



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Interkulturelles Lernen und Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht

**Διαπολιτισμική μάθηση και ένταξη των παραμυθιών στο μάθημα της Γερμανικής ως
δεύτερης ξένης γλώσσας**

Maria Moutsaki

511830

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΙΜΙΛΙΑ ΡΟΦΟΥΖΟΥ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Moutsaki Maria

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Επικ. Καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών

Δοκίμων, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Ειδικό Εκπαιδευτικό - Διδακτικό

Προσωπικό (ΕΕΠ), Τμήμα Γερμανικής

Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηράκλειο Κρήτης, Ιούνιος 2022

Στους αγαπημένους μου γονείς, για την βοήθεια και την στήριξή τους!

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit handelt es sich um die Integration der Märchen in den Fremdsprachenunterricht und insbesondere in den DaF-Unterricht zur Förderung des interkulturellen Lernens. Die Literatur spiegelt sowohl die Geschichte als auch die Kultur eines Landes und reflektiert das Denkmuster und die Gewohnheiten eines Volkes. Aus diesem Grund sollte die Literatur ein Teil des Lernprozesses sein, weil sie zur kognitiven Entwicklung des Menschen beitragen kann. Das Thema dieser Diplomarbeit ist die Bedeutung des Einsatzes der Märchen im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben, sodass die Landeskunde des Ziellandes vermittelt wird. Durch die Märchen werden die Wortschatzarbeit und die mündliche Produktion gefördert. Die folgende Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen: der theoretische und der praktische Teil.

Im theoretischen Teil handelt es sich um die Erläuterung des Begriffs Landeskunde und die Wichtigkeit des interkulturellen Lernens. Es wird die Bedeutung der Literatur im Fremdsprachenunterricht betont. Außerdem werden die Wichtigkeit der Märchen, ihre Merkmale und die Bedeutung der Verwendung eines authentischen literarischen Textes beim Fremdsprachenlernen analysiert. Es werden auch die Gründe der Textauswahl ausführlich erklärt. Die Unterrichtsmethoden, die verwendet werden, sind die Projektarbeit, die Zusammenarbeit und die handlungsorientierte Arbeit. Es wird auch das autonome und das kreative Lernen gefördert. Im praktischen Teil wird einen Didaktisierungsvorschlag des Märchens „die Bremer Stadtmusikanten“ dargestellt, die zur Förderung des Wortschatzes und des mündlichen Ausdrucks beitragen.

Schließlich spielen die Märchen eine bedeutendste Rolle im Fremdsprachenunterricht und haben viele didaktische bzw. pädagogische Vorteile. Die Märchen entfalten die Fantasie und wecken die Motivation der Lernenden, sowie regen ihre Interesse am Lesen an und bauen die Stereotypen ab.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Landeskunde, interkulturelles Lernen, Literatur, Märchen, Wortschatz, mündlicher Ausdruck, Didaktisierungsvorschlag

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την ενσωμάτωση των παραμυθιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Η λογοτεχνία αντικατοπτρίζει τόσο την ιστορία όσο τον πολιτισμό μιας χώρας και αντανακλά τον τρόπο σκέψης και τις συνήθειες ενός λαού. Γι' αυτό το λόγο η λογοτεχνία θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της διαδικασίας της μάθησης, καθώς μπορεί να συμβάλει θετικά στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Το θέμα της διπλωματικής εργασίας είναι λοιπόν να τονιστεί η σημασία της ένταξης των παραμυθιών στο μάθημα ξένης γλώσσας, έτσι ώστε να μεταδίδεται η κουλτούρα της γλώσσας στόχου. Μέσω των παραμυθιών προωθείται η διδασκαλία του λεξιλογίου και ο προφορικός λόγος. Η επικείμενη διπλωματική εργασία χωρίζεται: σε θεωρητικό και πρακτικό μέρος.

Το θεωρητικό μέρος πραγματεύεται την διευκρίνιση των όρων διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκμάθηση. Τονίζεται επίσης η σημασία της λογοτεχνίας στο μάθημα ξένης γλώσσας. Επιπλέον, αναλύεται η σημασία των παραμυθιών, τα χαρακτηριστικά τους και η σημασία ένταξης αυθεντικών λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα ξένης γλώσσας. Εξηγούνται αναλυτικά και οι λόγοι επιλογής κειμένου. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, που χρησιμοποιήθηκαν είναι η εργασία projekt, η ομαδική εργασία και η μαθητικοκεντρική. Προωθείται ακόμα το αυτόνομο και δημιουργικό μάθημα. Στο πρακτικό μέρος χρησιμοποιείται η πρόταση διδασκαλίας του παραμυθιού „Die Bremer Stadtmusikanten“ και η διδασκαλία του λεξιλογίου και του προφορικού λόγου μέσω αυτού.

Τέλος, τα παραμύθια παίζουν σημαντικό ρόλο στο μάθημα ξένης γλώσσας και έχουν πολλά διδακτικά και παιδαγωγικά οφέλη. Τα παραμύθια ξεδιπλώνουν την φαντασία και ξυπνούν το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως επίσης εξάπτουν το ενδιαφέρον τους για το διάβασμα και καταρρίπτουν τα στερεότυπα.

Λέξεις κλειδιά: μάθημα ξένης γλώσσας, λογοτεχνία, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκμάθηση, παραμύθι, διδασκαλία λεξιλογίου και προφορικού λόγου

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	1
1. Was ist Kultur und ihre Rolle.....	3
1.1 Landeskunde.....	4
1.2 Landeskunde im DaF-Unterricht.....	5
1.3.1 Die drei Ansätze der Landeskunde.....	7
1.3 Interkulturelle Landeskunde und interkulturelles Lernen.....	9
1.4 Förderung der interkulturellen Kompetenz.....	13
1.5 Lernziele im interkulturellen-landeskundlichen Unterricht.....	16
2. Themen zur Förderung der Landeskunde.....	17
2.1 Förderung der interkulturellen Kompetenz durch die Märchen.....	20
3. Märchen.....	21
3.1 Die Merkmale der Märchen.....	23
3.2 Märchen und Kinder.....	25
3.3 Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	26
3.4 Einsatz der Märchen im Fremdsprachenunterricht.....	27
4. Die Rolle des Wortschatzes.....	29
4.1 Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht.....	31
4.1.1 Übungstypologie für Wortschatzvermittlung	32
4.2 Schwierigkeiten beim Erlernen des Wortschatzes.....	33
5. Mündlicher Ausdruck.....	34
5.1 Übungstypologie für Sprachproduktion	35
5.2 Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion	36
6. Praktischer Teil.....	37
6.1 Einsatz der Märchen im Unterricht: Die Bremer Stadtmusikanten.....	37

6.2 Rahmenbedingungen.....	38
6.3 Unterrichtsablauf	40
7. Reflexion	50
8. Schlussfolgerung.....	52
9. Literaturverzeichnis	54
Anhang I.....	i
Anhang II.....	ii
Anhang III.....	iii
Anhang IV.....	vi
Anhang V.....	xii
 Tabellenverzeichnis	
Lehrskizze 1.	40
Lehrskizze 2.	43
Lehrskizze 3.	45
Lehrskizze 4.	47

0. Einleitung

«Wenn du intelligente Kinder willst, lies ihnen Märchen vor. Wenn du noch intelligentere Kinder willst, lies ihnen noch mehr Märchen vor» (Albert Einstein).

Wie man von diesem Satz Albert Einsteins bemerken kann, sind die Märchen ein fundamentaler Teil des Lebens des Menschen. Die Märchen sind die ersten literarischen Reize der Menschen, die ihre Imagination, ihre Phantasie und Kreativität wecken. Die wunderbare Welt der sprechenden Tiere und der hässlichen Hexen in Verbindung mit den guten und schönen Prinzen und Prinzessinnen regt die Neugier und die Fantasie der Kinder an und helfen ihnen dabei, dass sie ihre Horizonte erweitern und neue Wege gehen. Die Märchen sind eine Kombination zwischen der Tradition und der Kultur und existieren in allen Ländern weltweit. Sie können sich auch als kultureller Schatz bezeichnen, weil die Tradition, die Sitten und Gebäude und die Mentalität eines Landes vermittelt werden.

Obwohl es viele Konflikte über der Einbeziehung der Märchen im Fremdsprachenunterricht gibt, spielen die Märchen beim Fremdsprachenlernen eine wesentliche Rolle, weil sie einen pädagogischen, didaktischen und psychologischen Wert haben. Es gibt deswegen viele und unterschiedliche Gründen für ihren Einsatz im DaF-Unterricht. Zunächst fördern sie sowohl die kulturelle Kompetenz als auch die sprachbezogene kommunikative Fähigkeit der Lernenden, weil sie die Lernenden in eine neue interkulturelle Welt integrieren und gleichzeitig ihre kommunikative Kompetenz erweitern. Die Sprache ist sowieso ein kulturelles Ereignis. Ebenfalls tragen sie zur Förderung kognitiver, sozialer, emotionaler Kompetenzen und aller Fertigkeiten bei.

Aus diesem Grund ist das Thema dieser wissenschaftlichen Diplomarbeit die Einbeziehung der Märchen im DaF-Unterricht und ihr Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, des Wortschatzes und der mündlichen Produktion. Das Ziel des Unterrichts ist die interkulturelle Herangehensweise des Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“ von Bruder Grimm. Die Kriterien der Textauswahl waren sowohl die Authentizität der deutschsprachigen literarischen Textes als auch die Anregung der Fantasie und der Imagination der Lernenden, die eine literarische Gattung wie das Märchen bieten kann.

Im Unterricht werden die traditionelle und die mediengestützte Methode kombiniert, denn in der ersten Unterrichtseinheit des praktischen Teils wird ein Video aus You-Tube abgespielt. Es werden auch die Möglichkeiten zu einer lerner- und projektorientierten Arbeit vorgeschlagen. Die Projektarbeit wird zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und des

mündlichen Ausdrucks vorgeschlagen. Die Lernenden werden aufgefordert, eine deutsche Stadt auszuwählen, eine Collage mit den Fotos der Städte zu erschaffen und Informationen über die Stadt zu vermitteln. In dieser Diplomarbeit wird dargestellt, wie die Märchen im DaF-Unterricht erfolgreich eingesetzt werden können.

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen: dem theoretischen und dem praktischen Teil. Im ersten Teil werden die Begriffe der Landeskunde und des interkulturellen Lernens erklärt. Ebenfalls wird der Stellenwert der Landeskunde im DaF-Unterricht festgelegt und die theoretischen Grundlagen und die Hauptziele des interkulturellen Lernens präsentiert. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Themenauswahl und damit, ob die Märchen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz angemessen sind. Im dritten und vierten Kapitel handelt es sich um die Merkmale der Märchen und die Rolle der Literatur und besonders der Märchen im Fremdsprachenunterricht. Zum Schluss befassen sich das fünfte Kapitel mit der Rolle des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht, das sechste mit der Textkompetenz und das siebte mit dem mündlichen Ausdruck.

Im praktischen Teil wird die Theorie angewendet. Zunächst wird die Analyse der Rahmenbedingungen präsentiert und die konkrete Didaktisierung anhand des Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“ der Brüder Grimm vorgeschlagen. Das Lehrwerk ist das „Motive“, das für die dritte Klasse der griechischen Grundschule vorgeschlagen wird. Es wird die Didaktisierung analytisch dargestellt und die einzelnen Lehr- und Arbeitsschritte werden bezüglich der pädagogischen, sprachmethodischen und didaktischen Aspekte ausführlich erläutert. Es geht um einen Vorschlag, der jedoch mit bestimmten Beispielen beschrieben wird. Schließlich erfolgen die Ergebnisse der Unterrichtseinheit und das Schlusswort.

1. Was ist Kultur und ihre Rolle

Der Begriff Kultur ist ein komplizierter Begriff, den man schwierig definieren kann. Für jeden Mensch ist häufig das Erlebnis und die Bedeutung von Kultur etwas Persönliches, Subjektives und deswegen kann jeder eine unterschiedliche Definition geben. Der Mensch ist mit der Kultur eng verbunden, weil sie sich in den Werten und Traditionen äußert. Sie ist ein abhängiger Teil seines Lebens, weil sie einen Teil der Persönlichkeit des Menschen, die Umgang mit den anderen und das Verhalten zu den alltäglichen Gewohnheiten prägt. Was die Kultur für einen bedeutet, ist es notwendig die Kulturen anderer Völker herausfinden. Aus der Mischung der Kulturen kann etwas Interessantes vorkommen! Das Fremdsprachenlernen und Fremdsprachen Können sollen gefördert werden, um die Verständigung samt der harmonischen Koexistenz in der neuen Gesellschaft zu versichern (Ehnert 2001: 157-158).

Die Kultur eines Landes hat einen Charakter, den die Menschen der Gemeinschaft prägen. Ohne Kultur entsteht keinen Menschen, keine Gesellschaft und infolgedessen keine Zukunft (Was bedeutet Kultur? –eine Spurensuche: Online). Die Kultur ist eine abstrakte Idee, die beschreibt, wie die Menschen miteinander leben und leben wollen. Man kann den Begriff „Kultur“ in zwei-drei Sätzen zusammenfassen, weil sie etwas Großes ist – eine Lebensweise, die sich mit dem Lauf der Zeit und mit Gewohnheiten geformt hat (ebd.).

Eine Fremdsprache wird als abstraktes System betrachtet und ist eine Gesamtheit von Elementen, die zueinander in Beziehung stehen. Die Wörter einer Sprache verhindern sowohl eine semantische Bedeutung als auch einen pragmatischen Hintergrund. Mit anderen Worten sind die kulturellen Eigenschaften eines Landes im Sprachsystem integriert. Deswegen wurde die Definition „Sprachgefühl“ eingesetzt. Mit dem Begriff „Sprachgefühl“ versteht man die Emotionen, die uns ein Wort hervorruft. Somit lernen die Lernenden beim Fremdspracherwerb nicht nur eine Gesamtheit von Wörtern sondern tauchen in die fremde Kultur ein.

Also ist es notwendig, dass die Lernenden außer ihrer eigenen Kultur, die Kultur der zu erlernenden Sprache erreichen (Zeuner 2009: 8 nach Oksaar 1989). Die Lehrperson soll den Lernenden dabei helfen, dass die Lernenden, die als autonome Systeme betrachten werden, die Empathie, die Offenheit und die Toleranz an die anderen Kulturen und die Vertiefung in die eigene entwickeln. Der Interkulturelle Ansatz wird sowohl mündlich als auch schriftlich durchgeführt und zwar in beiden Sprachen (Senkbeil & Engbers 2011: 11). Im Fremdsprachenunterricht spielt also die Zusammenarbeit eine wesentliche Rolle, weil es die

Interaktionsmöglichkeit gibt (Boeckmann 2015: 92). Die soziale Interaktion ist der Schlüssel somit, für die Erweiterung der Kenntnisse und die Anpassung der Lerner nicht nur an die neue Sprache sondern auch an die fremde Kultur. Dies trägt dazu bei, dass die Lerner reale Situationen konfrontieren können (Senkbeil & Engbers 2011: 45). Das interkulturelle Verständnis der Landeskunde soll nicht nur auf dem Land und seinen Menschen basieren sondern auch die Neugier wecken. (Krumm 2017). Es kann als Motivation zum Erlernen eine fremde Sprache fungieren, weil als wir erwähnt haben, die Neugier der Lerner im Bezug auf eine neue Realität bzw. Kultur weckt.

1.1 Landeskunde

Die Sprachen spielen eine herausragende Rolle für die Kommunikation zwischen den Menschen. Ohne Spracherwerb waren das Zusammenleben und die Zusammenarbeit der Leute weltweit undenkbar und unmöglich. Die Geschichte der Sprachen ist mit der Kultur eng verbunden und davon abhängig. Mit Sprache werden die wichtigen Elemente und Perspektiven der Welt bezeichnet, die so mentale Bilder schaffen (Roche 2008: 225). Aus diesem Grund sind die Vermittlung und der Erwerb von landeskundlichem Wissen für den Fremdsprachenunterricht nötig.

Aus den oben genannten Gründen wurde die letzten Jahre der Begriff „Landeskunde“ in der Fremdsprachendidaktik eingeführt. Die Integration der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, dass die Lernenden zu „Interkultureller Kommunikation“ und „Kommunikativer Kompetenz“ befähigen. Der Erfolg des Fremdsprachlernens hängt vom Ausmaß der Anpassung an die Kultur der Zielsprache ab. Das Ausmaß sozialer und psychologischer Distanz zwischen den Lernenden und der Zielsprachkultur bestimmt das Ausmaß von der Akkulturation und somit des Spracherwerbsprozesses.

Aber was ist Landeskunde? Der Begriff „Landeskunde“ ist eine komplexe Definition und es gibt viele Definitionsversuche (Zeuner 1997: 5). Die Vielzahl der Definitionen verrät die unterschiedlichen Auffassungen, die zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts beitragen (Storch 2008: 286). Der Solmeckes Begriff (1982: 3), der besonders auf den Fremdsprachenunterricht bezogen ist, bedeutet, dass eine Fremdsprache im Rahmen des unterrichtlichen Geschehens, samt der dazu gehörigen kulturellen Informationen über die Gemeinschaft der Zielsprache vermittelt werden muss. Nach Ehnert und Möllering (2001: 13) ist die Landeskunde die Wissenschaft von der Kultur, den geografischen Verhältnissen und

den historischen Entwicklungen eines Landes. Storch (2008: 286) erklärt den Begriff Landeskunde als eine Begegnung mit der fremdsprachliche Realität und findet sie „unabhängig davon statt, ob sie im Unterricht thematisiert wird oder nicht; sie kann problematisch werden, wenn sie in einem veralteten Lehrbuch vermittelt wird und nicht mehr mit der aktuellen Wirklichkeit übereinstimmt und auch der Lehrer über kein konkretes Bild des fremdsprachlichen Landes verfügt.“ (Storch 2008: 286).

1.2 Landeskunde im DaF-Unterricht

In der Vergangenheit wurde die Disziplin „Landeskunde“ als getrennte Unterrichtsdisziplin betrachtet (Ehnert/Möllering 2001: 13). Die jeweiligen Seminare des Fremdsprachenstudiums war in vier Bereichen getrennt: Sprachwissenschaft, Literatur, Landeskunde und Sprachpraxis (ebd.). Seitdem wurde der Bereich der Landeskunde als ein notwendiger Teil des (Fremd-)Sprachenlernens betrachtet. Die letzten Jahre wurde die Landeskunde und das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht eingeführt und heutzutage erlernen die Lernenden nicht nur die Zielsprache sondern auch sie über die Kultur des Ziellandes informiert werden. Das Ziel ist die Abbildung und das Erlernen bestimmter fremdsprachlichen Modellen von ihrem fremdkulturellen Hintergrund (Ehnert/Möllering 2001: 15).

Die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht trägt ebenso dazu bei, dass die Lernenden nicht nur die Sprache besser verstehen und benutzen können, weil sie soziokulturelle Eigenschaften enthält, sondern auch die Zielkultur und seine Bewohner besser begreifen (Heyd 1999: 47). Das zweite hilft bei der Verstärkung der Motivation und des Interesses an der fremden Sprache. Deswegen wäre es von Bedeutung neben dem Fremdsprachenlernen, Verständnis für die fremde Kultur erreicht und die eigenen Wertsysteme relativiert werden.

Der Lehrende ist somit verpflichtet den Schülern Hauptinformationen über das Zielsprachenland zu vermitteln. Aber die häufigste Frage war, wie landeskundliche Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht eingegangen wurden. Die Frage zum Thema Landeskunde haben die ABCD-Thesen stark beeinflusst (Ehnert/ Möllering 2001: 16). Die ABCD-Thesen beinhalten einige allgemeine Grundsätze, die für einen erfolgreichen landeskundlichen Unterricht wahrgenommen werden sollen. Für einen landeskundlichen Lernprozess, die auf interkulturelle Kommunikation abzielt und die kommunikative Kompetenz der Lernenden sicherstellen will, sollen die folgenden Lernziele erreicht werden:

soziokulturelle Sensibilisierung, Vermittlung von Strategien zum selbstständigen Wissenserwerb und Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen (ebd.:19-21). Die Landeskundevermittlung vollzieht sich als Ablauf der aktiven Beschäftigung mit fremden Kulturen. Die Lernenden sind im Mittelpunkt des Prozesses und sollen aktiv im Unterricht sein, indem sie Lernmaterialien auswählen und sich an der Unterrichtsgestaltung teilnehmen. Heutzutage beinhaltet Landeskunde den kognitiven, den pragmatisch-kommunikativen und den interkulturellen Ansatz, die alle drei beim Lernen gefördert werden (Storch 2008: 285). Die Lernenden begegnen in einem Lehrwerk die fremdsprachliche Realität, die mehr oder weniger landeskundliche Informationen beinhaltet (ebd.).

