



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

in

Scienze del Linguaggio

LM-39

Tesi di Laurea

Italianisch als Mittel zur Integration:
Eine Untersuchung des Italienischunterrichts
innerhalb des
Schutzsystems SPRAR/SIPROIMI von Asolo

Relatrice / Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Roland Hinterhölzl

Laureanda

Sara
Favretto
Matricola
854670

Anno Accademico

2018 / 2019

Indice

Einleitung	4
1. Italienisch als Zweitsprache	7
1.1 Die Bedeutung einer Zweitsprache und ihre Unterschiede zu einer Fremdsprache	7
1.2 Der L2 Lernende	9
1.2.1 Der Begriff ‚Erwachsenesein‘	9
1.2.2 Die Andragogik, die Theorie der erwachsenen Weiterbildung	10
1.2.3 Der reife Lernende	12
1.2.4 Der erwachsene Ausländer	15
1.2.5 Die multikulturelle, vielsprachige und mehrstufige Klasse	17
1.3 Der Sprachlehrer als LASS und seine zahlreichen Rollen	20
2. Das Schutzsystem SPRAR/SIPROIMI	23
2.1 Das italienische Aufnahmesystem	24
2.2 Das SPRAR/SIPROIMI	26
2.2.1 Die zugrundeliegende Philosophie vom SPRAR	27
2.2.2 Die Macht des territorialen Umfelds	30
2.2.3 Die Begrenzungen dieses Projekts	33
2.2.4 Salvinis „Decreto Legge su immigrazione e sicurezza“ und seine Folgen für das SPRAR	37
2.3 Der Italienischunterricht	41
2.4 Die didaktische Situation im SPRAR/SIPROIMI von Asolo	42
2.4.1 Die Wichtigkeit der italienischen Sprache	42
2.4.2 Die Schüler	45
2.4.3 Das Schulmaterial	47
2.4.4 Der Leitfaden vom Unterricht: Das Leben in Italien	49
2.5 Die größten Schwierigkeiten im Unterricht	52
2.5.1 Schwierigkeiten für die Lehrkraft	52
2.5.2 Schwierigkeiten der Sprache	58
2.6 Die Lehrerin, der Mittelpunkt des Systems	62

3. Le somministrazioni dei questionari	64
3.1 Note metodologiche sulla procedura e sulla raccolta dati	64
3.2 Struttura del questionario per gli studenti	67
3.3 Le risposte ottenute	68
3.3.1 Prima sezione: <i>su di te</i>	68
3.3.2 Seconda sezione: <i>il corso di italiano</i>	75
3.3.3 Terza e ultima sezione: <i>il tuo futuro</i>	91
3.4 L'opinione delle insegnanti	94
3.5 Struttura del questionario per le insegnanti	95
3.6 Le risposte ottenute dalle insegnanti	95
3.6.1 Sezione principale: <i>il corso di italiano</i>	96
3.6.2 Seconda e ultima sezione: <i>il loro futuro</i>	103
3.7 Conclusioni generali	104
4. L' unità didattica di cultura italiana	107
4.1 La scelta dell'argomento	107
4.2 La struttura dell'unità didattica	109
4.3 L'unità didattica "Il borgo di Asolo"	113
4.4 Riscontri dell'avvenuta sperimentazione del materiale didattico	123
Conclusioni	128
Appendice A: Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI	132
Appendice B: Intervista sul corso di italiano L2 dello SPRAR/SIPROIMI	137
Appendice C: Questionario per gli studenti	141
Appendice D: Questionario per le insegnanti	146
Appendice E: Foto derivanti dalla sperimentazione dell'unità didattica	150
Bibliografia	151
Leggi	154
Sitografia	155

Einleitung

«Warum denn muss ich hier sitzen, als ob ich wieder ein Kind wäre? Ich sollte mir lieber jetzt eine Arbeit suchen!» «Weil ein gutes Italienischniveau deine Zukunft erleichtern kann. Stell es dir mal vor: Wie wärest du in der Lage, einen Arbeitsplatz zu finden, wenn du keinen Lebenslauf hast, kein Vorstellungsgespräch führen kannst, oder sogar deine Kollegen oder die Anweisungen von deinem Chef nicht verstehen kannst? Und wenn du zum Supermarkt, auf die Post oder zum Arzt gehst, aber du dich nicht äußern kannst? Und außerdem, wie glaubst du, Teil einer Gesellschaft zu werden, wenn du dich mit den Menschen nicht unterhalten kannst?».

Diese sind zwei Dialogzeilen zwischen einem Schüler und der Innenlehrerin des Systems SPRAR/SIPROMI. Durch diese Aussagen werden die Probleme und die Hindernisse hervorgehoben, die aus der fehlenden Sprachbeherrschung entstehen.

Allerdings befindet man sich nicht nur in einem Zweitsprachenkontext: Diese vorliegende Arbeit widmet sich den Leuten, die den Flüchtlingsstatus genießen. Nach bestimmten Phasen dürfen einige von ihnen im SPRAR/SIPROIMI-Projekt mindestens sechs Monate lang aufgenommen werden. Dieses Zweitaufnahmesystem strebt insbesondere nach der Wiedererlangung ihrer Unabhängigkeit durch individuelle Wege, die speziell für jeden Gast geplant und durchgeführt werden. Unter den angebotenen Dienstleistungen sind zehn wöchentliche Italienischstunden vorgesehen, damit (wie es im Dialog nachvollziehbar ist) diese Flüchtlinge langsam immer mehr beruflich und gesellschaftlich eingegliedert werden können.

Diese Dissertation beschäftigt sich insbesondere mit einer Kommune, die in dem Netzwerk von SPRAR/SIPROIMI einbezogen ist: Diese Gemeinde heißt Asolo, sie liegt in der Provinz von Treviso und sie betreut fünfzehn männliche Flüchtlinge im Rahmen dieses Systems. Das Thema wurde von mir absichtlich ausgewählt, da ich seit mehr als einem Jahr in diesem Projekt als freiwillige Italienischlehrerin engagiert bin und mich mit dieser Realität auseinandersetze.

Die einleitenden wiedergegebenen Dialogzeile verkörpern nur ein Muster von den Fragen und Sätzen, die häufig in der Klasse von den Schülern ausgesprochen werden. Drei Sorten von Gründen führen hauptsächlich zu dieser mangelnden Bereitschaft: Zunächst sind alle Empfangenen hierher auf der Suche einer Arbeit gekommen und daher betrachten manche von ihnen den Italienischkurs als reine Zeitverschwendung. Darüber hinaus besteht die

Klasse aus Erwachsenen, die die Vorstellung der Rückkehr auf die Schulbänke widerwillig hinnehmen: Es geht nahezu um eine Beleidigung ihrer Virilität. Nicht zuletzt beschäftigt sich die Lehrkraft auch mit einigen ehemaligen Analphabeten, die die Bedeutung der Schule auf keinen Fall verstehen, weil (ihnen zufolge) sie alles im Leben erfolgreich geschafft haben, obwohl sie über keine vorangegangene Schulbildung verfügen.

Im Wesentlichen gibt es nur einen Leitfaden: Zahlreiche Teilnehmer befinden sich noch nicht in der Lage, den Kurs und dessen Bedeutung für ihre Zukunft zu verstehen.

Da ich mich persönlich um diese Menschen ständig kümmere, habe ich mich öfters gefragt, ob und inwiefern der Besuch dieses Sprachkurses hilfreich und vorteilhaft für die Teilnehmer ist. Zu diesem Zweck wurde am Ende der Kursdauer jedem einzelnen Schüler ein Fragebogen ausgehändigt, der Informationen für die Datensammlung enthält. Um einen umfassenden Blick darüber anzubieten, wurde ein Spiegelfragebogen auch von den zwei Lehrerinnen beantwortet.

Die Entscheidung, die vorliegende Abhandlung dieser genauen Kategorie von Migranten zu widmen, entsteht insbesondere aus dem Bewusstsein und aus der Feststellung, dass lediglich begrenzte Literatur auf die Einzelheiten ihrer Auseinandersetzung mit Italienisch eingeht. Verschiedene vorhandene Texte behandeln das Lernen einer Zweitsprache entweder in traditionellen schulischen Kontexten (wie etwa das chinesische Kind, das nach Italien mit dem Rest der Familie umgezogen ist und plötzlich hier die Schule besuchen muss, ohne ein einziges Wort auf Italienisch sprechen oder verstehen zu können) oder in den Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), wo in der Regel auch Ausländer anzutreffen sind, die seit Jahren ihren Wohnsitz mit ihrer Familie in Italien haben, hier arbeiten und ihre Kinder in eine italienische Schule schicken: Kurz gesagt, gehören diese Art von Leuten bereits zu der italienischen Gesellschaft. Aufgrund ihres Lebens haben sie zwar italienische Kenntnisse entwickelt, sie verspüren jedoch das Bedürfnis, sie dank einem Kurs zu verbessern.

Andererseits herrscht im Geist der Personen, denen internationaler Schutz gewährt wird, in den meisten Fällen kein bestimmter zukünftiger Migrationsweg und aus diesem Grund weisen sie kein soziales Gefüge und keinen festen Ort auf der Welt auf. Da sie öfters nach keinem genauen Ziel streben, ist die Motivation zwischen den in Italien wohnenden Ausländern und den Flüchtlingen vollkommen unterschiedlich.

Zusammenfassend fokussiert sich diese Diplomarbeit auf die Letzteren, das heißt auf diese Menschen, die immer noch als Geist in der vorrätigen Literatur gelten.

Diese Forschungsarbeit gliedert sich in vier Kapitel. Zu Beginn wird die Bedeutung einer Zweitsprache erläutert und anschließend wird der Begriff Erwachsensein und seine Folgen auf die Didaktik erforscht. Danach werden die Charakteristiken herausgestellt, die die erwachsenen ausländischen Lernenden kennzeichnen. Nicht zuletzt wird der multikulturellen, mehrstufigen Klasse und ihrer Lehrkraft Platz in diesem einführenden Teil gewidmet. Darauf aufbauend wird im zweiten Kapitel das Aufnahmesystem SPRAR/SIPROIMI vorgestellt: Um dieses Thema so viel wie möglich zu vertiefen, wurde Stefano Buzzati, respektive der Koordinator des Vollstreckungsteams von Asolo interviewt. Als nächstes wird sich die Abhandlung mit dem Italienischkurs und mit allen seinen Facetten auseinandersetzen: Dies alles wird durch ein zweites Interview mit der Innenlehrerin Sara Somadini bereichert. Das dritte Kapitel behandelt die Frage, ob und inwiefern der Unterricht Vorteile mit sich bringt: Durch eine ausführliche Analyse der Fragebögen wird es entdeckt und parallel dazu wird man mehr über den Kurs selber erfahren, beispielsweise das Verhältnis der Schüler zum Italienischen, zu der Klassengruppe und zu der Lehrerin. Wie bereits erläutert wurde, werden schließlich diese Antworten mit denen von der Lehrkraft verglichen. Auf der Grundlage von den Ergebnissen der Kursteilnehmer wird abschließend eine didaktische Einheit sorgfältig geplant und systematisch mit den Schülern durchgegangen, die in dem vierten und letzten Kapitel besprochen ist.

1. Italienisch als Zweitsprache

Wie der italienische Sprachwissenschaftler Paolo E. Balboni in seinem Werk *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* (2014) erläutert, definieren sich im Bereich der Sprachlehre vier didaktische Situationen, die sich aus dem Verhältnis zwischen dem Schüler und dem direkten Sprachumfeld ergeben: Die Erstsprache, die Zweitsprache, die ethnische Sprache und die Fremdsprache. Im Mittelpunkt dieser Dissertation steht die Zweitsprache, häufig vergleicht mit der Fremdsprache und aus diesem Grund werden die entsprechenden Unterschiede zunächst sorgfältig analysiert, um die zwei Sprachsorten besser verstehen zu können.

Im Anschluss daran verschiebt sich der Schwerpunkt vom Lernobjekt auf die echten Protagonisten dieses Prozesses, das heißt der Schüler. Allerdings handelt es sich nicht um irgendeinen Schüler, denn er weist zwei Einzigartigkeiten auf: Er ist ein Erwachsener und außerdem ist er ein Einwanderer. Nach der Erläuterung dieser zwei Adjektive, werden ihre Auswirkungen auf der Bildung ausführlich besprochen.

Nicht zuletzt wird der Figur Raum gewidmet, die professionell eine Klasse koordiniert. Er lediglich als Lehrer zu bezeichnen wird sehr reduktiv, weil er eine Vielzahl von Rollen spielt, die in dem letzten Unterkapitel herausgefunden werden.

1.1 Die Bedeutung einer Zweitsprache und ihre Unterschiede zu einer Fremdsprache

Heutzutage ist die Bedeutung von einer Fremdsprache bereits allen bekannt: Dank der Globalisierung und ihrer verbundenen offenen Welt befinden wir uns oft in der Situation, eine „fremde“ Sprache sprechen zu müssen. Da sie immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird sie von mehreren Leuten und in zahlreichen Gelegenheiten verwendet (wie etwa in der Schule, in der Arbeit und im Ausland...) und es ist nicht zu glauben, sich eine Zukunft ohne Fremdsprachen vorzustellen.

Das Thema dieser Abhandlung betrifft aber keine Fremdsprache, sondern die sogenannte „Zweitsprache“ (L2). Worin genau besteht sie? Sie ist eine weitere gelernte und gesprochene Sprache neben der Erstsprache (L1), die allerdings (wie Balboni (2014: 18-19) hervorhebt) keine „zweite“ Sprache im Prozess des Spracherwerbs darstellt.

Obwohl die Begriffe “Zweitsprache” und “Fremdsprache” oft als ähnlich betrachtet werden, weisen sie jedoch gewisse Eigenschaften auf, die sie grundsätzlich unterscheiden.

Eine davon ist die Anwesenheit der L2 im Lernmilieu: Diese Sprache wird nämlich in einem bestimmten Land gelernt, wo sie zum täglichen Gebrauch notwendig ist, weil ohne ihre Beherrschung die Kommunikation, die soziale Eingliederung und das Überleben äußerst kompliziert werden. Auf diese Weise bezieht sich das Fachausdruck “Italienisch L2” auf die von anderssprachigen Leuten in Italien erlernende Sprache, die ihnen ermöglicht, hier in diesem Land zu arbeiten, zu lernen oder ihre Träume, mit denen sie zu uns gekommen sind, zu verwirklichen.

Entscheidend ist somit die Kombination “L2-Umgebung”. Da der Lernende völlig von der Sprache und von ihren Eingaben umgeben ist, unterscheidet sich eine L2 auch wegen ihrer Lernweise: Einerseits kann sie in einem Schulmilieu erlernt werden (beziehungsweise in einer formellen und kontrollierten Situation), andererseits auch ungesteuert, außerschulisch und spontan (wie etwa durch Fernseher, Radio, Zeitungen oder durch den sprachlichen Austausch mit den Italienern). Entsprechend lernt die betroffene Person andauernd etwas Neues und weist dadurch ein konstantes Lernverhalten auf. Der Kontext spielt also eine wichtige Rolle im Lernprozess einer Zweitsprache, denn er liefert eine Vielzahl von spontanen Sprachreizen, die jedoch keiner künstlichen und perfekten Sprache entsprechen, sondern sie sind authentisch, lebendig und zuweilen unkorrekt.

Die Unvorhersehbarkeit des sprachlichen Inputs ergibt sich eindeutig unter diesen Umständen: Es wird nämlich nicht so leicht von einem Lehrer ausgewählt, gemessen und kontrolliert (was wiederum in einer Fremdsprachesituation passiert). Der Lehrer plant bereits den Kurs und die einzelnen Unterrichte, aber gleichzeitig soll er seine Didaktik und den Lehrstoff an die Bedürfnisse, an die Zweifel und an die Fragen anpassen, die die Schüler selber aus der täglichen Auseinandersetzung mit der Sprache in die Klasse mitnehmen. Dadurch gibt es ein Kontinuum zwischen dem Schulzimmer und der alltäglichen Realität.

Als letzter Punkt sollte die Natur der Motivation nicht unerwähnt bleiben: Italienisch wird als Zweitsprache gelernt, weil der Schüler ein dringendes und reelles Bedürfnis nach Kommunikation, Verständnis und Integration in Italien verspürt. Aus diesem Grund wird von einer “Nützlichkeitsmotivation” (Balboni 2014: 22) gesprochen, die sich von der

Fremdsprachemotivation vollkommen differenziert, die durch verschiedene und zahlreiche Formen geprägt ist¹.

1.2 Der L2 Lernende

In der Regel gehören die Schüler zu drei verschiedenen Altersgruppen: Kinder, Jugendlichen und Erwachsene. Diese Abhandlung fokussiert auf die letzte aufgelistete Gruppe, aber bevor auf ihre Eigenschaften im Lernprozess einzugehen, werden hier unter zunächst einige allgemeine Angaben über dieses Alter untersucht.

1.2.1 Der Begriff ‚Erwachsensein‘

Begotti zufolge (2010: 2) ist das Erwachsensein die längste Phase des Menschenlebens, die sich anfangs mit der Jugend verflechtet und sich anschließend in dem sogenannten dritten Alter auflöst.

Wann kann man sich eigentlich als erwachsener Mensch wahrnehmen? Oder, besser ausgedrückt, gibt es besondere Etappen, die den Beginn dieses Alters kennzeichnen? In den modernen westlichen Gesellschaften bezieht man sich üblicherweise auf eine erwachsene Person, wenn sie volljährig ist (und daher wird sie verantwortlich für sich selbst) und bestimmte Benehmen und Rollen einnimmt, die der Erwachsenen gemäß sind (beispielsweise: Heiraten, Kinder bekommen und eine feste und Vollzeitarbeit haben). Diese Hinweise sind sowieso sehr vage und darüber hinaus gibt jedes Individuum einen verschieden Wert darüber. Nichtsdestotrotz haben verschiedene Wissenschaftler einige Hypothesen zu den möglichen Bedingungen aufgestellt, die erfüllt werden müssen, damit ein Jugendlicher zu einem Erwachsenen wird: Einerseits betont Léon (1974) die Wichtigkeit der Vollkommenheit eines erwachsenen Menschen in vielerlei Hinsicht (wie etwa körperlich oder geistig); Andererseits analysiert Knowles (1973), was aus der biologischen, rechtlichen, sozialen und psychologischen Sicht erfolgen sollte.

Diese Punkte werden von Demetrio (1990: 27) kontrovers diskutiert, indem er die Schwierigkeit einer allgemeinen Definition darlegt. Der Begriff „Erwachsener“ ist dementsprechend von Faktoren wie Zeit, Ort und Notwendigkeiten einer menschlichen

¹ Weitere Erläuterungen über die Unterschiede zwischen Zweit- und Fremdsprache sind in Balboni (2014) zu finden.

Gemeinschaft abhängig und er verändert sich andauernd. Des Weiteren weist Begotti (2006:6) darauf hin, dass heutzutage die traditionellen Lebensetappen (Arbeit, Ehe und Kinder) eine andere Stellung als in der Vergangenheit einnehmen, da sie nicht mehr ausschließlich die Jugend prägen, sondern sie werden tendenziell in ein höheres Alter verschoben. Es scheint daher keine bestimmte und äußerliche Rechte, Pflichten oder Rollen zu geben, die eine Person reif werden lassen, sondern das ist eher das Ergebnis von einem individuellen Weg, der dazu führt, sich selbst als „Erwachsener“ zu bezeichnen und zu fühlen.

Zusammengefasst scheint eine exakte Konnotation des Begriffs „Erwachsener“ schwer zu definieren. Aus diesem Grund vertritt Demetrio (1990: 22) die Auffassung, es sei korrekter, nicht nur über ein einziges, sondern über viele, sehr viele Erwachsenenalter zu sprechen, weil jede Gemeinschaft ihre eigene Idee davon erarbeitet und festlegt.

1.2.2 Die Andragogik, die Theorie der erwachsenen Weiterbildung

Noch bis vor kurzem konzentrierten sich die Bildungsstudien überwiegend auf die Kinder und die Jugendlichen und sie basierten auf die Pädagogik, die sich ihre Bildung zum Gegenstand gemacht hat. Daraus ergibt sich, dass der nordamerikanische Erzieher Malcolm Shepherd Knowles den Titel seines Werkes *The Adult Learner. A Neglected Species* (1973) nicht zufälligerweise ausgesucht hat: Das Adjektive „neglected“ (respektive: „vernachlässigt“) weist auf den fehlenden Platz hin, der der Erwachsenenbildung bisher gewidmet wurde. Da es um verschiedene Altersgruppen geht, werden sie völlig andere Probleme bewältigen und ebenso unterschiedlich werden die erforderlichen Lösungen dafür sein.

Der Wissenschaftler ist der Überzeugung, die Erwachsenen sollte nicht unterrichtet werden, als ob sie Kinder wären. Auf Basis dieser Erkenntnis festigt sich die Andragogik, das heißt die Wissenschaft, die sich mit dem Erwachsenenlernen und mit der Erwachsenenbildung auseinandersetzt. Dieser Begriff kommt aus einer Zusammensetzung von zwei altgriechischen Worten, und zwar ἀνήρ „Mann“ sowie ἄγειν „führen, treiben“ und er wurde zum ersten Mal im Jahr 1833 von dem deutschen Grundschullehrer Alexander Kapp geprägt (Knowles, 1973).

In diesem Unterkapitel werden insbesondere die Schriftstücke von Knowles berücksichtigt, denn er ist der Forscher, der sich lange mit der Untersuchung von erwachsenen Lernmechanismen beschäftigt hat. Er ist der Ansicht, die Andragogik stütze sich auf sechs wesentliche allgemeine Voraussetzungen, die anders als die von jungen Lernenden sind (1984):

- a. Die Selbstauffassung (*self-concept*): Im Laufe der Zeit wird eine Person reifer, sie baut ihre Identität auf. Als Konsequenz davon will der Erwachsene sich selbst verwalten und sich die Verantwortung für seine Entscheidung übernehmen;
- b. Die vorherigen Erfahrungen (*prior experience*): Mit der Zeit wird der Erfahrungsschatz immer größer und es verwandelt sich in ein vorteilhaftes und wertvolles Mittel für das Lernen;
- c. Lernbereitschaft (*readiness to learn*): Der Erwachsene möchte nicht alles lernen, er lernt ausschließlich was er will und braucht, um konkrete Lösungen in seinem realen Leben zu finden;
- d. Orientierung zu Lernen (*learning orientation*): Der Erwachsene lernt mit der Absicht, die Kenntnisse unmittelbar anzuwenden;
- e. Motivation (*motivation to learn*): Sie kommt von innen und sie ist die treibende Kraft, die zu einer Selbstverwirklichung führt;
- f. Der Drang zu wissen (*relevance*): Der Erwachsene muss die Ziele und die Vorteile kennen, um von der Bildung profitieren zu können. Das ist entscheidend, um dem Lernen die notwendige Kraft und Ausdauer zu widmen.

Die Arbeit des Lehrers betrifft die Einhaltung dieser Faktoren und parallel dazu setzt er sich für die folgenden Aufgaben ein (1973):

- Die Schaffung eines günstigen Umfelds;
- Die Planung und Zusammenarbeit mit der Klasse;
- Die Festlegung der Ziele in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen von Schüler;
- Der Abschluss der sogenannten „Lernenverträge“: Durch die Einigung zwischen Erwachsenen und den Lehrkräften wird der Bildungsweg eingeplant²;

² Im Hinblick darauf wendet Minuz den Begriff „*Transparenz des Bildungsprozesses*“ (2005: 113) an: dies wird im Bereich der Erwachsenenbildung dringend empfohlen, denn, ausgehend von den früheren festgelegten Zielen, benötigt diese Altersstufe eine regelmäßige Einschätzung und Kontrolle von ihren Fortschritten. Diese Pakte erwiesen sich als wirksam, da sich der Schüler ein Bestandteil der Klasse fühlt: er ist für seinen eigenen Fortschritt verantwortlich und dadurch motivierter, seinen Zwecken auch aus eigener Kraft näher zu kommen.

- Die Auswahl passende Techniken und Lernstoffes.

Im Gegensatz zur Vergangenheit ist die Erwachsenenbildung nämlich ein Bereich, der in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt, weil sie sichtbar zeigt, inwiefern eine Person nicht nur im Schulalter sondern auch lebenslang lernen kann. Lernen scheint also ein Dauerprozess zu sein und dies hat das Interesse vieler Wissenschaftler geweckt, die die Formulierung von *Lifelong Learning* (Kearnes 1999) zur Benennung dieser Weiterbildung eingeführt haben. Begotti zufolge, gilt als *Lifelong Learning*:

qualsiasi attività intrapresa nelle diverse fasi della vita al fine di migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze secondo una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. (2010: 6)

jede in den verschiedenen Lebensstadien unternommene Tätigkeit zur Verbesserung der einigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen in einer persönlichen, zivilen, sozialen und Beschäftigungsperspektive³

Wie Balboni (2015: 100) präzisiert, verweist das Adjektiv “Lifelong” (das heißt “lebenslang”) auf die äußerliche Realität der Globalisierung, die die Anmeldung und die Teilnahme an einem Kurs mit einem der wenigen Wege des beruflichen Überlebens vergleicht. Die Probleme und die Motivationen der Subjekte gelten als Kernpunkt und die Zielsetzung übereinstimmt mit dem Erwerb der fehlenden Kompetenzen In dieser Hinsicht wird oft das Lernen nicht von Freude oder Neugier, sondern vielmehr von Not und Verpflichtungen bestimmt.

Parallel dazu ist auch der Begriff von *Lifewide Learning* (Faris 2002) eingeführt worden, wonach alle Lebensbereiche zu Lernmöglichkeiten werden. Begotti (2010: 8) kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass der Zeitbegriff „Lifelong“ entsprechend komplementär zum Raumbegriff „Lifewide“ ist und insgesamt sie die ständige und vielseitige Veränderung im Lernen verdeutlichen.

1.2.3 Der reife Lernende

Nach der Behandlung der Themen über die Erwachsenen und über die Andragogik, werden jetzt die praktischen Folgen aus dieser Kombination detailliert ausgewertet. Wie davor bereits festgestellt wurde, will oder muss ein Erwachsener während seines Lebens eine

³ Diese und die folgenden sind meine Übersetzungen; S.F.

weitere Sprache neben seiner L1 lernen. Aber warum befindet er sich in dieser Lage? Begotti zufolge (2010: 24) ist der Erwachsene dazu getrieben, um die Lücke zwischen den eigenen existenziellen oder beruflichen Bedürfnissen und die umgebene Realität zu schließen. Dieser Wille nach Veränderung bringt eine Entwicklung der Person mit sich, in ihrem Gedanken, in den Gefühlen, in ihrer Identität und in ihrer Geselligkeit.

Diese große Begabung, Sprachen sogar in fortgeschrittenen Lebensphasen lernen zu können, ist dennoch eine ziemliche moderne Entdeckung, denn vor nicht allzu lange Zeit herrschte die Überzeugung, die das hohe Alter mit einer großen Schwierigkeit oder sogar mit einer Unmöglichkeit des Sprachlernens verband. Heutzutage wird diese Idee grundsätzlich abgelehnt, allerdings belegen zahlreiche Neurolinguistikstudien, inwiefern das Alter die Leichtigkeit und die Schnelligkeit im Erwerbsprozess beeinflusst⁴.

Lenneberg⁵ stellt heraus, dass Kinder während den ersten Lebensjahren eine unwiederbringliche Zeit im Spracherwerb erleben, die „kritischer Zeitraum“ genannt wird. Dank dieser angeborenen Fähigkeit ist das kindliche Gehirn am meisten geneigt, jede Sprache rascher zu erlernen und daneben eine akkuratere Phonetik davon zu entwickeln. Lenneberg zufolge würde diese zerebrale Modellierbarkeit nur zu einem präpubertären Hirn gehören und sie würde mit dem Beginn der Jugend verschwinden. In Wirklichkeit legen jüngste Forschungsergebnisse eine verwickeltere Gliederung dieser Phase nahe. Daloiso (2009a, 2009b) zusammenfasst, dass mehrere „kritischen Zeiträumen“ bestehen: Der erste fängt mit der Geburt an und endet sobald man drei wird, der folgende findet vom vierten Jahr bis das achte statt. Im Anschluss daran würde der „sensible Zeitraum“ beginnen, ein Rückbildungsprozess verbunden mit einem Neuronenverlust, der ungefähr bis zum 22sten Lebensjahr dauert. Während dessen ist der Schüler jedoch immer noch in der Lage, eine adäquate Sprachkompetenz zu entwickeln, mit Ausnahme der Aussprache, die die wesentliche Begrenzung verkörpert: Je älter man nämlich wird, desto stärker wird der Akzent der L1. Das hat zur Folge, dass, aus der phonetischen Sicht, eine sprachliche Leistung in dieser Phase ein bisschen schwächer sein wird (Balboni 2014: 58).

In diesem Unterkapitel wird der reife Lernende im Hinblick auf die Didaktik analysiert. Dank der sechs Markenzeichen des erwachsenen Lernprozesses wird klar, dass diese

⁴ Vgl. Balboni (2014: 58)

⁵ Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York 1967.

Kategorie von Schülern eine gewisse Reihe von Unterscheidungsmerkmalen aufweisen, die nicht den Kindern oder den Jugendlichen gehören.

Balboni (2015: 97-98) führt die Haupteigenschaften vor, worauf eine Didaktik für Erwachsene insbesondere achten soll: Es sei nicht zu vergessen, dass der Erwachsene freiwillig auswählt, an einem Sprachkurs teilzunehmen, weil er nicht mehr die Pflicht hat, in die Schule gehen zu müssen. Dementsprechend handelt es sich beim Beitritt zu einem Kursbildungsprozess um eine bewusste und autonome Entscheidung, die sowohl aus beruflichen Bestrebungen als auch aus persönlicher Zufriedenheit herrühren könnte. Als Konsequenz davon, übernimmt die betroffene Person die daraus resultierenden Folgen.

Damit verbunden ist die Rolle des Lehrers, der den Bedürfnissen der Schüler besondere Aufmerksamkeit widmen muss und zwischenzeitlich ihre Motivationsgründe herausfinden sollte: In der Regel strebt der reife Lernende nach einer tatsächlichen Verwirklichung der festgelegten Ziele, nach einer Lösung der derzeitigen Sprachprobleme und nicht nach schulischem Bildungserfolg (übliches Verhalten bei Kinder und Jugendlichen). Im Grunde wäre ideal, wenn der Sprachunterricht selbst Anhaltspunkte dafür in der Wirklichkeit findet. Aus diesem Grund sollten die jeweiligen Bedürfnisse und Ziele demzufolge oben, an der erste Stelle in einer didaktischen Planung stehen und ständig berücksichtigt werden.

Daraus lässt sich ableiten, dass die zwei Figuren von vornherein sich zusammen über die Zwecke der verschiedenen Aktivitäten einigen sollten, um ein positives, günstiges Klima zu schaffen und zu gewährleisten. Diese empfohlene Handlung bezeichnet man als „Bildungspakt“: Er besteht in einer Vereinbarung zwischen den wahrgenommenen Interessen und Zwecken der Teilnehmer und der Methodenlehre und den Zielen des Lehrers (Balboni 2014: 60). Diese Art von Schüler fühlt sich in keiner untergeordneten Position gegenüber dem Lehrer, sie befinden sich beide auf dem gleichen sozialen und intellektuellen Niveau und darum könnte der Bildungspakt auch als „Pakt unten Gleichen“ genannt werden⁶.

Darüber hinaus sollte die persönliche Geschichte in Bezug auf Sprachlernen nicht unterschätzt werden: In der Regel ist der reife Lernende keine „tabula rasa“, er ist kein Anfänger, sondern er hat bereits Erfahrung damit, was es bedeutet, eine Sprache zu lernen. Nichtsdestotrotz kann es passieren, dass die modernen Unterrichtsmittel von diesem reifen Publikum nicht so gerne akzeptiert werden, da sie anders sind als die, an die sie aus ihrem

⁶ Vgl. Balboni (2014: 60)

Heimatland gewöhnt sind. Infolgedessen obliegt es dem Lehrer, der Klasse seine Methoden und ihre verbundene Wirksamkeit mitzuteilen, um Misstrauen und Unverständnis ihm gegenüber zu vermeiden. Im Zusammenhang damit betont Serragiotto (2003: 176), dass die Erwachsene sich tendenziell nicht so gerne exponieren, denn sie bevorzugen mit ihrer eigenen Kompetenz konfrontiert zu werden, anstatt sich mit der Klasse und mit dem Lehrer auseinanderzusetzen, weil sie ständig fürchten, das präsentierte Selbstbild zu gefährden. Aus diesem Grund sollten die passenden Techniken ausgewählt, verhandelt und eingesetzt werden: Falls der Lehrer sich für einige Aktivitäten entscheidet, die vielleicht bei einem erwachsenen Publikum nicht unbedingt willkommen sind, könnte es nützlich sein, wenn er zu Beginn jedes Unterrichts deren Bedingungen und ihre Nützlichkeit ausdrücklich klarstellt.

Nicht zuletzt unterscheidet sich die Erlernung bei einem Erwachsenenpublikum wegen zwei Eigenschaften: Zunächst wegen ihrer Langsamkeit, zudem wegen ihrer höheren metalinguistischen Notwendigkeit. Wie am Anfang dieses Kapitels erklärt wurde, werden die Sprachergebnisse gewiss erreicht, allerdings mit Geduld. Auf diese Weise sollte es den Schülern klar sein, damit sie sich nicht demotiviert fühlen. Abgesehen davon benötigt das erwachsene Geist seine Kenntnisse dauernd vernünftig zu organisieren und klassifizieren.

Obwohl die Forschungen über die Erwachsenenbildung bisher noch gering sind, lassen die in diesem Kapitel enthaltenen Angaben schon deutlich vermuten, was für einen beträchtlichen Einfluss sie auf die Didaktik haben. Daher ist es unweigerlich, dass die Rolle des Lehrers sich verändern muss: Wie wir in dem letzten Unterkapitel erfahren werden, führt er ganz verschiedene Tätigkeiten aus, um den vielgestaltigen Bedürfnissen der Lernenden entgegenzukommen.

1.2.4 Der erwachsene Ausländer

Diese Dissertation widmet sich einer ganz speziellen Kategorie von Erwachsenen und von Lernenden, das heißt den erwachsenen Migranten. Diese Leute haben ihre Heimat wegen zahlreichen Gründen (Krieg, Gewalt, Armut...) verlassen und führen ihr Leben in einem anderen Staat, der sie empfangen hat. Aus diesem Grund wird er als „Aufnahmeland“ bezeichnet.

Wie bei dem Begriff „Erwachsene“ ist es extrem kompliziert, ein allgemeingültiges Phantombild von dem Migranten zu zeigen. Die verschiedene Herkunft, der Familienstand, das Bildungsniveau sind lediglich einige der Hauptumstände, auf den jeder persönlicher Hintergrund beruht. Allerdings unterstreicht Santoru (2006: 62) vier Gemeinsamkeiten, die fast alle Migranten miteinander verbinden:

- a. Sie verlassen ihre Heimat, um eine Arbeit finden zu können;
- b. Sie verfügen über keine erhebliche finanzielle Mittel;
- c. Sie kommen üblicherweise aus einem von den Drittländern, das dazu neigt, wirtschaftlich schwach zu sein;
- d. Ihr menschlicher Zustand ist durch viele und anhaltende Bemühungen geprägt.

Wie man aus diesen Beschreibungen entnehmen kann, ist die Migrantenlage an sich eigenartig: Einerseits reich an Vielfalt, gleichzeitig äußerst problematisch und kritisch.

Das ist lediglich jedoch, was von außen sichtbar ist. Das Verlassen des eigenen Hauses, der eigenen Familie verkörpert ein tragisches und unvergessliches Ereignis, das eine Person tiefgehend prägt. Das glückliche Ende dieser Geschichte entspricht aber keiner Ankunft in dem ersehnten Land, denn jetzt ist mit neuen Aufgaben zu rechnen, die zunächst außer der Reichweite scheinen:

La migrazione comporta uno stravolgimento sociale e psicologico dell'individuo che si trova improvvisamente a gestire le differenze non sufficientemente considerate alla vigilia della partenza (Favaro, 2002: 18-19)

Die Migration bedingt eine gesellschaftliche und psychologische Verdrehung im Individuum, das plötzlich die im Vorfeld der Abreise nicht ausreichend berücksichtigten Unterschiede gegenübersteht.

Dieser Schock führt zu einer psychologischen Verletzbarkeit⁷, weil jeder Migrant in dieser komplexen Situation sein eigenes Konzept von „Person“ anzweifelt und nachbereitet (Caon, 2005: 37).

Bisher ist man auf die allgemeinen Charakteristiken der Erwachsenen in der Didaktik eingegangen: Darüber hinaus widmet sich Minuz der Untersuchung von diesen verhältnismäßig „neuen“ Menschen im Lernbereich und die erwachsenen Migranten werden wie im Folgenden beschrieben:

⁷ Vgl. Favaro (2002: 19)

[...] Si tratta di donne e uomini adulti (né bambini, quindi, né adolescenti) che imparano l'italiano in Italia (e non all'estero), per motivi di inserimento a medio e lungo termine nella società italiana (a differenza di chi lo studia come lingua di cultura o per accrescimento personale o altri motivi ancora). (2005: 37)

[...] Es handelt sich um erwachsene Frauen und Männer (also weder Kinder noch Jugendlichen), die Italienisch in Italien (und nicht im Ausland) erlernen, weil sie mittelfristig und langfristig der italienischen Gesellschaft beitreten möchten (anders als diejenige, die es als Kultursprache, Personalzuwachs oder aus sonstigen Gründen lernen).

Im Zusammenhang damit setzt sich Serragiotto (2008: 183) mit den dringendsten Bedürfnissen der Neuankömmlinge auseinander: Zunächst sind sie auf der Suche nach einer Unterkunft, Verpflegung und einer beruflichen Beschäftigung, danach nehmen sie wahr, dass sie die Sprache des Gastlandes beherrschen sollten, damit sie in der Lage sind, unabhängig in der umgebenden Realität zu überleben⁸.

Wie bereits im ersten Kapitel erläutert wird, können die Einwanderer ihre jeweilige Zweitsprache innerhalb und außerhalb des schulischen Umfelds erlernt werden. Wenn man sich für den formellen Weg entscheidet, sollten sich die Kurse nicht nur auf die reine Sprache beschränken, denn eine fehlerfreie italienische Morphosyntax reicht nicht zu einer erfolgreichen Eingliederung in der Gesellschaft. In dem Programm sollten daneben außersprachlichen Aspekten der neuen Kultur eingegliedert werden, die das Aufnahmeland besser kennen und verstehen lassen. Begotti kommt diesbezüglich zu diesem Schluss:

Gli immigrati stranieri manifestano bisogni specifici di formazione perché necessitano non soltanto di apprendere la lingua del paese che li ospita, ma anche di conoscere gli elementi di organizzazione sociale, politica e culturale per poter sopravvivere e integrarsi con successo nella comunità che li ha accolti. (2010: 3)

Die ausländische Einwanderer äußern besondere Bildungsbedürfnisse, denn sie benötigen nicht lediglich die Sprache des Aufnahmeland, sondern auch Elemente von gesellschaftlicher, politischer und kultureller Organisation, um erfolgreich in der aufgenommenen Gemeinschaft zu überleben und sich zu integrieren.

1.2.5 Die multikulturelle, vielsprachige und mehrstufige Klasse

In dem vorliegenden Unterkapitel wird einen Blick auf die Umgebung geworfen, wo den Menschen die Gelegenheit gegeben wird, Italienisch als Zweitsprache lernen zu können. Die Klasse stellt sich als einzigartig vor, weil sie eine vollständige heterogene Realität ist.

⁸ Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat (2001) schematisieren insgesamt die Bedürfnisse der Migranten in sechs Makrozonen: Empfang und gesetzliche Regelung; Arbeit; Wohnhaus; Gesundheit und Beistand; Bildung; Sozialisierung und Freiheit.

Zusätzlich zu den individuellen Unterschieden (verschiedene Personalitäten, Art von Intelligenz, Begabungen, Motivation, kognitive Stile und Lernstile...) sind weitere zu finden, die mit der Herkunft und mit der psychologischen Verwirrung des Zuwanderers zu tun haben. Die spezifischen Eigenarten, von denen nur eine multikulturelle Klasse profitieren kann, werden von Caon (2006: 17-22) aufgeführt:

- Der Abstand zwischen der Muttersprache und Italienisch: Der Migrant befindet sich in der Lage, größere kognitive Anstrengungen unterzunehmen und seine psychischen Kategorien umzuändern;
- Die kulturelle Zugehörigkeit: Jede Person baut ihre eigene Idee von der Lebensweise, von den Normen, von den Gewohnheiten und den Grundwerten ihrer ursprünglichen Gesellschaft auf;
- Die Ressourcen: Im ersten Unterkapitel wurde erläutert, inwiefern Italienisch in einem L2 Kontext nicht außerschließlich in der Schule gelernt werden kann. Die Mittel, wovon ein Migrant außerschulisch profitieren kann, werden als „intersubjektive Ressourcen“ (beispielsweise Familie und Freunde) und „objektive Ressourcen“ (Bibliotheken, Bücher, TV, Wörterbücher...) eingestuft;
- Die psychologischen Konflikte verbunden mit der Migrantenbedingung: Die Migrantenverletzbarkeit sollte erkannt und respektiert werden;
- Die Lernmotivation und Erwartungen: Die Gründe der Migrationsüberfahrt beeinflussen die Quantität und die Qualität des Lernens.

Im Anschluss daran ist da noch eine Palette von Merkmalen dieser eigenartigen Klasse, die mit dem Bildungssystem von jeder Heimat zu tun haben. Die früheren Erfahrungen verbunden mit dem Schulalter können die Berücksichtigung vom Verhältnis zum Wissen und zu den Lehrern und die Lernstile prägen.

Aufgrund dieser Vielfältigkeit wird diese Klasse als CAD („Classe ad Abilità Differenziate“) bezeichnet. Caon beschreibt diese Klasse wie folgt:

Con l'espressione „Classe ad Abilità Differenziate“ (d'ora in poi CAD) si vuole focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona (2006: 12)

Der Ausdruck „Klasse mit unterschiedlichen Fähigkeiten“ (von nun an CAD) lenkt die Aufmerksamkeit auf die persönlichen Eigenschaften, die jedem Schüler gehören. Da er einzigartig und unwiederbringlich ist, unterscheidet er sich von jeder anderen Person.

Balboni (2015: 234) erläutert, dass der Lehrer in diesem Kontext keine Unterrichtseinheiten planen soll, sondern vielmehr eine Reihe von Erwerbungsseinheiten, die sehr flexibel und spezifisch für jeden Schüler sind. Das heißt nicht, dass der Lehrer sich weniger bemühen muss: Er soll statt dessen gut strukturierte Aktivitäten entwickeln, die den folgenden zwei Prinzipien entsprechen:

- a. Differenzierung: Da keine Person vom Lehrprozess isoliert werden darf, muss man Aktivitäten und Inputs unterschiedlicher Art vorschlagen;
- b. Schichtung: Die auszuführenden Aufgaben sollten in einer genauen Reihenfolge, schrittweise, von den einfachsten bis zu den schwierigsten dargestellt werden. Jeder Schüler sollte lediglich die Arbeit gemäß seiner derzeitigen Sprachbeherrschung erledigen, um in der Zukunft alle Aufgaben Stück für Stück vervollständigen zu können.

Daraus lässt sich ableiten, dass eine multikulturelle und mehrstufige Klasse eine höhere Komplexität mit sich bringt als eine „normale“ oder „traditionelle“ Klasse. Die Lehrer sollten nicht in Panik geraten, denn diese Gruppe sollte jedoch nicht als destabilisierend betrachtet werden, sondern eher als (um Caon zu zitieren):

[...] come una sfida, come la grande occasione per un rinnovamento metodologico- didattico.
(2005: 47)

[...] eine Herausforderung, eine großartige Gelegenheit zur methodischen und didaktischen Erneuerung.

Wenn diese neue Herausforderung angenommen wird, müssen die ganze Unterrichtsorganisation und die angewandten Techniken überprüft und an die Situation und an die besonderen Eigenschaften der Lernende angepasst werden. Mehrere Strategien und Ansichten können von einem Lehrer adoptiert werden, um ein Klima zu schaffen, das das Lernen fördert: Beispielsweise stellt Caon (2006: 29) fest, dass in dieser Klassenart die sogenannten „Methoden auf soziale Vermittlung“ (wie etwa das *cooperative learning*, das *peer tutoring*, die Spieldidaktik, usw....) am besten geeignet sind, weil sie das traditionelle Vertikalverhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern durch die Bekräftigung des Verhältnisses zwischen dem Einzelnen und der Klassengruppe ersetzt. Der Schüler ist nicht mehr ein reiner Empfänger, er wird eher zu einem aktiven Arbeiter, der sich mit dem Aufbau seiner Kenntnisse beschäftigt. Diese Techniken erweisen sich als vorteilhaft, weil sie die Zusammenarbeit, die gegenseitige Hilfe und die Verbesserungen fördern. Auf diese Weise

befindet sich der Schüler nämlich nicht alleine, sondern er hat Mitarbeiter: Nur dank ihrer gemeinsamen Anstrengungen werden sie einfacherer und wirkungsvoller durchs Ziel gehen.

Man darf nicht unerwähnt lassen, dass die Bewertung in diesem Kontext ebenso schwierig ist. Da die vergangene Geschichte und die gegenwärtige Situation jedes Schülers nicht vergessen sein sollten, sollte die Bewertung individuell durchgeführt werden. Der Zweck eines Tests ist keine Fehlersuche und die daraus resultierende Bestrafung: Die Fehler sind nicht unbedingt schuld eines Schülers und seines Lernmangels, sie sollen hingegen als natürlicher linguistischer Übergang⁹ interpretiert werden. Der Lehrer sollte sich demzufolge mit jedem Schüler etwas Zeit für ihre Analyse und Beobachtung nehmen, er sollte den Grund dafür herausfinden (war das eine reine augenblickliche Unaufmerksamkeit oder ist das eine systematische Devianz?), damit jede einzelne Person in der Lage ist, ihren aktuellen sprachlichen Pfad zu korrigieren oder zu bekräftigen. Zusammenfassend wird der Schüler tatsächlich aufgerufen, seine Sicht auf den Fehler zu ändern: Anstatt als Scheitern sollte er eher zu einer Ressource werden.

Mit dieser innovativen Sicht werden Unterschiede jeder Art nicht mehr als Mangel oder als Hindernis betrachtet, sondern vielmehr als Mehrwert. Der Schüler kann dementsprechend individueller aufgewertet werden und dies bleibt eine zentrale Herausforderung für die Zukunft.

1.3 Der Sprachlehrer als *LASS* und seine zahlreichen Rollen

Das Hauptthema dieses ersten Kapitels besteht in dem Erwachsenen und in seiner neuen Aufgabe, die von den gesellschaftlichen Veränderungen beteiligt wird: Ein Sprachweg auch nach dem Schulalter ergreifen zu können oder zu müssen. Zuvor sind sowohl die Eigenarte von einer erwachsenen Person als auch vom erwachsenen Schüler illustriert worden. In diesem letzten Teil werden die Natur und die Rolle der professionellen Figur erkundet, die sich dem Fremdsprachenunterricht widmet: Der Lehrer.

