

# **Bilderbuch-Kino mit „Mehrwert“**

*Welchen „Mehrwert“ bietet diese eingesetzte Methode*

*für den Basisbildungsunterricht*

*sowohl den Lernenden als auch mir als Lehrende?*

verfasst im Rahmen des Mama-lernt-Deutsch-Kurses

an der Volksschule Pannaschgasse

im Jahr 2013

eingereicht im Rahmen des wba-Diploms

der Weiterbildungsakademie Österreich

für den Schwerpunkt:

***Lehren/Gruppenleiten/Training***

von Mag.a Melanie Steindl

Kontakt: Schönbrunnerstr. 46/15

1050 Wien

Tel.: 0650 7870410

E-Mail: [melanie.steindl@univie.ac.at](mailto:melanie.steindl@univie.ac.at)

Wien, September 2014

...gewidmet den mutigen und engagierten Teilnehmerinnen des Mama-lernt-Deutsch-Kurses  
2012/2013 an der Volksschule Pannaschgasse, im 5. Bezirk...

*Hanan*

*Gurbax*

*Hamide*

*Mehtap*

*Mihaela*

*Mona*

*Nabila*

*Simona*

*Zaliana*

*Zühal*

...sowie meiner lieben und geschätzten Kollegin

*Sanela*

## **...vor dem Vorwort**

*...mein persönlicher Zugang zum Unterrichten*

Ich blicke nun auf 20 Jahre Unterrichtserfahrung zurück – der Zeitpunkt zur Erlangung des wba-Diploms ist sozusagen für mich persönlich eine Gelegenheit, mein 20-jähriges Jubiläum als Unterrichtende zu würdigen ☺.

Damals als junge Studentin der Pädagogik/Sonder- und Heilpädagogik (heutige Bildungswissenschaften) eher verzagte, weil das Studium von mir als so fern der Praxis empfunden wurde und den Entschluss gefasst, auf Lehramt für Sonderschule umzusteigen, ergab sich über die Sommerferien 1994 die Gelegenheit für mich, mit bosnischen Flüchtlingskindern zu arbeiten.

In einem Pavillon auf der Baumgartner Höhe waren etwa 150 Flüchtlinge aus Bosnien untergebracht, die Kinder besuchten die nahe gelegene Volksschule. Um die Lehrer/innen zu entlasten, initiierte die damalige Obfrau des Elternvereins das Projekt „Aufgabenhilfe und aktive Deutschpraxis“, dieser Kurs fand täglich von 14-17 Uhr statt. Das Psychiatrische Krankenhaus der Stadt Wien stellte einen Raum zur Verfügung, der Wiener Integrationsfonds kam für die Kosten der Kursleiterin auf – meine erste Begegnung mit Kindern, die damit beschäftigt waren, sich in ein neues Lebensumfeld zu integrieren, sich von traumatisierenden Erlebnissen infolge von Krieg und Flucht zu erholen und diese zu bewältigen, und eine neue Sprache zu lernen – Deutsch als Zweitsprache.

Parallel zu dieser sinnvollen und spannenden Tätigkeit war ich sehr motiviert, mein Studium nun doch „nebenbei“ fortzusetzen und mir darüber hinaus Wissen auf der Germanistik anzueignen, den Anfängen des Bereiches „Deutsch als Fremdsprache“ beizuwohnen – mit großer Begeisterung bin ich in der ersten Vorlesung von Prof. Krumm gesessen.

Die Erfahrungen mit den Kindern prägten mein berufliches Tätigkeitsfeld und somit zu einem beträchtlichen Teil auch meinen Lebensweg: über einen bestimmten Zeitraum mitzuerleben, wie sich die Kinder ihre neue Lebensrealität und die neue Sprache aneigneten, mit welchen Hürden sie konfrontiert waren, welchen Herausforderungen und Verantwortungen sie sich stellen mussten und gleichzeitig, welche Möglichkeiten ich als Kursleiterin/Lehrerin/Erwachsene in „unserem Raum“ zur Verfügung stellen konnte zur Erholung, zur Motivation, zur Erfüllung grundlegender kindlicher Bedürfnisse – damit Lernen, Entwicklung und ein positives Erleben unseres gemeinsamen Tuns möglich werden konnte – das alles hat mich auch menschlich wachsen lassen.

Dass Lehren und Lernen nicht nur mit einer Materie – etwa „Deutsch als Zweitsprache“ zu tun hat, und ich als Lehrende auch immer wieder Lernende sein möchte, hat mich dazu motiviert, mein breites berufliches Tun mit theoretischen Hintergrundinformationen zu bereichern. Somit absolvierte ich Aus- und Weiterbildungen u.a. im Migrationsbereich, in „Interkultureller Elternbegleitung“, in „frauenspezifischer Beratung“, „Alphabetisierung mit Migrant/innen“, oder zur „Kompetenz orientierten Beraterin“.

Heute bin ich Mutter von zwei Töchtern (zurzeit sieben und zwölf Jahre alt) und in unterschiedlichen Kontexten als Unterrichtende tätig. Zum einem als Trainerin für Deutsch als Zweitsprache mit Erwachsenen an den Wiener Volkshochschulen, in Mama-lernt-Deutsch-Kursen seit den Anfängen vor sechs Jahren, in Deutsch-Integrationskursen auf unterschied-

lichen Niveaustufen und als Prüferin des Österreichischen Sprachdiploms. Begleitend zu den Mama-lernt-Deutsch-Kursen führe ich seit drei Jahren die Bildungsberatung durch, das heißt konkret, dass ich in die 15 von den Wiener Volkshochschulen angebotenen Mama-lernt-Deutsch-Kursen vor Ort Workshops zum Österreichischen Schulsystem durchführe und im Anschluss für jede Teilnehmerin Einzelberatung zu den damit verknüpften Themen Arbeit, Weiterbildung und auch Sozialberatung anbiete.

Zum anderen bin ich seit einigen Jahren in der Lehrer/innen-Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Wien und Linz tätig. In diesem Rahmen leite ich Seminare zu den Themen „Methodik“, „Lebenswelt von Migrant/innen“, „Hospitieren“ und „Elternarbeit“.

Seit SS 2014 bin ich mit zehn Stunden an der Universität Wien als wissenschaftliche Assistentin meiner Kollegin und Freundin beschäftigt, die ihre Habilitation über „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen“ verfasst.

Als sozusagen neues Steckenpferd in meinem beruflichen Tun und davon motiviert, wieder mehr mit Kindern zu arbeiten, insbesondere mit Mädchen, habe ich mich in das Feld der Sexualpädagogik begeben. Organisiert von der Österreichischen Gesellschaft für Sexualforschung führe ich an Schulen für Mädchen im Alter von neun bis elf Jahren Workshops zum Thema „Was ist los in meinem Körper – die Zyklusshow“ durch. Eine meiner Ideen (einstweilen noch im Kopf) ist, dieses Thema methodisch und didaktisch so aufzubereiten, dass ich zu diesem Thema auch Workshops in Mama-lernt-Deutsch-Kursen durchführe. ...aber das ist Zukunftsmusik.

Abschließend und als Begründung für diese ausführliche Beschreibung meiner beruflichen Tätigkeiten sowie in Hinblick darauf, dass es sich bei dieser Abschlussarbeit um eine Diplomarbeit zu „Erwachsenenbildung – Lehren/Gruppenleiten/Training“ handelt, möchte ich folgendes noch anmerken:

Ob ich es nun in einem „Raum“ – vereinfacht formuliert – beispielsweise mit bildungsfernen Frauen, mit älteren erfahrenen Lehrer/innen oder mit Mädchen zu tun habe, und der Arbeitsauftrag mit der Vermittlung eines bestimmten Inhalts zu tun hat, ist meistens von außen vorgegeben. Was dann allerdings in der gemeinsamen Zeit passiert – wie der Lehrinhalt vermittelt wird, was wie bei den Teilnehmenden ankommt und sie mitnehmen können, wie sich die Atmosphäre anfühlt, wie sich die Stimmung und die Gruppendynamik entwickeln und sich dadurch die Teilnehmenden individuell öffnen und einbringen können etc., wie das Lernen und Lehren zur Zufriedenheit aller Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden kann – darin sehe ich als Lehrende/Gruppenleitende/Trainerin meinen persönlichen Auftrag, geprägt von den Werthaltungen: großes Interesse an Menschen, Respekt, Wertschätzung und Eigenverantwortlichkeit.

## **Vorwort**

*...mein persönlicher Zugang zum Thema der vorliegenden Arbeit*

Meine Überlegungen zum Thema dieser wba-Diplomarbeit belaufen sich darauf,

- dass ich ein Beispiel aus meiner praktischen Unterrichtstätigkeit beschreiben möchte und somit die Gelegenheit nütze, darüber in einem größeren Ausmaß als üblich zu reflektieren,
- dass ich über ein m.E. „gelungenes“ Projekt schreiben möchte, das vielleicht auch für andere einen Anreiz haben könnte, es selbst auszuprobieren, und
- dass ich das, was mir persönlich ein Anliegen am Unterrichten ist, nicht nur – wie normalerweise üblich – unmittelbar und immer wieder von neuem mit mir selbst oder einer Kollegin reflektiere, sondern ich hier die Gelegenheit nütze, dem einen Raum zu geben und schriftlich festzuhalten.

# Inhaltsverzeichnis

...vor dem Vorwort .....	3
Vorwort .....	5
Einleitung.....	8
1 Bilderbuch-Kino .....	9
1.1 Vom Bilderbuch... .....	9
1.1.1 Ein Bilderbuch – erwachsenengerecht? .....	11
1.1.2 Zur Auswahl des Bilderbuches „Die neugierige kleine Hexe“ .....	11
1.2 ...zum Bilderbuch-Kino.....	14
1.2.1 Die erste Bilderbuch-Kino-Präsentation zum Einstieg.....	15
1.2.2 Die gemeinsame Bilderbuch-Kino-Präsentation zum Projektabschluss.....	15
2 „Unser“ Kurs... .....	16
2.1 Das allgemeine Curriculum von Mama-lernt-Deutsch-Kursen.....	16
2.2 Das projektbezogene Curriculum .....	17
2.3 Der Mama-lernt-Deutsch-Kurs in der Pannaschgasse, im 5. Bezirk .....	17
3 Das Projekt „Bilderbuch-Kino“ im Kontext der Prinzipien eines Sprachunterrichts .....	19
3.1 Didaktische Prinzipien: .....	19
3.1.1 Lerner/innenzentriertheit .....	19
3.1.2 Kooperation .....	21
3.1.3 Mehrsprachigkeit.....	24
3.1.4 Authentizität.....	24
3.1.5 Autonomie.....	25
3.2 Methodische Prinzipien.....	26
3.2.1 Recycling.....	26
3.2.2 Ausgewogenheit der Fertigkeiten .....	26
3.2.3 Abwechslung .....	27
3.2.4 Abwechslung der Sozialformen .....	27
3.2.5 Transparenz .....	27
3.2.6 Textsortenvielfalt.....	28
3.3 Spracherwerbsorientierte Prinzipien .....	29

4	Der Mehrwert eines Bilderbuch-Kinos .....	33
4.1	Die Beschäftigung mit einem Bilderbuch .....	33
4.2	Die Exkursion in die städtische Bücherei als begleitende Maßnahme.....	34
4.3	Das gemeinsame Arbeiten – wir sind „eine“ Gruppe.....	35
4.4	Wir setzen uns in Szene – über das Präsentieren .....	37
4.5	Partizipation am Schulgeschehen .....	40
4.6	Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit der Schule .....	41
5	Reflexion und Zusammenfassung.....	42
5.1	Zur Rolle der Kursleiterin.....	42
5.2	Was hätte man besser bzw. anders machen können?.....	43
5.3	Resumee .....	43
	Literaturverzeichnis .....	44

## Einleitung

Folgende These soll nun zu Beginn in dieser Arbeit formuliert und im weiteren Verlauf bestätigt werden:

**Lernen kann auf mehreren Ebenen stattfinden – bringt oft mehr, einen „Mehrwert“, als das bewusst gesetzte und transparent formulierte Lernziel.**

Daraus leitet sich folgende Fragestellung ab:

***Welchen Mehrwert bietet die Methode „Bilderbuch-Kino“ für den Basisbildungsunterricht – hier konkret: in Mama-lernt-Deutsch-Kursen – sowohl den Lernenden als auch mir als Lehrende?***

Zu Beginn – im ersten Kapitel – widme ich mich dem Bilderbuch und in der Folge dem Bilderbuch-Kino, wie man sich das im konkreten Fall vorstellen kann und welche technische Ausstattung dafür zu organisieren ist. Dabei drängt sich die Frage auf, ob sich diese Methode überhaupt für Erwachsene eignet. Ich möchte damit dem Vorwurf standhalten, die erwachsenen Teilnehmerinnen in eine kindliche Rolle zu rücken. Außerdem werden die Überlegungen zur Auswahl des hier verwendeten Bilderbuches angeführt.

Um das Setting des Projekts zu beschreiben, ist es notwendig, auf die Rahmenbedingungen und das Curriculum der Mama-lernt-Deutsch-Kurse einzugehen. Die Randdaten zum Ablauf „unseres“ Kurses mit der Besonderheit, dass die Alpha-Teilnehmerinnen eine eigene Lehrerin haben, zum gemeinsamen Unterrichten, zu den Kurszeiten und den Teilnehmerinnen als spezielle Zielgruppe sowie eine zeitliche Übersicht zum Ablauf des Projekts sind im zweiten Kapitel zu lesen.

Das dritte Kapitel beinhaltet die praktische Umsetzung unseres Bilderbuch-Kino-Projekts. Dabei wird nicht nur versucht, den Ablauf möglichst anschaulich – auch mit Hilfe von Fotos – zu präsentieren, sondern es soll gleichzeitig darauf Bezug genommen werden, inwiefern diese Umsetzung den Prinzipien eines Sprachunterrichts nach Fritz/Faistauer (2008) entspricht.

Daraus ergeben sich für das vierte Kapitel meine Schlussfolgerungen in Bezug auf den Mehrwert, der sich mit der Methode des Bilderbuch-Kinos m.E. gut verdeutlichen lässt. Es wird aufgezeigt, auf welchen Ebenen das Lernen unterstützende Phänomene zu erkennen sind, die wiederum einen Mehrwert sowohl für jede Teilnehmerin und für mich als Lehrende als auch für das Kurskonzept Mama-lernt-Deutsch darstellen. Diese betreffen die Motivation, den Umgang mit der Kulturtechnik Lesen (plus einem Exkurs zur begleitenden Exkursion in die Bücherei), binnendifferenzierten Unterricht – nicht alle Teilnehmerinnen können lesen, das „Sichtbarwerden“ als Teil der Schule (zum einen: es gibt einen Mama-lernt-Deutsch-Kurs an der Schule, und zum anderen: die Teilnehmerinnen lernen nicht nur hinter geschlossenen Türen, sondern bei der Präsentation wurden sie als aktiv Präsentierende sowohl von den Kindern, als auch von der Lehrerin und der Direktorin wahrgenommen – Partizipieren am Schulgeschehen), Stärkung verschiedener Kompetenzen, etwa das Präsentieren, oder im zwischenmenschlichen Umgang miteinander.

Im fünften Kapitel – zum Abschluss – nehme ich sowohl Bezug auf die Rolle der Kursleiterin, als auch darauf, was man eventuell bei einer neuerlichen Durchführung anders machen könnte, welche Ideen mir Nachhinein bzw. während der intensiven Auseinandersetzung im Zuge des Verfassens dieser Arbeit noch eingefallen wären.

# 1 Bilderbuch-Kino

Bevor wir uns mit dem Bilderbuch-Kino als eine spezielle Unterrichtsmethode auseinandersetzen, möchte ich gerne einige Gedanken über das Medium bzw. die Textsorte Bilderbuch anführen.

