



Key-Co System – IO1

Ist Mehrsprachigkeit die Schlüsselkompetenz?

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa



Key-Co System – IO1

Ist Mehrsprachigkeit die Schlüsselkompetenz?

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa

Kurzfassung



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

“The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”

Inhalt

<i>Einführung</i>	5
<i>Aufbau und Methodik der Untersuchung</i>	9
<i>Partnerorganisationen von Key-Co-System</i>	10
<i>Die Lernbesonderheiten der Zielgruppe</i>	12
<i>Mehrsprachigkeit und erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund: ein kurzer Überblick</i>	23
<i>Untersuchung und Bewertung der Mehrsprachigkeit im Key-Co-System: Datenerfassung und -analyse</i>	32
<i>Ein anspruchsvolles Lexikon</i>	32
<i>Eine offene Diskussion über Mehrsprachigkeit</i>	33
<i>Die Praxis der Mehrsprachigkeit</i>	37
<i>Die Perspektive der Lernenden</i>	40
<i>Abschließende Bemerkungen und einige Empfehlungen ...</i>	43
<i>Die Autoren</i>	45

Key-Co System - Innovative Praktiken für eine interkulturelle Erwachsenenbildung ist ein vom Erasmus+ Programm (KA2 - Strategische Partnerschaft - Erwachsenenbildung) gefördertes Projekt.

Key-Co System zielt darauf ab, für erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund Wege zu Bildung und Empowerment zu ebnet und innovative Praktiken unter Lehrkräften, Pädagogen/Pädagoginnen und Organisationen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, zu verbessern.

*Key-Co System wird von **Per Esempio Onlus** gefördert und koordiniert, einer gemeinnützigen Organisation, die 2011 in Palermo gegründet wurde und die sich für die aktive Teilnahme, Bürgerschaft, Jugend- und Erwachsenenbildung einsetzt. Desweiteren sind folgende Einrichtungen am Projekt beteiligt:*

- **Asociación Guaraní** (Madrid, Spanien), eine Nichtregierungsorganisation, die Aktionen und Projekte zur Förderung der Integration und sozialen Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund und anderen von Ausgrenzung bedrohten Gruppen durchführt.
- **„Zweite Chance“ Scholeio Deferis Efkaerias Assou** (Lechaiou, Griechenland), eine 2005 gegründete öffentliche Schule für Erwachsene, deren Ziel es ist, soziale Ausgrenzung zu bekämpfen, indem sie ihren Lernenden Unterricht und psychologische und berufliche Beratung anbietet.
- **Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti „Nelson Mandela“** Palermo 1 - CPIA1, und Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti Palermo 2 - CPIA 2 (Palermo, Italien), staatliche öffentliche Einrichtungen, die italienischen und ausländischen Bürgern und Bürgerinnen ab sechzehn Jahren Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten bieten.
- **Solidaridad Sin Fronteras** (Madrid, Spanien), eine Nichtregierungsorganisation, die sich für die Entwicklung, die Integration und das Wohlergehen von schutzbedürftigen Gruppen einsetzt.
- **Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Giurisprudenza** (Palermo, Italien), die sich über die sogenannte „Legal Clinic for Human Rights of the University of Palermo“ (kurz: CLEDU) dem Schutz und der Stärkung der Rechte von Menschen mit Migrationshintergrund, Geflüchteten, Minderheiten und schutzbedürftigen Personen widmet.
- **University of Reading, Department of Languages and Cultures** (Reading, UK), ein Lehr- und Forschungszentrum mit führender Expertise zu Sprache und Migration, mehrsprachiger Bildung, Sprachpolitik und Minderheiten.
- **Volkshochschule im Landkreis Cham** (Cham, Deutschland), ein eingetragener, gemeinnütziger Verein, dessen Haupttätigkeit darin besteht, Kurse in den Bereichen Berufsbildung, Sprachen, Gesundheit, Kultur und spezielle Kurse (Schulen des zweiten Bildungswegs) anzubieten.

Einführung

Im Mai 2018 veröffentlichte der Europarat („Council of Europe“) die Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. In diesem Dokument werden Kompetenzen als eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen definiert. Bei Kenntnissen handelt es sich um „Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern. Fertigkeiten sind als die Fähigkeit definiert, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen. Einstellungen umfassen die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, sowie entsprechende Denkmuster zu beschreiben.“¹

Innerhalb dieses Rahmens sind *Schlüsselkompetenzen* - die in einer lebenslangen Perspektive, von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter und durch formale, non-formale und informelle Lernkontexte entwickelt werden sollen – „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen“.²

Konkret werden in dem Dokument des Europarates **acht Schlüsselkompetenzen** genannt: Lese- und Schreibkompetenz, Mehrsprachenkompetenz, mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik, digitale Kompetenz, persönliche, soziale und Lernkompetenz, Bürgerkompetenz, unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

In den *Empfehlungen* werden alle diese Schlüsselkompetenzen als gleich wichtig angesehen: Jede von ihnen kann zu einem „erfolgreichen“ individuellen und sozialen Leben beitragen, hat das Potenzial, in vielen verschiedenen Kontexten und durch eine Vielzahl von Ansätzen angewendet zu werden, und kann die anderen Schlüsselkompetenzen verbessern und ergänzen. Allerdings haben einige Kompetenzen - wie die Mehrsprachenkompetenz - mehr Aufmerksamkeit (und Ressourcen) auf sich gezogen als andere.

1 *Vorschlags für eine Empfehlung des Rates* 17. Januar 2018 zu *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, Europäische Kommission 17. Januar 2018 Dokument ist [hier](#) verfügbar.

2 *Empfehlung des Rates vom 18. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, Amtsblatt der Europäischen Union, 4. Juni 2018, S. 7; Dokument ist [hier](#) verfügbar.

Die Mehrsprachenkompetenz definiert die Fähigkeit, verschiedene Sprachen angemessen und effektiv zur Kommunikation zu nutzen. Sie basiert auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Fakten und Meinungen in mündlicher und schriftlicher Form (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) in mehr als einer Sprache in einem angemessenen Bereich gesellschaftlicher und kultureller Kontexte entsprechend den Wünschen und Bedürfnissen des/der Sprechenden zu verstehen, auszudrücken und zu interpretieren. Sie integriert auch eine historische Dimension und kulturelles Verständnis, da sie auf der Fähigkeit beruht, zwischen verschiedenen Sprachen und Medien sowie kulturellen Systemen und Identitäten zu vermitteln. Sie erfordert die Kenntnis des Vokabulars und der funktionalen Grammatik verschiedener Sprachen sowie ein Bewusstsein für die wichtigsten Arten der verbalen Interaktion und Register dieser Sprachen, aber auch die Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen, Dynamiken und kultureller Aspekte, die sprachliche Entscheidungen und Interaktionen bestimmen und beeinflussen können. Wesentliche Bestandteile für diese Kompetenz bestehen in der Fähigkeit, gesprochene Botschaften zu verstehen, Gespräche zu initiieren, aufrechtzuerhalten und abzuschließen sowie Texte zu lesen, zu verstehen und zu verfassen, und zwar je nach den Bedürfnissen des Einzelnen mit unterschiedlichen Niveaus in verschiedenen Sprachen.

Die Mehrsprachenkompetenz kann auch die Fähigkeit beinhalten, in einem komplexen Repertoire durch verschiedene Register, Kontexte und kommunikative Situationen zu navigieren, und zwar mit Hilfe von metalinguistischem Bewusstsein und der Wertschätzung kultureller Vielfalt. Vorurteile und falsche Vorstellungen von Mehrsprachigkeit, sowohl bei einzelnen Sprechern bzw. bei einzelnen Sprecherinnen als auch in der Gemeinschaft, können den Erwerb dieser Kompetenz hinderlich sein, während eine positive Einstellung zur Interkulturalität, das Engagement für einen gemeinsamen Rahmen für die Interaktion und die Anerkennung des individuellen sprachlichen Profils und Repertoires jeder Person - einschließlich der Anerkennung und des Respekts für die Muttersprache(n) von Menschen, die Minderheitengruppen angehören und/oder einen Migrationshintergrund haben - den Erwerb dieser Kompetenz erleichtern können.

Durch die Erleichterung und Verbesserung der Mehrsprachenkompetenz können auch andere Schlüsselkompetenzen gefördert und voll entwickelt werden. Daher sollten „weiterhin erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um das Sprachenlernen zu fördern und die kulturellen Aspekte der sprachlichen Vielfalt zu würdigen. Die Unterstützung der Mehrsprachigkeit ist von besonderer Bedeutung für die Förderung der kulturellen Vielfalt und der sprachlichen Fähigkeiten sowie für einen wichtigen Beitrag zu den wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen

zwischen der EU und dem Rest der Welt“.³

Aus diesen Gründen werden die EU-Mitgliedsstaaten ständig aufgefordert, das Bewusstsein für die Vorteile der sprachlichen Vielfalt zu erhöhen, Schulungen in den lokalen Sprachen anzubieten und die Muttersprachen weiter zu fördern. Die Europäische Kommission empfiehlt den Mitgliedsstaaten außerdem, „die Auswahl der in den Schulen unterrichteten Sprachen zu erweitern, um die persönlichen Interessen der Lernenden widerzuspiegeln und die sprachlichen Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund zu schätzen und zu nutzen“.⁴

In einer zunehmend globalisierten Welt braucht der/die Einzelne ein breites Spektrum an Kompetenzen, um sich an einen sich schnell verändernden Kontext anzupassen. Die EU-Mitgliedsstaaten wurden auch im Bereich der Bildung dazu angehalten, alle Kompetenzen in ihre Strategien für lebenslanges Lernen einzubeziehen. Dies erfordert eine Anpassung der Lehr- und Lernumgebungen durch neue Politiken, Lehrpläne und Personalschulungen, die in der EU und im Europarat noch sehr uneinheitlich sind – die jedoch ein hohes Maß an Harmonisierung erfordern.

Das Projekt „Key-Co System“, an dem fünf verschiedene Bildungseinrichtungen aus vier europäischen Ländern beteiligt sind, wurde ausdrücklich entwickelt, um den neuen Bildungsrahmen, der aus der Empfehlung des Europarats hervorgegangen ist, zu verbessern und den Austausch von Wissen und bewährten Verfahren zwischen den europäischen Partnerorganisationen, die im Bildungsbereich tätig sind, zu erleichtern. Durch die Entwicklung und Erprobung von didaktischen Tools, die auf Lerneinheiten basieren, zielt es darauf ab, gemeinsame Lernwege zu erforschen, und zwar aus einer kritischen interkulturellen Perspektive und mit einem Fokus auf Klassen und Module, die auf erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund (kurz AMLs für „Adult Migrant Learners“) zugeschnitten sind.

Aufgrund ihrer besonderen Merkmale (kultureller und persönlicher Hintergrund, unterschiedliche Lese- und Schreibfähigkeiten in der Muttersprache, Reiseerfahrungen und Traumata, schwankende Motivationen und Erwartungen, unterschiedliche Interaktion mit der einheimischen Bevölkerung, begrenzter

3 Vgl. Kurzdarstellung zur Europäischen Union - Sprachpolitik, https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_3.6.6.pdf

4 Vgl. European Commission - Directorate-General for Education and Culture, *Language teaching and learning in multilingual classrooms*, 2015, S. 1. 16, https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf.

Zugang zu Bildungsressourcen, Unterrepräsentation auf institutioneller Ebene und in den Medien usw.) **sind Erwachsene mit Migrationshintergrund eine sehr komplexe und schutzbedürftige Zielgruppe, die von Pädagogen/Pädagoginnen, sowie den Bildungssystemen besonders berücksichtigt werden muss.** Die Bezeichnung „Erwachsene mit Migrationshintergrund“ muss in Frage gestellt werden, da sie fälschlicherweise eine gewisse Homogenität unter Menschen impliziert, die aus einer großen Bandbreite an soziokulturellen und sprachlichen Kontexten, Lebenserfahrungen und persönlichen Hintergründen stammen können. Wenn diese Komplexität und Vielfalt von Pädagogen/Pädagoginnen und ihren Institutionen vor einer Bildungsintervention nicht richtig anerkannt wird und nicht die richtige Menge an sozio-linguistischen Informationen gesammelt und genutzt wird, um die Kompetenzen und Bedürfnisse der Lernenden zu bewerten, kann formale Bildung Frustration, Verletzlichkeit und Ausgrenzung auslösen, anstatt Inklusion zu fördern.

Ausgehend von diesen Annahmen **zielt dieses Forschungspapier darauf ab**, Lücken und Widersprüche im aktuellen europäischen Kontext zu identifizieren, den Key-Co-Partnereinrichtungen und -Teilnehmenden einige gemeinsame terminologische und theoretische Hintergründe zu liefern, die Diskussion rund um die Lerneinheiten zu erleichtern und den nationalen und transnationalen Gremien eine Reihe von Fragen und Themen zu liefern, die möglicherweise angegangen werden müssen, damit sie das in der *Empfehlung* des Europarats von 2018 genannte Ziel erreichen.

Insbesondere wird sich die Arbeit (ab jetzt Intellectual Output 1, oder **IO1**) auf die **Mehrsprachigkeit** konzentrieren - die als eine zentrale Kompetenz, besonders in Bezug auf AMLs, angesehen wird - indem sie die folgenden Fragen behandelt:

1. Inwieweit werden Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kompetenz von den fünf Partnerinstitutionen berücksichtigt?
2. Inwieweit und wie wird die mehrsprachige Kompetenz von/innerhalb der Partnerinstitutionen wertgeschätzt und aufgewertet?
3. Inwieweit werden die Wahrnehmungen von Lernenden und Lehrenden zur Mehrsprachigkeit berücksichtigt?
4. Welche Art von Lehrstrategien werden in jeder Partnereinrichtung durchgeführt, um eine solche mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln?

