



ALTERNATIVE WAYS TO LEARN A SECOND LANGUAGE



élan interculturel



Dieses Projekt wird mitfinanziert durch die Europäische Kommission.
Diese Veröffentlichung spiegelt nur die Ansichten der Autor*innen wider.
Die Kommission kann nicht für die Verwendung der dort enthaltenen
Informationen verantwortlich gemacht werden.

ALTERNATIVE WAYS

TO LEARN A SECOND LANGUAGE

Alternative Wege eine zweite Sprache zu lernen

Migration war schon immer Teil der Weltgeschichte. In Europa wanderten Menschen aus den unterschiedlichsten Gründen im Laufe der Zeit aus und ein. In jüngster Zeit wurde die öffentliche Aufmerksamkeit auf den Zustrom von Asylbewerber*innen, Migrant*innen und Menschen mit Fluchterfahrung gelenkt. Personen die unter diese Bezeichnungen fallen, die Zielgruppe des Projektes Alternative Ways, richten ihren Fokus zunächst auf die Suche einer Gemeinschaft und einer Unterkunft (meist ein sehr instabiler Ort), sowie auf das Verstehen und Einleiten behördlicher Verfahren. Danach beginnen sie die Sprache und die Kultur ihres neuen "Heimatlandes" zu lernen.

Aus diesem Grund beschäftigen sich viele Akteure der Gesellschaft damit, neue Möglichkeiten und Wege des Spracherlernens zu schaffen. Viele Neuankömmlinge profitieren davon und lernen so die Sprache und Kultur kennen. Einige von ihnen erreichen innerhalb eines Jahres ein angemessenes Sprachniveau (A2 oder B1), das als Grundlage für ihre weitere Entwicklung dient.

Für einige Neueinsteiger*innen ist die klassische Lernmethode (Lernen im Klassenzimmer, Lernen aus einem Buch, Erlernen von Grammatikregeln usw.) jedoch nicht die richtige Lernmethode. Unter den Neuankömmlingen befinden sich Analphabet*innen, die noch nie die Möglichkeit hatten zu Schule zu gehen und ihre eigene Sprache nicht in Wort und Schrift ausreichend beherrschen. Für diese Gruppe von Menschen und für Menschen, die nur die Grundschule besucht haben, kann der Besuch von regelmäßigen Sprachkursen eine große Herausforderung sein und zur Entmutigung führen. In der Tat, das fehlende Wissen um "formelle Lernmethoden" disqualifiziert natürlich nicht ihre, mit anderen Mitteln, erlernten Kompetenzen, doch ihre kognitiven Fähigkeiten sind unterschiedlich geprägt. Für Stunden in einem Klassenzimmer zu sitzen, ohne Bewegung, und sich auf grammatikalische Themen zu konzentrieren, kann für diese Zielgruppe wohl eine der schlechtesten Wege zum Lernen sein. Es kann ein Missverhältnis zwischen ihren Lernfähigkeiten und den vorhandenen Lernmethoden auftreten. Infolgedessen kann diese Gruppe von Menschen schnell mit Misserfolgen beim Sprachenlernen und im Integrationsprozess konfrontiert werden.

Die Partner*innen in diesem Projekt haben Erfahrung in der Arbeit mit diesen Zielgruppen und bereits einige alternative Lernmethoden entwickelt. Sie sehen die Notwendigkeit einer Zusammenstellung von qualitativ hochwertigen und strukturierten Sprachlernmethoden. Deshalb haben sie sich entschlossen, ihre Kräfte zu bündeln und ein Projekt zu starten, in dem das Hauptziel ist, Wissen zu teilen und gemeinsam weitere neue innovative und alternative Methoden zu entwickeln, um Schüler*innen das Erlernen einer

zweiten Sprache zu erleichtern. Non-formales Lernen dient hier als Ausgangspunkt, worunter z.B. die Methode des Storytelling fällt.

Bevor die Partner*innen dieses Projekts die non-formalen Methoden erarbeiteten, führten sie eine Forschung zum Sprachenlernen von Erwachsenen durch. Basierend auf dieser Forschung schrieben sie das vorliegende Dokument, die "Foundation Bricks" (Grundbausteine) des Projekts Alternative Ways. Dieses beantwortet folgende Fragen: Welches vorhandene Wissen gibt es bereits darüber wie Erwachsene lernen? Welche Auswirkungen (kulturell, neurologisch, etc.) hat das Sprachenlernen bei Erwachsenen? Wie ist der aktuelle Wissensstand über non-formale Lehrmethoden? Das Projekt möchte nicht bereits vorhandene Kenntnisse neu untersuchen, daher ist es wichtig zunächst die Grundlagen der Zusammenarbeit zu definieren. Das vorliegende Dokument ist die Zusammenstellung aller Erkenntnisse und des bereits vorhandenen Wissens, das die Partner erworben und gesammelt haben und legt einen Grundstein für die Entwicklung von alternativen Wegen/ Methoden des Sprachenlernens.

Die primäre Zielgruppe dieses Dokuments und des Projekts Alternative Ways sind Sprachlehrer*innen und Erzieher*innen, die als Freiwillige oder Fachkräfte arbeiten. Dieses Dokument und die im Rahmen dieses Projekts entwickelten Methoden ermöglichen neue Inspirationen, die in Unterrichtseinheiten einbezogen werden können. Die Dozent*innen (Sprachlehrer*innen und Erzieher*innen) arbeiten mit der sekundären Zielgruppe dieses Dokuments zusammen. Diese setzt sich aus Menschen zusammen, die eine neue, zweite Sprache lernen wollen/ müssen, denen aber die klassischen Lernfähigkeiten (oder die als solche betrachtet werden) fehlen, um die Sprache durch bestehende formale Lernmethoden erwerben zu können. Der Schwerpunkt liegt auf Menschen mit Fluchterfahrung und Migrant*innen die einen komplexem Migrationshintergrund mitbringen. Die Aktivitäten können jedoch auch für den Spracherwerb anderer Migranten*innen genutzt werden.

Bildung impliziert eine starke Verbindung mit neurologischen Prozessen: Wie funktioniert das Gehirn, und wie lernt es? Non-formale Bildung fragt, welche anderen Wege das Gehirn nutzen kann um zu lernen; Sinne, Bewegung, Zusammenhänge usw. Während des gesamten Projekts findet man eine Vielzahl von Referenzen zu den Neurowissenschaften, die als Leitfaden für die Schaffung effizienter Lernwerkzeuge dienen. Wenn in diesem Dokument von Studierenden, Lernenden und Teilnehmenden mit "niedrigem Bildungshintergrund" gesprochen wird, sind Menschen mit niedrigem (formellem) Bildungshintergrund gemeint. Die Neurowissenschaften ermöglichen die Funktionsweisen und die Fähigkeiten des Gehirns zu verstehen, daher erschien es als wichtig zunächst aufzuzeigen, was aus neurowissenschaftlicher Sicht zum Thema Sprachlernprozesse beizutragen ist und warum nicht-formaler Lernmethoden notwendig sind.

Inhalt

01 Einleitung: Wie lernen Menschen ?	6
1. Neurowissenschaft und Bildung (Neuroeducation): Die Grundlage des Lernprozesses (ELAN INTERCULTUREL).....	6
2. Besonderheiten der Situation von Geflüchteten (ELAN INTERCULTUREL)...	10
3. Zweitspracherwerb für Erwachsene (ELAN INTERCULTUREL)	15
4. Herausforderungen beim Unterrichten einer zweiten Sprache für Erwachsene (ELAN INTERCULTUREL).....	18
02 Was lernen Menschen ?	25
1. Lernen von Vokabeln und Ausdruck (TALENTENSCHOOL)	25
2. Spracherwerb und Grammatik	28
3. Lernen, Lesen und Schreiben (TALENTENSCHOOL).....	32
4. Kulturelle Aspekte lernen (ELAN INTERCULTUREL).....	35
5. Evaluation des Lernens: Common European Framework Reference for languages (GO!).....	38
03 Methodische Säule 1: EINLEITUNG	45
1. Die Gründe für den Einsatz von vielfältigen Methoden und Ansätzen (ELAN INTERCULTUREL)	45
2. Anpassung an persönlichen Lernbedürfnisse (STORYTELLING CENTRE)	47
3. Verschiedene Lernstile (STORYTELLING CENTRE)	51
4. Storytelling als transversaler Ansatz (STORYTELLING CENTRE)	53
04 Methodische Säule 2 : Interkulturelles Lernen	59
1. Zugang zur lokalen Kultur ermöglichen	60
2. Anerkennung und Aufwertung der eigenen Kulturen	63
3. Valorisierung der Vielfalt	65
4. Lernen während eines Akkulturationsprozesses	67
05 Methodische Säule 3 : Relationales Lernen	70
1. Gruppendynamik (ELAN INTERCULTUREL)	70
2. Peer-to-peer-Lernen (ELAN INTERCULTUREL)	72
3. Kollaboratives Lernen (STORYTELLING CENTRE)	75
06 Methodische Säule 4 : KÖRPERLICHES LERNEN	77
1. Multisensorisches Lernen (ELAN INTERCULTUREL).....	77
2. Sport als Weg, eine Sprache zu lernen (ARBEIT UND LEBEN NRW)	79
3. Rollenspiel, Lachen und Spielen: die Bedeutung des Spaßes am Sprachenlernen und seine Anwendung (STORYTELLING CENTRE)	84
07 Methodische Säule 5 : Lernen mit Medien und Kunst	86
1. E-learning (ELAN INTERCULTUREL)	86
2. Die Macht der Bilder als Lernmedien (TALENTENSCHOOL).....	90
3. Lernen durch Musik als unterstützendes Medium (ELAN INTERCULTUREL) 91	
4. Lernen durch Theater: ein weiteres Medium, das Motivation schafft. (ELAN INTERCULTUREL)	94

08 Methodische Säule 6 : Kontextbezogenes Lernen	97
1. Lernen am Arbeitsplatz (ARBEIT UND LEBEN NRW)	97
2. Unterwegs (TALENTENSCHOOL)	99
3. Lernen im Museum (ELAN INTERCULTUREL)	101
Fazit	104
Bibliografie.....	105
Internetquellen	109

01

EINLEITUNG: WIE LERNEN MENSCHEN ?

1. Neurowissenschaft und Bildung (Neuroeducation): Die Grundlage des Lernprozesses (ELAN INTERCULTUREL)

Von 1999 bis 2007 hat die OECD¹ (Organisation for Economic Co-operation and Development) eine umfassende Studie zur Beantwortung der Frage: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Wissen, wie das Gehirn funktioniert und dem besseren Lernen (für Schüler*innen) oder dem besseren Unterrichten (für Lehrer*innen)?“ durchgeführt². Die Antwort war JA. Dieser Bericht gilt in der Neurowissenschaft in Bezug auf das Lernverhalten als Wegweisend.

A. Was ist Neuroeducation?

Die interdisziplinäre neurowissenschaftliche Grundlagenforschung zu Lernprozessen ist relativ neu. Sie bezieht sich auf die Bereiche Bildungsforschung, Lernpsychologie und neurowissenschaftliches Lernen. Ziel ist es, die Bildungspraktiken durch die Anwendung von Erkenntnissen aus der Hirnforschung zu verbessern.³

Basierend auf der internationalen Forschung auf dem Gebiet der Neuroeducation gibt es Leitlinien für ein effizienteres und leichteres Lernen.

B. Ratschlag Nr. 1: Schaffung einer positiven Lernumgebung

Wenn sich eine Person körperlich oder emotional bedroht fühlt, setzt der Körper ein Hormon namens "Cortisol" frei, das sich langfristig negativ auf den Lernprozess und das Gedächtnis auswirkt. Deshalb sollten Lehrende und Ausbilder*innen eine offene und einladende Arbeitsatmosphäre fördern, die auf Vertrauen und Respekt basiert.

¹ <https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/>

² OCDE (2007)

³ Bruer (2016)

In einer positiven Lernumgebung kann das Gehirn Endorphine freisetzen, ein Hormon das für Euphorie und Vergnügen verantwortlich ist. Es stimuliert die Stirnlappen des Gehirns - der denkenden Befehlszentrale. Pädagog*innen müssen Kriterien für ihr Klassenzimmer (der Interaktion der Schüler*innen untereinander) und für ihr eigenes Verhalten gegenüber Schüler*innen festlegen, um möglichen Konflikten keinen Raum zu geben.⁴

C. Ratschlag Nr. 2: Stimulierung der Aufmerksamkeit

Um zu lernen, müssen wir aufmerksam sein, doch unsere Aufnahmefähigkeit ist nicht unbegrenzt. Laut Leslie Wilson⁵ haben Kinder und Erwachsene zwar unterschiedliche hohe Aufmerksamkeitsspannen, doch beide sind begrenzt. Um das Lernen zu optimieren, sollten die Pädagog*innen in zeitlichen Abständen die Aufgaben wechseln. Wird der Unterricht in verschiedene Segmenten innerhalb einer längeren Unterrichtszeit gegliedert, erhöht dies die Aufmerksamkeit und die Wissensspeicherung der Schüler*innen. Beispielsweise nimmt bei älteren Schüler*innen die Aufmerksamkeit und Verinnerlichung des Erlernten zu, wenn in einer Unterrichtseinheit von 40 Minuten die Aufgaben in 10-20-minütige Segmente aufgeteilt werden. Kinder und Jugendliche brauchen häufigere Wechsel im Abstand von 5-10 Minuten.

Roberto Rosler⁶, Lehrer und Neurochirurg, schlägt vor, den Lernenden kuriose Fakten zu präsentieren, denn auf Neuheiten reagiert das Gehirn sofort. Der Hirnstamm filtert die sensorischen Informationen. Wenn dieser etwas Neues wahrnimmt, wird Noradrenalin freigesetzt um das Gehirn zu aufzuwecken. So kann man ungewöhnliche Geräusche oder visuelles Zubehör verwenden um den Teilnehmenden Wissen zu vermitteln.

D. Ratschlag Nr. 3: Bewegung des Körpers

Um optimal zu funktionieren, benötigt das menschliche Gehirn eine konstante Versorgung mit Wasser, Sauerstoff und Glukose. Das Fehlen eines dieser Stoffe hat negative Auswirkungen auf den Lernprozess⁷. Schon zwei Minuten Bewegung hält den Sauerstofffluss zum Gehirn aufrecht und ermöglicht unserem Gehirn mehr neuronale Verbindungen aufzubauen. Darüber hinaus hydratisiert das Trinken eines Glases Wasser nicht nur das Gehirn, sondern bringt auch Glukose und Sauerstoff im Blut schneller zum Gehirn. Der Verzehr von frischen oder getrockneten Früchten liefert Glukose, ein wesentlicher Brennstoff für eine optimale Gehirnfunktion.

⁴ Leslie Owen Wilson ist Professorin in der School of Education der University of Wisconsin-Stevens Point
<https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>

⁵ Wilson (1994)

⁶ Rosler (2014)

⁷ Brinke (2015)

E. Ratschlag Nr. 4: Arbeiten Sie mit positiven emotionalen Auslösern

Hirnregionen, die sich mit Emotionen (Amygdala) und Gedächtnis (Hippocampus) befassen, sind sehr eng miteinander verbunden. Aus diesem Grund haben Emotionen einen starken Einfluss auf den Lernprozess (einschließlich Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Erinnerung, Argumentation und Problemlösung)⁸. Die Pädagog*innen sollten positive emotionale Auslöser beim Unterrichten und Präsentieren ermöglichen z.B. Verbindungen zu den Interessen der Schüler*innen herstellen, Anekdoten austauschen und über Dinge sprechen, die im täglichen Leben relevant sind. Diese Aktionen regen Emotionen an und verbessern die Lernfähigkeit.

F. Ratschlag Nr. 5: Sprechen Sie über Themen, die für die Lernenden relevant sind

Themen müssen für die Lernenden relevant sein, was bedeutet, dass sie die Inhalte mit für sich wichtigen Fakten in Verbindung bringen können z.B. Fakten die mit ihrem täglichen Leben zusammenhängen. Es wird den Lernenden ermöglichen, die Inhalte schnell mit eigenen Vorkenntnissen zu verbinden. Lernende erinnern sich leichter an das, was direkt mit ihrem Leben verbunden ist.

G. Ratschlag Nr. 6: Erlerntes Wissen in eigenen Worten wiederholen

Wir erinnern uns im Allgemeinen viel besser daran, was wir selbst produziert haben. Wenn die Lernenden eine eigene Erklärung für ein neu eingeführtes Konzept erstellen, wenn sie also neue Informationen wiedergeben können, werden sie die Informationen viel einfacher in ihrem Langzeitgedächtnis behalten (Rosler, R. 2014).

H. Ratschlag Nr. 7: Bewertung durch sofortiges Feedback

Fehlersignale erlauben dem Gehirn Ausgesendetes zu hinterfragen. Unterscheidet sich die Vorhersage des Gehirns mit der anschließend zu beobachteten Aktion, so reagiert das Gehirn überrascht. Diese Überraschung unterstützt im Lernprozess.

I. Ratschlag Nr. 8: Informationen festigen

Um Informationen im Langzeitgedächtnis zu konsolidieren, sollten diese auf möglichst viele Arten dargestellt werden. Wenn Informationen auf verschiedene Weise gespeichert werden können, haben die Lernenden in ebenso vielen Situationen Zugang zu ihnen.

⁸ Tyng (2017)

In Anbetracht dieses Wissens aus der Neuroeducation wird es Trainer*innen, Pädagog*innen sowie Lehrenden helfen, Wissen auf eine *zerebral freundlichere Weise* zu vermitteln. Dies ist umso wichtiger, wenn wir schutzbedürftige Erwachsene (Erwachsene mit Einwanderungs- und Fluchterfahrung) unterrichten. Neben dem Sprachunterricht gibt es viele Stresssituationen (Wohnungslosigkeit, Arbeitslosigkeit, Einsamkeit), die zu einem Defizit an kognitiven Funktionen wie Aufmerksamkeit und Erinnerung führen können.

Tatsächlich steht die sekundäre Zielgruppe des Projekts Alternative Ways (Migrant*innen mit niedrigem Bildungsstand), vor besonderen Herausforderungen im alltäglichen Leben. Einige von ihnen erfuhren schreckliche Dinge, die traumatische Zustände und Konzentrationsschwierigkeiten verursachen. Diese Besonderheit beeinflusst ihren Zugang zur neuen Sprache.

2. Besonderheiten der Situation von Geflüchteten (ELAN INTERCULTUREL)

Nach den aktuellen Zahlen des UNHCR gibt es 68,5 Millionen Vertriebene auf der Welt. 40 Millionen von ihnen sind Binnenvertriebene und 28,5 Millionen sind Geflüchtete (unter UNHCR-Mandat) oder Asylbewerber*innen. Etwas weniger als die Hälfte der Geflüchteten in der Welt (weltweite Flüchtlingsbevölkerung unter UNHCR-Mandat - ohne Asylbewerber: 25,4 Millionen) sind Erwachsene (über 18 Jahre)⁹. Das bedeutet, dass es weltweit ca. 12 Millionen Erwachsene gibt (Asylsuchende werden in dieser Zahl nicht berücksichtigt), die irgendwo ein Erwachsenenleben wiederaufbauen müssen. Für einige von ihnen bedeutet der Aufbau eines neuen Lebens, Bildung zu erhalten, unabhängig davon, ob sie in ihrer Heimat eine Ausbildung erhalten haben oder nicht.

Bildung als Erwachsener zu erhalten, bringt ganz eigene Möglichkeiten und Herausforderungen mit sich (Arbeitstage, spezifische Lernweisen, Interessen, Familienleben usw.). Was sind die Besonderheiten der Situation erwachsener Geflüchtete im Zusammenhang mit Bildung?

Nach ihrer Ankunft in einem Gastland durchlaufen Geflüchtete mehrere Phasen von Hoffnung und Verzweiflung¹⁰. Nach dem Verlust von Haus, Besitz, Angehörigen und sozialem Leben befinden sich die Vertriebenen in einem Schockzustand, der Unsicherheit, Sorgen und Zukunftsängste mit sich bringt. Anzeichen können Verwirrung, starke Müdigkeit und geistige Abwesenheit sein. Die Erwachsenenbildung muss sich in diesem Zusammenhang darauf konzentrieren, dass bei der Ankunft sofortige Orientierung sichergestellt werden kann und benötigte Informationen bereit liegen¹¹. In individuellen Zeiträumen treten Geflüchtete in eine Phase der "Akzeptanz und Reaktion" ein¹². Sie reorganisieren ihre Bedürfnisse wie Integration, Gesundheit und Autonomie. Integration wird als ein zweiseitiger Prozess betrachtet und kann nur dann erfolgreich sein, wenn Mitbürger*innen des Gastlandes offen und integrativ gegenüber der kulturellen Vielfalt sind. Um dies zu gewährleisten sollten Geflüchtete einen gleichberechtigten Zugang zu Wohnungen, der Gesundheitsversorgung und Bildung erhalten¹³.

In diesem Stadium ist eine Erwachsenenbildung, die auf diese Bedürfnisse eingeht, hilfreich; eine, die Geflüchtete unterstützt ihre neue Umgebung besser zu verstehen, und ihre Ressourcen zu identifizieren. Danach kommt eine Phase, in der Geflüchtete anfangen wirtschaftliche Stabilität durch Arbeit zu suchen. Sehr oft passen die Stellenangebote nicht zu

⁹ <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

¹⁰ Klingenberg (2016)

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ Robila (2018)

ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen und die Bemühungen einen legalen Weg zur Arbeit zu finden; schaffen neue Sorgen und Unsicherheiten

Um den Bedürfnissen in dieser Phase gerecht zu werden, sollte sich die Bildung auf Hard- und Soft Skills des beruflichen Umfelds konzentrieren. Erwachsene lernen besser, wenn ihre Ausbildung auf konkrete und unmittelbare Bedürfnisse reagiert (im Gegensatz zu Kindern, die leicht theoretische Konzepte lernen können)¹⁴. Außerdem ist dies ein guter Zeitpunkt um den gegenseitigen Austausch zwischen Geflüchteten und ihrer Aufnahmegesellschaft zu fördern: Der Austausch von Wissen und Erfahrungen kann zur Zusammenarbeit und gegenseitigem Interesse führen¹⁵. In diesem Stadium haben die Bedürfnisse der Geflüchteten eine hohe Gemeinsamkeit mit den Bedürfnissen der Aufnahmegesellschaft. Daher ist es wichtig die Teilnehmer*innen so weit wie möglich zu mischen, um die soziale Bindung und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

Neben diesen verschiedenen Phasen, die die Fähigkeiten und die Lernweisen der Geflüchteten definieren, spielen praktische Aspekte (die in jeder Phase unterschiedlich sind) eine wichtige Rolle. Verwaltungs- und Asylfragen erfordern viel Zeit. Geflüchtete müssen zu den Institutionen gehen, Dokumente sammeln und nach Übersetzungen suchen. Sie widmen sich zudem der Suche nach einer Unterkunft und der Erhaltung sozialer Grundrechte mithilfe von Sozialdiensten. Termine, an denen sie nicht fehlen dürfen, wenn sie sich im Prozess weiterbringen möchten, werden ihnen wahllos zugeordnet. Verschiedene Autor*innen haben Hindernisse identifiziert, die das Wahrnehmen der Termine erschwert z.B. mangelnde Kinderbetreuung, finanzielle Schwierigkeiten, Notwendigkeit der Teilnahme am Erwerbsleben (einschließlich Schichtarbeit), Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln, geschlechtsspezifische Barrieren usw.¹⁶ Folglich ist die unregelmäßige Anwesenheit eine Besonderheit der Erwachsenenbildung für Geflüchtete. Die Regelmäßigkeit der Bildungsaktivitäten ist jedoch sehr entscheidend¹⁷. Der Alltag, z.B. in einer Aufnahmeeinrichtung, bringt viel Aufregung mit sich und regelmäßige Aktivitäten, die jeden Tag zur gleichen Zeit stattfinden, können erste Schritte zur Integration sein. Das Paradoxon, die Unvereinbarkeit von Bedürfnissen und der Realität, ist sicherlich ein wesentliches Merkmal von Geflüchteten beim Zugang zur Bildung.

Geflüchtete werden demnach mit einer hohen Anzahl von Aufgaben und Dingen konfrontiert, die gleichzeitig gelernt und verstanden werden müssen (zusätzlich zur Sprachtheorie). Diese bezieht sich auf Elemente der Sprache, kultureller Normen und Codes, Verwaltungseinheiten und -verfahren, Verfahren des Gesundheitswesens usw. Das Konzept vom Akkulturations-Stress beschreibt, dass man lernen muss wie man in einer Kultur funktioniert, die sich von der unterscheidet, in der ein Individuum geboren und aufgewachsen ist: die Art und Weise wie Menschen miteinander umgehen und einfache Aufgaben z.B. wie

¹⁴ Alliance Française training (2018-2019)

¹⁵ Benseman (2012)

¹⁶ Klingenberg (2016)

¹⁷ Benseman (2012)

man einkaufen geht oder nach der Richtung fragt. Diese Aufgaben werden zur Herausforderung, die potenzielle kulturelle Missverständnisse mit sich bringt. Dies kann zu Identitätsbedrohungen führen¹⁸. Die Bedürfnisse der Geflüchteten kann demnach nur in einem ganzheitlichen Bildungsansatz gerecht werden.

Die psychosoziale Analyse betrachtet das Individuum als ein Organismus im Zusammenspiel mit externen Elementen (Familie, Gesellschaft, Rechtsordnung, Bildungssystem, Berufsleben, etc.). Daher reicht es im Sprachunterricht für erwachsene Geflüchtete nicht aus, sich nur auf die Sprachkenntnisse der Schüler*innen zu konzentrieren. Ein Ansatz, der auch andere Faktoren berücksichtigt, wird zu effektiven Ergebnissen führen¹⁹. Das VHS-Sprachinstitut in Deutschland unterstützt diese Erkenntnis und beleuchtet, dass eine weitreichende Integration nur mit einer umfassenden Bildung möglich ist, die kulturelle und gesellschaftspolitische Aspekte beinhaltet²⁰. Die Frage ist, ob dieser Ansatz alleine von einer Organisation umgesetzt werden kann, oder ob Partnerschaften zwischen Organisationen effektiver sein können. Die einschlägigen Organisationen sind von der Nachfrage nach Bildung überrollt und müssen Wartelisten führen bis sie ein entsprechendes Angebot machen können. Unter diesen Bedingungen ist es für eine alleinstehende Organisation sehr schwierig, alle Aspekte einer umfassenden Bildung zu gewährleisten.

Ein weiterer Aspekt, der die Situation der Geflüchteten in Bezug auf die Art und Weise wie sie lernen, prägt, hat mit Vorurteilen und Vorannahmen zu tun. Vorannahmen, die Schüler*innen und Lehrende voneinander haben, bestimmen maßgeblich die Qualität und das Gelingen von Interaktionen²¹. Zum Beispiel könnten Lehrende davon ausgehen, dass die Schüler*innen nicht wissen, wie man in einem formalen Rahmen lernt oder dass diese nicht qualifiziert sind; auch in Bezug auf eine spezifische eigene politische Meinung etc. Die Schüler*innen könnten wiederum davon ausgehen, dass ihre Lehrer*innen alles wissen, diese die gesamte Aufnahmegesellschaft repräsentieren, oder ihnen auch in anderen Aspekten ihres Lebens, neben dem Sprachenlernen, helfen werden. Vorurteile beeinflussen auch das Selbstbild der Geflüchteten als Lernende und können zu einem Motivationsverlust und Mangel an Selbstbewusstsein führen.

Daneben müssen sich einige Geflüchtete mit ihrer psychischen Gesundheit und Traumata auseinandersetzen. Die Umstände einer Zwangsmigration haben tiefe Auswirkungen auf ihre Gesundheit und die Integration in die Aufnahmegesellschaft²². Menschen, die vor bewaffneten Konflikten oder Verfolgung geflohen sind, leiden häufiger unter psychischen Erkrankungen wie z.B. der posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS).

¹⁸ Klingenberg (2016)

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Alfred (2004)

²² Robila (2018)

Darüber hinaus wurde ein Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten bei der Akkulturation, die für die Bildung notwendig ist, und psychischer Belastung festgestellt²³. Erfahrungen und Auswertungen von Sprachintegrationsprogrammen zeigen, dass während der Teilnahme an Sprachkursen auch eine psychosoziale Betreuung durch Sozialarbeiter*innen benötigt wird. Ist diese nicht gegeben, werden die Lehrer*innen mit Fragen und Problemen aus den schwierigen Lebenssituationen ihrer Schüler*innen konfrontiert, mit denen sie in der Regel nicht vertraut sind²⁴. Zudem wirken sich Stress und Besorgnis direkt auf die Konzentrations- und Erinnerungsfähigkeit aus. Die soziale Eingliederung und Integration von Menschen mit Fluchterfahrung erfordert daher nicht nur eine Konzentration auf formale und nicht-formale Bildungsangebote, sondern auch ein Unterstützungssystem, das ermöglicht, sich mit anderen Problemen auseinanderzusetzen. Eines davon ist die mangelnde Anerkennung informeller Fähigkeiten²⁵.

Tatsächlich verfügen Geflüchtete oft über Fähigkeiten, die sie in ihrem Land, aber auch während ihres Migrationsprozesses erworben haben. Sie mussten, um weiter zu kommen, sich auf ihrer Reise in jeder erdenklichen Weise an Regeln und Normen anpassen, egal ob sie an dem Ort blieben oder Durchreisende waren.

Außerdem können viele Migrant*innen mehr als eine Sprache anwenden, da sie aus mehrsprachigen Ländern kommen²⁶, oder weil sie in ihrem Migrationsprozess Kontakt mit anderen Sprachen hatten (es ist nicht selten, Menschen mit Fluchterfahrung in Frankreich zu treffen, die zum Beispiel Schwedisch sprechen). Aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit sind sich viele von ihnen der sprachlichen Probleme, der Herausforderungen beim Sprachenlernen und der unterschiedlichen Kommunikationskontexte bewusst. In einem Bildungsprogram diese Aspekte zu wertschätzen kann einen großen Einfluss auf ihre Leistung haben. Alle Einschränkungen, denen Geflüchtete in ihrer neuen Umgebung ausgesetzt sind, prägen natürlich ihre Lernmotivation²⁷ und können eine Energiequelle sein, wenn diese Einschränkungen als Herausforderungen und nicht als Bedrohungen identifiziert werden. Daher können einige Geflüchtete möglicherweise ein höheres Lernpotenzial mitbringen, da sie ihre Erkenntnisse unmittelbar nutzen und durch das Üben ihr Gedächtnis die neu erlernten Elemente besser erfassen kann.

Geflüchtete und Einwander*innen mit kompliziertem Migrationsgrund erlernen die Sprache der Aufnahmegesellschaft mit einer anderen Motivation, als es bei einem traditionellen Fremdsprachenlernen aussieht. Sie sind sich bewusst, dass sie die Sprache beherrschen müssen, um sich zu integrieren und um erfolgreich zu sein. Sie haben sehr konkrete sprachliche Bedürfnisse. Sie müssen fähig sein innerhalb der Gesundheitssysteme,

²³ *Ibid.*

²⁴ Krumm (2008)

²⁵ Robila (2018)

²⁶ Krumm (2008)

²⁷ Alfred (2004)

des Schulsystems und des beruflichen Umfelds zu kommunizieren. Die unterschiedlichen Situationen der Lernenden müssen bei den Lernprogrammen berücksichtigt werden²⁸.

Was den Zugang zur Bildung und dem Erreichen von Abschlüssen betrifft, so zeigten Studien, dass 2017 in Europa etwa ein Drittel der in Nicht-EU-Ländern geborenen Erwachsenen einen Abschluss in der Sekundarstufe I, ein Drittel einen Abschluss in der Sekundarstufe II und ein Drittel einen Hochschulabschluss erreichten. Betrachtet man die Zahlen für die gesamte europäische Bevölkerung, so stellt man etwa die gleichen Zahlen von Abschlüssen fest (20% erreichten einen niedrigen Bildungsstand, 46% erreichten einen mittleren Bildungsstand und 34% erreichten einen hohen Bildungsstand)²⁹. Diese Tatsache widerspricht dem Stereotyp, dass Nicht-EU-Migranten weniger gut ausgebildet sind.

Alles in allem weist die Situation der Menschen mit Fluchterfahrung verschiedene Besonderheiten auf, die das ganzheitliche Lernen herausfordern: Sie durchleben verschiedene emotionale Phasen, müssen sich mit alltäglichen Unsicherheiten bei der Einhaltung von Verpflichtungen auseinandersetzen und eine Vielzahl von Ungewohntem lernen. Zudem kommen sie in Kontakt mit Vorurteilen, erleben Diskriminierung, müssen sich um ihre psychische Gesundheit kümmern und informelle sowie formelle Fähigkeiten des Lernens abrufen, um sich anzupassen. Dabei kann oft auf eigene Potenziale und eine Eigenmotivation, das neue Leben aufzubauen, zurückgegriffen werden.

²⁸ Krumm (2008)

²⁹ Eurostat: Educational Attainment Statistics

3. Zweitspracherwerb für Erwachsene (ELAN INTERCULTUREL)

Das Sprachenlernen für Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand steht im Mittelpunkt des Projekts Alternative Ways. Wir zeigen vor allem die Besonderheiten der Situation von Geflüchteten auf, die einen wichtigen Teil der Sekundärgruppe des Projekts ausmachen. Im Folgenden werden wir eine allgemeine Vorstellung des Lernprozesses von Erwachsenen beschreiben.