Obwohl Chomsky umreißt, inwiefern jede Person für den Spracherwerb prädisponiert ist¹⁰, ergänzt es Bruner mit der Aufgabe des Sprachlehrers, der eine Unterstützung dabei leistet.

⁹ Balboni (2015: 53) verwendet dafür den von Selinker eingeführten Ausdruck „Interimssprache“, und zwar die von einem Lernenden gesprochene Sprache, die unperfekt ist, weil sie nur ein Teil vom Sprachsystem eines Eingeborenen verkörpert.

¹⁰ Chomsky hat diesen von unserer Spezies angeborenen Mechanismus theorisiert und hat ihn als LAD (*Language Acquisition Device*) bezeichnet. Er funktioniert durch fünf unwandelbare Phasen: 1) Die

Diese Förderung heißt LASS, *Language Acquisition Support System*. Die letzten zwei Wörter lenken Balbonis Aufmerksamkeit auf (2018: 62): Das erste („Support“) verdeutlicht das reine Ziel nicht nur von der Lehrkraft, sondern von einem breiteren Komplex. Die Übersetzung der zweiten S ist entsprechend „System“, kein „Teacher“ und auf diese Weise basiert diese Unterstützung auch auf den Lernstoff und auf die Techniken, die in einer Klasse verwendet werden.

Allerdings begann in jüngster Zeit eine Veränderung in den Rollen: Der Lehrer übernimmt keine Rolle mehr als Protagonist, als Kern der didaktischen Aktion, weil diese privilegierte Stellung dem Schüler und seinen mannigfachen Bedürfnissen obliegt. Das wird in dem nachfolgenden Diagramm klar gezeigt:

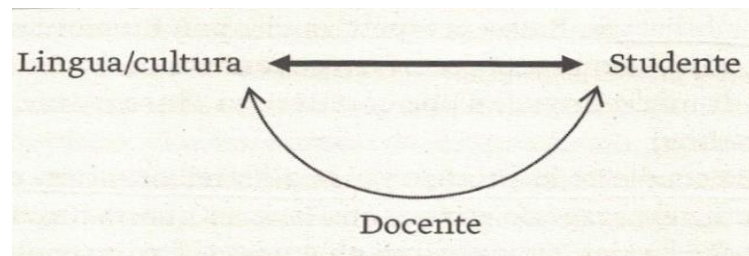


Bild 1: Zusammenhang der Bestandteile der didaktischen Aktion laut Balboni (2014: 69).

Das von Balboni (2014: 69) theorisierte Modell setzt in unmittelbarer Relation zwischen demjenigen, der gerade lernt (der Schuler) und dem Lerngegenstand (die Sprache und die Kultur). Es befindet sich auch das Wort „Lehrer“, das aber unten geschrieben ist und es schließt sich den beiden Elementen an, dennoch durch einen dünneren Pfeil. Allerdings heißt es nicht, dass der Lehrer an zweiter Stelle steht und somit überflüssig wird, denn er bleibt immerhin:

[...] responsabile dell'equilibrio della situazione didattica. (Vgl. Balboni, 2014: 69)

[...] für das Gleichgewicht der didaktischen Situation verantwortlich.

Angesichts der unzähligen und mehrere Charakteristiken und Bedürfnisse der Schüler, weist Balboni (2014: 69-70) darauf hin, dass der Lehrer sich nicht auf ein Sprach- und Sprachdidaktikfachmann beschränkt, denn er ist gleichzeitig:

Beobachtung der erhaltenden Eingabe; 2) Die Ausarbeitung von Annahmen; 3) Die Überprüfung von ihnen; 4) Die Festlegung der neuen Mechanismen; 5) Systematisierung durch unbewusste und auch bewusste Regeln.

- Eine Erleichterung im Lernen: Er arbeitet daran, die günstigsten und die besten Bedingungen zu fördern, damit Sprachen mit Erfolg erlernt werden;
- Ein Ratgeber, ein Schützer: Er unterstützt bereit die Schüler, unterdessen hilft er ihnen bei dem Streben nach Bewusstsein und Eigenständigkeit;
- Ein Regisseur: Er sitzt hinter den Kulissen, er lässt die Bühne den echten Protagonisten dieser Überfahrt.

Im Anschluss daran führt Serragiotto (2008: 186-187) die Aspekte aus, worauf ein Lehrer in einer L2 Klasse achten soll: Den Lehrplan und seine Inhalte sollten sorgfältig geplant und vorgestellt werden und alle persönliche Unterschiede im Spracherwerb und im Lernen sollten berücksichtigt werden, um geeignete Bedingungen für die ganze Klasse anzubieten. Caon fügt hinzu (2005: 54), dass der Ausbilder die Schüler von zahlreichen und motivierenden Anreizen umgeben sollte. Nicht zuletzt soll der Lehrer sich auch in die Lernenden hineinversetzen und fest an ihre Fähigkeiten glauben: Nur auf diese Weise wird er zu einem integraler Bestandteil der Klasse und es würde daher eine feste, zusammenhängende Gruppe entstehen, die mitarbeitet, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Kurz gesagt ist die menschliche Beziehung zwischen diesen zwei Schauspielern der Eckpfeiler: Man soll nämlich nicht vergessen, dass ein Lehrer immer und überall ein Mensch bleibt, obwohl er in der Gestalt eines Spezialisten handelt.

Somit ist schlusszufolgern, dass der Lehrer heutzutage nicht mehr die Hauptkontrolle im Lernprozess hat. Er mit einem Regisseur zu vergleichen ist wahrscheinlich sehr wirksam, damit man seine Rolle besser identifizieren kann: Er bleibt nämlich hauptsächlich im Hintergrund, er koordiniert und unterstützt die Schüler bei diesem Abenteuer, dennoch sieht man ihn nicht. Seine Absicht ist es, ihnen das Gefühl zu geben, dass sie die Protagonisten ihres eigenen Wegs sind, die sie möglichst selbstständig erkunden werden. Abschließend sollte er sich andauernd um ein kollaboratives Klima in der Klasse bemühen, damit die Ziele einfacher erreicht werden können.

Der erste Teil dieser Dissertation befasst sich mit der Komplexität einer Zweitsprache und von ihren Lernenden. Zielsetzung von einem guten Ausbilder entspricht einerseits einer didaktischen Planung, die vorrangig auf die verschiedenen Schüler und deren wahrgenommene Bedürfnisse abgestimmt ist, und andererseits mit der Förderung ihrer Selbstständigkeit.

2. Das Schutzsystem SPRAR/SIPROIMI

Das dicht gedrängte vorliegende Kapitel ist mit dem soeben zum Ende gegangenen Teil auf irgendeine Art und Weise verbunden, indem das Thema das gleiche bleibt: Jedoch wird jetzt Italienisch als Zweitsprache nicht mehr unter einem reinen theoretischen Niveau, sondern es ist in einer konkreten Realität beobachtet worden. Der behandelte Kontext ist das SPRAR/SIPROIMI in Asolo, ein Schutzsystem, das lediglich begrenzte Kategorien von Migranten aufnimmt.

Die Entscheidung, diese Dissertation auf dieses Thema zu fokussieren, ist kein Zufall: Eben innerhalb dieses Projekts habe ich einen Großteil von meinem Praktikum absolviert und nicht zuletzt arbeite ich dort seit länger als einem Jahr ehrenamtlich. Das war der Anlass, der mich zum Nachdenken gebracht hat: Verschiedene Schriftstücke handeln über Italienisch als Zweitsprache und genauso viele untersuchen die Lage dieser aufgenommenen Menschen aus einer anthropologischen und sozialen Sicht. Stattdessen ist wenige Literatur über dieses Thema vorhanden. Aus diesem Grund wird sich diese Dissertation einem neuen Argument widmen, das sich von der Tradition unterscheidet.

Diese Erfahrung in dieser multikulturellen und mehrstufigen Klasse bietet eine Reihe von Informationen und Anregungen an, die in dem zweiten Teil dieses Kapitels behandelt werden: Das ganze Schulsystem, seine Empfänger, den Kurs selbst und die didaktische Situation und ihre verbundenen Schwierigkeiten werden beschrieben. Allerdings wird der erste Teil eher allgemein sein: Zunächst werden rasche Hinweise über das Aufnahmesystem Italiens gegeben, um verstehen zu können, warum einige Menschen im weiteren Vorlauf Teil von dem obengenannten Projekt geworden sind. Im Anschluss daran wird das SPRAR/SIPROIMI-System näher erläutert.

Der vorliegende Teil stellt Auskünfte zusammen, die im Netz auffindbar sind und parallel dazu werden Informationen aus erster Hand wiedergegeben, die von mir persönlich gesammelt wurden. Das Forschungsinstrument dazu ist das Interview. Genauer gesagt, sind die Leute interviewt worden, die uns am besten zahlreichen Detail darüber erzählen können: Der Koordinator und die Innenlehrerin dieses Projektes.

Da es sich von zwei verschiedenen Rollen handelt, weisen die zwei Interviews keine gleiche Gliederung auf: Dem Koordinator werden zunächst allgemeine Fragen über das Projekt SPRAR/SIPROIMI gestellt und im Anschluss daran beziehen sich die Fragen auf den Fragebögen, deren Ergebnisse im nächsten Kapitel untersucht werden.

Im Zuge der Beschreibung des Italienischunterrichts ist das Interview mit der Lehrerin bedient worden, das hingegen auf schulische Aspekte fokussiert ist.

Beide Interviews haben in der Klasse (das heißt in der sala Meneghetti) stattgefunden und es ging um persönliche Gespräche, in denen jeder Interviewte deutlich akzeptiert hat, aufgenommen zu werden. Da die Privatsphäre geschützt werden muss, wurde die Aufnahme nur ein einziges Mal unterbrochen, als die Lehrerin drei Namen von Schülern ausgesprochen hat.

2.1 Das italienische Aufnahmesystem

Bevor wir auf das SPRAR/SIPROIMI-System näher eingehen, wird einleitend ein kurzer Gesamtüberblick über die vorherigen Schritte, wie der Ankunft und des Aufenthalts der Migranten, gegeben.

Einleitend sollte es vorrausschickt werden, dass der italienische Aufnahmebereich wegen zwei Gründe sich nicht so einfach beschreiben lässt: Einerseits entspricht die Realität zuweilen nicht der Theorie und andererseits wird dieser Bereich in diesem Land nicht andauernd gleichermaßen reglementiert, weil seine Handelsbedingungen sich je nach Absicht des amtierenden Innenministers verändern könnten.

Heutzutage stehen wir nämlich an der Schwelle zu einem neuen Zeitalter, es geht um eine echte Übergangsphase, denn das heutige System verändert sich gerade aufgrund der Rechtsverordnung 113/18 (Decreto Legge su immigrazione e sicurezza), die Matteo Salvini am 05. Oktober 2018 erlassen hat. Im weiteren Verlauf werden sowohl die Aspekte vor-Salvini als auch die eingebrachten Erneuerungen näher beschrieben.

Das Aufnahmesystem ist eine komplizierte und heikle Frage, die an den italienischen Küsten anfängt. Nach einer gefährlichen und unsicheren „Reise“ erreichen die Migranten das Zielland und von nun an werden sie in den Hotspots (Brennpunkte)¹¹ aufgenommen und gesammelt, respektive Einrichtungen, die sich in den überfüllten Landungszonen Italiens befinden und wo es möglich ist, sie zu identifizieren und daneben ihren Gesundheitszustand zu beurteilen. Dank diesen Verfahren werden die illegalen Einwanderer erkannt und

¹¹ Die italienischen Hotspots sind insbesondere im Süden zu finden, an den Häfen von Lampedusa, Pozzallo, Taranto e Trapani.

anschließend müssen sie in Haftanstalten (bezeichnet als CPR). Später sollte mit der Rückführung begonnen werden¹².

Die Leute, die dieser Kategorie nicht angehören, werden nach kurzer Zeit in regionalen oder überregionalen staatlichen Erstaufnahmezentren¹³ beherbergt, wo es möglich ist, den Asylantrag zu stellen. Das Recht auf Asyl ist unter bestimmten Voraussetzungen durch den dritten Absatz des Artikels 10 der italienischen Verfassung garantiert:

[...] Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge. (art. 10, co. 3 della Costituzione Italiana¹⁴)

[...] Der Ausländer, derer Heimat die tatsächliche Ausübung der von der italienischen Verfassung garantierte demokratischen Freiheit verhindert, hat Asylrecht im Republiksgebiet gemäß den vom Gesetz festgelegten Bedingungen.

Die Verweildauer in diesen Einrichtungen ist sehr ungenau, aber sie erstreckt sich ungefähr bis zu dem Zeitpunkt, bis das Asylverfahren mit der Annahme der zuständigen territorialen Kommission beendet wird.

Mit der Zeit haben sich diese Zentren in ihrer Anzahl als ungenügend gegenüber der dramatisch angestiegenen Nachfrage ergeben. Die Einrichtungen sind zwar groß, aber die Plätze sind begrenzt und die Wartezeiten können sehr lang sein. Diese Unangemessenheit machte es schwer, die unaufhaltsamen Bewegungen zu organisieren, die gleichzeitig auf das Land zukamen. Als Lösung dafür wurden die CAS, Centri di Accoglienza Straordinaria, (außerordentliche Aufnahmezentren) eingeführt, Übergangseinrichtungen die eigentlich laut dem Art.11 der Rechtsverordnung Nr. 142/2015 nur für «beträchtliche und häufige Ankünfte¹⁵» geplant waren und sind. Wie man dementsprechend auf der Internetseite von der Camera dei Deputati lesen kann, wurden die CAS als Zwischenlösungen eingesetzt, bis freie Plätze in der Erstaufnahme zur Verfügung standen¹⁶. Die Realität sieht dennoch anders aus: Das Präfix „außer“ sollte weggenommen werden, indem die CAS immer öfter zu Anfangs- und Endpunkt vieler Migranten werden.

¹² Vgl. <http://www.hihere.eu/blog-post/accoglienza-migranti-sistema-italiano/>

¹³ Unter diesem Begriff werden vier Arten von Einrichtungen verstanden, die jeweils verschiedene Ausländer aufnehmen: Cpsa, Centri di Primo Soccorso e Accoglienza (Erste Hilfe und Empfangszentren); Cda, Centri Di Accoglienza (Empfangszentren); Cara, Centri di Accoglienza per Richiedenti Asilo (Empfangszentren für Asylbewerber) und Cpr, Centri di Permanenza e Rimpatrio (Aufenthalts- und Repatriierungszentren).

¹⁴ Vgl. https://www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=10

¹⁵ Vgl. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015:142~art11>

¹⁶ Vgl. <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105104.pdf>

Nach der ersten Phase dürfen bestimmte Einwanderer in die folgende, also in die zweite Phase eintreten. Die sogenannte „Zweitaufnahme“ (innerhalb derer das SPRAR/SIPROIMI zu finden ist) wurde von Salvinis Rechtsverordnung betroffen und von daher ist es richtig, die Vergangenheit von der Gegenwart zu unterscheiden.

Anfangs widmen wir uns der üblichen Vorgehensweise bis Ende 2018 und im Anschluss daran erfahren mehr über die heutige Situation: Den Verordnungsfolgen wird ein eigenes Kapitel beschert.

2.2 Das SPRAR/SIPROIMI

Nach dieser Parenthese werden wir uns immer mehr in dem SPRAR-Programm vertiefen. Die in diesem ersten Teil des zweiten Paragraphs vorliegenden Informationen sind dank einem Interview berichtet worden, das Stefano Buzzati (der Koordinator des Vollstreckungsteams des SPRAR-Projekts) mir am 3. Mai 2019 gegeben hat¹⁷.

„SPRAR“ ist die Abkürzung von „Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati“, das heißt ein nationales Schutzsystem der Zweitaufnahme, der am 30. Juli 2002 dank dem Gesetz Bossi- Fini Nr. 189¹⁸ entwickelt und institutionalisiert wurde.

Ermöglich wurde es durch die Kooperation unter dem Innenministerium, den im gesamten Staatsgebiet verteilten lokalen Gebietskörperschaften¹⁹ und dem Nonprofit-Bereich. Seine Koordination ist dem Servizio Centrale anvertraut und es gibt ein eigener Geldbestand (Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell’asilo), um das Projekt zu finanzieren²⁰.

Laut dem Decreto Accoglienza (Rechtsverordnung Nr. 142/2015), war das SPRAR für international Schutzsuchende und Leute mit internationalem anerkanntem Schutzstatus gedacht, jedoch unter der Voraussetzung, dass ihr Lebensunterhalt unbefriedigend war²¹. Offensichtlich wurde dieses System daher nicht für alle eingesetzt, sondern es war bestimmten Leuten vorbehalten, die zu den folgenden Kategorien gehörten:

¹⁷ Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p. 132

¹⁸ Vgl. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2002-07-30;189!vig>

¹⁹ Das Duden online Wörterbuch beschreibt sie als «Körperschaft des öffentlichen Rechts, deren Gebietshoheit einen räumlich abgegrenzten Teil des Staatsgebiets sowie dessen Bewohner als gesetzliche Mitglieder ihrer Organisation erfasst». Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gebietskoerperschaft>

²⁰ Vgl. <https://www.sprar.it/la-storia>.

²¹ Vgl. <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105104.pdf>

- a. Beantragender von internationalem Schutz;
- b. Flüchtlingen²²;
- c. Personen mit subsidiärem Schutzstatus²³;
- d. Personen mit humanitärem Schutzstatus²⁴.

Diese sind die grundlegenden Informationen bezüglich dieses Projekts. In den nächsten Paragraphen werden seine Kräfte und seine Begrenzungen zu einem vollständigen Überblick über das Thema untersucht.

2.2.1 Die zugrundeliegende Philosophie vom SPRAR

Wie zuvor bereits erwähnt wurde, steht das SPRAR-Programm auf dem zweiten Niveau des Aufnahmesystems, denn sein Ziel entspricht keiner Soforthilfe der Migranten. Dieses Programm strebt eher ihrer nachfolgenden gesellschaftlichen und beruflichen Integration.

Für diesen Teil möchte ich einleitend ein Zitat von Stefano Buzzati wiedergeben, das dieses Projekt wirkungsvoll zusammenfasst:

[Lo SPRAR] è un modello molto incentrato sull'integrazione, quindi sull'idea di lavorare con la persona, dove prevede che si facciano proprio dei progetti per riaccompagnarla in una riacquisizione dell'autonomia²⁵.

Das SPRAR-Modell dreht sich sehr um die Integration, daher um eine gemeinsame Arbeit mit der Person. Es sieht eben Projekte voraus, um sie während ihrer Wiedererlangung der Selbständigkeit zu begleiten.

²²Der Art.1A der Genfer Flüchtlingskonvention (1951) bezeichnet diese Figur als die Person, die « [...] aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt». Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/wem-wir-helfen/fluechtlinge>

²³ Die SPRAR-Website beschreibt ihn als eine besondere Art von internationalem Schutz: Obwohl eine Person keine Voraussetzungen für den Flüchtlingsstatus erfüllt, wird sie auf jeden Fall gewährt, weil die Heimatsrückkehr dem Verlust ihrer eigenen Unversehrtheit entsprechen würde (wie etwa: Verhaftung, Folter oder Todesstrafe).

Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://www.sprar.it/attivita-e-servizi>

²⁴ Das ist eine weitere Form des Schutzes, die Leuten gewährt wird, die weder Anspruch auf das Flüchtlingsstatus noch auf den subsidiären Schutzstatus haben. Die von diesem Schutz genossenen Migranten können in der Heimat ernsthafte humanitäre Probleme (beziehungsweise sind sie Opfer von Gewalt, von Menschenrechtsverletzungen oder von Umweltkatastrophen).

Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://openmigration.org/glossary-term/protezione-umanitaria/>

²⁵ Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p. 132

In diesem Satz befinden sich zwei Stichwörter, worauf man sorgfältig achten sollte: Das erste Wort ist «Projekte» und das zweite «Wiedererlangung der Selbständigkeit». In dem ersten Teil dieses Kapitels werden wir uns mit dem letzten Ausdruck auseinandersetzen, der den Hauptzweck dieses Projekts verkörpert.

Obwohl es sich um eine gefährliche und schmerzliche Vergangenheit handelt, waren die meisten Migranten in ihrer Heimat selbständige Bürger. Im Aufnahmeland geschieht hingegen das Gegenteil, denn jede simple alltägliche Tätigkeit wird äußerst schwierig, oder sogar unmöglich: Einerseits, weil jedes Land verschiedene Prozeduren hat (und die passenden sollten bewusst sein), andererseits wegen der fehlenden Sprachkompetenz. Beispielsweise kann eine Blutprobe sogar eine Unannehmlichkeit verkörpern: Neben der Tatsache, dass einem Satz kein effektives Verständnis entspricht, sollten geeignete Vorbereitungen und nützliche Hinweise bezüglich Formalitäten und Modalitäten im Vorfeld bekannt sein.

Aus diesem Grund benötigen jetzt diese ehemaligen unabhängigen Leute jemanden, der sich darum kümmert und sie während dieses neuen Lebens begleitet. Angesichts des Prinzips des SPRARs sollte es in der Anfangsphase passieren, indem den Empfängern Berufsprofile anvertraut werden, mit der Zeit sollten dennoch diese Figuren schrittweise verschwinden, damit die Migranten voll und ganz alleine durchkommen können.

Infolgedessen wird der Begriff «accoglienza emancipante»²⁶ (emanzipatorische Aufnahme) mit dem SPRAR/SIPROIMI kombiniert, weil Leute zwar empfangen und geholfen werden, jedoch sollte es zu keiner Untätigkeit oder Gleichgültigkeit führen. Grundsätzlich sollte das SPRAR/SIPROIMI nicht als ein System betrachtet werden, das alles für die Teilnehmer tut: Die Arbeiter dieses Projekts sind verantwortlich, sie zu führen und ihnen alles zu erklären und dadurch kann man beobachten, lernen oder Fragen stellen. Ganz im Gegenteil sollten die aufgenommenen Leute die Protagonisten ihrer Integration sein und daher vergessen, dass sie nur von den anderen empfangen werden müssen. Um wieder unabhängig zu sein, muss jeder aufgefordert werden, seine eigene Zukunft selbständig zu planen, alleine viele Probleme zu lösen und für ihr eigenes Leben zuständig zu sein.

²⁶ Vgl. Servizio Centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria. Con versione aggiornata dell'approfondimento "La protezione internazionale delle persone vittime di tratta o potenziali tali"*, Agosto 2018, S.6. Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>

Daraus lässt sich ableiten, dass das SPRAR/SIPROIMI nicht nur dem andern hilft, sondern es bringt den Leuten daneben bei, wie sie sich selber helfen können.

Im Zusammenhang damit bezieht sich das “Manuale operativo per l’attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria. Con versione aggiornata dell’approfondimento “La protezione internazionale delle persone vittime di tratta o potenziali tali “²⁷auf das Wort *empowerment*, und zwar:

[...] un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono ricostruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e riacquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità. (2018: 6-7)

ein individueller und organisierter Vorgang, dadurch den die einzelnen Personen ihre eigene Wahl- und Planungsmöglichkeiten rekonstruieren können und die Wahrnehmung ihres eigenen Wertes, ihrer eigenen Kapazitäten und Gelegenheiten wieder erlangen können.

Allerdings geht eindeutig hervor, dass diese Wiedererlangung der Autonomie und die erfolgreiche soziale Eingliederung erst das Endergebnis vom SPRAR sind. Vom Anfang an sollte dieser «individuelle und organisierte Vorgang» durchlaufen werden. Das Ziel dieser Projekte, worüber der Koordinator spricht: Ihm zufolge verkörpern sie genau den Hauptvorteil vom SPRAR/SIPROIMI.

Es obliegt dabei den Mitgliedern des Teams²⁸, dank einem holistischen Ansatz²⁹ an und mit jedem einzigen Migranten zu arbeiten, um einen Weg zu eröffnen, der für sie am besten geeignet ist. Dieses Projekt beginnt mit den Kompetenzen, den Fähigkeiten und den Bedürfnissen jeder Person und sollte zu ihren Träumen, Vorstellungen und Erwartungen führen. Die Betreiber sind nicht nur Zuhörer oder Ratgeber, sondern Kenner von diesem Land, da sie gut wissen, ob und inwiefern etwas in Italien funktionieren könnte. Mehrere Ausländer glauben nämlich, dass sie ihr Leben in diesem Land eins zu eins wie das in der Heimat führen können: Häufig sind ihnen manche Unterschiede und Schwierigkeiten gar nicht bewusst. Genau dazu helfen die SPRAR-Fachleute: Einerseits versuchen sie selbstverständlich den Weg zu planen und mitgestalten, der im Hinblick auf ihre

²⁷ Vgl. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>

²⁸ Das *Manuale operativo* (<https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>) umreist, inwiefern sich das Sprar-Team wegen seiner Multidisziplinarität und Interdisziplinarität unterscheidet: in seinem Inneren halten sich zahlreiche Fachleute auf, wie etwa: Sozialassistenten, Psychologen, Pädagogen, ein/eine KoordinatorIn, Interkulturelle Mediatoren, Verwaltungskraft und Sprachlehrer, die entsprechend geschult sind, um so eine komplexe Wirklichkeit anzugehen. (S. 9f.)

²⁹ Vgl. ebd.

Eingliederung und Autonomie für angemessener erachtet wird, andererseits sollen sie ständig beachten (wie Stefano Buzzati sagt), dass die künftigen Erwartungen auf einer realen Ebene gebracht werden.

Ich möchte an dieser Stelle auch die doppelte Natur dieses Projektes anmerken: Es handelt sich zwar um eine Schutzform mit einem bestimmten Reglement, mit ihrer festen Struktur und Zielen, aber gleichzeitig nimmt es zahlreiche Formen von Person zu Person an, weil die Geschichten, die Fähigkeiten und die Ehrgeize nicht alle gleich sind.

Zusammenfassend handelt das SPRAR/SIPROIMI nicht standardisiert, sondern die Wege passen sich an die Personalitäten von den neuen Empfängern an, damit sie ihre Autonomie schnell und erfolgreich erlangen können. Diese Bedeutung, die dem Einzelnen gegeben wird und diese Aufwertung der Unterschiede sind unzweifelhaft einer der größten Vorteile von diesem System.

2.2.2 Die Macht des territorialen Umfelds

Ein der größten Pluspunkte von dem SPRAR ist die Tatsache, dass es eigentlich erst nach Genehmigung der interessierten Gemeinde stattfindet. Seine Anwendung ist nicht von oben (beispielsweise von den Regierungen) aufgezwungen, sondern jede Gemeinde beschließt auf freiwilliger Basis, ob sie an diesem Aufnahmesystem teilnehmen möchte oder nicht.

Es sollte aber nicht unerwähnt lassen, dass es ziemlich erfolgreich ist, denn jede Region Italiens ist damit einbezogen und daher hat sich dieses Betreuungsnetz auf dem ganzen Land verbreitet. Die Entwicklung und die Durchführung dieses Programms geschehen insbesondere in kleinen oder mittleren lokalen Realitäten, wo jede Kommune drei Migranten pro tausend Einwohner aufnehmen darf und die Empfangenen in der Regel in freien Wohnungen leben³⁰.

Das System vom SPRAR/SIPROIMI wäre ohne die Interaktion mit dem Territorium unvorstellbar: Es ist eher ein Mehrwert und er lässt sich dieses Projekt von den anderen deutlich abheben.

³⁰ Vgl. <https://www.wired.it/attualita/politica/2018/11/12/sprar-immigrazione-profughi-decreto-sicurezza/>

Mit Hinblick auf die Erleichterung der selbständigen Zukunft werden verschiedene und nützliche Dienstleistungen angeboten, die im „Atlante Sprar 2017“³¹ (2018: 8) aufgelistet werden und sie nachfolgend wiedergegeben werden:

- Materielle Mitteln (Unterkunft und Verpflegung, Taschengeld und Kleidung);
- Sprachliche und interkulturelle Vermittlung;
- Orientierung und Zugang zu den Gebietsdienstleistungen;
- Berufsbildung und Umschulung;
- Orientierung und Begleitung im Zugang zum Arbeits-, Wohnungsmarkt und zur sozialen Integration;
- Rechtliche Orientierung und Begleitung;
- Psychischer, sozialer und gesundheitlicher Schutz.

Es handelt sich um Leistungen, die *Ad hoc* für jede Person gedacht werden, damit sie ihnen den Weg ebnet können.

Auf der Liste fehlt eigentlich eine Intervention, die beinahe als allgemeine Basis für den Rest gilt: Es betrifft den Unterricht der italienischen Sprache. Außer ein wertvolles Angebot zu verkörpern, sollte es einem (wenn nicht sogar dem) Hauptzweck jedes Aufgenommenen entsprechen, weil ohne Italienisch die Arbeits- und Integrationsmöglichkeiten sehr gering, fast in der Nähe des Nullpunkts werden. Dies ist jedoch kein Thema dieses Paragraphs, sondern es wird in dem nächsten genauer behandelt.

Es gibt hingegen ein Wort, das (fast) immer an der ersten Stelle auf der Wunschliste der Migranten steht: Es ist „Arbeit“ und eben in seiner Verwirklichung spielt das territoriale Umfeld eine fundamentale Rolle. Aus diesem Grund stützt sich das Schutzsystem sowohl auf die Bekräftigung der territorialen Netzwerke als auch auf die Beteiligung der lokalen Akteure³². Wie davor ernannt wurde, werden die Teilnehmer dieses Systems innerhalb vielen italienischen Kommunen aufgenommen: Der Vorteil einer lokalen Gebietskörperschaft sind die Einwohner (und zwar diese „lokale Akteure“), die miteinander ein Netz aufbauen können. In einem Dorf leben und arbeiten Unternehmer, es gibt eine Bank

³¹ Link zu der nachgeschlagenen Website: https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/11/Atlante-Sprar-2017_Light.pdf; S.8

³² Vgl. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>, S. 7, August 2018.

oder eine Post und man trifft sich oft in einigen Vereinen oder Mannschaften: All dies ist in dem kommunalen Gesamtblick irgendwie verbunden.

In Kontakt mit dieser neuen Realität kann die Gemeinde nicht ungerührt bleiben, sondern sollte ihren Horizont erweitern, denn der Migrant kann demzufolge sich bei einer Firma bewerben oder eingestellt werden, er kann bei einer lokalen Fußballmannschaft spielen oder er kann der Protagonist bei einigen Veranstaltungen sein. Kurz gesagt wird diese Person mit der Zeit Teil dieser Gesellschaft.

Daraus ergibt sich, dass auch die Gemeinde selber wegen diesem neuen Publikum sich entwickeln soll, sie soll einen Schritt nach vorne tun, weil simple Verfahren wie der Arbeitsvertrag, die Kontoeröffnung oder der Wohnsitz besonders für diese „neuen“ Leute gedacht sind.

Diese wenige Beispiele lassen gleichzeitig zwei Aspekte verstehen: Einerseits die Möglichkeiten, von denen ein Ausländer profitieren kann, andererseits die Anpassungsfähigkeit des Gebiets an diese neue Realität, die davor fast wie unbekannt war. Im Grunde kommt es auf die Bemühung, auf das Geben und Nehmen von beiden Seiten an.

Stefano Buzzati zufolge, ermöglicht das SPRAR/SIPROIMI grundsätzlich die Begegnung zwischen den Leuten von diesem Projekt und den vom Umfeld. Er fügt darüber hinaus:

Ho notato che questo ha portato a dei piccoli risultati, come ad esempio alcuni tirocini che hanno avuto luogo perché le persone del territorio si sono parlate, hanno conosciuto la persona; il fatto che poi qualcuno sia riuscito anche a trovare casa, a fare la conversione del permesso di soggiorno grazie alle persone del territorio e non grazie a noi. Questo è importante perché significa che è il territorio che si prende in carico e accoglie³³.

Ich habe bemerkt, dass diese Begegnung zu kleinen Ergebnissen geführt hat, wie etwa einige Praktika, die absolviert wurden, weil die Einwohner miteinander geredet haben und die betroffene Person kennengelernt haben. Immer dank der Einwohner (und nicht dank dem Projekt) konnte jemand auch eine Wohnung finden und das Aufenthaltserlaubnis umwandeln. Das ist wichtig, denn es bedeutet, dass das Territorium sich darum kümmert und empfängt.

Diese «kleinen Ergebnisse» ergeben sich aus der Union zwischen den persönlichen und beruflichen Fähigkeiten der Gasten und den angebotenen Möglichkeiten des Landes.

Die Tatsache, sich zu treffen und sich kennenzulernen, verkörpert die erste Stufe zu einer erfolgreichen Zukunft, denn einerseits fühlen die Personen, die in einem Dort aufgenommen werden, dass es sich wieder neue Integrationswege eröffnen. Andererseits geschieht in den

³³ Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p. 132

Einwohnern etwas, das über die reine Aufnahmepflicht hinausgeht. Der Koordinator des Projektes beschreibt dieses Gefühl so wie folgt:

Questo [incontro] porta in qualche modo a una conoscenza ed a un cambiamento di percezione nelle persone: non ci sono più le grandi categorie (come quella del profugo, rifugiato, richiedente asilo) ma c'è una persona con il suo nome, con delle sue capacità e un modo di fare che può essere positivo o no, però almeno ciò viene decretato in base a chi si ha di fronte e non alla categoria³⁴.

Auf irgendeine Weise verursacht diese Begegnung eine Bekanntschaft und einen Wechsel in der Wahrnehmung von den Menschen: Es gibt keine großen Kategorien mehr (wie etwa: Flüchtling, Vertriebene oder Asylbewerber), sondern es befindet sich eine Person mit ihrem Namen, ihren Fähigkeiten und mit ihrer Einstellung. Es kann positiv sein oder nicht, aber zumindest wird es nicht durch die Kategorie, sondern durch die gegenüberstehende Person bestimmt.

In dieser Passage wird nachdrücklich betont, sich nicht nur auf die Außenkategorie einzuschränken: Wir sollten bei keiner oberflächlichen Ebene verweilen, sondern wir sollten wagen, die Blockierungen zu beseitigen und zu entdecken, wie interessant diese neue Wirklichkeit sein kann.

Zusammenfassend sollte man die Wichtigkeit der territorialen Aufnahme betonen, weil die reine Ankunft in einem Land keiner Integrationssicherheit entspricht: Nur wenn ein Ort bekommt und zur gleichen Zeit aufnimmt, wird sich eine Person nicht mehr einsam fühlen. Darüber hinaus lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit von diesem Projekt mit dem territorialen Umfeld zweifellos riesige Vorteile sowohl für die Empfänger als auch für die lokale Bevölkerung mit sich bringt. Die Gemeinde wird reicher nicht nur wirtschaftlich, sondern auch aus der menschlichen Sicht. Und daher wird sie mit der Zeit eine neue Gestalt aufweisen, die ständig von den neuen Erlebnissen geprägt wird.

2.2.3 Die Begrenzungen dieses Projekts

Nach dieser langen Untersuchung über das SPRAR-Projekt und seine klaren Vorteile, verlagert sich dieses Kapitel in die andere Richtung, denn seine Zielsetzung ist es, zwei Mängel davon zu betonen. Als Quelle werden hauptsächlich die Informationen verwendet, die im Laufe des Interviews mit dem Koordinator gesammelt wurden.

Es gibt ein Aspekt vom SPRAR/SIPROIMI, worauf absichtlich noch nicht angespielt wurde: Es geht um seine begrenzte Dauer. Wie der „Manuale operativo per l'attivazione e la gestione

³⁴ Vgl. ebd.

di servizi di accoglienza e integrazione per richiedenti e titolari di protezione internazionale” schildert, dauert diese italienischen Zweitaufnahme in der Regel sechs Monate, mit einem kleinen aber feinen Unterschied bezüglich des Status der Teilnehmer³⁵. Im Falle von Asylbewerbern, dürfen sie so lange aufgenommen werden, bis ihr Antrag akzeptiert wird und danach wird ihnen ein Aufenthaltssemester erlaubt. Für Flüchtlinge oder Leute mit irgendeinem Schutzstatus sieht die Wirklichkeit ein bisschen anders aus: Sie dürfen sowieso sechs Monate lang innerhalb dem Projekt bleiben, aber diese Monate fangen automatisch am ersten Tag an, sobald sie mit dem System beginnen.

Wenn wir nochmal lesen, was oben geschrieben wurde, nehmen wir sofort zur Kenntnis, wie diese wenige Monate nicht im Verhältnis zu den angestrebten Zielen stehen: Die Arbeitsbelastung an der Person und in der lokalen Realität ist demzufolge viel und intensiv, wobei die Zeit sehr begrenzt scheint. Diese Monate können zwar verlängert werden, aber nicht alle können davon profitieren, denn es wird ausschließlich bestimmten Personen bewilligt, die entweder verwundbar³⁶ sind oder in Ausnahmefällen.

Im Übrigen kann dieser begrenzten Zeitraum als ein positiver Anreiz von den Empfängern betrachtet werden: Da sie gut wissen, wie die Zeit drängt, können sie diese Gelegenheit vom Projekt nutzen, um ihr Leben und ihre Zukunft erneut aufzugreifen, um sich ständig Mühe zu geben, damit sie sechs Monate später nicht besiegt ans Ziel kommen.

Des Weiteren ist eine Grenze zu finden, die von den Teilnehmern selbst resultiert. Im Interview hebt Stefano Buzzati hervor, dass mit den Jahren ihr Bildungsniveau zunehmend gesunken ist. Man sollte diesen Aspekt nicht als irrelevant betrachten, weil er zusätzliche Schwierigkeiten im System mit sich bringt.

Der Begriff „Bildung“ verbreitet sich nicht nur auf die Kompetenzen, die in der Schule gelernt werden, sondern schließt Runde Fähigkeiten über die Welt ein. Für eine Person ohne einen Bildungsweg werden manche Alltagsaktivitäten (so wie die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder die persönliche Körperpflege) nicht als selbstverständlich betrachtet.

³⁵ Vgl. *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza e integrazione per richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale*. Link zu der nachgeschlagenen Website: <http://www.osservatoriomigranti.org/assets/files/manuale.pdf>.

³⁶ Die Opfer von Gewalt oder Folter, Schiffbrüchige, Opfer von Menschenhandel und Leute, die psychische Erkrankungen oder Fragilität aufweisen, werden von dem “Manuale operativo” in dieser Kategorie angegriffen (vgl. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>; S. 7)

Zahlreiche Einwanderer kommen dementsprechend aus Ländern, in denen die Schule keine Priorität und häufig kein garantiertes Recht verkörpert.

Eben Leute mit dieser Form von Armut kommen heutzutage am häufigsten an: Das politische Asyl wird im Wesentlichen nur als Fluchtweg ausgenutzt, weil tatsächlich vielen von ihnen die politische Situation in der Heimat nicht gut (oder überhaupt nicht) bewusst ist. Es verschiebt sich von der Vergangenheit, als solche Asylform den Leuten gewährt wurde, die politisch engagiert waren und sich dem Regime entgegenstellten. Diese Stellungnahme kann meistens gebildeten Seelen gehören, respektive Leute, die über die intellektuellen Mittel dazu verfügen. Gebildete Einwanderer haben ihre eigene Weltenzyklopädie aufgebaut, sie kennen viele Sachen und sie wissen grundsätzlich, inwiefern und wie sie etwas in einer bestimmten Situation sagen oder tun sollten. Aus diesem Grund sollte das SPRAR/SIPROIMI sich mit diesen Problemen nicht beschäftigen und hat sich dennoch dafür Zeit gewonnen, um an den richtigen Hindernissen zu arbeiten, beispielsweise an der Arbeitssuche und dem Erlernen der Sprache. Es handelt sich wiederum um qualifizierte Empfänger, die oft bereits Arbeitserfahrung haben und daneben eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben. In diesem Semester sollten sie für ein neues Abenteuer bereit sein, das höchstwahrscheinlich erfolgreich beenden wird.

Allerdings haben die Leute, die nicht darüber verfügen, einen komplizierteren Weg vor sich, weil diese Voraussetzungen fehlen und das ganze System nichts als selbstverständlich hinnehmen sollte. In den sechs Monaten wird eine umfassende Arbeit durchgeführt, die mit den alltäglichen einfachen Aspekten beginnt.

Was jedoch jeder Migrant nicht unterschätzen sollte, ist die Wichtigkeit der Sprache des Ziellandes. In der Tat, um hier in Italien eine künftige Chance zu haben, werden Italienischkenntnisse auch vorausgesetzt. Es ist allgemein bekannt, dass die von dem Sprachkenntnis resultierenden Hindernisse sich nicht nur über den Arbeitsumwelt, sondern vielmehr über den Alltag ergießen: Die einfachen täglichen Tätigkeiten (wie etwa: In die Bank zu gehen, die Rechnungen zu bezahlen oder ein Produkt zu kaufen) verwandeln sich in eine psychische Schranke, die führt, das Leben außerhalb der Hausmauer als Unbehagen- und Verlegenheitsquelle zu empfinden.

Diese Schranke ist auch sozialer Art, denn die betroffene Person weiß und versteht, dass sie nicht in der Lage ist, wirksam zu kommunizieren und als Konsequenz davon reduziert oder sogar vermeidet sie jederart Kontakt mit den Einheimischen. Da die Letzteren die

Verklemmtheit und die Flucht des Gesprächspartners vermuten, fühlen sich selbst auch blockiert und werden somit nicht angetrieben, weiterzureden.

Insbesondere in den Arbeitsbereichen, wo die Einwanderer am meisten eingestellt werden (beispielsweise in Fabriken, Lagern oder in der Landwirtschaft), gelten die Kenntnisse von Sprachen wie Englisch oder Französisch sicherlich als Pluspunkt, dennoch sind sie nicht ausschlaggebend. Was dafür nützlich und fundamental ist, ist Italienisch (und wenn nicht sogar der Dialekt der Gegend) sprechen zu können. Um ein Vorstellungsgespräch erfolgreich meistern zu können oder die Arbeitsaufgaben korrekt zu erfüllen, muss man Italienisch fließend beherrschen.

Aus diesem Grund werden innerhalb des SPRAR-Projekts zehn obligatorische Italienischstunden gedacht und durchgeführt, damit die Teilnehmer mehrmals wöchentlich (wieder) Schüler werden können und sich mit der neuen Sprache auseinandersetzen können.

Eben in diesem speziellen Kontext spielt das persönliche Bildungsniveau eine riesige Rolle, da die Leute, die in der Heimat schon in der Schule waren, mit einem „leichten“ Weg konfrontiert werden, im Gegensatz zu denjenigen, die wenig oder sogar niemals ausgebildet oder gebildet wurden.

In dem ersten Fall betreffen die Hauptschwierigkeiten im Wesentlichen die neue Sprache an sich, mit ihrer neuen Grammatik, mit ihrem Wortschatz und ihrem Nutzungsszenario. Eine andere Geschichte ist es, wenn ein Lehrer mit Analphabeten zu tun hat, weil es anfangs eine intensive Arbeit auf die Basis (die oft als selbstverständlich gehalten werden) verlangt wird und erst zu einem späteren Zeitpunkt können sie sich mit Italienisch beschäftigen.

Nicht zu vergessen ist die zeitliche Begrenzung dieses Wegs, der (in den meisten Fällen) ein Semester dauert. Es ergibt sich eindeutig, dass die sechs Monate eine große Gelegenheit für die Personen darstellt, die an das Schulsystem gewohnt sind, weil sie sich ein gutes Niveau auf Italienisch als Ziel setzen können. Andererseits scheint diese Spitze fast unerreichbar für diejenigen, die vor der Ankunft in Italien keinen Bezug auf das Lesen und Schreiben hatten. Nichtsdestotrotz sollte es nicht als unmöglich oder demotivierend interpretiert werden, sondern eher als ein persönliches Ziel und Herausforderung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kurzfristige Dauer vom SPRAR/SIPROIMI-Projekt eine wesentliche Begrenzung sowohl für das Team als auch für die Empfänger darstellt: Die

obengenannten Zwecke, wonach es auf dem territorialen und auf dem persönlichen Niveau angestrebt werden, sollten innerhalb der sechs Monate organisiert und durchgeführt werden.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass man mit Menschen zu tun hat und daher, jede Person ihre Vergangenheit, ihre Zeiten und ihre Schwierigkeiten aufweist. Dies verkompliziert das Ganze weiter, da sich die Arbeit an den verschiedenen individuellen Merkmalen anpassen muss.

2.2.4 Salvinis „Decreto Legge su immigrazione e sicurezza“ und seine Folgen für das SPRAR

Wie bereits im ersten Teil dieses Paragraphs vorgestellt wurde, hat das SPRAR-System von kurzem gewisse Veränderungen erfahren, weil am 5. Oktober 2018 die Rechtsverordnung 113/2018³⁷ in Kraft getreten ist.

Hauptsätzlich betreffen die Neuigkeiten die Arten von Aufenthaltsgenehmigungen und die Kategorien von Leuten, die in das SPRAR eintreten dürfen.

Zunächst sollte man auch darauf hinweisen, dass dieses Projekt umbenannt wurde: Die aktuelle Abkürzung ist SIPROIMI, die für „Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati“ steht.

Es war notwendig, den Namen zu ändern, weil laut dieser Verordnung ausschließlich Leute mit einem genehmigten Asylantrag (und daher keine Asylbewerber mehr) in diesem Zweitaufnahme aufgenommen werden dürfen. In der Tat liest man im ganzen Namen diesen klaren Satz «Schutzsystem für Inhaber von internationalen Schutzstatus»: Es besteht daher ein eindeutiger Unterschied zu dem früheren System, das auch für Asylbewerber (das heißt für die Leute, die auf dem vorherigen Schrift stehen) ursprünglich geplant war. Daneben finden wir eine neue Empfängerskategorie, die den unbegleiteten minderjährigen Ausländern entspricht.

Demgegenüber sind weitere Veränderungen in den Schutzformen selber zu finden: Wie der Koordinator vom SPRAR/SIPROIMI-Projekt von Asolo erläutert hat, eine der Folgen dieser Rechtsverordnung ist auch die Abschaffung des humanitären Schutzes³⁸.

³⁷ Der ganze Text dieser Rechtsverordnung befindet sich in dieser Website: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2018-10-04:113!vig=>

³⁸ DL 5/10/2018, n.113, Art. 1.

Anstattdessen zählen zu den Empfängern die Leute, derer Aufenthaltsgenehmigung wegen den folgenden Gründen gewährt wird: Wegen medizinischer Versorgung³⁹, wegen Sonderschutz⁴⁰, wegen Sonderfälle⁴¹ (wie etwa: Sozialer Schutz⁴², Ausbeutung in der Arbeit⁴³ oder Opfer häuslicher Gewalt⁴⁴), wegen Naturkatastrophen⁴⁵ und wegen zivilen Heldentaten⁴⁶.

Was ist dennoch das Schicksal für diejenigen, die von dieser Verordnung ausgeschlossen werden? Die Asylbewerber bleiben entweder in den Erstaufnahmezentren oder sie werden in die CAS umgezogen.