Aufbau und Methodik der Untersuchung

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurde IO1 in 5 Stufen konzipiert und durchgeführt:

1. **Desktoprecherche**, um ein klareres Bild der Key-Co Partnerinstitutionen und ihrer Lernergruppen zu erhalten (Dezember 2018 - März 2019).
2. **Literaturrecherche zur Zielgruppe der Lernenden (AMLs)**, um die neuesten Forschungsergebnisse zur Kompetenzumsetzung für diese Gruppe in formalen und informellen Bildungssettings zu sammeln (März - Juli 2019).
3. **Beobachtungen**, die bei der Key-Co-Kurzzeitfortbildungsveranstaltung im September 2019 an der Volkshochschule in Cham stattfanden, einschließlich 15 halbstrukturierter Interviews mit Lehrkräften, die an der Veranstaltung teilnahmen, und zwei Fokusgruppen (je 45 Minuten) zur Wahrnehmung und Verwendung von Begriffen rund um Mehrsprachigkeit.
4. **Literaturrecherche zum Thema Mehrsprachigkeit** mit Fokus auf Erwachsenenbildung und Migration (Oktober-Dezember 2019), um mögliche Forschungslücken auf europäischer Ebene zu skizzieren.
5. **Fragebögen zur Terminologie**, verteilt an Lehrkräfte der fünf Partnerinstitutionen (Herbst 2019).
6. **Fragebögen zum Thema Mehrsprachigkeit**, verteilt an Lehrkräfte, Verwaltungsmitarbeitende und Lernende aus allen fünf Partnerinstitutionen (möglicherweise als Grundlage für Folgebefragungen; Winter 2020).
7. **Folgeinterviews vor Ort mit drei Zielgruppen** (Lehrkräfte, Verwaltungspersonal und Lernende), um weitere Daten zu erheben (Winter 2020); die Nutzung dieses Tools, das ursprünglich Besuche der beiden Forschenden an jeder Einrichtung vorsah, wurde durch die Covid-19-Beschränkungen für 2020-21 stark eingeschränkt.
8. **Datenanalyse und Verfassen** des IO1-Veröffentlichung (Sommer und Herbst 2020).

Partnerorganisationen von Key-Co System

An Key-Co System sind **fünf Partnerorganisationen aus vier verschiedenen europäischen Ländern beteiligt:**

1. Asociación Guaraní (AG) - Madrid, Spanien;
2. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti „Nelson Mandela“ Palermo 1 (CPIA1) - Palermo, Italien;
3. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Palermo 2 (CPIA2) - Palermo, Italien;
4. „Zweite Chance“ Scholeio Defteris Efkaïrias Assou in Lechaiou (SCL) - Lechaiou, Griechenland;
5. Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (VHS Cham) - Cham, Deutschland.

Diese Partnerorganisationen unterscheiden sich erheblich in Bezug auf die Führungs- und Verwaltungsstruktur, die Finanzierungsträger und den rechtlichen Status (staatlich finanzierte und eigene Institutionen vs. Nichtregierungsorganisationen), die Größe, den pädagogischen Ansatz (zielorientiert vs. lernerorientiert), die Lehrpläne und den Auftrag (pädagogisch vs. berufsbildend), das Lehrpersonal, das Lehrmaterial (von Lehrbüchern, die von den Bildungsministerien zur Verfügung gestellt werden, bis hin zu Materialien, die von den Lehrkräften frei ausgewählt werden), die Herkunft, die Nationalität und das Alter der Lernenden.

Sie alle bieten jedoch formale Bildung für erwachsene Lernende an, zählen - unter ihren Lernende mit Migrationshintergrund (als Oberbegriff verwendet),⁵ Asylbewerber/innen und Geflüchtete, haben gemischte Klassen (mit Einheimischen

5 Vgl. International Organization for Migration, [Glossary on migration](#), IML Series No. 34, 2019, sub voce *migrant*: „Ein völkerrechtlich nicht definierter Oberbegriff, der das gängige Laienverständnis einer Person widerspiegelt, die sich von ihrem gewöhnlichen Aufenthaltsort entfernt, sei es innerhalb eines Landes oder über eine internationale Grenze, vorübergehend oder dauerhaft und aus verschiedenen Gründen. Der Begriff umfasst mehrere klar definierte rechtliche Kategorien von Menschen, wie z. B. Arbeitsmigranten; Personen, deren besondere Arten von Bewegungen rechtlich definiert sind, wie z.B. geschleuste Migranten; sowie Personen, deren Status oder Art der Bewegung nach internationalem Recht nicht speziell definiert ist, wie z. B. internationale Studenten... Auf internationaler Ebene existiert keine allgemein akzeptierte Definition für „Migrant“. Die vorliegende Definition wurde von der IOM für ihre eigenen Zwecke entwickelt, und sie soll keine neue rechtliche Kategorie implizieren oder schaffen“.

und Ausländer/innen), bieten eine Vielzahl von Inhalten und Sprachkursen (auf verschiedenen Niveaus) an, bieten ihren Lernenden einige national anerkannte Zertifikate/Qualifikationen und haben das Endziel, Integration und soziale Eingliederung zu fördern. **Noch wichtiger für das Key-Co System ist, dass sie alle auf eine bestimmte Art/Gruppe von Lernenden abzielen: Erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund (AML).**

Die Lernbesonderheiten der Zielgruppe

Das Ziel von Key-Co System ist es, die Bildungswege für AMLs in ganz Europa zu hinterfragen und zu harmonisieren, in Übereinstimmung mit den acht Schlüsselkompetenzen, die in den *Empfehlungen von 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* beschrieben sind. Desweiteren sollen die Politiken und Praktiken der fünf oben genannten Bildungspartner verglichen werden, um besser zu verstehen, wie die Bildung für AMLs derzeit angeboten wird (und inwieweit sie verbessert werden könnte), und die besten Praktiken durch speziell auf AMLs zugeschnittene Lerneinheiten zu fördern und zu verbreiten.

Die Integration Erwachsener mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegemeinschaften ist seit den späten 1960er Jahren⁶ Gegenstand politischer Debatten und politischer Initiativen im Europarat und in einer wachsenden Zahl von Mitgliedsstaaten des Europarats. Allerdings haben sich erst in den letzten zwei Jahrzehnten groß angelegte Initiativen auf die sprachliche Integration Erwachsener mit Migrationshintergrund konzentriert.

Aufbauend auf den Werkzeugen, Instrumenten und anderen Ressourcen, die vom Europarat über mehrere Jahrzehnte im Bereich des Sprachenlernens/-lehrens entwickelt wurden, hat das Projekt *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM) versucht, die Integration von Personen mit Migrationshintergrund in die Zivilgesellschaft zu erleichtern und den sozialen Zusammenhalt zu fördern, ganz im Sinne der Grundwerte des Europarats. Dementsprechend wurden Hilfestellungen für politische Entscheidungsträger, Anbieter von Sprachkursen und diejenigen, die für die Prüfung der Sprachkompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund zuständig sind, entwickelt.⁷

Einer der Gründe für den Europarat, das LIAM-Projekt in Angriff zu nehmen, war die Bewertung der Verwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), der seit den 1990er Jahren⁸ in den meisten europäischen Bildungssystemen eingeführt wurde. Laut Erhebungen der letzten

6 Vgl. Council of Europe, *Documents formulating the position of the Council of Europe on language education policy*, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/official-texts>.

7 Vgl. Council of Europe, *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>.

8 Vgl. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume* <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

fünfzehn Jahre wurde der GER immer häufiger verwendet, um die Sprachniveaus zu definieren, die Erwachsene mit Migrationshintergrund erreichen müssen, um ihren Aufenthalt, ihren Wohnsitz und ihre Staatsbürgerschaft in europäischen Ländern⁹ zu sichern, obwohl er für einen solchen Zweck nicht vorgesehen war und sein „Missbrauch“ die Menschenrechte der AML verletzen könnte.¹⁰

Aus diesen Gründen konzentrierten sich die im Rahmen des LIAM-Projekts entwickelten Ressourcen auf die Sprachenpolitik und deren Umsetzung (auf verschiedenen Ebenen), auf Sprachlernprogramme für Erwachsene mit Migrationshintergrund, auf Lernerprofile und auf die Bewertung von Lernergebnissen. Anstatt Standards oder Ziele festzulegen (wie es der GER tat), sollten sie den Mitgliedsstaaten helfen, den spezifischen Bedürfnissen Erwachsener mit Migrationshintergrund gerecht zu werden oder, wie Hans-Jürgen Krumm und Verena Plutzar behaupten, „Sprachangebote und -anforderungen auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten Erwachsener mit Migrationshintergrund zuzuschneiden“.¹¹

Diese Ressourcen haben auch die Idee der Assimilation in Frage gestellt und das Konzept der Integration neu kontextualisiert, in Anlehnung an die Resolution 1437 (2005), I. 4 der Parlamentarischen Versammlung des Europarats („Das Konzept der Integration zielt darauf ab, den sozialen Zusammenhalt durch die Aufnahme von Vielfalt zu gewährleisten, die als ein zweiseitiger Prozess verstanden wird. Zugewanderte müssen die Gesetze und Grundwerte der europäischen Gesellschaften akzeptieren, und auf der anderen Seite müssen die Aufnahmegesellschaften die Würde und die besondere Identität der Zugewanderten respektieren und sie bei der Ausarbeitung innenpolitischer Maßnahmen berücksichtigen“).¹²

9 Vgl. The Council of Europe – Education Department News, *20 Member States* participate in a Council of Europe Survey regarding the Use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, 7 March 2017, <https://www.coe.int/en/web/education/-/20-member-states-participate-in-a-council-of-europe-survey-regarding-the-use-of-the-common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr->.

10 Vgl. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/chapter-3-linguistic-integration-adult-migrants-liam-project-council-europe>. Hans-Jürgen Krumm, *Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration*, «Modern Language Journal», 91 (2007), pp. 667-69.

11 Vgl. Hans-Jürgen Krumm & Verena Plutzar, *Anpassung des Sprachangebots und der Anforderungen an die Bedürfnisse und Fähigkeiten erwachsener Migranten*, S. 1-2, <https://rm.coe.int/16802fc1c8>.

12 Vgl. *ibid.*, S. 1-2: „Integration unterscheidet sich von Assimilation, weil sie beide Parteien betrifft: die Einwanderer und die Aufnahmegesellschaft. Der Effekt der Assimilation wäre eine vollständige Anpassung an die Sprache, das Verhalten und die Werte der Aufnahmegesellschaft mit dem daraus resultierenden Verlust der Herkunftssprache(n), während im Integrationsprozess beide Seit-

Indem davon ausgegangen wurde, dass die Integration ein zweiseitiger und vielschichtiger Prozess ist, wurden sie außerdem so konzipiert, dass sie nachhaltige und dauerhafte Ergebnisse gewährleisten, wie die Förderung des sozialen Zusammenhalts und die volle Beteiligung aller europäischen Bürger/innen am demokratischen Prozess.

Die Mitgliedsstaaten haben zu LIAM beigetragen, indem sie ihre Anliegen und Bedürfnisse in drei Umfragen zu Politik und Praxis (2007, 2009 und 2013) geäußert haben, indem sie an drei Regierungskonferenzen in Straßburg (2008, 2010 und 2014) teilgenommen haben und indem sie die Ergebnisse eines Symposiums (2016) genutzt haben, das ihnen eine Sammlung von Papieren und Fallstudien zur Verfügung gestellt hat, in denen eine Vielzahl von Themen erörtert wurde, die zum Nachdenken anregen sollten.¹³

Eine spezielle LIAM-Website wurde entwickelt, um auf die potenziellen Bedürfnisse verschiedener Nutzerkategorien einzugehen und verschiedene Arten von Ressourcen anzubieten - einschließlich einer Reihe von Grundsätzen, die die verschiedenen Themen ansprechen, die bei der Gestaltung von Maßnahmen zur Erleichterung der sprachlichen Integration Erwachsener mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen sind - sowie eine Liste von Schlüsselbegriffen, die darauf abzielt, Hintergrundmaterialien und Vokabular europaweit zu harmonisieren.¹⁴

en, Personen mit Migrationshintergrund und das Aufnahmeland dafür offen sind, neue Gemeinsamkeiten für das Zusammenleben zu schaffen und die bereits gebildete Identität zu respektieren. Dies gibt Personen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, die mitgebrachten Ressourcen zu nutzen und ihre Identität zu erweitern, indem sie neue Konzepte und eine neue Sprache erwerben. Gleichzeitig wird das Aufnahmeland Personen mit Migrationshintergrund als Menschen sehen, die seine sprachlichen und kulturellen Dimensionen bereichern. Dies ist ein Prozess, der lange dauert und normalerweise nicht innerhalb der ersten Jahre nach der Ankunft abgeschlossen werden kann. Um diesen Prozess zu unterstützen, reicht es für das Aufnahmeland nicht aus, spezielle Integrationsprogramme bereitzustellen, an denen innerhalb kürzester Zeit nach der Einwanderung teilgenommen werden muss. Es ist notwendig, alle Arten von öffentlichen Dienstleistungen, Wohnraum, Zulassung zum Arbeitsmarkt und Bildungsprogramme an die Bedürfnisse von Einwanderern anzupassen [...]. Die Integration soll den Zugewanderten die Möglichkeit geben, am politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben ihres neuen Landes teilzunehmen, damit sie am Ende eines solchen Prozesses unter den gleichen rechtlichen, sozialen und finanziellen Bedingungen leben können wie Eingeborene dieses Landes. Es ist allgemein anerkannt, dass die Fähigkeit, die Sprache(n) der aufnehmenden Gesellschaft zu sprechen, normalerweise eine wichtige Rolle im Integrationsprozess spielt, da dies eine Voraussetzung für die Teilnahme ist. Die Beherrschung der Sprache reicht jedoch nicht aus; es ist eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung“.

13 Vgl. Cf. The Council of Europe, *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*, <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

14 Vgl. Ivi.

Seit LIAM haben Wissenschaftler/innen und politische Entscheidungsträger/innen in ganz Europa mehr und mehr erkannt, wie wichtig es ist, sowohl Erwachsene mit Migrationshintergrund als auch ihre Aufnahmegesellschaften an den Eingliederungsprozess zu gewöhnen, mit einem bidirektionalen Ansatz, der darauf abzielt, die soziale Eingliederung zu erleichtern und zu harmonisieren und die Handlungsfähigkeit und Emanzipation derjenigen mit Migrationshintergrund zu erhalten und zu unterstützen.¹⁵ Sie haben auch den sprachlichen Status Erwachsener mit Migrationshintergrund neu definiert, und zwar nicht nur aus der Perspektive der Aufnahmegesellschaft - in der Personen mit Migrationshintergrund oft als „sprachlos“ angesehen werden, da sie nicht in der Lage sind, die Sprache(n) des Landes zu verwenden - sondern auch unter Berücksichtigung der sprachlichen und metasprachlichen Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund. Personen mit Migrationshintergrund sind nicht nur in der Lage, effektiv zu kommunizieren, sondern sie können normalerweise auch mehr als eine Sprache fließend sprechen, a) weil sie aus Ländern kommen, die mehrsprachig sind, und b) weil sie in ihrem Migrationsverlauf auf ihrer Reise einer Vielzahl von Begriffen ausgesetzt waren und andere Sprachen oder Varietäten lernen mussten, um zu überleben und ihre Reise zu bewältigen.