Sprachenlernen ist etwas, was Kinder seit ihrem jüngsten Alter tun, indem sie ihre Muttersprache lernen. In vielen Ländern beginnen sie bereits im Alter von 12 Jahren in der Schule eine zweite Sprache zu lernen. Die Vorstellung, dass Kinder Sprachen besser lernen als Erwachsene, ist sehr verbreitet und sehr universell. Aber was sind die Auswirkungen des 2. Fremdsprachenlernens für Erwachsene? Welche Art von Kontext ist notwendig, damit sie ihre Sprachlernfähigkeiten entwickeln können?

Es wird allgemein angenommen, dass Kinder Sprachen besser lernen als Erwachsene. Einige denken sogar, dass es unmöglich ist, als Erwachsener noch eine Sprache zu lernen. Menschen haben zwei Langzeitgedächtnissysteme: das deklarative Gedächtnis, mit dem wir aktiv lernen und uns an Dinge erinnern (z.B. lernen von Vokabeln oder Fakten). Wir sind uns bewusst, dass wir die Dinge kennen, die wir lernen und im deklarativen Gedächtnis speichern (Namen von Hauptstädten, genaue Erinnerungen an unser Leben, etc.). Das zweite Speichersystem ist das prozedurale Gedächtnis, das wir verwenden um auf natürliche Weise zu lernen (Gewohnheiten und Fertigkeiten, die natürlich erscheinen). In diesem werden auch Leistungsmerkmale gespeichert, die wir nicht vergessen (wie z.B. Radfahren, Skifahren oder Spielen eines Instruments)³⁰. Diese Art des Lernens geschieht eher unbewusst. Im frühen Lebensalter nutzen Menschen das prozedurale Gedächtnis, um komplexe Dinge wie z.B. Grammatik zu lernen. Kinder nutzen das prozedurale Gedächtnis, ohne durch das deklarative Gedächtnis abgelenkt zu werden, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie komplexes Wissen mit weniger Aufwand aufnehmen³¹. Als Erwachsene haben wir eine höhere Tendenz das deklarative Gedächtnis zu verwenden als Kinder und deshalb ist es schwieriger sich an die neuen Erkenntnisse zu erinnern.

Forscher*innen haben festgestellt, dass es tatsächlich einen statistischen Vorteil gibt, wenn man in jungen Jahren etwas lernt. Betrachtet man jedoch die Daten Lernender die älter sind als 20 Jahre, so zeigt sich, dass viele von ihnen in der Lage sind, Muttersprachler in Bezug auf das Sprachniveau (in der formalen akademischen Sprache)³² zu übertreffen. Tatsächlich sind Erwachsene besser als Kinder darin, komplexe Syntaxkonzepte und -regeln zu verstehen und gelangen leichter zu einem akademischen Verständnis der Sprache. Die Forschung zeigte auch, dass eine an das Muttersprachenniveau herankommende Sprachkenntnis bessere

³⁰ Suchan (2018)

³¹ Dickerson (2014)

³² Chacon (2018)

erreicht werden kann, wenn diese vor dem 18. Lebensjahr angefangen wurde zu erlernen. Dies liegt weit über dem maximalen Alter, die allgemein als Grenze angenommen wird.

Die Studie bestreitet nicht, dass Kinder schneller und besser lernen, aber sie weist auf die Gründe hin: da Kinder, während sie eine Sprache lernen, wahrscheinlich den ganzen Tag in einem Klassenzimmer sozial aktiv sind und in dieser Sprache interagieren, erhöht dies ihre Lernrate.

Einige Aspekte des Sprachenlernens können mit zunehmendem Alter schwieriger oder einfacher sein. Ältere Menschen können potenziell leichter Vokabeln lernen (im Vergleich zu anderen Fähigkeiten wie dem Erwerb eines Akzents), da Wörter gut auf die bereits vorhandenen Kenntnisse und zahlreichen Lebenserfahrungen abgebildet werden können. Allerdings ist es bei Erwachsenen weniger wahrscheinlich, dass sie eine gute Aussprache oder einen guten Akzent erreichen: Phoneme und Geräusche werden von Kindern auf natürliche Weise aufgenommen³³.

Es hat sich gezeigt, dass das Sprachenlernen für das erwachsene Gehirn von Vorteil ist. Mit zunehmendem Alter erleben die meisten Menschen einen Rückgang der geistigen Funktionen wie Gedächtnis und Aufmerksamkeit. In einigen Fällen erleben die Menschen eine Beschleunigung dieses Prozesses mit der Entstehung der Alzheimer-Krankheit oder anderer Formen der Demenz. Neuere Studien zeigen, dass das Erlernen einer Sprache den Prozess verlangsamen und die Entwicklung des kognitiven Verfalls und sogar den Beginn einer Demenz verzögern kann. Die Studien gehen so weit, dass es für das Gehirn vorteilhafter ist, eine Sprache später als früher zu lernen, da es insgesamt mehr Aufwand erfordert³⁴. Das Erlernen und Anwenden einer Fremdsprache verbessert die so genannten Exekutivfunktionen, die sich auf einen mentalen Prozess beziehen, der uns ermöglicht, Gedanken und Verhaltensweisen von einem Moment auf den anderen zu verändern. Forschungen zeigen, dass zweisprachige Kinder für beide Sprachen die gleichen Gehirnregionen benutzen, während das Erlernen einer Sprache im späteren Leben andere Regionen im Gehirn erfordert, als bei der Verwendung der ersten Sprache³⁵.

Ein weiterer Aspekt des Sprachenlernens befasst sich mit einer sozialen und psychologischen Dimension, insbesondere bei erwachsenen Lernenden mit einem komplexen Migrationshintergrund. Sprache ist eines der Hauptelemente der eigenen Identität. Die erste erlernte Sprache ist eine Sprache, in der begonnen wird, sich selbst zu verwirklichen (persönliche Identität), Mitglied einer sozialen Gruppe zu werden (soziale Identität) und in der Werte fürs Leben aufgebaut haben (kulturelle/ religiöse Identität)³⁶. Es ist zu berücksichtigen, dass die Muttersprache eine wichtige Grundlage für das Erlernen einer anderen Sprache ist. Es wurde festgestellt, dass Erwachsene grundlegende Kommunikationsfähigkeiten in der

³³ Costandi (2014)

³⁴ Chacon (2018)

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Krumm (2008)

zweiten Sprache, die sie lernen, recht schnell übernehmen, eine zufriedenstellende kognitive akademische Sprachkompetenz (komplexere Kommunikationsformen einschließlich Lesen und Schreiben) jedoch weitgehend von einer entsprechenden Kompetenz in der ersten Sprache abhängt³⁷. Tatsächlich wird empirisch nachgewiesen, dass erwachsene Sprachlernende mehr oder weniger bewusst die Sprachstrukturen zwischen ihrer Muttersprache und derjenigen, die sie lernen, vergleichen.

Daher ist es für Erwachsene einfacher, die ihre eigene Sprache sehr gut beherrschen, eine zweite Sprache zu erlernen. Darüber hinaus erlernen viele Migrant*innen mehrere Sprachen. Sie sind sich durchaus ihres Sprachgebrauchs und der Sprünge von einer Sprache in die andere bewusst und können diese, je nachdem welches Niveau sie in den jeweiligen Sprachen haben, steuern.

Es gibt auch Hinweise darauf, dass sozialpsychologische Faktoren ebenso wichtig sind wie sprachliche Fähigkeiten, um eine zweite Sprache zu erlernen. Im Falle von komplexen Migrationserfahrungen wurde (durch eine Studie in Kanada, Norton, 2000) gezeigt, dass der Status von Migrant*innen in der Aufnahmegesellschaft (ein Status, der mit dem Verlust von Macht und sozialen Möglichkeiten verbunden ist) Auswirkung auf ihren Lernprozess hat³⁸.

Erwachsene zeigen unterschiedliche Motivationen auf, eine zweite Sprache zu erlernen. Der Spracherwerb und die Einstellung zum Sprachenlernen (Motivation, Lernwille) in der Aufnahmegesellschaft ist stark mit der persönlichen Geschichte und der Motivation zur Migration verbunden. Für Kinder ist der Erwerb der Zweitsprache eine Selbstverständlichkeit, für Erwachsene hängt er von vielen Faktoren ab: Trauma und Verfolgung, die Wahl des Landes in dem sie sich befinden nicht selber getroffen haben zu können, die Sorge um die Familie usw. All diese Faktoren haben Einfluss auf die Motivation zur Anpassung und zum Erlernen der Sprache. Ein Faktor, der sich auch auf die Motivation auswirkt, ist das Verhältnis zur eigenen Muttersprache. Interessanterweise stellt die Muttersprache sehr oft eine Form der Stabilität im neuen Leben dar. Diese Basis-Stabilität hervorgehend aus der eigenen Kultur und Sprache ist unerlässlich, um sich einer neuen Kultur zuzuwenden.

Alles in allem birgt das Sprachenlernen Stereotypen, die nicht immer wahr sind, aber Erwachsene oft davon abhalten, es überhaupt zu versuchen. Das Erlernen einer zweiten Sprache als Erwachsener ist nicht nur nicht unmöglich, sondern auch sehr vorteilhaft für das Gehirn im Vergleich zum Lernen in der Kindheit. Um zu verstehen, wie sich die eigenen Besonderheiten auf die Motivation des Spracherlernens auswirken, sollten folgende Aspekte in Betracht gezogen werden: Identitätsprobleme und -kämpfe, die Bedeutung der Muttersprache, soziale Faktoren zur Verbesserung des Lernens, frühere Erfahrungen.

³⁷ Suchan (2018)

³⁸ *Ibid.*

4. Herausforderungen beim Unterrichten einer zweiten Sprache für Erwachsene (ELAN INTERCULTUREL)

Das Erlernen der Sprache für Erwachsene in einem Aufnahmeland ist ein zentraler Aspekt ihres Integrationsprozesses und es ist wichtig, dass die Aufnahmegesellschaft verschiedene Möglichkeiten anbietet, um diesem Bedarf gerecht zu werden. Der Sprachunterricht für erwachsene Geflüchtete oder Menschen mit einer schwierigen Migrationserfahrung stellt einige Herausforderungen dar.

Erwachsene Lernende haben im Vergleich zu Kindern einige Besonderheiten³⁹:

- Erwachsene kommen mit einem großen Erfahrungsschatz in den Klassenraum.
- Erwachsene lernen am besten, wenn sie selbstmotiviert sind.
- Erwachsene lernen am besten, wenn das Lernen sich direkt auf die Realität und die unmittelbaren Bedürfnisse bezieht.
- Einige Erwachsene (in bestimmten Umgebungen) erleben möglicherweise zum ersten Mal eine formale Bildung.

Wie beeinflussen diese Unterschiede die Herausforderungen, denen sich Lernende und Lehrende während des Sprachlernprozesses von Erwachsenen gegenübersehen?

A. Heterogenität im Klassenzimmer

Eine der Hauptschwierigkeiten, mit denen Lehrende und Lernende konfrontiert werden, ist die Heterogenität im Klassenzimmer. Wie bereits erwähnt, kommt jeder Erwachsene mit einer anderen Geschichte und unterschiedlichen Erfahrungen ins Klassenzimmer. Erwachsene haben einen vielfältigeren Zugang zum Leben und Lernen, als Kinder, die noch mit dem Aufbau ihrer Persönlichkeit beschäftigt sind. Diese Heterogenität ist ein Reichtum, aber auch eine Barriere.

Erwachsene, die in Sprachzentren/ Sprachschulen lernen, weisen Unterschiede auf, in Bezug auf Lernfähigkeit, Denkweise, Lernmotivation, Kommunikations- und Ausdrucksformen, soziokulturelles Umfeld, Kultur, Überzeugungen, Familiengeschichte, Werte, Alter, Persönlichkeit, Aufmerksamkeitsfähigkeit, Neugierde, Energie, Rhythmus, Ziele usw.⁴⁰. Die Lernenden haben eigene Identitäten und Persönlichkeiten. Sie sprechen eine oder

³⁹ Emeodi (2014)

⁴⁰ Pango (2015)

mehrere Sprachen, verfügen über unterschiedliche Kenntnisse in verschiedenen Disziplinen und sie haben ihre eigenen individuellen Kompetenzen.

Deshalb ist es unerlässlich, eine abwechslungsreiche und umfassende Methodik anzuwenden. Sie muss interaktiv sein, um den Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und um die Unterschiede zwischen den Lernenden als Lernquelle, und nicht als Hindernis, zu nutzen⁴¹.

Eines der ersten Hindernisse einer einheitlichen Lehrmethode sind die unterschiedlichen Unterrichtsniveaus. Wenn die Lehrmethode für hochqualifizierte Lernende vorgesehen ist, schließt die Komplexität des Unterrichts Lernende mit niedrigem Bildungsstand aus. Wenn jedoch der Unterricht sehr vereinfacht erfolgt, ist er für die Lernenden mit einem hohen Bildungsstand ungeeignet⁴². Neben dem ungleichen Bildungsniveau gibt es die Herausforderung des Unterrichtens in der Zielsprache. Sehr oft befinden sich in Sprachzentren/ -kursen, insbesondere in den von Freiwilligen geführten, Schüler*innen unterschiedlicher Niveaus (Zielsprachenkenntnisse) im selben Lernraum.

Die Herausforderung der Heterogenität im Zusammenhang mit den Unterrichtsstufen ist am deutlichsten im Verhalten des Lehrenden gegenüber der Klasse/ Gruppe zu erkennen. Einige Lehrer*innen behandeln die Schüler*innen je nach ihrem Kompetenzniveau unterschiedlich und erhöhen damit das Risiko, dass die Unterschiede zwischen ihnen verstärkt werden. Auf der anderen Seite bietet ein solcher Umgang den Lernenden eine Situation, die ihren individuellen Bedürfnissen entspricht⁴³.

Eine weitere Herausforderung ist die Heterogenität, die durch Muttersprachen repräsentiert wird. Der Sprachunterricht ist voll von Schüler*innen, die verschiedene Muttersprachen sprechen. Das bedeutet, dass Lehrer*innen die neue Sprache nicht vor einem gemeinsamen sprachlichen Hintergrund unterrichten können. Auf der einen Seite ist es eine starke Einschränkung, auf der anderen Seite ist aber auch eine Gelegenheit, die von den Schüler*innen genutzt werden kann, um ihre Kommunikation zu verbessern: In solchen Klassen sind die Schüler*innen gezwungen, die Zielsprache zu benutzen, um miteinander zu kommunizieren. Daher haben sie häufiger die Möglichkeiten die neue Sprache zu üben⁴⁴.

Zudem, wenn mehrere Individuen die gleiche Muttersprache sprechen und die Methodik sehr formal und klassisch ist, kann es zu einer Selbstsegregation kommen, die zu einem Mangel von Interaktionen zwischen Gruppen führt. Es ist die Rolle der Lehrenden, Interaktionen und Peer-Learning umzusetzen. In solchen Klassenzimmern unterscheiden sich die sprachlichen Grundlagen (Kenntnisse einer oder mehrerer Sprachen, nicht immer richtig gelernte Sprachen, lernen auch ohne Alphabetisierung), der sprachliche Kontext (Verwendung verschiedener Sprachen in Familien und außerhalb des Klassenzimmers) sowie die Motivation

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Cohen (1990)

⁴³ Pango (2015)

⁴⁴ *Ibid.*

und der Druck, die Sprache zu erlernen, von einem traditionellen Fremdsprachenlernprozess⁴⁵.

Die Sprachheterogenität ist stärker unter Migrant*innen mit einem komplexen Migrationskontext vorzufinden. Sie haben sehr unterschiedliche sprachliche Biographien, die von dem Sprachniveau der Muttersprache in ihrem Heimatland, den anderen Sprachen die sie während ihrer Migration verwendet haben, und den Kontakten zu verschiedenen Gemeinschaften in der Aufnahmegesellschaft, beeinflusst werden⁴⁶. Dies ist eine Herausforderung für Sprachlehrer*innen, aber birgt zugleich auch Chancen: Denn das Sprachbewusstsein, die Fähigkeit zu Code-Switching (Vermischung von Sprachen; das „hin und her“ springen von zwei oder mehreren Sprachen in Texten oder Dialogen, z.B. um zu vermeiden, dass ein bestimmtes Wort in der Übersetzung seinen Sinn verliert) und die Bereitschaft Sprachen zu mischen, sind gut entwickelt.

Auch in Bezug auf die Ziele der Schüler*innen sind die Lerngruppen heterogen. In Sprachzentren wie z.B. der Alliance Française haben die Schüler*innen verschiedene Ziele: Einige müssen ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern und andere wollen ihr Schreiben verbessern, um Briefe und Texte zu schreiben⁴⁷. In Sprachkursen für Menschen mit Fluchterfahrung haben die Schüler*innen homogenere Ziele: Sie erhalten das Wissen, das sie benötigen, um Verwaltungs-, Gesundheits-, Unterbringungs- und Bildungsaspekte ihres Lebens und ihres Anpassungsprozesses zu bewältigen. Diese Schüler*innen können sich jedoch in verschiedenen Phasen der Neuzuwanderung befinden und unterschiedliche Bedürfnisse haben (eine Sprache für grundlegende Verwaltungsaufgaben lernen oder eine Sprache lernen, um am Arbeitsplatz kommunizieren zu können). Dieses Thema wird in der Regel durch differenzierte Workshops mit Schwerpunktthemen ("Sprache für die Arbeit" oder "Sprache für die Mathematik") behandelt.

Alles in allem sind die mit der Heterogenität im Klassenzimmer verbundenen Barrieren zahlreich, werden aber in den heutigen Organisationen aufgrund ihrer Erfahrung kreativ angegangen. Heterogenität, insbesondere in Klassen in denen Schüler*innen mit einem komplexen Migrationshintergrund aufgenommen werden, drückt sich vor allem durch Unterschiede in Bezug auf Bildungsniveau, Muttersprachen, vorhandene Kulturen, Motivation und Ziele des Lernprozesses aus. Es sollte eine flexible und adaptive Methodik implementiert werden, die im Unterricht die Vorteile einer so vielfältigen Klasse nutzt, Peer Learning/ Peer Teaching unterstützt und spezifische Räume schafft, die auf spezifische Bedürfnisse und Ziele ausgerichtet sind.

⁴⁵ Krumm (2008)

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Cohen (1990)

B. Konzentrationsschwierigkeiten

Je nach persönlichem Hintergrund sind Lernende mit Problemen konfrontiert, die Auswirkungen auf ihre kognitiven Fähigkeiten haben können. Dies gilt für Kinder, aber auch für die als disziplinierte geltenden Erwachsenen. Lernschwierigkeiten entstehen, wenn bestimmte Aufgaben oder Umstände in der Umgebung die Lernfähigkeit beeinträchtigen. Diese sind meist psychologisch (statt neurologisch wie bei Lernbehinderungen)⁴⁸. Sie können durch kulturelle Barrieren und kulturelle Schocks, schlechte Lehrmethoden, Frustration, eine prekäre Umwelt sowie Traumata ausgelöst werden. Wir werden uns hier auf die Herausforderungen der Konzentrationsschwierigkeiten von Menschen mit Fluchterfahrung beziehen.

Einige Forscher*innen haben drei Arten von Stress identifiziert, denen Geflüchtete nach einem Trauma ausgesetzt sind und die ihren Lernprozess beeinflussen können: Migrationsstress, der sich aus erzwungenen Formen der Migration und Verlusten im Laufe des Prozesses ergibt, Akkulturationsstress, der sich aus dem direkten und ständigen Kontakt mit anderen Kulturen bei der Ankunft ergibt (tägliche Aufgaben wie der Lebensmitteleinkauf oder die Suche nach dem Weg können sich als sehr anstrengend erweisen) und traumatischer Stress durch Unfälle, Verletzungen, Tod, Übergriffe usw. Die Forschung zeigt, dass Personen, die mit solchen Ereignissen konfrontiert sind, auf psychologische, soziale und physische Weise verändert werden⁴⁹.

Die psychische Gesundheit von Geflüchteten beeinträchtigt möglicherweise ihren Zugang zu Informationen. Im Gegensatz zu anderen Arten von Neuzuwanderung können Geflüchtete und als illegal geltenden Einwanderer mit Haft, Folter, Krieg, Verschwinden von Familienmitgliedern, Mangel an Nahrung, Medikamenten und Unterkünften usw. konfrontiert gewesen sein. Auch Traumata nach der Migration sind häufig: Einwanderungshaft, Scheitern der Familienzusammenführung, Unsicherheit über den Einwanderungsstatus. Daher können Lernende, die sich in einer solchen Situation befinden, verletzliche emotionale Zustände und kognitive Folgen wie Schlaflosigkeit, extreme Müdigkeit, Gedächtnisprobleme, Konzentrationsschwäche und Probleme der Informationsverarbeitung aufweisen⁵⁰. Diese Folgen können sich in einigen Fällen auch durch Stressstörungen, Angst und Depressionen ausdrücken. Ein Mangel an Selbstwertgefühl ist auch oft ein Thema, da sie möglicherweise in erniedrigende und entwürdigende Situationen gebracht worden sind. Dies beeinträchtigt wiederum die eigene Handlungs- und Kontrollfähigkeit. All diese Traumata können manchmal die Fähigkeit, Bildungs- bzw. Lernbarrieren zu überwinden, herabsetzen. So hat sich beispielsweise beim Programm "Komm Rein!" in Deutschland gezeigt, dass einige Lernende, die traumatische Erfahrungen gemacht haben, sich selten auf mehr als drei

⁴⁸ Emeodi (2014)

⁴⁹ Benseman (2012)

⁵⁰ Bajwa (2017)

Unterrichtseinheiten konzentrieren konnten⁵¹. Eine mangelnde Konzentration wurde auch von einem erfahrenen Lehrer in Neuseeland als häufiges Problem genannt⁵².

Konzentrationsschwierigkeiten entstehen auch durch eine ständige Besorgnis. In einem Bericht des UK Refugee Council and Oxfam über Familientrennung und deren Herausforderungen, erzählen Autor*innen Geschichten verschiedener Menschen, die eine Familientrennung erlitten. Refugee Council Mitarbeiter*innen beschreiben, dass Menschen, die mit der Sorge um getrennte Familienmitglieder und mit Depressionen, Schuldgefühlen und Ängsten belastet sind, oft Schwierigkeiten haben, sich auf das Erlernen der englischen Sprache zu konzentrieren. Sie machen sich ständig Sorgen um ihre Kinder, die z.B. vor der Militärrekrutierung geflohen sind, und die allein in einem anderen Gastland sind. Sie sorgen sich auch um ihre Kinder, die im Heimatland geblieben sind und keine Möglichkeit haben, das Land zu verlassen. In diesem Bericht wird festgestellt, dass die Traurigkeit und Verzweiflung dieser Lernenden es ihnen schwermacht, die Energie zu finden, um zum Sprachunterricht zu gehen und zu lernen. Einer von ihnen sagte: *"Wenn ich an meine Kinder denke, bin ich immer traurig und ich kann das Leben nicht genießen oder an irgendetwas teilnehmen...". Ich tue mein Bestes, aber ich kann mich nicht ganz auf alles konzentrieren, was ich tue, die ganze Zeit über bin ich gestresst und denke an den Tag, an dem ich mit meinen Kindern wieder vereint sein werde.*"⁵³ Der Bericht unterstreicht die Tatsache, dass, wenn man sich um die Sicherheit eines Familienmitglieds Sorgen macht, die Bildung im Gastland sinnlos erscheinen kann, und es oft Schuldgefühle gibt, die die Konzentrationsfähigkeit stark beeinträchtigen.

Alles in allem ist es wichtig zu sagen, dass die Fähigkeit, sich auf den Erwerb einer Sprache zu konzentrieren, durch eine komplexe Migrationssituation beeinträchtigt wird. Die Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen, stehen im Zusammenhang mit Migrationsstress, Akkulturationsstress und traumatischem Stress, sowie der ständigen Sorge um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von Familienmitgliedern oder engen Freunden. Diese Elemente stellen eine Herausforderung für Institutionen und Lehrmethoden dar, denn der Abbau von Stress und Sorgen sind von grundlegender Bedeutung. Lachen und Spielen sind starke Werkzeuge um die Lernfähigkeit zu fördern, und sie sind für eine effiziente pädagogische Methode für Lernende mit komplexem Migrationshintergrund unerlässlich.

⁵¹ Brössler (2016)

⁵² Benseman (2012)

⁵³ Refugee Council; Oxfam (2018)

C. Fehlende gegenseitige Anpassung zwischen den Lernenden und dem formalen Lernsystem

Unter den vielen Herausforderungen für Zweitsprachler*innen, die einen komplexen Migrationsweg hinter sich haben, sind auch kulturelle, systemische und administrative Aspekte zu nennen: Viele dieser Schüler*innen kommen aus außereuropäischen Ländern und haben das sehr formale europäische Schulsystem noch nie zuvor erlebt. Oft fehlen ihnen Informationen darüber, wie sie sich durch den Bildungsweg navigieren können⁵⁴.

Viele Erwachsene, die im Zuwanderungsland am Sprachunterricht teilnehmen, haben ihren Bildungsverlauf unterbrochen und sind nun mit einer Reihe von unbekannten kulturellen Normen eines neuen Bildungssystems konfrontiert⁵⁵. Unbekannte Lern- und Lehrdarstellungen können ein Quell für Kulturschocks sein. In der Regel werden Lehrende als ernsthafteste Figur und als hierarchisch überlegen angesehen. Wird die informelle Pädagogik genutzt, um Motivationen und Stressabbau zu aktivieren, kann dies zu Misstrauen bei Lernenden führen, die es nicht gewohnt sind, im Unterricht zu lachen und zu spielen.

Nach der Migration und auf dem Weg der Niederlassung in einem Land, begegnen Menschen mit Fluchterfahrung der Herausforderung, sich der vorfindenden Methoden anzupassen, wie, richtig in einem Klassenzimmer zu sitzen, mit den Lehrenden zu interagieren, Informationen zu erhalten, zu lernen und auf eine Weise zu arbeiten, die sich von den Methoden, die vorher erlebt wurden, unterscheiden kann.

Andererseits fehlt dem formalen Bildungssystem die Anpassung an den spezifischen Bildungsrahmen so genannter niedrig gebildeter Erwachsener. So ist das System beispielsweise nicht darauf ausgelegt, bestehende Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen von Neuzuwanderern in ihren neuen Kontext zu übertragen. Informelle Kenntnisse und sogar offizielle Abschlüsse werden vom System nicht anerkannt, während die Validierung von Vorkenntnissen (sowohl formales als auch nicht-formales Lernen) als Instrument zur Integration von Migrant*innen in den Arbeitsmarkt anerkannt wurde⁵⁶.

Die sehr formelle Art des Unterrichts ist nicht immer die beste, um erwachsene Lernende einzubeziehen, denn sie werden von einer Bottom-up-Dynamik und einem informellen Umfeld viel stärker aktiviert⁵⁷. Dabei darf nicht vergessen werden, dass es auch hier um eine Ausgewogenheit geht: Die formale Bildung ist auch Teil dessen, was Lernende erwarten, die eine starre Vorstellung von Schule und Lehrenden haben.

In Bezug auf gegenseitige Rücksichtnahme und Repräsentation fehlt dem üblichen Bildungssystem eine gewisse Sensibilität. Wir unterscheiden in zwei Arten von Lernkontexten am Arbeitsplatz (ein Ort, an dem informelles Lernen stattfindet): Arbeitsplätze, an denen eine

⁵⁴ Bajwa (2017)

⁵⁵ Salant (2017)

⁵⁶ Morrice (2018)

⁵⁷ Diversity of Development Group (2014)

Hierarchie von Erfahrungen und Fähigkeiten aus verschiedenen kulturellen Kontexten existiert und Arbeitsplätze, an denen ein interkulturelles Lernen in beide Richtungen ermöglicht wird. Es zeigte sich, dass Migrant*innen, die nicht das Gefühl hatten, dass ihre Kultur und Identität wertgeschätzt wird, in bestimmten Kontexten ein "assimiliertes" Gesicht zeigten (Integration der Kultur des Aufnahmelandes bei gleichzeitiger Ablehnung der Herkunftskultur), während sie sich in Kontexten, in denen sie das Gefühl hatten, dass ihre früheren Erfahrungen anerkannt wurden, anders präsentierten.

Daher ist es wichtig zu verstehen, in welchem Kontext eine Person die Möglichkeit hat zu lernen, z.B. wenn man ihr begegnet, oder in welchem Kontext ihre bisherigen Erfahrungen gewürdigt werden, z.B. in einem Bewerbungsgespräch⁵⁸.

In der Tat wurde in letzter Zeit das Bewusstsein dafür geschärft, wie Bildungsprogramme für Geflüchtete und Neuankömmlinge aus Drittländern (in der Regel befinden sich dort Erwachsene mit niedrigem Bildungshintergrund, obwohl nicht alle Teilnehmer*innen dieser Programme einen niedrigen Bildungshintergrund haben) die kulturellen Dominanzvorstellungen westlicher Gesellschaften widerspiegeln. Es besteht Innovationsbedarf, um die eurozentrische Sichtweise zu hinterfragen, die auch die Bildungsprogramme beeinflusst.

Im Allgemeinen fehlt Europa die Perspektive aus den Herkunftsländern – den sogenannten Niedriglohnländern, Konflikt-, Armuts- oder Umweltkatastrophenländer und Transitländern von Migrationsrouten. Der Schwerpunkt der Erwachsenenbildung ist daher meist aus westlicher Sicht gelegt. Um innovative pädagogische Ansätze zu erforschen, wäre es interessant und notwendig, von nicht-westlichen Praktiken zu lernen und sie in unsere lokalen Methodologien zu integrieren⁵⁹. Tatsächlich muss die Aufnahmegesellschaft besser gebildet werden, um Migrant*innen als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft aufzunehmen⁶⁰.

In dieser Einführung hatten wir die Gelegenheit, uns mit der Funktionsweise des Gehirns zu befassen und zu erfahren, wie Neuroedukation Wissen und Inspiration hervorbringt, um Lehrmethoden besser an niedrige Bildungsstände anzupassen. Wir haben aufgezeigt, wie bestimmte Situationen den Lernprozess von Geflüchteten beeinflussen können und warum Neuroedukation in diesem Zusammenhang noch wichtiger ist. Bestimmte Lernprozesse sind spezifisch für Erwachsene und stellen entsprechend Herausforderungen im Unterricht dar.

⁵⁸ Morrice (2018)

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Diversity of Development Group (2014)

02

WAS LERNEN MENSCHEN ?

Das Sprachenlernen wird oft in vier verschiedene zu erwerbende Kompetenzen eingeteilt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Allgemein heißt es, dass eine gute Unterrichtsstunde mindestens eine Übung für jede Kompetenz beinhalten muss. In diesem Kapitel werden wir diese vier Kompetenzen reflektieren und erfahren, wie sie erlernt werden können. Weiter wird aufgeführt, welche weiteren Dimensionen des Lernens, wie Grammatik, interkulturelle Kompetenzen und kulturelle Aspekte des Sprachenlernens, es gibt.

1. Lernen von Vokabeln und Ausdruck (TALENTENSCHOOL)

Sprache ist ein kompliziertes Konzept. Um dieses komplizierte Konzept verstehen und anschließend vermitteln zu können, wurde der Sprachunterricht in verschiedene Teile aufgeteilt. Die Sprachkenntnisse, die Kinder und Erwachsene erwerben, werden traditionell in die folgenden Bereiche unterteilt⁶¹:

Wie oben bereits erwähnt, besteht der Sprachunterricht aus vier verschiedenen Bereichen. Das Sprachverständnis kommt in der Regel vor der Sprachproduktion und orale Sprachkenntnisse entwickeln sich früher als schriftliche Sprachkenntnisse. Lesen und Schreiben zu lernen - gebildet werden - ist ein kultureller Prozess, der von dem Moment an beginnt, wo Kinder eine strukturierte Bildung erhalten, der Grundschule. Zu den sprachlichen Elementen, die während der Grundschule gelernt wurden, gehören:

- Ausdruckskenntnisse (angemessener Einsatz von Sprech- und Hörfähigkeiten, wie z.B. Monologe und Gespräche)
- Wortschatz
- Anfänger- und Fortgeschrittene Alphabetisierung
- Rechtschreibung und Satzbau (Schreiben eines Textes)

Die Art und Weise, wie Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand eine Sprache lernen, ist mit dem oben genannten Prozess vergleichbar. Ein wichtiger Unterschied ist jedoch ihre

⁶¹ Noorden (2004)

Motivation, die Art und Weise wie sie betrachtet werden wollen, und ihre Lernfähigkeit. Diese Aspekte müssen beim Unterricht und bei der Erstellung von Lektionen berücksichtigt werden⁶².

A. Vokabeln Lernen

Vokabeln sind die Sammlung von Wörtern, die eine Sprache beinhaltet, oder die eine Person kennt. Es gibt zwei Arten von Wortschatzwissen: qualitativer Wortschatz und quantitative Wortschatz. Qualitative Wortkenntnisse beziehen sich darauf, wie gut jemand die Wörter kennt oder wie viele Bedeutungsaspekte den Wörtern zugewiesen werden können. Quantitative Wortkenntnisse beziehen sich darauf, wie viele Wörter jemand kennt.

