



Entwicklung von Sprach-, Lese- und Schreib- kompetenz durch Kunst

Methodologischer und Theoretischer
Hintergrund und Lehrplan

Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (University of Turku)

Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)

Veronika Hackl (Stand 129)

Veronika Varhegyi (Elan Interculturel)

Übersetzung: Sanela Prasevic, Veronika Hackl, Julia Danzinger

Lektorat: Sarah Pallauf

www.lali-project.eu



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1 Einleitung	4
2 Kunst- und Kulturvermittlung	5
2.1 Einführung in die Kulturvermittlung	5
2.2 Neue Tendenzen in der Kulturvermittlung	5
2.3 Der Fokus auf <i>audience development</i>	6
2.4 Kulturvermittlung und Sprachlernen	7
3 Interkultureller Zugang zum Sprachlernen	
3.1 Einführung in die Interkulturalität	9
3.2 Kulturelle Unterschiede in der Kommunikation	10
3.3 Kulturelle Unterschiede, die den Lernprozess beeinflussen	11
3.4 Der Prozess der kulturellen Anpassung	12
3.5 Wie stehen Strategien der kulturellen Anpassung mit Sprachlernen in Verbindung?	13
4 Handlungsorientiertes Lernen: erwachsene Sprach- und Alphabetisierungslernende als soziale AkteurInnen	
4.1 Einführung in die handlungsorientierte Sichtweise des Lernens	14
4.2 Lernkontexte und Lernarten	15
4.2.1 Hybride Lernkontexte	15
4.2.2 Lernen als soziale Aktivität	17
4.3 Digitales und mobiles Lernen	18
5 Aufgaben und Sprachen lernen und lehren bei LALI	
5.1 Definition des aufgabenorientierten Sprachenlernens bei LALI	20
5.2 Zielkompetenzen für die beiden Lerngruppen	21
5.2.1 Beschreibung der Zielniveaus für die Gruppe der Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen (LD)	22
5.2.2 Zielsprachniveaubeschreibung für die Gruppe der Entwicklung von mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen (LLD)	22
5.3 LALI Aufgaben – Fallbeispiele	23
5.4 Sprachlernen unterstützen	25
6 Zusammenfassung	27
Bibliographie	27

Vorwort

Beschäftigung und soziale Inklusion hängen in post-industriellen Gesellschaften wesentlich vom Erwerb grundlegender Kompetenzen und Soft Skills, beispielsweise der Lese- und Schreibfähigkeit sowohl in Erst- als auch Zweitsprachen, interkultureller Kommunikation und sozialer Qualifikationen, ab. Forschungsergebnisse zeigen, dass weniger qualifizierte und ausgebildete Erwachsene wirtschaftlich und sozial marginalisiert werden: Sie gehen Niedriglohnarbeit nach und ihre geringe Lese- und Schreibkompetenz trägt zu niedrigem Selbstbewusstsein bei. Auf einer makroökonomischen Ebene setzt ein hoher Anteil an Menschen mit niedrigem Bildungsniveau das Bruttoinlandsprodukt (BIP) eines Landes herab (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD]/Statistics Canada, 2000). Eine 2011 in Frankreich durchgeführte Studie zeigt beispielsweise, dass dort nur 7,7% aller 16- bis 65-Jährigen das höchste Bildungsniveau erreichen - verglichen mit 11,8% in anderen teilnehmenden OECD Ländern (OECD, 2011). Darüber hinaus ist der Anteil an Erwachsenen mit dem niedrigsten Bildungsniveau in Frankreich (21,6%) höher als im Durchschnitt der anderen OECD Länder (15,5%) (OECD, 2011). Deshalb sind die Entwicklung neuer pädagogischer Instrumente zur Förderung grundlegender und zwischenmenschlicher Kompetenzen von Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsniveau und die Einführung von MigrantInnen in die Sprache und Kultur der Gastländer sowohl auf individueller (Persönlichkeitsentwicklung) als auch sozialer Ebene (eine gerechtere und gleichberechtigtere Gesellschaft) wesentlich.

Das Projekt *language and literacy learning through art* (LALI) integriert Sprach-, Lese und Schreibkompetenz in Kulturvermittlung indem Aufgaben in Museen und Bildungsräumen ausgeführt werden. Dadurch findet Bildung nicht nur in Klassenräumen, sondern auch in lebensnahen Situationen statt, genauer gesagt im Museum, das eine anregende Umgebung für das gemeinsame Lernen bietet. Kunst (ein zentraler Beitrag zur Kultur) wird dadurch zu einer wichtigen Ressource in der Förderung sozialer und sprachlicher Integration. Dieses Handbuch ist Teil einer Reihe von Angeboten und Arbeitsunterlagen für Fachleute, die auf einem von LALI geschaffenen Onlineportal zur Verfügung stehen ([http://](http://www.lali-project.eu/)

www.lali-project.eu/). Ergänzend dazu hat LALI eine App namens Art App entwickelt um das Lernen, das in Museen stattfindet, zu unterstützen und zu stärken. Art App hilft LehrerInnen *in situ* Aufgaben vorzubereiten, fördert die Erhaltung und Anwendung von Sprache und Lese- und Schreibfähigkeit und schafft Möglichkeiten für AnwenderInnen ihre digitalen Fertigkeiten zu verbessern. LALI bietet LehrerInnen¹ auch ein videobasierendes Bewertungsprogramm und Hilfsmittel, die es ihnen erlauben, ihre pädagogischen Fertigkeiten zu verbessern, Zugänge und Methoden zu evaluieren und sie zwischen Workshops an TeilnehmerInnen anzupassen. Die Filmaufnahmen helfen den LehrerInnen ihre Lehrmethoden kontinuierlich anzupassen, was ihnen ermöglicht, ihre Kommunikation mit TeilnehmerInnen während des Projektes zu verbessern. Die Videoaufnahmen der Museumworkshops und das Studium der von den LehrerInnen ausgewählten Ausschnitte werden den TeilnehmerInnen helfen ihre Leistungen zu verbessern und ihr grundlegendes Fremdsprachen- und Kulturvokabular zu verbessern. Dieser Zugang ermöglicht außerdem individualisierte Nachbetreuung und die Schaffung individueller Lernpfade. (Eloranta & Jankanen, 2015) Dieser Leitfaden liefert den theoretischen Hintergrund und den Lehrplan für den LALI-Zugang. Die LALI-Mitglieder, die dieses Handbuch gemeinsam erarbeitet haben, hoffen, dass LeserInnen es inspirierend finden werden und es einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von LernanfängerInnen leisten wird.

Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (Universität Turku)

Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)

Veronika Hackl (Stand 129)

Veronika Varhegyi (Elan Interculturel)

Übersetzung: Sanela Prasevic, Julia Danzinger,

Veronika Hackl

Lektorat: Sarah Pallauf

¹ In diesem Handbuch wird der Begriff LehrerInnen verwendet, auch wenn im Museumskontext VermittlerInnen (z.B. KunstvermittlerInnen) statt LehrerInnen die Lerneinheiten betreuen können. Alle Materialien werden für andere LehrerInnen, AusbilderInnen und andere Fachleute, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, zur Verfügung stehen.

1 Einleitung

Der interdisziplinäre LALI Zugang bietet eine neue Verbindung zwischen dem handlungs- und aufgabenbasierten Zugang zum Sprachlernen (s. Ellis, 2003 für eine Übersicht) und Aufgaben der interkulturellen und künstlerischen Mediation, um das Erlernen von Fremdsprachen, Bildung und Verbesserung von Soft Skills zu fördern. In Übereinstimmung mit dem handlungsbasierten Zugang zum Lernen sehen die Teammitglieder des LALI Projekts Lernende als soziale AkteurInnen die – ihre eigenen Hilfsmittel einbringend – an kognitiven, emotionalen, kulturellen und selbst auferlegten Handlungen teilnehmen, was es ihnen erlaubt an didaktischen Interaktionen in Museen und Bildungsräumen teilzunehmen. LALI baut auf dem Konzept des *themenzentrierten Lernens* auf, welches mit dem gesamtheitlichen Studium von Alltagsphänomenen aus verschiedenen Blickwinkeln einhergeht (Silander, 2015; für weiterführende Information, s. Abschnitt 4.2.2). Dieses Konzept baut auf *problemorientiertem Lernen* auf, da das Untersuchen eines Phänomens voraussetzt, Fragen zu stellen und diese gemeinschaftlich zu beantworten (Silander, 2015). Bei LALI ermöglicht interkulturelle und künstlerische Vermittlung, dass verständliche Ressourcen ein *themenzentriertes Lernen* bewirken. Anstatt eine einzige Antwort zu finden, interpretieren Lernende die Fragestellung (z.B. welche Emotionen ruft das Gemälde hervor), sammeln zusätzliche Informationen, schaffen mögliche Lösungen, verhandeln, bewerten Möglichkeiten, und präsentieren ihre Schlüsse gemeinsam mit anderen TeilnehmerInnen und LehrerInnen. Dadurch schafft LALI ein gesamtheitliches Lernerlebnis für Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz indem die aktive Mitgestaltung der Lernenden in verschiedenen, sich wechselseitig beeinflussenden Situationen – wie Lernende-Lernende, Lernende-LehrerIn und Lernende-Kunstwerk – unterstützt wird.

LALI richtet sich an die Bedürfnisse von Erwachsenen mit niedrigem Bildungsniveau, vornehmlich an die soziale Integration kürzlich im Land angekommener MigrantInnen oder solcher, die die Sprache des Gastlandes und grundlegende Kompetenzen trotz eines längeren Aufenthalts noch nicht erlernt haben. LALI trägt zu deren Weiterbildungsmöglichkeiten und Fähigkeit, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren bei, indem pädagogische Instrumente vorgeschlagen werden, die auf die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten (Sprache, Lese- und Schreibkompetenz und zu einem kleineren Teil digitale

Fertigkeiten), die Schaffung eines gemeinschaftlichen Lernumfelds, sowie die Aufwertung ihrer besonderen kulturellen Identitäten abzielen. Weniger qualifizierte Lernende werden wie folgt in zwei Zielgruppen eingeteilt: 1) in der lokalen Kultur verankerte erwachsene Lernende oder Lernende anderen kulturellen Hintergrunds mit guter Beherrschung der lokalen Sprache, aber niedrigem Bildungsniveau (literacy development [LD] group) und 2) erwachsene Lernende verschiedenen kulturellen Hintergrunds mit niedriger Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeit in der lokalen Sprache (language and literacy development [LLD] group).

Die Sprachkompetenz basiert auf den Deskriptoren, die im *Common European Framework of Reference for Languages* (GERS) (Council of Europe, 2001) beschrieben werden, welche eine häufig verwendete „Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken, usw. in ganz Europa“ darstellt (S. 1). Es können drei Hauptniveaus, die jeweils in zwei Unterkategorien eingeteilt werden, unterschieden werden: elementare Sprachverwendung (A1-A2), selbstständige Sprachverwendung (B1-B2) und kompetente Sprachverwendung (C1-C2) (Council of Europe, 2001, S. 23). Diese können nach Lernumgebung und -ziel weiter unterteilt werden, auch LALI nutzt diese detailliertere Differenzierung. Darüber hinaus können die vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Verstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen) nicht immer am selben Niveau bearbeitet werden. Wenn beispielsweise eine bestimmte Gruppe ein sehr niedriges Lese- und Schreibniveau hat, liegt der Fokus auf dem Erwerb grundlegender Fähigkeiten (Lesen/Schreiben), wohingegen man sich, wenn die Gruppe diese schon gemeistert hat, auf komplexere Fähigkeiten (z.B. ein stärkerer Fokus auf den Erwerb grundsätzlichen kunsthistorischen Wissens und kultureller Aspekte in schriftlichen Aktivitäten) konzentrieren kann. Abschnitt 5.2 bietet einen detaillierteren Überblick über die angestrebten Kompetenzen der Lernenden.

Die zentralen Aspekte von LALI werden in den folgenden Abschnitten präsentiert. Zuerst wird in Abschnitt 2 Kunst- und Kulturvermittlung erklärt, gefolgt von einer Diskussion von Interkulturalität in Abschnitt 3. Abschnitt 4 konzentriert sich auf Sprachlernen. Abschnitt 5 deckt die Aufgaben und Lernendenkompetenzziele in LALI ab. Abschließend bietet Abschnitt 6 eine Zusammenfassung.

2 Kunst- und Kultur- vermittlung

LALI bietet einen besonderen Zugang zum Sprachlernen durch Kunst mit dem Ziel informelle Situationen zu schaffen, in denen Sprachen (es werden Eigenschaften des informellen und konventionellen Lernens kombiniert, s. Abschnitt 4.2.1.) und Soft Skills erlernt werden. Dieser Abschnitt stellt LALIs Verständnis von Kunst- und Kulturvermittlung, sowie spezifische Arbeitsmethoden, bei denen Sprachlernen und Kulturvermittlung kombiniert werden können, vor. Außerdem werden Praxisbeispiele aus den teilnehmenden Ländern vorgestellt, um den Ausgangspunkt für die LALI-Methodik aufzuzeigen.

2.1 Einführung in die Kulturvermittlung

In diesem Handbuch wird generell der Begriff der Kulturvermittlung statt Kunstvermittlung verwendet, da ersterer inklusiver ist. Der Begriff *Kunstvermittlung* bezeichnet oft die Vermittlung in Kunstmuseen, während Kulturvermittlung auch andere Institutionen wie (Natur-)geschichtemuseen einschließt. Im Gegensatz zu *Unterricht* wird der Begriff *Vermittlung* in Anlehnung an den französischen Begriff *médiation culturelle* verwendet. Auch wenn der englische Begriff *art mediation* ein Konstrukt ist, das sich aus der freien Übersetzung anderer Sprachen herleitet, wird er im internationalen Kontext doch oft benutzt.² Diese Entscheidungen wurden getroffen um das inhaltliche Verständnis der LALI Projektmitglieder zu unterstreichen; der LALI Zugang vermittelt zwischen Kunstwerk oder einem Kulturobjekt und den MuseumsbesucherInnen. Das Ziel ist nicht notwendigerweise die Weiterbildung der BesucherInnen, sondern vielmehr die Schaffung eines Raums für Dialog, Austausch und Interpretation.

2.2 Neue Tendenzen in der Kultur- vermittlung

Das modernistische Kunstmuseum, das im 19. Jahrhundert entstanden ist, betrachtete BesucherInnen als Individuen, die nicht das notwendige Wissen und den Hintergrund hatten um die Kunst zu verstehen. Sie wurden als *undifferenzierte Masse* wahrgenommen, als *breite Öffentlichkeit*, die Anleitung und wissenschaftliche Erklärungen zu den ausgestellten Werken braucht. Nach diesem Konzept sind sowohl die Präsentation der

Objekte, als auch die damit verbundenen erklärenden und pädagogischen Texte beschränkt und vermitteln eine einzelne, fixe Bedeutung.

Im Lauf der letzten Jahrzehnte haben neue Zugänge es ermöglicht, ein differenziertes Verständnis der Bedürfnisse des Museumspublikums zu erlangen und die Öffentlichkeit wird nicht mehr als indifferente Masse, sondern als interagierende Gruppen von Individuen, die Erzählweisen, Unterschiede, Identitäten und Stimmen genau hinterfragen, wahrgenommen. Die Ausstellungen sind auf ein heterogeneres und multikulturelles Publikum zugeschnitten. Gleichsam hat das Wesen und Konzept von Wissen einen wichtigen Wandel durchlaufen. Weg vom Verständnis von Wissen als vereinheitlichte, objektive und übertragbare Einheit, finden sich neue Wege Wissen als Vielfalt von Anschauungen und Diskursen zu betrachten, in denen die Entwicklung von Denkweisen wertvoller ist als die erzielten Lösungen. Nicht nur Wissen, sondern auch das Verständnis von Kultur ist nicht länger das eines monolithischen, nicht veränderlichen Kanons an Inhalten. Kultur wird zum „Schauplatz einer Vielzahl von heterogenen Grenzen wo verschiedene Geschichtsdarstellungen, Sprachen, Erlebnisse und Stimmen zusammenkommen“ (Hooper-Greenhill, 2000, S. 127). Folglich kann Vermittlung – insbesondere Kulturvermittlung – als eine „Form der Kulturproduktion, im Gegensatz zur Weitergabe spezifischer Fertigkeiten, gesammelten Wissens oder eines Wertekanons“ verstanden werden (Hooper-Greenhill, 2000, S. 127). Sie setzt eine Reihe von Verbesserungen des Vermittlungsprozesses und der Haltung der VermittlerInnen und TeilnehmerInnen voraus. Die Bedeutung eines Kunstwerks wird nicht länger allein von KuratorInnen und KunsthistorikerInnen festgesetzt, sondern kann auch von den BesucherInnen ergänzt und ausgeführt werden. Nichtwissenschaftliche Zugänge werden zunehmend begrüßt, berücksichtigt oder sogar bevorzugt und werden als Teil der Rezeptionsgeschichte eines Werkes betrachtet.

² Für eine interessante Auseinandersetzung mit diesem Thema besuchen Sie: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>. Für Texte auf Deutsch, Englisch, Italienisch und Französisch, besuchen Sie: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=m2=0&lang=e>.

Das bedeutet, dass Status und Rolle der TeilnehmerInnen in Kulturvermittlungsprogrammen hinterfragt werden; anstatt passive und akademische BesucherInnen zu sein werden sie zu AkteurInnen, die neue Wege oder Teile des Verständnisses schaffen und die Wertepluralismus in Bezug auf Kunst repräsentieren oder sogar selbst generieren. Daher würde sich die Rolle von KulturvermittlerInnen dahingehend verändern, die Vielfalt der Zugänge, Sprachen und Hintergründe zu verknüpfen um die homogenen Grenzen der vorherrschenden kulturellen Erzählweise zu hinterfragen. Wenn sich Kunst- und Kulturinstitutionen für vielfältige Identitäten und gegenüber Auslegungen öffnen, entstehen neue Formen der Museumspraxis und –vermittlung. „MuseumsmitarbeiterInnen können Grenzen überschreiten, indem sie verschiedene Erzählweisen anbieten, zwischen Disziplinen vermitteln und in den Randbereichen die die modernistische Museumspraxis geschaffen hat operieren“ (Hooper-Greenhill, 2000, S. 140). Der Nutzen dieses Zugangs würde sich nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig zeigen. Der unmittelbare Vorteil ist die Möglichkeit, Aktivitäten zu gestalten, die zunehmend den spezifischen und vielfältigen Bedürfnissen aller NutzerInnenengruppen entsprechen. Der Langzeitnutzen ist, dass, weil verschiedene Empfindsamkeiten und Praxen gepflegt werden, die Möglichkeit besteht, nebeneinander mehrere Diskurse vorzustellen und die interpretativen Fachgebiete des Kunst- und Kulturerbes der gesamten Menschheit zu erweitern.