## 1.1 Vom Bilderbuch...

Vor etlichen Jahren, als meine große Tochter noch klein war – sozusagen im „Bilderbuch-Alter“ – nahm ich an einem Fernkurs zu Kinder- und Jugendliteratur teil, von wo mir in gewissen Zeitabständen Skripten zu bestimmten Schwerpunkten der Kinder- und Jugendliteratur zugeschickt wurden. Ich möchte mich in den folgenden Absätzen auf eine Spektrum-Ausgabe zum Thema „Bilderbuch“ von Mareile Oetken (2006) beziehen:

Wie Oetken ausführt, ist ein Bilderbuch ein Medium, in das im Gegensatz zu vielen anderen Literaturgattungen, auch Erwartungen gesetzt werden, die nicht literarisch-ästhetischer Natur sind. Sie meint hier, dass allzu oft Bild und Text mit einem konkreten pädagogischen Auftrag verbunden sind. Es kann zwar ein Bestandteil pädagogischer Diskurse sein, ist jedoch als Buch vor allem eine literarische Gattung, „mit allen künstlerischen Freiheiten“. (Vgl. Oetken 2006, S.2) Sie meint also, dass das Bilderbuch in erster Linie und grundsätzlich Literatur ist.

Dem schließe ich mich gerne an. In Bezug auf die Verwendung eines Bilderbuches im Unterricht kann man also davon ausgehen, dass es sich hier um authentische literarische Texte handelt. Meine Verwendung eines Bilderbuches im Unterricht war zwar durchaus von pädagogischen Absichten geprägt, allerdings nicht auf einer inhaltlichen Ebene, sondern auf einer methodisch-didaktischen.

Um auf die methodisch-didaktischen Möglichkeiten eines Bilderbuches für unser spezielles Projekt Bezug zu nehmen, sei erwähnt, dass in einem Bilderbuch Text und Bild ein besonderes Verhältnis eingehen: Bild- und Textebenen lassen sich prinzipiell in unbegrenzter Vielfalt und Kombination zu einem Gesamttext verknüpfen. Die Spannung ergibt sich dann aus der Differenz. „Bilder erzählen in ihrer eigenen Sprache, ebenso wie Texte; Bildsequenzen besitzen ihre eigene narrative Struktur, so wie Texte. In Ergänzung und Kombination führen Text und Bild aber zu ganz neuen Ausdrucksqualitäten, zu einer spezifischen Bild-Text-Dramaturgie.“ (Siehe: Oetken 2006, S.9) Es herrscht somit eine Vielfalt der Verknüpfung von Bild und Text. Durch die Verzahnung dieser beiden Erzählebenen (von Bild und Text) kommt es zu einem Gesamttext, zu einer „Sprache des Bilderbuches“. (Siehe: Oetken 2006, S.11)

Im weiteren nimmt sie Bezug zu den Kindern: Der Umgang mit Symbolen und Zeichen in Text und Bild wäre vielschichtig und erfordere viel Übung und Erfahrung, mit der Kinder als Leseanfänger/innen zunächst überfordert zu sein scheinen. Der Begriff des Verstehens ist allerdings prozesshaft. Der Reichtum und die Komplexität von Symbolen lassen sich schrittweise erfassen, oft bedarf es an Mut zur vorsichtigen Annäherung an Unbekanntes. (Vgl. Oetken 2006, S.14)

Ich hatte vor dem Projekt nicht bewusst diese theoretische gedankliche Auseinandersetzung. Aber wenn Oetken hier von „Mut zur vorsichtigen Annäherung an Unbekanntes“ schreibt, möchte ich dennoch erwähnen, welche zwei Grundgedanken zu den vorhergegangenen Absätzen mich u.a. zur Beschäftigung mit einem Bilderbuch ermutigt haben:

### *Zwei Grundgedanken vor dem Projekt*

Zum einen die Tatsache, dass für mich – als Mutter gemeinsam mit meinen Kindern – die Beschäftigung mit Bilderbüchern eine wichtige Rolle gespielt hat, sowohl das Bilder anschauen, als auch das Befassen mit dem Text – das Vorlesen, schrittweise, das „Verstehen“ lernen – wie oben beschrieben, die Beschäftigung mit Bildern, Gedanken zu den Bildern, mit der Handlung, mit den Personen, den Absichten, dem Verlauf der Geschichte, Vermutungen anstellen...unendlich viele kleine (und freudvolle) Schritte bis hin zum selber lesen. Wir verbrachten viele Stunden in trauter entspannter Gemeinsamkeit. Darauf nimmt Oetken Bezug, wenn sie meint, „die Dialoge zwischen Eltern und Kindern weisen eine Doppelstruktur auf, die zunächst auf einer vertrauten Interaktionsroutine des Benennens beruht, um danach durch Fragen und Kommentare auf eine neue Verständnisebene zu führen.“ (Siehe: Oetken 2006, S.16) In solchen Dialogen besteht die Möglichkeit, eine enge thematische Verflechtung der Vorlesesituation mit allgemeinen Lebens- und Gesprächszusammenhängen herzustellen. Dies leistet eine kindliche Bindung an Literatur und kann auch identitätsstiftend wirksam werden. (Vgl. Oetken 2006, S.16)

Auch ich hatte das pädagogische Motiv im Hinterkopf, meine Kinder darauf hinzuführen, die Beschäftigung mit Literatur kennen zu lernen und als etwas Schönes zu empfinden. Laut Oetken würden Bilderbücher Emotionen auslösen. Bilderbücher zählen zu den frühen ästhetischen und – nicht unwesentlich durch die intime Vorlesesituation unterstützt – emotionalen Erfahrungen von Kindern. (Vgl. Oetken 2006, S.16) Ich vermute, dass dieses gemeinsame Vorlesen einen Grundstein für ein als positiv empfundenes eigenständiges Erlernen der Kulturtechnik Lesen bedeuten kann.

Um nun einen Bezug zu den erwachsenen Teilnehmerinnen herzustellen, lag für mich die Vermutung nahe, dass den meisten von ihnen – insbesondere den Analphabetinnen – der Umgang mit Bilderbüchern fremd war. Oftmals kam während des Kursgeschehens oder während der Pausen zur Sprache, wie schwierig es wäre, die Kinder zur Lesehausübung und zum Lesen generell zu motivieren. Bei Elternsprechtagen klagten etliche Lehrerinnen über die Leseschwächen der Kinder. Die Frage „Wie kann ich mein Kind beim Lesen unterstützen?“ begleitete uns. Ich sah somit die bewusste und intensive Beschäftigung mit einem Bilderbuch als eine mögliche Antwort, vor allem auch in Hinblick darauf, dass einige Teilnehmerinnen noch kleinere Kinder hatten.

Zum anderen beeinflussten mich die bevorstehenden äußeren Umstände des Kurses. In unserem Kurs arbeiteten wir eng im Team zusammen – d.h., meine Kollegin arbeitet mit den Teilnehmerinnen ohne bzw. mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen, hier Alpha-Teilnehmerinnen genannt, zwar separat in einem eigenen Raum, aber zu den gleichen Themen. Da meine Kollegin kurzfristig erkrankt war, ergab sich die Gelegenheit, mit allen Teilnehmerinnen gemeinsam den Unterricht wohl für mehrere Wochen durchzuführen, mir also eine gut strukturierte binnendifferenzierte Planung zu überlegen. Die Idee, ein Bilderbuch-Kino zu veranstalten, überzeugte mich dahin gehend, die Alpha-Teilnehmerinnen einbeziehen zu können, da ein gutes Stück lang hauptsächlich die Arbeit mit den Bildern im Vordergrund stehen würde, bzw. ich es für mich auch als eine Herausforderung oder als „Experiment“ sah, sich gemeinsam über einen längeren Zeitraum mit einer zwar einfachen, aber dafür längeren Textsorte zu beschäftigen. Es interessierte mich, ob es gelingen würde, gerade diese Teilnehmerinnen ein kleines Stück weit ans Lesen heranzuführen, wenn nicht gar zu motivieren. Ich dachte: „Wer weiß, vielleicht greifen sie irgendwann zu einem Bilderbuch,

um gemeinsam mit ihren kleinen Kindern die Bilder anzuschauen, die Geschichte zu erfassen, ...“

Eine m.E. berechnete Frage, die mich bereits bei den ersten Überlegungen beschäftigte, war, ob denn ein Bilderbuch als Textsorte nicht zu infantil für erwachsene Teilnehmerinnen wäre. Würden sie sich wohl hoffentlich nicht kränken oder wundern und meinen, ich würde sie „wie Kinder behandeln“?

### **1.1.1 Ein Bilderbuch – erwachsenengerecht?**

Argumente für die Beschäftigung mit einem Bilderbuch im Rahmen unseres Kurses sah ich in der sowohl sprachlichen (Lexik, Syntax) als auch inhaltlichen Einfachheit, also keine (zu) komplexe Geschichte. Und auch darin,

- weil einige Teilnehmerinnen unseres Kurses wirklich „Anfängerinnen im Lesen von Text und Bild“ wären, die zunächst einmal eingeführt werden müssen“ (siehe oben),
- weil den Teilnehmerinnen transparent vermittelt wird, dass es um die Erfahrung geht, was ein Bilderbuch ist und wie ich damit umgehen kann.
- weil die Beschäftigung mit dem Bilderbuch ein unmittelbares gemeinsames Ziel vorhat, nämlich: eine Vorführung vor einer Schulklasse.

### **1.1.2 Zur Auswahl des Bilderbuches „Die neugierige kleine Hexe“**

Von der Idee bis zum Start hatte ich einen Tag Zeit, es war ein Sonntag und am Montag wollte ich damit starten. Deshalb blieb mir nur die Möglichkeit, im eigenen Fundus nach einem „passenden“ Bilderbuch zu schmökern. Den ursprünglichen Anspruch an ein pädagogisch besonders wertvolles Bilderbuch bzw. an eine spezielle Ästhetik der Illustration galt es bald zu relativieren, da mir entweder der Inhalt oder die Sprache zu komplex wirkten. Wie oben genannt, sah ich den Spagat, einerseits die Teilnehmerinnen in ihrem ungeübten Zugang mit Bilderbüchern nicht zu überfordern und andererseits trotzdem ein passendes Buch zur Lebensrealität der Teilnehmerinnen zu finden, als eine Herausforderung. Darüber hinaus war die Auswahl auch von ganz banal praktischen Überlegungen geprägt, etwa möglichst unkompliziert den Text von den Bildern zu trennen, ohne stundenlang im Photoshop herumbasteln zu müssen.

Folgende Kriterien entschieden die Auswahl für das Bilderbuch „Die neugierige kleine Hexe“ von Lieve Baeten:

*Inhaltliche Überlegungen:*

- Unmittelbarer Bezug zur gemeinsamen Lebenswelt (sowohl der der Teilnehmerinnen als auch meiner eigenen): in der kommenden Woche fanden an den Schulen die Faschingsfeste statt. Meine kleine Tochter plante, sich als Hexe zu verkleiden. Diese Tatsache inspirierte mich zum thematischen Einstieg: Fasching – Was ist das? Woher kommt das ursprünglich? Was davon ist heutzutage noch Tradition? Als was würden sich die Kinder der Teilnehmerinnen verkleiden? Warum? Woher hätten sie die Kostüme? Etc.
- Die Protagonistin ist die kleine Hexe Lisbet, deren Besenstiel bei der Landung kaputt geworden ist. Sie begegnet nun vier erwachsenen Hexen und bittet diese, den Besenstiel doch wieder zu reparieren. Die erste versteht nur etwas von Musik und zau-

bert wundervolle Musik. Die zweite ist Spezialistin für's Kochen, die dritte möchte Lisbet in Schlaf zaubern. Erst die vierte ist Expertin im Basteln, sie zaubert Lisbet einen neuen Besen, mit dem sie sich ins nächste Abenteuer begeben kann – alles Bereiche, zu denen die Teilnehmerinnen einen Bezug haben. Als wichtige Elemente sehe ich erstens, dass hier vier Frauen eine besondere Kompetenz besitzen – eine gute Gelegenheit, die Kompetenzen der Teilnehmerinnen zum Thema zu machen, sich darüber auszutauschen, was denn sie besonders gut könnten. Zweitens das Zaubern – würden wir nicht alle manches Mal gerne zaubern können? Was? Und in welchen Situationen? Ein Anlass, die Phantasie spielen zu lassen...

- Wiederholung des vorangegangenen Themenblockes „Wohnen“. Die Szenen der Geschichte passieren in unterschiedlichen Wohnräumen eines besonderen „Hexenhauses“, das als Ganzes auf der letzten Seite noch einmal abgebildet ist – passende Bildimpulse, um den Wortschatz zum Thema „Wohnen“ noch einmal zu wiederholen bzw. zu festigen.



Foto 1: Auf der letzten Seite sind alle Räume des Hauses abgebildet, die die kleine Hexe durchwandert – eignet sich sehr gut zur Wiederholung des Themas „Wohnen“

- Einsatzmöglichkeit von Musik – Wahrnehmen auf der Sinnesebene: Dieses Bilderbuch impliziert das Herantasten auf unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen: Die Kochhexe zaubert ein Essen. Herrliche Düfte schwebten die Treppe herauf... Jede Teilnehmerin hat ihre eigenen Assoziationen dazu. Die Musikhexe erfüllt das Zimmer mit wunderbarer Zaubermusik. An dieser Stelle bietet sich an, Musik vorzuspielen (Ich wählte Mozart: Sinfonia Concertante K.364. Violin Concerto. Violinkonzert No.1). Die Schlafhexe kann Schlaf zaubern. Nur ein gespielteres Gähnen steckt bereits andere an. Die Bastelhexe repräsentiert das Problemlösen im Sinne von „die Sache in die Hand nehmen“.

#### *Didaktische Aufbereitungsmöglichkeiten:*

- Bei diesem Bilderbuch erzählen Text und Bild parallel. Die Bild-Text-Parallelität „bedeutet aber nicht eine einfache Doppelung der Aussage im Sinne einer gegenseitigen Schwächung, sondern ist als produktive Korrespondenz beider Erzählebenen zu begreifen.“ (Siehe Oetken 2006, S.11) Meine Absicht war, den Verlauf der Geschichte sowohl auf der Bild-Ebene, als auch auf der Text-Ebene nachvollziehen zu können, um mit den Teilnehmerinnen auf beiden Ebenen gut arbeiten zu können. Speziell die

Alpha-Teilnehmerinnen sollten bereits beim Einstieg das Gefühl bekommen, an diesem Projekt produktiv mitwirken zu können, ohne dass ihre Leseschwäche sie an der aktiven Teilnahme behindern oder gar ausschließen würde.

- Der Umfang des Bilderbuches: Das Bilderbuch umfasst 13 Bilder, jeweils eine Doppelseite; manche Seiten mit je nur zwei Textzeilen, die meisten mit zweimal drei Textzeilen, manche Seiten haben auch zweimal fünf Textzeilen. Die Textzeilen sind kurz gehalten, höchstens acht Wörter pro Textzeile. Diese Aufbereitung erschien mir im Umfang angemessen und geeignet. Es sollte nicht zu kurz und nicht zu lange sein.
- Sprachliche Einfachheit versus Komplexität: Auf den ersten Blick erscheint die Sprache in diesem Bilderbuch als sehr einfach bzw. vereinfacht. Darin sehe ich allerdings einen Vorteil. Die „Gefahr“, die Teilnehmerinnen eher zu unter- als zu überfordern, war mir lieber als umgekehrt. Den Großteil von Anfang an zu verstehen sah ich als grundlegende Motivation für die Teilnehmerinnen, sich auf das gesamte Projekt überhaupt einzulassen.