Wörter können auf verschiedene Weise gelehrt werden. Expert*innen sind sich darüber einig, wie wichtig die Wiederholung beim Vokabellernen ist. Wörter, die nur einmal erwähnt werden, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit schnell vergessen sein. Um verschiedene Bereiche des Gehirns zu stimulieren und diese Wörter im Langzeitgedächtnis zu speichern, müssen Wörter in verschiedenen Kontexten mehrfach wiederholt werden (siehe auch Kapitel "Multisensorisches Lernen"). Das Erlernen von Wörtern ist ein kumulativer Prozess, in dem sich das Wortwissen kontinuierlich erweitert, vertieft und stärkt. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass ein Wort durchschnittlich siebenmal gelernt werden muss, bevor es im Gedächtnis einer Person verankert wird. Wiederholung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schüler*innen tatsächlich mit den Wörtern üben müssen⁶³. Ein Wort zu kennen heißt nicht, es einfach zu wissen oder nicht zu wissen, sondern dieses ständig, in Bezug auf verschiedene Bedeutungen und Zusammenhänge, besser kennenzulernen. Eine bekannte Methode um Vokabeln zu unterrichten, ist die "Vier Schritte" Methode⁶⁴:

1. Vorbereitung: Einführung der Wörter und ihrer Definitionen;
2. Semantik: Klärung der Wörter und ihrer Definitionen im Kontext;
3. Konsolidierung: Üben der neuen Wörter und Definitionen, mit Wortspielen und anderen Aktivitäten;
4. Kontrolle: Überprüfung, ob die Wörter und Definitionen erworben wurden.

⁶² Stichting Basisvaardigheden

⁶³ Vermeer (2005)

⁶⁴ Nuft (2009)

B. Ausdruck lernen

Menschen mit guten Sprachkenntnissen benutzen Sprache oft und gerne. Stellen Sie sich vor, wie verlockend es ist, mit jemandem im täglichen Leben zu plaudern: Sobald man die Sprache beherrscht, kannst du mit ihr spielen. Du kannst deine Ausdrucksmöglichkeiten benutzen, um die Welt um dich herum zu kontrollieren und nach deinen Zielen auszurichten; du kannst sie sogar manipulieren! Dank der Sprache gibt es Humor; wir lachen oft wegen der Sprache. Die Sprache hilft uns auch bei der Bewältigung ernsthafter Probleme und macht sie überschaubarer. Sprache ist wertvoll.

Hier ein Beispiel dafür, wie ein Kleinkind Sprache entwickelt. In der Regel lernen Kinder ihre Muttersprache innerhalb weniger Jahre. Im Alter von etwa fünf Jahren beherrschen sie die Grundprinzipien ihrer Muttersprache, können sich angemessen ausdrücken, sich verständlich machen und verstehen, was ihnen gesagt wird. Es ist faszinierend zu sehen, wie schnell Kinder die Grundprinzipien der Sprache erlernen, und dies in einem sehr frühen unreifen Stadium ihrer kognitiven Entwicklung. Der vielleicht faszinierendste Aspekt ist, dass der Spracherwerb in diesen ersten Lebensjahren ohne jegliche formale Ausbildung oder Unterweisung stattfindet.

Erwachsene, die eine zweite Sprache lernen, folgen einem anderen Prozess. Dennoch können wir die Prinzipien des grundlegenden Sprachenlernens von Kleinkindern berücksichtigen, wie z.B. die Tatsache, dass informelles Lernen sehr wichtig für den Sprachlernprozess von Kindern, und damit auch von Erwachsenen ist. Wir müssen uns darauf konzentrieren, wie wir informelle Lernprozesse von Erwachsenen stimulieren können.

Ausdruckskenntnisse sind wichtig, um in der Lage zu sein, Gespräche zu führen. Der Unterricht muss eingebaute Möglichkeiten zur Teilnahme an allen Arten von Gesprächen bieten, einschließlich Gruppengesprächen, Einzelgesprächen, Telefongesprächen, kooperativen Aktivitäten, Präsentationen und Debatten. Denn es ist wichtig, einfache Gespräche über vertraute Themen des täglichen Lebens zu führen, und zu lernen, persönliche Meinungen auszudrücken, Informationen auszutauschen und Gefühle in Worte zu fassen.

2. Spracherwerb und Grammatik

Sprachwissenschaftler*innen unterscheiden zwischen der Art und Weise, wie wir Sprachen erwerben, und wie wir sie lernen.

Die "Erwerbsmethode" des Spracherwerbs ist eine, mit der jedes Kind seine Muttersprache lernt. Hier wird ihnen die Grammatik nicht auf die Art und Weise beigebracht, wie sie sie später im Schulunterricht vorfinden. Es ist jedoch leicht zu erkennen, dass Kinder auch ohne Anleitung die Muttersprache lernen und im Gespräch keine grammatikalischen Fehler einbauen. Sie lernen die Sprache durch einen unterbewussten Prozess, in dem sie nichts über Grammatikregeln wissen, aber intuitiv wissen, was richtig und falsch ist; wie die Versuch und Irrtum Methode.

Dabei ist eine natürliche Kommunikationsquelle das grundlegende Werkzeug für den Spracherwerb.

Das "Erlernen einer Sprachmethode" ist die formale Lehrmethode, die Formen von Anweisungen zur Erklärung der Regeln der Sprache beinhaltet. Lernende sind froh, dass sie die Grammatik beherrschen, und dass sie Grammatiktests in der zu lernenden Sprache ablegen können. Die reine Kenntnis der Grammatikregeln ist jedoch keine Garantie für eine gute Beherrschung der gesprochenen Sprache, auch wenn Lernende standardisierte Sprachprüfungstests bestehen.

A. Alternative Ways & Grammatik

Das Ziel von Alternative Ways ist der Spracherwerb. Wir wollen, dass die Lernenden kommunizieren, ihre Ideen, Erfahrungen und Träume ausdrücken, sich gegenseitig Geschichten erzählen, ohne sich um die grammatikalische Genauigkeit sorgen zu müssen, wie es bei der formellen Sprachausbildung der Fall ist, die sich auf das "Sprachenlernen" konzentriert.

Solange die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger nicht gestört wird, ist es nicht notwendig durch Korrektur oder Klärung von grammatikalischen Fehlern und Regeln den Kommunikationsfluss zu stoppen. Lassen Sie Lernende freisprechen. Unterbrechen Sie nur, wenn inhaltlich etwas unklar erscheint.

Andererseits, wenn Lehrende es für angebracht oder notwendig halten, einen "grammatikalischen Moment" einzufügen, so sind folgende Richtlinien hilfreich.

B. Korrigieren durch Wiederholung

In den meisten Situationen genügt es, wenn man die Worte von jemandem wiederholt. In jedem Fall ist es wichtig, dass Kursleitende immer die richtige Sprache verwenden. Wiederholen Sie niemals Fehler. Verwenden sie die gleichen Wörter oder Umschreibungen.

Beispiel: Lernende: Mein Mann mögen Fußball.

Lehrende*r: Oh, dein Mann mag Fußball?

Einige Lernende werden die Korrektur bemerken, andere nicht. Damit kommen wir zur zweiten Richtlinie.

C. Das Just-in-Time-Prinzip

Grammatikkenntnisse sind keine unabdingbare Voraussetzung für Eloquenz. Einige Menschen verfügen über ausgezeichnete Kommunikationsfähigkeiten, ohne einen grammatikalischen Begriff zu kennen oder die notwendige Grammatik anzuwenden (z.B. konjugierte Verben oder die richtige Zeitform). Sie werden freisprechen, ohne jemals über die Grammatik nachzudenken.

Das Just-in-time-Prinzip geht von der Annahme aus, dass Lernende bereit sind eine Antwort zu erhalten, WENN sie um eine Korrektur bitten. Lernende, die eine Grammatikregel wahrnehmen und um Erklärung bitten, sind bereit das neue Wissen aufzunehmen. Lehrende sollten die notwendigen Informationen ausschließlich an die fragende Person weitergeben.

Lernende, die die grammatikalische Form nicht in Frage stellen, können in ihrem Kommunikationsfluss gestört werden, wenn sie auf grammatikalischen Fehler aufmerksam gemacht werden.

D. Grammatik aus dem Lexikon unterrichten

Hochgebildete Lernende haben grammatikalische Bezugsrahmen im Kopf, die sie beim Hören oder Lesen vervollständigen.

Beispiel:

Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter)	mein	unser
	dein	euer
	sein/ ihr	ihr

Ein Lernender sagt: "Das ist er Buch". Der Lehrende wiederholt die Korrektur von "Das ist sein Buch". Ein grammatikalisch starker Lernender schreibt "sein" neben "der dritten Person Singular maskulin" in seinem Kopf.

Den gesamten Rahmen der besitzanzeigenden Pronomen aufzuzeigen, wenn ein Lernender sagt: "Er Buch.", kann für stärkere Lernende nützlich sein, wird aber schwächere Lernende verwirren. Sie können nicht die Verknüpfung in ihrem Kopf herstellen, so dass sie nicht wissen werden, was sie mit diesen abstrakten Informationen machen sollen ("abstrakt",

da sie nicht mit einem bestimmten Kontext zusammenhängen). Es ist besser, das Wort "sein" als ein weiteres Wort zu behandeln, das man sich merken kann, da das Wort benötigt wird, um auf den Besitz eines Mannes hinzuweisen (= lexikalische Erklärung).

Wenn alle besitzergreifenden Pronomen über mehrere Lektionen verteilt und in verschiedenen Kontexten verwendet wurden, ist es an der Zeit, den kompletten Rahmen zu vermitteln. Denn nun ist genügend Kontext vorhanden, um die **Form** mit **Funktion** und **Verwendung** zu verbinden.

E. Reduziere den Gebrauch von grammatikalischen Begriffen

Manchmal sind grammatikalisch schwächere Lernende auch mit den einfachsten grammatikalischen Begriffen wie "Verb" oder "Subjekt" nicht vertraut. Aus unserer Erfahrung heraus zeigt sich, dass die Kenntnis von grammatikalischen Begriffen nicht notwendig ist, um korrekte Phrasen zu produzieren. Versuchen Sie zu erklären, ohne grammatikalische Begriffe zu verwenden.

Beispiel:

Wenn man "sein" (siehe oben) erklärt, braucht man nicht über "die besitzanzeigenden Pronomen" sprechen.

F. Faustregeln

Eine wiederkehrende Frage zwischen Sprachlehrenden ist, ob man Grammatik an (grammatikalisch) schlecht ausgebildete Lernende weitergeben soll. Die Antwort ist ja, wenn die Grammatik einem **wichtigen Kommunikationsbedarf** entspricht.

Faustregeln liegen vor, wenn der Grammatikpunkt eines der folgenden Kriterien beinhaltet:

1. Starke kommunikative Auswirkungen
2. Breites Angebot
3. Häufiges Auftreten
4. Einige Denkschritte
5. Einige Ausnahmen
6. Auffällige Erscheinungsform
7. Leicht zu merken

G. Beispiel

Bildung des Komparativ und Superlativ: schneller, am schnellsten | weiter, am weitesten | schöner, am schönsten

1. Es ist ein Unterscheid, ob jemand schneller als andere oder am schnellsten rennt.
2. Kann mit wenigen Ausnahmen auf alle Adjektive angewandt werden.
3. Wird oft im Sprachgebrauch benutzt.
4. Wenige Denkschritt.
5. Kaum Ausnahmen.
6. Endungen „-er“ + „-sten“ sind einfach zu erkennen
7. Die Regel ist leicht zu merken: Adjektiv + „-er“ oder „-sten“

Wenn eine grammatikalische Regel nicht in einer Faustregel beschrieben werden kann, ist es besser, das grammatikalische Element implizit anzuweisen, z.B. durch Wiederholung der Struktur, in der es auftritt.

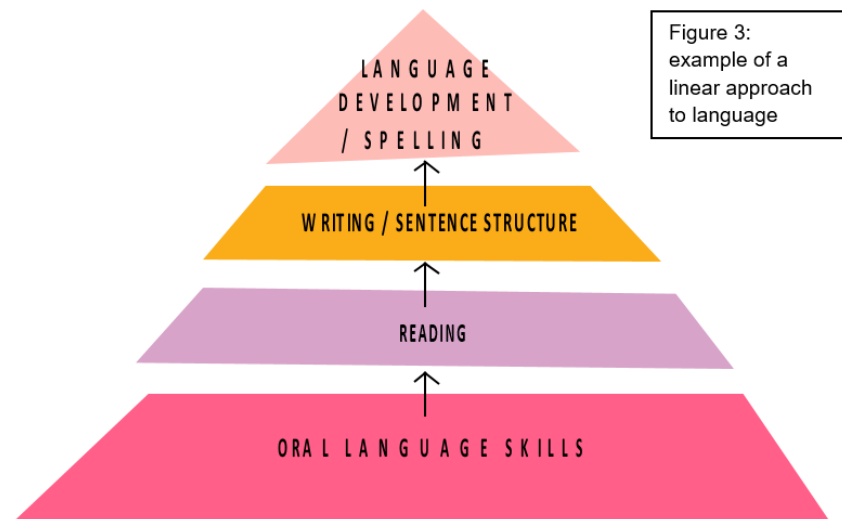
H. Behandeln von Ausnahmen als das, was sie sind: Ausnahmen

Wenn Sie eine allgemeine Regel angeben, sollten Sie davon absehen, die Ausnahmen zur gleichen Zeit anzugeben. Das Gehirn behandelt sie als ebenso wichtig. Besser ist, nur auf die Regel zu achten. Machen Sie es einfach und klar; erschweren Sie es nicht durch die Angabe von Ausnahmen.

Nur wenn wirklich eine Ausnahme erscheint, weisen Sie auf diese Ausnahme hin und dies, ohne weitere Erklärungen oder anderen Beispielen. Ihre Schüler*innen werden überrascht oder sogar ein wenig empört sein, weil Sie sie durch die Grundregel anders angewiesen haben (Sie haben es uns doch so gelehrt!). Sie werden so die volle Aufmerksamkeit für die Ausnahme haben.

3. Lernen, Lesen und Schreiben (TALENTENSCHOOL)

Menschen müssen über Ausdruckskenntnisse, einschließlich Wortschatz, Leseformen, die Grundlagen des Schreibens, den Satzbau und die Rechtschreibung verfügen, um sich auszudrücken und lesen zu können. Dieser Ansatz ist in Abbildung 3 dargestellt⁶⁵.



Es ist seit geraumer Zeit bekannt, dass Motivation, Spaß und eine Verbindung zur "realen Welt" das Lernen enorm beeinflussen. Es ist oft schwierig, eine sinnvolle Lehrinheit zu erstellen, wenn man sich auf diese einzelnen Aspekte konzentriert. Menschen lernen ihre Sprache, weil sie sie brauchen, um ihre Ziele zu erreichen und mit anderen zu kommunizieren. Du lernst Sprache, indem du sie benutzt und Spaß daran hast⁶⁶.

Das Lesen ist einer der komplexesten kognitiven Prozesse in der Sprachverarbeitung⁶⁷. Um erfolgreich lesen zu können, müssen Lernende zunächst lernen, die visuellen Eigenschaften von Buchstaben zu erkennen, dann die Buchstaben selbst und die Reihenfolge in der sie geschrieben werden, um dies dann für die visuelle Worterkennung zu nutzen. Als nächstes müssen sie den orthographischen (Buchstaben-) Code nutzen, um auf Lexika zugreifen zu können, und dann nach der Bedeutung der Wörter suchen, damit sie sie verstehen können. Abschließend müssen sie die textlichen Zusammenhänge verstehen. Beim Lesen ist das Gehirn auf allen Bereichen aktiv.

⁶⁵ Noorden (2004)

⁶⁶ Stichting Lezen (2015)

⁶⁷ Broek (2009)

Das Bildungssystem erkennt die folgenden fünf Phasen der Leseentwicklung an:

1. Die aufkommende Alphabetisierung ist die Phase, in der Kleinkinder an Schriftsprache und Bücher herangeführt werden.
2. Der Beginn der Alphabetisierung ist die Phase, in der Vorschulkinder ein phonologisches Bewusstsein entwickeln (Sätze bestehen aus Wörtern, Wörter bestehen aus Buchstaben und Geräuschen, sie können ein Wort mit Geräuschen machen) und phonetisches Bewusstsein (Geräusche können mit Buchstaben in Verbindung gebracht werden) und Buchstabenerkennung.
3. Anfängliches Lesen beginnt für die meisten Kinder im zweiten Schuljahr, wenn der formale Leseunterricht beginnt. In dieser Phase sind elementare Leseprinzipien, wie die Verbindung von Klängen mit Buchstaben und die Umwandlung von Buchstaben in Wörter wichtig.
4. Technisches Lesen beginnt ab dem dritten Schuljahr, wenn die Kinder kompetenter werden, immer schwierigeres Material flüssig zu lesen.
5. Leseverständnis ist der Prozess, bei dem Kinder lernen der Schriftsprache eine Bedeutung beizumessen. Diese Entwicklung beginnt bereits in den Vorschuljahren und dauert ihr ganzes Leben lang an⁶⁸.

Das Erlernen von Lesen und Schreiben umfasst verschiedene Aspekte. Es ist wichtig einen Text zu verstehen. Texte werden daher immer in ihrer Gesamtheit mit der richtigen Intonation vorgelesen, oder in Stille für sich. Ein Text hat eine bestimmte Struktur (Anfang, Mitte und Ende), und alle Arten von Informationen werden durch ihn hindurchgewebt. Der Text endet mit einem Ergebnis, das sich auf den Anfang bezieht.

Das vollständige Verständnis des Textes hängt weitgehend von der Kenntnis des Vokabulars ab. Dies lässt sich mit dem Konzept der "Textabdeckung" ausdrücken - dem Prozentsatz der Wörter, die eine Person im Text kennt. Lesematerialien enthalten oft Wörter, die Lernende nicht sofort erkennen. Eine Textabdeckung von 90% gilt als "angemessenes Verständnis". Erst wenn die Textabdeckung 95% erreicht, können Lernende den Text sehr gut verstehen, wobei ein gewisser kognitiver Aufwand erwartet wird. Es ist wichtig für die Lernenden zu wissen, wie sie die Bedeutung eines unbekannten Wortes entschlüsseln können, ohne das Lesen zu stoppen oder steckenzubleiben. Sie können die Bedeutung aus dem Kontext, durch Zerlegung des Wortes in Stücke oder durch die Verwendung eines Wörterbuchs ableiten.

⁶⁸ Noorden (2004)

Wenn Sie die Freude am Lesen erleben und herausfinden, welche Bücher ihnen gefallen, wirkt sich das positiv auf die Lesemotivation und damit auf die Sprachleistung aus.

Es ist wichtig, viel zu lesen. Wenn Sie gerne lesen, lesen Sie mehr. Menschen, die mehr lesen, lesen besser und Menschen, die besser lesen, haben eine bessere Sprachentwicklung.

Untersuchungen zeigen, dass die Lesefähigkeiten schwacher Leser*innen reduziert werden, wenn sie aufhören zu lesen. Dies wirkt sich auf ihre Teilhabe an der Gesellschaft und ihre sozialwirtschaftliche Position aus⁶⁹.

Das Schreiben ist ein Teil des Sprachlernprozesses, der wesentlich zum Textverständnis beitragen kann. Wenn Sie eigene Texte auf Papier bringen, können Sie mehr Einblick in die Texte gewinnen.

Es ist wichtig, auf kreative spielerische Schreibaktivitäten zu achten. Wenn Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand eine zweite Sprache lernen, ist das Schreiben den anderen Sprachbereichen wie Vokabular, Ausdruck und Lesen untergeordnet.

Obwohl ein Teil der obigen Beschreibung auf dem Prozess des Erlernens einer Sprache durch kleine Kinder basiert, können Sie die Art und Weise, wie Sie als Erwachsener eine Sprache lernen, damit vergleichen⁷⁰.

⁶⁹ Willms (2007)

⁷⁰ Houtkoop (2012)

4. Kulturelle Aspekte lernen (ELAN INTERCULTUREL)

Das Erlernen einer Fremdsprache ermöglicht es Lernenden, in der Zielsprache zu kommunizieren. Damit diese Kommunikation auf realistische und idiomatische Weise erfolgen kann, ist es notwendig, dass Lernende die Bräuche und Traditionen der Sprache der Gemeinschaft lernen. Die kommunikative Kompetenz wird durch die Sozialisation der Sprechenden erworben⁷¹. Tatsächlich ist die Beziehung zwischen Sprache und Kultur dynamisch: Sprache ist eines der wichtigsten Vehikel, mit dem eine Kultur ihre Überzeugungen, Werte und Normen zum Ausdruck bringt. Die Sprache wird von der Kultur beeinflusst und wir können herleiten, dass die Kultur in einigen Aspekten von der Sprache beeinflusst wird.

Warum ist es wichtig, kulturelle Aspekte zu lernen? Sehr oft nutzen Sprachlernende den so genannten linguistischen Transfer, um eine Fremdsprache zu lernen. Dieser bezieht sich auf den Prozess der Anwendung muttersprachlicher Muster und Regeln auf die zu erlernende Sprache, und führt zu Fehlern und unidiomatischen Formen. Genannt wird das auch Interferenz. Das liegt daran, dass die Sprache untrennbar mit der Kultur verbunden ist. Kulturelle Werte spiegeln sich in der Sprache wider und deshalb ist es unvermeidlich, dass die muttersprachliche Denkweise Lernender während der Kommunikation auf die Zielsprache übertragen wird. Deshalb ist der Austausch und das Erlernen kultureller Aspekte entscheidend für einen guten Fremdsprachenerwerb. Es ermöglicht Lernenden, von einem sprachlichen Denkraum zum anderen zu wechseln: Wenn ein gewisses Maß an kulturellem Wissen vorliegt, wird die Notwendigkeit des Transfers nicht mehr gespürt. Sie lernen eine neue Art ihre Sprache aufzubauen, nicht mehr durch Transfer, sondern direkt aus dem Denkraum der Zielsprache.

Sprachkompetenz und Kultur sind eng miteinander verbunden. Es hat sich gezeigt, dass sich Lernende, die mit der Sprache verbundenen Kultur in Berührung kommen, sich besser, authentischer und praktischer mit der Sprache beschäftigen und dies als sinnvoll erachten⁷². Tatsächlich schafft das Erlernen kultureller Aspekte neue Motivationen für das Erlernen der Sprache. Die Lernenden entdecken oft, dass sie ihre eigene Kultur besser verstehen können, indem sie eine andere Kultur kennenlernen, die Neugier weckt und beim Lernen hilft.

Was sind diese kulturellen Aspekte? Eine Art und Weise, wie sie oft verstanden werden, ist das Wissen, das Lernende über eine Gesellschaft haben: Wissen über kulturelle Artefakte und Kunstwerke, über Orte und Institutionen, über Ereignisse und Symbole und nicht zuletzt über Lebens- und Denkweisen. Es ist möglich, diese kulturellen Aspekte als Information zu betrachten und sie so zu lehren, als ob es sich um ein Regelwerk handelt, das es zu erlernen gilt.

⁷¹ Sun (2013)

⁷² Nguyen (2005)

Einer der ersten kulturellen Aspekte, denen die Lernenden begegnen, sind Bräuche. Sie beziehen sich auf die Gewohnheiten und Traditionen, die am sichtbarsten sind, und die Handlungen und Interaktionen des täglichen Lebens bilden, wie Begrüßung, Ausspruch von Dankbarkeit oder Entschuldigung, Verabschiedung usw. Ein weiterer Aspekt, den die Lernenden sehr früh lernen werden, hat mit Werten und Moralvorstellungen wie Individualismus, Kollektivität, Familie, Religion usw. zu tun. Der historische Hintergrund ist auch ein Aspekt, den Lehrer*innen leicht unterrichten können, denn er umfasst die historische Entwicklung der Kultur sowie die Akkumulation von kultureller Ethik⁷³.

Es ist wichtig, sich Wissen über den historischen und politischen Kontext anzueignen, in dem sich die Zielsprache entwickelte und entwickelt. Das Wissen um die historischen und kulturellen Dimensionen der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation des Landes ist für das Verständnis soziologischer, kultureller und politischer Unterschiede unerlässlich⁷⁴.

Aber das Erlernen kultureller Fakten ist nicht der einzige Weg, diese Aspekte zu lernen, und reicht sicherlich nicht alleinig aus. Man lernt diese Aspekte hauptsächlich durch Sozialisation, in einem Rahmen, in dem Menschen mit gemeinsamen Bedeutungen kommunizieren⁷⁵. Tatsächlich bedeutet das Wissen um kulturelle Aspekte einer Zielkultur viel mehr als nur das Wissen um Fakten über diese Kultur: Es geht darum zu verstehen, wie die eigene Kultur die Wahrnehmung von sich selbst, von der Welt und von Beziehungen prägt, und darüber hinaus zu lernen, wie man intern damit umgeht. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte, müssen die Lernenden nicht in der Schule, sondern außerhalb des Klassenzimmers lernen, denn Kultur ist vielfältig und variabel⁷⁶. Die Essenz der Sprache ist es, eine soziale Aktion zu sein, sie existiert durch Nutzung und Kommunikation. Es handelt sich also eher um Sprachressourcen, deren Bedeutung für unsere täglichen kommunikativen Aktivitäten und Praktiken konstitutiv ist⁷⁷.

Wenn man eine Sprache lernt, erwirbt man durch wiederholte Teilnahme an diesen Aktivitäten mit Muttersprachler*innen oder einfach nur mit kompetenteren Lernenden (in Bezug auf die Zielsprache) die soziokulturellen Kenntnisse und Kompetenzen, die als wesentlich für eine vollständige soziale Beteiligung angesehen werden. Man lernt nicht nur grammatikalische und lexikalische Komponenten, sondern auch die kommunikativen Absichten und spezifischen Perspektiven, die in Worten und Bedeutungen impliziert sind.

Wie kann man kulturelle Aspekte der Sprache neben dem Erlernen von Fakten lernen?

Interkulturelle Vermittlung:

- auf kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Zielkultur und den Kulturen der Lernenden hinweisen

⁷³ Sun (2013)

⁷⁴ Krumm (2008)

⁷⁵ Scarino (2009)

⁷⁶ Krumm (2008)

⁷⁷ Hall (2008)

- vergleichen, was Lernende über die Zielkultur und -sprache bemerken und bereits wissen
- über die Vielfalt im Raum sprechen, sie verstärken und darauf aufmerksam machen, wie sie sich positiv oder negativ auf das Klassenzimmer/ die Lerngruppe auswirkt
- feststellen, wie die Gruppe mit Vielfalt umgeht
- gemeinsam kulturelle Schocks kommunizieren, die die Lernenden (wenn es sich speziell um Einwanderer und Geflüchtete handelt) bei der Anpassung in ihrem Gastland erfahren haben

Durch die Erforschung dieser Wechselwirkungen zwischen Sprache und Kultur kann ein Bewusstsein und die Fähigkeit, kulturelle Aspekte zu lernen, entwickelt werden.

Abschließend können wir feststellen, dass das Erlernen kultureller Aspekte der Schlüssel zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten, und der Fähigkeit zur Sozialisierung und Integration ist, aber auch zur Entwicklung von Neugier und Motivation zum Erlernen der Sprache. Die Erfolge sind ein erhöhtes Bewusstsein für Vielfalt und ein erhöhtes Selbstbewusstsein im Hinblick auf die eigene Kultur. Diese Aspekte sind im Klassenzimmer zu erlernen, wenn es um Bräuche, Werte und historische Hintergründe geht, aber auch außerhalb des Klassenzimmers, in menschlichen Interaktionen und durch einen interkulturellen Ansatz bei der alltäglichen Entdeckung.

Alle der oben genannten Aspekte sind Dimensionen, die während des gesamten Sprachlernprozesses erlernt werden können. Die Lehrenden müssen sie im Hinterkopf haben, um angepasste, umfassende, alleinbeziehende Sitzungen gestalten zu können. Einige Lerngruppen können in der einen oder anderen Fähigkeit fortgeschrittener sein als andere. Daher ist es wichtig, den Unterricht entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden anzugleichen. Um zu wissen, welche Balance die richtige ist, kann eine Evaluation eine gute Orientierung sein. Darüber hinaus kann die Evaluation es den Lernenden ermöglichen, ihr Niveau zu erfahren, ihre Fortschritte konkret zu erkennen und ein Gefühl des Stolzes zu entwickeln, wenn sie nach einer Evaluation ein Zertifikat erhalten.

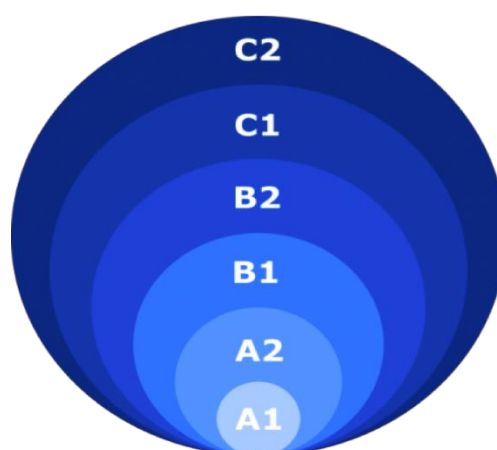
5. Evaluation des Lernens: Common European Framework Reference for languages (GO!)

Der Common European Framework Reference for Languages CEFR (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) wurde entwickelt, um eine transparente, kohärente und umfassende Grundlage für die Ausarbeitung von Sprachlehrplänen und Lehrrichtlinien, die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien und die Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse zu schaffen. Er wird in Europa, aber auch auf anderen Kontinenten verwendet.

Die erklärten Ziele des CEFR sind:

- Förderung und Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern;
- Schaffung einer soliden Grundlage für die gegenseitige Anerkennung von Sprachqualifikationen;
- Unterstützung von Lernenden, Lehrenden, Kursgestaltenden, Prüfungseinrichtungen und Bildungsverwalter*innen bei der Aufstellung und Koordination ihrer Einsätze.

Der CEFR organisiert die Sprachkenntnisse in sechs Stufen, A1 bis C2, die zu drei breiten Stufen zusammengefasst werden können: Basisbenutzer*in, eigenständige*r Benutzer*in und kompetente*r Benutzer*in



Dieses Schema ermöglicht die folgenden Formen zur sprachlichen Bewertung.

- Festlegung von Lern- und Lehrzielen
- Überprüfung der Lehrpläne
- Erstellung von Lehrmaterial
- Schaffung einer Grundlage für die Anerkennung von Sprachqualifikationen, um die Bildungs- und Arbeitsmobilität zu erleichtern.

Die Ebenen werden durch "kann ich"-Schlagwörter definiert. Diese Schlagwörterbeziehen sich nicht auf eine bestimmte Sprache, was ihre Relevanz und allgemeine Anwendbarkeit garantiert. Einzelne Sprachen werden nicht angesprochen. Zum Beispiel sind einige "kann ich"-Schlagwörter im Feld A1: Ich kann mich selbst, meine Familie oder mein Land präsentieren, ich kann eine Postkarte schreiben, etc.

Drei Tabellen (siehe unten) ermöglichen es uns, den Aufbau des CEFR besser zu verstehen.

TABELLE 1: Globale Skala

Diese Tabelle vermittelt das Einordnungs-System an Laien und gibt Lehrenden und Lehrplan Ersteller*innen Orientierungspunkte.

TABELLE 2: Raster zur Selbstbewertung/ -einschätzung (© COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE)

Dieses Raster hilft den Lernenden, ihre wichtigsten Sprachkenntnisse einzuordnen und einzuschätzen, auf welcher Ebene ihres Kenntnisstandes sie sich befinden. Es präsentiert 30 Skalen von Hören, Lesen, gesprochener Interaktion, gesprochener Produktion und Schreibaktivitäten.

TABELLE 3: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Ausdruck)

Diese Tabelle dient zur Beurteilung von Ausdrucksleistungen.

Der Europarat hat das auf dieser Website vorgestellte Material (verfügbar in sieben Sprachen) entwickelt, um die Mitgliedstaaten bei ihren Bemühungen zu unterstützen, auf die Herausforderungen durch noch nie dagewesenen Migrationsströme zu reagieren. Das Material wurde zudem entwickelt, um Organisationen und insbesondere Freiwillige bei der Sprachausbildung für erwachsene Geflüchtete zu unterstützen. Im gesamten Material wird "Geflüchtete" in einem weiten Sinne verstanden und umfasst sowohl Asylbewerber*innen als auch Menschen mit Fluchterfahrung⁷⁸.

⁷⁸ <https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>

Tabelle I: Globale Skala

Kompetente Sprach-verwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprach-anwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprach-anwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und Anderen, Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Table 2: Raster zur Selbstbewertung/ -einschätzung (© Council of council de l'Europe)

C2	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialized articles and literary works.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure, which helps the recipient to notice and remember significant points.	I can write clear, smoothly flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles, which present a case with an effective logical structure, which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.
C1	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signaled explicitly. I can understand television programs and films without too much effort.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialized articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skillfully to those of other speakers.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.
B2	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programs. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.
B1	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programs on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand texts that consist mainly of high frequency every day or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can write simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.
A2	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I cannot usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate needs. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.
A1	I can recognize familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I am trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.
Listening		Reading	Spoken Interaction	Spoken Production	Writing
UNDERSTANDING		SPEAKING			
		WRITING			



Table 3: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Ausdruck)

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
C2	Zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).	Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner es kaum merken.	Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.	Kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln.
C1	Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äußern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.	Behält durchgehend ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.	Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden..	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.
B2	Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.	Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen nur kaum auffällig lange Pausen.	Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.cou
B1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung verknüpfen.