Beim 3. *Internationalen Symposium Kulturvermittlung*³, das im Januar 2017 in St. Pölten (Österreich) stattfand, strich Birgit Mandel von der Universität Hildesheim (Deutschland) erneut heraus, dass Kulturvermittlung tatsächlich als Praxis der Vermittlung, im Sinne der Integration *durch* Kunst und Kultur, verstanden werden soll. In der Kulturvermittlung soll es nicht um die Vermittlung zwischen einer Institution und der Gesellschaft gehen, sondern vielmehr um die Vermittlung zwischen verschiedenen Öffentlichkeiten. Sie hob außerdem das Potenzial der Kunst hervor, vieldeutig, symbolhaft und emotional zu sein. Aus der Perspektive des LALI Projektes bietet Kunst die Möglichkeit, die Erfahrungen und Emotionen der TeilnehmerInnen über kulturell fundierte Meinungen hinaus zu erkunden. Einige ExpertInnen, wie Nina Simon (2010, S. 26), Direktorin des Santa Cruz Museum of Art & History und Autorin des Buchs *Das Partizipative Museum* [The Participatory Museum], weisen darauf hin, dass Interaktivität ein Grundkonzept einer intensiven Museumserfahrung ist und dass VermittlerInnen neue Wege finden sollen, den BesucherInnen eine Stimme zu geben. Allerdings sollte Interaktion nicht darauf beschränkt sein, Individuen mit dem Inhalt zu verknüpfen; stattdessen sollen VermittlerInnen Situationen schaffen, in

denen MuseumsbesucherInnen untereinander kommunizieren können (Simon, 2010, S. 26). Diese Kommunikation und die mögliche Schaffung neuer Bedeutungen finden notwendigerweise unter Aufbietung von *sprachlichen Ressourcen* statt. Daher zielen die Sprachlernaktivitäten von LALI speziell auf dieses gemeinsame Schaffen von Bedeutungen durch Beschreibung, Interpretation und Meinungsaustausch ab.

2.3 Der Fokus auf *audience development*

Das oben erwähnte Symposium in Österreich zeigte neue Tendenzen auf, die über das Bild von Kulturvermittlung als eine spezielle Abteilung in (Kunst-) Institutionen hinausging. Dieses Bild ruft vornehmlich Assoziationen mit klassischen Führungen für Gruppen von erwachsenen TouristInnen oder Programmen für Schulkinder hervor. Entgegen dieses Bildes haben Museen in letzter Zeit für gewöhnlich ein besseres Verständnis für den Ort und die Gesellschaft, in der sie sich befinden, entwickelt. Der Begriff *audience development* wird in diesem Kontext oft benutzt; Institutionen erreichen ein neues Publikum und befassen sich deshalb mit neuen Methoden. Anfänglich wurde der Begriff *audience development* oft mit wirtschaftlichen Überlegungen in Verbindung gebracht, wie diese frühe Definition zeigt:

Das Ziel von *audience development*-Kunstmarketingfachleuten ist es, eine angemessene Anzahl von Menschen, die aus so verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Hintergründen und Generationen wie möglich ausgewählt werden, in angemessenen Kontakt mit den KünstlerInnen zu bringen und dabei das bestmögliche finanzielle Ergebnis zu erzielen, das mit dem Erreichen dieses Ziels einhergeht (Keith Diggie, 1984, zitiert in Europäische Kommission, 2017, S. 54).

Seither ist die Popularität von *audience development* als Konzept deutlich gewachsen und wurde von allen möglichen Institutionen in verschiedenen Formen und für verschiedene Zwecke genützt. Walker-Kuhne (2005) zählt einige dieser falschen Begründungen für *audience development*, wie das Erfüllen einer Voraussetzung für Subventionen, das Erreichen eines spezifischen Richtwerts oder das Abzielen auf eine spezifische Zielgruppe für ein ausdrücklich ethnisch ausgerichtetes Theaterstück, auf. Allerdings wiederholen ExpertInnen unermüdlich, dass *audience development* ein Transformationsprozess für die gesamte Institution sein muss. Deshalb ist es nicht nur ein Anliegen der Vermittlungsabteilung, die normalerweise neue Programme in der Öffentlichkeitsarbeit abwickelt. Walker-Kuhne definiert dies als „die Kultivierung und das Wachsen von Langzeitbeziehungen, die fest in einem philosophischen Fundament verankert sind, das Unterschiede in Ethnie, Alter, sexueller Orientierung, körperlicher Behinderung, Geografie und Gesellschaftsschicht erkennt und bereitwillig annimmt.“ (2005, S. 10).

3 Symposium. (2017). 3. Internationales Symposium Kulturvermittlung [Third International Symposium for Art Mediation], NÖKU Kulturvermittlung. St. Pölten, Austria. Konferenzmitschrift von Veronika Hackl <http://www.noeku.at/de/kulturvermittlung/symposium/symposium2017>.

In diesem Kontext stellt Simen (2015) die scheinbar provokante Frage, ob Institutionen *audience development* brauchen. Sie zeigt klar, was das Bilden von Gemeinschaft für ein Museum bieten kann und wie sich eine gesamte Institution vom Grund auf bis zur Spitze ändern kann. Gleichzeitig betont sie, dass nicht jede Institution dieses Ziel haben sollte: „Ich wünschte, dass sich jedes Museum seiner Ziele im Klaren wäre, präzise seine Strategien und Methoden formulieren würde, und sich nicht dafür entschuldigen würde, ihnen nachzugehen“ (Simon, 2015, erster Absatz, Abschnitt „Warum“). Diese Thematik hängt immer vom Auftrag und Mandat einer Institution ab (z.B. zielt ein Museum für Avant Garde Kunst nicht auf das Erreichen einer breiten Masse, sondern auf einzelne interessierte BesucherInnen ab). *Audience development* steht oft mit dem Wunsch, ein neues Publikum mit unterschiedlichem gesellschaftlichem Hintergrund (z.B. MigrantInnen) zu erreichen, in Verbindung. Nichtsdestotrotz zeigen Studien, dass die Grenzen zwischen gesellschaftlichen Schichten viel wichtiger sind als der kulturelle Hintergrund. Eine von der Europäischen Kommission (2017) veröffentlichte Studie zu *audience development* definiert drei Hauptpublikums-kategorien – Publikum durch Gewohnheit, Publikum aus freiem Willen und Publikum durch Überraschung. Für die dritte Gruppe ist eine Teilnahme ohne absichtliche, gezielte Langzeitansätze kaum möglich“ (Europäische Kommission, 2017, S. 11).

Kulturvermittlungsprogramme können diese Grenzen mit größerer Wahrscheinlichkeit überwinden, beispielsweise wegen ihres Schwerpunkts auf Schulgruppen, die von Natur aus vielfältiger sind als andere BesucherInnenengruppen. Allerdings bedeutet die Tatsache, dass Schulkinder aus verschiedenen sozialen Schichten an einem Schulausflug in ein Museum teilnehmen, nicht, dass sie später zu „Publikum aus freiem Willen“ oder gar „Gewohnheitspublikum“ werden. Chris Dercon, Direktor der Tate Modern (UK), sieht die Entwicklung von *audience development* als ein Service für KundInnen in Richtung eines *audience development* als Gemeinschaftsbildung. Allerdings betont er auch die Grenzen dieses Konzepts: TeilnehmerInnen in gemeinschaftlichen Projekten werden nicht zum Stammpublikum in einer Institution. Nichtsdestotrotz muss das Museum als Ort der Begegnung gestaltet werden um diese Grenzen zu überwinden. Der Fokus auf Partizipation und Mitgestaltung in diesem Prozess, der mit der Diskussion zu *audience development* in der Kulturvermittlung in Verbindung steht, führt wegen des gemeinsamen künstlerischen Gedankenprozesses und den künstlerischen Handlungen zu einer Unschärfe zwischen KulturvermittlerInnen und KünstlerInnen. Hier kehrt die Diskussion zu Birgit Mandel zurück, die einmal mehr den Bedarf nach Kunstvermittlung hervorhebt, nicht als eine Ergänzung zu einer Institution, sondern als Potential ebensolche zu verändern (s. oben, Fußnote 3 Symposium, 2017).

LALI konzentriert sich auf die sprachwissenschaftlichen Vorteile von Sprachlernen in Museen, sowie auf die Ver-

wendung von Kulturvermittlungsinstrumenten, die informelles Lernen ermöglichen. LALI ist fest vom Potenzial überzeugt, das solch hybride Lernumgebungen für Sprachlernende bieten (vgl. Abschnitt 4.2.). Dennoch spielen in diesem Konzept Überlegungen zu *audience development* eine wesentliche Rolle. Die Institutionen, mit denen LALI Projektmitglieder kooperieren, haben ihre eigene Vorstellung weshalb ein solches Projekt für die Institution und ihre BesucherInnen nützlich wäre. Der Anstieg von *audience development* als strategischem Fokus von Institutionen hilft, solche Programme zu implementieren. Die Expertise der KulturvermittlerInnen immer neue Formen der Praxis zu entwickeln, mit Menschen verschiedenen Alters und unterschiedlicher Herkunft zu arbeiten und mit Gruppen umzugehen, sowie deren methodologische Fähigkeiten, sind entscheidend für den Erfolg der Vorhaben des LALI Projektteams. Innovation findet sich innerhalb der Institutionen sehr häufig in den Abteilungen für Kulturvermittlung. Sie sind flexibler und begierig, ständig mit neuen Zugängen zu experimentieren, wie der folgende Abschnitt zeigt.

2.4 Kulturvermittlung und Sprachlernen

Durch die zunehmende Konzentration von Kulturinstitutionen auf *audience development* wird einem neuen Publikum zunehmend mehr Beachtung geschenkt. Dies führt zur Entstehung spezifischer Formate wie beispielsweise Programme zum Sprachlernen in Museen, um diese Zielgruppe zu erreichen. Nichtsdestotrotz geht es nicht ausschließlich um neue Blickwinkel innerhalb der Institutionen. SprachlehrerInnen und -trainerInnen entdecken das Museum als wertvolle Ressource für ihre Sprachkurse, wie Johanna Grützbauch, Leiterin der Abteilung für Kulturvermittlung und Besucherservices im Graz Museum in Österreich, in einem Telefoninterview darlegt (persönliches Gespräch, 7. Februar 2018). Exkursionen von Sprachkursen führen oft in Museen und andere Kulturinstitutionen. Sprachlernende werden mit (lokaler) Geschichte oder Kunst konfrontiert und es wird ihnen die Möglichkeit geboten, außerhalb eines Unterrichtsraums ihre Sprachkenntnisse anzuwenden. Es ist naheliegend, dass Institutionen auf diese Entwicklung reagieren. Die im Oktober 2017 gegründete Plattform *sprachpartner.at* sammelt und veröffentlicht Informationen zu von Museen und Kulturinstitutionen in Österreich angebotenen Programmen, die auf Sprachlernen abzielen. Sie hilft LehrerInnen und TrainerInnen (sowie Individuen) dabei, sich schnell einen Überblick über solche Programme in ihrer Region verschaffen zu können. Die Plattform entstand aus der Initiative einiger weniger KulturvermittlerInnen und wird nun vom *Museumsbund* Österreich, der Vereinigung der österreichischen Museen, die für das Erfassen von Museumspraxis – z.B. das Zusammenfassen von Museumsaktivitäten auf einer einzigen Website – verantwortlich ist, unterstützt.

Durch Anfragen bei Museen, ob diese ein Angebot im Bereich Sprachenlernen haben, macht die Plattform nicht nur existierende Angebote sichtbar, sondern regt Institutionen an, neue Angebote zu entwickeln. Dies ist auch im Graz Museum der Fall, in dem bereits Führungen in einfacher Sprache angeboten werden und das sich (wie bereits ausgeführt) des neuen Publikums der Sprachlernenden bewusst ist und aus diesem Grund das Programm „Deutsch lernen im Graz Museum“ entwickelt hat. Grützbauch (persönliches Gespräch, 7. Februar 2018) beschreibt die Entwicklung dieses Angebots als „das Sichtbarmachen von etwas, das schon passiert und wo wir einen steigenden Bedarf bemerkten.“ Demgegenüber steht das Salzburg Museum, das ein Format für Sprachkurse im Museum, die von einer/m ausgebildeten SprachlehrerIn und einer/m KulturvermittlerIn unterstützt werden, entwickelt hat. Dafür wurden in Kooperation mit ausgebildeten SprachlehrerInnen und KunstvermittlerInnen spezifische Unterrichtsmaterialien erstellt. Laut Projektleiterin Nadja Al Masri-Gutternig zielt dieses Format darauf ab, durchmischte und diverse Gruppen von Sprachlernenden und Teilnehmenden als aktiv Beteiligte im Museum willkommen zu heißen. Das Pilotprojekt war sehr erfolgreich und einige der ursprünglichen TeilnehmerInnen leiten nun Führungen und arbeiten als Freiwillige im Museum.

Die hier besprochenen Fälle sind nur zwei Beispielen von vielen, die zeigen, dass Sprachenlernen im oder mit Unterstützung eines Museums derzeit in Österreich ein Thema mit wachsender Bedeutung ist. Allerdings zeigt die Plattform sprachpartner.at auf, dass ein Großteil des Angebots immer noch auf Kinder abzielt (weil Kunstvermittlungsformate allgemein für Schulklassen entwickelt werden), während jene, die auf (einzelne) erwachsene Lernende abzielen, zwar im Anstieg, jedoch immer noch in der Minderheit sind. Viele Institutionen sind sich aber der Zielgruppe der erwachsenen Lernenden bewusst und stehen einer Eingliederung neuer Formate offen gegenüber.

In Bezug auf das Erlernen der französischen Sprache bieten die Museen in Paris ein eingeschränktes Angebot. Das Centre Pompidou organisiert französischsprachige Konversationskurse für MigrantInnen. Der Louvre wird in naher Zukunft Führungen in einfachem Französisch anbieten. Im Petit Palais werden sozial marginalisierte Gruppen durch ein breites Programm und eine Reihe von Workshops unterstützt. Neben anderen Erfolgen soll hier eine online zugängliche Broschüre⁴ hervorgehoben werden, die von ursprünglich wenig qualifizierten jungen TeilnehmerInnen geschaffen wurde. Durch die Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten haben diese gelernt, ihre Erfahrung im Museum in Worten auszudrücken und einen Leitfaden über ihre eigene Interpretation von Kunstwerken, die Menschen und alltägliche Situationen darstellen, zu erstellen.

4 Die online Broschüre ist hier abrufbar: http://www.petitpalais.paris.fr/sites/default/files/guide_tous_humains.pdf.

Im finnischen Turku haben Stadtverwaltung und Museen in letzter Zeit Veranstaltungen organisiert, die beispielsweise auf junge AsylwerberInnen und MigrantInnen ausgerichtet sind. Das Aboa Vetus & Ars Nova Museum lud im Herbst 2017 im Rahmen des nationalen Projektes „Museum als Asyl“ junge AsylwerberInnen zu einem Besuch ein. Das Projekt wurde vom finnischen Ministerium für Bildung und Kultur finanziert und 15 Museen nahmen daran teil.⁵ Auf dem Besuch im Aboa Vetus & Ars Nova aufbauend, wurde im Frühjahr 2017 eine Ausstellung geschaffen, die „eigene Kunstwerke der TeilnehmerInnen, Fotografien der Besuche, und eine Wortinstallation“ beinhaltete (Aboa Vetus & Ars Nova, 2018, erster Absatz). Während sie von der Geschichte Turkus erfuhren, setzten die TeilnehmerInnen das Gelernte mit ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung. Die Besuche beinhalteten außerdem Kunstworkshops, in denen die TeilnehmerInnen ihren finnischen Wortschatz erweiterten. Turku organisierte für MigrantInnen, die in der Stadt leben, ebenfalls die „Lerne Finnland kennen“ - Tage. Ziel war es, MigrantInnen mit der finnischen Kultur und dem Alltagsleben vertraut zu machen (Stadtverwaltung Turku, 2016). Die Besuche führten unter anderem zu Schloss Turku, der Stadtverwaltung und Altenheimen.

Diese Beispiele zeigen, dass kleine Institutionen schneller auf gegenwärtige soziopolitische Realitäten reagieren können, was durch ihre überschaubaren Strukturen leicht zu erklären ist. Nichtsdestotrotz braucht es immer eine Einzelinitiative, um derartige Prozesse zu initiieren. *Audience development* als Schwerpunkt einer Institution spielt für den Erfolg derartiger Programme eine ähnlich wichtige Rolle wie von einigen Mitgliedern der Zielgruppe gefordert. Nur durch eine solche Wechselwirkung können neue Angebote erfolgreich eingeführt werden.

Basierend auf diesen bestehenden Methoden wird LALI im Verlauf dieses Projektes neue Instrumente für KulturvermittlerInnen und Institutionen anbieten, um Programme für die Zielgruppe der erwachsenen Sprachlernenden erfolgreich zu implementieren. Interaktive Besuche, die BesucherInnen dazu auffordern ihre eigene Interpretation von Kunstwerken erarbeiten, werden organisiert werden. Institutionen werden eingeladen, ihr Angebot anzupassen, um ein differenzierteres Publikum, speziell die Zielgruppe der erwachsenen Sprachlernenden, zu erreichen. Dies wird die interkulturelle Dimension, die Sprachlernaktivitäten zugrunde liegt, hervorheben. Die Charakteristika kulturell unterschiedlicher Gruppen, die im nächsten Abschnitt untersucht werden, werden hierbei ebenfalls berücksichtigt.

