



Deutsch lernen ohne Schrift

Zusammenstellung von Ideen und Aktivitäten sowie
Materialentwürfen für den Unterricht

Diese Broschüre wurde im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA in
Zusammenarbeit vom AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshoch-
schulen und den Vereinen Danaida und Frauen aus allen Ländern erstellt.



Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums
für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Autor_innen:

AlfaZentrum/VHS Wien: Susanne Biró, Gerhild Ganglbauer, Angelika Hrubesch,
Sarah Pallauf, Flora Watzal

Verein Danaida: Petra Eyawo-Hauk

Verein Frauen aus allen Ländern: Verena Sperk

Diese Publikation ist auch online abrufbar unter: [https://netzwerkrika.at/
application/files/3115/4081/2916/Deutsch_ohne_Schrift.pdf](https://netzwerkrika.at/application/files/3115/4081/2916/Deutsch_ohne_Schrift.pdf)

Diese Ressource steht unter einer CC-BY 4.0 Lizenz. Bei Verwendung geben
Sie bitte an: CC-BY 4.0 MIKA

Alle Abbildungen (Fotos) stammen von den Autorinnen (privat).

Herausgeber/Impressum: Die Wiener Volkshochschulen GmbH,
Lustkandlgasse 50, 1090 Wien

Für den Inhalt verantwortlich: Herbert Schweiger, Geschäftsführer

Gesamtredaktion: Angelika Hrubesch, angelika.hrubesch@vhs.at

Gestaltung: Flora Watzal

Wien, Oktober 2018

Inhalt

Einführung	6
Materialien und Aktivitäten zum Deutsch lernen ohne Schrift – eine Sammlung	12
Sprechblasen	14
Freies Sprechen und Assoziieren mit Bildern	16
Wortschatzarbeit mit Bildern	18
Mathematik in DaZ-Kursen ohne Schrift	20
Mit Bildern Geschichten entwickeln	26
Räume sehen–hören–stellen	30
Eine Person kommt ins Bild. Vom freien Assoziieren zur konkreten Spracharbeit	36
Zum Einsatz von Videos im Basisbildungsunterricht	37
Einstieg und Kennenlernen	40
Ich kann heute leider nicht kommen–eine Absage formulieren	45
Lasst die Sprache aus dem Sack!	49
„Meine Stadt“–Ein Videoprojekt	53
Am Donnerstag um 10 Uhr?–Terminvereinbarung verstehen	57
Bildertext	60
Ich brauche Kopfwheabletten	62
Wortschatz mit Bildern üben und wiederholen	65
Gedanken zur Materialiauswahl und Links	69
Bilder im Basisbildungsunterricht ohne Schrift	72
Videos im Basisbildungsunterricht ohne Schrift	73
Hörtex te im Basisbildungsunterricht ohne Schrift	75
Apps zur Bearbeitung von Bild, Text und Videos	78

Einführung

Deutsch ohne Schrift

Angelika Hrubesch

Das Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung mit „Deutsch lernen ohne Schrift“ ist nicht neu. In den kombinierten Alphabetisierungs- und Deutschkursen seit spätestens Mitte der 1990er Jahre ist klar, dass mündliche Fertigkeiten – Verstehen und Sprechen – auf Deutsch erarbeitet und aufgebaut werden müssen, bevor überhaupt mit dem Schrifterwerb auf Deutsch begonnen werden kann. In welcher Sprache sollte die Alphabetisierung sonst stattfinden? Welche Wörter sollten die Teilnehmer_innen lesen und schreiben? Wenn „Alphabetisierung“ nicht nur ein „Buchstabenlernen“ ist, sondern zum sinnerfassenden Lesen führen soll – und daran besteht kein Zweifel – muss auch im Unterricht sichergestellt werden, dass eben dieses Erfassen von Sinn in der deutschen Sprache überhaupt möglich ist. Seit Bestehen des Netzwerks MIKA gibt es demnach auch Austausch über Fragen des Deutschlernens ohne Schrift und in den angebotenen Ausbildungslehrgängen wird dies seit Beginn thematisiert.

„Alphabetisierung“ (bzw. Basisbildung) kann nicht als „Vorkurs“ gedacht werden, wo „vor“ einem etwaigen Deutschkurs das Alphabet ohne begleitenden Erwerb von (mündlichen) Sprachkompetenzen erlernt würde¹.

Dass im Diskurs über die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch auch niemand mehr davon ausgeht, dass das möglich wäre, sondern dass es auf jeden Fall eine Verzahnung von Deutsch lernen und Alphabetisierung geben muss, die auch zulässt, dass sich die Kompetenzen in den vier sprachlichen Fertigkeiten eben nicht gleichermaßen schnell aufbauen, zeigen diverse Fachpublikationen und relevanten Curricula.

In Österreich finden wir jüngst auch wieder Curricula, die scheinbar „Alphabetisierung“ ohne Sprache vermitteln und als rein mechanische Beherrschung des Alphabets verstehen wollen. In jenen Curricula ist etwa für den Kurs Alpha_1A das Erlernen der Buchstaben „M, A, L, I, N, E, S, O, U, T, D, P, B, R, F, K, G, C, V, H, W sowie ch, ck, eu, ei, Doppelkonsonanten“ vorgesehen (vgl z.B.

¹ Vgl. dazu die Debatte um unterschiedliche Kursmodelle zwischen Alexis Feldmeier und Monika Ritter in der Zeitschrift Alfa-Forum im Jahr 2005. Der Artikel, in dem Monika Ritter für kombinierte Kurse argumentiert, ist online abrufbar unter: http://monikaritter.at/wa_files/05AlfaForumKonzKombKurse_20Kopie.pdf

https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/ALPHA_1A_OEIF_CURRICULUM.pdf), die (deutsche oder eine andere) Sprache wird im Curriculum gar nicht genannt und Lernziele werden ausschließlich für das Lesen und das Schreiben formuliert, wobei „verstehen“ dabei nicht vorkommt.

Dass es scheinbar Unterrichtenden und Planer_innen von Kursen schwer fällt, eine unterschiedliche Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten zuzulassen, zeigt sich auch in den Lehrwerken, die für Alphabetisierung und Deutsch zur Verfügung stehen und vorgeben, gleichermaßen mündliche und schriftliche Fertigkeiten zu unterstützen. Die Basis für das Lernen bilden meist Buchstaben und Silben, nicht etwa ganze Wörter oder Sätze. Prinzipien und Grundlagen aus Alphabetisierungsmodellen, bei denen die Lernenden und deren Gedanken bzw. Interessen im Zentrum stehen, werden nicht berücksichtigt – es sieht aus, als wären die Lernenden sprach- und gedankenlos, wenn sie sich mit Buchstaben und Buchstabenkombinationen abmühen müssen.

Den Umgang mit der unterschiedlichen Fortentwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, sehen wir zu einem gewissen Grad durchaus im Zusammenhang mit der Rezeption des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der Basis für Kurs- und Prüfungsbeschreibungen liefert, aber eben nur bedingt geeignet ist, die schriftlichen Kompetenzen von Lese- und Schreib-Anfänger_innen darzustellen. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass sich die Fertigkeiten gleich entwickeln und dass sich jemand demnach in allen Fertigkeitsbereichen auf demselben Sprachniveau befindet. Grundsätzlich laden ja die Deskriptoren im GERS bzw. insbesondere auch das parallel dazu entwickelte Europäische Sprachenportfolio ein, Sprachenkenntnisse in unterschiedlichen Fertigkeiten differenziert zu beschreiben.

Das Problem ist, dass Tests bzw. Sprachprüfungen – und viele Migrant_innen müssen solche ablegen, um ihre Aufenthaltstitel in Österreich zu sichern – eine solche differenzierte Darstellung von Sprachkenntnissen (bzw. deren unterschiedlichen Fertigkeiten) nicht zulassen. Es muss z.B. „Niveau A2“ sowohl schriftlich (beim Schreiben und Lesen) als auch mündlich (beim Sprechen und Hörverstehen) erreicht werden.

Dem entsprechen auch die Lehrwerke, die für alle Fertigkeitsbereiche in der Niveaustufe relativ einheitliche Aufgaben und Herausforderungen bieten bzw. Lernziele beschreiben. Da ist nicht vorgesehen, dass sich die Fertigkeitsbereiche unterschiedlich entwickeln.



Ins Gespräch vertieft
– auf den Tischen
liegen weder Papier
noch Stifte

Unserer Erfahrung nach klaffen aber gerade im Bereich Alphabetisierung/Basisbildung die Kompetenzen der Teilnehmenden in den unterschiedlichen Fertigkeitsebenen weit auseinander. Es gibt z.B. Personen, die bereits mehrere Jahre in Österreich leben und gut Deutsch sprechen, jedoch (gar) nicht lesen und schreiben können. Andere haben in ihren Herkunftsländern kurz die Schule besucht, haben ein gewisses Grundverständnis von den Funktionsprinzipien der Schrift, können aber noch gar nicht Deutsch sprechen oder verstehen (und auch nicht schnell genug lesen und schreiben, um einem „regulären“ Deutschkurs zu folgen).

Aus diesem Grund war und ist es notwendig, Materialien für die Lernangebote selbst und zugeschnitten auf die Bedürfnisse der jeweiligen Teilnehmer_innen zu erstellen. Den völlig unterschiedlichen Lernzielen und -bedürfnissen der Teilnehmenden in unterschiedlichen Fertigkeitsebenen werden auch die gängigen Lehrwerke für DaZ und Alphabetisierung nicht gerecht. Dennoch gibt es natürlich Ideen für Aktivitäten und Materialien, die übertragbar sind und solche zu liefern, ist die Idee dieser Zusammenstellung.

Deutsch hören/verstehen und sprechen (ohne Schrift)

Für schriftgewohnte Menschen ist es schwer vorstellbar, eine Sprache (völlig) ohne schriftliche Unterlagen zu lernen. Es fällt uns in Sprachkursen schwer, Bleistift und Heft beiseite zu legen, wenn

die Kursleitenden darum bitten. Wir „brauchen“ das geschriebene Wort – als Gedächtnisstütze, zum Strukturieren der Inhalte, zum Notieren von Regeln und selbstverständlich auch als Träger von Inhalten in der neu zu lernenden Sprache.

Was aber, wenn die Schrift nicht Erleichterung, sondern Erschwernis für Lernende bedeutet? Wenn der Auftrag, z.B. Stichworte beim Hören mitzuschreiben daran scheitert, dass diese nicht notiert werden können. Wenn das Ausfüllen eines Lückentexts nicht nur Schreib- bzw. Grammatikübung ist, sondern am Lesen des Geschriebenen scheitert.

Vor dem Hintergrund solcher Fragen erfolgte im Netzwerk MIKA (Projekt MIKAplus) die Auseinandersetzung mit dem Deutschlernen ohne Schrift. Wir wollten Aktivitäten zusammenstellen, die es Kursleiter_innen ermöglichen, ohne schriftliche Unterlagen mit den Teilnehmer_innen an ihrem Sprachkönnen und Sprachwissen zu arbeiten und beides weiter zu entwickeln. Dabei gingen und gehen wir selbstverständlich von der Annahme aus, dass Sprache von Anfang an komplex ist und haben den Anspruch, möglichst authentischen Input in den Unterricht zu bringen – im Gegensatz zu sehr stark vereinfachten (Hör)Texten in den Lehrwerken, die unseres Erachtens den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen ganz und gar nicht gerecht werden.

In der grundlegenden Herangehensweise folgen wir den Prinzipien der Basisbildung. Demnach verstehen wir Basisbildung als „permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen.“ (BMB 2017, 3). Basisbildung hat den Anspruch, die „aktive Mitwirkung in der Gesellschaft“ zu fördern (BMB 2017, 4) und sie „ermutigt die Einzelnen, die Welt mitzugestalten und zu verändern, anstatt ‚nur‘ in der Welt zu leben.“ (ebda.)

Folgende drei Prinzipien möchten wir an dieser Stelle als „Begründung“ für das spezielle Betrachten von Aktivitäten und Materialien für das Deutschlernen ohne schriftliche Unterlagen in den Vordergrund stellen bzw. hervorheben:

„Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt: Die Bedürfnisse und Lernabsichten der Einzelnen sind Basis für Lernangebote und individuelle Lernpläne. Lernangebote der Basisbildung berücksichtigen aber nicht nur die individuellen Bedürfnisse, sondern ebenso die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Zusammenhang.“

und

„Basisbildung orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind, bzw. am Bedarf und den Lernbedürfnissen: Themenfindung und Lernangebotsplanung erfolgen in Abstimmung mit den Teilnehmenden und laufend während des Angebots.“

Dies bedeutet für uns – auch in Anlehnung an den Sprach- bzw. Schrifterfahrungsansatz – dass wir grundsätzlich davon ausgehen, dass erwachsene Lernende mit bestimmten Lebens- und Lernerfahrungen sowie mit spezifischen Interessen in die Kurse kommen. Zwar ist es durchaus herausfordernd, diese ohne gemeinsame Sprache herauszufinden und zu thematisieren, aber wir sind der Überzeugung, dass allein eine entsprechende Haltung transportiert werden kann. Statt mit einer „Buchstabenschule“ laut Lehrbuch und Wörtern zu beginnen, die mit der Lebensrealität und den Interessen der Lernenden nichts zu tun haben, können wir die Teilnehmer_innen fragen, was sie denn eigentlich lesen, schreiben und/oder im Kurs besprechen möchten.

„Basisbildung orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen: Kompetenz meint hier jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen brauchen, um Prozesse in spezifischen Gesellschaften (mit)gestalten und entscheiden zu können. Damit die Potentiale und Interessen der Lernenden das Lernangebot bestimmen können, müssen in der Eingangsphase die vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Lernenden erkannt und sichtbar gemacht werden. Die Lernenden bestimmen selbst, welche Kompetenzen sie in welchem Ausmaß aufbauen wollen. Sie treffen Entscheidungen und werden in der Umsetzung vielfältig unterstützt.“

Dies bedeutet für uns u.a. dass eine gleichmäßige Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten im Kurs und für die einzelnen Teilnehmenden nicht wichtig sein kann. Wenn wir nicht „Zielniveaus“ in Form von Buchstaben-Zahlenkürzel (A2, B1) festlegen – und dies ist in der Basisbildung jedenfalls sinnlos – können wir uns auf die tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden konzentrieren und respektieren, dass diese mannigfaltig sind. Für Basisbildungskurse bedeutet dies, dass die Teilnehmer_innen weitgehend selbst entscheiden, wie viel dort gesprochen, geschrieben, gerechnet wird und ob diese Prozesse mit Informations- und Kommunikationstechnologien begleitet werden. Wir müssen aber diese Lern- und Übungsangebote stellen und unseren Teilnehmer_innen auch unser Wissen und Können (über Sprache, über Schrifterwerb) zur Verfügung stellen, damit sie ihre Einschätzungen und Entscheidungen

begründet treffen können. Für das Deutschlernen ohne Schrift bedeutet das manchmal, dass in „Alphabetisierungskursen“ dafür erst Verständnis hergestellt werden muss. Die Teilnehmer_innen kommen mit dem Wunsch, lesen und schreiben zu lernen und manchmal auch mit der Vorstellung, dies würde eben Buchstabe für Buchstabe (und ohne Sinn oder Mitteilung) funktionieren. Da stoßen Kursleiter_innen mit Hör- oder Sprechaktivitäten manchmal auf anfänglichen Widerstand und eine gemeinsame Klärung von Sinn und Zweck solcher Aktivitäten (auch für das Lesen- und Schreibenlernen) ist notwendig.

Für das Deutsch lernen ohne Schrift im Kontext der Basisbildung ist auch noch das grundlegende Ziel der aktiven Mitwirkung und Gestaltung in der Gesellschaft wichtig. Wenn Basisbildung dazu beitragen soll, dass Einzelne ermutigt werden, „die Welt mitzugestalten und zu verändern, anstatt ‚nur‘ in der Welt zu leben“ (BMB 2017, 4) und wenn „Lerninhalte, Themen und Lernaktivitäten [...] insgesamt ein Verstehen von Zusammenhängen und Diskursen sowie das Entwickeln eines Für-sich-selbst-Sprechens und -Handelns [fördern]“ (BMB 2017, 7), dann muss das Verstehen und sich Artikulieren auf Deutsch über die Schriftsprache hinaus Thema in Kursen sein.

Literatur:

BMB 2017: Bundesministerium für Bildung (Hg.): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Wien 2017



Materialien und Aktivitäten zum Deutsch lernen ohne Schrift – eine Sammlung

Wie oben ausgeführt, ist es eine wichtige Funktion der mündlichen Sprachfähigkeiten, Basis für (spätere oder gleichzeitige) Vermittlung von Schrift herzustellen. Dies betrifft einerseits das Verständnis (um den Sinn von mündlichen oder schriftlichen Aussagen zu erfassen), aber auch sprachanalytische Fähigkeiten (z.B. phonologisches Bewusstsein), die für das Erlernen von Schriftsprache notwendig sind.

Neben dieser wesentlichen Funktion von (mündlicher) Sprachkompetenz für den Schrifterwerb, war es uns im Projekt aber auch wichtig, darauf hinzuweisen, dass Deutschlernangebote ohne Schrift sinnvoll und notwendig sind für Personen, die aus verschiedenen Gründen die Schrift nicht lernen können oder möchten, aber auf das Deutschlernen nicht verzichten wollen. Aus Interviews, die im Rahmen des Projekts MIKA II gemacht wurden, wissen wir, dass für viele Personen die Schrift die größte Hürde beim Deutschlernen ist, und dass die Schrift – wenn sie als so belastend empfunden wird – auch ein Hindernis und eine Blockade in Kursen darstellt.

Ein eigener Kurs „Deutsch lernen ohne Schrift“, der im Rahmen des Projekts angeboten wurde, ist auf sehr großes Teilnehmer_inneninteresse gestoßen: besucht wurde er einerseits von Personen, die zu diesem Zeitpunkt gar nicht lesen und schreiben lernen wollten und andererseits von Menschen, die gleichzeitig (vormittags) Alphabetisierungskurse besuchten, dort aber nicht ausreichend Gelegenheit zum Erweitern ihrer mündlichen Fertigkeiten fanden. Wichtig war es uns – und den Teilnehmer_innen – diesen Kurs gedanklich von „Lerncafés“ oder Kommunikationsgruppen zu unterscheiden, in denen ein weitgehend unverbindliches Zusammen treffen und Miteinander-Sprechen stattfindet, das – so zumindest in vielen uns bekannten Angeboten – zu wechselnden Themen rein mündlich passiert. Für den angebotenen Kurs war es wichtig, dem ein „echtes Kurssetting“ (Unterrichtsraum, Ablauf, gemeinsam festgelegte Lernziele etc.) zu geben.

Im Zentrum der Überlegungen und der Sammlung von Ideen und Aktivitäten für den Unterricht standen die Fertigkeiten Hören/ Verstehen und Sprechen (global und inhaltsorientiert), aber auch der Aufbau und die Festigung von Wortschatz und „Sprachwissen“

(Grammatik, Syntax,...) und die im Kontext von Basisbildung genannten Querschnittmaterien bzw. Filter: Lernprozesse, politische und pädagogische Verhältnisse sowie Kontexte. Mathematik im Sinne von Alltagsmathematik wurde ebenfalls in einzelnen Unterrichtssequenzen thematisiert. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien spielte eine große Rolle, denn die Arbeit mit Unterstützung von Fotos, Bildern etc. ist natürlich auf Smartphones und Tablets rasch und einfach möglich, wie auch das Verfassen und Versenden von Sprachnachrichten zur authentischen Kommunikation eine wichtige Rolle in den oder rund um die Kurse spielen kann (vgl. dazu Entwicklungen zum Einsatz von IKT in der Basisbildung in den Projekten MIKAprof und MIKAplus). Die Bedienung von digitalen Medien erfolgt in vielen Fällen intuitiv und ist nicht immer abhängig von Lese- und Schreibkompetenz, sodass die Lernenden damit wertvolle Lernerfahrungen machen wie auch vielfältige IKT-Lernziele ohne Schrift erreichen können. In der folgenden Sammlung wird darauf wegen der Konzentration auf das Deutschlernen aber nicht eingegangen, sondern nur der Einsatz von IKT als Lernmedium am Rande beschrieben.

In der vorliegenden Sammlung haben wir auf eine Sortierung nach Fertigkeiten oder Themen verzichtet, da uns eine solche unmöglich erschien. Die von uns im Projekt erprobten Beispiele waren meist Fertigkeiten übergreifend oder verknüpfend angelegt und ließen sich nicht nach einem einheitlichen Schema in dieser Zusammenstellung darstellen. Wir haben uns daher entschieden, mit Beschreibungen der Aktivitäten zum Deutschlernen ohne Schrift und der Auswahl besonders gut gelungener Unterrichtssequenzen einen Einblick ins Unterrichts- und Projektgeschehen zu liefern und damit aktiven Basisbildner_innen eine Grundlage und Impulse für ihr Unterrichtshandeln zur Verfügung zu stellen. Sämtliche Aktivitäten und Ideen stehen zur freien Verfügung, können übernommen, ausprobiert und adaptiert werden. Es stehen Unterrichtsaktivitäten für inhalts- und formorientierte mündliche Aktivitäten zur Verfügung wie auch zur Memorisierung und zur Thematisierung von Lernprozessen.

Sprechblasen

Flora Watzal

Ich möchte eine Unterrichtssequenz vorstellen, die ich mit den Teilnehmer_innen eines Kurses „Deutsch ohne Schrift“ im Rahmen des Projekts MIKAplus erprobt habe. Es handelte sich um eine sprachlich gemischte Gruppe von Lernen_innen mit unterschiedlichen, mündlichen Sprachkenntnissen – einige von ihnen verfügten noch über recht wenig aktiven Wortschatz. Aus diesem Grund habe ich für diese Sammlung auch eine Unterrichtseinheit ausgewählt, die speziell für Anfänger_innen aber auch andere Niveaus geeignet ist.