Beim näheren Betrachten der sprachlichen Phänomene lässt sich eine gewisse Komplexität durchaus erkennen: Direkte und indirekte Rede wechseln einander ab. Die Geschichte wird im Präteritum erzählt. Es kommen trennbare Verben, Modalverben, Imperativ-Konstruktionen, Personalpronomen im Akkusativ, Inversion, Adjektiva, Adverbien, Konjunktionen, deutsche Wort-Varianten (sie „guckte“, die „Treppe“), für alle neue Wörter (wie „Heuschrecke“) etc. vor. Eine Veränderung habe ich vorgenommen: den Ausdruck „heil machen“ habe ich durch „reparieren“ ersetzt.

Hier zwei Abbildungen, um einen Eindruck zu gewinnen:



Foto 2: „Guten Abend, das ist aber schöne Musik“, sagte sie. „Guten Abend, natürlich ist das schöne Musik. Ich bin doch die Hexe, die Musik machen kann. Und wer bist du?“ – „Ich bin Lisbet. Mein Besenstiel ist bei der Landung kaputtgegangen. Kannst du ihn wieder reparieren?“ – „Deinen Besenstiel reparieren kann ich nicht, ich versteh' nur etwas von Musik.“

Foto 3: Und das Zimmer füllte sich mit wunderbarer Zaubermusik. Eine Weile hörte Lisbet zu. Aber nicht lange. Herrliche Düfte schwebten die Treppe herauf, und neugierig, wie Lisbet war, musste sie nachsehen, woher die Düfte kamen.

- Die Bilder sind färbig und sehr lieblich gestaltet (für meinen persönlichen Geschmack vielleicht schon ein bisschen zu lieblich), allerdings mit vielen Details, die zum längeren Verweilen bei den Bildern und somit zu variantenreicher Wortschatzarbeit einladen. Außerdem dachte ich, „sympathische“ Bilder würden den Teilnehmerinnen den Zugang zum Bilderbuch positiv unterstützen.

- Die Textteile mit der direkten Rede eignen sich hervorragend zum Vorlesen in verschiedenen Rollen. Dieses Bilderbuch bietet sechs Lese-Rollen: für Lisbet, für die Musihexe, für die Kochhexe, für die Schlafhexe, für die Bastelhexe und für jemanden, die den Fließtext dazwischen liest.
- Unkompliziert gehaltene Vorbereitung: Wie man oben gut sehen kann, erstreckt sich das Bild auf den Großteil der Seite, der Text steht im etwa unteren Fünftel. Somit lassen sich die Bilder gut ohne Text abfotografieren, um sie als jpg-Datei für die Projektion an der Wand abzuspeichern. Das Format des Bilderbuches entspricht in etwa A3 und lässt sich somit gut kopieren. Nur ein Schnitt am oberen (oder unteren) Rand ist notwendig, um das Originalformat beizubehalten. Die Textpassagen lassen sich beim Kopieren der Bilder gut abdecken, der untere Bildrand ist ohnehin weiß. Das macht auch das Kopieren der Textpassagen einfach: schwarze Schrift auf weißem Hintergrund, alle Textteile sind gleich groß – eine äußerst hilfreiche Ausgangssituation für die Text-Bild-Zuordnung (und: keine infantile oder sonst wie verschnörkelte Schrift, was ich für die Arbeit mit Erwachsenen als positiv empfinde).

Aufgrund all dieser hier genannten Aspekte sah ich das Bilderbuch „Die kleine neugierige Hexe“ als geeignet für die Präsentation eines Bilderbuch-Kinos.

Die Durchführung unseres Projektes im Mama-lernt-Deutsch-Kurs lässt sich in drei große Bereiche unterteilen: Zuerst widmeten wir uns der Erarbeitung des Textes im Bilderbuch, d.h. sowohl dem globalem Verstehen des Textes als auch dem Detailverstehen anhand verschiedener Übungen. Hand in Hand damit näherten wir uns dem nächsten Schritt – der Vorbereitung zur Präsentation, d.h. Vorlesen üben, üben, üben. Den dritten, und wohl aufregendsten Teil, stellte die Präsentation vor der Schulklasse dar. Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit dem Bilderbuch-Kino, zum einen, was man darunter versteht und zum anderen, wie wir es im Rahmen des Projektes umgesetzt haben.

## 1.2 ...zum Bilderbuch-Kino

Um kurz zu umfassen, worum es sich bei einem Bilderbuch-Kino im Allgemeinen handelt, beziehe ich mich nun auf einen Internetbeitrag von Fliegerbauer/Schneider (2001). Bei einem Bilderbuch-Kino geht es nicht um bewegte Bilder, sondern um die Bilder aus einem Bilderbuch, die mit Hilfe eines Projektors (in unserem Fall eines Beamers) einer größeren Gruppe von Kindern gezeigt werden können. Parallel dazu wird die Geschichte des Buches vorgelesen oder erzählt. Die Kino-Atmosphäre entsteht durch die Verdunkelung im Raum. Die Bilder an der Wand erlauben jedem Kind ein optimales Betrachten – wesentlich besser als z.B. beim Vorlesen vor einer größeren Gruppe. Auch die Atmosphäre ist eine völlig andere als beim Vorlesen. Im Unterschied zu den bewegten Bildern im echten Kino können die Bilder länger auf die Kinder wirken. Man kann je nach Bedarf und Stimmung länger verweilen, wiederholen und die Reaktionen der Kinder angemessen berücksichtigen. Ein Bilderbuch-Kino regt also zum genaueren Hinsehen und zum Beschäftigen mit den Bildern und der Geschichte an.

Es macht den Kindern Spaß und weckt die Freude am Umgang mit Büchern (Vgl. Fliegerbauer/Schneider 2011, S.1f) – dieses Erlebnis zu transportieren war eines unserer Ziele. Allerdings in Bezug auf Erwachsene: Die Teilnehmerinnen des Mama-lernt-Deutsch-Kurses spielen als Akteurinnen einer Schulklasse ein Bilderbuch-Kino vor.

### 1.2.1 Die erste Bilderbuch-Kino-Präsentation zum Einstieg

Um die Teilnehmerinnen für die gemeinsame Projektarbeit mit dem Ziel einer Bilderbuch-Kino-Präsentation zu gewinnen, wollte ich ihnen das Bilderbuch als Bilderbuch-Kino präsentieren. Das heißt, ich als Lehrende, präsentierte die Bilder ohne Text auf der Leinwand und las die verschiedenen Rollen in unterschiedlichen Stimmlagen, mitsamt der musikalischen Untermalung, alleine vor: also ich in der Rolle der Präsentierenden und die Teilnehmerinnen in der Rolle der Kinder.

### 1.2.2 Die gemeinsame Bilderbuch-Kino-Präsentation zum Projektabschluss

An einem Montagvormittag, etliche Wochen später, war es so weit. Zu Beginn noch eine Generalprobe, um 10 Uhr traten die Gäste ein und nahmen Platz: die Kinder der Klasse 3A (drei Kinder davon waren die Kinder von Teilnehmerinnen), die Klassenlehrerin und die Direktorin. Meine Kollegin filmte während der Vorstellung (Es gibt eine DVD zu den Vorbereitungen, der Durchführung und der Nachbereitung, die jede Teilnehmerin bekommen hat.) und ich kümmerte mich um den technischen Ablauf.



Foto 4: *Zaliana* (eine Alpha-Teilnehmerin) liest bei der Präsentation die Hauptrolle der Lisbet. Das Mädchen, das auf dem Tisch sitzt, ist ihre Tochter.

Jede Teilnehmerin übernahm eine Aufgabe, die sie selbst wählte:

- die Begrüßung der Gäste (*Nabila*)
- die Vorstellung des Bilderbuches (*Hamida*)
- das Lesen in verteilten Rollen: den Fließtext (*Hanan*), die Kochhexe (*Zühal*), die Musikhexe (*Mehtap*), die Schlafhexe (*Simona*), die Bastelhexe (*Mihaela*) und Lisbet (*Zaliana*)
- die Vorstellung der einzelnen Rollen und die Abschlussworte (*Mona*)

Wie bereits erwähnt, fand das Projekt „Bilderbuch-Kino“ im Rahmen eines Mama-lernt-Deutsch-Kurses an der VS Pannaschgasse im 5. Bezirk statt. Im folgenden Kapitel soll nun das Kurskonzept Mama-lernt-Deutsch mit seinem Curriculum betrachtet werden. Im weiteren erfolgt die Beschreibung der Kursdaten „unseres“ Kurses, in dem das Bilderbuch-Kino durchgeführt wurde.

## 2 „Unser“ Kurs...

Aus der Perspektive der Kursleiterin sei an dieser Stelle ein m.E. besonderer Aspekt der Mama-lernt-Deutsch-Kurse erwähnt, nämlich die Freiheit der persönlichen Kursgestaltung. Damit meine ich, dass es zwar ein Rahmencurriculum gibt, sowie festgesetzte Kurstage, allerdings ist in diesem Rahmen eine relativ freie und flexible Gestaltung möglich. Das bedeutet, dass sowohl der Ablauf als auch die Inhalte von Kurs zu Kurs variieren. Aus diesem Grund erlaube ich mir, von „unserem“ Kurs zu sprechen.

Zu Beginn sei ein Überblick sowohl über das allgemeine als auch über das projektbezogene Rahmencurriculum der Mama-lernt-Deutsch-Kurse dargestellt, wobei ich mich auf das Mama-lernt-Deutsch-Curriculum aus dem Internet unter <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-curriculum.pdf> beziehe.

### 2.1 Das allgemeine Curriculum von Mama-lernt-Deutsch-Kursen

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 startete unter dem Titel „Mama lernt Deutsch“ ein neuer Förderschwerpunkt der MA 17 für Mütter mit anderer Erstsprache als Deutsch, deren Kinder eine Wiener Schule oder einen Wiener Kindergarten besuchen.

Im Mittelpunkt dieser Kurse stehen nicht nur das „Deutschlernen“ an sich, sondern ebenso der Kontakt zwischen Eltern und Kindergarten bzw. Schule sowie zusätzliche integrative Bildungsmodule, die für die Zielgruppe von Bedeutung sind und die Kommunikation zwischen der Institution Kindergarten bzw. Schule und Eltern verbessern sollen (etwa das Schul- und Bildungssystem, Erziehungsfragen, der Umgang mit Ämtern und Behörden, das Kennen lernen von Einrichtungen und Institutionen der Stadt, Stärkung des Selbstbewusstseins, Gesundheit, etc.).

Durch das Schaffen günstiger Voraussetzungen sollen vor allem Frauen mit geringer Schulbildung – oft nach jahrelangem Aufenthalt in Österreich und Scheitern in herkömmlichen Kursen – motiviert werden, den Kurs zu besuchen.

#### *Das Kursdesign*

Die Kurse sind Schuljahres begleitend und dauern von Ende September bis Anfang Juni (pro Kurs sind 150 Unterrichtseinheiten vorgesehen – jeweils 2x3 Stunden pro Woche, entweder vormittags oder nachmittags). Parallel dazu wird Kinderbetreuung angeboten.

Da es sich auch um Basisbildungskurse (A1-A2) handelt, wird der Aspekt Alphabetisierung berücksichtigt.

#### *Der Kursort*

Die Kurse finden an Volksschulen bzw. Kindergärten statt.

#### *Die Ziele des Projekts*

Als Ziele werden der Erwerb/Zuwachs von Deutschkenntnissen, die Zusammenarbeit mit der Schule sowie die Förderung der interkulturellen Kompetenz und Integration genannt.

## 2.2 Das projektbezogene Curriculum

Der Ausdruck projektbezogen hat hier nichts mit „unserem“ Projekt „Bilderbuch-Kino“ zu tun, sondern hat das hier vorliegende Konzept des Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung der MA 17 als Grundlage und ist ganz spezifisch bezogen auf die Zielgruppe lernender Mütter mit nicht-deutscher Muttersprache im Kindergarten bzw. an der Schule ihrer Kinder.

Es setzt eine offene Unterrichtsgestaltung voraus, die auf die Lernerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Frauen eingeht.

Das projektbezogene Curriculum zu Mama lernt Deutsch gliedert sich grundsätzlich in fünf Kernthemen:

- Einander kennen lernen
- Wohnen in Wien
- Kindergarten, Schulalltag, Bildung, Beruf
- Gesundheit
- Feste, Feiern, soziale Kontakte

Jedem Kernthema sind Vorschläge von inhaltsorientierten Aktivitäten und integrativen Bildungsmodulen unter dem Titel Diversität und Vernetzung zugeordnet, die ein Grundprogramm des Kurses darstellen, das je nach den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen erweitert werden kann und soll.

## 2.3 Der Mama-lernt-Deutsch-Kurs in der Pannaschgasse, im 5. Bezirk

„Unser“ Kurs findet an der VS Pannaschgasse im 5. Bezirk statt, montags von 8 bis 11 Uhr, donnerstags von 14 bis 17 Uhr.

Eine Besonderheit „unseres“ Kurses besteht darin, dass wir zu zweit unterrichten: Meine Kollegin arbeitet teilweise mit den Teilnehmerinnen ohne bzw. mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen, hier Alpha-Teilnehmerinnen genannt, separat im Bibliotheksraum der Schule. Die Pausen, Exkursionen oder die Zeit mit diversen kleineren oder größeren Projekten verbringen wir gemeinsam in dem Klassenraum, den ich mit dem Rest der Gruppe zur Verfügung gestellt bekomme.

Diesen Klassenraum teilen wir mit der Lehrerin für die DaZ-Kinder der Schule, sie hat ihre Stunden allerdings zu anderen Zeiten. Der Kursraum ist mit kleinen Tischen und Sesseln, einer Tafel (mit einer Leinwand, die man herunterziehen kann), Pinnwänden zum Aufhängen unserer selbstgestalteten Plakate bzw. Fotos, vielen Lernmaterialien der Kollegin (die wir verwenden dürfen) sowie einem Wasserkocher und Tassen für eine gemütliche Pausengestaltung ausgestattet.

### *Die Teilnehmerinnen*

Im Schuljahr 2012/2013 besuchten zur Zeit des Projekts Bilderbuch-Kino zehn Teilnehmerinnen den Kurs. Zu den Alpha-Teilnehmerinnen zählten *Gurbax* aus Indien, *Hamida* aus Afghanistan, *Simona* und *Zaliana* aus Rumänien. Weiters besuchten *Hanan*, *Mona* und *Nabila* aus Ägypten, *Mihaela* aus Rumänien, *Mehtap* und *Zühal* aus der Türkei den Kurs. *Liza* aus Tschetschenien war bei Projektstart noch dabei, übersiedelte allerdings kurz darauf in einen anderen Bezirk und meldete sich vom Kurs ab.

*Zeitplan und Rahmenbedingungen des Projekts „Bilderbuch-Kino“*

Die erste Bilderbuch-Kino-Präsentation und mein Angebot, die nächsten Wochen mit diesem Thema zu verbringen, fand am 15.01.2013 statt. Den Abschluss bildete die gemeinsame Präsentation vor den Kindern der 3A-Klasse inklusive Nachbesprechung am 18.02.2013. Im Laufe mehrerer Wochen widmeten wir uns verschiedensten Übungen zur Erarbeitung des Textes, dem Üben des Vorlesens – dem Präsentieren, und der Vorbereitung für den großen Auftritt. Als begleitende Maßnahme besuchten wir während dieser Zeit die neben der Schule gelegene städtische Bücherei mit einer Führung über das Angebot inklusive dem Prozedere des Ausborgens.

Die Beschreibung des Kurses „Mama-lernt-Deutsch“ samt Rahmenbedingungen sollte deutlich machen, dass das Projekt „Bilderbuch-Kino“ gut in das Curriculum der Mama-lernt-Deutsch-Kurse passt. Das folgende Kapitel zeigt nun, auf welche Weise das Kursgeschehen – von der Beschäftigung mit dem Bilderbuch über die Vorbereitungen bis hin zur Präsentation – den Prinzipien eines (gelungenen) Sprachunterrichts entspricht.