Allerdings teilen die CAS keine gemeinsame Sicht mit dem SPRAR/SIPROIMI, weil anstatt nach der Qualität vom individuellen Weg zu streben, zielen sie auf die Quantität ab. Es handelt sich nämlich um große Einrichtungen (beispielsweise ehemalige Kasernen oder Hotels), wo riesige Massen von Leuten zusammengedrängt in prekären Lagen leben. Darüber hinaus liegen diese Einrichtungen oft in Außenbezirken oder in abgeschnittenen Orten⁴⁷, und nicht innerhalb einer territorialen Realität, die geeignete Aktivitäten mit Blick auf ihre Integration fördert.

Im Widerspruch zum SPRAR/SIPROIMI (das von den lokalen Gebietskörperschaften durch einen nationalen Fonds verwaltet wird) erhalten die CAS zwar Geld vom Staat, dennoch liegt es meistens in den Händen von Privaten oder Kooperativen⁴⁸.

Eine der Gründe, die den Innenminister geführt haben, das geltende Aufnahmesystem zu bearbeiten, war die Kostensenkung pro Migranten.

Wie der Artikel von Andrea Federica de Cesco berichtet, belief sich der Betrag für die Aufnahme um zirka 35 Euro pro Tag⁴⁹. Im Gegensatz zu der landläufigen Meinung, wurde dieses Geld nicht jedem Migranten in die Hand gegeben, sondern es entsprach der Summe,

³⁹ D.Lgs 286/98, Art. 19, co. 2, lettera d-bis.

⁴⁰ D.Lgs 25/08, Art. 32, co.3.

⁴¹ Jetzt, nach der Verkündung der Rechtsverordnung, ersetzt diese Genehmigungsform den ehemaligen „humanitären Schutz“.

⁴² D.Lgs 268/98, Art.18.

⁴³ D.Lgs 286/98, Art.22, co. 12 quater.

⁴⁴ D.Lgs 286/98, Art. 18-bis.

⁴⁵ D.Lgs 286/98, Art. 20-bis.

⁴⁶ D.LGS 286/98, Art. 42-bis.

⁴⁷ Vgl. <https://www.wired.it/attualita/politica/2018/11/12/sprar-immigrazione-profughi-decreto-sicurezza/>

⁴⁸ Vgl. <https://www.ottopagine.it/av/attualita/161083/immigrati-il-fallimento-dei-cas-ma-c-e-l-alternativa.shtml>

⁴⁹ Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://www.corriere.it/cronache/18-dicembre-03/immigrazione-decreto-sicurezza-tagli-35-euro-pocket-money-3740ad04-f6f0-11e8-bd62-81aafd946bf7.shtml>

die der Staat für jeden zahlen musste. In diesen 35 Euro waren Dienstleistungen sowie Kost und Logis, Unterstützungsdienste, Ausbildungslehrgänge und Sprachunterricht miteinbezogen. Das Ergebnis dieser erlassenen Rechtsverordnung 113/18 hat dazu geführt, dass die Summe verringert wurde und auf Grund dessen hat die Internetseite „Inmigrazione“ eine Pressemitteilung veröffentlicht, die schildert, wie diese Summe zwischen 25% und 45% reduziert wurde, indem sie derzeit noch zwischen 19 Euro und 26 Euro beträgt⁵⁰.

Daraus ergibt sich, dass die kleinen Realitäten mit wenigem Geld (entweder wegen der beschränkten Plätze oder wegen des Qualitätsziels) immer weniger Interesse daran haben, weil das Geld ungenügend zur Deckung der Kosten und der Dienstleistungen ist.

Auf der anderen Seite wird automatisch mehr Platz für die großen Akteure gelassen, die als Auftrag angenommene Geld eigentlich nicht immer für die bestimmungsgemäße Verwendung investieren, sondern es kann sein, dass es in anderen Weisen ausgegeben wird. Auf diese Weise empfangt jeder Aufgenommene immer weniger Dienstleistungen: Ein Beispiel dafür ist, dass Italienisch nicht mehr unterrichtet wird.

Davon abgesehen unterscheidet sich grundsätzlich, was man mit diesem (wenigen) verfügbaren Geld macht: Das SPRAR/SIPROIMI investiert in die Person, die CAS können hingegen davon profitieren, denn die Einwanderer können als rein Mittel betrachtet werden, um einfaches Geld zu bekommen und dadurch entsteht ein einträglicher Umsatz auf Kosten den bedürftigen Leuten.

Angesichts aller diesen Mängeln von den CAS kann ein Migrant nicht so einfach dazu geführt werden, seine eigene Wahrnehmung zu verändern und in seine Fähigkeiten und Leben zu investieren, sondern bleibt er eher passiv.

Nicht zuletzt verursachen diese politischen Entscheidungen negative Auswirkungen nicht nur auf die Person selbst, sondern auch auf das ganze Umfeld, weil mit der Zeit die physische Distanz sich daneben auf eine geistige Distanz verbreitet. Diese Einrichtungen sehen fern und gefährlich aus und in ihren Reihen befinden sich unbekannte Leute, die laut Gesetz separat bleiben müssen.

Auf diese Weise wird immer mehr die Idee geschürt, die Aufgenommenen als „anders“ zu betrachten. Hinzu kommen die Vorurteile (wie etwa «Sie kommen hierher und der Staat

⁵⁰ Link zu der nachgeschlagenen Website:

https://www.inmigrazione.it/UserFiles/File/Documents/255_Dossier%20taglio%2035%20euro%20Salvini.pdf

sorgt für alles» oder «Während des Tages tun sie nichts»), die die Situation verschlechtern: Die einheimische Bevölkerung wird immer weniger dazu geneigt, diesen neuen Kulturen offen zu begegnen, sondern vielmehr eine Art Mauer zwischen diesen neuen und „fremden“ Kulturen und der eigenen zu errichten.

Der erste Teil des Kapitels fungiert als Hintergrund für das Thema des nächsten Abschnittes, damit es klar ist, worin das Projekt besteht und wer die Teilnehmer sind. Jetzt wird eine Art Verbindung zwischen den zwei Kapiteln dieser Magisterarbeit geschehen, weil der Italienischunterricht innerhalb des SPRAR/SIPROIMIS ausführlich erläutert wird.

2.3 Der Italienischunterricht

Es steht außer Zweifel, dass das Aufnahmesystem SPRAR/SIPROIMI die Untersuchung von vielen interessanten Aspekten anbietet. Auf jeden Fall fokussiert sich diese Diplomarbeit auf das Thema, das bereit in dem ersten Teil ausgearbeitet wurde, das heißt der Italienischunterricht.

Seit ihrer Ankunft und dann insbesondere innerhalb dieses Projekts befinden sich Migranten in der Lage, sich mit Italienisch auseinanderzusetzen. Es handelt sich zwar um einen vollkommenen Zweitsprachenkontext, weil Italienisch die Sprache vom Aufnahmeland ist und daher sollte es gut beherrscht werden, damit das alltägliche Leben und die soziale Interaktion ermöglicht und erleichtert werden können. Er reicht jedoch nicht, wenn die Sprache spontan durch das alltägliche Leben gelernt wird, weil die Ausländer auch ein schulisches Umfeld benötigen, wo sie die Möglichkeit haben, nicht nur eine korrekte Sprachkompetenz zu entwickeln, sondern auch einen Überblick über das Land zu erfahren. Damit sie in ihrer Zukunft glänzen können, enthält das Servizio Centrale die Verpflichtung, den Empfängern mit zehn obligatorischen ununterbrochenen Unterrichtsstunden pro Woche zu versorgen.

Um dieses Thema möglichst umfassend zu behandeln, basiert dieser Paragraph nicht nur auf dem Interview mit dem Koordinator des Vollstreckungsteams, sondern auch auf der Erfahrung der Expertin, die den Unterricht vorbereitet und gibt: Die Lehrerin des Projekts SPRAR/SIPROIMI von Asolo, die Sara Somadini heißt. Die Informationen über die Schüler, die Arbeitsweise und die Unterrichtsstunden wurden auch durch ein persönliches Interview (das am 31. Juli 2019 geführt wurde) mit ihr gesammelt und sie werden im Weiteren zitiert. Demgegenüber werden Details verfügbar sein, die aus meiner persönlichen Erfahrung als L2-Lehrerin entstehen. Diese Beschäftigung hat mir erlaubt, spezifische und vielfältige Aspekte mit meinen eigenen Augen zu beobachten.

In den folgenden Phasen wird uns erlaubt zu verstehen, wie und warum die Italienischstunden auf dem theoretischen Niveau geplant werden. Anschließend werden wir uns mit einer konkreten Realität auseinandersetzen, indem das SPRAR/SIPROIMI von Asolo und seine alltägliche Praxis vorgestellt wird, dessen Koordinator Stefano Buzzati ist.

2.4 Die didaktische Situation im SPRAR/SIPROIMI von Asolo

In diesem ganzen Paragraphen werden wir untersuchen, was in einem konkreten Fall von SIPROIMI wirklich passiert. Das System, das in Betracht gezogen wird, hat seinen Sitz in dem Dorf von Asolo (Provinz von Treviso), wo ich mich seit einem Jahr mit unentgeltlicher freiwilliger Arbeit als Lehrerin beschäftige. Das von der Kommune herausgegebene Protokoll 19929 vom 14/12/2015 stellt fest, dass sie Empfänger mit einer Anzahl von 15 aufgenommen werden⁵¹.

Wie erneut erwähnt wird, besteht die Klasse aus keinen Kindern oder Jugendlichen, sondern vielmehr aus Erwachsenen. Im Gebietsprojekt von Asolo findet der Italienischunterricht während des ganzen Jahres hauptsächlich am Vormittag in der Sala Meneghetti statt.

Die folgenden Phasen werden so aufgeteilt sein: Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Protagonisten dieser Diplomarbeit gegeben, denen dem ganzen dritten Kapitel gewidmet ist. Anschließend wird ausgeführt, wie und mit welchen Mitteln die italienische Sprache unterrichtet wird und nicht zuletzt wird eine Zwischenbemerkung über die Kernrolle der Lehrerin im ganzen Projekt eingeschrieben.

2.4.1 Die Wichtigkeit der italienischen Sprache

Bevor wir uns dem Hauptargument widmen, das heißt dem an die Schüler angepasste Unterricht, werden einleitend die Gedanken wiedergegeben, die die Gründe der Versorgung der Unterrichtsstunden zusammenfassen.

Dank den zwei Interviews ist es möglich, die Nützlichkeit der italienischen Sprache für die Leute, die in diesem Aufnahmesystem empfangen werden, zu betonen.

Sowohl Stefano Buzzati als auch Sara Somadini vertreten die gleiche Auffassung, dass die Versorgung der obligatorischen italienischen Unterrichtsstunden unabdingbar ist. Nichtsdestotrotz begründen sie ihre Aussage mit zwei Antworten, die anscheinend ähnlich zueinander anhören können, gleichzeitig weisen sie einen kleinen aber fein Unterschied auf.

⁵¹ PROT. 19929 DEL 14/12/2015. *Avviso pubblico per l'individuazione degli enti del terzo settore per svolgere attività di coprogettazione, organizzazione e gestione dei servizi di accoglienza, integrazione e tutela rivolti ai richiedenti/titolari di protezione e dei loro familiari beneficiari di protezione nell'ambito di un progetto territoriale aderente al sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR). Codice CIG: 65143779F4.*

Einerseits beschreibt der Koordinator Italien und seine Sprache als eine Realität ohne Alternative, weil Italienisch demzufolge den einzigen Weg verkörpert, um in diesem Land überleben zu können. Unter diesem Gesichtspunkt ist Italien noch nicht mit anderen „entwickelten“ Ländern (beispielsweise Deutschland oder die skandinavischen Staaten) vergleichbar: Dort kann man auch ohne die Nationalsprache eine Arbeit finden, sich gut orientieren oder Freundschaften knüpfen, weil Englisch beispielsweise ausreichend ist.

Ihm zufolge, ist Italienisch in vielen (oder sogar jedem) Bereichen des Alltagslebens zu finden, wie etwa in der Bürokratie, in der Freizeit und in der (Aus)Bildung. Kurz gesagt, ist es unverzichtbar.

Andererseits stellt insbesondere die Lehrerin heraus, dass das reine Lernen unzureichend ist, denn die Teilnehmer dieses Systems sollten auch nach einem korrekten Italienisch streben. Im Hinblick auf die berufliche und soziale Eingliederung werden Sprachkompetenzen verlangt, die über die einfache Umgangssprache hinausgehen, die im Alltag mitbekommen wird. Die von ihnen verwendete „Sprache“ stützt sich auf durchgeführte Annahmen und Improvisationen über den Lauf von Italienisch auf. Am allerwenigsten kann man sich ausschließlich auf der Vermittlung von Freunden oder Mitbewohnern basieren, weil es von dem Grundprinzip des SPRARS abweicht, das heißt der Wiedererlangung der Selbständigkeit.

Solche Begründungen haben zu der obligatorischen Versorgung der Unterrichtsstunden geführt. Kurz gesagt, ist es unmöglich (wie es im „manuale operativo“ beschrieben wird) die Italienischkenntnisse von dem Integrationsprozess zu separieren⁵². Es herrscht dazwischen ein heftiger Zusammenhang von Ursache und Wirkung.

Aus diesem Grund verkörpert das Lernen von der Sprache des Gastlandes ein primärer Endpunkt auf zwei Seiten: Einerseits für diejenigen, die in diesem Projekt arbeiten und andererseits für diejenigen, die dem SPRAR beitreten.

Angesichts davon liefert das SPRAR/SIPROIMI seinen Leuten von Anfang an Unterrichtsstunden, wie es im folgenden Zitat wiedergegeben wird:

⁵² Vgl. Servizio Centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria. Con versione aggiornata dell'approfondimento "La protezione internazionale delle persone vittime di tratta o potenziali tali"*, S. 46-47, Agosto 2018.

Il progetto territoriale deve garantire ai beneficiari l'accesso, la fruibilità e la frequenza dei corsi di apprendimento e approfondimento della lingua italiana, senza interruzioni nel corso dell'anno, per un numero minimo di dieci ore settimanali⁵³.

Das Gebietsprojekt muss den Begünstigten für den Zugang, die Verwendbarkeit, den Besuch der Kurse von Lernen und Vertiefung der italienischen Sprache bürgen. Die Kurse müssen ununterbrochen, mit einer Mindestanzahl von zehn Wochenstunden sein.

Keine bestimmte Art und Weise ist offiziell vorgesehen, um den Sprachkurs durchzuführen: Entweder plant und koordiniert eine innere Lehrerin vom Projekt alleine alle zehn Stunden oder, wie die Urkunde „I percorsi di inserimento socio-economico nello Sprar. Metodologie, strategie, strumenti“ (2016: 23-25) detailliert beschreibt, können es daneben gemischte Formen geben, respektive Kollaborationen zwischen der Innenlehrerin und den im Gebiet sitzenden Institutionen. Die Kurse können nämlich sogar in den sogenannten centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)⁵⁴ oder in den corsi di istruzione per gli adulti (IDA) stattfinden.

An dieser Stelle sollte man auf ein Detail hinweisen: Die Innenlehrerin dieses Projekts kümmert sich vollständig um die Schüler lediglich in den Sommermonaten. In dem Zeitraum von September bis Mai findet der Kurs sowohl in der Sala Meneghetti als auch bei dem CPIA von Asolo (dessen Sitz in der lokalen Scuola Media ist) statt.

Die Tatsache, die zehn Unterrichtsstunden aufzuteilen (beziehungsweise vier davon mit der Innerlehrerin und der Rest bei dem CPIA), ist auf eine persönliche Entscheidung der Lehrerin Somadini zurückzuführen, da sie diese für die Teilnehmer vorteilhafteste Lösung bevorzugt hat:

Ho deciso di rafforzare il CPIA perché innanzitutto si tratta di un'istituzione che quindi come tale può dare loro un certificato riconosciuto di lingua, che invece purtroppo questa scuola non può dare. Poi c'è il fatto che lì i ragazzi vengono divisi in classe in base al loro livello e hanno un programma da seguire. Il CPIA è anche e soprattutto qualcosa di strutturato che li aiuta a rispettare maggiormente le regole e ad interagire con altre persone, insegnanti e compagni che non sono solo quelli del progetto⁵⁵.

⁵³ Vgl. *I percorsi di inserimento socio-economico nello SPRAR. Metodologie, strategie, strumenti*. S. 23, Luglio 2016. Link zu der nachgeschlagenen Website: https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/03/Percorsi-inserimento-SPRAR-TU-Integrazione_agg2017.pdf

⁵⁴ Die CPIA entstanden nach dem Erlass des Präsidenten der Republik Nr. 263 vom 29. Oktober 2012 und sie ersetzen die ehemalign CTP (Centri territoriali permanenti). Ihre Zielgruppe sind alle Leute (unabhängig von der Herkunft), die älter als 16 sind. In diesen Kursen kann man nicht nur Italienisch lernen, sondern auch bei der Erlangung einer Qualifikation geholfen sein (beispielsweise die „licenza media“). Link zu der nachgeschlagenen Website: <https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-riforma-dellistruzione-degli-adulti-italia-dai-ctp-ai-cpia-0>

⁵⁵ Somadini Sara, *Intervista sul corso di italiano L2 dello SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.137

Ich beschloss, das CPIA zu bekräftigen, weil es zunächst (im Gegensatz zu dieser Schule) um eine Institution geht und daher darf sie ihnen eine anerkannte Sprachurkunde abgeben. Im Anschluss daran werden die Schüler in Klassen in Übereinstimmung mit ihrem Niveau aufgeteilt und sie folgen einem speziellen Programm. Daneben ist das CPIA etwas Strukturiertes, das ihnen bei der größeren Einhaltung der Regel und bei der Interaktion mit anderen Leuten hilft, die nicht notwendigerweise die gleichen vom Projekt verkörpern.

Diese Dissertation behandelt hauptsächlich die ununterbrochenen Unterrichte, die von der Lehrerin vom Projekt durchgeführt werden.

Seit letztem Jahr und während des Semesters der Datensammlung hat eine Art didaktischer Veränderung angefangen: Wie man im Interview lesen kann, wurde der Lehrerin ermöglicht (insbesondere dank der Hilfe von zwei Freiwilligen) sich nicht mehr mit einer einzigen gemischten Arbeitsgruppe (von ehemaligen oder halb-Analphabeten bis A2) zu beschäftigen. Das Programm besteht nicht mehr in den gleichen Themen für alle, die dennoch unterschiedlich und geschichtet vorbereitet sind. Derzeit befinden sich im Saal mehrere getrennte Tische und um jeden davon sitzen Migranten auf dem gleichen momentanen Sprachniveau, mit einer Lehrerin und mit dem ausgewählten Material.

Auf diese Weise kann man eine reduzierte Nachahmung von der Klasse im CPIA erleben, wo die Schüler die Möglichkeit haben, einen präzisen Sprachweg durchzuführen, der auf ermittelte Anforderungen und Programmziele ausgerichtet ist.

2.4.2 Die Schüler

Obwohl das SPRAR/SIPROIMI auch für Minderjährige geschaffen wurde, sind die Profiteure von diesem Semester alle volljährigen Kursteilnehmer. Sie gehören der Altersgruppe zwischen zwanzig und vierzig an und sie kommen grundsätzlich aus Ländern in Ost- und Westafrika oder aus Südasien. Es wird oft schwierig, mehr als drei Leute zu treffen, die aus dem gleichen Land kommen.

Angesichts dieser Vielfältigkeit an Herkünften kann man von einer multikulturellen Klasse sprechen: Auf dieser Basis befinden sich mehrere Kulturen, die sich vereinigen, um die italienische Sprache und die italienische Kultur lernen zu können.

Die Mehrheit rechnet mit einem niedrigen und schwächeren Bildungsstand, dennoch sind in manchen Fällen von Analphabetismus oder von einem vorhergehenden höheren Bildungsweg alle Konstellationen vorhanden.

Im Interview erzählt die Lehrerin, dass sie sich in den Arbeitsjahren hauptsächlich mit drei Niveaus auseinandergesetzt hat, die nicht exakt denen von dem Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen entsprechen. Ihr Publikum besteht in: Pre A1, A1 und A2.

Im Datensammelungssemester weist die Klasse diese allgemeine Situation auf:

- a. Drei Schüler befinden sich bei einem Pre A1 Niveau;
- b. Fünf Schüler sind bei einem A1;
- c. Sieben von ihnen haben ein A2 erreicht.

Diese verhältnismäßig geringen Niveaus sollten nicht überraschen, denn die Lehrerin weist darauf hin, dass das SPRAR/SIPROIMI als Stütze besonders für die sogenannten „zarten Leute“ entwickelt wurde, weil in der Regel ein Migrant versucht, sobald wie möglich in den Arbeitsmarkt einzutreten und eigenständig leben zu können, wenn er keine psychischen oder gesundheitlichen Probleme hat und eine gute Sprachkompetenz beherrscht.

Angesichts der verschiedenen Niveaus geht es um eine eigentliche mehrstufige Klasse.

Die Vorstellung einer herkömmlichen Klasse sollte vergessen sein, denn hier herrschen kein allgemeines Niveau oder der gleiche angestrebte Zweck, die von allen nachvollziehbar ist. Kurz gesagt bildet diese Klasse keine feste oder homogene Einheit, sondern jedes einzelne Individuum bildet eine besondere Einheit an sich.

Jeder Schüler befindet sich dementsprechend in einer bestimmten Sprachlage und er bemüht sich, um sich in den sechs Monaten verbessern zu können. In der Regel neigt diese Kategorie von Schülern, soviel wie möglich in einem begrenzten Zeitraum zu lernen, indem häufiger auf die Quantität anstatt auf die Qualität gesetzt wird.

Darüber hinaus erlebt man in dieser Klasse diametral entgegengesetzten Situationen: Einerseits die ehemaligen Analphabeten, die seit langem in Italien leben und somit verstehen und verwenden sie einen umfangreicheren Wortschatz und eine simple Grammatik. Allerdings bestehen große Schwierigkeiten beim Lernen und den Gedanken bezüglich der Sinnlosigkeit der Schule fort. Andererseits decken die ausgebildeten Leute die oben aufgelisteten Defizite, dennoch müssen sie sich bei null mit Italienisch beschäftigen.

Die geeignetste Lösung für diese komplexe Klasse liegt in der Planung von persönlichen Wegen, die für jeden Schüler maßgeschneidert sind. Die Wichtigkeit der Gruppe sollte man

nicht unerwähnt lassen: Durch das *cooperative learning* wird jeder Klassenkamerad zu einer Quelle für Hilfe, Verbesserungen und Korrekturen, der zuweilen die Lehrerin ersetzen kann.

2.4.3 Das Schulmaterial

Welchen Mitteln bedient sich die Lehrerin, um einen Gewinn bringenden Unterricht zu gestalten? Am ersten Schultag bekommt jeder neuen Schüler das gleiche Buch, dessen Titel *Italiano di base. Corso per studenti migranti* (A. Bolzoni, M. Contini, D. Frascoli, P. Perrella e P.C. Notaro, Firenze, Alma Edizioni, 2016) ist.

Auf den ersten Blick passen die zwei Ausdrücke „gleiches Buch“ und „mehrstufige Klasse“ nicht miteinander. Es handelt sich jedoch um keine Zufallsauswahl: Dank seiner doppelten Struktur ist das Werk sowohl für Anfänger (PreA1/A1) als auch für ein Grundniveau (A1/A2) geeignet.

Die Teile sind getrennt und sie weisen Merkmale auf, die sie grundsätzlich unterscheiden: Zunächst werden Themen und Grammatik vorgestellt, die für einen Schüler gedacht sind, der sein erstes Abenteuer mit der italienischen Sprache beginnt. Für diese Niveaus ist die Grafik sehr klar, dennoch stellt sie sich als anregend und zweckgemäß zur Ausübung von Bildungsmaßnahmen. Darüber hinaus ist die Druckschrift sehr groß: Die Großbuchstaben erleichtern nämlich das Lesen und das Verständnis für diejenigen, die mit dem lateinischen Alphabet noch nicht vertraut sind. Den Anfängern werden Aktivitäten und Übungen angeboten, die insbesondere die Lese-, Hören- und Sozialkompetenzen entwickeln, wiederum erfolgt das Schreiben schrittweise im Nachhinein.

Andererseits bei den Niveaus A1/A2 werden die gleichen Themen ein bisschen komplexer vorgestellt; Kleinbuchstaben bilden ganze Übergaben und Texte auf und die Entdeckung der Grammatik und Schreibübungen werden immer häufiger.

Aufgrund dieser Gliederung kann die Lehrerin die Klasse weder in zwei verschiedenen Gruppen (preA1/A1 und A1/A2) teilen, oder ihre Inhomogenität vorziehen, denn sie kann gleichzeitig mit beiden Niveaus durch eine Art Spiralbewegung arbeiten. Einerseits kann sie von unten nach oben gehen, indem sie ein Thema vertieft; Andererseits kann sie rückwärts vorarbeiten, um Sprachfunktionen zu formalisieren, die allerdings bereits erworben sind.

Anfangs und schließlich der zehn Themenblöcke des Buches sind der fonetische und der kulturelle Abschnitt vorhanden, deren Zwecken die linguistische Sorgfalt und daneben das Treffen mit der italienischen Kultur sind.

Zusammenfassend enthält dieses Buch die drei üblichen Niveaus der Schüler und umreißt summarisch die Etappen, die viele von ihnen durchlaufen werden: Mit dem Lernen (preA1) oder mit der Wiederholung des Grundwissens (A1) bis zur Erreichung eines A2⁵⁶.

Allerdings reicht dieses Werk nicht zur völligen Befriedigung der Bedürfnissen von dieser mehrstufigen Klasse: Wie bereits geschildert wurde, gehören zu dieser Klasse sogar Leute, die auf einer vorherigen Stufe oder auf der folgenden stehen. Daraus ergibt sich, dass einerseits die ehemaligen Analphabeten große Schwierigkeiten aufweisen würden, wenn sie sich vom Anfang an lediglich mit diesem Buch auseinandersetzen würden. In der Regel neigt die Lehrerin dazu, Wiederholungsaktivitäten für das Schreiben und Lesen mit Kopien vom Werk *Piano piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri* (M. Borio, P. Rickler, Guerrini e Associati, 2011) zu führen. Mehrere Informationen dazu sind im Paragraphen „Die größten Schwierigkeiten im Unterricht“ verfügbar.

Andererseits beschäftigen sie sich die Schüler bei einem vollständigen A2 sogar mit dem Buch B1 aus der Reihe *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classe ad abilità differenziate. Livello B1* (A. Borri, F. Caon, F. Minuz, V. Tonioli, Loescher, 2016), das erlaubt, auch mit Schüler auf dem Weg nach A2 miteinzubeziehen, weil es eine online vereinfachte Version von den Texten anbietet.

Damit das Klima lebendiger werden kann, werden bisweilen sowohl Brettspiele als auch körperliche Spiele verwendet. Nichtsdestotrotz erfolgt es nicht so oft, weil insbesondere die älteren Erwachsenen es eher als Zeitverschwendung oder als Schande betrachten und sie würden sich ständig unwohl fühlen.

Die übliche Praxis umfasst auch die Vision von viele Videos: Eine unverzichtbare Quelle davon ist die Loescher Website⁵⁷, wo viele Videos mit den dazugehörigen Aktivitäten verfügbar sind. Falls das Video mögliche Situation der Realität widerspielt wird es von den Schülern besonders geschätzt: Beispielsweise, wenn der Unterricht auf das Thema Gesundheit fokussiert, spielt die Untersuchung dieser wiedergegebenen Simulation der

⁵⁶ Es gibt viele Migranten, die nach einem A2 streben. Das Kenntnis der italienischen Sprache auf dem A2 Niveau ist nämlich eine der Voraussetzungen, um eine langfristige Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten. Darüber hinaus ist es wesentlich für die Teilnahme an den Ausbildungen.

⁵⁷ Link zu der Website: <http://italianoperstranieri.loescher.it/>

Wirklichkeit die gleiche wesentliche Rolle als das Lernen des angehenden Wortschatzes. Dadurch sieht und lernt der ausländische Lernende im Voraus, was in Kontexten sowie beim Arzt, in der Apotheke oder im Krankenhaus passiert und wie sie sich sprachlich und körperlich behandeln sollte. Da sie später oder früher in dieser gleichen Situation sein werden, ergibt es sich eindeutig, dass es ihnen nützlicher sein wird als das reine Lernen von Theorie.

Zusammengefasst könnte der Ansatz von der Lehrerin im Verhältnis zu dem Schulmaterial mit dem Ausdruck „Flexibilität“ verbunden werden: Wenn es als ungenügend oder unangemessen betrachtet wird, lässt sich die Lehrerin Somadini durch Aktivitäten von anderen Büchern inspirieren oder sogar vervollständigt sie den Unterricht mit dem im Netz verfügbaren Material.

Was die Lernenden erleben ist eine didaktische Methode, die sich als halb traditionell (mit Büchern und Heften) und halb innovativ präsentiert, denn der Einsatz neuer Technologien erlaubt ihnen, zahlreiche und verschiedenartige Aktivitäten auszuüben und gleichzeitig haben sie die Möglichkeiten, Szenen aus dem realen Leben zu sehen, die sie betreffen könnten.

2.4.4 Der Leitfaden vom Unterricht: Das Leben in Italien

Da die Empfänger vom SPRAR/SIPROIMI sich in einem Zweitsprachenkontext befinden, sollte die Lehrerin auf die Ziele des Unterrichts sorgfältig achten: Anfangs dieser Diplomarbeit wurde betont, dass die Kategorie von Schülern eher eine Motivation hat, sie nicht auf das Vergnügen, sondern auf der Erfüllung ihrer Zwecke basiert. Kurz gesagt, benötigen die Schüler eher ein pragmatisches Italienisch, das zu tatsächlichen Wirkungen führt.

Aus diesem Grund schränkt sich die Lehrerin Somadini nicht bei dem Lernen von Sprachfunktionen ein, sondern sie zeigt authentischem Material (beziehungsweise: Scheine, Formulare oder Anmeldungen...) vor, damit die Lernenden auch aus einer praktischen Sicht vorbereitet sein können, weil in diesem Land sie nicht nur sprechen werden, sondern sie werden aufgerufen, zu handeln.

Darüber hinaus werden im Unterricht oft Themen behandelt, deren Eingaben nicht aus dem Buch kommen, sondern aus ihren Fragen oder Wünschen. Mehrere Migranten werden in diesen sechs Monaten zu Vorstellungsgesprächen eingeladen oder am Ende ihres

Aufenthalts möchten sie sich eine Wohnung suchen. Auf diese Weise kann die Lehrerin mit dem Rest des Teams zusammenarbeiten, um ihn dabei zu unterstützen.

Nichtsdestoweniger hilft die Schule auch aus der sprachlichen Sicht, denn es wird beigebracht, wie und inwiefern etwas gesagt sein sollte, wie man eine Anzeige liest oder wie spezifische Dokumente korrekt ausgefüllt sein müssen. Allerdings wird der Lehrerin keinen Auftrag übertragen, sich aktiv und konkret dazu zu engagieren: Dies ist, was die zuständigen Betreiber tun sollten.

Bisher hat man sich überwiegend auf die schriftliche Kompetenz bezogen. Es sollte aber nicht unerwähnt lassen, dass die Hälfte des Unterrichts sich der Oralität widmet. Es wird einen breiten Zeitraum dieser Fähigkeit gegeben, denn die Schüler gehören einer Realität an, wo sie sich so nützlich so wie eine gute Lesen- und Schreibkompetenz erweist.

Insgesamt wird die Didaktik hauptsächlich auf die Lernenden selbst und auf ihre jeweiligen Bedürfnisse ausgerichtet: Einerseits wäre ideal, sie auf diesem Integrationsweg und auf ihre Zukunft vorzubereiten; Andererseits kommen sie motivierter in die Schule, wenn sie wissen, dass sie in manchen Themen geistig miteinbezogen sind. Der Italienischkurs wird somit zu keiner Zeitverschwendung, sondern zu einem Vorbereitungs- und Hilfesort.

Letztendlich wird ein interessanter Punkt betont, der in den letzten Interviewszeilen zu finden ist, das heißt das Problem der Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen.

Wie bereits mehrmals erläutert wurde, besteht das Ziel dieses Projektes in der Erreichung der Empfängersautonomie. Was die Schüler sich unbedingt wünschen, ist so schnell wie möglich eine Arbeit und eine Unterkunft hier zu finden. Gleichzeitig sollten sie auf keinen Fall vergessen, dass sie nicht nur mit Italienisch zu tun haben, sondern auch mit einer Kultur (die in vielerlei Hinsicht nicht der Kultur der zahlreichen Herkunftsländer entspricht).

Das kulturelle Schock, das sie bei der Ankunft in diesem Land erleben, verschwindet nicht immer mit der Zeit, weil die Abstände sich zuweilen vergrößern können. Anstatt Fragen danach zu stellen oder die Gründe dafür zu erfahren, schweigen viele von ihnen und neigen dazu, den kulturellen Unterschied als falsch zu beurteilen. Dieses Gefühl könnte im weiteren Verlauf in Verbindung mit besonderen schwierigen Situationen zu Hass oder Zorn auswachsen: Verschiedene Migranten betrachten die Unterschiede als eine böse Absicht, als ein Abschaum ihrer Kultur gegenüber und sie berücksichtigen nicht, dass jedes Land einfach anders ist.

Während dieser sechs Monate kümmert sich ein zuständiges Team um die verschiedenen Teilnehmer. Unter den Mitgliedern ist die Lehrerin auch da, deren Lernberuf sich nicht nur auf die Übertragung der Sprache beschränkt. Laut ihrer Worte strebt sie auch danach:

Infine (ma non per importanza) cerco di stimolare una discussione critica: come noti, alcuni ragazzi arrivano con dei pregiudizi e tante rigidità mentali e quindi, oltre ad imparare come trovarsi un lavoro e inserirsi socialmente, devono imparare ad essere cittadini del mondo europeo. Cerco quindi di puntare ad una discussione interculturale che ritengo imprescindibile e assolutamente non secondaria dagli altri aspetti definiti come più concreti. Fornirò ora un esempio per cercare di essere il più chiara possibile: se sei un musulmano e conseguentemente tu il venerdì non vuoi andare a lavorare (o addirittura non ci vai) perché per te questo è il giorno sacro, questo è un aspetto culturale che interferisce con la tua vita pratica e concreta e che può portare a delle conseguenze più o meno gravi⁵⁸.

Schließlich versuche ich zu einer kritischen Diskussion anzutreiben: Wie du merkst, kommen verschiedene Empfänger mit Vorurteilen und mentalen Rigiditäten und daher sollten sie nicht nur lernen, wie sie arbeiten oder wie sich sozial eingliedern können, sondern sie sollten lernen, wie man zu einem europäischen Bürger wird. Aus diesem Grund versuche ich mich auf eine interkulturelle Diskussion zu richten, die ich als unabdingbar und nicht sekundär von den konkreteren Aspekten betrachte. Ich werde ein eindeutiges Beispiel nennen: Wenn man Muslime ist und folglich geht oder will man nicht am Freitag (am heiligen Tag) in die Arbeit, wird dieser kulturellen Aspekt sein praktisches und konkretes Leben interferieren. Dies könnte zu mehr oder weniger schwerwiegenden Konsequenzen führen.

Es steht außer Zweifel, dass die Lehrerin stark daran arbeitet, weil solches Problem tiefere negative Auswirkungen (wie etwas größere Schaden, Unbehagen und Missverständnisse) als ein falsches Wort oder eine falsche Zeitform mit sich bringt.

Zuvor hat man sich auf die Tatsache bezogen, dass das Umfeld wegen dieses multikulturellen Treffens sich ständig verändert. Parallel dazu sollte diese Änderung auch in den Empfängern geschehen: Obwohl es zuweilen nicht so einfach ergibt, die sozialen und kulturellen Regeln von einem anderen Land zu akzeptieren, wäre es für sie selbstverständlich gewinnbringend, wenn sie es tun würden, damit sie besser leben können. Übrigens geht es nicht um Teilung, sondern eher um Anpassungsfähigkeit.

Zusammengefasst sollten die Schüler geführt werden, ihre Starrheit und Stereotypen niederreißen zu können. Was wiederum herrschen sollte, ist die Unterstützung für die Beobachtung und den Respekt für die anderen Kulturen: Die Gedanken, die Gewohnheiten und die Tradition sind nicht universell. Anstatt einige Züge automatisch als schwere Beleidigung zu interpretieren, sollte ein Dialog darüber gestärkt werden.

⁵⁸ Somadini Sara, *Intervista sul corso di italiano L2 dello SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.137

2.5 Die größten Schwierigkeiten im Unterricht

Der vorliegende Paragraph stellt die in der Klasse vorhandenen Haupthindernisse vor. Zu diesem Zweck wird er in zwei Unterkapiteln geteilt, weil einerseits die Schwierigkeiten beschrieben werden, mit denen die Lehrerin und die Freiwilligen sich auseinandersetzen und andererseits werden die Unterrichtsgegenstände analysiert, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten.

2.5.1 Schwierigkeiten für die Lehrkraft

Ein der Aspekte, der der Lehrkraft das Unterrichten schwer macht, geht die Vergangenheit als Analphabet an. In den geplanten sechs Monaten sollte jeder Empfänger hauptsächlich auf seinen Eintritt in das selbständige Leben vorbereitet sein. Allerdings wie kann man in der Lage sein, es zu erreichen, wenn man nicht lesen oder schriftliche Hinweise nicht verstehen kann? Zahlreichen Neuankömmlingen unterschätzen sofort diese Fähigkeiten, erst nach einigen Tage verwirklichen sie jedoch, dass sich Europa im einundzwanzigsten Jahrhundert eher schriftlich als mündlich ausdrückt.

Das online Wörterbuch Duden beschreibt einen Analphabeten als «jemand, der nicht lesen und schreiben gelernt hat⁵⁹». Aus mehreren Gründen konnten dementsprechend zahlreiche Migranten keinen oder nur begrenzten Zugang zur Bildung haben⁶⁰: Auf diese Weise wurde ihnen niemals oder nur kurz beigebracht, wie man einen Zugang zu der schriftlichen Dimension haben kann. Im Übrigen sollte es nicht überraschen, denn verschiedenen Gesellschaften, woher die SPRAR/SIPROIMI Teilnehmer kommen, basieren prinzipiell auf der Oralität und daher werden die Lese- und Schreibfähigkeiten als überflüssig betrachtet.

Allerdings wäre es falsch, zu behaupten, dass am Projekt von Asolo absolute Analphabeten teilnehmen. Wie anfangs des Kapitels eingehend erläutert wurde, werden die Einwanderer

⁵⁹ Link zu dem online Wörterbuche: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Analphabet>

⁶⁰ In der Studie *Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda* von Annalisa Bricese, die im März 2018 in der von der Universität Cà Foscari viermonatlichen Zeitschrift EL.LE erschienen ist, umreißt als „analfabeti totali o strumentali“ die Leute, die niemals in der Schule waren. Von dieser Kategorie unterscheiden sich dennoch die Menschen, die einen kurzen Schulbesuch (in der Regel weniger als 5 Jahre) hinter ihnen haben: sie werden als „semi-analfabeti“ bezeichnet. Link zu dieser Studie: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/1/art-10.14277-2280-6792-2018-001-01.pdf>

vorläufig in verschiedenen Einrichtungen aufgenommen, wo ihr Alphabetisierungsprozess von den verschiedenen Italienischkursen beginnt. Kurz gesagt bietet Italien ihnen die Gelegenheit an, sich zum ersten Mal der Schule zu nähern: Aus diesem Grund lernen sie in dem Zeitraum von einem oder zwei Jahren, wie man einen Bleistift halten kann und auch die Basis der Sprache.

Mit diesen schwerwiegenden betrachteten Fällen ist eine intensive Bemühung mit der Entdeckung der geschriebenen Sprache erforderlich und sie beschäftigen sich anfangs mit der eintönigen Verbindung oder dem Abschreiben von Segmenten, damit sie mit der Schreibfähigkeit vertraut machen und schneller werden können.

Sobald sie später Empfänger vom SPRAR/SIPROIMI werden, kann man sie nicht mehr als totale Analphabeten bezeichnen, weil sie die lateinischen Buchstaben bereit lesen und schreiben können und gleichzeitig sie grundlegende Wörter (wie etwa: nome, cognome, nazionalità, uomo, casa...) verstehen. Ihnen gehört tatsächlich das Wesentliche zum Überleben.

Aufgrund dieser fehlenden grundlegenden Kompetenzen zeigt sich aber sinnlos, diese ehemaligen Analphabeten mit den anderen Mitschülern setzen zu lassen und das gleiche Programm mit dem gleichen Material durchzuführen. Sie können keine richtige Konjugation eingeben oder das unpassende Wort streichen, wenn sie sich gerade auf diesem niedrigen und anfänglichen Niveau befinden. Der Auftrag der Lehrerin besteht in keiner Erweiterung des Wissensstands, sondern benötigt sie einen Extraplan für sie, der nahezu bei null beginnt.

Was ihnen hauptsächlich schwer einfällt, ist eine Buchstabe mit dem passenden Laut zu assoziieren. Um ihnen dabei zu helfen und gleichzeitig ihr Alphabetisierungsprozess zu fördern, wird in den meisten Fällen im Kurs eine Methode angewandt, die sich auf die Silben fokussiert: Der Anfangspunkt besteht in konkreten und bekannten Wörter, damit der Geist von einem erwachsenen ehemaligen Analphabeten sich mit keinen abstrakten und komplexeren Elementen auseinandersetzt. Nachdem einfache Bilder zeichnet oder zeigt werden und die Schüler den entsprechenden Namen mitgeteilt haben, schreibt die Lehrerin die Wörter mit großen Buchstaben auf der Tafel auf (beispielsweise wird eine Sonne gezeichnet und gleich daneben findet man den Ausdruck „SOLE“).

In der folgenden Phase folgen Wiederholungsübungen, derer Absicht ist, das Bild mit dem Namen zu verbinden. Während man den Namen mündlich wiederholt, passt die Lehrerin besonders darauf, die verschiedenen Silben deutlich auszusprechen.

Im Anschluss daran werden neue Bilder hinzugefügt, die die gelernten Silben enthalten (wie etwa das Wort „RISO“). Die Arbeit der Lehrerin geht darum, deutlich zu zeigen, wie in diesem Fall der Laut /so/ in einer gemeinsamen Form auftaucht und abschließend widmet sich die Lehrkraft den phonetischen Unterschieden unter den fünf Vokalen (in diesem Fall: /sa/, /se/, /si/, /so/ und /su/).

Im Zusammenhang damit erläutert Minuz (2005: 83):

Le sillabe, infatti, costituiscono un'unità più facilmente discernibile, e presentano l'ulteriore vantaggio di formare molto presto parole dotate di senso

Die Silben bilden eine Einheit, die sich einfacher unterscheiden lässt. Sie haben den zusätzlichen Vorteil, demnächst Wörter voller Bedeutung zusammensetzen.

Es handelt sich um eine gegensätzliche Methode im Vergleich zu dem, was üblicherweise in der Grundschule verwendet wird, denn der Einsatz beginnt mit keinen einzelnen Buchstaben, sondern mit etwas Ganzes und Konkretes (wie ein Bild oder ein Wort), um schließlich auf eine höhere und abstrakte Ebene zu steigen.

Erst in einer zweiten Phase werden die ehemaligen Analphabeten in die Hauptarbeitsgruppe eingegliedert: Es handelt sich eher um eine Strategie, damit die Schüler voneinander lernen und profitieren können. Die schwächeren können neue und schwierige Sachen von den besseren erfahren und gleichzeitig verkörpern die neuen Gruppenmitglieder eine unverzichtbare Quelle für eine ständige Wiederholung von Themen, die bereits beinahe vergessen wurden.

Grundsätzlich würde ein Analphabet nicht als „Schwierigkeit“ von der Lehrerin betrachtet sein, wenn das Projekt ihm nicht nur ein Semester Zeit geben würde. Es befindet sich somit einen großen Abstand zwischen der künftigen Selbständigkeit und ihren aktuellen Fähigkeiten.

Das hat zur Folge, dass sich der Kursinhalt intensiver und komplexer für diese Leute mit einem abwesenden oder schwachen Bildungsniveau offenbaren wird, weil sie alles mögliche in dieser kurzen Zeit erfolgreich lernen sollten. Das soll aber nicht heißen, dass die schwächeren Menschen zum Scheitern oder zum Misserfolg verurteilt sind: Wenn die Menschen sich sehr bemühen, werden sowieso positive Rückmeldungen bekommen, indem sie ein gutes A1 erreichen und eine passende Arbeit für sie finden.

Eben im Ausdruck „Bemühung“ befindet sich das zweite Hindernis dieser Klasse, das unabhängig vom Bildungsniveau ist, sondern es verbreitet sich auf zahlreiche Schüler.

In beiden Interviews fügen sowohl Stefano Buzzati als auch Sara Somadini das gleiche Problem hinzu, das die Grundlage für die fehlende Lust auf der Auseinandersetzung mit Italienisch bildet: Der geringe Umfang an Motivation. Das Problem liegt grundsätzlich in ihrer Sicht gegenüber dem Unterricht, weil in den Köpfen die Schule dementsprechend oft als Synonym für Zeitverschwendung gilt. Sie betrachten die Unterrichtsstunden als keine wichtige Ressource, sonst vielmehr sind sie Zeit, die von der Arbeitssuche weggenommen wird.

Des Weiteren beeinflusst das Faktor Alter diesen Auswurf gegenüber der Schule: Insbesondere die älteren Teilnehmer akzeptieren sie nicht so gerne, da sie oft mit dem Konzept von Kindheit oder Jugend assoziiert wird. Die Tatsache, wieder (oder zum ersten Mal) auf einer Schulbank zu sitzen und auf die Lehrerin aufzupassen wird als Schande erlebt.

Zuweilen verstehen sie sogar den Grund dafür nicht. Fast die Gesamtheit der Migranten wird nicht getrieben, nach Europa zu fliehen, um in einer Schulklasse zu sitzen, sondern vielmehr um eine Arbeit zu finden und in guten Lebensbedingungen leben zu können. Aus diesem Grund wird die Schule eher als etwas gesehen, das sicherlich nützlich aber nicht wesentlich für die Zukunft sein wird (was hingegen sein sollte).

Was sie nicht berücksichtigen, ist dass die Schule und die Arbeit irgendwie verbunden sind. Wie in den früheren Paragraphen beschrieben wurde, geschieht in der Klasse nicht nur das Lernen von Regeln oder Ausnahme über die Sprache: Dort wird man auch über Sachen informiert, die anders von der Heimat oder von einem anderen Land zu einem anderen sind. Beispielsweise, wenn das Thema die Arbeit ist, hat man die Möglichkeit, nicht nur die zahlreichen Berufen zu erfahren, sondern vielmehr einen kompletten Überblick darüber zu verfügen, denn es werden Aktivitäten durchgeführt, die mit den verschiedenen Verträgen, mit den Folgen von einer Schwarzarbeit oder mit den Gewerkschaften zu tun haben.