Für diese Aktivität ist keine Vorentlastung notwendig, sie erklärt sich aus der Situation heraus von selbst. Wenn man möchte, kann man jedoch Bilder verwenden, die schon im Kurs besprochen wurden. Anregend sind jedenfalls Bilder mit viel Interaktion. Je offener die Situationen sind, desto mehr Varianten ergeben sich während der Übung, in deren Verlauf die Lerner_innen Aussagen oder Gedanken von abgebildeten Personen formulieren. Mögliche Materialien sind Filmbilder, Zeitungsausschnitte oder Fotos, die die Kursteilnehmer_innen selbst gemacht haben. Zusätzlich wird eine Vielzahl kleiner Kärtchen mit Piktogrammen benötigt, die thematisch zu den Bildern passen und den Wortschatz der Gruppe aktivieren und in weiterer Folge erweitern.

Die Lernenden sitzen in Kleingruppen (drei bis vier Personen haben sich bewährt) um Tische, auf denen die Bilder, einige Sprech- und Gedankenblasen und die Kärtchen mit Piktogrammen aufliegen. Ich bitte die einzelnen Gruppen ein Bild auszusuchen, das alle interessiert. Beispielhaft lege ich dann erst einmal selbst Sprech- und Gedankenblasen auf eine Abbildung, befülle sie mit Piktogrammen und formuliere einen Ausspruch oder Gedanken. Es muss klar werden, dass es nicht darum geht, das Bild zu beschreiben, sondern um das, was die abgebildeten Menschen sagen oder denken – wie in einem Comic.

Die Lernenden können agieren, wie sie möchten und wie es sich aus ihren sprachlichen Möglichkeiten, aber auch aus der Tagesverfassung oder momentanen Laune heraus ergibt. Die Kursleiter_in hält sich zurück und reagiert eigentlich nur auf Fragen. Je nach Bildinhalten und Gruppe werden sich unterschiedliche Dynamiken entwickeln. Die Übung soll vor allem Lust auf Kommunikation machen. Fehlender Wortschatz, der den Sprachfluss sonst bremst, wird durch die Piktogramme kompensiert.

In meinem Kurs sind die Teilnehmer_innen ganz unterschiedlich mit dieser Situation umgegangen. Manche haben die Piktogramme gleich versprachlicht und Sätze und Dialoge gebildet. Andere wiederum haben wortlos ein Kärtchen in die Sprechblase gelegt und gewartet, wie die anderen reagieren. Teilweise wurde ich gefragt, wie die auf den Kärtchen abgebildeten Gegenstände heißen. Teilweise war das im ersten Moment gar nicht wichtig, denn die Kommunikation funktionierte auch ausschließlich über die Abbildungen, vergleichbar mit der Verwendung von Piktogrammen/Emojis beim Chatten.

Im oben beschriebenen Kurs landeten wir bald im Plenum, weil eine sehr aktive Gruppe die anderen anzog. Vielleicht lag es auch an dem Bild, das für alle spannend war: verschiedene Personen sitzen um einen Tisch, zwei davon haben ein Baby im Arm, manche tragen Kopftuch, andere nicht. Die Teilnehmer_innen legten immer mehr Kärtchen in die Sprechblasen und entspannen einen langen Dialog: Eine syrische Familie beim Interview, die von ihren vielen Problemen berichtete. Ich hatte das Bild ganz anders interpretiert!

Was denken oder sagen die abgebildeten Personen?



Freies Sprechen und Assoziieren mit Bildern

Verena Sperk

Verschiedene Arten von Bildern können für viele unterschiedliche Aktivitäten genutzt werden. Zum Einstieg in ein neues Thema bietet sich die Arbeit mit Bildimpulsen an. Darauf sollten mehrere Situationen passend zum Thema abgebildet sein (bei „Essen und Trinken“ z.B. Situationen am Markt, in der Küche, etc. oder bei „öffentlicher Verkehr“ z.B. Situationen in der Straßenbahn, am Bahnhof etc.), die Raum zum Assoziieren bieten. So kann das Thema in Beziehung zur Lebensrealität der Lerner_innen gestellt werden und Interessen bzw. Schwerpunkte können eingebracht werden. Ebenso wird bereits bekannter Wortschatz aktiviert und gemeinsam in der Gruppe gesammelt. Dadurch wird nicht nur der Einstieg ins Thema erleichtert, sondern auch vorhandenes Wissen sichtbar.

1. Es werden Kleingruppen gebildet (ca. 3 Personen). Jede Gruppe erhält einen Bildimpuls und bespricht die abgebildeten Situationen in der Gruppe. Je nach Abbildung bieten sich unterschiedliche Impulsfragen dazu an: *Wer/Was ist zu sehen? Wo ist das? Magst du das (nicht)?* Bei Abbildungen von Situationen mit Personen könnte auch nach der Handlung gefragt werden: *Was passiert hier? Was ist davor geschehen, was danach? Was sprechen die Personen? Was ist das Problem?* (z.B. bei einer Konfliktsituation) etc. Es wird bekannter Wortschatz gesammelt und ausgetauscht.



Verschiedene Bildimpulse zum Thema „Essen und Trinken“

2. Nach ein paar Minuten werden die Bilder an die nächste Gruppe weitergereicht. Nun wird zum neuen Bildimpuls gesammelt. Der Wechsel kann auch relativ schnell erfolgen, damit ein Rhythmus vorgegeben wird und schnelles Assoziieren angeregt wird.

Variante: Die Bildimpulse werden aufgelegt oder im Raum aufgehängt. Die Lerner_innen gehen in Kleingruppen, zu zweit oder alleine durch den Raum. Sie betrachten die Bilder und tauschen sich (wenn in Gruppen gearbeitet wird) über die Bilder aus. Bei dieser Herangehensweise können das Tempo und der Fokus von den Lerner_innen selbst festgelegt werden.

3. Nachdem jede Gruppe über jedes Bild gesprochen hat, werden die Bilder im Plenum besprochen: Es werden Vermutungen zur Situation angestellt sowie Wortschatz mündlich gesammelt und in der ganzen Gruppe geklärt.

4. Es werden im Plenum Gemeinsamkeiten zwischen den Bildern gesucht und das Thema benannt (z.B. „Essen und Trinken“ oder „öffentlicher Verkehr“). Hier können auch Interessen diskutiert und mögliche Schwerpunkte mit den Lerner_innen festgelegt werden. Diese können in weiterer Folge bei der Planung des Kurses miteinbezogen werden und dadurch die Richtung der Themenentwicklung vorgeben.

Das Ziel bei der Verwendung von Bildimpulsen ist hier ein Kontextualisieren des Themas, das Verhandeln von Schwerpunkten und das Schaffen von Raum zum freien Sprechen und Assoziieren. Sie können allerdings auch an anderen Stellen im Kurs gut eingesetzt werden, um den Austausch und die Diskussion zu bestimmten Themen in einem offenen Rahmen zu ermöglichen. Es sollte daher nur moderierend eingegriffen werden, wobei Impulsfragen das Gespräch in Gang bringen und eine Auseinandersetzung anregen können. Dabei ist es allerdings wichtig, darauf zu achten, die Fragen offen zu formulieren. Ansonsten kann das Gespräch leicht in knappen Ja/Nein-Antworten versiegen. Auch sollten durch die Anzahl der Fragen nicht zu viele Richtungen gleichzeitig eröffnet werden. Ein wichtiger Faktor bei der Vorbereitung ist auch die kritische Auswahl der verwendeten Bildimpulse bezüglich der abgebildeten Orte, Situationen und Personen (siehe dazu den Beitrag *Bilder im Basisbildungsunterricht ohne Schrift*, Seite 72).

Die in den Abbildungen verwendeten Bildmaterialien stammen aus: Kühne-Eisendle, Margit und Jimmy Gut (2012): Sichtweisend. Impulsbilder Bilder zur Inspiration. Impulse für Beratung, Coaching, Supervision, Schule, Therapie, Team und Gruppe.

Wortschatzarbeit mit Bildern

Verena Sperk

Die Arbeit mit Bildkarten kann sehr gut zur mündlichen Erarbeitung und zum Memorieren von spezifischem Wortschatz genutzt werden. Dazu wird ein begrenzter Lernwortschatz zu einem Thema (z.B. Bus, Zug, Straßenbahn, etc. bei „Öffentlicher Verkehr“ oder Paprika, Salat, Kartoffel, etc. bei „Essen und Trinken“) ausgewählt und passende Wortschatzbilder gesammelt. Bei leichter zugänglichen Themen wie „Öffentlicher Verkehr“ oder „Essen und Trinken“ können auch leicht selbst oder gemeinsam mit den Lerner_innen Fotos in der Umgebung gemacht und für weitere Übungen verwendet werden. Letzteres bietet die Möglichkeit, dass die Lerner_innen selbst festlegen, mit welchem Wortschatz sie weiterarbeiten möchten. Das Fotografieren kann dabei eine Hausaufgabe sein oder während des Unterrichts in Gruppen erfolgen. Entweder nutzen die Lerner_innen dafür die eigenen Smartphones oder – bei Bedarf und wenn möglich – Kameras, Tablets oder Smartphones der Einrichtung. Anschließend können gemeinsam Bilder und Wortschatz ausgewählt werden. Bei solchen Aktivitäten ist allerdings auch wichtig, in der Gruppe zu besprechen, wer nicht fotografiert werden möchte und dass Fotos von Personen – auch im öffentlichen Raum – nur mit Einwilligung gemacht werden sollten.

1. Für eine erste Besprechung des Wortschatzes sind mehrere Varianten möglich, die je nach Kursphase (Einstieg oder Abschluss) und Gruppenwünschen (Ruhe oder Bewegung) ausgewählt und kombiniert werden können:

- Die Bilder werden im Plenum von der Kursleiter_in nacheinander hergezeigt und der Wortschatz gemeinsam benannt und eingeübt.
- Die Bilder werden in Einzelarbeit oder in Partner_innenarbeit an die Lerner_innen verteilt. Die Kursleiter_in benennt die Wörter und die Lerner_in/Lerner_innen mit dem richtigen Bild hält/halten dieses hoch.
- Die Bilder werden in Einzelarbeit oder in Partner_innenarbeit an die Lerner_innen verteilt. Nacheinander benennen die Lerner_innen die Bilder.
- Die Bilder werden im Raum auf den Boden gelegt oder an die Wände geklebt. Die Kursleiter_in benennt die Wörter und die Lerner_innen versuchen, so schnell wie möglich zum richtigen Bild zu gehen.



- Die Bilder werden im Raum auf den Boden gelegt und die Lerner_innen nehmen Bilder mit bekannten Wörtern und benennen sie.
2. Jedes Bild wird in der Gruppe mit dem entsprechenden Wort verknüpft und nach der Reihe von der Kursleiter_in eingesammelt und an die Tafel gehängt.
 3. Sobald alle Bilder an der Tafel hängen, können die Wörter noch einmal gemeinsam (z.B. im Chor) benannt und wiederholt werden. Hier bieten sich zum Merken und Festigen auch verschiedene Memorierungsaktivitäten und -spiele an (siehe dazu den Beitrag *Wortschatz mit Bildern üben und wiederholen*, Seite 65).

Wortschatzarbeit mit verschiedenen Wortkarten zum Thema „Essen und Trinken“

Die Bildkarten dienen hier als Unterstützung der mündlichen Erarbeitung von neuem Wortschatz sowie als Gedächtnisstütze für das Üben und Wiederholen von bereits erlernten Wörtern. In weiterer Folge können sie allerdings auch gut als Unterlage für die mündliche Weiterarbeit mit Wörtern oder Redemitteln genutzt werden, ohne dass auf Schrift zurückgegriffen werden muss. So können beispielsweise aus der Sammlung Bilder/Wörter nach Anlaut geordnet werden, bestimmte Laute herausgehört und den Bildern/Wörtern zugeordnet werden oder auch gemeinsam mit weiteren (leeren) Kärtchen Sätze gebildet werden.

*Die in den Abbildungen verwendeten Bildmaterialien stammen aus:
Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2013): Fotokarten zur Sprachförderung. Grundwortschatz Obst und Gemüse.*

Mathematik in DaZ-Kursen ohne Schrift

Petra Eyawo-Hauk

Mathematik im Sinne von Alltagsmathematik, aber auch der Erwerb jener Fertigkeiten, die gebraucht werden, um einen Pflichtschulabschlusskurs besuchen zu können, sind integrativer Bestandteil von Basisbildungsangeboten. Die mathematischen Kompetenzen und Lernziele der Kursteilnehmer_innen können sehr unterschiedlich sein, weshalb es wichtig ist, eine Lernumgebung zu schaffen, die es den Lerner_innen ermöglicht, sich ihrem Vorwissen und ihren Zielen entsprechend mit mathematischen Inhalten auseinanderzusetzen.

Im Folgenden werden ausgewählte Aktivitäten beschrieben, mit denen einige grundlegende Teilbereiche aus der Mathematik geübt werden können, welche bereits im Unterricht eingeführt wurden. Das verwendete Material sollte ebenfalls bereits bekannt sein. Die Übungen beziehen sich im Wesentlichen auf den Zahlenraum 10.

Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit mathematischen Aufgabenstellungen als Akteur_in und Beobachter_in. Die Lerner_innen bekommen die Aufgabe, ihre Vorgehensweise und Beobachtungen sowie die Ergebnisse zu dokumentieren (Fotos, Zeichnungen, Sprachaufnahmen etc.). Im Anschluss an jede Aktivität sollen sie sich über ihre Erfahrungen austauschen, mit dem Ziel, das Gelernte zu verinnerlichen und später die entstandenen mentalen Bilder beim Rechnen nutzen zu können.

Viele der Aktivitäten lassen sich mit verschiedensten Materialien und in zahlreichen Varianten bzw. als einzelne Übungen im Rahmen einer größeren Mathematik-Sequenz durchführen. Der Kreativität der Kursleiter_innen ist dabei keine Grenze gesetzt. Die Dokumentation dient der Erinnerung der Teilnehmer_innen und eröffnet die Möglichkeit, auch im Nachhinein noch einmal darüber zu sprechen, was diese während der Aktivität herausgefunden und beobachtet haben.

Abkürzungen: KL=Kursleiter_in, TN = Teilnehmer_innen

Danke an die Teilnehmerinnen fürs Ausprobieren der Aktivitäten und die Zustimmung zur Veröffentlichung der Fotos.

Fotoausstellung:
Zahlen im Alltag



Zahl und Zählen - Fotoausstellung: Zahlen im Alltag

Lernziel: Darüber sprechen, wo überall im Alltag Zahlen vorkommen

Sozialformen: Plenum, Einzel- bzw. Paararbeit

Material: PC, Tablets, Smartphones, ev. Speichermedium, ev. Kabel, Drucker, ev. Beamer, Laminiergerät, Laminierfolien

Im Kurs wird besprochen, wo überall Zahlen im Alltag vorkommen. Es kann auch schon gemeinsam überlegt werden, wo es im Kursort, in der Umgebung des Kursortes bzw. bei den TN zu Hause passende Motive gibt. Bei der folgenden Exkursion bzw. als Hausübung haben die TN die Aufgabe, Fotos zu machen. Am folgenden Kurstag werden die Fotos gemeinsam angesehen. Dabei können schon erste Gespräche über die Entstehungssituation geführt werden. Jede TN sucht sich ein Foto aus. Die ausgewählten Bilder werden ausgedruckt, laminiert und im Gruppenraum aufgehängt. Die TN präsentieren jeweils ihr Foto und erzählen, warum sie es ausgesucht haben, die Kurskolleg_innen können im Anschluss auch etwas zum Bild oder der Erzählung der Kolleg_in sagen bzw. Fragen stellen.

Zahl und Zählen – Zählspiel

Lernziel: Zahlen bis 10 bzw. 20 üben. Es können natürlich auch die Zehner bis Hundert geübt, in Zweierschritten gezählt, von 21 bis 30 gezählt werden etc.

Sozialform: Plenum

Material: eventuell Tücher oder Augenbinden. Bitte nur nach vorheriger Absprache einsetzen, wenn das für alle TN in Ordnung ist!

Die Lerner_innen verteilen sich im Raum und schließen bzw. verbinden sich die Augen. Sie haben die Aufgabe, als Gruppe von 1 bis 10 bzw. 20 zu zählen, wobei immer nur eine Person sprechen



Zählspiel

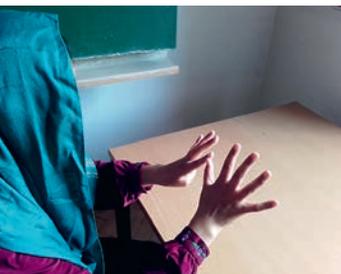
darf. Wenn zwei oder mehr Personen gleichzeitig eine Zahl sagen, muss wieder von vorne begonnen werden.

Zahl und Struktur - Kardinale Struktur - Zahlenblitz

Lernziel: simultane Mengenerfassung, Aufbau von mentalen Anzahlenbildern. Es geht darum, ein mentales Bild dafür zu entwickeln, dass jede Menge eine Anzahl von Elementen besitzt. Diese Anzahl kann durch eine natürliche Zahl wiedergegeben werden.

Sozialform: Gruppenarbeit (Stationen)

Material: Finger- bzw. Punktekarten; Sack mit Rechenstäben bzw. Perlenmaterial



Zahlenblitz (von links nach rechts: Station 1, 2 und 3)

Station 1:

Eine Person zeigt eine Fingeranzahl. Die nächste Person nennt die entsprechende Zahl. Dann zeigt diese eine Fingeranzahl, die nächste Person nennt die Zahl usw.

Station 2:

Finger- oder Punktekarten werden verdeckt auf dem Tisch verteilt. Die TN drehen eine_r nach der anderen eine Karte um und nennen

die jeweilige Zahl. Ist die Zahl korrekt, kann die Karte behalten werden, ansonsten wird sie wieder umgedreht. Die Übung ist beendet, wenn keine umgedrehte Karte mehr auf dem Tisch liegt. Eine Anschlussübung kann sein, die Karten nach unterschiedlichen Vorgaben ordnen zu lassen.

Station 3:

In einem Sack befinden sich Rechenstäbe. Die TN greifen nacheinander in den Sack, holen einen Rechenstab heraus und nennen die entsprechende Zahl. Ist die Zahl korrekt, kann sich die TN den Rechenstab behalten. Die Übung ist beendet, wenn sich kein Rechenstab mehr im Sack befindet. Eine Anschlussübung kann sein, die Rechenstäbe nach unterschiedlichen Vorgaben ordnen zu lassen.

Zahl und Struktur - Ordinale Struktur – Positionenspiel

Lernziel: Über Positionen sprechen (Ordinalzahlen üben)

Sozialform: Plenum

Die Lerner_innen stellen sich in einer Reihe auf und geben anschließend ihre Position in der Reihe bekannt: „*Ich bin die Erste.*“ „*Ich bin die Zweite.*“ etc. Nachdem alle ihre Positionen bekannt gegeben haben, nennt die KL eine Position und die betreffende Person geht einen Schritt nach vorne. Die restlichen TN wiederholen Namen und Position der Person, z.B. „*Fatma ist die Dritte.*“ „*Reza ist der Fünfte.*“ In einer weiteren Runde fragt die KL nach den Positionen, z.B. „*Wer ist die Vierte.*“ Die betreffende Person antwortet: „*Ich bin die Vierte.*“ Nach einiger Zeit kann die Reihe neu gebildet werden, sodass sich die Positionen der TN ändern.

Positionenspiel



Zahl und Struktur - Ordinale Struktur - Sesselspiel

Lernziel: Über Positionen sprechen (Ordinalzahlen üben)

Sozialform: Plenum

Material: Sessel

Im Kursraum wird eine Sesselreihe aufgestellt und es wird klar gemacht, welcher der 1. Sessel ist. Die TN bekommen nun zunächst von der KL Anweisungen: „*Magda, setzen Sie sich auf den dritten Sessel!*“ „*James setzen Sie sich auf den fünften Sessel!*“, danach können auch die TN vorgeben, wer sich auf welchen Sessel setzen soll. Sind alle Sessel besetzt, sagen die TN, auf welchem Sessel sie sitzen. Magda: „*Ich sitze auf dem dritten Sessel.*“ In weiterer Folge werden von der KL und den TN weitere Fragen gestellt („*Wer sitzt auf dem zweiten Sessel?*“ „*James auf welchem Sessel sitzen Sie?*“) und beantwortet.

Zahlen zerlegen - Links und rechts vom Stäbchen

Lernziel: Zerlegung von Zahlen üben

Sozialform: Paararbeit

Material: Stäbchen oder Stifte

Zwei TN setzen sich gegenüber an einen Tisch. Eine TN legt beide Hände auf den Tisch, die andere Lerner_in legt das Stäbchen



Zahlen zerlegen



zwischen zwei Finger. Nun sagt die Person, die die Hände auf dem Tisch liegen hat, wie viele Finger links bzw. rechts vom Stäbchen sind, z.B. „zwei und acht“ oder „sieben und drei“.

Sesselspiel



Rechenstäbe

Zahlen zerlegen – Arbeit mit Rechenstäben

Lernziel: Zerlegung von Zahlen üben

Sozialform: Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit

Material: Rechenstäbe oder Perlenmaterial

Die TN bekommen Rechenstäbe und die Aufgabe, die Zahlen von 2 bis 10 auf möglichst viele verschiedene Varianten zu zerlegen. Die Rechenstäbe dienen dabei gleichzeitig zur Selbstkontrolle, da durch Aneinanderlegen und Vergleichen die Zahlbeziehungen anschaulich gemacht werden.