### 3 Das Projekt „Bilderbuch-Kino“ im Kontext der Prinzipien eines Sprachunterrichts

Im Folgenden möchte ich darstellen, dass und auf welche Weise die Durchführung unseres Bilderbuch-Kinos den Prinzipien eines effektiven Sprachunterrichts entspricht. Dabei orientiere ich mich an den Formulierungen von Fritz/Faistauer, die unterrichtsbezogene Prinzipien auf drei Ebenen diskutieren, einer didaktischen, die sehr allgemein formuliert ist, einer methodischen, die sich auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts bezieht, und einer spracherwerbsbezogenen, die Erwerbsprozesse in den Lernenden berücksichtigt. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008)

#### 3.1 Didaktische Prinzipien:

##### 3.1.1 Lerner/innenzentriertheit

Fritz/Faistauer stellen ins Zentrum des Unterrichts das lernende Individuum. An seinen Interessen und Bedürfnissen sollen sich die Lehrenden orientieren. Als ersten Schritt bedeutet dies eine „Bedarfs- und Wunscherhebung“ mit den Lernenden. Darüber hinaus bedeutet Lerner/innenzentriertheit aber auch die Förderung verschiedener Lerner/innentypen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngewohnheiten und das Eingehen auf spezifische soziale, kulturelle und kommunikative Voraussetzungen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 125)

Diese didaktischen Prinzipien sind von den Verfasser/innen allgemein für das Unterrichten gemeint. Unser Bilderbuch-Kino deckt allerdings auch als in sich geschlossenes Projekt diese Prinzipien ab:

Bei der didaktischen Aufbereitung konnte sowohl auf verschiedene Lerner/innentypen, als auch auf unterschiedliche Lerngewohnheiten, sowie spezifische soziale, kulturelle und kommunikative Voraussetzungen auf folgende Weise eingegangen werden:

##### *Thematische Einstimmung – Faschingsfest an der Schule*

In Mama-lernt-Deutsch-Kursen ist es mir als Lehrerin ein großes Anliegen, die am Kurs teilnehmenden Müttern auch auf sozio-kulturelle Aspekte – in diesem Fall das in der Schule bevorstehende Faschingsfest – hinzuweisen und auf die oben genannten kulturellen Voraussetzungen oder in dieser Situation eben auf das Erklären österreichischer Feste einzugehen.

An diesem Unterrichtstag, einem Montagvormittag zur Faschingszeit Ende Jänner 2013, begannen wir mit Gedanken auf das bevorstehende Faschingsfest in der Schule. Nicht alle Teilnehmerinnen wussten darüber Bescheid. Wir klärten in einem gemeinsamen Gespräch: Was ist Fasching? – Klärung auf ganz einfache Weise (vorchristliche Herkunft, Verknüpfung mit Religion, Beginn der Fastenzeit) Was bedeutet Fasching für die Kinder? Als was würden sie sich verkleiden? Wir machten ein Ratespiel zu verschiedenen Kostümen. Ich erzählte davon, dass meine kleine Tochter in diesem Jahr als Hexe gehen würde. Was ist eine Hexe? (nicht in die Tiefe gehend) Was macht/kann eine Hexe? – zaubern, auf einem Besenstiel fliegen. Was hat/braucht eine Hexe? – einen Hut, einen Besenstiel, einen Zauberstab, eine Katze.

Im Anschluss daran zeigte ich den Teilnehmerinnen das Bilderbuch: „Die neugierige kleine Hexe“. Noch bevor ich ihnen den Inhalt des Buches in Form des Bilderbuch-Kinos zum ers-

ten Mal präsentierte, versuchte ich, auf – wie Fritz/Faistauer meinen: auf soziale und kulturelle Voraussetzungen (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 125) – einzugehen. Wie bereits im Vorwort erwähnt, war mir ein sensibles Herantasten an die Fertigkeit Lesen sehr wichtig. Ausgehend von der Tatsache, dass die Teilnehmerinnen in ihrem Alltag zum Einen wenig lesen, sie zum Anderen ihre Kinder beim Lesen-Lernen unterstützend zur Seite stehen möchten, sah ich in der Auswahl eines Bilderbuches eine geeignete Weise, ein Angebot für die Mütter zu schaffen, die Beschäftigung mit Lesen – mit der Möglichkeit, es gemeinsam mit den Kindern zu tun – auf lustvolle Weise in ihren Lebensalltag integrieren zu können.

Um dies von Beginn an transparent zu halten, war mir das Klären folgender Inhalte vor Beginn des Vorlesens wichtig:

- was ein Bilderbuch ist
- für wen ein Bilderbuch ist (hauptsächlich, aber keineswegs nur für Kinder)
- wer ein Bilderbuch macht (meistens zwei Personen, eine Person schreibt die Geschichte, eine andere malt die Bilder dazu, oder auch eine Person macht beides – wie im konkreten Bilderbuch)
- was man mit einem Bilderbuch machen kann (Bilder anschauen, entdecken, was abgebildet ist, raten wie die Geschichte weiter geht, vorlesen) Bei diesem Punkt war mir wichtig, dass sich die Teilnehmerinnen die Situation und die Atmosphäre vorstellen können, wie Erwachsene Kindern ein Bilderbuch vorlesen
- welche Rolle spielt die Sprache in Bilderbüchern? (da für Kinder, oft vereinfacht zum einen, zum anderen könne man ohne weiteres Bilderbücher in deutscher Sprache nehmen und die Geschichte in der Muttersprache herausfinden, sich gemeinsam an den Text herantasten, größere Kinder zurate ziehen etc.)
- habt ihr Bilderbücher zu Hause? (diese Frage wurde nur von den beiden türkischen Teilnehmerinnen mit „ja“ beantwortet)
- was macht es für einen Sinn, mit Kindern Bilderbücher anzuschauen bzw. zu lesen (wertvolle gemeinsame Zeit mit den Kindern, Unterstützung des Spracherwerbs der Kinder – mit Betonung darauf, dass dies in der Muttersprache stattfinden soll, dem Handlungsverlauf einer Geschichte folgen zu lernen, Lust auf Lesen zu wecken etc.)
- muss man Bilderbücher kaufen oder kann man sie auch ausborgen? (einige Teilnehmerinnen stellten hier den Bezug zur Bücherei her) – somit konnte die Überleitung stattfinden zu:
  - was ist eine Bücherei?
  - welche Bücher gibt es noch?
  - was lest ihr?
  - wann lest ihr?
  - wo lest ihr?

Alle diese Fragen abzuhandeln sehe ich als notwendig, um an die oben erwähnten von Fritz/Faistauer formulierten sozialen und kulturellen Voraussetzungen anzuknüpfen.

Was man mit einem Bilderbuch noch machen könnte, wäre ein „Bilderbuch-Kino“. In der zweiten Hälfte dieses Vormittags präsentierte ich zum ersten Mal das Bilderbuch-Kino: Ich projizierte die Bilder ohne Text an die Wand und las den Text dazu laut mit unterschiedlichen Stimmen und musikalischer Untermalung vor.

Bei jedem neuen Bild, noch bevor ich den Text dazu vorlas, sollten die Teilnehmerinnen benennen, was sie auf den Bildern sehen. Was sie glaubten, wie die Geschichte weitergehen

könnte. Allerdings ging es hier beim ersten Mal nur um ein grobes globales Textverständnis, dem Inhalt konnten wir uns zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlicher widmen. An dieser Stelle ging es mir darum, den Ablauf per se auf sich wirken zu lassen.

Zum Abschluss dieses Unterrichtsvormittags stellte ich ausdrücklich die Frage: Was haltet ihr von der Idee, gemeinsam dieses Bilderbuch zu erarbeiten und für eine Klasse eine Präsentation vorzubereiten? Nach der Klärung, wie das konkret ausschauen könnte, zeigten die Teilnehmerinnen großes Interesse und stimmten zu.

Bei diesem ersten Schritt handelt es sich zwar Lerner/innenzentriertheit, aber nicht unbedingt im Sinne einer „Bedarfs- und Wunscherhebung“ nach Fritz/Faistauer. Nicht die Teilnehmerinnen äußerten den Wunsch nach der Durchführung eines Bilderbuch-Kinos, sondern die Idee kam von mir als Lehrende, mit der Zentriertheit auf die individuellen Stärken und Fördermöglichkeiten der lernenden Frauen im Hinterkopf. Hätten die Teilnehmerinnen kein Interesse gezeigt, wäre es ebenso an mir gelegen, diesen Wunsch zu respektieren.

Nun widmen wir uns einem weiteren Schritt, der Kooperation (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 125).

### **3.1.2 Kooperation**

Laut Fritz/Faistauer ist Lernen ein aktiver Prozess, bei dem vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verknüpft wird. Kooperatives Wissen ist mehr als bloßer Gruppenunterricht, nämlich strukturierter und ergebnisorientierter, es verlangt individuelle und gemeinsame Verantwortung. Die Lernenden arbeiten gemeinsam an Problemstellungen, lösen gemeinsam Aufgaben, Gruppenarbeit und Partner/innenarbeit sind wichtige Elemente von kooperativem Lernen, wobei Lehrende vor allem die Rollen von Moderator/innen und Lernhelfer/innen übernehmen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 125)

Während des gesamten Projekts fand kooperatives Lernen statt. Ich möchte exemplarisch für den gesamten Prozess anhand von Fotos einzelne Schritte im Detail darstellen.

#### *Zur Erarbeitung des Textes*

Die Erarbeitung des Textes erfolgte als kooperativer Prozess mit der gesamten Gruppe (auch gemeinsam mit den Alpha-Teilnehmerinnen).

Meine Vorarbeit bestand darin, dass ich die Seiten des Bilderbuches im A3-Format kopierte, allerdings ohne Text. Den Textteil deckte ich beim Kopieren ab, bzw. kopierte ich die Textteile separat. Ein eigener Arbeitsschritt sollte die Text-Zuordnung zu den Bildern sein.

Wir schoben die Tische zusammen, sodass wir eine große Arbeitsfläche zur Verfügung hatten, an der jede Teilnehmerin genügend Platz für sich und ihr Tun finden könnte. Ich teilte eine kopierte Ausgabe des Bilderbuches (jeweils Doppelseiten) im A3-Format, insgesamt 13 Blätter, unsortiert an die gesamte Gruppe aus. Ich zeigte ihnen die Originalseiten dazu im Bilderbuch, klappte das Bilderbuch wieder zu und erteilte folgenden Arbeitsauftrag:

Schaut euch die Bilder (in Ruhe) gut an und versucht, sie in eine richtige Reihenfolge zu bringen.

Zu diesem Zeitpunkt hatten sie den Text bereits ein paar Mal gehört, gemeinsam die Geschichte wiederholt, der Wortschatz war geklärt – der Inhalt der Geschichte wurde global verstanden.



Foto 5: Die Lernenden betrachten genau die Bilder und versuchen, sie zu ordnen.



Foto 6: Die drei Alpha-Teilnehmerinnen sind aktiv dabei.

Die Teilnehmerinnen betrachten genau die Bilder, teils allein, teils zu zweit. Sie beraten sich gegenseitig sowohl in der Muttersprache als auch auf Deutsch. Sie diskutieren und einigen sich darauf, die Blätter von der linken Seite weg untereinander zu ordnen.

Für diesen Arbeitsauftrag ist Sprechen nicht unbedingt notwendig. Wer nichts sagen möchte, sagt nichts, ist aber mit dem Schauen und Ordnen voll dabei. Jede Teilnehmerin ist sprechend mehr oder weniger – aber aktiv – dabei. Wichtig: Bei dieser Aufgabe können sich insbesondere auch die Analphabetinnen sehr gut einbringen, weil Lesen noch keine Rolle spielt. Auf dem zweiten Foto sieht man, wie sich vor allem die Alpha-Teilnehmerinnen engagieren. Unterschiedliche Lerner/innentypen werden hier erreicht.

Meine Rolle als Lehrerin ist hier eher eine zurückhaltende. Ich bereite das Setting möglichst angenehm (großer Tisch, Sessel bei Rückenschmerzen) vor und stehe bereit für Fragen, was allerdings in dieser Situation nicht eingetreten ist. Ich werde erst angesprochen, als sie beschlossen haben fertig zu sein, um die Richtigkeit zu bestätigen.

In einem zweiten Schritt lege ich die zu den Bildseiten gehörenden Textstreifen wiederum unsortiert auf den Tisch. Ich erteile folgenden Arbeitsauftrag:

Lest euch (in Ruhe) die Textteile durch, alleine oder gemeinsam. Welcher Textteil passt zu welchem Bild?



Foto 7: *Gurbax*, eine Teilnehmerin aus der Alpha-Gruppe, versucht den Textteil allein zu lesen.



Foto 8: *Nabila* liest *Simona* (einer Alpha-Teilnehmerin) den Textteil vor.

Bei dieser Übung war es wichtig, keinen Zeitdruck zu erzeugen. Jede Teilnehmerin sollte ihrem individuellen Lesetempo entsprechend lesen können. Einige Teilnehmerinnen ordneten somit nur einen Textteil zu, andere mehrere. Das hat sich auf natürliche Weise so ergeben. Ein weiteres Mal ging es um individuelle und gemeinsame Verantwortung (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S.125). Bei dieser Übungssequenz fand ich als Beobachterin – denn scheinbar automatisch suchten sie untereinander nach Rat und wendeten sich nicht an mich bei Unklarheiten – besonders spannend, dass (wie man auf dem ersten Foto gut sehen kann) auch eine Teilnehmerin von der Alpha-Gruppe versucht, den Textteil allein zu lesen. Eine andere Teilnehmerin aus der Alpha-Gruppe (das kann man auf dem zweiten Foto gut erkennen) bat eine Kollegin, ihr den Textteil vorzulesen, damit sie ihn verstehen und dann zuordnen konnte. Es herrschte eine wirklich sehr kollegiale Stimmung. Erst als alle Textteile den Bildern zugeordnet waren, sie sich gemeinsam in Bezug auf Richtigkeit einig waren, wandten sie sich an mich zur Überprüfung der Richtigkeit.

Ich bat die Teilnehmerinnen, wer wolle, könne die Textteile in der richtigen Reihenfolge vorlesen und gemeinsam bestätigten wir noch einmal die Richtigkeit.

Der Vollständigkeit halber erwähne ich an dieser Stelle nur kurz den weiteren Ablauf. Jede Teilnehmerin erhielt ihre eigene kopierte Ausgabe des Bilderbuches. Sie sollten ein weiteres Mal die Bildseiten richtig ordnen, konnten nachschauen und selbst korrigieren an der auf dem großen Tisch aufbereiteten Vorlage. Danach sollten sie für ihre eigene Ausgabe noch einmal die Textteile sortieren und auf die Bildseiten aufkleben.

Weiters erhielt jede Teilnehmerin von mir ein Deckblatt. Die Seiten wurden gefaltet, zusammengeklebt, gelocht und mit einem Wollfaden zusammengebunden. Somit gestaltete jede Teilnehmerin für sich selbst – zum Teil in Kooperation, also mit Unterstützung der Kolleginnen – ihr eigenes Bilderbuch.



Foto 9: Zühal ist mit „ihrem“ selbst gebastelten Bilderbuch fertig.

### 3.1.3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit der Gesellschaft ist laut Fritz/Faistauer eine Forderung der Europäischen Union, eine vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen formulierte Erkenntnis.