Infolgedessen wurde das Augenmerk mehr und mehr auf Unterrichtsansätze und -methoden gerichtet, die das sprachliche Repertoire, den soziolinguistischen Hintergrund und das Motivationsprofil der AMLs berücksichtigen können, um Erwachsene mit Migrationshintergrund nicht nur zu „guten Bürgern/Bürgerinnen“¹⁶ zu machen, sondern sie auch aktiver in ihren Lernprozess einzubeziehen und ihr sprachliches und metasprachliches Bewusstsein und Potenzial voll auszuschöpfen.¹⁷

Wie die UNESCO kürzlich in ihrem 4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung (2019)¹⁸ feststellte, wird davon ausgegangen, dass partizipative

15 MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education: Perspectives from Mediterranean and Baltic Sea Regions* (MEDBALT), Vilnius, 2014 ff. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/702/1/O1_MEDBALT_Adult_migrant_education_methodology_and_the_integration_programs_analysis.pdf; James Simpson and Anne Whiteside, *Adult Language Education and Migration. Challenging agendas in policy and practice*, London: Routledge, 2015.

16 Vgl. Alisha M. B. Heinemann, *The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees*, «Studies in the Education of Adults», 49 (2017), 2, pp. 177-95.

17 Vgl. Shibao Guo, *The Changing Nature of Adult Education in The Age of Transnational Migration: Toward a Model of Recognitive Adult Education*, «New Direction for adult and continuing education», 146 (2015), pp. 7-17.

18 Vgl. UNESCO Institute for Lifelong Learning, *4th Global report on adult learning and education*, Hamburg, 2019, https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-12/4th_global_report_on_adult_learning_and_education_2019.pdf.

Entscheidungsfindung und die aktive Einbindung lokaler Gemeinschaften in Lernerfahrungen einen positiven Effekt auf die Leistungen der AMLs haben. Im Unterricht werden lernerzentrierte Lehrmethoden mit dem Einsatz von aktiven und erfahrungsorientierten Lerntechniken als entscheidend angesehen, um die kritische Reflexion der Lernenden und die praktische Anwendung der erworbenen Fähigkeiten im Alltag zu fördern.¹⁹ Laut den Erhebungen der UNESCO profitieren Erwachsene am meisten, wenn der Inhalt des Unterrichts auf die praktischen Bedürfnisse der Lernenden und die Sprache, die sie in ihrem täglichen Leben verwenden, abgestimmt ist. Daher hat sich die Bewertung der Erwartungen und die Durchführung einer Bedarfsanalyse der gesellschaftlichen Bereiche, mit denen sich AMLs beschäftigen müssen und wollen, in beide Richtungen als nützlich erwiesen: zum Nutzen des/der einzelnen Lernenden und zum Nutzen seiner/ihrer Gemeinschaft.

Untersuchungen zu Unterrichtsstrategien haben eine Reihe von Aktivitäten im Unterricht identifiziert, die effektiver sind, wenn sie mit der Zielgruppe eingesetzt werden, wie z. B. Beobachtungen/Demonstrationen; Rollenspiele; Simulationen, Dramatisierungen; Interviews; Bildstudien; Spiele/Rätsel; Analyse von Materialien/Prozessen; Anfertigung von Projekten; Diskussionen in kleinen Gruppen; Problemlösungssituationen; Zeichnen; Exkursionen; Videos; Einsatz von Technologie.²⁰

Darüber hinaus wurde die Anerkennung und Offenlegung des ethnischen, kulturellen und Lernhintergrunds des/der Einzelnen als Instrument zur Förderung des persönlichen Ausdrucks, der Vielfalt und der Nichtdiskriminierung durch den Diversity-Classroom-Ansatz angesprochen (wie auch die Pionierarbeit von ItaStra in Palermo gezeigt hat).²¹ Laut der UNESCO-Initiative „*Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*“ (dt. *In kulturelle Vielfalt und interkulturellen Dialog investieren*) (2009) müssen „Programme über die bloße Koexistenz von Menschen unterschiedlicher Kulturen in einer Gemeinschaft oder Gesellschaft hinausgehen und sie fordert Lernstrategien, die Möglichkeiten zum kulturellen Austausch, zur gegenseitigen Befruchtung und zur Stärkung des Bewusstseins für gegenseitige Abhängigkeit und Wechselbeziehungen beinhalten“.²²

19 Vgl. Jack Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997), pp. 5-12.

20 Adelaida Gines, *Educational psychology: a textbook for college students in psychology and teacher education*, Manila: Rex Book Store, 1998.

21 Vgl. MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, cit, and Guo, *The Changing Nature*, cit.

22 UNESCO, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Paris: UNESCO, 2009, https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf.

In Bezug auf Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, kulturelles Bewusstsein und Mehrsprachigkeit „hat die Verwendung der Muttersprache des Lernenden als Unterrichtssprache nachweislich einen positiven Einfluss auf das Lernen. Ein Alphabetisierungsangebot, das zunächst die Erstsprache der Lernenden verwendet, hat kognitive, psychologische und pädagogische Vorteile“. Auch wenn das Verständnis von sprachlicher Bildung für Personen mit Migrationshintergrund nur selten Mehrsprachigkeit umfasst, sollten Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Praxis besser mit dem Bedürfnis derjenigen mit Migrationshintergrund nach vielschichtigen kulturellen und kommunikativen Kompetenzen zusammenspielen.²³

Die Forschung hat auch das Bewusstsein für die spezifischen sozialen und persönlichen Faktoren geschärft, die den Lernerfolg innerhalb der Zielgruppe behindern könnten (wie z. B. persönliche Traumata, mangelnde Motivation, Geldmangel, bildungsfeindliche Einstellung usw.), und betont die Bedeutung von gemeinschaftsbasierten und informellen Lernansätzen, die Räume für emanzipatorisches Lernen und soziales Handeln schaffen.²⁴

Trotz des Umfangs der Beiträge zu diesem Thema gibt es jedoch immer noch eine Diskrepanz zwischen forschungsbasierten Richtlinien und der tatsächlichen Praxis.²⁵ Wie eine aktuelle vergleichende Studie über die tatsächliche Praxis der Erwachsenenbildung (EB) in realen Umgebungen zeigt, sind die Profile der EB für Personen mit Migrationshintergrund in Europa in Bezug auf Politik, Strategien, beteiligte Institutionen, Programme, Ansätze und Ergebnisse noch immer sehr uneinheitlich.²⁶

Laut EB-Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen und –Experten/Expertinnen fehlt es in vielen europäischen Ländern an spezifischen Richtlinien für die EB für Personen mit Migrationshintergrund, und „Bildungsmaßnahmen sind fragmentiert und werden nur im Rahmen von projektbasierten Aktivitäten angewandt“.²⁷ Darüber hinaus zeigt der MEDBALT-Bericht (der die EB-Politiken und -Praktiken in Italien, Polen, Litauen, Spanien, Zypern und Malta vergleicht), dass das Thema der auf Personen mit Migrationshintergrund zugeschnittenen EB immer noch auf der politischen Agenda vieler Regierungen fehlt oder nicht von einem klaren Engagement getragen wird.

23 Vgl. James Simpson, Anne Whiteside (Hrsg.), *Language Learning and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*, London: Routledge, 2015.

24 Vgl. Richard Edwards, Sandy Sieminski, David Zeldin, *Adult Learners, Educational Training*, London: Routledge, 2014 (first published 1993).

25 Vgl. Simpson, Whiteside (Hrsg.), *Language Learning and Migration*, cit.

26 Maria N. Gravani, *Learner-Centred Education (LCE) as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities*, „*Journal of Adult and Continuing Education*“, 25 (2), pp. 198–216.

27 Vgl. MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, cit.

Folglich sind in mehreren Ländern NROs und Wohlfahrtsverbände oft die Hauptakteure bei der Bereitstellung von Erwachsenenbildung für Personen mit Migrationshintergrund, aber sie sehen sich mit zahlreichen Schwierigkeiten konfrontiert, von Finanzierungsbeschränkungen bis hin zur Beschäftigung von ehrenamtlichen Lehrkräften, die nicht qualifiziert sind, Landessprachen als L2/LS zu unterrichten, von falschen Vorstellungen über Mehrsprachigkeit bis hin zu den Hindernissen bei der Anerkennung der früheren Qualifikationen und Fähigkeiten der Lernenden. Da die Lernbedürfnisse von Personen mit Migrationshintergrund nicht angemessen berücksichtigt werden, werden AMLs oft hauptsächlich ungelernte Jobs angeboten - und als solche angesehen -, trotz der Empfehlungen des Europarats zu Schlüsselkompetenzen und sozialer Integration. Schließlich hebt der MEDBALT-Bericht einen Mangel an allgemeiner Koordination zwischen NGOs und Regierungen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene hervor.

Der MEDBALT-Bericht ist auch sehr unnachgiebig, was die „Aufgabe“ der Bildungspolitik für Erwachsene mit Migrationshintergrund sein sollte. Sie sollten „Lernmöglichkeiten und einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und insbesondere für die am stärksten gefährdeten und sozial/wirtschaftlich benachteiligten Gruppen bieten: Geflüchtete, Asylsuchende, (gering qualifizierte) Personen, die wegen Arbeitssuche emigriert sind, Arbeitslose mit Migrationshintergrund, Erwachsene mit Migrationshintergrund und mit besonderen Bedürfnissen, ältere Personen mit Migrationshintergrund, Migrantinnen, Personen mit Migrationshintergrund und Behinderungen, etc. Um die sozialen (Human-)Ressourcen zu erhalten und zu stärken, muss die Bildungspolitik für Erwachsene mit Migrationshintergrund gleichzeitig den Zugang zu hochwertiger Bildung für qualifizierte „Arbeitsmigranten/-migrantinnen“ und Unternehmer/innen sicherstellen“. Sie sollten daher „gleiche Rechte für alle Personen mit Migrationshintergrund garantieren“ und - aus der Perspektive der Bereitstellung von Bildung und Ausbildung - gleichen Zugang „unabhängig vom finanziellen und rechtlichen Status Erwachsener mit Migrationshintergrund und anderen persönlichen soziodemographischen Merkmalen (Geschlecht, Religion, Rasse usw.)“; sie sollten dann als ihr Kernelement „Menschenrechte und die Verwirklichung von Chancengleichheit“, die Förderung der sozialen Eingliederung, die Schaffung einer integrativeren Gesellschaft und „die Vermeidung von sozialer Ausgrenzung und Segregation“ beinhalten. Schließlich sollten sie die Bildungssysteme, Programme und Ziele der Aufnahmegesellschaften in Frage stellen: Die Aufnahmegesellschaften sollten besser darauf vorbereitet sein, Personen mit Migrationshintergrund als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft zu akzeptieren.

Diese Ziele - so schlägt der MEDBALT-Bericht vor - würden von den EU-Mitgliedsstaaten verlangen, einige gemeinsame Maßnahmen zu ergreifen, wie z. B.:

- Identifizierung und Rekrutierung von Bildungsdienstleistern für Schulungen (Diversity Management am Arbeitsplatz, Sprach- und Berufskompetenz, interkulturelle Kompetenzen, Bewusstsein für internationale Migrationsfragen usw.);
- Implementierung von Maßnahmen zur Familienunterstützung für erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund;
- Anpassung und Organisation der Infrastruktur von Bildungsmaßnahmen für Erwachsene mit Migrationshintergrund für sozial benachteiligte und gefährdete Gruppen; Sicherstellung des gleichberechtigten Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung und Sprachtraining für alle erwachsenen Lernenden, unabhängig vom rechtlichen Status und soziodemografischen Merkmalen;
- Förderung interkultureller Kompetenzen und Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund auf individueller und familiärer Ebene einerseits und bei Dienstleistern auf individueller und institutioneller Ebene andererseits; Einbeziehung Erwachsener mit Migrationshintergrund (oder Personen mit Migrationshintergrund) in die Umsetzung von Maßnahmen der Erwachsenenbildung für Migranten/Migrantinnen (insbesondere auf nichtstaatlicher Ebene);
- Initiierung und Entwicklung von Mentorenprogrammen für Erwachsene mit Migrationshintergrund; Schaffung einer effektiven Bildungsunterstützung für Erwachsene mit Migrationshintergrund und ihre Familien an Schulen und in lokalen Gemeinschaften.

In diesem Kontext sollte die Bildungspolitik für Erwachsene mit Migrationshintergrund im Rahmen der Erwachsenenbildung umgesetzt und in langfristige Integrationsstrategien (oder Aktionspläne), berufliche Bildung und Ausbildungsprogramme eingebettet werden. Diese Programme sollten nicht nur aufrechterhalten werden, um effektivere Integrationsergebnisse anzustreben, sondern auch, um die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an der Umsetzung von Integrations- und Bildungsmaßnahmen einzubeziehen, die oft *für* sie, aber *trotz* ihnen konzipiert werden. Ein solcher Ansatz würde den Gemeinschaften von Personen mit Migrationshintergrund eine Stimme geben und bürgerschaftliches Engagement und politische Partizipation fördern.

Die Entwicklung und Umsetzung von Strategien und Maßnahmen zur Integration von Personen mit Migrationshintergrund - so die Schlussfolgerung des Berichts - sollte eine der wichtigsten Herausforderungen sein, die es in Zukunft zu bewältigen gilt. In einer solchen Perspektive sollte die Erwachsenenbildung für Personen mit Migrationshintergrund als eine Schlüsselpriorität auf mehreren Ebenen betrachtet werden, und nicht nur von den Bildungsministerien. Außerdem sollte eine gleichberechtigte und umfassende Erwachsenenbildung für Personen mit Migrationshintergrund einen neuen Ansatz für die Infrastruktur und Synergien auf lokaler Ebene zwischen formalen und informellen Bildungsanbietern sowie Institutionen und der Zivilgesellschaft beinhalten.