A2	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und', 'aber' und 'weil' verknüpfen.
A1	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verknüpfen.

EIN BEISPIEL FÜR DAS EVALUATIONSSYSTEM: CVO BRÜSSEL

Die Orientierung und Bewertung unserer Schüler*innen orientiert sich an den CEFR-Skalen. Anfänger*innen werden gebeten, einen kognitiven Fähigkeitstest (nicht-sprachlich) zu absolvieren. Je nach Punktzahl in diesem Test orientieren sie sich entweder an der Erwachsenengrundbildung oder der Erwachsenenbildung (zu der wir gehören).

Während des Kurses werden die Schüler*innen permanent bewertet. Es gibt keine Abschlussprüfung, die Tests werden regelmäßig durchgeführt.

Die Schüler*innen füllen ihre Noten in einem Portfolio aus, so dass sie ihr Lernen jederzeit im Kurs beurteilen, bewerten und verbessern können. Das Portfolio ist ein persönliches Dokument der Schüler*innen. In diesem Dokument dokumentieren Schüler*innen ihre Lernfortschritte in der Schule den fünf Kompetenzen (Hören, Lesen, gesprochene Interaktion, gesprochene Produktion und Schreiben) zu.

Da unser Ansatz kommunikativ ist, bewerten wir in erster Linie die schriftliche und mündliche Produktion von Inhalten. Die Schüler*innen erhalten Feedback darüber, WAS gesagt wurde.

- Wurde die Botschaft klar und verständlich vermittelt?
- Empfängt der Empfänger die Nachricht auf eine einfache Weise oder muss er sich mental anpassen, um die Nachricht zu verstehen?

An zweiter Stelle werden die unterstützenden Elemente - Vokabular, Grammatik, Kohärenz (Ideenebene), Kohäsion (Satzebene), Orthographie und Aussprache - bewertet. Schüler*innen erhält Feedback darüber, WIE er etwas sagt. Das Feedback zu den Trägerelementen ist umfassend und individuell.

Am Ende jeder Stufe und wenn alle Grundkompetenzen erreicht sind, erhalten Schüler*innen ein Zertifikat und können auf die nächste Stufe wechseln.

Die Bewertungsmethoden müssen an unsere Zielgruppe angepasst werden: Evaluierung ist nicht nur wichtig, um den Fortschritt beim Erlernen einer Sprache zu erkennen, sondern auch, um das Selbstvertrauen der Schüler*innen oder ihrer Freude am Lernen insgesamt, Kreativität und andere persönliche Themen zu stärken.

Bis jetzt konnten wir den Lernprozess und die Inhalte, die die Schüler*innen beim Erlernen einer zweiten Sprache als Erwachsene lernen, untersuchen. Wir werden nun die methodischen Säulen diskutieren, die die Partner von Alternative Ways gewählt haben, um das Projekt mit seinen Aktivitäten und Methoden aufzubauen. Bevor die Methoden entwickelt wurden, identifizierten die Partner mehrere Aspekte und Techniken der Lehre. Auch hier wurden die Aspekte und Techniken zu Säulen zusammengefasst, die zu der Entwicklung der hier dargestellten Aktivitäten und Methoden dienen sollen. Sie sind vielfältig und umfassen interkulturelles Lernen, Storytelling, die Nutzung des Körpers, Medien und Kontext. Die Methoden und Aktivitäten von Alternative Ways berücksichtigen all diese Aspekte, um sich innovativ zu präsentieren.

03

METHODISCHE SÄULE 1:

EINLEITUNG

Eines der Ziele des Projekts ist die Schaffung effizienter, innovativer und nicht-formaler Bildungsinstrumente, die durch die Mischung einer Vielzahl von Methoden erreicht werden können. Bei diesen Instrumenten arbeiten verschiedene Teile des Gehirns gleichzeitig und so kann das neu Erlernte unter anderem im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. In der folgenden Einführung werden wir sehen, warum es wichtig ist, mehrere Methoden im Unterricht anzuwenden.

1. Die Gründe für den Einsatz von vielfältigen Methoden und Ansätzen (ELAN INTERCULTUREL)

Einer der Gründe, warum der Einsatz unterschiedlicher Methoden und Ansätze gerechtfertigt ist, ist die Tatsache, dass die Lehrenden meist für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernfähigkeiten und unterschiedlichem Wissensstand verantwortlich sind. Hier können der differenzierte Unterricht und eine ausgewogene Mischung von Unterrichtsstilen helfen, alle Lernenden in einer Gruppe gleichzeitig zu erreichen und nicht nur die wenigen, die gut auf einen bestimmten Unterrichtsstil reagieren.

Darüber hinaus beinhalten die meisten Lernprozesse simultane Fähigkeiten. Leslie Wilson⁷⁹ zufolge ist Lesen beispielsweise keine natürliche Fähigkeit, sondern ein Prozess der Verschmelzung von drei Systemen (visuell, auditiv und verstehen). Um erfolgreich lesen zu lernen, müssen die Lernenden all diese Fähigkeiten entwickeln.

Deshalb möchten wir das Konzept der "Lernstile" vorstellen, denn jede*r Schüler*in lernt anders. Wissenschaftler*innen und Psycholog*innen haben eine Reihe von verschiedenen Modellen entwickelt, um die verschiedenen Wege zu verstehen, wie Menschen am besten lernen. Eine bekannte Theorie ist das von Fleming⁸⁰ eingeführte VARK-

⁷⁹ Wilson (2014)

⁸⁰ <http://www.vark-learn.com/english/page>

Lernstilmodell (visual, auditory, reading/writing, and kinesthetic), das vier Haupttypen von Lernenden identifiziert: VALK - **visuell, auditiv, lesend/schreibend und kinästhetisch**.

Jeder Lerntyp reagiert am besten auf eine andere Unterrichtsmethode. Auditorisch Lernende erinnern sich am besten an Informationen, nachdem sie sie selber dem Moderator vorgetragen haben, während kinästhetisch Lernende lieber springen, wenn sie die Möglichkeit haben, an einer praktischen Aktivität teilzunehmen.

Eine weitere berühmte Theorie, die von Branton Shearer⁸¹ entwickelt wurde und auf der *Theorie der multiplen Intelligenzen*⁸² basiert, schlägt acht verschiedene Lernstile vor: linguistisch Lernende, Naturforschende, musikalisch oder rhythmisch Lernende, kinästhetisch Lernende, visuell oder räumlich Lernende, logisch oder mathematisch Lernende, zwischenmenschlich Lernende und intrapersonal Lernende⁸³. Kolb beschrieb auch verschiedene Lernprofile (weitere Informationen finden Sie im Kapitel "Verschiedene Lernstile").

Es ist wichtig, dass die Pädagog*innen die Unterschiede der Lernstile ihrer Schüler*innen verstehen, damit sie Erfolgsmodell-Strategien in ihre täglichen Aktivitäten, Lehrpläne und Bewertungen integrieren können. Im *Alternative Ways Toolkit*⁸⁴ finden Sie eine Vielzahl von Methoden (basierend auf Kunst, Peer Education (Lernen durch Lehren), Neurowissenschaften und mehr), mit denen Sie auf einfache Weise maßgeschneiderte Sprachkurse für Menschen mit geringen Sprachkenntnissen erstellen können. Nehmen Sie sich die Zeit, verschiedene Methoden zu erforschen, kreativ zu sein, sowie sich und Ihre Zielgruppe mit verschiedenen Methoden und Ansätzen zu bereichern, indem Sie verschiedene Lern- und Lehrstile respektieren und stimulieren.

⁸¹ Shearer (2011)

⁸² <https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

⁸³ <https://visme.co/blog/8-learning-styles/>

⁸⁴ Das Toolkit ist auf der Website von Alternativ Ways zu finden

2. Anpassung an persönlichen Lernbedürfnisse (STORYTELLING CENTRE)

In der Arbeit mit verschiedenen Sprachgruppen sowohl in formellen und informellen Bildungskontexten haben die Partnerinnen des Projektes die Erfahrung sammeln können, dass eine beträchtliche Anzahl von Schülern*innen neue Sprachen erlernen.

Allerdings mussten auch alle erfahren, dass die Abbruchquote recht hoch ist. Die Lernenden, die zur Zielgruppe der Methodik von Alternative Ways gehören, stehen möglicherweise vor vielen Herausforderungen⁸⁵. Einige von ihnen gingen nie oder kaum zur Schule, auch nicht in ihrem eigenen Land (in diesem Fall sind sie auch in ihrer eigenen Sprache nicht oder nur wenig gebildet). Darüber hinaus haben einige psychische Probleme (wie Depressionen, Post-Traumatisches Stress-Syndrom und mehr).

Andere, die im eigenen Land zur Schule gegangen sind, sind möglicherweise durch physiologische Probleme eingeschränkt, die zu kognitiven Problemen und Lernschwächen führen. Einige der Lernenden der Zielgruppe von Alternative Ways sind Geflüchtete. Dieser Status impliziert einige Besonderheiten. Weitere Informationen finden Sie im Artikel "Besonderheiten der Situation von Geflüchteten".

Alle diese Probleme wirken zusammen⁸⁶. Aufgrund dieser Interaktion können Lernende über formale Sprachmethoden frustriert sein, da sie nicht in der Lage sind mit den gesetzten Zielen Schritt zu halten. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie aussteigen. Das kann jedoch oft vermieden werden, indem ein persönlicherer und non-formalerer Ansatz verfolgt wird.

Lernende, die sich den oben beschriebenen Herausforderungen stellen, haben meistens die Fähigkeit und den Willen, eine Sprache zu lernen. Die vielfältigen Probleme machen es ihnen jedoch schwer, ihre kognitiven Fähigkeiten zu nutzen oder zu entwickeln. Sie werden in einem viel langsameren oder anderen Tempo lernen. Informelles Lernen, wie Storytelling und andere Instrumente des Sprachenlernens, könnte eine Lösung für dieses Problem sein, da diese Methode sowohl psychologische Konzepte als auch didaktische Theorien betont und sich an die persönlichen Bedürfnisse anpasst. Die Schüler*innen werden ernst genommen und können so mit dem Lernen beginnen (siehe Kapitel "Storytelling als transversaler Ansatz").

Wenn Sprachschüler*innen starten, ist es wichtig sich zuerst um die Gruppenbildung zu kümmern (siehe Kapitel "Kollaboratives Lernen"). Wenn sich alle wohl fühlen und wissen

⁸⁵ <https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bij-volgen-opleiding.aspx>

⁸⁶ <https://news.ubc.ca/2016/02/16/refugee-children-face-unique-educational-challenges/>

was sie erwartet, entsteht eine Atmosphäre in der sie sich frei fühlen zu experimentieren und Fehler zu machen.

Dies ist wichtig für jede neue Gruppe, aber vor allem für Gruppen mit Sprachschüler*innen mit multiplen Problemen. Das bedeutet, dass Trainer*innen oder Lehrende versuchen sollten besten Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen, z.B. indem er*sie sagt: "Dies ist ein Labor, wenn die Dinge gut laufen: okay! Wenn etwas schiefgeht: noch besser!".

Deshalb ist es auch ratsam, dass Lehrende mit einigen Team- und Vertrauensbildungsübungen beginnen. Wir möchten die Bedeutung von Teambuilding unterstreichen. Wenn es nicht gelingt, ein starkes Team aufzubauen, kann der Rest des Trainings zu nichts anderem als einer Qual werden. Es ist wichtig, genügend Zeit für Teambuilding Übungen aufzuwenden (25 Prozent des gesamten Lehrplans). Es mag den Anschein haben, dass dies wertvolle Zeit für die eigentliche Arbeit am Spracherwerb kostet, aber die Projektpartner*innen wissen aus der Erfahrung der Arbeit mit Gruppen, dass Lehrende Zeit gewinnen werden, weil die Arbeit mit einem starken Team und einer Gruppe die einander vertraut die nächsten Schritte deutlich beschleunigt⁸⁷. Als Teil eines gut funktionierenden und vertrauensvollen Teams fühlt man sich als Schüler*innen mental und physisch frei und traut sich zu experimentieren. Viele Team- und Vertrauensbildungsübungen sind online verfügbar und werden auch im Alternative Ways Toolkit angeboten.

Wenn ein Teil der Lernenden Probleme mitbringt und bisher nur wenige Lernfähigkeiten entwickelt hat, ist es wichtig, dass die angebotenen Fächer mit der Welt verbunden sind, in der sie leben⁸⁸. Wenn man zum Beispiel über Shakespeare spricht, wird es wahrscheinlich nicht gelingen. Ein besseres Thema wird sein: Raus gehen und Lebensmittel einkaufen. Das haben sie in ihrem eigenen Land getan und werden es auch in ihrem Gastland tun. Dies gibt den Lernenden ein Gefühl der Sicherheit, denn sie wissen wovon die Lehrenden sprechen. So gelingt es ihnen die neuen Informationen neben den bereits vorhandenen Informationen hinzuzufügen. Die neuen Wörter und Phrasen in ihrem Kopf können mit zuvor erlernten Elementen verbunden werden.

Wie bereits erwähnt, haben nicht alle Sprachschüler*innen in ihrer Kindheit Lernfähigkeiten entwickelt. Daher sind nicht alle über eine rein formale Art des Lernens glücklich, die nur die kognitiven Lernstile betont. Es ist wichtig zu wissen, dass jeder seine eigenen Lernstilpräferenzen (Kolb) hat (siehe Kapitel "Verschiedene Lernstile"). Einige bevorzugen Lesen und Schreiben, andere hören gerne zu, während die anderen zeichnen. Es ist notwendig, eine Vielzahl von Übungen im Unterricht einzusetzen, damit alle unterschiedlichen Lernstile angesprochen werden. Eine Geschichte erzählen, Musik hören, zeichnen. Achten Sie darauf, dass alle Sinne der Lernenden genutzt werden (siehe Kapitel "Neurowissenschaft und Bildung (Neuroeducation): Die Grundlage des Lernprozesses"). Auf diese Weise werden alle in der Lage sein, neue Wörter zu lernen und aufzunehmen. Es gibt allen das Gefühl, willkommen zu sein und dies kann einen Einfluss auf die Anwesenheit haben.

⁸⁷ Hier finden Sie die Share to Connect Method des Storytelling Centre: www.sharetoconnect.org

⁸⁸ <http://facingtoday.facinghistory.org/addressing-the-real-challenges-refugee-students-face-in-the-classroom>

Da nicht alle Sprachschüler*innen im Herkunftsland (ausreichend) zur Schule gingen, ist es wichtig zu erklären, was man tut und warum man Dinge tut. Warum müssen die Schüler*innen Aufgaben wiederholen? Wenn Sie Hausaufgaben aufgeben, ist es wichtig zu erklären, was Sie von den Lernenden erwarten, und warum. Um das zu veranschaulichen, folgendes Beispiel: Nach einigen Jahren Grundschule konnte eine Schülerin nicht weiter zur Schule zu gehen, da sie "Hausaufgaben (Hausarbeit)" zu tun hatte! Erklären Sie also, dass "Hausaufgaben machen" im schulischen Kontext etwas Anderes bedeutet.

Damit diese Methode funktioniert, sollten Lehrende ein gutes Vorwissen darüber haben, wie Menschen eine neue Sprache erwerben. Lehrende sollten sich auch der Gruppendynamiken bewusst sein, und diese stärken, damit sich die Mitglieder dieser Gruppe wohl fühlen, bevor das Lernen beginnt.

3. Verschiedene Lernstile (STORYTELLING CENTRE)

Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben Sprachkenntnisse durch die vorhandenen formalen Lernmethoden zu erwerben (und dass impliziert alle, nicht nur Menschen mit niedrigem Bildungshintergrund), zeigen viele Arten von Intelligenz und Lernstilen auf, die berücksichtigt werden müssen.

Die meisten (europäischen) Schulsysteme sind sehr formal und abstrakt. Auch viele Sprachkurse werden auf diese Weise angeboten: "Hier ist ein Buch, lerne die Wörter und erledige die Aufgaben". Dies ist frustrierend für erwachsene Lernende, die ein solches Schulsystem vielleicht noch nie erlebt haben. Es fehlt ihnen die Fähigkeit dazu, die Sprache auf diese formale und abstrakte Weise zu erlernen. Dies führt zu hohen Ausstiegs- und Abbruchraten. Nicht, weil sie nicht lernen können oder wollen, sondern weil ihre kognitiven Lernfähigkeiten nicht ausreichend entwickelt sind. Storytelling ist ein informeller Weg um Lernfähigkeiten zu entwickeln und eine Sprache nicht nur auf kognitive Weise zu lernen.

Hier ein Beispiel für verschiedene Lernstile: Wenn ein neues Gerät ins Haus kommt, das angeschlossen werden muss, beginnt Person A mit dem Lesen der Bedienungsanleitung, Person B drückt Tasten, um zu sehen ob es funktioniert, Person C bittet Nachbarn um Hilfe. Es gibt mehr Möglichkeiten, ein neues Gerät anzuschließen.

Der amerikanische Professor Howard Gardner spricht über *multiple Intelligenzen*. Er sagt, dass jeder Mensch Fähigkeiten und Kenntnisse auf eine andere Weise erwirbt. Manche lernen durchs Tun, andere durchs zuerst sehen und wieder andere müssen Informationen organisieren, bevor sie es vollständig verstehen können. Wenn wir Lernende ausbilden und ihnen die Werkzeuge an die Hand geben wollen mit denen sie Fähigkeiten erwerben, müssen wir berücksichtigen, dass es Unterschiede zwischen selbigen gibt. Unterschiede, wie sie lernen und verstehen. Als Lehrkraft sollten Sie mehrere Werkzeuge und Arbeitsmethoden verwenden, um alle Schüler*innen in Ihren Unterricht einzubeziehen. Die Nutzung von Kreativität bietet viele verschiedene Möglichkeiten, damit Lernende unterschiedlichen Fähigkeiten erwerben und Wissen aneignen.

Howard Gardner beschreibt acht Arten von Intelligenz, auch Talente genannt. Diese Talente sind musikalisch-rhythmisch, visuell-räumlich, verbal-linguistisch, logisch-mathematisch, körperlich-kinästhetisch, interpersonell, intrapersonell und naturalistisch. Jeder Mensch hat diese acht Arten von Intelligenz, aber oft sind nur ein paar von ihnen gut entwickelt. Diese stark entwickelten Intelligenztypen bestimmen die Art und Weise wie man Wissen erwirbt und sie bestimmen die Präferenz für bestimmte Aktivitäten.

Intelligenztests messen nur die kognitive Intelligenz. Wenn jemand bei einem IQ-Test schlecht abschneidet, bedeutet das nicht unbedingt, dass jemand nicht intelligent ist. Es zeigt nur, dass jemand weniger verbale Talente hat oder weniger talentiert im logischen Denken ist, was nur ein Aspekt der Intelligenz ist.

Alternative Ways beinhaltet diese Theorie der multiplen Intelligenz, um alle Qualitäten der Lernenden anzusprechen. Indem Schüler*innen die Aktivität finden, die ihren Erwartungen, ihrer Leidenschaft und - am wichtigsten - ihren Talenten voll entspricht, kann ihnen das beste Ergebnis garantiert werden.

Logischerweise, bei acht Arten von Intelligenzen, hat jeder einen anderen Lieblings-Lernstil. Kolb hat vier verschiedene Stile unterschieden. Diese Stile bewegen sich entlang zweier Dimensionen: die erste geht von konkret zu abstrakt, die zweite von aktiv zu reflektierend. Während der eine lieber beobachtet, experimentiert die andere lieber.

Jede*r hat einen persönlichen Lernstil, einen eigenen Umgang mit Lehrmaterial und Lernaktivitäten. Um jemanden zu motivieren, ist es sinnvoll sich mit seinem Lernstil zu verbinden.

Die vier verschiedenen Lernstile, die von Kolb beschrieben werden:

1. Reflektio*r (Träumer): konkrete Erfahrung / reflektierende Beobachtung. Sie schauen oder denken zuerst. Diese Person sieht viele Lösungen. Warum oder warum nicht?
2. Denke*r: reflektierende Beobachtung / abstrakte Konzeptualisierung. Ein Denker kann logisch denken und urteilen und lernt lieber allgemeine Regeln aus Büchern. Was ist das?
3. Entscheide*r: Abstrakte Konzeptualisierung / aktives Experimentieren. Sie planen eine Aufgabe und führen sie aus, technische Probleme sind angenehmer als persönliche Probleme. Wie funktioniert das?
4. Mache*r: aktives Experimentieren / konkrete Erfahrungen. Ein Macher versucht Dinge sofort und passt sich leicht an neue Situationen an. Was könnte passieren, wenn....?

Die oben genannten Lernstile entsprechen den Phasen, die sich im Lernprozess unterscheiden lassen. Der ganze Kreis muss während des Lernprozesses angesprochen werden, um eine gute Lernerfahrung zu machen und alle Arten von Intelligenzen ansprechen, die jemand hat. Durch das Üben werden auch andere Arten von Intelligenzen und Lernstilen weiterentwickelt. Storytelling ist eine Technik, die diese Theorien anwendet und erlaubt, all diese Ansätze zu nutzen.

4. Storytelling als transversaler Ansatz (STORYTELLING CENTRE)

Nach Ansicht vieler Storyteller*innen, aber auch nach Ansicht einer wachsenden Zahl von Pädagog*innen, ist das Storytelling eine vollständige Methode, um Sprachkenntnisse zu entwickeln und verschiedene Lernstile zu verwenden. Es befasst sich mit fast allen Aspekten des Sprachenlernens: Grammatik, Wortschatz, Struktur und Rhythmus und kann sowohl in der Entwicklung des Hörens (Verstehens) als auch in der Entwicklung von Sprach- und Lesefähigkeiten eingesetzt werden. Bei richtiger Anwendung trägt es sogar zu den Schreibfertigkeiten bei.

Können wir daraus schließen, dass Storytelling das Wunderwerkzeug ist?

Ja und nein. Ein richtiger Einsatz von Storytelling im Sprachunterricht hat viele Vorteile, die wir im Folgenden hervorheben werden. Aber Storytelling ist nicht immer die Lösung für alles, besonders, wenn man mit Lernenden mit niedrigem Bildungsstand arbeitet. Beginnen wir damit, die Grenzen des Storytellings zu erforschen.

Vor zwei Jahren begann das Storytelling Centre einer Gruppe von Männern mit niedrigem Bildungsniveau, und meist auch Fluchterfahrung, (niederländischen) Sprachunterricht anzubieten. Beim ersten Treffen begannen die Trainer*innen eine Geschichte zu erzählen, ein chinesisches Märchen. Was die Trainer*innen als Reaktion erfuhren, waren große, sie anstarrende Augen und Teilnehmende, die eindeutig keine Ahnung hatten, wovon die Trainer*innen sprachen. Die chinesische Geschichte, die den Trainer*innen recht einfach erschien, war für die Gruppe in diesem Moment zu schwierig.

Diese Erfahrung lehrte sie sofort, dass sie nach verschiedenen Wegen suchen mussten, um Geschichten und Erzählungen in ihrem Unterricht zu verwenden. Sie ließen viele ihrer Ideen fallen und gingen zum Kern des Geschichtenaustauschs über. Informationen werden meist logisch und unkompliziert über Erzählungen vermittelt.

In diesem Prozess verwendeten sie mehrere Strategien, die mit der Verwendung von Geschichten verbunden sind, und die bereits im Kapitel "Wie lernen Menschen?" in diesen Foundation Bricks beschrieben sind. Die Hauptstrategien sind das Chunking, das Recodieren neuer Informationen, und das Zuordnen neuer Informationen zu Vorkenntnissen.

A. Chunking

Chunking ist eine mentale Strategie, um die Fähigkeit des Gedächtnisses zu erhöhen. Ein Gegenstand soll behalten werden, indem einer Gruppe von Gegenständen, Sinn und Logik verliehen wird. Chunking tritt auf, wenn das Arbeitsgedächtnis eingehende Daten als eine Struktur, als ein System wahrnimmt. Zusammenhängende Informationen werden viel leichter gespeichert als dissoziierte Informationen⁸⁹.

Die Arbeit mit Geschichten ist ein sehr klares und starkes Beispiel für Chunking, vor allem beim Vokabellernen, aber auch im Grammatikunterricht. Anstatt einzelne Wörter anzubieten, werden beim Erzählen einer Geschichte Wörter in einem Kontext angeboten. Lernende sind in der Lage, sich Wörter leichter zu merken, weil man sie innerhalb einer Struktur anbietet.

Wenn die Geschichte zugänglich ist (also sehr einfach), wird der*die Schüler*in das neue Wort, sowie die Bedeutung des Wortes, der Erzählung zuordnen. Diese doppelte "Speicherung" ermöglicht es Lernenden, Wörter schneller zu lernen. Dies ist die Grundlage für die Verwendung von Geschichten beim Sprachenlernen und es liegt am Sprachniveau der Lernenden, welche Geschichten in diesem Prozess verwendet werden können.

B. Recodierung neuer Informationen

Recodieren heißt, das Lernende über die neuen vermittelten Informationen in ihren eigenen Worten "sprechen" müssen. Wir erinnern uns im Allgemeinen viel besser daran, was wir produzieren. Wenn die Sprachschüler*innen ihre eigene Erklärung eines Konzepts erstellen können, können sie diese Informationen in ihrem Langzeitgedächtnis behalten⁹⁰.

Menschen sind Geschichtenerzählende Wesen. Jeder ist es gewohnt, Geschichten zu hören und zu erzählen. Dieses Bewusstsein können wir bei der Gestaltung des Sprachunterrichts nutzen, indem wir ständig nach einer Verbindung zu Vorkenntnissen oder zu aktuellen Themen suchen.

C. Zuordnung neuer Informationen zu Vorkenntnissen

In Bezug auf Vorkenntnisse können wir Geschichten erforschen, die in mehreren Kulturen existieren und die Lernende aus ihrer eigenen Kultur und ihrem eigenen Hintergrund kennen. Zum Beispiel haben wir herausgefunden, dass die Geschichte von Rotkäppchen in vielen Kulturen erzählt wird. Manchmal mit kleinen Unterschieden: In einigen arabischen

⁸⁹ Thalmann M., Oberauer K., Souza A., (2018) How Does Chunking Help Working Memory? Im Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition

⁹⁰ Thalmann M., Oberauer K., Souza A., (2018) How Does Chunking Help Working Memory? Im Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition

Ländern wird sie Leila genannt und in einigen osteuropäischen Gesellschaften muss sie die Berge überqueren, während sie im Tiefland nur die Wälder durchqueren muss⁹¹.

Es ist wichtig, dass sich alle Lernende auf diese Geschichte beziehen können und dass sie diese für einen besseren Erwerb neuer Informationen (Wortschatz und Grammatikstruktur) nutzen. In diesem Sinne eröffnen traditionelle Geschichten in der Regel ein erweitertes Vokabular und eine komplexere Grammatik, als einfache Gespräche⁹². Wie bereits erwähnt, müssen wir jedoch die Zielgruppe der Menschen mit niedrigem Bildungsstand im Auge behalten, wenn wir Geschichten auswählen. Diese dürfen nicht zu komplex sein. Im Toolkit werden wir versuchen einige berühmte (einfache) Geschichten zu sammeln, die in verschiedenen Kulturen erzählt werden.

Wir können den Unterricht auch mit aktuellen Themen der Schüler*innen verknüpfen. Durch die kulturellen und sozialen Bezüge beim Storytelling, können die unten aufgeführten Themen entstehen und als Möglichkeit genutzt werden, an Wortschatz zu gewinnen⁹³:

- Alltagsleben: Essen, Zeitmanagement, etc;
- Zwischenmenschliche Beziehungen: z.B. Beziehungen zwischen Geschlechtern, Struktur und Familienbeziehungen, die Beziehung zwischen verschiedenen Generationen;
- Werte und Verhaltensweisen gegenüber sozialen Schichten, sozio-professionellen Gruppen, etc;
- "Manieren": zum Beispiel Konventionen über die gegebene und empfangene Gastfreundschaft (Geschenke, Getränke, Essen), Tabus beim Reden oder Verhalten;
- Rituale wie in Religionen, sowie Rituale die an Geburt, Ehe, Tod, ... gebunden sind.

Eine letzte Strategie mit der wir gute Erfahrungen gemacht haben, ist die Arbeit mit den persönlichen Erinnerungen der Schüler*innen. Das Erzählen über Ereignisse in der (jüngeren) Vergangenheit bezieht die Worte die sie verwenden, auf Erinnerungen die sie haben. Sie speichern die Wörter auf zwei Arten, als Wort und als Erinnerung. Dies ermöglicht die Informationen effizienter im Langzeitgedächtnis zu speichern.

⁹¹ Sie können diese Unterschiede auch nutzen, um eine Diskussion über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu eröffnen!

⁹² Fromelt (2011)

⁹³ Lesen Sie außerdem die Foundation Bricks des Aladdin Project <http://aladdinproject.eu/>

D. Arbeit an Rhythmus und Struktur

Der Einsatz von Storytelling als Instrument des Spracherwerbs trägt neben dem Ausbau des Wortschatzes und des Grammatikwissens auch zum besseren Verständnis von Rhythmus und Struktur einer Sprache bei.

Bevor Sprachschüler*innen ihre eigenen Geschichten erzählen, hören sie sich zunächst Geschichten an, die ihnen erzählt werden. Sprache ist die Grundlage der eigenen Kultur. In diesem Sinne ist es wichtig, den Lernenden ein reiches Wissen mit Wörtern, Klängen, Intonation und Rhythmus zu vermitteln, und gleichzeitig durch den Einsatz von Sprache Sinn zu konstruieren⁹⁴.

Darüber hinaus ist das Hören von Geschichten eine soziale Erfahrung, die dazu beiträgt, eigene Erzählungen zu entwickeln und zu erzählen. Tatsächlich kann das Hören und Teilen von Geschichten Erwachsenen ein Bewusstsein vermitteln, das ihnen helfen kann, zu sprechen, zuzuhören und sogar zu lesen und zu schreiben⁹⁵.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

1. Prinzip: Informationen müssen verknüpft sein und Sinn machen, um den Lernprozess zu erleichtern.
2. Prinzip: Neue Informationen werden besser konsolidiert, wenn sie mit Vorkenntnissen verbunden sind.
3. Prinzip: Wir erinnern uns viel besser daran, was wir selbst produziert und auf unterschiedliche Weise gelernt haben.
4. Prinzip: Wir erleben eine bessere Intonation und Rhythmus einer Sprache, wenn wir eine Geschichte hören.

E. Was die Schüler*innen durch Storytelling lernen: Wie der Einsatzes von Storytelling beim Sprachenlernen zu anderen Kompetenzen beitragen kann

Bisher haben wir mehrere Vorteile des Hörens von Geschichten hervorgehoben, um eigene Sprachkenntnisse zu verbessern. Die folgenden aufgeführten Vorteile des Storytellings beziehen sich in erster Linie auf Fertigkeiten, die Lernende beim Erzählen einer Geschichte erwerben, können aber auch auf die Situation übertragen werden, in der die Lernenden die Geschichten anderer hören.

⁹⁴ Fromelt (2011)

⁹⁵ *Ibid.*

Bei der Durchführung von Storytelling-Workshops und -Trainings für verschiedene Zielgruppen haben Trainer*innen und Moderator*innen erfahren, dass Storytelling zu persönlichem Wachstum führen kann.

Die Verwendung von Storytelling als Werkzeug in nicht-formalen Lernmethoden führt auch zur persönlichen Entwicklung der Schüler*innen. Das Nicht-Verstehen einer Sprache - wie es oft bei Neuankömmlingen mit niedrigem Bildungshintergrund der Fall ist - hat schwerwiegende Auswirkungen auf deren Selbstwertgefühl und Selbstachtung. Denn sie sind möglicherweise nicht in der Lage, voll am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Selbst wenn es eine grundlegende Ebene im Sprechen gibt, erfahren Lernende, dass die Muttersprachler nicht immer die Geduld haben zuzuhören, oder schlimmer noch, sie beginnen mit ihnen auf eine sehr kindische Weise zu sprechen.

Die Fähigkeit eine einfache oder etwas komplexere Geschichte mit anderen zu teilen, wird dazu führen, dass man gehört und wahrgenommen wird. Dies kann einen großen Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung haben. Gehört zu werden bedeutet, dass man dazugehört. Ein Gefühl der Zugehörigkeit hat einen sehr positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler*innen. Wenn jemand erlebt, dass seine Fähigkeit, sich auszudrücken, wächst, wird er stolz sein. Stolz zu sein, macht einen stärker, um sich allen Anpassungsherausforderungen zu stellen.

Schon eine kleine Bestätigung zur eigenen Teilnahme kann "jemanden den Tag versüßen" und wird zu mehr Mut zum Reden und Zuhören führen.