Delmas/Vorderwülbecke (1982: 202, zit. nach Storch 199: 288) konstatieren, dass „Landeskenntnis eine Basis ist, auf der interkulturelle Kommunikation überhaupt möglich wird und die –bewusst oder unbewusst –erst ein situationsbezogenes Handeln in der Fremdsprache erlaubt“. Landeskunde wirkt „als ein Spiegel, in dem die Lernenden durch das Fremde Einblicke in ihre eigenkulturelle Wirklichkeit und deren historisch bedingte Relativität gewinnen“. Die Lernenden sollten sich mit der Zielsprachenkultur in Bezug auf die Denk und Lebensweise, Weltanschauungen fremder Kulturen und nicht nur auf geographische Fakten, wie zum Beispiel auf Einwohnerzahlen beschäftigen (Bischof et al 1999: 3 online).

Die literarischen Texte vermitteln häufig landeskundliche Inhalte und deswegen sind sie beim Erlernen einer Fremdsprache empfohlen. Sie verschaffen eine Einsicht in die literarische und kulturelle Realität des Ziellandes (Henrici/Riemer 1996: 288). In Anlehnung an Huneke/Steinig (2000: 89) standen bis 1950 die Struktur und die Literatur im Mittelpunkt beim Fremdsprachenlernen. Die Literatur gibt den Lernenden die Gelegenheit die fremde Kultur und Mentalität zu verstehen und anzunehmen. Landeskundliches Wissen erweitert die Horizonte der Lernenden und trägt zum Verstehen authentischer Äußerungen und Texte in der Zielkultur bei. Ebenfalls werden die kulturbedingten Missverständnisse vermieden und Handlungsmöglichkeiten eröffnet (Huneke/ Steinig 2000: 101). Die literarischen Texte sind meistens authentische Texte, die sich auf zahlreichen Themen beziehen wie Politik, Geschichte, Wirtschaft beziehen und neigen hingegen zu Mehrdeutigkeit und lassen Informationen über die fremde Kultur aus. Die Lernenden wechseln ihre Blickwinkel, die sie bisher für die Welt hatten, und gehen in eine neue bzw. unterschiedliche Welt ein. Die Annahme einer fremden Kultur und Mentalität ist natürlich ein mühsamer Prozess, da die

Lernenden ein Gleichgewicht zwischen den eigenkulturellen und den fremdkulturellen Merkmalen erreichen sollen. Ehnert und Möllering (2001: 21) erwähnen dazu, dass man Informationen über die deutschsprachigen Regionen möglichst mithilfe authentischer Materialien erwerben sollte. Das trägt zur Steigerung der Motivation und des Interesses auf neue Perspektive bei. Der Umgang mit literarischen Texten erschließt die fremden Kulturen besser.

Nach Heyd (1991: 47) soll die Landeskunde als ein untrennbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden. Deswegen spielt die letzten Jahre die interkulturelle Landeskunde eine herausragende Rolle im DaF-Unterricht, weil etwas Interessantes aus der Mischung der Kulturen vorkommen kann. Einerseits werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Heimat- und der Fremdkultur produktiv aufeinander bezogen und andererseits die Stereotypen und die Klischees abgebaut. Nach Krumm (1988: 523) kann allerdings selbst der DaF ein landeskundliches Ereignis sein, infolgedessen wäre es notwendig, die Landeskunde im Unterricht integriert zu werden.

1.2.1 Die drei Ansätze der Landeskunde

Die Konzeption der Sprachdidaktik spielt eine wichtige Rolle für die Wissensvermittlung, die mit der Sprachvermittlung eng verbunden ist. Das bedeutet, dass neben dem Sprachwissen das kulturellere Wissen ist. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, das interkulturelle Wissen im Unterricht integriert zu werden. Dabei kommt das Interesse der Lernenden eine besondere Bedeutung zu. Die Landeskundekonzepte bzw. die drei Ansätze wurden spezifischer von Pauldrach in historischer Abfolge erklärt: kognitiver, kommunikativer und interkultureller Ansatz (Storch 2008: 286).

Der kognitive Ansatz

Historisch der älteste Ansatz ist der kognitive Ansatz. Seit langer Zeit ist der Bereich der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht integriert, wobei man neben dem Wissen der Sprache das Wissen über die Kultur lernte (Storch 2008: 286). Andere Bereiche wie Literatur, Philosophie Geschichte usw. haben zur Vermittlung der Landeskunde beigetragen. Solche Texte spiegelten die kulturellen Merkmale des Ziellandes wider, mit denen die Lernenden behandeln mussten. Landeskunde war ein Anhängsel des Unterrichts, erst bei Fortgeschrittenen gewann sie der Lektüre und deren Interpretation eine wichtige Stelle. Im Verlauf der Jahre haben auch andere Aspekte (soziale, politische und wirtschaftliche) der

deutschen Realität im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Das landeskundliche Thema „Bildungswesen“ handelt sich um eine reine Vermittlung von Faktenwissen (ebd.).

Der kommunikative Ansatz

Historisch ist der nächste Ansatz der kommunikative Ansatz. „Die Landeskunde ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert und soll in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen“ (Pauldrach 1992: 7). Nach dem kommunikativen Ansatz soll das landeskundliche Wissen sich in zielsprachlicher Umgebung ohne Missverständnisse verständigen und in der alltäglichen Kommunikation behaupten zu können (Storch 2008: 286). Der kommunikative Ansatz setzt als Ziel, konkrete Lebenshilfe im fremden Land, als eine „Orientierungshilfe ..., die selbst bestimmtes und umweltbezogenes Handeln im Lande der Zielsprache bzw. im Umgang mit ihren Sprechern möglich macht“ (Delmas/ Voerderwülbecke 1982: 212). Er fokussiert sich in Richtung des Zielsprachlandes und geht von keinen wechselseitigen Bezügen aus. Das bedeutet, dass es nicht kontrastiv mit dem Ausgangssprachland verbunden ist und noch keine länderübergreifenden Aspekte rekurriert werden (Huneke/ Steinig 2000: 70). Im Mittelpunkt der Landeskunde steht die Alltagskultur, nämlich, was der Lernende wissen und können muss, um die „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens“ („Deutsch aktiv 1“, LHB: 128) in der Fremdkulturellen Wirklichkeit bewältigen zu können. Wegen der Kritik an der behavioristischen Lerntheorie und des jeweiligen Konzepts der Audiolingualen und Audiovisuellen Methode, dass Fremdsprachenlernenden ein kreativer und kognitiver Vorgang war, setzt sich in den 70er Jahren als Lehrziel die kommunikative Kompetenz, die die Erweiterung des Kulturbegriffs verursacht (Neuner/ Hunfeld 2002: 83- 84). Die Kognition und die Pluralität der Themen und Inhalte haben unvermeidlich zu einer weiteren Entwicklung, von dem kommunikativen zu dem interkulturellen Ansatz der Landeskunde beigetragen (Huneke/ Steinig 2000: 70-71).

Der interkulturelle Ansatz

Der letzte ist der interkulturelle Ansatz, der sich als Erweiterung der kommunikative bezeichnet (Storch 2008: 287). Er beinhaltet den handlungsbezogenen Aspekt, versteht aber das Fremdsprachenlernen als ein In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen Wirklichkeit, die die Einstellung der Lernenden beeinflussen kann (ebd.). In Anlehnung an Göhring (1980: 74) sollte der Fremdsprachenunterricht ein „Forum bieten, auf dem der

Lernende zusammen mit dem Unterrichtenden und den Mitlernenden seine Beobachtungen, seine Hypothesen über Verhaltensregelmäßigkeiten und auch seine eigenen emotionalen Reaktionen mit ihren Bedingtheiten klären und kritisch hinterfragen kann“. In diesem Ansatz wird die Landeskunde als ein Spiegel betrachtet, in dem die Lernenden durch das fremde Einblicke in ihre eigenkulturelle Wirklichkeit und deren historisch Relativität gewinnen (Storch 2008: 287). Interkulturelle Sprachdidaktik fördert den wechselseitigen Prozess der Kultur- und Sprachbetrachtung nicht nur der Ausgangs- und als auch der Zielkultur. Somit wird die interkulturelle Landeskunde als ein tragender und notwendiger Bestandteil der Fremdsprachdidaktik betrachtet (Roche 2008: 239 ff.).

Heute ist der interkulturelle Aspekt Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, weil er sowohl Übungsmöglichkeiten als auch authentische Äußerungsanlässe schafft (Storch 2008: 287). Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Fremde aktiviert den Denkprozess und es trägt dazu bei, dass die (Vor-) Urteile und Stereotypen durchsichtig gemacht und aufgebrochen sind. Somit besteht das Ziel in der Schaffung einer neuen multikulturellen Identität, dass heißt, dass die Erweiterung des eigenen Bewusstseins um kulturspezifische Konventionen zu verstehen und tolerieren zu können (Ehnert 2001: 195). Notwendige Voraussetzung für das Erreichen des Ziels der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist die Erwerbung der interkulturellen Kompetenz.

Heutzutage beinhaltet der Fremdsprachenunterricht alle drei Aspekte, den kognitiven, den pragmatisch-kommunikativen und den interkulturellen, weil das Wissen über Fremde eine notwendige Voraussetzung für den Abbruch der (Vor-)Urteile und zu Einsichten über die eigenkulturelle Lebenswirklichkeit führt (ebd.). Nach Delmas/ Vorderwülbecke (1982: 202) ist der Fremdsprachenunterricht ohne „interkulturelle Kommunikation“ unmöglich.

1.3 Interkulturelle Landeskunde und interkulturelles Lernen

Das Wort „interkulturell“ ist schon seit den achtziger Jahren häufig benutzt in pädagogischen und didaktischen Bereich und vor allem in Verbindung mit Definitionen wie „Interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Kommunikation“ und „Interkulturelle Erziehung“ (Ehnert/ Möllering 2001: 27, zit. nach Krumm 1995). Es verwendet auch in unterschiedlichen Disziplinen und Fragestellungen, weil ein Teil der inhaltlichen Bestimmung noch nicht geklärt ist (Ehnert/ Möllering 2001: 27). Die Perspektive des interkulturellen Lernalers bezeichnet sich als ein

wichtiges Unterscheidungskriterium, da entweder im Unterricht das Kennenlernen von Lernenden mit anderen sprachlichen bzw. kulturellen Zugehörigkeiten im Ausland im Mittelpunkt steht oder die Beziehung sprachlicher bzw. kultureller Vielfalt im Inland im Mittelpunkt steht (ebd.).

Das interkulturelle Lernen bzw. die landeskundliche Didaktik konzentriert sich auf die Begegnung einer fremden Kultur bzw. Welt der zu sprechenden Sprache mit der Kultur der Muttersprache der Lernenden. Das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird, bezeichnet das soziokulturelle Wissen (Europarat 2001: 104). Ziel der Landeskundedidaktik ist die harmonische Koexistenz und die Feststellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Verhaltensmustern, sowie auch und in anderen Disziplinen wie Sprache, Mentalität, Wissen, Alltagserfahrungen und soziokulturellen Strukturen u.a. (Zeuner 1997: 18).

In Anlehnung an Hofmann et al. (1993: 43) basiert das interkulturelle Lernen auf einer neuen Realität, die besonders die letzten Jahre wegen der multikulturellen Gesellschaft als Ergebnis der Globalisierung vorgekommen ist. Die heutige Multikulturalität und die internationalen Kontakte, besonders der Einwohner der westlichen Länder (Rademacher/Wilhelm 2005:11) und die großen Wellen der Migration in der modernen Zeit (Schulze 2003: 178) haben die Gesellschaft beeinflusst. Das Bedürfnis für Kommunikation hat die Leute dazu geführt, dass sie neue Sprachen bzw. Kulturen lernen.

Nach der industriellen Revolution wurden viele Menschen gezwungen, in anderen Entwicklungsländern auszuwandern, um eine bessere Zukunft zu finden. Menschen verlassen ihr Heimatland aus verschiedenen Gründen, wie z.B. die Arbeitssuche, die Wiedervereinigung der Familie, die Zufluchtssuche oder das Studium. Es gibt also heute keine reine Kultur wegen der Mischungen der Völker bzw. der verschiedenen Kulturen (Schad 1997:59) Die meisten modernen Gesellschaften kann man als multikulturell bezeichnet, weil die Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zusammen leben und arbeiten. Aus der oberen erwähnten Gründen kommt das Thema der interkulturellen Erziehung im Vordergrund (Essinger/Ucar 1993:55)

Interkulturelles Lernen kann nach Rademacher/Wilhelm (2005:11f) zwar bei jedem Kontakt mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, beim Zusammenleben, beim

Zusammenarbeiten und, generell, bei den interkulturellen Begegnungen erfüllt werden. Dies ist aber ein Vorgehen, das nicht automatisch vorkommt.

Viele Schulen haben in der letzten Zeit die Landeskunde und das interkulturelle Lernen im Unterricht eingesetzt. Nach Weinrich (1985 zit. nach Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008:10), wenn man im Fremdsprachenunterricht nur die Sprache lernt, aber nicht die Kultur, fühlt man sich Langeweile. Eine Sprache beinhaltet nicht nur sprachliche Regeln sondern auch interkulturelle Merkmalen, die für die Kommunikation nötig sind. Deswegen bezeichnet sich das Erlernen einer Sprache als die „Tor zur Welt“ und führt zur Erweiterung der Denk- und Sprachfähigkeit.

Eine notwendige Voraussetzung wäre die entsprechenden Haltestellungen entwickelt zu werden (Schmitt 1997: 27). Nach Rademacher (1991: 21) sollen bestimmte Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, sodass ein angenehmes Zusammenleben gewährleistet werden.

Der Einsatz der Landeskunde im Unterricht hat sowohl zur kulturellen Begegnungen als auch zum interkulturellen Dialog beigetragen. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die Lernenden, weil, wie Hamburger (1994:91) betont, die ausländischen Lernenden und ihre Tradition eine betrachtungsvolle Rolle spielen.

Die interkulturelle Bildung ist für alle Lernenden geeignet, unabhängig vom Alter, Geschlecht oder anderen Rahmenbedingungen (Nieke 2008:99). In diesem Sinne kann ein angenehmes Klima von Zusammenleben und Zusammenarbeit und gleichzeitig ein respektvollen Umgang zwischen Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund vorkommen. Das kann den Lernenden dabei helfen, dass sie die unterschiedliche Lebenshaltung der multikulturellen Gesellschaften akzeptieren und annehmen.

Hofmann et al. (1993: 44) erwähnt, dass für die Realisierung des interkulturellen Lernens notwendig ist, einige Schritte erreicht zu werden. Erste Schritt ist die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Kulturen, Mentalitäten, Ideen usw. Die Vertreter der menschenpädagogischen Theorie behaupten, dass die wahren oder fiktiven kulturellen Unterschiede nicht zur ungleichen Behandlung enden sollen (Hormel/Scherr 1993:44). Nach Hofmann et al. (1993:44) sollen diese Unterschiede in der Schule abgebaut werden.

Ebenfalls soll das interkulturelle Lernen weitgehend nicht als getrenntes bzw. isoliertes Fach im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Wie Essinger/Ucar (1993:56) konstatieren,

soll die Interkulturalität vielmehr ein Übergreifendes „Arbeitsprinzip“ sein. Nach Hofmann et al. (1993:52) sollen die Minderheitenkulturen und ihre Merkmale im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Ein dritter Schritt ist das Anstreben der folgenden Ziele wie z.B. die Interaktion, die interkulturellen Erfahrungen und Kontakte, die Toleranz an der Fremde, das Beschränkung nationalistischer Einstellungen, das Gefühl der Solidarität und der Empathie und die Abschaffung der Vorurteile.

Der Schwerpunkt der Interkulturalität ist der Versuch der Abschaffung der Diskriminierung, wie Hofmann et al. betonen (a.a.O.: 52). Dieser Versuch soll sowohl im Unterricht als auch im Schulleben durchgeführt, sodass die erwünschten Ergebnisse erfüllt werden. Das setzt aber voraus, dass die interkulturelle Erziehungsform vom Klischee und von den Stereotypen distanziert und das Fremde in realen Dimensionen wahrnimmt.

Nach Ehnert/ Möllering (2001:34) wird das Thematisieren des Fremden und Eigenen als ein bemerkenswerter Schritt für die interkulturelle Erziehung betrachtet. Wie es schon erwähnt ist, ist eine wichtige Voraussetzung vor der Akzeptanz und dem Annahme der fremden Kultur die Selbstwahrnehmung bzw. die Akzeptanz eigener Kultur als Ausgangspunkt. Die Wahrnehmung nicht nur der eigenen Kultur sondern auch der anderen Kultur kann durch interaktives und dialogisches Handeln erfüllt wird. Das Bewusstmachen der eigenen Identität öffnet den Weg, dass man fremde Kulturen begegnet und akzeptiert. Durch die Wahrnehmung des eigenen Stellenwertes, ihre kritische Behandlung und die Auseinandersetzung mit den anderen Kulturen entsteht die Möglichkeit, dass sie mit neue Sichtweisen und Einstellungen entwickelt werden.

Die Vorteile der Forderung der interkulturellen Erziehung sind nicht nur die Erweiterung der Horizonte und der Kenntnisse der Lernenden sondern auch die Abschaffung der nationalistischen bzw. extremistischen Ideologien, die im 20. Jahrhundert in viele europäischen Ländern herrschten. Die Betrachtung der anderen bzw. fremden Kultur von der Sicht der eigenen Kultur kann die Unterschiede zwischen den beiden eliminieren. Der interkulturelle Unterricht trägt ebenso dazu bei, dass die Ähnlichkeiten zwischen den kulturellen Eigenschaften entdeckt und verstärkt werden (Hamburger 1994:92).

Die Anwendung der Prinzipien des interkulturellen Ansatzes legt das Fundament für die Verankerung eines interkulturell orientierten Unterrichts. Diese bezeichnet sich nicht als

spezielle Methode sondern als allgemeine Maßnahmen, die den Lernenden bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz helfen können.

1.4 Förderung der interkulturellen Kompetenz

Für einen reibungslosen und effektiven interkulturellen Unterricht ist es notwendig, dass bestimmte Maßnahmen angewendet werden, um die interkulturelle Kompetenz gefördert zu werden.

Als erste Maßnahme stellt Huth (1997: 32) die Anwendung von günstigen Lernformen, die sowohl ausländischer als auch inländischer Lernenden fördern. Das wird erreicht, nur wenn die Lehrperson bestimmte Prinzipien verwendet, die die kulturellen Unterschiede und das Recht harmonisch verbinden können. Die erwartete Harmonie kann durch alle Fächer und Situationen gewährleistet werden wie z.B. Literatur, einige Kunstarten oder alltägliche Themen (Familie, Mode, Reisen usw.). Die Integration solcher Fächer bzw. Situationen im Unterricht können die Merkmale verschiedener Kulturen bekannt machen und positiven Wirkung auf die Entwicklung der kulturellen Identität der Lernenden sein (Fischer 1996: 107).

Die Lernenden, die entweder Migranten sind oder Migrationshintergrund haben, haben somit die Gelegenheit die kulturellen Merkmale bzw. Werte ihrer Heimat darzustellen (Auernheimer 1995:224). Der Austausch von Ideen, Erfahrungen oder Erlebnisse von Menschen, die verschiedenen kulturellen Hintergrund haben und verschiedene Meinungen vertreten, ist ein Mittel für die Förderung der Interkulturalität im Unterricht. Nach Quehl (2003:255ff) soll im Unterricht ein Vertrauensklima gewährleistet werden, um die Lernenden sicher zu fühlen und zum Wort kommen.

Die Muttersprache der Lernenden spielt sowohl für den zweitsprachlichen Unterricht als auch für den Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle (Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008: 13-15). Das ist offensichtlich, wenn die Lernenden, die einen Migrationshintergrund haben, Probleme stoßen, weil sie mit den schulischen Anforderungen nicht bewältigen können, und im Laufe der Zeit immer größer werden. Der Hauptgrund dafür ist die mangelhafte literale Förderung in der Familie wegen der belastenden sozialen und sozioökonomischen Hintergrund und des niedrigen Bildungsniveaus.

Die Lernenden sollen Vertrautheit im Unterrichtsgeschehen fühlen, um über ihre Geschichten und Erfahrungen entweder positive oder negative zu erzählen (Rassismus, Diskriminierung...). In diesem Fall soll die Lehrperson die Lernenden und ihre Geschichten respektieren und nicht kritisieren. Die Lernenden haben somit die Rolle des Experten und nicht nur der Vertreter einer Kultur bzw. eines Landes aber die Lehrperson verliert nicht die Rolle des Moderators (Auernheimer 1995:227). Die Lehrperson ist für einen reibungslosen Verlauf des Unterrichts verantwortlich und für die Steuerung bzw. Unterstützung der Lernenden.