Um Mehrsprachigkeit für das Erlernen weiterer Sprachen und den Unterricht fruchtbar zu machen, sollte man Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S.126)

Das Prinzip der Mehrsprachigkeit erstreckte sich durch den gesamten Unterricht, wichtige Schlüsselwörter – in diesem Kontext etwa „neugierig“, „Hexe“ und „Besenstiel“ oder „zaubern“ und „basteln“ u.a. wurden in den jeweiligen Sprachen verglichen. In Gruppen- bzw. Partnerinnenarbeiten wurde teilweise die Muttersprache verwendet, bei den Teilnehmerinnen gleicher Muttersprachen gab es immer wieder regen Austausch in ihrer Muttersprache, wenn es um das Textverständnis oder das Erfassen grammatikalischer Strukturen ging. Bemerkenswert war vielleicht, dass etwa für die Ausdrücke wie „witsch“ oder „plumps“ oder „mmhhh“ keine Synonyme gefunden wurden. Hier könnte man die Frage stellen, ob das damit zusammenhängen könnte, dass den Teilnehmerinnen diese Ausdrücke in ihrer Muttersprache nicht bekannt sind, weil sie wenig oder nicht in ihrer Muttersprache lesen. Diese Ausdrücke findet man auch eher in Comics, somit verzichtete ich darauf, dafür eine Antwort zu finden. Allerdings das Wort „igitt“ wurde sofort von allen verstanden. Dafür nannten sie auch Synonyme, immer einhergehend mit einer sehr hohen Stimme – was für alle sehr erheitend war.

Als weiteres didaktisches Prinzip nennen Fritz/Faistauer die Authentizität.

### 3.1.4 Authentizität

Fritz/Faistauer weisen auf die Wichtigkeit der authentischen Materialien hin. Texte sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 126)

Zugegebenermaßen habe ich bei der Auswahl des Bilderbuches ursprünglich darauf geachtet, dass die Handlung der Geschichte nicht im Präteritum sondern im Präsens erzählt wür-

de, mit dem Gedanken, die Angelegenheit nicht komplexer als notwendig zu gestalten. Dieses Bilderbuch „Die neugierige kleine Hexe“ ist allerdings trotzdem im Präteritum erzählt. Diese Tatsache ist absolut kein Hindernis, da viele Textteile in der direkten Rede formuliert sind. Das hat wiederum den Vorteil, dass die Geschichte gut in verteilten Rollen gelesen werden kann – und trotzdem die natürliche Komplexität der Sprache erhalten ist.

Die Sprache dieses Bilderbuches ist zwar eine natürliche, aber dennoch eine relativ einfache, der Wortschatz gut geeignet für das sprachliche Niveau der Teilnehmerinnen. Nichtsdestotrotz handelt es sich hierbei in seiner Originalität um Authentizität.

Weiters bedeutet Authentizität nach Fritz/Faistauer, dass „authentische Situationen“ der Sprachverwendung im Unterricht integriert sein sollten und, dass die Lernenden als authentische Personen im Unterricht vorkommen sollten, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 126)

Der Inhalt des Buches ist eine Phantasiegeschichte, die neugierige kleine Hexe Lisbet landet in einem ihr fremden Haus. Ihr Besenstiel zerbricht bei der Landung. Sie trifft auf vier unterschiedliche erwachsene Hexen, die jede etwas anderes gut (zaubern) kann, aber nicht den Besenstiel reparieren, bis auf die Letzte. Diese zaubert einen neuen und Lisbet begibt sich ins nächste Abenteuer.

Auf einer inhaltlichen Ebene stellt die Geschichte zunächst keine authentische Situation dar. Es war allerdings nicht schwierig, einen unmittelbaren Bezug zur Alltagsrealität der Teilnehmerinnen herzustellen. Zum einen haben alle Teilnehmerinnen einen unmittelbaren Bezug zu dem Gegenstand „Besen“, sei es in ihrem Alltag als Hausfrau oder bei ihrer Tätigkeit als Reinigungskraft. Zum anderen zeigt jede der vier erwachsenen Hexen eine spezielle Kompetenz in Form von Zaubern: die eine gutes Essen, die zweite Musik, die dritte kann Schlaf zaubern und die vierte repariert alles. Hier stellten die Teilnehmerinnen einen persönlichen Bezug dahingehend her, dass sie erklärten, was sie denn besonders gut könnten – wenn auch nicht zaubern. Jede sollte ihre spezielle Kompetenz benennen. Insofern finde ich, kann man durchaus von Authentizität des Textes sprechen.

Ein anderer Aspekt von Authentizität über den Text-Input ist zweifellos die Authentizität der Teilnehmerinnen selbst beim lauten Vorlesen ihrer Textpassagen. In diesen Situationen sind sie „mit Leib und Seele“ authentisch – als vorlesende Person mit Stimme und Emotion, die die Rolle des jeweiligen Charakters einnimmt, sowohl beim oftmaligen Üben als auch – zu diesem Zeitpunkt im Speziellen – bei der Präsentation vor den Kindern.

Als weiteres didaktisches Prinzip wird Autonomie angeführt.

### **3.1.5 Autonomie**

Laut Fritz/Faistauer sollte Unterricht Autonomie fördern, indem die Lernenden bei der Definition der Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts mitbestimmen können. Lernende sollen ihre Lernprozesse und deren Ergebnisse bewerten lernen, Gruppenarbeit ist die vorherrschende Arbeitsform (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 127).

Übertragen auf unser Bilderbuch-Kino erfüllten wir den Lerner/innen-Autonomie-Anspruch in Hinblick auf das authentische Material, viele Gruppenarbeiten und dahingehend, dass die Teilnehmerinnen zwar nicht alles, aber einiges mitbestimmen konnten. Allem voran die Entscheidung zur Durchführung des Projektes überhaupt. Welche Klasse eingeladen wurde,

bestimmte die Lehrerin, mit der ich im Konferenzzimmer ins Gespräch kam. Dafür Ausschlag gebend war, dass drei Kinder der Mütter in diese Klasse gingen.

Wer welche Rolle vorlesen würde, entschieden die Teilnehmerinnen selbstständig. Anfangs stand mehr der Prozess an sich im Vordergrund, zielgerichtet auf die Präsentation arbeiteten wir erst nach mehreren Probedurchgängen. Die Teilnehmerinnen hatten alle die Gelegenheit, unterschiedliche Rollen auszuprobieren. Erst nach und nach festigten sich die Rollen. Aber auch das wechselte wieder, wenn eine Teilnehmerin beispielsweise krank war und nicht zum Kurs kam, dann musste eine Kollegin diese Rolle übernehmen.

Fritz/Faistauer setzen nun mit den methodischen Prinzipien fort.

## **3.2 Methodische Prinzipien**

### **3.2.1 Recycling**

Dieses Prinzip bedeutet im weitesten Sinn Wiederholen. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernens. Ganz konkret bedeutet es, dass ein Text mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlichem Fokus mehrmals vorkommen kann und auch soll. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 127)

Fritz/Faistauer nennen Recycling als grundlegendes Unterrichtsprinzip. Speziell das Bilderbuch-Kino betreffend war unser Unterrichtsgeschehen von vielem Wiederholen geprägt. Mir persönlich erschien es teilweise bereits ein bisschen zu viel. Es wurde von meiner Seite versucht, jeden Unterrichtsblock möglichst abwechslungsreich zu gestalten: einerseits das laute Vorlesen zu üben, aber nicht zu viel, denn es sollte nicht zu Langeweile führen. Es war allerdings öfter notwendig, als ich ursprünglich dachte. Es fiel den meisten Teilnehmerinnen wirklich schwer, ihre Textpassage laut, mit Gefühl und fließend zu lesen. Eine weitere Hürde war, dass die Teilnehmerinnen ihren jeweiligen Einsatz finden und somit mit ihrer Konzentration wirklich dabei bleiben mussten. Das bedurfte eines recht häufigen Wiederholens. In jedem Unterrichtsblock lasen wir das gesamte Buch einmal durch. Das dauerte seine Zeit. Diejenigen Teilnehmerinnen, die sich dabei leichter taten, waren gefordert, darauf Rücksicht zu nehmen und sich in Geduld zu üben. Das war allerdings kein Problem. In dieser Kursgruppe herrschte Wertschätzung und Respekt.

Andererseits ergänzten andere Übungen – passend zu unserem Thema – das Unterrichtsgeschehen. Hierbei wurde berücksichtigt, dass auch die Fortgeschritteneren profitierten. Hier möchte ich überleiten zum nächsten methodischen Prinzip laut Fritz/Faistauer, der Ausgewogenheit der Fertigkeiten (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 127).

### **3.2.2 Ausgewogenheit der Fertigkeiten**

Alle Fertigkeiten sollten von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein. Nicht nur aus erwerbtheoretischen, sondern auch aus pragmatisch-handlungsorientierten Gründen scheint es allerdings günstiger, die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) im Anfängerunterricht vor den produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) stärker zu betonen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 127)

Ein Bilderbuch-Kino im Anfängerinnenunterricht wie Mama-lernt-Deutsch durchzuführen hat demnach seine begründete Berechtigung – die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen

werden hierbei ausgeprägt geübt. Der Fertigkeit Sprechen wird in diesem Kontext eine spezielle Aufmerksamkeit gewidmet, das Schreiben allerdings eher in den Hintergrund gerückt.

Da in Mama-lernt-Deutsch-Kursen oft eine ziemliche Heterogenität bezüglich der Sprachkenntnisse und des Lerntempos herrscht, ist es wichtig, differenzierte Übungen anzubieten. Die Unterrichtsblöcke während der Bilderbuch-Kino-Phase waren so gestaltet, dass wir einen Teil gemeinsam mit Lesen/Vorlesen-Üben verbrachten und den zweiten Teil machten die Teilnehmerinnen unterschiedliche Übungen auch zu anderen Fertigkeiten. Das stimmt mit dem nächsten methodischen Unterrichtsprinzip überein, der Abwechslung.

### **3.2.3 Abwechslung**

Laut Fritz/Faistauer sollte Unterricht so gestaltet sein, dass alle Fertigkeiten und Kommunikationskanäle einander abwechseln. Dies erscheint aus mehreren Gründen notwendig: erstens sind Lerner/innen bei verschiedenen Aufgabenstellungen unterschiedlich gefordert, zweitens bedeuten unterschiedliche Aufgaben oftmals auch ein anderes Lerntempo – Hörtexte sind mehr mit nicht steuerbarer Geschwindigkeit verbunden als Lesetexte, bei denen jede Lernende selbst das Lesetempo bestimmen kann. Darüber hinaus ziehen manche Lernende bestimmte Aufgaben vor, die andere nicht so sehr schätzen. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 128)

Wie bereits oben beschrieben birgt das notwendige Lesen/Vorlesen-Üben durchaus die Gefahr der Monotonie. Umso wichtiger ist es, einen Ausgleich sowohl mit abwechselnden Übungsformen, auf eine Ausgewogenheit der Fertigkeiten zu achten, als auch die Sozialformen zu wechseln. Dies nennen Fritz/Faistauer als ein weiteres methodisches Prinzip.

### **3.2.4 Abwechslung der Sozialformen**

Sozialformen (Plenararbeit, Gruppenarbeit, Partner/innenarbeit und Einzelarbeit) sollten im Unterricht abwechseln und den einzelnen Übungen passend zugeordnet werden (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 128).

Bei der Vorbereitung eines Bilderbuch-Kinos ergeben sich viele Möglichkeiten zur Abwechslung der Sozialformen, manchmal auch zeitgleich. Einen Teil des Unterrichtsblocks arbeiteten wir gemeinsam an der gleichen Sache – zumeist übten wir gemeinsam das Vorlesen und die jeweiligen Einsätze der verschiedenen Rollen. Den zweiten Teil des Unterrichtsblockes konnten die Teilnehmerinnen meistens weitgehend selbst gestalten. Während einige Teilnehmerinnen etwa konzentriert in der Einzelarbeit ihren Textteil lesen übten, arbeiteten andere etwa zu zweit an einer anderen Aufgabenstellung. Das war durchaus wünschenswert und sinnvoll, da jede Teilnehmerin individuell entscheiden können sollte, was sie machen wolle bzw. wenn sie in einer Stunde davor fehlte, was sie versäumt hätte. In diesem Fall holte sich die Teilnehmerin unter Umständen auch eine Kollegin zur Unterstützung.

Ein wichtiges methodisches Prinzip führen Fritz/Faistauer mit der Transparenz an.

### **3.2.5 Transparenz**

Die Lernenden müssen immer wissen, warum sie etwas tun. Die Ziele der einzelnen Übungen und der gesamten Unterrichtseinheit sollen für die Lernenden ersichtlich sein, sie sollen im Sinne einer Lerner/innen-Orientierung auch gemeinsam vereinbart werden können. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 128)

Auf unser Bilderbuch-Kino-Projekt bezogen war diese Transparenz von großer Bedeutung. Denn hier war nicht nur von einer sondern von mehreren Unterrichtseinheiten auszugehen – ein Projekt ist ein Prozess. Zu Beginn war uns allen nicht klar, wie lange wir wirklich für die Vorbereitung brauchen würden. Mir war von Anfang an wichtig, den Teilnehmerinnen die Bedeutung und die Absicht für unser gemeinsames Tun zu vermitteln. Das nur zu Beginn abzuklären, ist nicht genug. Einen Prozess zu veranschaulichen funktioniert am besten, wenn man ihn durchlebt – dabei aber transparent macht, wie weit wir schon sind, welche Schritte uns noch fehlen, nach welchem Plan wir vorgehen und das immer nach den Prinzipien der Lerner/innenzentriertheit und der Autonomie der Lernenden. Es hätte durchaus der Fall eintreten können, dass eine Teilnehmerin ihre Motivation verliert und aussteigen möchte. Hier betrifft die Transparenz den Prozessverlauf.

Transparenz schafft aber auch auf einer emotionalen Ebene Professionalität und kann unterstützend auf die Kooperation wirken. Wie bei jedem Projekt gab es auch in diesem Phasen der Euphorie – wir fühlen uns dem Ziel nahe, sowie Phasen der Entmutigung – es geht zu wenig weiter, wir stecken. Auch ich als Lehrerin hatte durchaus meine Zweifel zwischendurch, denn wenn man etwas aufführen möchte, möchte man eine „gute“ Aufführung machen. Die Kursrealität zeigt sich in Mama-lernt-Deutsch-Kursen zwischendurch immer wieder so, dass die Teilnehmerinnen nicht regelmäßig zum Kurs kommen. Gründe dafür können unterschiedlich sein: Krankheit, Krankheit eines Kindes, Termine unterschiedlicher Art, oder weniger offizielle. Ich möchte an dieser Stelle die Gründe keineswegs werten – die Teilnehmerinnen entscheiden autonom ihren Kursbesuch. Wenn aber nun eine Bilderbuch-Kino-Präsentation bevorsteht, bei der jede Teilnehmerin ihre Rolle hat – wir gemeinsam als Gruppe auftreten wollen, dann wäre es schön, wenn uns das auch gelänge. Und dafür ist der Beitrag jeder einzelnen Kursteilnehmerin von Bedeutung. Diese Tatsache transparent zu machen, verdeutlicht den Teilnehmerinnen ihre persönliche Wichtigkeit, zum einen. Zum anderen beugt man Unstimmigkeiten unter den Teilnehmerinnen vor. Ein Projekt dieser Art ist durchaus zwischendurch eine emotionale Herausforderung für alle Beteiligten.

Um die methodischen Prinzipien eines Sprachunterrichts nach Fritz/Faistauer vollständig anzuführen, sei auf ein weiteres verwiesen.

### **3.2.6 Textsortenvielfalt**

Die Lernenden sollten mit unterschiedlichen Textsorten arbeiten können, dies ist einerseits aus den Interessen der Lernenden ableitbar, aber auch aus dem Ziel der Textkompetenz. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 128)

Wie bereits erwähnt, beziehen Fritz/Faistauer ihre Prinzipien auf den Sprachunterricht generell. In Bezug auf unser Bilderbuch-Kino kann ich darauf nicht eingehen. Das Bilderbuch-Kino ist ein in sich abgeschlossenes Projekt, in dem wir uns „nur“ auf diese einzige Textsorte des Bilderbuches konzentriert haben.