5 Für mehr Information auf Finnisch, siehe <http://helinamuseo.fi/turvapaikkana-museo/>.

3 Interkultureller Zugang zum Sprachlernen

Der vorhergehende Abschnitt stellte die von Museen vorgeschlagenen neuen Methoden, interaktive Besuche zu organisieren, BesucherInnen dazu anzuregen, ihre eigenen Deutungen der Kunstwerke zu entwickeln, und ihr Angebot an ein vielfältiges Publikum und unterschiedliche Gruppen von BesucherInnen zu öffnen, dar. Dieser letzte Aspekt lädt zu einer Untersuchung der interkulturellen Dimension der in diesem Abschnitt diskutierten Museumsaktivitäten ein.

3.1 Einführung in die Interkulturalität

Die schwarzen Kreise in Abbildung 1 stellen die Schrift einer außerirdischen Kultur dar, wie sie im aktuellen Science-Fiction Film *Arrival* dargestellt wird. Diese Außerirdischen schreiben immer in Kreisen, was ihre Vorstellung von Zeit als zyklisch, im Gegensatz zu linear wie in europäischen Kulturen üblich, aufzeigt. Die Heldin des Films, eine Sprachwissenschaftlerin, lernt durch ihre Schrift mit den Außerirdischen zu kommunizieren. Während sie Fortschritte macht, entwickelt sie Zukunftsvisionen – sie erlernt die zyklische Vorstellung der Zeit. Indem sie die Sprache der Außerirdischen lernt, erschließt sich ihr deren einzigartige Wahrnehmung der Welt, die ihr vorher völlig unzugänglich war.

Die Idee eines holistischen Relativismus ist von Whorf (1956) geliehen und wird normalerweise als die Sapir-Whorf Hypothese bezeichnet. Sie drückt die Überzeugung aus, dass jede Kultur ein einzigartiges Sprachuniversum besetzt, das mit einem separaten Gefühls- und Gedankenuniversum einhergeht. Ein oft zitiertes Bei-

spiel ist die Sprache der Inuit mit ihren 17 verschiedenen Wörtern für verschiedene Arten von Schnee. Das Erlernen ihrer Sprache würde Zugang zur einzigartigen Wahrnehmung der Inuit bieten, die sonst nicht zugänglich ist. Für Baumeister (2005, S. 54) ist diese Idee derart „empörend und unglaublich irreführend,“ dass sie eine „Anti-Whorf Hypothese“ formuliert hat, die auf der Beobachtung basiert, dass Sprachen sehr wohl ineinander übersetzt werden können und dass sie vornehmlich „eine grundlegende Begriffswelt“ beschreiben, wenn auch mit unterschiedlichen Worten und grammatikalischen Regeln.

Wie so oft liegt der Teufel im Detail. Für eine/n UngarIn wird das Erlernen der französischen Sprache keine gänzlich verschiedene, unerwartete Gefühlswelt eröffnen, hält jedoch womöglich einige Überraschungen bereit. Beispielsweise verwenden FranzösInnen das aktive Verb *patienter* um „sei geduldig“ zu sagen, das subjektiv als „handle nicht aktiv“ übersetzt wird. Sie haben eine besondere Art bis zu acht Buchstaben zu verwenden um ein Wort zu schreiben, das am Ende aus vier ausgesprochenen Lauten besteht. Kultur ist wichtig und um kultu-



Abbildung 1: Schrift der Außerirdischen in *Arrival*⁶

⁶ Bildquelle: <https://www.pinterest.co.uk/pin/291326669639107713/?lp=true>.

relle Unterschiede zu finden, müssen Menschen nicht notwendigerweise Staatsgrenzen überqueren. Kulturelle Unterschiede können sich unter anderem zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung, verschiedenen Regionen, Bezirken derselben Stadt, Geschlechtern, sexuellen Orientierungen, Gruppen, die mit verschiedenen körperlichen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden, sowie musikalischen Subkulturen zeigen. Kulturelle Vielfalt kann sich in sozialen Situationen auf zwei Arten zeigen. Erstens kann sie Unterschiede in Werten und Handlungen bedeuten; beispielsweise begrüßen sich Menschen in manchen Kulturen indem sie sich küssen oder die Hände schütteln, jene von anderen Kulturen indem sie sich verbeugen, und Menschen vieler Kulturen begrüßen sich mit einer ausgefeilten Choreographie von Berührungen der Hände und Schultern und leichtem Tasten. Zweitens zeigt sich eine Dynamik der Kategorisierung und sozialer Identitäten, sobald Menschen als gewissen Kulturen zugehörig betrachtet werden.. Diese Kategorien lösen Stereotypisierung und Vorurteile aus; eine Person sieht die andere nicht nur als einzigartiges Individuum, sondern als einer gewissen Altersgruppe, Ethnie, Geschlecht und so weiter zugehörig – mit all den damit einhergehenden Zuschreibungen. Allerdings muss man bei beiden Blickwinkeln vorsichtig sein und sich ins Bewusstsein rufen, dass Mitgliedschaft in einer bestimmten Gruppe das Gegenüber nicht definiert. Jede Person hat eine individuelle Art, die verschiedenen Kulturen, denen man sich zugehörig fühlt, miteinander in Beziehung zu setzen, in jeder Situation und im Kontakt mit anderen mit mehreren Identitäten umzugehen und im Laufe des eigenen Lebenswegs einen einzigartigen Beitrag zu jeder dieser eigenen Identitäten zu leisten. Ein angemessener interkultureller Zugang soll Menschen helfen zwei mögliche Fehler zu vermeiden – entweder vorliegende kulturelle Faktoren zu ignorieren oder trotz anderer Faktoren (z.B. Persönlichkeit, Situation) eine kulturelle Erklärung zu erzwingen. Bitte behalten Sie diese zwei Risiken in Erinnerung während Sie dieses Handbuch lesen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kultur einen wichtigen Stellenwert hat und das Erlernen von Sprache und Schrift auf mindestens drei Arten beeinflusst. Diese drei Perspektiven werden in den folgenden Abschnitten besprochen. Zuerst werden kulturelle Unterschiede in der Kommunikation untersucht. Welche Unterschiede können in der Art und Weise wie Menschen untereinander kommunizieren beobachtet werden? Zweitens werden die Ausmaße von kulturellen Unterschieden behandelt, die einen Einfluss auf gemeinsame Sprachlernaktivitäten wie Sprachkurse oder Kulturvermittlung haben. Drittens wird das Konzept der kulturellen Anpassung erschlossen, indem Prozesse der Anpassung untersucht und Veränderungen, die MigrantInnen während ihrer Erfahrungen in einer neuen kulturellen Umgebung durchleben, analysiert werden.

3.2 Kulturelle Unterschiede in der Kommunikation

Menschen verschiedener Kulturen bewohnen nicht verschiedene Universen und in vielerlei Hinsicht weisen ihre Erlebnisse mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede auf. Dennoch sind die aufgezeigten Unterschiede weder unerheblich noch oberflächlich. Am allermeisten könnten diese Variationen auf spezielle Herausforderungen hindeuten, die entstehen, während man lernt, in fremden Sprachen zu kommunizieren. Außerdem besitzt jede Person eine Vielzahl an kulturellen Identitäten (national, regional, gender, religiös, beruflich, altersmäßig, usw.). Beginnen wir, indem wir die Vielseitigkeit in der Kommunikation untersuchen. Die Fähigkeit entsprechende Begriffe zu kennen, zu deuten und zu verwenden wird „soziolinguistische Kompetenz“ genannt (Burlinson, 2007, S. 106; Hymes, 1972); sind auch nonverbale Verhaltensweisen miteinbegriffen, ist es möglich von interkultureller Kommunikationskompetenz zu sprechen. Diese Kompetenz umfasst zumindest folgende vier Bereiche, in denen Unterschiede in der Kommunikation auftreten können:

- Bevorzugung von formellem oder informellem Stil. Der vorherrschende Stil in Frankreich ist deutlich formeller als in Ungarn oder Finnland. In Frankreich wird von Menschen erwartet, einer Begrüßung die Titel *Monsieur* oder *Madame* hinzuzufügen; „Guten Tag!“ allein kann als unhöflich wahrgenommen werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass FranzösisInnen allgemein höflicher sind. Es drückt ausschließlich aus, dass sie (statistisch und allgemein) der Form oder Art, wie Gedanken dargelegt werden, mehr Beachtung schenken.
- Das Repertoire der nonverbalen Kommunikation unterscheidet sich in hohem Maße. In manchen Kulturen wird direkter Augenkontakt erwartet; ein Versäumnis diesen aufrechtzuerhalten erregt Verdacht und zeigt mangelnde Ehrlichkeit. Unter anderem unterscheidet sich auch die akzeptable Dauer von Gesprächspausen deutlich. Es gibt verschiedene Vorschriften für alle Facetten der nonverbalen Kommunikation, dazu gehören Kinesik (Gesten, Körperhaltung, usw.), Haptik (Berührungen), Proxemik (Abstand), körperliches Auftreten, Vokalik (Modulation der Stimme, Rhythmus, Pausen, usw.), Chronemik (erwartete Gesprächsdauer) und Artefakte (Verwendung von Objekten und Einrichtung) (Afifi, 2007). Unterschiede finden sich dabei nicht nur in der Bedeutung der unterschiedlichen Gesten, sondern auch in der Häufigkeit, mit der sie im Gespräch eingesetzt werden. ItalienerInnen neigen allgemein dazu, mehr und größere Gesten einzusetzen um ihre verbalen Botschaften zu untermalen als JapanerInnen (siehe Kendon, 2004 für einen Überblick über den Einsatz von Gesten in sozialer Interaktion). Gleichzeitig schenken JapanerInnen nonverbaler Kommunikation große Bedeutung,

setzen sie aber in geringerem Ausmaß ein, womöglich gar öfter als Ersatz für verbale Kommunikation.

- Hall (1976) schlägt die Unterscheidung zwischen high-context und low-context Formen der Kommunikation vor. Die high-context Form bedeutet, dass kontextuelle Elemente wie Kleidung, Artefakte, Haltung und Gesten eine größere Bedeutung bei der Dekodierung der Sprache spielen. In low-context Situationen wird die Bedeutung hauptsächlich von der verbalen Kommunikation getragen. Der high-context Stil legt nahe, dass Beteiligte einer Situation sich einer großen Anzahl an normativen Erwartungen bewusst sein müssen, um die Mitteilungen der anderen Beteiligten - unabhängig von den Hilfsmitteln, die eingesetzt werden, um eine Botschaft zu transportieren (Ausdrucksweise, Gesten, usw.) - interpretieren zu können. Im Fall der low-context Kulturen werden Botschaften so hervorgebracht, dass sogar Unbeteiligte verstehen können, welche normativen Erwartungen in diesem Moment aufgegeben werden.
- Das Ausmaß, in welchem es Menschen entweder erlaubt ist, ihre Gefühle in Interaktionen zu zeigen oder ob erwartet wird, diese zu unterdrücken, ist ebenfalls eine kulturelle Variable. Das Ausmaß der Veräußerung von Gefühlen ist nicht mit dem Fühlen derselben gleichgestellt, aber Kulturen, deren Kommunikationsstil das Offenbaren der inneren Gemütslage begrüßt, würden andere Kulturen als kalt und unsensibel wahrnehmen.

Darüber hinaus sind die kulturellen Codes der Kommunikation nicht unabhängig von anderen Wertvorstellungen, Repräsentationen und Normen, die charakterisierend für eine gewisse Kultur sind. Aus diesem Grund ist es oft sehr schwierig die Kommunikationsmittel, die Menschen verwenden, zu ändern. Sie sind nicht einfach Verhaltensmuster, die willkürlich gewählt werden, sondern sie machen die Spitze des Eisbergs von zugrundeliegenden Normen, Werten und Repräsentationen aus, die durch Interaktion ausgedrückt werden. Betrachten wir dieses Beispiel:

Eine Trainerin möchte alle neuen Lernenden begrüßen indem sie sich ihnen einzeln mit einem Handschütteln vorstellt. Sie streckt auch Abdullah ihre Hand entgegen, dieser nimmt sie jedoch nicht an.

In der beschriebenen Situation wäre der neue Lernende im Prinzip sehr wohl fähig, die Hand der Trainerin zu schütteln. Was ihn davon abhält, ist die Repräsentation des Bedürfnisses nach einer Trennung der Geschlechter. Nach seiner kulturellen Überzeugung ist der Unterschied zwischen Männern und Frauen wichtig und sollte nicht herabgesetzt werden. Eine Möglichkeit seinem Bedürfnis nach Differenzierung nachzugehen wäre, unterschiedliche Kommunikationsregeln für Interaktionen unter Männern und zwischen Männern und Frauen festzulegen. Einige dieser Unterschiede (z.B. Gender, Hierarchie, Zeitausrichtung) könnten die Art und Weise, wie Menschen kommunizieren, beeinflussen und spielen damit auch eine Rolle für den Sprachlernprozess.

3.3 Kulturelle Unterschiede, die den Lernprozess beeinflussen

Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, haben kulturelle Unterschiede einen Einfluss auf die Art und Weise wie Menschen miteinander kommunizieren, entweder aufgrund spezifischer Normen und Regeln die Kommunikationsform betreffend, oder indem zugrundeliegende kulturelle Werte abgebildet werden. Die Werteunterschiede und deren Ausrichtung können einen Einfluss darauf haben, wie Erwachsene an Sprachlernaktivitäten teilhaben können und sie können Schwierigkeiten hervorrufen, mit denen sich TrainerInnen befassen müssen. Die folgenden Aspekte werden den Prozess wahrscheinlich beeinflussen:

- **Die Tendenz, die Trennung oder Unterschiede zwischen Gendern hervorzuheben oder zu verringern.** Kulturen, die der Trennung von Gendern einen hohen Stellenwert einräumen, tendieren dazu, unterschiedliche Vorschriften bezüglich Selbstdarstellung (Dresscode und Sprachmuster), Kommunikation, soziale Rollen und Berufswahl festzulegen. Sie können auch die physische Trennung von Gendern vorschreiben oder körperlichen Kontakt zwischen Männern und Frauen, die keine Familienmitglieder sind, verbieten. Kulturen, die einen Abbau der Genderdifferenzen anstreben, werden andere Präferenzen haben, zum Beispiel ähnliche Selbstdarstellung, auswechselbare Rollen, nichtdiskriminierende Berufswahl sowie bevorzugt durchmischte Gruppen. *Im Rahmen des Sprachtrainings* können diese Aspekte einen Einfluss darauf haben, welche Beziehungen männliche Lernende zu weiblichen Trainerinnen und anderen Lernenden oder weibliche Lernende zu männlichen Trainern und anderen Lernenden aufbauen können.
- **Ablehnung oder Akzeptanz von Hierarchie.** Mitglieder von Gesellschaften, in denen Hierarchie eine größere Bedeutung beigemessen wird, werden mehr Verständnis gegenüber Unterschieden in der Machtverteilung zeigen, eher eine Anweisung oder Erklärung von einer Autoritätsperson akzeptieren und diese Autorität weniger wahrscheinlich in Frage stellen. *Im Rahmen des Sprachtrainings* werden diese Aspekte einen Einfluss darauf haben, wie Lernende auf TrainerInnen reagieren und ob sie sich trauen zu widersprechen, Fragen zu stellen usw.
- **Fokus auf Individuen oder Kollektivismus.** Menschen mit einer individualistischen Ausrichtung werden dazu tendieren, ausdrücklich ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren, während Menschen mit einem unabhängigen/kollektivistischen Zugang Wert auf den gemeinsamen Fortschritt und die Harmonie innerhalb der Gruppe legen werden. *Im Rahmen des Sprachtrainings* werden diese Aspekte einen Einfluss auf die Motivation einzelner Lernender haben, sich vor der

Gruppe auszudrücken, eigene Meinungen kundzutun und sich von der Gruppe abzuheben.

- **Ausrichtung auf Aufgaben oder Beziehungen.** Aufgabenorientierte Menschen werden sich eher auf ihre Ziele als auf Beziehungen konzentrieren. Dieser Unterschied wird sich bei Gruppenaufgaben, speziell in Konfliktsituationen, zeigen. Beziehungsorientierte TeilnehmerInnen werden eher entgegenkommend auftreten, wohingegen aufgabenorientierte Mitglieder der Gruppe nicht zögern werden, den Status quo zu hinterfragen, wenn sie glauben, dass die Aufgabe verbessert werden kann.
- **Lineare oder zyklische Auffassung von Zeit.** Eine lineare Auffassung von Zeit bedeutet, dass in einer Unterhaltung abwechselnd gesprochen wird; Menschen warten ab bis der/die momentan Sprechende abschließt bevor sie zu sprechen beginnen, andernfalls werden sie als unhöflich wahrgenommen. Eine zyklische Auffassung von Zeit kann es Menschen erlauben in den Satz der/des Sprechenden einzustimmen und nicht zu warten bis er/sie fertig gesprochen hat. *Im Rahmen des Sprachtrainings* werden diese Aspekte einen Einfluss auf das Zeitmanagement haben, sowie darauf, ob Lernende pünktlich erscheinen oder ob Start und Ende der Einheit als flexibel und verhandelbar verstanden werden.