Das hat zur Folge, dass man sich in einer besonderen Klasse befindet: Da die Schüler für das künftige Leben vorbereitet sein sollten, werden die Unterrichte nämlich nach ihren echten Bedürfnissen geplant. Nichtsdestoweniger wird der Unterricht häufig als überflüssig betrachtet.

Der Koordinator fasst diesen Paragraphen mit den folgenden Wörtern zusammen:

[i beneficiari] principalmente non riescono a dare il giusto peso alla lezione. Forse hanno una difficoltà nel ripensarsi a scuola: soprattutto per quelli di una certa età, l'idea di ritornare tra i banchi sembra quasi un passo indietro. La loro priorità assoluta è quella di trovare un lavoro, di poter disporre di denaro e questo va oltre il resto senza capire che probabilmente l'italiano e la scuola potrebbero rendere più semplice questo passaggio. Avendo questa forte priorità, gli altri aspetti passano in secondo piano⁶¹.

Die Begünstigten können grundsätzlich dem Unterricht keine gehörige Bedeutung beimessen. Vielleicht haben sie Schwierigkeiten, sich wieder in der Schule zu denken: insbesondere für die älteren scheint die Vorstellung, wieder auf den Sitzbänken zu sitzen, ein Schritt zurück. Ihre höchste Priorität ist, ein Job zu finden und über Geld zu verfügen. Dies geht weit über den Rest. Sie verstehen nicht, dass Italienisch und die Schule den Weg wahrscheinlich erleichtern würden. Da sie diese besondere Priorität haben, werden alle anderen Aspekte an die zweite Stelle gesetzt.

Parallel dazu stellt die Lehrerin Somadini eine Motivation fest, die als „immer zu niedrig“ (*sempre troppo bassa*) bezeichnet wird, weil sie unter dem Niveau zwischen 4 und 5 schwankt. Dies ergibt sich eindeutig einerseits in den zahlreichen ungerechtfertigten Abwesenheiten, andererseits in der vermissten Willenskraft zu lernen.

Aufgrund dieser Signale wurde das „Regolamento corso di italiano L2 Sprar“ speziell dafür gedacht und verfasst, um eine Lösung dafür zu finden. Um den Besuch des Kurses zu fördern, sieht eine Klausel bei beständiger Abwesenheit sogar die Verkürzung des alltäglichen Taschengelds voraus. Diese Art von Bestrafung kann offensichtlich in Widerspruch zu den erwachsenen Leuten stehen, mit denen das Projekt zu tun hat: Es ergibt sich aber als eine der einzigen Alternativen in Bezug auf die ungerechtfertigten Fehlzeiten.

Im Zusammenhang damit wirft sich Stefano Buzzati die Frage auf, ob die Strafe der direkte Weg zum Erfolg ist:

L'unico e vero problema è riuscire a passare l'importanza ai diretti interessati: è vero, abbiamo la possibilità di sanzionarli se non vengono a scuola però non so quanto la sanzione serva se non c'è prima una presa di coscienza⁶².

Das einzige wirkliche Problem besteht in der Übertragung der Wichtigkeit zu den Beteiligten: Es stimmt, dass wir die Möglichkeit haben, sie zu sanktionieren, wenn sie in die Schule kommen. Ich weiß dennoch nicht, inwiefern die Sanktion hilft, wenn davor kein Bewußtwerdungsprozess erfolgt.

Er vertritt die Auffassung, dass von Anfang an ein Bewußtwerdungsprozess in jeder Person erfolgen sollte. Die Empfänger können zwar bestraft werden, aber es macht keinen Sinn, wenn sie in die Schule kommen, nur damit ihr Geld unversehrt bleibt und nicht, weil sie ihre

⁶¹ Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p. 132

⁶² Vgl. ebd.

Bedeutung und ihre positiven Folgen verstehen. Kurz gesagt herrscht in verschiedenen Schülern den falschen Einsatz: Falls sie nicht beharrlich zum Unterricht teilnehmen, ist ihnen die Wirkung klar, aber gleichzeitig begreifen sie den Bildungswert an sich nicht.

Im Prinzip teilt die Lehrerin auch diese Meinung. Ihr zufolge, was die Schüler nicht ganz verstehen, ist die Tatsache, dass die Bemühung nicht nur aus dem Außen, aus den anderen, stammen muss, sondern sie sollte sich insbesondere aus dem Inneren, aus ihrem eigenen Selbst erheben.

Beide Interviewten vereinbaren demzufolge über die hohe Kraft des einzelnen Menschen: Nur durch kleine innere Schriften wird man die Außenwelt beeinflussen.

Demgegenüber werden in dem Regolamento die Anreize vorgestellt, die von dem Schulbesuch und von der Bemühung im Lernen herkommen: Beispielsweise werden die Empfänger, die mit den Kriterien bestimmen, die Priorität haben, falls neue Plätze in Ausbildungen oder Praktika verfügbar wären. Nicht umsonst bekommt man dieses Papier am ersten Schultag und es wird jedes Mal mit der Lehrerin erklärt, damit die Erwachsenen den Sprachkurs nicht verniedlichen.

Auf diese Weise fördert das Projekt vom Anfang an die Leute, die dafür sorgen, sich ernsthaft mit der italienischen Sprache zu beschäftigen.

Ein anderes Mittel, um in den Empfängern Lust auf das Lernen zu wecken, sind die von der Lehrerin organisierten regelmäßigen Zusammenkünfte in der Klasse, die zwischen den Kursteilnehmern und den Leuten, die mit dem SPRAR/SIPROIMI fertig sind, stattfinden.

Diese ehemaligen Schüler leben derzeit in den Umgebungen von Asolo und sie alle haben einen festen Arbeitsvertrag: Darüber hinaus beabsichtigen manche von ihnen, den Führerschein zu machen oder die Familie hierher umziehen zu lassen. Alle Menschen werden durch die ähnliche Vergangenheit vereint, dennoch gleichzeitig gelten die ehemaligen Teilnehmer als Beweis dafür, dass ein Wendepunkt im Leben möglich ist. Während sie ihre Erfahrung mitteilen, wird ständig unterstrichen, wie die Italienischkenntnisse auf der Basis zum Erfolg waren. Ausrufe wie «Se non capisci la lingua dell'Italia sei uno zero!» («Wenn man die Italienischsprache nicht versteht, ist man eine Null») weisen eine größere Auswirkung auf den gegenwärtigen Schüler als eine normale Strafe auf: Wenn sogar beobachtet wird, was sie dank der reinen Sprache erreicht haben, wird dieses Treffen zu einem ermutigenden Anreiz.

2.5.2 Schwierigkeiten der Sprache

Der Fokus dieses Unterkapitels liegt auf Italienisch selbst, da jetzt die Schwierigkeiten untersucht werden, die aus der Auseinandersetzung mit dieser Sprache resultieren. Als Grundlage dafür dient sowohl eine Antwort vom Interview mit der Lehrerin als auch meine eigene Erfahrung in der Klasse.

Angesichts ihrer Vergangenheit und ihrer derzeitigen Lage, ist es üblich, dass in den Schülern die Neigung herrscht, die mündliche Fähigkeit gegenüber der schriftlichen hoch zu schätzen. Infolgedessen bemerkt die Lehrerin, dass die größten Schwierigkeiten in der Grammatik und im Verständnis schriftlicher Texte zu finden sind.

Ihr zufolge haben diese Personen eine andere Anschauungsweise über die geschriebene Welt, die zuerst auf das Herkunftsland und schließlich auf die schwache (oder sogar fehlende) Bildung zurückzuführen ist.

Invece le difficoltà maggiori riguardano la grammatica, la comprensione e la produzione dei testi: da una parte per il fatto che molti sono debolmente scolarizzati e comunque provengono da paesi dove si può vivere benissimo senza saper leggere e scrivere. D'altra parte, la grammatica viene vista come qualcosa di superfluo perché se io so dire le parole che mi servono, penso che tutti mi capiscano⁶³.

Die größten Schwierigkeiten sind wiederum die Grammatik, das Textverständnis und die Textproduktionen: Einerseits, weil viele von ihnen eine schwache Bildung haben und sie aus Ländern kommen, wo man auf jeden Fall ohne Lese- und Schreibfähigkeiten gut leben kann. Andererseits wird die Grammatik als etwas Überflüssiges betrachtet: Sie glauben, dass alle sie verstehen können, nur wenn sie die nötigen Wörter verwenden.

Im Besonderen glauben mehrere von ihnen, Italienisch sprechen zu können, indem sie bloß ihre Gedanken mit italienischen Wörtern übersetzten. Gleichzeitig unterlassen sie die komplexe Artikulation und die spezifische Eigenart der Sprache.

Als nächstes legt die Lehrerin dar, inwiefern die Schwierigkeiten nicht zuletzt von den Nationalitäten abhängig sind. Verschiedene Projektsteilnehmer kommen aus Ländern, die damals kolonisiert wurden und dafür befinden sich Schüler, die europäischen Sprachen wie etwa Englisch oder Französisch als Muttersprache haben und erst an der zweiten Stelle kommunizieren sie durch regionale Varietäten oder Dialekte. Daraus folgt sich, dass diese Erstsprachen den Prozess zum Italienischerwerb beeinflussen und nicht zuletzt erleichtern

⁶³ Somadini Sara, *Intervista sul corso di italiano L2 dello SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.137

können, da sie ähnliche Charakteristiken teilen. Allerdings bedeutet es nicht, dass die Leute, die „nur“ afrikanische oder asiatische Sprachen können, keine Change mit Italienisch haben.

Aufgrund meiner Erfahrung als freiwillige Lehrerin habe ich feststellen können, dass fünf Argumenten den Schülern Schwierigkeiten bereiten:

- a. Verben mit Präpositionen: Sätze wie etwa «È difficile di trovare lavoro», «Abito in Asolo», «Parto a Roma» und «Vengo da Nigeria» werden sehr oft in der Klasse zum Ausdruck gebracht. Dieses Problem ist mit den zwei obengenannten Tatsachen verbunden: Einerseits sprechen die Schüler gut Englisch oder Französisch und andererseits glauben sie fest, dass Italienisch einfach das Ergebnis von einer wörtlichen Übersetzung ist. Darüber hinaus herrscht die Überzeugung, dass es nötig ist, lediglich die Hauptinformationen mitzuteilen (beispielsweise ist es wichtig „abitare“ und „Asolo“ richtig zu sagen, damit die Leute sie verstehen können): Wenn der Rest falsch ist, spielt es keine große Rolle. Obwohl sie kleine Partikeln sind, wird ihnen kein richtiges Gewicht beigemessen, indem sie oft als unnötig betrachtet werden. Nachdem ihnen klar wird, dass sie auch auf die Kleinigkeiten achten sollten, ist die von ihnen gewählte Lösung die Verben mit der jeweiligen Präposition auswendig zu lernen. Allerdings wäre es erfolgreicher, wenn sie auch den Grund dahinten verstehen würden: Aus diesem Grund könnte ein ganzer Unterricht über die Funktion und ihre angemessene Verwendung ihnen helfen, die Wichtigkeit der Präpositionen zu erfahren und sie mehr nach dem Zufallsprinzip auszuwählen;
- b. Eine weitere Kleinigkeit, die den Kursteilnehmer das Italienischlernen erschwert, ist die Übereinstimmung der Endungen. Sowohl beim Singular als auch beim Plural muss man sorgfältig auf das Genus des Wortes aufpassen: Typische Fehler klingen wie folgenden «i mio bambini», «la casa è giallo» und «quello macchina lì». Die Lehrerin kann den Schülern auf die Harmonie eines italienischen Satzes aufmerksam machen: Das A, das in „casa“ und „macchina“ den letzten Buchstaben verkörpert, sollte darauf deutlich hinweisen, dass die Wörter höchstwahrscheinlich Femininum Singular sind. Infolgedessen sollte dieses A auch in den verbundenen Adjektiven tauchen. Die gleiche Regel gilt für die Nummer. Im Fall von «i mio bambini» ist der Satz Plural und daher passt das Possessivadjektiv „mio“ nicht ganz zu dem Rest, der hingegen durch den Buchstaben „I“ gekennzeichnet ist. Die geeignete Version dafür ist „miei“, die tatsächlich das I als Endung hat;

- c. Ein Fehler, der eher typisch für Anglofone ist, besteht in der entrückten Konjugation der Verben. «Tu ho cercato lavoro» und «Noi imparo a scuola»: Daraus lässt sich ableiten, dass die Konjugation nicht dem Personalpronomen entspricht. In der Regel wird das Personalpronomen „ich“ am meisten verwandt, insbesondere bei dieser Kategorie von Menschen, die seit ihrer Ankunft zunächst einen individuellen Weg vor sich haben. Ohne Italienisch zu lernen, hören sie von Freunden, Betreiber oder anderen Leuten, dass das Wort „Io“ normalerweise mit der Verbendung „O“ erscheint. Hier tauchen genau die Folgen der Muttersprache auf, denn wahrscheinlich kann jemand, der französischsprachig ist, sich intuitiv vorstellen, dass nicht alle sechs Personalpronomen die gleiche Endung aufweisen. Nichtsdestotrotz wird es auf jeden Fall schwieriger für einen Anglofonen, der ausschließlich auf eine Person (respektive die dritte Person Singular) aufpassen muss. Damit die Schüler sich an diesen Reichtum an Verbendungen gewöhnen, sollten im Unterricht viele Gelegenheiten genutzt werden, um die ganze Konjugation eines Tempus zu wiederholen;
- d. Das Thema Hilfsverben bietet häufig Schwierigkeiten an. Genauer gesagt, gibt es eine massive Anwendung vom Hilfsverb „avere“ zum Nachteil des Verbes „essere“. In der Klasse sagen oder schreiben die Teilnehmer oft «Io ho andato in stazione», «Mohammed si ha svegliato presto», «Io ho nato nel 1989» oder «Abbiamo rimasto un'ora in ospedale per le analisi del sangue»: Diese Sätze lassen annehmen, dass „avere“ beinahe als einziges Hilfsverb betrachtet wird (nicht umsonst entspricht es der vollkommenen englischen Regel). Es könnte ihnen helfen, wenn man in einem Unterricht an diesem Unterschied arbeitet: Durch eine induktive Methode (beispielsweise durch die Lektüre eines Dialoges oder eines Textes) können die Schüler die Hilfsverben mit ihrer jeweiligen Partizip II unterstreichen. Mit der Unterstützung der Lehrkraft werden sie die Unterschiede analysieren und über ihre verschiedene Rolle überlegen. Diese von ihnen entdeckten Regeln werden als Grundlage für die nächsten Übungen gelten, wo sie in die Praxis umsetzen, was sie zuvor theoretisch gelernt haben. Das könnte eine Aktivität sein, damit sie sich der Anwendung der zwei Hilfsverben merken können;
- e. Den Schülern zufolge dient die Sprache als Mittel zur Erreichung ihrer Ziele. Mit dieser Überzeugung bewegen sie sich durch ganz Italien und sie sprechen mit Leuten, indem sie glauben, dass die effektive Kommunikation nur in einer Gesamtheit von Wörtern besteht. Sie vergessen grundsätzlich die Wichtigkeit der Soziolinguistik.

Was sie besonders schwierig finden, ist eine formelle Sprache in förmlichen Situationen zu verwenden. Aus diesem Grund könnten zusammen mit ihnen oft Video oder Dialoge analysiert werden, damit sie sich an diese höhere Sprache gewöhnen können. Im Anschluss daran könnten die Kursteilnehmer zu Schauspieler werden, indem sie aufgefordert werden, einige Sketches zu improvisieren, die auf dem vertieften Material basieren. Auf diese Weise haben sie die Möglichkeit, Ausdrücke wie beispielsweise «Ciao dottore, voglio un'impegnativa» absichtlich zu vermeiden, da sie die passende Version dafür gelernt haben.

Nicht zuletzt merkt die Lehrerin, dass die Schüler auch Probleme bei dem Textverständnis und der Textproduktion aufweisen. Das sollte nicht überraschen, weil diese Fähigkeiten komplexer als die reine Grammatik sind: Auf jeden Fall sollten sie langsam mit Ruhe getrieben werden, weil sie sich im realen Leben auch mit schriftlichen Dokumenten (wie etwa: Mietverträge, Arbeitsverträge oder Familienzustände) beschäftigen müssen.

Die oben aufgelisteten Schwierigkeiten entstehen grundsätzlich aus ihrer abwesenden oder begrenzten Schulbildung: In allererster Linie sind viele Schüler nicht in der Lage, alleine durch Schemas oder Zusammenfassungen zu lernen, weil es ihnen nie beigebracht wurde. Des Weiteren erwarten sie unmittelbare erfolgreiche Schulergebnisse, obwohl das Lernen in der Regel viel Zeit in Anspruch nimmt. Wenn die Lehrerin einen neuen Gegenstand unterrichtet, bedeutet es nicht, dass sie automatisch ihn erworben haben: Sie benötigen Zeit und Mühe, um ihn zu lernen und weiter zu üben. Insbesondere in Bezug darauf sollte man betonen, dass sie in der Regel keine Zeit dafür investieren, indem die Idee, etwas zu Hause am Nachmittag zu wiederholen, vertiefen oder ausüben in ihren Gedanken nicht herrscht: Ganz im Gegenteil wird es als Zeitverschwendung betrachtet.

Das ist auf zwei Faktoren zurückzuführen: Zunächst kann es eine neue Tätigkeit sein, die sie zuvor überhaupt nicht kannten. Mit der Zeit sollten sie jedoch von dieser Gewohnheit abweichen, indem sie die Gelegenheiten verstehen sollten, die ein gutes Italienischniveau anbietet. Allerdings ist dieses Phänomen nicht so verbreitet, weil (wie es in beiden Interviews zu finden ist) den Kursteilnehmern die Schulwichtigkeit (gar) nicht bewusst ist.

In der Klasse befinden sich noch zwei Bereiche, die mit der Sprache nicht unbedingt verbunden sind und worauf die Lehrkraft sorgfältig achten sollte:

- f. Wirtschaftsbildung: Insbesondere den Leuten, die durch eine niedrige Beschulung charakterisiert sind, fehlt die Wahrnehmung über den Geldwert. Sie betrachten nur den Lohn, den sie am Monatsende bekommen, aber zahlreiche von ihnen sind nicht in der Lage zu rechnen, ob jede Stunde fair bezahlt wird oder nicht, weil die Nummer selbst eine große Schwierigkeit für sie darstellt. Damit verbunden sind auch die Hinweise gegen leicht verdientes Geld, um zu vermeiden, dass sie zu Opfer von diesen Betrügereien werden;
- g. Computerkenntnisse: Um sie auf geeignete Weise auf die Welt vom 21. Jahrhundert vorzubereiten, sollten alle Schüler nicht nur sprechen, lesen und schreiben können, sondern auch mit der Informatik umgehen können. Eine Lösung dafür wäre die Planung von extra Kursen, wo die Teilnehmer die grundlegenden Aufgaben und Prozeduren lernen können. Die Verwirklichung dieses Angebot wird wahrscheinlich nicht kurzfristig, weil sowohl qualifiziertes Personal als auch Geld dafür nötig ist. Eine günstige Alternative dazu könnte in dem Einkauf von manchen PCs bestehen, die im Klassenraum von den Schülern benutzt sein könnten. Nicht zuletzt könnte dies eine Innovation für die Italienischstunden sein, die neue Arbeitsmethode aufweisen werden.

Bisher wurden die Betrachtungen über die Empfänger dieses Projekts berücksichtigt: In diesem letzten kurzen Teil des zweiten Kapitels wird hingegen der professionellen Figur Platz gewidmet, die sich mit dem Unterricht auseinandersetzt: die Lehrerin. Wir werden entdecken, inwiefern sie für das ganze System bedeutungsvoll ist.

2.6 Die Lehrerin, der Mittelpunkt des Systems

Nicht zuletzt wird jetzt ein kurzer Exkurs über die Wahrnehmung der Lehrkraft innerhalb vom SPRAR/SIPROIMI gegeben.

Eine Lehrerin, die sich mit dieser multikulturellen und mehrstufigen Klasse beschäftigt, hat eine knifflige Aufgabe vor sich, denn einerseits soll sie den Schülern Italienisch beibringen, und gleichzeitig sollten die Kursteilnehmer daneben die jeweiligen Lese- und Schreibfähigkeiten dafür erwerben. Viel Zeit sollte auch der Kultur dieses Landes gewidmet werden. Des Weiteren sollten geeignete Ansätze und Methodologien angewandt werden, die

die verschiedenen Personalitäten, Motivationen, Herkünfte und Bildungsniveaus respektieren.

Nichtsdestoweniger übernimmt die Lehrerin innerhalb von dem SPRAR/SIPROIMI in Asolo eine Schlüsselrolle in mehreren Bereichen, die abgesehen vom reinen Unterrichten sind. Die Quelle für diesen abschließenden Teil bleibt Stefano Buzzati, der auf die neunte Frage des Interviews «Wie bewertest du die Rolle des Lehrers innerhalb dieses Projekts?» mit einer Reihe von Angaben geantwortet hat, die erkennen lassen, inwiefern ihre Aufgabe sich nicht nur auf den Unterricht oder Verbesserung der Sprache reduziert. Er spielt Begriffe so wie «eine unter der wichtigsten Rolle im Projekt» (*uno tra i ruoli più importanti nel progetto*), und «eine verschiedene Auffassung von unserer bezüglich der Leute» (*un punto di vista diverso da quello nostro rispetto le persone*) an: Zusammenfassend befindet sich die Lehrerin nicht außerschließlich in den Klassenmauern, sondern sie arbeitet ergänzend und parallel mit dem restlichen Team zusammen, da ihre Sonderstellung auf jeden Fall Beobachtungen und Beurteilungen über die Empfänger ermöglicht. Zuweilen tauchen Verhalten, Meinungen und Kritiken nur in der Klasse, mit den anderen Schulkameraden auf: Die Zeit des Unterrichts wird oft als Gelegenheit ausgenutzt, um über persönliche oder gemeinsame Probleme zu reden oder um sich mit den anderen Mitschülern gegenüberzustellen. Es obliegt der Lehrkraft den Mitarbeitern die neuen, seltsamen oder merkwürdigen bekommenen Informationen mitzuteilen.

Darüber hinaus wird der Lehrer in dieser kleinen Realität von Asolo mit der Zeit nicht mehr als unbestreitbare Autorität betrachtet, denn er wird vielmehr zu einer Hilfe, zu einem «Bezugspunkt» (*punto di riferimento*): Die Empfänger benötigen oftmals eher eine menschliche Beziehung mit ihr.

Zielsetzung vom zweiten Teil des zweiten Kapitels ist, die didaktische Situation innerhalb von dem SPRAR/SIPROIMI von Asolo eingehend auszuführen. Im nächsten Kapitel werden wir die effektiven Auswirkungen des Sprachkurses von den Schülern selbst erfahren.

3. Le somministrazioni dei questionari

Arrivati a questo punto, dopo esserci a lungo soffermati sui presupposti teorici riguardo gli scopi (linguistici e non) del progetto SPRAR/SIPROIMI e gli svariati mezzi di cui si avvale l'insegnante al fine di far loro imparare una lingua corretta ed irrinunciabile per la vita di tutti i giorni, questa terza parte segna un vero punto cruciale nella trattazione poiché entreremo ora nel vivo dell'esperienza dell'apprendente e successivamente delle insegnanti, attraverso un'indagine di tipo esplorativo.

3.1 Note metodologiche sulla procedura e sulla raccolta dati

Se uno dei principi cardine della glottodidattica è quello di porre lo studente al centro, non si poteva quindi ignorare l'opinione degli studenti in questione.

Stavolta lo strumento di cui ci siamo avvalsi per svolgere la ricerca non sono state altre interviste, bensì dei questionari⁶⁴, quindici per l'esattezza, come il numero di ragazzi presenti in questo semestre, il quale si dirama indicativamente nel periodo compreso tra metà febbraio fino ai primi di settembre. Questo lasso temporale è stato intenzionalmente preferito ad altri in quanto includeva i mesi estivi e quindi (come è stato spiegato nel capitolo precedente) le dieci ore settimanali di lezione non vengono divise anche con il CPIA, bensì gli studenti vengono seguiti interamente dall'insegnante interna.

Il questionario è stato ideato al fine di raccogliere dei feedback sul progetto e soprattutto sul corso di italiano non solo dalle persone che lo organizzano, bensì anche da coloro che lo vivono.

Per redigere il questionario mi sono servita principalmente della mia esperienza come volontaria nello SPRAR/SIPROIMI di Asolo: dopo aver pensato e steso sia le trenta domande del questionario destinato agli studenti sia le quattordici per quello delle insegnanti, esse sono state sottoposte alla revisione da parte del relatore (Professore Associato Graziano Serragiotto) e del correlatore (Professore Associato Roland Hinterhölzl), al fine di apportare eventuali modifiche e/o miglioramenti. In secondo luogo, sono stati presentati all'insegnante interna Sara Somadini e al coordinatore dell'équipe operativa Stefano Buzzati.

⁶⁴ Vedi Appendice, *Questionario: il corso di lingua italiana I2 dello SPRAR/SIPROIMI di Asolo*, p. 141

Ne è stato anche studiato il miglior tempo di somministrazione, che si è rivelato essere tra la seconda metà e la fine del periodo di permanenza concesso a ciascuno all'interno di questo progetto. Avendo a disposizione la data del loro arrivo, sarebbe stato possibile definire con buona probabilità quali sarebbero stati gli ultimi giorni di lezione per ciascuno di loro, ma si è preferito non aspettare proprio l'ultimo termine possibile poiché molti di loro hanno deciso (oppure sono stati incitati) a fare i primi passi per intraprendere il loro percorso di autonomia: per questo motivo, molti di risultano spesso assenti, a causa di tirocini già avviati, possibili colloqui di lavoro o appuntamenti di ricerca casa.

D'altro canto, a causa di determinate esigenze, ad alcuni beneficiari potrebbe venir concesso un ulteriore semestre all'interno dello SPRAR/SIPROIMI e conseguentemente questi sei mesi di scuola non finiranno a breve, anzi ne seguiranno altrettanti.

Date queste assenze giustificate e il flusso di persone che entrano, escono e rimangono in questo progetto, non è stato dunque possibile distribuire il questionario nella stessa data a tutti i beneficiari; grazie al contributo dell'insegnante, in base al loro giorno di arrivo siamo riuscite ad individuare tre date in cui riunire un piccolo gruppo di studenti che innanzitutto sia stato prossimo all'eventuale uscita dal progetto e che allo stesso tempo abbia acquisito una competenza linguistica adeguata e sufficiente a svolgere il questionario in maniera autonoma.

La prima somministrazione è avvenuta in data 17 maggio 2019 e gli studenti erano 5. Successivamente, in data 23 luglio 2019, 3 ragazzi hanno compilato il questionario e i restanti 7 l'hanno fatto nel giorno 29 agosto 2019.

In comune accordo con Sara Somadini, l'insegnante interna di italiano, il questionario è proposto solo in lingua italiana per due principali motivi: innanzitutto, trattandosi di un corso di lingua si desidera mettere lo studente di fronte a questa sfida linguistica. In secondo luogo, non sarebbe stato equo offrire lo stesso questionario in francese oppure in inglese perché ci sono alcuni ragazzi che non hanno mai studiato queste due lingue. Di conseguenza, si è cercata una via paritaria per tutti e quindici gli studenti, cercando per quanto possibile di non avvantaggiare o penalizzare nessuno di loro.

In tutti e tre i casi, prima di procedere con la somministrazione dei questionari, ha avuto luogo una preparazione, volta innanzitutto a spiegarne l'utilità e poi a chiarire del lessico e

delle costruzioni grammaticali difficilmente intuibili ad un livello basso (come ad esempio: “celibe/nubile”, “se hai risposto di sì alla domanda precedente...”, “potresti spiegarmi il motivo”).

Lavorando con un gruppo caratterizzato da una bassa competenza linguistica, le domande sono numerose, però molto semplici dal punto di vista grammaticale e morfosintattico. Si è quindi deciso di puntare più sulla quantità di domande che sulla loro qualità linguistica, in modo da impedire risposte casuali o mancanti dovute alla scarsa comprensione o alla barriera psicologica che si è innalzata di fronte alla difficoltà incontrata. È questo anche il motivo per cui le domande aperte sono pressoché assenti in quanto lo scopo del presente studio è quello di ottenere delle informazioni il più veritiere possibili riguardo il corso di italiano organizzato da questo progetto e non fare un test di comprensione. Alcune domande presentano solo un'opzione possibile di risposta, mentre altre ne accettano due o addirittura tre affinché si possa ricevere un quadro variegato della situazione presa in esame.

Nonostante questa semplicità linguistica molti studenti, in particolare quelli segnati da una bassissima o assente scolarizzazione, desideravano avere spesso al loro fianco un'insegnante, la quale potesse aiutarli durante la compilazione: la scelta di averli raccolti in piccoli gruppetti si è rivelata estremamente vantaggiosa poiché ha consentito di chiarire qualsiasi loro dubbio nella maniera più completa ed esaustiva possibile.

Sempre in presenza di questo pubblico, due fenomeni avvenivano regolarmente a seguito della lettura individuale delle domande: da una parte c'erano quelle persone che rispondevano in primis «Non capisco» e chiedevano una spiegazione all'insegnante, oppure c'erano coloro che necessitavano della figura a fianco per ripetere una loro versione ancora più semplificata (e spesso tradotta in francese o in inglese) della domanda appena letta. Questi loro comportamenti sono stati di estrema utilità, in quanto mi hanno fatto comprendere quanto questo questionario sia ancora un po' difficile per un A1 (magari senza previa scolarizzazione). Gli studenti che si trovano invece ad un livello A2 l'hanno svolto in tempi ristretti e in totale autonomia.

Tuttavia, uno degli ostacoli onnipresenti nella compilazione del questionario è stata la diffidenza da parte dei beneficiari: nonostante aver spiegato ripetutamente lo scopo meramente empirico di quei cinque fogli che si trovavano di fronte, alludevano oppure chiedevano apertamente se le loro scelte avessero portato a conseguenze nell'interno del progetto o addirittura sul loro futuro. È stato questo uno dei motivi principali che hanno

portato a mantenere l'anonimato, in quanto hanno compreso che essendo un gruppo, sarebbe stato difficile risalire poi alla loro identità. D'altra parte, ciò è stato richiesto esplicitamente anche dal coordinatore dell'équipe operativa del progetto e dall'insegnante stessa.

Successivamente, l'elaborazione dei dati è stata fatta inserendo volta per volta i dati in un foglio di calcolo Excel, dove infine sono stati formati anche i grafici e le relative percentuali.

Infine, tre limiti sono stati identificati allo studio condotto. Innanzitutto, il campione preso in analisi è ristretto. Pur avendo somministrato il questionario a tutti e quindici i beneficiari del sistema SPRAR/SIPROIMI di Asolo, i risultati si sarebbero dimostrati statisticamente più attendibili se il numero sarebbe stato più elevato. In secondo luogo, sarebbero state ricevute risposte più originali e varie se qualche domanda avesse presentato delle domande aperte e non a scelta multipla, però ciò non è avvenuto a causa del basso livello di padronanza della lingua. Come terza e ultima limitazione ricordo quanto già detto in precedenza, ovvero la mancata sincerità contenuta in alcune risposte, poiché a volte il questionario non è stato interpretato come un puro mezzo di erogazione dati, ma piuttosto come una prova nella quale determinate risposte avrebbero arrecato delle conseguenze più o meno gravi.

3.2 Struttura del questionario per gli studenti

Il questionario ideato per i beneficiari del progetto SPRAR/SIPROIMI consiste in 29 domande, divise in tre sezioni, utili a delinearne un quadro il più possibile completo:

- a. *Su di te*: questa parte ha un duplice scopo: innanzitutto quello di conoscere meglio il rispondente, così da poter collegare in maniera logica le varie parti tra di loro. In secondo luogo, serve a identificare le varie nazionalità, l'età e il livello d'istruzione degli studenti di questo corso;
- b. *Il corso di italiano*: la seconda sezione è ulteriormente suddivisa in quattro parti. Nella prima si indaga con delle semplici domande a scelta multipla le opinioni e l'approccio che gli studenti nutrono riguardo la lingua italiana in generale e poi più specificamente riguardo il corso di italiano garantito dallo SPRAR/SIPROIMI. Successivamente si trovano alcune domande sulla visione dell'insegnante e sul rapporto con il gruppo classe. Le ultime due domande di questa seconda parte hanno

lo scopo di scoprire gli aspetti che piacciono maggiormente di questo corso e allo stesso tempo di fornire qualche spunto di miglioramento;

- c. *Il tuo futuro*: in quest'ultima parte ci si focalizza non più sul passato e sulla situazione attuale dello studente, ma gli si chiede di trarre delle conclusioni riguardo il progetto di cui fanno parte, per poi passare infine a delle considerazioni future di carattere più generale.

Trattandosi di una tesi inerente all'ambito dell'italiano come lingua seconda, la sezione centrale si presenta molto più corposa rispetto alle altre (rappresenta infatti il 55% dell'intero questionario). Grazie a queste 17 domande, ci è stato fornito un prezioso quadro della lezione di lingua e di come essa venga percepita e vissuta da questi studenti adulti.

3.3 Le risposte ottenute

Dopo aver delucidato le relative modalità di somministrazione e la struttura del questionario, seguirà ora l'analisi dei dati raccolti.

3.3.1 Prima sezione: *su di te*

Innanzitutto, bisognerebbe precisare che il soggetto responsabile del sistema di protezione in questione, ossia il comune di Asolo, ha deciso di accogliere al suo interno 15 beneficiari unicamente di sesso maschile: trattandosi di una domanda superflua è questo il motivo per cui nel questionario non viene chiesto inizialmente anche il genere della persona che lo sta compilando.

Sebbene lo SPRAR/SIPROIMI sia indirizzato anche a minori stranieri non accompagnati, nel progetto asolano rientrano solo maggiorenni, di età compresa tra i 19 e i 50 anni. Quasi la metà di loro (rispettivamente otto persone su 15) si trova però nella fascia che va dai 20 ai 30 anni, come dimostrato nel seguente grafico:

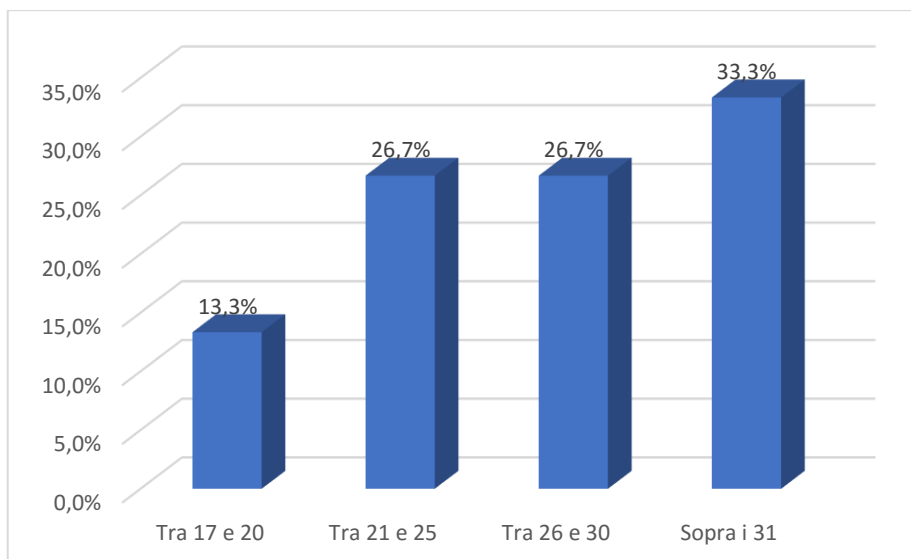


Grafico 1: età dei corsisti

Il resto del gruppo è formato da due ragazzi (corrispondente al 13,3%) hanno meno di 20 anni e restanti cinque uomini (il 33,3%) hanno un'età superiore ai 31 anni.

Il 73% di loro (ossia 11 persone su 15) ha ammesso di essere celibe, mentre quattro di loro sono coniugati. Nessuno dichiara di essere vedovo oppure divorziato.

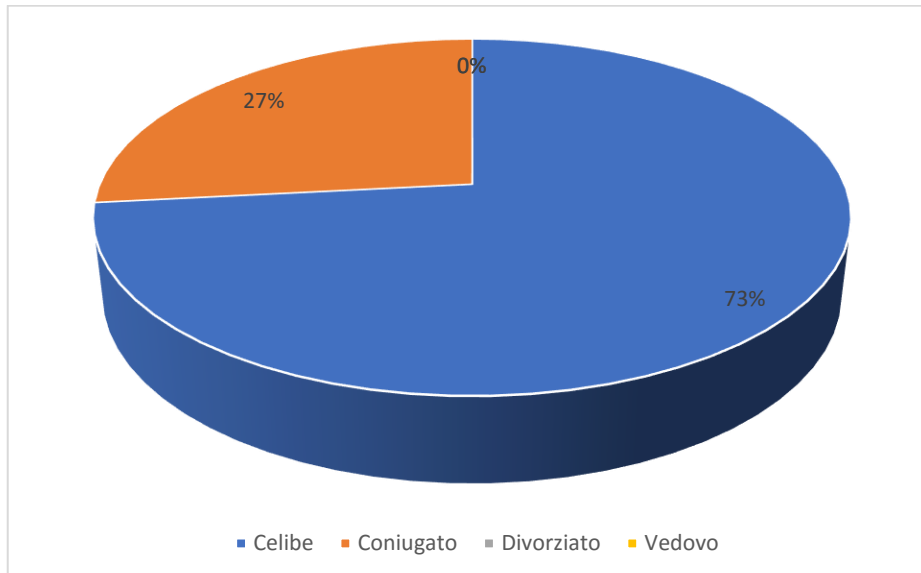


Grafico 2: stato civile

Come è già stato anticipato nel paragrafo inerente alla lezione di italiano, la classe in questione si caratterizza per la sua estrema multiculturalità e multiethnicità: gli studenti provengono prevalentemente da paesi dell'Africa sub-sahariana o dall'Asia meridionale. In totale essi appartengono a nove paesi, così suddivisi:

Paese di provenienza	Numero studenti
Afghanistan	1
Eritrea	1
Guyana	1
Mali	3
Nigeria	3
Pakistan	2
Senegal	1
Sierra Leone	1
Siria	1
Sudan	1
Totale	15

Tabella 1: provenienze

Non è possibile individuare un'unica data in cui questi titolari di protezione internazionale sono emigrati dal proprio paese d'origine: il 40% dei corsisti è partito nel 2016, invece il restante 60% lo ha fatto in sei anni diversi:

Anno	Numero studenti
2000	1
2006	1
2010	1
2012	1
2013	1
2015	4
2016	6

Tabella 2: anno di emigrazione

Svariati sono i motivi che hanno portato a questa decisione: in questo questionario è stato deciso (in comune accordo con l'insegnante) di limitarci a ricevere solo una motivazione di carattere generale in quanto per molti studenti non è ancora avvenuta (e non possiamo sapere se mai avverrà) una rielaborazione del loro passato. In particolar modo, anche nelle semplici ore di lezione, bisognerebbe sempre prestare attenzione ai temi e al tipo di attività che si

intendono svolgere: argomenti all'apparenza innocui ad esempio la famiglia oppure l'imperfetto e i derivanti esercizi (come la descrizione del proprio nucleo familiare o del proprio passato) possono non essere accettati dagli studenti, che tendono invece a far prevalere un sentimento misto tra dolore e rifiuto. In secondo luogo, questo lavoro di ricerca non ha come scopo principale quello di fornire un set di dati inerenti all'immigrazione, bensì mira piuttosto ad analizzare le ore di italiano di cui beneficiano i partecipanti al progetto SPRAR/SIPROIMI.

Basandoci sui dati forniti dai corsisti, le ragioni che li hanno spinti ad abbandonare la propria casa sono le seguenti:

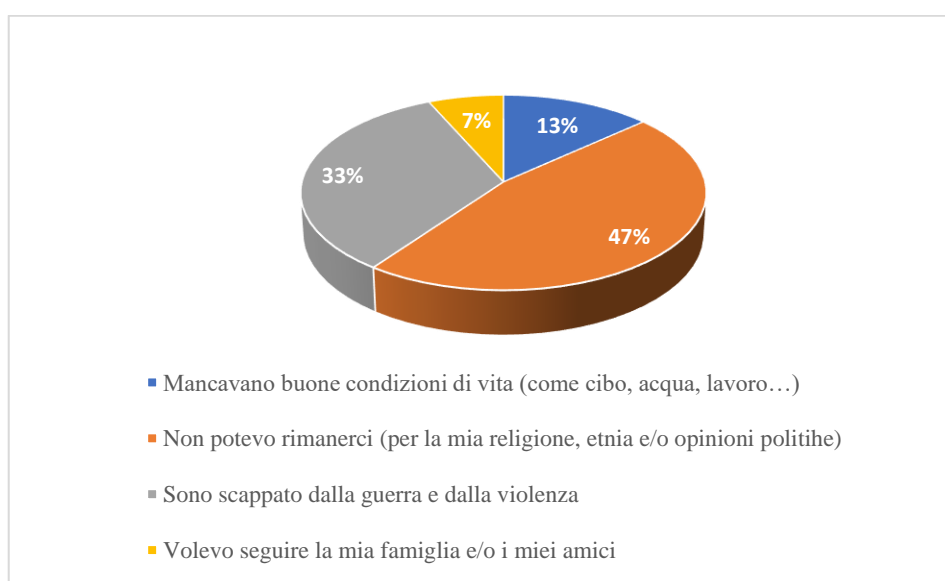


Grafico 3: motivi per immigrare

Questo secondo grafico mostra come il 47% dei rispondenti abbia dichiarato di essere stato costretto ad andarsene poiché temeva per la propria incolumità: infatti, all'interno di alcuni paesi si trovano delle diverse etnie oppure fazioni di carattere politico o religioso aspramente in lotta gli uni con gli altri. Ciò potrebbe sfociare facilmente in guerre civili e in episodi di violenza, che hanno portato il 33% di loro ad andarsene. Tre di loro mi hanno fatto presente che tra queste due alternative possa esistere un rapporto causa-effetto, ma non è detto che uno implichi automaticamente l'altro. Il 13% degli studenti ha ammesso di voler cercare migliori condizioni di vita, mentre solo uno di loro ha deciso di ricongiungersi alla propria famiglia o a degli amici.

Nella maggior parte dei beneficiari l'Italia rappresenta solo una delle tante mete in cui sono stati per periodi più o meno lunghi della loro vita: alcuni di loro hanno vissuto in paesi quali Svezia, Francia, Inghilterra e Grecia e solo successivamente si sono stabilizzati qui.

All'interno del gruppo dei rispondenti l'arrivo più remoto risale a quattro anni fa, mentre quello più recente a due anni fa:

Anno di arrivo in Italia	Numero di persone
2015	2
2016	5
2017	8

Tabella 3: anno di arrivo in Italia

Dopo aver fornito queste informazioni di carattere generale riguardo il profilo degli studenti a cui è stato posto il questionario, questa ultima parte si concentrerà maggiormente sul loro livello di scolarizzazione e sulle lingue conosciute.

Come è già stato analizzato verso la fine del secondo capitolo, una delle maggiori difficoltà nell'insegnamento della lingua italiana è data dal fatto che in classe troviamo qualche studente che nel suo passato si trovava in una situazione di completo analfabetismo oppure che ha avuto solamente un breve accesso all'istruzione.

Come infatti si può evincere dal grafico sottostante, un terzo degli studenti non ha un percorso scolastico alle proprie spalle:

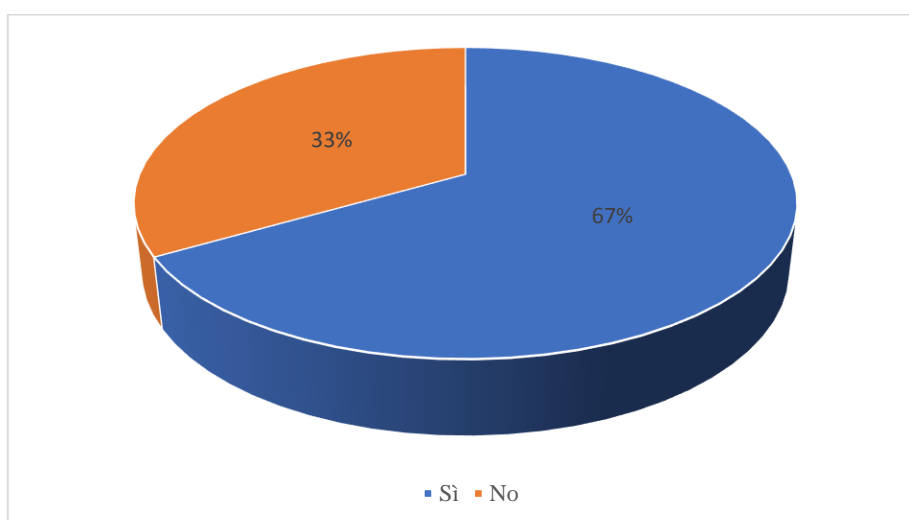


Grafico 4: accesso all'istruzione

Prendendo in considerazione le persone che hanno risposto negativamente ci sarebbe un'ulteriore delucidazione da fare. In questo 33% non sono inclusi solamente coloro che presentano una scolarizzazione assente o debole, ma anche le persone che in passato hanno frequentato la scuola coranica. Questo tipo di istruzione è largamente diffuso nei vari paesi di provenienza dei rispondenti (quindi sia in Africa che in Asia) ed è destinata in particolar modo agli alunni maschi, i quali si dedicano interamente alla lettura e alla memorizzazione delle diverse sūre, ossia i versetti arabi del Corano⁶⁵. Nonostante venga considerata dagli studenti una scuola a tutti gli effetti, l'insegnante ha previamente proposto loro di rispondere in questo modo poiché quello che loro hanno imparato è una mera trascrizione e recitazione a ritmo incalzante del loro testo sacro. In tal modo i ragazzi non imparano né a scrivere né a leggere l'arabo, anche perché spesso i maestri sono a loro volta persone che hanno seguito il loro stesso percorso formativo⁶⁶. Per questo motivo anche loro rientrano nella categoria contrassegnata dal color arancio.

In breve, l'arrivo in paesi europei rappresenta non solo una nuova rinascita, delle migliori condizioni lavorative e/o sociali, ma anche la loro prima possibilità di istruzione.

D'altro canto, delle dieci persone che invece hanno ammesso di aver studiato in una scuola vera e propria, il 30% si è limitato alla licenza elementare e il 50% possiede la licenza media ed infine, ci sono due persone che hanno conseguito il diploma di scuola superiore.