Die effektive Durchführung von Bildungs- und Trainingsprogrammen für Erwachsene mit Migrationshintergrund hängt mit der systematischen Zusammenarbeit zwischen den relevanten Akteuren zusammen, mit klaren Trainingszielen in Bezug auf Beschäftigungsmöglichkeiten und Rekrutierung, mit der Kombination von fachlichem und sprachlichem Lernen/Unterrichten, mit einer flexiblen Organisation der Bildung in Bezug auf die Möglichkeiten der Teilnehmenden (wie z. B. die Nutzung von E-Learning, persönliche Unterstützung in Form von Mentoring, klare Identifizierung der Zielgruppe und der Bedürfnisse und Bedingungen der Gruppe).²⁸

Das Hauptziel der Infrastruktur für die Umsetzung von Integrationsmaßnahmen für Erwachsene mit Migrationshintergrund muss sich auf die Erhöhung der Kapazitäten der Anbieter von Bildungsmaßnahmen beziehen, um mit der Vielfalt der Fähigkeiten - und der sprachlichen Superdiversität - umzugehen und die Kompetenzen und Bedürfnisse der Personen mit Migrationshintergrund entsprechend ihrer soziodemografischen Profile und ethno-kulturellen Hintergründe zu reflektieren. Darüber hinaus muss sie sensibel gegenüber allen Diskriminierungsgründen sein - nicht nur Diskriminierung aufgrund von Rasse oder ethnischer Herkunft, sondern auch aufgrund von Religion oder Weltanschauung, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung, Nationalität/Staatsbürgerschaft, Sprache (und Sprachkompetenz), sozialer Herkunft und Aufenthaltsstatus.

Ein wirksames Instrument zur Förderung von Vielfalt und Nichtdiskriminierung

28 Vgl. Maurice de Greef, Dominique Verté, Mien Segers, *Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion*, "Journal Studies in Continuing Education", Volume 37, Issue 1, 2015, pp. 62-78; Bjarne Wahlgren B., Tinne Geiger, *Integration through adult and continuing education*, National Centre of Competence Development, the Danish School of Education, University of Aarhus, 2015

ist ein „diverser“ Ansatz im Unterricht, der es Lernenden mit unterschiedlichem sozioökonomischem und ethnischem Hintergrund ermöglicht, gemeinsam zu lernen und so die Bildungsmotivation und den Ehrgeiz von benachteiligten Lernenden zu steigern sowie die Inklusion und den sozialen Zusammenhalt zu fördern, ohne die Bildungsergebnisse der anderen Lernenden zu untergraben. Ein diverses „Klassenzimmer“ als Instrument zur Förderung von Gleichheit und Nichtdiskriminierung impliziert auch eine neue Einstellung zur Mehrsprachigkeit, die als Bereicherung für alle Sprachen und für alle Lernenden gesehen werden sollte, um das Selbstvertrauen, das interkulturelle Bewusstsein und die staatsbürgerlichen Perspektiven zu stärken.

Da jeder das Recht haben sollte, gleichberechtigten Zugang zu Sprachkursen und beruflicher Bildung zu genießen (da Sprachkompetenz als wesentliche Integrationsvoraussetzung angesehen wird), sollte die Bildungsinfrastruktur für Erwachsene mit Migrationshintergrund dieses Recht erleichtern und jegliche Hindernisse beseitigen, indem sie neu ankommenden Migranten/Migrantinnen kostenlose allgemeine und gezielte Unterstützung bietet, insbesondere in den Bereichen Spracherwerb und berufliche Bildung. Dies sollte durch gezielte Förderung der Bedürftigen geschehen (einschließlich schutzbedürftiger Gruppen Erwachsener mit Migrationshintergrund: Geflüchtete, Arbeitsmigranten/migrantinnen, ältere Migranten/innen, Migrantinnen usw.). Die Hauptelemente der Bildungsinfrastruktur für Erwachsene mit Migrationshintergrund sollten dann Folgendes umfassen:

- geografisch günstige und zeitlich flexible Räumlichkeiten für die Durchführung von Bildungsmaßnahmen;
- flexibler und bedarfsgerechter Ansatz zur Durchführung von Bildungsmaßnahmen (Lehr-/Lernmethoden, vielfältige Lernumgebungen und multikulturelle Lehransätze);
- Erstellung von individuellen und/oder kollektiven Bildungsplänen, Monitoring-Instrumenten zur Bewertung von Erfahrungen und zur Identifizierung von Lernwegen;
- ganzheitlicher Lehrplan für die Erwachsenenbildung für Migranten/Migrantinnen, der nicht nur die Ergebnisse der Integration (wie Kommunikationsfähigkeiten, soziale Ressourcen usw.) berücksichtigt, sondern auch die Hindernisse, die mit den am meisten gefährdeten Migrantengruppen zusammenhängen (wie posttraumatische Syndrome, Behinderungen usw.);
- spezifische Beschreibung der Rollen und der Arbeitsteilung derjenigen, die an

- der Bereitstellung der pädagogischen Unterstützung beteiligt sind;
- effektives und flexibles (formelles und informelles) System zur Anerkennung von Qualifikationen;
 - Selbstevaluation und institutionelle und/oder legislative Entwicklung.

Diese Liste ist jedoch immer noch eher eine Liste von *Desideraten* als ein Abbild der Realität, nicht nur wegen der großen Uneinheitlichkeit, die die Erwachsenenbildung für Personen mit Migrationshintergrund in ganz Europa in Bezug auf Politik, Strategien und Ansätze immer noch kennzeichnet, sondern auch wegen des Mangels an vergleichenden Ansätzen und Möglichkeiten, diese Reihe von Empfehlungen auszuprobieren und anzuwenden und zu sehen, ob ein gemeinsames integriertes Lehr- und Lernformat realistisch über Institutionen und Länder hinweg entworfen und verfolgt werden kann.

Inwieweit sind die Partner des Key-Co Systems über diese Empfehlungen informiert? Inwieweit kann das Key-Co System eine transnationale Diskussion unter seinen Partnern über diese offenen Fragen fördern? Inwieweit kann die Reflexion über Mehrsprachigkeit - eine der acht Schlüsselkompetenzen - Bildungseinrichtungen in ganz Europa einen geeigneten kritischen Ansatz zur Integration von AMLs bieten?

Mehrsprachigkeit und erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund: ein kurzer Überblick

Mehrsprachigkeit ist ein komplexes Phänomen, das aus verschiedenen Perspektiven in Disziplinen wie Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik und Pädagogik untersucht werden kann. Es gibt viele Definitionen von Mehrsprachigkeit. Wei Li definiert ein mehrsprachiges Individuum als „jede/n, der/die in mehr als einer Sprache kommunizieren kann, sei es aktiv (durch Sprechen und Schreiben)²⁹ oder passiv (durch Hören und Lesen)“. Eine bekannte - und etwas andere - Definition von Mehrsprachigkeit stammt von der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2007: „die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen, sich im Alltag regelmäßig mit mehr als einer Sprache zu beschäftigen“.³⁰ Diese Definition stellt Mehrsprachigkeit nicht nur als individuelles, sondern auch als soziales Phänomen dar, wobei diese beiden Dimensionen nicht vollständig getrennt, sondern miteinander verwoben sind.

Um sie von der Mehrsprachigkeit als soziales oder kollektives Phänomen abzugrenzen, wird die individuelle Mehrsprachigkeit manchmal auch als Plurilingualismus bezeichnet. Der Europarat definiert Plurilingualismus als das „Repertoire an Sprachvarietäten, das viele Individuen verwenden“, so dass „einige Individuen einsprachig und einige mehrsprachig sind“. Im Gegensatz dazu wird Mehrsprachigkeit als „das Vorhandensein von mehr als einer Sprachvarietät in einem geografischen Gebiet, ob groß oder klein, gesehen...“.³¹

Innerhalb der individuellen Mehrsprachigkeit kann es wichtige Unterschiede in der Erfahrung des Erwerbs und der Verwendung von Sprachen geben. Ein Individuum kann verschiedene Sprachen gleichzeitig erwerben, indem es ihnen von Geburt an ausgesetzt ist, oder sukzessive, indem es später in seinem Leben einer zweiten/zusätzlichen/fremden Sprache ausgesetzt wird. Auf gesellschaftlicher Ebene wird zwischen subtraktiver und additiver Mehrsprachigkeit unterschieden. Unter subtraktiver Zweisprachigkeit versteht man die Auffassung, dass der Erwerb der L2 der L1 eines Individuums abträglich wäre. Dies könnte durch die erhöhte

29 Wei Li, *Research perspectives on bilingualism and multilingualism*. In Wei Li, Melissa Moyer (eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, Oxford: Blackwell, 2008, pp. 3-17.

30 Vgl. European Commission, *Final report: High level group on multilingualism*, Luxembourg: European Communities, 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

31 The Council of Europe, *Policies for Plurilingualism*, s.d., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp. For an overview, cf. Jasone Cenoz, *Defining multilingualism*, “Annual Review of Applied Linguistics”, 33 (2013), pp. 3-18.

kognitive Belastung aufgrund des L2-Erwerbs verursacht werden, die folglich die Kompetenz in der L1 des Nutzers/der Nutzerin verringert. Dieses Phänomen tritt vor allem bei Minderheitengruppen auf, wenn sie nicht in ihrer L1 unterrichtet werden: Durch den häufigen Gebrauch ihrer L2 wird ihre L1-Kompetenz und -Kultur allmählich durch die L2 ersetzt. Dies geschieht auch, wenn von Einwandererkindern verlangt wird, auf die Sprache des Gastlandes umzusteigen, ohne dass sie die Möglichkeit haben, zunächst ihre Herkunftssprache zu entwickeln.

Additiver Bilingualismus würde stattdessen implizieren, dass der Erwerb der L2 der L1 den Nutzer/der Nutzerin nicht schadet, sondern sogar von Vorteil ist, wobei das Wort additiv eine Ergänzung des Sprachrepertoires einer Person suggeriert. Während man eine zweite Sprache lernt, bleiben die Kenntnisse der ersten Sprache und die Kultur erhalten und werden sogar verstärkt. Additiver Bilingualismus wird daher meist als Hauptziel der bilingualen Erziehung gesehen. Wissenschaftler/innen sprechen von totaler additiver Zweisprachigkeit, wenn ein/e Sprecher/in nicht nur seine/ihre L1 und L2 sehr gut beherrscht, sondern auch in der Lage ist, an seiner/ihrer L1-Kultur festzuhalten und ihr gegenüber positiv eingestellt zu sein, während er/sie die gleiche Einstellung zur L2-Kultur hat.

In Bezug auf die individuelle Leistung, wenn man sie in ihrer alltäglichen (oder gängigen) Lebenspraxis betrachtet, kann Mehrsprachigkeit auf zwei verschiedene Arten definiert werden. Die eine Definition sieht eine maximale Beherrschung als notwendig an (d. h. die muttersprachliche Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen), die andere akzeptiert eine minimale Beherrschung (minimale Kompetenz in anderen Sprachen als der Muttersprache). Damit wird auch die Unterscheidung zwischen ausgewogener und unausgewogener Mehrsprachigkeit eingeführt, d. h. die Unterscheidung, ob man zwei oder mehrere Sprachen gleich gut beherrscht oder je nach Sprache unterschiedliche und sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus aufweist, und - in Korrelation dazu - die Anwendungsdimension der Mehrsprachigkeit, d. h. die Fähigkeit des/der Sprechers/Sprecherin, bei Bedarf ohne größere Schwierigkeiten von einer Sprache in die andere(n) zu wechseln.

Wenn man jedoch die Fähigkeiten, den Gebrauch und das Repertoire des/der mehrsprachigen Sprechers/Sprecherin betrachtet und nicht nur seine/ihre Sprachkenntnisse, dann ist das Konzept der Multikompetenz vielleicht besser geeignet. **Multikompetenz impliziert nicht nur die Kenntnis der Sprache, sondern auch metasprachliches Wissen und kommunikative Ressourcen in spontanen Gesprächen. Sie schließt auch die Lücke zwischen dem traditionellen Fokus - in Forschung und Bildung - auf jeweils eine Sprache und der Mehrsprachigkeit im realen Leben, die alle bekannten Sprachen und mehrsprachige diskursive Praktiken einschließt.** Wie Wissenschaftler/innen festgestellt haben, können

mehrsprachige Sprecher/innen zwischen verschiedenen Sprachen navigieren, ihr Sprachrepertoire und ihre Sprachkompetenz an eine Vielzahl von Variablen anpassen und verwenden nicht unbedingt verschiedene Sprachen für dieselben Zwecke, in allen kommunikativen Situationen, in denselben Bereichen oder mit denselben Personen.

Eine solche Multikompetenz kann nicht aus einer monolingualen Perspektive „am Maßstab des/der idealen Muttersprachlers/-sprachlerin jeder der beteiligten Sprachen“ gemessen werden. Diese „monolinguale Voreingenommenheit“ berücksichtigt nämlich weder die Eigenschaften und das Potenzial mehrsprachiger Sprecher/innen auf der kognitiven Ebene, noch akzeptiert sie, dass Mehrsprachige ihre Sprachen als Ressource nutzen können, so dass die bekannten Sprachen sich gegenseitig verstärken und die Sprecher/innen sich in der realen Kommunikation dynamisch zwischen den Sprachen bewegen können.

In den letzten zwei Jahrzehnten haben ganzheitliche Auffassungen von Mehrsprachigkeit dem mehrsprachigen Sprechen als einem kreativen Prozess, der Instanzen der Sprachinteraktion in verschiedenen Richtungen beinhaltet, immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt und fruchtbar den Begriff und das Konzept des **Translanguaging** (von walisisch *trawsieithu*) eingeführt. Ursprünglich bezog er sich auf die pädagogische Praxis, Walisisch und Englisch im Unterricht zu verwenden, so dass die Schüler/innen eine Passage lesen oder einige Informationen in einer Sprache hören und ihre Arbeit in der anderen Sprache entwickeln mussten, in Bezug auf Mehrsprachigkeit bezieht er sich auf den Prozess, der mehrere diskursive Praktiken beinhaltet und der in mehrsprachigen Gemeinschaften normal erscheint.