Darüber hinaus kann das Geschichtenerzählen zur Selbstreflexion beitragen⁹⁶. Jemanden dazu einladen, eine Geschichte zu erzählen (auch eine unkomplizierte Geschichte) bedeutet, jemanden dazu einladen, seinen Geist zu strukturieren. Lernende müssen entscheiden, was für die Geschichte wirklich wichtig ist, und was weniger wichtig ist. Viele Teilnehmer*innen früherer Storytelling-Workshops des Storytelling Centre⁹⁷ gaben danach an, dass sie nun viel besser wüssten, was sie wollen, und was sie für wichtig halten. Dieser Prozess wurde ausschließlich durch die Erzählung einer Geschichte angeregt bzw. unterstützt und nicht durch eine Ansage an die Teilnehmenden, was sie tun sollen. In fortgeschrittenen Gruppen, mit Schüler*innen die ein bestimmtes Niveau im Verständnis und in der Anwendung der neuen Sprache erreicht haben, kann dieses Prinzip der Selbstreflexion auch für die Arbeit der persönlichen (Weiter-) Entwicklung angewendet werden.

Mit diesen transversalen Aspekten im Hinterkopf (der Bedeutung der Verwendung verschiedener Methoden, das Bewusstsein über verschiedenen Lernfähigkeiten und -stile und dem Nutzen von Storytelling) können Lehrende ihr Bewusstsein dafür schärfen, wie Lehrmethoden ihre Schüler*innen gut erreichen. Dank ihrer Transversalität können Methoden zusammen mit den im folgenden genannten Methoden angewendet werden. Vor

⁹⁶ <https://www.sharetoconnect.nl/>

⁹⁷ Hier finden Sie Projekte und Workshops: www.storytelling-centre.nl

diesem Hintergrund ist der erste wichtige Aspekt, der in den Lehransatz (und in die Methoden des Projekts) eingeführt wird, das interkulturelle Lernen, und wie es die Dynamik des Lernens für Lernende gestalten kann.

04

METHODISCHE SÄULE 2 :

INTERKULTURELLES LERNEN

Erwachsene ,die eine zweite Sprache lernen, weil sie sich in einem Integrationsprozess in einem Gastland befinden, sind zwangsläufig interkulturellen Situationen und Beziehungen ausgesetzt. Ihr Lernen geht über das Sprachenlernen hinaus: Lernen wie man einkauft, was man je nach Wetter trägt, wie man sein Leben verwaltet, wie man Gesundheitsfürsorge betreibt, wie man mit Menschen umgeht, etc. Indem sie die neue Sprache lernen, erfüllen sie gleichzeitig einige Bedürfnisse. Einige Fähigkeiten sind jedoch eng mit kulturellen Aspekten verbunden.

Im Jahr 2007 veröffentlichte die UNESCO die Leitlinien für interkulturelle Bildung, die drei Hauptprinzipien fördern⁹⁸:

- Die interkulturelle Bildung respektiert die kulturelle Identität der Lernenden durch die Bereitstellung einer kulturell angemessenen und reaktionsschnellen qualitativ hochwertigen Bildung für alle;
- Interkulturelle Bildung vermittelt jedem Lernenden die kulturellen Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten, die er benötigt, um eine aktive und uneingeschränkte Teilnahme an der Gesellschaft zu erreichen;
- Interkulturelle Bildung vermittelt allen Lernenden kulturelle Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, zur Achtung, zum Verständnis und zur Solidarität zwischen Individuen, ethnischen, sozialen, kulturellen und religiösen Gruppen und Nationen beizutragen.

Interkulturelle Bildung ist ein ganzheitlicher Bildungsansatz, der die Bereitschaft und Fähigkeit der Menschen entwickelt, in einer vielfältigen Gesellschaft zu leben. Sie steht im Zusammenhang mit der demokratischen Staatsbürgerschaft und der Menschenrechtsbildung, die die Achtung der Menschenrechte für Mehrheiten und Minderheiten fördert. Dies verdeutlicht die Tatsache, dass Chancengleichheit für alle sozialen Gruppen darauf abzielt, Ungerechtigkeiten abzubauen.

⁹⁸ <https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>

Interkulturelles Lernen ist keine von der regulären Bildung getrennte Realität, es fördert die Vielfalt und stellt gleichzeitig die Machtstrukturen ständig in Frage. Es birgt Potenzial für soziale Veränderungen und stellt einen Rahmen für die Analyse politischer Realitäten dar, indem es den Lernenden die Möglichkeit gibt, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich mit der Realität der Vielfalt auseinanderzusetzen⁹⁹.

Wie fördern wir interkulturelles Lernen? Was sind die verschiedenen Dimensionen, und welche Methoden gibt es für die Implementierung?

1. Zugang zur lokalen Kultur ermöglichen

Der Sprachunterricht vermittelt den Schüler*innen Grammatik-, Syntax- und Vokabelkenntnisse, die für ihren Integrationsprozess im Gastland sehr nützlich sind. Aber die Schüler*innen müssen auch noch viele andere Dinge lernen, um mit der lokalen Gesellschaft interagieren und an ihrem Verwaltungsleben teilhaben zu können. Der Sprachunterricht ist ein besonders dichter Ort für das Lernen im Zusammenhang mit der lokalen Kultur (wir schließen hier den Aspekt der "Werte" aus, wie er in The making of "good" citizens: german courses for migrant refugees von A.M.B. Heinemann beschrieben ist). Lehrende können "Zugang zur lokalen Kultur geben", durch das, was allgemein als "Zivilisationssitzungen" bezeichnet wird. Diese Bezeichnung ist fragwürdig in Bezug auf Gegenseitigkeit und der Hierarchie des "Gebens" und des "Empfangens".

Aber was bedeutet Unterrichtskultur und wie können Lehrende Zugang zur lokalen Kultur verschaffen? Gibt es spezifische Methoden und Prozesse?

Mehrere Sprachlernforscher*innen haben verschiedene Ansätze aufgezeigt, um Kultur in den Sprachunterricht zu integrieren. So unterscheidet beispielsweise Piątkowska (2015) drei Ansätze: den wissensbasierten Ansatz, den kontrastiven Ansatz und den interkulturellen kommunikativen Kompetenzansatz. Der wissensbasierte Ansatz zielt darauf ab, den Lernenden Fakten über die Zielsprachenkultur wie Bräuche, Gewohnheiten, Literatur oder Kunst (kulturelles Wissen) zu vermitteln. Der kontrastierende Ansatz ermöglicht es den Lernenden, sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer eigenen Kultur und der Zielsprachenkultur bewusst zu werden (kulturelles Bewusstsein). Der interkulturelle kommunikative Kompetenzansatz erwartet von den Lernenden, dass sie kommunikative und interkulturelle Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in jedem interkulturellen Kontext zu interagieren (interkulturelle Kompetenz).

⁹⁹ Sandu (2018)

Wir können Kulturunterricht als Antwort auf drei Hauptziele betrachten: Wissen über die Zielkulturen, Fähigkeiten für interkulturelle Beziehungen und Empathie. Kulturwissen als "reine Information" (wissensbasierter Ansatz) ist nützlich, aber nicht ausreichend. Es hilft den Lernenden nicht, ein kritisches Denken gegenüber der Zielsprachenkultur und der eigenen zu entwickeln. Das bedeutet, dass über das interessante, aber einfache Wissen um Sachinformationen (kulturelle Lebens- und Denkweisen) hinaus, Lernende Fähigkeiten erwerben sollten, die sie auf zukünftige interkulturelle Begegnungen vorbereitet, sowie auf die Anpassung an eine fremde Kultur (interkultureller Kompetenzansatz). Kulturelles Bewusstsein ist eine Art von Sensibilität. Diese Sensibilität wird von Forschenden als, die Auswirkungen kulturell bedingten Verhaltens auf den Sprachgebrauch und die Kommunikation, definiert. Oftmals wird das kulturelle Bewusstsein aus eigener Erfahrung gewonnen, im Gegensatz zu kulturellem Wissen, das vermittelt werden kann. Auch im Unterricht kann das kulturelle Bewusstsein erhöht werden, indem auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hingewiesen wird, während über kulturelle Aspekte gesprochen wird. Interkulturelle Kompetenz wird gelernt, indem man sich bewusst wird, was den kulturellen Unterschieden und den emotionalen Aspekten von Kulturschocks zugrunde liegt. Es geht die Analyse, warum man das fühlt was man fühlt, in Bezug zu persönlichen Erfahrung des kulturellen Bewusstseins.

Mit diesen drei Arten von Ansätzen können die Lernenden ein Niveau an Wissen und Fähigkeiten erreichen, das sie dazu bringt, gegen Stereotype und voreingenommene Ansichten anderer Kulturen (der Zielsprachenkultur und der Kultur der anderen Lernenden) vorzugehen. Es bedeutet nicht, dass die Lernenden unbedingt mit jedem Aspekt der Zielkultur einverstanden sein müssen, aber sie sollten in der Lage sein, die zugrunde liegenden Werte zu verstehen und zu respektieren¹⁰⁰. Darüber hinaus führen kulturelles Wissen, Bewusstsein und Kompetenz zu einem besseren Verständnis der Zielkultur, sowie der eigenen Kulturen der Lernenden¹⁰¹.

Es ist wichtig, dass Lehrende ein Gleichgewicht zwischen dem Unterrichten von sprachlichen und kulturellen Aspekten finden, und auswählen können, welche Aspekte vorrangig unterrichtet werden sollten¹⁰².

Zugang zu Kultur wird hier nicht als "Unterweisung" kultureller Aspekte verstanden (auch wenn es sich um den wissensbasierten Ansatz handelt). Es wird vielmehr verstanden, als die Bereitstellung der Methoden, mit denen die Lernenden die lokale Kultur verstehen können. In diesem Sinne ist die Literatur eines Landes ein gutes Spiegelbild seiner Kultur. Das Einbeziehen einfacher Gedichte kann die Lernenden dazu veranlassen, nach mehr Literatur zu suchen, während sie ihre Sprachkenntnisse verbessern.

Auch in Sprachinstitutionen wie Français Langue d'Accueil (FLA) in Paris widmen sich in spezifische Workshops der Entdeckung der französischen Kultur und der französischen Sprache. So bietet die FLA beispielsweise Workshops wie "Singen auf Französisch", "Mythen

¹⁰⁰ Nguyen (2005)

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² Sun (2013)

und Legenden" oder "Lesen " und "Theater" an, in denen die Teilnehmenden eingeladen werden, verschiedene Aspekte der französischen Kultur kennenzulernen, während sie ihre Französischkenntnisse und ihre interkulturellen Kompetenzen mobilisieren.

Ein solcher Kontakt mit der Kunst gibt den Teilnehmenden eine Stimme, wenn es darum geht, Unterschiede zu diskutieren. Kunst kann in diesen Situationen zu einer mächtigen Methode werden¹⁰³. Diese Methoden sind typischerweise Teil des kulturellen Wissensansatzes.

Was das kulturelle Bewusstsein und die interkulturellen Kommunikationskompetenzen betrifft, so ist es wichtig nach Methoden und Aktivitäten zu suchen, die es den Lernenden ermöglichen, mehr über das Konzept der Kultur und die zugrundeliegenden Werte hinter dem Sichtbaren zu erfahren; Methoden, die dazu führen sich ihrer voreingenommenen Vision einer Kultur und einiger Individuen (positiv oder negativ) bewusst zu sein. Es gibt viele Spiele und künstlerische Methoden um diese Fähigkeiten zu trainieren, wie z.B. das Spielen mit Namen und ihren Geschichten, das Spielen mit Stereotypen, das Erzählen von Geschichten, das Lernen über die Eisbergmetapher und die Theorie des Kulturschock-Managements¹⁰⁴. Es ist auch wichtig zu beachten, dass das Hin und Her zwischen der Zielkultur und den Kulturen der Lernenden ein Weg ist, um "der lokalen Kultur Zugang zu gewähren", und zwar auf eine horizontale Weise und um kulturelles Bewusstsein zu üben.

Abschließend kann man sagen, dass es bei der Gewährung des Zugangs zur lokalen Kultur darum geht, die Methoden für die Kommunikation bereitzustellen, sei es für kulturelles Wissen oder kulturelles Bewusstsein und interkulturelle Kommunikationskompetenz. Die drei hier beschriebenen Arten von Ansätzen ermöglichen es den Lernenden, sich auf unterschiedliche Weise Zugang zu verschaffen: durch Fakten, durch Erfahrung und durch tiefes Verständnis der interkulturellen Dynamik, das ihnen ermöglicht, lokale Kulturen und auch andere Kulturen im Allgemeinen besser zu verstehen. Allerdings gibt es eine Voraussetzung für diesen Lernprozess: Die Lehrenden müssen sensibilisiert selbst geschult werden, um diesen Ansatz auf ihren eigenen Lebensstil anzuwenden und an die Lernenden weitergeben zu können.

¹⁰³ Pasikowska-Schnass (2017)

¹⁰⁴ Cohen-Emerique (1980)

2. Anerkennung und Aufwertung der eigenen Kulturen

Der Zugang zur lokalen Kultur ist ein Aspekt des interkulturellen Lernens. Bildung kann den Zusammenhalt fördern, solange sie die Vielfalt von Individuen und Gruppen berücksichtigt, ohne deren (soziale) Ausgrenzung zu provozieren¹⁰⁵. Der Respekt vor Individualität und Vielfalt stellt ein Hauptprinzip dar, das interkulturelles Lernen in sich trägt.¹⁰⁶

Beim interkulturellen Lernen, geht es um eine pluralistische Perspektive und es wird anerkannt, dass es keine einheitliche Perspektive der Realität gibt. Diese Perspektive bezieht eine klare Position gegen Diskriminierung und erlaubt Individuen ihr Bewusstsein für Stereotypen und Vorurteile zu schärfen und zu erfahren, wie diese sich auf ihr Leben und das Leben anderer auswirken. Es gibt den Lernenden Handwerkszeug, um ethnozentrische Perspektiven zu dekonstruieren und leugnet jede Vorstellung von einer hierarchischen Verteilung der ethnischen Gruppen¹⁰⁷. Es ist eine Alternative zum Multikulturalismus, weil es über das einfache Zusammenleben hinausgeht, indem es den Dialog zwischen soziokulturellen Gruppen erleichtert, um voneinander zu lernen. Es ist auch eine Alternative zum kulturellen Relativismus, weil es sich gegen Praktiken wendet, die die Menschenrechte nicht respektieren, auch wenn sie als kulturell traditionell dargestellt werden.

Kulturelle Vielfalt ist eine Realität, die es zu begreifen gilt. In einem Bildungsprozess hat man die Gelegenheit zu erkennen, dass jeder zur Bereicherung der menschlichen Erfahrung beitragen kann, und dass jeder Mensch mit seiner Kultur eine besondere Erfahrung darstellt, mit der sich andere potentiell identifizieren können. Deshalb ist es wichtig, die Kultur eines jeden in der Bildung positiv hervorzuheben.

Die Aufwertung jeder Kultur, die innerhalb eines Lernprozesses vorhanden ist, kann über Sprachen, Religionen, Traditionen, soziale Verbindungen, soziale Kommunikationspraktiken, Netzwerke, Kunst, Essen usw. erfolgen. Lehrende können einen interkulturellen Dialog über die Heimatländer der Lernenden initiieren, der ihnen hilft, sich ihrer neuen Umgebung bewusst zu werden. Hier treffen sich alle Beteiligten auf Augenhöhe¹⁰⁸. Darüber hinaus bietet interkulturelles Lernen auch die Möglichkeit, die Unterschiede innerhalb derselben Kultur anzuerkennen, ohne eine Verallgemeinerung innerhalb einer Kultur.

¹⁰⁵ Danescu (2014)

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Sandu (2018)

¹⁰⁸ Klingenberg (2016)

1998 identifizierte C. Bennet vier Dimensionen der praktischen Umsetzung interkultureller Bildung¹⁰⁹. Einer davon ist nach seinen Worten der *interkulturelle Ansatz der Inhalte*. Dieser bezieht sich darauf neugierig zu sein, sowie kulturelle Unterschiede unter Verwendung von Elementen der eigenen Zivilisation für jede anwesende Gruppe zu verstehen. Dies erfordert die Integration multiethnischer Dimensionen in einen traditionellen Lehrplan und führt zur Aufwertung der eigenen Kulturen.

Auch die Aufwertung der eigenen Kulturen ist ein Weg, um an der sehr individuellen Dimension des Identitätsbegriffs zu arbeiten. Tatsächlich ist Identität laut E.T. Hall "beweglich" und verändert sich kontinuierlich mit den kulturellen Systemen die ein Individuum umgeben¹¹⁰. Tatsächlich wird Identität durch die eigene Autoidentifikation und durch andere gebildet. Auf individueller Ebene ist Identität stark mit dem Bedürfnis verbunden, sich mit anderen, der Gesellschaft im Allgemeinen und der Wahrnehmung der eigenen Autonomie zu identifizieren. So stärkt ein Bildungsprozess, bei dem sich jeder Mensch mit seiner eigenen Kultur wertgeschätzt fühlen kann, seinen Identitätssinn. Sie können sich dann in ihrem neuen kulturellen Umfeld wohlfühlen und weniger Identitätsbedrohungen verspüren.

Alles in allem ist die Anerkennung und Aufwertung der eigenen Kulturen ein Schlüsselement für die Anpassung der Lernenden an ihr neues Umfeld. Es bringt einen Mehrwert für den Sprachlernprozess, indem es das Vertrauen der Lernenden stärkt und ein gleichberechtigtes Gespräch zwischen den Lernenden untereinander und zwischen den Lernenden und den Lehrenden aufbaut. So werden Lernende, die sich durch ihre Kultur geschätzt fühlen, eher bereit sein, sich an ihre neue Umgebung zu integrieren.

¹⁰⁹ Danescu (2014)

¹¹⁰ Sandu (2018)

3. Valorisierung der Vielfalt

Interkulturelles Lernen bedeutet nicht nur etwas über kulturelle Unterschiede zu lernen, es bedeutet vielmehr sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um neue Darstellungen zu schaffen. Dazu muss ein Bildungsprozess nicht nur jede Kultur, sondern auch die Vielfalt an sich als Konzept bewerten. Die Wertschätzung von Vielfalt bedeutet, die Komplexität der kulturellen Gruppen und deren Machtverhältnisse zu verstehen. Deshalb ist die Achtung der Vielfalt eng mit den Menschenrechten verbunden. Die alleinige Förderung der Künste und Traditionen einer Kultur, während ihre Mitglieder keinen Zugang zu den vollen Menschenrechten haben, ist eine oberflächliche Form der Wertschätzung der Vielfalt¹¹¹.

Die gegenwärtige Perspektive auf Vielfalt hat sich zu einer tief interkulturellen Gesellschaft entwickelt. Es geht über die Organisation von "folkloristischen Veranstaltungen" hinaus¹¹². Es erlaubt, von einer binären Vision im Sinne von "uns und ihnen" zurückzutreten. Gleichzeitig hört die Lehrperson auf, die Lerngruppe binär aufzuteilen und Schüler*innen, die eine Aufwertung der Vielfalt erleben, verzichten ebenfalls auf eine Einteilung in wir und ihr¹¹³. Dieser Prozess ist wechselseitig, was bedeutet, dass die Schüler*innen die bereits sehr oft durch ihre bisherigen Erfahrungen Vielfalt erlebt haben, dies zu schätzen wissen und damit auch Lehrende beeinflussen.

In diesem Rahmen wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie eine angemessene und ausgewogene Einstellung zur Vielfalt entwickeln, ihr Vertrauen in ihren eigenen kulturellen Hintergrund und ihre Offenheit gegenüber anderen stärken¹¹⁴. Hier können wir den direkten Zusammenhang zwischen der Valorisierung jeder Kultur und der Valorisierung der Vielfalt verstehen. Tatsächlich erfordert die Aufwertung der Vielfalt eine vorausschauende Fähigkeit, Kulturen individuell zu verstehen. Es gibt eine *kognitive Kompetenz*, die es erlaubt, die eigene Kultur und die Kultur der Menschen, mit denen sie in Kontakt treten, zu entdecken. Dies kann zu einer *emotionalen Kompetenz* führen, die bedeutet, für Anpassung verfügbar zu sein und sich einfühlen zu können. Dann kann man eine *operative Kompetenz* und einen bestimmten Weg entwickeln, um Vielfalt zu erproben und durch Aktionen zu bewerten¹¹⁵.

Die Wertschätzung von Vielfalt ist auch ein Weg, um die gegenseitige Unterstützung zwischen den Gemeinschaften zu erreichen. Durch einen echten Dialog und ein positives Bild von Vielfalt werden die Beziehungen zwischen den Gemeinschaften gestärkt¹¹⁶. Tatsächlich geht eine interkulturelle Gesellschaft über eine multikulturelle Gesellschaft (die Vielfalt

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ Danescu (2014)

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ Sandu (2018)

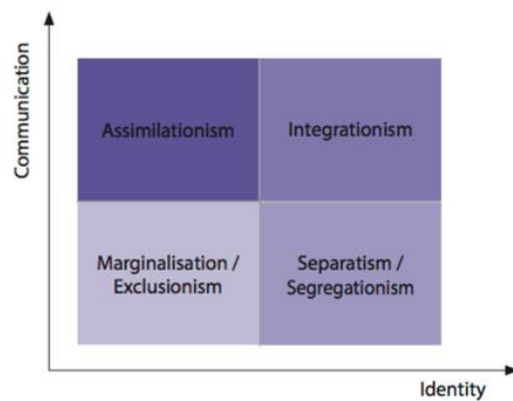
toleriert, aber nicht schätzt) hinaus. Daher ist die Wertschätzung von Vielfalt ein Prozess, der während des Lernprozesses zusammen mit der Aufwertung jeder im Raum vorhandenen Kultur verbessert werden muss. Das Konzept selbst wird dann wertgeschätzt und als Methode für Empowerment und einen schnelleren und einfacheren Lernprozess betrachtet.

4. Lernen während eines Akkulturationsprozesses

Interkulturelles Lernen geschieht zum Teil ganz natürlich, wenn man sich in einer Akkulturationssituation befindet. Akkulturation wird als ein Austauschprozess zwischen Menschen verschiedener Kulturkreise definiert und führt zu kulturellen, sprachlichen, religiösen und psychologischen Veränderungen¹¹⁷. Die Metapher, die am häufigsten zur Darstellung der Akkulturation verwendet wird, ist die Kollision zwischen zwei Eisbergen. Jeder Eisberg repräsentiert die sichtbaren und verborgenen Teile der Kultur innerhalb eines Individuums. Der sichtbare Teil besteht aus allen sichtbaren kulturellen Manifestationen: wie wir grüßen, wie wir uns kleiden, welche Sprache wir sprechen, was wir essen, etc. Der verborgene Teil besteht aus Werten und Überzeugungen und ist mit dem sichtbaren Teil verbunden (wir grüßen auf eine bestimmte Weise, weil wir an Respekt glauben und diese Art der Begrüßung stellt Respekt für uns dar, oder wir essen auf eine bestimmte Weise, weil wir glauben, dass es gesund ist, usw.). Im Akkulturationsprozess prallen die sichtbaren Teile aufeinander und zeigen, wie verborgene Teile miteinander verbunden sind. Manchmal führen ähnliche Werte im verborgenen Teil zu entgegengesetzten sichtbaren kulturellen Manifestationen dieser Werte und Akkulturation kann dann ein schmerzhafter Prozess sein, wenn der Vorfall nicht analysiert wird. Wenn X zum Beispiel Y mit einem Handschlag begrüßen möchte, Y sich aber weigert, kann X schockiert sein und sich untergraben fühlen, weil das Händeschütteln ein Zeichen des Respekts für X ist. Y glaubt, dass Händeschütteln ein Zeichen von Vertrautheit und Informalität ist und will nicht so aussehen, als würde Y X nicht respektieren. Beide sind schockiert und unter Stress, aber der Wert der geschüttelten Hände ist für jeden von ihnen gleich: Respekt.

1980 entwarf Berry eine Registerkarte, die verschiedene Strategien der Akkulturation vereinfacht. Die vertikale Achse stellt den Grad der Kommunikation mit und des Lernens von der „Gastkultur“ dar, die horizontale Achse den Grad der Erhaltung der eigenen Kultur in sich selbst. Wenn eine Person beispielsweise in der Lage ist von der lokalen Kultur zu lernen und ihre eigene kulturelle Identität bewahrt, befindet sie sich in einem Integrationsprozess. Wenn sie ihre ursprüngliche Kultur leugnet und von der lokalen Kultur lernt, befinden sie sich in einem Prozess des Assimilationismus.

¹¹⁷ *Ibid.*



Berry's tab of acculturation (1980)

Das obige Modell bietet einen theoretischen Rahmen um zu verstehen, wie man Akkulturation subjektiv erlebt. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass Unterschiede auf verschiedene Weise erlebbar sind. Diese müssen verarbeitet werden, um das Potenzial der interkulturellen Sensibilität zu erhöhen¹¹⁸. Das folgende Modell ist ein Kontinuum von sechs Stufen interkultureller Sensibilität. Es ist jedoch nicht unbedingt eine lineare Entwicklung während eines Akkulturationsprozesses, der zur Integration führt. Drei Stufen sind ethnozentrisch (Vermeidung kultureller Unterschiede) und drei Stufen sind ethno-relativ (Suche nach kultureller Differenz).

<i>Ethnocentric stages</i>			<i>Ethno-relative stages</i>		
<i>Denial</i>	<i>Defence Reversal</i>	<i>Minimisation</i>	<i>Acceptance</i>	<i>Adaptation</i>	<i>Integration</i>

Stages of intercultural sensitivity

Für einige Schüler*innen ist der Klassenraum der einzige Ort, an dem sie Akkulturation erleben können (sowohl mit der Lehrperson als auch mit anderen Teilnehmenden aus anderen Kulturen). In der Tat leben die Schüler*innen in einigen Fällen und für eine unterschiedliche Zeitspanne in ihrer eigenen Gemeinschaft und verwenden eine Art Trennungsstrategie der Akkulturation (siehe Berrys Tab oben) und ihre Sprachklasse ist der einzige Ort, an dem sie in Kontakt mit der lokalen und anderen Kultur treten können. Langsam und unter Einbeziehung anderer Faktoren könnten sie eine andere Strategie der Akkulturation wie Integration "wählen".

¹¹⁸ *Ibid.*

Das interkulturelle Lernen erleichtert den Akkulturationsprozess und ermöglicht den Schüler*innen zwischen den verschiedenen Akkulturationsstrategien zu wählen. Jedoch nur solange die aufnehmende Gesellschaft auch bereit ist an diesem Prozess teilzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass interkulturelles Lernen folgendes beinhaltet: das Lernen über die lokale Kultur, die Aufwertung jeder vorhandenen Kultur, die Aufwertung der Vielfalt und die optimale Nutzung der Akkulturation. Diese Lernerfahrungen sind sehr wichtig, um Motivation, Selbstwertgefühl und Neugierde bei Lernenden auszulösen und aufrecht zu erhalten. Sie können den Aufbau und die Flexibilität fördern, was den Integrationsprozess erleichtert. Ein weiteres Element, das die Motivation und Effizienz des Lernens fördert, ist die Gruppe. Es stellen sich nun die Fragen: Wie beeinflusst die Gruppendynamik den Lernprozess? Wie können wir die Beziehung zwischen den Lernenden nutzen, um dem Ziel des Unterrichts zu erreichen?

05

METHODISCHE SÄULE 3 :

RELATIONALES LERNEN

1. Gruppendynamik (ELAN INTERCULTUREL)

Wenn Lernende und Lehrende den Klassenraum betreten, schauen sie meist durch ihre kulturelle Brille, was bedeutet, dass sie unterschiedlich Hierarchien, Geschlechter, Klassen, sexuelle Orientierungen sowie Rollen erwarten, und wahrnehmen. Da der soziale Kontext im Mikrokosmos des Klassenzimmers dupliziert wird¹¹⁹, könnten Lehrende die Machtstrukturen reproduzieren, indem sie einige Schüler*innen bevorzugen, einige zum Schweigen bringen und die Existenz anderer leugnen¹²⁰. Wenn alle Lernenden wachsen sollen, müssen die Erwachsenenbildner*innen über die Rolle des Moderators hinausgehen, damit die Machtdynamik im Klassenraum direkt verhandelt werden kann. Sie können so neue kulturelle Codes schaffen, die den Lernprozess aller Schüler*innen erleichtert.

In diesem Sinne ist das Verständnis um Gruppendynamik wichtig, denn der Mensch ist ein soziales Wesen. Menschen leben in Gruppen: sie werden in eine erste Gruppe (Familie) hineingeboren, gehen in Gruppen (Klassengruppe, Freundesgruppe) zur Schule, arbeiten in Gruppen (Organisation, formale Projektgruppe, soziale Gruppe) und beten in Gruppen (Kultstätten, Aktivismus)¹²¹.

Laut Zulay P. Pérez von der National University of Costa Rica bestimmen die interaktiven Dynamiken, die im Klassenzimmer entwickelt werden¹²², ob eine Umgebung für die Lehr- und Lernprozesse geeignet ist, oder nicht. Lehrende müssen dies berücksichtigen, wenn sie sich für eine ganzheitliche qualitative Bildung entscheiden.

Wie wählt man die richtige Gruppendynamik aus?

Die unterschiedlichen Dynamiken in Gruppen haben variable Eigenschaften, die sie für bestimmte Gruppen unter verschiedenen Umständen geeignet machen. Die Wahl der jeweils

¹¹⁹ Johnson-Bailey (1996)

¹²⁰ Maher (1994)

¹²¹ Johnson (2006)

¹²² Pereira Pérez (2009)

geeigneten Technik wird im Allgemeinen den Trainer*innen oder Lehrer*innen überlassen. Um die jeweils am besten geeignete Gruppendynamik auszuwählen, müssen folgende Faktoren berücksichtigt werden¹²³:

- Erwartete Ziele (Entwicklung von Entscheidungsfähigkeiten, Erleichterung des Erlernens von spezifischem Wissen, Entwicklung von Kreativität...)
- Merkmale der Gruppenmitglieder (Alter, Unterrichtsniveau, Interessen, Erwartungen, Prädisposition, Erfahrungen...)
- Gruppengröße: Aufgrund der Art und Komplexität der Gruppendynamik ist eine bestimmte Anzahl von Teilnehmenden erforderlich, damit diese Dynamik erfolgreich entwickelt werden kann.
- Physische Umgebung: Bestimmte Dynamiken erfordern einen bestimmten Raum, der die Leistung einer großen Gruppe oder die gleichzeitige Arbeit mehrerer kleiner Gruppen ermöglicht.
- Zeit: Einige Dynamiken dauern länger als andere und die Größe der Gruppe beeinflusst auch die Erfordernisse in Bezug auf die Zeit. Dieser Faktor sollte berücksichtigt werden, denn es ist nicht ratsam die Konstruktion einer Dynamik mitten in einem Prozess zu belassen.

Die positiven Auswirkungen einer guten Gruppendynamik bei EFL (English as a Foreign Language) Lernenden wurden in einer vom *Canadian Center of Science and Education* veröffentlichten Studie belegt.

Diese Studie zeigt, wie gruppenspezifisch orientierte Anweisungen zuverlässig wirksam waren.

Eine gute Dynamik hilft dabei:

- die Kommunikations- und Sprechbereitschaft langfristig zu entwickeln und verbessern.
- Energie, Interesse und Neigung zur Teilnahme an Diskussionen auszulösen.

Nicht zuletzt wird eine Gruppe von Schüler*innen dank einer guten Gruppendynamik zu einer Quelle der Lernanreicherung und nicht zu einer Art Bedrohung, wie sie häufig von Einzelpersonen dargestellt wird. Wenn Lernende als Mitglied einer Gruppe fungieren, sind sie weniger still und eher bereit, Kommunikation zu initiieren.

¹²³ <https://www.gerza.com/index.html>

2. Peer-to-peer-Lernen (ELAN INTERCULTUREL)

Peer-to-Peer-Learning oder Peer-Learning kann definiert werden als "jede kommunikative Aktivität, die zwischen Lernenden durchgeführt wird, bei der es nur eine minimale oder gar keine Beteiligung der Lehrkraft gibt"¹²⁴. Es kann daher als kollaboratives Lernen verstanden werden, das nach einem horizontalen Prinzip funktioniert, bei dem sich die verschiedenen Lernenden miteinander austauschen. Die Gesprächspartner*innen entwickeln und bauen gemeinsam Wissen auf Augenhöhe auf. Dies steht im Gegensatz zum traditionellen vertikalen System, bei dem Lehrende Schüler*innen erforderliches Wissen beibringen. Das kollaborative System ist in der heutigen Gesellschaft immer mehr präsent und zu einem echten Akteur in dessen Entwicklung geworden: Wir beginnen unsere Autos, Häuser, Dienstleistungen und letztendlich auch unser Wissen auszutauschen und zu teilen. In dieser Dynamik wird die Kohärenz von Peer-to-Peer-Learning oder sozialem Lernen durch das *70.20.10 Modell*¹²⁵ verdeutlicht. Dies zeigt, dass 70% unseres Lernens im operativen Kontext stattfindet (z.B. durch Lernen am Arbeitsplatz, wenn wir in einem Unternehmen ankommen), 20% der Lernergebnisse durch den Austausch mit Gleichaltrigen (Kollegen, Manager, etc.) und nur 10% des Lernens erfolgt durch schulische Bildung. Es gibt daher mehr Vorteile bei der Förderung von Peer-Learning, als bei der bisher gängigen schulischen Bildung¹²⁶.