3.4 Der Prozess der kulturellen Anpassung

Auch wenn man noch nicht vom Konzept der kulturellen Anpassung gehört hat, hat man ein Gespür und Erwartungen zum allgemeinen Themenfeld – wie verändern sich MigrantInnen bzw. wie sollen sie sich im Umgang mit einem neuen kulturellen Umfeld ändern. Betrachten wir die folgenden Beispiele und prüfen wir, ob einige Möglichkeiten besser als andere erscheinen:

1. Der in Paris lebende Sohn chinesischer MigrantInnen entscheidet sich dafür, keine chinesischen FreundInnen zu haben und sucht nach einer Pariser Freundin. Da er sich von seinen chinesischen FreundInnen entfremdet und noch keine französische gefunden hat, verbringt er letzten Endes viel Zeit alleine.
2. Eine venezolanische Frau bekommt Unterricht von einem Schauspieler um ihren Akzent vollkommen loszuwerden, damit niemand bemerkt, dass sie MigrantIn ist.
3. Ein im Restaurierungsgewerbe arbeitendes chinesisches MigrantInnenpaar sucht eine freundliche, junge chinesische Frau für seinen Sohn.
4. Eine Migrantin, die vor 20 Jahren nach Frankreich gekommen ist, hat bis jetzt nur grundlegende Kenntnis der französischen Sprache. Sie hat bis vor kurzem nicht mehr benötigt.
5. Als sie 18 wird, entscheidet sich eine junge Frau der muslimischen Sitte entsprechend ein Kopftuch zu tragen um ihre Identität als moderne französische Muslimin und Feministin zu zeigen.

6. Junge Menschen verschiedenen kulturellen Hintergrunds, die in einem EinwohnerInnenviertel leben, haben eine Sprachform entwickelt, die Worte all ihrer unterschiedlichen Sprachen beinhaltet und von einem speziellen Akzent geprägt ist, der nicht in direktem Zusammenhang mit einer der ursprünglichen Sprachen steht. Sie verwenden diese Sprache nicht nur untereinander, sondern auch, wenn sie mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft interagieren.

Das Konzept der Strategien der kulturellen Anpassung versucht systematisch zu erklären, wie Menschen sich in einer neuen kulturellen Umgebung ändern. Berry (1980) ist der Entwickler des Modells, das die am häufigsten zitierte Erklärung liefert. Berry schlägt vor, die Anpassungsstrategien von MigrantInnen und Minderheiten anhand ihrer Antworten auf die folgenden zwei Fragen einzuteilen: „Ist es wichtig mit Mitgliedern der neuen Umgebung in Beziehung zu treten?“ „Wird Wert darauf gelegt, einen Bezug zur ursprünglichen kulturellen Umgebung zu erhalten?“ Aus diesen zwei Fragen entwickeln sich folgende vier Strategien der kulturellen Anpassung: Marginalisierung, Assimilation, Separation und Integration.

- **Marginalisierung** findet statt, wenn Individuen sich weder auf die Mehrheits- noch auf die Herkunftsgesellschaft einlassen. Dies kann entweder aufgrund eingeschränkter Interaktionsmöglichkeiten mit Mitgliedern der Gastkultur (oft aus Gründen der Exklusion oder Diskriminierung) oder wegen eines mangelnden Interesses an Kulturpflege stattfinden. Diese Situation kann zur Isolation von beiden kulturellen Gruppen (Gastkultur und Herkunftskultur) führen. Im ersten Beispiel findet sich der chinesische Mann (zumindest vorübergehend) in dieser Situation wieder. Die Strategie der Marginalisierung wurde mit psychosomatischen und Anpassungsstörungen in Verbindung gebracht (Berry, 1994).
- **Assimilation** tritt auf, wenn Individuen ihre kulturelle Herkunft ablehnen und die kulturellen Normen der Mehrheits- oder Gastgesellschaft annehmen. Sie streben tägliche Interaktion mit der Gastkultur an und ihr Ziel ist es, als Teil der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert zu werden. Neben anderen Auswirkungen wurde Assimilation mit einer Schwächung des Immunsystems in Verbindung gebracht (Schmitz, 1992; Ward, Bochner & Furnham, 2001, S. 93) und es wird oft berichtet, dass sie höheren Anpassungsstress und Unzufriedenheit hervorruft (z.B. LaFromboise, Coleman, Hardin & Gerton, 1993, S. 397). Es wird vermutet, dass der Grund für diese negativen Zusammenhänge zwischen Assimilation und Wohlbefinden ist, dass eine gänzliche Assimilation kaum möglich ist. Sichtbare Merkmale, Namen und Akzente

heben die Fremdheit von EinwanderInnen oft hervor und bewirken, dass sie auch nach vielen Jahren im Gastland noch als MigrantInnen wahrgenommen werden. Diejenigen, die den Weg der Assimilation einschlagen, empfinden oft eine Diskrepanz zwischen ihrer Selbstwahrnehmung und den Rückmeldungen, die sie von Mitgliedern der Gastgesellschaft bekommen.

- **Separation** kommt vor, wenn Personen die Mehrheits- oder Gastkultur zugunsten ihrer eigenen Herkunftskultur ablehnen. In diesem Fall konzentrieren sie sich darauf, ihre eigenen Wertvorstellungen zu erhalten und vermeiden Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft so weit wie möglich. Separation geht oft damit einher, sich in ethnischen Enklaven niederzulassen. Die Strategie der Separation wurde mit einem hohen Maß an Neurotizismus, Anspannung und Psychotizismus, Herz-Kreislaufproblemen sowie Alkohol- und Drogensucht in Verbindung gebracht (Schmitz, 1992). Separation kann eine Strategie sein, um eine positive Identität in einem kulturellen Umfeld, in dem die soziale Gruppe einer/s MigrantIn diskriminiert oder unterbewertet wird, zu finden, indem man sich von den negativen Repräsentationen der dominanten Gesellschaftsgruppe absondert.
- **Integration** bedeutet, dass Personen die kulturellen Normen der Mehrheits- oder Gastgesellschaft annehmen können, während sie gleichzeitig ihre Herkunftskultur pflegen. Integration führt zu Biculturalismus und wird oft synonym dazu verwendet. In diesem Fall pflegt eine Person gleichzeitig ein Maß an kultureller Integrität und wird Teil eines größeren sozialen Netzwerks. Die Person behält einige Aspekte der eigenen Kultur wie zentrale Normen und Werte, beschäftigt sich aber auch mit dem neuen kulturellen Umfeld. Untersuchungen (z.B. Berry, 1997) zeigen, dass jene, die eine Strategie der Integration verfolgen (indem sie sich mit beiden Kulturen auseinandersetzen und in beiden Kompetenzen zeigen) sich normalerweise besser anpassen als jene, die sich nur einer Kultur zuwenden (indem sie entweder die Assimilations- oder die Separationsstrategie verfolgen) und deutlich besser als jene, die an keiner Kultur teilnehmen (die Marginalisierungsstrategie).

3.5 Wie stehen Strategien der kulturellen Anpassung mit Sprachlernen in Verbindung?

Die von Giles und Ogay (2007) entwickelte *communication accommodation theory* (CAT) hilft dabei, den Einfluss von Strategien der kulturellen Anpassung auf das Erlernen und Anwenden von Sprachen zu bestimmen. *Accommodation* bezeichnet die „ständige Bewegung zu und weg von den anderen“ (Giles & Ogay, 2007, S. 295). Annäherung wird eingesetzt, um anderen ähnlicher zu werden, zuzustimmen und eine Verbindung aufzubauen. Annäherung steht mit der Motivation, akzeptiert und geschätzt zu werden, im Einklang. Das Risiko ist ein Verlust der sozialen Identität, des sozialen Anschlusses oder der sozialen Eigenständigkeit. Annäherung repräsentiert eine ähnliche Entwicklung wie „Assimilation“. Im Gegensatz dazu streicht Abweichung die Unterschiede zwischen GesprächspartnerInnen hervor, es wird Uneinigkeit und der Bedarf nach Trennung aufgezeigt, die eigenen Unterschiede werden bezeichnet und man behauptet sich. Dies könnte mit der Strategie der Separation in Verbindung gebracht werden.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Annäherungsstrategie der Abweichung nicht überlegen ist; beide haben in dynamischen Beziehungen ihre Berechtigung. Tatsächlich ist es gerade das optimale Verhältnis von Annäherung und Abweichung, das Menschen normalerweise suchen, also eine Strategie, die Integration, Vernetzung und Wertschätzung des mitgebrachten und erworbenen kulturellen Gepäcks auf eine harmonische oder kreative Weise verbindet. Das sechste Beispiel der Vorstadtjugend veranschaulicht eine derartige Strategie, auch wenn es bei oberflächlicher Beobachtung wie ein Scheitern des Spracherwerbs aussehen könnte.

Abschließend und allgemein hilft eine Kenntnis der verschiedenen Strategien der kulturellen Anpassung TraineeInnen, ein Programm zu erstellen, das bestmöglich zur Integration beiträgt – das Raum bietet, die ursprünglichen Identitäten anzuerkennen und zu einer positiven Verbindung mit einer neuen kulturellen Umgebung einlädt.

4 Handlungsorientiertes Lernen: erwachsene Sprach- und Alphabetisierungslernende als soziale AkteurInnen

In Anbetracht der Absicht von LALI, Kunstvermittlungsaufgaben in Museen zu organisieren, die sowohl eine freie Interpretation der Kunstwerke seitens der TeilnehmerInnen fördern (siehe Abschnitt 2), als auch die interkulturelle Dimension beim Sprachenlernen berücksichtigen (siehe Abschnitt 3), wird die handlungsorientierte Methode für das Sprachenlernen als Grundlage für den LALI-Ansatz gewählt. Diese handlungsorientierte Sicht des Lernens wird im folgenden Abschnitt näher erklärt.

4.1 Einführung in die handlungsorientierte Sichtweise des Lernens

Im Einklang mit der vom GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen des Europarat 2001; siehe Abschnitt 2.1) dargelegten Empfehlung zur Sprachverwendung und zum Lernen wird eine handlungsorientierte Sicht des Lernens innerhalb von LALI übernommen. Dieser Ansatz ist lernzentriert; daher werden Sprachlernende als soziale AkteurInnen verstanden, die sich mit Aufgaben, die in einem weiteren sozialen Kontext eingebettet sind (und nicht ausschließlich auf die Sprache ausgerichtet sind), beschäftigen. Der Ansatz impliziert, dass die Sprachverwendung und das Sprachenlernen miteinander verbunden sind:

Sprachverwendung- und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftliche Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrung, die Teilnehmende in sol-

chen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen (Europarat, 2001: 9, Hervorhebungen im Original).

Neben spezifischen sprachbezogenen Kompetenzen nutzen die Lernenden ebenso **allgemeine Kompetenzen**, darunter a) *deklaratives Wissen (savoir)* oder Weltwissen, welches durch formale Lernprozesse (theoretisches Wissen) oder Erfahrung (praktisches Wissen) erworben wird und beispielsweise soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein umfasst; b) *Fertigkeiten und Knowhow (savoir-faire)* oder prozedurales Wissen, das auf der schrittweisen Automatisierung von Fähigkeiten durch wiederholte Praxis bzw. Übung beruht und soziale, lebende, berufliche und freizeitliche sowie interkulturelle Fähigkeiten beinhaltet; c) die *persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)* bezieht sich auf die individuellen Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen und kognitive und persönliche Fähigkeiten, die das Lernen beeinflussen; und d) die *Lernfähigkeit (savoir apprendre)*, umfasst sowohl sprachliche, kommunikative und phonologische Bewusstheit und Fertigkeiten als auch Lernfertigkeiten und heuristische Fähigkeiten (Europarat, 2001: 11–13, 101–108).

Kommunikative Sprachkompetenzen (spezifische sprachorientierte Kompetenzen) bestehen aus a) den *linguistischen Kompetenzen*, die lexikalische, grammatikalische, semantische, phonologische, orthographische, und orthoepische Kompetenzen miteinbeziehen (d.h. Kenntnisse des Sprachsystems); b) den *soziolinguisti-*

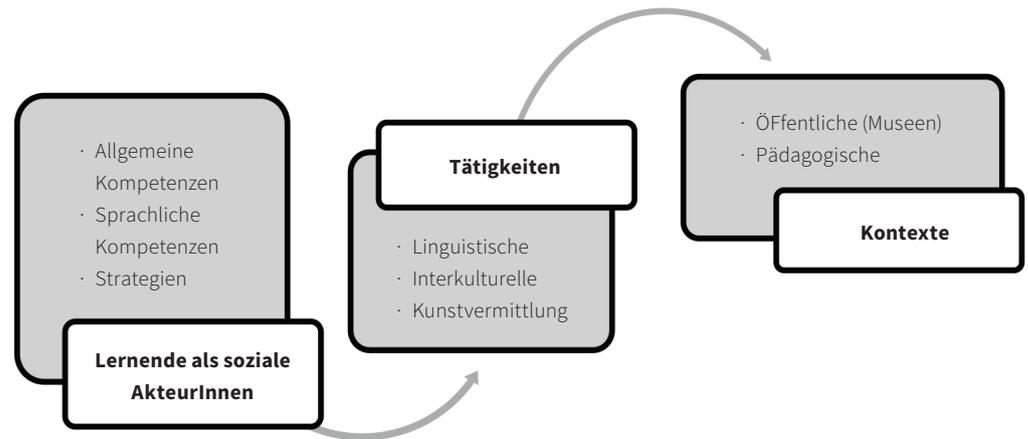


Abbildung 2: Die handlungsorientierte Sicht des Lernens bei LALI (basierend auf dem Europarat, 2001)

schen Kompetenzen, die die wesentlichen sprachlichen Merkmale sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen bzw. Volksweisheiten und die Unterscheidung von Dialekten und Akzenten inkludieren; c) den *pragmatischen Kompetenzen*, welche die Diskurskompetenz (das Produzieren von kohärenten Texten) und fachliche Kompetenz (die Verwendung von gesprochenen und geschriebenen Texten in bestimmten Kontexten) beinhalten (Europarat, 2001: 13–14, 108–130).

LALI übernimmt die zentrale Idee des aktiven Lernenden, die im GERS dargelegt worden ist (Europarat, 2001: 14–15). Allgemeine und sprachliche Kompetenzen werden verwendet, wenn Lernende mit verschiedenen Arten von Aufgaben, die in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, beschäftigt sind (siehe Abbildung 2).

Die verschiedenen Lernkontexte (die im GERS als Domäne bezeichnet werden) umfassen die Öffentlichkeit (z.B. Interaktionen in öffentlichen Institutionen, wie Museen), das Persönliche (z.B. Interaktionen zwischen Familienmitgliedern und FreundInnen), das Bildungswesen (z.B. Sprache an Schulen) und das Berufliche (z.B. Sprache am Arbeitsplatz) (Europarat, 2001: 14–15). Wie in der Abbildung 1 dargestellt, sind der *Bildungskontext* und der *öffentliche Kontext* besonders relevant für LALI, da das Projekt sowohl den Unterricht in der Klasse als auch Museumsbesuche für die Zielgruppe vorsieht. In Klassenzimmern und Museen nehmen die TeilnehmerInnen an verschiedenen *Aufgaben* teil, die sprachliche, interkulturelle und/oder künstlerische vermittelnde Komponenten enthalten, die wiederum das mündliche Erlernen einer Sprache und die Schriftsprachenkompetenz fördern. Bei der Ausführung dieser unterschiedlichen Aufgaben können die Lernenden neben den allgemeinen und sprachlichen Kompetenzen mehrere (sprachbezogene oder andere) *Strategien* anwenden (Europarat, 2001: 15–16).

4.2 Lernkontexte und Lernarten

Wie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben, ergeben sich laut dem GERS (Europarat, 2001) Möglichkeiten des Sprachenlernens und der Kommunikation

in verschiedenen Kontexten, da die Lernenden Aufgaben, die sprachlich orientierte Komponenten beinhalten können, erfüllen. Diese unterschiedlichen Lernkontexte beziehen sich auf verschiedene Arten des Sprachenlernens: Im GERS (Europarat, 2001, Abschnitt 6.2.1 in Anlehnung an Krashen, 1981), wird zwischen dem Spracherwerb und dem Sprachenlernen unterschieden. Der Spracherwerb erfolgt, indem Personen einer Sprache in natürlichen Kontexten ausgesetzt sind; „das ungeschulte Wissen und die Fähigkeit eine Nicht-Muttersprache zu verwenden, ergibt sich aus dem direkten Umgang mit einem Text oder der direkten Teilnahme an kommunikativen Veranstaltungen“ (Europarat, 2001: 39).

Andererseits findet das Sprachenlernen innerhalb von formaler Bildung statt: „dem Prozess, bei dem Sprachkenntnisse als Ergebnis eines geplanten Prozesses, insbesondere durch formales Lernen in einem institutionellen Rahmen, erworben werden“ (Europarat 2001: 139). Darüber hinaus kann zwischen explizitem und implizitem Lernen unterschieden werden. Bekannterweise wird explizites Lernen (d.h. z.B. bewusstes, auf Regeln basierendes Lernen) mit dem Lernen im Klassenzimmer assoziiert, während implizites Lernen außerhalb des Klassenzimmers ermöglicht wird (d.h. ohne bewusste Aufmerksamkeit, z.B. durch die Teilnahme an und das Zuhören bei einem Gespräch). Hybride Lernkontexte (z.B. Museen) beinhalten dagegen sowohl Elemente des expliziten als auch des impliziten Lernens und werden im nächsten Abschnitt (4.3) näher erläutert. Hybride Lernkontexte können sich auch auf Umgebungen, die traditionelles und digitales Lernen kombinieren, beziehen (siehe z.B. Blin & Jalkanen, 2014; Lintunen, Mutta, & Pelttari, 2017). Diese werden im Abschnitt 4.3 näher dargestellt.