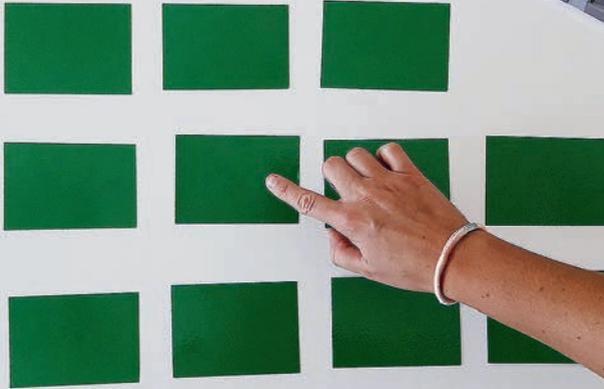
Mit Bildern Geschichten entwickeln

Verena Sperk

Das Einbinden von Bildern in Basisbildungskurse eignet sich gut, um sich dem Lernen und Anwenden von Deutsch auf kreative Weise zu nähern. So können Abbildungen von Personen für das Zuordnen von einzelnen biographischen Eckdaten genutzt werden, aber auch für das Entwickeln von komplexeren Hintergrundgeschichten. Bei der Verwendung von Personenbildern ist allerdings eine kritische und reflektierte Bildauswahl besonders wichtig, damit keine diskriminierenden oder stereotypisierenden Darstellungen im Unterricht reproduziert werden (siehe dazu den Beitrag *Bilder im Basisbildungsunterricht ohne Schrift*, Seite 72). Anhand der Bilder können die Lerner_innen gemeinsam Überlegungen zu den Personen und ihren Lebenssituationen anstellen. Aufkommende Zuschreibungen und Stereotype können dabei auch in der Gruppe thematisiert und diskutiert werden. Einen spannenden Zugang zu dieser Methode beschreibt Daniela Rechling in ihren Ausführungen zur *Dramapädagogik*¹, die online nachgelesen werden können. Sie weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass durch Fragen an die abgebildeten Personen in der Gruppe verschiedene Figuren und deren Geschichten imaginiert und konstruiert werden können. So kann umgangen werden, dass die Lerner_innen über sich selbst sprechen müssen, es aber können, wenn sie möchten. Sie schlägt auch vor, dass die Lerner_innen die Bilder selbst auswählen (z.B. durch Internetrecherche oder Ausschneiden aus Zeitschriften), damit die Figuren und Geschichten nicht bereits vorstrukturiert sind. Doch bietet es sich bei der Bearbeitung eines bestimmten Themas oder bei wenig Routine mit Computern auch an, eine Vorauswahl zu treffen, aus der die Lerner_innen Personen aussuchen können.

1. Nachdem das Bild einer Person oder mehrerer Personen ausgewählt wurde, hängt es die Kursleiter_in an die Tafel. Es kann nun die Geschichte einer einzelnen Person oder nacheinander von mehreren Personen entwickelt werden. Dies erfolgt zu Beginn durch freies Sammeln und Assoziieren der Lerner_innen. Die Kursleiter_in

¹ vgl. Rechling, Daniela: *Dramapädagogik. Auswege aus der Bezogenheit auf die eigene Subjektivität. Entstanden innerhalb des Projekts Mehr Sprachen = Mehr [Mit-] Sprache. Gefördert aus Mitteln des bm:ukk und des Europäischen Sozialfonds. Online unter: https://mehrsprachen.files.wordpress.com/2013/11/methoden_dramapc3a4dagogik.pdf (zuletzt abgerufen: 31.08.2018).*



stellt Fragen (z.B. „Wer ist das?“ „Wie ist ihr Name?“ „Was macht sie heute?“), um Impulse zu geben. Die Lerner_innen bringen sich durch Ideen oder weitere Fragen ein.

Zu einem gewählten Bild werden Sätze mit Platzhalter-Kärtchen formuliert

Variante: Dieser Ablauf kann auch mit verschiedenen Bildern und Geschichten in Partner_innenarbeit erfolgen und später von den Lerner_innen präsentiert werden.

2. Wenn die Figur und die Geschichte Form angenommen haben, können nun mit leeren, farbigen Kärtchen (Platzhalter-Kärtchen) gemeinsam Sätze an der Tafel dazu gebildet werden. Die Kärtchen sind unbeschriftet und stehen jeweils für ein Wort. Sie dienen den Lerner_innen als Orientierung und Memorierungshilfe, damit mündlich und ohne Schrift Texte erarbeitet und geübt werden können. Barbara Peschke beschreibt diese in vielen Situationen nützliche Methode in ihrem Text *Hören und Sprechen* im Detail.²

3. Wenn der Text fertig ist, kann er durch gemeinsames Chorsprechen geübt werden.

² vgl. dazu die Verwendung solcher Platzhalter-Kärtchen bei Peschke, Barbara (2004): *Hören und Sprechen*. In: *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung von MigrantInnen. Über den Unterrichtsansatz am AlfaZentrum für MigrantInnen - mit Beispielen, Erfahrungen, Aktivitäten und Materialien aus der Unterrichtspraxis*. Gefördert aus den Mitteln des Wiener Integrationsfonds.

4. Die Lerner_innen erhalten in kleinen Gruppen oder in Paaren Platzhalter-Kärtchen, um den Text zu üben und evtl. abzuwandeln.

Es können allerdings nicht nur Geschichten zu einzelnen Personen entwickelt werden, sondern auch Dialoge und Gespräche. Dazu werden einfach zwei Bilder von einzelnen Personen ausgewählt oder ein Bild, auf dem sich bereits zwei Personen unterhalten.

1. Wie bereits zuvor beschrieben werden durch freies Sprechen und Assoziieren in der Gruppe Hintergrundgeschichten zu den zwei Personen entwickelt. Bei zwei Bildern mit einzelnen Personen kann anschließend eine Situation gewählt werden, in der die beiden Menschen ins Gespräch kommen und welche Gefühle dabei eine Rolle spielen (z.B. ein Konflikt, ein Kennenlernen). Bei einem Bild, auf dem zwei Personen abgebildet sind, kann die Situation und der Inhalt des Gespräches durch Impulsfragen eingegrenzt werden (z.B. eine Situation am Ticketschalter oder zwischen Sitznachbar_innen in der Straßenbahn).

Variante: Auch dieser Ablauf kann mit verschiedenen Bildern und Geschichten in Partner_innenarbeit erfolgen und später von den Lerner_innen präsentiert werden.

2. Wenn die Figuren und die Geschichte konstruiert sind, kann mit den Platzhalter-Kärtchen der Dialog entwickelt werden. Hier können zwei Farben verwendet werden, jeweils eine Farbe für eine Person.

3. Wenn der Dialog fertig ist, kann er durch Chorsprechen geübt werden. Es können die Rollen an jeweils eine Hälfte der Gruppe vergeben werden und das Gespräch im Chor geführt werden.

4. Auch hier erhalten die Lerner_innen anschließend in kleinen Gruppen oder in Paaren Platzhalter-Kärtchen in zwei Farben, um den Dialog gemeinsam zu üben und evtl. abzuwandeln.

5. Anschließend kann der Dialog als Rollenspiel – wenn gewollt – von Lerner_innen frei geführt und präsentiert werden. Dabei kann das Gespräch durch Bilder, Symbole und Requisiten unterstützt bzw. auch abgewandelt werden.

Ein ähnlicher Ablauf ist auch mit Bildsequenzen möglich, bei denen in der gesamten oder kleinen Gruppe eine Art Bildgeschichte geordnet und mündlich eine Handlung dazu entwickelt wird. Dazu können entweder Screenshots aus Videos und Filmen oder selbst recherchierte zusammenpassende Bilder verwendet werden. Die-

se können zum einen für Übungen zum freien Sprechen und kreativen Gestalten einer Geschichte genutzt werden, wie beispielsweise für das Nacherzählen oder das Weitererzählen der Handlung sowie für das Erarbeiten einer Vorgeschichte. Zum anderen ist aber auch gesteuertes Sprechen mit den oben beschriebenen Platzhalter-Kärtchen möglich, indem ein bis zwei Sätze zu jedem Bild formuliert wer-



den. Wenn das Erzählen von Geschichten mit Bildsequenzen für die Lerner_innen vertraut ist, kann auch versucht werden, in Gruppen eigene Bildgeschichten zu entwickeln und zu fotografieren (z.B. mit Kameras, Smartphones oder Tablets). Diese können in weiterer Folge in der Gruppe weiterbearbeitet werden, indem die Geschichte auch mündlich erzählt oder an eine andere Gruppe weitergegeben wird, damit diese die Handlung rekonstruiert. Die Geschichten können anschließend der gesamten Gruppe oder auch in kleineren Zusammensetzungen präsentiert werden.

Die Lerner_innen können aus verschiedenen Bildern von Personen für die Entwicklung von Geschichten und Dialogen auswählen

Die in den Abbildungen verwendeten Bildmaterialien stammen aus: Weidenmann, Sonia und Bernd Weidenmann (2013): 75 Bildkarten für Coaching und Beratung.

Räume sehen - hören - stellen

Sarah Pallauf, Flora Watzal

Die Entscheidung, als inhaltlichen Schwerpunkt für Unterrichtssequenzen für *Deutsch ohne Schrift* Räume bzw. Orte zu wählen, hat mehrere Gründe. In gängigen Lehrwerken finden sich oft recht beschränkte Darstellungen von Räumen. Am häufigsten werden der Kursraum, Räume im Haus/in der Wohnung oder (Warte-)Räume bei Ärzten oder Ärztinnen thematisiert. Meistens werden dabei Dialoge oder Redemittel erarbeitet, die für Begegnungen in diesen Räumen notwendig sein könnten. Außerdem wird die Beschreibung von Gegenständen oder deren räumliche Lage gelernt.

Unser Zugang ist ein deutlich offenerer: Es stehen u.a. jene Orte im Fokus, die für die Teilnehmenden wichtig sind und in denen sie sich in ihrem Alltag aufhalten. Auf diese Weise wird dem Prinzip der Lernendenorientierung nachgekommen. Die präsentierten Räume knüpfen an die Lebenswelt der Teilnehmenden an, sie nehmen ihre eigenen Wahrnehmungen, Assoziationen und Beobachtungen ernst. Es geht dabei aber auch um eine Öffnung des Raumbegriffs an sich. Neben physisch begehbaren Räumen können auch Aushandlungsorte im Sinne eines *dritten Raums*¹ thematisiert werden.

Räume in der Stadt, in denen sich die Teilnehmenden tagtäglich bewegen, bieten viel Material, da sie den Lernenden vertraut sind und alle ihre individuellen Erfahrungen mit ihnen haben. Zugleich sehen wir einen großen Vorteil darin, dass Räume viele Themen ansprechen und vielfältige Handlungsmöglichkeiten initiieren können: Orientierung in der Stadt, Begegnungen mit Menschen, dialogische Kommunikation, Öffentlichkeit usw. sind nur einige Impulse, die die Teilnehmenden sprachlich inspirieren können. Gerade weil es bei *Deutsch ohne Schrift* häufig um sehr aktives Sprachhandeln geht, zeigen unsere Unterrichtsaktivitäten auch mehrere entlastende Sequenzen, bei denen nicht (sofort) gesprochen werden muss, weil es z.B. um das aktive Zuhören, das Erraten von Geräuschen, das stille Assoziieren zu Bildern geht.

Spracherwerb

Räume als Thema im Kurs *Deutsch ohne Schrift* bieten auch im Hinblick auf die konkrete Spracharbeit einige Möglichkeiten. Wenn

¹ Homi K. Bhabha: *The location of culture*. London/New York 1994

Orte in Form von akustischen Inputs oder Fotomaterial in den Kurs gebracht werden, so setzen sie kein bestimmtes Sprachniveau voraus. Die Unterrichtssequenzen funktionieren also mit unterschiedlichen Gruppen, alle können ihrem Niveau entsprechend an den Aktivitäten teilnehmen. Die konzipierten Unterrichtssequenzen beinhalten eine intensive Wortschatzarbeit und -erweiterung, wobei es thematisch u. a. um Gegenstände oder Personen (drinnen, draußen, in bestimmten Räumen) und deren Beschreibung (Formen, Farben, räumliche Lage) gehen kann. Weiters bietet sich ein Fokus auf Bewegungen im Raum (Verben der Bewegung) an, der wiederum die Thematisierung von Präpositionen erleichtert. Alle Räume dienen zudem als Gesprächsanlass und können Phasen des freien Sprechens einleiten.

Auswahl der Räume

Welche Räume für die Aktivitäten ausgewählt werden, obliegt letztlich der Kursleiter_in. Bewährt haben sich zwei mögliche Richtungen: Bekannte, vertraute Räume entlasten die Teilnehmenden, weil sie ihre alltäglichen Erfahrungen ansprechen und sich an ihrem Alltag orientieren. Unbekannte Räume wiederum bieten den Vorteil, dass sie potentiell interessant sind bzw. die Lernenden neugierig machen können – auf den Raum, aber auch auf die Wörter und Sätze, die mit ihnen verbunden sind.

In jedem Fall thematisieren wir Orte, die das Potential haben, die Lernenden zu aktivieren, bei ihnen Assoziationen wachzurufen, sie emotional anzusprechen und zum Sprachhandeln anzuregen. Diese Thematisierung von Orten kann auf verschiedene Weise passieren – wir haben die drei Formen **Fotos**, **Hörbilder** und **Darstellungen** gewählt, es gibt aber selbstverständlich noch viele andere Möglichkeiten. Die Aktivitäten sind sehr unterschiedlich und bieten sich an, kombiniert zu werden.

Sequenz 1: Fotoausstellung

Zu Beginn dieser Unterrichtseinheit werden Fotos von verschiedenen Orten (Flughafen, Park, Markt, Werkstatt, Straße, Bahnhof, etc.) im Lernraum an der Wand angebracht und somit das Szenario einer Fotoausstellung inszeniert. In einem ersten Schritt gehen die Teilnehmenden von Foto zu Foto, betrachten die Bilder – ähnlich wie in einem Museum – und überlegen, mit welchen bereits bekannten Wörtern sie die dargestellten Orte beschreiben können. Die Frage *Welche abgebildeten Gegenstände kennen Sie?* kann diese erste Phase einleiten. Das Setting der Ausstellung bietet dabei einen günstigen Rahmen: Den Teilnehmenden wird Raum und Zeit gegeben,

die Fotos alleine anzusehen, erste Assoziationen wahrzunehmen und ihren Wortschatz zu aktivieren. Dies ist insofern wichtig, da in einem Kurs ohne Schrift sonst die Sozialform Einzelarbeit wenig vorkommt (meist keine Arbeitsblätter) und fast alle Aktivitäten im Plenum oder in Kleingruppen ablaufen. Im Rahmen dieser Fotoausstellung können die Lernenden, wenn gewünscht, alleine erste Gedanken sammeln. Die Kursleiterin nimmt sich zurück und steht nur bei Fragen zur Verfügung.

In der zweiten Phase der Aktivität *Fotoausstellung* bleiben die Teilnehmenden nach Belieben bei Fotos stehen, die sie ansprechen. Sie kommen mit anderen, die vor demselben Bild stehen, in Kontakt und unterhalten sich über den Ort. Dabei kann es sowohl um Wortschatz (*Welche Wörter kennen Sie gemeinsam? Welche neuen Wörter kennt Ihre Kurskolleg_in?*) als auch um konkrete Assoziationen zu den Fotos gehen. In der von uns durchgeführten Sequenz wurden persönliche Lebensereignisse, Wünsche und Gedanken mit den Bildern verknüpft, so assoziierte eine Teilnehmerin zum Ort *Flughafen*, dass sie gerne einmal nach Amerika fliegen möchte, eine andere erkannte einen *Markt* in Wien wieder, auf dem sie schon einmal einkaufen war. Erfahrungsgemäß wird in dieser Phase auch intensiver auf die Kursleiter_in zurückgegriffen, beispielsweise, um unbekanntes Wortschatz zu klären. Die Ausstellung findet statt, so lange die Gruppe Interesse daran findet, wobei es zu einem ständigen Wechsel der Teilnehmenden vor den unterschiedlichen Fotos ebenso wie zu unterschiedlichen Dialogen über die gezeigten Orte kommen kann. Wenn das Bedürfnis nach dem Austausch über die Fotos erfüllt ist, beendet die Kursleiter_in die Fotoausstellung.

Sequenz 2: Hörbilder

In dieser Aktivität geht es um das auditive Erfahren verschiedener Räume. Die Aufnahmen können mittels Smartphone leicht selbst gemacht werden. Es geht nicht um das Verstehen von Sprache, die Tonqualität muss deshalb auch nicht so sauber sein wie bei anderen Hörtexten. Mögliche öffentliche und halböffentliche Räume sind: Bahnhof, U-Bahn, Straße, Flughafen, Spielplatz, Markt, Supermarkt, Wartezimmer, Restaurant, Schule oder Ähnliches. Es eignen sich aber auch private Räume wie Küche, Badezimmer, Werkstatt und so weiter.

Die Teilnehmenden hören sich im Sitzkreis verschiedene Hörbilder an. Wichtig ist, dass es viel Zeit zum Wahrnehmen, Assoziieren und Versprachlichen gibt. Das gemeinsame Hören in der Gruppe ist sehr intensiv und erfordert Konzentration. Im Vordergrund steht hier

nicht das Sprachverstehen (obwohl die Aufnahmen Sprachliches beinhalten können), sondern die Förderung der akustischen Differenzierungsfähigkeit. Auch wenn es in einem Kurs nicht um den Schrifterwerb geht, sind Übungen zur Sensibilisierung der lautlichen Wahrnehmung und darauf aufbauend zur Förderung der phonologischen Bewusstheit produktiv. Außerdem können Hörbilder dieser Art ein Bewusstsein dafür schaffen, dass die Lernenden von Deutsch umgeben sind, wenn sie sich in verschiedene Räume begeben. Aktivitäten mit Hörbildern sind außerdem entlastend, weil der Druck verstehen zu müssen wegfällt. Anknüpfungspunkte und Assoziationen finden sich leicht.

Nach dem Hören einer Aufnahme startet die Kursleiter_in mit der Frage: „Was hört ihr?“/„Was hören Sie?“ Jetzt sollte Raum für Assoziationen und Austausch gegeben sein. Die Kursleiter_in reagiert vorerst nur auf Fragen, die an sie gerichtet sind. Wenn die Diskussion innerhalb der Gruppe zu Ende ist, kann gezielter nachgefragt werden, um die Wahrnehmung zu fokussieren, z.B. „Welche Geräusche hören Sie?“ „Wie viele Stimmen hören Sie?“ „Wie wirken die Stimmen der Menschen auf Sie?“ „Ist der Raum

Verschiedene Fotos sind an die Wände gepinnt, sodass man wie in einer Ausstellung herumgehen und Bilder anschauen kann



abgeschlossen oder hört man Geräusche von außen?“ „Gibt es leise Töne/Musik/Störgeräusche?“... Eine Aufnahme kann einige Male angehört werden, natürlich nur solange das Interesse und die Konzentration anhalten. Ergänzend kann auch mit Bildern gearbeitet werden, die einzelnen Geräuschen zugeordnet werden.

Sequenz 3: Orte stellen²

Diese Unterrichtssequenz thematisiert Räume und Orte auf neue Art und Weise, nämlich indem die Teilnehmenden sie selbst darstellen. Dabei können bereits thematisierte Orte wieder aufgegriffen werden.

Die Gruppe steht im Kreis, die Kursleiter_in initiiert die erste Darstellung, indem sie formuliert, welchen Ort sie gerne sehen möchte, z.B. *„Ich möchte gerne ein Wohnzimmer sehen.“* Die Teilnehmenden überlegen, wer oder was sie in dem genannten Raum sein möchten und stellen sich, sobald sie es wissen, in die Kreismitte. Sie sagen dabei, wer sie sind: *„Ich bin der Fernseher.“ „Ich bin der große Teppich.“* usw. Das Darstellen kann dabei tatsächlich pantomimisch ausfallen oder einfach auf eine Positionierung im Raum reduziert werden, je nach Wünschen und Bedürfnissen der Lerngruppe. Auf diese Weise entsteht nach und nach ein gemeinsamer spezifischer Raum. Wenn alle Teilnehmenden an ihrem Platz stehen, werfen alle einen kurzen Blick auf das Szenario, danach löst sich der zum Leben erweckte Raum wieder auf.

Wenn Lernende diese Aktivität schon kennen, können sie mit der Zeit die Kursleiter_in ablösen und selbst formulieren, welchen Ort sie von ihren Kurskolleg_innen sehen möchten. Eine weitere Variante ist jene, nicht nur bekannte und bereits thematisierte, sondern auch neue, unbekannte, phantastische Orte in den Kursraum zu holen. Dabei kann es sich um ein Raumschiff, ein U-Boot, einen Dachsbau, etc. handeln – der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Diese Orte sind dann empfehlenswert, wenn die Gruppe den Ablauf der Aktivität bereits gut kennt.

Diese Aktivität, die im Kurs *Deutsch ohne Schrift* sehr gut angenommen wurde, geht in ihrer Haltung weit über ein simples Darstellungsspiel hinaus und bietet den Lernenden wie auch den Lehrenden ein zunächst möglicherweise ungewohntes, aber sehr bereicherndes **Szenario**:

2 Herzlichen Dank an Marcus Czerwenka-Wenkstetten für die Inspiration zu zahlreichen Improvisationsaktivitäten, unter anderem der an dieser Stelle beschriebenen, „Orte stellen“.