In den letzten Jahren hat sich **Translanguaging, d.h. der Prozess, bei dem mehrsprachige Sprecher/innen alle ihre Sprachen als integriertes Kommunikationssystem**³² verwenden, auch in der formalen Bildung durchgesetzt, wenn mehrere Sprachen als Schulfächer oder Unterrichtssprachen unterrichtet werden und neue Ansätze darauf abzielen, die Lehrpläne der verschiedenen Sprachen zu integrieren, um die Ressourcen mehrsprachiger Sprecher/innen sprachübergreifend zu aktivieren, sowie in der informellen und non-formalen Bildung, z.B. in Situationen von Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, wo es sich als nützliche Methode zur Stärkung der Motivation und des Selbstbewusstseins der Sprechenden erwiesen hat.

32 On the definition and the concept of *translanguaging*, cf. Ofelia Garcia, Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan, 2014; Gwyn Lewis, Bryn Jones, Colin Baker, *Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond*, “Educational Research and Evaluation”, 18 (7), 2012, pp. 641-54; Gerardo Mazzaferro, *Translanguaging as Everyday Practice*, New York: Cham Springer, 2018.

Seit den 1990er Jahren stützt sich die Politik der Europäischen Union in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht voll und ganz auf das Konzept der Mehrsprachigkeit und die Vorteile,³³ die eine mehrsprachige Erziehung sowohl für die Lernenden als auch für die Gesellschaft insgesamt mit sich bringt, wobei die Vorteile von gesteigerten kognitiven Fähigkeiten bis hin zu Beschäftigungsfähigkeit und Bildungserfolg reichen.³⁴

Es wird auch davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit das interkulturelle Bewusstsein und die interkulturellen Kompetenzen erhöht, die für die europäischen Bürger/innen grundlegende Fähigkeiten sind, um zum sozialen Zusammenhalt innerhalb der Union beizutragen. Ausgehend von dieser Annahme fördert die Sprachenpolitik der Europäischen Union mehrsprachige und interkulturelle Bildung mit zwei Hauptzielen, wie im *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (dt. Leitfaden für die Entwicklung und Anwendung von Lehrplänen für mehrsprachige und interkulturelle Bildung)* (2016) dargelegt: Erleichterung des Erwerbs sprachlicher und interkultureller Fähigkeiten und Förderung der persönlichen Entwicklung, damit der/die Einzelne sein/ihr volles Potenzial ausschöpfen kann.³⁵

Die Unterstützung der Mehrsprachigkeit wird daher als eine entscheidende Aufgabe zur Förderung der kulturellen Vielfalt und der sprachlichen Fähigkeiten gesehen, die auch einen wichtigen Beitrag zu den wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen der EU und dem Rest der Welt leistet.³⁶ Aus diesem Grund befasst sich die EU nicht nur mit der sprachlichen Entwicklung der europäischen Bürger/innen und der einheimischen Bevölkerung, sondern auch mit den sprachlichen Repertoires der angehenden bzw. Neu-Bürger/innen und sieht mehrere Gründe, die sprachliche Vielfalt als eine Form der kulturellen Bereicherung

33 «Während der Europarat den Begriff “Plurilingualismus” verwendet, um sich auf die Mehrsprachigkeit von Individuen zu beziehen, wird in den offiziellen Dokumenten der Europäischen Union “Mehrsprachigkeit” verwendet, um sowohl individuelle Kompetenzen als auch gesellschaftliche Situationen zu beschreiben. Dies ist teilweise auf die Schwierigkeiten zurückzuführen, zwischen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit in anderen Sprachen als Englisch und Französisch zu unterscheiden» (*Council recommendations on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*, 22 May 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&rid=1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(02)&rid=1)),

34 Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning in the multilingual classroom*, European Commission, 2016, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1>,

35 Vgl. Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthie, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, 2016, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>.

36 Vgl. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.

und ein Instrument zur Förderung der sozialen Eingliederung zu betrachten.

Was jedoch die Lernenden mit Migrationshintergrund betrifft, so werden die meisten Anstrengungen in den Unterricht der europäischen Landessprachen gesteckt, deren Kenntnis in vielen EU-Mitgliedsstaaten eine obligatorische Voraussetzung für die Erlangung der Staatsbürgerschaft³⁷ ist und ein Schlüsselfaktor, der den Eingliederungsprozess im Aufnahmeland beeinflusst, insbesondere die Teilnahme an der „breiteren Gesellschaft“, den Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen und die „Integration“ in den Arbeitsmarkt.³⁸

In diesem Zusammenhang spielen die Unterrichtssprache(n) eine Schlüsselrolle, insbesondere für Personen mit Migrationshintergrund, die nach ihrer Ankunft einen Lernweg beginnen. Dies sollte jedoch nicht bedeuten, dass der Zugang zum Unterricht nur über die Landessprache des Gastlandes erfolgen sollte.³⁹ Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung von Fähigkeiten durch die Muttersprache(n) wichtige Effekte für die Lernenden hat, um Leistungen in anderen Fächern zu erreichen, ihre Motivation zu steigern und ihre persönliche Identität und ihr sozioökonomisches Potenzial zu entwickeln.⁴⁰ Forschungen in der Psycholinguistik haben darüber hinaus gezeigt, dass die Muttersprache auch als Ausgangspunkt für das erfolgreiche Lehren und Lernen jeder anderen Sprache betrachtet werden sollte, da „es auch bei erwachsenen Lernenden einen Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb gibt. Es ist empirisch belegt, dass erwachsene Sprachlernende in ihren Lernstrategien mehr oder weniger bewusst auf vergleichende Sprachstrukturen zurückgreifen und daher die von den Lernenden gesprochenen Erst- und Fremdsprachen im Lernprozess der Zweitsprache berücksichtigt werden müssen“.⁴¹

37 Vgl. Lorenzo Rocca, Cecile Carlsen, Bart Deygers, *The 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, 2018, <https://rm.coe.int/the-2018-council-of-europe-and-alte-survey-on-language-and-knowledge-o/16809c88f9>.

38 Vgl. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.

39 Vgl. *ibid.* These assumptions are partly confirmed by the results reported in the already mentioned *Handbook of multilingualism*, cit.

40 „Unternehmen haben erkannt, dass die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Mitarbeitenden für sie von Leistungen sind. Migrantensprachen haben auch ihren eigenen eigenen kommerziellen Wert. Alle sterben jetzt gleichermaßen die Wahrnehmung des Bildungsprinzips “mindestens zwei Sprachen für alle!” an. Und die Kenntnisse einer Migrantensprache sind hier enthalten. Attraktive Austauschprogramme mit anderen Sprachkenntnissen im Rahmen der Ausbildung tragen zum Erreichen der gesetzten Ziele bei“. Vgl. Britta Hufeisen, Gerhard Neuner, *The plurilingualism project. Tertiary language learning: German after English*, Council of Europe – European Centre for Modern Languages, 2004, p. 174.

41 Hans-Jürgen Krumm, Verena Plutzer, *Tailoring language provision and requirements to the needs*

Dies hat sich auf die Art und Weise ausgewirkt, wie der Sprachunterricht durchgeführt und befürwortet werden sollte, indem man vom behavioristischen Ansatz, der auf dem Prinzip der Einsprachigkeit im Unterricht basiert,⁴² zum Konzept des „Gedächtnisses“ und der Entwicklung von Sprachkompetenz und -fähigkeiten als Netzwerk übergegangen ist.⁴³

Das Konzept der Mehrsprachigkeit, das im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen* zum Ausdruck kommt, geht genau von dieser Annahme aus: Ein plurilingualer Ansatz soll die Tatsache betonen, dass der/die mehrsprachige Lernende Sprachen und Kulturen nicht „in streng getrennten mentalen Fächern“ hält, sondern eine kommunikative Kompetenz aufbaut, zu der alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung und in Wechselwirkung stehen.⁴⁴

Daher betonen die EU-Leitlinien für mehrsprachige Unterrichtslehrmethoden, die die Entwicklung eines metasprachlichen Bewusstseins durch Aktivitäten hervorheben, die Diskussionen über die Sprache, Vergleiche zwischen verschiedenen Aspekten verschiedener Sprachen (Phonetik, Lexikon und Grammatik, aber auch

and capacities of adult migrants, Council of Europe, 2008, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8>,

42 «Die Entwicklung einer „strukturierten Koexistenz“ - keine Vermischung von Sprachsystemen, sondern deren Koordination (Lado 1964, Brooks 1963) - war das Prinzip für die Sprachaufnahme, -speicherung und -verarbeitung beim Erlernen einer Fremdsprache. Die Vermischung der Sprachen beim Fremdspracherwerb wurde als Fehlerquelle (Interferenz) angesehen. Dies führte u. a. zum Prinzip der Einsprachigkeit im Unterricht, d. h. dem strikten Ausschluss der Muttersprache vom Fremdsprachenlernen» (Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit.).

43 Vgl. Frank G. Königs, *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache*, in R. Koroschetz (Hrsg.), *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000*, Caracas 2000, pp. 1-17.

44 Vgl. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4.

kommunikative Konventionen und Stile⁴⁵), interkulturelles Bewusstsein⁴⁶ und die Aktivierung des gesamten Sprachwissens und der Metakompetenz, die der Lernende besitzt, fördern.⁴⁷

Die EU-Richtlinien für den Unterricht mit Personen mit Migrationshintergrund sprechen auch die Bedeutung der Nutzung von persönlichen Hintergrundinformationen und der Muttersprache des/der Lernenden als Ausgangspunkt für die Mitgestaltung von Sprachkursen und Unterricht an.⁴⁸ Die EU-Dokumente empfehlen daher einen am Bedarf des Lernenden orientierten Ansatz für den Sprachunterricht, der einen Inklusionsprozess für Personen mit Migrationshintergrund auch durch eine Anstrengung der Gesellschaft priorisiert.⁴⁹

Ein letzter Punkt, den die Forschung hervorhebt, ist, dass erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund (AML) die Zielsprache oft hauptsächlich außerhalb des Klassenzimmers durch relevante sprachliche Kontakte mit Muttersprachlern lernen. Daher sollten Bildungseinrichtungen in der Lage sein, dieses informelle oder non-formale Wissen zu schätzen und Verbindungen mit der breiteren Gesellschaft zu fördern.

Trotz der zunehmenden Aufmerksamkeit, die der Erhaltung des sprachlichen Erbes gewidmet wird, zeigen neuere europäische Berichte die Diskrepanz zwischen den offiziellen Resolutionen und Empfehlungen und der tatsächlichen Unterrichtspolitik, die im Zuge der Entwicklung von Maßstäben für die Integration sogar die Menschenrechte verletzen kann, indem sie den

45 Nach Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., P. 4 “Auf interkultureller Ebene könnte der Vergleich zwischen Sprachen Unterschiede in den Abschwächungsstrategien bei der Anforderung oder Anforderung, im Grad der Direktheit, im Ausdruck von Dank und Begrüßung, im Urlaub, im Gespräch, in der Stildiskussion und in der Verwendung von Hörersignalen aufzeigen, Herangehensweise an Dialogrollen, Organisation und individuelle Dialogphasen. Die Verwendung dieser Perspektive beim Unterrichten einer Sprache könnte jedoch problematisch sein, da bestimmte Länder in den bisher durchgeführten Studien eine dominierende Rolle spielen, so dass Ergebnisse für bestimmte kulturelle Kontraste verfügbar sind, für andere jedoch nicht. Insgesamt besteht Bedarf an einem breiteren Wissen über kulturelle Kontraste in bestimmten kommunikativen und sprachlichen Bereichen, in denen es kulturelle Unterschiede gibt, die sich auf die kommunikative pragmatische Kompetenz auswirken. Geeignete Analysen sind nämlich Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien und Übungen”.

46 „Menschen mit höheren Kompetenzen in mehreren Sprachen erwerben größere interkulturelle Kompetenzen durch das größere Wissen und Bewusstsein über andere Kulturen, die sie durch das Erlernen von Sprachen erworben haben“ (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.).

47 Vgl. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4.

48 Vgl. Ebenda.

49 Vgl. Krumm, Plutzar, *Tailoring language provision*, cit.

Gebrauch der Muttersprache sowohl in formellen als auch in informellen Situationen ausdrücklich verbietet. Aus soziolinguistischer Sicht zeigt diese Entwicklung tatsächlich „eine gewisse Tendenz zur Assimilation - indem vor allem die Ansprüche der Aufnahmeländer wichtig zu sein scheinen, während die Frage, inwieweit die Persönlichkeit, die Sprachen und die Interessen der Zugewanderten zu respektieren sind, nicht mehr als gleich wichtig angesehen wird“. Obwohl Sprache als ein Schlüsselthema für die soziale Integration angesehen wird, werden mehrere wichtige Aspekte (Erhalt der L1 und Mehrsprachigkeit der Personen mit Migrationshintergrund, die Rolle der Mehrsprachigkeit für das interkulturelle Bewusstsein) vernachlässigt. Der Fokus liegt nach wie vor auf der sogenannten „time on task“-Hypothese: Je mehr Zeit Menschen mit dem Erlernen und Anwenden der L2 verbringen, desto besser wird ihre Kompetenz sein. Obwohl diese Strategie nicht nur teilweise durch psycholinguistische Forschung gestützt wird und in einigen Fällen - wenn der Gebrauch der Muttersprache des Lernenden explizit entmutigt, wenn nicht gar verboten wird - sogar die Menschenrechte derjenigen mit Migrationshintergrund verletzt, bleibt sie in vielen Ländern das Leitprinzip.

Weitere Aspekte, die die Umsetzung der EU-Sprachenpolitik zu behindern scheinen, sind das Fehlen einer angemessenen Ausbildung für Lehrkräfte⁵⁰ und die Unzulänglichkeit von Aufgabentests zur Bewertung von Sprachkenntnissen und zur Verfolgung der in offiziellen Dokumenten formulierten Ziele.⁵¹ Auch die Kommunikationsstrategien, die von den an der Erwachsenenbildung für Migranten/Migrantinnen beteiligten Institutionen angewandt werden, können ein Hindernis für die Teilnahme darstellen: Das Fehlen mehrsprachiger Moderatoren/Moderatorinnen, das Fehlen von Dolmetschern/Dolmetscherinnen und das Fehlen einer internen Differenzierungsmethodik für die Arbeit mit unterschiedlichen Lerngruppen stellen Herausforderungen im Kontext von Bildungsprogrammen für Migranten/Migrantinnen dar.⁵²

Nicht zuletzt ist eine starke Voreingenommenheit gegen mehrsprachige Repertoires und mehrsprachige Kompetenz im Unterricht immer noch sehr präsent, sowohl bei den Lehrkräften, die glauben, dass der Wechsel von der L1 zur L2 eine Vorbedingung für jedes formale Bildungsprogramm ist, als auch bei

50 „Bisher haben die meisten Lehrkräfte (oft selbst einsprachig) keine Ausbildung erhalten, um diese Mehrsprachigkeit zu nutzen und eine Sprache zu unterrichten und gleichzeitig eine andere zu nutzen“ (Krumm, Plutar, *Tailoring language provision*, cit., p. 8).