A questa domanda è stato veramente difficile trovare un'opinione comune condivisa da tutti perché ogni sistema educativo è strutturato in maniera differente e di conseguenza i titoli di studio italiani non corrispondono esattamente a quelli conseguiti nei paesi di provenienza. In vista del questionario noi insegnanti ci siamo basate sui documenti appartenenti a ogni studente e abbiamo cercato di spiegare loro brevemente come funziona il sistema d'istruzione vigente in questo paese e abbiamo poi intuito un possibile livello in base ai loro anni trascorsi a scuola. A tal proposito occorre sottolineare il fatto che, non giocando l'istruzione un ruolo così fondamentale nei paesi di provenienza, molti di loro ragionano più in termini di anni scolastici che di titoli acquisiti. Emigrando, si scontrano successivamente con una realtà nella quale un alto grado di scolarizzazione implica ricchezza e numerose

⁶⁵ Silvana Leone, "Le scuole coraniche in Mali", *Africa. La rivista del continente vero*, 3 luglio 2013, <https://www.africarivista.it/le-scuole-coraniche-in-mali/4223/>

⁶⁶ Carlo Centoducati, "Le Scuole religiose nel mondo musulmano. Il caso pakistano", *Informazioni della difesa*, maggio 2007, http://www.difesa.it/InformazioniDellaDifesa/periodico/IIPeriodico_AnniPrecedenti/Documents/Le_Scuole_religiose_nel_mondo_178pakistano.pdf

possibilità lavorative e sociali: è per questo motivo per cui spesso inizialmente viene dichiarata una frequenza scolastica maggiore di quella avvenuta effettivamente.

Si è indagato inoltre sulle lingue conosciute dagli studenti. Durante il periodo di reperimento dei dati nella classe si trovano in totale dodici lingue, così suddivise:

Lingua	Numero di persone
Arabo	5
Francese	7
Inglese	7
Lingua Bambara	3
Lingua Fula	1
Lingua Krio	1
Pashtu	1
Persiano	1
Soninkè	1
Tigrino	1
Turco	1
Urdu	3

Tabella 4: Lingue parlate

Prendendo in considerazione la tabella, appare di gran lunga frequente il fenomeno del bilinguismo, il quale permette a ciascun parlante di poter scegliere quale lingua adottare a seconda del contesto in cui si trova: ad esempio, i maliani sono avvezzi ad utilizzare il francese nelle situazioni formali, mentre preferiscono usare la lingua madre nel registro colloquiale, tra amici oppure nelle telefonate con la famiglia. A tal proposito, per quanto concerne la lingua madre, Minuz (2005: 39) sostiene che essa può indicare l'appartenenza o meno a minoranze linguistiche o etniche.

L'aspetto che è risultato dall'analisi dei questionari è che tutti i ragazzi parlano una seconda, una terza o addirittura una quarta lingua oltre alla madrelingua. Il verbo parlare non è stato scelto casualmente: come è stato messo in luce precedentemente, un terzo dei beneficiari arriva senza aver avuto un percorso scolastico adeguato. L'idea che essi abbiano frequentato un corso di lingua appare quindi abbastanza remota; l'opzione invece più plausibile sarebbe quella di una lingua fai da te, derivante dalla continua esposizione ed interazione con i

parlanti di quella lingua: la loro acquisizione si articola grazie alle fasi di contatto, ripetizione degli item linguistici compresi e di ipotesi di quelli ancora sconosciuti. Per cui ne risulta a volte una lingua scorretta, improvvisata dove molti aspetti grammaticali e morfosintattici vengono ignorati, in quanto non se ne è a conoscenza. Frasi del tipo «He come later» oppure «I gone to the work» risuonano spesso all'interno dell'aula, poiché in loro vige essenzialmente una scarsa conoscenza della lingua, non un'adeguata padronanza. Come se non bastasse, dato che alcuni di loro sono per l'appunto analfabeti, la loro percezione del “sapere una lingua” si limita allo speaking, al saper parlare cavandosela in qualche modo ed esclude una conoscenza anche a livello di lettoscrittura.

Queste sono le informazioni che ci sono state fornite dagli studenti del progetto SPRAR/SIPROIMI sulla loro esperienza, sul loro bagaglio personale che hanno portato con sé e che li segnerà per tutta la vita. Ripensando alle somministrazioni non posso non accennare all'estrema fatica che ci hanno impiegato nel compilare questa prima parte: due volte mi è stato chiesto il motivo di questa sezione se alla fine il mio scopo era il corso di italiano del progetto e uno studente ha preferito lasciarla per ultima. Col senno di poi avrei potuto posticipare questa parte alla fine, evitando così di rovinare l'atmosfera o di far emergere brutti ricordi sin dall'inizio.

3.3.2 Seconda sezione: *il corso di italiano*

Ci addentriamo ora nell'argomento centrale del questionario: grazie all'analisi delle domande e delle loro relative risposte, ci sarà permesso di valutare il corso di lingua italiana a cui gli studenti dovrebbero obbligatoriamente prendere parte settimanalmente.

Un dato da considerare assolutamente è che alla decima domanda, quindici questionari su quindici riportano una risposta affermativa, quindi si denota il rilievo che viene dato alla lingua italiana. Trovandoci di fronte a ciò, possiamo confermare che sia maturata quella consapevolezza di cui tanto parla il coordinatore dell'equipe operativa Stefano Buzzati⁶⁷.

⁶⁷ Cfr. Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.132

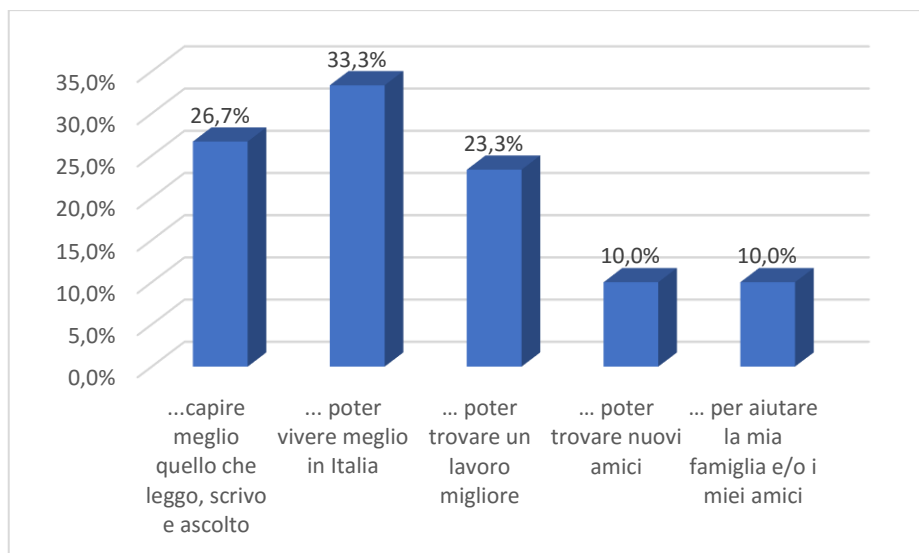


Grafico 5: motivi per i quali è importante l'italiano

Per quanto riguarda le sfere agevolate dalla presunta competenza linguistica, si può vedere dal grafico 4 come il 33,3% dei rispondenti abbia affermato che la lingua serve per poter vivere meglio in questo paese: in verità, per poter trovarsi bene in un luogo e inserirsi in una nuova comunità, si rivela indispensabile comprendere quello che ci avviene attorno. La lingua comune funge da ponte tra la cultura che accoglie e quella che aspetta di venir accolta. Il 26,7% di loro ha considerato le conseguenze pratiche e immediate della mancata padronanza della lingua perché effettivamente senza l'italiano non sarebbe possibile capire con esattezza quello che viene letto, scritto oppure ascoltato e ciò causerebbe un perenne senso di disagio e di inadeguatezza, i quali influenzerebbero negativamente la loro permanenza in Italia. Un 23,3% ha notato il collegamento che esiste tra una buona conoscenza dell'italiano e delle maggiori possibilità lavorative: infatti, come è stato delineato nel capitolo precedente, questi due fattori sono complementari ed è sicuramente positivo che alcuni studenti ne abbiano capito il nesso. Invece, solo una piccola parte dei corsisti (10%) sembra dar importanza agli ultimi due motivi: trattandosi di uomini per la maggior parte ancora celibi, non hanno una famiglia nel loro paese da sostenere economicamente, perciò sono meno motivati ad aiutare altri oltre che se stessi. In aggiunta, un fenomeno frequente tra gli immigrati è quello di riunirsi tra connazionali e di conseguenza il fatto di trovare nuovi amici italiani (o non) sembra non giocare un ruolo così importante.

Come è stato ampiamente discusso nella prima parte del secondo capitolo, i beneficiari entrano a far parte del progetto SPRAR/SIPROIMI solo in una seconda fase del loro percorso di accoglienza: inizialmente vengono accolti nei centri di prima assistenza e/o nei CAS finché

la Commissione territoriale non decide in merito al riconoscimento della Protezione internazionale. In questi centri vengono organizzati dei corsi di italiano L2, i quali offrono la possibilità alla maggior parte degli ospiti di entrare a contatto con la lingua italiana. Grazie a queste ore gli ex analfabeti iniziano ad avvicinarsi alla lettoscrittura dell'alfabeto latino, mentre le persone più scolarizzate si impegnano nell'imparare le basi della lingua italiana. Ciononostante, la situazione non si presenta così lineare come dovrebbe:

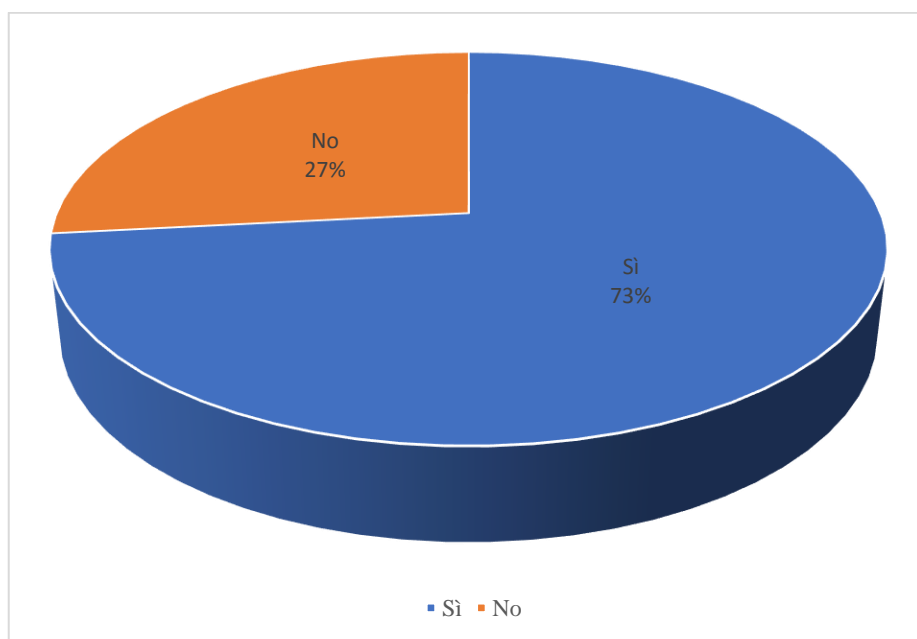


Grafico 6: previa conoscenza della lingua italiana

Escludendo momentaneamente le persone che rientrano nella categoria contrassegnata dal colore blu, della totalità degli uomini, quattro di loro hanno risposto di no. Discutendone in una fase successiva con l'insegnante Somadini, le motivazioni che stanno dietro a questa risposta potrebbero essere due: la prima è di natura oggettiva poiché in molti CAS l'andare a lezione è facoltativo (contrariamente a quanto solitamente avviene nello SPRAR/SIPROIMI). Inoltre, trovandosi in classi abbastanza numerose, risulta estremamente difficile (se non quasi impossibile) per un'unica insegnante svolgere un lavoro efficace con tutti. L'altro tipo di motivazione è prettamente soggettiva, in quanto ogni persona percepisce in maniera diversa se e quanto si è appreso.

Tuttavia, è necessario precisare che nel periodo di reperimento dati nessun ragazzo poteva venir classificato come analfabeta totale: oltre ad avere già chiare in mente le convenzioni proprie del sistema latino di scrittura e lettura (cominciante dall'alto e da destra), chiunque aveva già sviluppato (in diversa misura) le diverse abilità motorie nel tracciare i segni grafici.

In ogni caso, queste consapevolezza si limitavano ad essere prettamente teoriche perché in pratica queste quattro persone sono arrivate all'interno del progetto non sapendo nemmeno leggere né scrivere l'italiano: in una fase precedente avevano imparato a memoria e a scrivere solamente le informazioni principali (come ad esempio scrivere correttamente il loro nome e cognome, la loro età e la loro provenienza), ma, per quanto riguarda il resto, avevano una conoscenza linguistica rasente lo zero. Trovandoci di fronte a questa situazione complessa essi non possono venir quindi descritti come analfabeti totali perché effettivamente sono entrati nel progetto sapendo tenere in mano una penna e conoscendo l'alfabeto latino, ma il loro percorso cominciava con l'esercitazione alla lettura e alla scrittura di semplici sillabe e successivamente di parole complete.

Per quanto riguarda il resto del gruppo, ovvero la maggioranza degli studenti che ha dichiarato di conoscere già la lingua prima di entrare nello SPRAR/SIPROIMI, dichiarano di averlo fatto nei seguenti modi:

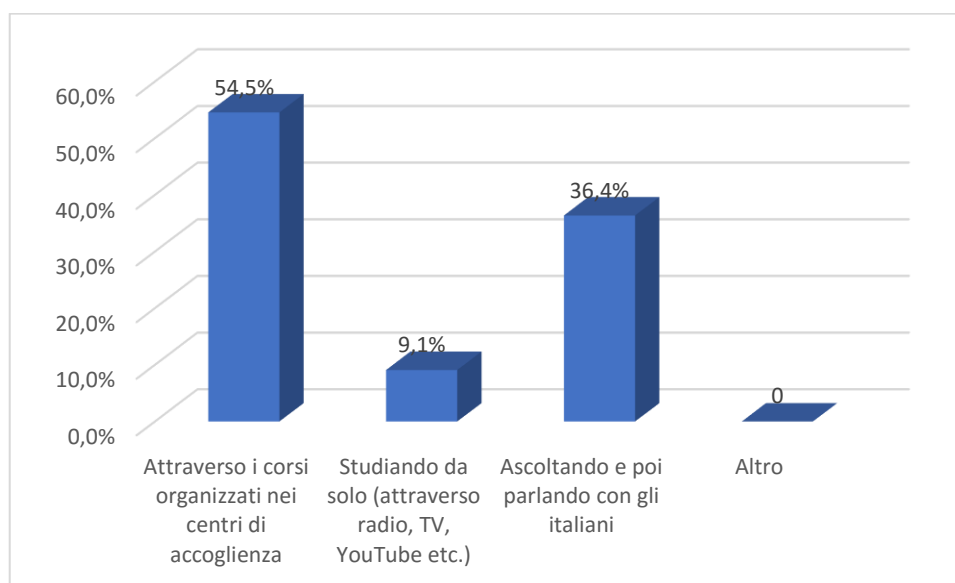


Grafico 7: mezzi per le conoscenze pregresse per la conoscenza dell'italiano

La ricerca evidenzia come i corsi organizzati nei livelli di accoglienza precedenti siano la principale modalità attraverso cui si apprende l'italiano (corrispondente al 54,5% delle risposte).

Escludendo quest'ultima opzione, un dato che salta all'occhio è l'altezza della terza colonna: ben il 36,4% di loro ritiene il contratto con gli italiani uno dei mezzi più proficui per imparare la lingua. Basandoci su quanto sostenuto nel primo paragrafo, una qualsiasi lingua seconda può venir appresa sia in contesti formali sia in quelli informali. Grazie a questa domanda

abbiamo potuto comprendere l'importanza di entrambi, in quanto molti studenti sostengono di aver appreso grazie a dei corsi *Ad hoc* per loro, mentre altrettanti hanno riconosciuto quanto sia utile l'interazione linguistica usando la lingua italiana come lingua tramite. Emerge conseguentemente l'importanza non solo dell'apprendimento guidato, bensì in particolar modo dell'apprendimento spontaneo, ricchezza esclusiva ed indiscussa di un contesto di lingua seconda. Solamente una persona (ovvero il 9,1%) ha studiato l'italiano da autodidatta, utilizzando un'applicazione chiamata Rosetta Stone, come ha lui stesso integrato di fianco alla crocetta segnata.

Dopo questo primo *excursus* riguardo l'importanza e la possibile conoscenza dell'italiano, la domanda numero diciassette chiedeva un'opinione personale dei ragazzi sulla difficoltà o meno della lingua:

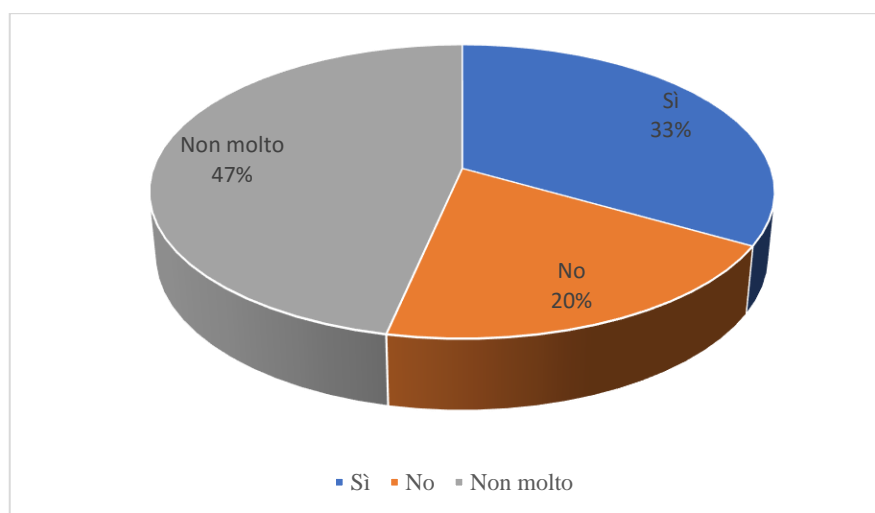


Grafico 8: complessità della lingua italiana

Grazie ai risultati rappresentati nella figura 8, possiamo vedere che oltre la metà degli studenti (circa il 67%) non ritiene l'italiano impegnativo, mentre circa un alunno su 3 si dichiara dalla parte opposta, considerandola una lingua tutt'altro che semplice. Un aspetto interessante che ho potuto riscontrare nell'analisi dei dati ricevuti è che i corsisti che si trovavano ad un livello inferiore di competenza linguistica italiana hanno tendenzialmente scelto la risposta "no" e "non molto", mentre coloro che si trovavano ad un A2 segnavano una crocetta sopra l'opzione a, ovvero "sì". Attenendoci a questi dati, sembrerebbe che l'italiano non risulti una lingua impegnativa nelle fasi iniziali, ma che si complicherebbe man mano che lo studio prosegue.

A partire dalle prossime domande fino alla fine di questa seconda sessione, i quesiti diventeranno via via più specifici. Lo sfondo comune sarà costituito dal corso di lingua preso in esame e ne indagheremo svariati aspetti, quali i benefici conseguiti, la frequentazione delle lezioni e infine scopriremo se e che tipo di rapporto si è venuto ad instaurare con l'insegnante e tra i corsisti stessi.

La quindicesima domanda vuole cogliere il gradimento da parte dei ragazzi del corso di italiano. Le risposte sono state di gran lunga positive (come è osservabile nel grafico 8): ben l'87% dei rispondenti si è infatti dichiarato molto soddisfatto.

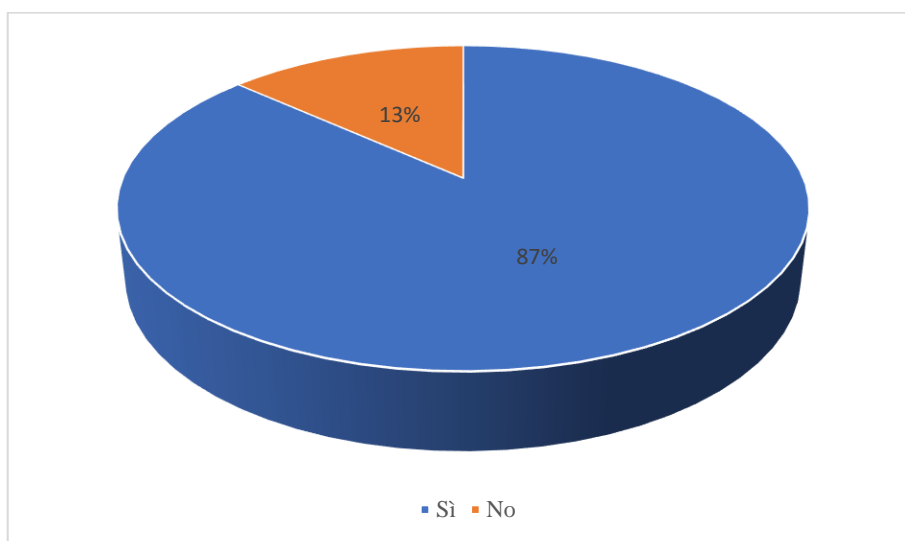


Grafico 9: appagamento derivante dal corso di lingua

Prendendo in considerazione queste risposte è possibile constatare una corrispondenza efficace tra i bisogni e i desideri degli allievi e quanto viene offerto dal corso di lingua.

È importante precisare che, contrariamente a quello che dovrebbe essere invece il vero scopo del questionario, è probabile che alcune risposte non siano così sincere. All'inizio di questo capitolo è stata delineata la tendenza (presente in particolar modo nei soggetti più vulnerabili) a fraintendere il motivo alla base di questa raccolta dati: si temeva infatti che alcune risposte indesiderate venissero usate come pretesto per punirli o per apportare delle modifiche alla loro condizione all'interno dello SPRAR/SIPROIMI. Sulla veridicità di questa questione si tornerà tuttavia più avanti, nella sezione dedicata all'analisi dei dati raccolti grazie alla collaborazione dell'insegnante e della volontaria.

Nonostante tredici persone su quindici valutino positivamente il corso, la percentuale di frequenza alle lezioni non risulta così assidua:

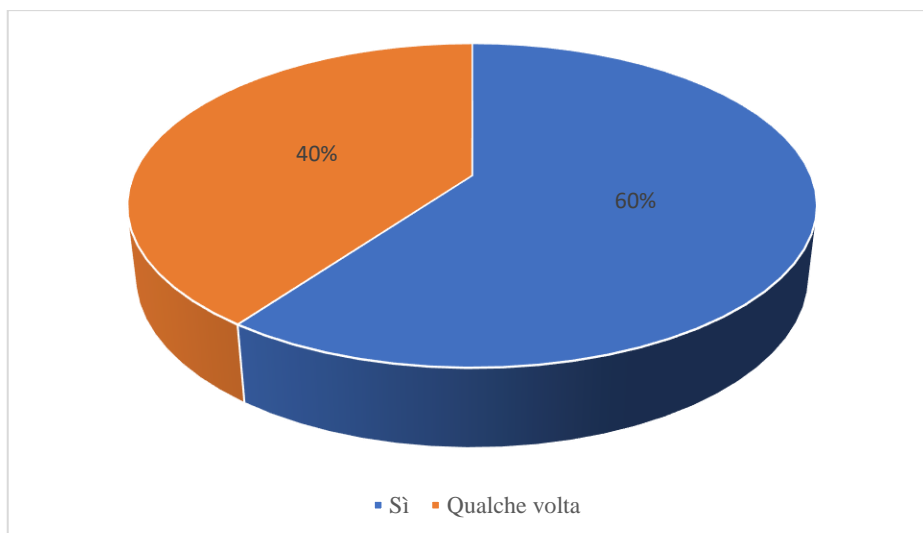


Grafico 10: frequenza costante del corso da parte degli studenti

Osservando il grafico, notiamo che quasi un terzo degli studenti non è solito andare a scuola con costanza, per i motivi che vengono qui sotto riportati:

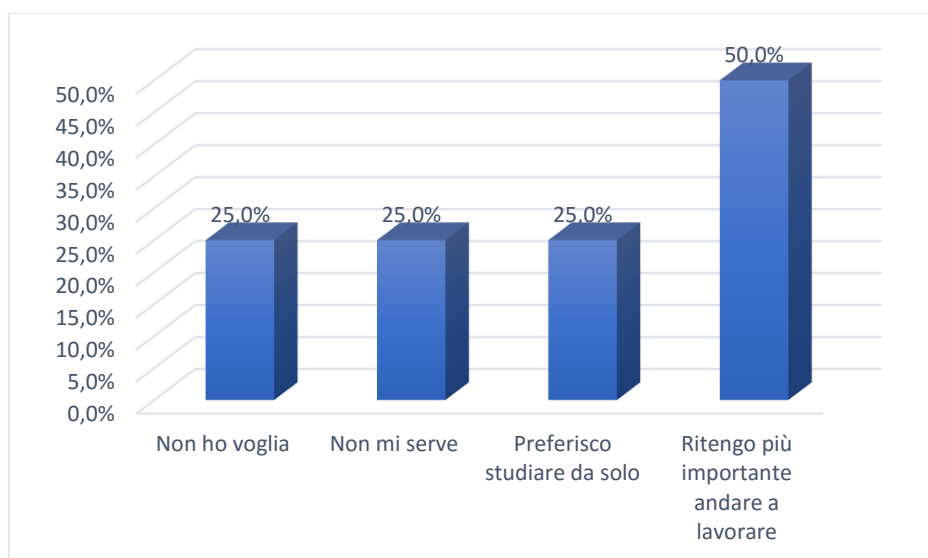


Grafico 11: cause che portano i corsisti a non frequentare il corso

La metà dei corsisti che ha risposto “qualche volta” alla domanda precedente, ha motivato la sua scelta sottolineando l’importanza che il lavoro ricopre nella loro vita. D’altronde è chiaro che se hanno dei tirocini avviati o dei contratti di lavoro, essi non possono regolarmente permettersi dei giorni o delle ore di assenza per il fatto che devono andare a scuola. Due beneficiari del progetto hanno ammesso di non essere motivati ad andarci perché manca la volontà o perché addirittura la vedono insensata ed inutile. Un solo studente (25%) ha dichiarato di preferire lo studio individuale, condotto per conto suo da autodidatta.

Nonostante la classe sia composta spesso da meno studenti rispetto quanti previsti, l'87% dei rispondenti riporta di aver decisamente migliorato la propria competenza della lingua italiana dal loro arrivo nel progetto, mentre solo due casi hanno risposto “no” e “non molto”.

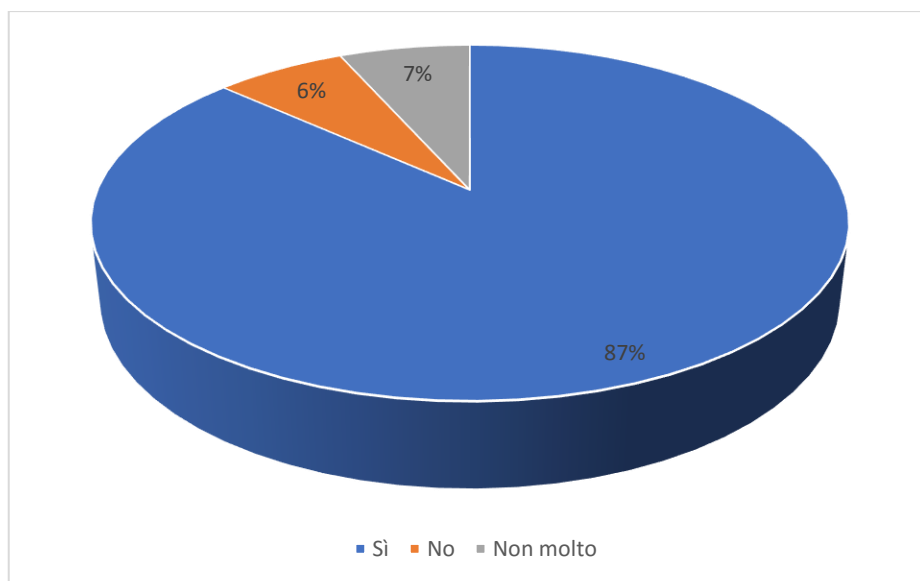


Grafico 12: miglioramenti dovuti al corso

Complessivamente, nelle menti dei ragazzi, le lezioni sembrano portare a dei buoni risultati. Inoltre, il grafico sottostante ha la finalità di mettere in luce i benefici derivanti dalla frequentazione del corso:

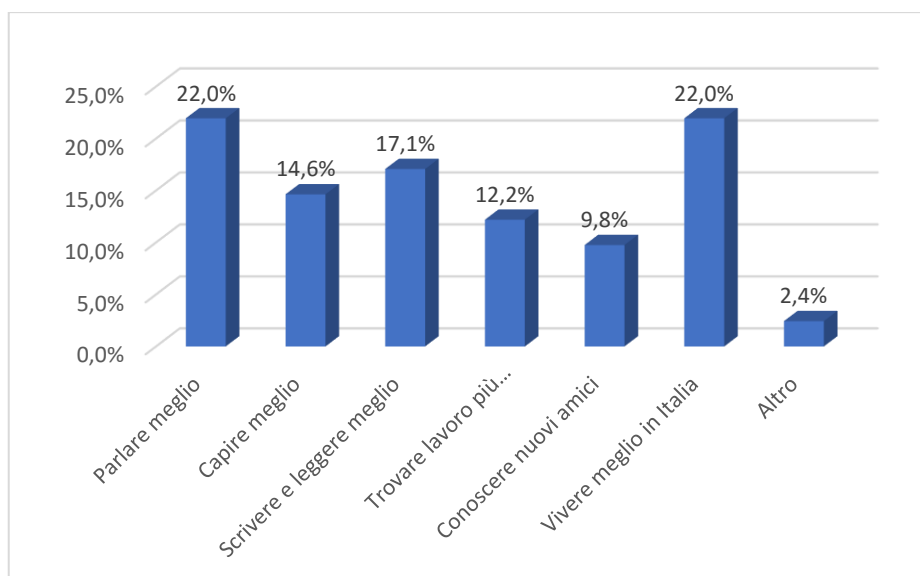


Grafico 13: finalità del corso di italiano

Le ore di lingua aiutano soprattutto i corsisti a saper parlare meglio (22%), capire meglio (14,6%) e scrivere e saper leggere meglio (17,1%). In aggiunta, molte volte le lezioni hanno

non tanto lo scopo di far imparare la lingua, ma cercano anche di far capire allo studente come funziona il paese in cui vivono: questo dettaglio sembra soddisfare circa un quarto dei partecipanti (22%). Un 12,2% di loro ha ammesso che grazie al corso è riuscito a trovare lavoro più facilmente: essendo il lavoro un tema di estrema rilevanza per questa categoria di destinatari, numerose lezioni hanno lo scopo di prepararli alla ricerca di un'occupazione. Mostrando una preparazione adeguata sia dal punto di vista linguistico che extralinguistico e relazionale, aumentano di fatto le possibilità di assunzione. Infine, il 9,8% dei corsisti dichiara di aver avuto la possibilità di conoscere dei nuovi amici durante le lezioni.

Alle risposte sovrastanti, sull'opzione "altro", uno studente ha aggiunto questa informazione «Per comunicare con persone gli italiani è più meglio», sottolineando l'aiuto del corso nel preparali ad interagire con delle persone che non siano solamente i loro connazionali.

Dopo aver espresso la loro opinione sulla lingua e sul corso organizzato *Ad hoc* per loro, nelle due domande seguenti ci siamo interrogati sul rapporto tra alunno e docente, scoprendo se e come viene valutata questa figura da parte dei diretti interessati.

Alla domanda "Ti serve l'aiuto dell'insegnante?", una grande parte delle risposte è stata positiva (80%, ovvero dodici risposte su quindici), mentre due persone hanno risposto "non molto" e una "no".

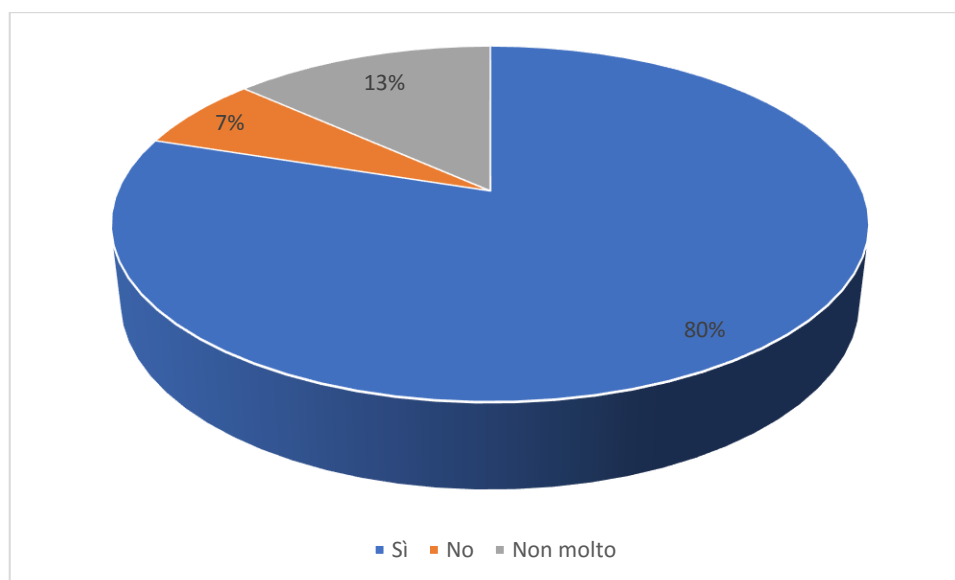


Grafico 14: necessità dell'insegnante da parte dei rispondenti

Le dodici persone che ammettono di apprezzare il lavoro dell'insegnate hanno motivato la loro risposta come segue:

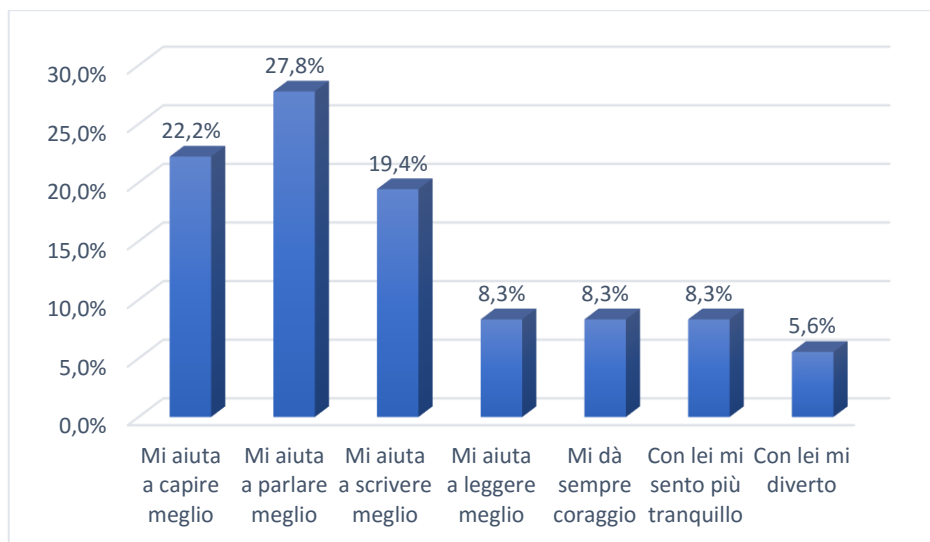


Grafico 15: motivi per cui risulta utile l'insegnante

Una buona parte dei ragazzi (ovvero il 27,8%) sostiene che la figura del docente sia indispensabile per poter parlare correttamente: se confrontiamo questo dato con quelli del grafico 12, risulta evidente il lavoro intensivo dell'insegnante Somadini sullo sviluppo delle abilità orali. Durante le ore di lezione, l'insegnante li sprona a parlare, li corregge e questo sembra essere apprezzato dagli studenti, tanto da considerare il suo supporto in questo determinato ambito come uno dei maggiori punti a suo favore. È molto importante considerare quanto le opzioni più gettonate siano quelle che vedono l'insegnante come la persona che li aiuta soprattutto a sviluppare e perfezionare le abilità linguistiche prettamente di natura scolastica, come la lettura, scrittura e comprensione.

Solo una minor parte dei rispondenti riconosce quanto il docente non si limiti ad essere un mero divulgatore di conoscenza, ma cerchi di andare oltre, mostrando il suo lato umano, incoraggiandoli e rassicurandoli durante le lezioni.

La maestra (come loro la definiscono) resta principalmente nella loro mente quella figura professionale assunta per migliorare la loro competenza linguistica: che ci sia anche una persona pronta a non far sentire la lezione come un peso, anzi a cercare di farli divertire e a dar loro forza di fronte alle difficoltà e/o che tenta di instaurare un rapporto fruttuoso per entrambi è ritenuto importante solo dal 22,2% di loro.

In breve, le viene attribuito un forte peso dal punto di vista prettamente professionale, valutando il suo operato all'interno della classe, mentre le ultime tre caratteristiche vengono certamente tenute in considerazione, ma non godono di una così forte priorità.

Parallelamente al rapporto con l'insegnante, si è indagato inoltre il loro rapporto con il gruppo classe:

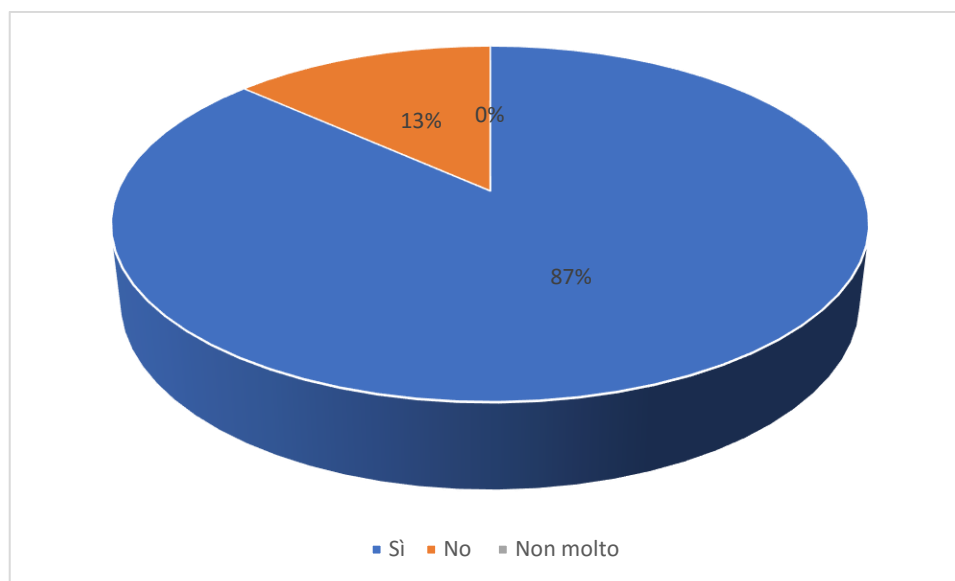


Grafico 16: nuove amicizie tra i corsisti

Tredici ragazzi su quindici (corrispondente all' 86,7%) dichiarano di aver stretto nuove amicizie durante le lezioni. Il sentirsi parte di un gruppo porta sicuramente ad una crescita personale e l'idea di andare in classe e di imparare in un clima sereno, collaborativo e di poter godere di alcuni momenti di sfogo con persone che stanno vivendo la tua stessa situazione si rivela innanzitutto motivante per gli studenti stessi. Ciò porta i beneficiari a star bene anche al di fuori delle mura scolastiche, agevolando la loro permanenza.

In questo lavoro di ricerca si è voluto però analizzare soprattutto le conseguenze di queste amicizie nella didattica, ossia i vantaggi nell'apprendimento che un discente singolo può trarre da un gruppo classe ben coeso. Grazie alle domande successive si è voluto scoprire se siano avvenuti o meno dei casi di *cooperative learning* tra loro:

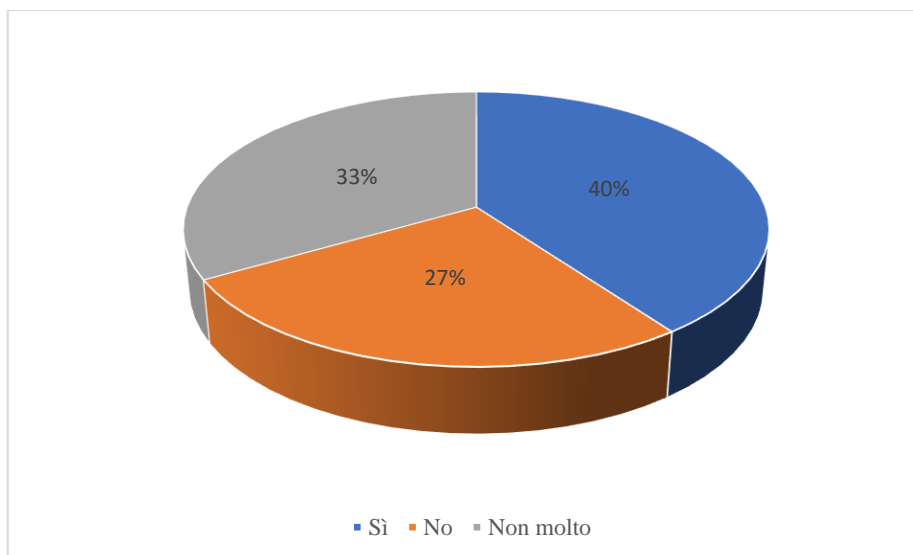


Grafico 17: presunti casi di *cooperative learning*

Come si evince dal grafico 17, su questo punto la classe si è praticamente divisa in tre parti, mostrando però una nitida tendenza per il no (vale a dire il 60%, ossia nove persone su quindici). Tra questi no spicca un commento corto, ma molto significativo: uno degli studenti, di fianco alla crocetta, ha aggiunto la frase «Chiedo alla maestra». Vista la rilevanza delle risposte negative e di questo commento sembra quindi che i ragazzi tendano a non considerare i compagni come una preziosa fonte d'aiuto, ma che invece preferiscano chiedere all'insegnante oppure direttamente tacere, quando qualcosa non risulta sufficientemente chiaro.

Di converso, focalizzandoci sui sei studenti che hanno risposto affermativamente è stato posto un ulteriore quesito, in quanto si desiderava indagare in che lingua avvenisse il chiarimento:

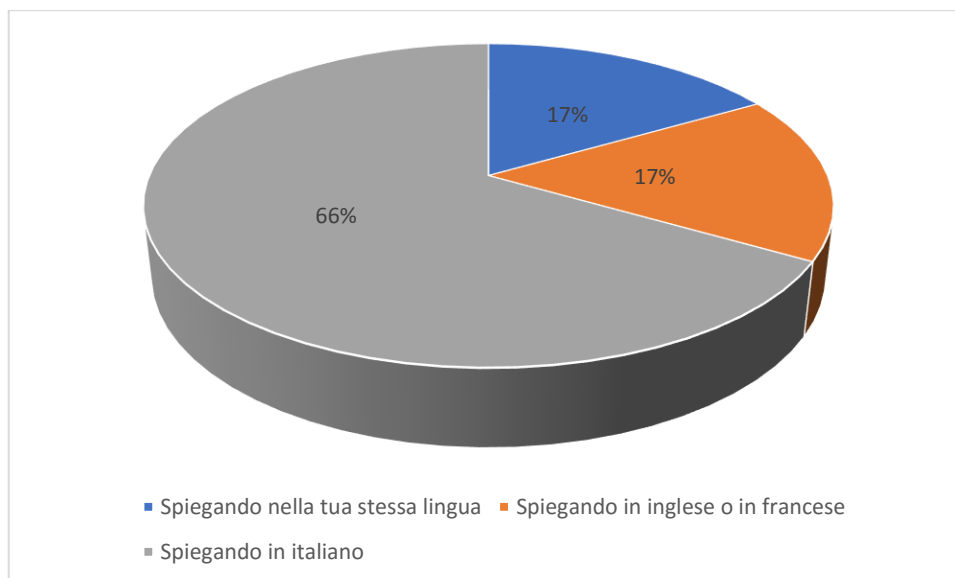


Grafico 18: lingua tramite nel *cooperative learning*

Quattro di loro (corrispondente al 66%) sembrano spiegare in italiano, mentre uno studente (17%) punta alle lingue più diffuse in classe come l'inglese o francese e un altro (17%) spiega al/ai compagno/i in difficoltà usando la sua lingua madre (da questo particolare si deduce quindi che quest'ultimo è solito aiutare i suoi connazionali).

Questi risultati non possono essere letti solamente sulla base di questi dati: in una fase successiva essi verranno confrontati con dei questionari speculari compilati non più dai beneficiari di questo progetto, ma dall'insegnante interna e da una volontaria, che ci torneranno utili in quanto noteremo delle discrepanze soprattutto riguardo questa parte.

Al termine di ogni qualsiasi corso, si possono richiedere dei feedback ai partecipanti circa il gradimento o possibili modifiche da apportare. Anche a questa CAD plurilingue e multilivello viene chiesto ciò: segnando una crocetta, nella ventiquattresima domanda gli studenti dovevano segnare le due affermazioni che meglio riassumevano gli aspetti ritenuti più importanti di questo corso, quelli che li hanno soddisfatti maggiormente.

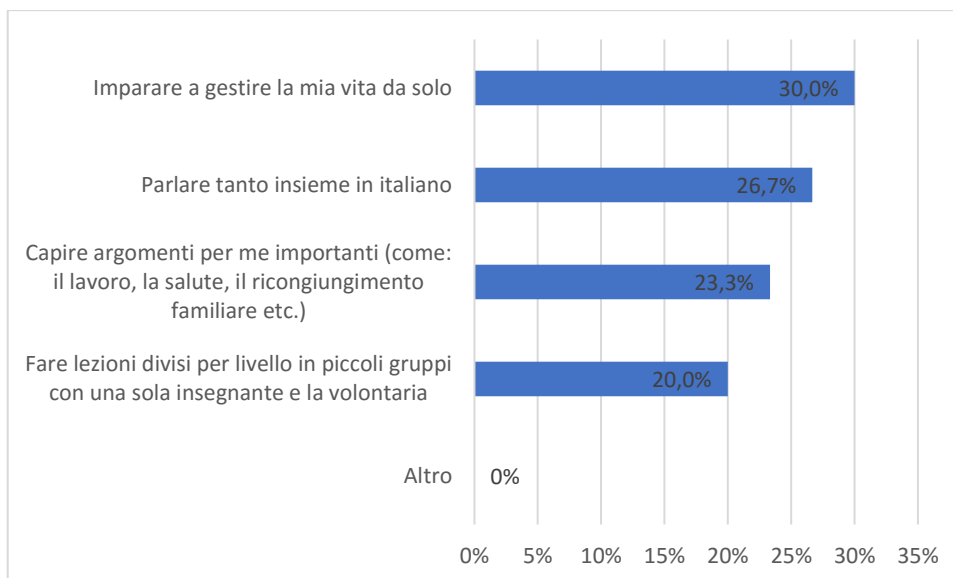


Grafico 19: Aspetto più interessante del corso

Circa un terzo dei rispondenti (ovvero il 30%) gradisce il fatto di aver imparato a gestire la propria vita autonomamente: come è stato esposto in modo dettagliato nel secondo capitolo, il corso di italiano non si limita a fornire una base grammaticale, lessicale e morfosintattica, non si basa sulla pura acquisizione linguistica. Trattandosi di persone residenti in Italia, essi dovrebbero imparare anche come si vive in questo paese, come si ci dovrebbe comportare in determinate situazioni, quali step devono intercorrere prima di poter raggiungere una determinata meta (come ad esempio un contratto di affitto oppure la proroga del permesso di soggiorno). Quest'attenzione prestata dall'insegnante nello spronare i ragazzi a darsi da fare ed a riuscire a cavarsela da soli deriva dallo scopo primario del sistema di protezione SPRAR/SIPROIMI, ovvero la riconquista della loro autonomia.