Die erforderliche Sprache ist stark reduziert und entlastet die Teilnehmenden. Bei fortgeschrittenen Gruppen können die Sätze selbstverständlich komplexer werden, z.B. *„Ich bin der neue bunte Teppich, den die Besitzerin dieses Wohnzimmers selbst geknüpft hat.“*

Assoziationen und der bereits bekannte Wortschatz zum Thema *Orte/Räume* werden nochmals aktiviert, indem die Lerngruppe unterschiedliche Orte „zum Leben erweckt“ und sich an die Gegenstände usw. erinnert. Aus diesem Grund ist diese Sequenz auch eine sinnvolle Abschlussaktivität zum Abrunden des Themas.

Dass diese Aktivität ursprünglich aus dem Improvisationstheater kommt und auch dort oft die Rolle der Vorentlastung und Aktivierung vor dem szenischen Spiel einnimmt, sorgt für weitere zu berücksichtigende Aspekte. Der Stress, den Lernende möglicherweise zu Beginn spüren (*„Es gibt schon einen Teppich, ich wollte aber auch ein Teppich sein.“* *„Mir fällt nichts ein.“* oder *„Es wurde schon alles von den anderen gesagt!“*) lässt sich mit dem Tipp, dass es in quasi allen Räumen Luft, eine Decke, einen Boden, Fliegen, usw. gibt, oft verringern. Außerdem können natürlich Gegenstände in einem Raum auch zwei Mal (oder öfters) vorkommen. Oft entsteht beim Stellen der Orte eine ganz eigene Dynamik – die die Kursleiter_in nicht vorhergesehen hatte – indem die Teilnehmenden intensiv aufeinander reagieren, so geschehen im Kurs *Deutsch ohne Schrift* bei der Bitte, eine „Straße“ zu zeigen: TN A: *„Ich bin der Bus.“* TN B: *„Ich bin eine U-Bahn.“* TN C: *„Ich bin ein Fahrrad.“* TN D: *„Ich bin auch ein Bus.“* In solchen Unterrichtsmomenten tut es gut, sich als Kursleiter_in zurückzunehmen und ein Stück weit von der eigenen Erwartungshaltung zu entfernen. Denn, wie eine Improregel besagt: *„Es gibt kein Richtig oder Falsch!“*

Die dargestellten Orte bieten, sollte sich die Gruppe mit dem Thema noch intensiver auseinandersetzen wollen, vielfältige Möglichkeiten für anschließende Aufgabenstellungen, unter anderem:

- Orte stellen, dabei besonders auf die Verbindungen zwischen den Dingen achten (z.B. *„Ich bin die Lampe, die auf das Buch leuchtet.“*)
- Sprache zu den Standbildern hinzufügen: die Gegenstände beginnen zu sprechen, sagen den einen Gedanken (oder das Geräusch), den sie in der Situation gerade haben
- Menschen aus den Orten kommunizieren miteinander
- derselbe Ort wird nochmals gestellt, allerdings ein Parameter verändert, z.B. die Uhrzeit: *„Ich möchte gerne dieselbe Straße an einem Samstag um 2 Uhr in der Früh sehen.“*

Eine Person kommt ins Bild

Vom freien Assoziieren zur konkreten Spracharbeit

Susanne Biró

Die Gruppe, die ich unterrichte, (8-11 Frauen und Männer, zwischen 19 und 62 Jahren alt, überwiegend aus Afghanistan, nur drei sind teilweise alphabetisiert) ist bezüglich der mündlichen Vorkenntnisse überaus divers – manche können den Aufgabenstellungen schon gut folgen, andere haben noch große Mühe. Ich wollte mit der nachfolgenden Übung das kreative Potential der Teilnehmer_innen ansprechen, sie ihre Erfahrungen einbringen lassen und sie dazu animieren, ihre sprachlichen Möglichkeiten auszuloten. Sie sollten die Person auf dem Foto nicht nur beschreiben, sondern sich auch schrittweise Gedanken über deren Umfeld, über Details der Biografie machen. So konnte jede_r in die Aufgabe einsteigen, unabhängig von individuellen sprachlichen Vorkenntnissen.

Für die beschriebene Übung habe ich ein Farbfoto aus einer Zeitungsbeilage verwendet, das mir für den geplanten Unterrichtszweck geeignet erschien. Bei der Auswahl eines passenden Fotos wäre zu beachten, dass ein Porträt Raum zum Imaginieren eröffnet, während die Vorstellung bereits gelenkt wird, wenn eine Person vor einem bestimmten Hintergrund oder in einem bestimmten Umfeld abgebildet ist.

Zunächst werden (im Plenum) die augenfälligsten Merkmale beschrieben, das Alter, die Kleidung, Farben/Materialien/Hintergrund der gezeigten Umgebung - hier kann durchaus ins Detail gegangen werden. Ein Name wird gewählt, Überlegungen zum möglichen Beruf, zum Familienstand, zum Wohnort werden erörtert. Wie kommt die Person zum Arbeitsplatz? Was ist dort ihre Aufgabe? Wie verbringt sie ihre Freizeit? Wo ist sie geboren? Was hat sie schon erlebt?

Ziel der Übung ist es jedenfalls, durch freies Assoziieren und auf Basis der bisherigen Wortschatzarbeit eine mögliche Biografie zu entwerfen und dann aufzuschreiben: die Kursleiter_in „schreibt“ den Text über die Person stellvertretend auf: stellvertretend für Worte werden leere Kärtchen an die Tafel gepinnt, der Text wird gemeinsam langsam Satz für Satz erarbeitet und wiederholt. Am Ende wird die Biografie auf das Smartphone gesprochen/“vorgelesen“ (und z.B. als Whatsapp-Sprachnachricht verschickt), womit den Teilnehmer_innen ermöglicht wird, die Geschichte zuhause zu wiederholen und Wörter/Sätze immer wieder nachzusprechen.



Zum Einsatz von Videos im Basisbildungsunterricht

Petra Eyawo-Hauk

Ein Mann und eine Frau sitzen im Zug. Sie lächeln sich an. Die Frau hat ihre Kamera im Zug vergessen. Sie ist sehr verliebt in den Mann, aber sie kann ihn im Zug nicht ansprechen. Sie hinterlässt die Kamera absichtlich dort. Der Mann schaut die Fotos zuhause an. Er sucht die Adresse der Frau mit dem Fahrrad. Er findet die Adresse. In ihrer Wohnung ist ein Maler, sie ist nicht in der Wohnung. Er macht ein Foto von sich und seiner Telefonnummer und schickt ein Paket an ihre Adresse. Er denkt: „Hoffentlich kommt das Paket an.“ und „Hoffentlich ruft mich die Frau an.“¹

Dieser Text entstand in einem Basisbildungskurs bei Danaida anhand der Arbeit mit dem Video „A thousand words“². Er wurde von der Kursleiterin stellvertretend aufgeschrieben und bildete den Ausgangspunkt für eine längerfristige Beschäftigung mit dem Film. In der Folge entstand eine aus verschiedenen Textteilen (Prosa, Dialoge, Lied) bestehende Liebesgeschichte „Birgit und Muhammad“, die stellvertretend durch die Kursleiterin bzw. mit deren Unterstützung aufgeschrieben und den Lernerinnen als Hörtext zur Verfügung gestellt wurde. Die Kursteilnehmerinnen machten im Rahmen einer

¹ Danke den Teilnehmerinnen des Basisbildungskurses und der Kursleiterin Birgit Gilg.

² https://www.youtube.com/watch?v=nms_pQxjycM (QR-Code siehe Materialien, Abschnitt Videos im Basisbildungsunterricht ohne Schrift)

Der Text in den Sprechblasen wird den Teilnehmer_innen als Sprachnachricht zur Verfügung gestellt



Exkursion Fotos von Orten, an denen sich Birgit und Muhammad treffen und von gestellten Szenen, in denen Birgit ihrer Freundin über Muhammad erzählt, welche teilweise mit der App PicSay Pro³ bearbeitet wurden.

Die im Folgenden beschriebenen Aktivitäten stellen eine Auswahl dar und sind für einen themen- und kommunikationsorientierten Unterricht gedacht. Sie kommen ohne Schrift aus und können entweder einzeln in einer bis zwei Unterrichtssequenz/en oder im Rahmen einer längerfristigeren Beschäftigung mit dem ausgewählten Video durchgeführt werden.

Die Übungen können im Plenum, aber auch in Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit eingesetzt werden, sodass die Kursteilnehmer_innen ihren jeweiligen Kompetenzen und Lernzielen entsprechend lernen können.

Aktivitäten vor dem Ansehen eines Videos

- Das Vorwissen der Lerner_innen zum Thema wird im Rahmen eines Gesprächs aktiviert, wobei die Sammlung z.B. in Form einer Mindmap mit Bildern bzw. einer Collage dargestellt werden kann.
- Wortschatz wird mithilfe von Bildern erarbeitet bzw. wiederholt und eine Bild-Ton-Kartei (z.B. mit AnkiDroid³) erstellt.

³ siehe Materialien, Abschnitt: Apps zur Bearbeitung von Bild, Text und Videos

- Von den Kursteilnehmer_innen und der Kursleiter_in ausgewählte Wörter werden lautiert.

Aktivitäten beim Ansehen eines Videos

- Das Video wird zwischendurch bzw. kurz vor dem Ende gestoppt und über die mögliche weitere Handlung bzw. den möglichen Ausgang des Films gesprochen. Dies geschieht zunächst in Zweier- bzw. Kleingruppen und anschließend im Plenum bzw. in sehr kleinen Gruppen direkt dort.
- Die Kursteilnehmer_innen sollen Schlüsselszenen, die für das Verständnis des Inhalts wichtig sind, anhand vorher besprochener Marker (Bilder, Wörter, Sätze) erkennen und durch Handzeichen deutlich machen, wenn sie eine solche identifiziert haben. Der Film wird nach der betreffenden Szene gestoppt, der Inhalt derselben gemeinsam zusammengefasst und die Sequenz bei Bedarf noch ein- oder mehrmals angesehen.

Aktivitäten im Anschluss an das Ansehen eines Videos

- In Rollenspielen werden in Kleingruppen Szenen aus dem Film nachgespielt bzw. Erfahrungen der Kursteilnehmer_innen zum Thema umgesetzt. Sie werden gefilmt, den Kolleg_innen gezeigt und besprochen bzw. weiter bearbeitet (z.B. mit der App VivaVideo³).
- In Zweier- oder Kleingruppen werden Fotogeschichten zum Video (entweder mit Bildern aus dem Film oder mit selbstgemachten Fotos der Teilnehmer_innen) gestaltet und die Geschichte bzw. Teile daraus nacherzählt. Dafür kann eine App (z.B. Book Creator³) genutzt, aber auch eine klassische Fotogeschichte erstellt und Tonaufnahmen dazu gemacht werden.
- Das Video wird den Kursteilnehmer_innen zur Verfügung gestellt (Link oder QR-Code), um damit weiterarbeiten zu können. Die Kursleiter_in kann z.B. Fragen zum Film (auch über Voicenachrichten) stellen.
- Hat die Geschichte einen offenen Schluss, wird sie, zunächst in Zweier- oder Kleingruppen, weiter erzählt. Diese Erzählungen werden dann im Plenum ausgetauscht, stellvertretend aufgeschrieben, aufgenommen und den Lerner_innen zur Verfügung gestellt. Die Kursteilnehmer_innen tauschen sich über ihre Erfahrungen bezüglich des Themas aus, zunächst in Zweier- oder Kleingruppen, dann im Plenum. Dialoge, welche die Lerner_innen für ihren Alltag als relevant erachten, werden erarbeitet und geübt. Einzelne wichtige Sätze werden rekonstruiert (mit Kärtchen, Satzgerüst) und geübt (durch Chorsprechen, via Voicemessage mit der Aufforderung, diese nachzusprechen, etc.).

Einstieg und Kennenlernen

Verena Sperk

Für eine angenehme Lernatmosphäre sowie für das Einbinden von Formen des kollaborativen bzw. kooperativen Lernens in einem Basisbildungskurs sind Aktivitäten zur Förderung einer gemeinschaftlichen Zusammenarbeit fruchtbar. Dazu gehören u.a. Einstiegs- und Kennenlernübungen, die zusätzlich zu ihren gruppendynamischen Effekten auch mündliche Fertigkeiten, wie Sprechen, Hören, Verstehen und Gehört-Werden, fördern. Die Lerner_innen kommen miteinander ins Gespräch und können so über ihre Kolleg_innen etwas erfahren, das diese gern mit ihnen teilen möchten. Ein wichtiger Grundsatz dabei ist jedoch, dass niemand etwas über sich erzählen muss, wenn sie/er das nicht möchte. Es sollen keine Ausfragesituationen entstehen, sondern ein sicherer Raum zum Austausch eröffnet werden. Die im Folgenden vorgestellten Aktivitäten bieten sich zu Beginn einer Kursphase an, können aber auch gut zu einem späteren Zeitpunkt des Kurses eingebunden werden. Für alle Übungen ist viel Platz für Bewegung notwendig, weshalb ein Wegräumen der Tische sinnvoll sein kann.

Jede Lerner_in wählt ein Bild aus, zu dem sie/er sprechen möchte



Bilder und Namen merken

Es werden in der Mitte des Raums viele verschiedene Bildimpulse mit unterschiedlichen Motiven aufgelegt. Es können zum einen Abbildungen gewählt werden, die Raum zum Assoziieren eröffnen, wie beispielsweise künstlerische Darstellungen. Zum anderen bieten sich aber auch bereits verwendete Bildimpulse aus dem Kurs an, um besprochene Wörter und Themen zu wiederholen.

Die Lerner_innen gehen herum und schauen sich die Bilder an. Jede Lerner_in wählt für sich ein passendes Bild aus. Hier können verschiedene Impulsfragen gestellt werden: z.B. „*Welches Bild ist schön?*“ „*Was magst du?*“ Die Gruppe stellt sich im Kreis auf. Jede Lerner_in hält das ausgewählte Bild für alle sichtbar vor sich hin und kann kurz etwas dazu sagen. Die Lerner_innen können beschreiben, was sie auf dem Bild sehen, oder auch frei dazu assoziieren. Jede Lerner_in benennt ihr Bild mit einem Schlagwort, bevor die nächste Person an der Reihe ist.

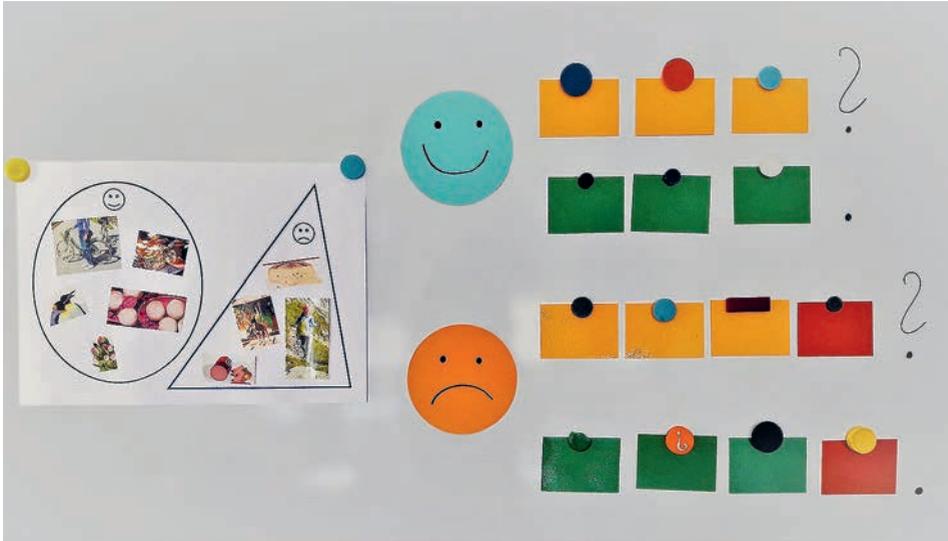
Wenn alle zu ihrem Bild gesprochen haben, kommen alle Lerner_innen noch einmal der Reihe nach dran, nennen ihren Namen und das Schlagwort zu ihrem Bild. Dann verdecken sie ihr Bild und die nächste Person kommt dran. Diese muss nun den Namen und das Schlagwort der vorherigen Person benennen und dann den eigenen Namen und das Schlagwort des eigenen Bildes sagen. Dies wird so lange fortgeführt, bis die letzte Lerner_in alle Namen und Schlagwörter aufzählen muss.

Anschließend spielt die Kursleiter_in Musik ab. Die Lerner_innen bewegen sich mit dem verdeckten Bild durch den Raum. Wenn die Musik stoppt, sprechen die zwei Personen, die am nächsten beieinanderstehen, miteinander. Jede_r nennt den Namen und das Schlagwort der anderen Person. Danach können die Bilder verglichen werden. Nach diesem kurzen Austausch wird wieder Musik abgespielt und das Szenario wiederholt sich. Damit diese Aktivität mehr Tempo erhält, können die Musikpausen und die Abstände zwischen den Musikpausen immer kürzer werden.

Aufstellen und Positionieren

Es werden, wie bei der obigen Übung, Bilder im Raum aufgelegt und gemeinsam besprochen. Dies können beispielsweise Bilder von Lebensmitteln, Aktivitäten, Orten oder Ähnlichem sein. Es wird zu Beginn darüber gesprochen, welche Wörter die Lerner_innen bereits kennen und was sie davon mögen bzw. was nicht. Anschließend

wählt die Kursleiter_in eine Abbildung aus und die Lerner_innen benennen, was zu sehen ist. Die Kursleiter_in hängt nun jeweils an einer Seite des Raums ein Kärtchen mit einem traurigen und auf der anderen Seite ein Kärtchen mit einem fröhlichen Smiley auf (am besten in verschiedenen Farben).¹ Nun können sich die Lerner_innen zu den Aussagen „Das mag ich“ und „Das mag ich nicht“ im Raum zum hergezeigten Bild positionieren. Dies wird mit verschiedenen Bildern durchgespielt.



Zu den gestalteten Collagen werden Sätze mit Platzhalter-Kärtchen gebildet

Anschließend können die Lerner_innen Collagen dazu erstellen, was sie mögen und was nicht. Dafür erhalten sie verschiedene Zeitschriften, Zeitungen, Prospekte, Flyer und andere Materialien und schneiden passende Bilder aus. Sobald die Lerner_innen mit der Gestaltung fertig sind, können sie sich in kleinen Gruppen über ihre Collagen austauschen, sich gegenseitig dazu befragen oder einfach frei dazu erzählen.

Abschließend bietet sich an, gemeinsam gezielt Redemittel mit Platzhalter-Kärtchen zu erarbeiten. Dabei handelt es sich um leere, farbige Kärtchen, wobei jedes Kärtchen für ein Wort steht und den

¹ Die Bedeutung der Smileys sollte allerdings klar sein. Falls der Gruppe ein anderes Symbol für mögen/nicht mögen eindeutiger erscheint, sollte dieses verwendet werden. Es kann auch gemeinsam ein Symbol gewählt und auf die Kärtchen gezeichnet werden (z.B. ein Herz).

Lerner_innen als Memorierungshilfe dient. Es werden zwei Farben verwendet, eine Farbe für Fragen und eine für Antworten.² Es können gemeinsam allgemeine Fragen und Antworten erarbeitet werden: „Was magst du?“ „Ich mag ...“ (oder auch konkret zu einem Thema: „Was isst du gerne?“ „Ich esse gerne ...“). Die Phrasen werden mit den Karten aufgelegt und das Kärtchen mit dem fröhlichen Smiley zur Orientierung daneben platziert. Die Sätze können in weiterer Folge um die Phrasen „Was magst du nicht?“ „Ich mag ... nicht“ ergänzt werden. Hier kann anstelle von „nicht“ ein Kärtchen mit einem gemeinsam vereinbarten Symbol (evtl. ein X) oder als Kontrastierung ein Kärtchen in einer weiteren, bisher noch nicht verwendeten Farbe verwendet werden. Auch hier wird der traurige Smiley neben den beiden Phrasen platziert, um den Inhalt der Sätze zu kontextualisieren. Die Lerner_innen können sich nun gegenseitig die Fragen stellen und mit eigenen Antworten ergänzen.

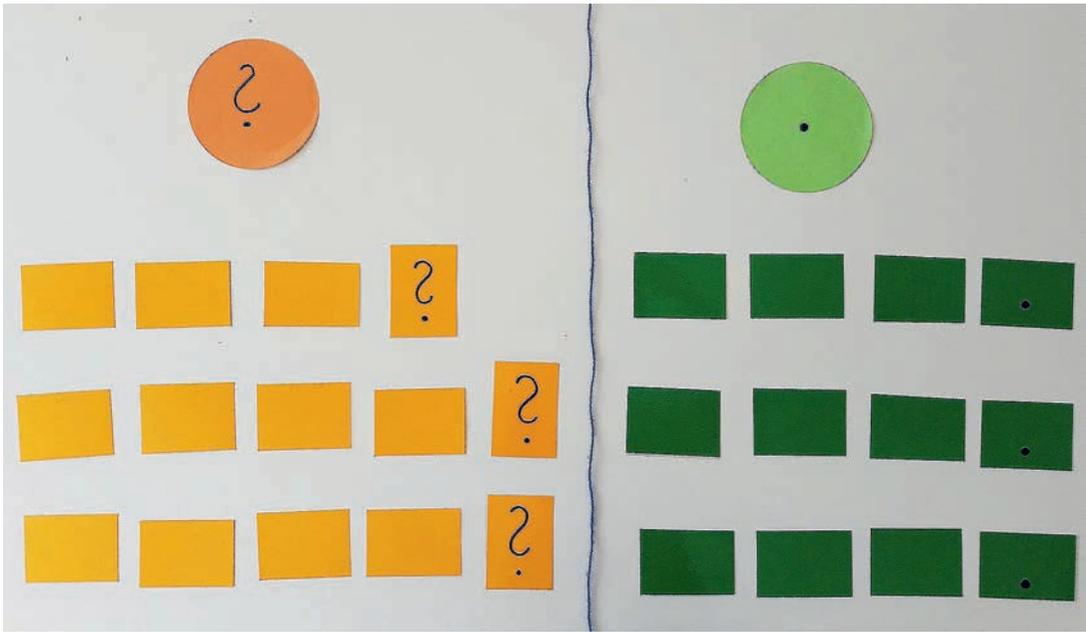
Fragen und Antworten

Es werden in der Gruppe verschiedene Bilder verteilt, auf denen zwei Personen miteinander sprechen. Idealerweise sind einfache Kennenlernsituationen aus dem Alltag zu sehen, wie beispielsweise in der Straßenbahn oder auf der Parkbank. Die Lerner_innen stellen Vermutungen darüber an, was die abgebildeten Personen sagen könnten, und gemeinsam werden mögliche Sätze, Fragen und Antworten gesammelt.