4.2.1 Hybride Lernkontexte

Ähnlich den Begriffen explizites und implizites Lernen können Museen als Möglichkeiten, die formales und informelles Lernen kombinieren, gesehen werden. Laut

Eshachs (2006) ist *formales Lernen* grundsätzlich mit schulischem Lernen verbunden, während *informelles Lernen* mit außerschulischem Lernen verbunden ist. In außerschulischen Umgebungen wie Museen kann die Unterscheidung zwischen den beiden fließend sein, da Museumsbesuche sehr strukturierte Aktivitäten beinhalten können. Daher sind Museen Beispiele für Orte, an denen eine dritte Art des Lernens, *nicht-formales Lernen* stattfindet. Nicht-formales Lernen wird als „geplant, aber sehr anpassungsfähig in Institutionen, Organisationen, Situationen jenseits der formalen und informellen Bildung“ angesehen, im Gegensatz dazu findet informelles Lernen spontan in weniger strukturierten Kontexten statt (Eshach 2006: 173). Auf Grund des geplanten Charakters und des institutionellen Kontextes kann nicht-formales Lernen auch an außerschulisches Lernen erinnern, während außeruniversitäres Lernen, das außerhalb des Klassenzimmers stattfinden, den Begriffen des impliziten Lernens und des informellen Lernens ähnelt (siehe Sylvén & Sundqvist 2017: ii).

Da das Museum eine Lernart anbietet, die informelle und formale Elemente vereint, können Museen auch als hybride Lernkontexte charakterisiert werden. Im Vergleich zum informellen Lernen ist nicht-formales Lernen in der Regel strukturierter (mit spezifischen Aufgaben), eher im Vorhinein vorbereitet als spontan und kann eine Anleitung und Orientierungshilfen (z.B. seitens der Lehrerin/des Lehrers) beinhalten. In diesen Punkten ähnelt es dem formalen Lernen (Eshach 2006: 174). Andererseits kann nicht-formales Lernen auf Grund seines inkonsequenten und freiwilligen Charakters (typischerweise Eigenmotivation im Zusammenhang mit Lernen d.h. Lernende, die selbst lernen wollen) und der fehlenden Bewertung (Eshach 2006: 174; vgl. Abschnitt 5.4 über korrigierendes Feedback) näher dem informellen

als dem formalen Lernen betrachtet werden. Die Abbildung 3 illustriert die Verbindungen zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen.

Die Hervorhebung von nicht-formalem und informellem Lernen mit formalem Lernen als gleichwertige zu verstehende Typen war ebenso ein signifikanter Aspekt von der OECD-Initiative „Lebenslanges Lernen für alle“ im Jahr 1996 (OECD, 2018). Ebenso werden innerhalb von LALI verschiedene Lernkontexte und -typen⁷ kombiniert, um das Erlernen von Fremdsprachen und den Schriftspracherwerb zu unterstützen. Neben dem formalen Lernen durch Aufgaben im Klassenzimmer zielt der von LALI geplante Museumsbesuch darauf ab, das nicht-formale Lernen zu erleichtern. Während den Museumsbesuchen wird die mobile Kunst-App das Lernen unterstützen und schafft Möglichkeiten für strukturierte Aufgaben, die wiederum die sprachliche Entwicklung und die Lese- und Schreibkompetenzen sowie die digitalen Kenntnisse der TeilnehmerInnen stärken (siehe ebenso im Abschnitt 2.2). Diese App hilft außerdem, die Lücke zwischen formalen und informellen Lernkontexten zu schließen, indem sie vor und nach den Workshops persönliche Lernpfade innerhalb einer personalisierten digitalen Umgebung schafft (siehe auch Lintunen et al., 2017). Die Kunst-App erleichtert durch Vorbereitungs- bzw. Einstiegsaufgaben die Teilnahme der Lernenden an den Workshops (z.B. durch die Vermittlung von relevantem Vokabular und Syntax). Die Kunst-App wird den Lernenden helfen, ihre neuen sprachlichen Ressourcen zu festigen, indem sie ihnen Aufgaben vorschlägt.

⁷ Aus der Sicht der Lehrerin/des Lehrers kombiniert LALI verschiedene anwendbare Methoden, die verschiedene Typen von Lernen fördert.

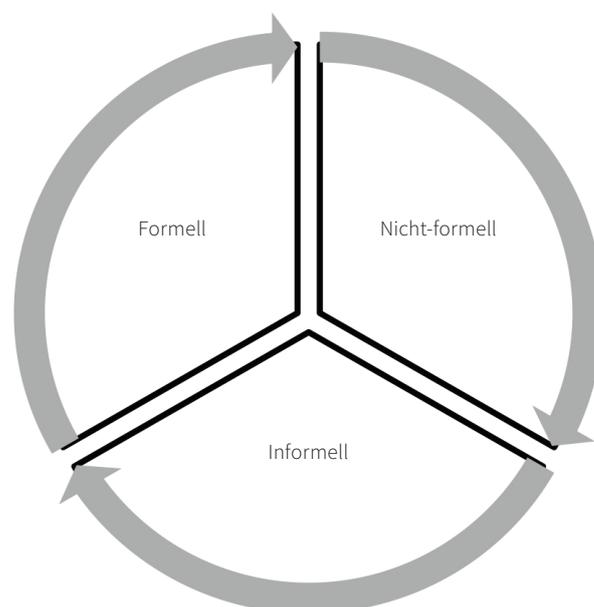


Abbildung 3: Die Verbindungen zwischen formellem, nicht-formellem und informellem Lernen.

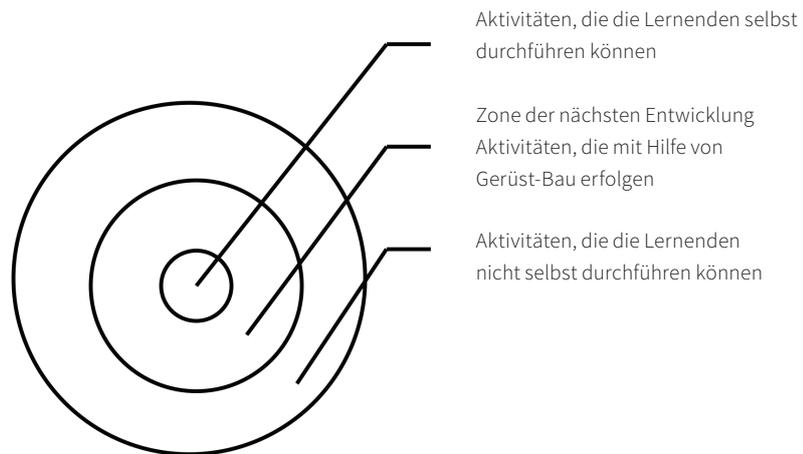


Abbildung 4: Zone der nächsten Entwicklung

4.2.2 Lernen als soziale Aktivität

Die aktive Teilnahme an der kommunikativen Interaktion kann als eine wesentliche Voraussetzung für das Sprachenlernen angesehen werden (Europarat 2001: 140). Das Kombinieren von Übungsmöglichkeiten und explizitem Unterricht wird im GERS als Ansatz vorgestellt, dem wahrscheinlich eine Mehrheit an Lehrkräften folgen wird, wobei anerkannt wird, dass „die Lernenden nicht unbedingt lernen, was die Lehrkräfte unterrichten und dass sie einen erheblichen kontextualisierten und verständlichen Sprachinput sowie Möglichkeiten zu interaktiven Sprachanwendung benötigen, dass Lernen jedoch insbesondere unter künstlichen Klassenraumbedingungen durch eine Kombination aus bewusstem Lernen und ausreichender Übung erleichtert wird“ (Europarat 2001: 142). Der GERS hebt hervor, dass „es nicht Aufgabe des Rahmens ist, nur eine bestimmte Sprachlernmethode zu fördern“ (Europarat 2001: 142) und schlägt einige Ansätze vor. Die Vorschläge betonen die Bedeutung des Sprachkontakt und der Teilnahme an authentischen Interaktionen in der Zweitsprache (z.B. mit einem/einer kompetenten GesprächspartnerIn, S.143).

Die Teilnahme an Interaktionen, insbesondere mit kompetenten GesprächspartnerInnen, wurde als besonders vorteilhaft beim Sprachenlernen empfunden, da kompetente GesprächspartnerInnen Feedback und Input über das Niveau der Lernenden hinaus liefern können. Mit der Hilfe von Gerüsten (*scaffolding*) (Wood, Bruner & Ross 1976), die sich auf die Unterstützung des Lernprozesses durch kompetente GesprächspartnerInnen (z.B. LehrerInnen oder kompetente KollegInnen) beziehen, können Lernende beispielsweise Aktivitäten durchführen, die sie selbst nicht bewältigen konnten. Vygotsky's (1978) Konzept von der *Zone der nächsten Entwicklung* veranschaulicht wie

Gerüste benötigt werden, um die kognitive Entwicklung zu erleichtern und war insbesondere für soziokulturelle Lernansätze (z.B. Lantolf, 2000, 2011) von zentraler Bedeutung. Die Zone der nächsten Entwicklung wurde

als „der Abstand zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsniveau, das durch unabhängige Problemlösung bestimmt wird und dem Niveau der potenziellen Entwicklung, das wiederum durch die Problemlösung unter Anleitung Erwachsener oder in Zusammenarbeit mit kompetenten Kollegen bestimmt wird“ definiert (Vygotsky 1978: 86). In anderen Worten, die Zone der nächsten Entwicklung ist die Lücke zwischen dem, was die Lernenden gegenwärtig selbst tun können und ihrem potentiellen Entwicklungsstand, der mit Hilfe von Gerüsten überbrückt werden kann (siehe Abbildung 4). Diese Ideen bilden den Hintergrund für drei Ansätze, die sich auf die Begriffe des interaktiven und sozialen Lernens – kollaboratives Lernen, themenzentriertes Lernen und reziprokes Lehren fokussieren. Beim *kollaborativen Lernen* sind die SchülerInnen aktive TeilnehmerInnen und Wissen wird als soziales Konstrukt betrachtet: Das Lernen geschieht durch kollaborative Aktivitäten. Wie von Laal und Laal (2012: 491) beschrieben: „Kollaboratives Lernen (CL) ist ein pädagogischer Ansatz zum Lehren und Lernen, bei dem Gruppen von Lernenden zusammenarbeiten, um ein Problem zu lösen, eine Aufgabe zu erfüllen oder ein Produkt zu erschaffen“.

Deshalb ist die Idee des Gerüstbaus (*scaffolding*) unerlässlich; die Lernenden helfen sich gegenseitig bei der Lösung von Problemen. Kollaborative Tätigkeiten heben die zentrale Rolle der Lernenden, die bedeutungsvollen Interaktionen, die erleichternden Aspekte der Gruppenarbeit und den Nutzen von der Integration realer Probleme in Lernaktivitäten hervor (Cornell University Center for Teaching Innovation, 2018). Kooperatives Lernen kann als eine besondere Form des kollaborativen Lernens betrachtet werden, die folgendermaßen beschrieben wird:

In kleinen Gruppen können die Lernenden Stärken teilen und ebenso ihre schwächeren Fähigkeiten entwickeln. Sie entwickeln ihre zwischenmenschlichen Fähigkeiten. Sie lernen mit Konflikten umzugehen. Wenn kooperative Gruppen von klaren Zielen geleitet werden, nehmen die Lernenden an

zahlreichen Aktivitäten teil, die ihr Verständnis der erforschten Themen verbessern (Educational Broadcasting Corporation, 2004, dritter Paragraph).

In Anlehnung an Johnson und Johnson (1999: 75–88) sind die grundlegenden Elemente des kooperativen Lernens positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit/persönliche Verantwortung, persönliche fördernde Interaktion, zwischenmenschliche und Kleingruppenfähigkeiten und die Bearbeitung in der Gruppe. Diese Elemente zeigen, wie wichtig die Interaktion zwischen den Lernenden ist, um gemeinsame Ziele im kooperativen Lernen zu erreichen.

Die Idee des kollaborativen Problems ist auch beim *themenzentrierten Lernen* von entscheidender Bedeutung. Wie von Silander (2015) diskutiert, werden beim *themenzentrierten Lernen* Konzepte ganzheitlich untersucht, das Lernen konzentriert sich auf das gemeinsame Stellen und Beantworten von Fragen. Der Ansatz basiert auf einer konstruktivistischen Idee des Lernens, „bei der die Lernenden als aktive WissensbildnerInnen gesehen werden und Informationen als Ergebnis von Problemlösungen konstruiert werden, die aus ‘kleinen Stücken’ zu einem Ganzen konstruiert werden, das der Situation entspricht, in der sie zur Zeit verwendet werden“ (Silander, 2015, zweiter Abschnitt, erster Paragraph). Themenzentriertes Lernen kann als zielorientiert, forschungsbasiert, authentisch (da die im Unterricht fokussierten Phänomene an realen Phänomenen verankert sind) sowie ganzheitlich und kontextualisiert (im Gegensatz zu dekontextualisierten unzusammenhängenden Aufgaben; Silander 2015) beschrieben werden. Darüber hinaus werden die Lernenden in Übereinstimmung mit dem in LALI angewandten handlungsorientierten Lernansatz als aktive TeilnehmerInnen betrachtet, die Wissen kollaborativ aufbauen.

Die kollaborative Konstruktion von Wissen ist auch für das reziproke Unterrichten entscheidend. Dieser didaktische Ansatz konzentriert sich auf vier Aktivitäten, die von Palincsar und Brown (1984) ursprünglich für das Lesen in Kleingruppen entwickelt wurden: Zusammenfassung, Befragung, Klärung und Vorhersage. In diesem Ansatz führen die LehrerInnen zunächst die vier Aktivitäten vor und helfen den SchülerInnen, sie zu verinnerlichen. Als nächstes sind die SchülerInnen an der Reihe: Sie übernehmen Rollen als DialogleiterInnen und nutzen die vier Strategien, um Gruppendiskussionen zu führen. Wie von Stricklin (2011) beschrieben, fördert dieser Ansatz „die aktive Beteiligung der Lernenden“ (Stricklin 2011: 620) und die Rolle der lehrenden Person besteht darin, die SchülerInnen bei Anwendung der Strategien zu beaufsichtigen, zu leiten und ihnen zu helfen, ihre Strategien nach dem Lesen zu reflektieren (siehe auch Reading Rockets, 2018). Innerhalb von LALI kann dieser Ansatz variiert und auf unterschiedliche Weise angewendet werden, wobei er nicht nur bei Leseübungen, sondern auch bei anderen Aufgaben umsetzbar ist. Gegenseitiger oder reziproker Unterricht ist ein Beispiel für den handlungsorientierten und lernzentrierten

Ansatz des Lernens bei LALI, der eine ideale Grundlage für das Ermöglichen von Zusammenarbeit und die Entwicklung sozialer Kompetenzen schafft. Weitere pädagogische Ansätze der Zusammenarbeit und des Gerümbaus (z.B. Diktate für erwachsene Lernende), die in LALI übernommen wurden, sind im Abschnitt 5.1 zu finden.

4.3 Digitales und mobiles Lernen

Fremdsprachenlernende erwerben die Zielsprache aus vielen Quellen. Sprachen werden als dynamische Kommunikationsmittel verstanden (vgl. van Lier 2000) und der Lernprozess kann durch den natürlichen Sprachkontakt gestärkt werden. Wie im Abschnitt 4.2.1 beschrieben kann das Sprachenlernen implizit oder explizit erfolgen wobei diese zwei Prozesse miteinander verknüpft und untrennbar sind. Hybride Lernkontexte können somit als Kombination von formellem und informellem Lernen betrachtet werden. Darüber hinaus schafft eine digitale oder mobile Lernumgebung mehr Möglichkeiten zum hybriden Sprachenlernen.

Digitale Technologien und Lernumgebungen gehören zum Alltag der heutigen Sprachenlernenden (Erstad, 2010; Lintunen et al., 2017), diese Digitalisierung hat die Kontexte des Fremdsprachenlernens vor recht kurzer Zeit beeinflusst (Blin & Jalkanen, 2014; Sundqvist & Sylvén, 2014; Thomas & Peterson, 2014).

So wird beispielsweise das computergestützte Sprachenlernen (CALL) seit etwa einem Jahrzehnt durch das mobile Sprachenlernen (MALL) begleitet. Während Chinery's (2006) frühere Studie neue Technologien diskutiert, bestätigt Godwin-Jones (2017), dass trotz der technologischen Entwicklung von Handys oder Smartphones die Auswirkungen des mobilen Sprachenlernens in einer instruierten (d.h. formalen) Umgebung kaum untersucht wurden und „[...] die meisten veröffentlichten Studien über mobile Geräte im Dienste des Sprachenlernens experimenteller Natur sind (ohne Nachbereitung)“ (Godwin-Jones 2017: 4).

Er fügt hinzu, dass die Studien hauptsächlich im Unterrichtskontext und nicht außerhalb des Klassenzimmers durchgeführt werden, wobei dies

[...]die reichhaltigste Form des Sprachenlernens [ist], da die Lernenden verschiedene Formen des informellen Lernens anwenden können: *nebensächlich* (z.B. Spiele), *instrumental* (z.B. Nutzung eines Sprachdienstes oder einer App) oder *zufällig* (z.B. Code-Umschaltung in einem YouTube Video). Auf jeden Fall werden diese Aktivitäten von dem/der Lernenden und nicht von dem/der LehrerIn ausgewählt. Dies kann ein starker Motivationsanreiz sein, der zum entdeckenden Lernen und zu besserer Verarbeitung führt (Oxford et al., 2014). Es bietet ebenso die Möglichkeit, das Sprachenlernen in soziale und berufliche Kontexte zu integrieren. *Diese informellen Möglichkeiten des Sprachenlernens werden eher über Apps realisiert.* Dies ist eine weitere Unterscheidung, die bei der Betrachtung von MALL

Projekten wichtig ist, nämlich wie das Projekt verpackt und ausgeliefert wird (Godwin-Jones, 2017: 5; die kursive Hervorhebung betont den Fokus).