Quello che viene offerto in classe è un connubio tra pratica e teoria: le lezioni si focalizzano su degli aspetti di vita pratici cui si sono trovati o si troveranno di fronte gli studenti e in base a ciò vengono impartiti loro degli argomenti grammaticali e/o lessicali inerenti. Infatti, la voce "capire argomenti per me importanti" non si limita agli argomenti linguistici, ma si estende a pratiche della vita quotidiana. Esattamente quest'idea di basarsi sulla realtà con cui ha a che fare ogni immigrato, rende questo corso interessante: infatti, al 23,3% dei ragazzi sembra piacere.

Dato che le lezioni si concentrano maggiormente sulla dimensione orale della lingua, l'insegnante cerca costantemente un dialogo con i ragazzi, includendoli il più possibile all'interno del gruppo classe, facendoli sentire protagonisti attivi del loro percorso. Spesso i

temi da trattare vengono proposti dai ragazzi stessi, che arrivano in classe portando delle proprie esperienze, dei propri pareri o delle domande. È per questo motivo che molti studenti apprezzano il fatto di vedere la lezione come un momento sia di apprendimento che di comunicazione. I discenti sono forniti di materiale scolastico (libro, penne, quaderno...) ma trascorrono molto tempo a ripetere oralmente con il gruppo, a porre domande e preferiscono svolgere le attività del libro in forma orale. Forse questa loro attitudine deriva dalla loro mancante o scarsa abitudine ad un contesto formale di apprendimento: essendo per la maggior parte persone con un breve percorso formativo, non viene loro spontaneo prendere una penna e fare schemi, prendere appunti nel quaderno, ma preferiscono lavorare con il supporto di una lavagna o altri materiali (quali video, immagini o file audio) guidati dall'insegnante che li aiuta a scoprire questo nuovo tema.

Nello scorso capitolo è stato sottolineato anche il motivo per cui la docente preferisce adottare questo metodo di lavoro: trovandosi a lavorare in un contesto di italiano L2, lei ritiene che sia più importante per i suoi alunni il farsi capire dagli altri, cercando di sopravvivere usando l'italiano. Le abilità di scrittura e lettura non sono di meno peso, ma principalmente lei è propensa a focalizzarsi sull'oralità. In fin dei conti non porterebbe a nulla se un ragazzo sapesse scrivere e leggere in modo eccellente, se poi si presenta ad un colloquio o direttamente a lavoro e non riesce a parlare correttamente e farsi capire dagli altri. Il dedicare tempo scolastico nella raffinazione delle abilità orali sembra piacere a più di un quarto degli studenti (26,7%).

Nel periodo analizzato in classe l'insegnante non era sola nel gestire questa classe estremamente multiculturale e multilivello. C'erano anche due volontarie, in un totale di tre insegnanti: ciò ha permesso di dividere gli studenti in piccoli gruppi omogenei in base al livello e di seguire con ciascuno di loro una sorta di programma, cucito addosso ai destinatari. Essendoci nello stesso gruppo la stessa insegnante e più o meno i soliti ragazzi, era possibile organizzare le ore scolastiche basandosi su un percorso lineare, lavorando ad un ritmo comune e consono a tutti i membri osservando e allo stesso tempo migliorando i deficit di ciascun alunno, partendo dai loro bisogni. Per il 20% dei ragazzi questo rappresenta un punto a favore per il corso di italiano perché fanno parte di un piccolo gruppetto dove tutti i membri si trovano principalmente allo stesso livello, senza magari doversi quindi vergognare nel porre una domanda se si è in gruppo aperto con quelli ritenuti più bravi o d'altra parte nell'annoarsi nel sentir ripetere sempre le stesse cose, magari apprese mesi prima.

L'ultima domanda di questa seconda sezione del questionario vuole invece ricevere dai destinatari degli spunti di miglioramento. Le opzioni date erano quattro e le riportiamo nel grafico 20 insieme ai feedback ricevuti:

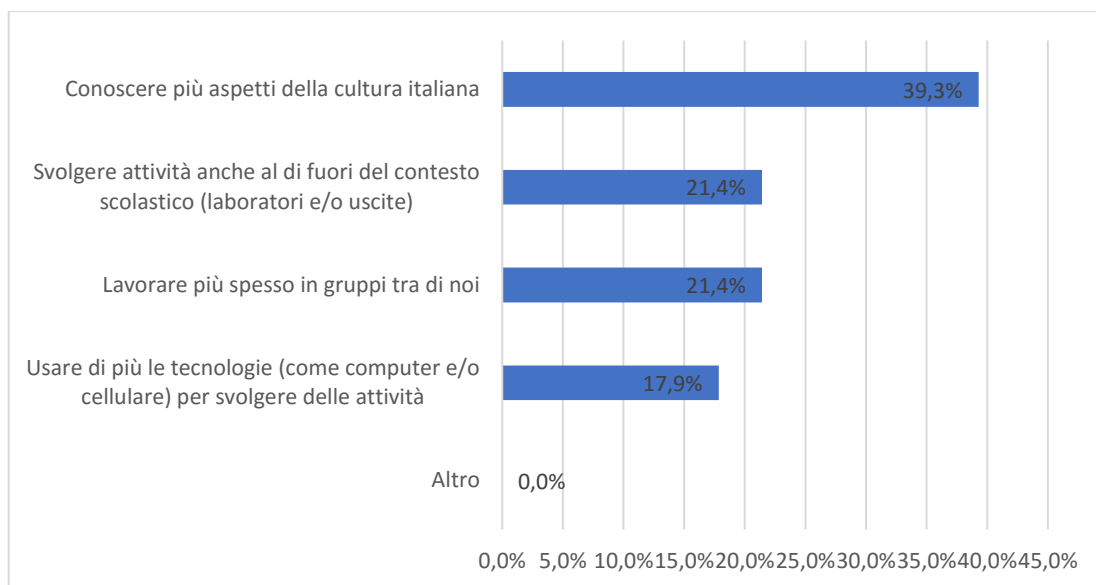


Grafico 20: possibili miglioramenti

Innanzitutto, occorre premettere che questo set di dati è stato raccolto da 14 questionari: uno studente, di fianco alla domanda ha scritto “Niente” e non ha quindi proposto nulla.

L'idea di usare la tecnologia come cellulare e computer per variare la lezione tradizionale non sembra aver un grande effetto nei ragazzi (17,9%). È utile ricordare come gli studenti preferiscano di gran lunga una didattica tradizionale a una più innovativa perché secondo la loro opinione «Si impara qualcosa». Infatti, spesso dopo un'attività ludica o dopo la visione di un film capita che qualcuno chieda «Maestra, ma quando facciamo scuola?»; trovandoci di fronte a questa situazione didattica la prevedibilità di questa risposta era pressoché elevata. Il 21,4% di loro proporrebbe lo svolgimento di attività anche al di fuori del contesto scolastico (quali uscite oppure dei laboratori), dove lo studente non deve solo ed unicamente imparare, bensì è portato anche a fare, facendo lavorare all'unisono corpo e mente. Quasi ad un quarto degli studenti (ossia al 21,4%) piace l'idea di lavorare in gruppo: in questi casi, quando si parla di gruppo non si intende l'insieme delle persone considerate allo stesso livello di sviluppo dell'interlingua, ma generalmente alcuni di loro preferirebbero svolgere più attività insieme con gli altri compagni che individualmente. Questa variabile dipende dalla personalità di ogni alunno: ci sono persone che sono più estroverse e quindi maggiormente portate alla socievolezza e al lavoro in team.

Le risposte ottenute si sono concentrate soprattutto sulla quarta opzione disponibile, ovvero quella inerente alla cultura italiana. Questo dato è davvero indicativo perché dimostra che il 39,3% della classe desidererebbe venire a conoscenza non solo della lingua, ma anche della cultura di questo paese.

Ciò ha portato l'esigenza di far fronte a questa lacuna: è proprio grazie a questo prezioso spunto che è stata ideata l'attività contenuta nel prossimo capitolo.

3.3.3 Terza e ultima sezione: *il tuo futuro*

Lo scopo di questa ultima parte è quello di ricavare delle informazioni circa il futuro dei rispondenti sia per quanto riguarda il progetto sia sul loro rapporto con l'italiano.

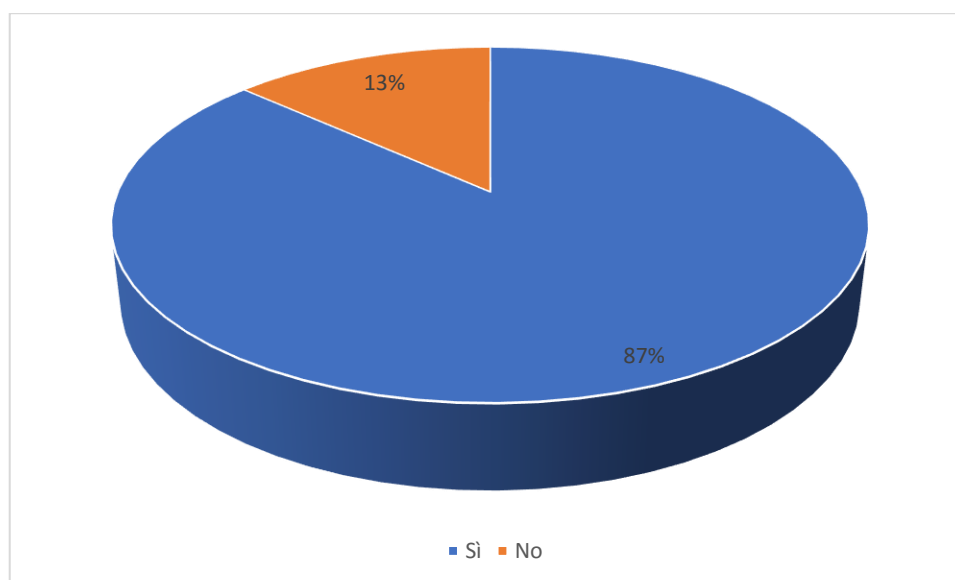


Grafico 21: soddisfazione riguardo il progetto SPRAR/SIPROIMI

Per prima cosa ci siamo chiesti se i beneficiari siano o meno soddisfatti del progetto di cui fanno parte. Dei quindici rispondenti, tredici (quindi il 86,6%) hanno risposto affermativamente a questa domanda. Interrogando poi sui motivi che li hanno spinti a rispondere in questo modo i beneficiari dello SPRAR/SIPROIMI hanno evidenziato quando segue:

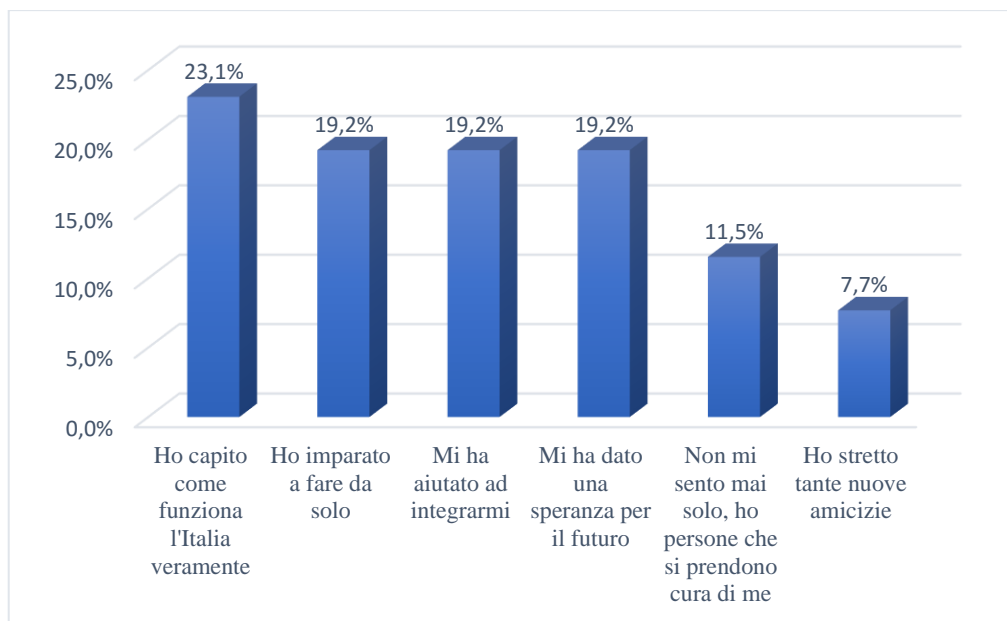


Grafico 22: benefici derivanti dal progetto SPRAR/SIPROIMI

Durante il periodo di studio ci si è imbattuti nella seguente situazione: il 23% dei partecipanti del corso si ritiene appagato di questo sistema di protezione in quanto ha concesso loro di capire come funziona realmente questo paese, mentre il 19,2% è felice perché ha imparato a contare sulle proprie capacità, non appoggiandosi più agli altri. Un quinto dei rispondenti ritiene che lo SPRAR/SIPROIMI l'abbia aiutato nella via dell'integrazione e altri lo apprezzano (sempre in una percentuale del 19,2%) in quanto ha concesso loro un barlume di speranza per il futuro. Inoltre, tre persone si ritengono fortunate perché hanno delle persone (come ad esempio i diversi operatori o l'insegnante) che si prendono carico e cura di loro, non abbandonandoli di fronte alle difficoltà. Infine, il 7,7% degli studenti ritiene che il progetto abbia offerto loro la possibilità di conoscere nuove persone.

Poi è stato chiesto loro quali siano i loro progetti di vita una volta terminato il/i semestre/i nello SPRAR/SIPROIMI.

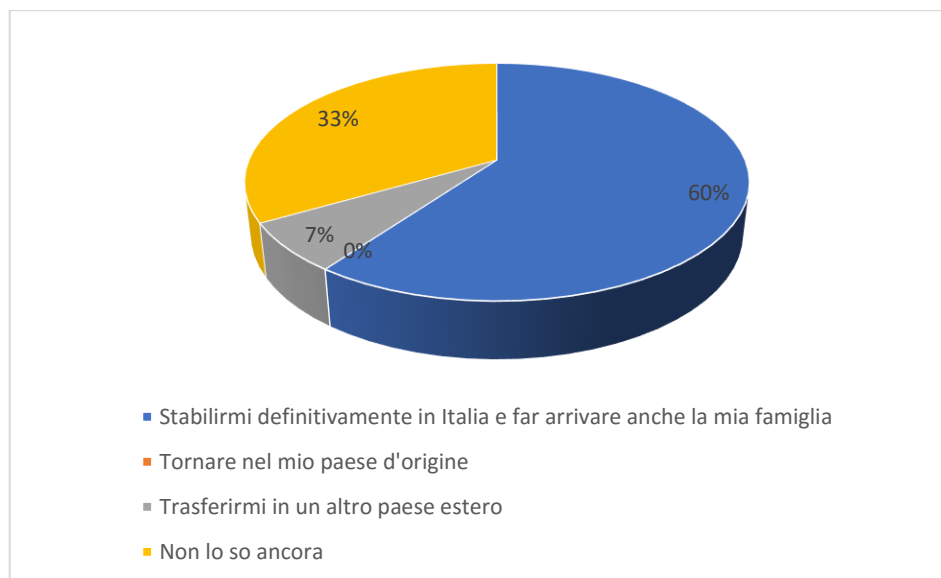


Grafico 23: previsioni future degli studenti

Più della metà dei rispondenti (ossia il 60%) vede in questo paese una possibilità per un futuro dignitoso, mentre un quinto di loro (ovvero il 33,3%) ha deciso di non sbilanciarsi, facendo quindi una crocetta sopra la risposta D “non lo so ancora”. Nessuno degli studenti avrebbe in mente di tornare nel proprio paese d’origine e per solo uno di loro (7%) l’Italia non rappresenta una meta definitiva, in quanto vorrebbe trasferirsi altrove.

La penultima domanda sarebbe indirizzata perlopiù a coloro che alla fine dello SPRAR/SIPROIMI vorrebbero stabilirsi in questo paese per un periodo medio–lungo in quanto essa ha lo scopo di indagare se lo studio dell’italiano rappresenti o meno come un’occupazione per il prossimo futuro. Per imparare bene una lingua non bastano i sei mesi che vengono offerti: più una persona si dedica a questa attività, più successo avrà nella sua vita sotto molteplici punti di vista. Per questo motivo è stato loro chiesto esplicitamente se lo studio della lingua occuperà un posto nel loro immediato futuro, se negli studenti fosse maturata una consapevolezza sull’importanza della lingua italiana per poter vivere meglio. Analizziamo ora grazie al seguente grafico le risposte forniteci dagli studenti stessi:

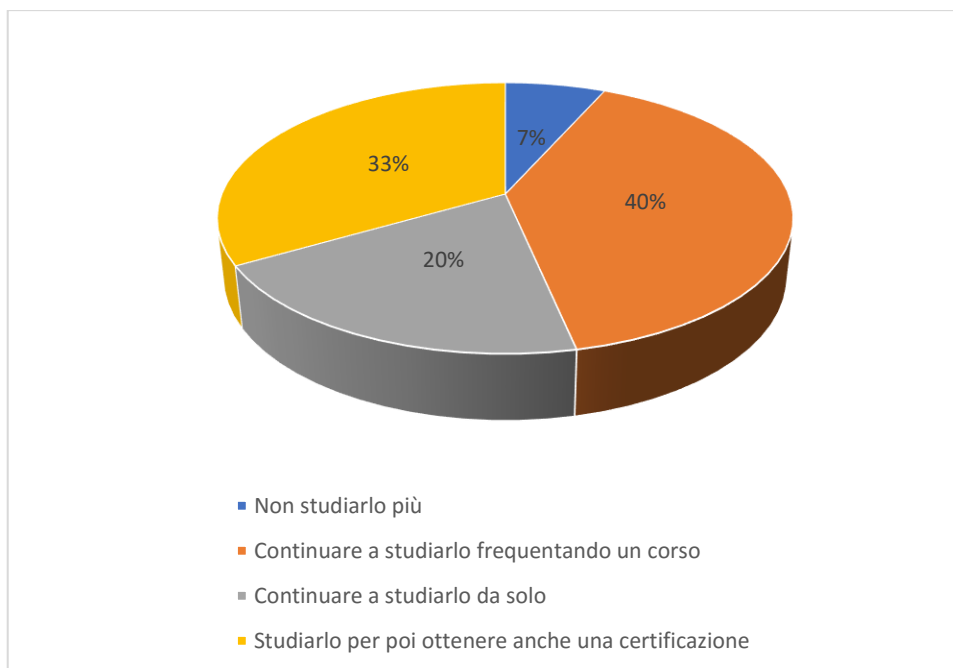


Grafico 24: intenzioni future riguardo l'italiano

Diversamente da quanto previsto, solo una piccolissima parte dei partecipanti (corrispondente al 7%) ammette di non volersi più occupare con lo studio dell'italiano.

Tuttavia, il restante 93% ritiene di volersi dedicare al miglioramento della propria competenza linguistica anche negli anni avvenire, in tre modi diversi: un 20% lo farebbe autonomamente, mentre un 40% (ovvero sei ragazzi su quindici) intenderebbe frequentare un corso. Cinque corsisti sembrerebbero puntare invece ad un livello molto alto, ovvero quello di una certificazione attestante la loro adeguata conoscenza della lingua italiana.

3.4 L'opinione delle insegnanti

Dato che questa tesi è focalizzata sul corso di italiano L2 previsto dal regolamento del progetto SPRAR/SIPROIMI, si è voluto offrire un'analisi il più completa e più approfondita possibile sulle varie ore di lezione. L'interesse di questa seconda parte del terzo capitolo riguarda sempre un'analisi dati dei questionari, questa volta destinati però non più agli studenti; ricevere delle informazioni da parte dei destinatari si rivela sicuramente utile, ma non può mancare anche l'osservazione delle persone che pianificano e programmano idoneamente il corso in base alle necessità e ai bisogni dei ragazzi.

Lo scorso 22 agosto 2019 sono stati somministrati due questionari speculari sia a Sara Somadini, ovvero l'insegnante interna del progetto, sia a Matilde Piccolo, un'educatrice e un'insegnante volontaria all'interno del progetto⁶⁸.

3.5 Struttura del questionario per le insegnanti

Pur trattandosi di questionari definiti speculari, le sezioni di questo secondo tipo di indagine non corrispondono esattamente a quelle sovrastanti: in questo questionario sono presenti solo due sezioni (e non più tre), in quanto la prima parte dedicata al background dello studente è stata tolta. Il formulario oggetto di studio di questa seconda parte è composto da quattordici quesiti e presenta la seguente struttura:

- a. *Il corso di italiano*: ben tredici domande su diciassette sono state riprese dal precedente questionario e hanno come scopo quello di indagare sulle varie sfaccettature del corso di lingua;
- b. *Il loro futuro*: questa sezione è composta da solo una domanda, volta a scoprire il ruolo che lo studio della lingua italiana ricopre nel futuro degli studenti presi in esame.

Un particolare da non tralasciare nello studio di questa seconda parte del terzo capitolo è che ci avvarremo non più delle opinioni studentesche, bensì lasceremo spazio alle due insegnanti, le quali condivideranno le loro risposte ottenute mediante uno sguardo maggiormente oggettivo e professionale.

3.6 Le risposte ottenute dalle insegnanti

Come nella sezione sovrastante studieremo tutte le risposte che sono state date alle varie domande, mettendo in luce sia gli aspetti comuni sia quelli che differiscono l'uno dall'altro.

⁶⁸ Vedi Appendice, *Questionario: il corso di lingua italiana I2 dello SPRAR/SIPROIMI di Asolo*, pag. 147

3.6.1 Sezione principale: *il corso di italiano*

Inizialmente, loro sottolineano all'unisono (100%) quanto sia importante per gli studenti conoscere l'italiano, come d'altronde ci era stato confermato anche da tutti i ragazzi.

Allo stesso modo constatano il loro successo linguistico e quindi anche lo sforzo degli studenti nel cercare di migliorare la situazione iniziale in cui sono entrati a fare parte del progetto.

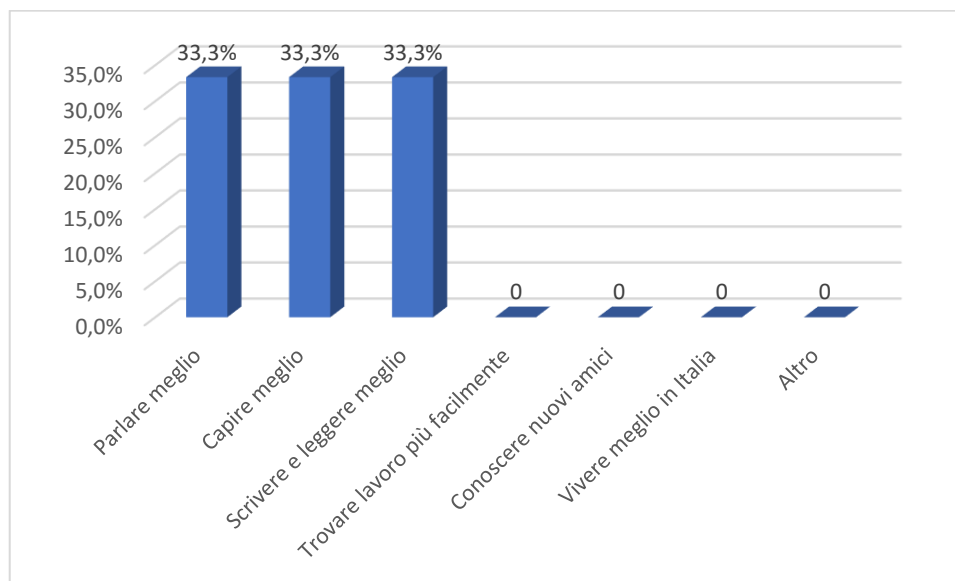


Grafico 25: benefici derivanti dalla frequentazione del corso di italiano

Secondo le due insegnanti, i ragazzi grazie alla scuola hanno imparato a parlare, capire, scrivere e leggere meglio, non invece a “vivere meglio in Italia” come sostenuto dal ben 22% di loro (grafico 5). D’altro canto, alla domanda volta a scoprire se alla classe piacciono o meno le lezioni, le due insegnanti hanno due visioni diametralmente opposte: una si schiera per il sì, mentre l’altra per un “non molto”.

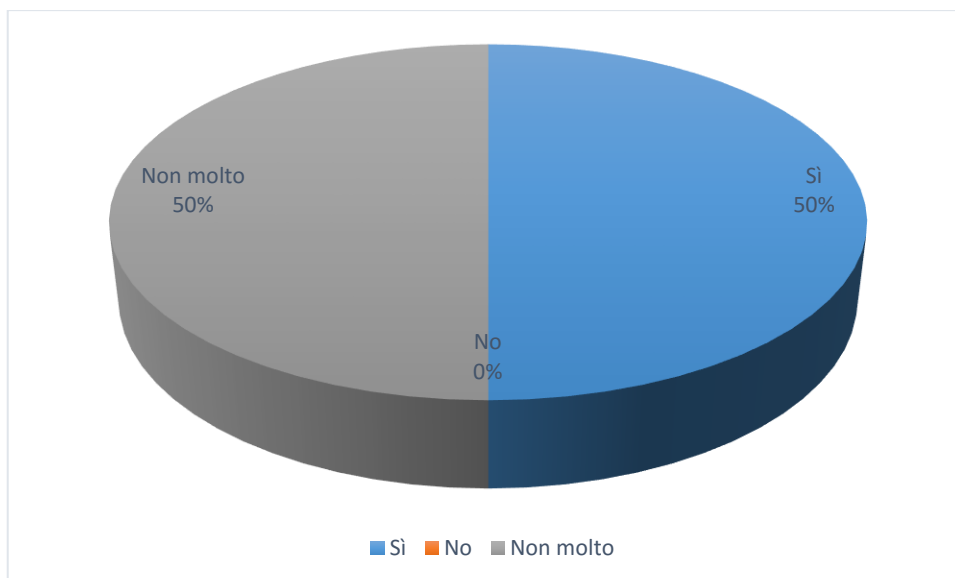


Grafico 26: Apprezzamento delle lezioni da parte dei ragazzi

Lo stesso contrasto è visibile nella quinta domanda, nella quale una di loro ritiene che gli studenti frequentino in modo costante le lezioni, invece l'altra opzione è "qualche volta".

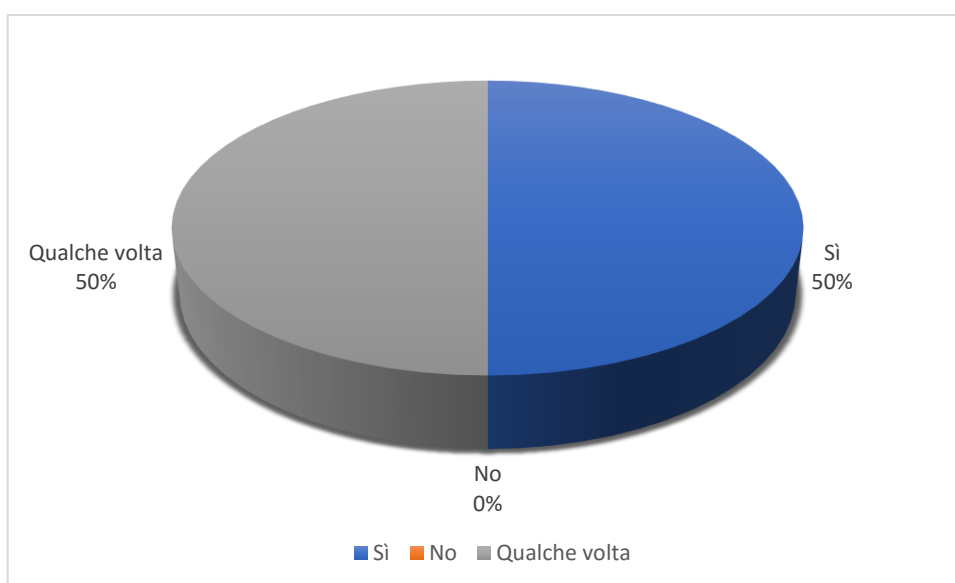


Grafico 27: frequenza scolastica da parte dei rispondenti

Interrogandoci poi sui motivi delle assenze scolastiche, le due rispondenti riportano quanto segue:

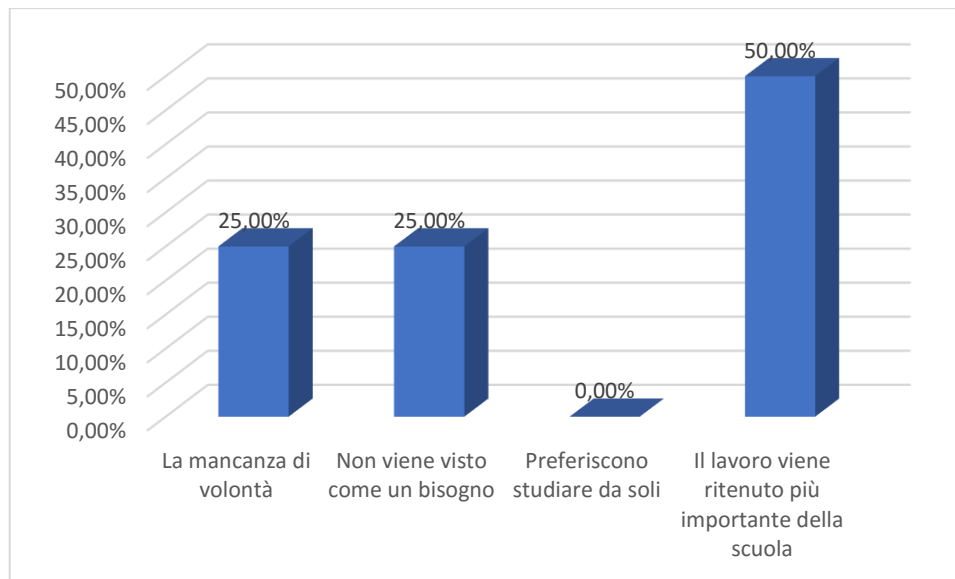


Grafico 28: motivi che portano a non frequentare le lezioni

Da questo grafico emerge come lo studiare da soli non venga assolutamente visto come un'ipotesi plausibile da entrambe: le motivazioni per non andare a scuola sembrano essere da una parte la mancanza di volontà (25%) e dall'altra il non percepirla come un bisogno per la loro situazione presente e futura (25%). Le due insegnanti concordano invece sulla priorità che viene attribuita al lavoro da parte dei ragazzi (50%). Accanto all'opzione "il lavoro viene ritenuto più importante della scuola", l'insegnante Somadini aggiunge un piccolo, ma importante dettaglio «Senza capire che a volte senza la scuola non sanno muoversi nel mondo del lavoro».

Come nel questionario indirizzato agli studenti, anche qui troviamo le due domande inerenti al ruolo dell'insegnante. La formulazione è la stessa, in quanto chiediamo di riflettere se e in che modo i ragazzi ritengono le insegnanti un valido aiuto nel loro percorso di apprendimento dell'italiano. Vista la rilevanza di risposte positive da entrambe le parti (100%), è evidente quanto l'insegnante sia una figura di spicco e non di certo irrilevante. Tuttavia, osservando le ragioni che stanno dietro a questa scelta, salta decisamente all'occhio quanto segue:

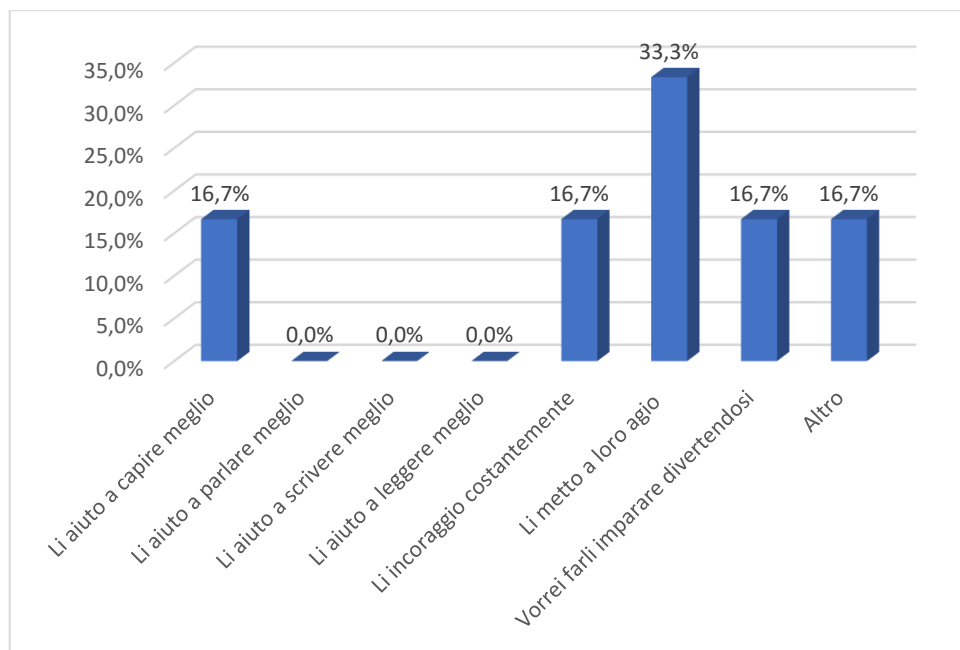


Grafico 29: aspetti in cui aiuta l'insegnante

Di converso rispetto quanto scelto dagli studenti, le insegnanti guidano certamente i ragazzi nell'apprendimento dell'italiano, ma allo stesso tempo cercano di motivarli, rendendo la lezione più interessante, incoraggiandoli incessantemente e facendoli divertire, affinché possano andare a scuola più volentieri. L'opzione più gettonata (ovvero il 33,3%) sottolinea quanto venga ritenuto fondamentale far sentire gli studenti a proprio agio durante la lezione e di non farli quindi sentire inadatti o esclusi. Infine, una delle due insegnanti ha aggiunto questa risposta nella sezione "altro" «Perché c'è un impegno anche nel capire i bisogni e le difficoltà percepite dai ragazzi al di fuori della scuola».

Si deduce quindi la chiara attitudine delle insegnanti nell'aiutare a trecentosessanta gradi gli studenti e di pensare e pianificare una lezione ponendo gli studenti al centro dell'azione didattica. Dato che per molti di loro, l'idea di cominciare o di tornare a scuola non rappresenta una fonte di entusiasmo, si cercano tutte le vie possibili affinché ogni studente possa viverla con minor peso.

Le domande successive sono atte a scoprire il rapporto esistente tra i vari compagni di corso: le insegnanti condividono la stessa visione riguardo le amicizie strette, in quanto si sono venute a creare delle buone amicizie tra i partecipanti e si tratta soprattutto di amicizie proficue, volte ad aiutare l'altro anche nell'apprendimento della lingua. Questo dato contrasta con quanto è stato invece rilevato nell'analisi dei dati degli studenti, poiché nove persone su quindici ritengono di non farsi aiutare dagli altri compagni, ma soprattutto

dall'insegnante. Escludendo quest'ultima idea, le docenti osservano quanto i compagni di corso rappresentino invece una fonte ineguagliabile di aiuto e di spiegazioni per il resto della classe.

Un'ulteriore divergenza si trova in secondo luogo anche nelle lingue in cui avviene questo sostegno: secondo gli studenti (osservando il grafico 18) la preferenza sarebbe nell'usare la lingua italiana, mentre Sara Somadini e Matilde Piccolo affermano quanto segue:

	MOLTI	POCHI	NESSUNO
Le persone provenienti dallo stesso paese interagiscono tra di loro nella loro lingua madre	X		
Se non sono connazionali, si aiutano tramite lingue comuni come inglese e/o francese	X		
Cercano di ripetere in italiano in modo più semplice ciò che è appena stato detto		X	

Tabella 5.a: lingua del *cooperative learning* secondo la prima insegnante

	MOLTI	POCHI	NESSUNO
Le persone provenienti dallo stesso paese interagiscono tra di loro nella loro lingua madre		X	
Se non sono connazionali, si aiutano tramite lingue comuni come inglese e/o francese	X		
Cercano di ripetere in italiano in modo più semplice ciò che è appena stato detto		X	

Tabella 5.b: lingua del *cooperative learning* secondo la seconda insegnante

La visione d'insieme si dimostra quindi molto più variegata rispetto a quanto sostenuto dai ragazzi: molti parlano tra loro usando lingue come francese e inglese che vengono parlate e

comprese dalla maggior parte di loro, mentre coloro che non conoscono nessuna di queste due lingue sembrano interagire tra loro mediante le rispettive madrelingue. D'altra parte, le insegnanti hanno constatato che pochi alunni sono avvezzi a spiegare usando una versione italiana: questo dettaglio può derivare dalla loro padronanza limitata di questa lingua.

A questo punto ci siamo interrogati su quale fossero secondo loro gli aspetti più vantaggiosi per i destinatari di questo corso.

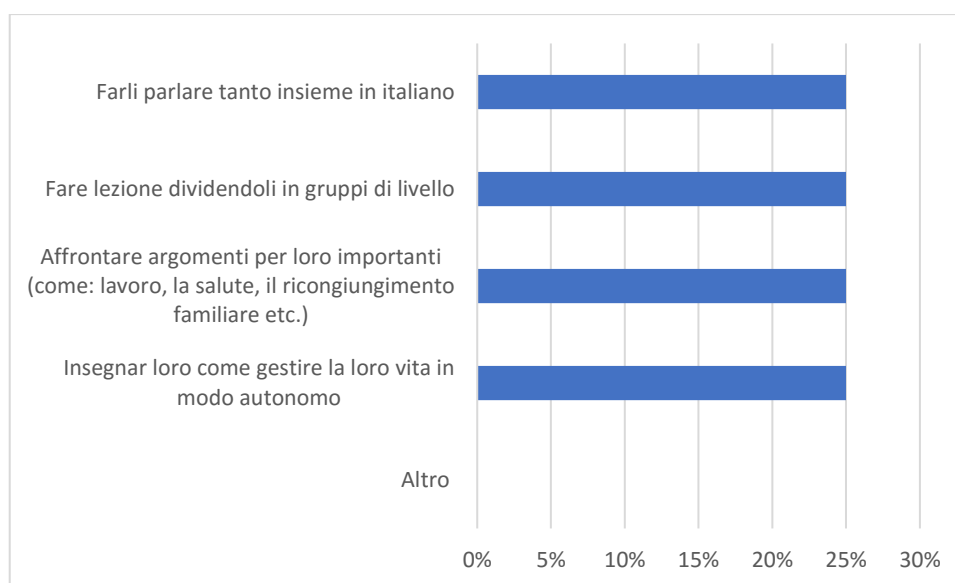


Grafico 30: aspetti maggiormente proficui del corso secondo le insegnanti

A questa domanda sono state date risposte completamente differenti e quindi non è stato possibile trovare una risposta valida a questo quesito poiché sono state segnate tutte e quattro le alternative: A (farli parlare tanto insieme in italiano) e B (fare lezione dividendoli in gruppi di livello) da parte di una rispondente e C (affrontare argomenti per loro importanti come: lavoro, la salute e il ricongiungimento familiare, ecc.) e D (insegnare loro come gestire la loro vita in modo autonomo) da parte della seconda. In generale possiamo quindi affermare che tutte queste opzioni vengano apprezzate dagli studenti.

Nella penultima domanda invece, la situazione è la seguente:

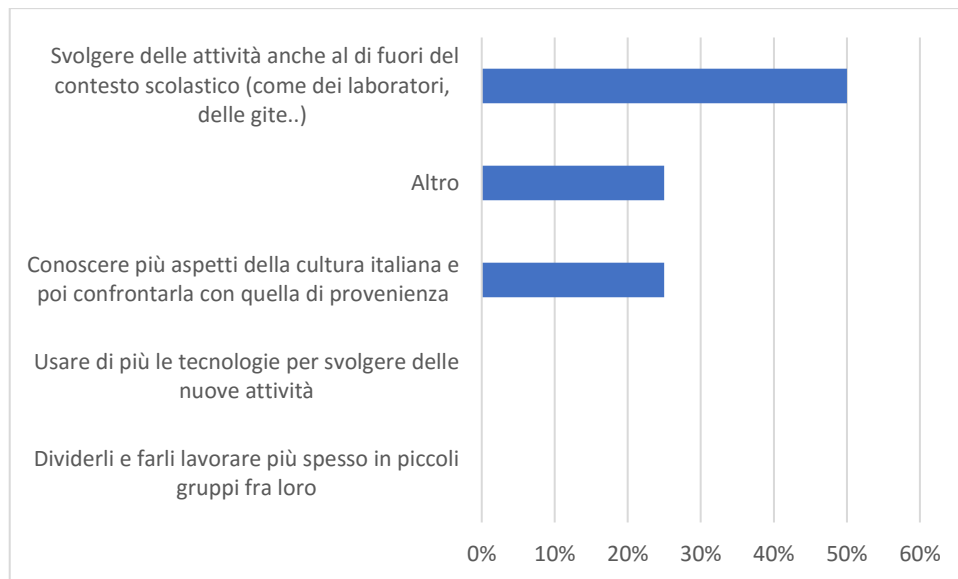


Grafico 31: spunti di miglioramento secondo le insegnanti

Come si evince dal grafico 31, sono state prese in considerazione tre opzioni su cinque; tra queste, la scelta che si rivela più proficua per loro sarebbe quella di far entrare i ragazzi nel vivo della società, di accompagnarli non solo in un percorso scolastico caratterizzato da libri e quaderni, ma di variare la lezione usando la lingua in contesti più creativi (come ad esempio nei laboratori, nelle uscite...) cosicché questo elemento di novità abbia un riscontro positivo negli studenti. Da questi dati emerge anche il ruolo che gioca la conoscenza della cultura di questo paese, come d'altronde confermato di gran lunga dagli studenti stessi.

Nella sezione "altro", l'insegnante interna Sara Somadini ha commentato «Fare delle attività più specifiche per i loro bisogni, ad esempio, se devono andare in ufficio, prepararli con attenzione».

3.6.2 Seconda e ultima sezione: *il loro futuro*

Prendendo infine in considerazione il posto che l'italiano avrà nel loro futuro, la seguente tabella presenta delle opinioni altamente contrastanti rispetto a quanto ci era stato precedentemente riportato dagli studenti:

	MOLTI	POCHI	NESSUNO
Smetteranno di studiarlo	X		
Continueranno a studiarlo frequentando un corso		X	
Continueranno a studiarlo per conto loro		X	
Lo studieranno per poi ottenere anche una certificazione		X	

Tabella 6.a: visione futura del loro impegno con la lingua italiana secondo un'insegnante

	MOLTI	POCHI	NESSUNO
Smetteranno di studiarlo	X		
Continueranno a studiarlo frequentando un corso		X	
Continueranno a studiarlo per conto loro			X
Lo studieranno per poi ottenere anche una certificazione		X	

Tabella 6.b: visione futura del loro impegno con la lingua italiana secondo l'altra insegnante

Sara Somadini e Matilde Piccolo non forniscono dei dati così ottimistici come quelli dei ragazzi: secondo loro molti non continueranno a studiarlo (diversamente da quanto hanno affermato numerosi studenti) e pochi (se non addirittura nessuno) di loro si impegneranno nel continuare a studiarlo.

3.7 Conclusioni generali

Grazie al prezioso aiuto offerto dagli studenti e dalle insegnanti nella compilazione dei questionari e analizzando i set di dati forniti, possiamo riassumere questa particolare situazione didattica come segue: senza ombra di dubbio, la lingua italiana sembra ricoprire un ruolo fondamentale in tutti gli studenti, soprattutto per il fatto che permette loro di capire tutto ciò che li circonda, rendendoli protagonisti attivi e non lasciandoli quindi da parte, insicuri o totalmente dipendenti da altre persone. Il fatto di condividere la stessa lingua con gli abitanti del paese ospitante funge da ponte, incentivando un più veloce e migliore inserimento sociale e lavorativo, portandoli a vivere meglio in Italia.

Allo stesso modo le lezioni di lingua sembrano essere caratterizzate da un forte entusiasmo, sebbene gli studenti non siano sempre presenti a causa di impegni (come ad esempio delle visite mediche), per motivi lavorativi o di ricerca lavoro o addirittura per mancanza di volontà.

Molti di loro non hanno ancora chiara la connessione che esiste tra un'adeguata preparazione linguistica scolastica e mondo del lavoro: un'abitudine ormai diffusa quella di dedicare alcune mattine alla ricerca lavoro nelle varie agenzie di lavoro o in alcune aziende. Non si tratta di un comportamento errato, ma ciò potrebbe venir fatto nelle ore pomeridiane o nei giorni in cui non c'è lezione. Invece per loro, l'idea di non frequentare non sembra pesare, molte volte neanche pensano a delle alternative: l'urgenza, la vera necessità è quella di andare a lavorare, invece la scuola è secondaria.

A questo punto è utile ricordare le parole del coordinatore dell'équipe operativa Stefano Buzzati «[...] La loro priorità assoluta è quella di trovare un lavoro, di poter disporre di denaro e questo va oltre il resto senza capire che probabilmente l'italiano e la scuola potrebbero rendere più semplice questo passaggio»⁶⁹. La loro motivazione non deve rimanere di natura estrinseca, non devono ritenere la scuola come un obbligo imposto dal progetto (pena la decurtazione del pocket money), ma deve divenire il prima possibile intrinseca, portando lo studente ad attivarsi, a provare interesse ed a percepire il bisogno di imparare la lingua. L'apprendimento diverrà significativo solo dopo che avranno appreso i vantaggi derivanti dall'italiano per il loro futuro. Difatti, come commenta sempre il

⁶⁹ Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.132

coordinatore nell'intervista, coloro che hanno acquisito la giusta consapevolezza a riguardo riescono a raggiungere nella norma dei buoni risultati.

Sebbene la motivazione non sia così alta, sia le insegnanti sia gli studenti stessi constatano un miglioramento generale nella loro competenza linguistica alla fine del semestre concesso. Secondo quanto riportato dalle insegnanti, grazie alle ore di lezione i corsisti avrebbero imparato ad affinare le loro abilità linguistiche (per cui lettura, scrittura e la comprensione della lingua); di converso, ciò che viene apprezzato maggiormente della lezione dai destinatari è il fatto che non si insegna solo la pura lingua, ma che si tratti anche di una scuola di vita: invece di puntare a farli ottenere un alto livello di italiano, si preferisce spiegare loro come affrontare determinate situazioni, li si aiuta a diventare autonomi, ad essere in grado di muoversi perfettamente in Italia contando solo sulle loro forze e capacità.