Später hängt die Kursleiter_in zwei Kärtchen auf jede Seite der Tafel, die durch einen Trennstrich in der Mitte halbiert wird. Auf einem Kärtchen ist das Satzzeichen „?“ und auf dem anderen Kärtchen das Satzzeichen „.“ zu sehen. Nun werden in zwei Farben mit Platzhalter-Karten Beispiele für Fragen und Antworten an der Tafel aufgehängt oder vorerst auf einem Tisch aufgelegt. Nach jeder Frage wird ein Kärtchen mit einem „?“ und nach jeder Antwort ein Kärtchen mit einem „.“ gelegt. Die Beispiele können gemeinsam aufgebaut werden oder die Lerner_innen versuchen selbst Sätze zu bilden.

Schließlich werden ca. 3 Fragen und Antworten ausgewählt, mit den Platzhalter-Kärtchen an die Tafel gehängt und gemeinsam geübt. Fragen können hier beispielsweise sein: „Wie heißt du?“ „Welche Sprachen sprichst du?“ „Was machst du gerne?“ Dabei sollten die

2 Barbara Peschke beschreibt diese Methode in ihrem Text *Hören und Sprechen im Detail*: vgl. Peschke, Barbara (2004): *Hören und Sprechen*. In: *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung von MigrantInnen. Über den Unterrichtsansatz am AlfaZentrum für MigrantInnen- mit Beispielen, Erfahrungen, Aktivitäten und Materialien aus der Unterrichtspraxis*.



Gemeinsam werden Fragen und Antworten mit Platzhalter-Kärtchen formuliert

Fragen unbedingt reflektiert ausgewählt werden. Klassische Kursfragen (wie „Woher kommst du?“ oder „Hast du Kinder?“) können festschreibend wirken oder persönliche Grenzen überschreiten. Durch Zuwerfen eines Balls können die Lerner_innen eine Frage an andere Lerner_innen richten, die nach dem Antworten wiederum jemand anderes eine Frage stellen können. Es wird die geübte Satzstruktur anhand der an der Tafel hängenden Kärtchen nachgesprochen und mit den eigenen Informationen abgewandelt.

Wenn die Fragen und Antworten gefestigt wurden, stellen sich die Lerner_innen in zwei Reihen gegenüber auf, sodass jeweils eine Lerner_in einer anderen Lerner_in ins Gesicht sieht. Nun bekommen die Lerner_innen eine Minute Zeit, sich zu den geübten Phrasen frei auszutauschen. Nach einer Minute rücken die Lerner_innen einer Reihe eine Person weiter. Die letzte Person, die nun keine Partner_in mehr hat, wandert zum anderen Ende der Reihe, wo eine Person gegenüber wartet, die auch keine Partner_in mehr hat. Dies wird wiederholt, bis alle mit allen gesprochen haben.

Die in den Abbildungen verwendeten Bildmaterialien stammen aus: Wieber, Monika (2015): Foto-Bildkarten Stressmanagement. Für Ressourcenarbeit und Burnout-Vorbeugung in Coaching, Beratung und Therapie.

Ich kann heute leider nicht kommen – eine Absage formulieren

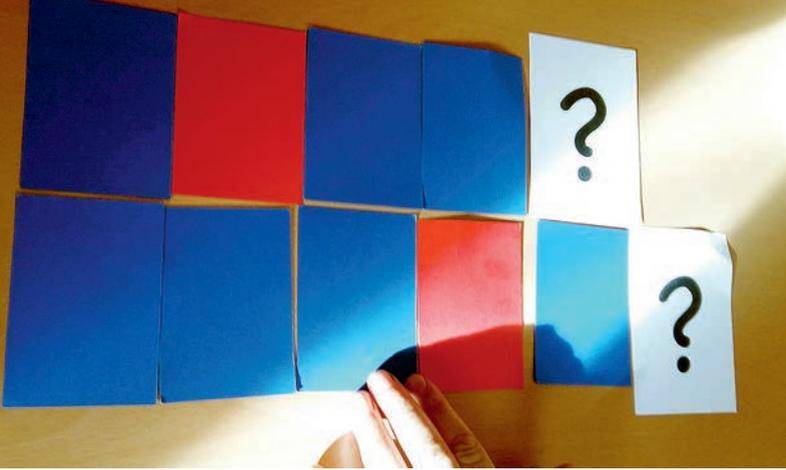
Gerhild Ganglbauer

Im Basisbildungskurs haben die Lernenden den Wunsch, eine Absage (oder eine Entschuldigung) für den Kurs, die Schule oder den Kindergarten korrekt zu formulieren. Ich habe dazu einen Hörtext¹ ausgewählt, wo ein Vater seinen Sohn wegen Krankheit im Kindergarten entschuldigt.

Globales Verstehen – Authentisch Hören

Der Text wird ohne Unterbrechungen 2 Mal gehört, die Teilnehmer_innen geben an, wie viel sie vom Text verstehen. Ich spiele den Text noch einmal vor, dann tauschen sich die Paare über das Gehörte aus. Sofern es möglich ist, bevorzuge ich in dieser Phase einen Austausch in gemeinsamen Erstsprachen - in dieser Phase wird darüber gesprochen, was verstanden worden ist und über den Inhalt spekuliert. Der Fokus liegt also auf dem, was die Lernenden an Informationen entnehmen und nicht auf dem, was sie nicht verstehen. Der gleiche Ablauf (2 Mal den Text hören und noch einmal Austausch in neuen Paaren) wiederholt sich. Dann gibt es den Auftrag, sich nach erneutem zweimaligen Hören des Textes ein Wort zu merken. In Kleingruppen werden die Wörter ausgetauscht und Bedeutungen geklärt. Wörter, deren Bedeutungen nicht geklärt werden konnten, werden in die Großgruppe getragen und im Plenum nach der Bedeutung gefragt. Als Kursleiter_in helfe ich nur dann aus, wenn keine_r der Lernenden das Wort erklären konnte. Diese Phase wird lebendes Wörterbuch genannt. Auch sie wiederholt sich noch einmal. Dann wird der Text noch einmal gehört. Ich fordere die Lernenden auf, STOPP zu sagen, wenn sie ein Wort nicht kennen. Meine Aufgabe ist es, bei der Wortidentifizierung zu helfen und das gesuchte Wort der Gruppe vorzuspielen. Im Idealfall kann die lautliche Gestalt des gesuchten Wortes von den Lernenden memoriert werden. Die Gruppe identifiziert das Wort und wir klären die Bedeutung. Dann wird der Text ein letztes Mal gehört und die Lernenden beantworten noch einmal (für sich) die Frage, wie viel sie (jetzt) verstehen.

¹ http://www.lefoe.at/tl_files/lefoe/Anruf_Absage_Kindergarten%20@%20Rund%20um%20%20Personen_Seite%2032.wav



Rekonstruktion der Fragen aus dem Hörtext

Beim Authentischen Hören geht es um einen Verstehenszuwachs und nicht darum, jedes einzelne Wort im Text verstanden zu haben. Je nachdem, wie fortgeschritten die Lerner_innen sind, kann bereits das Identifizieren von Wörtern sehr herausfordernd sein.²

Fragen verstehen – die Struktur von Fragen thematisieren

Bevor ich mit dem Text an einem der nächsten Kurstage weiterarbeite, bringe ich die neuen Wörter ein, nach denen die Teilnehmer_innen beim Ablauf des Authentischen Hörens gefragt haben. Es ist nicht zu erwarten, dass die Wörter in den aktiven Wortschatz der Lernenden eingegangen sind; die Erinnerung an den Kontext des Hörtexts ist hilfreich und erleichtert den Einstieg in die neuerliche - diesmal analytische - Arbeit mit dem Hörtext.

Die Teilnehmer_innen bekommen von mir Satzzeichenkärtchen (Punkt und Fragezeichen ausgeteilt) und wir thematisieren die unterschiedlichen Interpunktionen. Die analytische Aufgabe zum Hörtext lautet: Wo hören Sie eine Frage? Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen zusammen.

Wenn eine Frage identifiziert worden ist (es gibt im Hörtext nur zwei Fragen) wird im ersten Schritt das Fragezeichenkärtchen aufgelegt. Dann hören die Lernenden die Frage wieder und wieder, denn im zweiten Schritt geht es darum, die Anzahl der Wörter und ihre Lautgestalt zu identifizieren. Ich verwende dazu Kärtchen, die stellvertretend für ein Wort stehen. Rote Kärtchen repräsentieren Verben, blauen Kärtchen alle anderen Wortarten. Die Rekonstruktion der Frage ermöglicht auch eine Auseinandersetzung über die Unter-

² Zum Ablauf des Authentischen Hörens siehe Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen, Ismaning, 1997, S. 209ff

schiede der gesprochenen Sprache ohne klar hörbare Wortgrenzen und der geschriebenen Sprache mit eindeutigen Wortgrenzen.

Genauso erarbeiten die Lernenden die zweite Frage. Die Ergebnisse der Kleingruppen werden miteinander verglichen. Dann liegt der Fokus bei den W-Wörtern, die die Frage einleiten und als Frage erkennen lassen. Wir sammeln noch Fragen, die den Lernenden schon vertraut sind oder die sie schon gehört haben, die mit demselben Fragewort beginnen.

Gesprächsrekonstruktion Absage formulieren

In einem weiteren Schritt, der wieder nach einigen Kurstagen stattfinden kann, beschäftigen wir uns damit, eine Absage zu formulieren.

Ich habe folgende Gesprächskonstruktion vorbereitet:

Mitarbeiter_in: guten Tag/ (*Name der Bildungseinrichtung*)

Frau/Herr: guten Tag/hier spricht (*Name, Nachname*)/ich bin krank/ich kann heute leider nicht in den Kurs kommen

Mitarbeiter_in: Wie war noch einmal der Name?

Frau/Herr: (*Name*)

Mitarbeiter_in: Danke schön, ich werd's ausrichten.

Frau/Herr: Wiederhören

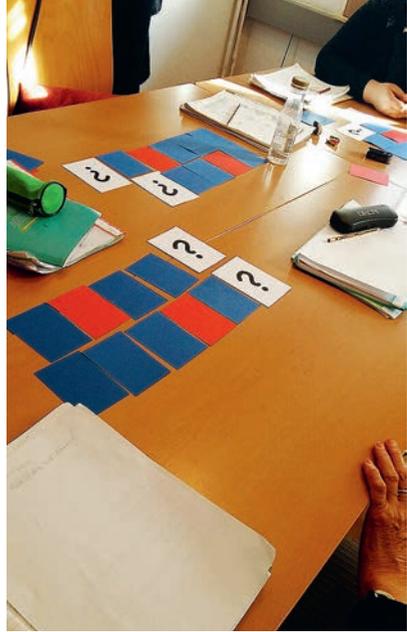
Mitarbeiter_in: Auf Wiederhören

Ich beschreibe die Situation, in der der Anruf stattfindet. Ich beschreibe Zeit, Ort und die Beziehung der Personen zueinander. Der situative Rahmen ist ein Telefonanruf bei der Bildungseinrichtung, die die Lernenden besuchen. Dort wird abgehoben und es meldet sich eine Mitarbeiter_in. Die Lernende will sich für einen Kurstag entschuldigen, weil sie krank geworden ist.

Ich frage die Lernenden, was die Mitarbeiter_in sagen könnte, wie das Gespräch am Telefon üblicherweise eröffnet wird. Die Lernenden machen Vorschläge, was und wie formuliert werden könnte. Ich bestätige oder korrigiere die Vorschläge mit Hilfe der Gruppe. Sobald die erste Sequenz erarbeitet worden ist, lege ich sie mit Kärtchen auf, jedes Kärtchen für ein Wort, rot für Verben, blau für alle anderen Wörter.

Wenn das erste Äußerungspaar rekonstruiert worden ist, memorieren die Lernenden zu zweit das erste Äußerungspaar.

Sprachanalytische Arbeit in Kleingruppen



Die Erarbeitung aller weiteren Äußerungspaare erfolgt nach dem gleichen Schema. Wenn das zweite Äußerungspaar rekonstruiert ist, memorieren die Lernenden wieder zu zweit mit wechselnden Partner_innen den bis dahin konstruierten Dialog.

Beständig wächst der Dialog, bis er das letzte Äußerungspaar erreicht hat und die Lernenden ihn immer und immer wieder memorieren.³

Abwandlungen der Sequenz sind für weitere Kurstage möglich bzw. wird diese Sequenz angepasst, wie es die Teilnehmer_innen für ihre realen Gesprächsanlässe im Alltag tatsächlich brauchen.

Als Hausübung biete ich den Lernenden an, auf meinen Anrufbeantworter oder meine Mailbox eine Absage für den nächsten Kurstag zu sprechen.

Gesprächsrekonstruktionen eignen sich für Lernende besonders gut, die noch Anfänger_innen im Spracherwerb Deutsch sind. So ist das Einüben und Aneignen von Redemitteln, die im Alltag gebraucht werden, sinnvoll und mit dem Stück Sprache, das in der Gesprächsrekonstruktion erworben wird, lässt sich gut weiter arbeiten.

³ Zum Ablauf der Gesprächsrekonstruktion siehe Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen, Ismaning, 1997, S. 246ff

Lasst die Sprache aus dem Sack!

Sarah Pallauf

Nicht die Katze, sondern die *Sprache* soll bei den im Folgenden erläuterten Aktivitäten aus dem Sack (bzw. aus dem Hut) gelassen werden. Beide Aktivitäten zielen auf eine Motivierung der Lernenden zu freien Sprechäußerungen ab. Diese Aktivierung passiert auf eine stark assoziative Weise, wobei sowohl auf das bereits vorhandene sprachliche Wissen der Teilnehmenden als auch auf ihre persönlichen Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten Bezug genommen wird.

Der Zauberhut¹ Oder *Was steckt im Hut?*

Die Kursgruppe steht im Kreis, in der Mitte liegt auf einem Tisch ein leerer Hut (mit der Öffnung nach oben). Die Kursleiter_in bittet die Teilnehmenden, an Wörter und Sätze der vergangenen Kurstage zu denken und sie aus dem Hut zu „ziehen“. Wem etwas einfällt, geht einen Schritt vorwärts zum Hut, greift hinein und zieht ein (unsichtbares) Wort hervor und sagt es laut, die Kursleiter_in wiederholt es ggf. (und kann es in diesem Moment auch gut korrigieren). Danach greift die gesamte Gruppe in den Hut, zieht das gleiche Wort hervor und sagt es laut im Chor. Wenn es Unsicherheiten gibt bzw. das Sprachmaterial aus dem Hut für die Gruppe schwierig nachzusprechen ist, wird das Hervorziehen und Sprechen ein weiteres Mal wiederholt.

Sollte es zu längeren Pausen kommen, greift die Kursleiter_in unterstützend ein und zieht selbst Sprache aus dem Sack, die von den Teilnehmer_innen wiederholt wird.

Der Zaubersack Oder *Lasst die Sprache aus dem Sack!*

Die Lerngruppe sitzt im Kreis, die Kursleiter_in stellt den Zaubersack vor, mit dem in dieser Einheit gearbeitet wird. Als Zaubersack kann z.B. ein einfacher Stoffbeutel fungieren. Vorab wurde der Sack mit verschiedenen, potentiell interessanten und anregenden Objekten gefüllt, die aus den unterschiedlichsten Bereichen stammen können, zum Beispiel:
Lebensmittel: Teebeutel, Zuckerpäckchen, Mandarine, Walnuss, Salzstreuer, Senftube, etc.
Küche: Gabel, Eierbecher, Korken, Serviette, Teesieb, Papierförmchen (für Muffins), Eieruhr, etc.

¹ Vielen Dank an Hiam Wadie-Dahab und ihren arabischen Zauberhut!

Deko: Teelicht/Kerze, kleine Figuren (Überraschungsei), Glücksbringer, Schneekugel, Stofftier, etc.

Natur: Muschel, Stein, getrocknetes Blatt, Nussschale, etc.

Der Phantasie sind bei der Auswahl der Objekte keine Grenzen gesetzt. Gegenstände können passend zu aktuellen inhaltlichen Kursschwerpunkten gewählt werden, aber auch aus ganz anderen und unterschiedlichen Bereichen stammen. Bewährt haben sich Objekte, die sich nicht sofort erraten lassen, die mit dem Alltag zu tun haben, die interessante Texturen/Formen/Materialien haben und die einen Sprechanlass darstellen können.

Die Einführung der Gegenstände aus dem Zaubersack kann auf unterschiedliche Weise passieren, die Objekte können von der Lehrenden gezeigt, benannt und gut sichtbar aufgelegt werden oder die Teilnehmenden greifen reihum in den Zaubersack, holen etwas hervor und benennen es selbst. Der Zaubersack bietet somit ansprechendes Material, mit dem eine Vielzahl an Aktivitäten angeschlossen werden kann. Die folgenden Beispiele können als Inspirationsquelle dienen, wobei sie je nach Gruppe, Schwerpunkt und Niveau beliebig modifizierbar sind.

Mögliche Aktivitäten mit dem Zaubersack:

Erraten: Nach einer ersten Einführung kommen die Gegenstände wieder in den Sack. Der Zaubersack geht reihum, die Teilnehmer_innen greifen hinein, ertasten ein Objekt und versuchen es zu erraten.

Beschreiben: Die Teilnehmer_innen greifen in den Zaubersack, ertasten ein Objekt, deren Bezeichnung sie bereits kennen und beschreiben es den anderen. Diese versuchen, es zu erraten: *„Es ist hart. Man braucht es jeden Tag.“* etc.

Anknüpfen: Die Kursleiter_in präsentiert alle Objekte offen und initiiert zu jedem ein kurzes Gespräch im Plenum oder in Kleingruppen. Mögliche Fragen sind hierbei: *„Wer verwendet dieses Objekt jeden Tag?“* *„Wer hat so etwas zuhause?“* *„Wo kann man es kaufen/finden?“* *„Welche Farbe hat es?“*

Wortschatz: Die Teilnehmer_innen beschreiben die Farben und Formen der Objekte und vergleichen sie mit Hilfe von Adjektiven. *„Der Salzstreuer ist schwerer als die Nussschale.“*

Identifizieren: Die Teilnehmer_innen suchen sich ein Objekt aus, ohne ihre Wahl den anderen mitzuteilen. Danach wird in Kleingruppen

pen gearbeitet, die Teilnehmer_innen schlüpfen in die Rolle des gewählten Objekts und beschreiben sich selbst: „*Ich bin ganz leicht. Ich liege meistens auf der Straße. Manchmal kommen Kinder und heben mich auf. Ihr könnt mich im Herbst sehr oft sehen.*“ (Lösung: getrocknetes Blatt) Die anderen Gruppenmitglieder versuchen zu raten, um welchen Gegenstand es geht.

Ein Sammelsurium an alltäglichen und nicht-alltäglichen Objekten eignet sich für den Zaubersack



Vorzüge von Zauberhut und Zaubersack

Die Aktivitäten mit dem Zauberhut bzw. Zaubersack bieten entscheidende Vorzüge und können vor allem Kurse wie *Deutsch ohne Schrift* sinnvoll bereichern.

Sie sind **assoziativ** und sehr **offen**, was die Themen und das konkrete Sprachmaterial betrifft, arbeiten aber mit **konkreten Objekten**. Beim Zaubersack sind tatsächlich Gegenstände zum Angreifen im Sack, beim Zauberhut hilft der Hut beim Imaginieren der Wörter. Das haptische Erleben von Sprache kann auf Teilnehmende positiv wirken und ihnen bei der Sprachproduktion Halt bieten. Aus diesem Grund ist der etwas weniger haptische Zauberhut auch eher für Gruppen zu empfehlen, die zumindest einige Kurstage bereits gemeinsam verbracht haben und daher auf gemeinsames Sprachmaterial zurückgreifen können.

Zauberhut und Zaubersack sind für alle Themen, in unterschiedlichen Unterrichtsmomenten und mit Gruppen aller Sprachniveaus einsetzbar. Die Objekte des Zaubersacks können auf das aktuelle Unterrichtsthema angepasst werden, beim Zauberhut passiert es meist ohnehin automatisch, dass Lernende das Sprachmaterial der vergangenen Kursthemen oder jenes aus ihrem Alltag aktivieren.

Für die Aktivitäten ist die Vorbereitungszeit für die Unterrichtenden sehr gering. Für den Zauberhut muss lediglich ein Hut in den Kurs mitgenommen werden. Der Zaubersack erfordert das Zusammen-suchen verschiedenster Objekte, wobei dies meist bei einer Runde durch die eigene Wohnung auch keinen großen Aufwand darstellt.

Auf die Teilnehmendenorientierung wird in beiden Fällen intensiv Rücksicht genommen: Aus dem Zauberhut ziehen Lernende ohnehin nur Sprache, die sie selbst interessiert oder die ihnen im Gedächtnis geblieben ist. Beim Zaubersack sucht zwar die Kursleiter_in die Objekte aus, die Gruppe entscheidet jedoch selbst, wie lange sie über welchen Gegenstand sprechen möchte oder welches Objekt für eine weiterführende Aktivität ausgewählt wird.

Mein Lieblingsort ist
der Schlossberg



„Meine Stadt“¹ – Ein Videoprojekt

Digitale Anwendungen in der Basisbildung

Petra Eyawo-Hauk

Bei DANAIDA verwenden wir von Anfang an PCs, Tablets und in zunehmendem Maße auch Smartphones in den Basisbildungskursen. Viele Kursteilnehmerinnen nützen vor allem das Smartphone auch außerhalb des Kurses zum Lernen. In einigen Basisbildungskursen gibt es, immer wieder auch auf Wunsch der Lernerinnen, WhatsApp-Gruppen, um auch außerhalb der Kurszeiten in Kontakt zu sein, das Gelernte zu wiederholen, sich mit Inhalten des Kurses anhand von Filmen, Hörtexten, Sprachnachrichten, Bildern etc. vertieft auseinanderzusetzen und Informationen, Lernmaterial, Fotos etc. auszutauschen. Weitere Kompetenzen, die aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung nötig sind, um den Alltag selbständig gestalten zu können, wie die Bedienung von Automaten und elektronischen Waagen, werden im Unterricht ebenfalls miteinbezogen.

In vielen Fällen sind aufgrund des raschen Wandels Kursleiter_innen und -teilnehmer_innen Lernende, setzen sich mit für sie neuen Inhalten auseinander und probieren neue Programme, Apps, Automaten etc. aus.

Digitale Anwendungen eignen sich deshalb besonders gut für einen Unterricht, der die Kommunikation in den Mittelpunkt stellt, weil sie viele Möglichkeiten bieten, mit keiner bis wenig Schrift auszukommen und trotzdem Inhalte gut zu transportieren und es viele Übungsmöglichkeiten gibt, die es auch Lerner_innen, die noch nicht lesen und schreiben können, ermöglicht, selbständig zu lernen.

Das Videoprojekt

Mein Lieblingsort ist ...²

„... der Schlossberg. Ich kann von oben gut über Graz sehen. Dort sind viele Menschen und viele Blumen. Das Restaurant ist schön.“

„... das Schloss Eggenberg. Dort gibt es viele Blumen und Pfaue. Ich kann dort Fotos machen und spazieren gehen.“

„... der Jakominiplatz. Es gibt dort viele Geschäfte zum Schauen und Einkaufen.“

¹ Stadt = Synonym für jeden beliebigen Wohnort

² Diese Texte entstanden in einem Basisbildungskurs bei Danaida. Danke an die Teilnehmerinnen für das Zur-Verfügung-Stellen und der Kursleiterin fürs stellvertretende Schreiben.

„... der Thalersee. Dort gibt es einen See und ich picknicke dort gerne. Mein anderer Lieblingsort ist der Sportplatz. Dort spielt mein Sohn Fußball.“

Das im Folgenden beschriebene Projekt umfasst mehrere Unterrichtseinheiten. Die genaue Anzahl hängt von den DaZ-Kompetenzen und den IKT-Erfahrungen der TN ab.

Lernziel: Die Teilnehmer_innen erzählen über für sie wichtige Plätze am Wohnort und gestalten darüber ein Video.

Sozialformen: Plenum, Paar-/Gruppenarbeit, auf Wunsch auch Einzelarbeit

verwendete App: Viva Video Pro³ (kostenpflichtig)

Es gibt auch eine kostenlose App: Viva Video (enthält jedoch viel Werbung)

Tutorial zur App: <http://bit.ly/2BrhPn0>



Material: ev. Aufnahmegerät, Tablets bzw. Smartphones; PC und Beamer

Abkürzungen: KL = Kursleiter_in, TN = Teilnehmer_innen

Vorwissen in der Gruppe

Über den Wohnort wurde schon mehrmals im Unterricht gesprochen: über die Adressen der TN, wie sie zum Kurs kommen, wo sie einkaufen, wo sie am Wochenende hingehen, über öffentliche Verkehrsmittel etc.

Über Lieblingsorte erzählen

- Die TN erzählen über ihre Lieblingsorte an ihrem Wohnort. Die Erzählungen werden aufgenommen, die KL macht sich zusätzlich Notizen. Kommen Orte vor, die einige TN nicht kennen, werden Fotos davon gezeigt bzw. falls keine vorhanden sind, z.B. über google, gesucht.
- Die KL schreibt die Texte später stellvertretend für die TN, nimmt sie auf und schickt sie, wenn dies möglich ist, über WhatsApp. Alle TN haben die Möglichkeit, sich die Sprachaufnahmen der Texte im Kurs anzuhören bzw. auf das Mobiltelefon, einen Stick etc. zu überspielen.

³ Es gibt auch viele andere Video-Apps, die sich dazu eignen, einfach Videos zu gestalten. Es zahlt sich aus, von Zeit zu Zeit neue Apps auszuprobieren, da in diesem Bereich ständig neue Anwendungen entwickelt werden.



Mein Lieblingsort
ist das Schloss
Eggenberg

Exkursion planen

- Die Gruppe teilt sich in Kleingruppen. Dort wird darüber diskutiert, welche Orte besucht werden sollen.
- Anschließend werden die Vorschläge ins Plenum eingebracht. Gemeinsam wird eine Route für die Exkursion festgelegt.
- Es wird besprochen, welche Orte zu Fuß zu erreichen sind und welche öffentlichen Verkehrsmittel benutzt werden müssen.

Exkursion durchführen

- Die Route wird noch einmal besprochen. Bei Bedarf wird abgeklärt, wer ein Ticket für die öffentlichen Verkehrsmittel hat und wer eines braucht.
- Die TN bekommen die Aufgabe, alleine, zu zweit oder zu dritt mit dem Mobiltelefon bzw. einem Tablet Fotos zu machen. Im Mittelpunkt sollen dabei die Lieblingsorte stehen.
- Es wird noch einmal besprochen, was beim Fotografieren zu beachten ist, z.B. ungefragt keine unbekanntenen Personen zu fotografieren.
- Die besprochenen Orte werden aufgesucht, die KL und die TN tauschen sich über sie aus, es werden Fotos gemacht.

Exkursion nachbereiten

- Die KL richtet auf einigen Tablets einen Ordner ein, wo die Fotos der Exkursion gesammelt werden. Die TN, die mit dem Smartphone arbeiten wollen, richten (wenn nötig, mit Hilfe der KL) einen entspre-

chenden Ordner am Smartphone ein. Fotos, die für das Video gebraucht werden, werden von der KL bzw. den TN auf das entsprechende Gerät transferiert (z.B. via WhatsApp, Bluetooth, Google Drive).

- Die Exkursion wird noch einmal kurz nachbesprochen.

Videos gestalten

- Die TN arbeiten in Zweier- oder Dreiergruppen. Jede Gruppe bekommt ein Tablet oder arbeitet auf einem Smartphone. Mithilfe der App Viva Video Pro werden Filme erstellt.
- Dafür werden zunächst Fotos ausgewählt, diese werden dann automatisch zu einem Film, welcher in der Folge bearbeitet werden kann. Effekte, Filter, Text, Musik, Sprachaufnahmen, Aufkleber und Übergänge können hinzugefügt und verändert werden. Wenn der Film fertig ist, kann er in die Galerie oder z.B. WhatsApp bzw. Messenger exportiert werden.
- Die KL macht sich während der Videoproduktion Notizen zum Prozess (dienen zur Reflexion, Dokumentation, für das Feedback, der Identifikation von Lerninhalten und -zielen und der Evaluation).

Videos vorführen

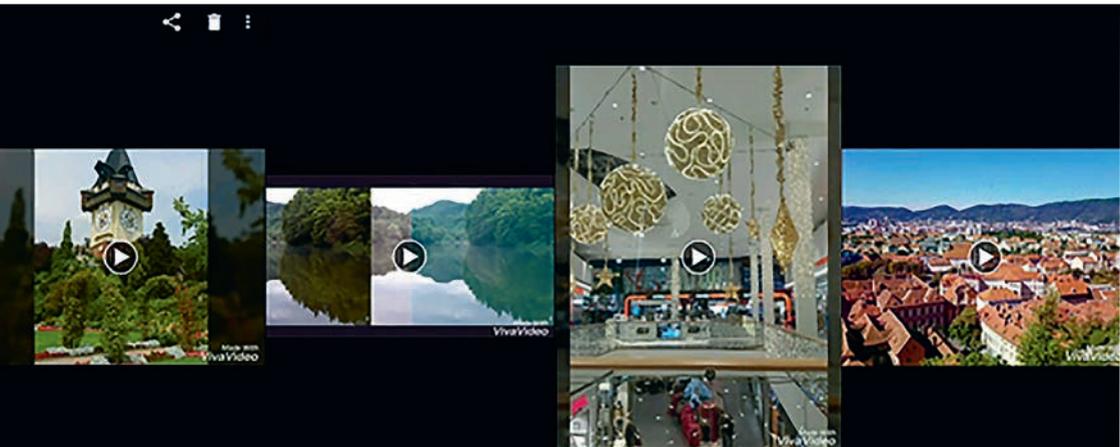
Die TN zeigen sich gegenseitig ihre Filme.

Feedback geben

Die TN geben sich gegenseitig Feedback zu ihren Filmen.

Die KL gibt den TN ebenfalls Feedback zu den Filmen, aber auch zum Prozess (dazu nützt sie u.a. die Notizen, die sie sich während der Videoproduktion gemacht hat).

Videos sind leicht mit Apps zu erstellen



Am Donnerstag um 10 Uhr? – Terminvereinbarung verstehen

Gerhild Ganglbauer

Ein Hörtext, den ich in Basisbildungskursen gerne verwende, wenn „Termine“ (oft im Zusammenhang mit Besuchen bei Ärzten/ Ärztinnen) als Lerninhalt vereinbart worden sind, findet sich in der Sammlung www.hoertexte-deutsch.at mit dem Titel „Ich hätt´ gern einen Kontrolltermin.“¹

Meiner Erfahrung nach ist der Hörtext auch deshalb für Lernende in Basisbildungskursen gut geeignet, die sich am Anfang ihres Spracherwerbs auf Deutsch befinden, weil der Kontext des Hörtexts – Termine vereinbaren – fast allen Lernenden vertraut ist.

Authentisch Hören

Der Text wird ohne Unterbrechungen 2 Mal gehört, die Teilnehmer_innen geben an, wie viel sie vom Text verstehen. Ich spiele den Text noch einmal vor, dann tauschen sich die Paare über das Gehörte aus. Sofern es möglich ist, bevorzuge ich in dieser Phase einen Austausch in gemeinsamen Erstsprachen - in dieser Phase wird darüber gesprochen, was verstanden worden ist und über den Inhalt spekuliert. Der Fokus liegt also auf dem, was die Lernenden an Informationen entnehmen und nicht auf dem, was sie nicht verstehen. Der gleiche Ablauf (2 Mal den Text hören und noch einmal Austausch in neuen Paaren) wiederholt sich. Dann gibt es den Auftrag, sich nach erneutem zweimaligen Hören des Textes ein Wort zu merken. In Kleingruppen werden die Wörter ausgetauscht und Bedeutungen geklärt. Wörter, deren Bedeutungen nicht geklärt werden konnten, werden in die Großgruppe getragen und im Plenum nach der Bedeutung gefragt. Als Kursleiter_in helfe ich nur dann aus, wenn keine_r der Lernenden das Wort erklären konnte. Diese Phase wird lebendes Wörterbuch genannt. Auch sie wiederholt sich noch einmal. Dann wird der Text noch einmal gehört. Ich fordere die Lernenden auf, STOPP zu sagen, wenn sie ein Wort nicht kennen. Meine Aufgabe ist es, bei der Wortidentifizierung zu helfen und das gesuchte Wort der Gruppe vorzuspielen. Im Idealfall kann die lautliche Gestalt des gesuchten Wortes von den Lernenden memoriert werden. Die Gruppe identifiziert das Wort und wir klären die Bedeutung. Dann wird

¹ <http://www.hoertexte-deutsch.at/mp3/arzttermin1.mp3>



Zeitliche Angaben

der Text ein letztes Mal gehört und die Lernenden beantworten noch einmal (für sich) die Frage, wie viel sie (jetzt) verstehen.

Beim Authentischen Hören geht es um einen Verstehenszuwachs und nicht darum, jedes einzelne Wort im Text verstanden zu haben. Je nachdem, wie fortgeschritten die Lerner_innen sind, kann bereits das Identifizieren von Wörtern sehr herausfordernd sein.²

Zeitliche Angaben verstehen

Nachdem die Lernenden den Text authentisch gehört und den Inhalt global verstanden haben, geht es in einer weiteren Aktivität darum, alle (oder die meisten) zeitlichen Angaben im Text (beispielsweise: in einem Monat, ab Oktober, Dienstag, Donnerstag, usw.) zu erfassen. Deshalb greife ich vor der Aktivität die Frage „Wann?“ auf und bitte die Lernenden mögliche – nicht an den Hörtext gebundene – Antworten zu nennen.

Zu verstehen, was „Wann?“ bedeutet und mögliche Antworten zu kennen ist eine Voraussetzung dafür, dass die Aktivität gelingen kann. Im Anschluss fordere ich die Lernenden auf, immer dann STOPP zu sagen (oder mit den Fingern zu schnippen), wenn sie ein Wort/eine Wortgruppe hören, die Antwort auf die Frage „Wann?“ gibt. Gibt es unterschiedliche Hypothesen zu den zeitlichen Angaben im Hörtext, wird das mit der Gruppe geklärt. Es geht also nicht (nur) um richtige „Ergebnisse“, sondern auch um den gemeinsamen Lernprozess.

² Zum Ablauf des Authentischen Hörens siehe Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen, Ismaning, 1997, S. 209ff

Mit Symbolen zeitliche Angaben ordnen

Ich habe alle zeitlichen Angaben, die im Hörtext vorkommen, in Form von Bildern, Schriftzeichen oder Symbolen (beispielsweise Uhrzeitenkärtchen oder die standardisierten Abkürzungen für die Wochentage) vorbereitet. Sollten sich zeitliche Angaben im Hörtext wiederholen, sind sie genau so oft wie im Hörtext als Symbole vorhanden. Ich teile die Lernenden in Kleingruppen (3 bis 4 Personen), eventuell verwende ich dazu schon Symbole/Piktogramme. Wir besprechen in der Gruppe die Bedeutung der Symbole/Piktogramme, also die Zeitangaben, die sie abbilden. Nachdem die meisten Abbildungen keiner Allgemeinverbindlichkeit/-verständlichkeit unterliegen, ist die „Einigung“ auf den Inhalt hier ein wichtiger Schritt. Ich bitte die Lernenden die Symbole/Zeitangaben in der Reihe des Gehörten aufzulegen. Ich spiele den Hörtext so lange in Wiederholungsschleife vor – eventuell mit kleinen Pausen nach Frage- bzw. Antwortsequenzen –, bis alle Kleingruppen die Aufgabe gelöst haben. Das Identifizieren des Gehörten, das gleichzeitige Suchen des passenden Symbols und dann noch die Einigung auf die Art und Weise der Ordnung innerhalb der Kleingruppe ist eine große Herausforderung für die Lernenden und ihr Agieren als Kleingruppe.

Im Anschluss an die Kleingruppenaktivität vergleichen jeweils zwei Kleingruppen ihre Reihung. Wenn es noch Unklarheiten oder Fragen gibt, erarbeiten wir die Reihenfolge der zeitlichen Angaben noch einmal gemeinsam.



Zeitliche Angaben geordnet

Bildertext

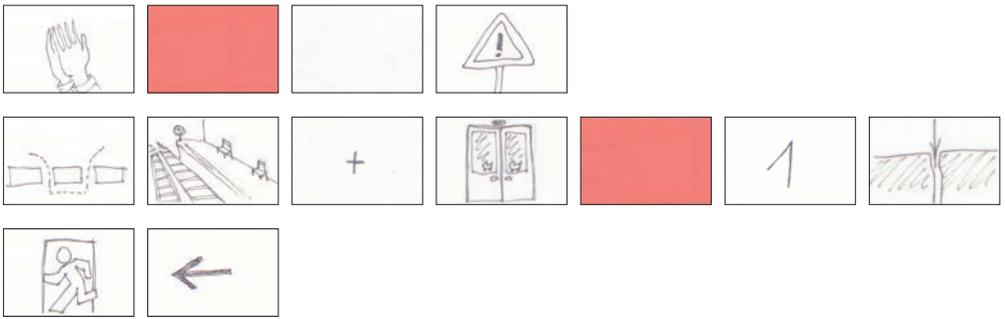
Flora Watzal

Die hier beschriebene Übungssequenz stammt aus den Erprobungen eines Kurses „Deutsch ohne Schrift“. Ich habe eine U-Bahndurchsage aufgenommen und empfehle allen, solche Durchsagen selbst – in den jeweiligen Verkehrsmitteln der unmittelbaren Umgebung – aufzunehmen, da die Lernenden den Text dann immer wieder hören, wenn sie mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs sind. Der (wienerische) Satz „*Bitte seien Sie achtsam.*“ ist zum Running Gag dieses Kurses geworden.

In einer ersten Unterrichtseinheit wird der Hörtext nach dem Ablauf des „authentischen Hörens“ angehört. Die einzelnen Schritte sind auf der Tafel schematisch aufgezeichnet, damit die Teilnehmenden wissen, dass das mehrfache Hören Teil der Übung ist und was als nächstes kommt. In dieser Phase geht es darum den Inhalt zu erfassen, obwohl einzelne Wörter nicht bekannt sind. In meinem Kurs haben die TeilnehmerInnen den ersten Teil aber auf Anhieb gut verstanden: *Jägerstraße, umsteigen zu: 31, 33, 5B.* Das kam auch daher, dass die U-Bahnstation gleich in der Nähe des Kursortes genannt wurde. Gut für die Motivation!

Für den nächsten Schritt, in einer späteren Unterrichtseinheit, sollte der Inhalt des Hörtextes im Großen und Ganzen global verstanden worden sein. Nun wird versucht einen Ausschnitt im Detail zu erarbeiten. Bei der hier vorgestellten Durchsage wird es jetzt richtig knifflig: *Bitte seien Sie achtsam. Zwischen Bahnsteig und U-Bahn-Türe ist ein Spalt. Ausstieg links.* Dieser Ausschnitt wird noch einmal geschnitten, sodass der Text abschnittsweise abgespielt und so oft wie nötig wiederholt werden kann. Satz für Satz wird die Audioaufnahme analysiert. In meinem Kurs hatte ich vor, den ersten Satz erst einmal nur mündlich zu erarbeiten. Dafür fordert man die LernerInnen auf, sich den Text schrittweise anzueignen:

- in Gedanken mitsprechen;
- die Lippen während des Hörens bewegen;
- ganz leise mitsprechen;
- laut mitsprechen;
- den Text ohne Abspielen der Audioaufnahme gemeinsam in der Gruppe nachsprechen;
- den Text alleine sprechen.



Die Teilnehmer_innen des genannten Kurses wollten jedoch sofort genaueres über das Wort *seien* erfahren. Sie kannten es irgendwie schon, konnten es aber gar nicht einordnen. Deshalb ging ich dazu über, den Satz gleich mit Kärtchen – für jedes Wort ein leeres Kärtchen – zu legen. Nachdem wir alle Worte gelegt hatten, blieb *seien* Sie immer noch ein Rätsel. Wir bildeten mit Hilfe der leeren Kärtchen also weitere Beispielsätze und Varianten. Z.B.: „*Khadeja, bitte sei achtsam.*“ oder: „*Hamid, bitte gib acht.*“ Auch einfachere Beispiele, die schon bekannt waren, wie z.B.: „*Hamid, bitte gib mir den Stift.*“ etc. Die Verben wurden jeweils mit einem roten Kärtchen markiert.

Bitte seien Sie achtsam. Zwischen Bahnsteig und U-Bahntüre befindet sich ein Spalt. Ausstieg links.

Der nächste Abschnitt ist leichter. Er kann am gleichen Tag oder in einer Extraeinheit bearbeiten werden. Wieder wird der Textausschnitt mündlich, wie oben beschrieben, Schritt für Schritt erarbeitet. Die Kärtchen kommen erst in einer folgenden Unterrichtseinheit zum Einsatz.

An diesem weiteren Tag werden die Lernenden in zwei Gruppen geteilt, und nehmen um Tische herum Platz. Dort liegen jeweils leere und bebilderte Kärtchen bereit. Einige Wörter des gehörten Textes werden durch Strichzeichnungen repräsentiert – je mehr davon, desto besser. Man kann die Zeichnungen ruhig selber machen, sie müssen keineswegs perfekt sein! Gemeinsam werden die Bilder den Wörtern zugeordnet und die Sätze des Hörtextes gelegt. Die Teilnehmer_innen haben die Sätze wahrscheinlich recht gut in Erinnerung. Vielleicht muss die Audioaufnahme gar nicht noch einmal angehört werden. Zumindest nicht gleich. Bei sehr abstrakten Begriffen (hier zum Beispiel *zwischen*), kann die Kursleiter_in während des Legens helfen oder eine symbolische Darstellung schon vorher fixieren. Dass die Zeichnungen nicht eindeutig sind, gehört jedoch dazu. Sie stehen als Stellvertreter für geschriebene Wörter, deren Bedeutung in der Gruppe erarbeitet wird und die sich am Tisch sukzessive als Text manifestieren. Um Satzvarianten zu legen, werden dann weitere leere Kärtchen und eventuell rote für die Verben hinzugefügt. Die Bildkärtchen können für andere Übungen, beispielsweise zur Wortschatzarbeit oder für Spiele wiederverwendet werden.

Ich brauche Kopfehtabletten

Susanne Biró

Im Rahmen des Projektes MIKAplus habe ich mit einer Kursgruppe zwei Übungen zum Thema *Umgang mit Medikamenten* entwickelt. Die Lernenden, im Alter zwischen 20 und 60 Jahren, stammen zum überwiegenden Teil aus Afghanistan und verfügen über deutsche Sprachkenntnisse auf sehr unterschiedlichem Niveau. Für die vorgestellten Unterrichtseinheiten sollten die Lernenden einander allerdings schon etwas länger kennen, denn über körperliche Befindlichkeiten zu sprechen, fällt nicht allen Personen so leicht.

Sequenz 1

Lernziele: Wortschatz aktivieren/erweitern, analytische Arbeit zur Satzstellung

Vorentlastung: In vorangehenden Einheiten haben wir die Bezeichnungen der verschiedenen Körperteile gelernt. Den einen oder anderen können die Lernenden bereits benennen, bei anderen hilft die Kursleiter_in, wobei es durchaus ins Detail geht: Wie heißen die einzelnen Finger? Was ist der Unterschied zwischen Kinn und Knie? Wo ist das Ohrläppchen, der Bauchnabel, der Fingernagel, usw.

Sozialform: Plenum, Gruppenarbeit

Material: Diverse Gegenstände werden auf dem Tisch ausgebreitet: Fieberthermometer, Medikamente - Tabletten verschiedener Größe, Kapseln, Pastillen, Zäpfchen, Hustensaft, Salbe zum Einreiben, Nasen-, Augen-, Ohrentropfen, Brausetabletten, Gel gegen Schmerzen, Wunddesinfektionsspray, Wundsalbe, Wundverband, Pflaster, Bandagen. Beim Thema Medikamente sind reale Gegenstände augenfälliger als Fotos oder Bildkarten davon.

Die Lernenden werden aufgefordert, zum Tisch zu kommen und die Gegenstände, die sie schon kennen, in die Hand zu nehmen und zu benennen. Sie sollten gegebenenfalls auch daran riechen können (Arnikasalbe, Hustensaft, usw.). Was ist das? Wann brauche ich das? Wo kann ich das kaufen? Die Kursleiter_in beschreibt Funktion und Wirkungsweise. So werden Beschwerden wie Husten, Schnupfen, Bauchschmerzen (Bauchweh), Fieber, aber auch Verletzungen oder Erkrankungen wie Grippe usw. angesprochen.

Wir wiederholen und festigen die neu gelernten Wörter. Die Kursleiter_in nimmt einen Gegenstand und fragt: „*Was ist das?*“ „*Das ist eine Salbe.*“ Sie legt 4 Kärtchen für die Wörter auf, mit farblicher Unterscheidung des Verbs. Die Stellung des Verbs wird

noch nicht angesprochen. Sie nimmt weitere Gegenstände und fragt die Lernenden, die gemeinsam antworten.

Die Lernenden werden aufgefordert, jeweils zu dritt oder viert einzelne Gegenstände auszuwählen und einander ebenso zu befragen. Es muss darauf geachtet werden, dass das Wort *ist* nicht wieder weggelassen wird – die Lernenden konzentrieren sich auf die schwierige Aussprache und vergessen dann oft auf das Verb.

Im Sesselkreis wird ein Dialog begonnen: „*Das sind Nasentropfen.*“ „*Wann brauche ich das?*“ „*Bei Schnupfen.*“ Kärtchen für jedes Wort werden gelegt, die Position des Verbs wird betont: „*Ich habe Schnupfen.*“ „*Ich brauche Nasentropfen.*“ „*Ich brauche Taschentücher.*“ „*Ich habe Kopfweh/Kopfschmerzen.*“ „*Ich brauche Tabletten gegen Kopfweh.*“ Dann wird ein Gegenstand (z.B. Hustensaft) gezeigt, die Lernenden üben w.o. reihum im Kreis.

Das Wort *brauchen* habe ich auch noch in anderem Zusammenhang angeboten, um die Bedeutung weiter zu unterstreichen: „*Ich brauche ein Rezept.*“ „*Ich gehe in den Deutschkurs und brauche eine Kursbestätigung.*“ „*Ich fahre mit der U-Bahn und brauche ein Ticket.*“ „*Ich backe einen Kuchen und brauche Eier, Butter und Zucker.*“

Zum Schluss haben wir noch einen der bewährten Kettensätze versucht: Die Kursleiter_in beginnt, holt Nasentropfen vom Tisch: „*Ich packe meinen Koffer... und nehme Nasentropfen mit.*“ und gibt sie der Nachbar_in. Die steht auf, holt z.B. Hustensaft vom Tisch, setzt sich wieder, gibt den Hustensaft ihrer Nachbar_in und sagt: „*...und nehme Nasentropfen und Hustensaft mit.*“ usw., bis der Kreis wieder geschlossen ist. Diese Kettensätze sind immer recht vergnüglich, die Gruppe schätzt es außerdem, sich im Raum bewegen zu können. Bei größeren Gruppen kann es aber leicht unruhig werden, dann können statt des Herumgehens Bälle zugeworfen werden, entweder reihum oder kreuz und quer im Kreis.

Sequenz 2

Lernziele: Wortschatz festigen, Wiederholen des Verbs „brauchen“, freies Sprechen/Rollenspiel

Vorentlastung: Das geplante Rollenspiel „In der Apotheke“ setzt zunächst intensive Wortschatzarbeit zum Thema Erkrankungen/Medikamente usw. voraus, damit die Lernenden die erforderlichen Dialoge auch entwickeln können. Die Situation in einer Apotheke ist den meisten schon bekannt, die Lerner_innen

können also auf ihre Beobachtungen und Erfahrungen zurückgreifen. Jede_r kann auf ihrem Sprachniveau mitmachen.

Sozialform: Plenum

Material: Tisch mit Medikamenten, Salben, Verbandszeug, Fieberthermometer usw., evtl. Apothekenzeichen aus Papier zum Anheften, evtl. Rezeptformular

Zunächst wird der erarbeitete Wortschatz anhand der Gegenstände kurz wiederholt, die Kursleiter_in fragt: *„Wann brauchen Sie Kopfwhehtabletten?“* *„Wo können Sie die kaufen?“* *„Was ist ein Rezept, eine Rezeptgebühr?“* Die vorgeschriebene Einnahme von Tabletten wird angesprochen: *„Nehmen Sie die Tabletten 3x täglich nach dem Essen/nach einer Mahlzeit.“* *„Wie wichtig ist das, um wieder gesund zu werden?“* *„Was muss sonst noch beachtet werden?“*

Wir erarbeiten einen konkreten Dialog. Dazu hefte ich das Apothekenzeichen und Kärtchen nach Vorschlägen aus der Gruppe an die Tafel. Der Text könnte beispielsweise so lauten, wobei die Aussagen durch z.B. verschiedenfarbige Karten für Kund_in und Apotheker_in unterschieden werden könnten:

A: Guten Tag, wie kann ich Ihnen helfen?

B: Guten Tag. Ich habe starke Kopfschmerzen. Ich brauche Tabletten.

A: Hier sind Tabletten gegen Kopfweh. Nehmen Sie die Tabletten 2x täglich nach dem Essen. Trinken Sie viel Tee oder Wasser.

B: Danke. Auf Wiedersehen.

Die Lernenden „lesen“ den Text mehrmals gemeinsam. Danach schlage ich vor, unter Verwendung des erarbeiteten Dialogs diese Situation in einer Apotheke nachzuspielen und dabei die Gegenstände vom Tisch zu verwenden. In einer weiteren Einheit können die Lernenden den Dialog nach eigenen Ideen verändern und erweitern. Die Kursleiter_in bleibt im Hintergrund und greift nur auf Nachfragen ein. In meiner Gruppe waren die Lernenden dabei überaus erfinderisch, die Dialoge wurden mit jedem Mal ausführlicher und auch die Körpersprache differenzierter. Die Lernenden haben einander korrigiert, was den Verlauf des Gespräches betraf, und mehrmals ergänzt - so wurde spontan eine Assistentin dazu reklamiert, die die Tabletten holen sollte (am Dialog beteiligen durfte sie sich allerdings nicht).

Beeindruckend war auch das soziale Lernen innerhalb der Gruppe. Die Lernenden haben einander weitergeholfen, wenn dem einen oder der anderen ein bereits erlerntes Wort/eine schon bekannte Wortfolge nicht einfallen wollte, damit der Dialog „richtig“ fortgesetzt werden kann.

Wortschatz mit Bildern üben und wiederholen

Verena Sperk

Die mündliche Wortschatzarbeit ist in Basisbildungskursen nicht nur eine Grundlage für das Erarbeiten weiterer mündlicher Redemittel, sondern auch für das Vorbereiten einer Auseinandersetzung mit Schrift. Lesen und Schreiben sollten keine rein mechanischen und sinnentleerten Abläufe darstellen, sondern sich auf Wortschatz beziehen, der verstanden und im Alltag genutzt wird. Damit neue, aber auch bereits bekannte Wörter sicher memoriert werden können, muss der Lernwortschatz oft wiederholt und angewandt werden. Dabei ist es allerdings wichtig, dass häufiges Üben nicht monoton oder langweilig wird. Es gibt sehr vielseitige Möglichkeiten, erarbeiteten Wortschatz mit unterschiedlichen Aktivitäten zu festigen. Diese können direkt nach dem Erarbeiten der neuen Wörter eingesetzt werden, aber auch als Abschluss einer Unterrichtseinheit oder als Einstieg in einer Folgeinheit.

Im Folgenden werden einige Spiele und Aktivitäten vorgestellt, bei denen ein ausgewählter Wortschatz mit dazu passenden Wortschatzbildern bearbeitet wird. Viele Übungen wurden aus einer Methodensammlung von Sue Cave zur Fremdsprachendidaktik in der Grundschule entnommen und für die Arbeit mit Erwachsenen adaptiert und erprobt.¹ Die vorgestellten Aktivitäten wurden in verschiedenen Basisbildungskursen ausprobiert und von den Lerner_innen positiv aufgenommen. Es ist allerdings immer zu beachten, dass für manche Lerner_innen das Üben mit Spielen unterhaltsam und kurzweilig sein kann, während andere Lerner_innen es als infantilisierend oder unangenehm empfinden können. Dies sollte bei der Auswahl immer bedacht werden und muss daher auf jede Gruppe abgestimmt werden. Dabei ist es auch wichtig, den Lerner_innen frei zu stellen, ob sie an einer Aktivität teilhaben möchten oder nicht. Es können auch Alternativen oder Varianten ausgewählt werden. Ein wichtiger Faktor ist auch die reflektierte und kritische Auswahl der verwendeten Wortschatzbilder (siehe dazu den Beitrag *Bilder im Basisbildungsunterricht ohne Schrift*, Seite 72).

¹ Cave, Sue (2006): *100+ Fun Ideas for Practising Modern Foreign Languages in the Primary Classroom*. Edlesborough/Dunstable: Brilliant Publications. Die wirklich gelungene Aktivitätensammlung kann hier online bestellt werden: <https://www.brilliantpublications.co.uk/book/100-fun-ideas-for-practising-modern-foreign-languages-in-the-primary-classroom-13> (zuletzt abgerufen: 07.12.2017).

Aktivitäten in Kleingruppen- oder Partner_innenarbeit

Manche der Aktivitäten eignen sich besser bei einer größeren Anzahl an Wörtern. Hier kann dazu passender (evtl. bereits besprochener) Wortschatz unter den geplanten, neuen Lernwortschatz gemischt werden.

Bilder aufdecken: Die Lerner_innen erhalten gemeinsam einen Stapel mit Wortschatzbildern und decken die Karten nacheinander auf. Wenn ein Bild sichtbar ist, benennen die Lerner_innen das Wort gemeinsam. Bei Gruppen, die gerne kompetitiv spielen, kann auch an jede Lerner_in ein Stapel mit Wortschatzbildern verteilt werden. Anschließend decken die Lerner_innen die Karten gleichzeitig auf und müssen ihr Wort schneller benennen als ihre Mitspieler_innen.

Bilder verdecken: Die Wortschatzbilder liegen sichtbar vor den Lerner_innen auf dem Tisch. Nach der Reihe verdeckt immer eine Lerner_in ein Bild während die übrigen Mitspieler_innen die Augen schließen oder wegsehen. Anschließend können sie erraten, welches Bild verdeckt wurde, welches Wort folglich fehlt.

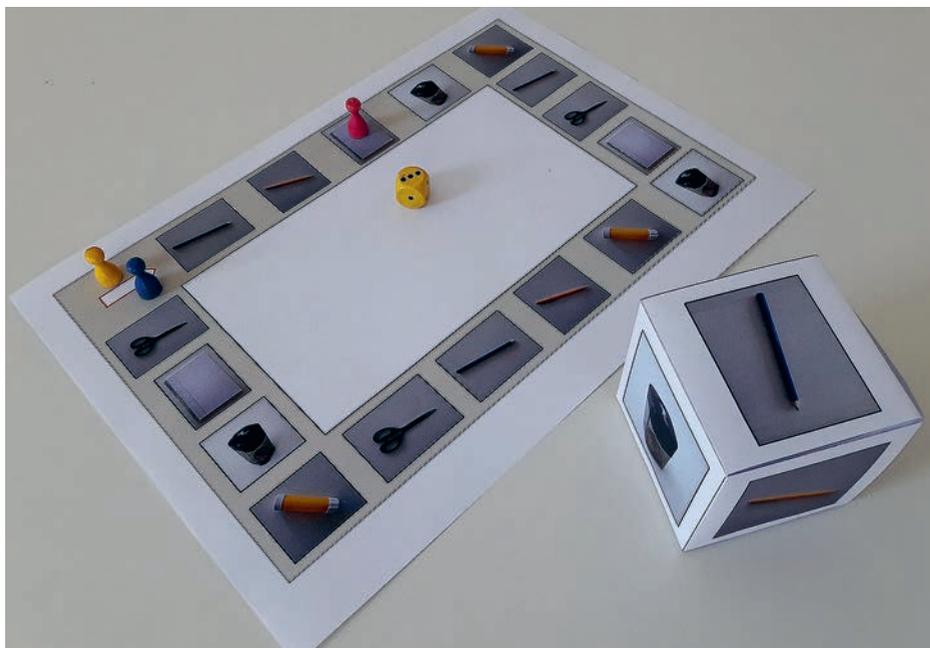
Pantomime: Jede Lerner_in zieht nach der Reihe ein Wortschatzbild, ohne dass es die anderen Lerner_innen sehen können. Das Wort wird nun pantomimisch dargestellt und die übrigen Lerner_innen erraten, um welches Bild bzw. Wort es sich handeln muss.

Bildspielbretter: Dazu müssen Spielbretter mit den gewählten Wortschatzbildern vorbereitet werden. Dies kann leicht in einem Textverarbeitungsprogramm am Computer erstellt werden oder durch Aufkleben der Bilder auf ein Blatt Papier. Anstatt eines Spielbrettes können die Wortschatzbilder auch in der gewünschten Anordnung auf dem Tisch aufgelegt werden. Die Lerner_innen erhalten zu den Spielbrettern Spielfiguren und Würfel. Nun würfeln die Lerner_innen, fahren zum entsprechenden Bild und benennen das Wort.

Bilderwürfel: Dazu müssen entsprechende Würfel vorbereitet werden. Diese können einfach mit einer Würfel-Bastelvorlage aus dem Internet selbst aus Papier gefaltet und in einem Textverarbeitungsprogramm mit den entsprechenden Wortschatzbildern versehen werden (z.B. bedruckt oder aufgeklebt). Es können aber auch wiederverwendbare Fotowürfel aus Plastik angeschafft werden, bei denen die Bilder immer wieder ausgetauscht werden können. Die Würfel werden an die Lerner_innen verteilt, die abwechselnd würfeln und das Bild benennen.

Aktivitäten im Plenum

Auch hier eignen sich manche der Aktivitäten besser bei einer höheren Anzahl an Wörtern. Hier kann dazu passender (evtl. bereits besprochener) Wortschatz unter den geplanten, neuen Lernwortschatz gemischt werden.



Richtig/Falsch: Die Kursleiter_in zeigt nach der Reihe die gewählten Wortschatzbilder mit steigender Geschwindigkeit her und benennt das sichtbare Bild entweder mit dem richtigen oder mit einem falschen Wort. Die Lerner_innen müssen je nach Bild und Wort im Chor „richtig“ oder „falsch“ rufen. Eine andere Möglichkeit wäre, dass die Lerner_innen zwei Kärtchen in verschiedenen Farben erhalten. Hier steht je eine Farbe für „richtig“ und eine für „falsch“, wobei das entsprechende Kärtchen beim Herzeigen der Bilder hochgehalten werden kann.

Spielbrett und Würfel mit selbst gemachten Fotos zum Wortschatz üben

Bilder-Bingo: Das Bilderbingo kann im Vorfeld entweder am Computer in einem Textverarbeitungsprogramm oder durch Auflegen und Kopieren der Wortschatzbilder vorbereitet werden. Dazu werden die

Bilder in einem Quadrat (mindestens 3x3 Bilder) angeordnet. Es sollten mehrere Varianten erstellt werden, damit nicht alle Lerner_innen gleichzeitig fertig werden. Jede Lerner_in erhält ein Blatt mit einem Bilder-Bingo. Die Kursleiter_in nennt Wörter und die Lerner_innen streichen das entsprechende Bild durch, wenn es auf ihrem Blatt zu sehen ist. Wenn eine Lerner_in alle Bilder durchgestrichen hat, kann sie/er Bingo rufen und hat gewonnen.

Zahlen-Quiz: Die Kursleiter_in hängt die Wortschatzbilder an die Tafel und nummeriert sie mit einem gewählten Zahlenraum, aber nicht in der richtigen Reihenfolge durch. Anschließend benennt die Kursleiter_in eine der Zahlen und die Lerner_innen benennen das Wort auf dem entsprechenden Bild. Die Übung kann auch umgekehrt genutzt werden, um den gewählten Zahlenraum auch aktiv zu üben. Dazu benennt die Kursleiter_in die Wörter auf den Bildern und die Lerner_innen nennen die dazugehörige Zahl.

„Ich packe meinen Koffer“: Das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ kann in verschiedenen Formen abgewandelt als Memorierungsaktivität eingesetzt werden. Dabei zieht jede Lerner_in ein Wortschatzbild und hält es für alle anderen Lerner_innen sichtbar vor den eigenen Körper. Eine Lerner_in startet und benennt das eigene Wort (optional können weitere Informationen wie z.B. der eigene Name hinzugefügt werden). Anschließend wird nach der Reihe im Kreis weitergegangen: Die nächste Lerner_in nennt nun nicht nur das zuvor benannte Wort, sondern zusätzlich auch das eigene. Dies wird so lange weitergeführt, bis die letzte Lerner_in im Kreis alle Wörter wiedergeben muss. In einer leichten Variante bleiben die Bilder während des ganzen Spiels als Gedächtnisstütze für alle sichtbar. Um die Übung schwieriger zu gestalten, können die Lerner_innen ihr Bild nach der Benennung auch verdecken, sodass alle Lerner_innen die Bilder und Wörter den Kolleg_innen zuordnen können müssen.

Gedanken zur Materialenauswahl und Links

Für eine intensive Auseinandersetzung mit Deutsch ohne Schrift in der Basisbildung eignet sich besonders das Arbeiten mit Hörtexten, Videos und Bildern. Bei der Auswahl und dem Erstellen eigener Materialien sind folgende Aspekte besonders wichtig.

Materialien sind idealerweise...

- ... rassismuskritisch
- ... gendergerecht
- ... sensibel hinsichtlich unterschiedlicher Lebensrealitäten
- ... erwachsenengerecht
- ... authentisch
- ... alltagsnah

Das bedeutet z.B. bei Hörtexten und Videos, dass nicht nur Medien mit „künstlich“ produzierter Sprache verwendet werden, sondern gesprochene Sprache gerne auch Satzabbrüche, dialektale Einflüsse oder Pausen enthalten darf. Des Weiteren orientieren sich die gewählten Themen generell am Alltag der Lerner_innen und an Situationen, die für diese von Relevanz sind. Außerdem können die genannten Kriterien bei der Bildauswahl bedeuten, dass nicht immer nur Abbildungen von jungen, weißen Männern genutzt werden, sondern eine Pluralität an Identitäten in den Darstellungen sichtbar wird.

Materialien selbst machen

Mit neuen Technologien, wie Smartphones und Tablets, können Materialien inzwischen auch sehr leicht selbst gemacht werden. Hörtexte und Videos können passend zu jedem Thema mit einer Kollegin oder einem Kollegen sehr schnell aufgenommen werden. Auch Fotos können in der alltäglichen Umgebung selbst gemacht oder im Internet recherchiert werden. Projekte wie „Dollar Street“¹ auf [gapminder.org](https://www.gapminder.org/dollar-street/) ermöglichen eine Bildersuche abseits der üblichen Suchmaschinen. Das Erstellen eigener Materialien hat den Vorteil, dass die Unterrichtsinhalte auf die Wünsche und Interessen

¹ vgl. <https://www.gapminder.org/dollar-street/matrix?thing=Families&countries=World®ions=World&zoom=4&row=1&lowIncome=26&highIncome=15000&lang=en> (zuletzt aufgerufen am: 22.01.2018).

der Lerner_innen angepasst werden können. Dabei sollten die oben genannten Kriterien allerdings unbedingt mitgedacht werden.

Materialienliste und -recherche

Nicht immer sind die Rahmenbedingungen gegeben, dass eigenes Material „schnell“ selbst hergestellt werden kann. Im Folgenden sind diverse Materialien angeführt, die innerhalb des Projekts recherchiert wurden und sich gut zur mündlichen Arbeit in Basisbildungskursen eignen. Nicht alle erfüllen die oben genannten Kriterien gleichermaßen, haben sich aber dennoch in verschiedenen Kursen als nützlich erwiesen. Manche dienen eher dafür, eigene Ideen und Adaptionen zu entwickeln, andere können sehr gut direkt im Unterricht eingesetzt werden.

Bibliographie	Inhalt	Anmerkungen
Sammlungen		
Cave, Sue (2006): 100+ Fun Ideas for Practising Modern Foreign Languages in the Primary Classroom. Edlesborough/Dunstable: Brilliant Publications.	Sammlung von Aktivitäten, Übungen und Spielen zu mehreren Methodenblöcken (z.B. Zusammenfassung von Übungen mit Flashcards, Bewegungsübungen, etc.) Die Sammlung beinhaltet stets jeweils verschiedene Aktivitäten zu mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten → Trennung von Oracy & Literacy Skills	ZG: 7 - 11 Jahre → Themen/Inhalte müssen auf Erwachsene umgelegt werden Für Anfänger_innen geeignet
Piel, Alexandra (2016): DaZ lernen mit Bewegung. 990 Spiele und Übungen zur Grammatik. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	Sammlung von Bewegungsspielen geordnet nach Spielmodalität (z.B. Reihenspiele, Staffelspiele, etc.) verschiedene Deutschkenntnisse & Themen	ZG: 3. - 13. Klasse Teilweise sehr hohe Deutschkenntnisse erforderlich
Kronisch, Inge (2016): Spontanes Sprechen im DaZ-Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag.	Sammlung und allgemeine Beschreibung gängiger Sprech-Aktivitäten (z.B Speeddating) Sammlung von Didaktisierungsideen dieser Methoden in Kombination mit spezifischen thematischen und grammatikalischen Inhalten Materialvorschläge Evaluationsvorschläge	ZG: verschiedene Schulstufen → Themen/Inhalte müssen allerdings auf Erwachsene umgelegt werden Teilweise sehr hohe Deutschkenntnisse erforderlich

Didaktisierungen		
<p>Doerfler, Theo (2016): Gemeinsam beginnen in DaZ. Klasse 1-4. Berlin: Cornelsen Verlag.</p>	<p>Kleinere didaktisierte Sequenzen zu verschiedenen Themen/Inhalten Geordnet nach Fertigkeiten (Hören/Sprechen, Lesen, Schreiben) Beschreibung verschiedener Methoden für Sequenzen zu den Fertigkeiten (für neue Themen/Inhalte adaptierbar)</p>	<p>ZG: 1. - 4. Klasse → Themen/Inhalte müssen auf Erwachsene umgelegt werden Verschiedene Niveaus möglich Für Anfänger_innen geeignet</p>
<p>Wilkening, Nina (2015): 30 x DaZ für 45 Minuten. Klasse 1/2. Fertige Stunden für Deutsch als Zweitsprache. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.</p>	<p>Planungen, Didaktisierungen und teilweise Materialien für ganze Unterrichtseinheiten Geordnet nach Themen und unterteilt nach Unterrichtseinheiten für eine Schulklasse</p>	<p>ZG: 1. u. 2. Klasse → Themen/Inhalte müssen auf Erwachsene umgelegt werden Für Anfänger_innen geeignet</p>
<p>Bridigkeit, Bettina et al. (2016): Deutsch als Zweitsprache systematisch fördern. Unterrichtsmaterialien für Vorschulkinder und Schulanfänger. Hamburg: Persen Verlag.</p>	<p>Geordnet nach Grammatik-Kapiteln (z.B. Verben) und unterteilt in verschiedene Lerneinheiten dazu Didaktisierungen und Materialien für die einzelnen Kapitel und Einheiten</p>	<p>ZG: 1. Klasse → Themen/Inhalte müssen auf Erwachsene umgelegt werden Ideen zu Grammatik-Vermittlung, doch wenig thematisch eingebunden</p>
<p>Terrasi-Haufe, Elisabetha und Jörg Roche (Hrsg.) (2016): DaZ fachfremd unterrichten. Basiswissen, Unterrichtsstunden und Praxismaterial für Vorbereitungsklassen und Förderstunden. Augsburg: Auer Verlag.</p>	<p>Unterrichts-Tipps für „Fachfremde“: Methoden, Zugänge, Materialideen Sprachwissenschaftliches Grundwissen Planungen, Didaktisierungen und Materialien für Unterrichtseinheiten</p>	<p>ZG: 1. - 4. Klasse → Themen/Inhalte müssen auf Erwachsene umgelegt werden Wenige Unterrichtssequenzen, mehr fachliche Einführung</p>
<p>Doerfler, Theo et al. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Unterrichtsideen auch für Fachfremde. 1. - 4. Schuljahr. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.</p>	<p>Sammelband mit Beiträgen von verschiedenen Autor_innen Diskussion und Beschreibung von Unterrichtsbeispielen, Didaktisierungs-ideen und Methoden Angeordnet nach Fertigkeiten (phonologische Bewusstheit, Sprechen, etc.) und Methoden (interaktives Sprachlernen, etc.) und Diagnostik</p>	<p>ZG: 1. - 4. Klasse → Themen/Inhalte müssen auf Erwachsene umgelegt werden Ausführliche Beschreibungen und Reflexionen Teilweise Materialien enthalten</p>

Bilder im Basisbildungsunterricht ohne Schrift

Bilder können in einem Basisbildungskurs sehr vielseitig eingesetzt werden und erleichtern das Arbeiten ohne schriftliche Mittel erheblich. So kann nicht nur Raum zum freien Sprechen und Assoziieren eröffnet werden, sondern auch ausgewählte Redemittel und spezifischer Wortschatz durch verschiedene Übungen memoriert und wiederholt werden. Derzeit können über verschiedene Anbieter von Lernmaterialien eine Reihe von Bildsammlungen als Karten für den Unterricht gekauft werden. Es bietet sich aber auch an, Bildsammlungen durch eigene Recherche (z.B. Internet, Zeitschriften) oder das Fotografieren in der alltäglichen Umgebung zu erstellen. Da Bilder jedoch immer einen bestimmten Blick auf die Welt und auf Personen festhalten und gewissermaßen fixieren, sollte die Auswahl kritisch und in einem steten Prozess der Reflexion getroffen werden. Dabei sind u.a. folgende Aspekte bei der Sammlung zu berücksichtigen:

- rassistuskritische Abbildungen (z.B. keine eurozentrischen und/oder othernden Darstellungen)
- genderkritische Abbildungen (z.B. Präsenz von Frauen im Bildmaterial)
- Abbildung einer Pluralität an Identitäten und Lebensentwürfen (z.B. hinsichtlich Alter, Herkunft, Klasse, Behinderung, Beziehungskonstellationen etc.)
- erwachsenengerechte Darstellungen (z.B. Fotos anstatt kindlicher Comics)
- Bezug zur Lebensrealität der Lerner_innen (z.B. Abbildungen von Orten aus der Umgebung)
- Sensibel hinsichtlich möglicher Trigger (z.B. in Bezug auf Gewalt und Trauma)

Besonders bei Abbildungen von Personen sollte bedacht werden, wer hier wie dargestellt wird und welche Vorstellungen dadurch festgeschrieben werden. Diese Überlegungen sind nicht nur im Vorfeld bei der Zusammenstellung einer Bildauswahl wichtig, sondern können in weiterer Folge mit einer mündlich bereits fortgeschrittenen Gruppe auch gemeinsam thematisiert und diskutiert werden. Welche Stereotype, Zuschreibungen und Vorannahmen sind beim Besprechen von einer Abbildung – beispielsweise von einer Person – präsent? Warum?

ausgewählte Bildmaterialien:

Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teeper, Frauke (2016): Bildkarten Alpha. 120 Bild- und Wortkarten. München, Klett

Gubanova-Müller, Irina und Tommaddi, Federica (2015): Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Pons

Brinitzer, Michaela und Damm, Verena (1999): Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, Hueber Verlag

Deutsch lernen mit Fotokarten – Sekundarstufe I/II und Erwachsene. Erste-Hilfe-Wörter. 300 Fotokarten. Berlin, Cornelsen

Lehnert, Susanne (2017): Wortschatz-Bilder Verben. Schaffhausen, Schubi

Speechmark (2006): Pocket ColorCards for Adults. In Hospital. Milton Keynes, Speechmark

Heragon, Claus (2013): Bildimpulse Maxi. Emotionen. Fotokarten für Inspiration und Coaching. Berlin, Heragon

Klingenberger, Hubert (2012): Bildimpulse zur Biographiearbeit. München, Don Bosco

Kühne-Eisendle, Margit und Jimmy Gut (2012): Sichtweisend. Impulsbilder. Bilder zur Inspiration. Impulse für Beratung, Coaching, Supervision, Schule, Therapie, Team und Gruppe. www.agb-vorarlberg.at

Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2012): 80 Bildimpulse als Erzähl- und Schreibanlässe. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr

Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2013): Fotokarten zur Sprachförderung. Grundwortschatz Obst und Gemüse. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr

Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2016): Deutschlernen mit Bildern. 60 Fotokarten. In der Stadt. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr

Weidenmann, Sonia und Bernd Weidenmann (2013): 75 Bildkarten für Coaching und Beratung. Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Wieber, Monika (2015): Foto-Bildkarten Stressmanagement. Für Ressourcenarbeit und Burnout-Vorbeugung in Coaching, Beratung und Therapie. Münster, Ökotoxia Verlag

Videos im Basisbildungsunterricht ohne Schrift

Im Netz sind Videos zu verschiedensten Themen und unterschiedlicher Genres zu finden und es gibt viele Möglichkeiten, sie in den Basisbildungsunterricht einzubauen und zwar sowohl Filme, deren Inhalt relativ eindeutig ist, als auch solche, die viel Raum zur Interpretation lassen. Je nach Unterrichtsziel kann der Fokus entweder auf den Kontext und/oder einzelne von der/dem Kursleiter_in ausgewählte Aspekte gelegt werden.

Viele Videos, auch solche, die speziell für den Unterricht gemacht werden, entsprechen den oben genannten Kriterien nicht oder nur teilweise. Es ist deshalb wichtig, diese bei der Didaktisierung zu berücksichtigen.

Die folgende kleine Auswahl an Videos soll als Anregung dienen (letzter Zugriff auf alle Seiten: 18.8.2018)



A Thousand Words (Stummfilm) (4:52)
https://www.youtube.com/watch?v=nms_pOxjycM
In dem Stummfilm findet ein Mann in einem Zug eine Kamera, die eine Frau dort vergessen hat. Er sieht sich zu Hause die Fotos an und beginnt anhand dieser nach der Frau zu suchen.



Auf dem Markt (Dialog auf dem Markt) (2:38)
<https://www.youtube.com/watch?v=iyiwPiQxC4s>
Eine junge Frau kauft am Markt Obst und Gemüse. Das Video wird zweimal hintereinander abgespielt.



Bäckerei Eilers (Werbevideo) (7:01)
<https://www.youtube.com/watch?v=ywSV7CeRKfg>
Werbevideo für eine Bäckerei, gut gemacht, sehr anschauliche Darstellung über die Arbeit in einer Bäckerei (Deutschland).



Besuch bei der Frauenärztin (Aufklärungsfilm mit Stopp-Trick-Animation und dokumentarischem Interviewmaterial) (7:07)
<https://gutzuwissenfilm.wordpress.com/der-film/deutsch/>
Die 16jährige Leyla befragt eine Frauenärztin. Den Film gibt es auf Deutsch, Türkisch, Farsi, Arabisch und Englisch. Er wurde von jungen, Farsi sprechenden Frauen in Hamburg entwickelt und umgesetzt.



Briefzentrum Wien Inzersdorf - Wo Wiens Post Achterbahn fährt (12:01)
https://www.youtube.com/watch?v=iPn8L9cZr_g
Der Film gewährt Einblicke in die Arbeit im Briefzentrum Inzersdorf. Er ist sehr lang, es lassen sich aber gut einzelne Sequenzen erarbeiten.



Gemüsesuppe - Silent Cooking mit Patrick Müller (9:03)
<https://www.youtube.com/watch?v=dK3kWjzF7JA>
P. Müller kocht eine Gemüsesuppe mit vielen verschiedenen Zutaten, sehr anschaulich, es wird nicht gesprochen, Wörter (Zutaten) werden eingeblendet.



Innsbruck (Image-Film) (2:45):
<https://www.youtube.com/watch?v=Cq32yReW8Rs>
In eindrucksvollen Bildern werden in diesem Werbefilm Eindrücke der Stadt Innsbruck gezeigt.

Pustebblume (Kurzfilm) (5:07)

<https://www.youtube.com/watch?v=6D581E0Pj6A>

Zwei junge Frauen unterhalten sich über ihre Freundschaft, das Erwachsen-Werden und das Leben. Zahlreiche Rückblenden veranschaulichen ihre gemeinsamen Aktivitäten in der Vergangenheit.



AhmetKocht - Fladenbrot (4:19)

<https://www.youtube.com/watch?v=LLAvaTPHoD8>

In diesem Video bereitet Ahmet Schritt für Schritt Fladenbrot zu. Die einzelnen Arbeitsschritte werden von ihm genau erklärt.



„STUMM“ (Kurzfilm ohne Worte) (3:48)

<https://www.youtube.com/watch?v=KLouwT1C0mc>

Ein Mann und eine Frau in zwei Wohnungen, sie schreiben, er am PC, sie per Hand einen Brief. Sie ziehen sich an, um wegzugehen und die Frau wirft den Brief, bevor sie das Haus verlässt, in einen Briefkasten. Der Mann öffnet seinen Briefkasten, findet den Brief und liest ihn.



Wie eine Schneeflocke zu schneiden? (Film ohne Worte) (6:22)

<https://binged.it/2zs9KdE>

Schritt-für-Schritt-Anleitung für einen Scherenschnitt. Es wird sehr genau und anschaulich gezeigt, wie das Blatt Papier zu bearbeiten ist.



Wohnungssuche - house hunting (4:00)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZRIYohlbf8s>

Eine Frau sucht über Zeitungsinserate eine Wohnung. Sie ruft den Vermieter an, stellt Fragen und vereinbart einen Besichtigungstermin.



Hörtexte im Basisbildungsunterricht ohne Schrift

Wir haben hier eine Auswahl von online abrufbaren Authentischen Hörtexten bzw. Hörtextsammlungen zusammengestellt, die sich in der Basisbildungspraxis bewährt haben. Authentische Hörtexte bilden Ausschnitte gesprochener Sprache ab, wie sie im Alltag verwendet werden.

Authentische Hörtexte geben unterschiedliche Sprachregister wieder; Sätze werden manchmal – wie im natürlichen Sprechfluss auch – nicht zu Ende gesprochen (können aber von den Lernenden zu Ende gedacht werden), sie beinhalten Pausen und der Inhalt kann redundant sein. Authentische Hörtexte sind nicht gereinigt von Emotionen und erkennbaren Personen, sowohl Stimme als auch Gesprächsabsicht transportieren wichtige Informationen und erleichtern so das Hörverstehen. Authentische Hörtexte sind natürlich-komplex, weil sie natürlich gesprochene Sprache wiedergeben und keiner im Lehrbuch vorgegebe-

nen Progression folgen. Zugleich kann diese Komplexität das Verstehen erleichtern, weil authentische Hörtexte eine Sprechabsicht haben und einen Inhalt transportieren, der nicht erst künstlich erzeugt werden muss. Unterschiedliche Sprachregister entsprechen der Vielfalt gesprochener Sprache in der Umgebung der Lernenden.

Wenn die Texte alltagsrelevant sind oder Themen berühren, die interessieren, erreichen sie die Lernenden. Die Motivation, sie verstehen zu wollen, ist groß. Mit den Abläufen, wie sie im Fremdsprachenwachstum vorgeschlagen werden, ermöglicht die Arbeit mit authentischen Hörtexten ein Wachstum in der Fertigkeit des Verstehens als auch exemplarische Auseinandersetzung mit bestimmten sprachlichen Phänomenen.

ausgewählte Sammlungen authentischer Hörtexte:

Hören 1 (Authentische Hörtexte)

https://www.alphabetisierung.at/download_aktion_de/hoeren-1/13 Hörtexte aus dem österreichischen Alltag in Form von Dialogen und/oder Interviews

Authentische Hörtexte aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum

https://www.alphabetisierung.at/download_aktion_de/hoertexte-alltag-oeffentlicher-raum/

Umfangreiche Hörtextsammlung mit Texten auf Anrufbeantwortern, U-Bahndurchsagen, Informationen zu Ämtern usw. Besonders interessant für den Wiener Raum

Hörtexte Deutsch

<http://www.hoertexte-deutsch.at/>

Hörtexte aus dem österreichischen Alltag, beispielsweise Wegbeschreibungen, Schule und Freizeit, Verabredungen usw. Die Hörtexte können über Themen oder Sprechanlässen gefunden werden.

Transkriptionen und Didaktisierungen für DaZ online

Authentische Hörtexte Tirol

<http://authentische-hoertexte.jimdo.com>

Authentische Hörtexte aus Tirol mit Sprachvarianten des Deutschen aus Westösterreich, für alle Niveaus. Die Hörtexte sind mehrheitlich Dialoge und Interviews

Authentische Hörtexte von Lefö (Lernzentrum für Migrantinnen)

online: DaZ-Materialien/Hörtexte

http://www.lefoe.at/index.php/bildungsangebote.html#DaZ_Materialien
Dialoge, Alltagssituationen, Hörbilder und Geräuschkulissen, Impulse mit dem Ziel, eine kritische Aneignung von Deutsch zu ermöglichen

Audiolingua

<http://www.audio-lingua.eu/?lang=de>

Tonaufnahmen (mehrheitlich Monologe) von DaE-Sprecher_innen, nach Schlagworten, Themen und Niveaus sortiert; Texte für Anfänger_innen oftmals bemüht entschleunigt eingesprochen

Authentische Hörtexte mit 7 SprecherInnen - Momentaufnahmen

<http://textundton.at/momentaufnahmen/>

39 authentische Hörtexte zu unterschiedlichen Themen

(Mehrsprachige) Gedichte

www.lyrikline.org

Das Portal bietet von Autor_innen eingesprochene Gedichte; sortiert nach Autor_innen, Lyrikformen und Themen; eine schöne Fundgrube

Österreich Institut

als Podcast <https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/linktipps/oesterreich-zum-anhoeren/>

Authentische aktuelle Hörtexte (aus Radio Ö3 und Ö1)

Hörtexte aus den Prüfungsmaterialien des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (Die Modellsätze sind kostenlos abrufbar)

<http://www.osd.at>

Deutsch im Gepäck - MigrantInnen in Österreich erzählen (Cultural Broadcasting Archive)

<http://cba.fro.at/series/deutsch-im-gepaeck-migrantinnen-in-oesterreich-erzaehlen>

Meet the Need. Berufsbezogene Materialien für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

<http://www.meet-the-need-project.eu/deutsch/unterrichtsmaterial/>
Berufsbezogene Materialien für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, darunter Audiomaterialien, beispielsweise für die Berufsgruppen Einzelhandel, Pflege, Gastronomie usw.

Plattform Watchado mit großer Auswahl an Personenportraits (Videos) zum beruflichem Werdegang

<https://www.watchado.com/de/stories#data-video-id=6571>

Authentische Texte

<http://www.authentischetexte.at/textarten/allgemein/audio/>
Sammlung von authentischen Lese- und Hörtexten, in denen sich eine im Wachsen befindliche Auswahl an authentischen Hörtexten findet; wertvolle Beschreibungen zu den Hörtexten stehen zur Verfügung

Apps zur Bearbeitung von Bild, Text und Videos

Diese Apps stellen eine kleine Auswahl dar. Es gibt auch andere Apps, die jeweils gleiche oder ähnliche Funktionen haben, wie die hier beschriebenen.



Pic Say Pro ist ein Foto-Editor und bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Fotobearbeitung.



AnkiDroid (Japanisch 暗記 „anki“ bedeutet „auswendig lernen“) ist eine digitale Lernkartei. Lernkarten können mit der App oder am PC (<https://apps.ankiweb.net/>) erstellt, Text, Bilder, Video- und Audiodateien integriert werden.



Mit Book Creator können multimediale E-Books im epub-Format erstellt werden. Bilder, Videos und Text können ebenso eingebunden werden wie Tonaufnahmen.



VivaVideo PRO ist eine Videokamera und Video-Editor App mit der Filme gestaltet werden können.
Tutorial zur App: <http://bit.ly/2BrhPn0>



Mit dem QR-Code-Creator oder auf <https://www.qrcode-monkey.com> können QR-Codes (= zweidimensionale Barcodes, in denen Informationen durch Punkte dargestellt werden) erstellt werden.



Mit einem QR-Code-Reader können QR-Codes gescannt und die enthaltenen Informationen (z.B. eine Internetadresse, ein Text) sichtbar gemacht werden.



Mit WhatsApp können Nachrichten, Fotos, Sprachnachrichten etc. mit Einzelpersonen und Gruppen ausgetauscht sowie Telefonate geführt werden.

Deutsch

lernen

ohne

Schrift