Der Einfluss des zufälligen spielerischen Lernens auf das Fremdsprachenlernen wurde in informellen oder außeruniversitären Umgebungen untersucht und zeigt die positiven Auswirkungen von Spielen auf das Fremdsprachenlernen und die Motivation (z.B. Neville, Shelton, & McInnis, 2009; Sundqvist, 2016; Sundqvist & Sylvén, 2014). Im Fall von LALI vertieft die Kunst-App das Lernen im Museum; sie organisiert formales Lernen in Klassenzimmern und nicht-formales Lernen in Museen. Die App erleichtert somit das Lernen in beiden Kontexten (siehe Abbildung 3) und ermöglicht den Lernenden, sich an einer instrumentellen Form des informellen Sprachen-

lernens zu beteiligen (z.B. Nutzung eines Sprachdienstes oder einer App). Das Lernen der Sprachverwendung in hybriden Umgebungen ermöglicht auch ForscherInnen und LehrerInnen, *die digitalen oder e-learning-Profile und -Pfade* der Lernenden durch verschiedene Bildungsebenen oder durch das Leben nachzubilden (siehe z.B. persönliche Lernumgebungen [personal learning environments PLEs], die sich sowohl auf die Erstellung von Inhalten im Internet als auch auf die persönliche Erfahrungen, die das Lernen in verschiedenen Kontexten fördern, beziehen,; Attwell, 2007; Guth, 2009; Laakkonen, 2015). Insgesamt unterstützt die Kunst-App das Lernen indem sie persönliche Lernkontexte kreiert.

5 Aufgaben und Sprachen lernen und lehren bei LALI

Zunächst werden im Abschnitt 5.1 die Aufgaben innerhalb von LALI allgemein beschrieben. Im nächsten Abschnitt werden die angestrebten Sprachniveaus der beiden Lerngruppen erläutert. Im Abschnitt 5.3 werden Fallstudien von Aufgabenbeispielen anhand von zwei Kunstwerken diskutiert. Schließlich wird in Abschnitt 5.4 dargestellt, wie verschiedene Arten von Feedback das Erlernen einer Sprache und den Erwerb der Schriftsprache unterstützen können.

5.1 Definition des aufgabenorientierten Sprachenlernens bei LALI

Die beiden Lernkontexte bei LALI – Klassenzimmer und Museen – beinhalten zum Teil unterschiedliche Arten von Aufgaben.

1. In den *Klassenzimmern* bereiten sich die Lernenden, die an LALI-Aufgaben beteiligt sind, auf die Museumsbesuche vor und nutzen die in den Museen betrachteten Inhalte zum Lesen, Sprechen und Schreiben von Texten.
2. In *Museen* sollen die Aufgaben Interaktionen zwischen den TeilnehmerInnen bewirken (entsprechend der Auffassung des Lernens als soziale Aktivität und der Lernenden als soziale AkteurInnen, wie im Abschnitt 4 dargestellt wurde). Die Aufgaben umfassen beispielsweise Frage- und Antwort-Sequenzen und verschiedene Spiele (Beispiele siehe Abschnitt 5.3).

LALI bietet Aufgaben, die Interaktionen zwischen mehreren AkteurInnen/AgentInnen ermöglichen und verschiedene Arten von interaktiven Situationen beinhalten, darunter Lernende/r – Lernende/r, Lernende/r – LehrerIn, LehrerIn – AktivitätsleiterIn, Lernende/r – Kunstwerk. In Museen werden die Lernenden aktiv, indem sie mit sprachlichen Mitteln aus der visuellen Wahrnehmung eines Kunstwerkes einen Sinn erzeugen. Diese Aufgabe kann in verschiedenen Gruppenkonstellationen (z.B. paarweise, in einer Kleingruppe, mit oder ohne LehrerIn) durchgeführt werden. Der Vorteil von Kleingruppen ist, dass die Diskussion nicht durch die Anzahl der TeilnehmerInnen beeinträchtigt wird und ohne oder mit geringer Anstrengung stattfinden kann. In größeren Gruppen (mit mehr als vier TeilnehmerInnen) gilt der umgekehrte Fall: Der/DieLehrerIn kann Feedback geben, aber die Gesprächsanlässe verringern sich. Ideal wäre es in diesem Fall zwischen Kleingruppen- und Großgruppeninteraktionen zu wechseln.

Die Museumsbesuche bieten vielfältige Möglichkeiten der Interaktion, von freien Diskussionen bis hin zu stärker strukturierten Aufgaben. Anhand von relativ freien Gesprächen kann die Lerngruppe von dem/der KulturvermittlerIn des Museums geführt werden. Die Ausstellung und ihre Objekte dienen als Ausgangspunkte für ein non-formales Gespräch. Das Gespräch kann sich auf ein Objekt konzentrieren (z.B. „Was ist das?“ „Welche Farben hat es?“) oder zu erweiterten Themenbereichen führen, wie z.B. dem Leben in Wien/Paris/Turku oder dem persönlichen Leben und der Biografie der TeilnehmerInnen. Wie im Beispiel des Grazer Museums in Österreich gibt es dabei keine spezielle Anleitung, das Gespräch kann in jede Richtung gehen. Die MediatorInnen bringen ihre Expertise über die Objekte und deren (historischen) Hintergründe ein wobei das Format ein offener Dialog im Sinne einer kulturellen Vermittlung und kein formaler Sprachunterricht sein.. Es ist auch möglich, umfangreichere Sprachkurse in Museen zu organisieren. Im Salzburger Museum wurde ein Kurs organisiert, der wie ein Sprachkurs aufgebaut ist (konstante Gruppe, 14 Sitzungen, spezifische Aufgaben usw.). Dieser findet im Museum statt und nimmt die Objekte des Museums als Anlass für das Sprachenlernen.

Die strukturierten LALI-Aufgaben basieren weitgehend auf Zusammenarbeit, während der Aufgabenbearbeitung diskutieren die Lernenden miteinander über reale Themen und nehmen gleichzeitig am Sprachenlernen aktiv teil. Da die Aufgaben von LALI auf einem themenorientierten Ansatz basieren (siehe Abschnitt 4.2.2), stellt die Lösung von Aufgaben einen wesentlichen Aspekt des Lernens dar. Einige Aufgaben, die in LALI zu lösen sind, umfassen folgenden Fälle:

- die im Bild dargestellten Charaktere und ihre Handlungen beschreiben
- mehrere Kunstwerke miteinander vergleichen und ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede finden und
- Fragen stellen / beantworten

In Abschnitt 5.3 werden weitere Aufgabenstellungen anhand von Fallbeispielen dargestellt.

Die zu lösenden Probleme können auch die **Bearbeitung von kurzen Texten/Sätzen** in Verbindung mit dem Kunstwerk beinhalten (z.B. die Aufgabe, ein Bild zu finden, das Traurigkeit, Überraschung usw. darstellt). Anschließend erklären die Lernenden im Gespräch warum und wie sie ihre Wahl getroffen haben. Diese Art von Aufgaben kann Diskussionen initiieren, die das eigentliche Kunstwerk mit Elementen des kulturellen Hintergrundes oder der Erfahrung der Lernenden vergleichen. Die Diskussion kann weitergeführt werden, wenn auch andere TeilnehmerInnen ihre eigenen Erfahrungen / kulturellen Hintergründe zum jeweiligen Thema mitteilen.

Ein weiteres Beispiel für eine Aufgabe ist das kooperative Schreiben. In der ersten Phase beschreiben die TeilnehmerInnen dabei paarweise ein Kunstwerk (ein Modell oder ein Bild kann zur Verfügung gestellt werden) und schreiben darüber. Jedes Paar beschreibt ein anderes Kunstwerk. In der zweiten Phase sammelt der/die ModeratorIn alle Blätter ein und verteilt sie an andere Paare, die den ihnen zugewiesenen Text lesen und das beschriebene Kunstwerk finden müssen. In der dritten Phase diskutiert die gesamte Gruppe über die vorgestellten Kunstwerke. Der/die LehrerIn kann für die Diskussion kunsthistorische Elemente zur Verfügung stellen. Bei dieser Aufgabe werden alle vier Fertigkeiten angewendet: Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören.

Auch beim **Erwachsenen/Expertendiktat**, das die Verwendung von mündlichen Ressourcen für das Schreibenlernen durch das Bilden von schreibbaren Sätzen beinhaltet, werden alle vier sprachlichen Fertigkeiten gefördert. Die Methode wurde ursprünglich in den 1960er-Jahren von Laurence Lentin und ihrem Team an der Universität Sorbonne Nouvelle Paris 3 entwickelt, um Kindern das Lesen und Schreiben zu erleichtern (siehe z.B. Lentin, 1998), seither wird sie auch im Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen eingesetzt. Die Aufgabe beginnt damit, dass der/die Lernende aufgefordert wird - z.B. anhand eines Gemäldes - eine kurze Geschichte zu erzählen.. Er/sie diktiert dem/der ExpertIn Sätze. Dabei schreibt der/die ExpertIn nur die richtigen Sätze auf, die auch den schriftlichen Normen der Sprache entsprechen. Danach schreibt der/die ExpertIn die Sätze auf einen Zettel oder auf die Tafel und der/die Lernende liest sie laut vor. Abschließend überträgt der/die Lernende die Geschichte ins Heft und liest den Text mit Unterstützung erneut. Diese Aufgabe kann auch in Kleingruppen erfolgen, wobei dem/der ExpertIn von jedem/jeder Lernenden jeweils ein Satz zur Verfügung gestellt wird und diese Sätze dann den Text bilden, der anschließend von jedem aufgeschrieben wird. Um die Aufgabe noch interaktiver zu gestalten, kann ein/e TeilnehmerIn zunächst aufgefordert werden, seine/ihre Geschichte zu erzählen und ein/ zweite/r TeilnehmerIn diktiert sie dem/der ExpertInn.

Umfassendes Material von Aufgaben zur Sprachentwicklung und Alphabetisierung durch Kunst wird ebenfalls als Teil der von LALI bereitgestellten Lehrkraftressour-

cen auf der Projektseite (*Inventory of activities*; <http://www.lali-project.eu/materials/>) zur Verfügung gestellt.

5.2 Zielkompetenzen für die beiden Lerngruppen

Wie in der Einleitung beschrieben werden die weniger qualifizierten Lernenden, die durch LALI angesprochen werden, grundsätzlich in zwei Gruppen eingeteilt. Diese Unterscheidung der Zielgruppen kann auch modifiziert werden und folgendermaßen aussehen:

- die Gruppe der Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen für erwachsene Lernende aus der lokalen Kultur oder mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, die die Landessprache mündlich gut beherrschen, aber geringe Schriftsprachenkompetenzen haben [LD] und
- die Gruppe der Entwicklung von mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen [LLD] für Erwachsene aus verschiedenen Kulturen, die nur geringe mündliche und schriftsprachliche Kenntnisse in der jeweiligen Landessprache haben⁸.

Die Kompetenzen der SprachverwenderInnen bzw. Lernenden basieren auf den im GERS (Europarat 2001) definierten Beschreibungen. Der GERS (Europarat, 2001: 23) schlägt die folgenden drei Niveaustufen - jeweils mit zwei Unterkategorien - vor: Elementare Sprachverwendung (A1-A2), Selbstständige Sprachverwendung (B1-B2) und Kompetente Sprachverwendung (C1-C2). Diese lassen sich weiter in Unterkategorien einteilen, z.B. in einer Mittelschule oder in der Erwachsenenbildung (Europarat 2001: 32). Diese Unterkategorien werden auch in den finnischen Anwendungen der GERS -Skalen im Lehrplan der Sekundarstufen II (Finnish National Board of Education [FNBE], 2003, 2016) verwendet und für die Zwecke von LALI angepasst. Die Unterkategorien, die in der finnischen Anwendung für die Sekundarstufe II verwendet werden, sind A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 und C1.1 (FNBE, 2016: 252-261).

Zudem werden die vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) von LALI getrennt behandelt. Neben der Definition der Niveaus für die vier Grundfertigkeiten (nach FNBE, 2003) wird die neue finnische Anwendung der GERS-Skalen (Europarat, 2001) verwendet, die neben den Interpretations- und Produktionskompetenzen auch interaktive Fähigkeiten umfasst (FNBE, 2016: 252-261). Von den drei in der Sprachkompetenz (Evolving Language Proficiency Scale) genannten interaktiven Fähigkeiten wurden zwei Kernfähigkeiten für den LALI-Ansatz gewählt: "Interaktion in

⁸ Bei der ersten Gruppe (LD) kann die Zielgruppe je nach lokaler Gesellschaft variieren. In Finnland beispielsweise sind die TeilnehmerInnen hauptsächlich MigrantInnen (Fremdsprachenlernende), während in Frankreich innerhalb der Gruppe auch ErstsprachlerInnen mit geringen Schriftsprachenkenntnissen sein können (lokale Sprachlernende). In diesem Fall könnten die Zielwerte noch höher sein als hier dargestellt. Die zweite Gruppe (LLD) besteht aus Fremdsprachlernenden aus verschiedenen Kontexten.

verschiedenen Situationen” und “kulturelle Angemessenheit der Kommunikation” (FNBE, 2016: 252–261). Die Zielniveaus für diese beiden Fähigkeiten sowie die vier Grundfertigkeiten werden in den folgenden Unterabschnitten für die beiden Zielgruppen getrennt dargestellt. In Anhang 1 werden die Niveaus umfassender dargestellt. Es ist zu beachten, dass diese als Zielniveaus zu verstehen sind, einerseits erreichen nicht alle TeilnehmerInnen notwendigerweise diese Niveaus, andererseits können einige wiederum höhere Niveaus erreichen.

5.2.1 Beschreibung der Zielniveaus für die Gruppe der Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen (LD)

Das allgemeine Zielniveau der LD-Gruppe ist A2–B1. Die Beschreibungen beziehen sich auf FNBE 2003 (vier Grundfertigkeiten) und FNBE 2016 (interaktionsbezogene Fähigkeiten), einige Beispiele wurden jedoch für den LALI Ansatz hinzugefügt. Beide sind lokale Anwendungen von GERS-Deskriptoren (Europarat, 2001).

Hören

B1.2

- Kann die Hauptinformationen und die wichtigsten Details von ausführlichen formellen und informellen Diskussionen verstehen.
- Das Verstehen erfordert eine Standardsprache oder einen vertrauten bekannten Akzent und eine gelegentliche Wiederholung und Neuformulierung. Schnelle Diskussionen zwischen MuttersprachlerInnen und unbekannte Details innerhalb von neuen Themen bereiten Schwierigkeiten.
- Im Rahmen von LALI - beispielsweise bei den Museumsbesuchen - kann es auf Grund des verwendeten Wortschatzes zu Verständnisschwierigkeiten kommen.

Sprechen

B1.1

- Kann vertraute Dinge detailliert beschreiben. Kann gängige Alltagssituationen und informellen sprachlichen Austausch bewältigen. Kann Themen, die von persönlicher Relevanz sind, auch in etwas anspruchsvolleren Situationen artikulieren. Präsentationen und abstrakte Themen verursachen offensichtliche Schwierigkeiten.
- Im Rahmen von LALI können die Lernenden auf verständliche Weise zu Diskussionen im Museum/ im Klassenzimmer beitragen.

Lesen

A2.1

- Kann einfache Texte verstehen, die häufig gebrauchten Wortschatz enthalten. Kann die wichtigsten Punkte und einige Details von wenigen Textabsätzen verstehen.

- Im Rahmen von LALI können die Lernenden kurze Texte (z.B. zu Kunstthemen) mit relativ einfachem Wortschatz und einfacher Satzstruktur verstehen.

Schreiben

A2.1

- Kann in routinemäßigen Alltagssituationen schriftlich zurechtkommen.
- Kann kurze einfache Nachrichten (Briefe, Notizen), die sich auf alltägliche Bedürfnisse beziehen und einfache, spezifische Beschreibungen von sehr vertrauten Themen verfassen.
- Im Kontext von LALI können die Lernenden kurze Texte zu den im Projekt behandelten Themen (z.B. Kunst und Kultur) schreiben. Bei der Erledigung dieser Aufgaben verwenden sie eher einfache, konkrete Ausdrücke, wobei sie relativ häufig Fehler machen.

Interaktionen in verschiedenen Situationen

A2.2

- Kann verschiedene alltägliche Kommunikationssituationen gut bewältigen und ist in der Lage in Gesprächen die Initiative zu ergreifen.
- Im Rahmen von LALI können die Lernenden aktiv an Diskussionen zu den Projektthemen teilnehmen. Sie können beispielsweise ihre Meinungen über und ihre Interpretationen der Kunstwerke äußern.

Kulturelle Angemessenheit der Kommunikation

A2.2

- Kann einfache sprachliche Mittel für wichtige Anliegen wie den Informationsaustausch und die adäquate Artikulation von Meinungen und Einstellungen verwenden.
- Kann eine höfliche Konversation unter Verwendung gängiger Ausdrücke und elementarer sprachlicher Routinen führen.
- Im Kontext von LALI können die Lernenden kulturelle Unterschiede berücksichtigen und ihre eigenen Beiträge bei der Aufgabenbearbeitung in multikulturellen Gruppen entsprechend anpassen.

5.2.2 Zielsprachniveaubeschreibung für die Gruppe der Entwicklung von mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen (LLD)

Das allgemeine Zielniveau der LLD-Gruppe ist A1–A2. Einige Niveaubeschreibungen sind bereits im vorherigen Abschnitt (5.2.1) beschrieben, da sie sich die Ziele teilweise überschneiden.

Hören

A1.3

- Kann einfachen Diskussionen, die sich auf konkrete Situationen oder persönliche Themen beziehen, folgen.
- Kann einfache Nachrichten nur dann verstehen, wenn diese standardsprachlich und in einem langsameren Sprechtempo artikuliert und an ihn/sie persönlich adressiert sind.
- Im Rahmen von LALI kann beispielsweise der während der Museumsbesuche verwendete Wortschatz zu erheblichen Verständigungsschwierigkeiten führen.

Sprechen

A1.2

- Kann unmittelbare Bedürfnisse in begrenztem Ausmaß kommunizieren und in einem Dialog nach grundlegenden persönlichen Informationen fragen und Fragen dazu beantworten. Benötigt häufig Unterstützung vom/von der GesprächspartnerIn..
- Im Rahmen von LALI können die Lernenden auf kurze und einfache Art und Weise zu den Diskussionen im Museum oder im Klassenzimmer beitragen.

Lesen

A1.3

- Kann vertraute und einige unbekannte Wörter lesen. Kann kurze Nachrichten über das Alltagsleben und alltägliche Ereignisse verstehen.
- Im Kontext von LALI können die Lernenden kurze Texte (z.B. über Kunstthemen) mit einfachem Wortschatz und einfacher Satzstruktur verstehen.