Erwähnen möchte ich dennoch, dass wir im Rahmen dieses Projekts die nahe gelegene Bücherei besucht haben, wo die Teilnehmerinnen durchaus mit weiteren Textsorten – konkret: Büchern unterschiedlicher Art – in Berührung gekommen sind.

Fritz/Faistauer behandeln im Folgenden die sprachorientierten Prinzipien, auf die ich Bezug nehmend auf unser Projekt näher eingehen möchte.

### 3.3 Spracherwerbsorientierte Prinzipien

*Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken als auch (regelbasiertes) sprachliches Wissen entwickeln.*

Lernende erlernen zu Beginn eines Sprachlernprozesses formelhafte Ausdrücke, die auch Chunks oder Listeme genannt werden. Sie werden demnach als Einheit und nicht als syntaktische Konstruktionen wahrgenommen. Diese Phrasen – bei Fritz/Faistauer werden Beispiele wie „Guten Morgen! Wie geht es dir? Könntest du mir sagen,...etc.“ genannt – sind im Erwachsenenspracherwerb oftmals ganze Redewendungen oder kommunikative Äußerungen. Es ist also wichtig, dass Lernende, speziell am Beginn eines Sprachlernprozesses, die Gelegenheit bekommen, formelhafte Ausdrücke wahrzunehmen, zu lernen und anzuwenden, ohne dass sie die Regelmäßigkeiten, die hinter den Ausdrücken stehen, erlernen müssen. Dies dient der kommunikativen Geläufigkeit. Das Wissen über Regeln mit dem Ziel Genauigkeit und Komplexität soll parallel geschehen. Es sollen zuerst Listeme gelernt und erst später die dahinter stehende Grammatik analysiert werden. Die formelhafte Ausdrücke werden von Lernenden auch dazu verwendet, im Nachhinein Regeln zu entwickeln. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 128f)

Diese Aussage bestärkt mich in der Auswahl des Bilderbuches. Ich hatte meine Zweifel dahingehend, in welcher Weise die Teilnehmerinnen profitieren würden, wenn sie lernten: „Ich bin Lisbet. Mein Besenstiel ist bei der Landung kaputtgegangen. Kannst du ihn wieder reparieren (Im Original steht heilmachen, ich habe das Wort mit reparieren ersetzt)?“ „Deinen Besenstiel reparieren kann ich nicht. Ich verstehe nur etwas von.../Ich kann nur...“ Dieser Dialog kommt im Buch viermal vor. Die Teilnehmerinnen hörten und lasen diesen Teil insgesamt bestimmt 100mal, wenn nicht öfter. Wäre das nicht zu kindisch für Erwachsene? Zu langweilig? Zu einfach? Zu wenig variantenreich? Vielleicht. Aber in meiner Erfahrung hat sich bestätigt, dass für einen großen Teil der Teilnehmerinnen (für einige hätte man durchaus etwas Schwierigeres nehmen können) gerade dieses oftmalige Wiederholen notwendig und wichtig dafür war, dass sie sich sicher fühlten. Allerdings war es mir auch ein Anliegen, für alle gemeinsam etwas Passendes zu verwenden und mich bei diesem Projekt an den Schwächeren zu orientieren. Wenn man das Projekt als Ganzes betrachtet, war durchaus für jede Teilnehmerin etwas dabei, das ihren Spracherwerbsprozess positiv beeinflusste. Gerade diese Einfachheit, diese Klarheit, diese Häufigkeit im Sinne der oben genannten Listeme war wichtig. Für einige war es bis zum Schluss nicht zu einfach. Ich dachte, dieser eine oder andere Satz müsse nicht mehr gelesen werden, sondern sie wüssten ihn nach so vielem Wiederholen auswendig. Teilweise wussten sie ihn auswendig, sie vergaßen ihn allerdings bis zur darauffolgenden Unterrichtseinheit oft wieder.

Fritz/Faistauer nennen als weiteres spracherwerbsorientiertes Prinzip:

*Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein.*

Verstehen und Verstehen wollen sind Voraussetzungen für ein erfolgreiches Sprachenlernen, diese Prozesse bilden die Basis für weiterführende, auf die Form konzentrierte Sprachaktivitäten, die die Lernenden dazu bringen, Bedeutungen zu verstehen und sie auch in an reale Kommunikation angelehnte Situationen anzuwenden, sind motivierend. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 129) Verstehen wollen ist meines Erachtens eng verknüpft mit Motivation.

Beim Verstehen sind laut Fritz/Faistauer mehrere Ebenen erkennbar:

- Diejenige des Erkennens der semantischen Bedeutung von Wörtern, Phrasen und Sätzen. In diesem Fall ist die Sprache das Objekt des Lernens und Entdeckens.
- Diejenige der pragmatischen Bedeutung, also der Bedeutung von Sprache und Interaktion. Hier kann Sprache auch als Objekt gesehen werden, indem verschiedene Funktionen analysiert und pragmatischen Regelmäßigkeiten zugeordnet werden.
- Und die Ebene, dass Sprache Bestandteil der Interaktion, damit Werkzeug der Kommunikation ist, das in der Anwendung verstanden und erlernt wird. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 129)

Alle drei Ebenen lassen sich sowohl auf das Bilderbuch als Textsorte als auch auf die zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion, in die unser Projekt eingebettet war, übertragen.

Fritz/Faistauer führen weiters an:

*Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen.*

Es wird zwischen drei Möglichkeiten (und realen Anwendungen) unterschieden:

- einer Konzentration auf Bedeutung (siehe vorhergehendes Prinzip),
- einer Konzentration auf explizites Regelwissen und
- einer Konzentration auf aus dem Kontext erarbeitetes Wissen über die Sprache. (Siehe: Fritz/Faistauer 2008, S. 130)

Diese drei Möglichkeiten lassen sich in einem Bilderbuch-Kino-Projekt anwenden.

Fritz/Faistauer setzen fort mit:

*Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input.*

Input oder „sprachliche Nahrung“ ist die Voraussetzung für den Spracherwerb. Dies bedeutet ein reichhaltiges Angebot an (authentischen) Texten. Aber auch die Sprache der Unterrichtenden und die der anderen Lernenden kann als Input gesehen werden. Das bedeutet neben der Verwendung von Texten eben eine extensive Verwendung der L2 im Unterricht, denn die Zielsprache ist Medium und Inhalt des Unterrichts. Erfolgreicher Unterricht muss weiters Gelegenheiten schaffen, Output zu produzieren, und zwar solche, in denen die Lernenden Sprache in einem möglichst stressfreien Umfeld „ausprobieren“ können. (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 131)

In Bezug auf unser Projekt kann nur bestätigt werden, dass intensiver Input und Output stattgefunden haben. Einerseits durch die intensive Beschäftigung mit dem Bilderbuch, das Textverständnis wurde anhand unterschiedlicher Übungen zusätzlich zum oftmaligen Lesen analysiert und im Detail verstanden.

Andererseits ergaben sich aufgrund der vielen Gruppen- und Partnerinnenarbeiten und auch der Aktivitäten, die allesamt im gewohnten Unterrichtsgeschehen in der Weise nicht anzutreffen sind, viele Gelegenheiten, miteinander zu kommunizieren – und zwar in der Zielsprache. Zwei Beispiele möchte ich hier anführen:



Foto 10: *Simona* und *Gurbax* beim Binden des Buches

Die Bezeichnungen Nadel und Faden/Wolffaden, ein Buch binden, etc. „Kannst du mir bitte einen Faden geben?“ „Bist du schon fertig mit der Nadel, ich brauche sie auch“ oder Ähnliches – sprachlicher Input/Output – konnten im Tun erfahren, geübt und gelernt werden.



Foto 11: Hilfestellung bei einer Übung

Im Rahmen der Projektarbeit legten die Teilnehmerinnen mehr und mehr ihre Scheu ab, einander einfache Fragen zu stellen, um Hilfe zu bitten, Scherze zu machen usw. In diesen natürlichen Situationen nimmt man sich als Lehrerin auch automatisch zurück, zu korrigieren. Darauf nehmen ebenso Fritz/Faistauer Stellung, die Lernenden müssen die Möglichkeit haben frei zu sprechen und frei zu schreiben, ohne durch LehrerInnen-Korrektur auf die Form aufmerksam gemacht zu werden (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S. 131).

Im gemeinsamen Lernen und Tun trugen wir alle gemeinsam – jede Teilnehmerin inklusive mir als Lehrerin – dazu bei, eine angenehme, angstfreie und kommunikativere Lernatmosphäre zu schaffen.

Diese genannten Prinzipien können „ein relativ klares Gerüst für einen Unterricht bieten, der einerseits didaktisch und methodisch in einer Tradition des Lernens und Lehrens verortet werden kann, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Andererseits werden auch Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung berücksichtigt. So können für die Lernenden relevante und effektive Lernprozesse gestaltet werden.“ (Siehe: Fritz/Faistauer 2008, S. 132)

Fritz/Faistauer sehen ihre formulierten Prinzipien als ein klares Gerüst den gesamten Unterricht im Allgemeinen betreffend. Genauso lassen sie sich allerdings auf ein definiertes Projekt wie unser Bilderbuch-Kino übertragen, wenn auch mit der einen oder anderen kleinen Einschränkung wie etwa die Textsortenvielfalt. Mir erscheint trotzdem wichtig, darauf hinzuweisen, dass – wenn auch vielleicht jedes einzelne Prinzip für sich uns routinierten Unterrichtenden selbstverständlich oder womöglich banal erscheint – ein gelungener und für alle Teilnehmenden effektiver Unterricht mit der Umsetzung all dieser Prinzipien in ihrer Gesamtheit stattfinden kann.

## 4 Der Mehrwert eines Bilderbuch-Kinos

Da sich der Mehrwert, der sich aus der Methode „Bilderbuch-Kino“ ableiten lässt, auf vielen unterschiedlichen Ebenen verdeutlicht, die dicht miteinander verwoben sind, möchte ich zu Beginn dieses dichte Geflecht als Mindmap abbilden. Ich werde nun im Folgenden versuchen, die Ebenen, auf denen jeweils „Mehrwert“ passiert, einzeln herauszufassen und anhand von konkreten Beispielen zu analysieren.



Foto 12: Mindmap zu „Mehrwert“

Wenden wir uns also dem zu, was wir *gemacht* haben, um dabei zu beobachten, was dabei *passiert* ist bzw. *passiert sein könnte* – sozusagen die Perspektive von außen nach innen.

Das offenkundige Ziel war, ein Bilderbuch-Kino zu präsentieren, konkret: Die Teilnehmerinnen lesen in verschiedenen Rollen den Text zu den an die Leinwand projizierten Bildern laut – und möglichst mit guter Betonung und „Emotionalität“ (wie es die Teilnehmerinnen selbst formuliert haben) – vor. Dem geht die Beschäftigung mit Lesen zum ersten und mit Laut-Vorlesen zum zweiten voraus.

### 4.1 Die Beschäftigung mit einem Bilderbuch

Dem Großteil der Teilnehmerinnen war die Beschäftigung mit einem Bilderbuch (im Sinne von: gemeinsam mit den Kindern ein Bilderbuch anschauen bzw. vorlesen) nicht vertraut. In Kombination mit der gedanklichen Auseinandersetzung gemeinsam mit den Teilnehmerinnen, wie sie ihre Kinder beim Lesen-Lernen unterstützen könnten (und das bereits in einem

frühen Alter), war das Heranführen an die Textsorte Bilderbuch für einige eine neue Erkenntnis, für alle aber eine Abwechslung im Mama-lernt-Deutsch-Kurs.

Mehrwert: Kennenlernen der Textsorte Bilderbuch

## 4.2 Die Exkursion in die städtische Bücherei als begleitende Maßnahme

Als begleitende integrationsfördernde Maßnahme (wie es im Rahmencurriculum für Mama-lernt-Deutsch-Kurse empfohlen wird) – also eine „Exkursion“ – haben wir die naheliegende städtische Bücherei besucht. Eine Mitarbeiterin der Bücherei führte uns durch die Regale und erklärte das Procedere des Ausborgens. Teilnehmerinnen eines Mama-lernt-Deutsch-Kurses erhalten den ermäßigten Tarif von 3,70 Euro Jahresgebühr für die Entlehnung. Der Vortragenden zuzuhören und sie zu verstehen, sowie die Möglichkeit Fragen zu stellen bzw. zu beantworten – mit einer fremden Person außerhalb der Klasse, aber dennoch im geschützten Rahmen des Kurses in Kontakt zu treten – sehe ich als sinnvolle Gelegenheit für die Teilnehmerinnen, in einer authentischen Situation die deutsche Sprache anzuwenden.

Mehrwert: Authentische Situation für Kontakt außerhalb des Kurses

Die Teilnehmerinnen erfuhren nicht nur, welche Bücher es gibt (z.B. kistenweise Bilderbücher) und wie das Ausborgen vor sich geht, sondern sie hatten auch die Gelegenheit, die (Bilder-)Bücher in die Hand zu nehmen, anzuschauen und einfach zu schmökern, gemeinsam mit anderen oder alleine.

Mehrwert: Information über eine Möglichkeit, wie man sich kostenlos Bücher aussuchen kann



Foto 13: Zur Nachbereitung der Exkursion gestaltete jede Teilnehmerin ein Plakat.

### 4.3 Das gemeinsame Arbeiten – wir sind „eine“ Gruppe

Da in der „unserer“ Gruppe vier von zehn Teilnehmerinnen über eine sehr schwache Lesekompetenz verfügten und deshalb auch separat unterrichtet wurden, ich nun aber mit allen Teilnehmerinnen gemeinsam ein Projekt zum Lesen, insbesondere zum Vorlesen, vorhatte, sollte bereits der Einstieg möglichst willkommen heißend und keineswegs überfordernd gelingen. Was, wenn die Alpha-Teilnehmerinnen es nicht schaffen, „ihre“ Textzeilen korrekt zu lesen und in der Folge vorzulesen? Würden sie sich vor der Gruppe schämen? Und im worst case vom Kurs fernbleiben? Würden die anderen Teilnehmerinnen den nötigen Respekt und die Geduld aufbringen, damit sich die Alpha-Teilnehmerinnen nicht ausgeschlossen fühlen?

Die Beschäftigung mit der Textsorte Bilderbuch sah ich (als Kursleiterin) zum einen als gut geeignet, da wir uns die Geschichte auf einer sprachlichen Ebene anhand der Bilder aneignen konnten – eine Herangehensweise, bei der die Alpha-Teilnehmerinnen nicht im Nachteil wären. Zum anderen *wollte* ich einfach dieses Experiment wagen: einmal etwas Besonderes machen, etwas Gemeinsames, etwas Nachhaltiges.

Mehrwert: Die Textsorte Bilderbuch bietet durch die Erschließung der Geschichte anhand der Bilder einen guten Einstieg in binnendifferenzierten Unterricht, sodass sich eine für alle Teilnehmerinnen angenehme Gruppendynamik entwickeln kann.

Eine angenehme Lernatmosphäre, in der sich jede Teilnehmerin respektiert fühlt, Fehler zulassen kann und motiviert fühlt, weiter zu machen, ist wohl die wichtigste Voraussetzung für ein Projekt dieser Art. Ein sensibler Umgang mit den Gefühlen und den Bedürfnissen aller Beteiligten – meist auf eine nonverbale Weise – unterstützt ein Wahrnehmen der anderen und ein aufeinander Rücksicht nehmen. Nach Dietrich hat für den Lernerfolg eine zentrale Bedeutung, die Gefühle und Bedürfnisse während des Lernprozesses zu berücksichtigen. Wenn starke Gefühle und wichtige Bedürfnisse über längere Zeit nicht bewusst wahrgenommen und ausgedrückt werden und damit keine Chance bekommen, berücksichtigt zu werden, entsteht ein innerer Zustand der Frustration. (Vgl. im Internet: Dietrich 2014, S.1) Gerade in Hinblick auf die Alpha-Teilnehmerinnen kann man davon ausgehen, dass sie durch ihre geringe Lese- und Schreibkompetenz schon viel Frustration erlebt haben.