51 „Das Bestehen eines Tests zeigt an, wie gut eine Person mit der spezifischen Testkultur umgehen und die spezifischen getesteten Sprachfähigkeiten demonstrieren kann - es sagt nichts über den Integrationsprozess der Person aus“ (Krumm, Plutar, *Tailoring language provision*, cit., p. 8).

52 Vgl. Ulrike Hanemann, *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*, Unesco, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>.

den Lernenden, die in Diglossie-Kontexten möglicherweise eine mangelhafte Mehrsprachigkeit entwickeln oder ihre L1 um des sozialen Aufstiegs und der Integration in der Aufnahmegesellschaft willen vernachlässigen.

Während es einen konsistenten Bestand an Daten, Forschungsergebnissen und Richtlinien über den Unterricht in mehrsprachigen Klassen im Pflicht-/ Formunterricht gibt (siehe den EU-Bericht „Language teaching and learning in multilingual classrooms“), gibt es weniger und verstreute Datenanalysen über Erwachsene und insbesondere über Erwachsene mit Migrationshintergrund. Die Bedürfnisse und Einstellungen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Bildung sind vielfältig und unterschiedlich, und Annahmen, die auf Lehrmethoden für Kinder oder junge Erwachsene basieren, lassen sich nicht ohne weiteres auf diese Zielgruppe übertragen. In seinem Papier *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward* listet Hanemann einige mehrsprachige Best Practices auf, die die Teilhabe und die Leistungen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund verbessern könnten, z. B. die Bereitstellung von Alphabetisierungskursen in der Muttersprache und die Erschließung von Ressourcen unter Geflüchteten und Migranten/Migratinnen selbst, die als Kulturvermittler eingesetzt werden können.

Weitere Forschungen zur Rolle der Mehrsprachigkeit in der Bildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund wären ebenfalls von entscheidender Bedeutung, um das Bild zu vervollständigen und den Bildungseinrichtungen zu helfen, die richtigen Instrumente zu entwickeln, um den EU-Richtlinien über die Rolle der mehrsprachigen Kompetenz in der lebenslangen Bildung vollständig zu entsprechen.

Untersuchung und Bewertung der Mehrsprachigkeit im Key-Co System: Datenerfassung und -analyse

Ein anspruchsvolles Lexikon

Als Voruntersuchung wurde ein Fragebogen erstellt und unter den Mitarbeitenden und Lehrkräften der fünf verschiedenen Institutionen verteilt, mit dem Ziel, diese zu bewerten:

- 1) ob und inwieweit im gesamten Projekt die gleiche Terminologie verwendet wird;
- 2) ob und inwieweit eine weitere lexikalische Klärung im Sinne des Projekts notwendig ist;
- 3) daher die Möglichkeit gibt, dem Projekt einen Wiki-Bereich zur Verfügung zu stellen, um ein kritisches Lexikon zu entwerfen und zu teilen.

Es wurden fünfzig Fragebögen (zehn pro Institution) verteilt, von denen fünfunddreißig ausgefüllt wurden: die Zahl ist daher nicht vollständig und gleichmäßig repräsentativ für alle Partner in gleicher Weise und kann keine statistische Aussagekraft haben. Die Antworten lieferten jedoch einige sehr interessante Informationen. **Das gleiche technische Wort/der gleiche technische Ausdruck (auf Englisch) kann auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden, was nicht nur von den verschiedenen nationalen Kontexten** (und den verschiedenen möglichen Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche, Griechische, Italienische und Spanische) **abhängt, sondern auch vom individuellen Bewusstsein und dem Fehlen eines gemeinsamen transnationalen Rahmens.**

Dies könnte darauf hindeuten, dass wir nicht davon ausgehen können, dass Fachleute, die im gleichen Bereich (AML-Bildung) arbeiten, das gleiche Hintergrundwissen und die gleiche Terminologie haben. Im Gegenteil, sie können sogar entgegengesetzte Konnotationen mit demselben Eintrag verbinden, und dies muss möglicherweise angegangen werden, indem man den Partnern in europäischen transnationalen Projekten vorbereitende terminologische und konzeptionelle Diskussionen und ein Start-Toolkit (Schlüsselwörter und ihre Definitionen) zur Verfügung stellt, um mögliche Unklarheiten und Missverständnisse in Bezug auf Lexikon und Ansätze zu vermeiden.

Die Ergebnisse des Fragebogens haben deutlich gezeigt, dass die Partner möglicherweise nicht auf eine gemeinsame Interpretation und ein gemeinsames

Ziel ausgerichtet sind und sich sogar über die Semantik von Schlüsselbegriffen wie *Migrant/Migrantenlehrkraft* (laut Fragebogen die umstrittensten Einträge, da die Hälfte der Befragten sich nicht wohl dabei fühlt, sie an ihren Arbeitsplätzen zu verwenden), *erwachsene Lernende*, *Mehrsprachigkeit*, *Bedürfnisse der Lernenden*, *Sprachenpolitik*, *Inklusion/Integration*, *kulturelles Bewusstsein* usw. uneinig sind.

Eine offene Diskussion über Mehrsprachigkeit

Unter den Beiträgen wurde Mehrsprachigkeit als übergreifendes Thema während der ersten Fokusgruppe, die im September 2019 in Cham organisiert wurde, weiter diskutiert, um eine terminologische Diskussion - mit einem spezifischen Fokus auf AMLs - zu fördern und, allgemeiner, ethnozentrische Rahmenbedingungen in der Bildung zu hinterfragen.

Wie Giorgia von CPIA1 argumentierte, kann die Bedeutung von Mehrsprachigkeit von den nationalen und lokalen Kontexten abhängen, in denen man arbeitet, da Mehrsprachigkeit in einigen Fällen bereits ein Merkmal ist, das von der Klasse geteilt wird („Mehrsprachigkeit ist eine natürliche Bedingung in fast jeder italienischen Familie: wir sprechen verschiedene Sprachen in verschiedenen Kontexten... Dialekte, Neo-Standard-Italienisch, usw.“). Allerdings - so Massimiliano von der Universität Palermo - rechnet man Dialekte normalerweise nicht zum mehrsprachigen Repertoire eines Sprechers/einer Sprecherin, und man würde eine/n L2-Muttersprachler/in nicht wegen seiner/ihrer dialektalen Kompetenz als mehrsprachig betrachten.

Diese semantische Ambivalenz der Mehrsprachigkeit wurde durch die Fragebögen bestätigt, die während der Key-Co-Kurzzeitfortbildung in Cham im September 2019 verteilt wurden: In ihren Antworten konzentrierten sich viele Befragte hauptsächlich auf die regionale sprachliche Vielfalt oder den sozialen Hintergrund des Gastlandes, ohne die sprachlichen Repertoires, persönlichen Erfahrungen, Werdegänge und Motivationen der AMLs zu berücksichtigen. **Für viele Befragte klang Mehrsprachigkeit eher wie eine abstrakte soziolinguistische Kategorie, die mit Sprachenpolitik und -planung zu tun hat, als ein operatives Konzept, das sich auf das Alltagsleben, die Motivation und die Sprachkompetenz der Sprecher/innen beziehen und diese beeinflussen könnte.**

Außerdem waren sich die Teilnehmenden nicht einig, welchen Grad an Geläufigkeit und Kompetenz ein/e Sprecher/in haben sollte, um als

„mehrsprachig“ zu gelten. Einige Befragte waren der Meinung, dass alle Sprachen, die ein mehrsprachiges Subjekt spricht, mit dem gleichen Grad an Geläufigkeit ausgeführt werden sollten, damit er/sie als mehrsprachig gilt, ohne zu spezifizieren, was ein akzeptabler Grad an Geläufigkeit sein sollte. Einige andere Teilnehmer/innen betonten jedoch, dass sich Mehrsprachigkeit nicht in erster Linie auf Grammatikkompetenz beziehen sollte, sondern auf kommunikative Kompetenz und interkulturelles Bewusstsein („sapersi destreggiare in un contesto comunicativo“, ‚wissen, wie man in einem kommunikativen Kontext jongliert‘), da Grammatikkenntnisse allein nicht ausreichen, um ein gutes Niveau der (effektiven) Kommunikation und des gegenseitigen Verständnisses zwischen Muttersprachler/innen und Nicht-Muttersprachler/innen in einem bestimmten Kontext zu gewährleisten.

In der zweiten Fokusgruppe, in der es um **mehrsprachige Strategien im Unterricht** ging, zeigte sich, dass ein weiteres umstrittenes Thema im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit die Fähigkeit ist, verschiedene Sprachen in realen Kontexten zu verwenden, was nach Ansicht einiger Teilnehmenden sogar den Zweck einer mehrsprachigen Ausbildung untergraben kann. Wie Anna von CPIA1 behauptete, ist „schließlich [Mehrsprachigkeit] in praktischer Hinsicht nicht so nützlich... [Lernende] müssen normalerweise nicht verschiedene Sprachen in einem bestimmten Kontext sprechen. **Mehrsprachigkeit ist theoretisch eine tolle Fähigkeit, aber nicht viele Menschen haben diese Kompetenz.** Wofür könnten die Lernenden Bambara in ihrem realen Alltag an einem Ort wie Palermo verwenden? Sie könnten Bambara in Gerichten verwenden, aber nicht in anderen Lebensbereichen. Ich stimme der Idee zu, dass je mehr Sprachen man in seinem Portfolio hat, desto besser ist es für das Leben, aber ich glaube nicht, dass alle Sprachen gleichermaßen nützlich sind, weder für den Arbeitsmarkt auf lokaler Ebene noch für das tägliche Leben“.

Die Diskussion um diesen Aspekt regte die Teilnehmenden dazu an, über die Rolle und den Zweck von Bildung und die Autonomie von Entscheidungen in einer globalisierten Welt nachzudenken: „Lernen [oder lehren] wir eine Sprache, weil sie nützlich ist oder weil wir sie mögen?“ - fragte sich Erin von der VHS Cham – „Wenn wir es nur tun, weil es funktional ist, hat das mit Machtverhältnissen zu tun, die in unserem Fall auf den Kolonialismus zurückgehen“.

Machtverhältnisse zwischen Kulturen und Sprachen stehen auf dem Spiel, wenn es um Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Ankunftslandes geht. Dennoch waren sich einige Teilnehmende einig, dass mehrsprachige Kompetenz grundlegende Vorteile bringen kann, wenn es um das Erlernen der Bildungssprache geht: „Dies ist eine grundlegende Kompetenz, die es zu entwickeln gilt“ - schlägt

Giuseppina von CPIA2 vor - Wir müssen jede verfügbare Strategie nutzen, damit die Lernenden diese Kompetenz erwerben können. Wir sollten uns auf die spezifischen Bedürfnisse und Hintergründe der Lernenden konzentrieren und versuchen, ihnen zu helfen, ihr Gastland kennenzulernen, in den Arbeitsmarkt einzutreten und besser zu leben. Sie sollten nicht als einfache Gäste betrachtet werden, sondern als Menschen, die vollständig in die neue Gastgemeinde „integriert“ werden können. „Mehrsprachigkeit ist die grundlegende Basis, auf der wir unsere Bildungs- und Staatsbürgerschaftsinstrumente erstellen müssen“. Außerdem, so fügte Erin hinzu, „bieten verschiedene Sprachen unterschiedliche Denkweisen, und es geht nicht nur um Integration: Es geht auch darum, Kulturen und die unterschiedlichen Denkweisen innerhalb verschiedener kultureller Systeme zu verstehen“.

Die Diskussion bewegte sich dann zu einem anderen spezifischen Punkt: dem Hintergrund der Lernenden. Wie Giorgia feststellte:

„Unsere Lernenden sind es gewohnt, viele Sprachen zu sprechen und zu hören: Sie sind mehrsprachige Lernende durch ihren Hintergrund und ihre Praxis. Aber wenn sie in einem neuen Land ankommen, unterscheiden sie normalerweise zwischen der Sprache, die sie sprechen, und der Sprache, die sie lernen. Die Rolle der Lehrkraft ist es, ihnen dabei zu helfen, ihre Kompetenz von einer Sprache in eine andere zu übertragen und ihr Bewusstsein für die Transkodierung zu entwickeln, je nach den verschiedenen Zielen, Orten und Kontexten, in denen man verschiedene Sprachen sprechen und verwenden kann. Wir müssen nicht die Idee akzeptieren, dass offizielle Sprachen wichtiger sind als Sprachen des Kulturerbes. Der Erwerb von Sprachbewusstsein ermöglicht es dem/der Sprecher/in, weitere Kompetenzen zu erwerben. Wenn man eine Diskussion über die verschiedenen Sprachen ermöglicht und die Möglichkeit bietet, zu transkodieren, dann ist es einfacher, eine Reflexion über die Struktur des Denkens zu fördern. Multikulturalität ist nicht ein Thema des Lehrplans unter vielen anderen. Es ist ein Ansatz, eine Perspektive, die auf der Fähigkeit zur Transkodierung basiert (nicht nur durch Übersetzung: Übersetzung ist nicht gleichbedeutend mit Kulturvermittlung. Durch die bloße Übersetzung der Sprache kann man die Kultur nicht übersetzen). Ich denke, dass die Hauptaufgabe einer Lehrkraft darin besteht, diese Art von Bewusstsein zu wecken und den Lernenden zu helfen, sich selbst als mehrsprachige Subjekte zu sehen.“

In Übereinstimmung mit Giorgia betonte Ana von der Asociación Guaraní den **Motivationsaspekt, der durch mehrsprachige Strategien verstärkt werden kann:**

Es ist nicht einfach, mehrsprachige Kompetenz und Bewusstsein im Klassenzimmer einzuführen. Einige unserer Lernenden sprechen kein Spanisch, sondern andere Sprachen, und das ist nützlich, um weitere Sprachen zu lernen, da es helfen kann, dass ihr Gehirn formbarer ist, wie die Forschung gezeigt hat. Man ist aufgeschlossener. Auf der anderen

Seite, wenn es in einem Klassenzimmer mehr als eine Person gibt, die eine Fremdsprache spricht, denke ich, dass es nützlich ist, dies zu nutzen, um eine kooperativere Umgebung zu schaffen und Wissen unter den Lernenden zu teilen. Manchmal höre ich, dass Susana [eine von Anas Kolleginnen] verschiedene Sprachen verwendet, um Konzepte über Kulturen hinweg zu erklären und zu verbinden: Die Lehrkraft selbst möchte nicht nur darauf achten, was die Lernenden kulturell motivieren kann, sondern sie auch dazu bringen, ihre eigenen Sprachen mehr zu schätzen.