Ciò lascia presupporre che si miri ad una scuola più dinamica, caratterizzata da grande attività e laboriosità non solo sul campo prettamente teorico, ma anche pratico. Trattandosi di un contesto di lingua seconda, gli studenti vivono la lingua in un modo più incisivo rispetto ad una lingua straniera: a loro serve quanto il funzionamento della lingua quanto il funzionamento dell'Italia.

Se si desidera aiutare questi titolari di protezione internazionale nel loro percorso di autonomia una volta usciti dallo SPRAR/SIPROIMI, si rivela utile lavorare anche su quegli ostacoli che essi dovranno essere in grado di affrontare autonomamente, dato che non verranno più seguiti passo per passo dalle figure professionali incaricate dal progetto, ma dovranno rimboccarsi le maniche e mettere in gioco tutto quello che sanno e hanno imparato precedentemente. In sintesi, l'obiettivo dell'insegnante sarebbe di natura olistica, fornendo una preparazione completa e globale per la loro vita futura sotto molteplici punti di vista.

Inoltre, a lezione sembra regnare un buon clima perché l'insegnante viene considerata un pilastro portante dai ragazzi stessi sia per le sue doti professionali che umane e sono sorte delle buone e proficue amicizie tra i corsisti, i quali spesso si aiutano a vicenda nello studio dell'italiano, usando le svariate lingue madri, l'inglese e il francese oppure, in alcuni casi, l'italiano.

Complessivamente, i beneficiari si ritengono soddisfatti dello SPRAR/SIPROIMI. Come ha confermato Stefano Buzzati nell'intervista, molto (se non addirittura tutto) dipende dal modo

in cui viene vissuto questo semestre: ci sono persone che lo riconoscono come una preziosa opportunità, mentre altre che lo ritengono un puro periodo di transizione⁷⁰.

Sebbene sia difficile monitorare i beneficiari una volta usciti dal progetto, le persone che hanno preso parte a questa fase di reperimento dati sembrano voler rimanere stabili qui in Italia. Da qui nasce la necessità di ampliare le loro conoscenze sulla cultura italiana. Forse, concentrandosi il corso quasi esclusivamente sugli aspetti più pratici (come il contratto di affitto, il ricongiungimento familiare, la presentazione di un curriculum vitae), perde di vista cosa sia veramente l'Italia e le sue caratteristiche peculiari che la distinguono da qualsiasi altro paese. Invece, secondo le insegnanti il corso dovrebbe includere attività più pratiche, attività dove sia la mente che il corpo possano essere impiegati nell'apprendere. D'altronde ciò potrebbe rivelarsi altamente proficuo per gli apprendenti in quanto avverrebbe la *Rule of Forgetting* (Krashen, 1983), in quanto gli studenti dimenticherebbero che stanno imparando, poiché l'italiano verrà utilizzato come mezzo per raggiungere altri fini.

Infine, uno dei riscontri più positivi di tutto questo questionario (pur essendo in netto contrasto con le opinioni delle insegnanti) è stata la convinzione dei ragazzi del voler continuare a studiare la lingua italiana, anche una volta terminato il progetto.

Dato che nell'analisi dei dati relativi al questionario degli studenti è emerso il loro interesse per conoscere maggiori aspetti della cultura del paese in cui momentaneamente vivono, nella quarta e ultima parte di questa tesi verrà presentata un'unità di apprendimento progettata appositamente per questo gruppo di corsisti preso in esame.

⁷⁰ *Ibidem.*

4. L'unità didattica di cultura italiana

Il capitolo conclusivo di questo lavoro di ricerca ha una natura più pratica rispetto ai precedenti poiché si baserà sul materiale didattico creato *Ad hoc* per gli studenti di questo corso di lingua italiana L2, ovvero i rifugiati accolti nel sistema di protezione SPRAR/SIPROIMI.

4.1 La scelta dell'argomento

Innanzitutto, si rivela utile sottolineare il fatto che gli studenti a cui è stato sottoposto il questionario non corrispondono esattamente a quelli che hanno sperimentato l'unità successivamente descritta: infatti, come è già stato anticipato nel capitolo precedente, alcuni di loro hanno concluso il periodo di permanenza all'interno del progetto durante i mesi estivi. Si tratta comunque di un numero limitato di ragazzi perché la maggior parte di loro ha potuto prendere parte ad entrambe le fasi.

Come suggerisce Balboni (2015: 85), affinché l'apprendimento possa essere rilevante per lo studente stesso, esso dovrebbe basarsi sulla *need significance*, ovvero dovrebbe rispondere alle esigenze del pubblico che sta imparando. Per questo motivo, come punto di partenza nella programmazione è stato preso in considerazione soprattutto il vero interesse degli studenti, traendo spunto dal questionario in cui una buona parte dei presenti (corrispondente al 39%) aveva proposto di migliorare questo corso di lingua inserendoci uno spazio dedicato alla conoscenza della cultura italiana. I loro bisogni e le loro curiosità si sono rivelati le fondamenta per la costruzione di questa unità, sperando in questo modo di poter creare una lezione che potesse catturare la loro attenzione sin dal principio e che si presentasse come inusuale, con elementi di novità rispetto la solita routine.

Dato che il termine "cultura" è generico e racchiude varie sfere al proprio interno, l'unico modo per poter scoprire in quale aspetto specifico volessero imbattersi è stato quello di renderli nuovamente protagonisti delle proprie decisioni: nei primi giorni di settembre, attraverso delle alzate di mano, i corsisti hanno potuto scegliere precisamente quale ambito volessero approfondire. Tra le varie opzioni quali arte, storia, musica, stereotipi, valori culturali (come ad esempio la cucina) e tradizioni, la maggior parte degli studenti ha dichiarato di voler ampliare le proprie conoscenze sulla geografia, in quanto hanno evidenziato quanto precedentemente avessero già svolto attività concernenti la cultura

italiana, le quali si basavano però quasi ed esclusivamente sul patrimonio artistico e letterario o sullo studio degli stereotipi. Oltre a ciò, si è volutamente evitato quest'ultimo tema, in quanto qualche studente osserva e critica avvalendosi prevalentemente di pregiudizi, credendo fermamente e solamente a delle visioni ridotte, semplificate della realtà circostante, come d'altronde sostiene l'insegnante Somadini nell'intervista⁷¹. Più che lavorare sugli stereotipi, in questo gruppo di lavoro essi dovrebbero essere man mano sostituiti dallo sviluppo di un ragionamento critico. Dei dieci ragazzi presenti a lezione, sei di loro si sono mostrati interessati allo studio del territorio, tre alla musica e solo uno alla cucina italiana.

Come se non bastasse, ho dovuto prestare particolare attenzione anche alla natura stessa del materiale: alcuni studenti, soprattutto quelli più giovani, avrebbero desiderato lavorare partendo dalla musica; d'altra parte alcuni musulmani hanno espresso un grande rifiuto a riguardo, considerando la musica come harām, ossia proibita. Dunque, ho preferito optare per un terreno neutrale, rispettando in questo modo tutte le culture e le religioni caratterizzanti questa CAD di piccole dimensioni.

Come argomento specifico di geografia italiana, ho deciso di programmare un'unità didattica il più possibile concreta e vicina alla quotidianità dei ragazzi, cosicché la lezione non rimanga distante dalla loro percezione, ma che possano riscontrarne degli effetti immediati e precisi sulla realtà. Il tema scelto è stato quello di Asolo, offrendo in tal modo la possibilità di scoprire il paesino in cui sono accolti. Oltre al fatto di partire da un argomento (se pur minimamente) conosciuto, i motivi che mi hanno indotto a puntare a ciò sono state le reazioni comuni degli studenti, che vivendo per la maggior parte in frazioni periferiche, non conoscono affatto il paese in cui vivono: sanno bene dove si trova una particolare azienda o un ufficio (ovvero quei settori che si rivelano loro di estrema utilità), ma oltre a ciò rispondono sempre «Non so cos'è e dov'è». In sintesi, vivono in un paese a loro ancora sconosciuto. Ciò in qualche modo ostacola una serena e fruttuosa permanenza poiché non conoscendo e conseguentemente isolandosi non si potrà mai divenire parte integranti di un territorio. Se rileggiamo nuovamente l'intervista rilasciata da Stefano Buzzati, nella quinta risposta egli proferisce espressioni quali «[...] questo progetto permette che ci sia un incontro tra le persone del progetto e quelle nel territorio»⁷² oppure «[...] è il territorio che si prende carico e accoglie»⁷³. Dunque, se il comune si assume questo incarico, risulta chiaro

⁷¹ Somadini Sara, *Intervista sul corso di italiano L2 dello SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.137

⁷² Buzzati Stefano, *Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI*, in Appendice, p.132

⁷³ *Ibidem*

che, affinché questa unione possa avvenire al meglio, debba avvenire una maggiore apertura mentale anche negli stessi ospiti.

4.2 La struttura dell'unità didattica

Come base per l'unità didattica presentata mi sono avvalsa di un blog chiamato MondoVagando, più precisamente di un articolo di viaggio inerente al borgo di Asolo. La scelta di utilizzare quest'articolo è dovuta principalmente alla sua semplicità: consultando altri testi su questo tema mi sono parsi sin da subito troppo complicati per degli studenti che si trovano ad un livello principiante, oscillante tra l'A1 e l'A2. Inizialmente l'idea era quella di utilizzare come punto di partenza la visione di un video però, come è stato messo in luce sia nel secondo capitolo riguardo la lezione di italiano sia nell'analisi dei dati ottenuti dai questionari, i corsisti tendono generalmente a preferire una didattica di tipo tradizionale perché per loro, l'idea di imparare, di "fare scuola" è necessariamente vincolata all'utilizzo di materiale classico, composto quindi da libri, testi e penne.

Questa unità didattica è stata pensata su misura per gli studenti presi in esame ed è composta da quattro fasi: la prima è quella motivazionale, la quale rende significativo l'apprendimento ed incoraggia lo studente ad intraprendere il percorso proposto⁷⁴. Come attività si trovano inizialmente delle domande aperte di carattere generale e in secondo luogo i corsisti sono chiamati a contribuire all'aggiunta di zampette nel diagramma a ragno sottostante, dove avranno la possibilità di liberare la propria mente, di associare le innumerevoli idee, pareri e sentimenti collegati in qualche modo con la parola chiave all'interno dell'ovale posto al centro.

Una volta consegnato il materiale, le fasi successive si articolano secondo uno schema ben preciso, in modo da poter coinvolgere innanzitutto entrambi gli emisferi cerebrali (secondo il concetto di bimodalità⁷⁵) i quali collaborano nel processo di acquisizione linguistica mediante una sequenza precisa, determinata dal concetto di direzionalità⁷⁶ e che sfrutta le caratteristiche proprie di ogni emisfero. Si parte quindi da destra, da una comprensione più globale, superficiale per passare successivamente alle funzioni dell'emisfero sinistro, ovvero ad uno sguardo più analitico e profondo di quanto abbiano finora osservato in modo olistico.

⁷⁴ P.E. Balboni, 2015

⁷⁵ M. Danesi, 1998

⁷⁶ *Ibidem*

Per questa fase sono stati ideati degli esercizi di vero/falso per gli A1 e invece delle scelte multiple per gli A2. Le domande sono principalmente le stesse, mentre diverse sono solo le modalità di svolgimento per i due livelli. In vista dell'arricchimento lessicale seguono degli esercizi di abbinamento; anche qui siamo partiti dalla stessa base per poi dividerci in due binari differenti: gli A1 dovranno collegare le parole con l'immagine, mentre agli A2 sarà richiesto un passo in avanti, in quanto sono chiamati a collegare gli stessi termini con la definizione appropriata.

Nello step successivo, ovvero nell'analisi, verranno ripassati due argomenti grammaticali: gli A1 avranno la possibilità di rivedere le preposizioni semplici e articolate, mentre gli A2 si dedicheranno al futuro semplice. Gli A1 si troveranno di fronte ad un cloze, poi ad una tabella in cui dovranno riempire le preposizioni mancanti ed infine a un esercizio di reimpiego. D'altra parte, gli studenti che si trovano ad un livello di interlingua successivo (ovvero gli A2) dovranno completare delle frasi estrapolate dal testo in cui dovranno coniugare il verbo alla forma futura corretta. Dopo lavoreranno anch'essi con delle tabelle atte a ripetere come si coniugano sia le tre coniugazioni al futuro che alcune forme irregolari. Seguirà infine, come negli A1, un esercizio di reimpiego e fissazione.

Accompagnerà il tutto la fase di sintesi, nella quale i corsisti sono chiamati ad utilizzare, a mettere in atto quanto hanno imparato finora: si mette quindi brevemente da parte l'input fornito per passare quindi ad un output creato dagli studenti stessi. Gli A1 creeranno un dialogo tra un turista e un residente di Asolo, in cui verranno consigliate le maggiori attrazioni turistiche del rinomato borgo; nel far ciò, dovranno avvalersi anche di *Google Maps* al fine di poter dare più precise indicazioni. Pur non essendo persone avvezze ad usare le tecnologie durante le ore di lezione, quest'attività è stata appositamente scelta affinché loro possano cominciare a trarne beneficio: oltre a ripassare l'italiano dando indicazioni (gira a sinistra, dopo il semaforo, davanti a...) inizieranno ad acquisire familiarità con questo servizio, e in particolar modo, dovranno principalmente essere in grado di leggere propriamente una cartina geografica.

D'altro canto, agli A2 verrà fornito un computer dove dovranno scrivere una mail al/la proprio/a insegnante raccontando quello che hanno visitato nel centro storico lo scorso fine settimana e quello che visiteranno nel futuro. In questo modo verrà offerta loro la possibilità di praticare (se non addirittura di imparare) a scrivere una mail, scoprendo soprattutto come scrivere una mail formale (quindi come scegliere l'oggetto, i saluti introduttivi e i congedi

appropriati). Senza ombra di dubbio, il destinatario formale non è stato scelto casualmente: all'interno del progetto SPRAR/SIPROIMI i beneficiari vengono affiancati e affidati per tutta la durata della permanenza a delle figure professionali che se ne prendono carico. Eppure, la tendenza prevalente nelle persone accolte è quella di lasciar fare agli operatori, di “abusare” quasi di questo servizio, senza rendersi conto che, una volta terminato il/i semestre/i disponibile, si troveranno soli ed impreparati ad affrontare delle piccole sfide, come la prenotazione di una visita medica, la compilazione del proprio curriculum vitae o la candidatura per un'offerta di lavoro. È per questo motivo che è stata ideata quest'ultima attività, col fine di poter insegnare loro come fronteggiare sin da subito anche questo compito che sicuramente prima o poi si troveranno di fronte.

Nelle attività per entrambi i livelli, i corsisti dovranno reimpiegare il lessico inerente alla città e anche l'aspetto grammaticale su cui hanno lavorato nella fase di analisi.

L'ultimo compito è di natura interculturale. In quest'ultima parte gli studenti dovranno dividersi in piccoli gruppi e insieme scegliere un paese (non obbligatoriamente italiano oppure quello di origine) di cui raccontare brevemente le maggiori attrazioni turistiche, mostrando ai compagni qualche foto o se possibile qualche video a riguardo.

Per la progettazione di questa attività è stata presa in considerazione anche l'intervista con l'insegnante, nella quale Sara Somadini aveva ammesso che le maggiori difficoltà per i gruppi di studenti a cui solitamente si trova ad insegnare, sono riscontrabili nell'acquisizione della grammatica e nella comprensione e produzione di testi. Alla luce di ciò, nella fase di globalità si affronta una comprensione di un testo scritto; poi nella parte dedicata all'analisi sono stati scelti due argomenti grammaticali, in modo tale che i corsisti abbiano un'ulteriore occasione in più per ripetere quanto finora avevano appreso. L'ultima parte ci si focalizza invece sulla produzione testuale: essa è stata condotta principalmente in forma orale, poiché si è preferito sviluppare e affinare questo genere di abilità, tanto cara sia all'insegnante che ai ragazzi. In breve, possiamo affermare che in questo materiale didattico si trova un connubio tra lo sviluppo delle competenze scritte e orali.

Sostanzialmente si è cercato di proporre un'unità didattica fattibile allo stesso momento in una classe contrassegnata da diversi livelli: la base di partenza è la stessa, ma durante il percorso vengono intraprese due vie differenti, contrassegnate da compiti stratificati che permettono agli A1 di lavorare su un tema, mentre agli A2 di affrontarne un altro più complesso.

Come se non bastasse, pochissimi sono gli esercizi da svolgere individualmente perché per entrambi i livelli sono state previste attività di coppia o di gruppo: lo scopo era quello di far collaborare gli studenti tra loro, far avvenire sempre di più questo *cooperative learning* che giova non solo agli studenti coinvolti, ma a tutto il gruppo classe, ma che non sembra già assodato nelle menti dei ragazzi. Dato che nei questionari destinati agli alunni è emersa la preferenza nel chiedere aiuto solamente all'insegnante o addirittura nel tacere, questa unità ha voluto insistere, spronare gli studenti a cambiare questa mentalità, nel considerare l'altro corsista come colui che può essere da aiuto nel risolvere un problema, nel capire qualcosa di oscuro e che lavorando insieme riusciranno a produrre qualcosa di estrema qualità.

In conclusione, quest'unità didattica è stata creata personalmente tenendo in considerazione innanzitutto i bisogni e gli interessi dei ragazzi e in secondo luogo seguendo le tre fasi della percezione che ci vengono offerte dalla psicologia della Gestalt, ossia quella globale, analitica e di sintesi. A tal riguardo Serragiotto afferma:

[...] questa molecola matetica è il nucleo dell'attività di acquisizione: qualsiasi testo, da un semplice dialogo ad una canzone, un testo specialistico, ecc. deve essere presentato prima in modo globale, poi in maniera analitica e poi una sintesi e riflessione in modo che l'apprendimento diventi acquisizione. (2004: 71)

4.3 L'unità didattica “Il borgo di Asolo”

In questo paragrafo verrà presentata l'unità pensata per gli studenti frequentanti il corso di lingua italiana L2 all'interno del progetto SPRAR/SIPROIMI di Asolo.

Destinatari: giovani adulti e adulti (dai 18 fino ai 51 anni) di diversa provenienza linguistica e culturale che stanno imparando l'italiano in un contesto L2

Livello linguistico: A1 e A2 del QCE

Durata: 5 ore

Obiettivi linguistici:

- Grammaticale A1: preposizioni semplici ed articolate
- Grammaticale A2: futuro semplice
- Lessicale A1 e A2: ampliamento e ripasso del lessico relativo alla città

Obiettivi (inter)culturali:

- Conoscere più approfonditamente il comune in cui sono ospitati
- Aggiungere nuove informazioni a riguardo
- Parlare di un altro paese da loro scelto

Modalità di lavoro dei partecipanti: individuale, a coppie, in gruppo

Prerequisiti:

- A1: presente indicativo del modo indicativo
- A2: presente indicativo e passato prossimo (per entrambi sia verbi regolari che irregolari) del modo indicativo

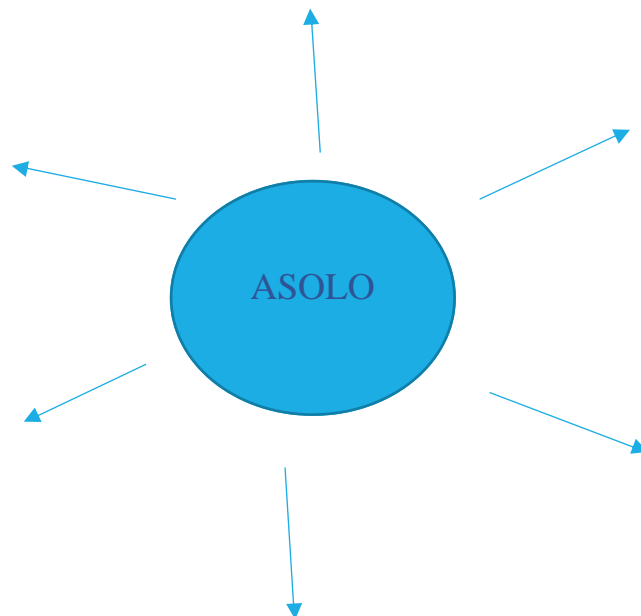
Strumenti e materiali didattici: materiali autentici riadattati secondo i due livelli, esercizi creati personalmente, lavagna, smartphone, pc e scheda.

Il borgo di Asolo

Motivazione

1. Discussiamo insieme!

- a) Da quanto tempo abiti ad Asolo? Ti piace?
- b) “Asolo” è il titolo del testo che leggeremo: quali parole vi vengono in mente? Scrivetele qui sotto!



2. In quale di queste foto riconosci Asolo? Segnala con una X



3. Leggi questo testo tratto dal blog MondoVagando sulla cittadina di Asolo.

Il borgo di Asolo

Asolo è nota come la città dei 100 orizzonti ed è considerato uno dei borghi più belli d'Italia.

Voglio raccontarvi cosa si può vedere ad Asolo: vi racconto il percorso che ci ha fatto seguire la guida, perché vi porterà alla scoperta della città con la calma che vi consentirà di assaporare ogni cosa.

Iniziate il vostro percorso da Via Forestuzzo: a due passi dall'arco che vi introdurrà nel centro storico di Asolo, troverete una porta che vi ammetterà nel Giardino di Villa Freya, la casa dove ha soggiornato per anni la scrittrice ed esploratrice inglese, curandone con passione il suo giardino. È visitabile i primi tre sabati del mese, con ingressi alle 10 o alle 11, o in qualsiasi altro momento previa prenotazione.



Poi passate attraverso l'arco: siete entrati nel cuore del centro storico. Percorrete Via Browning e osservate le vetrine di artigiani e quelle di dolci e prodotti tipici, alzate ogni tanto lo sguardo verso i palazzi eleganti e noterete alcuni affreschi, balconcini e finestre che vi ricorderanno l'arte veneziana. Continuate ad andare avanti e arriverete in una grande piazza, Piazza Maggiore, ora rinominata in Piazza Garibaldi, qui fermatevi ad osservare la Fontana Maggiore. Anche qui è evidente l'influsso di Venezia perché la fontana è sovrastata dal Leone, simbolo del capoluogo Veneto.

Fermatevi al centro e vedrete anche altri di archi, alcuni spingeranno il vostro sguardo più in alto fino ad un campanile ed un po' più a destra una torre più bassa: si tratta del Campanile del Duomo di Asolo e del Museo Civico. Tra questi due edifici troverete una scalinata che vi porterà verso il Duomo: entrate nella bella chiesa e tra i vari dipinti noterete anche la Pala di Asolo, un quadro di Lorenzo Lotto.

Poi se imboccate la prima strada a sinistra, vi ritroverete al Castello della Regina Cornaro, una costruzione di epoca medioevale: da qui godrete di una splendida vista sulla vallata sottostante.

Tornate in Piazza Garibaldi, prendete la strada verso destra e ad un certo punto troverete un percorso in salita che dopo molti gradini vi condurrà alla Rocca di Asolo. Al suo interno, delle scale vi porteranno fino in cima, sulla cinta muraria: ed è qui che finalmente potrete capire perché Asolo è la città dei cento orizzonti! Vedrete, tutt'intorno alla Rocca, le colline asolane ricche di vigneti e vi sembrerà di riuscire ad osservare fino all'infinito!

(testo riadattato dal sito web MondoVagando: <https://www.mondovagandosenzameta.it/cosa-vedere-ad-asolo/>)

Attività per il livello A1

Globalità

4. Nel testo ci sono dei luoghi di città. Individuali e sottolineali tutti, poi confrontali con quelli del compagno.

5. Abbina i nomi alle immagini.

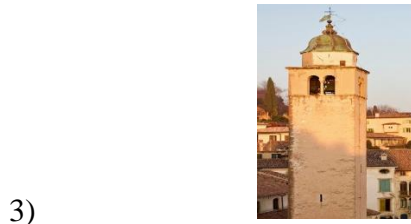
a) Museo



b) Campanile



c) Rocca



d) Fontana



e) Giardino



f) Vetrine



g) Duomo



6. Rileggi il testo e poi rispondi: VERO o FALSO? Correggi quelle errate!

- 1) Asolo è chiamata la città dei 1000 orizzonti
- 2) Asolo è un borgo
- 3) Il giardino di Villa Freya è visitabile dal lunedì al venerdì
- 4) La piazza di Asolo è Piazza Napoleone
- 5) Sopra la fontana c'è un leone
- 6) Dal castello della regina si può osservare fino all'infinito

VERO	FALSO
VERO	FALSO
VERO	FALSO
VERO	FALSO
VERO	FALSO
VERO	FALSO

Analisi

7. Nelle seguenti parti del testo mancano le preposizioni semplici e articolate.

Scegliendo tra quelle presenti nella tabella, riempi i buchi.

dei(X2) nel(X2) al(X3) in alla sulla dalla della
del(X2) dal nella(X2) tra di (X3)

- Asolo è conosciuta anche come la città ___ 100 orizzonti ed è uno ___ borghi più belli d'Italia.
- Non distante dall'arco che conduce ___ centro storico ___ Asolo, vedete una porta che vi introdurrà ___ Giardino ___ Villa Freya.
- Freya Stark ___ calda stagione beveva il tè ___ suo giardino.
- Via Browning si trova ___ cuore ___ centro storico.
- Usciti ___ museo, entriamo ___ chiesa e ___ i dipinti troviamo la Pala ___ Asolo.
- Camminiamo fino ___ Castello ___ Regina Cornaro ___ Medioevo.
- Proseguiamo ___ salita fino ___ Rocca, dove ___ cinta muraria si gode di una vista formidabile ___ vallata.

8. Per verificare le tue risposte, confrontale con quelle di un compagno.

9. Cerchia in rosso le preposizioni semplici e in verde le preposizioni articolate.

10. A coppie, ricostruite questa tabella:

	Articolate					
Semplici	IL	LO	LA	I	GLI	LE
DI	del		della			delle
		allo		ai	agli	
DA			dalla		dagli	dalle
	nel	nello				
SU	sul		sulla	sui		

11. Sottolinea la preposizione giusta

- 1) La rocca di Asolo si trova *nella/ sulla* collina.
- 2) Adoro Asolo! Mi sono innamorato *di/ della* sua storia!
- 3) Ieri sono stato *allo/ nel* castello.
- 4) Lucia è corsa *dalle/ dal* giardino di Villa Freya *nel/al* Museo Civico.
- 5) Il simbolo *del/ sul* borgo asolano è il leone. La statua si trova *tra/ sulla* fontana.

Sintesi

Lavorate a coppie: create un dialogo in cui uno di voi si fingerà turista, mentre l'altro sarà un residente. Usando la grammatica e il lessico già conosciuto (c'è; ci sono; svolta a destra; davanti a...) e con l'aiuto di *Google Maps*, spiegate quali sono le maggiori attrazioni turistiche di Asolo e come si raggiungono, aggiungendo anche quelle che conoscete, ma che non sono presenti nel testo. Cercate di usare almeno tre preposizioni articolate!

Attività per il livello A2

Globalità

12. Nel testo ci sono dei luoghi di città. Individuali e sottolineali tutti. Scrivine altri tre qui sotto, poi confrontati con un compagno

13. Conosci altri luoghi di Asolo che non sono menzionati nel testo?

14. Collega i luoghi di città presenti nel testo alla loro definizione corretta

- | | |
|--------------|---|
| a) Duomo | 1) Luogo di solito esterno dove si trovano fiori e piante |
| b) Museo | 2) Luogo da cui escono dei getti d'acqua |
| c) Campanile | 3) Parte di un negozio che serve a mostrare la merce in vendita al pubblico. |
| d) Rocca | 4) Luogo al cui interno ci sono le campane e che si trova vicino a una chiesa |
| e) Fontana | 5) Edificio religioso di grandi dimensioni |
| f) Giardino | 6) Luogo difeso da mura costruito principalmente sopra un'altura |
| g) Vetrine | 7) Luogo di interesse culturale in cui si possono vedere vari reperti o ricostruzioni |

15. Rispondi alle seguenti domande, scegliendo tra le alternative riportate

- 1) Come viene anche chiamata Asolo?
a. la città dei 100 orizzonti b. il capoluogo veneto c. la città dei 1000 orizzonti
- 2) Asolo è....
a. una grande città b. un piccolo borgo c. un capoluogo
- 3) Come si chiama lo spazio verde di Asolo?
a. il castello della regina b. la Rocca c. il giardino di Villa Freya
- 4) Qual è la piazza di Asolo?
a. Piazza San Pietro b. Piazza Garibaldi c. Piazza del Duomo
- 5) Il simbolo di Venezia è...
a. l'orso b. l'aquila c. il leone
- 6) I cento orizzonti sono osservabili da...
a. La rocca b. il duomo c. il castello della regina

Analisi

16. Coniuga i verbi mancanti al futuro tra parentesi. Una volta finito, controlla le tue risposte rileggendo il testo originale

- A due passi dall'arco che vi _____ (introdurre-lui) nel centro storico di Asolo, _____ (trovare-voi) una porta che vi _____ (ammettere-lei) nel Giardino di Villa Freya.
- Il percorso che ci ha fatto seguire la guida vi _____ (portare-lui) alla scoperta della città con la giusta calma che vi _____ (consentire-lei) di assaporare ogni cosa.
- Alzate ogni tanto lo sguardo verso i palazzi eleganti che sovrastano la via, _____ (notare-voi) alcuni affreschi e spesso balconcini e finestre che vi _____ (ricordare-loro) l'arte veneziana.
- Fermatevi al centro esatto e girate intorno a voi stessi: _____ (vedere-voi) anche altri di archi, alcuni _____ (spingere-loro) il vostro sguardo ancora più in alto fino ad un campanile ed un po' più a destra una torre più bassa.

17. In coppie ricostruite questa tabella riassuntiva:

	Futuro verbi regolari		
	1° coniugazione (are)	2° coniugazione (ere)	3° coniugazione (ire)
Io	Troverò		
Tu	Troverai	Spingerai	
Lui/lei		Spingerà	Consentirà
Noi		Spingeremo	
Voi	Troverete		
Loro	troveranno		consentiranno

18. Ti ricordi come si coniugano i verbi essere e avere?

	Essere	Avere
Io		avrò
Tu	sarai	
Lui/lei		
Noi		
Voi	sarete	
Loro		avranno

19. Quali altri verbi irregolari conosci? Coniugali oralmente a turno con il tuo compagno!

20. Spiega ad il tuo compagno cosa farai la prossima settimana nel borgo asolano (massimo 5 frasi a testa)

Ad esempio: *lunedì visiterò il Museo e poi fotograferò i fiori nel giardino di Villa Freya*

Sintesi

Lavorate a coppie: traendo spunto sia dal testo analizzato sia dalla tua esperienza personale, scrivi una mail ad un tuo/a professore/ssa raccontando cosa hai visitato lo scorso fine settimana nel borgo di Asolo. Purtroppo, non hai avuto il tempo necessario per visitare tutto, per cui dovrai tornarci prossimamente: spiega inoltre cosa farai la prossima volta. Presta attenzione nell'uso del passato prossimo e del futuro e ai saluti formali!

Attività finale comune ai due livelli (A1 e A2)

Dimensione interculturale

Dopo aver formato dei gruppi di 3 o 4 persone, scegliete un paese (italiano e non) in cui avete vissuto o che vi piacerebbe visitare. Con l'aiuto del vostro cellulare e/o dei computer disponibili, raccogliete delle informazioni a riguardo (tra cui anche foto e video). Poi, esponete la vostra ricerca al resto della classe!

4.4 Riscontri dell'avvenuta sperimentazione del materiale didattico

Il gruppo classe preso in esame si è confrontato con l'unità didattica appena presentata durante la prima settimana di settembre, più precisamente durante le lezioni di martedì 3 e mercoledì 4 settembre 2019. A posteriori posso orgogliosamente affermare quanta motivazione ed energia abbiano dominato l'aula in quelle due mattinate: molti studenti si sono mostrati sin da subito incuriositi e coinvolti in questa nuova attività principalmente perché si è presentata diversa dal solito, differente rispetto al tema predominante del lavoro. Presumo sia stato l'elemento di novità, di varietà e in parte anche l'uso dei colori e delle immagini a rendere l'input più piacevole e immediatamente attraente.

In particolare gli studenti che sin dall'alzata di mano si sono dimostrati interessati ad imparare un po' di più di geografia hanno accolto questa serie di attività con un forte entusiasmo perché si trattava di un argomento il quale innescava profondamente la loro curiosità.

Di converso, il primo impatto di qualche corsista con questo materiale è stato negativo e contro produttivo perché alcuni di essi considerano la scuola essenzialmente come un dovere imposto dall'alto, ovvero dal progetto SPRAR/SIPROIMI e non come un bisogno. Quindi, essendo la lezione di per sé una perdita di tempo (il quale invece potrebbe essere investito proficuamente nella ricerca lavoro), essa viene affrontata ancor più svogliatamente e malvolentieri se si basa su argomenti i quali, secondo la loro opinione, sono completamente frivoli, quasi velleitari in quanto non troveranno mai un riscontro vantaggioso (in particolar modo dal punto di vista economico) nella loro vita quotidiana.

Poco coinvolgimento emotivo dominava anche le menti degli ex studenti analfabeti, in quanto non capivano in primo luogo perché bisognasse imparare e soprattutto conoscere i nomi e l'importanza di quei monumenti ritenuti "vecchi". Inoltre, se costoro provengono da paesi i quali non godono di una lunga storia alle spalle, sono automaticamente portati a non attribuire nessun valore significativo ai reperti e ai resti che si trovano di fronte: secondo loro si tratta semplicemente di qualcosa di antico e apparentemente inutile lasciato là, nulla di più. In secondo luogo, non avendo mai avuto la possibilità di istruirsi precedentemente (o solo per un lasso di tempo molto breve) essi dispongono generalmente di una conoscenza limitata su molti temi: se si accenna per esempio a delle diverse epoche storiche o alle civiltà famose come il medioevo oppure i romani vuol dire trasmettere loro delle parole e dei concetti completamente vuoti e privi di senso.

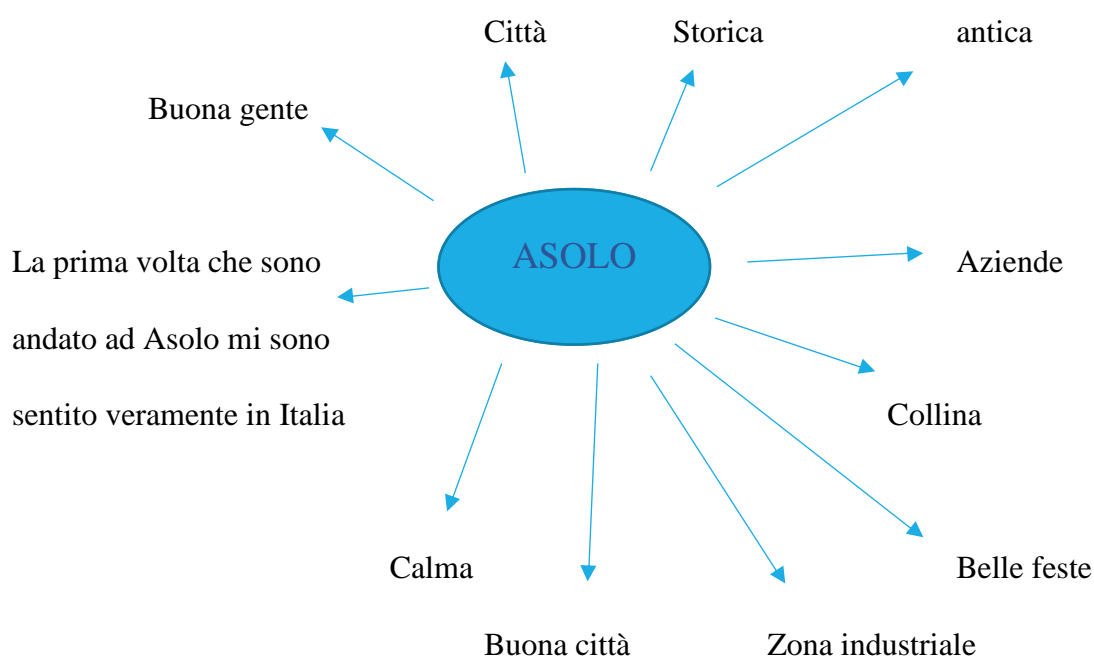
In ogni caso è stato possibile constatare gradualmente un miglioramento nell'approccio utilizzato anche da queste persone. A ciò ha contribuito dapprima la spiegazione del motivo che funge da sfondo a questa unità, che di conseguenza ha fatto intuire loro che non si trattava di un'attività buttata lì a caso oppure scelta in mancanza di disponibilità di altro materiale, bensì di un investimento temporale atto ad agevolare (se pur in minima maniera) il loro futuro. Ultimo, ma non per importanza, l'energia emanata dagli altri corsisti è stata così contagiosa che infine è riuscita a coinvolgere anche i più restii.

Passiamo ora ad analizzare lo svolgimento dell'attività in questa CAD multilivello e multilingue: la parte della motivazione e la lettura del testo è stata svolta in plenaria, coinvolgendo in tal modo entrambi i livelli.

Inizialmente quasi tutti gli alunni si sono mostrati contenti di vivere nella cittadina di Asolo, che sembra essere di loro gradimento. Pochissime persone (ovvero due) hanno invece risposto negativamente, argomentando questa scelta con frasi del tipo «Non c'è niente da

vedere e da fare» oppure «Non c'è una biblioteca o un ospedale»: da queste risposte è sin da subito emersa l'ignoranza e la disinformazione di questi studenti riguardo a questo comune, poiché ci sono molti siti visitabili, altrettanti eventi e una biblioteca e un ospedale (se pur di dimensioni ridotte e con servizi limitati). Generalmente gli studenti erano soliti confrontare Asolo con il luogo in cui erano stati ospitati precedentemente, non accennando mai invece al loro paese di provenienza.

Nello svolgimento dello spidergram, queste sono state le informazioni fornite dagli studenti presenti:



Successivamente, nell'esercizio di confronto tra le foto è stata colta l'occasione anche per parlare più genericamente delle varie città italiane, come Venezia, Milano, Napoli e il Sudtirolo, mostrando la loro posizione anche nella cartina politica italiana.

Durante la lettura del testo, alla fine di ogni paragrafo la lettura veniva interrotta in quanto venivano date ai corsisti le spiegazioni necessarie riguardo il lessico sconosciuto (come ad esempio: artigiano, assaporare, alzare lo sguardo, affreschi, fare un giro su sé stessi...), avvalendoci delle rispettive traduzioni in inglese e/o francese, di *Google Immagini* oppure direttamente del nostro corpo per mimare l'azione. Sempre nella fase di lettura, è stata improvvisata una cartina geografica alla lavagna a cui venivano sommati, pezzo dopo pezzo, sia i luoghi descritti nel testo sia quelli aggiunti dai ragazzi stessi (come ad esempio il

municipio)⁷⁷. Sebbene si sia trattato di un'idea non programmata precedentemente, questo semplice disegno si è dimostrato anzi un validissimo supporto per i corsisti, soprattutto nelle fasi successive.

Durante gli esercizi inerenti alla parte di globalità, avendo previsto gli stessi quesiti in una forma differente per i due livelli, è stato possibile svolgere una correzione generale con tutta la classe, facendo spiegare ai ragazzi stessi le motivazioni che stavano dietro ad una risposta errata da parte del compagno. Nella sezione di analisi non sono state riscontrate grosse difficoltà, in quanto si trattava prevalentemente di un ripasso.

Tuttavia, per quanto concerne la parte di sintesi, il maggiore ostacolo si è rivelato essere la mancata familiarità con l'utilizzo della tecnologia. Molti A1 si trovavano a svolgere per la prima volta un'attività del genere e non avevano proprio idea di come si usasse l'applicazione *Google Maps*. In ogni caso è possibile sottolineare l'ottimo lavoro compiuto a livello linguistico perché la maggior parte dei luoghi di Asolo e le preposizioni sono state utilizzate perfettamente, però per quanto riguarda il passo successivo, molti di loro hanno preferito comunque usare il disegno alla lavagna come mappa invece di quella virtuale.

Con gli A2 il carico di lavoro è stato decisamente inferiore in quanto, oltre a ripassare velocemente i saluti e i congedi formali e lo stile classico di una mail, non si sono presentati altri impedimenti. Qualche errore grammaticale è stato riscontrabile in ogni persona però nel complesso i vari testi sono stati più che soddisfacenti.

In linea di massima è stato possibile constatare l'autonomia nell'esecuzione dell'attività da parte degli studenti che ci trovano ad un livello A2, mentre gli A1 dovevano essere affiancati dalle insegnanti nella lettura del testo e nello svolgimento degli esercizi, altrimenti alcuni di loro si distraevano facilmente oppure si fermavano affermando di non capire.

L'ultima fase, ossia quella interculturale ha reso il gruppo classe molto più attivo e coeso. I gruppi formati sono stati tre in tutto e ciascuno era formato da tre persone. I paesi che sono stati presentati sono: Tehran, Jeddah e Dar-Es-Salaam. Dopo aver nominato un capogruppo e dopo circa mezz'ora di ricerca, ciascun gruppo ha esposto il proprio lavoro alla classe, scrivendo le informazioni più rilevanti alla lavagna⁷⁸ e contemporaneamente mostrando qualche foto dal cellulare. Mentre ogni alunno raccontava ciò che aveva scoperto, il resto

⁷⁷ Vedi Appendice, *Foto derivanti dalla sperimentazione dell'unità didattica*, fig. 2 p. 150

⁷⁸ Vedi Appendice, *Foto derivanti dalla sperimentazione dell'unità didattica*, fig. 3, 4, 5 p. 150

della classe integrava il tutto aggiungendoci dei particolari, delucidando qualche dubbio oppure addirittura raccontando dei propri aneddoti personali a riguardo.

Sulla base dei risultati ottenuti e dell'atmosfera collaborativa regnante in classe, posso affermare questo breve *excursus* geografico è stato particolarmente così ben accolto dagli studenti perché in primis hanno avuto la possibilità di lavorare in piccoli gruppi (desiderio che molti di loro avevano espresso nel questionario) e poi in secondo luogo perché la lezione si è improvvisamente capovolta, invertendo così i ruoli tradizionali: gli studenti si sono disposti vicino alla lavagna, mentre le insegnanti si sono sedute tra i banchi. Il divenire docente per qualche minuto ha fatto acquisire loro maggiore fiducia e piano piano ciascuno di loro si è messo in gioco mostrando alla classe, ma soprattutto a sé stesso, le grandi capacità di cui dispone. Oltre a ciò, il fatto di lavorare in gruppo ha aiutato gli studenti non solo ad affinare le loro capacità relazionali, rispettando le scelte e le opinioni degli altri membri, ma anche a gestire le dinamiche organizzative, offrendo il loro importante contributo nella realizzazione della presentazione, immettendo e scovando nella memoria oppure online ulteriori informazioni di cui avrebbero potuto disporre per proporre infine un lavoro di ricerca impeccabile sotto molteplici punti di vista.

Conclusioni

Con questo studio si è cercato di rispondere alla domanda se il corso di lingua italiana L2 previsto dal regolamento del progetto SPRAR/SIPROIMI del comune di Asolo si riveli proficuo o meno per gli attendenti stessi.

Lo SPRAR/SIPROIMI è un sistema di seconda accoglienza che, a seguito delle disposizioni del Decreto Legge 113/18, accoglie al suo interno delle particolari categorie di migranti, ovvero coloro che godono dello status di rifugiato, i minori stranieri non accompagnati e i nuovi permessi di soggiorno previsti. Questo elaborato finale si focalizza unicamente su uno dei numerosi comuni aderenti a tale progetto, ovvero quello di Asolo (in provincia di Treviso) e, al fine di ottenere un quadro completo a riguardo, ne sono state intervistate due persone influenti, ovvero il coordinatore dell'equipe operativa Stefano Buzzati e l'insegnante interna di italiano Sara Somadini.

Il punto di forza di questo progetto è quello di partire dai bisogni, dalle capacità e dai sogni di ogni beneficiario per poter intraprendere dei percorsi fatti su misura, i quali hanno come fine ultimo quello di favorirne l'inserimento nel tessuto lavorativo e sociale. Una volta terminato il periodo di permanenza concesso, questi studenti dovrebbero essere in grado di gestire la propria vita da soli, abbandonando gradualmente l'idea di dipendere completamente e costantemente da un conoscente oppure da un operatore, mettendo invece se stessi in primo piano. Alla luce di ciò si deduce quanto sia determinante un'adeguata padronanza della lingua del paese ospitante perché se una persona non è in grado di comprendere il mondo che la circonda e/o non riesce ad esprimersi, il diventare completamente indipendenti ed autonomi in Italia rimarrà sostanzialmente un'utopia. Per questo motivo, nel sistema SPRAR/SIPROIMI vengono erogate obbligatoriamente dieci ore settimanali di lingua italiana.

Avendo da più di un anno l'opportunità di insegnare italiano come volontaria all'interno di questo sistema, mi scontro abitualmente con questa classe multiculturale e multilivello. Si tratta di una realtà complessa nella quale gli studenti, oltre al passato che hanno alle spalle e alla precaria situazione attuale, non sembrano dare alla scuola la corretta rilevanza in quanto o vengono a lezione sporadicamente oppure ci vengono, tuttavia sono spesso demotivati. Dati questi presupposti, mi sono chiesta se e in che modo in questi sei mesi, le dieci ore settimanali di insegnamento apportino a dei potenziali benefici per gli studenti.

A tal fine è stata condotta un'indagine distribuendo un questionario per ogni beneficiario. Lo studente è stato chiamato a rispondere a trenta domande inerenti non solo al corso in sé, bensì anche delle informazioni sul loro background e sul loro futuro, essenzialmente per due motivi: in primis, per sottolineare che dietro quei dati forniti c'è una persona, con una propria identità, con un proprio passato (più o meno doloroso) e con delle aspirazioni future. Mi è parso corretto dedicare una se pur breve parte ad una sorta di identikit di questi quindici uomini, poiché, pur dovendo fornire dei numeri, dei risultati, non stavo lavorando solo con dei dati statistici, bensì anche e soprattutto con delle vite umane. In secondo luogo, fattori ed esperienze come l'essere scolarizzati o meno, il percorso migratorio alle spalle e le proprie visioni future incidono senza ombra di dubbio nel percorso di apprendimento dell'italiano.

Indagando sulla validità del corso, un questionario speculare è stato somministrato sia all'insegnante interna sia ad un'altra insegnante volontaria, in modo tale da poter rispondere adeguatamente alla domanda iniziale attraverso un'analisi il più possibile minuziosa.

Contrariamente a quanto descritto precedentemente, i set di dati ottenuti si sono mostrati di gran lunga positivi ed ottimistici: complessivamente i rispondenti ritengono importantissima la conoscenza della lingua italiana, in particolare poiché consente loro di poter vivere a pieno qui in Italia, rendendoli protagonisti attivi e responsabili delle proprie scelte e decisioni. Nonostante la frequenza scolastica non venga considerata un'assoluta priorità, dalle risposte dei questionari è emerso innanzitutto un grande piacere da parte degli studenti nell'andare a scuola e la maggior parte di quelli che hanno ammesso di non frequentare così assiduamente si è giustificata spiegando di aver avviato dei tirocini oppure di dedicare qualche mattina alla ricerca lavoro presso le varie aziende o le agenzie interinali. Mettendo in luce i benefici ottenuti dalla frequentazione, emerge quanto il corso agisca su un doppio binario, in quanto da una parte mira ad affinare le quattro abilità linguistiche, mentre dall'altro li orienta e li prepara da un punto di vista più generale ad affrontare nel migliore dei modi la vita in questo paese.