Der Inhalt der Geschichte war nach einiger Zeit nicht mehr das Problem der Alpha-Teilnehmerinnen. Durch die Arbeit mit den Bildern und das oftmalige Hören des Textes wurde die Geschichte verstanden. Das Lesen bzw. Vorlesen war für sie allerdings bis zum Ende eine enorme Herausforderung. Dem Lautieren musste viel Zeit gewidmet werden. Meine Kollegin kam früher als erwartet aus dem Krankenstand zurück und sie konnte sich den Alpha-Teilnehmerinnen wieder extra in der kleinen Gruppe widmen: Diverse Übungen wie Lautieren, Buchstaben-Üben etc. hatten nun einen zusätzlichen unmittelbaren Sinn – die Aufführung.

Mehrwert: Das Lernen hat ein unmittelbares Ziel – die Präsentation

Dieser unmittelbare Sinn wirkt m.E. auch dahingehend motivierend – und zwar für alle Beteiligten – als dass es galt, ein gewisses Durchhaltevermögen unter Beweis zu stellen. Schließlich erstreckte sich der Prozess über mehrere Wochen. Als förderlich wurde vermutlich empfunden, dass wir uns gemeinsam zwar in kleinen Schritten, aber dennoch kontinuierlich, diesem Ziel näherten, und dies auch für die Teilnehmerinnen erkennbar war.

Mehrwert: gemeinsam durchhalten und sich dem Ziel in kleinen Schritten nähern

Alle Teilnehmerinnen suchten sich ihre Lese-Rollen selbst aus und diese waren lange nicht „fix vergeben“. Das heißt, die Rollen wurden ständig gewechselt, einige Teilnehmerinnen kamen dazu, jede Rolle mindestens einmal zu lesen, und andere eben nicht – je nach Wunsch. Hier möchte ich noch einmal den Bezug zu Lernerinnenautonomie herstellen (Vgl. Fritz/Faistauer 2008, S.127): Nicht ich als Kursleiterin teilte die Teilnehmerinnen reihum zum Lesen ein, sondern jede Teilnehmerin entschied für sich, welchen Part sie wann lesen wollte. Dass dabei einige mehr aktiven „Redeanteil“ für sich herausholten, liegt in der Natur der Sache. Wichtig dabei erschien mir, dass es für alle Beteiligten passte, sich keine Teilnehmerin übervorteilt fühlte und jede (wenn auch scheinbar weniger aktiv) bei der Sache war.

Mehrwert: Förderung der Lernerinnenautonomie

Die gemeinsame Arbeit am Projekt, diese lange prozessorientierte Phase, ermöglichte ein intensives einander kennenlernen und erleben – der anderen. Aber auch sich selbst. Empowerment wird in Mama-lernt-Deutsch-Kursen als grundlegendes Prinzip verstanden. Empowerment im Kleinen kann hier einen Anfang nehmen. Besonders Teilnehmerinnen mit wenig oder auch negativen Lernerfahrungen halten sich in der Gruppe oft eher zurück, brauchen oft mehr entgegenkommendes Engagement von der Kursleiterin oder auch von Kolleginnen, um sie ins aktive Gruppengeschehen einzubinden. Das selbst Aussuchen der Rollen, immer wieder von neuem, kann eine Gelegenheit sein, sich selbst aktiv den Raum für Aufmerksamkeit zu nehmen. Gleichzeitig auch anderen diesen Raum zu geben, fördert die Kooperation und die Balance für eine gute Gruppendynamik.

Mehrwert: Raum für Aufmerksamkeit sich selbst nehmen und anderen geben

Ich als Kursleiterin hatte allerdings die Absicht, dass jeder Teilnehmerin beim großen Auftritt eine Rolle zukäme, in der sie sich sicher fühlte und die sie mit Freude übernehmen wollte. Es kristallisierte sich gegen Ende heraus, wer m.E. für welchen Part gut passen würde.

*Hamidas* (eine Alpha-Teilnehmerin) Aufgabe war beispielsweise, „nur“ zu Beginn – nach der Begrüßung – den Titel „Die neugierige kleine Hexe“ vorzulesen. Für *Hamida* war es auch nach vielen Malen vor/lesen sehr schwierig und sie verfügte auch nicht über die Strategie, sich den Titel auswendig zu merken. Jedes Mal von neuem versuchte sie, die Buchstaben ganz langsam und auch zu leise zu lautieren, meistens nicht korrekt. Was passierte in diesen Situationen? Nicht etwa ein „die Augen verdrehen“ oder Ungeduld oder Missmut anderer Art von Seiten der anderen Teilnehmerinnen – im Gegenteil: die anderen Teilnehmerinnen gingen damit ganz sachte um und früher oder später halfen sie ihr, indem sie ihr den Titel Wort für Wort vorsagten und sie ihn wiederholte. Diese Tatsache sehe ich keinesfalls als ein „nicht Erreichen“ des Lernzieles, sondern viel mehr als ein „dem Lernziel Schritt für Schritt näher kommen“ und: Geduld, Unterstützung sowie Motivationsförderung durch die anderen Teilnehmerinnen auf der einen Seite, und Sicherheitsgefühl (es ist erlaubt), Mut (ich traue mich

trotzdem, vor einer Schulklasse von Kindern zu stehen) und Motivation (ich gebe nicht auf) auf *Hamidas* Seite.

Mehrwert: Zugehörigkeit zur Gruppe wird als positiv erlebt – macht Mut, stärkt das Selbstvertrauen und die Motivation

*Simona*, ebenfalls eine Alpha-Teilnehmerin, bemühte sich nach allen Kräften, ihren Part – die Schlafhexe – möglichst gut und korrekt zu lesen. Ohne es sicher zu wissen, vermute ich, dass sie zu Hause geübt hat. Ich hatte den Eindruck, es war ihr wirklich wichtig. *Simona* spricht meistens nicht viel (auf Deutsch), wenn man sie anspricht, antwortet sie oft nur rudimentär mit „ja“ oder „nein“ – sie lässt allerdings ihre Mimik sprechen. Und die zeigte, dass sie mit Gedanken und ihrem ganzen Selbst „voll bei der Sache“ – sie wirklich motiviert war. Auch sie hat Hilfestellung von der Person, die jeweils neben ihr gesessen ist, bekommen, in dem ihr die richtige Textstelle für den Einsatz gezeigt wurde. Immer mitzuverfolgen, an welcher Stelle wir gerade wären, war ihr zu viel.

Mehrwert: kein „herunter“ schauen auf Schwächere, kein Auslachen, keine Ungeduld – jede Teilnehmerin wurde mit ihren individuellen Kompetenzen ernst genommen und unaufgefordert unterstützt – eine Gelegenheit, Sensibilität zu zeigen

*Zaliana*, eine weitere Alpha-Teilnehmerin, bestimmte ich schlussendlich für die Hauptrolle – wenn schon, denn schon! *Zaliana* spricht relativ gut Deutsch und kann sich gut verständigen. Allerdings ist sie nie zur Schule gegangen und hat erst ein paar Monate zuvor angefangen, Buchstaben zu lernen. *Zalianas* Lebensumstände sind schwierig, dennoch meistert sie es hervorragend, ihre Illiteralität im alltäglichen Umgang zu verbergen. Sie verfügte sehr wohl über die Kompetenz, zu improvisieren und einen Text zu sagen, der zwar nicht im Bilderbuch steht, aber trotzdem einigermaßen passte. Auch hier wieder: Die anderen Teilnehmerinnen haben das durchaus bemerkt, sind aber nicht korrigierend eingeschritten. Eine Unvorhergesehenheit, die mich selbst sehr berührt hat bei der Präsentation vor den Kindern, war, dass *Zaliana*, sobald sie mit dem Vorlesen an der Reihe war, aufgestanden ist. Das habe ich nicht mit ihnen geübt, auf diese Idee wäre ich selbst nicht gekommen. Ich weiß nicht, ob sie dies bewusst vorher beschlossen hat oder ob das spontan war – es hat einfach hervorragend gepasst.

Mehrwert: Raum/Gelegenheit, sich spontan entfalten zu können bzw. zu improvisieren

Die gemeinsame Arbeit war geprägt von einer einfühlsamen Grundhaltung zueinander. Für eine Präsentation dieser Art ist es notwendig, dass man sich aufeinander verlassen kann und das Vertrauen nicht enttäuscht wird. Wenn etwa die Rollen vergeben sind, und eine Teilnehmerin ist dann bei der Präsentation nicht dabei, kann das zu Unmut führen. Es ist uns gelungen, das Vertrauen sowohl in sich selbst als auch in die anderen so weit zu stärken, dass bei der Präsentation alle gekommen sind – trotz Lampenfieber.

Mehrwert: Loyalität zeigen und Kooperation

#### 4.4 Wir setzen uns in Szene – über das Präsentieren

Nach Dannerer/Fandrych (2012) kann man Präsentationen im Fremdsprachenunterricht auf allen Niveaustufen anregen. Die Präsentationskompetenz, die schrittweise aufgebaut werden will, sollte von Anfang an mitgefördert werden. (Vgl. Dannerer/Fandrych 2012, S. 9) Ich übe

das Präsentieren in meinem Kurs auch von Anfang an, spätestens beim Thema „Wohnen“ haben die Teilnehmerinnen die Gelegenheit, ihren Wohnungsplan (zu Hause) zu zeichnen, (im Kurs) an die Tafel zu kleben und vor der gesamten Gruppe zu präsentieren. Diese Präsentation kann ganz unterschiedlich ausschauen, je nach Sprach- und Präsentierkompetenz variiert das von Ein-Wort-Sätzen wie „Das (und mit dem Finger hinzeigen) Wohnzimmer, das Küche,...“ bis zu eleganten Formulierungen. Wichtig dabei ist mir, dass sich die Teilnehmerinnen trauen, vor der gesamten Gruppe so zu sprechen, dass es möglichst alle verstehen, zum einen – und dass diese Präsentation von den Kolleginnen mit Respekt gewürdigt wird, zum anderen.

Dannerer/Fandrych (2012) meinen weiters, dass vielen Lernenden der Gedanke, etwas in einer Fremdsprache präsentieren zu müssen, große Angst macht: nämlich die Angst, sich mit einer schlechten Aussprache zu blamieren, dass einem die Wörter nicht einfallen – Ängste vor dem Fehlermachen im Allgemeinen. (Vgl. Dannerer/Fandrych 2012, S.10) Diese Angst, die hier angesprochen wird, ist bei den Teilnehmerinnen immer wieder erkennbar. Deshalb ist es mir persönlich ein Anliegen, diese kleinen Präsentationen auf freiwilliger Basis anzubieten und darauf einzugehen, dass es von Mal zu Mal besser wird. Die sprachliche Umsetzung ist mir dabei weniger wichtig, viel mehr geht es darum, mit fester Stimme zu sprechen (die eigene Stimme in einer fremden Sprache zu hören, kann oft verunsichern), ins Publikum zu schauen, die Mimik miteinfließen zu lassen, ein bisschen Spaß bei der Sache zu haben und: Anerkennung und Lob annehmen zu können. Das ist für die Teilnehmerinnen oft gar nicht so einfach. „Schlechte“ Präsentationen gibt es bei uns im Kurs nicht. Auf diese Weise kann man vielleicht fördern, dass „das Präsentieren auch mit der Lust am Sich- Zeigen, am kreativen Gestalten, am Spiel(en) und am (Sich-)Mitteilen-Können verbunden sein kann. Diese Freude gilt es zu wecken und zu erhalten, durch Lob, Wertschätzung und dadurch, dass im Deutschunterricht immer wieder entsprechende Möglichkeiten geboten werden.“ (Siehe: Dannerer/Fandrych 2012, S.10)

Mehrwert: die Angst davor im Mittelpunkt zu stehen, zu überwinden und zu lernen, Lob bzw. Anerkennung und Wertschätzung anzunehmen

Laut Fischer (2012) zählt das Präsentieren überhaupt zu den zentralen Kompetenzen, die Fremdsprachenunterricht heute vermitteln will. Präsentationen gehören zur Unterrichtspraxis, sowohl als Gruppenaufgabe als auch als individuelle Aufgabe. Eine Präsentation umfasst verschiedene Teile, wie zum Beispiel auch die Begrüßung des Publikums oder einen passenden Schluss. (Vgl. Fischer 2012, S. 19)

Darauf haben wir bei unserer Bilderbuchpräsentation geachtet: nicht nur das Buch in den verteilten Rollen vorzulesen, sondern die ganze Vorführung in einen adäquaten Rahmen zu betten, eben auch die Rollen „Begrüßen der Kinder, der Lehrerin und der Direktorin“, „der Titel des Buches“ sowie eine „Vorstellung der Teilnehmerinnen“ am Ende und eine „Verabschiedung“ zu verteilen. Jede Teilnehmerin hatte somit einen Sprechpart – eine individuelle Aufgabe, die Vorführung in seiner Gesamtheit wurde allerdings als Gruppenaufgabe empfunden.

Mehrwert: Auftreten als gemeinsame Gruppe, jede Teilnehmerin allerdings mit einer individuellen Aufgabe

Wir haben wirklich viel geübt. „Durch eine gründliche Vorbereitung fühlen sich Lernende häufig sicherer.“ (Siehe Fischer 2012, S.20) Jedoch eine Präsentation vor einem echten Publi-

kum zu halten ist etwas anderes als dies vor uns selbst, die wir einander schon kennen. Daher sind nach Fischer das Unterrichtsklima und die Kooperation zwischen den Lernenden ein wichtiger Faktor. Die Kursteilnehmenden sollen sich als Teil einer Gruppe fühlen, die gemeinsam agiert, um sich zu verbessern. Das verschafft den Lernenden mehr Selbstvertrauen, da sie nicht allein für das Gelingen der Präsentation verantwortlich sind. Sie treten als Team auf und unterstützen sich gegenseitig. (Vgl. Fischer 2012, S. 19)

Mehrwert: Gemeinsames Auftreten schafft Sicherheit und Selbstvertrauen

Mir als Kursleiterin war durchaus bewusst, dass ein Projekt dieser Art – ein Bilderbuch-Kino mit Deutschlernenden (deren fremdsprachiger Akzent eindeutig zu hören ist, deren Lesekompetenz zum Teil mit derer der Kinder vergleichbar ist, was konkret heißt, dass sie teilweise nicht fließend lesen und stocken) vor einer Gruppe von etwa 25 Kindern vorzuführen, auch schief gehen könnte. Was, wenn die Kinder die Teilnehmerinnen auslachen? Oder gar unangenehme oder kränkende Bemerkungen machen? Was, wenn sie nicht bis zum Ende zuhören? Zwischendurch stören? Zum Reden anfangen? Ich hatte durchaus phasenweise meine Zweifel, vor allem, weil die Teilnehmerinnen zum Teil nicht nur im Lesen ungeübt waren, sondern insbesondere auch im Betonen, darin, ihrer Stimme eine gewisse Lebendigkeit zu verleihen. Möglichst sensibel und dennoch ehrlich versuchte ich, diese Sorge transparent zu vermitteln und gleichzeitig, die Teilnehmerinnen zu motivieren, mehr aus sich herauszugehen.