Noch eine Pflicht, die die Lehrperson hat, ist die Förderung der Empathie bzw. der Fähigkeit des Menschen an der Stelle eines anderen Menschen zu kommen. Die Lernenden sollen die kulturellen Merkmale der anderen Völker respektieren und eine antirassistische Persönlichkeit entwickeln. Die Lehrperson soll den Lernenden die Gelegenheit geben, offener und toleranter an anderen Kulturen, Mentalitäten und Meinungen zu sein und ihre Blickwinkel zu wechseln. Auf jeden Fall sollen die Verhaltensweisen, die den Menschen beleidigen, wie z.B. sexistisches oder elendes Verhalten, kritisiert und abgeschafft werden.

Für die Förderung der interkulturellen Kompetenz wäre günstig, dass in der Schule die Bildung aktiver interkulturellen Charakter hat. Die Integration von Programmen und Aktionen, die Initiativen von Institutionen, Organismen oder einzelnen Personen sind und als einzige Zweck die Vermittlung anderer Kulturen haben, wäre eine Alternative für die Förderung der Interkulturalität (Huth 1997: 32).

Von großer Bedeutung ist ebenfalls die Rolle der Lehrperson, weil sie für die Lernerfolg der Lernenden verantwortlich ist und übt großen Einfluss. Die Lernenden mit Migrationshintergrund haben häufig Schwierigkeiten nicht nur mit ihrer Integration in eine neue Umgebung sondern auch mit ihren Schulleistungen in der Zielsprache (Huth 1997:33). Die Lehrperson soll somit die Leistungsbewertung mit bestimmten Richtlinien urteilen, sodass die Lernenden mutiger sein und den Weg öffnen, eine bessere Leistung zu haben.

Nach Schauenburg (2001:203) soll die Lehrperson aber nicht nur die ausländischen Lernenden sondern auch die inländischen toleranter machen, um sie das Fremde anzunehmen und zu akzeptieren. Die inländischen Lernenden sollen somit in eine neue multikulturelle und mehrsprachige Realität reibungslos eingeführt werden. Das kann zur Vermeidung zukünftiger rassistischer Erlebnisse und zur Abschaffung des Extremismus führt.

Für einen effektiven interkulturellen Unterricht wäre es sinnvoll die ständige Auseinandersetzung mit den fremden Kulturen bzw. die Mentalität und mit den Werten der anderen Länder (Lütkes/Klüter 1995:94). Die Lernenden haben somit die Gelegenheit sowohl die fremden Kulturen anzunehmen und zu akzeptieren und toleranter zu sein als auch von ihrer eigenen Kultur zu distanzieren und sie objektiv zu kritisieren. Die Beschäftigung mit zwei oder mehreren Kulturen im Unterricht kann nur als positiven Einfluss auf den Lernenden und ihr zukünftiges Leben betrachtet werden, weil ihre Sichtweise offener ist und die rassistischen bzw. extremistischen Tendenzen abgeschafft werden können.

Die Lehrperson spielt ebenfalls eine zentrale Rolle im Unterricht, weil sie sich als Vorbild bezeichnet. Sie ist somit verantwortlich durch die entsprechende Vorbereitung die Weltanschauung der Lernenden zu wechseln, die kulturellen Unterschiede auszugleichen und die extremistischen politischen Bewegungen zu begrenzen. Das wichtigste ist, dass alle Lernenden Respekt an die anderen Leute einbeziehen. Nur durch die Anleitung der Lehrperson, die die Rolle der Ansprechperson hat, können die Konflikte mit interkulturellem Hintergrund ein positives Ergebnis haben (Auernheimer 2003:166).

Die Lehrperson soll nicht nur ein Vertrauens- und Sicherheitsklima zwischen den Lernenden sondern auch eine Vertrauensatmosphäre zwischen der Lehrperson und den Lernenden erschaffen. Ein effizienter Unterricht soll auf Vertrauen und Offenheit basieren, sodass das kooperationsunterstützendes Klima und das Schülerrecht gefördert werden. Deshalb kann man unterstützen, dass die Rolle der Lehrperson erheblich ist (Portmann-Tselikas, Schölzer-Eibinger 2008: 13).

Ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Interkulturalität spielen die Eltern der Lernenden. Die Eltern unterschiedlicher Herkunft haben häufig andere Vorstellungen über das Erziehungswesen und die Didaktik. Diese Mentalitätsunterschiede sollen nicht nur durch Programme sondern auch durch einen ehrlichen und offenen Dialog ausgeglichen werden. Nach Schmitt (1997: 27) spielen die Eltern eine wesentliche Rolle beim Leben der Lernenden und üben einen großen Einfluss bei ihrem Verhalten und ihrer Schulleistung. Es wäre somit eine Zusammenarbeit der Lehrperson und dem Schulleiter mit den Eltern notwendig. Das könnte durch häufige Besuche der Eltern in die Schule oder mit ihrer aktiven Beteiligung an das Schulleben. Die familiäre Umgebung kann nicht nur zur Integration in der schulischen Umgebung sondern auch in der Gesellschaft beitragen, denn der psychologische Zustand der Lernenden ist mit ihrer Leistung und ihrem Verhalten verbunden (ebd.).

Eine Fremdsprache entsteht nicht nur aus dem Wortschatz, der Grammatik und der Linguistik sondern auch aus der Landeskunde des Ziellandes. Das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird, bezeichnet sich als soziokulturelles Wissen (Europarat 2001: 104).

Es ist somit notwendig, dass die regionalen und sozialen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Welten bewusst werden (Europarat 2001: 105). Der Umgang der beiden Kulturen führt zur Toleranz und zum Abbau der Stereotypen und der Diskriminierung (Bolten 2007: 6).

Die soziolinguistische Kompetenz ist die Kompetenz, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs in Verbindung mit dem soziokulturellen Wissen beiträgt. Der Sprachgebrauch ist in verschiedenen Sprachen und Kulturen unterschiedlich und hängt von einigen Faktoren ab (Europarat 2001: 118-119).

Die interkulturelle Kompetenz ist somit die Fähigkeit, die die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung setzt (Europarat 2001: 106). Eine gute Möglichkeit, sodass die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht integriert wird, wäre durch die Texte. Deswegen werden sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch die Textkompetenz ausgeübt.

1.5 Lernziele im interkulturellen landeskundlichen Unterricht

Im vorherigen Kapitel wird erläutert, dass das Grundziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts der Erwerb der interkulturellen Kompetenz ist. Die Disziplinen, die die interkulturelle Kommunikation fördern und zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz beitragen, sind nach Ehnert/ Möllering (2001: 29-30) die folgenden:

- i) Lernzielbestimmung bzw. die Befähigung zur Kommunikation im interkulturellen Sinn. Das heißt, dass die Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten und auch das Verständnis des fremden kulturellen Hintergrunds sowie die Bewusstmachung von eigenen Kultur. Die kommunikative Kompetenz in soziokulturellem Bezug für das adäquat Handeln in anderen Kulturkreisen setzt als Voraussetzung auch den Erwerb sowohl der rezeptiven und als auch produktiven Fähigkeiten, sodass verbales und nonverbales Verhalten angemessen interpretiert werden können.
- ii) Ebenfalls gibt es die Aspekte interkultureller Kommunikation, die die semantische und die pragmatische Aspekte beinhaltet. Unter den semantischen Aspekten versteht man, dass die

Sprache als Gegenstand der Kultur vermittelt wird und die kulturkontrastiven Semantisierungen von Wortschatz und Redewendungen beinhaltet. Ebenso gibt es die pragmatischen Aspekte, die Regeln also der Sprachverwendung und die Voraussetzungen für ein situativ angemessenes Verhalten. Hier gehören auch die Kenntnis von Institutionen, Organisationsformen und Lebenswelten, die Einstellungen und Haltungen im interkulturellen Kontakt, sowie die sozioethische Aspekte bzw. die Thematisierung von Erfahrungen.

- iii) Es ist nicht zu vergessen, dass die interkulturelle Kommunikation als Komponente des Unterrichtsprozesses zu betrachten ist, das bedeutet, dass im DaF die Kommunikation in gemischtnationalen Gruppen mit muttersprachlichen Lernenden realisieren kann.
- iv) Schließlich soll man bei der Konzeption von Lehrmaterialien und
- v) bei der Methoden für die Sprachvermittlung interkulturell orientiert sein. Mit anderen Worten müssen sich die Methoden an kulturspezifischen Lehr- und Lernformen anpassen und interkulturelle Trainingskonzepte beinhalten.

In den Abhandlungen des letzten Kapitels werden viele Vorteile des interkulturellen Lernens und Landeskunde präsentiert. Ehnert und Möllering (2001: 37) warnen aber vor einer „Landeskundisierung“ des interkulturellen Lernens, wo die individuelle Fremdheitserfahrung aus dem Unterrichtsprozess verschoben ist. Es würde also vorgeschlagen, die kulturellen Informationen des Landes der zu erlernenden Sprache lernzentriert sein, sodass das Eigene und das Fremde bewusst und akzeptiert werden. Das Verstehen und die Annahme des Fremden können den Lernenden nur positiv beeinflussen, weil die Gefühle der Empathie und der Toleranz entwickelt werden können

Damit die Ziele eines interkulturellen FSU erreicht werden, ist eine notwendige Voraussetzung die richtige Themenauswahl bezüglich der landeskundlichen Materialien.

2. Themen zur Förderung der Landeskunde

Für die Erfüllung der interkulturellen Ziele spielen die Materialien, die die Lehrperson auswählt, eine herausragende Rolle. Die Themenauswahl und die Methodik sind somit eng verbunden und zur Vermittlung des interkulturellen landeskundlichen Lernens bzw. zur Wahrnehmung der eigenen Kultur und zum Annehmen und Verstehen der fremden Kultur beitragen. Die Thematisierung der landeskundlichen Inhalte erschafft einen weiteren Bezugsrahmen bzw. den Bezugsrahmen der anderen Kultur (Biechele/Padrós 2003: 60). Die Lehrperson soll den gesellschaftlichen Hintergrund der Lernenden wissen d.h. warum sie die Sprache lernen, welche ihre Erfahrungen sind sowie die Rahmenbedingungen bzw. ihre Alter,

ihr Geschlecht, die Interesse oder Erwartungen, ihre Sprachniveau, der Lernkontext, d.h. ob der Lernprozess in einem deutschsprachigen Klasse realisiert wird und natürlich der institutionelle Faktor ist von Bedeutung besonders der Zeitfaktor. Diese Merkmale können den Unterricht beeinflussen und die Stoffauswahl bestimmen.

In einem interkulturellen Unterricht ist es anzufordern, dass das ausgewählte Material authentisch ist und die unterschiedlichen Sichtweisen präsentiert und bekannt macht. Der interkulturelle Ansatz ist die Erweiterung der kommunikativen. Deswegen legen die kommunikativen Lehrwerke von großer Bedeutung auf Alltagssituationen. Von großer Bedeutung sind nicht nur die verbale als auch die non verbale Handeln (z.B. Gestik und Mimik) als ein Teil der Kommunikation. Die Vielfältigkeit der interkulturellen Merkmale im Unterricht kann nur positiv beeinflussen, weil nach Ehnert und Möllering (2001: 42) die Merkmale der Zielsprachkultur im Land der Ausgangssprache kontrastiv und kritisch hervorgehoben werden sollen, um die neue Kultur anzunehmen und akzeptieren zu können.

In der Vergangenheit wurde die Landeskunde als ein getrenntes Fach im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Wie Hernig (2005: 156) erzählt, war die Landeskunde ein grundlegendes und mehrperspektivisches Fach wie die Linguistik, die Literaturwissenschaft. Nach Zeuner (2001: 60) soll im Unterricht die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede vieler deutschsprachigen Regionen –für eine kulturelle Pluralität- und auf vielen Bereichen aus Alltagsleben z.B. Politik, Wirtschaft usw. dargestellt werden. Die Lernenden sollen Kenntnis über eine Menge von Bereiche haben, sodass sie die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremden Kultur erkennen zu können.

Die Landeskunde hat bezüglich andere Bereiche (Linguistik, Literatur...) einen umfassenden und darlegenden Charakter, weil man sich nicht nur mit der Umgebung der Landeskunde sondern auch mit der Umgebung eines literarischen Textes beschäftigt. Ein literarischer Text beinhaltet auch Merkmale aus anderen Bereichen wie Phraseologie, Semantik, Pragmatik (Erdmenger 1996: 29 zit. nach Altmayer 2013: 156). Nach Zeuner (2001: 94) ist die Integration der Literatur im Fremdsprachenunterricht, der als Ziel das interkulturelle Lernen hat, aus subjektiven und perspektivisch-bezogenen Gründen geeignet. Durch die Literatur können die interkulturellen Missverständnisse beschränkt werden und die Akzeptanz der fremden Mentalitäten gefördert werden. In Anlehnung an Zeuner (ebd.: 60) ist die Landeskunde ein interdisziplinäres Fach und deshalb kann man sagen, dass sie eine Kombination zwischen „Methodenvielfalt“ und „Förderung des autonomen Lernens“ ist.

Die Lehrperson soll eine Vielfalt von Materialien auswählen, damit nicht nur das Ziel erfüllt wird sondern auch die Lust und die Neugier der Lernenden weckt und sie eine unabhängige Meinung entwickeln zu können (Zeuner 2001: 60). Die Themen sollen vernünftig ausgewählt und miteinander verbunden werden, sodass die Interesse und die Neugier der Lernenden aktiviert werden aber auch den weiteren Unterrichtskontext festlegen.

Damit das Unterrichtsziel erreicht wird und die Lernenden mehr Interesse für den Unterricht haben, wäre es sinnvoll, das Material authentisch zu sein, weil sie im muttersprachlichen Alltag tatsächlich vorkommt (Biechele/ Padrós 2003: 41). Die Materialien können viele Formen haben wie Texte und Bilder aller Art, Filme, Spiele, Theater können Materialien sein (Rösler/Würffel 2014: 177). Als authentischer Stoff wird die Zeitungsartikel, die Briefe, die Speisekarte, die Filme, die literarischen Texte, die Märchen betrachtet, weil sie landeskundliche Informationen vermitteln können. Von Bedeutung ist jedoch nicht nur die Authentizität der Materialien sondern auch die Aktualität. Ein Text oder ein Film kann einerseits authentisch sein aber andererseits als altmodisch charakterisiert werden. Die ausgewählten Inhalte sollen somit die gesellschaftliche und historische Realität darstellen und auf kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten verweisen. Eine erhebliche Voraussetzung für die Integration solche Materialien im Unterricht ist, dass sie für das Niveau der Lernenden geeignet sind (Biechele/ Padrós 2003: 96).

In Anlehnung an Zeuner (2001: 51) sollen die Themen aus verschiedenen Kommunikationsverhalten stammen und daher die kulturelle Pluralität gewährleisten. Von Bedeutung sind ebenfalls die unterschiedlichen Interaktionen bzw. die Metakommunikation, die zur Verarbeitung verschiedener kommunikativer Situationen beitragen. Die Themen, die ständig neue Themen generieren wie das Netzwerk Konzept, sind die sogenannten generativen Themen. Das Netzwerk beschäftigt sich mit Themen, die für die Lernenden interessant sind wie z.B. Filme, Familie. Die Themenauswahl hängt somit von anderen Faktoren ab: Curricula, Prüfungsordnungen, Pflichtveranstaltungen. Somit ist das Alter und die Homogenität bzw. Heterogenität der Klasse ein wesentlicher Faktor, der die Auswahl der Materialien beeinflusst. (Maijala 2010: 72).

Die Konzepte sollen sich mit sozialwissenschaftlichen Beobachtungen und nicht mit geistesgeschichtlichen Traditionen, kulturellen Gewohnheiten oder abstrakten Sozialstrukturen beschäftigen. Das kann den Lernenden bei ihrem zukünftigen Leben als Teile der Gesellschaft helfen.

Die Förderung der interkulturellen Kompetenz in Praxis kann mit verschiedenen Medien realisiert werden: das interkulturelle Spielen, der Einsatz von Festen, die Literatur, die Märchen, das Theater.

2.1 Die Förderung der interkulturellen Kompetenz durch die Märchen

Ein bedeutsames Kapitel in dieser Seminararbeit ist die Erklärung der Materialien, die zur Entwicklung interkultureller Wertstellung beitragen. Wie es schon erwähnt wurde, kann die Förderung der interkulturellen Kompetenz in Praxis mit vielen Materialien realisiert werden. Ein sehr interessantes Material, für die Kinder vor allem, ist das Märchen.

Häufig weisen die Märchen eine Menge von kulturellen Eigenschaften auf und deswegen ist eine gute Möglichkeit, das interkulturelle Lernen der Lernenden, besonders der Kinder, zu steuern (Eickhorst 2007: 121). Die letzten Jahre werden die Märchen und solche literarische Texte, die interkulturelle Merkmale enthalten, im Rahmen des Unterrichts integriert. Der Einsatz der Märchen im Fremdsprachenunterricht kann sich als eine ideale Idee bezeichnen, weil sie einerseits die Neugier und die Interesse der Kinder wecken und andererseits die Möglichkeit bieten, sowohl die Vorstellungskraft als auch die Emotionalität der Lernenden zu fördern.

Für die Auswahl von geeigneten bzw. idealen Märchen für die Lernenden spielt die Lehrperson eine herausragende Rolle, weil sie zwei Faktoren bemerken soll: das Alter der Lernenden und die Schwierigkeitsstufe der Märchen. Der erste Schritt ist somit die Überprüfung der Märchen von der Lehrperson, ob es geeignet für den Unterricht und besonders für die bestimmte Zielgruppe ist.

Die Lehrperson soll ebenfalls über die möglichen Vorschläge denken, wie die Märchen bzw. solche literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden. Ein ratsamer Vorschlag wäre, dass die Märchen im Unterricht eingegliedert werden sollen. Die Einbeziehung der Märchen im Unterricht bietet auch die Möglichkeit, dass sie nicht nur als Einzelelemente sondern auch in Verbindung mit anderen, ähnlichen Bestandteilen (z.B. Theaterspiel) stehen. Es gibt unzählbare Möglichkeiten (Techniken), die mit den Märchen verbunden werden können, um die interkulturelle Kompetenz gefördert zu werden wie Bewegungsübungen, Musikstücke bzw. Melodie usw.

Ein Märchentext gibt außerdem die Möglichkeit, nicht nur die sprachlichen Phänomene und die grammatischen – syntaktischen Phänomene vermittelt zu werden sondern auch die

Symbolik dekodiert zu werden. Die Symbolik eines Märchens kann in multiperspektiver Weise verarbeitet werden, sodass die eigene gesellschaftliche Realität der Lernenden nähert wird (Rösch 2003: 218).

Einige behaupten, dass beim Einsatz der Märchen im Fremdsprachenunterricht die kulturellen Merkmale der Zielkultur betont werden und als etwas Wichtiges und Besonderes präsentiert werden, im Gegensatz zu den eigenen kulturellen Elementen, die weggelassen werden. Ziel des interkulturellen Unterrichts ist nicht nur die Beschäftigung mit der fremden Kultur sondern auch der Vergleich der eigenen mit der fremden Kultur.

3. Märchen

Märchen sind Gesichte, die von Vorstellungskraft und Magie charakterisiert werden und uns zu einer traumhaften Welt einführen. Häufig haben sie ein optimistisches bzw. positives Ende und deswegen begeistern die Menschen und besonders die Kinder. Ursprünglich waren sie nicht für Kinder bestimmt (Schneider 1969: 228). Es hat als ein uraltes Volksgut angefangen und wird im Laufe der Zeit in die Gesellschaft gefestigt. Märchen wurden in der Vergangenheit mit negativer Bedeutung angesehen, weil sie besonders auf fiktive, traumhafte Geschichten im Gegensatz zu wahren Erzählungen benutzt wurden. Sie sind Erzählungen von wundersamen Ereignissen, in denen Naturgesetze nicht gelten und die Menschen merkwürdige bzw. phantasiegestaltete Wesen mit unbesiegbaren Kräften sind (Deutsche Buchgemeinschaft 1964: 553).

Es ist schwierig das Begriff Märchen zu definieren, wie Hetmann (1999:19) betont, obwohl für die meisten offensichtlich ist: die Märchen sind Geschichte, die das Übernatürliche betonen und es teilweise normalisieren. Die Definitionen der Märchen werden mit Prinzipien und Begriffen des vernünftig ordnenden Verstandes bzw. eines Bewusstseins bestimmt. Damit man ein Märchen zu definieren, wurden bestimmte Merkmale festgehalten. Das Märchen bezeichnet sich dennoch als eine literarische Gattung, die man liebt, versteht und genießt. Diese literarische Gattung ist nicht nur für die Kinder sondern auch für die Erwachsene geeignet, weil sie dem Leser Entspannung und positive Gefühle erschaffen kann. Für die Erwachsene haben die Märchen eine zusätzliche Bedeutung: alle Menschen haben übernatürliche Kräfte und Fähigkeiten und können noch das Unmögliche in das Leben erreichen und als Helden charakterisiert werden. Viele Menschen stoßen viele

Schwierigkeiten in ihrem alltäglichen Leben und die Errungenschaften der phantasievollen Helden können ihnen dabei helfen, dass sie alle Probleme bewältigen. Ebenfalls überwiegt das Gefühl der Hoffnung in den Herzen der Menschen, weil zum Schluss die „Katharsis“ kommt, die guten Menschen belohnt werden, das Gute triumphiert und das Böse bestraft wird (ebd.).