Schreiben

A1.3

- Kann über bekannte und leicht vorhersehbare Situationen schreiben, die mit alltäglichen Bedürfnissen und Erfahrungen in Zusammenhang stehen.
- Kann einfache Nachrichten schreiben (einfache Postkarten, persönliche Informationen, einfaches Diktat).
- Im Rahmen von LALI können die Lernenden kurze Texte über die Themen des Projektes (z.B. Kunst und Kultur) verfassen, die aus wenigen Sätzen bestehen. Sie können sehr einfache, konkrete Vokabel bei der Aufgabenerledigung verwenden, wobei sie zahlreiche Fehler machen.

Interaktionen in verschiedenen Situationen

A1.2

- Kann die gängigsten Kommunikationssituationen bewältigen, wobei sie/er sich meistens noch auf den/die GesprächspartnerIn verlässt..
- Im Rahmen von LALI können die Lernenden teilweise an Diskussionen zu den Projektthemen teilnehmen. Sie können beispielsweise durch kurze

Beiträge eigene Meinungen und Interpretationen über die Kunstwerke ausdrücken.

Kulturelle Angemessenheit der Kommunikation

A1.2

- Kann gebräuchliche Höflichkeitsausdrücke, die für alltägliche soziale Interaktionen typisch sind, verwenden.
- Im Kontext von LALI können die Lernenden einige kulturelle Unterschiede berücksichtigen und ihre eigenen Beiträge bei der Aufgabenbearbeitung in einer multikulturellen Gruppe entsprechend anpassen.

5.3 LALI Aufgaben – Fallbeispiele

In diesem Abschnitt stellen wir Beispiele vor, wie mit dem LALI-Zugang Kunstwerke für die Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz eingesetzt werden können. Diese Beispiele basieren auf zwei Kunstwerken aus der Sammlung des Louvre: das erste ist Nicolas Poussins Gemälde **Eliezer und Rebecca** (1648) und das zweite ist **Dreieckige Harfe** (aus dem Neuen Reich des Alten Ägypten). Dieser Zugang besteht aus drei Phasen.⁹ Zuerst machen sich die Lernenden im Unterrichtsraum mit dem Vokabular und der grammatikalischen Struktur vertraut, die benötigt werden, um die Kunstwerke zu beschreiben. Danach stellt der/die Lehrende den Lernenden im Museum einige Fragen, die eine Diskussion anregen sollen und stellt mitunter andere (mündliche) Aufgaben vor. Abschließend wird eine Einheit der Nachbearbeitung im Unterrichtsraum abgehalten.

*Eliezer und Rebecca**1) Vorbereitung im Unterrichtsraum*

Beispiele für Wörter, die im Unterrichtsraum behandelt werden:

- Nomen, die mit dem Gemälde in Verbindung stehen (z.B. Mann, Frau, Vasen, Vögel, Brunnen, Gebäude),
- Verben, die sich auf das Gemälde beziehen (z.B. stehen, sprechen, beobachten, ausleeren, betrachten, denken, zeigen),
- Adjektive, die das Gemälde beschreiben (speziell Farben und Gefühle) und
- Ortsadverbien (z.B. inmitten, vor, rechts/links von)

2) Aufgaben im Museum

Vorbereitung. Nehmen Sie sich Zeit, um das Gemälde zu betrachten. Beobachten Sie die Menschen und was sie tun. Schauen Sie sich die Landschaft und die Umgebung an. Gibt es Details, die Ihnen besonders gut gefallen?

⁹ LALI bietet auch Videomitschnitte der Museumsbesuche an, um LehrerInnen zu helfen, ihre Herangehensweise weiterzuentwickeln. Diese werden im Unterrichtsraum nach jedem Besuch besprochen.

a) **Diskutieren** Sie mit Ihrem/r PartnerIn oder in einer kleinen Gruppe. Welche Art der Kleidung tragen die Menschen? Was machen sie? Wie schaut die Umgebung aus? Wo findet die Szene statt (welcher Kontinent/welches Land und welche Stadt/welches Dorf/welche Gegend)? Zu welcher Tageszeit? Welche Jahreszeit ist dargestellt? Beschreibt die Szene ein gegenwärtiges oder lang vergangenes Ereignis? (mündliche Kompetenz)

b) Was hat der/die LehrerIn über das Gemälde gesagt? (Hörverständnis)

c) „**Wer bin ich?**“ Wählen Sie eine der Personen aus und denken Sie darüber nach, wer diese Person sein könnte. Sie können der Person einen Namen, einen Beruf oder eine Charaktereigenschaft geben. Wenn Sie wollen, machen Sie Notizen. Stellen Sie anschließend, eine/r nach dem/r anderen, die Haltung bzw. Pose der ausgewählten Person nach. Was könnte diese Person sagen? Sagen Sie einen oder zwei Sätze (keine Zwischenfragen oder Kommentare!).

Die anderen versuchen, die Person zu erraten.

Diskutieren Sie als nächstes die folgenden Fragen: Wer war die Person? Was hat die Person gemacht und gesagt? Wenn es die Zeit erlaubt, können Sie (mit Hilfe von Sprech-, Hör- und Deutungskompetenz) weiter mit diesen Persönlichkeiten spielen, indem Sie die folgenden Aktivitäten durchführen:

- Wenn die TeilnehmerInnen verschiedene Charaktere ausgewählt haben: Versuchen Sie, sie wie im Bild dargestellt zu gruppieren und lassen Sie sie ihre Sätze wiederholen. Ergibt alles Sinn? Passen sie zusammen?

- Haben die TeilnehmerInnen dieselben Charaktere ausgewählt: Welche unterschiedlichen Sätze haben sie gesagt?

- Aus diesen Spielen heraus ergeben sich bereits zahlreiche Vorschläge und Interpretationen einer Geschichte. Versuchen Sie sie als Gruppe weiter zu entwickeln: Was wäre die nächste Szene? Wer kommt oder geht? Was passiert als nächstes? Oder, was ist vorher passiert?

d) Erarbeiten Sie einen **Dialog** zwischen zwei Charakteren im Gemälde. (Sprechkompetenz und Hörverständnis)

e) Erfinden Sie gemeinsam in Kleingruppen (TeilnehmerInnen) die Geschichte (oder eine Geschichte), die wir sehen. Teilen Sie sie mit der Gruppe (Sprechkompetenz und Hörverständnis). Teilen Sie die im Gemälde dargestellte Geschichte und diskutieren Sie anschließend, ob diese eine in der künstlerischen Tradition der Teilnehmenden typische Repräsentation sein könnte.

- Untersuchen Sie abschließend die Kunstform. Ist sie typisch? Inwiefern unterscheidet sie sich von künstlerischen Darstellungen Ihrer eigenen Traditionen? (kulturelle Kompetenz)

f) **Erkunden sie nonverbale Kommunikation.** Betrachten Sie das Gemälde und die darauf abge-

bildeten Personen. Suchen Sie einige Charaktere aus, die miteinander interagieren. Was sagen ihre Körperhaltungen und Gesten über ihre Beziehungen aus? Was könnten sie zueinander sagen? Lassen Sie uns die Gesten mit unseren eigenen Körpern nachmachen, wiederholen und erkunden. Was bedeuten diese Gesten in unserer eigenen Kultur? Alternativ kann jede/r eine Geste oder Mimik vorstellen, die in seiner/ihrer Kultur eine bestimmte Absicht oder ein bestimmtes Gefühl ausdrückt. (kulturelle Kompetenz und Interaktion)

3) *Nachbereitung im Unterrichtsraum*

- Entwerfen Sie einen schriftlichen Dialog, basierend auf Aufgabe d), die im Museum begonnen hat. Lesen Sie ihn den anderen vor.
- Schreiben Sie eine Geschichte, die auf der Aufgabe e) aus dem Museum aufbaut. Lesen Sie sie vor.
- Schauen Sie sich die Videoaufzeichnungen an (-> Diskussion, die auf diesen Interaktionen aufbaut; siehe *Kunstvermittlung für Sprachlernen*; <http://www.lali-project.eu/>).

Dreieckige Harfe

1) *Vorbereitung im Unterrichtsraum*

Im Unterrichtsraum werden Wörter, die mit dem Objekt in Zusammenhang stehen, diskutiert, insbesondere Verben (was kann man mit dem Objekt machen) und Nomen (verschiedene Materialien).

2) *Aufgaben im Museum*

Vorbereitung. Hier ist ein Objekt; nehmen Sie sich Zeit, es zu betrachten und zu untersuchen.

a) **Diskutieren** Sie mit Ihrer/m PartnerIn oder in kleinen Gruppen (Sprechkompetenz und Hörverständnis):

- Was ist das für ein Objekt? Wenn Sie es nicht wissen, lassen Sie Ihrer Phantasie freien Lauf. Was könnte es sein?

- Kennen Sie etwas Ähnliches? Erinnert Sie das Objekt an etwas?

Hat das Objekt eine spezifische Funktion oder einen Nutzen? Wenn ja, welche/n? Versuchen Sie, sich so viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten wie möglich vorzustellen. Was würden Sie mit dem Objekt machen?

- Was war der ursprüngliche Nutzen dieses Objektes? Wo und wann wurde es hergestellt? Wer hat es gemacht?

- Wer war der/die BesitzerIn? Wo wurde es aufbewahrt? War der/die BesitzerIn arm oder reich (begründen Sie Ihre Antwort)?

- Wann und zu welchen Anlässen haben die alten Ägypter Musik gemacht?

b) Erfinden Sie eine **Geschichte**. (Sprechkompetenz und Hörverständnis)

- Nachdem Sie Ihre Antworten auf die Fragen diskutiert haben, versuchen Sie sich in Ihrer Klein-

gruppe auf eine Geschichte zu einigen. Nutzen Sie Ihre Vorstellungskraft für alle jene Details, die Sie nicht wissen (können), wie beispielsweise den Namen des/der BesitzerIn, den Verkaufspreis, usw.. Schreiben Sie Ihre Geschichte in 5-10 Sätzen auf. Jede/r in der Gruppe sollte zumindest einen Satz schreiben!

- Suchen Sie sich eine andere Gruppe und tragen Sie die Geschichte vor. Hören Sie sich anschließend die Geschichte der anderen Gruppe an.
- Alle bilden zusammen einen großen Kreis. Die Gruppen teilen ihre Erfahrungen miteinander. Gibt es Ähnlichkeiten in den Geschichten oder sind sie sehr unterschiedlich?
- Extra: Welche Aufgaben konnten problemlos bewältigt werden, welche waren schwieriger? Fragen Sie die TeilnehmerInnen nach ihren Eindrücken und nach einer kurzen Rückmeldung.

c) Fragen an eine/n MusikerIn

- Erarbeiten Sie ein fiktives Gespräch. Welche Fragen würden Sie einer/m alten ÄgypterIn oder einer/m alten ägyptischen MusikerIn stellen?

3) Nachbereitung im Unterrichtsraum

- Existiert ein derartiges Instrument in Ihrem Kulturraum? Wann kommt es zum Einsatz?
- Hören wir uns fünf Beispiele von Harfenmusik aus verschiedenen Kulturen an. Mit welchem Beispiel würden wir den Klang dieses Instruments assoziieren?
- Welchen Stellenwert hat Musik traditionellerweise in Ihrer Kultur? Wann und in welchem Kontext wird Musik gehört?
- Schreiben Sie eine Geschichte, die auf der im

Museum begonnenen Aufgabe b) aufbaut. Lesen Sie sie vor.

- Schauen Sie sich die Videoaufzeichnungen an (-> Diskussion, die auf diesen Interaktionen aufbaut; siehe *Kunstvermittlung für Sprachlernen*; <http://www.lali-project.eu/>).

5.4 Sprachlernen unterstützen

Feedback ist ein wesentliches Element, das Sprachenlernen unterstützt und zur kognitiven und emotionalen Entwicklung beiträgt. Die Mehrzahl an Studien zu Feedback in der Fremdsprachenausbildung untersucht *korrigierendes Feedback*, also das Korrigieren von Fehlern in schriftlichen oder mündlichen Aufgaben (z.B. Ellis, 2009a). Nach Wiggins (2012) sollte hilfreiches Feedback zielorientiert, konkret und transparent, umsetzbar, anwenderInnenfreundlich, zeitgerecht, andauernd und konsequent sein. Konstruktives Feedback ist daher bevorzugt unmittelbar und nicht zu detailliert, sowie so konkret wie möglich (Wiggins, 2012). In seinem Leitfaden zu korrigierendem Feedback listet Ellis (2009a, S. 14) ähnliche Aspekte auf und hebt die Bedeutung hervor, korrigierendes Feedback in Beziehung zu zuordenbaren Zielen zu setzen, die je nach Kontext angepasst werden sollten. Er betont außerdem, dass korrigierendes Feedback (besonders in Bezug auf mündliche Aufgaben) gezielt und klar als solches erkennbar sein sollte (Ellis, 2009a, S. 14). Es ist weiters entscheidend, dass Feedbackstrategien variiert werden. „LehrerInnen sollen vorbereitet sein, angepasst an die kognitiven und emotionalen Bedürfnisse einzelner Lernender, zu ändern, wen, wann und wie sie korrigieren (Ellis, 2009, S. 14). Feedback sollte also auf die Bedürfnisse Lernender

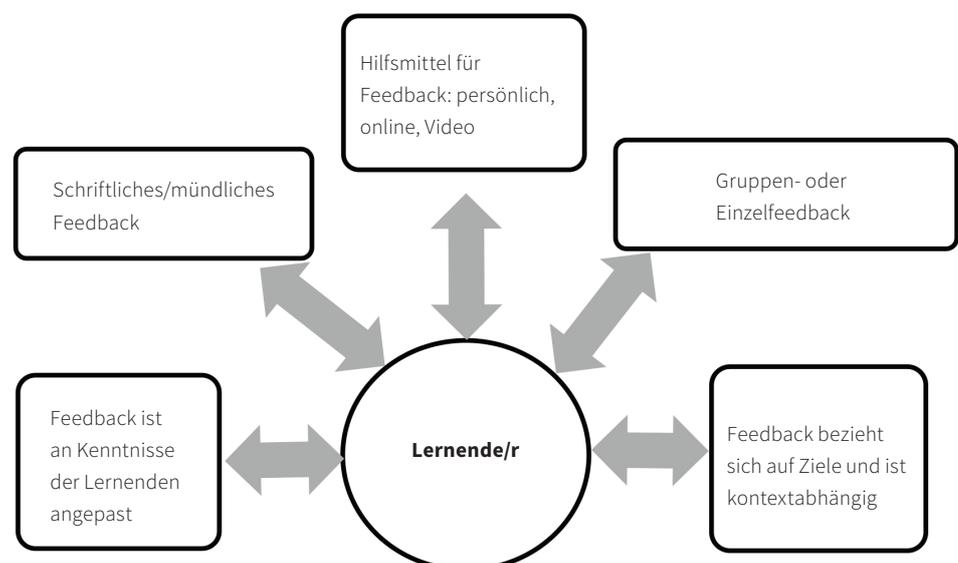


Abbildung 5: Ein auf Lernende zentrierter Ansatz für verschiedene Feedbackarten, die von LALI- LehrerInnen angeboten werden.

zugeschnitten und für jede/n einzelne/n Lernende/n nützlich sein (z.B. Wiggins, 2012).

Verschiedene Arten von Aufgaben mit unterschiedlichen Zielen können unterschiedliche Stufen und Arten von korrigierendem Feedback erfordern. Bei der mündlichen Sprachproduktion beispielsweise steht die Bedeutung im Mittelpunkt, während im Schriftlichen häufiger mehr Wert auf korrekte Formen gelegt wird (z.B. Juurakko-Paavola, 2016). Verschiedene Arten von mündlichem korrigierendem Feedback schließen sowohl implizite als auch explizite Strategien mit ein. Implizite Strategien sind *Umformungen* (falsche Elemente einer Aussage, die in irgendeiner Form korrigiert werden), *Wiederholungen* (falsche Elemente, die mit Betonung wiederholt werden) und *Wünsche nach Klarstellung* (die zeigen, dass die Aussagen nicht verstanden wurden). Im Gegensatz dazu sind *Korrekturen* (falsche Elemente, die identifiziert, aufgezeigt und ausgebessert werden), *Hervorlocken* (Teile der Aussage, die mit zunehmender Betonung wiederholt werden, was zeigt, dass Lernende die richtigen Elemente einbringen soll) und *paralinguistische Signale* (Gesten, die auf falsche Elemente hinweisen) sind explizitere Strategien (Ellis, 2009a, S. 8-9). Wenn ein/e Lernende/r beispielsweise „Ich gehe gestern dorthin“ sagt, kann der/die LehrerIn um Klarstellung bitten („Wie bitte?“), den Satz wiederholen („Ich GEHE gestern dorthin“) oder eine eindeutige Korrektur anbieten („Nicht GEHE, sondern BIN GEGANGEN. Sie sollten ‚Ich bin gestern dorthin gegangen‘ sagen.“) (auf Feedbacktypen aufbauend; s. Ellis, 2009a, S. 9).

Schriftliches, korrigierendes Feedback kann ebenfalls in verschiedene Arten eingeteilt werden. Bei *direktem korrigierendem Feedback* werden Fehler ausgebessert; bei *indirektem korrigierendem Feedback* werden Fehler gekennzeichnet (z.B. durch Unterstreichen), aber nicht ausgebessert (Ellis, 2009b, s. auch Rougier, 2014). Korrigierendes Feedback kann außerdem *metasprachliches Feedback* beinhalten (z.B. Fehlerzeichen oder grammatikalische Kategorien) und kann *zielgerichtet* (es werden nur bestimmte Fehler korrigiert/kommentiert) oder *nicht zielgerichtet* (alle Fehler werden berücksichtigt) sein (Ellis, 2009b). Wenn Fehlersymbole eingesetzt werden, kann der/die LehrerIn beispielsweise am Seitenrand ein Zeichen eintragen (z.B. fw = falsches Wort, art=Artikel; Ellis, 2009b). LehrerInnen können einzelne Formen des korrigierenden Feedbacks auch auf ver-

schiedene Art und Weise kombinieren; so werden beispielsweise im direkt korrigierenden metasprachlichen Feedback Fehler korrigiert und die Korrektur dabei um eine Erklärung der grammatikalischen Kategorien ergänzt. Weitere Beispiele für verschiedene Formen schriftliches, korrigierendes Feedback zu geben, werden von Ellis (2009b) auf Englisch und Rougier (2014) auf Französisch präsentiert. Abbildung 5 zeigt die verschiedenen Arten des Feedbacks, die LALI-LehrerInnen geben.