Allerdings, so Erin, **sollten mehrsprachige Strategien die Lernenden nicht davon abhalten, „sich die Mühe zu machen, zu lernen“**. Es kann sein, dass die Lernenden nicht ausreichend motiviert sind, und es könnte sinnvoll sein, ein Gleichgewicht zwischen dem Gebrauch ihrer Muttersprachen und der Unterrichtssprache herzustellen, um ihr Selbstvertrauen zu stärken. Aber das Ziel ist auch, ihnen zu helfen, ein gutes (und bewertbares) Niveau der in den Gastländern gesprochenen Sprache zu erwerben, was durch mehrsprachige und translanguagierende Praktiken im Unterricht gefährdet werden kann.

Mehrsprachiger vs. einsprachiger Erwerb ist für einige Partner des Key-Co Systems ein zentrales Thema. Da die Partner nicht dieselbe Sprachpolitik verfolgen und nicht alle das Ziel haben, die mehrsprachige Kompetenz der Lernenden zu fördern, wurden einige abweichende Meinungen diskutiert, um zu prüfen, inwieweit die Möglichkeit, mehrsprachige Aktivitäten während des Unterrichts einzusetzen, in den verschiedenen Umgebungen realistisch ist und mit dem Lehrplan der Schule übereinstimmt. Aleksandra von der VHS Cham erklärt: „In unseren Kursen liegt der Schwerpunkt auf Deutsch, also verwenden die Lehrkräfte die ganze Zeit Deutsch. Die Klassenräume sind zu vielfältig [um auf mehrsprachige Aktivitäten umzusteigen] und es ist schwierig, eine Brückensprache zu finden. Die Lernenden sollen sich nur auf die deutsche Sprache konzentrieren, und das wird auch von ihnen erwartet“.

Aleksandras Kommentar wurde von Dimitris von der SCS unterstützt, der sagte, **dass, da seine Schule fließende Griechischkenntnisse als obligatorische Voraussetzung für die Beantragung des Geflüchtetenstatus verlangt, mehrsprachige Aktivitäten nicht in Betracht gezogen werden** (mit Ausnahme des Englischunterrichts), und wenn Lernende Schwierigkeiten haben, werden sie gebeten, nur Griechisch zu sprechen, egal wie schwierig das ist, um sie zu zwingen, die Sprache zu üben.

Dieses Thema wurde auch aus der Perspektive der Lernenden fair diskutiert. **Wie ist zum Beispiel die Einstellung der AMLs zu einsprachigen vs. mehrsprachigen Ansätzen?** „In Deutschland ist es für Migranten, die bei der

Bundesagentur für Arbeit registriert sind, verpflichtend, Deutsch zu lernen, um weiterhin finanzielle Unterstützung vom Staat zu erhalten - sagt Aleksandra - aber es gibt Leute, die denken, dass es für sie nicht so nützlich ist, Deutsch zu lernen, weil ihre Gemeinde, ihre Freunde, ihre Kollegen hauptsächlich Arabisch sprechen; auch Männer denken vielleicht, dass ihre Frauen kein Deutsch brauchen, weil sie immer zu Hause bei den Kindern bleiben. Das ist ein sehr starker Motivationsaspekt“. „In Palermo fragen Lernende aus Nigeria, die bereits Englisch sprechen - so Giorgia - oft ihre Lehrkräfte, warum es wichtig ist, Italienisch zu lernen, wenn sie sich bereits auf Englisch verständigen können.“

Am Ende der Fokusgruppe ergab sich eine interessante Diskussion über die **Rolle von „Dialekten“**. Aleksandra sagte, dass trotz der Tatsache, dass die Menschen in der bayerischen Region normalerweise einen Dialekt sprechen, der sich sehr vom Standarddeutsch unterscheidet, Zugewanderte aufgefordert werden, Standarddeutsch zu lernen, um die Staatsbürgerschaft zu erhalten. Nichtsdestotrotz versucht die Einrichtung, auf freiwilliger Basis bayerischen Dialektunterricht zu organisieren, damit Personen mit Migrationshintergrund die in der Region gesprochene Sprache besser verstehen können. Lehrkräfte aus Palermo CPIAs berichteten auch, dass Lernende mit Migrationshintergrund nach einer italienischen Grammatikstunde oft fragen, warum die Menschen in Palermo, die normalerweise das regionale Italienisch oder den sizilianischen Dialekt sprechen, die „Regeln“ im Italienischen nicht einhalten (z. B. intransitive Verben, die im sizilianischen Dialekt transitiv werden).

Die Praxis der Mehrsprachigkeit

Das Motto der EU „In Vielfalt geeint“ fasst den grundlegenden Beitrag zusammen, den sprachliche Vielfalt und Sprachenlernen für das europäische Projekt leisten können. Wie wir gesehen haben, sind europäische transnationale Institutionen wie die Europäische Union und der Europarat der festen Überzeugung, dass Sprachpolitik, die sich mit Mehrsprachigkeit befasst, nicht nur das gegenseitige kulturelle Verständnis und den sozialen Zusammenhalt in den Mitgliedsstaaten und auf dem gesamten Kontinent fördern kann, sondern auch eine zentrale Rolle bei der Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität, Staatsbürgerschaft und Integration spielen kann. Die Frage ist: Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität, Staatsbürgerschaft und Integration für wen, aus welcher Perspektive? Wenn das Lehren und Lernen von Sprachen und die Mehrsprachigkeit für EU-Bürger und EU-Bürgerinnen und im Interesse der europäischen Integration zu einer Priorität geworden sind, ist nicht klar, inwieweit sie auch im Umgang mit erwachsenen

Lernenden mit Migrationshintergrund als Priorität angesehen werden.

Die Key-Co-Partnereinrichtungen haben keine gemeinsame Agenda und wenden nicht denselben Rahmen für die Förderung des mehrsprachigen Bewusstseins und der mehrsprachigen Kompetenz ihrer Lernenden an. Manchmal teilen sie nicht einmal die gleiche Auffassung über die Möglichkeit (und die Wichtigkeit) der Förderung solcher Kompetenzen. Im Großen und Ganzen liegt der Schwerpunkt des Sprachprogramms jeder Partnerinstitution auf der Zielsprache (L2), d. h. auf der im Aufnahmeland gesprochenen Standardvarietät. Aber es gibt keine große Übereinstimmung, weder über die Mehrsprachigkeit als Herausforderung/Chance für die AML und die Aufnahmegesellschaft, noch über das Konzept und die Bedeutung der *Mehrsprachigkeit*, die - wie wir bereits erwähnt haben - unterschiedliche Konnotationen tragen und unterschiedliche Ansätze und Ziele implizieren kann. Natürlich ist die Möglichkeit für die AML, ihre Kompetenz in ihrer L1 zu verstärken oder eine oder mehrere Sprachen neben der Landessprache (L2) des Aufnahmelandes zu lernen, in keiner Partnerinstitution verboten oder entmutigt, aber es gibt eine große Vielfalt bei der Umsetzung dieser Möglichkeit in die Praxis, d.h. bei der Bewertung der Rolle und der Verwendung der Muttersprache des Lernenden im Unterricht oder bei der Überlegung, ob/wie weit andere Sprachen im Unterricht durch *Translanguaging* zur Förderung des sprachlichen und metasprachlichen Bewusstseins eingesetzt werden können.

In allen Partnerinstitutionen wird die Verwendung anderer Sprachen als der Zielsprache als Lehrmittel, das in der formalen Bildung oder als Schlüsselement zur Förderung der Staatsbürgerschaft und der sozialen Eingliederung fruchtbar eingesetzt werden könnte, kaum oder nur wenig gefördert; die Entscheidung, andere Sprachen als die Zielsprache für Erklärungen oder Aktivitäten im Unterricht zu verwenden, wird normalerweise der individuellen Entscheidung der Lehrkraft bzw. des/der Ausbilders/Ausbilderin überlassen, da es keine klaren Richtlinien oder Grundsätze gibt. Mit Ausnahme von CPIA1 und CPIA2, wo einige Lehrkräfte gelegentlich mehrsprachige/übersetzende Strategien einsetzen, um das Eis zu brechen oder um Vergleiche zwischen den Sprachen anzuregen und das grammatikalische und metasprachliche Bewusstsein der Lernenden zu verbessern, verfolgen alle Partnerinstitutionen normalerweise eine einsprachige Politik, die zentral darauf ausgerichtet ist, die Sprache des Aufnahmelandes als Voraussetzung für Aufenthaltsgenehmigungen, Bewerbungsgespräche und Staatsbürgerschaftsanträge zu unterrichten. Selten und abhängig von den Ressourcen (z.B. Einsatz eines Dolmetschers/einer Dolmetscherin, individuelle Kompetenz der Lehrkräfte) können Herkunftssprachen (L1) verwendet werden, um Themen oder Aufgaben zu klären, um Lernenden zu helfen, die Schwierigkeiten haben, eine Bedeutung in der Zielsprache zu erfassen, um die Teilnahme zu fördern

und Lernende zu motivieren. Dies geschieht jedoch hauptsächlich in Eins-zu-Eins-Interaktionen und nicht im Unterricht. Offizielle Unterrichtsmaterialien, wenn sie von der Schule zur Verfügung gestellt werden (z. B. VHS Cham), sind nur in der Zielsprache geschrieben und werden nicht in die Herkunftssprachen der AMLs übersetzt, da die Lehrkräfte nicht dafür ausgebildet sind oder von ihnen erwartet wird, mit diesen Sprachen umzugehen. Die Lernenden **können manchmal bei bestimmten Aktivitäten mit ihren Herkunftssprachen konfrontiert werden** (z. B. wenn sie gebeten werden, ihren kulturellen Hintergrund und ihre Erfahrungen mit ihren Kollegen/Kolleginnen zu teilen), aber selbst bei diesen Gelegenheiten werden die Herkunftssprachen hauptsächlich als Auslöser für Erklärungen verwendet, die in der Zielsprache erfolgen müssen. In einigen Kontexten (z.B. Asociación Guaraní) verwenden die Lehrkräfte andere Sprachen als die Zielsprache, um die Lernenden zu ermutigen, über ihre Hintergrundkulturen zu erzählen und die Selbstisolation zu überwinden, aber dies ist nicht in den Lehrplan eingebettet oder wird nicht systematisch durchgeführt. Im Gegenteil, Mehrsprachigkeit wird oft als problematisch angesehen, und aus den Interviews und Fragebögen haben sich mehrere Argumente gegen institutionelle Mehrsprachigkeitspolitik ergeben:

- die Verwendung anderer Sprachen als der Zielsprache wäre unfair gegenüber Lernenden, die diese nicht sprechen;
- die ausschließliche Verwendung der Zielsprache würde die Lernenden in kürzerer Zeit bessere Ergebnisse erzielen lassen;
- die Lernenden selbst verlangen, nur die Zielsprache zu sprechen, um sie so schnell wie möglich zu lernen;
- viele Lehrkräfte sprechen keine anderen Sprachen: Die Einbettung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplan würde eine sprachliche Qualifikation oder eine sprachliche Weiterbildung der Lehrkräfte erfordern.

In allen Partnerschulen folgt der Sprachunterricht einem „zuerst-die-Zielsprache“-Modell, und die Pflege und Anwendung der Herkunftssprachen folgt keinem regelmäßigen und konsistenten Muster. Aktivitäten, die ein gewisses Maß an mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenzen beinhalten - wie z. B. Praktika zum kulturellen Hintergrund, Besuch lokaler Kulturzentren, gemeinsame Essenserfahrungen - sind im Allgemeinen nicht Teil der offiziellen Lehrpläne. Sie werden gelegentlich auf freiwilliger Basis durchgeführt und sind für die Lernenden nicht verpflichtend.

Zum Beispiel veranstaltet die VHS Cham jeden Monat ein „Erzählcafé“,

in dem Frauen mit Migrationshintergrund zusammenkommen und sich über ihr Leben und ihre Herkunft austauschen können. Außerdem findet jedes Jahr ein „Fest der Kulturen“ statt, d. h. ein kleines Fest mit Sprecher/innen, Speisen aus verschiedenen Ländern und Aktivitäten für Besucher/innen, bei dem die Teilnehmenden in mehreren Sprachen miteinander interagieren können und der interkulturelle Austausch mit lokalen Behörden, Freiwilligendiensten und Programmen wie AMIF durch den Einsatz von Dolmetschern/Dolmetscherinnen gefördert wird.

Ähnliche Veranstaltungen und Aktivitäten („Essen aus unseren Ländern“, „Musik und Tänze aus unseren Ländern“) werden auch an der SCS und der Asociación Guaraní organisiert, während CPIA1 und CPIA2 an internationalen Projekten zum kulturellen Austausch mit Partnern aus der EU beteiligt sind, die auch Sitzungen zur Mehrsprachigkeit beinhalten können. Allerdings handelt es sich dabei entweder um außerschulische Aktivitäten oder um Austauschaktivitäten, die die Lernenden einbeziehen können oder auch nicht und nicht in den Lehrplan eingebettet sind.

Ansätze zur Mehrsprachigkeit wurden auch durch Themen wie Werbung und interne Kommunikation; die anfängliche Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden; Einstellung und Ausbildung; Mehrsprachigkeit aus institutioneller Sicht; kontinuierliche Beurteilung; Sprachgebrauch im Unterricht erforscht. Noch wichtiger ist, dass sie durch Fragebögen und Interviews nicht nur mit Lehrkräften und Verwaltungsmitarbeitern, sondern auch mit AMLs angegangen wurden.

Die Perspektive der Lernenden

AMLs aus den fünf verschiedenen Schulen können nicht einfach verglichen werden. Einige von ihnen leben seit mehr als zehn Jahren im Aufnahmeland (SCS) und sind daher weitgehend mit der/den Landessprache(n) vertraut: Sie besuchen Sprachkurse, hauptsächlich um ihre schriftlichen Fähigkeiten zu verbessern; einige andere sind gerade erst im Aufnahmeland angekommen; einige andere sind gerade erst angekommen, kommen aber aus Ländern, in denen die Zielsprache gesprochen wird (AG). Einige von ihnen sind lange alleine gereist, bevor sie ihr Zielland erreicht haben und zeigen eine ausgeprägte mehrsprachige Kompetenz und ein metalinguistisches Bewusstsein (CPIA1 und CPIA2). Andere haben sich ihren Familien als Geflüchtete angeschlossen (VHS Cham).

Es ist sehr häufig, dass Lernende mit Migrationshintergrund über

mehrsprachige Kompetenzen und Repertoires verfügen. Sie können bereits zwei oder mehr Sprachen sprechen, bevor sie mit dem Sprachunterricht im Gastland beginnen: Ihr Sprachrepertoire ist oft reicher und vielfältiger als das ihrer Lehrkräfte. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie eine oder mehrere Sprachen beherrschen, da ihre aktive Kompetenz erheblich variieren kann, ebenso wie ihr Alphabetisierungsniveau, ihre Vorbildung, ihr metalinguistisches Bewusstsein, ihr Vertrauen in ihre Sprachfähigkeiten, ihr Gesundheitszustand (Posttraumatische Belastungsstörung).

Die Variabilität kann auch davon abhängen, wann und wo sie neue Sprachen gelernt haben, zu welchem Zweck, innerhalb welcher Migrationsrouten und -projekte (wollen sie dauerhaft im Land bleiben? Wollen sie bald in ein anderes Land ziehen? Wofür brauchen sie die Sprache? Um auf ein Vorstellungsgespräch vorbereitet zu sein, oder um Zugang zum Staatsbürgerschaftsverfahren zu bekommen, oder um einen Schulabschluss im Erwachsenenalter zu erlangen?), mit welcher Art von persönlicher und sozialer Motivation? etc.

Es ist nicht überraschend, dass **mehrere AMLs sehr wenig oder gar kein Interesse daran zeigten, in der Klasse aktiv mehrsprachig zu sein** und ihre Herkunftssprachen verwenden zu können, da sie dies daran hindern würde, vollständig in die Zielsprache einzutauchen. Während das Sprechen ihrer Herkunftssprachen zu Hause normal ist, wird das Sprechen in der Klasse oder in öffentlichen Kontexten außerhalb der Klasse als soziale Einschränkung gesehen, die sie ausgrenzen und ihre Chancen auf Interaktion mit den Einheimischen und „Integration“ einschränken kann.

Die meisten von ihnen geben jedoch zu, dass sie ihre L2-Kompetenz normalerweise durch den Rückgriff auf Translanguaging unterstützen, d.h. durch einen begrenzten - aber sehr funktionalen - Gebrauch ihrer Muttersprache(n) oder *linguae francae* (wie Englisch), um Hilfe zu erhalten oder um anderen zu helfen, den Inhalt der Vorlesung oder die Grammatik besser zu verstehen; in der Tat **würden sie mehr Translanguaging-Aktivitäten und mehr mehrsprachige Flexibilität seitens der Lehrkräfte und ihrer Schulen begrüßen.** Im Unterricht wird **weder der Kenntnis** der Mutter- oder Herkunftssprachen der AMLs noch - was noch auffälliger ist - **der Anerkennung ihrer metasprachlichen Kompetenz als potenzielles Instrument zur Stärkung des Selbstbewusstseins, der Interaktion oder der aktiven Teilnahme wenig Raum gewidmet.**

Der Wortschatz könnte ein weiteres Problem sein: AMLs verfügen oft nicht über das nötige Vokabular, um einen guten Wortschatz zu beherrschen, um ihren mündlichen und schriftlichen Ausdruck zu verbessern und, was noch wichtiger

ist, um ihre Gefühle und ihre Ideen als erwachsene Lernende auszudrücken. Dies kann auch ihre aktive Teilnahme am Unterricht und generell ihre Interaktion mit anderen Kursteilnehmenden einschränken, insbesondere mit Muttersprachlern der Zielsprache, deren solidere Sprachkompetenz auf sie manchmal einschüchternd wirken kann. Nicht zuletzt kann sich ein begrenzter Wortschatz negativ auf ihre Kommunikationsfähigkeiten und sozialen Integrationschancen außerhalb der Komfortzone der Schule auswirken.

Die Organisation des Unterrichts spiegelt oft die Top-Down-Organisation der Schulen wider, und obwohl von den Lehrkräften immer Raum für die Diskussion einer Vielzahl von Themen zur Verfügung gestellt wird und die Verwendung verschiedener Lernmaterialien (Bücher, Texte, Videos, Spiele und Rollenspiele, Pantomime usw.) gängige Praxis ist, können die Aktivitäten und Lehrpläne, sobald der Unterricht begonnen hat, kaum noch geändert oder an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. **Das Co-Design von Modulen, wie es in den EU-Papieren ehrgeizig vorgeschlagen wird, ist in den Key-Co Partnerinstitutionen noch nicht wirklich eine Möglichkeit.**

Einstufungstests und Vorstellungsgespräche werden positiv bewertet, da sie den ersten Kontaktpunkt mit den Schulen darstellen und den AMLs das Gefühl geben, gehört zu werden und willkommen zu sein. **Mehr außerschulische Aktivitäten** (wie z. B. Spaziergänge und Gespräche in der Stadt, geführte Erkundungen soziolinguistischer Landschaften, Treffen mit der lokalen Bevölkerung, Besichtigungen von Sehenswürdigkeiten und wichtigen Orten) würden jedoch sehr geschätzt werden, da sie für AMLs nicht nur von Vorteil wären, um die Zielsprache in einer realen Umgebung zu üben, sondern auch, um ein kontextualisiertes Wissen über das städtische und soziale Umfeld zu erlangen und einen realistischeren Eindruck von der Sprache - mit all ihren Varianten und Registern - und der Sprechergemeinschaft zu bekommen.

Abschließende Bemerkungen und einige Empfehlungen

Das Hauptziel von Bildungssystemen und -einrichtungen, die mit erwachsenen Lernenden mit Migrationshintergrund arbeiten, ist es, ihnen so schnell wie möglich Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, um sowohl die Chancen der Lernenden auf eine aktive Teilnahme an der neuen Gesellschaft zu erhöhen als auch die institutionellen Ziele zu erreichen, die je nach nationaler Politik, Organisationsstrukturen und Finanzierungsstellen variieren können, aber im Allgemeinen zielorientiert sind (d.h. eine bestimmte Menge an messbaren Fähigkeiten und Kompetenzen in einem bestimmten Bildungszyklus zu vermitteln).

Da jedoch die AMLs in ganz Europa - und insbesondere in den fünf verschiedenen Institutionen aus den vier verschiedenen Ländern, die am Projekt Key-Co System teilnehmen - nicht als homogene Zielgruppe betrachtet werden können, müssen die Bildungseinrichtungen möglicherweise ein Gleichgewicht zwischen ihren eigenen Zielen und den Bedürfnissen ihrer Lernenden suchen. Dies scheint insbesondere dann zuzutreffen, wenn unter den acht Schlüsselkompetenzen die Mehrsprachigkeit betroffen ist. Obwohl die Vermittlung der Sprache des Aufnahmelandes meist als vorrangig angesehen wird, vor allem dann, wenn die Beherrschung der Sprache eine zwingende Voraussetzung für die Beantragung des Geflüchtetenstatus ist, **können die unterschiedlichen soziolinguistischen Hintergründe, Sprachrepertoires, Motivationen und Erwartungen der Lernenden nicht völlig außer Acht gelassen werden.** Besonders im Fall von Erwachsenen können diese Variablen tatsächlich eine wichtige Rolle spielen, nicht nur für die Lernerfahrung der Lernenden (ebenso wie für die Einstellungen und Methoden der Lehrkräfte und die Dynamik der Klasse), sondern auch für den Prozess der sozialen Inklusion und „Integration“, der - wie der Europarat und die UNESCO fordern - mehrsprachiges Bewusstsein auf Seiten der Institution und metasprachliche Kompetenz auf Seiten der Lernenden beinhalten sollte.

Die Art und Weise, wie die Partnereinrichtungen von Key-Co System über diese Herausforderung nachdenken und versuchen, sie anzugehen, variiert beträchtlich in Bezug auf verschiedene Arten von Einschränkungen (Ressourcen, Ausbildung der Lehrkräfte, didaktische Materialien, Größe der Klassen, Zeit, L2-orientierte Beurteilung, usw.). **Mehrsprachigkeit in der Klasse kann sogar eher als Hindernis denn als Herausforderung oder Chance für die Entwicklung innovativer interkultureller Tools, für die dynamische Reflexion von Lehr- und Lernpraktiken und für die Infragestellung kulturell bedingter Fehlvorstellungen oder Vorurteile über die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden gesehen werden.** Auf der anderen Seite scheinen die Lernenden, obwohl sie sich gegen eine aktive

Mehrsprachigkeit im Unterricht sträuben, mit translanguaging-Praktiken sehr vertraut zu sein, und sie würden die Möglichkeit begrüßen, Module zur Maximierung ihrer Metakompetenzen mitzugestalten, vor allem, was die Sprache betrifft.

Obwohl sie nicht nur als eigenständige Schlüsselkompetenz, sondern auch als Schlüsselkompetenz, die andere Schlüsselkompetenzen verbessern kann, und als entscheidendes Instrument für die soziale Integration von europäischen Institutionen anerkannt wird - und trotz einiger solider Forschungsarbeiten zu den sprachlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Einschränkungen der Lehrkräfte von Erwachsenen mit Migrationshintergrund - wird **Mehrsprachigkeit von Bildungseinrichtungen, die sich mit AMLs in nationalen und lokalen Kontexten befassen, immer noch häufig als unpraktische Ressource angesehen.**

Um das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit in der Bildung zu fördern, sollten beträchtliche Ressourcen für die Ausbildung von Lehrkräften, die Gestaltung von didaktischem Material und die Umsetzung der europäischen Sprachenpolitik und der Empfehlungen derselben internationalen Institutionen bereitgestellt werden, die die Mehrsprachigkeit auf dem Papier anschaulich fördern, ohne eine umfassende Analyse der Bedürfnisse der Lernenden und Lehrkräfte auf dem gesamten Kontinent vorzunehmen und ohne die heterogenen Hintergründe und vorhandenen Kompetenzen der AMLs in verschiedenen Kontexten zu berücksichtigen. Angesichts der zeitlichen und räumlichen Variabilität von Migrationsphänomenen und der Unvorhersehbarkeit der Interaktionsdynamik in der Klassenumgebung würden solche Interventionen natürlich eine ständige Überwachung, Erprobung und Bewertung der didaktischen Mittel und Methoden erfordern.

Wie die von den Key-Co-Partnern mitgestalteten Lerneinheiten jedoch beweisen, können Materialien, die bereits interkulturelle Ansätze - durch die Überwindung nationaler und kultureller Stereotypen und Vorurteile - und potenziell mehrsprachige Aktivitäten beinhalten, bis zu einem gewissen Grad für verschiedene Typologien individueller Lernender übernommen und möglicherweise von denselben Lernenden, die sie testen, überprüft werden.

Aufgrund der (zu) vielen beteiligten soziolinguistischen Variablen und der unterschiedlichen Ziele der einzelnen Institutionen **ist eine Harmonisierung zwischen den Partnern bei der Behandlung der mehrsprachigen Praxis im Unterricht vielleicht nicht immer möglich, aber eine gemeinsame Reflexion über Mehrsprachigkeit unter Beteiligung von Fördereinrichtungen, Schulleitungen, Lehrkräften und Lernenden sollte sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene erleichtert werden** und von den Schulen und Institutionen als Herausforderung, wenn nicht gar als (rechtzeitige) Gelegenheit begrüßt werden.

Die Autoren

Cecilia Defilippi war nach ihrem Abschluss an der Universität Turin (2017) Forschungsassistentin an der University of Reading und hat als Prüferin am Erasmus-Plus-Projekt *Key-Co System - Schlüsselkompetenzen für erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund* mitgearbeitet. Sie arbeitet jetzt in der Sekundarstufe in Italien, wo sie „materie letterarie“ durch einen interkulturellen und mehrsprachigen Ansatz unterrichtet.

Federico Faloppa ist außerordentlicher Professor für Italianistik und Linguistik in der Abteilung für Kulturen und Sprachen an der University of Reading (UK). Seit zwanzig Jahren beschäftigt er sich mit der Konstruktion von Andersartigkeit durch Sprache, Sprachpolitik und Migration, der Darstellung von Minderheiten und Migrationsphänomenen in den Medien, Rassismus in der Sprache und Hassreden. Zu diesen Themen hat er umfangreich publiziert und mehrere Monographien verfasst, darunter *Parole contro. La rappresentazione del diverso in italiano e nei dialetti* (2004), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)* (2011), *Sbiancare un etiope. La pelle cangiante di un topos antico* (2013), *Brevi lezioni sul linguaggio* (2019), und *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole* (2020). Seit 2017 arbeitet er zusammen mit dem Fotografen Luca Prestia an dem interdisziplinären Projekt und der Ausstellung *Beyond the border. Signs of passages across European frontiers*. Derzeit ist er Co-Investigator im EU-geförderten ITN *Multimind - The multilingual mind*, im Erasmus-Plus Projekt *Key-Co System - Key-competences for adult migrant learners*, und im GCRF-geförderten Projekt *CHAS-BIH - Conflict and Hate Speech Bosnia-Herzegovina*. Seit 2018 arbeitet er als Berater und Forscher zum Thema Hassrede und Sprache und Diskriminierung für Amnesty International Italien. Er ist Koordinator des *Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio* und Mitglied des Expertenkomitees zur Bekämpfung von Hate Speech des Europarats.



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



Key-Co System ist ein Projekt, das durch das EU-Programm Erasmus+ im Rahmen der Leitaktion 2 (KA2) kofinanziert wird.

Project Number 2018-1-IT02-KA204-048147