Märchen unterscheiden sich in zwei Hauptkategorien, in Volks- und Kunstmärchen (Neuhaus 2005:12). Kunstmärchen sind erst in der Nachfolge der Volksmärchen entwickelt worden. Als Volksmärchen bezeichnen sich die mündlich überlieferten Geschichten, die immer wieder erzählt wurden (Wikipedia: Online). Wir wissen nicht, wann sie entstanden wurden, aber wir wissen mit Sicherheit, wer und wann sie niedergeschrieben haben. Diese sind die Geschwister Jacob und Wilhelm Grimm und ihre Namen sind bekannt an allen und verknüpfen sich mit den Volksmärchen. Grimms Märchen nennt man die berühmte Sammlung Kinder- und Hausmärchen von 1812. Bei den Kunstmärchen ist der Name des Märchenverfassers bekannt. Einige der bekanntesten Märchenautoren sind u.a. Hans Christian Andersen, E.T.A Hoffman, Clemens Brentano und Ludwig Tieck. Max Lüthi (1976:77) weist die Hauptunterschiede und –gemeinsamkeiten vor.

Der Unterschied zwischen Volks- und Kunstmärchen ist, dass die Kunstmärchen in einem Buch geschrieben sind und die Sprache sich als anspruchsvolle künstlerische bezeichnet, während die Volksmärchen werden mündlich überliefert und die Sprache ist einfach (Neuhaus 2005:12-14). Ebenso sind die Volksmärchen Geschichten ohne Ort und Zeit, mit typischen Anfang und Schluss und glücklichem Ausgang. Das Weltbild ist einfach und die Charaktere des Märchens sind einseitige und oberflächige. Andererseits bestimmen die Kunstmärchen sowohl den Ort als auch die Zeit, aber es gibt keine konkrete bzw. stereotypische Phrase, den Anfang und den Schluss zu konkretisieren. Sie haben nicht immer guten Ausgang, das Weltbild ist komplizierter und die Charaktere haben vielschichtige und eigenständige Persönlichkeiten.

Sie weisen aber auch einige Gemeinsamkeiten auf. Die Handlung ist ähnlich. Die Hauptcharaktere haben Pflichten. Sie sollen einige Aufgaben bewältigen, um einen glücklichen Ausgang zu haben. Beide beinhalten magische Figuren bzw. Gegenstände oder sprechende Tiere. Das bedeutet, dass das Übernatürliche im Mittelpunkt der Handlung als Hauptmerkmal steht. Das Wirkliche ist von den Märchen abwesend. Alle Märchen verwenden bestimmte Symbole (Zahlen und Natur), die ein wichtiges Merkmal der Handlung sind. Fast alle

Märchen beinhalten auch Sprüche, Lieder und Verse spielen eine wesentliche Rolle. Heutzutage werden Märchen als Theaterstücke aufgeführt und im Fernsehen oder im Kino verfilmt.

Wie Sahr (2002:26) betont, haben die Märchen bis heute nur in der mündlichen Überlieferung überlebt und sind dabei auch verändert und ständig umgeformt worden. Aus diesem Grund gibt es eine Menge von thematischen Varianten gibt.

3.1 Die Merkmale der Märchen

Die Strukturelemente der Märchen spielen eine wesentliche Rolle, weil sie die Gattung bestimmen und den literarischen Text als Märchen charakterisieren. Die Märchen sind bekannt für ihre einfache und leicht verständliche Sprache, die vom bildhaft anschaulichen Stil charakterisiert.

Die Märchen bezeichnen sich als Kunstformen und deswegen betonen ihre Kunstcharakter. Bezüglich der europäischen Volksmärchen geht er auf bestimmte Stilelemente ein, die sie unter dem Begriff „abstrakter Stil“ bekannt sind.

Max Lüthi (1976:81) hat folgende charakteristische Merkmale dargestellt:

Eindimensionalität: Unter diesem Begriff versteht man, dass die Wirklichkeit und die Nichtwirklichkeit Hand in Hand gehen und gleichzeitig zwischen den Diesseitigen und den Jenseitigen keine Trennung gibt. Das bedeutet, dass es keinen Unterschied zwischen das Wirkliches und das Magisches gibt, wie genauso zwischen Diesseits und Jenseits. Es gibt keine Differenzen zwischen den diesseitigen und jenseitigen Welten, weil Personen aus der diesseitigen Welt, Helden und Unhelden, in Kontakt mit Personen aus dem Jenseits kommen können. Das wird als etwas Natürliches und Normales präsentiert. Zauberei, Hexen, sprechende Tiere, magische Kreaturen gehören zur normalen Umwelt. Es wird ein Mangel am Erlebnis des Abstands bemerkt.

Flächenhaftigkeit: In der Welt der Märchen wird der Mangel der Dimensionen der Zeit. Ebenfalls verfügen die Märchen keine zeitliche oder räumliche Tiefe, wie genauso die Charaktere eines Märchen, die keine seelische oder geistliche Dimension haben. Einige Figuren z.B. haben kein Gefühl und können keinen Schmerz oder Trauer verspüren. Die äußere Erscheinung der Charaktere verändert sich nicht z.B. die jungen Personen bleiben junge und die alten bleiben alte und beeinflusst die Handlung des Märchens, weil der Prinz und die Prinzessin immer hübsche und die Hexe immer hässlich sind.

Abstrakter Stil und Formelhaftigkeit: Der abstrakte Stil herrscht wegen der scharfen Umrisslinie der Dinge während die Personen und die Gegenstände kurz beschrieben werden. Die Charaktere der Märchen sind nicht Individuen, sondern Vertreter eines Geschöpfes, häufig es ist ein äußerliches Merkmal wie z.B. die böse und dünn Stiefmutter, die hübsche Prinzessin, der junge Mann. Die Formelhaftigkeiten sind noch ein Merkmal der Märchen. Sie fangen mit der Phase „Es war einmal...“ an und enden mit der Phrase „wenn sie nicht gestorben sind dann leben sie noch heute“ (Haas 1984:299). Ebenso ist es sehr häufig, dass formelhafte Zahlen dargestellt werden, wie z. B. Einzahl, Dreizahl, Siebenzahl, Zwölfzahl. Bezüglich des Satzbaus, beginnen einige Sätze mit dem Verb und nicht mit dem Substantiv „Sagt die Prinzessin...“ oder mit der Phrase „da nun “ oder „ja nun“. Noch ein Merkmal ist die Verwendung der Diminutive, die einen geeigneten Kinderton verleihen.

Isolation und Allverbundenheit: Man kann beim Lesen oder Anhören eines Märchens, dass nur die gewissen Personen bzw. Helden und Dinge. Zur Isolation gehört die Rolle bzw. die Funktion der Figuren des Märchens. Das bedeutet, dass sie nicht aus ihren Erfahrungen lernen aber sie auf eine bestimmte Funktion einschränken. Wenn sie problematische Situationen bewältigen, gehen sie Zweckverbindungen ein, sodass sie eine Lösung finden. Das mühelose Zusammentreffen und Auseinandergehen erklärt die Allverbundenheit. Ebenfalls kann man bemerken, dass die Helden keiner Beziehung zur Familie, zum Volk oder einer Gesellschaft haben. Sie sind allein in der Welt ohne Hilfe aus lebendigen Figuren z.B. Mutter, Geschwister usw. nur aus magischen Kräften und übernatürlichen Geschöpfen. Der Zufall spielt eine wesentliche Rolle bei der Handlung des Märchens.

Sublimation und Welthaltigkeit:

In Märchen werden komplexe, schwierige und merkwürdige Prozesse der Wirklichkeit als einfache Handlungsbilder dargestellt. Die Charaktere empfinden Schmerzen, gestellte Bedingungen, Lebensumstände, die sich in der realen Welt als brutal bezeichnet, aber in den Märchen jedoch als alltäglich und üblich präsentiert werden. In Märchen sind die Ehe, die Liebe und die Heirat sehr häufig aber es gibt keine Erwähnung über die Sexualität und die Erotik zwischen den Figuren. Die Protagonisten sind die Vertreter bzw. Vorbilder der moralischen Werte der jeweiligen Gesellschaft und es ist sehr wichtig, dass die Werte versichert werden, weil die Märchen meistens an Kinder anwenden. Die Vermittlung moralischer Werte gewährleistet durch die Sublimation. Der Begriff Welthaltigkeit repräsentiert die Motive der Geburt, der Hochzeit, des Erfolgs, des Tods, die bis heute universelle Bedeutung haben.

3.2 Märchen und Kinder

Wie es schon erwähnt wird, sind die Märchen Geschichten, die vor allem für Kinder geeignet sind. Nach vielen Psychoanalytikern spielen die Märchen eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder, weil ein Kind die Figuren des Märchens nachzuahmen versucht. Die Erziehungspsychologin Charlotte Bühler (1977:25) erklärt das Begriff „Märchenalter“, nach dem die Kinder in eine Alterspanne sind und deswegen besonders ansprechbar sind. In diesem Alter verknüpfen die Kinder das reale Leben und die wunderbare Welt. Das Märchenalter dauert ungefähr vom 4. bis zum 8. Lebensjahr. Die Märchen spielen eine wesentliche Rolle, weil sie Geschichten für ihre Entspannung aber auch für ihre geistigen Anregungen angemessen sind. Das bedeutet, dass die Märchen nicht nur die seelische sondern auch die geistige Entwicklung der Kinder beeinflussen.

Der Kinderpsychologe Bruno Bettelheim (1980) ist der Meinung, dass die Märchen eine große Bedeutung für die Kinder haben, weil eine Verbindung zwischen der wunderbaren und magischen Welt der Märchen und dem kindlichen Erleben und Denken gibt (Bettelheim 1980: 8-9). Jedes Kind versucht die ersten Jahre seines Lebens seine Identität zu gestalten und seine inneren Konflikte zu erfassen. Die Welt der Fantasie, die in Verbindung mit der Welt der Realität ist, hilft den Kindern ihre Probleme zu lösen.

Ein Märchen gibt den Kindern auch die Hoffnung, dass sie alles schaffen können, weil die übernatürlichen bzw. magischen Kräfte immer den guten Leuten helfen und das Gut triumphiert (Deutsche Buchgemeinschaft 1964: 553). Aber in den Märchen kommen Symbole vor, die für das kindliche Gehirn grausam sind. Die Schwierigkeiten und die heftigen Zustände, die die Figuren des Märchens erleben, symbolisieren die Schwierigkeiten, die ein Mensch in seinem realen Leben erlebt. Diese Symbole vermitteln somit Hoffnung für eine bessere Zukunft und ein glückliches Ende. Ebenso bewältigen die Helden einer Geschichte ihre Probleme ohne Aggressionen und Gewalt und es ist ein gutes Beispiel für ihr Leben (Bruno Bettelheim 1980: 35).

Außerdem üben die Märchen noch positiven Einfluss auf die Kinder aus. Die Märchen als literarische Gattung helfen den Kindern dabei, dass sie ihren Wortschatz bereichern und ihre Ausdrückfähigkeit verbessern. Die Kinder können auch ihre Fantasie benutzen, um Lösungen für ihre Probleme leichter zu finden. Beim Lesen oder Anhören von Geschichten wird die Empfindlichkeit der Kinder, wie auch ihre Konzentrationsfähigkeit verstärkt (Bruno Bettelheim 1980: 37-39). Deswegen wirken die Märchen bei der Eliminierung bzw.

Beschränkung der Aufmerksamkeitsdefizit und/oder einer Hyperaktivitätsstörung aus. Die Märchen bieten auch die Möglichkeit, dass die Kinder positive Gefühle haben und neues Wissen leichter und mit Vergnügen erwerben. Schließlich lernen die Kinder, die Schwierigkeiten mit Würde zu bewältigen. Sie lernen somit, wie sie moralische Werte kultivieren und sie in ihrem Leben integrieren (ebd.).

Es ist also akzeptabel, dass die Märchen Einfluss nicht nur auf die Seele sondern auch auf die soziale Entwicklung des Kindes ausüben (Hetmann 1999:19-21). Das Kind imitiert somit die Helden der Geschichte und sie können die schwierigen Zustände mutig bewältigen. Die Märchen helfen den Kindern auch dabei, dass sie den Sinn des Lebens finden. Die Lehrpersonen oder/ und die Erzieher können den Kindern dazu führen, dass sie den richtigen und moralischen Weg finden.

3.3 Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die Literatur ist ein Hilfsmittel, dass sowohl die Sprache als auch die Kultur vermittelt wird. Die literarischen Texte in der Muttersprache können den Lernenden dabei helfen, dass sie ihren Wortschatz bereichern und ihre Erzähl- und Ausdrucksfähigkeit verstärken. Die verschiedenen literarischen Gattungen und die verschiedenen Textsorte gibt den Lernenden die Möglichkeit ihre Horizonte zu erweitern und mit mehreren Themen bzw. Informationen eingehen. Einige Sprachwissenschaftler einigen sich, dass die Literatur keinen Platz im Unterricht hat. Bernd Kast (1994: 4) berichtet, dass die Literatur nicht geeignet für den Unterricht ist, denn die Lernenden sollen reale Zustände außerhalb des Klassenzimmers bewältigen. Die einzigen Texte, die geeignet sind, sind Texte mit Alltagsthemen, die die Kommunikation fördern wie z.B. Briefe, Artikel von Zeitungen oder/ und Zeitschriften, Speisekarten. Obwohl viele Sprachwissenschaften der Meinung sind, dass die literarischen Werke ungeeignet für den Unterricht sind und wegen ihrer kunstvolle Struktur die Kommunikationsfähigkeit nicht gefördert wird, sind die letzten Jahre die literarischen Texte im Vordergrund des Unterrichtsprozesses. Fingerhut (1987:583) konstatiert, dass die literarischen Texte reiche von Ideen, Phantasie und Kreativität sind und es zu einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht beitragen würde. Die Lernenden sollen beim Unterrichtsprozess autonom und selbständig empfinden.

Es gibt viele verschiedenen Meinungen über den Einsatz der literarischen Texte im Unterricht. Einige Sprachwissenschaftler unterstützten, dass literarische Texte sprachliche Formen enthalten, die in anderen Gattungen nicht präsentiert werden (Riemer 2001: 288).

Ehnert/Möllering (2001:72) plädieren, dass die künstlerisch geformten Texte einen ästhetischen Reiz verfügen. Lerner genießen Kenntnis von „schön“ gestalteten Texten zu erwerben. Sie sind ebenfalls eine wichtige Quelle nicht nur für sprachlichen sondern auch für landeskundliche Informationen des Ziellandes (Riemer 2001: 288). Der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht trägt zur Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden besonders der Kinder bei. Sie sind eine gute Möglichkeit für Sprech- und Diskussionsanlass und fördern Meinungsäußerung.

Die Rolle der Lehrperson ist herausragend, weil sie die Interesse und die Neugier der Lernenden wecken soll. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten trägt unter anderen dazu bei, dass die Lernenden ihre emotionale, kognitive und soziale Erkenntnisse zu verstärken und erweitern. Die Lehrperson soll die Rolle des Moderators bekommen und die Distanz zwischen dem Lesen und dem Verstehen definieren, weil die literarischen Werke häufig schwierige oder/ und komplizierte bzw. poetische Bedeutungen beinhalten und deswegen soll den Lernenden dabei helfen, dass die inneren Bedeutungen des Werkes verstehen. Schließlich geben die literarischen Texte die Möglichkeit, dass die Grammatik, die Syntax und den Wortschatz ausgeübt werden. Sie bieten also die Möglichkeit, die sprachliche Kompetenz ausgeübt zu werden.

3.4 Der Einsatz der Märchen im Fremdsprachenunterricht

Die Märchen sind literarische Texte und bieten den Kindern Vergnügen und Genuss. Sie entfalten ihre Fantasie an und sie tragen zu ihrer seelischen, geistigen und sozialen Entwicklung bei. Die Märchen fördern die Intelligenz der Kinder und machen sie fähig, dass sie ihre Probleme bewältigen. Aus diesen Gründen ist die Integration der Märchen im Unterricht von großer Bedeutung.

Die Gründe für den Einsatz der Märchen im Fremdsprachenunterricht sind zahlreiche. Zunächst beinhalten die Märchen Informationen und Ideen bezüglich der Kultur des Ziellandes und fungieren als Brücke zwischen eigener und fremder Sprache und Kultur. Sie werden auch als kulturelles Erbe des Ziellandes betrachtet und deswegen haben die Lernenden die Möglichkeit über die Vergangenheit bzw. die Geschichte des jeweiligen Volks lernen. Hierbei möchte ich betonen, dass die Märchen kulturelle Merkmale von Sitten und Gebräuchen, alltägliche Gewohnheiten und anderen Traditionen beinhalten.

Sie weisen inhaltliche und formelle Merkmale, die die Neugier der Lernenden wecken können und sie das Vergnügen und das Erlernen verknüpfen können. Zunächst sind sie eine ideale Idee zum Erzählen. Die Kinder lieben, Geschichten anzuhören. Die Helden sind moralische Geschöpfe mit übernatürlichen Kräften, die am Ende der Geschichte das Böse und das Grausam überwindet haben.

Viele glauben, dass die Märchen keine Stelle im Fremdsprachenunterricht haben, weil die Lebensrealität der Menschen des Ziellandes nicht reflektiert wird und die Alltagssprache nicht wiedegespiegelt wird. Die letzten Jahre werden die Märchen als ein Teil unseres Lebens und Alltags betrachtet und es wird als die geliebte literarische Gattung der Kinder festgestellt. Die Märchen beinhalten viele Ausdrücke und Redewendungen des Alltagsleben, die von zahlreichen Leuten verwendet werden. Die Lernenden können mit den Märchen behandeln, weil sie von ihrer Kindheit vertraut sind. Aus diesem Grund wäre eine sinnvolle Idee, dass die Märchen auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Darüber hinaus plädieren viele Menschen, dass die Einführung der Märchen im Fremdsprachenunterricht nur positive Wirkung beim Leben der Lernenden hat entweder sie Kinder oder Erwachsene sind. Sie regen die Imaginationen, die Gefühle und die Vorstellungskraft der Lernenden an und motivieren alle Lernenden besonders die Kinder für zukünftigen Lesensverhalt. Märchen sind für die Anfänger geeignet, denn sie sind kurz und die Struktur, den Satzbau und die Grammatik sind einfach.

Bis vor Kurzem wurden im Fremdsprachenunterricht Texte eingesetzt, die die Langeweile der Lernenden hervorgerufen wurden. Die Lösung war der Einsatz der Märchen im Fremdsprachenunterricht, sodass die geformte, künstlerisch überhöhte Sprache die Neugier der Lernenden weckt. Der Grund also des Einsatzes von Märchen im Unterricht ist die Vermittlung sowohl der Literaturgeschichte als auch der Landeskunde. Märchen bieten Einblick ins literarische und kulturelle Leben des Zielsprachenlandes. Die Lernenden haben die Gelegenheit über die fremde Kulturen und Traditionen lernen. Es ist sehr wichtig, dass die Lernenden mit dem ästhetischen Reiz künstlicher geformter Texte behandeln (Ehnert 2001: 73). Darüber hinaus bieten sie Einblick in die gesellschaftlich-politischen, sozialen Zusammenhänge in das Denken, Handeln und Wahrnehmen von Märchen der Zielkultur. Die Lernenden erfahren sowohl über ein unterschiedliches Sprachsystem als über unterschiedlichen Die Unterschiede zwischen der beiden Kulturen tragen zur interkulturellen

Kommunikation, wobei das Ziel ist, die Lernenden sich gegenseitig verstehen zu lernen (Bischof/Kessling 1999: 24-25).

Literarische Texte fördern die ästhetischen Qualitäten der deutschen Sprache. Globales Lernen soll die umfassende Sprachkompetenz, die Entwicklung ästhetischpoetischer Rezeptionsfähigkeiten und die kreative Produktionsfähigkeit sein. Die Lesestrategien werden durch die Märchen leichter eingeübt und illustriert. Die Märchen können auch mit Musik, Kunst, Filme kombiniert werden und das wäre sehr effektiv und motivierend für die Lernenden (Donnerstag 1989:158).