Mehrwert: konstruktives und ehrliches Feedback kann angenommen werden

Von neuem sei die prozesshafte Entwicklung erwähnt: Durch oftmaliges Wiederholen und Üben, also je sicherer sich die Teilnehmerinnen im Vorlesen fühlten, desto mehr konnten sie auf die Betonung eingehen. Einige Teilnehmerinnen hatten dann wirklich große Freude am Zeigen der Emotionalität („mehr Emotion!“ sagten sie zueinander) bei einzelnen Textpassagen. Sie machten es den Kolleginnen vor, oft mit Übertreibung, was allen zur Entspannung und Auflockerung diene.

Mehrwert: voneinander lernen und miteinander Spaß haben

Spannend war auch für mich zu beobachten, wie viel Freude die Teilnehmerinnen teilweise an dem Projekt hatten. Gerade *Mihaela* zum Beispiel (sie war zu diesem Zeitpunkt zu ihrem sechsten Kind schwanger und erst seit kurzer Zeit in Österreich) verfügte erst über relativ wenige Deutschkenntnisse, aber in Bezug auf die Emotionalität war sie unübertroffen. Es machte ihr offensichtlich Spaß und sie hatte keine Hemmungen, ihrer Emotionalität Ausdruck zu verleihen. Ebenso *Zaliana* (eine Alpha-Teilnehmerin), die ihre Leseschwäche durch Improvisation kompensierte, indem sie sich einen eigenen passenden Text einfallen ließ (der nicht im Bilderbuch stand) – auch eine Kompetenz, die in diesem Zusammenhang durchaus erwünscht war.

Mehrwert: schauspielerische Talente sind unabhängig von Deutschkenntnissen

## 4.5 Partizipation am Schulgeschehen

Wir präsentierten nicht nur ein Bilderbuch-Kino – sondern wir präsentierten auch uns selbst: „wir“ sind eine Gruppe von Frauen aus anderen Ländern (außer mir), die Deutsch lernen möchten und hier an der Schule einen Deutschkurs besuchen. „Wir“ haben für euch Kinder ein Bilderbuch-Kino vorbereitet, das „wir“ euch jetzt vorführen möchten“ – das waren unsere Begrüßungsworte. Bis auf drei (die Kinder der Teilnehmerinnen) wussten die Kinder nichts von der Existenz des Mama-lernt-Deutsch-Kurses.

Mehrwert: Sichtbar-Werden als Mama-lernt-Deutsch-Kurs an der Schule

Ich glaube, mit diesen Worten beeindruckten wir die Kinder dermaßen, dass sie wirklich mit Konzentration, Aufmerksamkeit und ohne zu stören für unsere Vorstellung ein würdiges Publikum waren. Die Präsentation erfolgte ohne gröbere Pannen, die Teilnehmerinnen halfen einander beim jeweiligen Einsatz, sie sagten einander ein, wenn es notwendig war, *Zaliana* stand sogar auf, als sie dran war, ihren Part zu lesen – kurz: sie halfen alle zusammen, damit sie ihre Aufführung gut über die Bühne brachten.

Mehrwert: Zusammenhalt der Gruppe für eine gelungene Aufführung

Nach etlichen Wochen der Vorbereitung war den Teilnehmerinnen nun während der 20 Minuten der Präsentation trotz Nervosität und Angespanntheit ein gewisser Genuss anzumerken: die Aufmerksamkeit von etwa 25 Kindern galt nur ihnen – sie standen im Mittelpunkt.

Mehrwert: Aufmerksamkeit einer gesamten Schulklasse bekommen – im Mittelpunkt stehen

Die Kinder sparten nicht mit Applaus. Sie klatschten ausgiebig, womöglich auch ein wenig, weil sie sich vom langen Stillsitzen befreien konnten. Nichtsdestotrotz war es wohl für die meisten Teilnehmerinnen das erste Mal, dass ein Applaus allein ihnen galt.

Mehrwert: das Gefühl von Erfolg

Im Publikum saßen drei Kinder von drei Teilnehmerinnen. Es berührte mich persönlich wirklich zu beobachten, wie sehr man den Kindern den Stolz auf ihre Mütter ansehen konnte – „Ihre“ Mama lernt Deutsch und führt der ganzen Klasse ein Bilderbuch-Kino vor!

Mehrwert: die Kinder sind stolz auf ihre Mütter

Gleich im Anschluss an die Vorführung setzten wir uns zu einer Nachbesprechung zusammen. Eine Atmosphäre von Stolz, Zufriedenheit mit sich selbst, Freude am Erfolg und Nachlassen der Aufregung verbreitete sich. Auf die Frage, ob sie ein weiteres Mal eine Aufführung in dieser oder ähnlicher Art machen wollten, antworteten sie einstimmig mit „Ja“.

Mehrwert: Lust auf ein neuerliches Projekt

## 4.6 Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit der Schule

Wie bereits erwähnt, erfolgen die Organisation und die Finanzierung der Mama-lernt-Deutsch-Kurse nicht über die jeweilige Volksschule. Diese vermieten lediglich die Räumlichkeiten. Für uns Kursleiterinnen sind meistens die Direktor/innen die Ansprechpartner/innen für eventuelle Angelegenheiten. Wenn die Organisation also reibungslos funktioniert, ergibt sich oft wenig Kontakt. Die Qualität der Zusammenarbeit bzw. Kooperation zwischen der jeweiligen Volksschule und den Mama-lernt-Deutsch-Kursen hängt also in einem großen Ausmaß vom persönlichen Engagement ab.

Meines Erachtens kann sich ein Projekt dieser Art sehr positiv auf die Zusammenarbeit mit der Schule auswirken. Die Präsenz der Direktorin bei der Aufführung hat sicherlich einen Teil dazu beigetragen, dass sich die Kinder ordentlich benommen haben. Mit ihrem Interesse bringt sie den Teilnehmerinnen Wertschätzung entgegen. Dieses positive Erlebnis kann wiederum dazu beitragen, dass es den Teilnehmerinnen leichter fällt, zu einem bestimmten Anlass mit ihr in Kontakt zu treten (eine eventuelle Hemmschwelle leichter zu überwinden).

Mehrwert: ein positives Erlebnis mit der Direktorin

Genauso umgekehrt: Es ist auch für die Direktorin selbst eine gute Gelegenheit, einen Einblick in das Geschehen bzw. die Atmosphäre und das Engagement der Teilnehmerinnen des Mama-lernt-Deutsch-Kurses zu erhalten. Für manche könnte dies hilfreich sein, etwaige eigene Vorurteile zu reflektieren.

An unserer Schule hat dieses Projekt auf jeden Fall dazu geführt, dass die Teilnehmerinnen im Schulgebäude mehr wahrgenommen wurden. Sie wurden von den Lehrerinnen mit einem Lächeln begrüßt oder wechselten auch ein paar Worte mit ihnen. Ich vermute, dass die Direktorin bzw. die Klassenlehrerin im Konferenzzimmer auch den anderen Lehrer/innen davon erzählt hat. Auch die Kinder begegneten uns von nun an am Gang zum Teil mit einem lächelnden Gesicht oder sie winkten uns zu.

Mehrwert: Teilnehmerinnen werden im Schulgebäude wahrgenommen

Eine angenehme Stimmung zwischen den Teilnehmerinnen und den anderen Personen in der Schule kann sich auf jeden Fall positiv auswirken: sei es, um mit einem guten Gefühl das Schulgebäude zu betreten, eine freundliche und wohlgesonnene Ausstrahlung zu vermitteln oder auch gestärkt das Gespräch mit einer Lehrerin aufzunehmen... das kann ich alles nur vermuten. Fakt ist, dass „uns“ – dem Mama-lernt-Deutsch-Kurs – seit neuestem eine eigene Seite auf der Homepage der Volksschule gewidmet ist, mit einem Foto, das uns beim Lernen in der Klasse zeigt.

## 5 Reflexion und Zusammenfassung

Ich habe nun viele Seiten über den m.E. gelungenen Verlauf unseres Projektes geschrieben und möchte nun auf drei abschließende Bemerkungen eingehen: erstens auf die Rolle der Kursleiterin aus meiner persönlichen Perspektive, zweitens was man hätte besser bzw. anders oder noch dazu machen können und drittens, warum ich glaube, dass es (trotzdem) so gut funktioniert hat.

### 5.1 Zur Rolle der Kursleiterin

Wer lieber auf der sicheren Seite steht und gerne Unterricht nach Schema F durchführt, sollte sich auf ein Projekt dieser Art besser nicht einlassen. Dieses Projekt war nicht nur mit einer Menge Arbeit verbunden, sondern auch mit einer großen Verantwortung.

*Arbeit* im Sinne von:

- Das Bilderbuch-Kino gut vorbereiten (Bilder abfotografieren, Text adaptieren, für jede Teilnehmerin ein Exemplar vorbereiten, etc.)
- Völlig neue Materialien zum Bilderbuch erstellen (möglichst differenziert, variantenreich, umfangreich, ansehnlich, abwechslungsreich, progressions-orientiert etc.)
- Die technische Ausstattung zur Verfügung stellen (jedes Mal mit Laptop und Beamer u.a. bepackt in den Kurs gehen)
- Organisation der Bibliotheksführung, die Direktorin „erwischen“ und sie einladen, eine Lehrerin zu einem günstigen Zeitpunkt „erwischen“ und ebenfalls einladen bzw. gemeinsam einen für alle passenden Termin finden etc.

*Verantwortung* im Sinne von:

- Ist der Prozess mal begonnen, ist er auch zu Ende zu führen – und zwar zu einem guten (gewisser Erfolgsdruck)
- Den Prozess gut steuern, aber auch schauen und zulassen können, was „von selber“ passiert
- Offen dafür sein, was von der Gruppe kommt und trotzdem die Gruppe gut führen
- Zum geeigneten Zeitpunkt sich im Hintergrund halten bzw. top präsent sein und Entscheidungen treffen

Die Idee zu dem Projekt ist mir relativ spontan eingefallen, ich habe selbst Freude am Experimentieren. Meine Beweggründe waren u.a., die Teilnehmerinnen ein bisschen aus der Reserve zu locken, die Kursroutine ein bisschen zu unterbrechen, etwas mit ihnen zu machen, das einerseits ihr Alltagsgeschehen auflockert und andererseits womöglich in ihr Alltagsgeschehen übergehen könnte (Stichwort Bilderbuch). Darüber hinaus mache ich prinzipiell gerne Aktivitäten, die der Gruppendynamik förderlich sind.

Die größten *Herausforderungen* empfand ich dabei

- die Balance der angemessenen Herausforderung für jede Teilnehmerin aufrecht zu erhalten, also nicht zu über- bzw. zu unterfordern.
- flexibel und gelassen zu bleiben in Hinblick auf das Zeitmanagement, das Projekt nahm mehr Zeit in Anspruch als ich vorerst dachte.

- meine eigenen Perfektionsansprüche herunterzuschrauben und der Realität ins Auge zu blicken: Mama-lernt-Deutsch-Kurs-Teilnehmerinnen sind nun mal zu einem großen Teil langsam und lernschwach.
- um dennoch den Auftritt zu wagen, brauchte ich selbst die nötige innere Überzeugung und Zuversicht – ich musste mich also wirklich auch selbst auf den Prozess einlassen und die kleinen Schritte, den Spaß an der Sache, das Miteinander und Zusammenwachsen der Gruppe erkennen. Somit rückte der Anspruch auf das Endprodukt mehr in den Hintergrund.

## 5.2 Was hätte man besser bzw. anders machen können?

Mit der Auswahl des Bilderbuches bin ich zufrieden, ebenso mit der Vorbereitung. Es gäbe natürlich viele andere Möglichkeiten zur Erstellung der Materialien...

Bei der Präsentation hätte man einiges anders machen können:

- Die Teilnehmerinnen könnten selbst eine Einladung schreiben oder ein Plakat gestalten.
- Die Teilnehmerinnen könnten selbst zur Direktorin gehen und sie einladen.
- Die Teilnehmerinnen könnten selbst die technischen Geräte bedienen.
- Man könnte die Präsentation so gestalten, dass die Kinder (das Publikum) in den Ablauf eingebunden würden, etwa Zwischenfragen stellen: Was seht ihr hier auf dem Bild? Oder: Was glaubt ihr, wie könnte die Geschichte weitergehen?
- Man könnte eine weitere Vorführung planen, zum Beispiel in der Bücherei.

## 5.3 Resumee

Bezugnehmend auf den ursprünglichen Gedanken, ob die Teilnehmerinnen nun (mehr) mit ihren Kindern Bilderbücher anschauen/lesen, kann ich keine Antwort geben. Ich habe nicht nachgefragt. Ob durch das Projekt eine Veränderung bezüglich der Lesegewohnheiten stattgefunden hat, kann ich ebenso wenig beantworten. Ich denke, es kann sinnvoll sein, sich von gut gemeinten Gedanken für eine Sache – etwa dieses Bilderbuch-Kino – inspirieren zu lassen, und die Teilnehmerinnen an etwas für sie vielleicht Neues ein Stück weit heranzuführen. Aber ob sie etwas und was sie dann davon mitnehmen, liegt in deren Verantwortung. Als Kursleiterin muss man die Dinge dann auch mal wieder gut sein lassen können.

Dass mit dieser Methode vieles an Mehrwert sowohl auf einer persönlichen emotional-sozialen Ebene als auch auf der generellen Schulebene stattgefunden hat, konnte verdeutlicht werden.

Meine Kollegin und ich haben die gemeinsame Projektarbeit mit Fotos und Videos dokumentiert. Daraus hat meine Kollegin für uns alle eine DVD zur Erinnerung gemacht, die auch jede Teilnehmerin als Geschenk bekommen hat. Wenn ich mir diese DVD anschau, dann kann ich mir die gute Stimmung sowohl während der Vorbereitungsphase als auch während der Aufführung wieder vergegenwärtigen. Man sieht Frauen, die miteinander Übungen machen und sich gegenseitig unterstützen, die gemeinsam lachen, reden und einander zuhören, die ihr eigenes Bilderbuch basteln, die vor einem Publikum stehen, die den Applaus genießen... die mit persönlichem Einsatz und Motivation Freude am Lernen zeigen. Sie haben die Gelegenheit genutzt und sich den Raum genommen, aktiv den Lernprozess mitzugestalten. Jede von uns hat ihren Teil dazu beigetragen, damit das Projekt als gelungen empfunden wurde.

## Literaturverzeichnis

*Beaten, Lieve*: Die neugierige kleine Hexe. Hamburg 1992

*Dannerer, Monika/Fandrych, Christian*: „Vorhang auf!“, „Beamer an!“ oder einfach „Alle mal herhören!“? Formen und Funktionen, Ansprüche und Leistungen des Präsentierens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Präsentieren. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr. 47, Hueber 2012

*Fischer, Sylvia*: „Da wird mir flau im Magen“. Sprechhemmungen beim Präsentieren überwinden. In: Fremdsprache Deutsch. Präsentieren. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr. 47, Hueber 2012

*Fritz, Thomas/Faistauer, Renate*: Prinzipien des Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.). Paradigmenwechsel. Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Verband Österreichischer Volkshochschule. Wien 2008

*Oetken, Mareile*: Bilderbuch. Spektrum 02. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur. Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur. Wien 2006

Internetquellen:

*Dietrich, Ralf*: *Gewaltfreie Kommunikation*. Online im Internet:  
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gewaltfreiekommunikation0.html> (Stand: 02.08.2014)

*Fliegerbauer, Gabriele/Schneider, Ingrid*: KinderKinoKreativ. Bilderbuchkino lebendig gestalten; 2011. Online im Internet:  
[http://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/lesefoerderung/Materialien/Aktionen/BBK/Kinderkino\\_kreativ\\_Bilderbuchkino.pdf](http://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/lesefoerderung/Materialien/Aktionen/BBK/Kinderkino_kreativ_Bilderbuchkino.pdf) (Stand: 06.07.2014)

Eltern&Kindergarten/Schule. Mama lernt Deutsch. Projektbezogenes Curriculum. Online im Internet:  
<http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-curriculum.pdf> (Stand: 07.07.2014)