In Übereinstimmung mit den Konzepten des lebenslangen und selbstständigen Lernens, sowie dem handlungsbasierenden Zugang zum Lernen, den LALI einführt, soll erfolgreiches Feedback Lernende ermutigen, eine aktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess einzunehmen (s. auch Pollari, 2007, S. 13-14). Wie in der Grafik dargestellt sollen Lernende Einfluss darauf haben, welche der verschiedenen in Abbildung 5 zusammengefassten Arten von Feedback sie bekommen. Viele ForscherInnen haben betont, wie wichtig es ist, Lernende nach ihren eigenen Vorstellungen von Feedback - wie zum Beispiel ihre bevorzugte Art des Feedbacks - zu fragen (z.B. Juurakko-Paavola, 2016; Pollari, 2017). Feedback kann weiters auf verschiedene Art (z.B. im persönlichen Gespräch, durch eine online Plattform, via Video), einzeln oder in Paaren/Gruppen (z.B. Juurakko-Paavola, 2016) angeboten werden. Auch wenn Peer-Feedback ebenfalls möglich ist, sind es, wenn man die relativ niedrigen Kenntnisse der LALI TeilnehmerInnen mitbedenkt, hauptsächlich die LehrerInnen, die für das Feedback verantwortlich sind und die es entsprechend an die individuellen Kompetenzen der TeilnehmerInnen anpassen können. Weiters können die LehrerInnen neben anderen Faktoren auch die Persönlichkeit den kulturellen Hintergrund jede/r einzelnen TeilnehmerIn usw. berücksichtigen und ihre Rückmeldungen dementsprechend abstimmen. Dieses Verständnis eines lernendenzentrierten Feedbacks ist außerdem wesentlich für *adaptive corrective feedback* (z.B. Leontjev, 2014), da es mit dem Konzept der *zone of proximal development* (Vygotsky, 1978; s. auch Abschnitt 4.2.2) in Verbindung steht. *Adaptive corrective feedback* sollte an die *zone of proximal development* eine/r Lernenden angepasst werden, in der er oder sie Aufgaben mit etwas Unterstützung bewältigen kann (Leontjev, 2014; s. auch Ellis, 2009a).

6 Zusammenfassung

Beim LALI-Zugang ermöglicht das Lehren und Erlernen von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz in Unterrichtsräumen und Museen den Erwerb verschiedener Kompetenzen und Fähigkeiten durch einen lebensnahen Umgang mit Sprache und Kultur. Die im Unterrichtsraum durchgeführten Aufgaben ergänzen jene, die in informeller Umgebung (z.B. Museen) bearbeitet werden. Der LALI-Zugang verbindet also formelle und informelle Lernumgebungen und Kulturvermittlung, um formellen Sprachgebrauch, Lese- und Schreibkompetenz und Soft Skills zu verbessern. Indem Elemente der Interkulturalität, Kunstvermittlung und Sprachenlernen auf einzigartige Weise kombiniert werden, fördert der LALI-Zugang nicht nur die Entwicklung der Sprachkompetenz, sondern auch der Lese- und Schreibkompetenz und von Soft Skills. LALI zielt daher darauf ab, Lernende mit interkulturellen Aspekten der Kommunikation vertraut zu machen, damit diese eine interkulturelle Kompetenz entwickeln: zu lernen, schriftliche, mündliche und multimodale Nachrichten zu entziffern und Beziehungen in verschiedenen Lernumfeldern aufbauen zu können. Der handlungsorientierte Zugang zum Lernen, bei dem Lernende als aktive TeilnehmerInnen ihr Wissen erweitern, indem sie Probleme lösen, ist ein wesentlicher Teil von

LALI. Außerdem fördert die Bearbeitung lebensnaher Themen nach den Prinzipien des *themenzentrierten Lernens* die aktive Teilnahme der Lernenden und ermöglicht ihnen, Wissen zu generieren. Durch gemeinschaftliche und vielseitige Aufgaben unterstützt der LALI-Zugang also MigrantInnen oder zu wenig qualifizierte Lernende dabei, Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz zu entwickeln und fördert ihre Weiterbildung und ihre Beschäftigungsfähigkeit.

Der LALI-Zugang hat zum Ziel, einen Beitrag zur kulturellen Anpassung von MigrantInnen und anderen Menschen, die vor (schrift-)sprachlichen und die Integration möglicherweise beeinträchtigenden Herausforderungen stehen, zu leisten. Das LALI-Projekt unterstützt alle LehrerInnen, AusbilderInnen und andere Berufsgruppen, die helfen, weniger qualifizierte Erwachsene im Gastland zu integrieren. Dieses Handbuch kann - gemeinsam mit anderen von LALI zur Verfügung gestellten Unterlagen - als ein Ausgangspunkt genutzt werden, um das Erlernen von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz zu fördern. PädagogInnen können die hier vorgestellten Ansätze an ihre jeweiligen Kontexte anpassen.

Bibliographie

- Aboa Vetus & Ars Nova. (2018). *Turvapaikkana museo* [Museum als Asyl]. Abgerufen unter <http://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>
- Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 35–59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments – the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1–7. Abgerufen unter https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/media11561.pdf
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. Oxford: Oxford University Press.
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. In H. C. Triandis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* (Vol. 5) (pp. 211–279). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation. In A.-M. Bouvry, F. J. R. van de Vijver, & P. Schmitz (Eds.), *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129–141). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.
- Blin, F., & Jalkanen, J. (2014). Designing for language learning: Agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8(1), 147–170. Abgerufen unter <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>
- Burleson, B. R. (2007). Constructivism: A general theory of communication skill. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 105–128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies. Going to the MALL: Mobile-assisted language learning. *Language Learning and Technology*, 10(1), 9–16. Abgerufen unter <http://llt.msu.edu/vol10num1/emerging/>
- City of Turku. (2016). *Maahanmuuttajille Suomi tutuksi Turun linnassa, valtuustossa ja vanhainkodissa* [Finland kennenlernen für EinwanderInnen]. Abgerufen unter https://www.turku.fi/uutinen/2016-04-28_maahanmuuttajille-suomi-tutuksi-turun-linnassa-valtuustossa-ja-vanhainkodissa
- Cornell University Center for Teaching Innovation. (2018). *Collaborative learning: Group work*. Abgerufen unter <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/collaborative-learning.html>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Abgerufen unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Educational Broadcasting Corporation (2004). *Concept to classroom – workshop: Cooperative and collaborative learning*. Abgerufen unter <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>
- Eloranta, J., & Jalkanen, J. (2015). Learning paths on elementary university courses in Finnish as a second language. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (pp. 225–240). Dublin: Research-Publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000294
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R. (2009b). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56–72. Abgerufen unter <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>
- Eshach, H. (2006). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171–190.

- European Commission. (2017). *Study on audience development – how to place audiences at the centre of cultural organisations*. Abgerufen unter <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/cc36509d-19c6-11e7-808e-01aa75ed71a1>
- Finnish National Board of Education. (2003). *National core curriculum for upper secondary schools 2003*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for general upper secondary schools 2015*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. Abgerufen unter <http://llt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf>
- Guth, S. (2009). Personal learning environments for language learning. In S. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. London: IGI Global. doi:10.4018/978-1-60566-190-2.ch024
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Hooper-Greenhill, E. (2000) *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Juurakko-Paavola, T. (2016). *Kirjoittamisen arviointi* [Bewertung von Schriftsprache]. Lecture given in the course *Language Assessment*, September 21, 2016 (School of Languages and Translation Studies, University of Turku).
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Laakkonen, I. (2015). Doing what we teach: Promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (pp. 171–195). Dublin: Research-Publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000292
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495.
- LaFromboise, T., Coleman, H., Hardin, L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395–412.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 24–47). New York, NY: Routledge.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris: ESF Editeur.
- Leontjev, D. (2014). The effect of automated adaptive corrective feedback: L2 English questions. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 8, 43–66. Abgerufen unter <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/459>
- Lintunen, P., Mutta, M., & Pelttari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25(1), 61–75. doi:10.4995/eurocall.2017.7145
- Neville, D. O., Shelton, B. E., & McInnis, B. (2009). Cybertext redux: Using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading, and culture. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 409–424. Available doi:10.1080/09588220903345168
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264181762-en
- OECD. (2011). *Survey of adult skills (PIAAC): Country note – France*. Abgerufen unter [http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20\(FR\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20(FR).pdf)
- OECD. (2018). *Recognition of non-formal and informal learning*. Abgerufen unter <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/recognitionofnon-formaland-informallearning-home.htm>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pollari, P. (2017). To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 11, 11–33. Abgerufen unter <http://apples.jyu.fi/article/abstract/492>
- Reading Rockets. (2018). *Reciprocal teaching*. Abgerufen unter http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching
- Rougier, N. (2014). *Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE*. *Glottodidactica*, XLI (1), 113–125.
- Schmitz, P. G. (1992). Personality, stress-reactions and disease. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 683–691. doi: 10.1016/0191-8869(92)90239-L
- Silander, P. (2015). *Phenomenal education: Phenomenon-based learning*. Abgerufen unter <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz, Museum 2.0. Abgerufen unter <http://www.participatorymuseum.org/>
- Simon, N. (2015, April 29). Building community: Who / how / why. [Web log post]. Abgerufen unter <http://museumtwo.blogspot.fi/2015/04/building-community-who-how-why.html>
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64, 620–625. doi:10.1598/RT.64.8.8
- Sundqvist, P. (2016). Gaming and young language learners. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 446–458). New York, NY: Routledge.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20. doi:10.1017/S0958344013000232
- Sylvén, L., & Sundqvist, P. (2017). Computer-assisted language learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34(1), i–iv. doi:10.1558/cj.31822
- Thomas, M., & Peterson, M. (2014). Editorial for the special issue Web 2.0 and language learning: Rhetoric and reality. *CALICO Journal*, 31(1), i–iii. doi:10.11139/cj.31.1.i-iii
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker-Kuhne, D. (2005). *Invitation to the party: Building bridges to the arts, culture and community*. New York, NY: Theatre Communications Group.
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. New York & London: Massachusetts Institute of Technology & John Wiley & Sons.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.

Anhang 1. Zielniveaus der Kompetenzen in den unterschiedlichen Fertigkeiten für die beiden Gruppen (aufbauend auf FNBE, 2003 [vier Grundfertigkeiten] und FNBE, 2016 [interaktionsbezogene Fähigkeiten], mit Ergänzungen zum LALI Kontext).

Kompetenzen	Zielgruppen:	
	Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen (Literacy Development - LD)	Entwicklung von mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen (Language and Literacy Development - LLD)
	Allgemeines Zielniveau: A2-B1	Allgemeines Zielniveau: A1-A2
Hören	<p>B1.2 Kann die Hauptinformationen und die wichtigsten Details von ausführlichen formellen und informellen Diskussionen verstehen. Das Verstehen erfordert eine Standardsprache oder einen vertrauten bekannten Akzent und eine gelegentliche Wiederholung und Neuformulierung. Schnelle Diskussionen zwischen MuttersprachlerInnen und unbekannte Details innerhalb von neuen Themen bereiten Schwierigkeiten. Im Rahmen von LALI - beispielsweise bei den Museumsbesuchen - kann es auf Grund des verwendeten Wortschatzes zu Verständnisschwierigkeiten kommen.</p>	<p>A1.3 Kann einfachen Diskussionen, die sich auf konkrete Situationen oder persönliche Themen beziehen, folgen. Kann einfache Nachrichten nur dann verstehen, wenn diese standardsprachlich und in einem langsameren Sprechtempo artikuliert und an ihn/sie persönlich adressiert sind. Im Rahmen von LALI kann beispielsweise der während der Museumsbesuche verwendete Wortschatz zu erheblichen Verständigungsschwierigkeiten führen.</p>
Sprechen	<p>B1.1 Kann vertraute Dinge detailliert beschreiben. Kann gängige Alltagssituationen und informellen sprachlichen Austausch bewältigen. Kann Themen, die von persönlicher Relevanz sind, auch in etwas anspruchsvolleren Situationen vermitteln. Präsentationen und abstrakte Themen verursachen offensichtliche Schwierigkeiten. Kann verständlich sprechen, auch wenn in längeren Abschnitten Pausen gemacht werden und zögerlich gesprochen wird. Kann einen einigermaßen umfassenden Alltagswortschatz und einige häufig verwendete Phrasen und Redensarten anwenden. Kann eine Vielzahl sprachlicher Strukturen verwenden. Grammatikfehler wie fehlende Artikel oder Endungen häufen sich in längeren Gesprächen, aber sie beeinträchtigen das Verständnis nicht. Im Rahmen von LALI können die Lernenden auf verständliche Weise zu Diskussionen im Museum/im Unterrichtsraum beitragen.</p>	<p>A1.2 Kann unmittelbare Bedürfnisse in begrenztem Ausmaß kommunizieren und in einem Dialog nach grundlegenden persönlichen Informationen fragen und Fragen dazu beantworten. Benötigt häufige Unterstützung vom/von der GesprächspartnerIn. Pausen und andere Unterbrechungen beim Sprechen Kann einen sehr begrenzten Wortschatz, einige kontextuelle Begriffe und grundlegende grammatikalische Strukturen anwenden. Auch in einfachen freien Sprechbeiträgen werden zahlreiche unterschiedliche Fehler gemacht. Im Rahmen von LALI können die Lernenden auf kurze und einfache Art und Weise zu den Diskussionen im Museum oder im Unterrichtsraum beitragen.</p>
Lesen	<p>A2.1 Kann einfache Texte verstehen, die häufig gebrauchten Wortschatz enthalten. Kann die wichtigsten Punkte und einige Details von wenigen Textabsätzen verstehen. Im Rahmen von LALI können die Lernenden kurze Texte (z.B. zu Kunstthemen) mit relativ einfachem Wortschatz und einfacher Satzstruktur verstehen.</p>	<p>A1.3 Kann vertraute und einige unbekannte Wörter lesen. Kann kurze Nachrichten über das Alltagsleben und alltägliche Ereignisse verstehen. Im Kontext von LALI können die Lernenden kurze Text (z.B. über Kunstthemen) mit einfachem Wortschatz und einfacher Satzstruktur verstehen.</p>
Schreiben	<p>A2.1 Kann in den routinemäßigen Alltagssituationen schriftlich zurechtkommen. Kann kurze einfache Nachrichten (Briefe, Notizen), die sich auf alltägliche Bedürfnisse beziehen und einfache spezifische Beschreibungen von sehr vertrauten Themen schriftlich verfassen. Im Kontext von LALI können die Lernenden kurze Texte zu den im Projekt behandelten Themen (z.B. Kunst und Kultur) verfassen. Bei der Erledigung dieser Aufgaben verwenden sie eher einfache, konkrete Ausdrücke, wobei sie relativ häufig Fehler machen.</p>	<p>A1.3 Kann über bekannte und leicht vorhersehbare Situationen schreiben, die mit alltäglichen Bedürfnissen und Erfahrungen in Zusammenhang stehen. Kann einfache Nachrichten schreiben (einfache Postkarten, persönliche Informationen, einfaches Diktat) Im Rahmen von LALI können die Lernenden kurze Texte über die Themen des Projektes (z.B. Kunst und Kultur) verfassen, die aus wenigen Sätzen bestehen. Sie können sehr einfache konkrete Vokabel bei der Aufgabenerledigung verwenden, wobei sie zahlreiche Fehler machen.</p>
Interaktionen in verschiedenen Situationen	<p>A2.2 Kann verschiedene alltägliche Kommunikationssituationen gut bewältigen und ist in der Lage in Gesprächen die Initiative zu ergreifen. Im Rahmen von LALI können die Lernenden aktiv an Diskussionen zu den Projektthemen teilnehmen. Sie können beispielsweise ihre Meinungen über und ihre Interpretationen der Kunstwerke äußern.</p>	<p>A1.2 Kann gebräuchliche Höflichkeitsausdrücke, die für alltägliche soziale Interaktionen typisch sind, verwenden. Im Kontext von LALI können die Lernenden einige kulturelle Unterschiede berücksichtigen und ihre eigenen Beiträge bei der Aufgabenbearbeitung in einer multikulturellen Gruppe entsprechend anpassen.</p>

Kulturelle Angemessenheit der Kommunikation	<p>A2.2 Kann einfache sprachliche Mittel für wichtige Anliegen wie den Informationsaustausch und die adäquate Artikulation von Meinungen und Einstellungen verwenden. Kann eine höfliche Konversation unter Verwendung gängiger Ausdrücke und elementarer sprachlicher Routinen führen. Im Kontext von LALI können die Lernenden kulturelle Unterschiede berücksichtigen und ihre eigenen Beiträge bei der Aufgabenbearbeitung in multikulturellen Gruppen entsprechend anpassen.</p>	<p>A1.2 Kann gebräuchliche Höflichkeitsausdrücke, die für alltägliche soziale Interaktionen typisch sind, verwenden. Im Kontext von LALI können die Lernenden einige kulturelle Unterschiede berücksichtigen und ihre eigenen Beiträge bei der Aufgabenbearbeitung in einer multikulturellen Gruppe entsprechend anpassen.</p>
---	--	---



www.lali-project.eu

Partners:



élan interculturel

www.elaninterculturel.com

De l'Art et D'autre

stand129

www.stand129.at



Turun yliopisto
University of Turku

www.utu.fi/en



inf.uni-sopron.hu



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

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