Im Sprachunterricht wird Peer Learning oft in zwei Praktiken unterteilt: kollaboratives Lernen und kooperatives Lernen. Beide "involvieren das starke Gefühl der Gegenseitigkeit und der gemeinsamen Anstrengung"¹²⁷. Der Unterschied zwischen ihnen besteht darin, dass kooperatives Lernen nicht unbedingt den gleichen Wissensstand unter den Austauschenden voraussetzt. Tatsächlich "tritt es auf, wenn Teilnehmer*innen - oft mit mehr Fähigkeiten – anderen - mit weniger Fähigkeiten - helfen, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen"¹²⁸. T. Pica argumentiert spezifisch, dass die Art der sozialen Interaktion, die für die Entwicklung der Sprache am besten geeignet ist, "eine ist, in der die Lernenden und ihre Gesprächspartner*innen das Bedürfnis und den Wunsch teilen, sich gegenseitig zu verstehen"¹²⁹. Die Lernenden müssen ihr Gespräch so umstrukturieren, dass der gegenseitige innere Wunsch sich zu verstehen, genutzt werden kann, um den Spracherwerb zu erleichtern. Tatsächlich fühlen sich Menschen in Peer-Learning-Situationen wohler als in traditionellen Bildungsumgebungen, die auf autoritative externe Personen angewiesen sind. Indem man eine fremde Lehrkraft durch jemanden ersetzt, mit der*dem die Gruppe sofort eine

¹²⁴ Philip (2014)

¹²⁵ <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/>

¹²⁶ Zenoni (2018)

¹²⁷ Philip (2014)

¹²⁸ Krashen (1981)

¹²⁹ Pica (1987)

Verbindung spürt, sind die Lernenden empfänglicher. Das hilft ihnen Selbstvertrauen zu gewinnen, und den Mut zu haben, Fragen zu stellen¹³⁰.

Laut P. MacIntyre¹³¹ ist die ideale Struktur für das Peer-Learning beim Sprachenlernen (in seinem Fall Englisch), dass die Teilnehmer*innen Schüler*innen sind¹³², von denen mindestens einer fließend Englisch als Zweitsprache spricht. Das eingerichtete System ist daher ein Hybrid zwischen vertikaler Bildung und horizontalem Austausch.

Darüber hinaus werden vier Bedingungen festgelegt:

1. Lernende müssen sich der (geeigneten) Strategien bewusst sein. Strategien können spontan eingesetzt oder erlernt werden, aber ihr Einsatz muss bewusst sein.
2. Lernende müssen einen Grund haben, die Strategie zu nutzen (positive Einstellung, Motivation, Gelegenheiten).
3. Es darf keine Gründe geben, sie nicht zu benutzen (Angst, Sanktionen bei der Anwendung, Strategien für unwirksam halten).
4. Der Einsatz von Strategien muss durch positive Folgen (Abbau von Ängsten, höhere Bewertung usw.) verstärkt werden, selbst wenn die Strategien selbst nicht nützlich für das Lernen sind.

Peer-to-Peer-Learning hat in den letzten Jahren mit der Entwicklung neuer digitaler Ansätze einen neuen Impuls erhalten. Diese Entwicklung ermöglichte neue Dimensionen zu erreichen. Die digitalen Ansätze erleichtern den Austausch von Wissen, Inhalten und schnellen Interaktionen und schaffen eine echte kollektive Intelligenz, für die *Wikipedia* wahrscheinlich das emblematischste Beispiel ist. Einige Webseiten, die auf Peer-to-Peer-Learning spezialisiert sind, wie *TechSmith*¹³³, fördern diese neue Form des Peer-to-Peer-Learning, indem sie die (noch später aufgeführten) Grundlagen des E-Learning verwenden und erklären, wie man diese anpasst, und in einer Schule einsetzt.

TechSmith bietet einen konkreten Drei-Punkte-Leitfaden für die Implementierung von Peer-to-Peer-Learning 2.0 im Schulumfeld:

1. "Lass die Schüler*innen einander unterrichten, indem sie kurze Video-Lektionen erstellen. Die Schüler*innen erklären Kurskonzepte auf eine Weise, die für ihre Klassenkamerad*innen Sinn macht. Anderen etwas zu zeigen, stärkt ihr eigenes Verständnis und ihre eigene Retention.

¹³⁰ <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/> & <http://www.cactusworldwide.com/blog/2015/08/20/peer-teaching-and-peer-learning-in-the-language-classroom/>

¹³¹ MacIntyre (1994)

¹³² Dies belegen mehrere Studien, sowie die Studie von Alain Baudrit (2005)

¹³³ <https://www.techsmith.com/edu-k12-peer-to-peer.html>

2. Ermöglichen Sie es den Schüler*innen, sich gegenseitig Fragen zu stellen und zu beantworten, bevor sie Lehrer*innen fragen. Die Schüler*innen nehmen an der Diskussion mit Texten, Zeichnungen und kommentierten Videoantworten teil.
3. Erleichtern Sie die Zusammenarbeit in der Gruppe, um Themen zu diskutieren, Standpunkte zu erläutern und Ideen auszutauschen. Erhöhen Sie die Effektivität der gemeinsamen Klassenzimmernutzung/ -aufteilung, besonders wenn das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen hoch ist oder die Zeit der Lehrkraft begrenzt ist."

Peer-to-Peer-Learning ist ein altes Phänomen, das jedoch erneuert und durch neue technologische Entwicklungen in eine neue Dimension gebracht wird. Es ist Teil einer Gruppendynamik von unterschiedlicher Größe und lebt von mehr als einer Paarbeziehung. Die Einrichtung scheint relativ einfach zu sein, solange ein Gruppengeist vorhanden ist, und dieser von einer externen Person aufgebaut und gepflegt wird. Die Ergebnisse, sowohl technisch als auch gruppensdynamisch, sind unbestritten, erfordern aber ein strukturiertes Umfeld und eine gewisse Reife der Teilnehmer*innen.

3. Kollaboratives Lernen (STORYTELLING CENTRE)

Im Rahmen von Sprachkursen für Menschen mit niedrigem Bildungsstand kann Kollaboratives Lernen eine wirksame Methode sein, um die Ausgrenzung von Schüler*innen zu vermeiden.

Die Partner des Projekts Alternative Ways sind davon überzeugt, dass kollaboratives Arbeiten die effektivste und vorteilhafteste Art der Wissensvermittlung in einem Lernprozess ist. Die von ihnen entwickelte Methodenbox basiert auf kollaborativen Methoden, einschließlich Gruppenübungen und Aufgaben. Die Zusammenarbeit trägt sowohl zur Entwicklung einer neuen Sprache als auch zur persönlichen Entwicklung der Schüler*innen bei. Wenn Sprachlehrer*innen mit einer Gruppe von Schüler*innen mit geringen Sprachkenntnissen arbeiten, kann es sein, dass sie sich auch anderen Herausforderungen stellen müssen¹³⁴. Zum Beispiel ist es schwierig, Gruppen gleichen Niveaus zu bilden und auch Schüler*innen mit z.B. einem geringen Selbstwertgefühl sind nicht einfach zu integrieren. Durch kollaboratives Arbeiten kann jeder das tun, was ihm am besten liegt, und in seinem Maße zur Erfüllung der (Gruppen-) Aufgaben beitragen. Deshalb betonen die Partner*innen die Bedeutung der Zusammenarbeit.

A. Arbeiten mit Gruppen

In der jüngeren Vergangenheit haben die Projektpartner mehrere Workshops für verschiedene Zielgruppen durchgeführt¹³⁵, die zeigten, dass der Vorteil der Arbeit mit Gruppen darin besteht, dass man bereits die wertschätzenden und kritischen Zuhörer*innen im selben Raum hat (Peer-to-Peer-Learning). Eine gute Möglichkeit das Potenzial dieser Situation zu nutzen, besteht darin, die Lernenden zu bitten, in kleineren Gruppen zusammenzuarbeiten, um sich gegenseitig bei der Bearbeitung von Aufgaben zu unterstützen. Dies wirkt sich positiv auf die Dynamik einer Lerngruppe aus, da die Lernenden sofort überprüfen können, ob Ideen funktionieren, Probleme diskutieren und Möglichkeiten testen können, Dinge voranzubringen¹³⁶. Außerdem ist es in einer kleinen Gruppe einfacher, Unsicherheit zu zeigen als vor einem größeren Publikum. Es hilft Menschen an ihrem Selbstvertrauen zu arbeiten.

Es ist zudem ratsam, die gesamte Gruppe in das Geben von Feedbacks einzubeziehen. Es schult die Lernenden darin, konstruktiv kritisch zu sein und es zeigt, dass die Qualität ihrer

¹³⁴ <https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bijvolgen-opleiding.aspx>

¹³⁵ Lesen Sie zudem die Projekte und Workshops von: www.storytelling-centre.nl

¹³⁶ Foundation Bricks des Aladdin Project at <http://aladdinproject.eu/>

Sprache durch die Zusammenarbeit auf ein unerwartetes Niveau steigen kann. Zweitens, wenn man sieht wie andere Lernende die "neue Sprache verwenden" und "eingeladen" wird, Feedback zu geben, werden die Lernenden auch ihren eigenen Gebrauch der Sprache, im Vergleich zu denen, die sie beurteilen müssen, betrachten und die Stärken und Schwächen in ihrem eigenen Sprachgebrauch leichter entdecken.

Darüber hinaus haben die Schüler*innen eines Sprachlernprogramms oft untereinander mehr gemeinsam als gegenüber den Lehrenden. So sind Mitschüler*innen mit Abstand meist die besten Richter*innen eines Lernenden und manchmal auch die besten Berater*innen im Umgang mit der Sprache. Die Aufgabe des Lehrenden besteht hauptsächlich darin, diesen Prozess fair und richtig zu führen, zu erleichtern oder zu unterstützen und zu erklären, warum Sprachregeln so sind wie sie sind.

Obwohl verschiedene Lehrer*innen unterschiedlich über die ideale Gruppengröße denken, wird die Ansicht geteilt, dass die wahre Stärke des non-formalen Sprachunterrichts von der Arbeit in relativ kleinen Gruppen profitiert¹³⁷. Die Aufmerksamkeit, die die Lernenden benötigen und die Konzentration, die von den Lehrenden verlangt wird, führt zu dem Ergebnis, dass eine Gruppe von fünf bis sechs Personen das Ideal ist, um mit einer Lehrkraft zu arbeiten. Mit weniger Schüler*innen ist es schwierig, die optimale Gruppendynamik und Interaktion zu erreichen, mit mehr Schüler*innen verliert man die Fähigkeit, allen Lernenden genügend Aufmerksamkeit zu schenken.

Das Verständnis der Funktionsweise einer Gruppe, die Fähigkeit interessante Gruppendynamiken einzubringen und die Zusammenarbeit zu fördern, ist der Schlüssel zum Lernprozess. Nachdem wir die Bedeutung der Gruppe erkannt haben, werden wir uns nun mit der Bedeutung des Individuums als physisches Wesen befassen. Wie kann die Beziehung zum eigenen Körper das Lernen fördern?

¹³⁷ http://sydney.edu.au/education_social_work/groupwork/implement/prepare/size.shtml

06

METHODISCHE SÄULE 4 :

KÖRPERLICHES LERNEN

1. Multisensorisches Lernen (ELAN INTERCULTUREL)

Traditionell haben sich die auditiven und visuell empfindlichen Kanäle als die effektivsten erwiesen, um Lernenden das Lesen und Schreiben beizubringen. Pädagog*innen und Forscher*innen glaubten lange, dass die Stimulation mehrerer Bereiche im Gehirn, genannt multisensorisches Lernen, allein den Lernprozess verbessert. Diese Methode kann Lernenden mit unterschiedlichen Lernstilen ansprechen, z.B. lernen einige Menschen mehr "visuell" und andere mehr "auditiv" (für weitere Informationen zu den verschiedenen Lernstilen siehe Kapitel 3). Diese Lehrmethode ermöglicht es Lernenden eine Vielzahl der Sinne zu nutzen, um Informationen zu verstehen und zu verarbeiten.

Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass multimodale Verarbeitungsprozesse die kognitive Belastung reduzieren, weil Informationen, aufgenommen mit verschiedenen Sinnen, leichter in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden und zum Aufbau von Langzeitrepräsentationen verwendet werden können. Dies wiederum verbessert den Lernprozess¹³⁸. Je mehr Sinne stimuliert werden, desto mehr können wir *neues* Wissen speichern. Darüber hinaus erhöht die multisensorische Lehre die Aufmerksamkeit beim Lernen, was eine optimale Lernumgebung schafft und sicherstellt.

Die italienische Ärztin Maria Montessori¹³⁹ war Anfang des 20. Jahrhunderts Pionierin dieses multisensorischen Ansatzes. Die meisten Lehrgebiete einer Montessori-Schule verwenden eine Mischung aus visuellen, auditiven, taktilen und kinästhetischen Ansätzen. Erinnerungen werden nicht am Stück, sondern in Teilen aufbewahrt. Je mehr verschiedene Sinneskanäle mit dem *neu* Erlernten verbunden werden können, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es in verschiedenen Gehirnnetzwerken gespeichert wird. Daraus ergibt sich für Lernende die Möglichkeiten, sich Dinge besser zu merken. Deshalb wird die Vermittlung des gleichen Konzepts mit unterschiedlichen Sinnen den Lernprozess im Langzeitgedächtnis stärken.

¹³⁸ Bagui (1998)

¹³⁹ <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori>

In den letzten Jahrzehnten haben sich mehrere moderne Sprachunterrichtstechniken für Schüler*innen mit Sprachproblemen (wie Legasthenie) zu einer Methode namens *Multisensorische strukturelle Sprachbildung* zusammengeschlossen. Diese Methode stimuliert alle Sinne mit artikulierenden Modalitäten im Unterricht¹⁴⁰. Die Forschung hat gezeigt, dass alle Schüler*innen und Lehrer*innen von einem multisensorischen Ansatz im Lehr- und Lernprozess sehr profitieren können.

Was das Erlernen von Fremdsprachen im Erwachsenenalter betrifft, so bedeutet es mehr als das Wissen um effiziente Sprachlernstrategien¹⁴¹. Eine neue Sprache zu lernen bedeutet auch neue Kulturcodes und neue kulturelle Denkweisen zu lernen.

Multisensorisches Lernen ist wie das Klopfen an alle sensorischen Türen, um ein signifikantes Lernen zu ermöglichen. Lasst uns neue Lerninhalte und neue Sprachen testen, hören, sehen, berühren und riechen!

¹⁴⁰ Birsh (1999)

¹⁴¹ Sari (2015)

2. Sport als Weg eine Sprache zu lernen (ARBEIT UND LEBEN NRW)

Sport bietet die Möglichkeit gemeinsame Erfahrungen zu machen sowie zu kommunizieren, auch ohne die gleiche Sprache zu sprechen. Mit einem gemeinsamen Regelwerk, ähnlichen Spielweisen und geteilten Leidenschaften können Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Herkunft gemeinsam Sport treiben.

Dadurch hat Sport das Potenzial Menschen zusammenzubringen und sie mit einer gemeinsamen (nonverbalen) Sprache zu verbinden und sprechen zu lassen.

A. Gehirntraining und Sport

Es gibt grundlegende Erkenntnisse über den positiven Einfluss von Bewegung und Sport auf die Funktionen des Gehirns. Positive Hormone, die durch körperliche Aktivität ausgelöst werden, begünstigen das Lernen im Allgemeinen. Differenzierte Bewegungs- und Sinneserfahrungen unterstützen die Verbindung der Zellen im menschlichen Gehirn und ermöglichen so die Verarbeitung von Informationen. Die Kombination von Sport und Sprache ist daher eine logische Konsequenz aus diesem Ergebnis. Prof. Dr. Renate Zimmer, deutsche Expertin auf dem Gebiet der Kombination von Bewegung und Lernen, weist immer wieder darauf hin, dass Sprache und Bewegung nicht nur zufällig miteinander verbunden sind, sondern eine untrennbare Einheit bilden. Soll das Sprachenlernen unterstützt werden, müssen alle mit Lernprozessen verbundenen Sinne in Bewegung gesetzt werden. Um Sprache als Kommunikationsmittel zu nutzen, muss die Interaktion mit anderen Menschen greifbar sein.

Hier setzt der organisierte Sport an. Sportler*innen können motiviert werden, Sprache anzuwenden, Aktionen und Vorgehensweisen zu beschreiben und bereits erlerntes Material spielerisch zu vertiefen. Trainer*innen können als Sprachvorbilder dienen und korrigierendes Feedback geben.

Es gibt Übungen und Konzepte, die speziell für die Kombination von Gehirntraining und (Sprach-)Lernen entwickelt wurden. Die Förderung des Gehirns erfolgt durch nicht routinemäßige koordinative, kognitive und visuelle Aufgaben nach dem Prinzip, Bewegungen auszuführen und gleichzeitig das Gehirn zu fordern. Es wird keine Übung so lange ausgeführt, bis eine Automatisierung eintritt. Die Übungen schaffen neue Verbindungen zwischen den Gehirnzellen und ermöglichen so das Erwecken des "schlummernden" mentalen Potentials. Je mehr verbundene Netzwerke im Gehirn vorhanden sind, desto höher ist die Leistung, Flexibilität und Verarbeitungsgeschwindigkeit des Gehirns.

Zu den positiven Ergebnissen des Trainings gehören Stressabbau, Verbesserung der Aufmerksamkeit, Verbesserung der Handlungsfähigkeit und vieles mehr.

Die Übungen und Spiele können so eingesetzt werden, dass sie mit den speziellen Kompetenzbereichen des Sprachunterrichts wie "Sprechen und Hören", "Lesen - mit Text und Medien" sowie "Schreiben" verbunden sind. Durch die Durchführung und Umsetzung von Bewegungsübungen ("Wir alle springen links vom Stuhl!") werden beispielsweise präzises Sprechen und Hören gefördert. Pantomime, die Wörter, Sätze oder Geschichten darstellt, kann das Lesen und die Grammatik beim Erlernen von Wortteilen (Darstellung von Adjektiven und Verben) unterstützen. Für den Bereich der Schreibübungen können körperliche Aktivitäten in den Unterricht integriert werden, z.B. das Alphabet in Bewegung lernen und stärkt oder selbstgeschriebene Texte in Bewegung umsetzen. Fast alle Lernthemen des Sprachunterrichts können durch kleine Bewegungsspiele oder durch entspannende Übungen charakterisiert werden.

Übungsbeispiel:

"Linienprung":

- Springe über eine Linie nach folgendem Muster:
- Lande mit dem rechten Bein
- Hüpf
- Lande auf dem linken Bein
- Hüpf
- Lande mit beiden Beinen
- Hüpf

Zusätzlich: klatsche auf das unbelastete (nicht benutzte) Bein.¹⁴²

Zusätzlich: erkläre vorgezeigte Wortschatzkarten eines Themas.

"Paralleler Ball":

- Wirf zwei Bälle in die Luft
- Fange die Bälle mit gekreuzten Händen wieder auf
- Wirf die Bälle wieder in die Luft
- Fange sie in paralleler Position der Hände wieder auf

Zusätzlich: mache einen Schritt zur Seite.

Zusätzlich: erkläre vorgezeigte Wortschatzkarten eines Themas.¹⁴³

¹⁴² <https://www.lifekinetik.de/>

¹⁴³ <https://www.lifekinetik.de/>

B. Sprachanimation

Gemeinsame Erfahrungen und erfolgreiche Kommunikationen ermöglichen Menschen, die kulturellen Eigenheiten¹⁴⁴ anderer zu entdecken, zu verstehen und zu reflektieren. Sprachanimationen können helfen, dieses Potenzial zu nutzen.

Die Sprachanimation wurde vom Deutsch-Französischen Jugendwerk in den 90er Jahren als Bildungskonzept für die interkulturelle Begegnung zwischen französischen und deutschen Jugendlichen konzipiert. Es wurde anerkannt, dass das Verständnis auch ohne oder mit wenig Fremdsprachenkenntnissen funktioniert, soweit das Gesagte durch Bewegungen unterstützt wird.

Sprachanimation ist eine Methode, die nicht in erster Linie auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen abzielt. Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, Hemmungen auf spielerische Weise zu überwinden und eine andere Sprache mit allen Sinnen und ohne Leistungsdruck zu erlernen. Lernen mit dem ganzen Körper ist eine praktische und zielgruppenorientierte Methode, die sich durch Kreativität, Interaktivität und einen lebendigen, spielerischen Lernansatz auszeichnet. So unterscheidet sie sich sowohl hinsichtlich der Ziele als auch bei der Umsetzung deutlich vom formalen Sprachunterricht.

Spielerische Aktivitäten mit Sprachelementen helfen Einzelnen, ein Gefühl für die unbekannte Sprache, ihre Melodie und Geräusche zu entwickeln und es ermutigt sie, eine andere Sprache auszuprobieren. Es geht nicht um den traditionellen Fremdsprachenunterricht, sondern um informelle Kommunikationsübungen bei denen die Teilnehmer*innen entspannt sind und aufeinander zugehen. So können sie beispielsweise versuchen mit Händen und Füßen zu kommunizieren, oder einzelne Wörter und Phrasen zu wiederholen und zu merken. Das Wichtigste ist, dass sie Spaß haben und sich gegenseitig besser kennenlernen können. Weder Aussprachefehler noch grammatikalische Fehler werden korrigiert. Dabei geht es vor allem darum Hemmungen gegenüber der Partnersprache abzubauen, das Interesse an der Kommunikation in einer anderen Sprache als der Muttersprache zu wecken sowie die Neugierde auf das andere Land. Sprachanimation weist auch auf die Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation im fremdsprachlichen Kontext hin. Mimik, Gestik, Blickkontakt und Symbole sind gleichermaßen gültige Kommunikationsformen mit denen das jeweilige Kommunikationsziel erreicht werden kann. Ein wichtiger Nebeneffekt ist, dass erfolgreiche Kommunikation, Lust auf mehr macht.

<https://www.martina-rüter.de/text-fachtexte-naturwissenschaften/neurowissenschaften/sprachentwicklung-braucht-bewegung/>
<http://www.renatezimmer.de/sprachforderung-durch-bewegung>

¹⁴⁴ "Eine Art der Besonderheit jedes Einzelnen, die dazu führt, dass er*sie eine bestimmte Art von Reaktion, ein bestimmtes Verhalten zeigt.", The Larousse Dictionary

In diesem Zusammenhang wurden drei komplementäre Phasen entwickelt:

- i. **Beseitigung von Hemmungen:** Die Phase der Beseitigung von Hemmungen verläuft parallel zum Prozess der Erkennung persönlicher Kommunikationsstrategien. Diese Phase zielt auch darauf ab, in der Gruppe eine kommunikative Atmosphäre zu schaffen. Auf der einen Seite bedeutet es, das Selbstbewusstsein und die Ängste zu überwinden sowie Vertrauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu gewinnen; auf der anderen Seite bedeutet es Kommunikation als ein Phänomen zu verstehen, das über die Sprache hinausgeht und Sprach assistives Verhalten, wie vorstehend beschrieben, als normal wahrzunehmen. Spielerische und kreative Aktivitäten, wie z.B. "Eisbrecher", werden in Gruppen eingesetzt, um körperliche und geistige Schüchternheit zu beseitigen. Dies fördert die Kommunikation. Entscheidend in dieser Phase ist, dass die Teilnehmer*innen keinem Leistungsdruck ausgesetzt sind, sondern Vertrauen in sich selbst und in andere gewinnen können.
- ii. **Sprache Lernen:** Sprachliche Elemente werden fließend in gemeinsame Aktivitäten integriert. Je nach Kontext können dies gruppenspezifische Spiele oder spontan inszenierte Szenen sein. Wichtig ist, dass kommunikative Beziehungen und kommunizierte Inhalte die aktuelle Situation der Gruppe und der Teilnehmenden widerspiegeln. In dieser Phase geht es auch darum erste Schritte zu unternehmen, um die Fremdsprache allmählich in den Geist zu integrieren. Eine persönliche Beziehung zur Sprache sollte durch die Einführung ausgewogener Sprachelemente, die Wiederholung von Begriffen und Phrasen, das Aufschreiben von Vokabeln, die Verwendung von Postern, Notizen zu Objekten usw. entstehen.
- iii. **Systematisierung:** Dabei geht es darum, das Gelernte zusammenzufassen und zu strukturieren. Es können Vokabellisten angefertigt, Redewendungen wiederholt und eventuell sogar etwas Grammatik eingeführt werden. Dazu gehören auch die Hinweise, wie und mit welchen Hilfsmitteln nach Ende der Begegnung weiter gelernt werden kann.

Dieser Ansatz der non-formalen Bildung erfordert keine Sprachkenntnisse in einer Fremdsprache und ist unabhängig vom Alter der Teilnehmer*innen. Sprachanimationen sollten niemals exklusiv sein, alle Teilnehmer*innen sollten an der Übung teilnehmen können. Es geht darum, auf Augenhöhe zu lernen. Den Teilnehmenden ist es erlaubt, Fehler zu machen. Niemand soll Expert*in sein, aber jeder kann erleben, dass er*sie eine oder mehrere Sprachen beherrscht.

Was sprachliche Animation vermitteln kann: Neugierde auf neue Sprachen und andere Kulturen, Kommunikationsstrategien, Alltagsvokabular und thematisches Vokabular¹⁴⁵.

¹⁴⁵ <https://www.dfjw.org/ressourcen/sprachanimation-als-interkulturelle-brucke.html>
https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/ijab-if-jg-sprachanimation-neuauf1-171208-web.pdf
<https://www.ijab.de/en/what-we-do/advancement/eninnovationsforum/innovationsforum-jugend-global/a/show/taking-language-animation-further-for-inclusion-you-always-need-a-fallback-plan/>

3. Rollenspiel, Lachen und Spielen: die Bedeutung des Spaßes am Sprachenlernen und seine Anwendung (STORYTELLING CENTRE)

Winston Churchill sagte einmal: "Persönlich bin ich immer bereit zu lernen, obwohl ich es nicht immer mag, unterrichtet zu werden"¹⁴⁶. Und er hatte Recht, denn es macht nicht immer Spaß, unterrichtet zu werden. Dennoch, es sollte Spaß machen, zu lernen!

Um eine (zweite) Sprache zu erwerben, benötigen Schüler*innen viele Möglichkeiten das im Unterricht Gelernte zu üben, und anzuwenden. Ein Sprachunterricht stellt in diesem Bereich oft eine Herausforderung dar, sei es aufgrund von altmodischen Lehrmethoden, langweiligen Lehrplänen oder begrenzten Möglichkeiten die Sprache außerhalb des Unterrichts zu verwenden. Das Üben einer neuen Sprache kann auch einschüchternd sein, besonders für Schüler*innen mit einem hochaffektiven Filter oder negativen emotionalen Faktoren, die das Sprachenlernen stören können¹⁴⁷.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es sehr wichtig ist, das Lernen zum Vergnügen zu machen, um Lernenden sinnvolle Möglichkeiten zu geben, ihr Gelerntes anzuwenden. Wenn Lehrer*innen verschiedene Aktivitäten nutzen, die das Lernen spannend und unterhaltsam machen, sind die Lernenden eher bereit teilzunehmen und Risiken einzugehen. Spaß am Lernen hilft den Schüler*innen, Informationen besser zu speichern, da der Prozess angenehm und einprägsam ist¹⁴⁸. Dies impliziert multisensorisches Lernen.

Aus Erfahrung können wir sagen, dass es oft eine Herausforderung ist, die Schüler*innen dazu zu bringen, in der Klasse bzw. in einer Gruppe zu sprechen; vor allem, wenn sie sich unsicher fühlen. Aus diesem Grund ist die Schaffung einer sicheren Umgebung entscheidend für die Schaffung eines effizienten und nützlichen Bildungsumfeldes¹⁴⁹.

Darüber hinaus zögern viele Schüler*innen in der Klasse zu sprechen, weil sie Angst davor haben Fehler zu machen, besonders vor ihren Mitschüler*innen. Aus diesem Grund ist es für die Lehrer*innen wichtig Aktivitäten zu planen, die die Lernenden zur Interaktion anregen und den verspürten Druck, perfekt zu sprechen, verringern. Um dies zu etablieren ist es ratsam, entweder schöne und unterhaltsame Spiele einzuführen oder sogar mit Liedern und Theatermethoden zu arbeiten¹⁵⁰.

¹⁴⁶ Churchill machte diese Bemerkung am 4. November 1952 während seiner Rede vor dem Unterhaus in London.

¹⁴⁷ <https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-making-learning-fun>

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Lesen Sie auch das Kapitel über Neuroeducation.

¹⁵⁰ Sie finden weitere Informationen bei Artikeln, die sich speziell mit dem Sprachenlernen durch Musik- und Theaterunterricht befassen.

Wir werden hier einige allgemeine Beispiele nennen. Im Methodenkasten des Projekts Alternative Ways werden wir konkretere Übungen einbeziehen.

Eine der Methoden die verwendet werden kann, ist die der sogenannten Story-Würfel¹⁵¹. Diese Würfel enthalten verschiedene Abbildungen. Bitten Sie die Lernenden die Würfel zu werfen und eine Geschichte über die auf der Oberseite zu sehende Abbildung zu schreiben. Da die meisten Abbildungen eher lustig sind und die Zuordnung zur Verwendung dieser Abbildungen nicht unbedingt zu einer logischen Geschichte führt, ist diese oft eine Quelle für viel Gelächter. In der Zwischenzeit lernen die Schüler*innen neue Wörter und sie lernen, wie man einen Satz bildet (oft auf einem sehr einfachen Niveau). Da wir die Geschichtenwürfel in den Workshops des Storytelling Centers bereits mehrfach verwendet haben, wissen wir, dass diese von den Lernenden sehr geschätzt werden.

Auch die Arbeit mit Liedern ist bei den Lernenden ein Hit. Sie lieben es, Musik zu hören und zu versuchen, den Text zu verstehen. Obwohl das Verstehen des gesamten Textes für die Lernenden oft etwas zu schwierig ist, bekommen sie eine Vorstellung davon, was gesagt wird. Denn der Text wird von der Musik unterstützt. Lernende erfahren die Emotion eines Liedes (bei vielen Liedern geht es um universelle Gefühle) und auch den Rhythmus der Sprache. Außerdem ist es oft lustig, das Lied zusammen zu singen, was gleichzeitig die Gruppe verbindet. Das lockere Zusammensein lässt einen tollen Teamgeist entstehen, der sogar zu einer Atmosphäre führt, in der das Wagnis Fehler zu machen und Risiken einzugehen kein Problem mehr ist! Außerdem wird das Vokabular der Schüler*innen stetig wachsen, da ihnen die Wörter in einer Struktur angeboten werden (siehe dazu den Artikel über das Chunking¹⁵²).

Nicht zuletzt kann die Einführung von Theater in der Lernsituation ein sehr effektives und unterhaltsames Werkzeug sein. Anstatt die Lernenden zu bitten, einen Text zu erzählen oder zu lesen, bitten Sie sie, ihn zu spielen. Auf spielerische Weise lernen sie, wie man ein Gespräch führt und sie lernen neue Wörter in einem weiteren Kontext.

Für Fortgeschrittene kann sogar ein Rollenspiel eingeführt werden, damit sie bestimmte Situationen wie ein Vorstellungsgespräch oder einen Arztbesuch üben können. Dies wird helfen, das richtige Vokabular für bestimmte Situationen zu finden. Wenn einige humorvolle Elemente während dieser Rollenspiele hinzugefügt werden, werden sie viel Spaß haben, und Druck ablassen, der vor solchen Situationen aufgebaut wird.

In diesem Kapitel haben wir erfahren, wie die Einbeziehung des Körpers, der Sinne und der Emotionen in die Lehrmethoden, der Schlüssel zur Aufrechterhaltung von Neugier und Motivation ist und wie diese es ermöglichen, die Informationen im Langzeitgedächtnis zu speichern. Genannt wird dies auch internale Ressourcen. Nun werden wir uns einen Überblick über die externalen Ressourcen (Medien und Kunst) verschaffen, die eine große Hilfe bei der Verbesserung eines Unterrichtsstils sein können.

¹⁵¹ Online zu finden unter: (rorycubes) oder in de Flying Tiger Geschäften. Von Nutzen ist zudem die App Story Dice.

¹⁵² Bezug zum Kapitel: Storytelling als transversaler Ansatz

07

METHODISCHE SÄULE 5 :

LERNEN MIT MEDIEN UND KUNST

Verschiedene Arten von Medien und Kunst können verwendet werden, um die Lehrmethoden zu bereichern - das Internet ist eines davon, aber auch Instrumente wie Bilder, Musik und Theater.

1. E-learning (ELAN INTERCULTUREL)

E-Learning kann als eine modernisierte Version von Fernlehrgängen konzipiert werden, in dem Sinne, dass der Unterricht nicht persönlich, sondern aus der Ferne durch einen Computer, ein Tablett oder sogar ein Smartphone verbreitet wird. Die "online"-Version ist vollständiger als ihr Vorgänger "offline". Die häufigste Form der öffentlichen Bildung ist eine Website, auf der Lehrer*innen den Lernenden Dokumente zur Verfügung stellen: dies wird als Shared Resource Server bezeichnet¹⁵³. E-Learning kann aber auch viel interaktiver sein: Foren, Umfragen, Tests, Veranstaltungskalender etc. Der Begriff *E-Learning* umfasst daher alle Lernverfahren über eine digitale Schnittstelle.

In den letzten Jahren und nach der Demokratisierung des Internets ist das Sprachenlernen über E-Learning Tools sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene immer wichtiger geworden. Diese Online-Kurse werden mit Online-Übungsmodulen, Webcams mit einer Lehrperson auf der anderen Seite der Kamera oder per Telefon durchgeführt. Sie ermöglichen Unternehmen die Trainingskosten, Abwesenheitszeiten der Mitarbeiter*innen und Reisekosten zu reduzieren¹⁵⁴.