Noch ein Grund der Einbeziehung der Märchen im Fremdsprachenunterricht sind die Funktionen einer Dynamisierung und Auflockerung des Unterrichtsgeschehens. Die Unterrichtsbeteiligten. Das bedeutet, dass die aktive Beteiligung der Lernenden im Unterricht, die Meinungsäußerung und die Diskussionen angeregt werden. Die Motivation und die Kreativität des Lernenden können auch durch technologische Medien steigert werden (Henrici/ Riemer 2001:288-289).

Das Interesse und die Motivation der Lernenden steigern, wenn sie mit Märchentexten behandeln, weil sie Vorwissen haben. Das Vorwissen trägt zur Erleichterung der Wortschatzarbeit, weil sie schon Vorwissen haben. Schließlich können den Unterricht positiv beeinflussen und trägt zur Entwicklung der Lernenden bei (Heinz/Bremer Kollektiv 1973:177).

4. Die Rolle des Wortschatzes

Eine Sprache besteht aus vielen bedeutsamen Komponenten aber die fundamentale Rolle für die Kommunikation ist die Kenntnis des Wortschatzes. Die Kenntnis der Grammatik ist eigentlich sehr viel weniger wichtig als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. In einer Gesprächssituation kann somit die grammatische Unsicherheit oder die grammatische Unkenntnis kein Missverständnis vorkommen aber der Mangel der Wortschatzkenntnis ist ein sehr wichtiger Grund für Verständnis- und Kommunikationsschwierigkeiten (Storch 2008: 55).

Das Zeichensystem von Saussure stellt die Gegenposition zum Korrespondenzmodell dar, das besteht aus zwei Seiten: der Lautform und dem Begriff. Die Beziehung zwischen den beiden Seiten des Zeichens ist arbiträr (nicht notwendig konventionell) (Gross 1998: 28). Harro

Gross betont, dass die Lautfolge /blume/ hat nicht blümliches an sich. Die deutschsprachigen Hörer hören das Wort /blume/ und machen die entsprechenden Assoziationen (ebd.). Die Wörter haben somit eine Ausdruckseite d.h. eine akustische-orthografische Gestalt und eine Inhaltsseite bzw. eine Bedeutung (Storch 2008: 55).

Die kognitive Psychologie in Zusammenhang mit der linguistischen Disziplin ergibt sich die Hauptgrundsätze für die Wortschatzarbeit im (Fremdsprachen-) Unterricht. Bei der Einführung und der Einübung sollen neu Wörter über verschiedenen Kanäle dargeboten und aufgenommen werden, sodass sie möglichst tief bzw. vieldimensional und multimodal, in den verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses verankert werden: als Laut- und Schriftbild, sprech- und graphomotorisch, semantisch, bildlich-ikonisch, textlich und referenziell durch Handlungen und eine variable situative und sprachlich-kontextuelle Einbettung (Storch 2008: 56-57).

Der Prozess der Einführung und der Einübung des Wortschatzes soll realisiert werden, nur wenn die Wörter in Kontext oder Situation eingebettet sind (Storch 2008: 57). Die Lernenden sollen eine bestimmte Assoziation zwischen der Wortform und dem Wortinhalt schaffen. Der Wortschatz soll paradigmatische, syntagmatische, referenzielle und konnotative assoziative Vernetzungssysteme im Gedächtnis verankert werden (ebd.) Die Wörter werden somit besser im Gedächtnis gespeichert, nur wenn sie mit dem Kontext und nicht einzeln verbunden sind. Wenn das Gehirn neue Informationen eingliedert, verbindet es sie wegen der Synapsen mit den schon vorhandenen. Es ist also von Vorteil, wenn die neuen Wörter durch Wortfamilien Nuancierungsskalen gefördert werden. Die Kombination der Wiederholung und des Kontextes führt zur Verankerung und zur Vertiefung des Wortschatzes.

Der Wortschatz soll ebenfalls durch verschiedene Assoziationsmuster realisiert werden. Das bedeutet, dass einerseits die Wörter sowohl in unterschiedlichen Kontexten als auch in unterschiedlichen Darbietungsformen dargestellt werden und andererseits in allen Formen: Hören, Schreiben, Sprechen und Lesen.

Schließlich sollen die Lernenden zwischen den Wörter Zusammenhänge und Verknüpfungen erzeugen. Wenn man ein Wort hört, soll man seine Phantasie aktivieren und dieses Wort durch bildhafte Vorstellungen herstellen. Dieser Prozess trägt zur Verankerung, zur Vertiefung und zur Speicherung des Wortschatzes bei.

4.1 Wortschatzarbeit im Unterricht

Die Kenntnis des angemessenen Wortschatzes spielt die wichtigste Rolle nicht nur für die Textproduktion sondern auch für die Textverständigung. Zur Förderung der Wortschatzarbeit sollen die folgenden Schritte bzw. Phasen befolgt werden.

Nach Storch (2008:57) wird die Förderung der Wortschatzarbeit in das Einführen und Verstehensphase getrennt. Bei dieser Phase wird der neue Wortschatz im Kontext eingeführt und präsentiert. Durch die Einführung verstehen die Lernenden besser den Wortschatz und wird die Bildung assoziativer Verbindungen unterschiedlicher Situationen, Handlungen oder thematischen Zusammenhängen innerhalb des Wortschatzes gefördert. Das trägt zur besseren Verankerung im Gehirn bei.

Die zweite Phase ist die Verstehensphase des neuen Wortschatzes kann vielfältig realisiert werden: nonverbal, verbal, ein- oder zweisprachig realisiert werden (Storch 2008: 58-65). Ein häufiger Art der Semantisierung im Unterricht mit Anfänger oder/ und mit Kinder ist die nonverbale Semantisierung, bei der die Wörter, Situationen oder Aussagen durch das Vorspielen der Handlung mit Gestik und Mimik oder durch visuelle Medien ausgedrückt werden (vgl. Storch 2008:58). Mit visuellen Medien werden beispielsweise Bilder, Skizzen, Bildwörterbücher unbekannte Wörter anschaulich semantisiert. Die Methode der nonverbale Semantisierung fordert ein schauspielerisches Talent der Lehrperson auf, aber es wird die Semantisierung des neuen Wortschatzes sowohl beim Anfängerunterricht als auch bei Fortgeschrittenen verwendet.

Die verbale Semantisierung kann jedoch durch andere vielfältige Möglichkeiten realisiert werden. Der Wortschatz wird durch die Einbettung von semantischem Kontext, eine Paraphrase, eine paradigmatische Bedeutungsbeziehung mit untergeordneten Wörtern, Synonymen, Antonymen oder Wörterreihung, durch Gleichung oder Analogie, durch den Vergleich der Wortbildungsstruktur oder Internationalismen gefördert (Storch 2008: 59-60). Die einsprachige Semantisierung ist von großer Bedeutung. Besonders ist die Verwendung der Zielsprache notwendig, weil sie mehrere Erfahrungen haben und die Verbindung der Synapsen bzw. die Verbindung der schon vorhandenen Informationen mit den neuen leichter realisiert wird. Das trägt zur Einsparung der Zeit und Verwirklichung mehr Übung in die Zielsprache bei. Die Einsprachigkeit kann jedoch zur Missverständnis führen. Aus diesem Grund spielt die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht eine bedeutsame Rolle und manchmal fungiert als eine Brücke im Fremdsprachenunterricht. Man kann sagen somit, dass die zweisprachige Semantisierung hat sowohl Vorteile als auch Nachteile. Es ist also von

Vorteil, dass der Unterricht in der Zielsprache durchgeführt wird aber wenn es notwendig ist, dass die Muttersprache verwendet wird.

Die nächste Phase ist die Phase des Behaltens und Einüben des Wortschatzes (Storch 2008: 65). Der Wortschatz soll zuerst semantisiert, dann ausgeübt und gefestigt und schließlich frei angewendet. Gegenstand dieser Phase ist Verankerung und die Verwendung des Wortschatzes. Zur Konstruktion der Wortschatzübungen tragen zwei Aspekte bei: der kognitiv-mentale und der kommunikative Aspekt. Der erste Aspekt bezieht sich als vorkommunikativ und als Ziel hat die vielfältige, assoziative Verankerung des Wortschatzes durch Wortfamilien, semantische Wortfelder, Gegensätze, Synonyme, Antonyme, Überordnung oder Unterordnung. Der zweite Aspekt hat als Ziel die Bestimmung und Beschränkung des geeigneten Wortschatzes, sodass er bei mündlicher und schriftlicher Kommunikation passend verwendet wird (ebd.).

Die letzte wichtige Phase ist die Aktivierung des Wortschatzes (Storch 2008: 72). Diese Phase basiert auf die Wiederholung und Aktivierung von schon gespeicherten Wörtern und die Aktivierung wird durch freie Sprachproduktion realisiert. Diese Methode hilft bei der Verankerung des Wortschatzes im Gedächtnis und deshalb ist die Wiederholung des gelernten und gespeicherten Wortschatzes eine notwendige Voraussetzung (Storch 2008: 73). Wortkarten oder ein Assoziogramm kombiniert mit dem Thema des Wortschatzes wäre eine sinnvolle Idee (ebd.).

4.1.1 Übungstypologie für Wortschatzvermittlung

Für eine vollständige und erfolgreiche Wortschatzvermittlung spielen eine wichtige Rolle die Übungen. Die Auswahl der Übungen sollte nicht zufällig sein. Die Übungen und die Aufgaben sollen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und unterschiedliche Form haben.

Die erste Phase ist das Verstehen bzw. die Entwicklung und die Überprüfung von Verstehensleistungen, und steht im Mittelpunkt. In dieser Phase handelt es sich um das Erkennen der zentralen Aussagen eines Textes und der Schlüsselwörter (Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945). Es gibt Übungen für die Entwicklung der Verstehensleistungen, die das Verständnisversuch der Lernenden erleichtern, indem sie die Kernpunkte des Textes betonen. Die Verständlichkeit wird somit realisiert, nur wenn ein Text zum Beispiel in inhaltliche Abschnitte getrennt wird (Raabe 2002: 44). Die Visualisierung des neuen Wortschatzes oder Textes und ein Assoziogramm oder ein Sachfeld hilft den Lernenden die

Verstehensleistung zu entwickeln. Die Zuordnung eines Textes oder Textabschnittes mit Bildern oder Nebentiteln trägt zum Erreichen der ersten Stufe.

Die zweite Phase ist Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit (Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945). In dieser Stufe werden Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form vorgeschlagen (Raabe 2002: 45). Eine mögliche Übung ist z.B. die Reproduktion von Wörtern aus dem Text. Die Reproduktion des neuen Wortschatzes durch die Ergänzung eines Satzes oder eines Dialoges ist noch eine mögliche Übung. Die Videos und die Bilder haben eine hilfreiche Rolle.

Die dritte Phase fördert die Mitteilungsfähigkeit durch Übungen mit reproduktivem oder produktivem Charakter. Eine mögliche Übung könnte die Durchführung der offenen Dialoge zwischen den Lernenden sein (Raabe 2002: 45). Ziel dieser Phase ist die freie Produktion, sodass der neue Wortschatz in einem bestimmten Kontext verwendet wird. Die Notizen haben einen hilfreichen Charakter.

Die letzte Phase ist die Entwicklung der freien Produktion durch freie Übungen. Die Lernenden sollen frei über verschiedenen Themen sprechen (Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945). Die freie Produktion trägt zur Verknüpfung des Vorwissens mit dem neuen Wissen.

4.2 Schwierigkeiten beim Erlernen des Wortschatzes

Der Prozess des Wortschatzlernens ist nicht immer leicht und jeder Lernende bewältigt unterschiedliche Schwierigkeiten. Einerseits wird die Wortschatzarbeit von der Seite der Lernenden unterschätzt und der Wortschatz soll bis zur nächsten Unterrichtsstunde, ohne Lerntechniken, beherrscht werden (Bohn 1999:6). Andererseits spielen die Lehrpersonen zur Förderung des Wortschatzes eine entscheidende Rolle, weil sie die Hinweisen, festgesetzten Zielen und Lerntechniken bestimmen (ebd.).

In beiden Fällen bewältigen häufig die Lernenden Problemen und Schwierigkeiten beim Wortschatzerlernen. Ein Grund dafür ist, dass jeder Lernender eine Sprache unterschiedlich lernt, weil jeder ein unterschiedlicher Lerntyp ist und unterschiedliche Motivationen oder Interessen hat (Bohn 1999:29). Die Beherrschung trägt zum Niveau der Schwierigkeit bei, weil ein mehrsprachiger Lernender eine neue Sprache leichter und schneller lernt und die schon gelernten Lernstrategien aktiviert. Außerdem empfindet man anders den Schwierigkeitsgrad jeder Sprache. Einige lernen leichter und schneller als andere.

Einige Wörter haben anderen Schwierigkeitsgrad von anderen. Man kann leichter eine Wörterform lernen. Deswegen bezeichnet sich die Substantive im Vergleich zu den Verben als leichter, weil die Wörter mit vielen Bedeutungen schwieriger im Verhältnis zu den eindeutigen Wörtern sind. Ebenfalls bezeichnet sich die Fachsprache als schwieriger als die Alltagssprache. Das Wortschatzlernen ist ein schwieriger Prozess. Zur Förderung der Wortschatzarbeit tragen sowohl das Wortschatzlernen im Kontext als auch die Verwendung von Lern- und Lehrtechniken bei. Bei der Überwindung der Wortschatzschwierigkeiten helfen auch die wesentliche Lern- und Lehrstrategien, die die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht aktivieren kann.

5. Mündlicher Ausdruck

Das Hauptlehr- und Hauptlernziel des DaF-Unterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache (Storch 2008: 15). Kommunikation ist das Ereignis der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache und am kommunikativen Handeln können die Teilnehmer entweder einer fremden Äußerung Informationen entnehmen oder in Form einer eigenen Äußerung Informationen übermitteln (ebd.). Mündliche Kompetenz bzw. Sprachhandlungskompetenz ist nach Tschirner (2001: 92), die Fähigkeit, in authentischen kommunikativen Situationen in der Zielsprache sprachlich richtig und kommunikativ angemessen zu handeln und zu verstehen. Die Sprache trägt zur Vermittlung von Wissen und Informationen, zur Erfindung von Inhalte, zum Erwerb von Wissen und zum Einfluss auf Menschen bei. Diese Kompetenz bezeichnet sich als Sprechhandlungskompetenz.

Eine Sprache bezeichnet sich als Mittel der Weltbemächtigung. Der Spracherwerb basiert auf einem natürlichen Prinzip, das aus der Verknüpfung der Sprache mit der Befriedigung leiblicher, geistiger und seelischer Bedürfnisse vorkommt (ebd.: 216). Das Grundgesetz ist, dass man die Verbesserung einer Funktion durch die wiederholte Ausführung der Funktion selbst zielt. Der Unterschied zwischen sprachlicher und schriftlicher Kommunikation ist, dass das Sprechen ein schneller Prozess ist und weniger kognitive Erarbeitung voraussetzt. Es ist spontaner und weniger formbezogen produziert, weil man die Sprache automatisch bzw. unbewusst produziert. Beim Sprechen gibt es zwei oder mehr Beteiligte, die eine mündliche Interaktion in realer Zeit haben. Die Gestik und Mimik spielt eine große Rolle. Im Sprachunterricht wird meistens einen Anlass für Reflexion und Kommunikation geboten (ebd.:244). Die Lernenden sollen in künftigen Verwendungssituationen simulieren. Deswegen ist von großer Bedeutung, dass die sprachliche Realisierung eine authentische Rolle hat.

Das Sprachverhalten kompetenter Sprecher setzen drei Voraussetzungen: Angemessenheit der Äußerungen, Geläufigkeit bei der Produktion und Korrektheit der sprachlichen Form. Unter Angemessenheit versteht man die Äußerungen, die den soziokulturellen Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft und den pragmatischen Bedingungen der Kommunikationssituation angemessen sind (Storch 2008: 18). Als Geläufigkeit wird die Flüssigkeit der kompetenten Sprecher beim Sprechen betrachtet, nur wenn die sprachlichen Mittel verstanden werden. Zum Schluss ist die Korrektheit, nach der der Sprecher kein oder fast kein sprachlichen Fehler verursacht.

Die Kommunikation setzt somit den Spracherwerb voraus. Eine Sprache besteht aber nicht nur aus sprachlichen Mitteln, Grammatik, Syntax, Pragmatik usw. aber auch aus interkulturellen Eigenschaften. Deswegen steht der Spracherwerb in Verbindung mit dem interkulturellen Lernen. Die Sprache kann also als interkulturelles Ergebnis betrachtet werden.

5.1 Übungstypologie für Sprachproduktion

Die Übungen sind für eine vollständige und erfolgreiche Sprachproduktion von großer Bedeutung. Die Auswahl der Übungen sollte nicht zufällig sein. Die Übungen und die Aufgaben sollen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und unterschiedliche Form haben.

Die Entlastung der Handlungssituation von Sprechplanungsprozessen können unterschiedet werden (Liedke 2010: 988-989):

In der ersten Phase sind die auditiv vorentlasteten Übungen. Bei diesen Übungen soll der Lernende erstens das Wort oder den Satz zuhören und dann sie wiederholen. Auf dieser Art können die Lernenden die Aussprache und die Betonung imitieren. Solche Übungen sind die Imitationsübungen, bei denen das Lernersprechen als Nachsprechen, schriftunterstützt oder schriftfrei, mit oder ohne Sinnverständnis erfolgt.

Zur zweiten Phase gehören die schriftlich vorentlasteten Übungen. In dieser Phase sollen die Lernenden die zu realisierende Äußerung als schriftliche Vorlage geben. Entsprechende Verfahren können z.B. das Vorlesen eines Textes und das Theaterspiel sein.

In der dritten Phase sind die teilweise schriftlich vorentlastete Übungen. Die Lernenden sollen die zu realisierende Äußerungen stichwortartig geben. Solche Übungen sind z. B. das Rollenspiel oder Argumentieren ausgehend von Rollenkarten.

In der letzten Phase befindet man die Übungen ohne sprechplanerische Vorentlastung. Die Äußerungen der Lerner müssen in der Situation eigenständig geplant werden, z. B. beim freien oder gelenkten Unterrichtsgespräch und beim freien Rollenspiel. Die Projektarbeit ist auch ein gutes Beispiel.

5.2 Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion

Bei der Analyse und der Beschreibung der mündlichen Produktion ergeben sich besondere Probleme: Nach Storch (2008: 213-214) ist der mündlicher Ausdruck ein komplexer kommunikativer Prozess, den die Lernenden, vor allem die Anfänger, wegen des Mangels ausreichender Wortschatz- und Grammatikkenntnisse schwierig ausführen können. Die gesprochene Sprache wird spontaner und weniger formbezogen produziert. Beim Sprechen soll man ihre Aufmerksamkeit auf die Kommunikationssituation, den Inhalt und die Angemessenheit der Äußerung richten. Die gesprochene Sprache wird automatisch bzw. unbewusst und weniger kognitiv realisiert und deswegen hat man begrenzte Zeit seine Formulierung zu denken. Die Lernenden, die nicht mit der Sprache vertraut sind, brauchen mehr Zeit die Äußerung zu denken, zu planen und zu formulieren. Häufig empfinden sie Angst und Hemmung.

Die gesprochene Sprache ist situationsabhängig. Das heißt, dass die Kommunikationspartner einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen mitteilen sollen (ebd.). Sie wird von nonverbalen Elementen (Gestik und Mimik) begleitet, die eine herausragende Rolle bei der Kommunikation spielen. Die meisten Lernenden richten ihre Aufmerksamkeit auf den Wortschatz und die Grammatik und ignorieren die Verwendung von anderen Ebenen wie z.B. die Pragmatik. Aus den oben genannten Gründen wird die sprachliche Produktion als eine der schwierigsten Fertigkeiten charakterisiert.

6. Praktischer Teil

6.1 Einsatz der Märchen im Unterricht: Die Bremer Stadtmusikanten

Dieses Kapitel der Seminararbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz des Märchens, auf diesen Fall des Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“, der zur Förderung sowohl der Landeskunde als auch des Wortschatzes und der Sprachproduktion beiträgt. Es wird einen Unterrichtsvorschlag des Märchens in der Klasse und keinen angewandten Unterricht präsentiert. Die Unterrichtsplanung und die Faktoren, die eine Lehrperson berücksichtigen soll, basieren auf einer theoretischen Ebene. Es wird die Analyse der Rahmenbedingungen bezüglich der Lerngruppe bzw. die Merkmale der Lernenden und der Schule, wo der Unterricht stattfindet, dargestellt. Aber vor der Analyse des praktischen Teiles ist es von Vorteil, dass einige Merkmale über die Schöpfer des Märchens und eine kleine Auffassung der Geschichte dargestellt werden.

Das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ wird von Bruder Grimm niedergeschrieben. Es handelt sich um ein bekanntes Volksmärchen, das erstmal in der berühmten Sammlung Kinder- und Hausmärchen („Grimms Märchen“) veröffentlicht wurde. Die erste Publikation ihrer Kinder- und Hausmärchen datiert in den Jahren 1812-1815. Dieses klassische und weltberühmte Buch wird in zahlreichen Sprachen übersetzt und ist in vielen Dialekten vorhanden. Anfangs des 20. Jahrhunderts reisten die Brüder durch ganz Deutschland und Europa und wurden sowohl aus mündlichen Überlieferungen als auch aus schriftlichen Quellen inspiriert. Sie haben über 200 Texte niedergeschrieben, die heutzutage weltweit als berühmte Märchen bekannt sind. Verständlicherweise wurden die Märchen sprachlich, stilistisch und teilerweise inhaltlich bearbeitet. Das bedeutet, dass der interkulturelle Hintergrund in jeder Version des Märchens sichtbar ist. Typischerweise wird Präteritum verwendet und der ästhetische Reiz der Sprache wird von der volkstümlichen Sprachelemente definiert. Darüber hinaus lässt sich sagen, dass die Märchen einen typischen Märchenstil haben.

Das Volksmärchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ ist nämlich eine kürzere, frei erfundene Prosaerzählung, die eine Symbolwelt darstellt: phantastische Elemente, sprechende Tiere und Gegenstände, Verwandlungen und Verzauberungen, das Gute und das Böse - in Märchen ist alles möglich, auch das Unmögliche. Es wurde 1819 in ihrer Märchensammlung veröffentlicht.

Die Handlung des Märchens behandelt die Geschichte von vier alten Haustieren, einem Esel, einem Hahn, einem Hund und einer Katze, die von ihren Besitzern schlecht behandelt wurden und deshalb entscheiden sie, weg zu laufen. Der Esel ist das erste Tier, das wegläuft und die Idee hat, Stadtmusikant in Bremen zu werden. Auf dem Weg nach Bremen trifft er zufällig die anderen Tiere und fällt ihm die Idee ein, dass alle zusammen Musik in Bremen spielen können. Während ihrer Übernachtung im Wald entdecken sie ein Räuberhaus. Sie fangen den „Gesang“ ein, die Räuber erschrecken und laufen von Zuhause weg. Später in der Nacht kehrt ein Räuber wieder dahin zurück, wird von den Tieren gebissen, zerkratzt und endgültig verjagt. Den vier Bremer Stadtmusikanten aber gefiel es darin so gut, dass sie nicht wieder hinaus wollten.

6.2 Rahmenbedingungen

Dieses Kapitel der Seminararbeit befasst sich mit der Analyse der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts. Das bedeutet, dass bei der Planung des Unterrichts einige Faktoren berücksichtigt werden sollen, die eine herausragende Rolle spielen. Die anthropogenen, sozio-kulturellen und wissenschaftlichen Faktoren bzw. die Rahmenbedingungen beeinflussen die Methoden, das Lernmaterial, die Unterrichtsthemen, die Lernziele, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden (Ehnert 2001: 23).

Der Deutschunterricht wird in einer öffentlichen Schule in Heraklion, auf der Insel Kreta, durchgeführt. Die Lernergruppe besteht aus 20 14-jährigen Jugendlichen (von ihnen 12 Mädchen und 8 Jungen), die dritte Klasse des Gymnasiums besuchen. Fast alle Lernenden haben griechische Herkunft und einer hat Migrationshintergrund: er hat albanische Herkunft. Die Lernenden sind Jugendliche und befinden sich auf A2 Niveau, nach Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 35). Sie sollten nach den curricularen Vorgaben mit der deutschen Sprache aneignen, sodass sie das nächste Jahr das Niveau B1 durchlaufen. In Bezug auf das Sprachniveau der Lernenden, sind alle ihrem Alter entsprechend entwickelt. Sie lernen Deutsch seit einem Jahr und haben die deutsche Sprache als Wahlpflichtfach anstelle von Französisch ausgewählt. Sie haben ebenfalls gute Kenntnisse nicht nur in ihrer Muttersprache, sondern auch in der Erstfremdsprache (L2) des Englischen (B2-Niveau). Sie bringen somit im Fremdsprachenunterricht ihre Sprachlernerfahrungen aus der ersten Fremdsprache bzw. die englische Sprache mit. Sie haben gute Einstellungen sowohl gegenüber dem Fremdsprachenunterricht als auch der deutschen Sprache.

Alle Lernenden verfügen IKT-Kenntnisse über durchschnittliche Benutzerkenntnisse wie z.B. digitale Spiele, Surfen, Chatten, Posten, alle besitzen tragbare Endgeräte wie z.B. Smartphones, Tablets und/ oder PCs die zum Teil nach dem Motto Bring Your Own Device (BYOD) nach entsprechender Genehmigung der Schulleitung in den Unterricht mitgebracht werden. Der Unterricht erfüllt alle institutionelle Voraussetzungen einer typischen öffentlichen Schule, nämlich eine gute technologische Ausstattung, eigenes Klassenzimmer für den Fremdsprachenunterricht, komplett ausgestattet mit Local Area Network (LAN), Internetzugang und interaktivem Whiteboard (IWB). Schließlich folgt die Lehrperson die Richtlinien der curricularen Vorgaben, das heißt, das offizielle Rahmencurriculum für Fremdsprachen (GRCfF) des griechischen Ministeriums bzw. geltender Lehrplan der Schulinstitution.

Alle Lernenden haben positive Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache und es ist sichtbar aus ihrer Beteiligung im Unterricht bzw. aus ihren Testresultaten und ihren Leistungen. Die Lernenden mit guten Leistungen setzten ihre Bemühungen fort (Ehnert/Möllering 2001: 48). Viele Lernenden möchten in der Zukunft in Deutschland arbeiten, einige möchten studieren und manche möchten einfach nach Deutschland reisen. Die Lernenden haben gute Beziehungen miteinander und deswegen ist ihnen die Partner- und Gruppenarbeit als Sozialform vertraut. Die Atmosphäre zwischen den Lernenden ist im Unterricht angenehm und das soziale Klima innerhalb der Gruppe freundlich. Es gibt eine gute Kooperation mit den Eltern, die für die Leistung ihrer Kinder häufig informiert werden. Das verwendete Lehrwerk ist das „Deutsch-ein Hit! 2 / Lektion 1“. Die Lernenden haben bereits Vorerfahrungen in Zusammenhang mit dem Sachverhalt Tiere, der in ihrem Lehrwerk (Deutsch-ein Hit! 2 / Lektion 1) dargestellt wurde. Der themenabhängige neue Wortschatz sind schon vermittelt worden. Das Kapitel 1 mit dem Titel „Wie waren die Ferien“ ist der Anlass, das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ im Unterricht eingesetzt zu werden. Deswegen habe ich entschieden, für die nächsten vier Unterrichtsstunden dieses Märchen zu behandeln. Das Märchen von Bruder Grimm ist ein anspruchsvoller Text und wird als motivationsförderndes Zusatzmaterial für die Klasse zur Förderung des Wortschatzes und des mündlichen Ausdrucks benutzt. Ziel des Unterrichts ist, dass die Lernenden Informationen über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder sammeln und innerhalb des Unterrichts bereits Erfahrungen mit deutschen Liedern und deutschen Videos auf You-Tube erweitern. Die Videos bzw. Hör-Seh-Texte tragen dazu bei, dass die Lernenden auch ihre Aussprache,

Intonation und Betonung verbessern. Die geplanten Unterrichtsstunden sind vier, die 45 Minuten dauern.

6.3 Unterrichtsablauf

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit dem Einsatz des Märchens „Die Bremer Musikanten“, die in vier Unterrichtsstunden getrennt ist und die einzelnen Lehr- und Arbeitsschritte nach den pädagogischen, sprachmethodischen und didaktischen Aspekten ausführlich erklärt werden. Der Vorschlag des Unterrichts wird auf Beispiele verwiesen. Jede einzelne Unterrichtsstunde hat unterschiedliche Ziele und die Lernenden verfolgen verschiedene Aktivitäten (Henrici/Riemer 1996: 3). Die folgenden Unterrichtsphasen basieren auf dem Drei-Phasen-Modell (Storch 2008: 124) der Textarbeit zur Förderung des Wortschatzes und des mündlichen Ausdrucks. Die Phasen sind laut Storch die folgenden: Hinführungsphase, Verstehensphase und Anschlussphase. Im folgenden Kapitel geht es um einen Unterrichtsvorschlag für einen zukünftigen Unterricht und kein reales Unterricht. Die Lehrskizze hilft der Lehrperson beim Unterrichtsablauf und wird während die Unterrichtsvorbereitung erstellt.

Im Weiteren werden die Lehrskizze und die Analyse der ersten Unterrichtsstunde zur Förderung des Wortschatzes dargestellt.

1. Lehrskizze-Unterrichtsstunde

Thema: Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“

Ziele: Förderung des interkulturellen Lernens, des Wortschatzes, Neugier wecken, Vorwissen aktivieren

Datum: 15.06.2022

Zielgruppe: Jugendliche (14 Jahre alt)

Ort: Heraklion, Kreta

Teilnehmerzahl: 20

Phase	Zeit	Lernziel	Aktivität	Sozialform	Medien	Kommentare
-------	------	----------	-----------	------------	--------	------------

Hinführungsphase	10 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aktivieren • Neugier wecken 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung ins Thema • Hypothese und Gedanken über das Thema 	Plenum	Stimmen Notizen schreiben	Die Bilder und der Titel führen die Kinder ins Thema der Unterrichtsstunde ein.
Verstehensphase	30 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzler nen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen des Märchen, Semantisierung der unbekannten Wörter, Wortschatzarbeit 	Einzelarbeit Plenum	Fotokopien	Die Lernenden und die Lehrperson lesen den Text und die Semantisierung der unbekannten Wörter finden. Dann erledigen die Lernenden Wortschatzaufgaben.
Anschlussphase	5 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen stellen 	Einzelarbeit	Stimmen	Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie fragen haben und bemerkt ihre Reaktionen.

1. Unterrichtsstunde

Hinführungsphase: Diese Phase dauert 10 Minuten. In dieser Phase wird vor allem den Märchentext inhaltlich und sprachlich dargestellt. Außerdem werden die Motivation und die Neugier der Lernenden erweckt und die bereits erworbenen Kenntnisse bzw. Vorkenntnisse werden aktiviert.

Die Lehrperson tritt im Raum ein und begrüßt die Lernenden in die Zielsprache (Deutsch). Die Lernenden beantworten auf Deutsch und der Unterricht beginnt. Die Lehrperson informiert die Lernenden über das Thema des Unterrichts. Der Text, mit dem sich die Lernenden beschäftigen, ist das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“. Die Lehrperson sagt den Titel mündlich und dann schreibt sie ihn auf die Tafel. Die Lehrperson bemerkt die Reaktionen der Lernenden. Sie fragt sie, ob ihnen Ideen oder Gedanken über den Inhalt des Märchens einfallen. In diesem Punkt sollen die Lernenden Assoziationen und Hypothesen über das Textthema machen. Die Lehrperson formuliert gezielte Fragen, um den Lernenden mehr zu helfen „worum handelt sich das Thema des Textes?“ oder „was stellen sie vor, wenn sie den Titel hören?“. Als Hilfsmittel wird ein Assoziogramm an die Tafel präsentiert.

Sie haben schon Wortschatzvorwissen, das sie aktivieren müssen. Die Wörter Stadt und Musikanten sind schon bekannt. Das Assoziogramm hilft den Lernenden dabei, dass sie Hypothesen machen, indem sie das sprachliche und inhaltliche Vorwissen mit dem neuen Wissen kombinieren (Storch 2008: 127, 162). Die Hypothesenbildung wird gesteuert, da die Lehrperson Kernwörter des Textes einfügt (Müller, Hahn usw.). Schließlich demonstriert die Lehrperson die Landkarte Deutschlands und zeigt ihnen besonders die Stadt Bremen (siehe Anhang I). Dann sind die Lernenden aufgefordert, mehrere Städten Deutschlands zu nennen und sie auf die Landkarte zu zeigen. Diese Phase fördert die Einzelarbeit. Ihr Welt –und Vorwissen über das Zielland wird dadurch aktiviert bzw. erweitert und der Unterricht der Landeskunde hat schon begonnen. Die Lehrperson fragt, ob die Lernenden fertig sind, weiter zu fahren.

Verstehensphase: In dieser Phase, die ungefähr 30 Minuten dauert, ließt die Lehrperson den Text, sodass die Lernenden sowohl die Aussprache hören als auch die Geschichte des Märchens genießen. Die Lehrperson bemerkt die Reaktionen der Lernenden. Dann sollen auch die Lernenden den Text laut lesen, um die Aussprache der Lehrperson zu imitieren. Während des Lesens sollen die Lernenden die unbekannten Wörter unterstreichen, sodass ihre Bedeutung mithilfe des Handys und später mithilfe der Lehrperson semantisiert wird. Die Lehrperson fragt zunächst, ob sie den Text interessant gefunden haben. Bei der Behandlung der zu klärenden Wörter sollen die Lernenden auf die Wörter konzentrieren, die für das Verständnis des Textes essenziell sind. Die Lernenden sollen das Hauptthema des Textes global verstehen. Im Nachhinein können sie selbst vielleicht einige unbekannte Wörter entschlüsseln oder ihre Handys benutzen, um die Bedeutung der unbekannten Wörter des Textes zu finden. Die Lehrperson hilft ihnen, falls sie Fragen haben. Da das Märchen viele unbekannte und schwierige Wörter und Ausdrücke beinhaltet und der Text lang ist, wäre es von Bedeutung, die Aufmerksamkeit der Lernenden von komplexen Textteilen abzulenken (Storch 1999: 170). Die Wortschatzarbeit wird als die wichtigste Aufgabe des Unterrichts, besonders für die Anfänger. Wenn die Anfänger einen schwierigen Text behandeln, kann die Lehrperson einen vereinfachten Paralleltext, ein Assoziogramm oder Bilder usw. einsetzen, damit die Lernenden die fremden Ausdrücke und Wörter verstehen.

Die Unterrichtsschritte helfen den Lernenden dabei, dass sie eine konkrete Erwartungshaltung auf die folgenden Inhalte aufzubauen (Storch 1999: 162). Das Assoziogramm trägt auch zur Überprüfung von Hypothesen bei bzw. falls die Lernenden richtig oder falsch assoziiert haben.

Dann ermutigt die Lehrperson die Lernenden, dass sie die erste Aufgabe des Arbeitsblattes 1. zu erledigen (siehe Anhang III). Sie haben schon ein Vorwissen einiger Tiere aber sie sollen das Vorwissen aktivieren. Die Lernenden haben zwei Minuten, die Lücke zu erfüllen. Dann wählt die Lehrperson fünf Lernenden aus, die richtige Antwort zu geben.

Folgender Schritt ist der Einsatz des Computers und Internetzugang notwendig. Die Lehrperson verwendet die Bildschirm und der Monitor, die die Schule verfügt, damit ein Lied auf You-Tube abgespielt wird. Dieses Video ist authentisches Zusatzmaterial, das zum Erlernen einer Fremdsprache beiträgt. Dieses Video erwähnt viele Tiere mit ihren Geräuschen und die Lernenden notieren in ihrem Heft die unbekannten. Sie verknüpfen also das Vorwissen mit dem neuen Wissen. Dann besprechen sie die Ergebnisse mithilfe der Lehrperson im Plenum.

Die Musik macht ein angenehmes Klima bzw. Spaß in der Klasse und wirkt auf die Psychologie der Lernenden positiv. Der Stress wird reduziert und die Lernenden erleben durch entspannte Mittel eine Fremdsprache. Die Lieder bzw. die Hörtexte beinhalten landeskundliche Inhalte, die die Interesse und die Neugier der Lernenden wecken. Außerdem demonstrieren sie viele kulturelle Merkmale, die das interkulturelle Lernen fördern.

Die Lehrperson ermutigt die Lernenden die zweite Aufgabe zu erledigen (siehe Anhang III). Die Lernenden sollen die Fotos mit dem richtigen Textabschnitt zuordnen. Dann besprechen und vergleichen sie ihre Antworten im Plenum und die Lehrkraft als der Moderator gibt ihnen die richtige Antwort. Schließlich sollen sie die dritte bzw. letzte Aufgabe erledigen. Bei dieser Aufgabe sollen sie das Wort mit dem richtigen Foto zuordnen. Die Lehrperson gibt ihnen die Lösungen und die Lernenden fragen sie, falls sie Schwierigkeiten haben.

Anschlussphase: Diese Phase dauert ungefähr 5 Minuten. Die Lehrperson fragt auf Deutsch die Lernenden, ob sie interessant den Unterricht gefunden haben und ob sie Schwierigkeiten oder Fragen haben. Sie verabschieden sich bis nächstes Mal.

Im Weiteren werden die Lehrskizze und die Analyse der zweiten Unterrichtsstunde zur Förderung des mündlichen Ausdrucks dargestellt.

2. Lehrskizze-Unterrichtsstunde

Ziele: Förderung des interkulturelles Lernen, der mündlichen Ausdruck, Neugier wecken, Vorwissen aktivieren

Datum: 18.06.2022			Zielgruppe: Jugendliche (14 Jahre alt)			
Ort: Heraklion, Kreta			Teilnehmerzahl: 20			
Phase	Zeit	Lernziel	Aktivität	Sozialform	Medien	Kommentare
Hinführungsphase	10 Min	<ul style="list-style-type: none"> Sprachproduktion Neugier wecken 	<ul style="list-style-type: none"> Einführung ins Thema Dialogisches Sprechen 	Plenum	Stimmen	Die Lehrperson begrüßt die Lernenden und betont die wichtigsten Punkte des Märchens „Die Bremer Musikanten“.
Verstehensphase	30 Min	<ul style="list-style-type: none"> Sprachproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogisches Sprechen 	Einzelarbeit Partnerarbeit	Fotokopien Stimmen	Die Lernenden erledigen die Aufgaben des Arbeitsblattes 2. Die Lehrperson bemerkt die Reaktionen der Lernenden.
Anschlussphase	5 Min	Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> Dialogisches Sprechen 	Plenum	Stimmen	Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie Fragen haben und bemerkt ihre Reaktionen.

2. Unterrichtsstunde

Hinführungsphase: Diese Phase dauert 10 Minuten. Ziel dieser Phase ist die Förderung des mündlichen Ausdrucks. Die Lehrperson begrüßt die Lernenden. Sie erinnert seine Lernenden an den Inhalt und die wichtigsten Punkte des Märchens in der Zielsprache. Auf diese Weise aktiviert sie das Vorwissen der Lernenden und bereitet sie gleichzeitig auf die zweite Unterrichtsstunde vor.

Verstehensphase: Diese Phase dauert 30 Minuten und hat als Ziel die Förderung des mündlichen Ausdrucks. Die Lernenden bearbeiten die erste Aufgabe der zweiten

Unterrichtsstunde (siehe Anhang III). In dieser Aufgabe sollen die Lernenden die Gefühle der Tiere mündlich beschreiben. Ein Sprechanlass ist die Abbildung der Tiere. Die folgende Aufgabe ist eine Imitationsaufgabe, in deren die Lehrperson 15 Wörter aus dem Text auswählt und sie lautliest. Die Lernenden versuchen die Aussprache der Lehrperson zu imitieren. Außer der Wortschatzarbeit ist die richtige Aussprache der Wörter notwendig. Die folgende Aufgabe ist eine Kettenaufgabe, in deren die Lernenden aufstehen und im Kreis sitzen. Der Lernende sagt ein Tier z.B. Katze und dann wirft einem anderen den Ball, der an ein anderes Tier denken soll. Wer sich an kein Tier erinnern kann, verliert und verlässt den Kreis. Die Lehrperson hat als Ziel eine spielerische Atmosphäre im Unterricht hervorzurufen. Nach Storch (2008: 227) lassen sich lustige und überraschende Diskursverläufe und auch die schwächeren Lernenden können mit Hilfe der Gruppe aktiver sein. Diese Aufgabe hilft dabei, dass die Lernenden das Vorwissen mit dem neuen Wissen kombinieren und den neuen Wortschatz festigen. Solche Aktivitäten motivieren die Lernenden, sodass sie sich nicht langweilen. Letzte Aufgabe ist ein Rollenspiel. Es geht um einen vermutlichen Dialog zwischen den Lernenden. Bei dieser Aufgabe sollen die Lernenden die Abbildungen sehen und die wahrscheinlichen Dialoge durchführen. Diese Aufgabe zielt auf die Sprachproduktion, die im Anfängerunterricht eine wichtige Rolle spielt (ebd.: 230).

Anschlussphase: Diese Phase dauert 5 Minuten. Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie den Unterricht interessant gefunden haben. Die Lehrperson erklärt wahrscheinliche Fragen und berücksichtigt der Lernenden, ob sie positive oder negative Reaktionen bzw. Verhalten haben. Dann verabschieden sie sich bis nächstes Mal.

Im Weiteren werden die Lehrskizze und die Analyse der dritten Unterrichtsstunde zur Förderung der Landeskunde und des interkulturellen Lernens dargestellt.

3. Lehrskizze-Unterrichtsstunde

Thema: Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“

Ziele: Förderung des interkulturelles Lernen, des Wortschatzes der mündlichen Ausdruck, Neugier wecken, Vorwissen aktivieren

Datum: 25.06.2022

Zielgruppe: Jugendliche (14 Jahre alt)

Ort: Heraklion, Kreta

Teilnehmerzahl: 20

Phase	Zeit	Lernziel	Aktivität	Sozialform	Medien	Kommentare
-------	------	----------	-----------	------------	--------	------------

Hinführungsphase	10 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachproduktion • Neugier wecken • Hypothesen machen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung ins Thema • Dialogisches Sprechen 	Plenum	Stimmen Fotokopien	Die Lehrperson führt die Lernenden ins neue Thema des Unterrichts. Die Lernenden lesen den Titel des Textes „Köln speziell für junge Leute“ und machen Hypothesen.
Verstehensphase	30 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzarbeit • Sprachproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzaufgaben • Monologisches Sprechen 	Einzelarbeit Partnerarbeit	Fotokopien Stimmen	Die Lernenden lesen den Text mit dem Titel „Köln speziell für junge Leute“. Sie erledigen die Aufgaben des Arbeitsblattes 3.
Anschlussphase	5 Min	Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogisches Sprechen 	Plenum	Stimmen	Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob Fragen haben und erklärt den Lernenden das Projektarbeit, das sie für die nächste Unterrichtsstunde vorbereiten sollen.

Hinführungsphase: Die Hinführungsphase dauert 10 Minuten. Diese Phase hat als Ziel die Aktivierung des Vorwissens der Lernenden über die Kultur nicht nur des Ziellandes sondern auch des Heimatlandes und die Verknüpfung mit neuen Informationen über dieses Thema. Die Lehrperson begrüßt die Lernenden. Die Lehrperson gibt den Lernenden das Arbeitsblatt 3. (siehe Anhang III). Die Lehrperson ermutigt die Lernenden, den Titel des Textes (Köln speziell für junge Leute) zu lesen, der in die erste Seite des Arbeitsblattes steht, und Hypothesen über den Inhalt des Textes zu machen. Die Lehrperson möchte ihr Vorwissen aktivieren und ihre Fantasie anregen, indem sie Gedanken über den Inhalt des Textes machen.

Verstehensphase: Die Verstehensphase dauert 30 Minuten. Diese Phase zielt auf die Förderung der Landeskunde und des interkulturellen Lernens, weil der Text mit dem Titel „Köln speziell für junge Leute“ die fremde Kultur fördert. Die Lernenden lesen den Text und vergleichen ihre Hypothesen mit dem Inhalt des Textes. Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie unbekannte Wörter aus dem Text haben. Die Lehrperson bemerkt das Verhalten und die Reaktionen der Lernenden, falls sie mit dem Inhalt des Textes und mit der Thematik des

Unterrichts befriedigt sind. Dann ermutigt die Lehrperson die Lernenden die Fragen der ersten Aufgabe, die in Arbeitsblatt 3. steht (siehe Anhang III). Diese Aufgabe trägt zur Förderung der fremden Kultur und zum Vergleichen mit der eigenen bei. Nächste Aufgabe zielt auf die Förderung des Wortschatzes. Die Lernenden sollen die verborgenen Wörter, die aus dem Text ausgewählt werden, in Kryptex finden. Auf diese Art wird den neuen Wortschatz erweitert und gefestigt. Die letzte Aufgabe des Arbeitsblattes 3. (Anhang III) fördert die Sprachproduktion und besonders das freie Sprechen. Es geht um eine schrittweise Hinführung zum freien Sprechen und es ist sehr wichtig für die Anfänger. Die Lernenden verwenden den Wortschatz des Textes und prägen neue Sätze (Storch 2008: 237).

Anschlussphase: Diese Phase dauert 5 Minuten. Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie den Unterricht interessant gefunden haben. Die Lehrperson erklärt wahrscheinliche Fragen. Die Lernenden werden aufgefordert, eine Projektarbeit durchzuführen, indem sie eigenverantwortlich aus dem Internet die benötigten Informationen suchen. Sie werden in vier Gruppen eingeteilt und die Lehrperson fragt jede Gruppe, welche Stadt Deutschlands wissen und interessant finden. Sie sollen also aus dem Internet recherchieren und Fotos von dieser Stadt Deutschlands sammeln, indem sie eine Collage erstellen. Dann sollen sie Informationen über die Kultur, die Gewohnheiten und die Sitten und Gebräuche dieser Stadt sammeln und eine Präsentation in der Klasse durchführen. Sie verabschieden sich bis nächstes Mal.

Im Weiteren werden die Lehrskizze und die Analyse der vierten Unterrichtsstunde zur Förderung der Landeskunde und des interkulturellen Lernens dargestellt.

4. Lehrskizze-Unterrichtsstunde

Thema: Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“

Ziele: Förderung des interkulturelles Lernen, des Wortschatzes und der mündlichen Ausdruck, Neugier wecken, Vorwissen aktivieren

Datum: 28.06.2022

Zielgruppe: Jugendliche (14 Jahre alt)

Ort: Heraklion, Kreta

Teilnehmerzahl: 20

Phase	Zeit	Lernziel	Aktivität	Sozialform	Medien	Kommentare
-------	------	----------	-----------	------------	--------	------------

Hinführungsphase	10 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachproduktion • Neugier wecken 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung ins Thema • Dialogisches Sprechen 	Plenum	Stimmen	Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie das Thema der Präsentation interessant gefunden haben.
Verstehensphase	30 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzarbeit • Sprachproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzaufgaben • Dialogisches Sprechen 	Einzelarbeit Partnerarbeit	Fotokopien Stimmen	Die Lernenden erledigen zunächst die Wortschatzaufgabe, um die Wortschatzkenntnisse zu wiederholen. Dann präsentiert jede Gruppe ihre Präsentationsthema und die Collage in der Klasse.
Anschlussphase	5 Min	Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogisches Sprechen 	Plenum	Stimmen	Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie das Märchen und die Aufgaben interessant waren und bemerkt ihre Reaktionen.

Hinführungsphase: Diese Phase dauert 10 Minuten. Ziel dieser Phase ist die Förderung des interkulturellen Lernens. Die Neugier und das Interesse der Lernenden über die Landeskunde Deutschlands sollen wecken. Der Text kombiniert sprachliche Elemente, wie z.B. Grammatik, Syntax und Wortschatz, mit vielen interkulturellen Elementen. Sie führen somit nicht nur in die fremde Sprache sondern auch in die fremde Kultur ein. Nach Krumm (1988: 523) soll allerdings selbst der DaF ein landeskundliches Ereignis sein. Die Lernenden sollen ihre Projektarbeit mit dem Thema „Städte Deutschlands“ präsentieren und darüber diskutieren.

Die Lehrperson tritt im Raum ein und begrüßt die Lernenden in die Zielsprache (Deutsch). Die Lernenden beantworten auf Deutsch und der Unterricht beginnt. Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie die Projektarbeit gemacht haben und ob sie sie interessant gefunden. Die Lehrperson bemerkt ihre Reaktionen. Sie informiert sie auch, dass sie mit einer Wortschatzaufgabe beginnen sollen. Dann gehen sie weiter mit den Präsentationen über die Städte Deutschlands.

Verstehensphase: Die Unterrichtsstunde dauert ungefähr 30 Minuten. In dieser Phase gibt die Lehrperson den Lernenden eine Fotokopie mit einer Aufgabe, sodass der Wortschatz der

ersten Unterrichtsstunde wiederholt wird. In dieser Aufgabe sollen die Stundenden die Fotos mit der richtigen Bedeutung zuordnen. Die Lernenden machen die Aufgabe und dann vergleichen ihre Ergebnisse im Plenum. Der Moderator gibt die Schlussantwort.

Folgender Schritt ist die Präsentation, die die Lernenden vorbeireitet haben. Jede Gruppe hat ungefähr 5 Minuten. Erstens zeigen sie ihren Mitschülern die Collage mit den Fotos der ausgewählten Stadt und dann präsentieren einige Informationen über die Kultur und die Traditionen der Stadt. Nach der Präsentation fragen die anderen Gruppen, ob sie etwas nicht verstanden haben und die Lehrperson fügt mehrere Informationen, wenn es notwendig ist. Die Lehrperson bemerkt ebenfalls das Gesicht der Lernenden, ob sie Interesse haben und ob sie den Unterricht entspannen.

Anschlussphase: Diese Phase dauert 5 Minuten. Die Lehrperson fragt die Lernenden, ob sie die Projektarbeit interessant gefunden und welche Schwierigkeiten bewältigt haben. Sie verabschieden sich.

7. Reflexion

In Weiteren wird die Reflexion des Unterrichtsvorschlags präsentiert. Es geht um einen Vorschlag, weil der Unterricht nicht angewandt wurde. Es wird die Angemessenheit der Textauswahl und die Aufgaben der Arbeitsblätter aus didaktischen- pädagogischen Perspektiven bewertet.

In der ersten Unterrichtsstunde wird das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ dargestellt. Der Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht trägt zur Förderung der Landeskunde und der interkulturellen Kompetenz bei. Nicht nur jedes Land sondern auch jede Region in einem Land liefert eine verschiedene Version eines Märchens. Jede Version vermittelt kulturelle Merkmale der jeweiligen Region. Das gibt somit den Lernenden die Möglichkeit nicht nur über die fremde Kultur und die Mentalität informiert zu werden sondern auch die eigene Kultur zu verstehen und zu akzeptieren. Außerdem fördert der Einsatz des Märchens im Fremdsprachenunterricht die Motivation der Lernenden und hilft den Lernenden dabei, dass sie eine Pause von der Routine des Lehrwerks machen. Das Arbeitsblatt kann ihre Fantasie wegen der bunten Abbildungen anregen und das Video kann ihre Neugier wecken. Andererseits wäre das Märchen wegen seine Länge vielleicht anstrengend und wahrscheinlich würden sich die Lernenden langweilen. Ob die Lehrperson bemerkt, dass sie sich langweilen, soll sie das zweite Textlesen vermeiden. Vielleicht bewältigen sie auch Schwierigkeiten mit den unbekannten Wörtern und Ausdrücken und das führt wahrscheinlich zum Motivationsverlust. Vielleicht langweilen sich die Lernenden mit den Aufgaben des Arbeitsblattes, weil sie viele sind und die Zeit beschränkt ist.

In der zweiten Unterrichtsstunde wird die Wortschatzarbeit gefördert. Die Lernenden sind vertraut mit dem Thema des Unterrichts. Von dieser Unterrichtsstunde fehlen die schriftlichen Aufgaben, die anstrengend und langweilig für die Lernenden sind. Die interaktiven Aufgaben des zweiten Arbeitsblattes fördern die Lernmotivation und wahrscheinlich bewältigen die Lernenden keine Schwierigkeit. Die dritte Aufgabe, das Kettenspiel, hilft den Lernenden dabei, dass sie aktiver im Unterricht empfinden. Aber die einzige negative Auswirkung, die diese Aufgabe wahrscheinlich hat, wäre die Geräusche der Lernenden in der Klasse. Schließlich bewältigen sie Schwierigkeiten mit der Sprachproduktion der vierten Aufgabe, weil die Lernenden häufig sich schämen, wenn sie allen MitschülerInnen gegenüber sprechen.

In der dritten Unterrichtsstunde wird neben dem Wortschatz und der Sprachproduktion auch die Landeskunde gefördert. Die Lernenden finden wahrscheinlich den Text des Arbeitsblattes 3. sehr interessant und langweiligen sich nicht, weil der Text klein ist und die meisten Wörter schon bekannt sind. Es beinhaltet viele neue Informationen über die fremde Kultur und trägt zur Förderung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht bei. Die erste Aufgabe des Arbeitsblattes hilft den Lernenden beim Vergleich der fremden und der eigenen Kultur. Die Lernenden werden der fremden Kultur gegenüber tolerant und offen aber auch verstehen und akzeptieren ihre eigene. Vielleicht bewältigen sie Probleme mit der Sprachproduktion der dritten Aufgabe, weil sie häufig das freie Sprechen schwierig finden und eventuell sich schämen, den anderen Lernenden gegenüber zu sprechen.

In der letzten Unterrichtsstunde werden die Lernenden die Projektarbeit in der Klasse präsentieren. Eine Projektarbeit fördert die Lernautonomie, weil die Lernenden das Projekt selbstständig vorbereiten. Die Lehrperson hat die Rolle des Moderators. Wahrscheinlich finden die Lernenden die Erstellung der Collage und die Suche im Internet einen interessanten Prozess, aber bewältigen sie Probleme bei der Präsentation der Projektarbeit, weil sie aufstehen und ihren MitschülerInnen gegenüber sprechen sollen. Häufig schämen sich die Lernenden beim Sprechen und haben Angst, Fehler zu machen.

Im Allgemeinen sind die Vorteile dieser Unterrichtplanung mehr als die Nachteile. Es geht um jedoch einen Unterrichtsvorschlag und keinen angewandten Unterricht. Das bedeutet, dass die Lehrperson eine gute Vorbereitung machen soll, sodass sie wahrscheinliche Hindernisse bzw. Schwierigkeiten bewältigen kann.

8. Schlussfolgerung

Ziel dieser Diplomarbeit war, die Bedeutung des Einsatzes einer literarischen Gattung wie das Märchen im DaF-Unterricht hervorzuheben. Es geht um nicht keinen angewandten Unterricht, der in der Klasse stattgefunden hat, aber um einen Unterrichtsvorschlag. Die geplanten Unterrichtsstunden sind vier, die jede einzelne 45 Minuten dauern. Unterrichtsziel ist die Förderung sowohl der Landeskunde und des interkulturellen Lernens als auch des Wortschatzes und des mündlichen Ausdrucks. Zur Förderung der interkulturelle Kompetenz und der Landeskunde wurde ein Märchen von Bruder Grimm „Die Bremer Stadtmusikanten“ aus dem Bereich der deutschsprachigen Literatur ausgewählt. Die literarischen Texte beinhalten im Wesentlichen landeskundliche Bestandteile, die sowohl zur Förderung der Zielkultur als auch zur Bildung einer Brücke zwischen der Ausgangs- und Zielkultur beitragen. Die Lernenden sind in der Lage die Tradition, die Mentalität und die Geschichte des Ziellandes zu entdecken und seine eigene Kultur zu verstehen und akzeptieren. Auf dieser Art und Weise werden die Diskriminierung und die Klischees aufgebaut. Die Horizonte der Lernenden können sich erweitern und sie werden tolerant dem Fremden gegenüber. Ein literarischer Text wie das Märchen fördert auch die Kommunikation und die Auseinandersetzung zwischen den Menschen.

Aus diesem Grund lässt sich sagen, dass die Märchen im DaF-Unterricht hohen Stellenwert haben. Im Laufe der Zeit hat sich die Rolle der Literatur wegen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstände verändert und literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Das Märchen ist eine literarische Gattung, die sich für die Kinder und die Jugendliche als angemessenes Zusatzmaterial bezeichnet.

In dieser Diplomarbeit wurde die Funktion und den Einfluss der Literatur, besonders der Märchen, ausführlich analysiert. Die Märchen entfalten die Phantasie und die Kreativität der Kinder und erhöhen die Leselust und die Motivation der Lernenden im Unterricht. Die Kinder und die Jugendliche sind mit dem Märchen vertraut. Mit der Einbeziehung von Märchen im Unterricht würden außerdem die fremdsprachlichen und kommunikativen Kompetenzen gefördert. Ebenfalls wird die Moralität der Hauptcharakter gefördert und sie fungieren als ein gutes Beispiel für die Lernenden, weil sie mit den Helden des Märchens identifizieren. Außerdem sind die Märchen authentische literarische Texte, die zur Förderung der Landeskunde und zum Abbau von Stereotypen und Klischees beitragen. Märchen beinhalten Informationen über das alltägliche Leben deren Epoche, über die Mentalität und Traditionen

der Menschen der Zielkultur. Die Authentizität trägt auch dazu bei, dass die Zielsprache keine Verarbeitung trägt und die Lernenden die Möglichkeit haben, die authentische Sprache zu erlernen. Obwohl die literarischen Texte einen komplexen sprachlichen Charakter verfügen, geben sie die Möglichkeit dem Leser, dass er die fremde Kultur annimmt und mit seiner eigenen vergleicht. Zum Schluss wurde die Bedeutung eines handlungs- und projektorientierten Lernens betont, weil der Unterricht einen kreativen und autonomen Unterrichtsvorgang fördert.

Im praktischen Teil wird der Unterrichtsvorschlag in drei Phasen skizziert und die didaktisch-methodischen Entscheidungen werden ausführlich erklärt. Nicht nur der Märchentext von Brüder Grimm „Die Bremer Stadtmusikanten“ als auch der Text mit dem Titel „Köln speziell für junge Leute“ beinhalten kulturelle Merkmale, die die Landeskunde und die Interkulturalität fördern. Der Märchentext förderte auch die Kreativität und entfaltet die Fantasie der Lernenden. Die Aufgaben zielen auf die Förderung nicht nur des Wortschatzes sondern auch des mündlichen Ausdrucks. Viele Aufgaben sind interaktiv und tragen zur Steigerung der Motivation der Lernenden bei. Die Projektarbeit fördert sowohl das interkulturelle Lernen und die Sprachproduktion als auch die Lernautonomie. Die Lehrperson soll die Rolle des Moderators haben.

Schließlich lässt sich sagen, dass der Einsatz der Märchen im DaF-Unterricht zur Förderung der Landeskunde beiträgt. Die Lernenden haben die Möglichkeit ihre Fantasie, ihre Imagination und ihre Kreativität zu entfalten und fremden Kulturen bzw. Mentalitäten zu erkennen.

9. Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftliche Ansätze. In Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (Hrsg.), DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium.
- Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bettelheim, Bruno (1980): Kinder brauchen Märchen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt bei Klett.
- Bischof, Monika/ Kessling, Viola & Krechel, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literaturvermittlung. Fernstudieneinheit 3. München: Langenscheidt. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <https://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/597/573> (Stand: 10.04.2022).
- Boeckmann, Klaus-Börge (2015): Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20 (2), 90–100. Online: <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/766> (Stand: 30.04.2022).
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, (bes. S. 29-37 u. 50-56). Das Buch gibt es im Internet frei zugänglich. Online: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf (Stand: 25.05.2022).
- Bühler, Charlotte / Bilz, Josephine (1977): Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Delmas, Hartmut/ Vorderwülbecke, Klaus (1989): Landeskunde. In: Ehnert Hg. 1989.
- Die Heinz in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv (1973): Projekt Deutschunterricht 5. Massenmedien und Trivialliteratur. J.B Metzler.

Donnerstag, Jürgen (1989): Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik literarische Lesestrategien und Rock Lyrics im Englischunterricht. Essen: Die blaue Eule.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München. Max Hueber Verlag.

Ehnert, Rolf /Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Band B.

Ehnert Rolf (2001). Unterrichtsplanung, -gestaltung und –evaluation, Band A. Patras: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele-KonzepteMaterialien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Essinger, Helmut/ Ucar, Ali (1993): Erziehung: Interkulturell. Politisch. Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Felsberg: migro.

Fingerhut, Karlheinz (1987): Kann „Handlungsorientierung“ ein Paradigma der Literaturdidaktik. In: Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprach Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 11.

Fischer, Dietlind (1996): Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld. In: Fischer, Dietlind/ Schreiner, Peter/ Doyé, Götz/ Scheilke, Christoph Th.: Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Gerhard, Helbig/ Lutz, Götze/ Gert, Henrici/ Hans-Jürgen, Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.12). Berlin: de Gruyter, 887-893.

Gröhring, Heinz (1980): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Hg. Alois Wierlacher. Bd.1. München: Fink.

Gross Harro (1998): Einführung in die germanistische Linguistik. 3. überarb. und erw. Aufl. Iudicium Verlag: München.

Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.

- Haas, Gerhard (1984): Kinder und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Reclam.
- Heckhausen, Heinz (1967): „Entwurf einer Psychologie des Spielens“. In: Psychologische Forschung 27, München: Piper Verlag.
- Henrici, Gert & Riemer, Christine (Hrsg.) (1996): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen, Band I & II. 2. Unveränderte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hetmann, Frederik (1999): Märchen und Märchendeutung. Erleben & verstehen. Königsfurt : Kleinkönigsfürde.
- Heyd, Gertraute (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hofmann, Klaus T./ Petry, Christian/ Raschert, Jürgen/ Schlotmann, Barbara (Hrsg.) (1993): Schulöffnung und interkulturelle Erziehung. Wie regionale Arbeitsstellen, Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huneke, Hans-Werner, Steinig, Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Huth, Manfred (Hrsg.) (1997): Hits für den Unterricht. Interkulturell antirassistisch. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 11.
- Krumm, Hans-Jürgen (1988): Kulturspezifische Aspekte der Sprachmittlung Deutsch als Fremdsprache. Zur Einführung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 121-126. Wierlacher A. (Hrsg.). München: Iudicium.
- Krumm, Hans.-Jürgen (2017): Das DACH-Prinzip - Zwischen ABCD und DACHL - Mit Beispielen aus der Praxis - DACH Diskursiv Weitergedacht. (Y. Herrmann-Teubel, A. D.

Jarzabek, & N. Shafer, Hrsg.), IDV-Magazin, (92), 6-12. Online:

<https://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf> (Stand: 01.05.2022).

Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 983-992.

Lüthi, Max (1976): Das europäische Volksmärchen. München.

Lütke, Christiana/ Klüter, Monika (1995): Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht. Münster: Waxmann.

Maijala, Minna (2010): Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Turku: Turun Yliopisto.

Neuhaus, Stefan (2005): Märchen. 2. überarbeitete Auflage 2017. Tübingen: A. Francke Verlag.

Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (2002): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: Springer Verlag.

Pauldrach, Andeas (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke. Zielsprache Deutsch.

Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölder-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch 39/2008.
https://courses.eap.gr/pluginfile.php/117223/mod_label/intro/Portmann%CE%A4selikas_Schmoelzer-Eibinger.pdf (Stand: 13.05.2022).

Quehl, Thomas (2003): Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Pädagogik in der Grundschule. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas. (Hrsg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main: IKO.

Rademacher, Helmolt (1991): Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Rademacher, Helmut/ Wilhelm, Maria (2005): Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10. Berlin: Cornelsen.

Riemer, Claudia (2001): Literarische Texte. In: Henrici, Gert / Riemer Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage, Narr: Tübingen.

Rösch, Heidi (2003): Es war einmal und es wird immer wieder sein- Interkulturelle Literaturdidaktik am Beispiel von Märchen. In: Kloeters, Ulrike/ Lüddecke, Julian/ Quehl, Thomas. (Hrsg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main: IKO Verlag.

Schad, Ute (1997): Multikulturelle Herausforderungen. Handreichungen zur politischen Bildungsarbeit. Berlin: Luchterhand.

Schauenburg, Barbara (2001): Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Schmitt, Rudolf (Hrsg.) (1997): Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Frankfurt am Main: Der Grundschriftverlag.

Schulze, Florian (2003): Interkulturalität per Döner?. In: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas. (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

Senkbeil, Karsten, Engbers, Simone (2011): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz - Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. ForumSprache 6.2011, Ismaning: Hueber Verlag, 41-57. Online: https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-546100-9_ForumSprache_62011.pdf (Stand: 01.05.2022).

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 3. Aufl., München: Fink.

Theisen, Joachim (2000): Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation – Leseverstehen Band B. Patra E.A.P.

Tschirner, Erwin (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band B. Patras: Griechische-Fern-Universität.

Zeuner, Ulrich (1997): Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden.

Zeuner, Ulrich (2009): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Technische Universität Dresden Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/ Institut für Germanistik Lehrbereich DaF. TU Dresden/ Institut für Germanistik. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_rea_der_landeskunde.pdf?lang=de. (Stand: 29.04.2022).

Internetquellen

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Europarat Straßburg, Langenscheidt KG, Berlin München, Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand: 21.05.2022).

Was bedeutet Kultur? –eine Spurensuche. Online: <https://www.gefluechtete-dortmund.de/was-bedeutet-kultur-eine-spurensuche/> (Stand: 22. 03.2022).

Wikipedia. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Br%C3%BCder_Grimm (Stand: 28.06.2022).

Lehrmaterial

Deutsch – Ein Hit!2 (2014): Kursbuch. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Beste Freunde 3 (2015): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. München: Hueber Verlag.

Die Bremer Stadtmusikanten (Grimm, KHM 27). Online: https://www.mit-erzaehlen-schule-muenchen.germanistik.uni-muenchen.de/downloads/erzaehl|gut/grimm/khm027_bremer_stadtmusikanten.pdf (Stand: 08.06.2022).

Video mit dem Titel „Das kleine Küken piept“. Online: You-Tube.
https://www.youtube.com/watch?v=tjBCjfB3Hq8&ab_channel=PULCINOPIO (Stand:
12.06.2022).

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Landkarte Deutschlands.

https://www.google.gr/search?q=landkarte+deutschland&sxsrf=ALiCzsa68eI6hKrA4tpzMFObskRxSzUr-Q:1654993878726&tbm=isch&source=iu&ictx=1&vet=1&fir=kTqiX3UozAaLSM%252CarAf9OajkbYDUM%252C_%253BX81KjxotMdI_vM%252CCXIP8i5iobSIVM%252C_%253B9q80r81TVEZaFM%252Cl6X0Iz-8ORxkJM%252C_%253Be3wSPJj751wX5M%252Cl6X0Iz-8ORxkJM%252C_%253B4f1i4FkXdvSt_M%252CKyUTUfhX93g2WM%252C_&usg=AI4=kQpHpJa4pOcXSDX8y5QBgWvDb2oKQ&sa=X&ved=2ahUKEwjduvzR1Kb4AhUNSPEDHfOLAFYQ9QF6BAgDEAE#imgsrc=A7i3P51tDiAmyM (Stand: 10.06.2022).

Abb. 2 Katze.

https://www.google.gr/search?q=katze&sxsrf=ALiCzsaU0QMTTl5lCs4hJiNuVALXpy14bg:1655206228407&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwimrJja66z4AhWwSfEDHYDUC3gQ_AUoAXoECAMQAw#imgsrc=5wzLRWe07Qun9M (Stand: 12.06.2022).

Abb. 3 Hund.

https://www.google.gr/search?q=hund&tbm=isch&ved=2ahUKEwjom_3h66z4AhVD_qQKHfjzAVQQ2-cCegQIABAA&oq=hund&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECAAQQzIFCAAQgAQyBAGAEEMyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEOgQIIxAnOgYIABAEAc6BAGAEb46BwgjEOoCECc6CAGAEIAEELEDOgcIABCxAxBDOgQIABADOggIABCxAxCDAVC6JFj5MmDMNGgBc (Stand: 12.06.2022).

Abb. 4 Esel.

https://www.google.gr/search?q=esel&tbm=isch&ved=2ahUKEwjh37ue8Kz4AhV37rsIHcjfA4QQ2-cCegQIABAA&oq=esel&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECAAQQzIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBAGAEb4yBAGAEb4yBAGAEb4yBAGAEb4yBAGAEb46BAG

[YaoVIM%3D&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwiA_KrWz7D4AhXOwgIHHef7CdUQ4IYoAnoECAEQIQ&biw=1349&bih=625#imgrc=DXnDehkrWmKMSM](https://www.youtube.com/watch?v=g9TOGqVSmdI&ab_channel=DeineM%C3%A4rchenwelt-M%C3%A4rchen%2CGeschichten%26Sagen) (Stand 12.06.2022).

https://www.youtube.com/watch?v=g9TOGqVSmdI&ab_channel=DeineM%C3%A4rchenwelt-M%C3%A4rchen%2CGeschichten%26Sagen (Stand 12.06.2022)

Anhang I



https://www.google.gr/search?q=landkarte+deutschland&sxsrf=ALiCzsa68eI6hKrA4tpzMFobskRxSzUr-Q:1654993878726&tbm=isch&source=iu&ictx=1&vet=1&fir=kTqiX3UozAaLSM%252CarAf9OajkbYDUM%252C_%253BX81KjxotMdI_vM%252CCXIP8i5iobSIVM%252C_%253B9q80r81TVEZaFM%252CI6X0Iz-8ORxkJM%252C_%253Be3wSPJj751wX5M%252CI6X0Iz-8ORxkJM%252C_%253B4f1i4FkXdvSt_M%252CKyUTUfhX93g2WM%252C_&usg=AI4_-kQpHpJa4pOcXSDX8y5QBgWvDb2oKQ&sa=X&ved=2ahUKEwjduvzR1Kb4AhUNSPEDHfOLAFYQ9QF6B-AgDEAE#imgsrc=A7i3P51tDiAmyM

Anhang II

Die Bremer Stadtmusikanten (Grimm, KHM 27)

Es war einmal ein Mann, der hatte einen Esel, welcher schon lange Jahre unverdrossen die Säcke in die Mühle getragen hatte. Nun aber gingen die Kräfte des Esels zu Ende, so daß er zur Arbeit nicht mehr taugte. Da dachte der Herr daran, ihn wegzugehen. Aber der Esel merkte, daß sein Herr etwas Böses im Sinn hatte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen. Dort, so meinte er, könnte er ja Stadtmusikant werden.

Als er schon eine Weile gegangen war, fand er einen Jagdhund am Wege liegen, der jämmerlich heulte. „Warum heulst du denn so, Packan?“ fragte der Esel.

„Ach“, sagte der Hund, „weil ich alt bin, jeden Tag schwächer werde und auch nicht mehr auf die Jagd kann, wollte mich mein Herr totschießen. Da hab ich Reißaus genommen. Aber womit soll ich nun mein Brot verdienen?“

„Weißt du, was“, sprach der Esel, „ich gehe nach Bremen und werde dort Stadtmusikant. Komm mit mir und laß dich auch bei der Musik annehmen. Ich spiele die Laute, und du schlägst die Pauken.“ Der Hund war einverstanden, und sie gingen mitsammen weiter.

Es dauerte nicht lange, da sahen sie eine Katze am Wege sitzen, die machte ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter. „Was ist denn dir in die Quere gekommen, alter Bartputzer?“ fragte der Esel.

„Wer kann da lustig sein, wenn's einem an den Kragen geht“, antwortete die Katze. „Weil ich nun alt bin, meine Zähne stumpf werden und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach Mäusen herumjage, hat mich meine Frau ersäufen wollen. Ich konnte mich zwar noch davonschleichen, aber nun ist guter Rat teuer. Wo soll ich jetzt hin?“

„Geh mit uns nach Bremen! Du verstehst dich doch auf die Nachtmusik, da kannst du Stadtmusikant werden.“ Die Katze hielt das für gut und ging mit.

Als die drei so miteinander gingen, kamen sie an einem Hof vorbei. Da saß der Haushahn auf dem Tor und schrie aus Leibeskräften. „Du schreist einem durch Mark und Bein“, sprach der Esel, „was hast du vor?“

„Die Hausfrau hat der Köchin befohlen, mir heute abend den Kopf abzuschlagen. Morgen, am Sonntag, haben sie Gäste, da wollen sie mich in der Suppe essen. Nun schrei ich aus vollem Hals, solange ich noch kann.“

„Ei was“ sagte der Esel, „zieh lieber mit uns fort, wir gehen nach Bremen, etwas Besseres als den Tod findest du überall. Du hast eine gute Stimme, und wenn wir mitsammen musizieren, wird es gar herrlich klingen.“ Dem Hahn gefiel der Vorschlag, und sie gingen alle vier mitsammen fort.

Sie konnten aber die Stadt Bremen an einem Tag nicht erreichen und kamen abends in einen Wald, wo sie übernachten wollten. Der Esel und der Hund legten sich unter einen großen Baum, die Katze kletterte auf einen Ast, und der Hahn flog bis in den Wipfel, wo es am sichersten für ihn war.

Ehe er einschlief, sah er sich noch einmal nach allen vier Windrichtungen um. Da bemerkte er einen Lichtschein. Er sagte seinen Gefährten, daß in der Nähe ein Haus sein müsse, denn er sehe ein Licht. Der Esel antwortete: „So wollen wir uns aufmachen und noch hingehen, denn hier ist die Herberge schlecht.“ Der Hund meinte, ein paar Knochen und etwas Fleisch daran täten ihm auch gut.

Also machten sie sich auf den Weg nach der Gegend, wo das Licht war. Bald sahen sie es heller schimmern, und es wurde immer größer, bis sie vor ein hellerleuchtetes Räuberhaus kamen. Der Esel, als der größte, näherte sich dem Fenster und schaute hinein.

„Was siehst du, Grauschimmel?“ fragte der Hahn.

„Was ich sehe?“ antwortete der Esel. „Einen gedeckten Tisch mit schönem Essen und Trinken, und Räuber sitzen rundherum und lassen sich's gutgehen!“

„Das wäre etwas für uns“, sprach der Hahn.

Da überlegten die Tiere, wie sie es anfangen könnten, die Räuber hinauszujagen. Endlich fanden sie ein Mittel. Der Esel stellte sich mit den Vorderfüßen auf das Fenster, der Hund sprang auf des Esels Rücken, die Katze kletterte auf den Hund, und zuletzt flog der Hahn hinauf und setzte sich der Katze auf den Kopf. Als das geschehen war, fingen sie auf ein Zeichen an, ihre Musik zu machen: der Esel schrie, der Hund bellte, die Katze miaute, und der Hahn krächte. Darauf stürzten sie durch das Fenster in die Stube hinein, daß die Scheiben klirrten.

Die Räuber fuhren bei dem entsetzlichen Geschrei in die Höhe. Sie meinten, ein Gespenst käme herein, und flohen in größter Furcht in den Wald hinaus.

Nun setzten sie die vier Gesellen an den Tisch, und jeder aß nach Herzenslust von den Speisen, die ihm am besten schmeckten.

Als sie fertig waren, löschten sie das Licht aus, und jeder suchte sich eine Schlafstätte nach seinem Geschmack. Der Esel legte sich auf den Mist, der Hund hinter die Tür, die Katze auf den Herd bei der warmen Asche, und der Hahn flog auf das Dach hinauf. Und weil sie müde waren von ihrem langen Weg, schliefen sie bald ein.

Als Mitternacht vorbei war und die Räuber von weitem sahen, daß kein Licht mehr im Haus brannte und alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: „Wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen.“ Er schickte einen Räuber zurück, um nachzusehen, ob noch jemand im Hause wäre.

Der Räuber fand alles still. Er ging in die Küche und wollte ein Licht anzünden. Da sah er die feurigen Augen der Katze und meinte, es wären glühende Kohlen. Er hielt ein

Schwefelhölzchen daran, daß es Feuer fangen sollte. Aber die Katze verstand keinen Spaß, sprang ihm ins Gesicht und kratzte ihn aus Leibeskräften. Da erschrak er gewaltig und wollte zur Hintertür hinauslaufen. Aber der Hund, der da lag, sprang auf und biß ihn ins Bein. Als der Räuber über den Hof am Misthaufen vorbeirannte, gab ihm der Esel noch einen tüchtigen Schlag mit dem Hinterfuß. Der Hahn aber, der von dem Lärm aus dem Schlaf geweckt worden war, rief vom Dache herunter: „Kikeriki!“

Da lief der Räuber, was er konnte, zu seinem Hauptmann zurück und sprach: „Ach, in dem Haus sitzt eine greuliche Hexe, die hat mich angehaucht und mir mit ihren langen Fingern das Gesicht zerkratzt. An der Tür steht ein Mann mit einem Messer, der hat mich ins Bein gestochen. Auf dem Hof liegt ein schwarzes Ungetüm, das hat mit einem Holzprügel auf mich losgeschlagen. Und oben auf dem Dache, da sitzt der Richter, der rief: 'Bringt mir den Schelm her!' Da machte ich, daß ich fortkam.“

Von nun an getrauten sich die Räuber nicht mehr in das Haus. Den vier Bremer Stadtmusikanten aber gefiel's darin so gut, daß sie nicht wieder hinaus wollten.

https://www.mit-erzaehlen-schule-machen.germanistik.uni-muenchen.de/downloads/erzaehlut/grimm/khm027_bremer_stadtmusikanten.pdf

Anhang III

1. Unterrichtsstunde

Arbeitsblatt 1.

1. Schreibe die Tiere mit ihren Artikeln auf Deutsch!





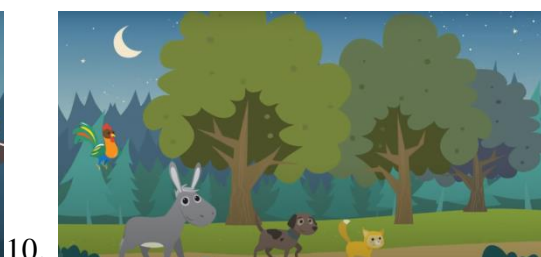
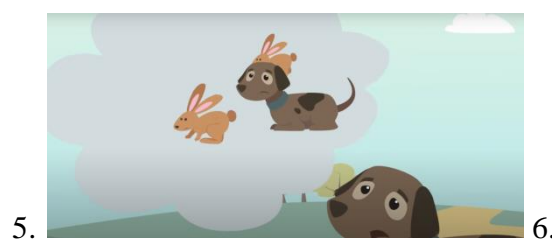
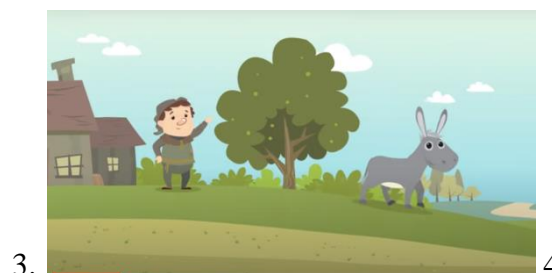
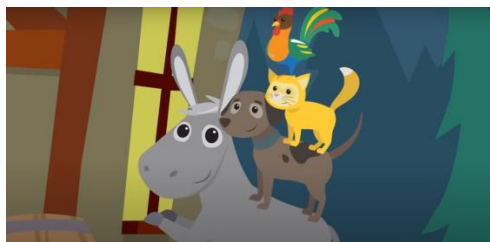
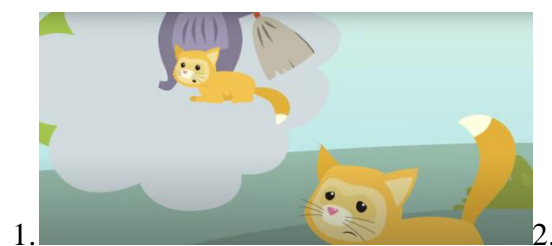








2. Ordne die Fotos den Abschnitten zu!



https://www.youtube.com/watch?v=g9TOGqVSmdI&ab_channel=DeineM%C3%A4rchenwelt-M%C3%A4rchen%2CGeschichten%26Sagen

a. Als er schon eine Weile gegangen war, fand er einen Jagdhund am Wege liegen, der jämmerlich heulte. „Warum heulst du denn so, Packan?“ fragte der Esel.

„Ach“, sagte der Hund, „weil ich alt bin, jeden Tag schwächer werde und auch nicht mehr auf die Jagd kann, wollte mich mein Herr totschießen. Da hab ich Reißaus genommen. Aber womit soll ich nun mein Brot verdienen?“

„Weißt du, was“, sprach der Esel, „ich gehe nach Bremen und werde dort Stadtmusikant. Komm mit mir und laß dich auch bei der Musik annehmen. Ich spiele die Laute, und du schlägst die Pauken.“ Der Hund war einverstanden, und sie gingen mitsammen weiter.

b. Als Mitternacht vorbei war und die Räuber von weitem sahen, daß kein Licht mehr im Haus

brannte und alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: „Wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen.“ Er schickte einen Räuber zurück, um nachzusehen, ob noch jemand im Hause wäre.

Der Räuber fand alles still. Er ging in die Küche und wollte ein Licht anzünden. Da sah er die feurigen Augen der Katze und meinte, es wären glühende Kohlen. Er hielt ein Schwefelhölzchen daran, daß es Feuer fangen sollte. Aber die Katze verstand keinen Spaß, sprang ihm ins Gesicht und kratzte ihn aus Leibeskräften. Da erschrak er gewaltig und wollte zur Hintertür hinauslaufen. Aber der Hund, der da lag, sprang auf und biß ihn ins Bein. Als der Räuber über den Hof am Misthaufen vorbeirannte, gab ihm der Esel noch einen tüchtigen Schlag mit dem Hinterfuß. Der Hahn aber, der von dem Lärm aus dem Schlaf geweckt worden war, rief vom Dache herunter: „Kikeriki!“

c. Sie konnten aber die Stadt Bremen an einem Tag nicht erreichen und kamen abends in einen

Wald, wo sie übernachten wollten. Der Esel und der Hund legten sich unter einen großen Baum, die Katze kletterte auf einen Ast, und der Hahn flog bis in den Wipfel, wo es am sichersten für ihn war.

d. Es war einmal ein Mann, der hatte einen Esel, welcher schon lange Jahre unverdrossen die Säcke in die Mühle getragen hatte. Nun aber gingen die Kräfte des Esels zu Ende, so daß er zur Arbeit nicht mehr taugte. