und dieselbe Sache zu hören. Auch Kinderlieder in verschiedenen Sprachen anzuhören ist eine Art der interkulturellen Öffnung.



Ein weiteres Beispiel ist die eTwinning-Plattform, auf der Projekte mit europäischen Partnern erstellt werden können. Diese virtuelle Mobilität trägt zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler bei.

DIE DEUTSCH-FRANZÖSISCHE KINDERKISTE

Die deutsch-französische Kinderkiste des DFJW (<https://kinderkiste.dfwj.org/startseite>) ist eine Website, die Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren für die Interkulturalität in einer deutsch-französischen Dimension sensibilisiert. Jede Kultur wird durch eine Handpuppe repräsentiert: Tom und Lilou. Wenn die Lehrkraft ein Konto auf der Plattform einrichtet, hat sie Zugriff auf verschiedene Online-Ressourcen wie die toliolo-Bildkarten, mit denen sie die Fotoalben von Tom und Lilou entdecken kann.



Für die Lernzyklen 2 und 3 (Grundschule: 6-10 Jahre) zählen die folgenden Kompetenzen:

- **Kontextualisierung** der Kultur in dem betreffenden Gebiet;
- **Entwicklung** von kritischem Denken;
- **Erziehung** zur Andersartigkeit;
- einen **Beitrag** zur bürgerlichen Erziehung **leisten**.

Auf den Websites der französischen Académies werden mehrere Vorschläge für Aktivitäten angeboten, die sich auf die Zyklen 2 und 3 beziehen. Dort findet man zum Beispiel:

- Erstellung eines Reisetagebuchs für die Bildung eines interkulturellen Blicks. Ein fächerübergreifendes Projekt rund um eine reale oder virtuelle Sprachreise, wodurch die Schüler:innen in die Position eines Künstlers versetzt werden. Dabei geht es um die Übertragung der visuellen Identität eines Landes und einer Sprache ohne Stereotypen.
- Arbeiten mit idiomatischen Ausdrücken: Onomatopoeika.
- Verwendung von Bilderbüchern und Märchen.

T-KIT - INTERKULTURELLES LERNEN

Diese Publikation des Europarats bietet ein Toolkit, eine Sammlung von Erfahrungen und Ideen, mit denen interkulturelles Lernen im Kontext von Ausbildung und Jugendarbeit in die Praxis umgesetzt werden kann. In dieser Publikation können Lehrkräfte und Sprachlehrer:innen sowie Trainer:innen einiges finden: den Kontext und die Bedeutung des interkulturellen Lernens, Zusammenfassungen einiger der wichtigsten Theorien, Ratschläge zur Entwicklung interkultureller Methoden, eine Auswahl verschiedener Methoden und thematische Workshops. Das T-Kit des Europarats bietet konkrete Aktivitäten, um die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Es stehen zahlreiche Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Themen zur Verfügung, die jeweils die für die Aktivität benötigten Materialien, den Zeitaufwand, die Gruppenbildung und die verschiedenen Schritte beschreiben. Es handelt sich um ein pädagogisches Arbeitsblatt für die Lehrkraft, das eine Einordnung der Aktivität ermöglicht und sie in die Hand nimmt.



Auf der Plattform eTwinning können Bildungsakteure aus europäischen Ländern - Lehrkräfte, Schulleiter:innen, Erzieher:innen etc. - kommunizieren, kooperieren, gemeinsam Projekte entwickeln und sich austauschen. So werden sie Teil der spannendsten Lerngemeinschaft Europas. eTwinning wird von Erasmus+, dem EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, kofinanziert.

etwinning.net/fr/pub/index.htm

2.5. Einige Projekte zum Thema Interkulturalität

Der folgenden Liste können Sie eine Auswahl an internationalen und europäischen Programmen zum Lernen von Interkulturalität entnehmen.

| | |
|--|---|
| <p>Alle anders - alle gleich [Europarat] coe.int/es/web/compass/45</p> | <p>Ein Bildungspaket, das Ideen, Ressourcen, Methoden und Aktivitäten für die informelle interkulturelle Bildung mit Erwachsenen und Jugendlichen bietet. Die erste Ausgabe ist aus dem Jahr 1995, die zweite aus 2004 und die dritte aus 2018.</p> |
| <p>Autobiografie interkultureller Begegnungen. [Europarat] coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters</p> | <p>Die Autobiografie interkultureller Begegnungen, eine konkrete Antwort auf die Empfehlungen des Weißbuchs zum interkulturellen Dialog "Zusammenleben in gleicher Würde" des Europarats, besteht aus einer Reihe von Fragen, um die Lernenden zur Reflexion über eine bestimmte Episode einer selbst gewählten Begegnung mit einer Person aus einer anderen kulturellen Gruppe anzuregen und zu leiten.</p> |
| <p>Repräsentationen des Anderen: Eine Autobiografie interkultureller Begegnungen mit Hilfe visueller Medien. [Europarat] coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others</p> | <p>Die Autobiographie interkultureller Begegnungen durch visuelle Medien ist ein Instrument, das Lernenden dabei helfen soll, ein bestimmtes Bild, das sie in den Medien (im Fernsehen, in einer Zeitschrift, in einem Film, im Internet usw.) gesehen haben, kritisch zu analysieren.</p> |
| <p>Globlivres [Schweiz] globlivres.ch/fr</p> | <p><i>Globlivres</i> ist eine interkulturelle öffentliche und gemeinnützige Bibliothek mit den Zielen, Lesestoff in der Muttersprache der Einwohner der Region anzubieten (35.000 Bücher in 280 Sprachen); eine Brücke zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmekultur zu bauen; einen Ort der Begegnung für Menschen unterschiedlicher Herkunft anzubieten, einen Raum für Geselligkeit, in dem Zuwanderte in den Zeugnissen ihrer Kultur die Anhaltspunkte finden können, die ihre Identität festigen.</p> |
| <p>Feel like a migrant : multicultural approach in teaching flam-project.eu/index.php?id=18</p> | <p>Das Projekt "Fühl Dich wie ein Zuwanderer" befasst sich mit der Integration von Migrant:innen und richtet sich an Lehrkräfte, Auszubildende und weiteres Bildungspersonal, das in seinem Berufsalltag mit Migrierten in Kontakt steht. Ziel des Projekts ist die Konzeption und Entwicklung eines multikulturellen Unterrichtskonzepts als neue pädagogische Strategie und Methode durch die Organisation von Schulungsworkshops für Lehrkräfte, Auszubildende und weiteres Bildungspersonal.</p> |
| <p>The Encyclopedia of migrants (Die Enzyklopädie für Migrierte) [Frankreich] encyclopedia-of-migrants.eu/en</p> | <p>Die Encyclopedia of Migrants ist ein von der Künstlerin Paloma Fernández Sobrino initiiertes künstlerisches Experimentierprojekt, das sich die Sammlung von 400 Zeugnissen von Lebensgeschichten Migrierter in einer Enzyklopädie zum Ziel gesetzt hat. Das Projekt geht vom Stadtteil Blosne in Rennes aus und verbindet ein Netzwerk von acht Städten an der Atlantikküste Europas - vom bretonischen Finistère bis nach Gibraltar.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>WelComm: Communication Skills for Integration of Migrants (Kommunikationsfähigkeiten für die Integration von Migrant:innen). [Erasmus +Projekt] welcomm-project.com</p> | <p>Ziel des Projekts ist zunächst das Angebot von gleichen Bildungschancen für Kinder Vor- und Grundschulalter mit Migrationshintergrund, die Sensibilisierung von Eltern mit Migrationshintergrund für die Bedeutung von Bildung für die soziale Eingliederung sowie die Entwicklung von innovativen Instrumenten für den nicht formalen Spracherwerb, um die Fähigkeiten von Migriertenorganisationen und Sprachlehrenden, die mit Migriertenn arbeiten, zu verbessern und grundlegende Kommunikationsfähigkeiten in der Sprache des Aufnahmelandes zu entwickeln.</p> |
| <p>Erweckung der Sprache und Öffnung für die sprachliche Vielfalt [Kanada] elodil.umontreal.ca</p> | <p>Diese Website dient zur Unterstützung von Lehrkräften in einem multiethnischen und mehrsprachigen Umfeld. Sie richtet sich auch an all jene, die die interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen, insbesondere in benachteiligten Umfeldern, fördern möchten; unabhängig davon, ob Französisch ihre Muttersprache, ihre Zweit- oder ihre Drittsprache ist.</p> |

Tabelle 1. Europäische Programme zum Thema Interkulturalität



Aufgabe

3. Überprüfen Sie die offiziellen Texte des nationalen Bildungswesens Ihres Landes oder Bundeslandes und notieren Sie den Stellenwert der Interkulturalität.

Welche Kompetenzen sind vorgesehen?

Erstellen Sie eine Liste:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3 | Interkulturalität in der Sprache

3.1. Interkulturalität und Sprachunterricht

Die Entwicklung des **interkulturellen Dialogs** ist keine leichte Aufgabe. Die Voraussetzungen für diesen Dialog müssen gegeben sein: Menschenrechte und Demokratie, gleiche Würde und gegenseitiger Respekt, Gleichberechtigung der Geschlechter, Beseitigung aller Barrieren, die den Dialog behindern, wie etwa die Schwierigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren. Und gerade der letzte Punkt scheint von größter Bedeutung zu sein: Interkulturalität muss auch im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden.

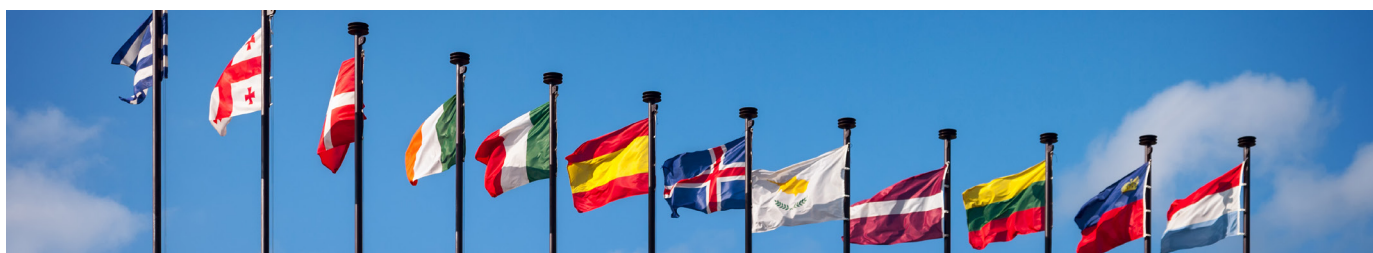
Wie steht es also um die *Interkulturalität* im Sprachunterricht? Die Antwort findet sich im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), der seit einigen Jahren die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins vorsieht. Laut Kapitel 5.1.1.3. stellt das **interkulturelle Bewusstsein** die Kenntnis, das Bewusstsein und das Verständnis der Beziehungen zwischen "unserer" Welt und der Zielwelt dar. Die Fähigkeiten, die diesem Bewusstsein entsprechen, sind (GERS, 5.1.2.2.)

die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen; kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden; die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen; die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Der interkulturelle Dialog ist nicht nur ein Kennenlernen des Anderen, der Zielwelt; sondern ein reflexiver Prozess, der es jeder Person ermöglicht, sich selbst aus dem Blickwinkel des Anderen zu betrachten. Dieser Ansatz ermöglicht es den Lernenden, zunächst die eigene Kultur zu entdecken, die Bandbreite der verschiedenen Kulturen oder Ansätze zu erkennen, die seine eigene Gesellschaft ausmachen können, und sich dann den Anderen zuzuwenden. Wenn er:sie sich dem:der Anderen zuwendet, wird von ihm:ihr nicht verlangt, ihn:sie zu akzeptieren, sondern zunächst seine:ihre Eigenheiten zu verstehen, sich gegenseitig kennen zu lernen und Stereotypen zu verstehen und zu antizipieren.



Der mexikanische Autor Octavio Paz schrieb in seinem Werk *Sombras de Obras* (1983 : 31):
"La comprensión de los otros es un ideal contradictorio: nos pide cambiar sin cambiar, ser otros sin dejar de ser nosotros mismos."
(Das Verständnis der Anderen ist ein Ideal widersprüchlicher Natur: Es verlangt uns ab, uns zu ändern ohne Änderung; Andere zu sein, ohne uns selbst zurückzulassen.)
 (S. 226).



3.2. Was schlägt der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* vor?

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* präzisiert (S. 9):

In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern. Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickelndes Ganzes zu integrieren.

Hier regiert der Grundsatz, dass das Wissen um die gemeinsamen Werte und Überzeugungen bestimmter sozialer Gruppen in anderen Regionen oder Ländern, wie z. B. religiöse Überzeugungen, Tabus, eine gemeinsame Geschichte usw., für die **interkulturelle Kommunikation** von entscheidender Bedeutung ist.

Daher ist eines der Ziele die Entwicklung von soziokulturellem Wissen, zu dem auch das interkulturelle Bewusstsein gehört (GERS 5.1.1.3). Dieses Konzept entspricht dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen (Ähnlichkeiten und Unterschiede) zwischen der "Welt, aus der man kommt", und der "Welt der Zielgemeinschaft". Die Lernenden werden sich der regionalen und sozialen Vielfalt beider Welten bewusst und bemerken, dass es ein weitaus breiteres Spektrum an Kulturen gibt als jenes, das ihnen durch die Erstsprache oder die erlernten Sprachen vermittelt wird. Sie sind sich auch darüber im Klaren, dass das Andere oft durch nationale Stereotypen gesehen wird.

Laut GERS sollen die Lernenden in der Lage sein, eine Beziehung zwischen der Herkunftskultur und der Fremdkultur herzustellen, für den Kulturbegriff empfänglich zu sein und verschiedene Strategien zur Kontaktaufnahme mit Menschen aus einer anderen Kultur erkennen und anwenden zu können, kulturell zwischen der eigenen und der fremden Kultur vermitteln zu können und Missverständnisse sowie kulturelle Konflikte effektiv zu bewältigen und schließlich über **oberflächliche, stereotype Beziehungen** hinausgehen zu können.

Im Ergänzungsband, in dem Interkulturalität mit Mehrsprachigkeit verknüpft wird, werden genaue Kompetenzen vorgestellt, um einen multikulturellen Raum zu schaffen. Auf Niveau A1 können Lernende einen interkulturellen Austausch erleichtern, indem sie Menschen begrüßen und ihr Interesse mit einfachen Worten und nonverbalen Ausdrücken bekunden, andere zum Sprechen auffordern und anzeigen, ob sie verstehen, wenn sie direkt angesprochen werden. Auf Niveau A2 können Lernende zu einem interkulturellen Austausch beitragen, mit einfachen Worten Menschen bitten, etwas zu erklären und zu verdeutlichen, was sie gesagt haben, und ihr begrenztes Repertoire nutzen, um Zustimmung auszudrücken, jemanden einzuladen, sich zu bedanken usw.



Auf Niveau B1 schließlich können Lernende einen interkulturellen Austausch gewährleisten, indem sie ein begrenztes Repertoire verwenden, um Menschen aus verschiedenen Kulturen vorzustellen, Fragen zu stellen und zu beantworten und zu zeigen, dass sie sich über unterschiedliche Wahrnehmungen bestimmter Dinge in verschiedenen Kulturen im Klaren sind. Darüber hinaus können sie bei der Schaffung einer gemeinsamen Kommunikationskultur helfen, indem sie auf einfache Weise Informationen über Werte und Verhaltensweisen bestimmter Sprachen und Kulturen austauschen.

3.3. Welchen Ansatz gibt es für die Vermittlung von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht?

Man kann sagen, dass es drei wesentliche Schritte gibt, die es den Lernenden ermöglichen, dieses interkulturelle Bewusstsein zu entwickeln: **wahrnehmen**, **vergleichen**, **analysieren**. Der erste Schritt ermöglicht es den Lernenden wortwörtlich, Dinge zu sehen, die nicht leicht wahrzunehmen sind, und einen Kulturschock zu erleben. Sie entdecken bereits ihre eigene Kultur und das, was der Andere über sie denkt, bevor sie ausdrücken, was sie über den Anderen denken. Dies ermöglicht ihnen, Vergleiche zwischen den beiden Kulturen anzustellen und schließlich ihre Analyse tiefer zu verfolgen, um über den ersten oberflächlichen Vergleich, der oft auf Eindrücken und Stereotypen beruht, hinauszugehen.

Es stellt sich die Frage, ob dieser Ansatz bei allen Zielgruppen möglich ist. Der Ansatz der gestaffelten Lektüre über mehrere verschiedene Etappen einer anderen Kultur mit einem kulturell "heterogenen" Publikum, einem Träger mehrerer verschiedener Kulturen, ist anspruchsvoll. Alle Lernenden können ihre eigene Sicht der Dinge einbringen und gegenüberstellen. Dieser kontrastive Ansatz kann tatsächlich zu einem besseren Verständnis der Kultur des Anderen führen.

Im Gegensatz zur "heterogenen" Klasse könnte es in der "homogenen" Klasse schwieriger sein, sie anzuleiten und sie zu einem interkulturellen Ansatz zu führen. Die Lernenden können zumindest scheinbar dieselbe Herkunftskultur tragen, was den Unterricht weniger reichhaltig oder weniger dynamisch machen kann. Abgesehen davon steht die Lehrkraft zwar vor einer sprachlich oder kulturell "homogenen" Gruppe, aber die Lebenserfahrungen jeder:s Einzelnen können den Unterricht bereichern und schließlich einen individuell unterschiedlichen interkulturellen Ansatz ermöglichen.

In jedem Fall ist es interessant zu betonen, dass nicht die gemeinsame oder unterschiedliche Herkunft der Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten kann, sondern vielmehr ihre kulturelle Taubheit. Wir stellen häufig fest, dass jede interkulturelle Präsentation oder Diskussion mit einer passiven Haltung der Lernenden konfrontiert ist, die eher den Eindruck vermitteln, den Anderen kennenzulernen, ohne sich von ihren Stereotypen befreien oder das Erlebte analysieren zu können.

Andererseits dürfen die Schwierigkeiten dieses interkulturellen Unterrichts nicht heruntergespielt werden. Beobachten und Vergleichen ohne Analyse kann eine Neuinterpretation der Kultur des Anderen bewirken, die letztlich dazu führt, dass Unterschiede als Defizite und Minderwertigkeitsgefühle betrachtet werden. Im Vergleich haben die Unterschiede zu viel Bedeutung und die Ähnlichkeiten, die zwischen der eigenen Welt und der Zielwelt bestehen könnten, werden vergessen. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Lernenden sich gezwungen fühlen, die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen zu erklären, oder sogar eine exotische oder gar idyllische Sicht der anderen Kultur entwickeln: Der Franzose trägt immer eine Baskenmütze und hält ein Baguette in der Hand, während ein Spanier feiert und eine Siesta hält; ein Deutscher arbeitet, während ein Italiener oder Grieche am Strand ein Bier schlürft.

3.4. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in interkultureller Kompetenz

Mehrere theoretische Arbeiten betonen die Notwendigkeit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in interkultureller Kompetenz. Dies ist exakt so im Europäische[n] Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA), einem Dokument für Studierende in der Ausbildung zur Lehrkraft zu sehen. Dieses Portfolio lädt sie zum Nachdenken über das zum Fremdsprachenunterricht notwendige didaktische Wissen und Können ein und hilft ihnen bei der Bewertung ihrer eigenen didaktischen Fähigkeiten und Fortschritte. In diesem Dokument kommt der Begriff „interkulturell“ zweimal vor. Das erste Mal betrifft er eine methodische Kompetenz der zukünftigen Lehrkräfte: Ich kann Aktivitäten einschätzen und auswählen, die das interkulturelle Bewusstsein der SchülerInnen erweitern (S. 31) Das zweite Mal geht es um Unterrichtsplanung: Ich kann planen, Themen aus anderen Fächern in der Zielsprache zu unterrichten (fachübergreifendes Unterrichten, bilingualer Sachfachunterricht, Fremdsprache als Arbeitssprache etc.) (S. 37.

Warum werden diese beiden **Fertigkeiten** in diesem Dokument erwähnt? In Wirklichkeit verfolgen die Lehrkräfte häufig einen kulturzentrierten Ansatz mit der Darstellung von Alltagsgewohnheiten, wodurch Stereotypen und Vorstellungen über die Zielkultur reproduziert oder sogar verstärkt werden. Begeistert und ergriffen von der Kultur, die mit der unterrichteten Sprache verbunden ist, finden die Lernenden schöne Worte; das birgt die Gefahr eines übertriebenen Bildes der neuen Kultur. So besteht immer die Gefahr des **Ethnozentrismus**, des **Vergleichens** der eigenen Kultur mit der anderen oder sogar der **Verstärkung von Vorurteilen** mit einer Hierarchisierung der Kulturen.

Dieser in universalistischen Lehrwerken übliche Ansatz sieht die Lernenden als Vertreter:innen einer anderen Gesellschaft, als Sprecher:innen einer vermeintlich einzigartigen, monophonen Kultur ohne Facetten. Die Lernenden gehen sofort dazu über, die Kultur des Anderen zu beobachten und sie ohne



Beobachtung oder Reflektion mit der eigenen zu vergleichen. Die Arbeit mit Lehrwerken führt schließlich zu einem Vergleich, durch den der Unterschied als Nachteil und zu stark wahrgenommen wird. Das kann eine exotisierende Sichtweise zur Folge haben.

3.5. Interkulturalität in Lehrwerken: Wie geht man mit diesem Thema um?

Fremdsprachenlehrwerke sind meist sogenannte **“universalistische”** Lehrwerke. Das bedeutet, dass sie die gleichen Verständnis- und Produktionsaufgaben, die gleichen Texte, die gleichen Phonetikaufgaben und die gleichen Erklärungen für alle Zielgruppen anbieten, ohne auf die Bedürfnisse einer bestimmten Sprachgemeinschaft eingehen zu wollen. Dies hat zwangsläufig Auswirkungen auf den Umgang mit Interkulturalität und die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Aufgrund dieses Universalismus wird es den Lernenden nicht ermöglicht, zunächst die eigene Kultur zu beobachten und zu verstehen sowie die Kultur des Anderen zu beobachten und zu verstehen, zu vergleichen und zu analysieren. Bei der Betrachtung von Lehrwerken können wir feststellen, dass die Autor:innen vieler Lehrwerke in großen Verlagen mit dem Ziel der maximalen Publikation herausgegeben werden, die eine Politik verfolgen, die zu Formen des **kulturellen Monologs** verurteilt zu sein scheint, die wiederum eine echte Entwicklung des interkulturellen Bewusstseins der Lernenden verhindern. Manchmal lässt sich sogar feststellen, dass die Autor:innen kulturelle Aktivitäten als Vorwand vorschlagen, der die Entwicklung ihrer schriftlichen oder mündlichen Kompetenzen ermöglichen soll. Somit können dieselben Aktivitäten nicht als Zwischenschritt auf dem Weg zur Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins, wie es im GERS dargestellt wird, fungieren.

In den meisten Lehrwerken kann man leicht feststellen, dass die vorgeschlagenen Aktivitäten dieselben Merkmale aufweisen: a. Sie bringen die Lernenden dazu, zu beschreiben, was im Land der Zielsprache passiert, und dann mit dem zu vergleichen, was in ihren eigenen Ländern passiert (“Und bei euch?”, “Wie ist es in eurem Land?”, “Macht Vergleiche mit eurem Land und den Ländern, die ihr kennt”). b. Die Beobachtung der Kultur des Anderen ist eher ein Vorwand für die Entwicklung einer anderen Fertigkeit, wie z. B. des Schreibens oder des Sprechens. Dieser Ansatz sieht die Lernenden als Vertreter:innen einer anderen Gesellschaft, als Sprecher:innen einer vermeintlich einzigartigen, monophonen Kultur ohne Facetten. Der Lernende geht sofort dazu über, die Kultur des Anderen zu beobachten und vergleicht sie mit seiner “eigenen” Kultur, ohne zu beobachten, ohne zu reflektieren. Die Arbeit mit Lehrwerken führt schließlich zu einem Vergleich, durch den der Unterschied als Nachteil und zu stark wahrgenommen wird. Das kann eine exotisierende Sichtweise zur Folge haben.

+ Schon gewusst



La Bibliothèque Humaine

THE HUMAN LIBRARY

Die Menschliche Bibliothek wurde im Jahr 2000 von vier Dänen, Mitgliedern der Jugendgruppe "Stop the Violence", in Kopenhagen gegründet und ist die Antwort auf das gesellschaftliche Dilemma, dass wir die Menschen, mit denen wir zu tun haben, übersehen. Für die Dauer eines Gesprächs haben die Leser:innen die Möglichkeit, sich mit Stereotypen, Zweifeln und vorgefassten Meinungen auseinanderzusetzen... und ein echtes Menschliches Buch zu entdecken. Die Wege der Bücher sehen vielleicht so aus, wie man sie sich vorstellt, oder gar nicht; ihre Entscheidungen scheinen unausweichlich, oder auch nicht. [<https://humanlibrary.org/>].



<https://labibliothequehumaine.fr>

Aufgaben

4. Den Anderen begegnen

Treffen Sie sich mit einer befreundeten Person oder einer:m Kolleg:in:en ausländischer Herkunft. Hören Sie sich ihre:seine Geschichte an. Befragen Sie sie:ihn zu ihrer:seiner Integration in Ihre Gesellschaft. Fragen Sie sie:ihn nach den Stereotypen und Vorurteilen Ihrer Gesellschaft, aber auch nach ihren:seinen eigenen Stereotypen und Vorurteilen gegenüber dieser neuen Gesellschaft.

5. Ich im Verhältnis zu mir selbst und zum Anderen

Wenn wir über uns selbst oder über andere sprechen, haben wir immer einige vorgefasste Meinungen. Wählen Sie Adjektive, die Sie als Person am besten beschreiben. Zum Beispiel *strebsam*, *pünktlich*, *kultiviert*, *ordentlich*... Was halten Sie von dieser Liste? Können diese Adjektive auch die Deutschen im Allgemeinen beschreiben?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Überprüfen Sie nun diese Liste bei Ihren ausländischen Freund:innen und bitten Sie sie, Ihnen fünf Adjektive zu nennen, mit denen sie die Deutschen beschreiben würden.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Aufgaben

6. Ein Kulturschock? Reden wir darüber...

Wahrscheinlich sind Sie schon einmal mit einem interkulturellen Missverständnis konfrontiert worden: Sie sind im Ausland und jemand drängelt sich in der Schlange vor; eine ausländische Freundin stibitzt von Ihrem Teller, lässt Sie über eine halbe Stunde warten oder bittet Sie, bei sich zuhause Ihre Schuhe auszuziehen...

- a. Beschreiben Sie, was passiert ist.
- b. Wo war das?
- c. Wie haben Sie reagiert?
- d. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
- e. Wie haben sich Ihrer Meinung nach die anderen Personen in dieser Situation gefühlt? Waren sie erfreut, beleidigt, gestresst oder wie haben sie sich sonst gefühlt? Woher wussten Sie das?
- f. Glauben Sie, dass Sie Gewohnheiten haben, die einem Fremden seltsam vorkommen könnten? Zum Beispiel: Küsschen zur Begrüßung, Händeschütteln, Snacks oder Aperitif, Begrüßung eines Fremden im Aufzug, ständiges Nörgeln...

VORSTELLUNG FRANZÖSISCHER STUDIERENDER: EIN DEFIZIT IM BEREICH DES INTERKULTURELLEN DENKENS

Im Rahmen einer Studie zum Thema Interkulturalität wollten Forschende die Vorstellungen französischer Studierender im Vergleich zu ihren europäischen und nicht-europäischen Kommiliton:innen überprüfen. Dafür sollten sie Gruppenaktivitäten mit eine:m:r Studierenden aus einem europäischen Land und aus einem nicht-europäischen Land organisieren und anschließend einen Bericht über ihre Erfahrungen verfassen. Ein Abendessen, um die Küche des Anderen kennenzulernen, ein Besuch in einem Café, ein kultureller Ausflug oder die Erkundung eines Ortes wären ein paar Beispiele. Die Berichte waren sehr aufschlussreich in Bezug auf die Herangehensweise der Studierenden. Die Analyse dieser Berichte zeigt, dass einige französische Studierende eine ethnozentristische Position einnehmen, die ihre Gesprächspartner dazu veranlasst, sich in eine unterlegene Position zu begeben und selbst ihre eigene Kultur negativ zu bewerten. Die fremdsprachigen Studierenden positionieren sich unter dem kritischen Blick ihrer Gesprächspartner als Richter:innen ihrer eigenen Kultur, um sich von den Geschehnissen in der eigenen Gesellschaft zu distanzieren. Der französische Ethnozentrismus geht Hand in Hand mit dem europäischen Ethnozentrismus, der auf einem Stereotyp bezüglich der geografischen Nähe beruht: Ein europäisches Land hätte die gleichen Eigenschaften wie Frankreich. Dieser aufkommende Stereotyp ist das Ergebnis eines Vergleichs zwischen der eigenen Realität und der Realität einer anderen Gesellschaft, die durch den Filter "europäischer" Gewohnheiten betrachtet wird. (Valetopoulos, F., 2017, "Interkulturelle Begegnungen: Vorstellungen der französischen Studierenden und Beiträge der FLE-Ausbildung", Internationales Kolloquium Kulturaustausch heute: Sprache und Literatur, S. 115-136, Tamkang Universität, Taiwan)).

Aufgaben

7. Sehen Sie sich die Bilder an.
 Können Sie die Bilder einem Land zuordnen?
 Warum haben Sie diese Auswahl getroffen?



A



B



C



D



E



F



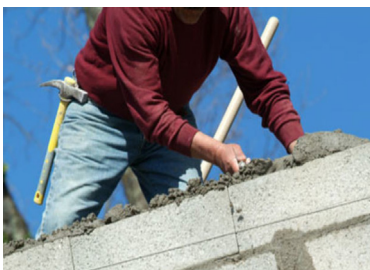
G



H



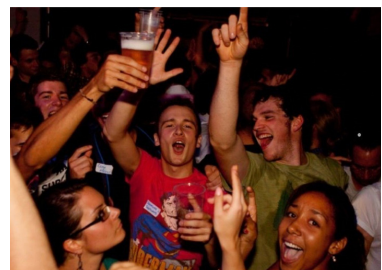
I



J



K



L

Aufgaben

8. Sehen Sie sich die verschiedenen Häuser an.
 Welches Adjektiv würden Sie den Bildern zuordnen?
 Weshalb?
 Erzählen Sie uns von Ihrem idealen Zuhause.



A



B



C



D



E



F



G

- ALT
- NEU
- CHARMANT
- BIZARR
- KOKETT
- WUNDERSCHÖN
- RUHIG
- BUNT
- KLEIN
- GROSS
- ANGENEHM
- UNANGENEHM
- ...

KAPITEL 4

Eine Fremdsprache /Zweitsprache lernen und lehren



1. DIE AKTUELLE BILDUNGSSITUATION IN DER EU

- 1.1. Bildungsabschluss und Beschäftigung
- 1.2. Sprachprogramme für Lernende
- 1.3. Sprachprogramme für Lehrende

2. EINE FREMD-/ZWEITSPRACHE LERNEN

- 2.1. Der Lernprozess
- 2.2. Mentales Lexikon
- 2.3. Implizites und explizites Lernen
- 2.4. Reflektiertes und autonomes Lernen

3. EINE FREMD-/ZWEITSPRACHE LEHREN

- 3.1. Erste Schritte und Vorbereitung
- 3.2. Den Unterricht beginnen
- 3.3. Die Unterrichtsstunde planen

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

1 | Die aktuelle Bildungssituation in der EU

In der aktuellen Diskussion über die Integration von Migrant:innen und Geflüchteten werden zwei Faktoren immer wieder genannt: Bildung und Sprachkenntnisse in der Zielsprache des Aufenthaltslandes. Es stimmt, dass diese beiden Faktoren eine:n Bürger:in dazu befähigen, Teil der Gesellschaft zu sein und Nicht-Muttersprachler:innen ermöglichen, Alltagssituationen zu bewältigen, wie beispielsweise einkaufen oder zum Bürgeramt zu gehen oder auch erforderliche Herausforderungen anzugehen, wie einen Job oder eine Wohnung zu finden.

Zunächst wird ein Überblick über die **aktuelle Migrationssituation** in der Europäischen Union gegeben. Um die Notwendigkeit von Integration zu verstehen, wird zunächst ein Überblick über die aktuelle Migrationssituation in der Europäischen Union gegeben. Derzeit gibt es in den 27 EU-Ländern schätzungsweise 2,4 Millionen Zuwanderer aus Nicht-EU-Ländern (siehe Abbildung 1). Der Höhepunkt der Zuwanderung war im Jahr 2015 zu verzeichnen, was auf den Zustrom von Geflüchteten vor allem aus Syrien, dem Irak und Afghanistan zurückzuführen ist. Die EU stand vor neuen Herausforderungen, und es wurden Stimmen laut, dass die EU nicht über die nötigen Kapazitäten verfüge, um die Geflüchteten angemessen aufzunehmen. Allerdings gab es auch Stimmen der Unterstützung aus Politik und Bevölkerung:

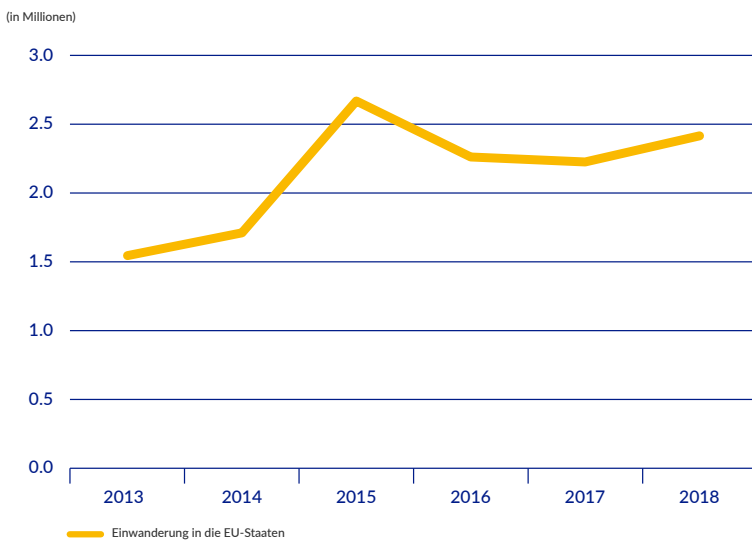


Die, die Schutz brauchen und suchen, sollen Schutz bekommen. Und im Übrigen will ich noch mal darauf hinweisen, trotz aller kritischen Umfragen: Über 90 Prozent der deutschen Bevölkerung sagen nach wie vor: Wer vor Terror, Krieg und Verfolgung flieht, soll in Deutschland die Möglichkeit der Aufnahme und des Schutzes haben. Ich finde das wunderbar.

Angela Merkel im Februar 2016, zitiert in Welt (2016)



EINWANDERUNG IN DIE EU UND AUSWANDERUNG AUS DER EU, 2013-2018



Anmerkung: Die Statistik enthält neben den Daten der 27 Mitgliedsstaaten der EU auch Daten zu Großbritannien, da im aufgeführten Zeitraum Daten für alle 28 ehemaligen Mitgliedsstaaten der EU erfasst wurden. Noch gibt es keinen aktualisierten Datensatz. Quelle: Eurostat (Code: migr_inmm5prv, migr_imm12prv, migr_emi3nxt y migr_emi5nxt)

Abbildung 1. Quelle: <https://ec.europa.eu/eurostat>

Weitere allgemeine Informationen über Migration und Sprache in Europa finden Sie in Kapitel 1. Das folgende Kapitel konzentriert sich auf die Bildungssituation und hilfreiche Sprachprogramme für Lernende und Lehrende in Europa.

Auch die Migration zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union nahm zu: 1,4 Millionen Menschen, die zuvor in einem EU-27-Mitgliedstaat wohnten, migrierten 2019 in einen anderen Mitgliedstaat.

+ Schon gewusst

EUROPÄISCHE LÄNDER MIT STARKER IMMIGRATION

Die vier Länder mit der größten Zahl an Immigrant:innen sind:

- Deutschland (893,9 tausend)
- Spanien (643,7 tausend)
- Frankreich (386,9 tausend)
- Italien (332,3 tausend).

Diese vier Länder und somit ihre Landessprachen sind in unserem Includeed-Projekt vertreten, und dadurch soll das Konsortium einen Beitrag zur Unterstützung und den sozialen und sprachlichen Bedürfnissen der Migrant:innen leisten.

1.1. Bildungsabschluss und Beschäftigung

Dieses Zitat des Soziologen Dr. Thomas Wöhler von der Universität Konstanz zeigt die Bedeutung von Sprache und Arbeit für den Integrationsprozess. Genauer gesagt bedeutet dies, dass wir uns die Bildungssituation ansehen müssen, denn ein gesicherter Arbeitsplatz ist oft das Ergebnis eines bestimmten Bildungsabschlusses. Er legt den Grundstein für eine zukünftige Ausbildung und Beschäftigung. Da die Bildungssysteme in der EU sehr unterschiedlich sind, wird die **ISCED (International Standard Classification of Education; Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen)** verwendet, um die verschiedenen Bildungssysteme international vergleichen zu können. Tabelle 1 zeigt die ISCED-Klassifikation der Stufen der UNESCO.



Es ergibt Sinn, dass sich der Staat bei seinen integrativen Maßnahmen auf Sprache und Arbeit konzentriert: Dies unterstützt Migrantinnen und Migranten dabei, ihr Leben selbstbestimmt und unabhängig von staatlicher Unterstützung führen zu können.

Thomas Wöhler



| ISCED-KLASSIFIKATION | |
|----------------------|--|
| 0 | Elementarbereich |
| 1 | Primarbereich |
| 2 | Sekundarbereich I |
| 3 | Sekundarbereich II |
| 4 | Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich |
| 5 | Kurzes, tertiäres Bildungsprogramm |
| 6 | Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm |
| 7 | Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm |
| 8 | Promotion |
| 9 | Keinerlei andere Klassifizierung |

Tabelle 1. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Quelle: <http://uis.unesco.org>

Eine Analyse von Eurostat zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (zwischen 25 und 54 Jahren) zeigt, dass 2019 mehr als ein Drittel (37,3 %) der in der EU lebenden Personen, die nicht in der EU geboren sind, als höchsten Bildungsabschluss Sekundarbereich I erreicht hatten (Stufe 2 nach ISCED). Im Gegensatz dazu lag der Anteil der in dem Mitgliedstaat lebenden und dort gebürtigen Personen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügten, bei 16,6 %. Der Prozentsatz mit niedrigerem Bildungsabschluss der nicht in der EU geborenen Bürger:innen ist folglich mehr als doppelt so hoch wie der Anteil derjenigen, die in ihrem EU-Geburtsland leben.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung und der Unterschied zwischen nicht-EU-gebürtigen und in der EU geborenen Bürger:innen wird noch deutlicher, wenn man die jungen Menschen betrachtet, die weder erwerbstätig sind noch an Bildungs- und/oder Ausbildungsprogrammen teilnehmen. Abbildung 2 zeigt, dass im Jahr 2019 mehr als jeder fünfte nicht in der EU geborene Bürger:innen nicht erwerbstätig war oder eine Ausbildung absolvierte, während dies bei den einheimischen Bürger:innen nur auf 11,8 % zutraf.



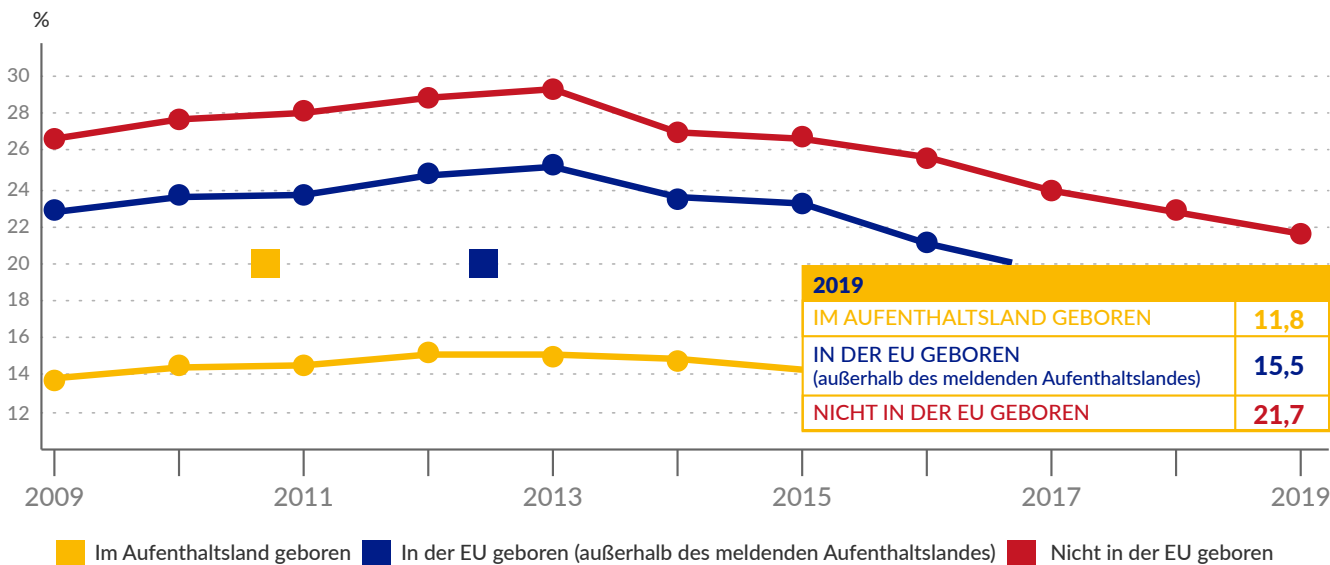


Abbildung 2. Entwicklung des prozentualen Anteils der Jugendlichen zwischen 15 und 29 Jahren, die weder eine Arbeitsstelle noch eine Ausbildung haben, EU-27, 2009-2019.
Quelle: <https://ec.europa.eu/eurostat>

Es ist jedoch schwierig, für die einzelnen, europäischen Länder repräsentative Daten über die Zahl der Studierenden oder Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund zu finden. Es gibt lediglich Schätzungen und beispielsweise einem deutschen Mikrozensus von 2019 zufolge haben etwa 30 % aller Schüler:innen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2019), und die italienische Regierung gibt 10 % ausländische Schüler:innen an Grund- und Sekundarschulen an.

Diese Situation führt dazu, dass der Bedarf an Sprachunterricht groß ist und daher enthält der nächste Abschnitt Informationen über Sprachprogramme für migrierte oder geflüchtete Lerner:innen und Programme für Personen, die am Unterrichten von Fremdsprachen interessiert sind, die in den europäischen Partnerländern des aktuellen Projekts angeboten werden.

1.2. Sprachprogramme für Lernende

Mehrere Faktoren beeinflussen die allgemeine und berufliche Bildung, aber einer der wichtigsten ist die Sprache. Sie fördert die Integration im Land des Wohnsitzes in zahlreichen Bereichen des Lebens und für alle Altersgruppen. Sprachkenntnisse sind eine Voraussetzung dafür, dass Kinder in der Schule, Studenten an Universitäten sowie Erwachsene am Arbeitsplatz zurechtkommen oder dass sie in notwendigen, alltäglichen Situationen wie Arztbesuchen oder Wohnungssuche erfolgreich sein können.

Die in unserem Projekt vertretenen europäischen Länder bieten bestimmte **Programme für fremdsprachenlernende Schüler:innen vor und in der Schule** an, um die Integration zu fördern. Außerdem bieten alle sechs Länder Sprach- und Integrationskurse für Erwachsene an.

Tabelle 2 zeigt einige aktuelle Beispiele für Programme zur Unterstützung von Kindern von Migrant:innen und Geflüchteten vor und in der Schule in Abhängigkeit von ihrem Aufenthaltsland.

| AUFENTHALTS- LAND | SPRACHPROGRAMM | WEBSEITE FÜR WEITERE INFORMATIONEN |
|----------------------|--|---|
| FRANKREICH | UPE2A: unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (spezielle Klassen für nicht-französischsprachig Schüler:innen, die in den normalen Klassen unterrichtet werden) | Ministerium für Bildung, Jugend and Sport: https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/ME-NE1234231C.htm?cid_bo=61536 |
| | CASNAV: sammelt alle Informationen über neu angekommene Schüler:innen und organisiert die Klassen zur Unterstützung von Kindern von Migrant:innen | Ministerium für Bildung, Jugend and Sport: https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav |
| DEUTSCH- LAND | Herkunftssprachlicher Unterricht | Mediendienst: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf |
| | Aktionsprogramm "Corona-Aufholpaket" | Goethe Institut and Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): https://www.bmbf.de/files/BM-FSJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf |
| ITALIEN | Offizielle Richtlinien des Ministerio dell'Instruzione dell'Università e della Ricerca | Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 |
| IRLAND | Material für Eltern und (kleine) Kinder | Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth: https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children |
| SPANIEN | Immersioner Unterricht (Aulas de inmersión lingüística) | Red de información educativa: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503 |
| | Spezielle Lehrplanvorschläge für den Unterricht von Schüler:innen in der Zweitsprache Spanisch | Regierung von Navarra: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf |
| PORTUGAL | Leitfaden und Willkommensprogramm | Direção geral da educação: https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento |

Tabelle 2: Sprachprogramme für Kinder von Migrant:innen und Geflüchteten

Angesichts der Altersverteilung der Migrantenbevölkerung besteht auch ein Bedarf an **Sprachkursen für Erwachsene**. Daher bieten die europäischen Länder Sprach- und Integrationskurse auch für diese Altersgruppe an. Tabelle 3 zeigt, wo Sie weitere Informationen über diese Kurse für Erwachsene finden können:

| AUFENTHALTS- LAND | SPRACHPROGRAMM UND ANBIE- TER | WEBSEITE FÜR WEITERE INFORMATIONEN |
|----------------------|---|---|
| FRANKREICH | Verbände: Audacia und Le Toit du Monde | Audacia Association: https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant Le Toit du Monde: http://toitdumonde-csc86.org |
| | Weiteres Material: Begrüßungsleit- faden für alle Altersstufen | Guide pour l'enseignement du français aux adultes migrants: http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres |
| DEUTSCH- LAND | Regierung: Sprach- und Integrationskurse | BAMF: https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html |
| ITALIEN | NGOs Regierung: CPIA (I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) | NGO: Scuola Penny Wirton: http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/# CPIA: https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti |
| IRLAND | Regierung, NGOs and private Anbieter: Fáilte Isteach | Learning English: http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English |
| SPANIEN | NGOs, Institutionen, MOOCs (online) | Instituto Cervantes to prepare for the exam to obtain Spanish nationality: https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen MOOC for learning Spanish: https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasI_003+2022/about |
| PORTUGAL | Regierung: Português para Todos | ACM: https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos |

Tabelle 3: Sprachprogramme für erwachsene Migrant:innen und Geflüchtete

1.3. Sprachprogramme für Lehrende

Es gibt Fort- und Weiterbildungsprogramme, um Fremdsprachenlehrer:in zu werden oder um Menschen zu unterstützen, die Migrant:innen und Geflüchtete unterrichten.

In Spanien wird das Fach "Spanisch für Immigrant:innen" auf Universitätsebene als Masterstudiengang in der Lehrerbildung für Lehrer der Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt spanische Sprache und Literatur unterrichtet. Das Fach wird auch in anderen Masterstudiengängen gelehrt, z. B. im Studiengang "Spanisch als Fremdsprache". Darüber hinaus bieten Bildungseinrichtungen

DIE AKKREDITIERUNG ERHALTEN

Einige europäische Länder bieten Sprachprogramme, Abschlüsse in der Lehrerbildung und Lehrerbildungskurse auf universitärer oder staatlicher Ebene an. In der Regel können Sie ein Zertifikat erwerben, das Sie befähigt und berechtigt, eine Fremd- oder Zweitsprache zu unterrichten.

Lehrerausbildungskurse an, sowohl auf Schul- und Hochschulebene. Ein Beispiel ist das **“Certificado de Especialización en Didáctica del Español como L2 a inmigrantes”** der Universität La Rioja. (https://fundacion.unirioja.es/formacion_cursos/view/256/Certificado-de-Especializacion-en-Didactica-del-Espanol-como-L2-a-Inmigrantes-on-line)

In Frankreich werden von der **Académie** spezielle Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte angeboten, die Kinder mit anderen Muttersprachen unterrichten. Frankreich ist in Académies unterteilt, die für Bildungsfragen in den einzelnen Regionen zuständig sind. Diese Fortbildung wird jedes Jahr angeboten und kann in Zusammenarbeit mit französischen Universitäten organisiert werden. Das Rektorat ist jeweils die Dienststelle, die alle Bildungseinrichtungen einer Académie verwaltet. Das Rektorat kann auch Kompetenzen in Französisch als Zweitsprache zertifizieren (**Certification Français Langue Seconde**). Lehrkräfte mit Erfahrung in Französisch als Zweitsprache können einen Antrag einreichen, in dem sie ihre Lehrmethoden in dem Fach darlegen. (<https://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/certification-complementaire-en-fls/>).

In Deutschland bieten Universitäten und das Bildungsministerium (BMBF) Weiterbildungen an, die zu einem Master of Arts oder einem Zertifikat für Deutsch als Zweitsprache führen (Zusatzqualifizierung DaF/DaZ). (<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungDaFDaZ/zusatzqualifizierung-daf-daz-node.html>). Darüber hinaus bieten einige deutsche Universitäten einen Abschluss für DaF/DaZ (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) an, wie z. B. das Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie in Heidelberg: <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache>).



Aufgaben

1. Welche ISCED-Klassifikation passt zu folgenden Bildungsbereichen?

KinderimVorschulalter: _____

Berufsschüler, die einen mittleren Abschluss erreicht haben: _____

Doktorand:in: _____

2. (a) Recherchieren Sie zu einem Sprachprogramm in Ihrem Land und Ihrer Region.

Oft gibt es NGOs oder staatliche Ausbildungsprogramme, bei denen Sie sich engagieren oder als ehrenamtliche:r Betreuer:in tätig werden können.

Hilfreiche Suchbegriffe: *Ehrenamtlich Deutsch unterrichten, DaF/DaZ unterrichten, Qualifizierung für Ehrenamtliche, DaF/DaZ Zertifikate.*

(b) Finden Sie Weiterbildungsangebote für Ehrenamtliche in Ihrem Land und Ihrer Region.

Oft bieten Universitäten, Sprachschulen oder Sprachinstitute diese Kurse.

2 | Eine Fremd-/Zweitsprache Lerner

Migrant:innen und Geflüchtete kommen mit den verschiedensten Vorgeschichten und Lebensumständen in ihre neuen Aufenthaltsländer. Manche wandern als Kind mit oder ohne ihre Eltern ein, andere wandern als junge, mittelalte oder alte Erwachsene ein und wieder andere werden im neuen Wohnsitzland geboren. Einige Migrant:innen und Geflüchtete gehen in den Kindergarten, zur Schule, zur Universität oder zur Arbeit, wo sie von der fremden Sprache umgeben sind. Andere bleiben hauptsächlich in ihrem familiären Umfeld. Aufgrund dieser unterschiedlichen Situationen haben sie unterschiedliche Voraussetzungen und Motivationen, um eine Sprache zu erlernen. Es wird zwischen der **Erstsprache (L1)** und der **Zweit- oder Fremdsprache (L2)** unterschieden.

In einem akademischen Kontext wird das Erlernen einer neuen Sprache (L2) als Zweit- oder Fremdspracherwerb bezeichnet, je nachdem, wie man die Sprache lernt (siehe Abbildung 3). Viele Studien im Bereich der Linguistik und Didaktik befassen sich mit dem Thema L2-Erwerb und Zweisprachigkeit und untersuchen die Faktoren, die den L2-Erwerbsprozess beeinflussen, sowie die Möglichkeiten der Intervention zur Verbesserung des Lernens. Im ersten Teil des Kapitels wurden bereits das Alter und die Art des Erwerbs erwähnt, aber es gibt noch weitere Faktoren, die den L2-Erwerb beeinflussen, wie z. B. die Vorkenntnisse der Sprache (Sprachniveau), die Bereiche (Domänen) des Sprachgebrauchs oder die Identifikation mit Sprache und Land sowie auch die Motivation oder Einstellung zum Lebensumfeld.

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| <p>ERSTSPRACHE (L1)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • SPRACHE WIRD VON GEBURT AN GELERNT • Ungesteuerter Spracherwerb | <p>MUTTERSPRACHE WIRD L1 GENANNT</p> |
| <p>ZWEIT-SPRACHE (L2)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • SPRACHE WIRD ZU EINEM SPÄTEREN ZEITPUNKT ERWORBEN • Hauptsächlich ungesteuerter Spracherwerb in Alltagssituationen • Sprache wird im Zielsprachenland erworben | <p>WEITERE SPRACHEN WERDEN L2 GENANNT</p> |
| <p>FREMD-SPRACHE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • SPRACHE WIRD ZU EINEM SPÄTEREN ZEITPUNKT GELERNT • Hauptsächlich gesteuerter Spracherwerb im Unterricht • Sprache wird meist nicht im Zielsprachenland gelernt | |

Abbildung 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Motivation spielt angesichts der schwierigen und herausfordernden Lebensumstände von Migrant:innen und Geflüchteten eine zentrale Rolle. Das Hauptziel für jemanden, der sich in einem fremden Land befindet, ist es, sich zu verständigen und Alltagssituationen zu bewältigen. Dabei müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden. Die Vermittlung zwischen Vielfalt einerseits und Integrationsanforderungen andererseits kann nur gelingen, wenn Mehrsprachigkeit durch Multikulturalität unterstützt wird.

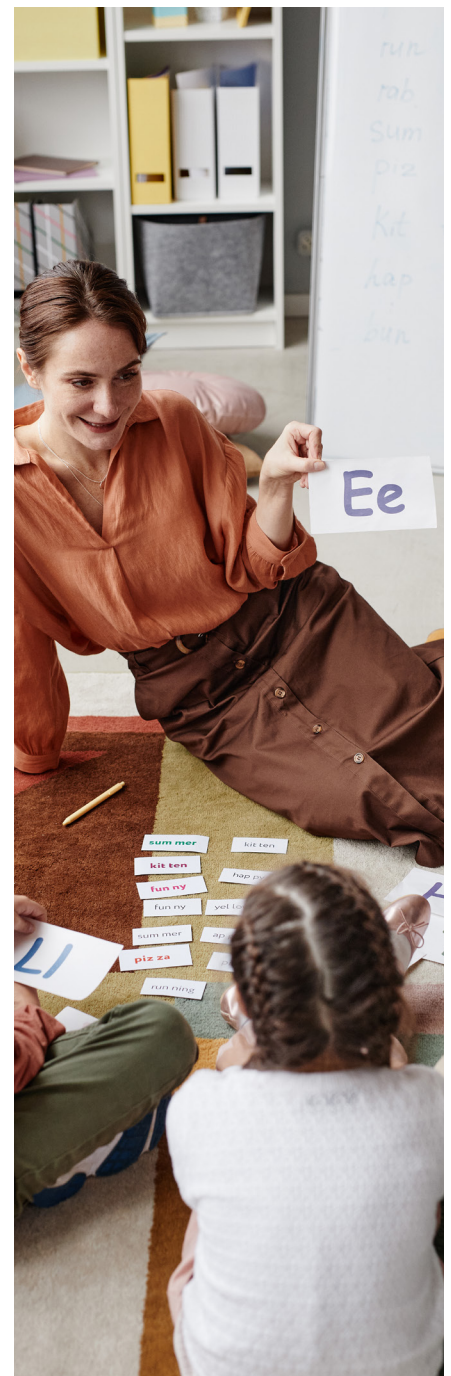
Die Erstsprache (L1), in vielen Sprachen auch Muttersprache genannt, ist die Sprache, die ein Mensch von Geburt an erwirbt. Die Begriffe Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb unterscheiden sich in Bezug auf Alter und Art des Lernens. Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt meist gesteuert, z. B. im Klassenverband und unter Anleitung einer Lehrerin oder eines Tutors. Der Zweitspracherwerb erfolgt in der Regel ungesteuert und in der Alltagskommunikation. Beide Arten des Sprachenlernens können für Migrant:innen und Geflüchtete zutreffen, da sie im Land der L2 leben und in alltäglichen Situationen von der Fremdsprache umgeben sind. Allerdings kann der L2-Erwerb schwierig sein, weil der Kontakt zur Fremdsprache nicht immer einfach ist. Dies kann der Fall sein, wenn die Hauptkontakte der Migrant:innen oder Geflüchteten aus Familienmitgliedern, Freund:innen oder Gleichaltrigen bestehen, die dieselbe L1 sprechen wie sie selbst. Kinder und Jugendliche werden in den Schulen sprachlich unterstützt, und je jünger der/die Lernende ist, desto einfacher ist der Lernprozess. Weiterführende Literatur: Klein (1992) oder Robinson (2008).

Junge L2-Lernende müssen sich jedoch im Laufe ihrer Schulausbildung enormen Herausforderungen stellen. Die Tatsache, dass die Unterrichts- und Arbeitssprache fremd ist, kann zu grundlegenden Kommunikationsschwierigkeiten und in der Folge zu Diskriminierung führen. Unterricht in der Herkunftssprache und Förderunterricht werden nicht immer angeboten und sind immer nur eine Ergänzung zum regulären Unterricht. Die Sprache ist ein Faktor, warum diese Kinder ein umfangreicheres Arbeitspensum zu bewältigen haben als Muttersprachler - ein Punkt, der selten eingeräumt wird.

Für Erwachsene ist es sehr wichtig, gesteuerte Sprachlernsituationen zu haben, die ihren Lernprozess zu unterstützen. In dieser Gruppe kann es eine weitere Hürde für erfolgreiches Sprachenlernen geben: Einige Lernende sind nicht alphabetisiert oder müssen ein neues Alphabet (lateinisches Alphabet) lernen, bevor sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in der L2 verbessern können. Ausführlichere Informationen über die unterschiedlichen Sprachbedürfnisse von Minderjährigen und Erwachsenen sind in Kapitel 2 zu finden. Der folgende Abschnitt konzentriert sich auf den Lernprozess und darauf, wie die Lehrperson diesen unterstützen kann.

+ Schon gewusst

Weiterführende Literatur:
Li (2000) oder Edmondson
& House (2011).



2.1. Der Lernprozess

Auf dem Weg dahin, sich in einer neuen Sprache zu verständigen, durchlaufen die Lernenden bestimmte Erwerbsschritte. Bevor eine Sprachform produktiv beherrscht wird, entwickelt der Lernende so genannte *Lerner-Varietäten*, die in spezifischer Weise von der Zielsprache abweichen. Typische Prozesse, die der Generierung von lernerspezifischen Formen und Strukturen zugrunde liegen, sind **Übergeneralisierung** und **Transfer** von der L1 auf die L2.

Wenn man zum Beispiel den folgenden Satz betrachtet, sollte man versuchen, nicht nur die Abweichung von der Standardversion zu sehen, sondern auch, wie diese Abweichung entstanden ist. (Die Wörter mit einer Abweichung von der Standardversion sind mit einem Asterisk* gekennzeichnet):

*Sie *gehte zur Schule.*

Allenfalls kleine Kinder, nicht aber ältere deutsche Muttersprachler würden den obenstehenden Satz äußern, vielmehr würden sie die starke Form verwenden: „Er ging zur Schule.“ Die Quelle für die Abweichung von der Norm in der Version des Lernenden wird sofort sichtbar. Der Lernende hat das Suffix *-te* an den Stamm des Verbs *gehen* angehängt, um die regelmäßige Vergangenheitsform (Präteritum) zu bilden. Dies zeigt, dass der Lernende zwar gelernt hat, wie man die Vergangenheitsform bildet, aber er wendet diese Regel auch (noch) auf unregelmäßige Verben an, die dieser Regel nicht folgen. Man spricht hier von Übergeneralisierung.

Eine weitere häufige Quelle für Abweichungen, aber auch ein Zeichen für den Lernprozess, ist der Transfer. Dabei handelt es sich um den Einfluss der L1 auf die L2. Das folgende Beispiel von zwei Sprecher:innen, die Deutsch lernen, kann den Transfer demonstrieren:

*Sprecher 1: *Die Tisch ist schön.*

*Sprecherin 2: *Tisch ist schön.*

Eine deutsche L1-Sprecherin würde keine der beiden obigen Äußerungen tätigen, da das richtige Genus von „Tisch“ maskulin ist (Der Tisch ist schön). Vielleicht können wir annehmen, dass das Wort „Tisch“ nicht mit dem richtigen Genus gelernt wurde, aber wir könnten auch annehmen, dass die L1 des ersten Sprechers ein weibliches Genus für das Wort „Tisch“ hat, wie z. B. Spanisch oder Portugiesisch (*la mesa / a mesa*). Die zweite Sprecherin könnte eine Sprachschülerin mit einer L1 ohne Artikelsystem sein. In beiden Fällen haben die Sprecher die deutsche Bedeutung des Wortes „Tisch“ gelernt und verstanden, aber die grammatischen Merkmale für dieses Lexem aus ihrer L1 übernommen.

Übergeneralisierung und Transfer sind zwei Strategien, mit denen Sprachenlernende auf verschiedene sprachliche Ressourcen zugreifen und diese nutzen, um ihr kommunikatives Potenzial zu maximieren. Die Lehrkraft sollte diese Strategien fördern und würdigen. Im akademischen Kontext wird dies als **Translanguaging** bezeichnet.

+ Schon gewusst

Weiterführende Literatur:
García & Li (2014).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Abweichungen von der Zielsprache bis zu einem gewissen Grad systematisch auftreten. Sie sind ein integraler Bestandteil des Sprachlernprozesses. Aus der Sicht des Lehrers ist es wichtig, sich nicht darauf zu konzentrieren, was der Lernende in der L2 nicht kann oder nicht weiß, sondern vielmehr zu sehen, was der Lernende bisher gelernt hat und wo er/sie sich noch verbessern kann. Für die Motivation und den Lernfortschritt des Lernenden ist es wichtiger, dass der Lehrende sich auf den Lernprozess und den (Teil-)Erfolg konzentriert, als auf die Defizite des Lernenden. Weitere Informationen zu didaktischen Prinzipien finden Sie in Abschnitt 3 dieses Kapitels.

2.2. Mentales Lexikon

Mit dem Begriff **Mentales Lexikon** beschreibt man das System, in dem Wörter mental repräsentiert, verknüpft und im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Das mentale Lexikon liegt als wesentliche Komponente unseres sprachlichen Wissens dem Gebrauch der Sprache in der Kommunikation zu Grunde. Die lexikalischen Einheiten in unserem mentalen Lexikon speichern viele verschiedene Arten von Informationen, die miteinander verbunden sind. Es ergibt sich für jede lexikalische Einheit eine Gliederung in drei Ebenen von lexikalischen Informationen

- 1) **Lexem-Ebene:** phonetische (=lautliche) Segmente sowie metrische Spezifikationen
- 2) **Lemma-Ebene:** morphologische und syntaktische Informationen
- 3) **Konzept-Ebene:** Bedeutung der lexikalischen Einheit

Dies wird am Beispiel des Wortes „**Schokolade**“ in der folgenden Beschreibung und in Abbildung 4 gezeigt. Die Farben in der Abbildung zeigen die jeweiligen Informationen.

- 1) **Lexem-Informationen**
 - Phonologie (Aussprache und Intonation: [ʃokoˈla:də])
 - Orthografie / Rechtschreibung (*Schokolade* in geschriebener Form)
- 2) **Lemma-Informationen**
 - Morphologische Attribute (grammatische Eigenschaften; Genus: feminin: die Schokolade)
 - Syntaktische Attribute (Wortart: Nomen)
- 3) **Konzept-Informationen**
 - Bedeutung des Wortes (braune Süßigkeiten aus Kakaobohnen)
 - Verwandte Begriffe und Kollokationen (Schokoladenkuchen, ein Stück Schokolade)
 - Individuelle Assoziationen und Bilder

WORTSCHATZ VERMITTELN

Sprachlehrer:innen sollten aufgrund der Netzwerkstruktur von Informationen Wörter am besten nicht isoliert präsentieren, sondern immer im Kontext oder in semantischen Feldern (ein Stück Schokolade, ich mag Schokoladenkuchen, Schokoladentafel, dunkle Schokolade usw.). Auf diese Weise können die Lernenden ihre anderen Lexikoneinträge nutzen, um den neuen Eintrag leichter zu verknüpfen und zu speichern und die Informationen schneller abzurufen.

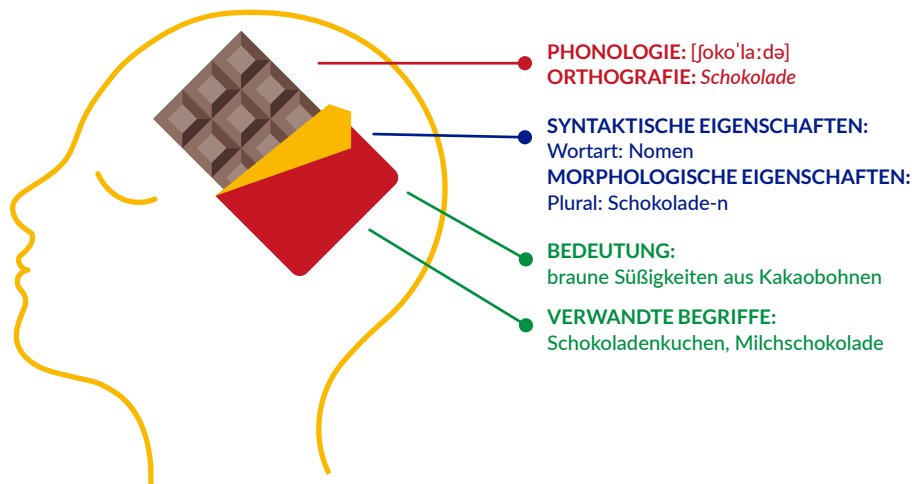


Abbildung 4: Mentale Repräsentation des Wortes „Schokolade“

Das mentale Lexikon muss als ein Netzwerk und nicht als eine eindimensionale Struktur verstanden werden. Diese Vernetzung soll in Abbildung 4 verdeutlicht werden: Die Lexem-, Lemma- und Kontextinformationen sind miteinander verknüpft und je mehr ein „Lexikoneintrag“ mit anderen Einträgen verbunden ist, desto einfacher ist es für den Sprachbenutzer, die richtigen Wörter zu finden und zu verwenden.

+ Schon gewusst

Weiterführende Literatur:
 Dietrich & Gerwien (2014:25ff).

2.3. Implizites und explizites Lernen

Der Lernprozess ist hochkomplex, und es gibt verschiedene Arten, wie unser Gehirn Informationen verarbeitet und speichert. Es wird zwischen implizitem und explizitem Lernen unterschieden. Implizites Lernen bezieht sich auf unbewusstes Lernen, das nicht willentlich gesteuert wird. Durch implizites Lernen werden prozedurale Fertigkeiten auf automatisierte Weise entwickelt. Ein Beispiel ist, dass ein Lerner die Grammatikregeln automatisiert anwenden kann oder dass eine Lernerin sich automatisiert an sozialen Normen und Werten orientiert. Im Falle des expliziten Lernens ist sich der Lernende seines Lernprozesses bewusst. Diese Lernform führt zu deklarativem Wissen. Dieses Wissen ist die Kenntnis von Fakten, z. B. Grammatikregeln oder soziokulturelle Informationen. Weiterführende Literatur: Ellis (1994).

Nach Ansicht des Europäischen Rates führen sowohl deklaratives Wissen als auch prozedurale Fertigkeiten neben der individuellen Eignung und Einstellung zu Sprachkompetenzen, die der Schlüssel zum Handeln in einer Fremd- oder Zweitsprache sind.

Beide Lernformen ergänzen sich gegenseitig, und implizites Lernen kann durch Settings wie inhalts- und sprachintegrierte oder immersive Lernansätze (Weiterführende Literatur: Haataja 2008) oder spielerische Ansätze wie Gamification (Weiterführende Literatur: Viale 2017) gefördert werden.



Kompetenzen sind die Summe von (deklarativem) Wissen, (prozeduralen) Fertigkeiten und Eigenschaften, die es einer Person ermöglichen, Handlungen auszuführen.

Übersetzt aus Europarat (2011:21)



2.4. Reflektiertes und autonomes Lernen

Explizites Lernen kann durch Unterrichtsansätze unterstützt werden, die reflektiertes Lernen fördern. Im Allgemeinen profitieren Jugendliche und Erwachsene vom **reflektierten Sprachenlernen**, weil sie sich so ihres eigenen Lernprozesses, der Abweichungen von den Standardformen, des Lernfortschritts usw. bewusst zu werden. Dies ist der erste Schritt, um autonomes Lernen außerhalb des Klassenzimmers und des Lehrers zu ermöglichen.

Reflexion bedeutet, dass die Lernenden bewerten, was sie in der Vergangenheit gelernt haben und was sie als Nächstes lernen werden. Die Folgen können eine Veränderung oder Verbesserung des Lernprozesses sein, da sie den Lernenden die Möglichkeit geben, ihr Wissen in bestimmte Richtungen zu korrigieren und zu erweitern. Außerdem wird der Erfolg die Motivation der Lernenden erhöhen.

Die Lehrkraft kann die Reflexion unterstützen, indem sie am Ende einer Unterrichtsstunde oder einer Lernaktivität Zeit für diesen Prozess einräumt. Die Reflexion kann mündlich erfolgen, und die Lernenden können im Plenum oder in Gruppen über ihren Lernprozess, ihre Interessen oder ihre Lernweise sprechen. Eine andere Möglichkeit ist eine schriftliche Form der Reflexion, bei der die Lernenden Checklisten oder Lerntagebücher ausfüllen können.

Fragen, die zum Nachdenken anregen, können auf verschiedenen Ebenen bei den Lernenden aktiviert werden:

DER WEG IST DAS ZIEL
 Erfolgreiches reflektiertes Lernen kann am besten erreicht werden, wenn es während oder direkt nach einer Lernaktivität stattfindet. Auf diese Weise hat der Lernende das Lernergebnis noch aktiv im Gedächtnis, was für die Reflexion sehr wichtig ist. Fast ebenso wichtig ist es jedoch, den Weg zum Ergebnis zu reflektieren.

| KOGNITIVE EBENE = WISSEN | METAKOGNITIVE EBENE = LERNSTRATEGIEN UND -PROZESS | EMOTIONALE EBENE = GEFÜHLE UND INTERESSEN |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Was weiß und kenne ich bereits in meiner Zielsprache? • Was ist mein nächstes Lernziel? | <ul style="list-style-type: none"> • Wie lerne ich erfolgreich? • Wie sind meine Lernfortschritte? | <ul style="list-style-type: none"> • Wie lerne ich gerne? • Welche Themen interessieren mich? |
| BEISPIELE FÜR DIE EINFÜHRUNG UND KONSOLIDIERUNG VON VOKABULAR RUND UM DAS THEMA ‚FAMILIE‘ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Welche neuen Vokabeln haben Sie gelernt, um über die Familie zu sprechen? | <ul style="list-style-type: none"> • Was haben Sie getan, um die Vokabeln über das Thema Familie zu lernen? | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Aktivität hat Ihnen heute am besten gefallen? |

Tabelle 4: Ebenen der Reflexion nach Ballweg et al. (2013: 67)

Eine inspirierende Quelle für Lerntagebücher ist das *Europäische Sprachenportfolio (ELP)* des Europarats, das hier zu finden ist: <https://www.coe.int/portfolio>. Es basiert auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), um europaweites Material zur Unterstützung fremdsprachenlernender und mehrsprachiger Personen in der EU zu Verfügung zu stellen. Weitere Informationen über den GER finden Sie in Kapitel 1.

Das Material umfasst eine Sprachbiografie, einen Sprachenpass und ein Dossier,

in dem die Lernenden ihren Lernprozess dokumentieren und reflektieren können. In Abbildung 5 sehen Sie zwei Seiten als beispielhafte Sprachbiografie des ELP auf Englisch. Sie zeigt die Reflexion auf der kognitiven Ebene (Jetzt kann ich darüber sprechen / Meine neuen Wörter), der metakognitiven Ebene (Erklärungen für den Lernprozess: Bewusstsein schärfen, persönliche Strategien) und der emotionalen Ebene (Was ich lernen möchte / Zeichne ein Bild!).

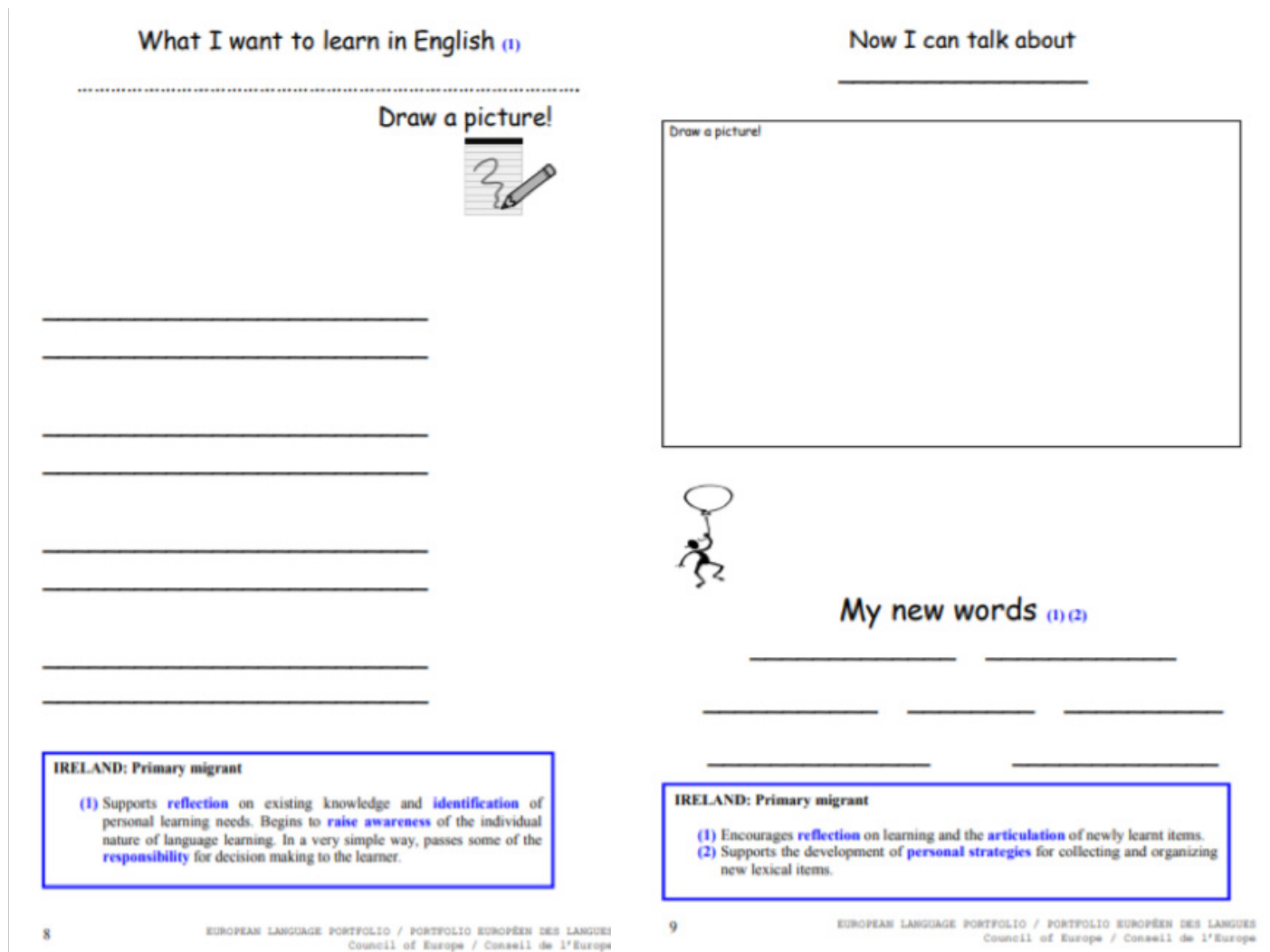




Abbildung 5. Beispiel eines englischsprachigen Europäische Sprachenportfolios.
 Quelle: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804932c3>

Eine Checkliste oder ein Lerntagebuch wie in Abbildung 5 kann eine Säule sein, um das selbstverantwortliche und **autonome Sprachenlernen** zu fördern. In unserem digitalen Zeitalter gibt es viele Möglichkeiten, die Lernenden zu ermutigen, jederzeit und überall selbständig zu lernen. Die Gründe dafür sind überzeugend, denn autonomes Lernen ist individuell und flexibel gestaltbar. Der Lernende kann sein Sprachniveau, sein Tempo, seine Zeit und seinen Lernort selbst bestimmen.

| IDEEN ZUR ERSTELLUNG EINES LERNTAGEBUCHS FÜR IHRE LERNENDEN MIT EINIGEN BEISPIELEN | | | | |
|---|--|---|--------------------------|--------------------------|
| A) LERNINHALT UND LERNZIEL DER SITZUNG | | | | |
| DATUM | | | | |
| Meine Ziele für diese Sitzung | Wortschatz <input type="checkbox"/> | Aussprache <input type="checkbox"/> | | |
| | Grammatik <input type="checkbox"/> | Kommunikation <input type="checkbox"/> | | |
| | Landeskunde <input type="checkbox"/> | Schreiben <input type="checkbox"/> | | |
| | Höverstehen <input type="checkbox"/> | Leserverstehen <input type="checkbox"/> | | |
| | Andere:..... | | | |
| B) BEOBACHTUNGEN WÄHREND DER LERNEINHEIT | | | | |
| Verwendetes Lernprogramm oder App | | | | |
| Welche Bereiche / Aufgaben waren problemlos?  | | | | |
| Welche Bereiche waren problematisch?  | | | | |
| C) LERNFORTSCHRITT | | | | |
| Lernfortschritt in Bezug auf mein Lernziel der Sitzung | | | | |
| Mein Lernfortschritt war sehr gut (++) , gut (+), mittelmäßig (0), gering (-), sehr gering (--): | | | | |
| (++) | (+) | (0) | (-) | (--) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D) AUSBLICK UND ZIELE FÜR DIE NÄCHSTE SITZUNG | | | | |
| Was möchte ich in der nächsten Sitzung lernen oder verbessern? | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Eine weitere Säule für das autonome Lernen sind die zahlreichen Angebote an Sprachlernmaterial, die Sie im Internet oder im App-Store finden können. Abbildung 6 zeigt einige nützliche Beispiele, wo Lernende kostenlose Ressourcen zur Selbsteinschätzung, zum Training, zur Wiederholung und zur Fortsetzung ihrer Sprachlerninhalte finden können.

Dies kann sehr hilfreich für Lernende sein, die nicht regelmäßig am Sprachunterricht teilnehmen können oder die ein anderes Lerntempo haben als die meisten ihrer Klassenkamerad:innen. Obwohl die meisten Websites und Apps intuitiv zu bedienen sind, sollte die Lehrkraft die Lernenden zu Beginn unterstützen und darauf hinweisen, dass die Lernenden ihr Lernen entsprechend ihren Lernzielen, ihrem Sprachniveau, aber auch

ihren Interessen anpassen sollten. Es wird empfohlen, die Lernenden ihren Lernprozess mit Hilfe eines Lerntagebuchs dokumentieren zu lassen (siehe Portfolios und Beispiele oben).

SELBSTEINSCHÄTZUNG UND EINSTUFUNG

Dialang: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

VHS: <https://vhseinstufungstest.de>

PODCASTS & VIDEO

Deutsche Welle: <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976> (podcast)

Cornelsen Verlag: <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/medien/videos-zum-deutschlernen-auf-youtube> (lernvideos auf YouTube)

SRPACHLERN-WEBSEITEN

ProGram 2.0: <https://program.idf.uni-heidelberg.de> (Fortgeschrittene Lernwebseite für B2/C1-Niveau Lerner:innen)

Schubert Verlag: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben> (alle Sprachniveaus)

SPRACHLERNSPIELE UND SPIELE-APPS

Planet Schule: <https://www.planet-schule.de/wissenspool/deutsch-lernen-mit-mumbro-zinell/inhalt/lernspiel-online.html> (für kinder)

Goethe Institut: Ein rätselhafter Auftrag (App für B1/B2-Niveau)

SPRACHLERN-APPS

7ling (Zweitsprachenlernen für Migrant:innen und Geflüchtete mit interkulturellen Informationen)

Ankommen (App für Geflüchtete)

HelloTalk (Tandem-App zur Verbesserung der mündlichen Kompetenz)

Abbildung 6: Hilfreiche Lernprogramme, Webseiten und Apps zum autonomen Lernen



Aufgaben

3. Lesen Sie die folgenden Beispiele und entscheiden Sie, ob es sich für die Lernenden um ihre Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache handelt:

Lorcan:

Lorcan ist 13 Jahre alt und geht in Irland zur Schule. Seine Muttersprache ist Englisch, und in der Schule lernt er Deutsch. Später möchte er an einer deutschen Universität Übersetzungswissenschaft studieren.

Deutschistseine: _____

Maryam:

Maryam ist 19 Jahre alt und aus dem Irak nach Spanien eingewandert. Sie begann dort sofort zu arbeiten, ohne Sprachunterricht zu haben und ohne fließend Spanisch zu sprechen. Dennoch fiel es ihr nach einer Weile leichter, sich zu verständigen. Jahre später beschloss sie, einen Spanischkurs zu besuchen.

Spanischistihre: _____

Anaïs:

Anaïs hat eine französische Mutter und einen italienischen Vater und sie leben als Familie in Frankreich. Sie hat von Geburt an beides gelernt, Französisch und Italienisch. Seit dem Sommer besucht sie eine weiterführende Schule (Sekundarschule) in Paris, wo sie begonnen hat, Englisch zu lernen.

Italienischistihre: _____

Englischistihre: _____

4. Lesen Sie die folgenden Fragen einer Lehrkraft an die Lernenden zur Förderung der Reflexion und entscheiden Sie, ob die Reflexion auf kognitiver, metakognitiver oder emotionaler Ebene stattfindet.

| FRAGEN DER LEHRKRAFT | KOGNITIVE EBENE | METAKOGNITIVE EBENE | EMOTIONALE EBENE |
|--|-----------------|---------------------|------------------|
| HILFT ES IHNEN, IN GRUPPEN ZU ARBEITEN? | | | |
| LERNEN SIE NEUE VOKABELN, WENN SIE IHRE ERGEBNISSE IN DER KLASSE PRÄSENTIEREN? | | | |
| WELCHE DEUTSCHEN GERICHTE KENNEN SIE? | | | |
| WELCHE DEUTSCHEN GERICHTE WÜRDEN SIE GERNE EINMAL PROBIEREN? | | | |
| HABEN SIE IN DIESER STUNDE ETWAS NEUES ÜBER DEUTSCHE GERICHTE GELERNT? | | | |

3 | Eine Fremd-/Zweitsprache lehren

Als Nächstes wird ein Überblick darüber gegeben, wie man eine L2 (Fremd- oder Zweitsprache) unterrichtet. Dazu gehören die ersten Schritte, didaktische Grundsätze zur Erleichterung der Arbeit als Lehrkraft und ein praktisches Beispiel für die Planung einer Unterrichtsstunde. Der Schwerpunkt dieses Leitfadens liegt auf dem Unterrichten von Migrant:innen und Geflüchteten. Daher kann sich der Inhalt vom Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer, z. B. in Sprachschulen oder Instituten, unterscheiden. Es lassen sich jedoch viele der Hinweise auch auf andere Formen des Unterrichts übertragen.

3.1. Erste Schritte und Vorbereitung

Bevor Sie mit der Planung Ihres Unterrichts beginnen, ist es sehr hilfreich, bestimmte Faktoren zu berücksichtigen, die Sie als Lehrkraft, Ihre Lernenden, das Unterrichtskonzept sowie das Material, das Sie im Unterricht benötigen, betreffen. Einige der wichtigsten Faktoren in dieser Vorbereitungsphase können in vier Kategorien eingeteilt werden (siehe auch Abbildung 7):

A) Meine Rolle als Lehrkraft

Reflektieren Sie Ihre eigene Rolle als Lehrkraft. Wie viel Zeit kann ich investieren und wie will ich helfen? Möchte ich Einzelnen oder einer Klasse helfen? Wie viel weiß ich über meine Muttersprache (L1) und werde ich viel zusätzliches Material benötigen?

Es ist wichtig, dass Sie sich darüber im Klaren sind, dass Ihre Rolle als Lehrer:in nicht dieselbe ist wie die einer ausgebildeten Lehrkraft in einer (Sprach-)Schule. Ihre wichtigste Ressource ist Ihre Motivation zu helfen und Ihr Wissen, wie man die Sprache richtig anwendet. Das bedeutet nicht automatisch, dass Sie erklären können, warum Sie die Sprache auf diese oder jene Weise verwenden. Versuchen Sie, Ihren Lernenden zu vermitteln, dass Ihr Hauptziel darin besteht, ihnen zu helfen, in der Fremdsprache/Zweitsprache (L2) so zu kommunizieren, dass andere Sprecher:innen der Zielsprache sie (gut) verstehen können und sie so ihre Handlungsziele erreichen können.

B) Das Profil der Lernenden

Berücksichtigen Sie die Profile Ihrer Lernenden. Verfügen sie über Vorkenntnisse in der Sprache, die sie lernen möchten? Sind sie mit dem lateinischen Alphabet vertraut? Sind sie an das Lernen gewöhnt, weil sie einen bildungsnahen Hintergrund haben oder ist dies nicht der Fall? Wo liegen die Bedürfnisse und Interessen Ihrer Lernenden?

Es kann hilfreich sein, hinsichtlich dieser Faktoren homogenere Gruppen zu bilden und die Lernenden somit in kleineren Lerngruppen getrennt voneinander zu unterrichten, wenn Zeit



und Raum vorhanden sind. Es ist auch möglich, Menschen in Gruppen zusammenzufassen, die sich gegenseitig mögen, weil sie sich gegenseitig motivieren oder sogar gemeinsam lernen können. Das gilt nicht automatisch für Freunde und Familie. Sozialer Druck und Scham können den Lernprozess auch negativ beeinträchtigen.

Ausführlichere Informationen zu sprachlichen Profilen finden Sie in Kapitel 2.

C) Unterrichtskonzept

Mit Unterrichtskonzept ist hier gemeint, dass Sie mit Ihrer Klasse einen **Raum** und eine **Zeit** finden müssen, wenn diese beiden Faktoren nicht vorgegeben sind. Außerdem sollte sich der Unterricht an der **Regelmäßigkeit** der Gruppe orientieren. Wenn es sich um eine stabile Gruppe handelt, die (meistens) im Unterricht zusammenkommt, können Sie einer schnelleren **Lernprogression** folgen als bei einer Gruppe, die ständig wechselt oder unbeständig ist. In der Folge bedeutet das, dass Sie bei einer beständigen Lerngruppe auf den Vorkenntnissen aufbauen können, die Sie in der Gruppe erarbeitet haben. Wenn Sie mit einer unbeständigen Gruppe arbeiten, sollten Sie sich auf unabhängige Unterrichtsblöcke konzentrieren, in denen die Lernenden den Inhalt des Unterrichts verstehen und ihm folgen können, auch wenn sie nicht an Ihren vorherigen Sitzungen teilgenommen haben.

D) Material und Lehrwerke

Ein paar grundlegende Dinge sind für den Sprachunterricht unverzichtbar. Daher benötigen Sie als Lehrkraft **etwas zum Schreiben**, z. B. eine Tafel und Kreide oder Stift und Papier. Dasselbe gilt für die Lernenden (Notizbuch und Stift). Für die Lernenden ist es besser, ein Notizbuch zu haben, in das sie schreiben können, damit sie alle ihre Notizen an einem Ort haben, anstatt (chaotische) Seiten und Papiere.

Der nächste wichtige Schritt ist die Entscheidung für ein **Lehrwerk** für den Unterricht. Dies hängt vom Sprachniveau nach dem GER, der Alphabetisierung, der Lerngewohnheit usw. ab. Jede/r Lernende sollte ein Lehrbuch für sich selbst haben. Auf diese Weise können sie direkt in das Lehrbuch schreiben, und es zeigt die Wertschätzung der Lernenden und kann die Motivation steigern. Ausführlichere und hilfreiche Informationen darüber, welches Lehrbuch Sie für Ihre Gruppe auswählen sollten, finden Sie hier: <https://sprache-ist-integration.de/flowchart-lehrwerke-daf-daz/>

Wenn Sie kein Budget für Ihre Lernenden haben, könnten Sie ein Sponsoring in Erwägung ziehen oder kostenloses Willkommensmaterial online nutzen (z. B. unter <http://www.integrations-mediathek.de/deutsch-unterrachten/>).



+ Schon gewusst

Oft finden Sie online kostenloses Material für den Fremdsprachenunterricht mit Geflüchteten. Hier finden Sie 5 Beispiele für die deutsche Sprache, die Sie für Ihre Lernenden verwenden und kopieren können: <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/funf-kostenlose-willkommenshefte-fur-den-anfangsunterricht-mit-gefluchteten.html>

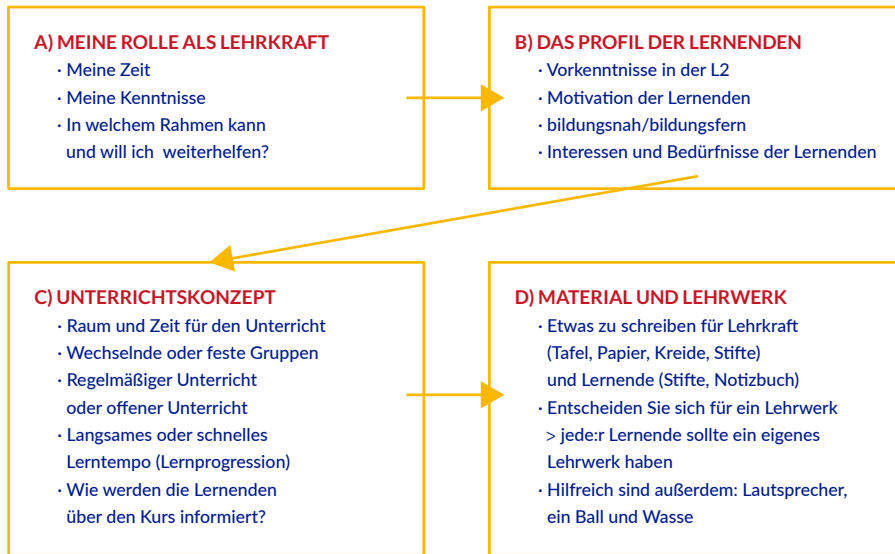


Abbildung 7: Faktoren, die vor Beginn der Lehrtätigkeit zu berücksichtigen sind; angepasst von Gildner (2017)

Einige nützliche Ideen, was Sie sonst noch zu Ihrem Unterricht mitbringen können:

CD-PLAYER ODER LAUTSPRECHER FÜR IHR SMARTPHONE

Zum Abspielen von Audiodateien; so können Sie die Hörfähigkeit Ihrer Lernenden fördern und mehr Abwechslung in Ihren Unterricht bringen.

EINEN BALL ODER ETWAS, DAS MAN WERFEN KANN

Eine spielerische Methode, um die Lernenden zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Stellen Sie eine Frage und werfen Sie den Ball zu einem Lernenden. Derjenige, der den Ball fängt, kann antworten und danach den Ball an die nächste Person mit der nächsten Frage weitergeben. Auf diese Weise müssen alle aufpassen, weil sie die nächsten sein können.

WASSER ODER EINE ANDERE FLÜSSIGKEIT

Ihre Stimme kann trocken werden; besonders, wenn Sie es nicht gewohnt sind, vor einer Gruppe zu sprechen.

3.2. Den Unterricht beginnen

Nun sind Sie gut vorbereitet, um mit dem Unterricht zu beginnen, und wir werden uns einige hilfreiche Tipps und Tricks, die auf didaktisch-methodischen Prinzipien beruhen, genauer ansehen. Der folgende Teil konzentriert sich auf den Unterricht für erwachsene Migrant:innen und Geflüchtete, da diese die Hauptzielgruppe sind. Kinder und Jugendliche befinden sich oft im Schul- und/oder Förderunterricht.

Wenn wir einen Blick auf die Geschichte der Fremdsprachendidaktik werfen, finden wir immer wieder Literatur über traditionelle Methoden wie die Grammatikübersetzungsmethode, die auf dem Griechisch- und Lateinunterricht basierte und bei der die Lernenden grammatikalische Regeln lernen und diese Regeln anwenden, indem sie Sätze (meist) aus der Zielsprache

(Fremdsprache) in die Ausgangssprache (Deutsch) übersetzen. Bei den alternativen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass die meisten traditionellen Methoden sich mehr auf bestimmte Lehrziele konzentrieren als auf andere und für einen modernen Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend sind. Daher wird in der (meisten) Fachliteratur und von Sprachlerninstitutionen empfohlen, im Unterricht auf andere didaktisch-methodische Prinzipien zurückzugreifen. Wenn Sie sich für die verschiedenen traditionellen und modernen Methoden des Fremdsprachenunterrichts interessieren, können Sie nach Einführungen in die Fremdsprachendidaktik suchen, z. B. von Rösler (2012) oder Edmondson & House (2011).

In Abbildung 8 sehen Sie eine Auswahl der wichtigsten und hilfreichsten didaktisch-methodischen Prinzipien, die Sie als Lehrkraft unterstützen und Orientierung für das Lehren und Lernen geben können. Wir werden sie mit Ausnahme der interkulturellen Orientierung näher betrachten, da Sie in Kapitel 3 dieses Leitfadens detaillierte Informationen zum Thema Interkulturalität finden können.

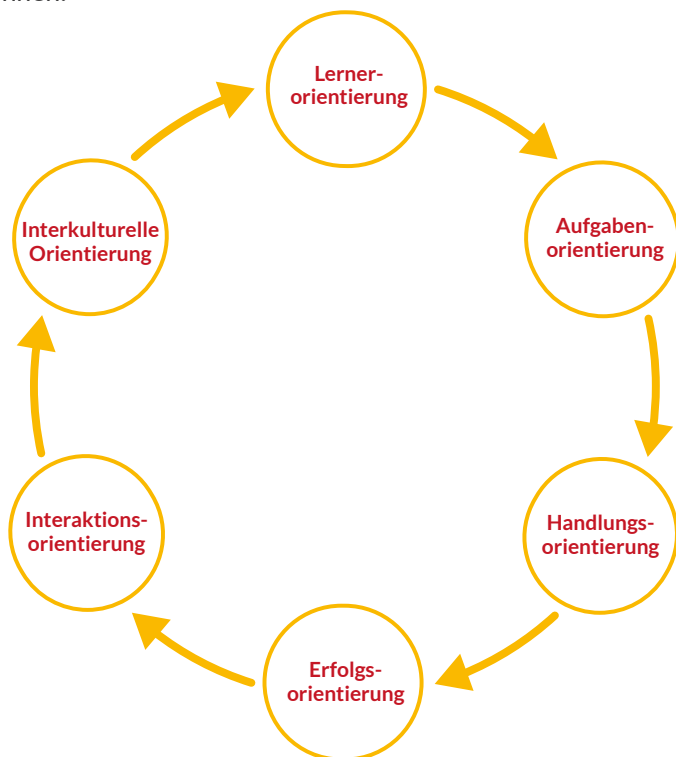


Abbildung 8: Auswahl didaktisch-methodischer Prinzipien basierend auf Funk et al. (2014)

Die **Lernerorientierung** berücksichtigt die Individualität der Lernenden, d.h. seine:ihre Interessen und Bedürfnisse. Im Fall von Geflüchteten und Migrant:innen kann es sehr wichtig sein, Alltagssituationen wie den Einkauf beim Bäcker oder den Fahrkartenkauf für den Zug anzusprechen. Auch der Besuch bei Behörden ist für diese Zielgruppe relevant und schwierig. Daher kann es hilfreich sein, gemeinsam mit den Lernenden Formulare auszufüllen und ihnen mit schwierigem Vokabular und der komplexen Sprache der Behörden zu helfen. Denken Sie daran, dass Sie Ihre Lernenden auch mit

abwechslungsreichen Aufgaben und Übungen motivieren sollten. Eng verbunden mit der Orientierung der Lernenden ist die Lerneraktivierung. Dieses Prinzip ist entscheidend, um die Lernenden dazu zu bringen, im Unterricht aktiv zu sein. Das bedeutet, dass die Lernenden sich frei fühlen sollten, Fragen zu stellen, zu zweit oder in Gruppen zu arbeiten und Ideen auszutauschen. Natürlich redet die Lehrkraft mehr als die Lernenden, wenn etwas erklärt werden muss, aber der Redeanteil der Lernenden kann erhöht werden, indem man sie aktiviert, über ihre Interessen zu sprechen.

Es ist wichtig, die persönlichen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu berücksichtigen!

Um die **Aufgabenorientierung** zu verstehen, muss man zwischen Übungen und Aufgaben unterscheiden. **Aufgaben** sind Sprachaktivitäten, bei denen die Lernenden die Zielsprache verwenden. Sie sind authentisch und dienen als Modell für reale Situationen, wie z. B.:

- nach dem Weg fragen
- Erzählen von eigenen Situationen oder Ereignissen, die man selbst erlebt hat oder selbst interessant findet

Übungen hingegen dienen dazu, die sprachlichen Komponenten der Lernenden zu trainieren, z. B. Wortschatz, Grammatik, Phonetik oder die vier Fertigkeiten (Hören, Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen). Sie bereiten die Lernenden auf das Handeln in der Fremdsprache vor. Aufgabenorientierung bedeutet, dass die Phasen in Ihrem Unterricht zu einer kommunikativen Aufgabe führen sollten, und es bedeutet nicht, dass reproduktive und produktive Übungen nicht nützlich sind.

Dies ist in Abbildung 9 zu sehen. Wenn wir die drei verschiedenen Phasen einer Unterrichtsstunde betrachten, ist es sinnvoll, mit Phase 1 zu beginnen: Den Lernenden werden relevante und meist neue Inhalte (z. B. Grammatik oder Wortschatz zu einem Themengebiet) vorgestellt. In Phase 2 lösen die Lernenden reproduktive oder teilweise produktive Aufgaben, in denen sie die eingeführten, neuen Inhalte üben und wiederholen. Phase 3 ist die Anwendung des Gelernten. Daher wird eine kommunikative Aufgabe empfohlen, um die Lernenden auf die authentische Kommunikation in der Fremdsprache vorzubereiten. Die Reihenfolge der Übungen und Aufgaben kann je nach Lernenden und Lernzielen variieren. Die Abbildungen 9 und 10 zeigen eine mögliche Abfolge mit Beispielen aus einem deutschen Lehrwerk (Lebensmittelschatz für A1-Lerner:innen).

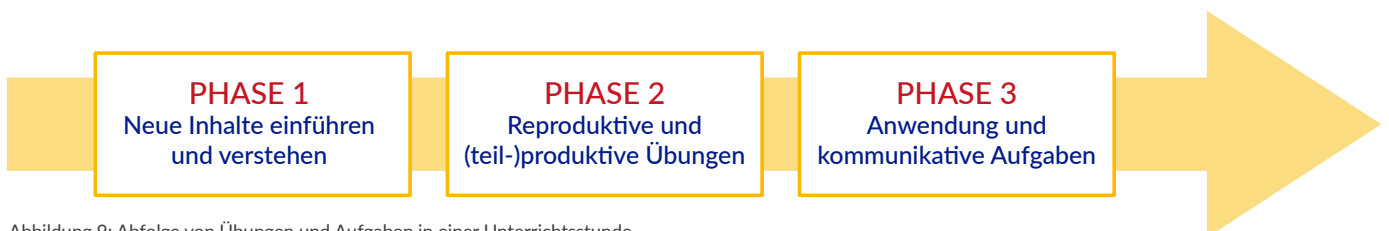


Abbildung 9: Abfolge von Übungen und Aufgaben in einer Unterrichtsstunde

PHASE 1

A1. Lesen Sie und ordnen Sie zu.

WURST BROT SAFT TEE BUTTER KÄSE SCHOKOLADE
 KUCHEN OBST FLEISCH ~~GEMÜSE~~ MILCH SAFT REIS



A. GEMÜSE



B.



C.

PHASE 2

A2. Ordnen sie die Wörter aus A1 zu.

| ESSEN | TRINKEN |
|-------|---------|
| | SAFT |
| | |
| | |

PHASE 3

A3. Was mögen Sie gerne? Ich mag gern... / Ich esse oft...



- a) Ich mag Schokolade.
- b) Und ich Gemüse.

Abbildung 10: Beispiele für die drei Phasen aus dem Lehrwerk Erste Schritte plus Neu - Einstiegskurs

Im Idealfall führt eine Abfolge von Übungen und Aufgaben in Ihrem Klassenzimmer vom nicht-kommunikativen Lernen zu authentischen Aufgaben. Die Aktivitäten gehen von geschlossenen zu offeneren Übungen, von leicht (kontrolliert) zu schwieriger (unkontrolliert/frei, mit nur beispielhaften Informationen) und von reproduktiven zu kommunikativen Aufgaben (siehe Abbildung 11).

ENTWICKLUNG

VON MITTEILUNGSFÄHIGKEIT

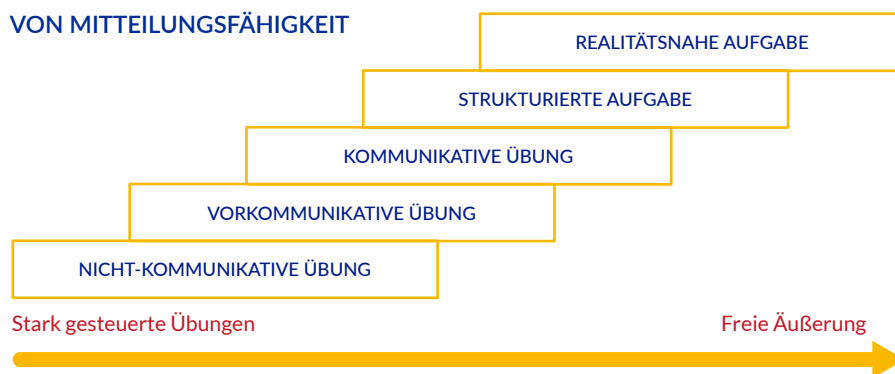


Abbildung 11: Fünf Stufen zu einer realitätsnahen Unterrichtskommunikation nach: Littlewood (2007)

Ein weiteres, wichtiges Prinzip im Fremdsprachenunterricht ist die **Handlungsorientierung**. Diese bereitet den Lernenden darauf vor, dass er:sie handeln kann, indem er:sie eine Sprache spricht und dies im Unterricht simuliert wird. Das Hauptziel des Unterrichts ist das Trainieren der kommunikativen Fähigkeiten und dass der Lernende sich ausdrücken kann und verstanden wird. Dies kann durch authentische Sprechansätze und authentisches Material erreicht werden, und nicht (nur) durch Lehrwerkübungen oder Situationen, die nichts mit der Lebenssituation der Lernenden zu tun haben. Die korrekte Anwendung der Grammatik ist nicht unbedingt das Hauptziel in einem Kontext, in dem kommunikative Fähigkeiten gefragt sind. In diesem Zusammenhang spielen auch nonverbale und paraverbale Ausdrucksmittel wie prosodische Merkmale (Akzent, Tonhöhe, etc.), Mimik und Gestik eine wichtige Rolle.

Übungen und Aufgaben werden regelmäßig im Unterricht durchgeführt und sollten von der Lehrkraft auf eine Weise kontrolliert werden, dass jede:r Lernende in der Klasse die richtigen Antworten kennt und versteht. Versuchen Sie jedoch, den Erfolg der Lernenden mehr zu fokussieren als die "Fehler" oder Abweichungen von der Standardsprache. Es ist wichtig, die Lernenden sanft zu korrigieren, aber auch zu betonen, was sie alles schon erreicht haben: Das nennt man **Erfolgsorientierung**. Versuchen Sie, geduldig zu sein und die Erfolgsmomente zu loben. Geben Sie den Lernenden Zeit, sich Notizen zu machen und Pausen einzulegen. Der Lernprozess braucht Zeit, und Pausen helfen den Lernenden, (unbewusst) das Gelernte zu verarbeiten.

Seien Sie geduldig und zeigen Sie Ihren Lernenden,
wie viel sie bisher gelernt haben!

Entsprechend der **Interaktionsorientierung** sollten die Übungen und Aufgaben die Lernenden zur Interaktion, Kooperation und Kommunikation miteinander anregen. Die Lehrkraft kann daher die Lernenden zu zweit, in Gruppen oder in Rollenspielen arbeiten lassen. Auf diese Weise werden die Lernenden dazu animiert, in der Fremdsprache zu handeln, indem sie z. B. ein Interview mit dem:der Partner:in führen oder die Gruppe von der eigenen

Meinung überzeugen. Rollenspiele sind hilfreich, um Alltagssituationen zu simulieren, z. B. die Bestellung eines Gerichts im Restaurant. Die **Sozialformen** (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, etc.) im Unterricht sollten variieren, um eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden mit verschiedenen (Gesprächs-)Partner:innen und Gruppen interagieren können. Hilfreich ist auch eine **U-förmige Sitzordnung** (statt Frontalreihen), denn so kann die Gruppe sowohl die Lehrkraft als auch alle Sprecher:innen sehen und sich in Plenumsdiskussionen leichter austauschen (siehe Abbildung 12).

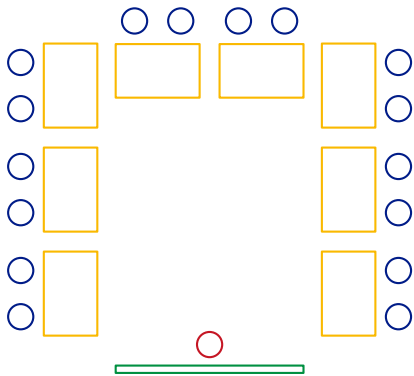


Abbildung 12: Sitzordnung in U-Form.
Quelle: Fischer et al. (o.D.)

3.3. Die Unterrichtsstunde planen

Wenn Sie mit der Planung Ihres Unterrichts beginnen, sollten Sie die Bedeutung der spezifischen Lernziele für jede Unterrichtsstunde berücksichtigen. Dies wird Ihnen helfen, Ihren Unterricht zu strukturieren. Sie sollten sich fragen: **Was sollen meine Lernenden nach dieser Stunde wissen oder können?** Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen: deklaratives Wissen, prozedurale Fertigkeiten und eigene Meinung oder Einstellung (siehe Abschnitt 2.3). Es gibt drei Kategorien von Lernzielen:

1) **Wissen:** Die Lernenden haben Komponenten der Zielsprache im Gedächtnis abgespeichert. Z.B.: *Die Lernenden kennen das relevante Vokabular von Speisen und Getränken und die nützlichen Phrasen, um etwas zu bestellen.*

Wissen über Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Intonation oder kulturelles Wissen.

2) **Fertigkeiten:** Die Lernenden sind in der Lage, (sprachlich) zu handeln. Z.B.: *Die Lernenden sind in der Lage, ein Gericht oder ein Getränk zu bestellen.*

Kommunikative Fähigkeiten für Gespräche, Lesen oder Schreiben eines Textes.

3) **Eigene Meinung / Einstellung:** Die Lernenden haben eine Meinung zu etwas oder reflektieren etwas. Z. B.: *Die Lernenden berücksichtigen Höflichkeit in einem Gespräch mit dem Kellner.*

Meinung, Motivation, Werte und Normen der Lernenden.

Während des Unterrichts sollten die Lernenden bestimmte Lernziele erreichen. Das bedeutet, dass sie ihr Wissen, ihre Fertigkeiten und/oder ihr Reflexionsvermögen verändern bzw. verbessern (siehe Abbildung 13).

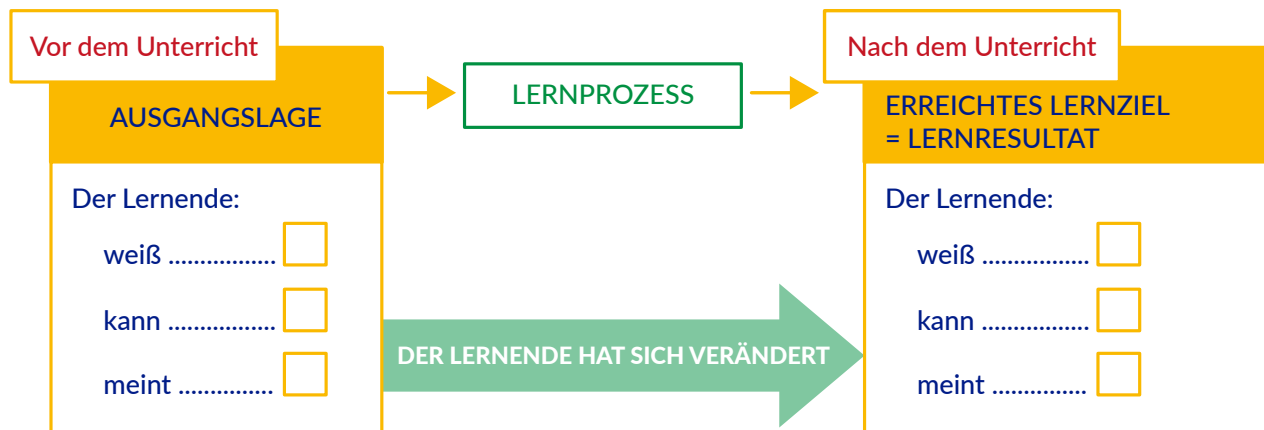


Abbildung 13: Lernziele vor und nach dem Unterricht nach Bimmel et al. (2013:43)

Zu Beginn werden Sie wahrscheinlich mit einem Lehrwerk arbeiten, das Sie für die Zielgruppe ausgewählt haben. Darüber hinaus ist es ratsam, den Unterricht in drei Phasen zu strukturieren, um den bestmöglichen Lernprozess zu ermöglichen:

- 1) Einführungsphase / Motivation
- 2) Erarbeitungs- und Sicherungsphase
- 3) Vertiefungsphase / Anwendung

Um Ihnen einige Ideen zu geben, welche Lehr- und Lernaktivitäten in welcher Phase durchgeführt werden können, erhalten Sie einen Überblick in Tabelle 5.

| PHASE | TEACHING AND LEARNING ACTIVITY / OBJECTIVE |
|-----------------------------------|---|
| EINFÜHRUNGSPHASE | <ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Interesse wecken • Aktivierung von Vorwissen mit Hilfe von MindMaps / Assoziogrammen / Visualisierungen • Erläuterung des (Lern-)Ziels der Unterrichtseinheit |
| ERARBEITUNGS- UND SICHERUNGSPHASE | <p>Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten über Form und Bedeutung der Fremd-/Zweitsprache (Wortschatz, Phonetik, Grammatik, Intonation, Kultur)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von Material (Audio, Text, Video) • Systematisierung* • Semantisierung* • Erklärung(en) durch die Lehrkraft • Re)produktives Üben • Fragen klären • Ergebnisse präsentieren |
| VERTIEFUNGSPHASE | <ul style="list-style-type: none"> • Transfer (kommunikative Aufgaben) • Reflexion über das Gelernte • Zusammenfassung des Gelernten • Erklären der Hausaufgabe |

Tabelle 5: Unterrichtsphasen und entsprechende Aktivitäten nach Ende et al. (2013:103)

***Systematisierung** ist die Feststellung einer Regelmäßigkeit (Wortstellung, Wortzusammensetzung, Konjugation, usw.).

***Semantisierung** ist die Feststellung einer Wortbedeutung oder der Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene (z. B. Bedeutung des Passivs).

Das folgende Beispiel einer Unterrichtsstunde soll die Phasen, Lehr- und Lernaktivitäten und Lernziele veranschaulichen.

| PHASE | LEHR- UND LERNAKTIVITÄTEN MIT BESCHREIBUNG | LERNZIELE | BEISPIELE AUS LEHRWERK STUDIO D | | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|--|-----------|--------------------------|--------|----------------------------------|-------|----------------------------|-----|-----|
| EINFÜHRUNG | Aktivierung des Vorwissens: Die Lehrkraft (LK) zeigt die Bilder und schreibt "Was machen Sie, um gesund zu bleiben?" an die Tafel. Die Lernenden sollen antworten und die LK sammelt die Antworten und Ideen an der Tafel. | Die Lernenden können mit Hilfe der Bilder den Wortschatz zum Thema "Gesundheit" aktivieren und ihre Ideen und Erfahrungen zum Thema benennen. |  | | | | | | | | |
| ERARBEITUNG UND SICHERUNG | Präsentation des Materials: Die Lernenden erhalten einen Text zum Thema "Im Herbst das Immunsystem stärken" und müssen ihn einmal lesen und das Hauptthema verstehen. | Die Lernenden können das Hauptthema des Textes verstehen. |  | | | | | | | | |
| | Semantisierung: Die Lernenden lesen den Text erneut und sammeln die im Text erwähnten Gesundheitstipps. | Die Lernenden können den Wortschatz für Gesundheitstipps verstehen. | b) Lesen Sie den Text noch einmal. Sammeln Sie die Tipps gegen Erkältung. Haben Sie andere Tipps? Gehen Sie ... | | | | | | | | |
| | Systematisierung: Die Lernenden lesen die Gesundheitstipps (Aufforderungssätze) und vergleichen die Verbstellung mit einem Aussagesatz. | Die Lernenden können die verschiedenen Verbpositionen in Aussage- und Aufforderungssätzen erkennen. | 2 Aussagesatz – Imperativsatz. Wo steht das Verb? Vergleichen Sie. Sie trinken Tee. Trinken Sie Tee! | | | | | | | | |
| | Übung zur Reproduktion: Die Lernenden finden weitere Aufforderungsformen im Text und tragen sie in eine vorgegebene Tabelle mit Infinitiv und Imperativ ein. | Die Lernenden können Beispiele für Aufforderungen im Text finden und den zugehörigen Infinitiv bestimmen. | Imperative a) Finden Sie weitere Formen im Text zu Aufg Grammatik <table border="1"> <thead> <tr> <th>Infinitiv</th> <th>Imperativ (3. Pers. Pl.)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>nehmen</td> <td>Nehmen Sie eine Tablette!</td> </tr> <tr> <td>gehen</td> <td>Gehen Sie zum Arzt!</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> | Infinitiv | Imperativ (3. Pers. Pl.) | nehmen | Nehmen Sie eine Tablette! | gehen | Gehen Sie zum Arzt! | ... | ... |
| Infinitiv | Imperativ (3. Pers. Pl.) | | | | | | | | | | |
| nehmen | Nehmen Sie eine Tablette! | | | | | | | | | | |
| gehen | Gehen Sie zum Arzt! | | | | | | | | | | |
| ... | ... | | | | | | | | | | |
| VERTIEFUNG | Transfer: Die Lernenden (auch möglich: in Paaren oder Gruppen) schreiben a) ein Gesundheitsproblem und b) den entsprechenden Ratschlag auf separate Karten, z. B. a) "Mein Hals tut weh." b) "Trink ein heißes Getränk." Anschließend müssen die anderen Partner:innen/Gruppen die passenden Karten im Klassenzimmer finden. | Die Lernenden können Gesundheitsprobleme in Aussagesätzen und Ratschläge in Aufforderungssätzen formulieren und sie einander zuordnen. | Probleme und Ratschläge. Sammeln Sie Probleme und Schreiben Sie jeden Satz auf eine Karte. Suchen Sie im  | | | | | | | | |

Aufgaben

5. Lesen Sie die folgenden Lernziele und entscheiden Sie, ob sie deklaratives Wissen, prozedurale Fertigkeiten oder persönliche Meinungen beschreiben.

- Der Lernende kennt die Regeln der Klein- und Großschreibung.
- Die Lernende kann eine bekannte Person vorstellen.
- Der Lernende kann Fragen richtig intonieren.
- Die Lernende kann ihr eigenes Sprachenlernen kritisch reflektieren.
- Der Lernende weiß, wo er Informationen zur Arbeitssuche finden kann.
- Die Lernende ist offen für neue Ideen von Menschen aus anderen Kulturen.

6. Schreiben Sie Ihre eigenen Lernziele für eine Unterrichtsstunde, die Sie planen möchten.

Nach dieser Unterrichtsstunde möchte ich, dass meine Lernenden...

.....wissen/kennen

.....können

.....reflektieren

Sie finden ein Beispiel im Lösungsschlüssel.

7. Lesen Sie die Beschreibung.

Was sind die entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten und in welcher Unterrichtsphase sollten sie durchgeführt werden?

| BESCHREIBUNG | LEHR- UND LERN-AKTIVITÄTEN | UNTERRICHTS-PHASE |
|---|----------------------------|-------------------|
| Die Lehrkraft zeichnet eine Tabelle an die Tafel mit drei Spalten: Wortposition 1, 2 und 3. Die Lernenden fügen Ja/Nein-Fragen ein, um die Position des Verbs und die richtige Wortstellung zu erkennen. | | |
| Die Lernenden sind mit den Regeln der Syntax eines Hauptsatzes vertraut. Sie erhalten Karten, auf denen jeweils ein Wort eines Hauptsatzes steht. Nun sollen sie nach vorne kommen und sich mit ihren Karten in der richtigen Reihenfolge aufstellen und somit einen korrekten Satz bilden. | | |
| Die Lehrkraft erstellt eine Mindmap, indem sie "im Restaurant" in die Mitte der Tafel schreibt. Die Lernenden sollen Vokabeln und Ausdrücke nennen, die ihnen einfallen, um ihr Vorwissen zu aktivieren. | | |
| Die Lernenden simulieren eine Situation in einer Arztpraxis. Ein Lernender der Patient, der einen Termin wünscht, die andere ist die Sprechstundenhilfe. | | |

4 | Schlussbemerkung

Abschließend möchten wir die zentralen Punkte hervorheben, die eine Lehrkraft für Migrant:innen und Geflüchtete beachten muss. Sie gelten für den Unterricht mit Kindern genauso wie mit Erwachsenen. Die wichtigsten Aspekte sind auch in einem didaktischen Leitfaden unter folgendem Link aufgeführt: https://www.integrations-mediathek.de/wp-content/uploads/2016/05/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf.

- Schaffen Sie eine positive Lernatmosphäre.
- Stellen Sie die Lernenden in den Mittelpunkt der Aktivitäten.
- Ermutigen Sie den Lernenden zur aktiven Teilnahme.
- Setzen Sie abwechslungsreiche Methoden ein.
- Wenden Sie verschiedene Sozialformen und Modalitäten an.
- Gehen Sie in einem angemessenen Tempo und mit transparenten Schritten vor.
- Seien Sie geduldig und heben Sie den Lernerfolg hervor.
- Schlagen Sie Brücken zwischen dem Unterricht und den Situationen und Erfahrungen des täglichen Lebens.



KAPITEL 5

Analyse von Lehrmaterial: Lehrwerke und digitale Ressourcen im Sprachunterricht für Migrant:innen und Geflüchtete



1. DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM LEHRKONTEXT UND DER WAHL DES LEHRMATERIAL: AUS DER PERSPEKTIVE DER EINRICHTUNGEN UND INSTITUTIONEN

2. DEFINITION DER ANALYSEKRITERIEN

3. TYPOLOGIE DES LEHRMATERIALS

4. ANALYSE UND FALLBEISPIELE

4.1. Lehrwerke für Migrant:innen
und Geflüchtete

4.1.1. Lehrwerke für Migrant:innen
und Geflüchtete

4.1.2. Weiteres gedrucktes
Lehrmaterial

4.2. Digitale Ressourcen

4.2.1. Online-Sprachkurse
für Migrant:innen

4.2.2. Weitere digitale Ressourcen

4.3. Von Lehrkräften selbsterstelltes
Unterrichtsmaterial

4.4. Lehrmaterial für Deutsch
als Fremd-/Zweitsprache

1 | Der Zusammenhang zwischen dem Lehrkontext und der Wahl des Lehrmaterials: aus der Perspektive der Einrichtungen und Institutionen

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln besprochen wurde, wird Sprachkenntnis in den Debatten rund um Migration stets als essenzielle Voraussetzung für eine gelungene Integration gesehen. Diese These wurde bereits in Bezug auf verschiedene Gesichtspunkte eingeordnet, etwa in Bezug auf die Profile von benachteiligten Studierenden oder die Ausbildung und Qualifikationen, die Fremd- und Zweitsprachenlehrer:innen mitbringen müssen. Das vorliegende Kapitel konzentriert sich vorrangig auf die Auswahl geeigneten Lehrmaterials: Es soll erörtert werden, wie analoge und digitale Hilfsmittel angewandt werden, um verschiedene Sprachen der EU als Zweitsprache für Migrant:innen zu unterrichten. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf Italienisch als Zweitsprache, aber am Ende des Kapitels werden noch Hinweise auf Lehrmaterial für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gegeben. Dabei sollen sowohl typologische Aspekte als auch der Lehrkontext berücksichtigt werden.

In den vergangenen Jahren haben verschiedene Verlage, die sich bereits auf den Bereich der Sprachenlehre spezialisiert haben, eine große Zahl **Lehrwerke** herausgegeben, die sich auch direkt an immigrierte Sprachenlernende richten. Darunter sind auch neuere Bücher, die speziell auf die Bedürfnisse benachteiligter Gruppen angepasst wurden. Es wäre jedoch ein Fehler, sich bei der Analyse von Lehrmaterial nur auf diese Publikation zu beschränken. Für eine umfangreiche Auseinandersetzung mit der Auswahl von Lehrmaterial in einem so vielschichtigen und facettenreichen Kontext wie dem Zweitsprachenunterricht für Geflüchtete soll auch die Tatsache in Betracht gezogen werden, dass sowohl die zur Verfügung stehenden Mittel als auch die Zielsetzung des Unterrichts sehr unterschiedlich sein können. Daher ist es essenziell ebenfalls zu berücksichtigen, inwiefern das gewählte **Lehrmaterial** die spezifischen Bedürfnisse einer sehr speziellen Gruppe bedienen.

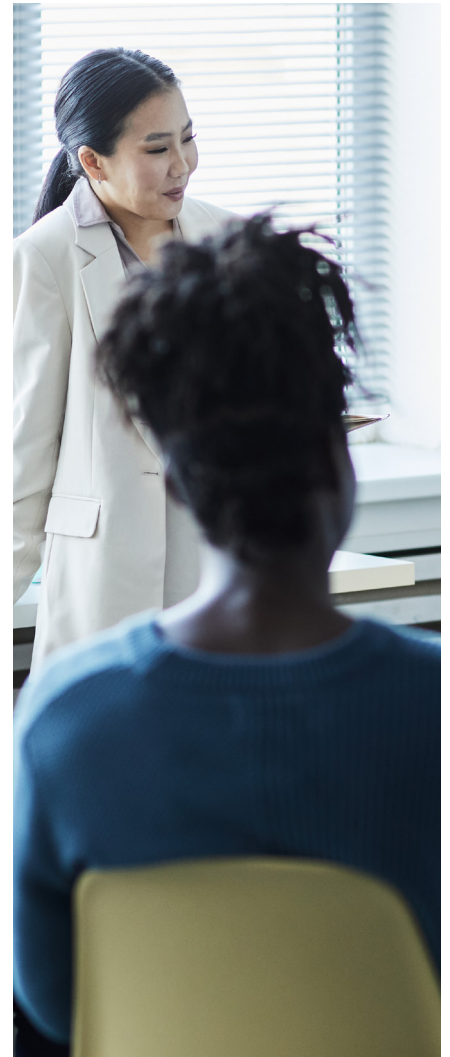
Während in anderen Lehrumfeldern oft mit vordefinierten Lehrplänen oder -methoden gearbeitet wird, die durch staatliche oder andere offizielle Institutionen, wie etwa Zertifikationsstellen, festgelegt werden, wird der Sprachunterricht für Migrant:innen manchmal auch von unabhängigen Organisationen durchgeführt, die entweder im kleinen oder großen Rahmen Unterricht oder andere in Zusammenhang mit Sprache stehende Dienstleistungen anbieten. Neben diesen Organisationen, etwa Verbänden oder auch gemeinnützigen Dienstleistern, gibt es auf dem Markt zusätzlich sowohl staatliche Initiativen als auch Unternehmen, die wirtschaftliche Interessen verfolgen. Dieser Angebotsvielfalt und den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten steht eine Zielgruppe an Lernenden mit einer großen



Bandbreite an Vorkenntnissen und Bedürfnissen gegenüber: Migrant:innen aus allen Ländern der Erde mit ganz unterschiedlichen Bildungsgraden (gerade auch in ihrer Muttersprache), die manchmal bereits über Vorkenntnisse in einer oder mehreren Sprachen der EU verfügen (aber nicht notwendigerweise in der Sprache des Aufnahmelandes) und deren Muttersprachen in einigen Fällen stark von der Sprache abweicht, die sie lernen möchten. Aufgrund dieser komplizierten Kombination aus Erfahrungen und potenziellen Hürden, müssen Sprachlehrer:innen ihre Sprachkurse den potenziellen Schwierigkeiten anpassen, die sich für Kursteilnehmer:innen ergeben könnten. Sie stehen vor der Herausforderung, ihr Lehrangebot beständig zu verändern und anzupassen, immer mit dem Ziel, passende Lösungen für den Teil des Kurses anzubieten, der diese braucht, oder eben auch individuelle Lösungen für Lernende mit besonderen Bedürfnissen zu finden. Lehrkräfte müssen selbstständig die Übungsaufgaben auswählen, die den Kurs am stärksten einbindet und am besten weiterbringt, sowie sicherstellen, dass die Lernmotivation konstant hochbleibt. Außerdem sollten sie ihren Lerner:innen auch konkrete Hilfestellung mit auf den Weg geben, die ihnen bei der Integration in die Gesellschaft helfen können.

Aus all diesen Gründen soll diese Untersuchung auch bei den **Lehrkräften** beginnen. Sie sind diejenigen, die nicht nur das didaktische Material verwenden, das ihnen zur Verfügung steht, sondern auch diejenigen, die in erster Linie verantwortlich dafür sind, welches Lehrmaterial ausgesucht und wie diese eingesetzt werden. Innerhalb dieses Auswahlprozesses werden dann auch oft Änderungen vorgenommen oder ganz neue Materialien erstellt, die genau an die Bedürfnisse der jeweiligen Kursteilnehmer:innen angepasst sind.

Daher betrachtet diese Arbeit Fremd- und Zweitsprachenlehrerinnen sowohl als wertvolle Unterstützer:innen als auch als primäre Zielgruppe dieser Arbeit: Das Sammeln und Vergleichen ihrer Erfahrungen geben einen konkreten Überblick darüber, welche Hilfsmittel derzeit in den verschiedenen Einrichtungen verwendet werden und wie diese von denjenigen beurteilt werden, die sie täglich verwenden. Dieses Kapitel wurde mit dieser Zielgruppe vor Augen verfasst, um sich so auf die wichtigsten Faktoren für die Auswahl von Lehrwerken und **digitalen Ressourcen im Sprachunterricht** konzentrieren zu können. Das im Folgenden vorgestellte Lehrmaterial sind dabei i.d.R. diejenigen, die im Unterricht von Italienisch als Fremd- bzw. Zweitsprache am häufigsten eingesetzt werden und daher am bekanntesten sind. Aus bereits genannten Gründen sie für Lehrkräfte sowie die **Einrichtungen und Institutionen, die Sprachunterricht anbieten**, haben und wie rentabel ihre Verwendung ist. Es soll außerdem anhand der Einführungskapitel der Lehrwerke dargelegt werden, welche Erwartungen an die Materialien gestellt werden können und für welche Zielgruppen die jeweiligen Materialien ausgelegt sind.



2 | Definition der Analysekriterien

Die Analyse und der Vergleich von Lehrmaterial können eine Herausforderung sein, insbesondere, wenn diese sehr unterschiedlich sind und für unterschiedliche Zwecke konzipiert wurden, mit oder ohne Konsultation von Lehrkräften. Während bereits verschiedene Standards zur Analyse von gedruckten Lehrwerken entwickelt wurden, sind Evaluationskriterien für digitale Ressourcen schwieriger festzulegen. Dies liegt insbesondere daran, dass für eine Analyse ebenfalls Aspekte in Bezug auf den Grad von **Digitalkompetenz** berücksichtigt werden müssen, über die die potenziellen Kursteilnehmer:innen verfügen müssen. Ebenso relevant sind die Verfügbarkeit und die Qualität der erforderlichen technologischen Ressourcen sowie die speziellen Herausforderungen, die durch die werden sie vor allem in Hinblick darauf analysiert, welchen Nutzen Neuartigkeit und Unberechenbarkeit dieser Hilfsmittel entstehen.

Analysemodelle für Lehrwerke und gedrucktes Material für den Sprachunterricht wurden bereits in verschiedenen Beiträgen zur Bewertung sowie kontrastiven Studien vorgelegt. Borghetti entwickelt in ihrem Werk *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS* vor allem Kriterien zur Bewertung des interkulturellen Ansatzes, aber sie stellt auch eine Reihe von Überlegungen zur Repräsentation verschiedener kultureller Gruppen an, die in den Lehrwerken der Zielsprachen verwendet werden. Demgegenüber schlagen Diego Cortés Velásquez, Serena Faone and Elena Nuzzo in ihrem Artikel *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue strumenti per una glottodidattica applicate, der in der Zeitschrift Italiano linguaDue* publiziert wurde, vor, die Lehrwerke nach einer Reihe von Kriterien zu bewerten, die sie in fünf übergeordnete Kategorien gliedern: 1) Zielgruppe und Lehrwerkstruktur, 2) Aufbau des jeweiligen Bandes, 3) Didaktische Aspekte, 4) Layout und Grafiken sowie 5) Theoretische Verweise und kulturelle Referenzen. Diese Art der Analyse erlaubt es den Autor:innen einige der häufigsten Überlegungen zu kategorisieren, die von Lehrkräften und Einrichtungen oder Institutionen, die Sprachunterricht anbieten, als entscheidende Faktoren für die Auswahl von Lehrmaterial genannt werden.



ZIELGRUPPE UND STRUKTUR DES LEHRWERK

- Allgemeine Informationen zum Lehrwerk
- Charakterisierung der Zielgruppe (Alter, Muttersprache, Lernkontext, usw.)

AUFBAU DES JEWEILIGEN BANDES

- Band als Teil einer Reihe oder alleinstehend
- Informationen zu den Lektionen innerhalb des Bandes und möglichen Zusatzlektionen
- Information zur Strukturierung einer Lektion
- Abfolge der Aufgaben
- Inhaltlicher Anteil, der der Grammatik gewidmet ist

DIDAKTISCHE ASPEKTE

- Soziolinguistische Vielfalt
- Nachvollziehbarkeit
- Analyse der Einleitungen (Klarheit, Angemessenheit, Vollständigkeit)

LAYOUT UND GRAFIKEN

- Bewertung des Designs
- Rolle der Illustrationen
- Inhalt pro Seite

VERWEISE AUF THEORIE UND KULTURELLE REFERENZEN

- Verweise auf die angewandte Lehrmethode
- Kulturelle Darstellung und Einsatz von Stereotypen

Aufgabe

1. Suchen Sie sich ein Lehrwerk für DaF/DaZ aus. Sehen Sie sich die Zusammenfassung an und analysieren Sie diese anhand der oben aufgeführten Bewertungskriterien.

Wird hier eine bestimmte Zielgruppe angesprochen?

Wie ist der Band aufgebaut?

Wird die Zielsprache logisch erklärt?

Wie werden kulturelle Aspekte dargestellt?

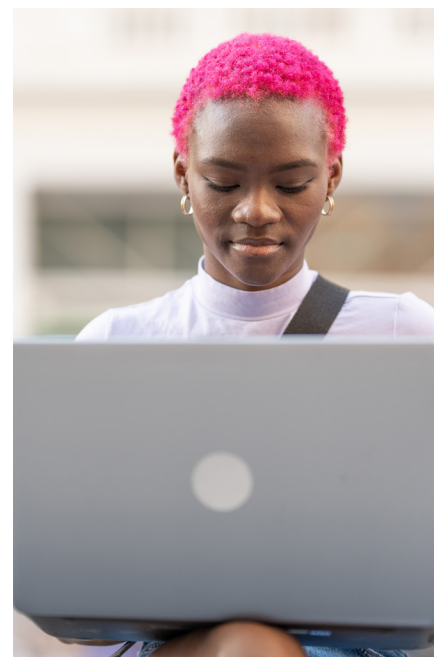
3 | Typologie des Lehrmaterials

Eine umfassende und vollständige Darstellung des aktuellen Stands in Bezug auf das verwendete Lehrmaterial ist möglich, da für diese Arbeit sowohl Erfahrungen aus erster Hand von lokalen Einrichtungen als auch ausführliche Berichte von verschiedenen Institutionen aus den letzten Jahren ausgewertet wurden.

Gemeinsamkeiten in den Aussagen lassen sich unter anderem insofern feststellen, dass es eine weitverbreitete Tendenz zu geben scheint, die Anwendung einer pauschalen Strategie abzulehnen. Zudem wird oft hervorgehoben, dass die Entscheidung für bestimmte Materialien oft von praktischen Überlegungen geprägt ist. So wird etwa die mangelnde Homogenität oder Vielfalt innerhalb eines Kurses oft als Ausgangspunkt genannt, um die Auswahl bestimmten Lehrmaterials zu begründen. Diese Diversität ist auch oft Grund für die Notwendigkeit, flexible und kombinierbare Ressourcen zu finden. Einige der besonders häufig getroffenen Aussagen können entsprechend ihrer Überlegungen in Kernthemen eingeteilt werden; diese werden in dieser Arbeit als besonders relevant berücksichtigt.

Die wichtigste dieser Überlegungen betrifft den Wunsch, den Teilnehmer:innen kostenlose Materialien zu Verfügung stellen zu können, sodass diejenigen, die sich ohnehin schon in einer finanziell schwierigen Situation befinden, nicht auch noch darum gebeten werden müssen, einen Selbstkostenbeitrag zu bezahlen. In der Praxis wird dies zumeist dadurch gelöst, dass Lehrwerke oder andere Materialien kostenlos bereitgestellt oder verliehen werden (falls die entsprechende Einrichtung eine ausreichende Anzahl an Ausgaben zur Verfügung hat oder diese kaufen kann). Alternativ kann auch ein Materialmix eingesetzt werden bei dem die vorhandenen Lehrwerke und -mittel etwa um selbsterstelltes Unterrichtsmaterial oder über das Internet zugängliche Ressourcen ergänzt werden. Während ersteres oft dazu führt, dass über einen längeren Zeitraum mit nur einem Lehrwerk gearbeitet wird, ermöglicht letzteres den Einsatz einer breiten Mischung verschiedener Ressourcen. Beide Ansätze haben Vor- und Nachteile, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden, es sollten jedoch nicht die praktischen Überlegungen außer Acht gelassen werden, die in erster Linie zu der entsprechenden Wahl geführt haben.

Bisher nicht besprochen wurde die Möglichkeit, die der Zugang zu **digitalem Lehrmaterial** bietet und die Bedeutung, die die **Digitalkompetenz** sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden spielt. Die Abschätzung, ob ein Hilfsmittel eine Unterstützung oder eine Hürde für den Lernerfolg darstellt, kann nur dadurch erfolgen, dass bewertet wird, wie dieses Hilfsmittel eingesetzt werden kann, wenn die entsprechende Lehrkraft keine oder wenig Erfahrung im Umgang mit digitalen Ressourcen hat. Insbesondere letzteres führt dann oft dazu, dass diese Ressourcen gar nicht erst in die Auswahl einbezogen werden.



Umgekehrt wird aber auch die Tendenz beobachtet, dass digitale Hilfsmittel manchmal begeistert und vollkommen unkritisch als um jeden Preis und in jedem Kontext zu begrüßende Innovation gesehen werden. Eine ähnliche Polarisierung wurde auch in Bezug auf viele andere Lernaktivitäten wie etwa Übungen, die unter freiem Himmel durchgeführt werden, oder Lernspielen, die oft nur dazu eingesetzt werden, die Motivation der Lerner:innen zu erhöhen, festgestellt. Den Einsatz dieser Aktivitäten zu ermutigen, kann eine Möglichkeit sein, Innovationen in den Sprachunterricht zu bringen und Methoden zu implementieren, deren Effektivität seit Längerem bewiesen wurde. Es sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die entsprechenden Materialien oft noch nicht vollkommen ausgereift sind und nicht in allen Einrichtungen gleich verbreitet sind.

Zudem gibt es neben den vielen Materialien, die von den Lerner:innen unter Anleitung einer Lehrkraft verwendet werden können, auch einen kleinen aber bedeutenden Anteil an Materialien, die alleinstehend nur für die Lernenden gedacht sind. Dies können etwa Sprachenlern-Apps sein, Übungen, die selbstständig von zu Hause aus durchgeführt werden können, Streaming-Dienste und viele weitere.



Aufgaben

2. Suchen Sie sich aus der folgenden Liste die drei Schlagwörter aus, um die wesentlichen Anforderungen zu beschreiben, die Sie an gutes Lehrmaterial für die untenstehenden Szenarios stellen würden.

KOSTENLOS

GÜNSTIG

VIELE BILDER

MIT MEHREREN NIVEAUSTUFEN

SMARTPHONE-BASIERT

EINFACH ALLEIN ZU VERWENDEN

OFFLINE NUTZBAR

FOKUS AUF WORTSCHATZ

FOKUS AUF SPEZIFISCHE THEMEN

FOKUS AUF DER GESPROCHENEN SPRACHE

FOKUS AUF KULTUR

EINSATZGEBIET:

1. Sprachstammtisch in der Gemeindebibliothek: Wöchentliche Treffen, die von einer lokal ansässigen Einrichtung organisiert werden und die Unterstützung beim Kontakteknüpfen und Sprachlernen in kostenlosen Gesprächsgruppen und Fragestunden mit freiwilligen Muttersprachler:innen bieten sollen.

2. Betreuungsangebot nach dem Unterricht: Eine Grundschule bietet ihren nicht-muttersprachlichen Schüler:innen zweimal pro Woche zusätzlich einstündige Unterrichtseinheiten an.

3. Von einer Erstaufnahmeeinrichtung organisierte Sprachkurse: drei Stunden pro Woche für neu-angekommene Geflüchtete.

4. Sprachtraining als Vorbereitung auf das Berufsleben: Monatliche Kurse, die von einer lokalen Einrichtung organisiert werden, mit dem Ziel, für die Ausübung eines Berufs relevantes Vokabular zu erlernen.

4 | Analyse und Fallbeispiele

Um die große Bandbreite oben angesprochener Materialien besser präsentieren zu können, sollen im Folgenden ein paar Beispiele für traditionelle und bereits weitverbreitetes Lehrmaterial (normale, gedruckte Lehrwerke) besprochen werden, um danach dann weitere gedruckte Ressourcen wie Übungshefte oder Probeklausuren zu diskutieren. Abschließend wird ein Überblick über experimentellere Möglichkeiten, wie digitales Lehrmaterial oder selbsterstellte Aufgaben gegeben.

4.1. Lehrwerke für Migrant:innen und Geflüchtete

4.1.1. Gedruckte Lehrwerke

Die Anzahl an **Lehrwerken**, die es derzeit in Italien auf dem Markt für Italienisch als Zweitsprache gibt, ist sehr hoch und wird in naher Zukunft noch um weitere Publikationen ergänzt, an denen die Verlage gerade noch arbeiten. Unter all diesen gibt es einen kleinen, aber nicht zu vernachlässigenden Anteil an Werken, die sich explizit an Migrant:innen richten. Der Unterschied zwischen diesen Werken und solchen, die für eine allgemein gehaltene „ausländische“ Zielgruppe konzipiert wurden, scheint vordergründig keine besondere Rolle für die Lehrwerksauswahl zu spielen, da in den ausgewerteten Aussagen sowohl allgemeine als auch zielgruppenspezifische Lehrwerke zu dem beliebtesten gedruckten Lehrmaterial zählten. Allerdings gibt es ein paar von Organisationen oder Verbänden herausgegebene Lehrwerke, die besonders positiv bewertet wurden, wie etwa die *Ataya*-Reihe, ein Projekt der Ruah Cooperative, das von Sestante herausgegeben wird, sowie einem Lehrwerk, das von den Gründern der italienischen Penny-Wirton-Schulen publiziert und von Erickson verlegt wurde. Andere von Lehrkräften am häufigsten angeführten Titel sind etwa die Publikationen aus der *Facile-Facile*-Reihe von Nina Edizioni, die *Piano-Piano-Hand-* bzw. Lehrwerke von Guerini and Associates und die Lehrwerke der *Italiano di base*-Reihe von Alma Edizioni.

Bevor auf die verschiedenen Vorzüge der oben genannten, vergleichenden Parameter eingegangen werden soll sowie welche Antworten sie auf die im Lehrkontext häufig auftretenden Probleme finden, soll ein kurzer Überblick über die Prämissen gegeben werden, unter denen die einzelnen Lehrwerke auf den Markt kamen. Hierfür sollen sowohl die Präsentation wie die Einführung der einzelnen Titel durch Herausgeber:innen und Verlage in Bezug auf den konkreten didaktischen Anspruch verglichen werden.

Italiano di Base wird präsentiert als “ein Italienisch-Sprachkurs, der das Ziel verfolgt, lernende Migrant:innen durch den sprachlich-kulturellen Integrationsprozess zu begleiten, entsprechend dem, was aufgrund der aktuellen Gesetzeslage erforderlich ist. Er richtet sich an Lerner:innen, ohne



Vorkenntnisse oder mit A1-Niveau, die das A1- oder A2-Niveau erreichen möchten, wie es vom *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) definiert ist.“ Es wird explizit darauf eingegangen, dass Migrant:innen die Zielgruppe dieses Kurses sind und auch die Absicht, den Integrationsprozess zu fördern, wird deutlich hervorgehoben. In dem dies als primäres Ziel definiert wird, haben die Autor:innen anschließend die Möglichkeit, sich ganz auf die Vermittlung von Sprache als Tool für den Integrationsprozess zu konzentrieren, unabhängig davon, welches Sprachniveau die Lernende mitbringen. Wie in der analysierten Ausgabe aus der Reihe hervorgehoben wird, sei der Aufbau des Buches aus konkreten und alltäglichen Unterrichtserfahrungen entstanden: Inhalte werden stets für zwei Sprachniveaus gleichzeitig präsentiert (Vorkurs/A1 und A1/A2 für die-jenigen mit Basiskenntnissen). Dies sei insbesondere eine gute Lösung für oft auftretende Schwierigkeiten in Sprachkursen für Erwachsene.

Der beschriebene Aufbau des Lehrwerks mit zwei Niveaustufen, die parallel bearbeitet werden können, garantiert, dass für den Integrationsprozess essenzielle Themen, etwa diejenigen, die das Thema Gesundheit und den Zugang zum Gesundheitswesen behandeln, nicht Kurse für höhere Niveaustufen vorbehalten sind. Aufgrund der komplexeren sprachlichen Strukturen dieses Fachbereichs wird dieses Thema oft erst in Kursen für höhere Sprachniveaus behandelt. In *Italiano di Base* wird es, zumindest auf lexikalischer Ebene, bereits ab der ersten Lektion behandelt und zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher erarbeitet.

6 SPRECHEN

Gespräch mit deinem Klassenkameraden/deiner Klassenkameradin: Du kannst diese Fragen nutzen

Was arbeitest du?

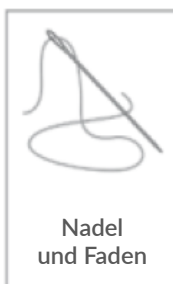
Was sind deine
Arbeitserfahrungen?

Suchst
du Arbeit?

Was ist
dein Traumberuf?

7 SCHREIBEN

Schreib den Namen des Gegenstandes neben den entsprechenden Beruf wie im Beispiel.



a. Lehrer/Lehrerin: Tafel und Stift

b. Friseur/Friseurin: _____

c. Hausfrau/Hausmann: _____


d. Angestellte/Angestellter: _____

e. Koch/Köchin: _____

f. Schneider/Schneiderin: _____

Beispiel für eine Aufgabe aus *Italiano di Base*. Quelle: *Italiano di base. Corso per studenti migranti. Livello preA1/A2*

Im Lehrwerk *Italiani anche noi* der Penny-Wirton-Schule finden sich Materialien, die die Gründer:innen der Schule mithilfe ihrer jahrelangen Lehrerfahrung entwickelt haben. Sie legen besonders viel Wert auf Inklusion und Integration, frei von einem alles überschattenden Evaluierungsprozess, schlagen sie die Einführung von didaktischen Übungen wie Lernspielen vor und die Abkehr von bürokratisierten und institutionalisierten Lösungsansätzen. Außerdem setzen sie sich dafür ein, dass beim Erstellen von Lehrplänen besondere Rücksicht auf Lernende genommen wird, die besonders benachteiligt sind. In der Einleitung zu dem analysierten Band, beschreiben die Autor:innen das Lehrwerk als „eine konkrete, nicht-theoretische Erfahrung, die in direktem Umgang mit den Sprachschüler:innen gereift ist [mithilfe derer], ein vollständiger Sprachkurs mit 25 Lektionen erarbeitet werden konnte, angedacht für diejenigen, die zum ersten Mal in ihrem Leben Lesen und Schreiben lernen, die sogenannten ‚Analphabet:innen in der Muttersprache‘, Jugendliche und Erwachsene, die niemals zuvor einen Stift in der Hand gehalten haben“.

 ÜBUNG, UM DIE HAND AN DAS SCHREIBEN VON LINKS NACH RECHTS ZU GEWÖHNEN

FAHREN SIE DIE VORLAGEN MEHRERE MALE MIT EINEM FILZ- ODER BLEISTIFT



Beispiel für eine Aufgabe aus *Italiani anche noi*.
Quelle: *Italiani anche noi*

+ Schon gewusst

PENNY-WIRTON-SCHULEN

Die erste Scuola Penny Wirton begann als Nachmittagsbetreuungsprojekt für junge Migrant:innen in Rom. Gegründet wurde sie von Edoardo Affinati, einem italienischen Lehrer und Schriftsteller, der bereits lange Jahre im Bereich der Sprachlehre tätig war, und seiner Frau Luce Lenzi, einer Dozentin der Literaturwissenschaft der Werke von Silvio d'Arzo, dem Autor von Penny Wirton e sua madre, vom welchem die Schule ihren Namen hat

Das Buch, welches im Jahr 1978 erschien, erzählt die Geschichte eines jungen Mädchens, das seine Eltern verloren hat und erst durch Bildung und den unermüdlichen Einsatz eines Lehrers seiner Dorfschule die Chance auf eine neue Zukunft und ein würdevolles Leben erhält.

In den Jahren nach der Gründung, wechselte die Schule immer wieder ihren Standort und erweiterte ihr Angebot, indem sie Methoden basierend auf den Bedürfnissen ihrer Schüler:innen erarbeiteten und weiterentwickelten. Es wurde auch ein gemeinnütziger Verein gegründet für diejenigen, die Hilfe leisten wollten. Im Laufe der Zeit haben viele Freiwillige sich nach diesem Vorbild gerichtet und neue Schulen gegründet: Die *Associazione Penny Wirton* betreibt inzwischen 40 Schulen in ganz Italien und der Schweiz.

Obwohl jede Lehrkraft ehrenamtlich arbeitet, richten sich alle nach dem gleichen Standard, deren Grundlage die wichtigsten Werte der Schule bilden. Diese finden

sich auch auf der offiziellen Webseite der Schule unter: <http://www.scuolapennywirton.it/>. Sie werden allen Freiwilligen in Schulungsprogrammen und den ersten begleiteten Unterrichtsstunden vermittelt. Lehrkräfte erhalten Zertifikate für ihren Einsatz und kostenlosen Zugang zum Lehrmaterial der Schule.

Zu den wichtigen Unterrichtsmethoden zählt auch die Bereitschaft, eine Lernumgebung ohne Noten und Bewertungspraxis zu schaffen, in der die Schüler:innen ausschließlich nach ihren individuellen Leistungen beurteilt werden. Ebenfalls sehr wichtig ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und den Schüler:innen: Pro Klasse gibt es nur eine sehr begrenzte Zahl Teilnehmender, um zu große Gruppen zu vermeiden.

Die *Scuola Penny Wirton* richtet ihren Unterricht besonders an primäre Analphabet:innen. Das Ziel ist es, diejenigen ganz ohne Vorkenntnisse mit dem Lesen und Schreiben von Wörtern und dem Lernen in einer Unterrichtsumgebung vertraut zu machen.

Innerhalb der Schulen können Lehrwerke und anderes Lehrmaterial sowohl von Lehrkräften und Schüler:innen kostenlos ausgeliehen werden, je nach dem, was die einzelnen Personen brauchen. Das offizielle Lehrwerk kann darüber hinaus über verschiedene Kanäle käuflich erworben werden.

Besondere Rücksicht auf Lerner:innen, die zuvor keine Schulbildung in ihrer Muttersprache erhalten haben, nehmen auch die Lehrwerke von *Ataya* und *Ataya Prima*. In der Einleitung ist hierzu zu lesen, dass sie „für Migrant:innen ohne Lese- und Schreibkompetenz [konzipiert wurden], sowohl Kinder als auch Erwachsene (Vorkurs/A1), die neu nach Italien gekommen sind und nun selbstständig oder mithilfe eines Aufnahmeprojektes den Integrationsprozess durchlaufen müssen“. In der Reihe von *Ataya Prima* wird dabei auf häufige Probleme eingegangen, die auftreten, wenn Kurs-Teilnehmende über sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus verfügen: Inhalte werden für mehrere Niveaustufen gleichzeitig aufbereitet, sodass Übungsaufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden angeboten werden können und es Lerner:innen möglich ist, in ihrem eigenen Lerntempo zu arbeiten und die Lehrkräfte bei gleichzeitiger Berücksichtigung der individuellen Niveaustufen trotzdem mit dem gesamten Kurs weiterarbeiten können. Ein weiterer zentraler Punkt, der in der Einleitung des Buches erwähnt wird, ist die Rolle und Relevanz der Selbstnarration: Zusätzlich zu einem Tool mithilfe dessen auftretende Schwierigkeiten gelöst werden können, ist die Sprache des Aufnahmelandes auch ein Mittel, die eigene Identität zurückzugewinnen und die eigenen Erfahrungen und den kulturellen Hintergrund in Worte zu fassen. Aus diesem Grund finden sich in diesem Buch auch Aufgaben, die den Austausch und eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen den Sprachschüler:innen und ihren Klassenkamerad:innen sowie zwischen den Lernenden und Lehrkräften fördern.

UND IN IHREM LAND?

Welche Wörter würden Sie verwenden, um sich Menschen, die Sie nicht kennen, vorzustellen oder sie zu begrüßen? Welche Gesten werden bei der Begrüßung verwendet? Begrüßen Sie Ihre Klassenkamerad:innen und bringen Sie Ihnen typische Gesten aus Ihrem Heimatland bei.



Beispiel für eine Ausgabe aus *Ataya Prima*. Quelle: *Ataya Prima*

In dem analysierten Band von *Facile Facile*, wird etwas allgemeiner erklärt, dass das Lehrwerk, „zusammengestellt wurde, um eine Antwort auf Bedürfnisse ‚aus der Praxis‘ zu schaffen, als Leitfaden [...] für diejenigen, die Schwierigkeiten damit haben, Zugang zu dem schnellen Lernprozess unserer Sprache zu finden. Die Zielgruppe von *Facile Facile A0* sind Lernende, die erst Tage vorher in unserem Land [Anm. d. Über.: in Italien] angekommen sind, ohne zuvor in Kontakt mit der italienischen Sprache gekommen zu sein, die [das lateinische] Alphabet nur unzureichend kennen, die ein ideogramatisches Schriftsystem gewohnt sind und keine ausreichenden Vorkenntnisse von westlichen Sprachen haben“. Trotz eines offensichtlich breiteren Zielpublikums, wie es in der *Ataya Prima*-Reihe definiert wurde, gehen die Autor:innen des Lehrwerks zu Beginn auf Themen wie Bezahlbarkeit ein, und heben den niedrigen Preis des Bandes als zentrales Element des Projektes hervor und sprechen damit eines der wichtigsten Themen, das vielen im Migrationssektor tätigen Einrichtungen und Institutionen am Herzen liegt, an.

| | | | | | | | |
|------------------|---------------------|----------|-----------------|------------------|-------------------|---------------------------------|---------------------|
| LUI LEI HA | لديه لديها | 他有 她有 | IL ELLE A | HE SHE HAS | ELE ELA TEN | У НЕГО ЕСТЬ У НЕЕ ЕСТЬ | ÉL ELLA TIENE |
| ITALIEN | ARABISCHE LÄNDER | CHINA | FRANKREICH | GROßBRITANNIEN | PORTUGAL | RUSSLAND | SPANIEN |

Beispiel für eine Aufgabe aus *Facile Facile*. Quelle: *Facile Facile*.

Die Autor:innen des Lehrwerks *Piano Piano* des Verlags Guerrini Studio haben sich für eine Herangehensweise aus einer anderen Perspektive entschieden. Die Reihe ist speziell für den Sprachunterricht mit Migrant:innen konzipiert worden. Eine Anpassung auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden erfolgt durch die enge Zusammenarbeit zwischen den Autor:innen und den Lehrkräften, die die primäre Zielgruppe der Werke sind und die es direkt ansprechen soll: „Auf diesem schwierigen Weg sind Lehrkräfte und Sprachschüler:innen gemeinsam unterwegs. ‚Piano Piano‘ ist ein Lehrwerk, das beiden Seiten gewidmet ist“, so wird es in der Einleitung beschrieben. „Es finden sich sowohl Aufgaben für die Schüler:innen als auch Tipps für deren Durchführung für die Lehrkräfte auf jeder Seite. Letztere sind nur als Vorschläge gedacht [...]“

LEKTION 1

Die Lehrerin fragt: „Wo wohnen Sie?“ und hilft den Schülerinnen und Schülern eine Antwort zu formulieren. Danach schreibt sie die Frage an die Tafel, ebenso wie die Adressen der Schülerinnen und Schüler und diese schreiben alles in ihre Hefte ab. Zum Schluss liest die Lehrerin das Arbeitsblatt vor und erklärt die Aufgaben.



Beispiel für eine Aufgabe aus *Piano Piano*. Quelle: *Piano Piano*

Ein weiterer wichtiger Unterschied, der analysiert werden sollte, ist die Auswahl der Themen, die in den Lektionen behandelt werden. Während einige Themen in allen analysierten Werken abgedeckt werden (Begrüßung, das Alphabet, Familie, Arbeit, Gesundheit), gibt es andere Themen, die basierend auf verschiedenen Kriterien variieren. Da die Motivation der Lernenden oft auch dadurch beeinflusst wird, ob ein Thema für nützlich gehalten wird,

werden Schwerpunkte wie Arbeit und Gesundheit bereits früh eingebunden und oft zu späteren Zeitpunkten wieder aufgegriffen, um den Lerneffekt durch konstantes Üben zu erhöhen.

Grammatikregeln werden oft in Kombination mit passenden Themen eingeführt, doch es gibt auch Fälle, in denen diese Themen bereits zu einem früheren Zeitpunkt behandelt werden sollten, da sie etwa dringend notwendige Informationen enthalten (wie bereits in der Einleitung von *Italiano di Base* erwähnt wird) oder auch weil eine Lehrkraft bewusst die Entscheidung trifft, ein Thema zu priorisieren. Allgemein gilt auch für gedruckte Lehrwerke (insbesondere die, die von den meisten Lehrkräften bevorzugt werden), dass die Notwendigkeit einen möglichst großen und nützlichen Wortschatz zu vermitteln, der im Alltag problemlos eingesetzt werden kann, höher angesehen wird, als das Vermitteln von Grammatikregeln.

Daher wird Grammatikregeln und theoretischen Erklärungen zumeist nur wenig Raum gewidmet, während Übungsaufgaben und Beispiele ausführlich behandelt werden. Für diejenigen, die bereits in ihrer Muttersprache lesen und schreiben können und einen höheren Bildungsgrad besitzen, kann eine Einführung in die Grammatik einen zusätzlichen Vorteil bringen, doch diese wird zumeist als optionales Hilfsmittel anstatt als tatsächliche Notwendigkeit angesehen.

Während andere Lehrwerke sich auf den Wortschatz und Alltagssituationen konzentrieren und jede Lektion sich einem bestimmten Thema widmet, anstatt mit Grammatik zu beginnen, sind die Lektionen in *Italiani anche noi* eher traditionell aufgebaut und beginnen mit Regeln und Wortarten. Jedes Kapitel führt eine neue Grammatikregel und dazu passenden Übungsaufgaben ein; es gibt keine Abschnitte, die sich ausschließlich einzelnen Alltagsthemen widmen.

- ✓ Eigene thematische Lektion
- ✗ Thema wird nicht behandelt
- ⤷ Thema wird in einer anderen Lektion behandelt (Piano Piano) bzw. Werk nicht thematisch aufgebaut (Italiani anche noi).

| | <i>Italiano di Base</i> | <i>Italiano ancho noi</i> | <i>Ataya</i> | <i>Facile Facile A0+A1</i> | <i>Piano Piano</i> |
|-------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------|----------------------------|--------------------|
| ALPHABET | ✓ | ⤷ | ✓ | ✓ | ✓ |
| VORSTELLEN | ✓ | ⤷ | ✓ | ✓ | ✓ |
| FAMILIE | ✓ | ⤷ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ARBEIT | ✓ | ⤷ | ✓ | ✓ | ✓ |
| EINKAUFEN | ✓ | ⤷ | ✗ | ✓ | ✓ |
| BEGRÜSSUNGEN | ✓ | ⤷ | ✓ | ✗ | ⤷ |
| STADT UND INFRASTRUKTUR | ✓ | ⤷ | ✓ | ✗ | ✓ |
| WOHNUNG UND UNTERKUNFT | ✓ | ⤷ | ✓ | ✓ | ✓ |
| REISEN | ✗ | ⤷ | ✓ | ✓ | ✓ |

Vergleichstabelle mit den Übungseinheiten und thematischen Schwerpunkten der verschiedenen Lehrwerke. Quelle: selbsterstellt

Letztlich sind der **visuelle Aspekt** und die Farbgebung durchaus wichtig, wenn bewertet werden soll, wie gut gedrucktes Lehrmaterial sich für Lerner:innen mit einem niedrigen Alphabetisierungsgrad eignen. Die konsistente Verwendung von Symbolen und Bildern ist nicht nur für die eindeutige Definition von neuen Wörtern wesentlich, sondern bilden auch eine gute Alternative zu seitenlangen Textblöcken, die besonders für Lernende, die Lesen und Schreiben nicht gewohnt sind, überfordernd oder demotivierend wirken können. Insbesondere letzteres ist der Grund, warum Lehrkräfte den Einsatz von Büchern mit vielen Bildern oder Grafiken, vorzugsweise auch in Farbe, bevorzugen.



Aufgaben

3. Wählen Sie einen thematischen Schwerpunkt aus der obenstehenden Vergleichstabelle aus. Suchen Sie verschiedene Lehrwerke heraus, die das entsprechende Thema behandeln und vergleichen Sie die entsprechenden Lektionen.

Welches Lehrwerk stellt das Thema am umfangreichsten vor?

In welchem Lehrwerk wird der meiste Wortschatz vermittelt?

Welches Lehrwerk bietet die beste Einführung in das Thema?

4.1.2. Weiteres gedrucktes Lehrmaterial

Wie bereits erwähnt wurde, ist die Verwendung eines Materialmixes, bei dem die Arbeit mit Lehrwerken durch zusätzliche, manchmal sogar frei zugängliche oder selbstgestellte Materialien ergänzt wird, eine besonders häufig gewählte Methode in Zweit- und Fremdsprachenkursen, die sich an Migrant:innen richten. In zahllosen Fällen, in denen der Kauf eines einzelnen Lehrwerks für alle zu teuer für die Lernenden oder die Einrichtung ist, ist es eine gängige Praxis bei der Unterrichtsplanung zu überlegen, welche Lektion sich mit welchem thematischen Schwerpunkt befassen soll und anschließend Material aus mehreren Quellen zusammenzustellen oder selbst zu gestalten. Neben der Tatsache, dass so Kosten gespart werden, ermöglicht diese Vorgehensweise Lehrkräften auch mehrere Ressourcen und Methoden zu kombinieren und so speziell auf die Bedürfnisse ihrer Lerner:innen einzugehen. Es sollte allerdings bedacht werden, dass diese Vorgehensweise zeitaufwändiger ist als die Arbeit mit nur einem Lehrwerk. Das zusammengestellte oder selbst erstellte Material wird zumeist in Form von Arbeitsblättern im Unterricht verwendet. Dadurch ist es möglich, Materialien mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden oder individuellen Ausführungen für Lerner:innen mit verschiedenen Niveaustufen zusammenzustellen, sodass selbst in Kursen, die durchgehend besucht werden müssen, eine sehr große Mischung verschiedener nicht-zusammenhängender Materialien verwendet wird.

Einen anderen Lösungsansatz, aber ebenfalls in gedruckter Form, bieten die Ergänzungsbände, die nur für Lehrkräfte erstellt wurden und nicht direkt für Lernende gedacht sind. Zu dieser Art von Ressourcen gehören verschiedene Handbücher, die konzipiert sind, um Lehrkräften neue Ideen für die Unterrichtsgestaltung etwa in Form von zusätzlichen Übungen oder neuen Methoden zu geben, die dann im regulären Unterricht passend zu einzelnen Lektionen eingesetzt werden können oder dabei helfen können, den Unterricht mit neuen Aufgaben abwechslungsreicher zu gestalten. Alma Edizioni etwa bietet mehrere Titel an, die unter Lehrkräften einigen Erfolg erzielen konnten, da sie zusätzliche Materialien nach verschiedenen Aufgabentypen gegliedert anbieten. Zu den beliebtesten Werken des Verlags in der Kategorie „Weitere Hilfsmittel“ (*Altri strumenti*) gehören laut eigener Webseite *Ricette per parlare* und *Andiamo fuori*.

Ricette per parlare enthält eine Sammlung ganz unterschiedlicher, spielerischer Übungsaufgaben und Lernspiele für alle Niveaustufen von A1 bis C1. Das Ziel des Bandes sei es, so die Autor:innen, Übungsaufgaben vorzuschlagen, die grammatikalische, kommunikative und lexikalische Aspekte vereinen, die mündlich durchgeführt werden können, und Lehrkräften so fertigerstelltes Material zur Verfügung zu stellen. Jede Aufgabe wird schrittweise im Stil eines Kochrezepts erklärt, wobei stets angegeben wird, welche grammatikalischen und kommunikativen Aspekte behandelt werden, für welches Sprachniveau sie geeignet sind, welcher thematische Wortschatz notwendig ist und wie lange es dauern wird. Zusätzlich findet sich eine detaillierte Beschreibung dazu, wie die Übung funktioniert und kopierbare Materialien, die an die Lernenden



weitergegeben werden können. Das Buch enthält insgesamt 49 verschiedene Vorschläge, die entweder auf die Arbeit in Zweiertteams oder größeren Gruppen ausgelegt sind.



15 Was sagen Sie?

| | |
|------------------------|---|
| Kommunikation | Üben von alltäglichen Ausdrücken |
| Wortschatz | Alltagsvokabular |
| Niveau | A2 |
| Art der Aufgabe | Rezept unter Freunden |
| Dauer | 20 Minuten oder länger |
| Material | jeweils das Arbeitsblatt A und B mit den Fragen sowie die Punktetabelle pro Gruppe |
| Ablauf | <ol style="list-style-type: none"> 1) Den Kurs in Vierergruppen aufteilen und in jeder Gruppe zwei Paare bilden (A und B). Das Arbeitsblatt A und B den jeweiligen Paaren austeilen sowie eine Punktetabelle pro Gruppe. 2) Da viele verschiedene Situationen auf den Arbeitsblättern beschrieben sind, entscheidet die Lehrkraft darüber, wie viel Zeit für die Übung verwendet werden kann und schreibt diese an die Tafel. Innerhalb des festgelegten Zeitraums müssen die Schülerinnen und Schüler so viele Fragen wie möglich beantworten. |

Beispiel für Aufgaben aus *Ricette per parlare*. Quelle: *Ricette per parlare*

In ähnlicher Weise finden sich auch in *Andiamo Fuori* verschiedene Übungsaufgaben, diese sind jedoch im Gegensatz zum bereits vorgestellten Band für Aktivitäten unter freiem Himmel oder zumindest außerhalb des Klassenzimmers gedacht. Das Buch folgt dem gleichen Aufbau wie *Ricette per parlare*: pro Vorschlag, die hier ausschließlich für die Niveaustufen A1/A2 ausgelegt sind, gibt es eine Tabelle mit der Zusammenfassung der wichtigsten Punkte, dem Ziel, dem thematischen Wortschatz sowie ein ausführlicherer Abschnitt zur Grammatik. Zusätzlich finden sich noch Hinweise zur Dauer der Übung, den benötigten Materialien, der vorgeschlagenen Anzahl an Sprachschüler:innen sowie dem Ort, an dem diese Übung am besten ausgeführt werden sollte. Einen Teil des Unterrichts außerhalb des Klassenzimmers zu gestalten, ist besonders für Migrant:innen sehr ansprechend, da es ihnen erlaubt, die Sprache und zusätzliches Vokabular in einem alltäglicheren Umfeld zu erlernen. Daher sind in vielen Kursplänen auch Unterrichtsstunden etwa vor dem Rathaus, auf dem Marktplatz oder am Bahnhof vorgesehen.

4.2. Digitales Lehrmaterial

Obwohl physische Hilfsmittel noch immer dominant sind, konnte in den letzten Jahren ein langsamer, aber steter Anstieg beim Einsatz von digitalem Lehrmaterial beobachtet werden, die so konzipiert wurden, dass sie sowohl im Unterricht als auch beim selbstständigen Lernen eingesetzt werden können. Jedoch vollzieht sich der steigende Einsatz dieser Ressourcen sehr langsam, insbesondere in einem Bereich wie dem Unterricht für Migrant:innen, der ohnehin bereits sehr komplex ist. Das liegt auch oft daran, dass nicht genügend Geräte oder Materialien für alle Lerner:innen zur Verfügung stehen. Es kann unmöglich vorausgesetzt werden,



dass alle Kursteilnehmer:innen einen eigenen Computer besitzen oder dass die Einrichtung ein Gerät für jede:n bereitstellen kann. Selbst wenn alle Personen einen Zugang zu einem Computer haben, ist dies noch keine Garantie dafür, dass auch die Kenntnisse im Umgang mit dem Gerät vorhanden sind, da nicht zwangsläufig alle Lernenden über das notwendige Maß an Digitalkompetenz verfügen.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass die erfolgreichsten Online-Sprachkurse, die sich direkt an Migrant:innen richten, in Form von **Smartphone-Apps** verwendet werden können. Allerdings gibt es auch hier eine ganze Reihe von Barrieren oder Bedienschwierigkeiten, die einen breiteren Einsatz verhindern: Zum einen haben nicht alle Lernenden ein Smartphone, das Zugriff auf den AppStore des Aufnahmelandes ermöglicht oder auf dem ausreichend Speicherplatz für den Download der App verfügbar ist. Zum anderen wird das selbstständige Lernen oft misstrauisch beäugt oder abgelehnt.

4.2.1. Online-Sprachkurse für Migrant:innen

Wie bereits erwähnt, ist das häufigste **digitale Lehrmaterial**, die im Sprachunterricht für Migrant:innen zum Einsatz kommen, Apps, da für diese nur der Zugang zu einem Smartphone und nicht zu einem Computer vorausgesetzt wird. Daher sollen im Folgenden einige der in den ausgewerteten Umfragen am häufigsten heruntergeladenen und erwähnten Apps analysiert werden. Hierbei wird unterschieden zwischen solchen, die eher von Lehrkräften genutzt oder empfohlen werden, und solchen, die von den Lerner:innen normalerweise verwendet werden, wenn sie nach einer einfachen Lösung für Schwierigkeiten beim Sprachenlernen suchen.

Neben anderen ist die von Lehrkräften am häufigsten genannte, digitale Ressource für Italienisch als Zweitsprache für Geflüchtete die **Ataya App**. Sie wurde 2018 von der *Cooperativa Ruah* entwickelt, der Herausgeberin der gleichnamigen Lehrwerke. Die App kann kostenlos im Google-Play-Store heruntergeladen werden und hat seit ihrem Erscheinen über 5000 Downloads erreicht. Sie wurde als Erweiterung der Ataya-Lehrwerke vorgestellt und



Titel: Screenshot des Menüs der Ataya App. Quelle: <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.mindtek.ruah&hl=en&gl=US>

soll vor allem all jenen Migrant:innen helfen, die aus “psychologischen, geographischen oder organisatorischen Gründen nicht immer in Präsenz an den L2-Sprachkursen teilnehmen können“. Nicht nur sie, sondern auch all jene, die an den Kursen regulär teilnehmen, sollen über die App mit zusätzlichem Material für ein tiefgehendes, selbstständiges Lernen versorgt werden.

In der App finden sich 14 Lektionen, die vollständig auf Italienisch aufgebaut und präsentiert werden, ohne zusätzliche Verwendung einer Zwischensprache. Stattdessen werden Bilder, Farben und Symbole eingesetzt, um das Verständnis zu erhöhen. Jede Lektion ist gleich strukturiert und in vier Teile untergliedert (plus Abschlusstest).

The screenshot shows the Ataya App interface. On the left is a blue menu titled "Die Arbeit" with five options: "HÖRVERSTEHEN" (listening), "SPRECHEN" (speaking), "LESEVERSTEHEN" (reading), "SCHREIBEN" (writing), and "ABSCHLUSSTEST" (final test). The main area is split into two sections. The top section, "Leseverstehen" (Reading Comprehension), shows a task: "Geben Sie an, wie viele der jeweiligen Objekte auf dem Bild zu sehen sind" (Indicate how many of the objects in the picture are visible). It features a photo of a bus stop with numbered markers (1-5) and a list of objects: "Fahrbahn", "Motor", "Bushaltestelle", "Fahrrad", and "Bus". The bottom section, "Schreiben" (Writing), shows a photo of a bowl of grapes and a "ABSPIELEN" (Play) button. Below the photo are three empty boxes and three buttons labeled "V", "U", and "A".

Screenshot von einer Übung in der Ataya App. Quelle: <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.mindtek.ruah&hl=en&gl=US>

Diese Teile sind jeweils einer der vier Fertigkeiten des Sprachgebrauchs gewidmet und für jede davon gibt es eine Reihe angeleiteter Übungen. Es gibt keine theoretische Einführung oder Erklärungen. Nach jeder Aufgabe erhält man direkt Feedback und sobald jede Frage korrekt beantwortet ist, wird die Aufgabe als abgeschlossen angezeigt. An Stellen, an denen auf eine schriftliche Erklärung nicht verzichtet werden konnte, findet sich immer eine Möglichkeit, den Text laut vorlesen zu lassen, daher ist Lesen zu können keine zwingende

Voraussetzung dafür, mit der App lernen zu können. Obwohl die Lektionen eine bestimmte Reihenfolge haben, ist es nicht notwendig, eine abzuschließen, um die nächste beginnen zu können. Jedoch sollte man anmerken, dass die Schwierigkeit der Übungen mit jeder Lektion zunimmt: So ist etwa jede Aufgabe in der ersten Lektion angeleitet (z.B. wird die Anzahl der Buchstaben angezeigt, die das Wort enthält, das man schreiben soll oder die Buchstaben werden sogar vermischt angezeigt), doch in den späteren Lektionen finden sich auch schriftliche Aufgaben mit Leerstellen, die Lernende dann ohne zusätzliche Hilfestellung mit der Tastatur ausfüllen müssen.

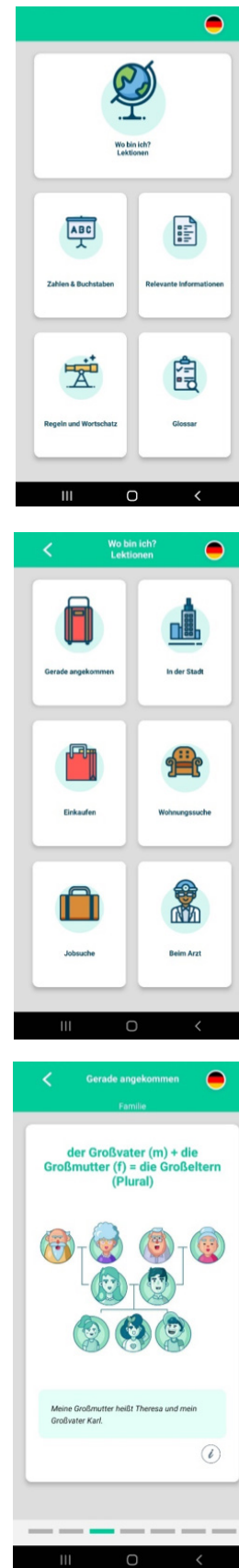
Auch innerhalb der einzelnen Lektionen gibt es keine feste Reihenfolge und die Nutzer:innen können frei entscheiden, welche Aufgaben sie bearbeiten wollen. Sobald einer der übergeordneten Teile (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen) geöffnet wurde, können die Aufgaben auch nacheinander gelöst werden. Jeder Teil ist vollständig bearbeitet, wenn alle Aufgaben korrekt beantwortet wurden. Sobald alle Kompetenzbereiche vollständig bearbeitet wurden, wird ein neuer Abschnitt freigeschaltet, der den Abschlusstest enthält, indem alle Kompetenzen gleichzeitig abgefragt werden.

Die Ataya-App kann auch als Hilfsmittel im Kurs unter Anleitung einer Lehrkraft genutzt werden, jedoch eignet sie sich auch dazu, dass Lernende Themen wiederholen, die bereits im Unterricht behandelt wurden oder sich sogar selbstständig neue Themengebiete erarbeiten können.

Eine weitere Lern-App, die sich explizit an Migrant:innen richtet, ist **7ling**. Sie ist das gemeinsame Projekt verschiedener Universitäten in Ägypten und Europa und wurde von der Europäischen Kommission finanziell unterstützt. Die App wurde im Rahmen von XCELING ("Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt") entwickelt, einem europäischen Erasmus+-Projekt, das Teil des Key-to-Action-Programm *Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education* ist. Die 7ling-App kann sowohl auf Geräten mit iOS als auch Android genutzt werden. Eine Registrierung ist nicht notwendig. Sie ist als multilinguales Tool gedacht: der Aufbau und die didaktischen Methoden sind für alle sechs Zielsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch) gleich.

Während die Ataya-App mehr Aufgaben und interaktive Übungen bietet, finden sich in der 7ling-App verschiedene Inhalte, die sich eher grammatikalischen Themen oder der Vermittlung von Kenntnissen für Alltagssituationen widmen. Für die ausgewählte Zielsprache gibt es ausführliche Erklärungen zu Grammatikregeln und verschiedene sprachliche und kulturelle Zusatzinformationen für die Praxis und das tägliche Leben.

Da diese Kooperation zwischen europäischen und ägyptischen Universitäten bereits eine spezifische Gruppe von Migrant:innen vor Augen hatte, sind die Inhalte speziell für arabische Muttersprachler:innen angepasst. Dies wird nicht explizit erwähnt, doch 7ling stellt für einige Inhalte Übersetzungen ins



Screenshots von verschiedenen Übungen in der 7ling-App
 Quelle: <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.mindtek.ruah&hl=en&gl=US>

Arabische zur Verfügung, etwa bei den Redemitteln, im Glossar-Teil oder für die Kategorie „Relevante Informationen“, die in jeder Lektion enthalten ist.

Daher kann *7ling* einigen Lerner:innen einen wesentlichen Mehrwert bieten, nicht nur als LernTool, sondern auch als schnelles Nachschlagewerk, wenn in Alltagssituationen Fragen auftreten. Da die App vor allem aus verschriftlichten Inhalten besteht, ist sie jedoch für Lerner:innen, die noch keine hohe Lesekompetenz in der Zielsprache (oder ihrer Muttersprache) haben, eher weniger zu empfehlen.



NUTZUNG DER 7LING-APP - EINE KURZE EINFÜHRUNG-

Nach dem Herunterladen der App aus dem Google-Play-Store oder dem iOS-App-Store, kann man beim ersten Öffnen eine Zielsprache mit Antippen auf die entsprechende Fläche auswählen (jede Sprache ist namentlich und mit der entsprechenden Landesflagge aufgeführt). Anschließend muss man einige Sekunden warten, in denen die entsprechenden Daten heruntergeladen werden und gelangt dann durch erneutes Tippen auf die Sprache in das Hauptmenü, dass zur Navigation durch die konkreten Inhalte dient.

Im Hauptmenü der gewählten Sprache kann zwischen fünf verschiedenen Funktionen gewählt werden: *Wo bin ich? Lektionen*, *Zahlen & Buchstaben*, *Regeln und Wortschatz*, *Relevante Informationen* and *Glossar*. Die Funktionen sind mit eindeutigen Icons versehen, die konsistent innerhalb der ganzen App verwendet werden und so die Navigation erleichtern.

Durch Tippen auf *Wo bin ich?* gelangt man zu den thematischen Lektionen in der App. Aktuell (Anfang 2022) gibt es sechs Lektionen, die sich mit den Schwerpunkten Begrüßungen und Vorstellen (*Gerade angekommen*), mit der städtischen Infrastruktur (*In der Stadt*), mit Einkaufsläden und Restaurants (*Einkaufen*), Wohnung und Unterkunft (*Wohnungssuche*), Arbeitsmarkt und -suche (*Jobsuche*) sowie dem Gesundheitswesen (*Beim Arzt*) beschäftigen. Jede Lektion verfügt über ein eigenes Menü mit fünf Navigationsflächen. Die erste führt zu *Redemitteln*, einer Liste mit Kommunikationssituationen: Durch Antippen gelangt man hier zu einer Übersicht mit hilfreichen Sätzen und jeweils einer arabischen Übersetzung. Unter *Regeln und Wortschatz* finden sich zwei Reiter mit Grammatikregeln zum einen und einem bebilderten Glossar mit Basisvokabular

zum anderen. Unter *Dialoge* finden sich, wie der Name schon sagt, kurze, thematisch passende Hörbeispiele mit vollständigem Transkript und unter *Übungen* kann das Gelernte mithilfe von zwei verschiedenen Aufgabentypen (Grammatik oder Vokabular) getestet werden. Der letzte Menüpunkt *Relevante Informationen* enthält eine Reihe von Tipps und weiterführenden Erklärungen zum bürokratischen Prozess oder kulturellen Konventionen in den Ländern, in denen die entsprechende Sprache gesprochen wird.

Im Hauptmenü findet sich außerdem noch *Zahlen & Buchstaben*, hier werden die wichtigsten Zahlen und das Alphabet übersichtlich aufgelistet. Alle Einträge verfügen auch über eine entsprechende von Muttersprachler:innen aufgenommene Audiodatei zum Erlernen der korrekten Aussprache.

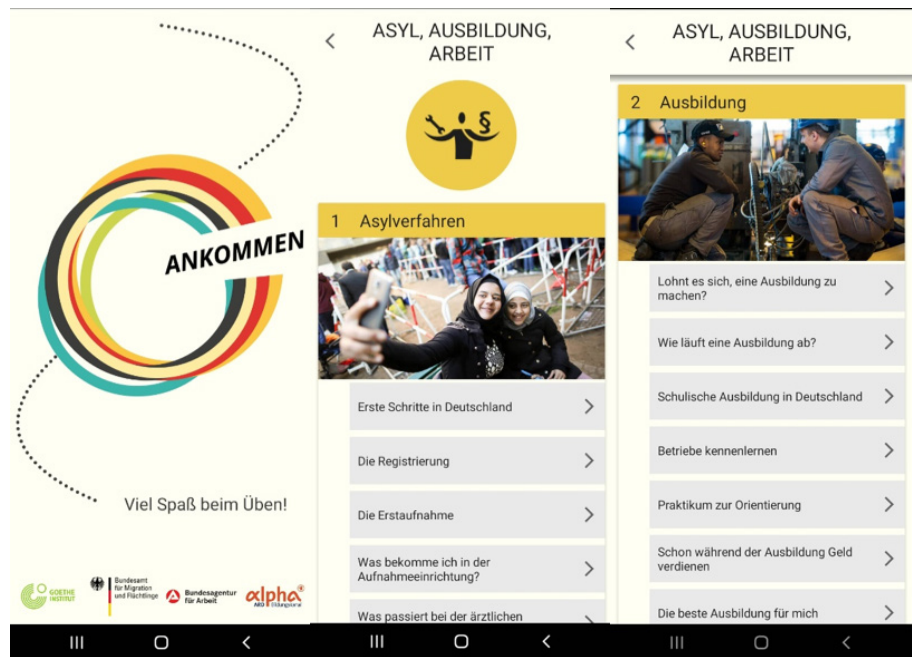
Unter *Relevante Informationen* im Hauptmenü finden sich zusammengefasst alle Regelungen und gesellschaftliche Normen, die bereits im gleichnamigen Unterpunkt in den einzelnen Lektionen vorgestellt wurden: Es wird auf formelle und informelle Anreden ebenso eingegangen wie auf die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder auf die Nebenkosten, die zusätzlich zur Miete anfallen. Alle diese Informationen finden sich auch thematisch passend in den einzelnen Lektionen, diese Kategorie bietet also lediglich einen schnell zugänglichen Überblick über alle Einträge.

Das gleiche gilt auch für den Punkt *Regeln und Wortschatz* im Hauptmenü, unter welchem alle Einträge zu den in den Lektionen behandelten Grammatikregeln bzw. dem Vokabular zu finden sind. Hier kann alles noch einmal nachgelesen werden, der Aufbau der Einträge ist vergleichbar mit denen in einem gedruckten Übungsbuch. Wie in den entsprechenden Einheiten enthält dieser Menüpunkt im Reiter *Wortschatz* auch die thematisch sortierten und teilweise bebilderten Vokabeleinträge.

Zu guter Letzt hat man vom Hauptmenü aus auch Zugriff auf ein alphabetisch sortiertes *Glossar*, das innerhalb jedes Vokabeleintrags auch eine Audiodatei mit der korrekten Aussprache und die arabische Entsprechung liefert.

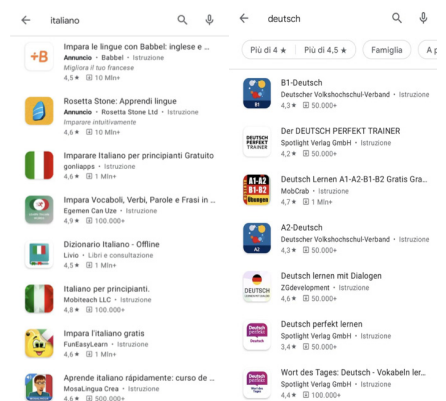
+ Schon gewusst

Für die deutsche Sprache gibt es die App *Ankommen*, ein Projekt des Bayerischen Rundfunks, das in Kooperation mit dem Goethe-Institut, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und der Bundesagentur für Arbeit entwickelt wurde. Sie ist in den Sprachen Arabisch, Englisch, Farsi, Französisch und Deutsch verfügbar und ist kann über den Google-Play-Store und den iOS-App-Store heruntergeladen werden. Laut der Beschreibung im Google-Play-Store soll die App Migrant:innen und Geflüchtete während ihrer ersten Zeit in Deutschland begleiten, sie vermittele „wichtigsten Informationen über das Asylverfahren, über Wege in Ausbildung und Arbeit. In fünf Sprachen, werbefrei, kostenlos und offline nutzbar“. Sie ermöglicht auch Zugriff auf einen kostenloser Deutsch-Kurs, der aus audio-visuellen Materialien sowie vielen verschiedenen Übungsaufgaben zusammengesetzt ist.



Screenshots von verschiedenen Übungen in der Ankommen-App
Quelle: <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.br.ankommen&gl=DE>

Abgesehen von den bereits genannten, gibt eine große Anzahl an Sprachenlern-Apps, die jede:r kostenlos auf das eigene Smartphone herunterladen kann, um selbstständig damit zu lernen. Während die *7ling*- und die *Ataya*-App zwei der am häufigsten erwähnten Ressourcen waren, die von Lehrkräften oder den Organisator:innen von Sprachkursen genannt wurden, da sie sich speziell an Migrant:innen richten, gibt es sicherlich Lernende, die andere Apps vorziehen, die in den App-Stores als allgemeine Sprachenlern-Apps angeboten werden. Während Lehrkräfte die proaktive Suche nach Inhalten zum eigenständigen Lernen von Seiten der Lerner:innen unterstützen und ermutigen, sollte stets im Hinterkopf behalten werden, dass andere Applikationen sich an eine vollkommen andere Zielgruppe richten. Dadurch kann das Erlernen einer Sprache besonders für diejenigen, die mit westlichen Konventionen zum Spracherwerb noch nicht so vertraut sind, ungleich erschwert werden.



Titel: Filtern nach den Begriffen "Italiano" und "Deutsch" im Google Playstore
Quelle: <https://play.google.com/store>

Neben den erwähnten Apps gibt es auch eine ganze Menge digitaler Sprachkurse, die nicht extra heruntergeladen werden müssen, sondern einfach über das Internet zugänglich sind. Obwohl einige von ihnen sogar kostenlos zur Verfügung stehen und eine große Brandbreite an Themen und Übungsaufgaben abdecken, finden sie jedoch wenig Erwähnung von Seiten der Lerner:innen oder Lehrkräfte, die zu digitalen Ressourcen befragt wurden.

4.2.2. Digitale Ressourcen

Neben vollständig ausgearbeiteten Online-Sprachkursen gibt es noch viele weitere online verfügbare Materialien, wie verschiedene Webseiten, herunterladbare Materialien oder **audio-visuelle Inhalte**, die sowohl für Lerner:innen als auch die Einrichtungen leicht zugänglich sind. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten und neue Herangehensweisen und werden konstant erweitert. Digitale Ressourcen bieten beständig neue Möglichkeiten, den Sprachlernprozess zu unterstützen, etwa Übungsaufgaben, die von den Lernenden selbstständig erledigt werden können, Lernspiele, Podcasts oder sogar ganze Streaming-Plattformen.

In den letzten Jahren stieg zudem der Bedarf an Tools, die sich für das **Lernen auf Distanz** eignen, und beschleunigte auf diese Weise einen Entwicklungsprozess, in dessen Vorlauf beständig mit neuen digitalen Lernformen experimentiert wurde, und der innovative Lösungsansätze liefern kann. Durch diese Tendenz wurden viele neue Best Practices, also Vorgehensweisen oder Methoden, die sich in der Praxis bewährt haben, etabliert sowie innovative Ideen entwickelt, doch aufgrund der Tatsache, dass sie sich konstant weiterentwickelt und angepasst werden, sind diese besonders schwer zu analysieren.

Daher ist es für die angemessene Erstellung einer Typologie der digitalen Ressourcen für das Zweitsprachenlernen, das sich direkt an Migrant:innen richtet, wichtig, einige grundlegende Unterscheidungen basierend auf verschiedenen Kriterien zu treffen.

So gibt es beispielsweise Webseiten, die als **Online-Sammeldatenbank** für Lehrmaterial fungieren, von denen Unterlagen für den Unterricht einfach kostenfrei heruntergeladen werden können. Hierzu gehören auch die Webseiten mancher Lehrwerk-Verlage, die normalerweise auch freizugängliche Materialien zur Verfügung stellen sowie Material, das in Zusammenhang mit der physischen Ausgabe eines Lehrwerks verwendet werden kann.

Die in dieser Kategorie am häufigsten von Lehrkräften erwähnte Webseite ist die des Loescher-Verlags, auf der sich fast 400 **herunterladbare Übungsaufgaben** finden, wie etwa Lernspiele, Zusammenfassungen, Probeklausuren und Zusatzaufgaben. Das Material enthält stets eine Kurzbeschreibung, das Sprachniveau sowie eine Auflistung mit Themenschwerpunkten, Wortschatz sowie die entsprechenden Grammatikregeln, die in der jeweiligen Aufgabe behandelt werden.

Obwohl für keine dieser Übungsaufgaben Geflüchtete noch Migrant:innen als explizite Zielgruppe genannt werden, scheinen einige davon doch für diese speziellen Gruppe konzipiert worden zu sein, da sie sich auf die spezialisierten Lehrwerke des Verlags beziehen.



Lehrmaterial

So viele Fragen!

Niveau: Übung zur Wiederholung von Formulierungen für einfache Fragen und deren Beantwortung. Ziel...

Aprende más



Lehrmaterial

Errate das Gemälde! (Männer)

Niveau: Lernspiel zum Üben von kommunikativen Fähigkeiten in Bezug auf das Beschreiben von physischen Aspekten. Diese Übung ist...

Aprende más

Kostenlos herunterladbare Aufgaben von der Loescher-Webseite
Quelle: <https://italianoperstranieri.loescher.it>



LOESCHER
EDITORE



Giochi

Livello A1

Quante domande!

La seguente attività può essere utilizzata a distanza o in presenza.

A distanza

Condividete lo schermo e proiettate il file allegato (82_giochi_A1_02.pdf). Spiegate agli studenti che vi troveranno solo le risposte di un ipotetico dialogo. Partendo dalla risposta, gli studenti dovranno provare a creare la domanda. Assegnate un punto per ogni domanda correttamente ricostruita. Vince lo studente che alla fine del gioco ha totalizzato il punteggio più alto.

In presenza

Proiettate il file allegato (82_giochi_A1_02.pdf) su un grande schermo e seguite lo stesso procedimento descritto per la versione a distanza. In questo caso potete decidere di far giocare gli studenti da soli o a piccoli gruppi. Assegnate un punto per ogni risposta data dal singolo studente/gruppo. Se non avete un proiettore o un monitor, potete stampare il file 82_giochi_A1_03.pdf e ritagliare le risposte in pezzi di carta da distribuire uno per ciascuna squadra formata.

Possibili soluzioni

1. Come ti chiami?
2. Quanti anni hai?
3. Quando è il tuo compleanno?
4. Dove abiti?
5. Sei italiana?
6. Perché sei in Italia?
7. Qual è il tuo numero di telefono?
8. Qual è la tua email?
9. Scusa, non ho capito: come si scrive il tuo cognome? / Puoi fare lo spelling del tuo cognome?
10. Cosa ti piace fare (nel tempo libero)?
11. Ti piace il cibo italiano?
12. Chi è lui?
13. Di dove è?
14. Hai un profilo Instagram?
15. Hai fratelli o sorelle?
16. Come si chiama?
17. Hai animali? / Hai un gatto? / Hai un cane o un gatto?

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore
www.italianoperstranieri.loescher.it
italianoperstranieri@loescher.it

Quelle: <https://italianoperstranieri.loescher.it>

EIN SPIELERISCHE ÜBUNGEN VON DER LOESCHER-WEBSITE HERUNTERLADEN

Auf der Loescher-Webseite gibt es mehr als 70 herunterladbare, spielerische Übungen, die für die Anwendung im Unterricht gedacht sind: Man findet sie, indem man über die Schaltfläche *Portali* im Menüband, das „Lehrmaterialportal“ öffnet und dann den Menüpunkt „Italienisch für Ausländer“ (*Italiano per Stranieri*) auswählt. Anschließend wird man mit einem Klick auf die Seite mit „Lehrmaterial“ (*materiale didattico*) weitergeleitet, wo man über die ausklappbare Sidebar auf der linken Seite über *materiale didattico* zu den Lernspielen (*giochi didattici*) gelangt. Mit einem weiteren Klick öffnet sich eine lange Übersicht mit unzähligen Lernspielen und verschiedenen Übungen. Die Übersicht kann zusätzlich nach Sprachniveau gefiltert werden.

Die Spiele können als PDF-Dateien heruntergeladen werden, welche eine Erklärung und das notwendige Spielmaterial enthalten. Beispielhaft soll hier das Spiel *Tombola dei verbi*, das sich für das A1-Niveau eignet, vorgestellt werden. Auf der ersten Seite wird zuerst die Mindestanzahl der Spieler aufgeführt (hier: drei), außerdem eine Liste mit dem Spielmaterial (mehrere Kopien der angehängten Blätter sowie Plättchen oder Figuren, um die Kacheln abzudecken, die bereits vorgelesen wurden). Anschließend werden das Ziel des Spiels, die Spielvorbereitung, die Regeln und mögliche Varianten erklärt. Das vorgestellte Spiel funktioniert so ähnlich wie Bingo, jedoch sind die Zahlen durch Verben ersetzt, die laut vorgelesen werden und von den Spielern mit den Bildern auf dem Spielplan verknüpft werden müssen, auf denen Personen bestimmte Aktivitäten ausführen. Stimmt das gehörte Verb mit einer Aktivität auf dem Blatt überein, dürfen die Lerner:innen die jeweilige Kachel abdecken.

Die zweite Seite enthält dann den Prototyp der „Bingo“-Karte mit den dazugehörigen Verben für die Lehrkraft und erst auf den folgenden Seiten finden sich dann jeweils zwei Spielpläne für die Lerner:innen. So kann das Dokument einfach ausgedruckt und direkt im Unterricht verwendet werden, ohne dass die Lehrkraft zusätzliche Arbeitszeit auf das Zusammenstellen von Materialien aufwenden muss.

Auch der Verlag Alma Edizioni stellt eine große Auswahl weiterer Übungsaufgaben, die jeweils mit einem der publizierten Bände genutzt werden können, zur Verfügung. Sie können auf der offiziellen Webseite des Verlags heruntergeladen werden, hierfür muss man sich jedoch vorher registrieren. Für jedes Lehrwerk gibt es außerdem digitale Zusatzmaterialien, zumeist in Form von Audio- oder Video-Clips, doch für einige Bände gibt es auch kurze Spiele, Lieder, die beim Lösen einer Aufgabe helfen sollen, oder weitere, alternative Aktivitäten.

Obwohl diese oft von Lehrkräften als gutes Beispiel für digitale Ressourcen erwähnt werden, unterscheiden sie sich nicht signifikant von gedruckten Aufgaben in Lehrwerken oder den von Lehrkräften selbsterstellten Materialien. Die Mehrheit der erwähnten Übungsaufgaben muss ebenfalls ausgedruckt

werden, obwohl sie auf digitalem Weg zur Verfügung gestellt werden, da ihre Verwendung vor allem für den Präsenzunterricht gedacht ist.

Eine weitere wichtige Art von digitalen Ressourcen ist alles, was als **audio-visuelle Inhalte** bezeichnet werden kann. Da der Gedanke, dass man sich für das Erlernen einer Sprache konstant mit dieser umgeben sollte (wenn möglich sogar mit Inhalten, die von Muttersprachler:innen produziert wurden), als immer relevanter angesehen und sprachliche Kompetenzen so leichter geübt werden können, steigt die Zahl der Webseiten, Programme, Kurse und Ressourcen, die vereinfachte Inhalte für Lernende der Sprache bereitstellen, beständig.

Obwohl hilfreiche Videos und andere Inhalte auch über Plattformen, wie YouTube oder TikTok gefunden werden können, die keine spezielle Zielgruppe haben, gibt es inzwischen einige Verlage, die entsprechende Ressourcen auf ihrer eigenen Webseite anbieten. Während bei Lerner:innen eher erstere Erwähnung finden, nennen Lehrkräfte eher letzteres als hilfreiche Sprachenlernertools.

Ein konkretes Beispiel für eine entsprechende Extraplattform bietet ALMA.tv, ein Streamingdienst, der Teil des Angebots des Alma Edizioni-Verlags ist.

Ähnlich wie andere Dienste dieser Art, verfügt ALMA.tv über eine eigene Webseite, auf der die Plattform vorgestellt wird als "thematisch-spezialisierter Web-TV-Kanal, der sich der italienischen Sprache und Kultur widmet und sich an all diejenigen richtet, die weltweit aus beruflichen Gründen oder einfach aus Spaß Interesse an der Sprache und Kultur unseres Landes haben: Lehrkräfte, die Italienisch als Fremdsprache unterrichten – Sprachschüler:innen, die Italienisch lernen – Liebhaber:innen der italienischen Sprache und Kultur". Die Plattform richtet sich nicht explizit an Migrant:innen, die Italienisch lernen, und viele der konzipierten Aufgaben sind nicht auf die Bedürfnisse von benachteiligten Gruppen ausgelegt. Nichtsdestotrotz bietet ALMA.tv eine große Auswahl an Videos und Materialien an und wird daher von Lehrkräften als eine der wichtigsten Online-Plattform erwähnt.

Es gibt zwei Möglichkeiten, den Dienst zu nutzen: Zum einen gibt es einen Live-Stream, der täglich 24 Stunden lang Videos zeigt, und zum anderen können Videos in einer nach Kategorien sortierten Mediathek abgerufen werden. Von diesen Kategorien sind einige kostenlos verfügbar, andere sind nur Premium-Nutzern zugänglich. Sie enthalten z.B. Interviews mit italienischen Autor:innen oder Prominenten, Video-Reihen zu verschiedenen für die italienische Sprache oder Kultur relevanten Themen, ganze Video-Kurse sowie kurze Aufgaben, mit denen überprüft werden kann, ob der Inhalt der Videos verstanden wurde.

Allgemein ist die Anzahl der Streaming-Dienste und Podcasts, die für das Sprachenlernen konzipiert wurden, sehr hoch, und es werden auch immer mehr Inhalte speziell für Migrant:innen produziert.

Quelle: <https://www.almaedizioni.it/italmatv>

4.3. Von Lehrkräften selbsterstelltes Unterrichtsmaterial

Um diesen Überblick über Lehrmaterial zu vervollständigen, muss nun abschließend noch **selbsterstelltes Unterrichtsmaterial** besprochen werden. Die Untersuchung dieser Kategorie wird jedoch allein deshalb erschwert, da sie aufgrund ihrer Natur weder offiziell publiziert werden noch zum Download zur Verfügung stehen. Während sie auf der einen Seite oft von Lehrkräften als Möglichkeit angeführt werden, um den eigenen Unterricht besser auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen, sind selbsterstellte Materialien oft sehr unterschiedlich und ihre Komplexität rangiert von einfachen Aufgaben, die von Lehrer:innen spontan erfunden werden, um eine Frage zu beantworten, bis hin zu extrem komplizierten, experimentelleren Methoden, die auf einen längeren Zeitraum ausgelegt sind, wie etwa Workshops, Gruppenarbeiten oder Projekte, an denen alle Kurs-Teilnehmer:innen beteiligt sind.

Diese Materialien können die verschiedensten Dinge beinhalten: Aufgaben, die die Lehrkraft speziell zur Wiederholung eines bestimmten Themas erstellt hat, Lern-Songs, Simulationen von Alltagssituationen im Klassenzimmer, kurze Theaterstücke, selbsterstellte Lernspiele oder etwa auch Materialien in der Zielsprache, die für das didaktische Umfeld angepasst worden sind. All diesen Materialien ist gemeinsam, dass Lehrkräfte sie mit der Absicht erstellen, eine Lücke in dem zur Verfügung stehenden Lehrmaterialangebot zu füllen, um etwa eine spezielle Kommunikationssituation abzubilden oder Material zu erstellen, das genau auf die eigenen Sprachschüler:innen abgestimmt ist. Daher stehen diese Materialien zumeist in direktem Bezug mit der Gruppe an Lernenden, für die sie erstellt wurden und sind nicht für den Unterricht mit einer anderen Gruppe gedacht. Um sie genauer untersuchen zu können, müsste man gleichzeitig eine Fallstudie zu der Personengruppe durchführen, für die sie erstellt wurde, und eine Untersuchung dazu anstellen, zu welchen Ergebnissen die Verwendung dieser Materialien führte.

LA MIA CITTÀ: EIN DIDAKTISCHES BRETTSPIEL

Im Folgenden soll als Beispiel ein Lernspiel präsentiert werden, das geflüchteten Lernende dabei helfen soll, lexikalische und grammatische Informationen, die in zuvor gehaltenen Unterrichtslektionen eingeführt wurden, zu wiederholen und zu systematisieren. Zusätzlich soll es dabei helfen, die vier Fertigkeiten für den Sprachgebrauch zu üben. Dieses Spiel wurde im Rahmen einer Forschungsgruppe selbsterstellt, die spielerische Ansätze zum Erlernen von Italienisch als Zweitsprache untersucht hat.

SPIELMATERIAL

- 1 Spielbrett
- 2 bis 4 Kartenstapel, die jeweils für eine Lektion stehen
- 1 Kartenstapel mit Grammatik-Aufgaben (optional)
- 1 Kartenstapel mit Gewinnen
- Je 40 Ressourcen-Chips, die die Fertigkeiten des Sprachgebrauchs repräsentieren:
 - Geld (repräsentiert das Leseverstehen)
 - Menschen (repräsentiert das Sprechen)
 - Dokumente (repräsentiert das Schreiben)
 - Orte (repräsentiert das Hörverstehen)

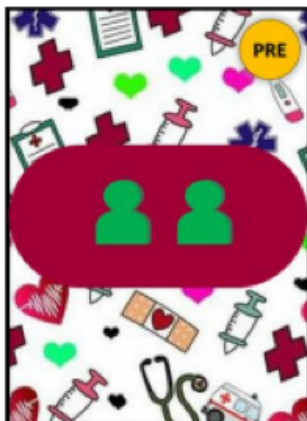
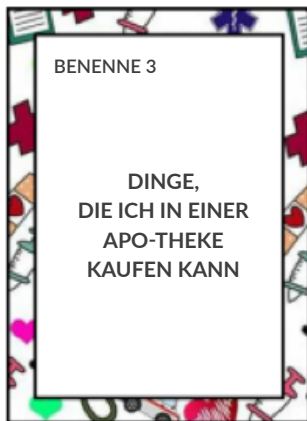
VORBEREITUNG

Wählen Sie das Kartendeck zu der Lektion aus, mit der gespielt werden soll, mischen Sie die Karten und platzieren Sie sie mit der Rückseite nach oben auf dem Platz, der auf dem Spielplan für sie vorgesehen ist. Mischen Sie die Gebäudekarten und legen Sie sie auf den Marktplatz auf dem Spielbrett.

Optional: Mischen Sie das Kartendeck mit Grammatik-Aufgaben und platzieren Sie es auf dem vorgesehenen Platz auf dem Spielbrett. Legen Sie die Ressourcen-Chips so hin, dass sie von allen Spieler:innen gut erreicht werden können. Bestimmen Sie die Person, die anfängt.

EIN SPIELZUG

Jede Runde besteht aus zwei Phasen: In der ersten Phase muss die Aufgabe von einer Lektionskarte gelöst werden. Anschließend erhält man Ressourcen-Chips und kann sich entscheiden, ob man mit diesen etwas kaufen möchte. Ressourcen-Chips können nicht eingesetzt werden, wenn man nicht dran ist.



Beispiel für eine Karte aus dem Deck einer Lektion
Quelle: Castorriani, A., & Caviglia, A. (2020).
La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2.
Italiano a Scuola, 2(1), 249–268.
<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>

SPIELABLAUF

Der/die erste Spieler:in entscheidet, von welchem Stapel er:sie eine Lektionskarte ziehen möchte (Tipp: Achten Sie auf die Ressourcen, die jede Karte Ihnen bietet) und führt anschließend die Aufgabe aus, die auf der Karte steht. Wird die Aufgabe richtig gelöst, erhält der/die Spieler:in die Anzahl der Ressourcen-Chips, die auf der Rückseite der Karte angegeben sind.

Anschließend kann der/die Spieler:in sich dazu entscheiden, die bereits gesammelten Ressourcen zu verwenden, um eines der drei Gebäude auf dem Marktplatz zu kaufen. Nach einem Kauf nimmt er:sie die Karte vom Gebäudestapel und legt sie vor sich ab. Vor dem Ende des Zuges, muss er:sie dann eine neue Gebäudekarte aufdecken, sodass immer drei davon aufgedeckt auf dem Spielbrett liegen.

OPTIONAL: GRAMMATIK-KARTEN

Zusätzlich kann die Lehrkraft entscheiden, das optionale Kartendeck mit Grammatik-Aufgaben zu verwenden. Dieses Deck funktioniert gleich wie die Lektionsdecks, es ermöglicht das Gewinnen von Ressourcen. Die Aufgaben dieses Decks sind theoretischer und ermöglichen stets die Vertiefung von bereits erlernten Grammatikfertigkeiten.

SPIELENDE

Das Spiel endet, wenn die letzte Karte von einem Lektionsstapel gezogen worden ist. Alternativ kann auch die Lehrkraft das Spiel zu einem beliebigen Zeitpunkt beenden.

SIEGPUNKTE

Nach dem Ende der letzten Runde zählen die Spieler:innen ihre Siegpunkte. Man erhält für jedes gekaufte Gebäude die Anzahl der Siegpunkte, die auf der Karte angegeben sind. Wurde das gleiche Gebäude von mehr als einem/r Spieler:in gebaut, wird die Punktzahl ab dem/der zweiten Spieler:in, der das Gebäude gebaut hat, halbiert. Für nicht verwendete Ressourcen-Chips erhalten die Spieler:innen einen Punkt pro zwei Ressourcen der gleichen Art.



Das Spielbrett von *La mia città* in einer laufenden Partie
Quelle: Castorriani, A., & Caviglia, A. (2020).
La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2.
Italiano a Scuola, 2(1), 249–268.
<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>

4.4. Lehrmaterial für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache

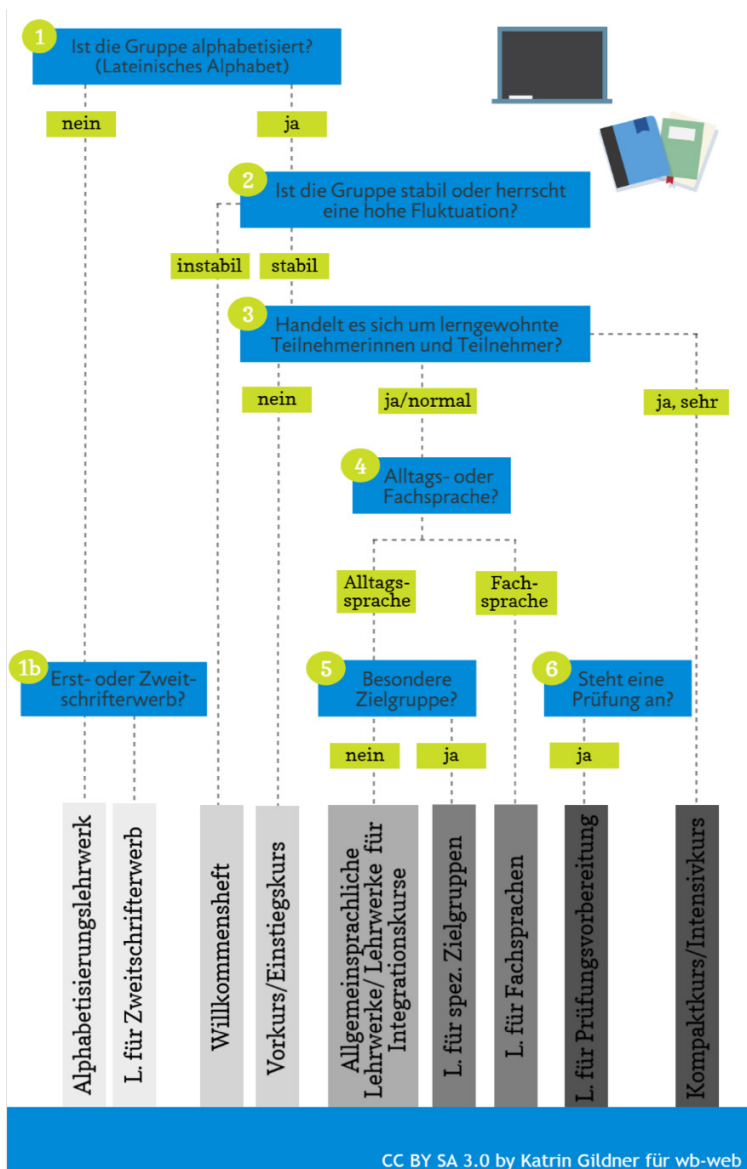
Da sich dieses Kapitel schwerpunktmäßig auf italienische Online-Ressourcen und Lehrwerke stützt, finden Sie im Folgenden hilfreiche Unterrichtsmaterialien für den **DaF-/DaZ-Unterricht**, die besonders für das Lehren und Lernen mit Migrant:innen und Geflüchteten geeignet sind. Bei den Lehrwerken finden Sie ebenfalls eine Abbildung, die bei der Auswahl des passenden Lehrwerks hilfreich sein kann.

AUSWAHL AN GEEIGNETEN **ONLINE-RESSOURCEN**:

| 1.- BEISPIELE FÜR ZUSÄTZLICHES UNTERRICHTSMATERIAL | | |
|---|---|---|
| NAME | KURZE BESCHREIBUNG | VERLAG / ANBIETER |
| DERDIEDAF | Webseite des Klettverlag mit kostenlosen Aufgabenblättern für DaF, die nach Sprachniveaus und nach Zielgruppe (Erwachsene oder Kinder) sortiert sind. Die Nutzung ist nur in Kombination mit den gedruckten Lehrwerken möglich. | verfügbar unter: https://www.derdiedaf.com/unterrichtsmaterial |
| DEUTSCH PERFEKT | Ergänzung zum gedruckten Angebot. Hier hat man jeden Monat Zugang zu kostenlosen Grammatikübungen und Hörbeispiele mit Transkripten, die auch unabhängig von den gedruckten Heften genutzt werden können. | verfügbar unter: https://www.deutsch-perfekt.com |
| 2.- BEISPIELE FÜR AUDIOVISUELLE INHALTE | | |
| NAME | KURZE BESCHREIBUNG | VERLAG / ANBIETER |
| 24H DEUTSCH | Youtube-Kanal des Goethe-Instituts mit Kurzvideos zu Grammatikthemen oder Alltagskonversation. | verfügbar unter: https://www.youtube.com/c/24hDeutsch/videos |
| DEUTSCH TO GO | Webseite mit kurzen Hörtexten und kleinen Aufgaben, die v.a. auf Hörverstehen ausgelegt sind. | verfügbar unter: https://www.deutsch-to-go.de |
| DEUTSCHE WELLE | Großer Katalog an audiovisuellen Inhalten (Lernvideos zu sehr vielen verschiedenen Themen nach GER-Niveaus geordnet. Die Inhalte können komplett auf Deutsch aufgerufen oder (teilweise) zweisprachig mit insgesamt 12 Sprachen aufgerufen werden, u.a. Chinesisch oder Arabisch aber auch europäischen Sprachen. | verfügbar unter: https://learngerman.dw.com/de/overview |
| LANGSAM GESPROCHENE NACHRICHTEN | Podcast mit Transkript der Deutschen Welle, der täglich produziert wird und u.a. über die Webseite aufrufbar. | verfügbar unter: https://learngerman.dw.com/de/langsam-gesprochene-nachrichten/s-60040332 |
| 3.- BEISPIEL FÜR EINEN ONLINE-SPRACHKURS FÜR DIE ALPHABETISIERUNG | | |
| NAME | KURZE BESCHREIBUNG | VERLAG / ANBIETER |
| LERNPORTAL VHS | Lernportal mit 12 Lektionen (Vorkurs zum A1-Deutschkurs) | verfügbar unter: https://abc.vhs-lernportal.de |

LEHRWERKE

Um ein passendes Lehrwerk für Ihre Lernenden auszuwählen, sollten Sie Faktoren bedenken wie z.B. den Alphabetisierungsgrad der Lernenden, die Fluktuation der Gruppe oder auch die Lerngewohnheit der Teilnehmer:innen. In manchen Fällen kann es auch relevant sein, ob die Lernenden den Deutschunterricht für den Alltag benötigen oder eher für Ihren Beruf oder Ihre Ausbildung (z.B. Deutsch für Pflegekräfte). Außerdem sollten Sie beachten, ob für die Lerner:innen eine Prüfung ansteht, auf die man die gezielt vorbereiten möchte. Folgende Grafik kann bei der Entscheidung der weiter unten aufgeführten Lehrwerke helfen.



Quelle: <https://sprache-ist-integration.de/flowchart-lehrwerke-daf-daz>

Im Folgenden finden Sie eine Auswahl an Lehrwerken, weitere vom BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) zugelassene Lehrwerke finden Sie hier: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile.

| 1.- AUSWAHL AN ALPHABETISIERUNGSLEHRWERKEN | | |
|--|--|---------------------|
| NAME | KURZE BESCHREIBUNG | VERLAG / ANBIETER |
| ALPHAMAR | Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende (A1). | Klett-Langenscheidt |
| HIER! | Vorkurs für Zweitschriftlernende Deutsch für die Integration besonders geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden. | Klett-Langenscheidt |
| ALPHA PLUS BASISKURS ALPHABETI- SIERUNG | Mit Übungsheft (A1.1) Deutsch als Zweitsprache. | Cornelsen Verlag |
| ALPHA PLUS KOMPAKT | Mit Übungsheft (A1.1) besonders geeignet für den ersten Abschnitt der Kurse mit Zweitschriftlernenden. | Cornelsen Verlag |
| SCHRITTE PLUS ALPHA | Band 1-3 Kursbuch für die Kursabschnitte 1 bis 3 ff. des Alphabetisierungskurses. | Hueber Verlag |
| SCHRITTE PLUS ALPHA KOMPAKT | Kompaktband besonders geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden. | Hueber Verlag |
| EINFACH GUT ALPHA! | Deutsch für die Integration besonders geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden. | telc gGmbH |
| 2.- AUSWAHL AN LEHRWERKEN FÜR VORKURS / EINSTIEGSKURS, BESONDERS FÜR LERNUNGEWOHNTE LERNER:INNEN GEEIGNET | | |
| BERLINER PLATZ NEU EINSTIEGSKURS | Für die Niveaus A1,A2 und B1 vorhanden. | Klett-Langenscheidt |
| STUDIO [21] | Mit dem Arbeitsbuch „Intensivtraining, mit Extraseiten für Integrationskurse“ (für Niveaus A1,A2 und B1). | Cornelsen Verlag |
| ERSTE SCHRITTE PLUS/ PLUS NEU | Kurs- und Trainingsbuch. | Hueber |
| 3.- AUSWAHL AN LEHRWERKEN FÜR ERWACHSENE (ALLGEMEINSPRACHLICH) | | |
| BEGEGNUNGEN | Für die Niveaus A1,A2,B1 Nur in Intensivkursen kurstragend einsetzbar; es gibt auch eine unterstützende Webseite mit Online-Übungen: https://www.schubert-verlag.de | Schubert |
| MENSCHEN | Mit dem Arbeitsbuch „Menschen hier, Deutsch als Zweitsprache“ (für die Niveaus A1,A2 und B1). | Hueber Verlag |
| LINIE 1 | Deutsch in Alltag und Beruf (für die Niveaus A1,A2,B1). | Klett-Langenscheidt |
| 4.- AUSWAHL AN LEHRWERKEN FÜR JUGENDLICHE/KINDER | | |
| DEUTSCH: LOS GEHT'S | Materialsammlung für den Deutschunterricht mit jungen Geflüchteten, d.h. Jugendliche und Schüler:innen, die ca. im Alter der Sekundarstufe I sind. | Raabe Verlag |
| DAS DAZ-BUCH | Für Kinder in Seiteneinsteigerklassen. | Klett-Langenscheidt |

KAPITEL 6

Literalität und Alphabetisierung



1. GRUNDLEGENDE KONZEPTE

- 1.1. Was ist Literalität?
- 1.2. Die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben
- 1.3. Schriftsysteme

2. ALPHABETISIERUNG UND INKLUSION/EXKLUSION

- 2.1. Alphabetisierung: ein allgemeines Menschenrecht
- 2.2. Alphabetisierung als Faktor für Inklusion
- 2.3. Der gesellschaftliche Einfluss von Schriftsprache

3. LESEN UND SCHREIBEN LERNEN

- 3.1. Notwendige Lernprozesse für das Erlernen von Lesen und Schreiben
- 3.2. Alphabetisierungsprofile
- 3.3. Strategien zur Alphabetisierung basierend auf den Alphabetisierungsprofilen

1 | Grundlegende Konzepte

1.1. Was ist Literalität?

Der Begriff **Literalität**, welcher stets eng mit **Alphabetisierung** verbunden ist, bezeichnet eine Reihe von **Fertigkeiten, die jede:r Einzelne braucht, um Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen**. Diese Kompetenzen sind ein essenzieller Bestandteil der Menschenrechte auf Bildung und lebenslanges Lernen. Die Europäische Kommission (2012, S. 3) definiert drei verschiedene **Stufen von Literalität**:

1. **Basisliteralität**: ausreichende Grundkenntnis von Buchstaben, Wörtern und Textstrukturen, die notwendig ist, um durch die eigene Lese- und Schreibkompetenz, Selbstbewusstsein und Motivation für den weiteren Lernfortschritt zu erhalten. Für den Einsatz im sozialen Umfeld reichen diese Kenntnisse nicht aus.
2. **Funktionale Literalität**: Lese- und Schreibkompetenz, die es jede:r Einzelnen ermöglicht, sich in einer Gesellschaft, einer Bildungseinrichtung, dem Arbeitsplatz oder im heimischen Umfeld weiterzuentwickeln und sich zu integrieren.
3. **Multiple Literalität**: bezeichnet die Lese- und Schreibkompetenz, die notwendig ist, um Texte in verschiedenen medialen Formen (Print, digital oder audiovisuell) zu verfassen, zu verstehen, zu interpretieren oder kritisch zu hinterfragen. Sie bildet die Grundlage für die Interaktion mit der digitalen Welt und hilft Entscheidungen zu Themenbereichen wie Finanzen, Gesundheit oder Bildung zu treffen. Diese Definition wird auch in internationalen Umfragen zum Erfassen des Alphabetisierungsniveau innerhalb von bestimmten Bevölkerungsgruppen verwendet.



Funktionale Analphabeten sind Menschen, die eine Schulbildung erhalten haben und über eine rudimentäre Lese- und Schreibkompetenz verfügen, diese jedoch nicht im alltäglichen Leben anwenden können.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7>



+ Schon gewusst

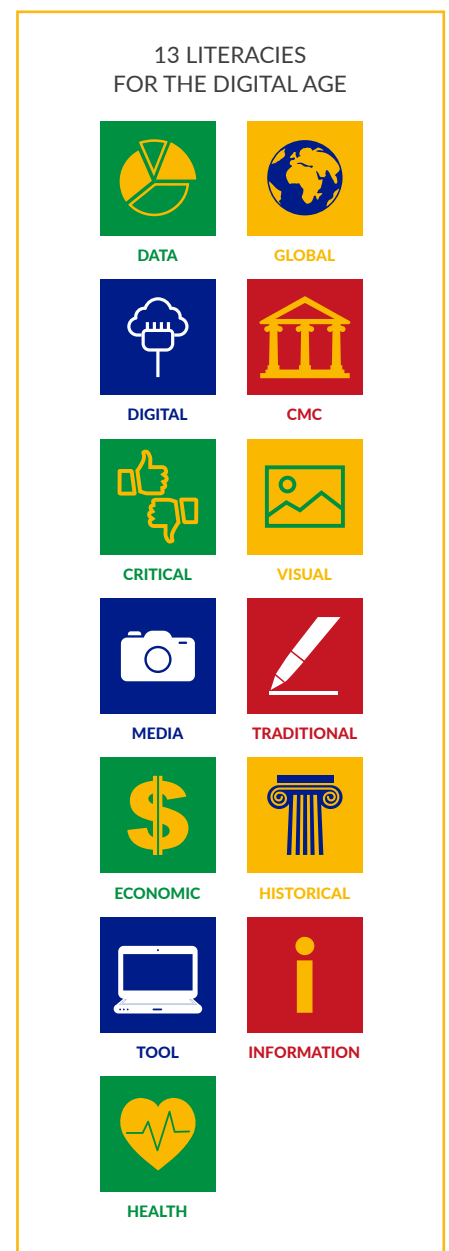


WELTTAG DER ALPHABETISIERUNG
 Der Welttag der Alphabetisierung wurde 1966 von der UNESCO ins Leben gerufen und erstmals 1967 gefeiert. Das oberste Ziel des Tags ist das Hervorheben der Bedeutsamkeit von Alphabetisierung für jede:n Einzelnen und die Gesellschaft als einem schützenswerten Menschenrecht. Der Gedenktag soll ebenso die Aufmerksamkeit darauf richten, dass die Alphabetisierung weltweit vorangetrieben wird, um so eine alphabetisierte und nachhaltige Gesellschaft zu schaffen.

Im Zusammenhang mit Lese- und Schreibkompetenz werden im Deutschen zwei verschiedene Begriffe verwendet: Zum einen der bereits früher verwendete Begriff der Alphabetisierung und zum anderen der neuere, weitreichendere Begriff der Literalität. Alphabetisierung beschreibt das Erwerben von Lese- und Schreibkompetenz im klassischen Sinne und zählt zusammen mit der Numericalität (Alltagsmathematik) zu den Fertigkeiten, die zu einer verpflichtenden Grundbildung gehören. Im Zusammenhang mit „Lesen- und Schreiben-Können“ spricht man auch im Deutschen inzwischen immer öfter von Literalität – abgeleitet vom Englischen literacy (Gruber, o.D.: 12f).

Allerdings hat sich gezeigt, dass die Fertigkeiten, die in der Grundbildung vermittelt werden, nicht ausreichen, um vollumfänglich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Selbst in Ländern, in denen viele Schüler:innen die Sekundarstufe besuchen und ihre Grundbildung also auf mehrere Jahre ausgelegt ist, haben wesentliche Teile der Bevölkerung Schwierigkeiten im Umgang mit verschriftlichten Informationen. Es reicht also nicht aus, wenn Einzelpersonen eine Reihe von Fertigkeiten erlernen, mit denen sie Zugang zu schriftlichen Texten bekommen: Es müssen auch die Fertigkeiten entwickelt und gefördert werden, um die schriftlichen Materialien, denen man im Alltag begegnet, zu verarbeiten. „Um in modernisierungsintensiven Gesellschaften nicht nur überleben, sondern auch im Sinne einer Teilhabe gestaltend eingreifen zu können, bedarf es (...) vielfältiger sozialer, personaler und kommunikativer Fähigkeiten, wichtig sind allgemeine methodische und problemlösende Kompetenzen sowie die Fähigkeit zu reflexivem Denken und Handeln.“ (s. Gruber, ebd.). Aus diesem Grund wird die traditionelle Definition von Literalität, wie sie im Englischen verwendet wird, um weiterführende Kompetenzen erweitert, die für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft und lebenslanges Lernen notwendig sind und die auf der Grundbildung aufbauen:

- **Digitale Kompetenz:** bezeichnet die Fähigkeit, Technologie kritisch zu nutzen, ihre Funktionsweise zu verstehen und sie zur Problemlösung einsetzen zu können.
- **Medienkompetenz:** umfasst die Fertigkeit, sich Zugang zu Medien zu verschaffen, sowie Nachrichten zu verstehen, einzuordnen und zu verfassen, die über verschiedene Medien (TV, Radio, Kino, Soziale Netzwerke) verbreitet werden. Gleichzeitig beinhaltet die Fertigkeit, sich kritisch mit Medien und der Tatsache auseinanderzusetzen, dass Medien in unterschiedlichen Sprachen verschiedene Abbilder der Welt vermitteln.
- **Mathematische Kompetenz:** bezieht sich auf die Fertigkeit, die Grundrechenarten zu beherrschen und sie für die Lösung von Alltagsproblemen oder die Verwaltung der eigenen Finanzen einsetzen zu können.
- **Finanzielle Kompetenz:** vereint die Kenntnis, Fertigkeit und das Selbstbewusstsein, um verantwortungsbewusste finanzielle Entscheidungen zu treffen (hierbei wird von einem gewissen Niveau an mathematischer Kompetenz ausgegangen).



- **Gesundheitliche Kompetenz:** bezeichnet die Fertigkeit, Informationen zu Gesundheit zu finden und diese einzusetzen, um die eigene Gesundheit zu fördern und zu erhalten, ebenso wie grundlegende, tägliche Entscheidungen zur Gesundheit zu treffen
- **Kulturkompetenz:** die Fertigkeit aller Aspekte, die eine Kultur ausmachen (Sprache, Gebräuche, Stereotypen) zu verstehen, ebenso wie unausgesprochene Verhaltensnormen einer Gemeinschaft, die zur nahtlosen Integration in dieselbe notwendig sind.
- **Rechtskompetenz:** ist die Fertigkeit mit juristischen und der Rechtssprache betreffenden Informationen sowie den entsprechenden Formalitäten umgehen zu können, um die eigenen Rechte vollständig wahrnehmen zu können.

Heutzutage ist es unverzichtbar, über eine große Bandbreite an Fähigkeiten und Kompetenzen zur Wissenserweiterung zu verfügen. Die genannten Schlüsselkompetenzen sind miteinander verknüpft, dynamisch und aufeinander aufbauend. Daher gilt, dass jede:r Einzelne, um sich vollständig in die globale Gesellschaft zu integrieren, in der Lage sein muss,

- effizient und kritisch in einer vernetzten Welt zu agieren.
- mit einer Vielfalt an Texten kritisch und aufmerksam umzugehen unter Zuhilfenahme von verschiedenen Hilfsmitteln.
- eine nachhaltige, interkulturelle Kommunikation zu unterstützen und jegliche eventuelle Voreingenommenheit in Interaktionen zu erkennen.
- die Rechte, Pflichten und ethischen Überlegungen in Zusammenhang mit der Nutzung und Erstellung von informativen Inhalten zu kennen und ernst zu nehmen.
- zu bestimmen, wie und inwieweit Texte oder Hilfsmittel den eigenen Diskurs oder den anderer verbessern können.
- den individuellen Alphabetisierungsgrad sowie den kulturellen Hintergrund anzuerkennen und wertzuschätzen, die jede:r Lernende mitbringt, und Möglichkeiten zur Förderung, Ausweitung und Ermutigung dieser Sprachenvielfalt zu schaffen.

Zusammengefasst wird Literalität heutzutage als essenzieller Faktor für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft verstanden und ist ein unverzichtbares Hilfsmittel für das Verstehen, Interpretieren, Erschaffen und Kommunizieren in allen Wissensbereichen und im Leben allgemein.

1.2. Die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben

Die mündliche Form ist die natürliche Form jeder Sprache: Die gesprochene Sprache kam, sowohl ontologisch als auch historisch betrachtet, lange vor der Schriftsprache. Das liegt daran, dass man auf natürliche Art und Weise und

ganz ohne Aufwand sprechen lernt, schlicht indem man sich innerhalb eines Sprachraums aufhält, während Lesen und Schreiben nur unter Anleitung und durch gezieltes Üben erlernt werden kann.

Die Schriftsprache ist bis zu einem gewissen Grad die visuelle Repräsentation der gesprochenen Sprache. Allerdings verfügt sie über ihr eigenes, spezifisches Regelwerk, das sich von dem für das Sprechen unterscheidet, sowohl in Bezug auf den Kontext, in dem sie eingesetzt werden kann, als auch auf den Aufbau von Texten. Die Schriftsprache verwendet ein anderes System als die gesprochene Sprache.

Das erste Schriftsystem entstand etwa 3500 v. Chr. in Mesopotamien, einer sehr frühen Epoche der Menschheitsgeschichte und auch der menschlichen Sprache. Die ersten schriftlichen Dokumente waren von praktischer Natur, inhaltlich drehten sie sich um den Handel und Verwaltungsangelegenheiten. Ursprünglich repräsentierten Symbole einzelne Konzepte, doch später entwickelten sie sich zu eher abstrakten Repräsentationen weiter.

Im Verlauf der Zeit wurden auch für viele verschiedene Sprachen Schriftsysteme entwickelt, trotzdem haben auch heute noch mehr als die Hälfte aller auf der Welt gesprochenen Sprachen keine grafische Repräsentation und die Sprachen, die über eine eigene Schrift verfügen, verwenden heutzutage ganz andere Systeme.



DIE 10 MEIST GESPROCHENEN SPRACHEN DER WELT (2021)

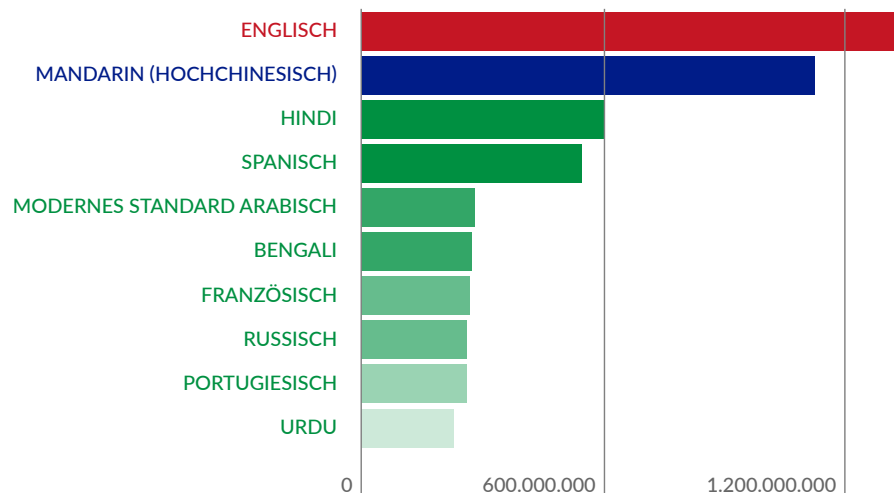


Abbildung 1. Die 10 meist gesprochenen Sprachen der Welt (2021).
Quelle: <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>

+ Schon gewusst

2021 wurden weltweit 7139 Sprachen dokumentiert (Quelle: *Ethnologue*). Diese Zahl ändert sich jedoch ständig, da Sprachen dynamisch sind und von Gemeinschaften gebraucht werden, die sich ebenfalls ständig verändern. **3018 Sprachen** (etwa 40%) sind vom Aussterben bedroht, da sie nur von Sprachgemeinschaften mit etwas mehr als tausend Sprecher:innen verwendet werden. Umgekehrt werden **23 Sprachen** von über der Hälfte der Weltbevölkerung gesprochen.

1.3. Schriftsysteme

Ein Schriftsystem bezeichnet eine Reihe grafischer Zeichen, die unter Anwendung von vordefinierten Regeln verwendet werden. Es gibt verschiedene Arten von Schriftsystemen:

- **Logografische Systeme** verwenden Logogramme (Ideogramme oder Piktogramme), die Bedeutungseinheiten einer Sprache repräsentieren (Morpheme, Wörter oder Konzepte). Ein solches System wird etwa im Chinesischen verwendet.
- **Alphabetische Systeme** sind Schriftsysteme, in denen jedes grafische Zeichen die kleinste Einheit jedes Lautes (Konsonanten und Vokale) darstellt. Sie werden weltweit am häufigsten verwendet, wobei es verschiedene Alphabete gibt. Die bekanntesten sind:
 - das lateinische Alphabet ALPHABETUM;
 - das griechische Alphabet ΑΛΦΑΒΗΤΟ;
 - das kyrillische Alphabet ΑΛΦΑΒΙΤΕ.
- **Abjad** oder auch Konsonantenschrift, ist eine Art von Alphabet, in dem die Grapheme nur Konsonanten repräsentieren, während Vokale durch den Kontext erschlossen oder manchmal in Form von Diakritika verwendet. Dieses System wird etwa in den Schriftsprachen des Arabischen und des Hebräischen gebraucht.
- In der **Silbenschrift** oder **Syllabographie** werden Zeichen zur Repräsentation von Silben verwendet. Typischerweise steht jedes Zeichen für einen Konsonanten und einen Vokal oder einen einzelnen Vokal (einzelne Syllabare). Im Japanischen gibt es zwei Syllabographien: Hiragana and Katakana.
- In **alphasyllabischen Schriftsystemen** repräsentiert jedes Graphem einen Konsonanten, der dann um Modifikationen erweitert wird, um die Vokale darzustellen. So entstehen komplexe Zeichen, die zur Repräsentation von Silben verwendet werden. Dieses System wird beispielsweise in den Schriften der Sprachen Devanagari, Bengali und Tamil verwendet.

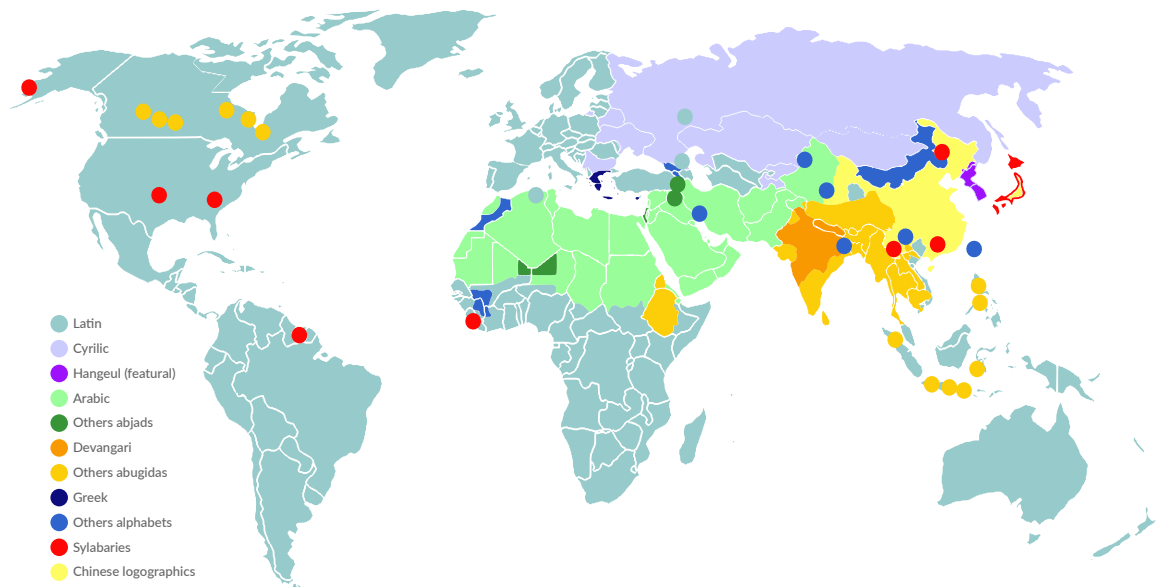
አኑሃ፡ለአሙ፡ወሰዳ፡ሃሶቆብ፡
 ለራሔል፡ወደርኝ፡በቃሉ፡ወበ
 ክዮ፡ወዳድኦ፡ለራሔል፡ካሙ፡
 ወልደ፡አገቱ፡ለላባ፡ወአቱ፡ወ
 ካሙ፡ወልደ፡ርብቃ፡ወአቱ፡
 ወሮዳት፡ራሔል፡ወአደደዳዩ፡

Quelle: Platte XII. The S.S. Teacher's Edition:
 The Holy Bible.
 New York: Henry Frowde, Herausgeber
 der Universität von Oxford,
 unter Wikipedia-Lizenz PD-US.
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36978&uselang=de-formal>

العربية

Quelle: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4229616>.

SCHRIFTSYSTEME
 WELTWEIT



Karte 1. Schriftsysteme weltweit. Quelle: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36655731>

Aufgaben

1. Ordnen Sie den folgenden Sprachen das korrekte Schriftsystem zu und tragen Sie sie anschließend entsprechend in die untenstehende Tabelle ein

RUSSISCH FRANZÖSISCH UKRAINISCH GRIECHISCH JAPANISCH ESTNISCH
 TÜRKISCH PERSISCH CHEROKEE URDU CHINESISCH YORUBA

| ALPHABETISCHES SYSTEM | | | ABJAD | ILBENSCHRIFT | LOGOGRAFISCHES SYSTEM |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|--------------|-----------------------|
| LATEINISCHES ALPHABET | KYRILLISCHES ALPHABET | GRIECHISCHES ALPHABET | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

2. Geben Sie an, ob die folgenden Aussagen wahr (w) oder falsch (f) sind:

| | |
|---|--|
| 1. Literalität bezeichnet die Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können. | |
| 2. Die multiple Literalität ist notwendig, um sich vollständig in die Gesellschaft integrieren zu können. | |
| 3. Die Fähigkeit als Teil einer Gemeinschaft zu kommunizieren, ist ein grundlegendes Element der Literalität. | |
| 4. Alphabetisierung und Literalität können synonym verwendet werden. | |
| 5. Die gesprochene Sprache hat einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert als die Schriftsprache. | |
| 6. Die Schriftsprache hat ein eigenes Regelwerk, welches sie von der gesprochenen Sprache unterscheidet. | |
| 7. Zur Medienkompetenz gehört das Verständnis davon, wie die Repräsentation der Realität durch die Medien zur Informationsverbreitung genutzt wird. | |
| 8. Digitale Kompetenz und Medienkompetenz bezeichnen dieselben Fähigkeiten. | |
| 9. In allen Schriftsystemen stehen die Zeichen für Laute innerhalb der Sprache. | |
| 10. Nur wenige Sprachen verfügen nicht über eine schriftliche Form. | |

2 | Alphabetisierung und Inklusion/Exklusion

2.1. Alphabetisierung: ein allgemeines Menschenrecht

In ihren Publikationen erkennt die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) die Alphabetisierung als allgemeines Menschenrecht im Kontext des Rechts auf Bildung an.



Artikel

Die Anerkennung des Rechts auf Bildung und des Rechts zu lernen, und zwar während des gesamten Lebens, ist mehr denn je eine Notwendigkeit; es ist das Recht zu lesen und zu schreiben, das Recht zu fragen und zu analysieren, das Recht auf Zugang zu Ressourcen und das Recht, individuelle und kollektive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und einzusetzen.

Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter (Punkt 12)



Basisbildung und Alphabetisierung sind ein Menschenrecht. Sie bilden die Grundlage für lebenslanges Lernen und tragen wesentlich zu einer Verbesserung der Lebensqualität bei. Durch ihren "Multiplikatoreffekt" führt Alphabetisierung zur Reduktion von Armut, zur Senkung der Kindersterblichkeit, zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums und zur Verbesserung der Gleichstellung der Geschlechter. In diesem Sinne sind Basisbildung und Alphabetisierung Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung, Frieden und Demokratie.

UNESCO



Die UN hat bereits verschiedene Kampagnen zur weltweiten Förderung der Grundbildung der Alphabetisierung organisiert, welche sich sowohl auf das Schulsystem als auch die Erwachsenenbildung konzentrieren. Ihr Ziel ist es:

- eine Infrastruktur aufzubauen, die garantiert, dass jede:r von klein auf Zugang zu Bildung hat
- allen Kindern eine qualitative Grundbildung zu ermöglichen
- jungen Menschen und Erwachsenen, die aufgrund fehlender Grundkompetenzen keinen Zugang zu geschriebenen Texten haben, die funktionale Literalität zu ermöglichen
- für ein positives Bildungsumfeld zu sorgen.

Alphabetisierung wurde bereits in vielen unterschiedlichen internationalen Abkommen als allgemeines Menschenrecht anerkannt:

- 1948:** Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.
- 1960:** Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen.
- 1966:** Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte.
- 1966:** Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.
- 1975:** „Declaration of Persepolis“ (Symposium zur Alphabetisierung in Persepolis): „Alphabetisierung ist kein Endziel. Es ist ein allgemeines Menschenrecht.“
- 1979:** Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau.
- 1989:** UN-Kinderrechtskonvention.
- 1990:** 1. Weltkonferenz zum Thema „Bildung für alle“ (englisch: „Education for all“ oder EFA): Maßnahmen zur Sicherung einer Grundbildung für alle (*Jomtien, Thailand*).
- 1993:** Erklärung und das Aktionsprogramm von Wien.

1997: Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter (Punkt 12).

2003: Round Table der UNESCO zum Thema „Literacy as freedom“: Alphabetisierung muss als Recht verstanden werden und sollte unter den Prinzipien der Teilhabe zur menschlichen Entwicklung betrachtet werden.

2005: UNESCO Initiative B@bel.

2015: Bildungsagenda 2030 der UNESCO (Unterpunkt 4.7).

 Artikel

INKLUSIVE, CHANCENGERECHTE UND HOCHWERTIGE BILDUNG SOWIE LEBENSLANGES LERNEN FÜR ALLE.

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.

Agenda 2030 – 17 Objectives for Sustainable Development (Unterziel 4.7).

4 CHANCENGERECHTE UND HOCHWERTIGE BILDUNG



2.2. Alphabetisierung als Faktor für soziale Inklusion



Übersetzt und angepasst von: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

Die Zukunft der Kinder, die bei der Einschulung noch nicht über die zum Lernen notwendigen Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten verfügen, ist bereits in Gefahr, bevor sie richtig begonnen hat. Die Kinder, die in der Schule wenig erfolgreich sind, werden als Erwachsene unzählige Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben und als Eltern nicht in der Lage sein, ihre eigenen Kinder beim Lernen zu unterstützen. Dadurch schränken sie auch die Möglichkeiten ihrer Kinder ein, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen.



Ein Kind, dem die Chance auf eine Grundbildung verwehrt wird, erlebt diese Benachteiligung nicht nur in jungem Alter, sondern auch für den Rest seines Lebens (als Mensch, der nicht über grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen verfügt).

Eigene Übersetzung nach: Sen 1999: 284



**ALPHABETISIERUNG
UND NACHHALTIGE
ENTWICKLUNG**

Jede alphabetisierte Person trägt zum Sieg über Armut bei



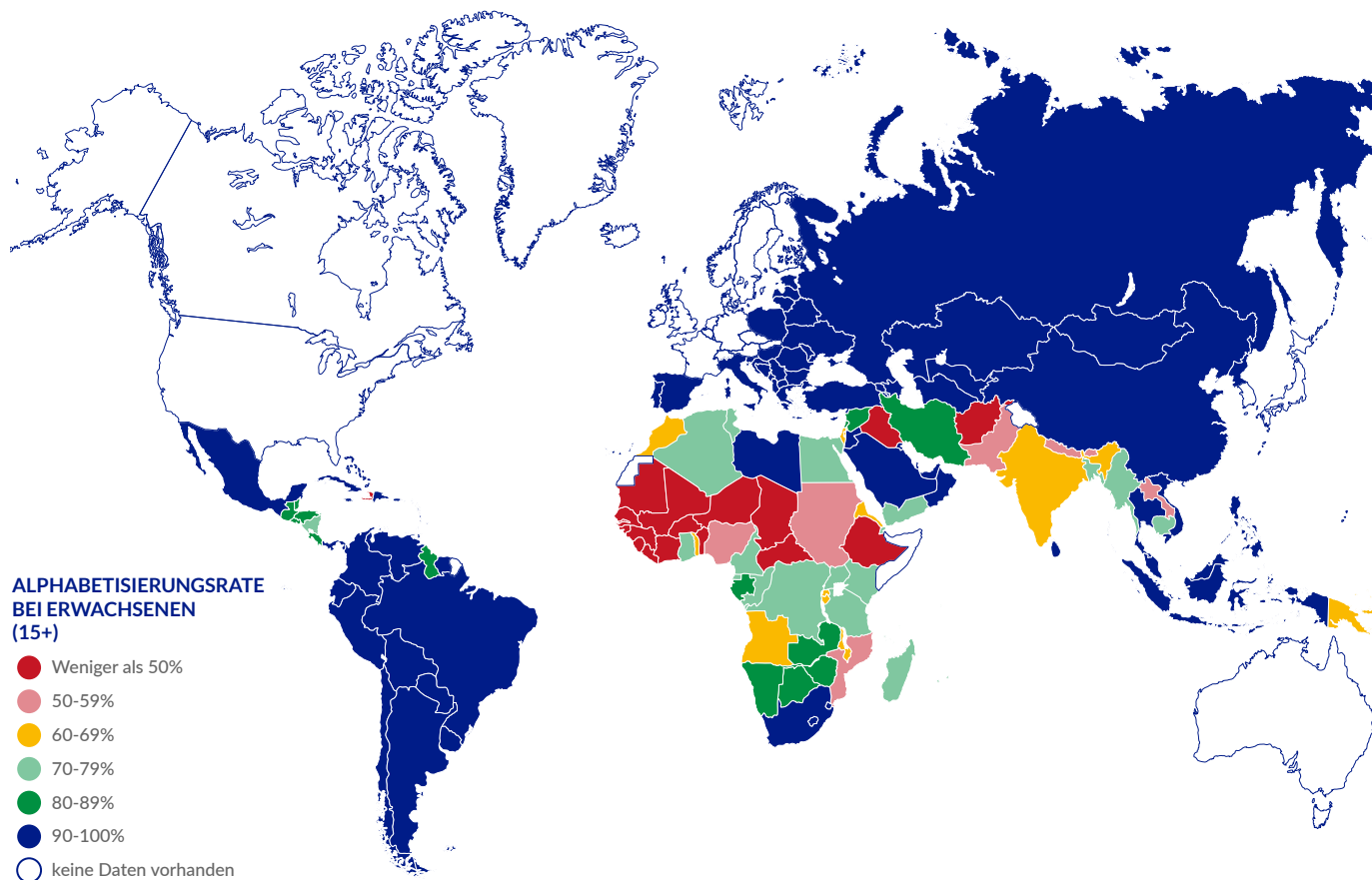
171 MILLIONEN WENIGER MENSCHEN
würden in Armut leben, wenn alle Schüler:innen in Ländern mit niedrigem Einkommen die Schule mit grundlegenden Lesekompetenzen verlassen würden

BIS ZU 10% FÜR JEDES ZUSÄTZLICHE JAHR
in dem die Schule besucht wird

Übersetzt und angepasst von: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

Die untenstehende Weltkarte zeigt das Alphabetisierungsniveau der einzelnen Länder. Es ist zu erkennen, dass die Alphabetisierungsrate sowohl in einigen afrikanischen Ländern als auch in Südostasien noch relativ niedrig ist. Dieser Umstand hat einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Gesellschaft. Allerdings haben mehrere Studien auch gezeigt, dass in einigen Ländern, in denen die Mehrheit der Bevölkerung lesen und schreiben kann, viele Menschen trotzdem Schwierigkeiten mit dem Verständnis komplexerer Texte haben.

ALPHABETISIERUNGSRATE BEI ERWACHSENEN NACH LÄNDERN (2016)





Karte 2: Das Alphabetisierungsniveau von Erwachsenen im Jahr 2016; Quelle: UNESCO Institute for Statistics, Juli 2017

In der Realität sorgen die immer stärkere Digitalisierung der Welt sowie neue Technologien dafür, dass eine bloße Alphabetisierung, also Lese- und Schreibkompetenz allein, nicht mehr länger ausreicht. Für die Teilhabe an der Gesellschaft müssen Kinder, Jugendliche und Erwachsene weiterführende Kompetenzen entwickeln, die ihnen das Verständnis ihrer Umwelt und eine aktive Rolle in der Gesellschaft ermöglichen.

Unter dem Motto **Act Now** hat die Europäische Union 2012 einen Bericht zum Alphabetisierungsniveau veröffentlicht, in dem sie zu dem Schluss kommt, dass viele EU-Bürger kein ausreichendes Alphabetisierungsniveau haben. So hätten nationale und internationale Umfragen gezeigt, dass „ein Fünftel der 15-Jährigen und fast jeder fünfte Erwachsene in Europa nicht über die notwendige Lese- und Schreibkompetenz [verfügt], um erfolgreich in unserer modernen Gesellschaft agieren zu können.“ (EU-Kommission, 2012).




Programme for International Student Assessment


Seit dem Jahr 2000 wurde das Programm zur internationalen Schülerbewertung (PISA) bereits in mehreren Ländern weltweit eingeführt. Im dessen Rahmen werden jährlich insgesamt drei Studien von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführt, die messen, wie hoch die Kompetenz bei 15-jährigen Schüler:innen in den Bereichen Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik ist. Jede der drei Studien konzentriert sich dabei auf einen der drei Fachbereiche.

Die Sicherstellung eines hohen Alphabetisierungsniveaus ist deshalb so wichtig, weil es zur Verbesserung der Lebensqualität jedes Menschen beiträgt sowie zur Förderung von Wissen, Innovation und Wachstum allgemein. Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, in der Wirtschaft oder Gesellschaft beweisen, dass die weiterführenden Kompetenzen immer wichtiger werden, und die einzelnen Länder angemessene Konditionen schaffen müssen, um ihren Bürger:innen die Entwicklung der funktionalen Literalität zu ermöglichen.

- “ Dem Bericht zufolge sind Lese- und Schreibfertigkeiten so wichtig, weil:
- der Arbeitsmarkt eine immer höhere Kompetenz verlangt
 - sich die soziale und gesellschaftliche Teilhabe an der digitalen Welt stärker auf die Lese- und Schreibkompetenz stützt;
 - die Bevölkerung zunehmend älter wird und Lese- und Schreibfähigkeiten, darunter digitale Kompetenz, an den Fortschritt angepasst werden müssen
 - die Bevölkerung zunehmend älter wird und Lese- und Schreibfähigkeiten, darunter digitale Kompetenz, an den Fortschritt angepasst werden müssen;
 - Armut einerseits und Lese- und Schreibdefizite andererseits einen Teufelskreis bilden;
 - Lese- und Schreibkompetenz durch zunehmende Mobilität und Migration eine mehrsprachige Komponente gewinnen, die eine große Bandbreite kultureller und sprachlicher Kontexte umfasst.

Europäische Kommission, Pressemitteilung von 06. September 2012

” In der heutigen Gesellschaft schlägt sich der Spezialisierungsgrad vieler Fachgebiete und Technologien in hochkomplexen Texten nieder, deren Inhalt oft nur für Expert:innen verständlich ist. Da jedoch auch „normale“ Bürger:innen in ihrem Alltag immer häufiger mit solchen Texten in Berührung kommen und sie zu verstehen essenziell für das eigene Leben sein kann, ist die Entwicklung von Projekten, die Fachsprache leichter verständlich machen, unabdingbar.

| PROJEKTE ZUR FÖRDERUNG VEREINFACHTER SPRACHE | | |
|---|--|--|
|  | <p>PLAIN ENGLISH („Simple English“) https://www.plainlanguage.gov</p> | <p>Der Begriff Plain English bezeichnet die Verwendung einer vereinfachten Form der Sprache, mit einfacheren Wörtern und einfacherem Satzbau. Sie kennzeichnet sich durch eine Vermeidung von Unklarheiten, sowie gehobenem und weniger bekanntem Vokabular oder komplexer Syntax. Ihr Ziel ist es, dass Leser:innen verschiedenster Texte die in ihnen enthaltenen Aussagen genau erfassen können, ohne dass Missverständnisse entstehen.</p> |
|  | <p>CLARO (Portugiesisch) https://claro.pt</p> | <p>In Portugal gibt es eine (private) Agentur, die öffentliche sowie private Unternehmen dabei unterstützt, ihre Kundenkommunikation zu vereinfachen. Außerdem bietet sie Kurse an, in denen Muttersprachler:innen lernen können, sich schriftlich einfacher und klarer auszudrücken. Frei nach Claros Motto: „Denn was komplex ist, muss nicht kompliziert sein.“</p> |
|  <p>Lebenshilfe Bremen Leichte Sprache</p> | <p>LEICHTE SPRACHE (Deutsch) https://leichte-sprache.de</p> | <p>Der Begriff Leichte Sprache bezeichnet eine Reihe von Maßnahmen, die zur Vereinfachung der deutschen Sprache, insbesondere in schriftlicher Form, beitragen sollen. Der Einsatz der Leichten Sprache soll insbesondere Menschen helfen, die die Sprache nicht gut beherrschen und Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Schriftsprache und insbesondere komplexeren Texten haben.</p> |

Zugang zu Informationen in einer Sprache, die jede:r verstehen kann, zu bekommen, gibt Menschen ihre Selbstbestimmung zurück und ermöglicht ihnen eine vollständige Teilhabe an der Gesellschaft sowie die Wahrnehmung ihrer Rechte und ein Verständnis ihrer Pflichten gegenüber der Gesellschaft. Das ist insbesondere für Migrant:innen enorm wichtig, um gute Beziehungen zu Mitgliedern der Gesellschaft, zu der sie nun gehören, zu etablieren, aber auch für ihre persönliche, gesellschaftliche und berufliche Verwirklichung.

2.3. Der gesellschaftliche Einfluss von Schriftsprache

Die Erfindung der Schrift war eines der ersten großen Ereignisse der Menschheitsgeschichte, doch für viele Jahrhunderte beherrschten nur eine Handvoll Menschen das Schreiben. Diese kleine Elite, die als einzige Zugang zu schriftlichen Texten hatte, erhielt durch diese Fähigkeiten automatisch einen gewissen Status und auch Macht. Hierbei gilt, dass eine Reihe von Faktoren zum eingeschränkten Nutzungskreis der Schriftsprache beitrug, nicht zuletzt die Tatsache, dass schriftliche Dokumente sehr kostbar waren (oft gab es nur eine einzige Ausgabe eines Textes). Erst mit der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert war es möglich, Bücher in einer größeren Auflage herzustellen, sodass erstmals viel mehr Menschen Zugang zu schriftlichen Texten erhalten konnten.

Nichtsdestotrotz dauerte es bis ins zwanzigste Jahrhundert, bis Bildung für die breite Masse angeboten wurde und der Alphabetisierungsgrad der

Gesamtbevölkerung sich erhöhte. Im vergangenen Jahrhundert hat sich die Vorherrschaft der Schriftsprache etabliert und lesen und schreiben zu können wurde eine Grundvoraussetzung für ein Leben innerhalb der Gesellschaft. Das ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass ein beträchtlicher Teil der Kommunikation inzwischen schriftlich erfolgt und gesellschaftliche Formalitäten, wie etwa juristische, politische oder wirtschaftliche Übereinkünfte und Verträge schriftlich festgehalten werden. Da Wissen vor allem in schriftlicher Form vorkommt, ist Lese- und Schreibkompetenz inzwischen der Schlüssel für Bildung und den Erkenntnisgewinn.

Sowohl unter historischen als auch gesellschaftlichen Aspekten betrachtet verfügen Sprachen, die bereits am längsten ein Schriftsystem haben, über ein höheres Prestige als die Sprachen, die keine verschriftlichte Form haben. Schriftsysteme für Minderheitensprachen zu entwickeln, verleiht diesen Sprachen mehr soziales Prestige. Schrift dient als Zeichen der Anerkennung, die der gesprochenen Sprache vorenthalten wird, und sorgt in manchen extremeren Fällen (Sprachen, die nur von wenigen Menschen gesprochen werden) sogar dafür, das Fortbestehen der Sprache zu gewährleisten.

“ Die gesamte Gesellschaft ist um das Schriftliche herum organisiert: Verwaltung, Schulen, Unternehmen, Dienstleistungen, Freizeitaktivitäten, sogar Beziehungen zu anderen Menschen, denkt man nur an die wachsende Zahl von E-Mails und Handy-Nachrichten, die täglich verschickt werden. Der öffentliche und private Bereich ist voller schriftlicher Texte und das Internet unterstützt diesen Trend nur weiter. Alle Arten von Analphabetismus werden in den hochmodernen heutigen Gesellschaften als Problem betrachtet (...), da eine unvollständige Literalität zu einem echten Handicap in einer textfokussierten Gesellschaft ist.

übersetzt aus: Adami (o.D.: 5)

+ Schon gewusst

DAS ÄLTESTE BUCH AUF DEUTSCH

Der sogenannte *Abrogans* oder auch *Codex Abrogans* gilt als das älteste noch erhaltene Buch in deutscher bzw. althochdeutscher Sprache. Zwei Fragmente aus diesem 1200 Jahre alten Werk wurden 2012 zufällig im Stift Admont von einem österreichischen Mitarbeiter wiederentdeckt (siehe Abbildung unten). Ursprünglich handelte es sich dabei um ein lateinisches Synonymwörterbuch, das im 8. Jahrhundert ins Althochdeutsche „übersetzt“ wurde.

Von dem vollständigen Werk sind heute leider nur noch Abschriften vorhanden, die älteste davon stammt aus dem Jahre 911 und befindet sich in der Stiftbibliothek des Klosters St. Gallen.

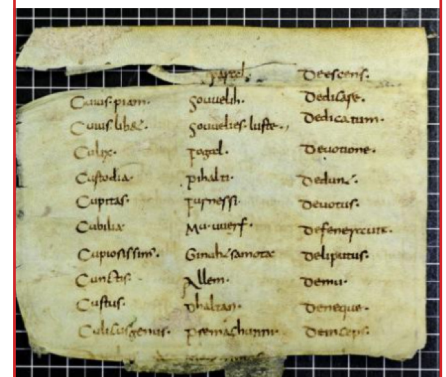


Abbildung 2: Bild des Codex Abrogans, Quelle: <https://www.stiftadmont.at/bibliothek/stiftsarchiv/aktuelles-stiftsarchiv/sensationsfund-admonter-abrogans>

Viele der sogenannten Minderheitssprachen haben kein Schriftsystem und daher ist es für ihre Sprecher:innen oft schwer, sich in die globale Gesellschaft zu integrieren. Die Tatsache, dass diese Sprachen nicht über eine verschriftlichte Form verfügen, wirkt sich negativ auf die aktive Teilhabe der Mitglieder dieser Sprachgemeinschaften an der Gesellschaft, in der sie leben, aus. Sie werden oft auch mit weiteren gesellschaftlichen Problemen konfrontiert, etwa dem fehlenden Zugang zu hochwertiger Bildung oder zum Gesundheitswesen.

Die Einführung eines Schriftsystems für diese Sprachen sorgt nicht per se für eine Beendigung der Probleme, denen diese Gemeinschaften gegenüberstehen, doch sie kann einen positiven Beitrag zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung der Sprecher:innen haben. Daher erkennen internationale Organisation, wie etwa auch die UNESCO, die

Notwendigkeit zur Entwicklung von Schriftsystemen als Maßnahme für die nachhaltige Entwicklung der Gemeinschaften an, in denen Minderheitensprachen gesprochen werden.

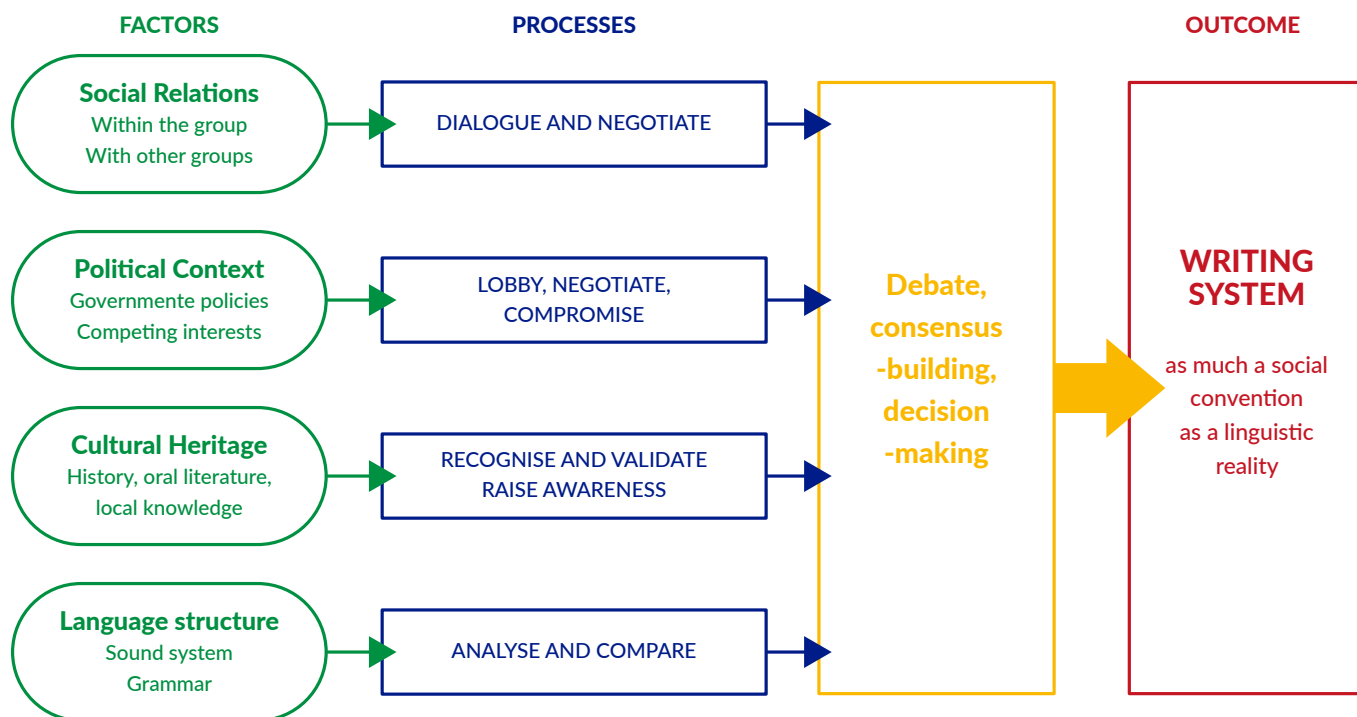


Abbildung 3: Schlüsselemente für die Entwicklung eines Schriftsystems, nach Robinson y Gadelii (2003: 13)



Aufgabe

3 . Geben Sie an, ob die folgenden Aussagen wahr (w) oder falsch (f) sind:

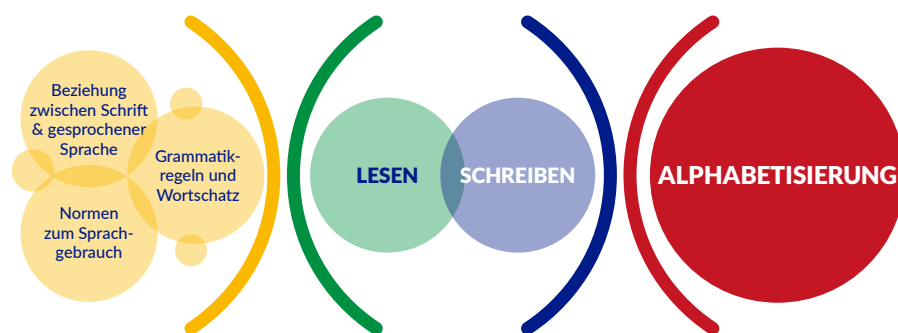
| | |
|---|--|
| 1. Alle Einwohner:innen von wirtschaftlich hoch entwickelten Ländern verfügen über ein hohes Alphabetisierungsniveau. | |
| 2. Funktionale Literalität reicht nicht aus, um zu garantieren, dass sich ein Mensch sich vollständig in den Arbeitsmarkt integrieren kann. | |
| 3. Die Vereinfachung der Sprache ist ein wichtiger Schritt, um es Migrant:innen zu ermöglichen, sich in die Gesellschaft des Aufnahmelandes zu integrieren. | |
| 4. Nur Nicht-Muttersprachler:innen profitieren von der Einführung von vereinfachter Sprache. | |
| 5. Die Chance, dass eine Sprache überlebt, ist vollkommen unabhängig davon, ob sie über ein Schriftsystem verfügt. | |
| 6. Die Mehrheit der Europäer:innen verfügt über ein niedriges Alphabetisierungsniveau. | |
| 7. Ein Schriftsystem zu erschaffen genügt, um zu garantieren, dass sich Gemeinschaften von Sprecher:innen einer Minderheitensprache vollständig gesellschaftlich entwickeln können. | |

3 | Lesen und schreiben lernen

3.1. Notwendige Lernprozesse für das Erlernen von Lesen und Schreiben

Das Erlangen von Lese- und Schreibkompetenz erfordert wesentlich mehr Fertigkeiten, als auf den ersten Blick erkennbar ist. Obwohl offensichtlich vor allem notwendig ist, zu wissen, wie man liest und wie man schreibt, sind diese beiden Aspekte der Grundbildung das Ergebnis einer Reihe weiterer Fertigkeiten, die miteinander kombiniert oder untereinander verbunden sein können. Diese Fertigkeiten zählen zu den Teilprozessen des Lesen- und Schreibenlernens.

Einige dieser Teilprozesse sind enger verbunden mit der Beziehung zwischen den Konventionen für Schriftsprache und gesprochene Sprache, während andere zum einen mit der Beherrschung von Grammatikregeln und Wortschatz zu tun haben, zum anderen aber auch mit sozialen Normen zum Sprachgebrauch und deren Anwendung in der Schriftform.



Einen in einem **alphabetischen Schriftsystem** verfassten Text zu lesen erfordert, neben anderen Prozessen, die Fertigkeiten,...

- Buchstaben zu identifizieren
- Buchstaben mit den Lauten, die sie repräsentieren, zu verknüpfen, wobei hier die Erkenntnis essenziell ist, dass oft keine sequenzielle lineare Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten vorhanden ist
- andere in der Schriftsprache verwendete Konventionen (z.B. Zeichensetzung, Großbuchstaben, Leerzeichen) mit ihren Bedeutungen zu assoziieren
- die grafische Form eines Wortes mit seiner Bedeutung zu verbinden
- die Struktur eines geschriebenen Satzes zu verarbeiten, um dessen Bedeutung zu verstehen
- eine Textstruktur zu verstehen und miteinander verknüpfte Bedeutungen zu erkennen, die aus der Verbindung der verschiedenen Teile des Textes hervorgehen
- die Kommunikationsabsicht der Autor:innen zu erkennen.

+ Schon gewusst

Wichtig ist zu wissen, dass, obwohl sie eng verknüpft sind, Lesen zu können und Schreiben zu können zwei verschiedene Fähigkeiten sind, die beide für die Alphabetisierung notwendig sind.

LESEN KÖNNEN
+
SCHREIBEN KÖNNEN
=
ALPHABETISIERUNG



Einen Text mithilfe eines **alphabetischen Schriftsystem** zu schreiben erfordert, neben anderen Prozessen, die Fertigkeiten,...

- abstrakte Repräsentationen von Lauten auf Buchstaben zu übertragen
- Buchstaben zu einer Abfolge zu kombinieren, die der grafischen Repräsentation eines Wortes mit einer eigenen Bedeutung entspricht, und hierbei die richtige Ausrichtung (horizontal) bzw. Richtung zu beachten (von links nach rechts oder von rechts nach links)
- Geschriebene Wörter zu Sätzen zu gruppieren, die den korrekten Grammatikstrukturen folgen
- Zeichensetzung und andere Markierungen (wie sie in bestimmten Schriftsystemen vorkommen) korrekt zu verwenden
- Sätze logisch anzuordnen, sodass sie die Kommunikationsabsicht der Autor:innen angemessen verpacken.



In Anbetracht der Teilprozesse, die für das Lernen der einzelnen Fertigkeiten notwendig sind, der Komplexität und dem Grad der Verflechtung zwischen den einzelnen Fähigkeiten untereinander, sollte man idealerweise im Alter von sechs oder sieben Jahren beginnen, lesen und schreiben zu lernen, da es viele Jahre braucht, alle bisher genannten Kompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen. Die Lese- und Schreibkompetenz wird langsam und über mehrere Stufen aufgebaut, während Lernende nach und nach die einzelnen Teilprozesse zu beherrschen und miteinander zu kombinieren lernen, mit dem Ziel, diese Fertigkeiten irgendwann zu automatisieren.

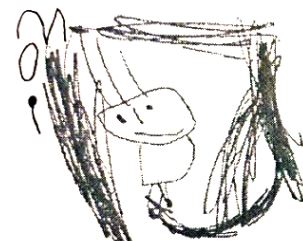
**DIE ANFANGSSTUFEN DES SCHRIFTSPRACHENERWERBS
IN EINEM ALPHABETISCHEN SCHRIFTSYSTEM
(BEISPIELE AUS DEM PORTUGIESISCHEN)**

(a) Darstellung einer menschlichen Figur mit Buchstaben oben links, die zu einer Art prototypischer Signatur angeordnet sind. Diese setzt sich aus drei Buchstaben zusammen, die vertikal angeordnet wurden (MOI) und dient als Symbol und als eine persönliche Identifizierung (Kind im Alter von 4 Jahren und 7 Monaten);

(b) Eine weiterentwickelte Form der prototypischen Signatur mit stärker ausgearbeiteten Charakteristiken und einer horizontalen Anordnung. Das Kind (Alter: 4 Jahre und 7 Monate) ist noch nicht in der Lage, das Segment in dieser schriftlichen Form zu lesen (z.B. „ana“, „mar“, „ia“) oder eine Beziehung zwischen spezifischen Buchstaben und Lauten herzustellen. Diese Art zu schreiben ist eher ein logografisches Symbol (in Form einer Zeichnung), die zeigt, dass die Grundsätze eines Alphabets noch nicht beherrscht werden.

(c)-(d) Mit Beginn des Schulbesuchs im Alter von sechseinhalb Jahren versteht das Kind nach und nach die Unterschiede zwischen den zwei Arten von graphischer Darstellung, d.h. dem Zeichnen und dem Schreiben. Es beginnt Wörter auszuschreiben, anschließend beginnt es, Satzstrukturen zu erfassen und lernt schließlich geschriebene Wörter zueinander in Bezug zu setzen und anzuordnen. Zudem lernt es, durch Übung, die motorischen Fähigkeiten, die für das handschriftliche Schreiben benötigt werden.

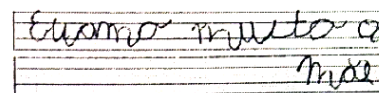
Eigene Übersetzung nach: Castro, S. L. & Gomes, I. (2000: 153-155).



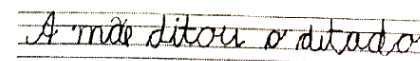
(a)



(b)



(c)



(d)

3.2. Alphabetisierungsprofile

Jede:r sollte die Möglichkeit haben, in der Sprache oder den Sprachen lesen und schreiben zu lernen, die er:sie spricht oder innerhalb des familiären Umfelds bereits von klein auf erlernt hat (die sogenannte(n) Muttersprache(n) oder MS). Diese Kompetenz ist aus mehreren Gründen essenziell, nicht zuletzt da sie das Erlernen von Lesen und Schreiben in einer neuen Sprache (also einer anderen als der MS) vereinfacht. Das Konzept, dass gesprochene Sprachen auch eine geschriebene Form haben kann und es Symbole gibt, die diese Schriftform ermöglichen, ist nicht zwangsläufig intuitiv und muss erst erlernt werden.

Vielen Menschen weltweit ist es aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht möglich, in der Sprache, mit der sie aufgewachsen sind, lesen oder schreiben zu erlernen. Anderen wurde diese Möglichkeit im Rahmen ihrer Grundausbildung zwar gegeben, sie waren jedoch nicht in der Lage, ihre rudimentäre Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern und können daher die notwendigen Teilprozesse nicht flüssig ausführen. Es gibt aber demgegenüber auch viele Menschen, die das Privileg hatten, ein durchschnittliches oder sogar überdurchschnittliches Alphabetisierungsniveau zu erreichen, das ihnen das Lesen und Schreiben von Texten in unterschiedlichen Komplexitätsstufen in ihren jeweiligen Muttersprachen ermöglicht.

Wird jede dieser Gruppen mit der Notwendigkeit konfrontiert, eine neue Sprache zu erlernen bzw. präziser ausgedrückt, das Lesen und Schreiben in einer neuen Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, zu erlernen, sind die Herausforderungen, denen sie begegnen, sehr individuell.

Selbst wenn jemand ein hohes Alphabetisierungsniveau in seiner jeweiligen Muttersprache erreicht haben sollte, so muss sich doch jede:r beim Erlernen einer neuen Sprache den Schwierigkeiten stellen, die der Versuch mit sich bringt, die Lese- und Schreibkompetenz für eine (neue) Sprache zu entwickeln oder diese entsprechend um eine weitere Sprache zu erweitern.

“ Studien (Strategic Social Policy Group, 2008) haben gezeigt, dass eine Alphabetisierung in der Sprache des Aufnahmelandes unabdingbar für das Knüpfen sozialer Kontakte außerhalb der eigenen Gemeinschaft sowie das Finden eines Arbeitsplatzes und das Erhalten des eigenen sozialen und psychologischen Wohlbefindens ist (Benseman 2012: 5). ”

An dieser Stelle sollen beispielhaft diejenigen betrachtet werden, die bereits über eine ausreichende Lese- und Schreibkompetenz verfügen, deren Muttersprache jedoch ein anderes Schriftsystem verwendet als die neu zu erlernende Sprache. Das ist etwa der Fall für Menschen, deren Muttersprachen nicht-alphabetische Schriftsysteme, etwa ein logographisches System, verwenden und die dann das entsprechende alphabetische System für die neue Sprache erlernen müssen (dies ist auch umgekehrt denkbar). In einem anderen Fall kann es passieren, dass die Muttersprache eines Menschen ein anderes alphabetisches System verwendet als die neue Sprache. Dies ist beispielsweise



denkbar, wenn jemand, der Lesen und Schreiben mit dem kyrillischen Alphabet gelernt hat, jetzt mit einer neuen Sprache konfrontiert wird, in der das lateinische oder griechische Alphabet verwendet wird.

Im Folgenden sollen verschiedene Merkmale zur Abgrenzung von Alphabetisierungsprofilen von Lernenden einer Sprache, die nicht ihrer Muttersprache entspricht, betrachtet werden.

Für eine einfache Einteilung der einzelnen Profile sollen die Antworten auf zwei Fragen helfen:

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center; color: green;">Verfügt die Muttersprache (MS) des Lernenden über eine Schriftsprache?</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px;">JA</div> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px;">NEIN</div> | <p style="text-align: center; color: blue;">Verfügt die MS bereits über eine Schriftsprache, verwendet sie dasselbe Schriftsystem wie die NMS (Nicht-Muttersprache)?</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px;">JA</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px;">NEIN</div> |
|--|---|

Zusätzlich zu der Frage, **ob die jeweilige(n) Muttersprache(n) über eine Schriftsprache verfügen** und, falls ja, wie groß die Ähnlichkeiten zwischen dem Schriftsystem der MS und der NMS sind, sollte immer auch die Vorkenntnis der Lernenden berücksichtigt werden, insbesondere in Bezug auf die **Lese- und Schreibkompetenz in der/den Muttersprache(n)**. Unter Berücksichtigung all dieser Aspekte hat der Europarat vier Alphabetisierungsprofile für Migrant:innen definiert (coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles):

Gruppe A. PRIMÄRER ANALPHABETISMUS

- Die MS der Migrant:innen hat keine verschriftlichte Form.
- Die Lernenden haben in ihrer MS nicht lesen und schreiben gelernt.
- Diesen Personen fehlt das Verständnis dafür, dass Schrift Sinn vermitteln kann.

Gruppe B. SEKUNDÄRER ANALPHABETISMUS

- Die MS verfügt nicht über eine Schrifttradition.
- Die Lernenden können weder Lesen noch Schreiben, kennen aber vielleicht die Funktion eines Schriftsystems oder von Grapheme aus dem Schriftsystem der MS.
- Das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Schriftsystemen der MS und NMS sollte unbedingt berücksichtigt werden.

Gruppe C. FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS

- Die MS verfügt über eine Schrifttradition.
- Die Lernenden verfügen über Lese- und Schreibkenntnisse in der MS, jedoch nur rudimentär (weniger als 5 Jahre Schulbildung).
- Die Lese- und Schreibkompetenz der Lernenden hat sich aufgrund von mangelnder Übung verringert (funktionaler Analphabetismus).
- Das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Schriftsystemen der MS und NMS sollte unbedingt berücksichtigt werden.

Gruppe D. ALPHABETISIERT ("ZWEITSCHRIFTLERNER:IN")

- Die MS verfügt über eine Schrifttradition.
- Die Lernenden haben ein durchschnittliches oder überdurchschnittliches Alphabetisierungsniveau.
- Das Niveau der Lese- und Schreibkompetenz in der MS dieser Gruppe ist sehr unterschiedlich.
- Das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Schriftsystemen der MS und NMS sollte unbedingt berücksichtigt werden.

Zu guter Letzt sollten außerdem die **Art** sowie die **Häufigkeit** von Kontakten, die Migrant:innen mit der Sprache des Aufnahmelandes haben, berücksichtigt werden (selten oder häufig bzw. gelegentlich oder täglich) sowie die Bereiche, in denen die Nicht-Muttersprache von Lernenden mit den verschiedenen Profilen verwendet wird, d.h. im privaten oder öffentlichen Raum (zu Bildungszwecken, zu professionellen/beruflichen Zwecken, etc.), da all diese Variablen den genauen Zweck bestimmen, für den die Lese- und Schreibkompetenz erworben werden soll.

3.3. Strategien zur Alphabetisierung basierend auf den Alphabetisierungsprofilen

Für die Alphabetisierung der oben genannten Gruppen von Personen, die eine NMS erlernen, sollten verschiedene Strategien angewandt werden, die dabei die Besonderheiten jedes Falls beachten, ohne die Zielsetzung der sozialen Integration aus den Augen zu verlieren.

Allgemein sollten Alphabetisierungsprogramme folgende Ziele verfolgen:

- i. das stufenweise Erlernen der Prinzipien und Techniken, die für die Lese- und Schreibkompetenz notwendig sind (grundlegend-motorische Alphabetisierung);
- ii. die Entwicklung der Fähigkeit Lesen und Schreiben im täglichen Leben und als Grundlage für lebenslanges Lernen einzusetzen (funktionale Literalität – vgl. I.I.);
- iii. die Förderung von Fertigkeiten, die mit der Fähigkeit zu lernen und der Entwicklung des Verständnisses für Lernprozesse zusammenhängen (Borri, A. *et al*, o.D.).



In Abhängigkeit von den Alphabetisierungsprofilen können hierbei einige der Ziele für bestimmte Programme eine höhere Priorität haben als für andere.

Grupo A. PRIMÄRER ANALPHABETISMUS

Für Gruppe A (Primärer Analphabetismus), zu der die verletzlichste Personengruppe gehört, ist zuerst einmal die Entwicklung von grundlegenden motorischen bzw. instrumentellen Fertigkeiten wie etwa das Führen eines Stifts zum Zeichnen von Symbolen wichtig. Außerdem liegt ein Hauptaugenmerk auf der Vermittlung von Schrift als einer Repräsentation von gesprochener Sprache und der Idee, dass Wörter linguistische Einheiten sind, die in schriftlicher Form dargestellt werden können. Übungsaufgaben für diese Gruppe können etwa in der Zuordnung von bestimmten Bildern zu den entsprechenden Wörtern bestehen, da so die schriftliche und gesprochene Form parallel dargestellt werden (Borri et al. o.D.: 10). Die Art von Übungen können dabei helfen, eine Vorstellung davon zu entwickeln, dass sprachliche Äußerungen sich aus kleineren Einheiten zusammensetzen, die auf abstrakte Konzepte Bezug nehmen, und dass diese Einheiten nicht nur eine Entsprechung in Form einer geordneten Lautabfolge, sondern auch eine grafische Abbildung haben können.

BEISPIEL:

Abdi ist ein 45-jähriger Bantu aus Somalia. Seine Muttersprache, eine kuschitische Sprache, ist nicht verschriftlicht. Er beherrscht die mündliche Kommunikation in der Zielsprache auf Anfängerniveau. Seine Interaktion mit der Aufnahmegesellschaft erfolgt ausschließlich über Mittler. (übersetzt nach: Borri et al. o.D.: 10).

Grupo B. SEKUNDÄRER ANALPHABETISMUS

In der Gruppe B (Sekundärer Analphabetismus) ist es möglich verschiedene Situationen und Profile entsprechend den weiter oben genannten Variablen zu identifizieren (und in Überlegungen miteinzubeziehen, vgl. 3.2). So sollte etwa bedacht werden, dass eine typologische Distanz zwischen der MS und der Zielsprache (ZS) und eventuelle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in ihren jeweiligen Schriftsystemen ein Gefühl von Vertraut- oder Fremdheit in den Lernenden hervorrufen können, insbesondere in Bezug auf geschriebene Texte in der ZS.

Mögliche Zielsetzungen für den Lernprozess der Einzelpersonen, die diesem Profil zugeordnet werden können, können variieren und sich eventuell überschneiden:

- einige sind „technischer Natur“ und stehen in Verbindung mit der Entwicklung der instrumentellen Fertigkeiten für die Lese- und Schreibkompetenz
- einige sind kommunikativer Natur und stehen in Zusammenhang mit der Entwicklung einer funktionalen Literalität
- einige sind metakognitiver Natur oder, anders ausgedrückt, stehen in Verbindung mit der Fähigkeit zu lernen, wie man lernt (Borri et al. s.f.: 10).

Für jede Zielsetzung innerhalb des Lernprogramms für die Einzelpersonen aus Gruppe B, gibt es eine entsprechende Reihe an Fertigkeiten, die von den Lernenden entwickelt werden soll. (Borri et al. o.D.: 10).

BEISPIEL:

Hnia, ist eine 70-jährige Frau aus Marokko, die in ihrem Heimatland keine Bildung erhalten hat. Sie lebt seit mehr als 5 Jahren in ihrem Aufnahmeland. Sie spricht die ZS nur eingeschränkt. Einfache Fragen wie „Wie heißt du? Woher kommst du?“ kann sie nicht beantworten. Sie hat noch nie eine Schriftsprache verwendet, daher sind ihre ersten Übungen im Unterricht Vorübung zu Graphemen. Sie hat keinen Kontakt zu ihrem externen Umfeld. Alles was sie braucht, wird von ihrer Familie für sie besorgt. Sie ist im Alphabetisierungskurs, um ein Zertifikat für eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis der EU zu bekommen. (übersetzt nach: Borri et al. o.D.: 10).

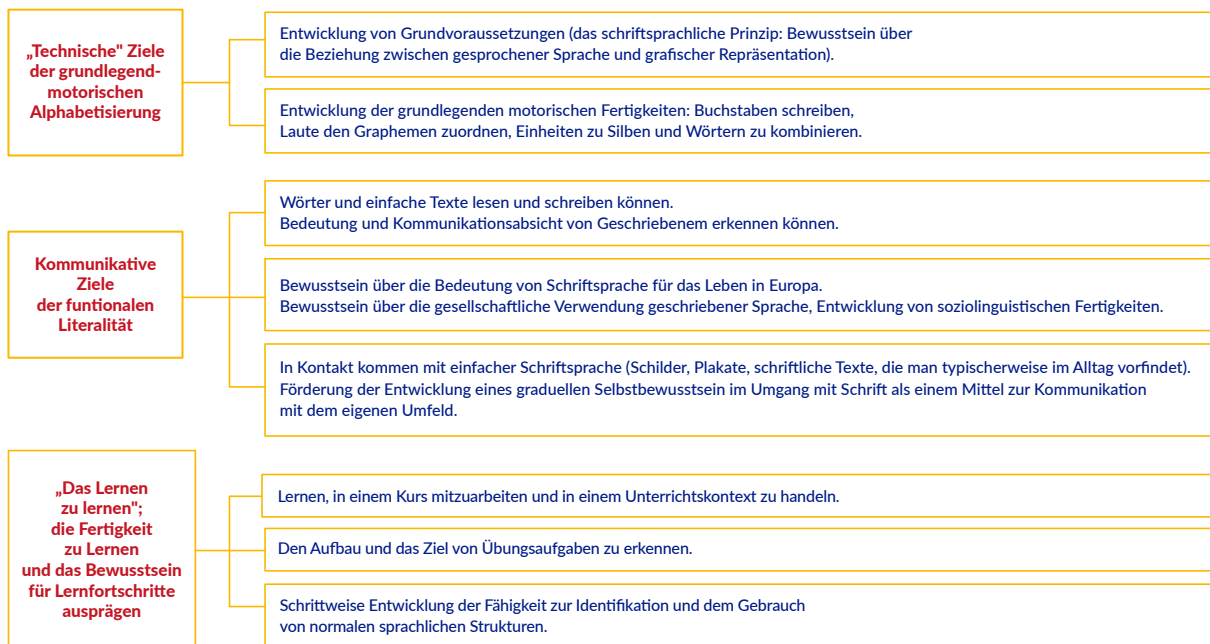


Abbildung 4: Ziele und Fähigkeiten der Lerner:innen der Gruppe B. Angepasst von Borri et al. (o.D.: 10)

Grupo C. FUNKTIONAL-ALPHABETISIERT

Auch in Gruppe C (funktional-alphabetisiert) befinden sich Einzelpersonen mit verschiedenen Charakteristiken in Bezug auf die bereits herausgearbeiteten (sprachlichen, bildungsbezogenen und soziolinguistischen) Variablen. Siehe hierzu das Beispiel von Li, einer chinesischen Lernenden im Alter von 30 Jahren. (übersetzt nach: Borri *et al.* o.D.: 13).

Im Fall von Lernenden, deren Muttersprache, anders als die ZS, ein logographisches Schriftsystem oder etwa auch ein anderes Alphabet als die ZS verwendet, muss im Alphabetisierungsprogramm Rücksicht darauf genommen werden, dass die Lernenden ein neues Schriftsystem erlernen müssen. Daher sind Lernziele sowohl für Lernende der Gruppe B wie auch für Gruppe C vor allem auf kommunikative und metakognitive Prozesse ausgerichtet, aber eben auch auf instrumentelle. Sekundäre Analphabetismus in der eigenen MS (etwa dadurch bedingt, dass die entsprechenden Personen wenig oder gar keine Schulbildung erhalten haben) hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz in der Zweitsprache und kann den Lernprozess verlangsamen und erschweren. Allerdings beherrschen Lernende der Gruppe C bereits die „technischen“ Fertigkeiten, die man für das Erlernen von Lesen und Schreiben braucht, und können diese auf das Lernen der ZS übertragen. Ein (funktional-) alphabetisierter Mensch hat den Vorteil, dass er/sie bereits in der Lage ist, Informationen in einem Unterrichtskontext zu verarbeiten, wodurch der Lernprozess wesentlich vereinfacht wird. (Benseman 2012).

BEISPIEL:
 Li, eine 30-jährige Frau aus China. Niedriges Bildungsniveau (Schulbesuch für 4 Jahre). Logografisches Schriftsystem. Sie lebt seit 3 Jahren aus beruflichen Gründen im Aufnahmeland, verfügt jedoch über keine mündlichen Kenntnisse der Zweitsprache (L2). Jeder Kontakt zum externen Umfeld erfolgt über die Familie oder Freunde. Sie hat sich für einen Alphabetisierungskurs angemeldet, weil sie unabhängig von anderen werden möchte.

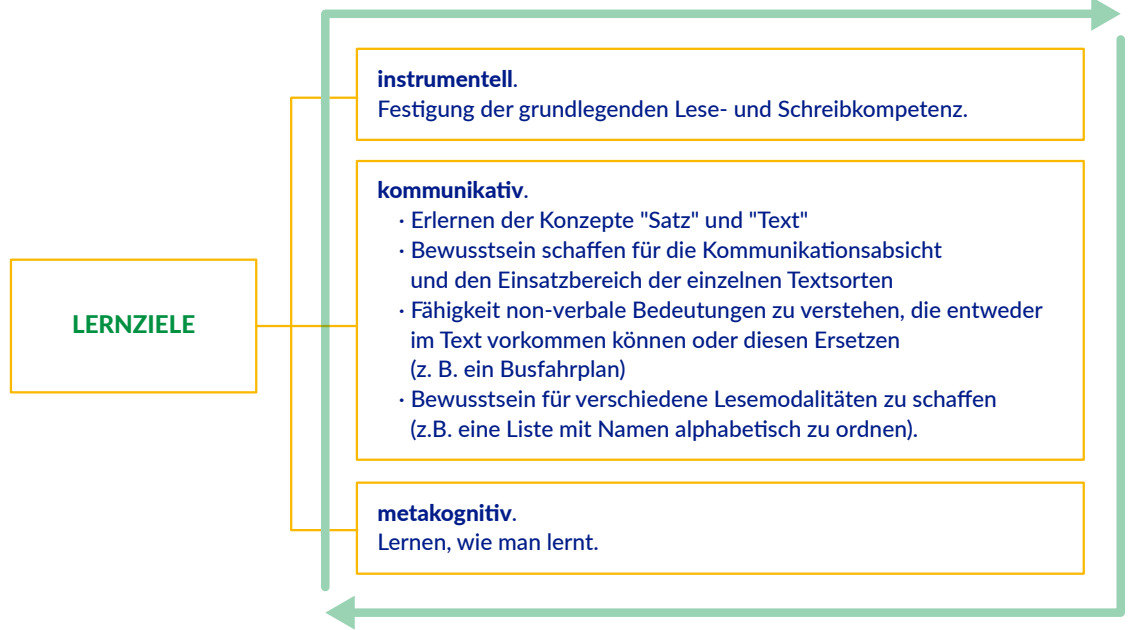


Abbildung 5. Lernziele der Gruppe C. nach Borri *et al.* (o.D.)

Grupo D. ALPHABETISIERTE ZWEITSCHRIFTLERNER:INNEN

Wie auch in allen anderen Gruppen, finden sich auch in Gruppe D (Alphabetisierte Zweitschriftler:innen) Lernende, deren Profile sich in Bezug auf ihre jeweilige MS, ihren Bildungsgrad, ihr Alter, Lernmotivation und andere persönliche oder soziolinguistische Variablen unterscheiden (s. das Beispiel von Ludmila). Allerdings brauchen diese Personen für das Erlernen der Schriftsprache der ZS keine Vorkurse, um etwa ein niedrigeres Alphabetisierungsniveau und das Fehlen von metakognitiven Fähigkeiten oder Lernmodellen auszugleichen. Daher kann man sich im Lernprozess vollständig auf die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen konzentrieren und so können neben Lese- und Schreibaufgaben auch explizite Grammatikübungen gestellt werden.

Außerdem kommt hinzu, dass diese Gruppe bereits weiß, wie man lernt, sodass formale Tests eingesetzt werden können, um Schüler:innen auf Sprachzertifikatsprüfungen vorzubereiten, die oft dafür notwendig sind, dass Lernende ihre Rechte im Aufnahmeland wahrnehmen können. Es soll jedoch angemerkt werden, dass Tests, wenn sie ein bestimmtes Sprachniveau voraussetzen, auch eine diskriminierende Wirkung haben können. Ob sie zum Lernerfolg beitragen können, hängt von mehreren Faktoren ab und ist im Wesentlichen auch von der bisherigen Erfahrung mit der Bildung, die die Einzelperson sammeln konnte, abhängig. Sprachtests mit Personen der Gruppe A oder B durchzuführen, sollte also stets wohlüberlegt sein. Die Lernziele der Lernenden mit diesen Profilen sind vor allem auf Grundlage des Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) entwickelt worden und sollen dafür sorgen, dass sie linguistische Strukturen beherrschen, die ihnen die Interaktion ermöglichen, um wenn auch vereinfacht, mit,

- Verwaltungsbehörden
- dem nationalen Gesundheits- und Bildungswesen
- und mit ihrem Arbeitsplatz.

BEISPIEL:

Ludmila, 48 Jahre alt, verfügt über einen mittleren Bildungsabschluss (einem Abiturzeugnis entsprechend). Ihre Muttersprache (Russisch) hat ein alphabetisches, allerdings nicht das lateinische, Schriftsystem. Sie lebt seit 4 Monaten aus beruflichen Gründen im Aufnahmeland und spricht die Zweitsprache auf einem Vorniveau zu A1. Sie hat sich in den Kurs eingeschrieben, weil sie unabhängig werden möchte und gesetzliche Auflagen befolgen muss.

(Übersetzt nach: Borri *et al.* o.D.: 15).



Das Erlernen der ZS kann für Lernende, die zuvor mit einem nicht-lateinischen Alphabet oder einem logografischen Schriftsystem gearbeitet haben, herausfordernder sein, da sie sich mit einem neuen Schriftsystem vertraut machen müssen.

Eigene Übersetzung nach: Borri *et al.* (o.D.:14)



Kommunizieren zu können. Zusätzlich zu den bisher genannten Aspekten können auch kulturelle Unterschiede einen Einfluss auf das Erlernen der ZS haben, ebenso – offensichtlich – wie auch auf den Integrationsprozess der Einzelpersonen in die Gesellschaft des Aufnahmelandes. Explizite kulturelle Unterschiede, etwa in Bezug auf unterschiedliche, gesellschaftliche Strukturen oder Normen, sollten hierbei in einem organisierten Lernprogramm ebenso berücksichtigt werden, wie implizite kulturelle Unterschiede zwischen den jeweiligen Sprachen.

Unterschiede können etwa in Situationen auftreten, wenn Sprecher:innen

- sich entschuldigen oder bedanken,
- eine Einladung ablehnen,
- oder um einen Gefallen bitten wollen.

Diese Situationen sind oft kulturell sehr spezifisch und eine „Verletzung“ oder ein Nicht-Beachten etablierter Normen kann eine erfolgreiche Interaktion behindern oder sogar die Beziehung zwischen zwei Gesprächspartner:innen beeinträchtigen. In besonderen Fällen, wie etwa, um Zugang zum Arbeitsmarkt zu bekommen, ist die Fähigkeit, sich selbst auf eine Art und Weise ausdrücken zu können, die gesellschaftlich akzeptiert ist, essenziell für die gelungene Integration als potenzielle Arbeitnehmer:innen. (Borri *et al.* o.D.:14).

+ Schon gewusst

Statistiken und Vergleichsstudien haben gezeigt, dass Sprach- und Integrationstests zum Rückgang von Anträgen auf Familiennachzug, dauerhafte Aufenthaltsgenehmigungen oder Einbürgerung führen. (...) Daher sollten Maßnahmen, die einfach nur Tests und das Vorweisen eines bestimmten Wissensstand fordern, statt der Förderung von Sprachkenntnissen und Integration zu fördernd, dringend überdacht werden.

Europat (2014)



Aufgaben

4. Ordne den folgenden Personen ein Alphabetisierungsprofil zu.

Jin, ein 50-jähriger Chinese, der keine Grundbildung in seinem Heimatland erhalten hat. Er lebt seit sechs Monaten im Aufnahmeland und kann das lateinische Alphabet, das in diesem Land verwendet wird, nicht verwenden.

Raissa, eine 30-jährige Araberin, die in ihrem Heimatland ein niedriges Bildungsniveau erreicht hat. Das Schriftsystem ihrer Muttersprache ist das Abjad-Alphabet. Sie lebt bereits seit zwei Jahren in ihrem Aufnahmeland, in welchem ein alphabetisches Schriftsystem (Griechisch) verwendet wird.

Aleksandr, ein 20-jähriger Belaruse, der ein durchschnittliches Bildungsniveau in seinem Heimatland erreicht hat. Das Schriftsystem seiner Muttersprache verwendet das kyrillische Alphabet. Er lebt seit einem Jahr in seinem Aufnahmeland und kann das lateinische Alphabet, das in diesem Land verwendet wird, lesen.

5. Lesen Sie sich die folgenden Fertigkeiten durch. Welche von ihnen würden sich am besten für Übungen in welchem Alphabetisierungsprogramm eignen? Ordnen Sie die Fertigkeiten entsprechend Jin, Raissa und Aleksandr zu.

A. Eine Liste mit den Arbeitnehmer:innen eines Unternehmens in alphabetische Reihenfolge bringen.

B. Einzelne Fragmente eines geschriebenen Textes in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.

C. Wörter mündlich in einzelne Silben aufteilen.

D. Den Fahrplan einer Stadt verwenden, um die richtige Verkehrsverbindung und Fahrzeit für den Besuch einer öffentlichen Einrichtung zu finden, wobei auch die Öffnungszeiten berücksichtigt werden sollten.

E. Fotos zusammen mit (geschriebenen oder gesprochenen) Wörtern, die die jeweilige Situation repräsentieren, zeigen und Informationen zu dem Bild/den Wörtern mit den (gleichen) vorgegebenen Anfangsbuchstaben erfragen.

F. Eine E-Mail mit der Bitte um ein Bewerbungsgespräch an potenzielle Arbeitgeber:innen schreiben.

Lösungsschlüssel

KAPITEL 1.

Migration und Sprache im europäischen Kontext

AUFGABE 1.

Offene Antwort.

AUFGABE 2.

Vorläufige Antwort. In der Kunst ist die germanische Kunst zu nennen, in der Literatur Bewegungen wie der Realismus oder der Naturalismus. In der Gastronomie haben die Wanderungsbewegungen die Ernährungsgewohnheiten verschiedener Zeiten geprägt. So wirkt sich beispielsweise die Globalisierung heutzutage auch auf die Ernährung aus, da sie die Einführung neuer Lebensmittel in den Aufnahmeländern ermöglicht.

AUFGABE 3.

Offene Antwort.

Weitere Informationen über Sprachfamilien unter <http://www.proel.org>.

AUFGABE 4.

Actual ist im Englischen ein Synonym für „real“, während es im Spanischen ein Synonym für „gegenwärtig“ ist. *Angel* bezeichnet im Englischen einen himmlischen Geist, während es im Deutschen ein Gerät zum Fischen (die Angel) bezeichnet. *Nombre* bedeutet im Französischen „Zahl“, während es im Spanischen ein Synonym für „Bezeichnung“ ist.

AUFGABE 5.

Aspekte wie die Heterogenität der Gruppe aufgrund von Nationalität, Muttersprache, Kultur, Alter usw. können wahrgenommen werden. Es gibt eine Reihe von psychosozialen Faktoren, die mit der so genannten Immigrationstrauer zusammenhängen.

Das Profil der Lernenden und ihr Lernkontext sollten berücksichtigt werden.

AUFGABE 6.

Offene Antwort.

AUFGABE 7.

| EINE WOHNUNG SUCHEN | |
|-------------------------------|---|
| ABSCHNITTE | INHALT |
| NÜTZLICHE REDEMittel | Informationen über einen Mietvertrag und seine Bedingungen einholen. Termine vereinbaren. |
| GRAMMATIK | Fragesätze und Ausrufesätze. Die Adjektive „hell“, „dunkel“, „ruhig“, „groß“ oder „klein“ verwenden, um eine Wohnung zu beschreiben. |
| VOKABULAR | Gegenstände in der Wohnung. Teile eines Hauses. Arten von Wohnungen. |
| KONVERSATION | Gespräch zur Vereinbarung eines Besichtigungstermins. Besprechung der Bedingungen der Immobilie. |
| SOZIOKULTURELLE INFORMATIONEN | Das Mietsystem: Dokumente, Preise, Inklusivleistungen, Ausgaben... Regeln des sozialen Verhaltens in der Nachbarschaft. |

KAPITEL 2.**Sprachprofile von Migrierten und Geflüchteten****AUFGABE 1.**

- A | Offene Antwort
- B | Einige Push-Faktoren im Zusammenhang mit internationaler Migration sind Krieg, Verfolgung, Hungersnot, Dürre, politische Unruhen, Arbeitslosigkeit usw. Dies sind negative Faktoren, die Menschen dazu bewegen, in ein neues Gebiet zu ziehen.
- C | Einige Pull-Faktoren für Migranten sind politische Stabilität, geringere Naturgefahren, weniger Kriminalität, besserer Rechtsschutz, wirtschaftliche Aussichten usw. Dies sind positive Faktoren, die Menschen dazu bewegen, in ein neues Gebiet zu ziehen.

AUFGABE 2.

Die sprachliche Vielfalt ist ein wichtiger Bestandteil der menschlichen Gesellschaft. Alle Sprachen, auch die mit wenigen Sprecher:innen, bringen eine besondere Sichtweise auf die Welt mit und sind Teil der Kultur einer Gesellschaft. Verschiedene Sprachen ermöglichen es uns, unsere Erfahrungen, Gedanken und unser Verständnis auf unterschiedliche Weise auszudrücken. Die Sprachen verschwinden und viele sind vom Aussterben bedroht. Es gibt jedoch viele Beispiele dafür, dass die Gesetzgebung den verschiedenen Sprachen, die in einer Gemeinschaft gesprochen werden (ob regional oder von Zuwanderern), hilft, sich zu entfalten, z. B. durch die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Medien, durch Sprachkurse oder den Zugang zu verschiedenen Sprachdiensten. Solche Aktionen kosten die Gesellschaften kein Geld, sondern tragen zur lokalen Wirtschaft bei, fördern das gegenseitige Verständnis und ein kreativeres Umfeld. Es gibt viele kosteneffiziente Möglichkeiten, den Gebrauch von Regional-, Minderheiten- und Einwanderersprachen in der Gesellschaft zu fördern. Die Mehrsprachigkeit bietet der Region viele Vorteile und Chancen.

AUFGABE 3. Offene Antwort.

AUFGABE 4.

Diese Aussage ("Wer an einem Ort leben will, muss die dort gesprochenen Sprachen sprechen") erscheint den meisten Menschen vernünftig, wenn sie nach ihrer Meinung gefragt werden. Wenn wir jedoch etwas tiefer graben, wirft dies auch einige Probleme auf. Wenn wir in eine neue Region oder ein neues Land ziehen, ist es sehr sinnvoll, die neue Sprache unserer Gastgemeinde zu lernen, um Zugang zu Dienstleistungen, Integration, Beschäftigungsmöglichkeiten usw. zu erhalten. Dieser Wechsel zur Sprache der Aufnahmegesellschaft geht jedoch häufig auf Kosten der eigenen Sprache. Sprachwissenschaftler:innen sprechen von einem Prozess des intergenerationalen Sprachwechsels, einem von Joshua Fishman geprägten Begriff, der beschreibt, wie Eingewanderte im Laufe von drei Generationen die Sprache, mit der sie gekommen sind, verlieren und zur Sprache ihrer neuen Heimat wechseln. Dies führt zu einem Verlust der Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit sowie zu einem Zusammenbruch der Familiengemeinschaft, da die älteren Generationen nicht in der Lage sind, mit ihren Enkelkindern zu kommunizieren. Das Erlernen der neuen Sprache ist zwar wichtig, sollte aber aus einer "additiven" Perspektive (die Migrant:innen sprechen weiterhin beide oder alle Sprachen) und nicht aus einer "subtraktiven" Perspektive (die Sprachen werden zugunsten der ausschließlichen Verwendung der neuen Sprache aufgegeben) angegangen werden).

AUFGABE 5. Offene Antwort.

KAPITEL 3.

**Interkulturalität, interkulturelle Erziehung
und Sprachunterricht**

OFFENE ANTWORTEN FÜR ALLE AUFGABEN IN DIESEM KAPITEL (1-8).

KAPITEL 4.**Eine Fremdsprache/Zweitsprache lernen und lehren****AUFGABE 1.**

Welche ISCED-Klassifikation passt zu folgenden Bildungsbereichen?

Kinder im Vorschulalter: 0

Berufsschüler, die einen mittleren Abschluss erreicht haben: 2

Doktorand:in: 8

AUFGABE 2.

A | Ein Beispiel:

Land: Deutschland

Region: Berlin

Sprachprogramm und Webseite Germannow (<https://germannow.de/>)

B | Beispiellösung für Berlin, Deutschland:

Weiterbildungsangebote für Freiwillige an der Universität Berlin (FU Berlin): https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup_17_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html

AUFGABE 3.

Lorcan: Fremdsprache

Maryam: Zweitsprache

Anais: Französisch: Erstsprache; Englisch: Fremdsprache

| FRAGEN DER LEHRKRAFT | KOGNITIVE EBENE | METAKOGNITIVE EBENE | EMOTIONALE EBENE |
|--|-----------------|---------------------|------------------|
| HILFT ES IHNEN, IN GRUPPEN ZU ARBEITEN? | | ✓ | |
| LERNEN SIE NEUE VOKABELN, WENN SIE IHRE ERGEBNISSE IN DER KLASSE PRÄSENTIEREN? | | ✓ | |
| WELCHE DEUTSCHEN GERICHTE KENNEN SIE? | ✓ | | |
| WELCHE DEUTSCHEN GERICHTE WÜRDEN SIE GERNE EINMAL PROBIEREN? | | | ✓ |
| HABEN SIE IN DIESER STUNDE ETWAS NEUES ÜBER DEUTSCHE GERICHTE GELERNT? | ✓ | | |

Eine Fremdsprache/Zweitsprache lernen und lehren

AUFGABE 5.

- A | Deklaratives Wissen
- B | Prozedurale Fertigkeit
- C | Deklaratives Wissen
- D | Persönliche Einstellung/Meinung
- E | Deklaratives Wissen
- F | Persönliche Einstellung/Meinung

AUFGABE 6.

Ein Beispiel:

Nach dieser Unterrichtsstunde möchte ich, dass meine Lernenden...

...den relevanten Wortschatz und Redemittel kennen, um etwas in einem Restaurant zu bestellen.

...einen Dialog wie beispielsweise einen Bestellvorgang im Restaurant schreiben können.

...darüber reflektieren, dass es in einigen Ländern üblich ist, dass jede:r seine:ihre eigene Rechnung bezahlt, anstatt die gesamte Rechnung zu teilen.

AUFGABE 7.

| BESCHREIBUNG | LEHR- UND LERN-AKTIVITÄTEN | UNTERRICHTS-PHASE |
|---|----------------------------|---|
| Die Lehrkraft zeichnet eine Tabelle an die Tafel mit drei Spalten: Wortposition 1, 2 und 3. Die Lernenden fügen Ja/Nein-Fragen ein, um die Position des Verbs und die richtige Wortstellung zu erkennen. | Systematisierung | Erarbeitungsphase |
| Die Lernenden sind mit den Regeln der Syntax eines Hauptsatzes vertraut. Sie erhalten Karten, auf denen jeweils ein Wort eines Hauptsatzes steht. Nun sollen sie nach vorne kommen und sich mit ihren Karten in der richtigen Reihenfolge aufstellen und somit einen korrekten Satz bilden. | Reproduktive Übung | Erarbeitungsphase (Sicherungsphase, da der korrekte Satz abgebildet wird) |
| Die Lehrkraft erstellt eine Mindmap, indem sie "im Restaurant" in die Mitte der Tafel schreibt. Die Lernenden sollen Vokabeln und Ausdrücke nennen, die ihnen einfallen, um ihr Vorwissen zu aktivieren. | Vorwissen aktivieren | Einführungsphase |
| Die Lernenden simulieren eine Situation in einer Arztpraxis. Ein Lernender der Patient, der einen Termin wünscht, die andere ist die Sprechstundenhilf. | Transfer | Vertiefungsphase |

KAPITEL 5.

Analyse von Lehrmaterial: Lehrwerke und digitale Ressourcen im Sprachunterricht für Migrant:innen und Geflüchtete

AUFGABE 1.

Offene Antwort.

AUFGABE 2.

Mögliche Lösungen:

Anmerkung: Drei Schlagwörter sind nicht genug, um eine zufriedenstellende Antwort auf die Bedürfnisse jeder denkbaren Gruppe Lernender zu bieten. Im Folgenden sollen daher Beispiele für gute Optionen gegeben werden, diese sind aber nicht die einzig denkbaren in den jeweiligen Szenarios.

1. Mit mehreren Niveaustufen, Fokus auf Kultur, Fokus auf der gesprochenen Sprache.
2. Kostenlos, viele Bilder, Fokus auf spezifische Themen (die, die in der Schule behandelt werden).
3. Kostenlos, mit mehreren Niveaustufen, Fokus auf Wortschatz.
4. Fokus auf Wortschatz, einfach allein zu verwenden, Fokus auf spezifische Themen.

AUFGABE 3.

Offene Antwort.

KAPITEL 6.

Literalität und Alphabetisierung

AUFGABE 1.

| ALPHABETISCHES SYSTEM | | | ABJAD | SILBENSCHRIFT | LOGOGRAFISCHES SYSTEM |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|---------------|-----------------------|
| LATEINISCHES ALPHABET | KYRILLISCHES ALPHABET | GRIECHISCHES ALPHABET | | | |
| Französisch | Russisch | Griechisch | Persisch | Japanisch | Chinesisch |
| Estnisch | Ukrainisch | | Urdu | Cherokee | |
| Türkisch | | | | | |
| Yoruba | | | | | |

AUFGABE 2.

| | |
|--|--------|
| 1. Literalität bezeichnet die Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können. | falsch |
| 2. Die multiple Literalität ist notwendig, um sich vollständig in die Gesellschaft integrieren zu können. | wahr |
| 3. Die Fähigkeit als Teil einer Gemeinschaft zu kommunizieren ist ein grundlegendes Element der Literalität. | wahr |
| 4. Alphabetisierung und Literalität können synonym verwendet werden. | falsch |
| 5. Die gesprochene Sprache hat einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert als die Schriftsprache. | falsch |
| 6. Die Schriftsprache hat ein eigenes Regelwerk, welches sie von der gesprochenen Sprache unterscheidet. | wahr |
| 7. Zur Medienkompetenz gehört das Verständnis davon wie die Repräsentation der Realität durch die Medien zur Informationsverbreitung genutzt wird. | wahr |
| 8. Digitale Kompetenz und Medienkompetenz bezeichnen dieselben Fähigkeiten. | falsch |
| 9. In allen Schriftsystemen stehen die Zeichen für Laute innerhalb der Sprache. | falsch |
| 10. Nur wenige Sprachen verfügen nicht über eine schriftliche Form. | falsch |

Literalität und Alphabetisierung

AUFGABE 3.

| | |
|---|--------|
| 1. Alle Einwohner:innen von wirtschaftlich hoch entwickelten Ländern verfügen über ein hohes Alphabetisierungsniveau. | falsch |
| 2. Funktionale Literalität reicht nicht aus, um zu garantieren, dass sich ein Mensch sich vollständig in den Arbeitsmarkt integrieren kann. | wahr |
| 3. Die Vereinfachung der Sprache ist ein wichtiger Schritt, um es Migrant:innen zu ermöglichen, sich in die Gesellschaft des Aufnahmelandes zu integrieren. | wahr |
| 4. Nur Nicht-Muttesprachler:innen profitieren von der Einführung von vereinfachter Sprache. | falsch |
| 5. Die Chance, dass eine Sprache überlebt, ist vollkommen unabhängig davon, ob sie über ein Schriftsystem verfügt. | falsch |
| 6. Die Mehrheit der Europäer:innen verfügt über ein niedriges Alphabetisierungsniveau. | wahr |
| 7. Ein Schriftsystem zu erschaffen genügt, um zu garantieren, dass sich Gemeinschaften von Sprecher:innen einer Minderheitensprache vollständig gesellschaftlich entwickeln können. | falsch |

AUFGABE 4.

- Jin: primärer Analphabet
- Raissa: funktional-alphabetisiert
- Aleksandr: Zweitschriftlerner

AUFGABE 5.

- Jin: e, c
- Raissa: a, d
- Aleksandr: b, f

Glossar

Glossar

ASYLBEWERBER:IN

Person, die ihr Land verlassen hat, weil sie um ihre Sicherheit und ihre Menschenrechte fürchtet, die aber in einem anderen Land noch nicht rechtlich als Flüchtling anerkannt wurde; das heißt, dass ihr Asylantrag noch bearbeitet wird.

AUFNAHMESPRACHE

Die Sprache, die von der Eingewanderten- oder Geflüchtetenbevölkerung in der Aufnahmegesellschaft erworben oder erlernt wird.

BILDUNGSSTAND

Bezieht sich auf den höchsten Bildungsgrad, den eine Person erfolgreich abgeschlossen hat.

DEKLARATIVES WISSEN

Faktenwissen, wie z.B. Wissen über Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Intonation oder kulturelles Wissen.

EISBERGMODELL

Das "Eisbergmodell" veranschaulicht die verschiedenen Komponenten der Kultur und hebt die Tatsache hervor, dass einige davon sichtbar sind, während andere verborgen und daher schwer zu entdecken sind.

ELP

European Language Portfolio, z. dt. Europäisches Sprachenportfolio (auch ESP abgekürzt).

ESOL

Steht für „English to Speakers of Other Languages“ (Englisch für Sprecher:innen anderer Sprachen).

EU-27

Die 27 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union.

EXPLIZITES LERNEN

Der Lernende ist sich seines Lernprozesses bewusst und bereit zu lernen.

GEFLÜCHTETE:R

Person, die ihr Heimatland verlassen hat, weil sie Verfolgung und Menschenrechtsverletzungen ausgesetzt ist. Nach internationalem Recht haben Geflüchtete einen Sonderstatus.

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER)

Ein Dokument, das eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von Sprachprogrammen, Lehrplanrichtlinien, Prüfungen, Lehrbüchern usw. in ganz Europa bietet.

IMPLIZITES LERNEN

Unbewusstes Lernen, das nicht willentlich gesteuert wird.

INTERKULTURALITÄT

Die Präsenz und gleichberechtigte Interaktion verschiedener Kulturen, die gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen ermöglichen.

INTERKULTURELLER DIALOG

Der interkulturelle Dialog ist ein offener, respektvoller und auf gegenseitigem Verständnis beruhender Meinungsaustausch zwischen Einzelpersonen und Gruppen mit unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Hintergründen und Erben.

INTERKULTURELLES BEWUSSTSEIN

Dieser Begriff bezeichnet die Kenntnis, das Bewusstsein und das Verständnis der Beziehungen zwischen "unserer" Welt und einer objektiven Version der Welt.

INTERKULTURELLES LERNEN

Ist ein Prozess, bei dem man sich selbst und seine Herkunft kennen muss, bevor man andere verstehen kann. Interkulturelles Lernen ist angesichts des anerkannten gleichen Wertes aller Kulturen der Ausgangspunkt für ein friedliches Zusammenleben.

ISCED

Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens.

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

Die Fähigkeit einer Person, in einer bestimmten Sprachgemeinschaft effektiv zu interagieren, wobei sprachliche, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen berücksichtigt werden.

L1 (MUTTERSPRACHE)

Die Sprache, die in den ersten Lebensjahren erlernt wird und die normalerweise zum natürlichen Instrument des Denkens und der Kommunikation wird.

L2 (ZWEITSPRACHE)

Die Sprache, die von einer Person erlernt wird, nachdem sie ein kompetenter Sprecher ihrer Muttersprache geworden ist.

LEBENSLANGES LERNEN

Der kontinuierliche Aufbau von Fähigkeiten und Wissen im Laufe des Lebens.

LEHRPLAN

Ein Dokument, in dem die Ziele, die Methodik, die Bewertungskriterien und die Inhalte, die ein:e Schüler:in in einer bestimmten Bildungsstufe lernen muss, festgelegt sind.

LEMMA

Morphologische und syntaktische Informationen eines Lexikoneintrags im mentalen Lexikon.

LEXEM

Phonetische und metrische Angaben eines Lexikoneintrags im mentalen Lexikon.

LTM

Steht für „long-term memory“ (z. dt. Langzeitgedächtnis).

MEHRSPRACHIGE BILDUNG

Verwendung von mindestens drei Sprachen in der Bildung zu beziehen: die Muttersprache(n), eine Regional- oder Nationalsprache und eine internationale Sprache.

MEHRSPRACHIGKEIT

Koexistenz mehrerer Sprachen im selben geografischen, physischen oder sozialen Raum.

MIGRANT:INNEN/MIGRIERTE, AUSGEWANDERTE/EMIGRANT:INNEN, EINGEWANDERTE/IMMIGRANT:INNEN

Der Begriff Migrant:innen bezieht sich sowohl auf Emigrant:innen (die sich von einem Ort entfernen) als auch Immigrant:innen (die an einem neuen Ort ankommen). Für den allgemeinen Begriff "Migrant:in" gibt es keine spezifische Rechtsgrundlage.

MOTIVATION

Ein Begriff aus der Psychologie, der versucht zu erklären, warum Menschen sich entscheiden, etwas zu tun, wie lange sie bereit sind, das durchzuhalten und wie viel Mühe sie dafür aufwenden werden.

MULTIKULTURALISMUS

Das Vorhandensein mehrerer Kulturen, die im selben geografischen, physischen oder sozialen Raum koexistieren.

OBJEKTIVE SPRACH-/LERNBEDÜRFNISSE

Können meist schon im Voraus bestimmt werden, etwa von Lehrkräften und beziehen sich meist auf typische Aktivitäten, die die Lernenden beherrschen müssen, etwa das Verfassen eines Lebenslaufs oder die Extraktion von Schlüsselinformationen aus einem Text.

PRIMARBEREICH = ISCED-Stufen 0-2.

PROZEDURALE FERTIGKEITEN

Die mehr oder weniger automatisierten Fertigkeiten, über die man verfügt. Die Lernenden sind sich dieser Fertigkeiten (meist) nicht bewusst.

PULL-FAKTOREN

Positive Faktoren, die Personen zum Auszuwandern ermutigen. Diese können etwa Sicherheit, Schutz, bessere Lebensbedingungen sowie Abwesenheit von Verfolgung sein und in wirtschaftliche, soziale, politische und umweltbedingte Faktoren unterteilt werden.

PUSH-FAKTOREN

Negative Faktoren, die Personen zum Auswandern zwingen. Diese können etwa Dürren, Hungersnöte, Armut, Naturkatastrophen, politische Unruhen oder Gewalt, Krieg, Verfolgung, die schlechte Wirtschaftslage des Heimatlandes, fehlende Aufstiegschancen, eine schlechte medizinische Versorgung, etc. sein und können in wirtschaftliche, soziale, politische und umweltbedingte Faktoren unterteilt werden.

SEKUNDARBEREICH = ISCED-Bereiche 3-4.

SEMANTISIERUNG

Bestimmung der Wortbedeutung oder der Bedeutung und Funktion von grammatischen Phänomenen (z.B. Bedeutung des Passivs).

SOZIALFORM

Beschreibt die Arbeitsform der Klasse: Einzelarbeit, Paararbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht oder Plenumsdiskussion.

SPRACHRECHTE

Die Sprachrechte sind eine Art von Menschen- und Grundrechten, die in Zusammenhang mit der Verwendung von Sprache stehen und sich vor allem auf das Recht, sich sowohl im öffentlichen wie auch privaten Raum, frei in einer selbstgewählten Sprache äußern zu können, diese Sprache festzuhalten und sie an zukünftige Generationen weiterzugeben. Sie schließen auch das Recht auf eine angemessene Verdolmetschung (etwa im medizinischen oder juristischen Umfeld), das Recht darauf, Geschäfte in einer selbstgewählten Sprache abzuschließen oder private Gespräche in dieser Sprache am Arbeitsplatz führen zu dürfen, ohne diskriminiert zu werden, sowie das Anrecht auf Unterstützung beim Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes mit ein.

STEREOTYP

Der Begriff beschreibt eine Annahme, die eher auf angeeigneten Denkmustern als auf der Realität basiert.

SUBJEKTIVE SPRACH-/LERNBEDÜRFNISSE

Individuelle Bedürfnisse der jeweiligen lernenden Person, etwa kognitiver oder affektiver Natur.

SYSTEMATISIERUNG

Feststellung einer Regelmäßigkeit (z.B. Verbzweitstellung bei Hauptsätzen, regelmäßige Konjugation von schwachen Verben etc).

TERTIÄRER BILDUNGSBEREICH = ISCED-Bereiche 5-8.

TRANSFER

Anwendung sprachlicher Merkmale aus der Erstsprache (L1) auf die Zweit- oder Fremdsprache (L2) durch zwei- oder mehrsprachige Sprecher:innen.

TRANSLANGUAGING

Zwei- oder mehrsprachige Personen setzen ihr gesamtes sprachliches Repertoire ein, um ihre Kommunikation zu optimieren, und dies wird von der unterrichtenden Person aktiviert und wertgeschätzt.

ÜBERGENERALISIERUNG

Eine zu allgemeine Schlussfolgerung ziehen; hier: eine grammatikalische Regel, die auf alle Fälle angewendet wird, als gäbe es keine Ausnahmen von der Regel.

VIELSPRACHIGKEIT

Die Fähigkeit eines Individuums oder einer sozialen Gruppe, mehrere Sprachen zu beherrschen.

Bibliographie

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Adami, H. (s.f.). *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7>
- Affinati, E. & Lenzi, A. (2020). *Italiani anche noi: corso di italiano per stranieri*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Alosi, E. & Perna, A. (2016). *Ataya manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*. Sestante Edizioni.
- Alosi, E. & Perna, A. (2019). *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Sestante Edizioni.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2*. Klett-Langenscheidt.
- BAMF. (2022). *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile
- Benseman, J. (2012). *Adult Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses*. Ako Aotearoa. https://www.researchgate.net/publication/267780697_Adult_Refugee_Learners_with_Limited_Literacy_Needs_and_Effective_Responses
- Bimmel, P., Kast, B. & Neuner, G. (2013). *Deutschunterricht planen*. Neu. Klett-Langenscheidt.
- Boli J. & Elliott M. A. (2008). Facade diversity. The individualization of cultural difference. *International Sociology*, 23(4), 540-560.
- Bolzoni, A., Contin, M., Frascoli, D., Notar, P. & Perrella, P. (2016). *Italiano di base*. Alma Edizioni.
- Borghetti, C. (2018). Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS. En Tabaku Sörman, E., Torresan, P. & Pauletto, F. (Ed.), *Paese che vai, manuale che trovi* (pp. 81-100). Franco Cesati Editore.
- Borio M. & Ricker P. (2021). *Piano Piano: percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*. Guerrini e Associati.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. & Sola, C. (s.f.). *Italian language for adult migrants. Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level*. <https://rm.coe.int/16802fc1db>
- Cassiani, P. & Mattioli, L. (2010). *Facile Facile*. Nina Edizioni.
- Castaño Ruiz, J. (2004). Discurso literario e inmigración: escritores y tipología de textos, Tonos digital. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 7.
- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Consejo de Europa.
- Castorrini, A. & Caviglia, A. (2020). *La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2*. *Italiano a Scuola*, 2(1), 249. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Consonno, S. & Bailini, S. (2017). *Ricette per Parlare*. Alma Edizioni.
- Cortés, D., Velásquez, S. & Faone, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2(9). DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>

- Dąbrowska, A., Pisarek, W. & Stickel, G. (Eds.) (2017). *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe*. European Federation of National Institutions for Language.
- De Lactos, Y., Guida, M., Stefanori, E. Pegoraro, C. & Vanni, E. (2017). *Andiamo fuori*. Alma Edizioni.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation, Éducation et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 32-41.
- Deutschakademie. (2013). *Stufenkarte Deutsch lernen*. <https://www.deutschakademie.com/blog/wir-lieben-deutsch/stufenkarte-deutsch-lernen2/>
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Penguin Books.
- Dietrich, R., & Gerwien, J. (2017). *Psycholinguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Dörnyei, Z. & Ema U. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke.
- Ellis, Nick C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. DLL 6*. Klett-Langenscheidt.
- Europäische Kommission. (2012). *Gruppe hochrangiger Experten schlägt Alarm angesichts der mangelnden Lesekompetenz: Mitgliedstaaten müssen handeln*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP_12_940?cookies=disabled
- Europäische Kommission, Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur. (2012). *Gruppe hochrangiger sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz: Zusammenfassender Bericht*. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c/language-de>
- Europäische Union. (2002). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf
- Europäische Union. (2007). *Amtsblatt der Europäischen Union C 303/17*. <https://fra.europa.eu/de/eu-charter/article/22-vielfalt-der-kulturen-religionen-und-sprachen>
- Europäische Union. (2012). *Amtsblatt der Europäischen Union C326/17*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:FULL:DE:PDF>
- Europäische Union. (2012). *Amtsblatt der Europäischen Union. C 393/1*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:DE:PDF>
- Europäisches Parlament. (2009). *Bericht über die Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092_DE.html
- Europarat. (2001). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Europarat. (2005). *Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9
- Europarat. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf
- Europarat. (2008). *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“*. Auswärtiges Amt. <https://rm.coe.int/09000016804ec0e2>
- Europarat. (2011). *European Language Portfolio. Goal setting and learning how to learn*. <https://rm.coe.int/16804932c3>

- Europarat. (2017). *Handreichung des Europarats*. <https://www.coe.int/de/web/language-support-for-adult-refugees>
- Europarat. (2018). *Immigrants from outside EU-27 and emigrants to outside EU-27, 2013-2018*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants_from_outside_EU-27_and_emigrants_to_outside_EU-27%2C_EU-27%2C_2013%E2%80%932018_%28million%29.png
- Europarat. (2014). *Integration tests: helping or hindering integration?* <https://pace.coe.int/pdf/84f712e7eaae8d84ab72aa7be9e9be57602e9909e6eccd88dd7414c50d801ca4/resolution%201973.pdf>
- Fischer Callus, M. & Heyse, I. (s.f.). *Zehn Praxistipps für einen erwachsenengerechten Deutschunterricht mit Flüchtlingen und Asylsuchenden*. https://www.hueber.de/media/36/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4*. Klett-Langenscheidt.
- Funk, H., Kuhn, C., & Demme, S. (2005). *Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Cornelsen.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garrido Rodríguez, P. (2012). *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Gildner, K. (2017). *DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration*. <https://sprache-ist-integration.de/leitfaden-einstieg/>
- Gruber, Elke (o.D.). *Alphabetisierung und Grundbildung - Grundlagen beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe*. <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/AlphabetisierungundGrundbildung.pdf>
- Guerra, I. (1993). *A educação intercultural: contextos e problemáticas*. Conferencia presentada en Formação dos Professores Participantes no Projeto de Educação Intercultural. Entreculturas.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hacia el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y Migración*, 12(1) monográfico, 13-37.
- Gutiérrez, R. (2007). *Lengua, migraciones y mercado de trabajo*. Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Haataja, K. (2008). *Content and Language Integrated Learning in German: State of the art and Development Potential in Europe. Final report. A complementary report to the DVD project synopsis*. Juvenes Print.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Profile Books.
- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B. & J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Penguin Books.
- Iglesias, J., Rua, A. & Ares, A. (2020). *Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España*. Fundación Foessa.
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
- UNESCO-Institut für Statistik. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>
- International Symposium for Literacy. (1975). *Declaration of Persepolis*. <http://www.greedymouse.ca/PDF/persepolis.pdf>

- Johnson, K. (2018). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Hain.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft. (2005). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf
- Li, W. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, Taylor & Francis.
- Little, D. G. (2000). *Meeting the language needs of refugees in Ireland*. Refugee Language Support Unit. The University of Dublin, Trinity College Dublin.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243–249.
- Menschenrechtskonventionen. (2000). *Protokoll Nr. 12 über das Diskriminierungsverbot* <https://www.menschenrechtskonvention.eu/protokoll-nr-12-emrk-9277/>
- Minuz, F., Borri, A. & Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Loescher Editori.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España*. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.
- Morin, E. (2001). *La méthode. 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*. Editions du Seuil.
- Niebisch, D., Orth-Chambah, J., Weers Dörte & Zschärlich Renate. (2016). *Erste Schritte plus Neu Einstiegskurs. Deutsch Als Zweitsprache. Kursbuch*. Hueber Verlag.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (s.f.). *Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Österreichische Unesco-Kommission. (2022). *Bildung 2030. Basisbildung und Alphabetisierung*. <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/basisbildung-und-alphabetisierung>
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Paredes García, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración*, 12(1), 39-81.
- Paz, O. (1983). *Sombras de Obras*. Seix Barral.
- Petersen, W. (1958). A General Typology of Migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Petersen, W. (1978). International Migration. *Annual Review of Sociology*, 4, 533-575.
- Porcher, L. & Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses universitaires de France.
- Robinson, C. & Gadelii, K. (2003). *Writing unwritten languages: a guide to the process*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226475>
- Robinson, P. (Ed.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Rösler, D. & Nicola W. (2014). *Lernmaterialien und Medien. DLL 5*. Klett Langenscheidt.

- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=46
- Stift Admont. (2017). *Sensationsfund: Admonter Abrogans*. <https://www.stiftadmont.at/bibliothek/stiftsarchiv/aktuelles-stiftsarchiv/sensationsfund-admonter-abrogans>
- UNESCO. (1960). *Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur*. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01061/imfname_204582.pdf
- UNESCO. (1997). *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter: Agenda für die Zukunft*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_ger
- UNESCO. (2003). *Literacy as freedom: a UNESCO Round-table*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131823>
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world: UNESCO education position paper*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_eng
- UNESCO. (2005.) *Initiative Babel*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139844_eng
- UNESCO. (2005). *UNESCO-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_F%C3%B6rderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf
- UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNICEF. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>
- Valetopoulos, F. (2017). Intercultural encounters: representations of French students and contributions of FLE training. *International Colloquium Cultural Exchanges Today: Language and Literature*, pp. 115-136, Tamkang University.
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe, 59-70.
- Vereinte Nationen. (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Vereinte Nationen. (1966). *Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte vom 19. Dezember 1966*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICCPR/ICCPR_Pakt.pdf
- Vereinte Nationen. (1966). *Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Pakt.pdf
- Vereinte Nationen. (1994). *Gleiche Menschenrechte für alle. Dokumente zur Menschenrechtsweltkonferenz der Vereinten Nationen in Wien 1993*. https://menschenrechte-durchsetzen.dgvn.de/fileadmin/user_upload/menschenr_durchsetzen/bilder/Menschenrechtsdokumente/2.1_Wiener_Erklaerung_und_Aktionsprogramm_web.pdf
- Vereinte Nationen. (1999). *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau*. https://www.unwomen.de/fileadmin/user_upload/schwerpunktthemen/internationale_konventionen/pdf/CEDAW%20dt.pdf

- Viale, M. (2017). Using Information and Communication Technology in Italian Language Learning and Teaching: from Teacher Education to Classroom Activities. *Caracteres*, 6(2), 343–366.
- Viale, M. (2018) Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano, en Viale, M. (Ed.), *Tecnologie della comunicazione e dell'informazione e insegnamento dell'italiano*. Bologna University Press.
- Villalba Martínez, F. (2017). La formación de profesores de español como segunda lengua (L2). En N. Dimitrinka (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, pp. 371-390. Peter Lang.
- Waxman, H. C. & Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.
- Welt. (2016). *Zitate von Kanzlerin Angela Merkel zum EU-Gipfel*. https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/thema_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html
- Wöhler, T. (2016). *Integration. Gesetz. Expertise*. <https://www.exc16.uni-konstanz.de/intg-kommentar-woehler.html>
- World Conference on Education for All. (1990). *World Declaration on Education for and Framework for action to meet basic learning need*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_World_Declaration_For_All_1990_En.pdf
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. CREDIF.

Leitfaden

für die sprachliche Inklusion von Migrantinnen und Migranten