¹⁵³ https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁴ <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

Während einige Schulen, Verbände oder Unternehmen spezifische Server benötigen, ist in den letzten Jahren eine Vielzahl von internationalen Plattformen entstanden¹⁵⁵. Sie sind auf die Impulse neuer und immer präsenter werdenden Akteur*innen zurückzuführen¹⁵⁶.

Einer der repräsentativsten Fälle in Frankreich ist *LMS* (Learning Management System) auch bekannt unter *Moodle*. *LMS* ist eine sehr umfangreiche, offene Online-Lernplattform: ein Forum, in dem jeder automatisch registriert wird und Zugang zu allen Ressourcen hat, die die Lehrperson zur Verfügung stellt (Kursplanung, Bücher und Bibliographien sowie die Kursziele)¹⁵⁷. Interaktionen zwischen den Benutzer*innen werden dringend empfohlen: Jeder* Lernende hat sein*ihr eigenes Profil, das mit einem Avatar angepasst werden kann. *LMS* verfügt auch über viele pädagogische und kommunikative Interaktionsmethoden, um eine Online-Lernumgebung zu schaffen: Diese Anwendung ermöglicht es, über das Netzwerk Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und pädagogischen Ressourcen herzustellen. Dank seines modularen Aufbaus nutzt *LMS* die Vorteile von Plugins, die von der nutzenden Community entwickelt wurden, um die Funktionalitäten zu erweitern und so spezifische Anforderungen zu erfüllen. Obwohl es für Bildungszwecke gedacht ist, ist *LMS* auch vor allem ein Ort des Austauschs. Heute hat fast jede Universität eine *LMS*-Plattform, die nur für ihre Studierenden zugänglich ist¹⁵⁸.

Es gibt auch weniger frequentierte partizipative Plattformen mit besonders aktiven Nutzer*innen, von denen einige dem Sprachenlernen gewidmet sind, z.B. NaTakallam¹⁵⁹. Die im Juli 2015 von drei Studierenden der Columbia University in den USA gegründete Plattform verbindet Nutzer*innen, die an der Praxis des dialektalen Arabisch interessiert sind. Auf der Plattform sind Geflüchtete die Lehrerenden. Mit wenigen Klicks ist der*die Nutzer*in mit einem der Tutor*innen (lebend im Libanon, Ägypten, der Türkei, Deutschland oder Frankreich) verbunden. Die Tutor*innen wurden mit Hilfe der libanesischen NGO Sawa rekrutiert¹⁶⁰. Die Benutzer*innen können ihr Arabisch in einem nicht-formalen Kontext üben und verbessern, während sie neue Menschen treffen. Diese kleinen Plattformen sind jedoch nach wie vor, durch die zu kleine Anzahl von Nutzer*innen, begrenzt Gewinne zu erzielen oder selbständig zu arbeiten.

¹⁵⁵ Die wichtigsten Plattformen sind Blackboard, Chamilo, LMS (Moodle), Claroline, Dokeos, Ilias, Sakai und Edx. Im Internet sind mehrere Listen mit den Besonderheiten der einzelnen Plattformen verfügbar. Siehe <https://www.bbc.com/news/av/technology-26670624/learning-a-new-language-with-help-from-your-peers> and https://www.reussirmavie.net/J-apprends-en-ligne-les-nouvelles-pepites-du-e-learning_a1570.html

¹⁵⁶ Die Akteure, die die Welt der Wirtschaft, des Bildungswesens und anderer unterschiedlicher Sektoren berühren, treffen sich regelmäßig auf internationalen Konferenzen zum Thema E-Learning. Ein Beispiel dafür ist das internationale E-Learning-Symposium für Erwachsene und junge Erwachsene. Bisher haben zwei in den Jahren 2015 und 2018 stattgefunden. Beide organisiert vom französischen Team Trigone, spezialisiert auf Forschung in der Erwachsenenbildung, aus dem CIREL-Labor (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille). Informationen zu diesen Konferenzen finden Sie unter <https://e-formation2018.sciencesconf.org/>. Eine europäische assoziative Initiative (Frankreich, Wallonien, Flandern) hat ein Projekt namens Dig-e-Lab ins Leben gerufen, um "eine Dynamik der Exzellenz rund um Online-Bildungsinitiativen unter Verwendung von Videoträgern für den grenzüberschreitenden Kontext zu schaffen". Siehe <https://dig-e-lab.eu/fr/accueil/> für weitere Informationen.

¹⁵⁷ Die Struktur der Plattform wird hier erklärt: https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁸ https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁹ <https://natakallam.com/>

¹⁶⁰ Sie können mehr Informationen bei Hullot-Guiot (2018) finden

E-Learning hat gegenüber dem sogenannten *face-to-face* Lernen (Präsenzlernen) eine Reihe von Vorteilen. Es überlässt dem Lernenden, der sich von einem konfigurierten Computer aus jederzeit verbinden kann, eine große Autonomie. Nach einer Testphase zur Ermittlung der Fähigkeiten der Teilnehmer*innen, halten sich die vorgeschlagenen Module so nah wie möglich an die vom Computerprogramm ermittelten Lücken. Die E-Learning-Software ist auch so konfiguriert, dass sie den Fortschritt der Schüler*innen genau dokumentiert¹⁶¹. Der anpassbare Aspekt des E-Learning mag angesichts des unpersönlichen Formats der Internetressourcen kontraintuitiv erscheinen, ist aber nicht weniger wichtig. Laut *Proactive Academy*, einer Plattform ähnlich der *LMS*, „müssen E-Learning-Tools dem Bildungsbedarf entsprechen, um vor allem bei jungen Menschen wirklich effektiv sein zu können. (...) Wir glauben, dass diese Lernmethode in der Realität der Arbeitswelt verankert sein muss: Die zur Verfügung gestellten Ressourcen müssen den kurzfristigen Bedürfnissen der Unternehmen entsprechen, aber auch an alle Lernenden angepasst werden können, um das Risiko eines Abbruchs zu begrenzen“¹⁶².

Neben der Zeit- und Kostenersparnis durch die Vermeidung von Transportwegen bietet E-Learning nicht nur eine logistische Erleichterung für die Lernenden. Fernstudent*innen erzielen ähnliche oder höhere Ergebnisse als Student*innen, die auf traditionelle Weise gelernt haben. Dieses ist diskutierbar, weil oft gesagt wird, dass diese mehr studieren¹⁶³. Heutzutage bieten viele der weltbesten Universitäten auch Fernunterricht an. Im Bereich der Erwachsenenbildung in Unternehmen sind die Statistiken am beeindruckendsten. Diese zeigen auf, dass E-Learning Kurse, die für die Schulung aufgewendete Zeit um bis zu 60 % reduzieren, die Produktivität um 50 % steigern, und vor allem, sie verbessern die Kapazität der Informationsspeicherung um bis zu 60 %.

Das bedeutet, dass E-Learning nicht nur Kosten senkt, sondern auch die Wissensvermittlung im Lernprozess effektiver gestaltet¹⁶⁴. E-Learning ist für die neuen Generationen relevant, seitdem die Jugend in neue Technologien eintaucht. Junge Menschen sind mit diesen Instrumenten vertraut, was sie für sie zugänglich und attraktiv macht¹⁶⁵.

Die notwendige Nutzung eines Computers ist jedoch zweischneidig. Personen, die keinen Computer oder kein Smartphone besitzen, können nicht aufs E-Learning zugreifen. Darüber hinaus ist E-Learning nicht für alle Menschentypen geeignet. E-Learning hat zwar viele Vorteile für Jugendliche und Unternehmen, scheint aber oft von der Realität losgelöst zu sein. Zudem führt das Fehlen von menschlichem Kontakt und einer mangelnden Motivation zu

¹⁶¹ <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

¹⁶² <https://www.proactiveacademy.fr/blog/formation/formation-en-ligne-e-learning/>

¹⁶³ <https://www.easy-lms.com/fr/aide/base-de-connaissances-lms/apprentissage-en-ligne-aussi-bon-que-presentiel/item12527>

¹⁶⁴ <http://ellicom.com/blogue/formation-en-ligne/adoption-du-e-learning-5-statistiques-parlantes/>

¹⁶⁵ Robert Limb, Koordinator des Englischunterrichts an der ISTECH, einer Hochschule für Wirtschaft und Marketing: "E-Learning ist eine gute Methode für absolute Anfänger, weil man damit alle grammatikalischen Grundlagen wiederholen kann. Ebenso scheint es mir für Autodidakten, die Englisch sprechen, geeignet zu sein, damit sie ihre Fehler verstehen und korrigieren können" (persönliche Einführung). Siehe auch <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

vielen Ausfällen. Das Fehlen eines direkten Kontakts mit Trainer*innen spielt eine große Rolle bei diesen Misserfolgen, insbesondere beim Sprachenlernen.

Obwohl E-Learning eine gute Alternative zum traditionellen Unterricht ist, ermöglicht ein hybrider Ansatz der verschiedenen Methoden bessere Ergebnisse. Da es kein Eintauchen in eine fremde Umgebung gibt, wird die häufigste Lösung für das Erlernen einer Sprache heute *Blended Learning* (vermisches Lernen) genannt. Aus dem Wort "blend" (mischen) abgeleitet, mischt diese Form Präsenzs Schulungen und Online-Kurse. Eine Mischung von Typen, die es noch erlaubt, bei Bedarf mit Lehrer*innen in Kontakt zu treten. Sowie in einer Gruppe unter Bedingungen, die einem klassischen Gespräch nahe kommen, sich ausdrücken zu lernen¹⁶⁶.

Es ist unbestreitbar, dass das umfassende Konzept E-Learning inzwischen über das Internet in traditionelle Formen des Unterrichts integriert wurde. Es ermöglicht bessere Ergebnisse, aber muss dabei auch immer eine menschliche Ebene enthalten, damit Teilnehmer*innen nicht auszusteigen. *Blended Learning* soll das traditionelle Lernsystem nicht ersetzen, sondern ergänzen.

¹⁶⁶ *Ibid.*

2. Die Macht der Bilder als Lernmedien (TALENTENSCHOOL)

Menschen lernen auf unterschiedliche Weise. Dabei ist bekannt, dass visuelle Hinweise uns helfen, Informationen wie z.B. neue Wörter besser abzurufen und zu speichern, da unser Gehirn hauptsächlich ein Bildverarbeiter ist. Wenn Bilder genutzt werden, um eine neue Sprache zu lernen, verwenden man automatisch die offensichtlichste Art des Lernens: die Kraft des Lernens durch Bilder. Wörter sind abstrakt und daher für das Gehirn schwieriger zu verarbeiten als die konkreteren und leichter zu merkenden Bilder. Es gibt einen Grund, warum wir Kleinkindern, die sich inmitten ihrer Sprachentwicklung befinden, beibringen, die richtigen Bilder zu finden, während ein passendes Wort gesprochen wird. Dies funktioniert auch umgekehrt.

Gemeint sind hier alle Arten von Bildern: Fotos, Illustrationen, Symbole. Ein gutes Logo für ein Unternehmen funktioniert auch nach diesem Prinzip. Sie erkennen die Marke und damit das Unternehmen, bevor Sie den Namen lesen. Das meiste, was man traditionell lernt, erreicht uns durch zwei Sinne: die Augen und die Ohren. Worte kommen durch die Ohren, und die Augen registrieren die Bilder. Worte und Bilder kommen getrennt (Ohren und Augen), aber im Gehirn sind sie miteinander verbunden, sowie auch mit Vorwissen.

Das bedeutet, dass beim Erlernen einer zweiten Sprache Bilder auf unterschiedliche Weise verwendet werden können. In der Vokabelausbildung (siehe auch Kapitel 2.1 "Lernen von Vokabeln und Ausdruck") gibt es einen Unterschied in der quantitativen und qualitativen Wortkenntnis. Zur quantitativen Wortkenntnis gehört die *Kennzeichnung* von Wörtern. Sie sehen ein Bild eines Apfels und fügen das Wort Apfel ein. Qualitative Wortkenntnisse: Von welchem *Konzept* ist das Wort ein Teil? Ein Apfel ist eine Frucht. Andere Früchte sind z.B. Banane, Birne, Traube. Von allen neuen Wörtern, die abgedeckt werden, gibt es Bilder (Illustrationen oder Fotos). Sie können eine Lektion geben, indem Sie verschiedene Karten verwenden. Es ist wichtig, separate Karten für den Text und die Bilder zu verwenden. Sie können diese Karten während der Wörtervermittlung, der *Kennzeichnung*, verwenden. Eine mögliche weitere Übung mit Verwendung der Karten kann wie folgt aussehen. Sie möchten das Wort, das Schüler*innen lernen sollen, kategorisieren. Zum Beispiel ist die Kategorie Frucht: Der Apfel gehört zu dieser Kategorie. Die Schüler*innen lernen nicht nur das Wort Apfel, sondern auch das Wort für diese spezielle Kategorie, die Frucht.

Das Wort zu sprechen, mit direkter Unterstützung des Bildes, funktioniert am besten. Dies ist eine wichtige Lernstrategie für das Erlernen einer neuen Sprache, auch für Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand. Sie können die Bilder auch als Spielmaterial verwenden, z.B. indem Sie ein Wortmemory spielen und die Schüler*innen bitten das Wort auf der Karte laut auszusprechen. Es ist möglich, ein Gespräch auf der Grundlage der Worte des Memory zu beginnen. Sie können auch eine Sequenz der Bilder erstellen und die Teilnehmer*innen einen korrekten Satz daraus bilden lassen.

Die Kombination von Bild und Text bietet viele Möglichkeiten für einen kreativen Sprachunterricht.

3. Lernen durch Musik als unterstützendes Medium (ELAN INTERCULTUREL)

Laut A. Tomatis ist "die Gabe der Sprachen in erster Linie eine Frage des Ohres; erziehen Sie es, öffnen Sie es und wir werden feststellen, dass wir geboren wurden alle Sprachen zu sprechen"¹⁶⁷. Wenn wir Musik spielen, verändert sich das Gehirn und adaptiert. Die Praxis der Musik fordert und baut eine Reihe von Begleitbedingungen auf. Diese können für das Erlernen neuer Kenntnisse und Sprachen nützlich sein. Eine chinesische Studie¹⁶⁸ über das verbale Gedächtnis von Kindern zeigt, dass Kinder, die Musik lernen, sich neue Wörter besser und länger merken. Diese 2003 von einer Forschergruppe der University of Hong Kong veröffentlichte Studie wurde mit 90 Kindern im Alter von 6 bis 15 Jahren durchgeführt. Die Hälfte der untersuchten Gruppe übte, um im Schüler*innenorchester mitzuspielen zu können. Für diese Hälfte sind die Ergebnisse der Tests zum verbalen Gedächtnis noch besser ausgefallen. Dies ist auf die musikalischen Trainings zurückzuführen, die die Fähigkeit der linken Temporallappen des Gehirns, dem Sitz des verbalen Gedächtnisses, verbesserte. Wir können feststellen, dass musikalisches Training die Funktionen der linken Hemisphäre stimuliert, wo die meisten der Bereiche zu finden sind, die durch Hören und Musikpraxis mobilisiert werden.

Corna Fulla¹⁶⁹ verbindet die Klangphänomene von Sprachen und Musik durch ihre Darstellungsweise, die bei der Sprache Rechtschreibung und bei der Musik Partitur heißt. Tatsächlich besteht das musikalische Werk aus starken und schwachen Momenten, die sich innerhalb des Tempos abwechseln. Was die Sprache betrifft, so hat jeder sein eigenes phonologisches System, das durch seinen Rhythmus, seine Intonation und Akzente gekennzeichnet ist. So können diese Themen sowohl mit Musik als auch mit Sprache in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus stellen wir fest, dass die Art der Beziehung, die Musik und Sprache zu ihrer Theorie und Praxis haben, miteinander verbunden ist. Tatsächlich machen Solfège, Harmonie und Musiktheorie in Bezug auf die Musik keinen Sinn, wenn sie nicht zum Spielen eines Instruments verwendet werden würden. Gleiches gilt für die Grammatik der Sprachen. Es geht nicht darum, Grammatik zu lernen, um theoretische und formale Beschreibungen zu erstellen, sondern es ist eine Schlüsselqualifikation, um sich auszudrücken. Es geht also darum, Theorie und Praxis zu vermischen, sei es in der Musik oder in der Sprache. Konkret ermöglicht das Erlernen von Sprachen und Musik eine Erweiterung des Hörspektrums. Das Ohr ist wie ein Gummiband: Je mehr man daran arbeitet, desto mehr dehnt sich das Gummiband aus. Musik fördert die Wahrnehmung von Klängen und ermöglicht es so, einen fremden Klang besser zu verstehen¹⁷⁰.

¹⁶⁷ Tomatis (1991)

¹⁶⁸ Bencivelli (2009)

¹⁶⁹ Corna Fulla (2008)

¹⁷⁰ Sawyer (2016)

Um sich auszudrücken, müssen Kinder alle Muskeln des Bewegungssystems der Sprache beherrschen und ihre Koordination sicherstellen. Durch musikalische Aktivitäten wird das Kind in die Lage versetzt, dieses System zu entwickeln und zu perfektionieren. Singen hilft, das musikalische Gehör zu entwickeln. Kinder lernen, indem sie auswendig lernen. Die Einprägung wird durch Melodien erleichtert. Die Entdeckung der akustischen Möglichkeiten der Stimme ist Teil der musikalischen Ausbildung. Gesangsübungen beschäftigen sich mit Diktion, Artikulation und Intonation der Sprache. Wir stellen fest, dass alle studierten Lehrbücher der Musik vor allem dem Gesang einen Platz einräumen. In allen Lehrbüchern konzentrieren sich die meisten Lieder auf Vokabeln, die bereits gelernt wurden oder noch in der Lerneinheit gelernt werden¹⁷¹.

Das Lernen durch Musik und Gesang ist in den Schulbüchern zunehmend präsent. C. Graham, eine berühmte amerikanische Didaktikexpertin, ist weltweit bekannt für ihre Kollektionen "Jazz chants for children". Sie entwickelte die Technik des Jazz-Gesangs während ihrer fünfundzwanzigjährigen Lehrtätigkeit *English as a Foreign Language (ESL)* am American Institute of Language an der New York University sowie an vielen anderen Universitäten in den Vereinigten Staaten und auf der ganzen Welt¹⁷².

Seit der Entwicklung des E-Learning¹⁷³ in den letzten Jahren gibt es auch Online-Tools zum Erlernen einer Sprache in der Musik. Es ist möglich, mit Sprachübersetzungsseiten zu üben¹⁷⁴.

Eine typische Sitzung kann mit ein paar Übungen zum Dehnen, Entspannen und der Kontrolle der eigenen Verankerung am Boden (gerade Brust, ohne steif zu sein) beginnen. Übungen sollten mit Anleitung der Lehrkraft in Stille und voller Aufmerksamkeit erfolgen und einige kontrollierte Atemübungen beinhalten. Es geht weiter mit einem einfachen Vokal Warm-up¹⁷⁵. Beispielsweise lehren an der *Lennen Bilingual School* in Paris Musiklehrer*innen für eine Stunde pro Woche in allen Klassen Musik. Während der wöchentlichen Sitzungen begleiten die Lehrenden die Schüler*innen bei der Rhythmusentwicklung und dem kreieren eigener Musik mit Musikinstrumenten. So wird in Schulen mit mehrsprachigem Charakter die Musik hervorgehoben.

Musik hat nicht nur neuropädagogische Vorteile. Tatsächlich zeigen einige Studien¹⁷⁶, dass Musik Emotionen stimuliert. Zudem es ist bewiesen, dass Emotionen einen starken Einfluss auf den Lernprozess haben.

¹⁷¹ Jedrzejak (2012)

¹⁷² Graham

¹⁷³ Siehe ergänzend das Kapitel: E-learning.

¹⁷⁴ Viele der E-Learning-Websites für Musik werden referenziert von

<https://www.mosalingua.com/blog/2011/12/17/les-meilleurs-sites-pour-apprendre-une-langue-avec-la-musique/>

¹⁷⁵ Pamula (2008)

¹⁷⁶ Tyng (2017)

Darüber hinaus neigen Menschen, die während eines Gesprächs in ihre Muttersprache sprechen, zu einem sehr schnellen Redefluss, dem man manchmal schwer folgen kann. Umgekehrt werden Wörter in der Musik oft in einem langsameren, repetitiveren Tempo rezitiert, was das Zuhören erleichtert und hilft, die Lernenden mit der Aussprache vertraut zu machen. Dabei kann das Lied mehrfach gehört werden. Die Sätze und Ausdrücke sind nicht isoliert, sondern in einem Kontext miteinander verknüpft¹⁷⁷. Im Gegensatz zu manchen Schultexten geht es beim Einprägen eines Songs vielmehr ums Vergnügen als um Mühe. Die Bedeutung von Wiederholungen beim Sprachenlernen sollte nicht übersehen werden. In einem Artikel, der auf der Website *The Guardian*¹⁷⁸ veröffentlicht wurde, sagt der Journalist Jonross Swaby zum Beispiel, dass er nur wegen des Wiederholungseffekts gelernt hat, das R zu rollen, indem er jeden Tag dasselbe Lied auf Spanisch hörte und summt.

Eine von Karen Ludke von der *Edinburgh University* durchgeführte Studie, deren Ergebnisse in der Fachzeitschrift *Memory and Cognition*¹⁷⁹ veröffentlicht wurden, unterstrich den Wert von Musik für das Sprachenlernen von Erwachsenen. In dieser Studie wurden drei Gruppen von 20 Erwachsenen gebildet. Alle mussten den ungarischen Wortschatz mit verschiedenen Methoden lernen, nämlich über klassische, rhythmische oder singende Wiederholung. Am Ende der fünfzehn Minuten des Lernens zeigten die Gruppenmitglieder die durch Singen gelernt hatten, die besten Ergebnisse. Diese Ergebnisse wurden unabhängig von Faktoren wie Alter, Geschlecht oder musikalischen Fähigkeiten beobachtet.

Auch wenn, um Paul Carvel zu zitieren, "die Musik es verdient, die zweite obligatorische Sprache aller Schulen der Welt zu sein"¹⁸⁰, ist das Erlernen einer Fremdsprache durch Musik eine Methode, die ihre Grenzen hat. Die Arbeit am Ohr dauert Jahre und ist nur dann wirklich effektiv, wenn sie bereits in der Kindheit begonnen wurde. Die sich entwickelnden Gehirne von Kleinkindern sind bereits gut gerüstet, um Musik zu erlernen. Die meisten 4-5 Jährigen spielen gerne Musik und können die Grundlagen einiger Instrumente erlernen¹⁸¹. Um die Syntaxregeln, Zeiten, falsche Freunde (Interlinguistik) und andere Besonderheiten einer Sprache zu kennen, ist es manchmal besser, eine traditionelle oder hybride Methode zu wählen, als sich allein auf das Singen zu beschränken¹⁸².

¹⁷⁷ <http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

¹⁷⁸ Swaby (2015)

¹⁷⁹ Karen (2014)

¹⁸⁰ Carvel (2000)

¹⁸¹ <https://blog.allegromusique.fr/la-musique-aide-t-elle-dans-lapprentissage-du-langage>

¹⁸² <http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

4. Lernen durch Theater: ein weiteres Medium, das Motivation schafft. (ELAN INTERCULTUREL)

Der Begriff "lebendige Sprache" klingt oft nicht passend, weil das formale Sprachenlernen nicht sehr lebendig ist¹⁸³. Der Erwerb von Wörtern einer Konjugation, ist nicht unbedingt kontextualisiert¹⁸⁴ und Studierende leiden oft mehr unter dem Erwerb einer Sprache, die sie beherrschen wollen, als diese einfach zu sprechen. Theater ist ein hervorragendes Medium, um eine Sprache auf nicht-formale Weise zu lernen. Tatsächlich ermöglicht das Spielen eines Charakters in einer Fremdsprache, diesen Charakter auch in anderen Situation zu spielen. Im Falle, dass das Stück bereits geschrieben ist, ist es notwendig sich die Zeit zu nehmen, um den Text zu lernen und gleichzeitig die Bedeutung des Gesagten zu verstehen. Dazu gehört auch, die Bedeutung der Wörter zu kennen. Ohne es zu merken, bereichern Spielende ihren Wortschatz, wodurch sie sich in Zukunft einfacher auszudrücken können¹⁸⁵. Es ist auch möglich, neue Wörter in einem Improvisationstheater-Kurs zu lernen¹⁸⁶. Die Idee, Theater im Sprachunterricht zu nutzen, ist ein altes Konzept: Hélène Catsiapis¹⁸⁷ betont, dass Lehrende ihre Schüler*innen in einem "offenen Rahmen" arbeiten lassen müssen. Wie ein Stückentwicklung, die zu einem freieren Gespräch führt, dass das bereits erarbeiteten Themen zurückbringt und überarbeitet. Diese Kunstform erfordert, dass man sich in einem sicheren Kontext ausdrücken kann (das Spielen einer Figur) und eine Stimulation durchs Spielen erlebt. Dadurch wird das Sprechen in einer neuen Sprache erleichtert.

Aus diesen Überlegungen entstand ein britischer Ansatz für den Unterricht, der im Theater als *Drama* bekannt ist. Basierend auf theatralischen Techniken, die hauptsächlich im (Fremd-)Sprachenunterricht eingesetzt werden, nimmt diese neue Lernmethode je nach gesetztem Ziel zwei Formen an. Wenn Aktivitäten darauf abzielen, sprachliche, grammatikalische oder phonologische Fakten zu erfassen oder zu bestimmen, sollten diese Anforderungen bzw. Ziele einer Produktion genau formuliert werden. In diesen Produktionen werden Fehler von den Lernenden selbst oder, wenn sie nicht in der Lage dazu sind, von den Lehrenden korrigiert.

Andererseits geht es bei freien Ausdrucksübungen, insbesondere in Improvisationen, vielmehr darum, fließend im Spiel zu sein, als die Sprache durch ständige Unterbrechungen zu korrigieren. Es ist besser, die Spieler*innen frei mit der Sprache spielen zu lassen, auch wenn dies bedeutet, dass Fehler vorkommen¹⁸⁸. "Wir alle sind manchmal mit stillen Klassen

¹⁸³ <https://www.mosalingua.com/blog/2015/07/30/apprentissage-des-langues-par-le-theatre/>

¹⁸⁴ Siehe ergänzend das Kapitel: Vokabular und Ausdruck

¹⁸⁵ Siehe ergänzend das Kapitel: Lesen und Schreiben

¹⁸⁶ <http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer/>

¹⁸⁷ Catsiapis (1980)

¹⁸⁸ Casoni (2013)

konfrontiert, weil die Schüler*innen lieber nicht antworten, als das Risiko einzugehen, Fehler zu machen. Um diese Blockaden zu vermeiden, ist es wünschenswert, nicht auf Fehler zu achten und sie während theatralischer Aktivitäten nicht aufzudecken. Es sei denn, die Fehler beeinträchtigen zu sehr die Kommunikation.

Die goldene Regel ist, nicht während des Spiels zu intervenieren - es sei denn, die Botschaft ist unverständlich -, denn die Interventionen der Lehrer*innen könnten die Teilnehmer*innen daran hindern, sich voll und ganz an der Aktivität zu beteiligen."¹⁸⁹

Die *Drama-Methodik* hat sich inzwischen zu mehreren neuen Methoden entwickelt, wie z.B. der *Glottodrama-Methode*¹⁹⁰. Diese Methode führt die Idee ein, dass die Probe/ der Unterricht von einem*r Sprachtrainer*in und einem*r Schauspieler*in gemeinsam moderiert werden sollte. Die Lernenden führen Aufwärmübungen durch, um sich auf die weitere Arbeit vorzubereiten. Daraufhin, basierend auf einem anregenden Dokument, improvisieren sie um die vorgeschlagene Situation herum. Sie werden in ihren Improvisationen gefilmt, so dass die Videos als Unterstützung für die Sprachkorrektur verwendet werden können. Auch wenn es sich hier um eine sprachliche Methode handelt, werden die Videos auch verwendet, um die Schüler*innen bei ihrer theatralischen Arbeit durch die Trainer*innen besser zu unterstützen¹⁹¹. Die Rolle des*der *Lehrer*innen-Animator*in* ist von wesentlicher Bedeutung, da sie im Mittelpunkt des Prozesses stehen. Beim Zuhören und Unterstützen der Schüler*innen haben sie die Rolle einer Leitung und nicht die eines*r traditionellen Lehrer*in. Sie sind der Garant für die Autonomie der Teilnehmer*innen, bei der Aneignung der neuen Sprache¹⁹².

Viele Menschen sind an der Entwicklung und Verbreitung dieser Lernmethoden beteiligt. So hat das *Ateliers bilingues d'expression théâtrale*¹⁹³ in Paris mit einem auf die Drama-Methodik basierenden Projekt, zu einer deutlichen Verbesserung der akademischen Ergebnisse und der Sprachkenntnisse in Kommunikationssituationen geführt¹⁹⁴. Diese Art von Initiativen breitet sich an Universitäten auf der ganzen Welt aus, immer mit hervorragenden Ergebnissen. Die Ho Chi Minh City Open University zum Beispiel experimentierte 2009 in einigen Klassen mit diesem Prozess und erweiterte ihn 2012¹⁹⁵ auf die gesamte Schule. Die Schüler*innen haben in etablierten Theatern, einschließlich des Stadttheaters, Theaterstücke auf Englisch aufgeführt. Mittlerweile wiederholen sie diese Arbeit jedes Jahr. Diese Stücke

¹⁸⁹ *Ibid.* Persönliche Übersetzung aus dem Französischen. Weitere Informationen zur Bildung einer Gruppe finden Sie im Kapitel: Kollaboratives Lernen.

¹⁹⁰ Europäische Forschungsarbeiten, die vom Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie de l'Union Européenne finanziert und vom Italian Language Research Laboratory, Edizioni Novacultur, koordiniert werden.

¹⁹¹ Martin (2016)

¹⁹² Díez Del Corral (2015)

¹⁹³ Sie wurden seit 2013 an der Universität Paris-Est Créteil eingerichtet und profitieren von der Unterstützung der IDEA - Initiative d'excellence ANR und sind Teil der DELCIFE (FLE)-Ausbildung. Für alle Studierende, von denen einige in einem IUT-Programm studieren, werden fächerübergreifende Optionen angeboten.

¹⁹⁴ Vazquez De Castro (2017)

¹⁹⁵ Châu (2016)

wurden unter Beteiligung von über 300 Schüler*innen aufgeführt, darunter viele aus anderen Institutionen der Stadt. Dies zeigt die allgemeine Begeisterung dieser Praxis.

Der erfolgreiche französische, vom Ministerium für nationale Bildung anerkannte, Verband *Langues en Scène*, begleitet Lehrer*innen beim Erlernen moderner Sprachen und bei der Entdeckung des Theaterspiels mit Schauspieler*innen. Die Schauspieler*innen stammen dabei aus dem Land von dem die Sprache unterrichtet werden soll, oder sind sehr gut Bilingual aufgestellt¹⁹⁶. Die Initiative erfüllt die Ziele des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Common European Framework of Reference for Languages)* durch die Anwendung einer flexiblen und angepassten Methodik. Es handelt sich um eine gemeinsame Entwicklung eines Unterrichtsprojekts, das auf einer theatralischen Kreation, einer Geschichte oder einem bereits von den Lehrenden gewählten Themen wie Kinderrechte, Bürgerschaft, Umwelt, kulturelle Unterschiede,... basiert¹⁹⁷.

Der Hauptfaktor für den Erfolg der Schüler*innen ist nicht die Lernfähigkeit, sondern vor allem die *Motivation*. Selbstvertrauen kann nur gewonnen werden, wenn man aus der Komfortzone austritt¹⁹⁸. Die Einschreibung in einen unbekannten Sprachtheaterkurs reicht nicht aus, um Stress zu überwinden, leichter Worte zu finden und sich richtig auszudrücken. Es ist wichtig, dass man sich in jedem Kurs an Improvisationen und Stückentwicklungen beteiligt, um sich wohler zu fühlen und um die eigenen Befürchtungen zu vergessen¹⁹⁹.

Medien und Kunst sind einflussreiche Methoden, um unterschiedliche Motivationen zu schaffen und die Interessen- und Leidenschaften der Schüler*innen zu aktivieren. Für sie eröffnen sich neue Perspektiven im Gastland, neben administrativen und beruflichen Wegen. Nachdem wir untersucht haben, wie einige externe und präzise Methoden die Lehrmethoden bereichern können, werden wir nun kennenlernen, wie auch in anderen Kontexten effizient gelernt werden kann, und wie die Lernprozesse von Schüler*innen diversifiziert werden können.

¹⁹⁶ <http://www.langues-en-scene.com/>

¹⁹⁷ <http://www.primlangues.education.fr/actualite/langues-en-scene-ateliers-de-theatre-en-langues-etrangeres>

¹⁹⁸ Siehe auch den Teil über die Anwendung von Storytelling beim Sprachenlernen im Kapitel: Storytelling als transversaler Ansatz.

¹⁹⁹ <http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer/> persönliche Übersetzung aus dem Französischen.

08

METHODISCHE SÄULE 6 :

KONTEXTBEZOGENES LERNEN

1. Lernen am Arbeitsplatz (ARBEIT UND LEBEN NRW)

Der soziale Wandel von einer Agrargesellschaft zu einer Industriegesellschaft, Globalisierung, demografischer Wandel und das Postulat des lebenslangen Lernens erhöhen die Nachfrage nach spezifischer Arbeit. Dieser Anspruch ist durch berufsbezogenes Lernen, das auf die spezifischen Anforderungen ausgerichtet ist, zu erfüllen. Ziel ist es, das spezifische Wissen an die Anforderungen anzupassen. Das gesellschaftliche Phänomen der Explosion von Wissen macht es unmöglich, alles aufs Wissen zu übertragen. Weshalb es wichtig ist, spezifisches Wissen im Arbeitskontext zu vermitteln. Nach verschiedenen Lerntheorien fördert der Kontext den Wissenszuwachs der Lernenden, weil sie das neue Wissen mit bereits vorhandenem Wissen kombinieren und dieses Wissen auf dem Feld, in diesem Fall ihrem Arbeitsalltag, anwenden können.

Arbeit und Leben NRW koordiniert verschiedene Projekte im Bereich der Grundfertigkeiten am Arbeitsplatz. Es kümmert sich um alle organisatorischen Aspekte der Grundausbildung für Mitarbeiter*innen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten. Dazu gehören die Planung der Kursinhalte, die Organisation in Bezug auf Zeit und Ort sowie die unternehmensinterne Koordination zwischen den potenziellen Teilnehmer*innen und den Entscheidungsträger*innen. Die wichtigsten Ansprechpartner*innen in den verschiedenen Unternehmen, sind die Mitglieder*innen der Betriebsräte. Ihnen werden Kursinhalte präsentieren und geprüft, ob es Nachfragen und Interesse an Grundkenntniskursen gibt.

Hauptanforderung für die Inhaltsplanung ist, die Kurse auf die tatsächlichen Lese- und Schreibanforderungen der täglichen Arbeit der Teilnehmer*innen auszurichten. Nur gelegentlich werden die Kurse mit Zusatzbüchern und Lernzeitschriften ausgestattet.

Bisher wurden sehr gute Erfahrungen bei den Kursen mit der Verwendung der Dokumente vom Arbeitsplatz gemacht. Je nach Geschäftsfeld können dies anonymisierte Pflegesätze, Unfalldokumentationen, E-Mails und Briefe oder jede andere Form der Korrespondenz am Arbeitsplatz sein.

Dieses Kernelement der Kurse setzt voraus, dass die Trainer*innen des Kurses über fundierte Kenntnisse der Arbeitsaufgaben der Teilnehmenden verfügen und gleichzeitig in der Lage sind, Lesekompetenz nach der für die jeweilige Gruppe oder den Teilnehmenden besten Methode zu vermitteln. In Nordrhein-Westfalen gibt es spezielle Ausbildungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen im Bereich der Grundfertigkeiten, zur Anwendung des Materials vom Arbeitsplatz in einem Grundkurs. Darüber hinaus befassen sie sich mit speziellen Methoden und Strategien der Erwachsenenbildung.

Die Methode, der Verwendung des Materials aus den täglichen Aufgaben der Teilnehmer*innen, ermöglicht einen Rollentausch, bei dem einige Teilnehmer*innen in der Lage sind, den anderen Kursteilnehmenden und den Trainer*innen bestimmte Details und Anforderungen zu erklären. Die Möglichkeit, die Lehrerende-Lernende-Dichotomie zu dekonstruieren und jedem im Kurs zu erlauben, zwischen den beiden Rollen zu wechseln, ist ein enormer Motivationsfaktor.

Ein weiterer Vorteil ist, dass der neu diskutierte und eventuell neu erlernte Aspekt sofort in der täglichen Arbeit ausprobiert und getestet werden kann. Auf diese Weise sehen die Teilnehmer*innen die positiven Auswirkungen ihrer Kurse auf ihren Alltag. Während sie das neue Wissen anwenden, können zusätzliche Fragen auftauchen, die in der folgenden Kurseinheit diskutiert werden können. Obwohl vor Beginn des Kurses eine gewisse inhaltliche Planung stattfindet, bleibt genügend Raum, um neue Themen hinzuzufügen. Während die Kurse laufen, sind die Teilnehmer*innen immer eingeladen, neue Themen vorzuschlagen und mit zu entscheiden.

In jedem Grundkurs versuchen wir die Bedeutung und den Nutzen der Mehrsprachigkeit hervorzuheben. Während die meisten unserer Teilnehmer*innen nur die Motivation haben werden, ihre Sprachkompetenz in der Muttersprache des Landes, in dem sie sich befinden, zu verbessern, müssen die Vorteile der Mehrsprachigkeit für die Teilnehmer*innen sichtbar gemacht werden. Sprache hat die Macht, Personen auszuschließen oder einzuschließen, zu verbinden oder zu trennen. Die Fähigkeit, verschiedene Sprachen zu sprechen, wird manchmal geschätzt und manchmal vernachlässigt. Arbeit und Leben NRW sieht unter diesem Aspekt die Prestigewerke und den Status der verschiedenen Sprachen im Spiel, und liegt in der Verantwortung, eine kritische Betrachtung der verschiedenen Kompetenzen vorzunehmen. Dies wäre ein erster Schritt für kritische Denkfähigkeiten, die ein wichtiger Aspekt eines jeden Grundkurses sind.

2. Unterwegs (TALENTENSCHOOL)

Sag es mir und ich werde es vergessen.

Zeig es mir und ich werde es mir merken.

Lass es mich erleben und ich werde es mir zu eigen machen...

Konfuzius

Der Unterricht "*Language on the Go*" (Sprache unterwegs) basiert auf spielerischem und kontextuellem Lernen. Diese Methodik geht davon aus, dass Menschen effektiver lernen, wenn das Lernen mit einer bestimmten Situation oder Erfahrung verbunden ist. Es ist seit geraumer Zeit bekannt, dass Motivation, Spaß und eine Verbindung zur "realen Welt" das Lernen enorm beeinflusst. Es ist oft schwierig, eine sinnvolle Lektion zu erstellen, wenn man sich auf diese einzelnen Aspekte konzentriert. Menschen lernen ihre Sprache, weil sie sie brauchen, um ihre Ziele zu erreichen und mit anderen zu kommunizieren. Sie lernen Sprache, indem sie sie benutzen und Spaß daran haben. Das Erlernen einzelner Teile einer Sprache ist für ein erfolgreiches Sprachenlernen nicht förderlich. Darüber hinaus stehen Lernen- und Lesevergnügen an erster Stelle.

Wie im Kapitel "Vokabeln lernen" zu sehen ist, müssen Wörter in verschiedenen Kontexten mehrfach wiederholt werden. Es wird davon ausgegangen, dass ein Wort durchschnittlich siebenmal wiederholt werden muss, bevor es im Gedächtnis einer Person verankert wird. Wiederholung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schüler*innen tatsächlich mit den Worten üben können müssen²⁰⁰.

Language on the Go ist ein kreativer Sprachunterricht, bei der die Schüler*innen mit Hilfe von Aktivitätskarten spielerisch Sprache und neue Wörter üben. In einem der *Language on the Go* Lektionen gehen sie zum Beispiel in den Supermarkt. Indem neue Wörter vor Ort gelernt werden, wird den Schüler*innen eine Erfahrung geboten, die sie mit den Wörtern verbinden können. Sie werden sich die Wörter besser merken, wenn sie sie in einem Kontext verwenden²⁰¹.

Nach einer Lektion "vor Ort" folgt die Go-Lektion. Diese Lektion dreht sich um die Wiederholung und Verarbeitung des erworbenen Wissens und der Wörter. In diesem Zusammenhang wird auch über die Definitionen der Wörter, und die richtigen Antworten auf

²⁰⁰ Vermeer, A. (2005) Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. In: Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam/Tilburg: Thiememeulenhof.

²⁰¹ Borgers, M.J. & Stalborch, M. (2014). *Handboek "Lezen met kinderen en hun ouders"*. Amsterdam: De Talentenschool. (Handbuch für "Lesen mit Kindern und ihren Eltern")

die Fragen und Aktivitäten, aus der vorherigen Lektion, gesprochen. Anschließend wiederholen die Schüler*innen die neuen Wörter und ihre Bedeutungen, die sie aus verschiedenen Praktiken auswählen können: zum Beispiel ein Sprachspiel wie „Henker“, Wörter Memory, Jargon oder ein Quartettspiel, das auch die neuen Wörter beinhaltet.

Diese Art des kontextabhängigen Lernens bietet viele Möglichkeiten, neues Vokabular in einem herausfordernden Umfeld zu lernen. Die Sprache ist in ihrem alltäglichen Kontext faszinierend. Sprache ist überall und in jeder sozialen Situation präsent. Lektionen on the Go geben den Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Ausdruckssprachkenntnisse und ihren Wortschatz zu üben. Wenn sie in der Öffentlichkeit sprechen, wird das positiv zu ihrem Selbstvertrauen beitragen.

3. Lernen im Museum (ELAN INTERCULTUREL)

Das Museum reagiert auf eine der zehn Eigenschaften des Lernens nach Dierking²⁰² (1991, 5), die "Relevanz". Sie ist für jeden Einzelnen unterschiedlich. Die Frage ist dann, wie man die Informationen für mehr als zwanzig Schüler*innen in einer Klasse oder für die Hunderten von Besucher*innen einer einzelnen Ausstellung in einem Museum relevant macht? Wie können Situationen und Kontexte geschaffen werden, die der aktiven Teilnahme förderlich sind? Im Gegensatz zu den meisten in der Schule verwendeten Lernmaterialien, ist der Zweck des Museums real. Es hat eine bewegende und attraktive Aura der Authentizität, die beeindruckt. Von außen nehmen wir wenig von den "Geschichten" wahr. Die Arbeit an Objekten ist effektiver, wenn sie in eine dreiteilige Abfolge (Vorarbeit, Museumsbesuch, Anwendung) integriert ist. Der Zweck der Vorbereitungsarbeit im Unterricht ist es, eine Struktur zur Beobachtung des Objekts aufzubauen, ohne es im Voraus vollständig zu beschreiben, was Neugierde und Erstaunen wecken kann.

Für Benjamin Lee Whorf²⁰³ bewohnt jede Kultur ein einzigartiges linguistisches Universum, das auch einem separaten Universum von Empfindungen und Gedanken entspricht; indem Roy F. Baumeister²⁰⁴ diesen Ansatz stark ablehnt, spricht er mehr von einem grundlegenden Universum von Konzepten, aber mit unterschiedlichen Wörtern und unterschiedlichen grammatikalischen Regeln. Diese beiden Theorien können durch einen Besuch im Museum in Frage gestellt werden, da Kunst Emotionen und sehr oft emotionale Ausdrucksformen, die in Verbindung mit Empfindungen und Symbolen stehen, auslöst.

Ein von Elan Interculturel entwickeltes Sprachlernprojekt im Museum, das LALI-Projekt²⁰⁵, zeigte, dass Ansätze des Sprachenlernens, Aktivitäten der interkulturellen Bildung und Kunstvermittlung den (Fremd)Spracherwerb, die Lesefähigkeit und die Verbesserung der Soft Skills stärken. Darüber hinaus bieten interkulturelle und künstlerische Vermittlungsaktivitäten Ressourcen, um problembasiertes Lernen zu generieren. Das Lernen wird in eine reale Umgebung transferiert, nämlich in ein Museum, das stimulierende Bedingungen fürs Peer-Learning schafft. Spracherwerb erfolgt durch den Umgang mit Sprache in naturalistischen Zusammenhängen. Dies wird auch im CEFR (2001, S. 139) wie folgt definiert "ungeschultes Wissen und die Fähigkeit eine Nicht-Muttersprache zu verwenden, die sich entweder aus der direkten Exposition gegenüber Texten oder aus der direkten Teilnahme an kommunikativen Veranstaltungen ergibt". Aus dieser Perspektive können wir über den Gegensatz zwischen formalem und nicht-formalem Lernen nachdenken. Für Dierking²⁰⁶ ist

²⁰² Dierking, L. (1991): Learning Theory and Learning Styles: An Overview, In: *Journal of Museum Education*, Volume 16, No.1 Winter.

²⁰³ Whorf, B., L. (1956): *Language, thought and reality*, New York/London.

²⁰⁴ Baumeister, R., F. (2005): *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*, Oxford.

²⁰⁵ Europäisches Projekt zum Sprachenlernen für Neuankömmlinge im Museum.

²⁰⁶ Dierking, L. (1991): Learning Theory and Learning Styles: An Overview, *Journal of Museum Education*, Volume 16, No.1 Winter.

diese Unterscheidung fragwürdig: '[Diese] Relevanz ist fragwürdig, wenn wir die Art des Lernprozesses betrachten. Ich bin der Meinung, Lernen ist Lernen, und es wird stark von der Situation, den sozialen Interaktionen und den individuellen Überzeugungen, dem Wissen und den Einstellungen beeinflusst. Zu den Lernorten (...) gehören Klassenzimmer, Museen, Zoos, Häuser und, so unglaublich es auch erscheinen mag, Einkaufszonen. Jede dieser Situationen kann formell oder informell sein, je nachdem, wie der Lernzustand aufgebaut ist und wie der Kontext von jedem Einzelnen wahrgenommen wird'.

Das Museum ist ein großartiger Ort, um durch Erkundung zu lernen. Unter den vielen Vorteilen dieser Art des Lernens betont McCrory²⁰⁷ den "fruchtbaren Entdeckungssinn (...), der als ein wichtiges Ergebnis an sich und nicht nur als Teil eines auf spezifische kognitive Ziele ausgerichteten Ansatzes betrachtet werden muss". Laut McCrory werden die Auswirkungen des interaktiven Lernens in kognitive (Lernen einer Theorie), affektive (das Erlernte mögen) und "konative" Effekte (Handeln auf das Lernen) unterteilt²⁰⁸. In dem Fall von LALI²⁰⁹ ist das formale Lernen im Klassenzimmer und das non-formale Lernen in Museen ein Hybrid. Das eine schließt das andere nicht aus. Der Klassenzimmerteil dient als Basis für den Besuch des Museums. Im Museum werden Interaktionen zwischen den Teilnehmenden über die Wahrnehmung eines Kunstwerks (Fragen/Antworten, Spiele...) so weit wie möglich gefördert.

Die Teilnehmer*innen sollten so viel Freiheit wie möglich erhalten, was den Rahmen für die Moderator*innen sehr flexibel gestaltet. Interessant ist auch der von Aboa Vetus & Ars Nova²¹⁰ vorgestellte Fall. Auf Initiative von Helinä Rautavaara aus Espoo wurden 2006 junge Asylsuchende eingeladen, das Finnische Museum zu besuchen, um die Geschichte und zeitgenössische Kunst Turku zu erkunden. Fünfzehn Museen in ganz Finnland nahmen an dem Projekt teil. Ziel war es, die Integration und kulturelle Interaktion junger Asylbewerber*innen zu fördern und Ausgrenzung zu verhindern. Die Jugendlichen knüpften kulturelle Verbindungen zwischen ihren Kulturen und den Kunstwerken des Museums und probierten bestimmte Kunsttechniken aus. Obwohl das Erlernen der Sprache nicht das Hauptziel des Museums war, wuchs das finnische Vokabular der Teilnehmer*innen deutlich an und zeigt die enge Beziehung zwischen Museum, Geschichte, Akkulturation und Sprache.

Mit der Entstehung und Entwicklung von E-Learning sind viele Akteure an der Entwicklung von Online-Tools beteiligt, um eine Sprache mit Hilfe von Museen zu lernen. Elan Interculturel beispielsweise hat im Rahmen des LALI-Projekts eine mobile Anwendung entwickelt, um die Teilnehmer*innen zu unterstützen und eine Verbindung zwischen den

²⁰⁷ McCrory, P. (2002) : Blurring the boundaries between science centers and schools, In : *ECSITE Newsletter Autumn*, Issue 52, P.10-11.

²⁰⁸ Weitere Informationen zu dieser Klassifizierung finden Sie im Artikel: Weber, T. (2003) : Apprendre à l'école, apprendre au musée : quelles sont les méthodes les plus favorables à un apprentissage actif ?, In : *SMEC apprendre à l'école, apprendre au musée*, http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/02.5_apprendre%20a%20l%20ecole%20apprendre%20au%20musee_fr.pdf

²⁰⁹ Europäisches Projekt zum Sprachenlernen für Neuankömmlinge im Museum.

²¹⁰ Granlund, M. (2007) : *Turvapaikkana museo*, <https://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>.

Sitzungen herzustellen²¹¹. Darüber hinaus sind einige Museen bei der Entwicklung dieser Methoden besonders aktiv. Die Broschüre "J'apprends le français au musée Carnavalet - les petits métiers parisiens"²¹², die online heruntergeladen werden kann, richtet sich an Personen, die Französisch lernen, an Alphabetisierungskurse, an Kurse Französisch als Fremdsprache oder an soziolinguistischen Workshops in Sozialzentren oder Fachverbänden. Die Broschüre bietet einen thematischen Rundgang zum Thema "Kleingewerbe und Pariser Marken", der von Supervisor*innen/Trainer*innen mit oder ohne Unterstützung von Museumsleiter*innen geleitet wird. Diese kann von den Lernenden auch individuell und unabhängig vom Lehrenden verwendet werden.

Das Museum ist daher eine sehr gute Unterstützung für das Sprachenlernen im interkulturellen Kontext. Museen sind dynamische und aktive Akteure in diesen Projekten, was eine reale Verbindung zwischen den Besuchen und dem formalen Lernen im Klassenzimmer ermöglicht. Dennoch kann das in Museen verwendete Vokabular aufgrund seiner Spezifität und manchmal seiner Komplexität sehr schwer verständlich sein und es ist wichtig es zu kontextualisieren, um Brücken zum Wortschatz der Lernenden zu schlagen²¹³.

Kontextuelles Lernen ist für die Motivation sehr wichtig: Die Lernenden können konkret sehen, wofür ihr Lernen nützlich ist. In Alltagssituationen, bei der Arbeit, in einem Museum, aber auch an vielen anderen Orten wie Bahnhöfen, Einkaufszentren, vor Denkmälern; es gibt eine Vielzahl von Kontexten, die genutzt werden können, um das Lernen anzuwenden und Autonomie und Kreativität zu entwickeln.

²¹¹ Europäisches Projekt zum Sprachenlernen für Neuankömmlinge (Erwachsene) im Museum.

²¹² Die Broschüre ist online im PDF-Format verfügbar:

²¹³ LALI : Europäisches Projekt zum Sprachenlernen für Neuankömmlinge im Museum.

FAZIT

Dieses Dokument ist eine Zusammenstellung von vorhandenem Wissen, Erfahrungen und Studien über die Art und Weise wie Erwachsene lernen und was nach der Meinung der Partner*innen von Alternative Ways wichtig ist, um den Prozess des Lehrens und Lernens zu verbessern. Neuroeducation und interkulturelles Lernen sind transversale Aspekte, die in jedem Lehrprozess berücksichtigt werden müssen. Gruppendynamik und kollaboratives Lernen ermöglichen es den Teilnehmer*innen, ein Zugehörigkeitsgefühl zu spüren und die Motivation zu steigern. Der Einbezug des Körpers und der Sinne führt zu verschiedenen Möglichkeiten, die Informationen, die das Langzeitgedächtnis stimulieren, in Körper und Geist aufzunehmen. Verschiedene Arten von Medien erweitern den Lernhorizont. Dieser Kontext hilft, das gesamte Lernen in der Praxis anzuwenden und schafft neue Motivation.

Alle diese Aspekte wurden berücksichtigt, um die Methoden und Aktivitäten zu schaffen, die den Kern des Projekts Alternative Ways bilden. Diese Methoden sind im **Toolkit**²¹⁴ dargestellt, das von einem **Handbuch**²¹⁵ unterstützt wird. Das Handbuch gibt Ihnen einige Tipps zur Verwendung des Toolkits. Die Methoden und Aktivitäten wurden entwickelt, um Lehrende zu inspirieren, ihren Ansätze zu diversifizieren und nicht-formales Lernen in ihren Unterricht einzuführen. Somit erhalten Lernende einen breiteren Zugang zu Informationen, die ihnen gegeben werden. Die Methoden können angepasst und auch kritisiert werden und wir nehmen Ihre Anmerkungen gerne unter **schmitt@aulnrw.de** entgegen.

²¹⁴ Auf der Website von Alternative Ways zu finden.

²¹⁵ Auf der Website von Alternative Ways zu finden.

BIBLIOGRAPHIE

ALLIANCE FRANCAISE TRAINING (2018-2019): *How to teach to adults with low educational background?*.

Alfred, M.C. (2004): *Immigration as a context for learning: what do we know about immigrant students in adult education?*.

Bagui, S. (1998): *Reasons for increased learning using multimedia*. In: J.Educ. Multimedia, Hypermedia 7, 3–18.

Bajwa, J.K. (2017): *Refugees, higher education and informational barriers*.

Baudrit, A. (2005): *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, In: Revue française de pédagogie, volume 153, 121-149.

Baumeister, R.F. (2005): *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*.

Bencivelli, S. (2009): *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*.

Benseman, J. (2012): *Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses*.

Bery, J.W. (1997): *Immigration, acculturation, and adaptation*, In: Applied Psychologie: An International Review, 46, 5-34.

Birsh, J.R. (1999): *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*.

Borgers, M.J.; Stalborch, M. (2014): *Handboek "Lezen met kinderen en hun ouders"*.

Brinke, L.F.; Bolandzadeh, N.; Nagamatsu, L.S. (2015): *Aerobic exercise increases hippocampal volume in older women with probable mild cognitive impairment: a 6-month randomised controlled trial*. In: Br J Sports Med 49, 248-254.

Broek, P.W. (2009): *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*.

Brössler, G. (2016): *Refugees: a challenge for education*.

Bruer, J.T. (2016): *Where is Educational Neuroscience?* In: Educational Neuroscience, Volume 1, 1-2.

Carvel, P. (2000): *Jets d'encre*.

Casoni, D. (2013): *Drama activities - l'enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales*, CD-ROM/Booklet.

Catsiapis, H. (1980): *L'anglais par le théâtre*, In : Communication et langages, n°47, 28-33.

Chacon, S. (2018): *MIT scientists prove adults learn language to fluency nearly as well as children*.

Châu Q. (2016): *Le théâtre pour apprendre une langue étrangère*, In: Le courrier du Vietnam.

- Cohen, E.G. (1990): *Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms*.
- Cohen-Emerique, M. (1980): *La méthode des chocs culturels*.
- Corna Fulla, A. (2008): *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, In: Synergies.
- Costandi, M. (2014): *Am I too old to learn a new language?*.
- Danescu E. (2014): *Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences*.
- Dickerson, K. (2014): *Why adults struggle to picking up new languages?*.
- Dierking, L. (1991): *Learning Theory and Learning Styles: An Overview*, In: Journal of Museum Education, Volume 16, No.1 Winter.
- Diez Del Corral, L. (2015): *Théâtre et apprentissage d'une langue étrangère : l'exemple d'un cours de théâtre pour enfants en espagnol*, In : art, langue apprentissage.
- DIVERSITY OF DEVELOPMENT GROUP (2014): *Adult migrant education methodology*.
- Emeodi, C.L. (2014): *Understanding learning difficulties in adult education among immigrants in Oslo, Norway*.
- Fromelt, T.; Dekeyser, D.; Borghys, E.; Stola, C. (2011): *Sheherazade: 1001 Stories for adult learning*.
- Graham, C. (2006): *Let's Chant, Let's sing 1*, Book and Audio Cd.
- Hall, J.K. (2008): *Classroom interaction and language learning*.
- Houtkoop, W.; Allen, J.; Buisman, M.; Fouarge, D.; Velden, R. (2012): *Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey*.
- Hullot-Guiot, K. (2018): *Natakallam, ou l'arabe sur le bout de la langue*, In: Libération.
- Jedrzejak, C. (2012): *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*.
- Johnson, D.W.; Johnson, F.P. (2006): *Joining together: Group theory and group skills*.
- Johnson-Bailey, J.; Cervero, R. (1996): *An analysis of the educational narratives of re-entry Black women*. In: Adult Education Quarterly, 46 (3), 142-157.
- Karen, M. (2014): *Singing can facilitate foreign language learning*, In: Memory and Cognition, Volume 42, Issue 1, 41–52.
- Klingenberg, M.; Rex, S. (2016): *Refugees: a challenge for adult education*.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. In: Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H.J.; Plutzar, V. (2008): *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*.
- MacIntyre, P.D. (1994): *Toward a social psychological model of strategy use*, In: Foreign Language Annals, 27, 2, 185-195.
- Maher, F.; Tetreault, M. (1994): *The feminist classroom*.

- Martin, S. (2016): *La méthode Glottodrama*, In : art, langage, apprentissage.
- McCrory, P. (2002): *Blurring the boundaries between science centers and schools*, In: ECSITE Newsletter Autumn, Issue 52, 10-11.
- Morrice, L. (2018): *Migration, adult education and learning*.
- Nguyen, T., T., T. (2005): *Integrating culture into language teaching and learning: learning outcomes*.
- Noorden van, S. (2004): *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. In: Koninklijke van Gorkum.
- Nuft, D. Van den; Verhallen, M. (2009): *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*.
- OCDE (2007): *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*
- Pamula, M. (2008): *Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale*, In: Synergies Espagne n° 1, 133-140.
- Pango, A. (2015): *Heterogeneous class and teaching practices within the french course*.
- Pasikowska-Schnass, M. (2017): *Integration of refugees and migrants: participation in cultural activities*.
- Pereira Pérez, Z. (2009): *Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario*.
- Philip, J.; Adams, R.; Iwashita, N. (2014): *Peer interaction and second language learning*.
- Pica, T. (1987): *Second language acquisition, social interaction and the classroom*, In: Applied Linguistics, 8, 3-21.
- REFUGEE COUNCIL; OXFAM (2018): *Safe but not stelled: the impact of family separation in the UK*.
- Robila, M. (2018): *Refugee and social integration in Europe*.
- Salant, B.; Benton, M. (2017): *Strengthening local education systems for newly arrived adults and children*.
- Sandu, O.; Lyamouri-Bajja, N. (2018): *Intercultural Learning*.
- Sari, M. (2015): *Foreing Language in Multisensory Space*.
- Sawyer, C. (2016): *Et si musique et langues étaient liées ?*, In : Oise Oxford.
- Scarino, A.; Liddicoat, A.J. (2009): *Language, culture and learning*.
- Shearer, C.B. (2011): *The MIDAS handbook of multiple intelligences in the classroom*.
- Stichting Lezen (2015): *Leesmonitor*.
- Suchan, B. (2018): *Why don't we forget how to ride a bike?*.
- Sun, L. (2013): *Culture teaching in foreign language teaching*.
- Sun, L. (2010): *El clima de aula*. In: Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° Extraordinario, 7-20.
- Swaby, J. (2015): *Saved by song: can singing improve your language skills?*, In : The Guardian.

Tomatis, A. (1991): *L'oreille et le langage*.

Tyng, C.M.; Amin, H.U. (2017): *The Influences of emotions on learning and memory*, In: *Frontiers in Psychology*, Volume 8.

Vazquez De Castro, I. (2017): *Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues*, In : *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume 36 N°2, Jeux et langues dans l'enseignement supérieur.

Vermeer, A. (2005): *Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden*, In: *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*.

Weber, T. (2003): *Apprendre à l'école, apprendre au musée : quelles sont les méthodes les plus favorables à un apprentissage actif ?*, In : *SMEC*.

Whorf, B.L. (1956): *Language, thought and reality*.

Douglas, W.J.; Scott, M., T. (2007): *Gaining and losing literacy skills over the life course*.

Wilson, L.O. (1994): *Every Child, Whole Child: Classroom Activities for unleashing Natural Abilities. – Classroom Activities for Unleashing Natural Abilities*.

Zenoni, J.-H. (2018): *Social learning, peer-to-peer learning: l'avenir de la formation agile en entreprise ?*, In: *Le Monde Après*.

INTERNETQUELLEN

Aboa Vetus Ars Nova. *Turvapaikkana museo.*

<https://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>

Allegro musique. *La musique aide-t-elle dans l'apprentissage du langage ?.*

<https://blog.allegromusique.fr/la-musique-aide-t-elle-dans-lapprentissage-du-langage>

American English, For English Language Teachers Around The World. *Teacher's Corner: Making Learning Fun.*

<https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-making-learning-fun>

American Montessori Society. *History of Montessori.*

<https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori>

Asociacion Educar. *Clases cerebralmente amigables para que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña (primera parte).*

<https://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>

Assimil, Le don des langues. *Apprendre une langue étrangère en musique.*

<http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

Assimil, Le don des langues. *Prendre des cours de théâtre en anglais pour apprendre ou s'améliorer.*

<http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer>

BBC. *Learning a new language with help from your peers.*

<https://www.bbc.com/news/av/technology-26670624/learning-a-new-language-with-help-from-your-peers>

Blog Continu. *What is peer-to-peer learning?*

<https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/>

Cactus World Wild. *Peer Teaching and Peer Learning in the Language Classroom.*

<http://www.cactusworldwide.com/blog/2015/08/20/peer-teaching-and-peer-learning-in-the-language-classroom/>

Cadre Emploi. *Anglais : le e-learning est-ce vraiment efficace ?*

<https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

Carnavalet. *J'apprends le français au musée Carnavalet.*

http://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/editeur/livret_de_lapprenant_portrait.pdf

Council of Europe portal. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe portal. Taalondersteuning voor volwassen vluchtelingen.
<https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>

EasyLMS. *L'apprentissage en ligne est-il aussi bon que celui en présentiel ?*
<https://www.easy-lms.com/fr/aide/base-de-connaissances-lms/apprentissage-en-ligne-aussi-bon-que-presentiel/item12527>

E-formation. *2^{ème} Colloque international, E-formation des adultes et des jeunes adultes*.
<https://e-formation2018.sciencesconf.org/>

Etudiant. *Profiter des ressources Internet pour enrichir son apprentissage*.
https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

Facing History And Ourself. *Addressing the Real Challenges Refugee Students Face in the Classroom*.
<http://facingtoday.facinghistory.org/addressing-the-real-challenges-refugee-students-face-in-the-classroom>

Greza. *Integración de Equipos de Trabajo y Dinámicas para Grupos*.
<https://www.gerza.com/index.html>

IJAB. *Innovationsforum Jugen global*.
https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/ijab-if-jg-sprachanimation-neuauf1-171208-web.pdf

IJAB. *Taking Language Animation further: "For inclusion, you always need a fallback plan."*
<https://www.ijab.de/en/what-we-do/advancement/eninnovationsforum/innovationsforum-jugend-global/a/show/taking-language-animation-further-for-inclusion-you-always-need-a-fallback-plan/>

Interreg. *Dig-e-Lab, l'e-formation des adultes dans un contexte transfrontalier*.
<https://dig-e-lab.eu/fr/accueil/>

Langue en Scène.
<http://www.langues-en-scene.com/>

Life Kinetik. *Life Kinetik und seine Anwendung*.
<https://www.lifekinetik.de/>

Mosalingua. *L'apprentissage des langues par le théâtre*.
<https://www.mosalingua.com/blog/2015/07/30/apprentissage-des-langues-par-le-theatre/>

Mosalingua. *Les meilleurs sites pour apprendre une langue avec la musique*.
<https://www.mosalingua.com/blog/2011/12/17/les-meilleurs-sites-pour-apprendre-une-langue-avec-la-musique/>

Natakallam. *Learn a language. Change a life.*

<https://natakallam.com>

OFAJ DFJW. *Sprachanimation als interkulturelle Brücke.*

<https://www.dfjw.org/ressourcen/sprachanimation-als-interkulturelle-bruecke.html>

Primlangues. *Langues en Scène - Ateliers de théâtre en langues étrangères.*

<https://www.primlangues.education.fr/actualite/langues-en-scene-ateliers-de-theatre-en-langues-etrangees>

Renate Zimmer. *Sprachförderung durch Bewegung.*

<http://www.renatezimmer.de/sprachforderung-durch-bewegung>

Réussir Ma Vie. *J'apprends en ligne : les nouvelles pépites du e-learning.*

https://www.reussirmavie.net/J-apprends-en-ligne-les-nouvelles-pepites-du-e-learning_a1570.html

Share to connect. *Method of Storytelling Center.*

www.sharetoconnect.or

Tec Web. *Multiple Intelligences.*

<https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

TechSmith. *Peer-to-Peer Learning. Why should I do peer-to-peer learning?*

<https://www.techsmith.com/edu-k12-peer-to-peer.html>

The Second Principle. *Teaching Essentials.*

<https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>

The University Of British Columbia. *Refugee children face unique educational challenges.*

<https://news.ubc.ca/2016/02/16/refugee-children-face-unique-educational-challenges/>

U.S. Mission. *The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).*

<https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/>

UNESCO. *Unesco guidelines on Intercultural Education.*

<https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>

Visme. *The 8 Learning Styles: Which One Works for You?*

<https://visme.co/blog/>

Werkwijzer Vluchtelingen. *Welke knelpunten komen vluchtelingen tegen bij het volgen van een opleiding?*

<https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bij-volgen-opleiding.aspx>



Dieses Projekt wird mitfinanziert durch die Europäische Kommission.
Diese Veröffentlichung spiegelt nur die Ansichten der Autor*innen wider.
Die Kommission kann nicht für die Verwendung der dort enthaltenen
Informationen verantwortlich gemacht werden.