Sempre considerando questa duplice finalità, i corsisti presi in esame ritengono di essere complessivamente migliorati dal loro arrivo. Qui con il termine "miglioramento" non si intende esclusivamente il passaggio qualitativo da un livello interlinguistico inferiore a quello superiore (anche a causa del tempo ristretto in cui gli studenti di ritrovano a dover apprendere), bensì si tratta di un progresso di carattere globale che prevede l'utilizzo, l'applicazione pratica della lingua nel raggiungere piccoli, ma importanti obiettivi come la

stipula di un contratto di affitto o l'avvio di un tirocinio, i quali rappresentano i primi grandi passi del loro percorso di integrazione.

Sommariamente sono quindi riscontrabili molti punti a favore di queste lezioni. Tuttavia, l'unica grande difficoltà permane nella mentalità dei partecipanti in quanto la scuola viene vista indubbiamente come interessante e vantaggiosa, ma non viene ritenuta indispensabile perché lo scopo principale rimane quello di poter iniziare il prima possibile a condurre una vita dignitosa in questo paese, ignorando quanto l'italiano rappresenti invece il filo conduttore tra il loro presente e il loro futuro. Dunque, il compito che sta alla base e che accumuna non solo l'insegnante, ma tutti i membri dell'équipe è quello di trasmettere esplicitamente e frequentemente l'importanza della lingua ai diretti interessati, affinché gli studenti possano comprendere la vasta gamma di opportunità che solo una buona e solida competenza dell'italiano può offrire loro. In vista di queste future agevolazioni e possibilità, ogni beneficiario dovrebbe intuire quanto la ricerca lavoro e la ricerca casa debbano procedere pari passo con lo studio della lingua. Essi dovrebbero avvertirne sempre più il bisogno e quest'ultimo dovrebbe spronarli, dovrebbe divenire il carburante per ogni studente, in modo tale che piano piano i «perché?» che hanno aperto questo elaborato possano scomparire, lasciando invece posto ad una nuova consapevolezza e conseguentemente a delle asserzioni del tipo «Vado a scuola perché...» oppure ancora meglio «Imparo l'italiano perché...».

Tuttavia, è importante tener presente che questo lavoro di ricerca si è concentrato esclusivamente sul lasso di tempo che va da febbraio a settembre, per cui sono stati considerati solo alcuni dei beneficiari accolti annualmente da questo comune. Per di più, si tratta di un comune italiano di piccole dimensioni, quindi le persone all'interno di questo sistema di protezione sono in un numero massimo di quindici. Per questo motivo la presente tesi non ha alcuna pretesa di universalità poiché si è concentrata su un semestre, quindi su un gruppo target limitato ed infine perché è stato preso in considerazione solo uno dei tanti comuni italiani aderenti alla rete SPRAR/SIPROIMI.

Come prospettiva futura si augura che questionari di questo genere vengano somministrati anche nei CAS e negli altri centri dediti all'accoglienza innanzitutto per poter dar voce a queste persone, in quanto il tema dell'italiano come lingua seconda viene solitamente analizzato prevalentemente in due ambiti: o all'interno di contesti scolastici tradizionali, dove alcuni bambini o adolescenti stranieri neoarrivati approdano in una classe italiana;

oppure vengono studiati i vari gruppi e le rispettive dinamiche nei vari CPIA, scordandoci che esiste anche (e in misura sempre crescente) questa particolare categoria di stranieri, ovvero i rifugiati. In secondo luogo, simili questionari potrebbero rivelarsi di estrema utilità al fine di controllare la validità o meno del corso di lingua raccogliendone l'opinione dai diretti interessati: seguendo le orme del questionario ideato in questa tesi, si potrebbe verificare anche il rapporto esistente tra il singolo studente e le persone che lo circondano, ossia il gruppo di lavoro e l'insegnante. Sebbene queste due sfere vengano solitamente trascurate, esse influenzano di gran lunga il clima in cui prende luogo l'apprendimento, poiché possono da una parte stimolare e coinvolgere positivamente lo studente, mentre dall'altra possono demotivarlo fino a portarlo a non voler più prendere parte al corso, cioè alla pura sconfitta personale. Infine, ma non per importanza, questa ricerca potrebbe venir condotta per poter potenziare il corso in sé, dedicandosi maggiormente agli aspetti ritenuti più utili e colmandone le eventuali lacune.

Rendendo i beneficiari allo stesso tempo protagonisti e destinatari di questo percorso linguistico e culturale e considerando le loro opinioni come un input assai prezioso, sarà quindi possibile ideare un corso *Ad hoc* per loro, il quale li preparerà globalmente, a trecentosessanta gradi ad avviare ed affrontare nel migliore dei modi questo loro percorso di integrazione, che avrà come scopo il loro inserimento in quest'Italia sempre più multiculturale.

Appendice A: Intervista sul progetto SPRAR/SIPROIMI

Intervista del 03.05.2019 di Favretto Sara a Buzzati Stefano, coordinatore dell'equipe operativa del progetto SPRAR/SIPROIMI di Asolo (durata 41' 28'')

Legenda Iniziali:

- *Coordinatore Buzzati Stefano: B*
- *Laureanda Favretto Sara: F*

F: *“Innanzitutto, cos'è lo SPRAR?”*

B: *“È un sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, nato ufficialmente nel 2002. È un progetto ministeriale in quanto è il ministero stesso che in qualche modo ha cercato di strutturare un modello di accoglienza sia per le persone che godono di una protezione (quindi i rifugiati) sia per i richiedenti asilo. Si è sviluppato molto negli ultimi anni, soprattutto dal 2012-2013 dopo gli ultimi grossi arrivi. Infatti, se prima c'erano 3500 posti, adesso siamo circa sui 36000. È un modello molto incentrato sull'integrazione, quindi sull'idea di lavorare con la persona, dove prevede che si facciano proprio dei progetti per riaccompagnarla in una riacquisizione dell'autonomia”.*

F: *“A chi si rivolge?”*

B: *“Come dice il nome stesso, lo SPRAR si rivolge a due categorie specifiche: a richiedenti asilo e rifugiati. Tuttavia, dall'ottobre-dicembre 2018 con il decreto sicurezza, lo SPRAR ha cambiato nome, ora si chiama SIPROIMI: non è più rivolto ai richiedenti asilo, ma accoglie solo titolari di protezione internazionale (quindi asilo politico e protezione sussidiaria) e i permessi di soggiorno previsti. Questo decreto ha eliminato la protezione umanitaria, lasciando spazio solamente all'asilo politico, alla protezione sussidiaria e a altri tipi di protezioni (per motivi di salute, per i casi speciali...) e ai minori stranieri non accompagnati. Questo “nuovo SPRAR” vede quindi come destinatari questi tre casi sopra elencati”.*

F: *“Quali sono i principali vantaggi derivanti da questo progetto?”*

B: *“Onestamente credo che il vantaggio principale si basi sull'idea di lavorare con la persona, di partire dai suoi bisogni, dalle sue competenze, dalle sue capacità e dai suoi sogni per cercare di costruire un percorso che le sia adatto. In questo modo non dovrebbe trattarsi di un progetto operante in maniera standard con tutti i beneficiari, ma dovrebbe costruire dei percorsi individualizzati in base alla personalità di ciascuno, a che cosa fanno e/o vorrebbero*

fare. Spesso però dobbiamo lavorare su quest'ultima idea, cercando di portare le loro ambizioni future su un piano di realtà”.

F: *“Quali sono invece i possibili svantaggi?”*

B: “Basandomi sulla quantità di persone che arrivano rispetto al passato, uno dei maggiori svantaggi che constato è che inizialmente i rifugiati con l’asilo politico erano persone caratterizzate da percorsi di studio elevati e/o impegnati politicamente, mentre ora il loro livello generale si è tendenzialmente abbassato. Il mancato o debole percorso formativo in patria si riversa poi in un grande impedimento per il progetto stesso: abbiamo solo sei mesi di tempo per poter lavorare con loro. Risulta quindi chiaro che se arrivano persone con delle competenze, capacità ed uso a livello scolastico si lavora velocemente nel far acquisir loro la lingua italiana, altrimenti devi costruire delle competenze per le quali non bastano i sei mesi, bisogna sperare nell’integrazione successiva. Da non dimenticare sono le differenze individuali: le persone che arrivano sono molto diverse e altrettanto diverse sono le loro storie, competenze e i loro livelli di studio. Ciò rende il lavoro di per sé più complicato”.

F: *“Ci sono e quali sono gli effetti di questo progetto sulla realtà locale?”*

B: “Qualche piccolo effetto secondo me c’è. Primariamente il fatto che questo progetto permette che ci sia un incontro tra le persone del progetto e quelle nel territorio. Questo porta in qualche modo a una conoscenza ed a un cambiamento di percezione nelle persone: non ci sono più le grandi categorie (come quella del profugo, rifugiato, richiedente asilo) ma c’è una persona con il suo nome, con delle sue capacità e un modo di fare che può essere positivo o no, però almeno ciò viene decretato in base a chi si ha di fronte e non alla categoria. Ho notato che questo ha portato a dei piccoli risultati, come ad esempio alcuni tirocini che hanno avuto luogo perché le persone del territorio si sono parlate, hanno conosciuto la persona; il fatto che poi qualcuno sia riuscito anche a trovare casa, a fare la conversione del permesso di soggiorno grazie alle persone del territorio e non grazie a noi. Questo è importante perché significa che è il territorio che si prende in carico e accoglie. Possiamo definirle “piccole conseguenze”, però fortunatamente ci sono”.

F: *“Ritieni sia importante erogare obbligatoriamente delle ore di italiano? Perché? Come pensi che lo studio e la conoscenza dell’italiano possano influire sulla vita di queste persone?”*

B: “Inizialmente risponderò a questa domanda con una sola affermazione: in Italia l’italiano serve. Viviamo in un paese in cui non bastano lingue come l’inglese per poter sopravvivere nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana: nel lavoro, nella formazione, nella burocrazia, nel tempo libero troviamo per la maggior parte (se non quasi esclusivamente) la lingua

italiana. Risulta quindi essenziale l'erogazione di queste ore. L'unico e vero problema è riuscire a passare l'importanza ai diretti interessati: è vero, abbiamo la possibilità di sanzionarli se non vengono a scuola però non so quanto la sanzione serva se non c'è prima una presa di coscienza. Però vedo che in qualche modo quelli che hanno compreso la necessità di imparare l'italiano riescono a fare un passettino in più degli altri che invece hanno preferito rimanere a quel livello che secondo loro basta, sebbene abbiano tutte le competenze e le capacità per farlo e muoversi”.

F: *“Compllessivamente, ritieni che la loro competenza linguistica migliori dal loro arrivo?”*

B: “In generale mi sembra che quelli che ne capiscono l'importanza e che si danno da fare riescono ad avere dei buonissimi risultati anche per quanto riguarda la conoscenza dell'italiano. Poi ovviamente dipende dai casi, dal paese di provenienza, dalle basi iniziali e dalla lingua stessa: i francofoni ad esempio hanno risultati diversi dagli anglofoni, per chi non ha nessuna delle due lingue forse è ancora più difficile, invece magari il fatto di non avere altre lingue li costringe di più a muoversi. Sono piccoli passi perché i tempi ovviamente sono quelli che sono però quelli che si sono impegnati hanno avuto dei risultati. Tutto parte dall'idea che si fanno di ciò che è importante per loro”.

F: *“Secondo te, quali sono i motivi che spingono i ragazzi a non frequentare le lezioni?”*

B: “Innanzitutto, c'è il fatto di cui parlavo prima: principalmente non riescono a dare il giusto peso alla lezione. Forse hanno una difficoltà nel ripensarsi a scuola: soprattutto per quelli di una certa età, l'idea di ritornare tra i banchi sembra quasi un passo indietro. La loro priorità assoluta è quella di trovare un lavoro, di poter disporre di denaro e questo va oltre il resto senza capire che probabilmente l'italiano e la scuola potrebbero rendere più semplice questo passaggio. Avendo questa forte priorità, gli altri aspetti passano in secondo piano”.

F: *“Come giudichi il ruolo dell'insegnante all'interno del progetto?”*

B: “Secondo me è il suo ruolo è uno tra i più importanti nel progetto ed è proprio per questo motivo che, soprattutto nei momenti difficili, cerchiamo di avere in équipe anche l'insegnante: oltre a fare lezione, ha un punto di vista diverso da quello che è il nostro rispetto alle persone. Questa differenza di prospettiva ci aiuta anche a quotare delle cose in maniera diversa, oppure ci dà dei campanelli d'allarme rispetto a delle persone e/o dinamiche che noi non riusciamo a vedere. Per alcuni dei ragazzi l'insegnante diventa una figura di riferimento e quindi ogni tanto le cose escono proprio con lei e ci vengono riportate successivamente. Inoltre, li vede anche lavorare in gruppo e ne osserva le dinamiche.

Dobbiamo però prestare attenzione che l'insegnante non cali nel ruolo dell'operatore perché ogni tanto le possono arrivare anche delle richieste che non le competono: ad esempio,

quando si parla di “ricerca lavoro”, il suo compito non è quello di cercare una possibile occupazione per i ragazzi. È la figura dell’operatore che lavora insieme alla persona sulla ricerca, mentre la scuola deve solo limitarsi ad integrare i bisogni formativi rispetto ad esso. In tal senso le lezioni dovrebbero essere complementari a quello che facciamo noi operatori. Secondo me bisogna mantenere ben saldi questi scopi altrimenti uno studente pensa che si va a scuola per cercare lavoro e l’insegnante non è più colei che insegna italiano, ma gli fa cercare lavoro e casa: questo imputa all’insegnante delle responsabilità che non le competono e va a mettere in secondo piano gli operatori. È necessario appunto questo bilanciamento, dobbiamo essere complementari e lavorare insieme cercando di mantenere le nostre specificità”.

F: *“Sono state strette amicizie tra i ragazzi? Come hanno influito sulla loro permanenza?”*

B: “A parte alcuni che hanno tenuto un certo distacco rispetto agli altri, rimanendo isolati, ho visto che la convivenza molto spesso crea amicizie. Poi dipende molto dalle persone stesse: ce ne sono di più accoglienti che riescono ad integrare di più di altri ed a aprirsi. Vedo con piacere che connazionali che prima non si erano mai parlati, ora escono insieme e solitamente quelli con l’età più avanzata tendono ad aggregarsi più tra loro. La nascita di amicizie proficue è tangibile grazie a dei cambiamenti anche all’interno dell’appartamento: alcune persone un po’ più estroverse cucinano, mangiano e puliscono insieme a delle altre che inizialmente si erano rivelate problematiche. Questi piccoli aspetti portano a delle aperture ad a dei cambiamenti anche nell’atteggiamento dei ragazzi stessi”.

F: *“Alla fine del periodo concesso di permanenza, noti una certa soddisfazione nei ragazzi riguardo questo progetto?”*

B: “Sì, generalmente ho visto un certo appagamento da parte loro, poi purtroppo molto dipende da cosa è successo durante questo periodo di sei mesi: c’è chi riesce (a volte non solo grazie al progetto, ma grazie alle proprie capacità ed al contatto col territorio) a trovare lavoro e casa e quindi molto probabilmente tra poco usciranno. D’altra parte, ci sono però anche quelli che l’hanno vissuto come un periodo di passaggio, come una sicurezza momentanea («ho una casa per un minimo di tempo») e ci sono persone che si sono un pochino perse. Tutto dipende da come viene vissuto questo semestre. C’è chi si è un pochino organizzato sul territorio e che mantiene i contatti con noi, forse anche perché ha visto che per altri bisogni possiamo esserci: infatti siamo diventati delle risorse perché ovviamente i bisogni continuano anche al di fuori del progetto (come ad esempio lo sportello), soprattutto ora con la storia dei permessi di soggiorno e i problemi che stanno nascendo a livello legislativo”.

F: *“Basandoti sulle esperienze lavorative, osservi una tendenza dei ragazzi nel trovare un lavoro e nel rimanere qui in Italia oppure se ne vanno?”*

B: “Fatico a rispondere a questa domanda poiché è difficile monitorare coloro che si allontanano da questo territorio: conosciamo alcuni destini perché magari uno è rimasto qua e allora ci riferisce se qualcuno è andato all'estero o è rimasto in Italia. Non è facile rimanere aggiornati a riguardo perché per quanto si possa creare un legame, non riusciamo ad avere una confidenza così forte da farci dire quello che faranno: spariscono semplicemente e non sappiamo più nulla. Lo si viene a sapere per altre vie, magari tra loro contraddittorie. Ribadisco un'altra volta: è un po' difficile monitorarli per quanto riguarda il loro futuro; magari ti dicono “vado a Roma”, però effettivamente la meta non si sa. Basandomi sulla mia previa esperienza non ci sono ragazzi che se ne tornano nel loro paese d'origine. La tendenza è rimanere qui o comunque in Europa finché lo permette il permesso di soggiorno. Qualcuno sicuramente ha tentato la fortuna e starà vivendo all'estero, però non possiamo affermarlo con sicurezza in quanto sono andati persi i contatti”.

Appendice B: Intervista sul corso di italiano L2 dello SPRAR/SIPROIMI

Intervista del 31.07.2019 di Favretto Sara a Somadini Sara, insegnante interna del progetto SPRAR/SIPROIMI di Asolo (durata 25' 13'')

Legenda Iniziali:

- *Insegnante interna Somadini Sara: S*
- *Laureanda Favretto Sara: F*

F: *“Il tuo compito all’interno del progetto è quello di insegnare l’italiano: ritieni importante l’erogazione delle dieci ore settimanali di lingua per gli studenti stessi? Perché?”* S: *“Queste ore non le ritengo importanti, bensì fondamentali in vista del loro vero inserimento sia nel mondo lavorativo sia nel tessuto sociale. Infatti, spesso molti di loro provengono da grossi centri dove hanno appreso il cosiddetto “italiano di fortuna” o sono sopravvissuti grazie ai connazionali che facevano da intermediari. Tuttavia, ciò non basta: per potersi inserire in un lavoro con un contratto (e quindi non in nero), per poter avere un’effettiva autonomia (quindi ad esempio riuscire a pagare un affitto, riuscire a leggere e capire una busta paga) e anche per potersi inserire socialmente (come in una squadra di calcio o a fare nuove amicizie) loro hanno bisogno di imparare un italiano corretto e studiato bene a scuola e quindi non semplicemente fai da te”.*

F: *“Quando entrano a far parte del progetto i ragazzi solitamente a che livello di italiano si trovano? A1, A2, B1, B2, C1 oppure C2? Sono per la maggior parte analfabeti o scolarizzati?”*

S: *“Per definizione lo SPRAR sarebbe per le persone definite “fragili”, quindi per coloro che presentano più difficoltà di altre ad essere autonomi nell’uscita da un CAS. Solitamente lavoro con tre livelli di persone: ci sono alcuni casi di analfabetismo, mentre invece la maggior parte dei ragazzi ha un livello basso di italiano (pre A1 oppure A1) e sono scarsamente scolarizzati (si tratta per la maggiore di ex analfabeti che dopo un anno/ due di permanenza in un CAS sono arrivati a questo livello). Ci sono delle eccezioni però solitamente chi possiede già un buon livello di italiano non chiede di entrare in questo progetto, anzi trova subito o un tirocinio o direttamente un lavoro”.*

F: *“Con quali tecniche, attività e materiali didattici strutturi le ore in classe? Ritieni più opportuno farli lavorare tutti insieme o dividerli in base al loro livello?”*

S: “Tutto dipende dal gruppo di lavoro e dai mezzi che ho a disposizione. Il mio metodo di lavoro è cambiato nell’arco degli anni, sia in base al numero di studenti con cui lavoro sia grazie alla collaborazione dei volontari: all’inizio della mia carriera lavorativa (ovvero 3 anni fa) lavoravo con grandi gruppi ed ero da sola, quindi svolgevo attività uniche divise su più livelli, invece adesso con il fatto che ci sono dei volontari, lavoro di più a gruppetti, divisi per livello. Poi, se all’inizio comunque lavoravo soprattutto sulla competenza orale, adesso lavoro anche più su tutte le altre competenze in maniera molto più strutturata.

A tal proposito vorrei ricordare la mia costante collaborazione con l’insegnante del CPIA: a seguito di una decisione personale ho deciso di dividere le ore di lezione nel periodo invernale, attribuendomele il 40%. Ho deciso di rafforzare il CPIA perché innanzitutto si tratta di un’istituzione che quindi come tale può dare loro un certificato riconosciuto di lingua, che invece purtroppo questa scuola non può dare. Poi c’è il fatto che lì i ragazzi vengono divisi in classe in base al loro livello e hanno un programma da seguire. Il CPIA è anche e soprattutto qualcosa di strutturato che li aiuta a rispettare maggiormente le regole e ad interagire con altre persone, insegnanti e compagni che non sono solo quelli del progetto. Nelle quattro ore che fanno qui con me e in cui si trovano tutti uniti in una stanza si fa un rinforzo e soprattutto conversazione, lavorando soprattutto su aspetti legati alla quotidianità, in vista della loro futura integrazione. Essenzialmente non ritengo opportuno dividerli necessariamente in base al livello, dipende dal tipo di attività e dalle persone”.

F: *“In una scala da uno a dieci, quanto alta consideri la motivazione dei ragazzi?”*

S: “sempre troppo bassa, direi forse 4 o massimo 5. Si illudono spesso che il progetto è composto da persone apposite che troveranno loro lavoro e/o che comunque la gente li capisca con l’italiano che hanno imparato. Spesso le persone analfabete o scarsamente scolarizzate fanno fatica a capire la necessità di venire a scuola per trovarsi un lavoro. Spesso non capiscono che deve esserci uno sforzo loro, non solo da parte degli operatori.

Questo basso livello di motivazione rappresenta un’enorme difficoltà per l’insegnante stessa: ci sono alcuni casi di abbandoni e poi ci si aggiungono i sei mesi di tempo, che rendono difficile il lavorare con qualcuno”

F: *“Secondo te le difficoltà per gli studenti nello studio dell’italiano si concentrano soprattutto nell’acquisizione del lessico, nello studio della grammatica e della pronuncia o nel comprendere e produrre testi?”*

S: “A mio parere il lessico è la cosa più facile da apprendere e quasi tutti i ragazzi che arrivano qui, dopo un anno/due hanno imparato tante parole che servono loro. Per quanto riguarda la pronuncia, essa dipende molto dall’appartenenza: per i francofoni essa risulta

molto più facile di un anglofono, per chi è completamente estraneo ad entrambe queste lingue dovrebbe essere ancora peggio, ma poi dipende dall'attitudine e dal percorso di vita di una persona. Se uno non sa una lingua però è stato in Europa per un certo periodo e lì ha imparato una lingua si tratta comunque per la maggior parte di lingue indoeuropee, che condividono una base comune. Invece le difficoltà maggiori riguardano la grammatica, la comprensione e la produzione dei testi: da una parte per il fatto che molti sono debolmente scolarizzati e comunque provengono da paesi dove si può vivere benissimo senza saper leggere e scrivere. D'altra parte, la grammatica viene vista come qualcosa di superfluo perché se io so dire le parole che mi servono, penso che tutti mi capiscano. Poi molto dipende dalle lingue in sé, perché alcune hanno grammatiche più semplici di altre.”

F: *“Grazie a questo corso noti con il passare dei mesi un miglioramento nella competenza linguistica nella maggior parte o nella minor parte di loro?”*

S: “Dipende sempre dai casi: in linea di massima c'è un miglioramento, però non sempre si può osservare e certificare. È raro avere una persona che arriva con un livello e dopo sei mesi riesce ad avere un livello successivo attestato, dove si può effettivamente verificare un miglioramento. Generalmente noto un miglioramento perché la maggior parte delle persone che fa parte di questo progetto arriva senza saper nulla e durante o dopo il semestre riescono addirittura a trovarsi un tirocinio. Ci sono però dei casi che non hanno mostrato nessun miglioramento, ma maggiormente per il fatto che avevano delle difficoltà di apprendimento oppure problemi psichici veri e propri: mi ricordo per l'esattezza di tre casi di analfabeti che non solo dopo sei mesi non riuscivano ad imparare né a leggere né a scrivere, ma non sapevano nemmeno riconoscere un oggetto della vita quotidiana e collegarlo ad una parola. C'erano quindi altre difficoltà, che prescindevano da quelle meramente linguistiche”.

F: *“Su quali aspetti ti concentri maggiormente per poter offrir loro una possibilità di un futuro dignitoso nel nostro paese?”*

S: “Solitamente mi concentro su attività pratiche. Rispetto ad un CPIA cerco di fare soprattutto simulazioni e attività concrete che partono dalla quotidianità. Ad esempio, se in classe ho un ragazzo che deve sostenere a breve un colloquio di lavoro, l'operatore me lo comunica e quindi cerco di fargli svolgere delle attività che coinvolgano sia un tema grammaticale sia l'ambito interessato: cerchiamo di collaborare in modo da non farli sentire impreparati. Oppure ci sono dei ragazzi che a breve dovranno uscire dal progetto e che quindi si stanno dando da fare con la ricerca casa: affronto il lessico inerente alla casa e poi passo ad argomenti più pratici, come pagare un bollettino o semplicemente far imparare loro come leggere un annuncio. In sintesi, adotto per di più un approccio che definirei pragmatico,

concreto in modo da agevolare il percorso che si trovano di fronte. Infine (ma non per importanza) cerco di stimolare una discussione critica: come noti, alcuni ragazzi arrivano con dei pregiudizi e tante rigidità mentali e quindi, oltre ad imparare come trovarsi un lavoro e inserirsi socialmente, devono imparare ad essere cittadini del mondo europeo. Cerco quindi di stimolare una discussione interculturale che ritengo imprescindibile e assolutamente non secondaria dagli altri aspetti definiti come più concreti. Fornirò ora un esempio per cercare di essere il più chiara possibile: se sei un musulmano e conseguentemente tu il venerdì non vuoi andare a lavorare (o addirittura non ci vai) perché per te questo è il giorno sacro, questo è un aspetto culturale che interferisce con la tua vita pratica e concreta e che può portare a delle conseguenze più o meno gravi”.

Appendice C:

Università Ca' Foscari Venezia

Questionario: il corso di lingua italiana L2 dello SPRAR/SIPROIMI di Asolo

Gentile studente, per la mia tesi sto raccogliendo dati sul corso di italiano che stai frequentando. Il questionario è ANONIMO, dunque cerca di essere il più sincero possibile. Grazie per la tua collaborazione, mi aiuterai ad ottenere preziose informazioni!

Sara

Su di te

1. Quanti anni hai?

- a. Tra i 17 e i 20
- b. Tra i 21 e i 25
- c. Tra i 26 e i 30
- d. Sopra i 31

2. Da che paese vieni? _____

3. Qual è il tuo stato civile?

- a. Celibe
- b. Coniugato
- c. Divorziato
- d. Vedovo

4. Sei andato a scuola nel tuo paese?

- a. Sì
- b. No

5. Se sì, che titolo di studio possiedi?

- a. Licenza elementare
- b. Licenza media
- c. Diploma di scuola superiore
- d. Laurea

6. Quali lingue conosci? _____

7. In quale anno sei emigrato dal tuo paese d'origine? _____

8. Hai lasciato il tuo paese perché...

- a. Mancavano buoni condizioni di vita (come cibo, acqua, lavoro...)
- b. Non potevo rimanerci (per la mia religione, etnia e/o opinioni politiche...)
- c. Sono scappato dalla guerra e dalla violenza
- d. Volevo seguire la mia famiglia e/o i miei amici
- e. Altro _____

9. Da quanto tempo sei in Italia? _____

Il corso di italiano

10. Secondo te, sapere l'italiano è importante?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

11. Se hai risposto di sì alla domanda precedente, potresti spiegarmi perché? [massimo due risposte]

- a. Sapere l'italiano è importante per capire meglio quello che leggo, scrivo e ascolto
- b. Sapere l'italiano è importante per poter vivere meglio in Italia
- c. Sapere l'italiano è importante per poter trovare un lavoro migliore
- d. Sapere l'italiano è importante per poter trovare nuovi amici
- e. Sapere l'italiano è importante per aiutare la mia famiglia e/o i miei amici

12. Prima di iniziare a frequentare le lezioni di italiano in questo progetto, conoscevi già un po' di italiano?

- a. Sì
- b. No

13. Se hai risposto di sì, mi puoi spiegare come l'hai imparato? [massimo due risposte]

- a. Attraverso i corsi organizzati nei centri di accoglienza
- b. Studiando da solo (attraverso radio, TV, YouTube etc.)
- c. Ascoltando e poi parlando con gli italiani
- d. Altro _____

14. Secondo te, l'italiano è una lingua difficile?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

15. Le lezioni di italiano del progetto SPRAR/SIPROIMI ti piacciono?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

15. Secondo te, la tua conoscenza dell'italiano è migliorata dall'inizio del corso?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

16. Grazie a questo corso, stai imparando a... [massimo tre risposte]

- a. Parlare meglio
- b. Capire meglio
- c. Scrivere e leggere meglio
- d. Trovare lavoro più facilmente
- e. Conoscere nuovi amici
- f. Vivere meglio in Italia
- g. Altro _____

17. Vai sempre a scuola?

- a. Sì
- b. No
- c. Qualche volta

18. Se hai risposto "No" oppure "Qualche volta" puoi dirmi il motivo?

- a. Non ho voglia
- b. Non mi serve
- c. Preferisco studiare da solo
- d. Ritengo più importante andare a lavorare
- e. Altro _____

19. Ti serve l'aiuto dell'insegnante?

- a. Sì
- b. No

c. Non molto

20. Se hai risposto di sì, mi potresti spiegare il perché? [massimo tre risposte]

- a. Perché mi aiuta a capire meglio
- b. Perché mi aiuta a parlare meglio
- c. Perché mi aiuta a scrivere meglio
- d. Perché mi aiuta a leggere meglio
- e. Perché mi dà sempre coraggio
- f. Perché con lei mi sento più tranquillo
- g. Perché con lei mi diverto
- h. Altro _____

21. Durante questo corso hai stretto amicizia con i compagni?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

22. In certi casi, gli altri ragazzi del corso ti hanno aiutato nel capire qualcosa che all'inizio non ti era chiaro?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

23. Se sì, come?

- a. Spiegando nella tua stessa lingua
- b. Spiegando in inglese o in francese
- c. Spiegando in italiano
- d. Altro _____

24. Qual è l'aspetto che ti è sembrato più utile di questo corso? [massimo due risposte]

- a. Parlare tanto insieme in italiano
- b. Fare lezioni divisi per livello in piccoli gruppi con una sola insegnante e la volontaria
- c. Capire argomenti per me importanti (come: il lavoro, la salute, il ricongiungimento familiare etc.)
- d. Imparare a gestire la mia vita da solo
- e. Altro _____

- 25. Qual è, secondo te, invece l'aspetto che dovremmo migliorare?** [massimo due risposte]
- a. Lavorare più spesso in gruppi tra di noi
 - b. Usare di più le tecnologie (come computer e/o cellulare) per svolgere delle attività
 - c. Svolgere attività anche al di fuori del contesto scolastico (laboratori e/o uscite)
 - d. Conoscere più aspetti della cultura italiana
 - e. Altro _____

Il tuo futuro

- 26. In generale, sei soddisfatto del progetto SPRAR/SIPROIMI?**

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

- 27. Se hai risposto di sì, potresti indicarmi il motivo?** [massimo due risposte]

- a. Perché ho imparato a capire come funziona l'Italia veramente
- b. Perché ho imparato a fare da solo
- c. Perché mi ha aiutato ad integrarmi
- d. Perché mi ha dato una speranza per il futuro
- e. Perché non mi sento mai solo, ho molte persone che si prendono cura di me (gli operatori, l'insegnante...)
- f. Ho stretto tante nuove amicizie
- g. Altro _____

- 28. Una volta terminato il progetto, per quanto riguarda l'italiano pensi di...**

- a. Non studiarlo più
- b. Continuare a studiarlo frequentando un corso
- c. Continuare a studiarlo da solo
- d. Studiarlo per poi ottenere anche una certificazione

- 29. Quali sono i tuoi progetti di vita futuri?**

- a. Stabilirmi definitivamente in Italia e far arrivare anche la mia famiglia
- b. Tornare nel mio paese d'origine
- c. Trasferirmi in un altro paese estero
- d. Non lo so ancora

Appendice D

Università Ca' Foscari Venezia

Questionario: il corso di lingua italiana L2 dello SPRAR/SIPROIMI di Asolo

Gentile collega, per la mia tesi sto raccogliendo dati sul corso di italiano. Il questionario è ANONIMO, dunque cerca di essere il più sincera possibile. Grazie per la tua collaborazione, mi aiuterai ad ottenere preziose informazioni!

Sara

Il corso di italiano

- 1. In generale per gli studenti di questo progetto è importante sapere l'italiano?**
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Non molto

- 2. Le lezioni di italiano sembrano piacere?**
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Non molto

- 3. Ritieni che la loro conoscenza linguistica sia complessivamente migliorata dal loro arrivo?**
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Non molto

- 4. Durante l'esperienza di insegnamento, hai notato che gli studenti stanno imparando**
a... [massimo tre risposte]
 - a. Parlare meglio
 - b. Capire meglio
 - c. Scrivere e leggere meglio
 - d. Trovare lavoro più facilmente
 - e. Conoscere nuovi amici
 - f. Vivere meglio in Italia
 - g. Altro _____

5. I ragazzi vengono a scuola abitualmente?

- a. Sì
- b. No
- c. Qualche volta

6. Secondo te, quali sono i motivi che li spingono a NON venire a scuola? [massimo due opzioni]

- a. La mancanza di volontà
- b. Non viene visto come un bisogno
- c. Preferiscono studiare da soli
- d. Il lavoro viene ritenuto più importante della scuola
- e. Altro _____

7. Giudichi la tua presenza e il tuo aiuto importante per i ragazzi?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

8. Se sì, perché? [massimo tre risposte]

- a. Perché li aiuto a capire meglio
- b. Perché li aiuto a parlare meglio
- c. Perché li aiuto a scrivere meglio
- d. Perché li aiuto a leggere meglio
- e. Perché li incoraggio costantemente
- f. Perché cerco di metterli a loro agio
- g. Perché, oltre a farli imparare, vorrei anche farli divertire
- h. Altro _____

9. Osservando gli studenti durante le lezioni, secondo te sono sorte delle nuove amicizie?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

10. Per quanto riguarda lo studio dell'italiano, hai avuto casi di aiuto reciproco?

- a. Sì
- b. No
- c. Non molto

11. Se hai risposto di sì alla domanda precedente, potresti indicarmi anche il modo in cui sono avvenuti?

	MOLTI	POCHI	NESSUNO
Le persone provenienti dallo stesso paese interagiscono tra di loro nella loro lingua madre			
Se non sono connazionali, si aiutano tramite lingue comuni come inglese e/o francese			
Cercano di ripetere in italiano in modo più semplice ciò che è appena stato detto			

12. Secondo te, qual è l'aspetto che può essere definito "più utile" per i ragazzi di questo corso? [massimo due risposte]

- a. Farli parlare tanto insieme in italiano
- b. Fare lezione dividendoli in gruppi di livello
- c. Affrontare argomenti per loro importanti (come: lavoro, la salute, il ricongiungimento familiare etc.)
- d. Insegnar loro come gestire la loro vita in modo autonomo
- e. Altro _____

13. Quale sarebbe invece l'aspetto che potrebbe essere migliorato? [massimo due risposte]

- a. Dividerli e farli lavorare più spesso in piccoli gruppi fra loro
- b. Usare di più le tecnologie per svolgere delle nuove attività
- c. Svolgere delle attività anche al di fuori del contesto scolastico (come dei laboratori, delle gite...)
- d. Conoscere più aspetti della cultura italiana e poi confrontarla con quella di provenienza
- e. Altro _____

Il loro futuro

14. Per quanto riguarda l'italiano, pensi che una volta lasciato il progetto i ragazzi...

	MOLTI	POCHI	NESSUNO
Smetteranno di studiarlo			
Continueranno a studiarlo frequentando un corso			
Continueranno a studiarlo per conto loro			
Lo studieranno per poi ottenere anche una certificazione			

Appendice E: Foto derivanti dalla sperimentazione dell'unità didattica

Fig. 2: Cartina di Asolo prodotta durante l'attività

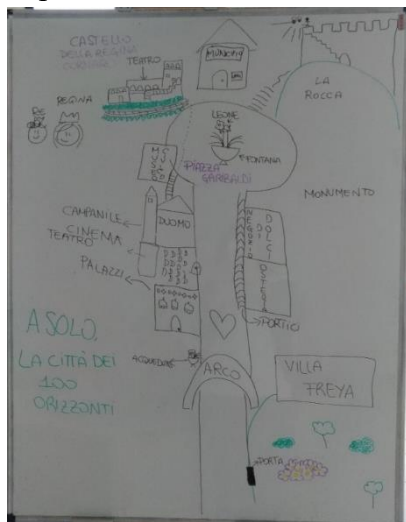


Fig. 3: Ricerca su Tehran

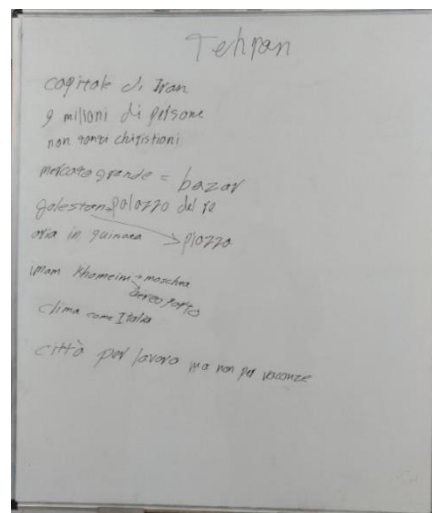


Fig. 4: Ricerca su Jeddah

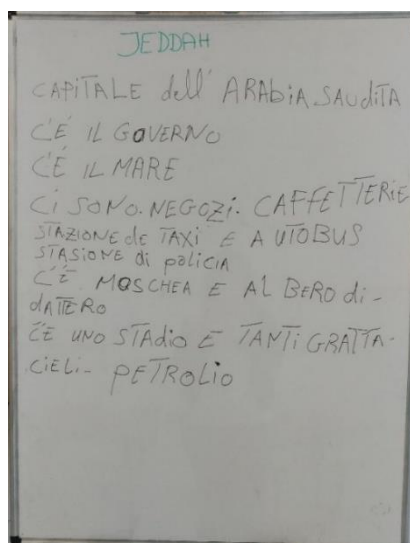
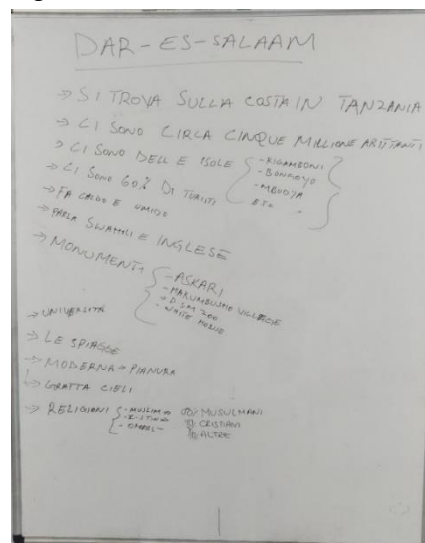


Fig. 5: Ricerca su Dar-Es-Salaam



Bibliografia

- BALBONI P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2018. *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET università.
- BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri: risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra.
- BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia, Guerra-Soleil.
- BOLZONI A., CONTINI M., FRASCOLI D., NOTARO P.C., PERRELLA P., 2016, *Italiano di base. Corso per studenti migranti*, Firenze, Alma Edizioni.
- BORIO M., RICKLER P., 2011, *Piano piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*, Guerrini e Associati.
- BORRI A., CAON F., MINUZ F., TONIOLI V., 2016, *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classe ad abilità differenziate (livello B1)*, Loescher.
- BRICHESE A., 2018, *Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda*, EL-LE, Vol. 7, Num. 1, disponibile all'indirizzo web:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/1/art-10.14277-2280-6792-2018-001-01.pdf>.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi* Venezia, Cafoscarina.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra.
- DALOISO M., 2009a, *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università.

- DALOISO M., 2009b, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula – Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra.
- DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, NIS.
- DUDEN, Deutsches Universal-Wörterbuch, s.v. „Analphabet“, disponibile all'indirizzo web: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Analphabet> , 31.07.2019.
- DUDEN, Deutsches Universal-Wörterbuch, s.v. „Gebietskörperschaft“, disponibile all'indirizzo web: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gebietskoerperschaft> , 15.07.2019.
- FARIS, R., 2002, *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*, Melbourne, Community Networking, Building Community.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- KEARNES, P., 1999, *Lifelong Learning: Implications for VET*. Adelaide, NCVER.
- KNOWLES M. S., 1973, *The Adult Learner. A Neglected Species*, Houston, Gulf; trad. it. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, 1997, Milano, FrancoAngeli.
- KNOWLES M. S., 1984, *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- KRASHEN S. D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- LENNEBERG E. H., 1967, *Biological foundations of language*, New York, Wiley.
- LÉON, A., 1974, *Psicopedagogia degli adulti*, Editori Riuniti, Roma.
- MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- RUTKA, S., 2006, “Un approccio cooperativo nella CAD”, pp. 172-193, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate: risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra.

- SANTORU P., 2006, “Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari”, pp. 61-69, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra.
- SERRAGIOTTO G., 2003, “Peculiarità dell’insegnamento andragogico dell’italiano come lingua seconda”, pp. 167-179, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, vol. 1: *Coordinate*, Perugia, Guerra.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Cedils. Certificazione in didattica dell’italiano a stranieri*, Bonacci editore.
- SERRAGIOTTO G., 2008, “Problemi interculturali e glottodidattici nell’insegnamento dell’italiano agli adulti immigrati”, pp. 177-189, in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*, Torino, Bruno Mondadori.
- Servizio Centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, Bando SPRAR/SIPROIMI categoria ordinari anno 2018-2020 D.M. 10 agosto 2016, *Regolamento corso di italiano L2 SPRAR*.
- Servizio Centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, 2016 (aggiornato nel 2017), *I percorsi di inserimento socio-economico nello SPRAR. Metodologie, strategie, strumenti*, disponibile all’indirizzo web: https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/03/Percorsi-inserimento-SPRAR-TU-Integrazione_agg2017.pdf
- Servizio Centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, 2018, *Manuale operativo per l’attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria. Con versione aggiornata dell’approfondimento “La protezione internazionale delle persone vittime di tratta o potenziali tali”*, disponibile all’indirizzo web: <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>
- Servizio Centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, 2017, *Rapporto annuale Sprar: sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati. Atlante sprar 2017*, disponibile all’indirizzo web: https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/11/Atlante-Sprar-2017_Light.pdf

VEDOVELLI M., 2001, “La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri”, pp. 201-226 in Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto: L’italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, FrancoAngeli.

Leggi

Convenzione sullo statuto dei rifugiati, Ginevra, 1951.

Costituzione della Repubblica Italiana, Roma, 1948.

Decreto Legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

Decreto Legislativo n. 25 del 28 gennaio 2008, Attuazione della direttiva 2005/85/CE recante norme minime per le procedure applicate negli Stati membri ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di rifugiato.

Decreto Legislativo n. 142 del 18 agosto 2015, attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all’accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale.

Decreto Legislativo n. 113 del 4 ottobre 2018, disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell’interno e l’organizzazione e il funzionamento dell’Agenzia nazionale per l’amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata.

Legge n. 189 del 30 luglio 2002, modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo.

Sitografia

<http://www.hihere.eu/blog-post/accoglienza-migranti-sistema-italiano/>
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015:142~art11>
[https://temi.camera.it/leg18/post/il decreto legislativo n 142 del 2015 cd decreto accoglienza.html](https://temi.camera.it/leg18/post/il_decreto_legislativo_n_142_del_2015_cd_decreto_accoglienza.html)
https://www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=10
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2002-07-30;189!vig>
<https://www.sprar.it/la-storia>
<https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105104.pdf>
<https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/wem-wir-helfen/fluechtlinge>
<https://www.sprar.it/attivita-e-servizi>
<https://openmigration.org/glossary-term/protezione-umanitaria/>
<https://www.wired.it/attualita/politica/2018/11/12/sprar-immigrazione-profughi-decreto-sicurezza/>
<http://www.osservatoriomigranti.org/assets/files/manuale.pdf>
[https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2018-10-04;113!vig=
<https://www.ottopagine.it/av/attualita/161083/immigrati-il-fallimento-dei-cas-ma-c-e-l-alternativa.shtml>
\[https://www.corriere.it/cronache/18 dicembre 03/immigrazione-decreto-sicurezza-tagli-35-euro-pocket-money-3740ad04-f6f0-11e8-bd62-81aafd946bf7.shtml\]\(https://www.corriere.it/cronache/18_dicembre_03/immigrazione-decreto-sicurezza-tagli-35-euro-pocket-money-3740ad04-f6f0-11e8-bd62-81aafd946bf7.shtml\)
\[https://www.inmigrazione.it/UserFiles/File/Documents/255_Dossier%20taglio%2035%20euro%20Salvini.pdf\]\(https://www.inmigrazione.it/UserFiles/File/Documents/255_Dossier%20taglio%2035%20euro%20Salvini.pdf\)
<https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-riforma-dellistruzione-degli-adulti-italia-dai-ctp-ai-cpia-0>
\[http://cdn1.regione.veneto.it/alfstreaming-servlet/streamer/resourceId/d429ef08-728e-464b-b604-ef9e4cda6643/bando SPRAR 1 avviso pubblico co progettazione.pdf\]\(http://cdn1.regione.veneto.it/alfstreaming-servlet/streamer/resourceId/d429ef08-728e-464b-b604-ef9e4cda6643/bando_SPRAR_1_avviso_pubblico_co_progettazione.pdf\)
<http://italianoperstranieri.loescher.it/>
<https://www.africarivista.it/le-scuole-coraniche-in-mali/4223/>
\[http://www.difesa.it/InformazioniDellaDifesa/periodico/IlPeriodico_AnniPrecedenti/Documents/Le_Scuole_religiose_nel_mondo_178pakistano.pdf\]\(http://www.difesa.it/InformazioniDellaDifesa/periodico/IlPeriodico_AnniPrecedenti/Documents/Le_Scuole_religiose_nel_mondo_178pakistano.pdf\)
<https://www.mondovagandosenzameta.it/cosa-vedere-ad-asolo/>](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2018-10-04;113!vig=)

Tutti i siti web elencati sono stati consultati per l'ultima volta il 30.09.2019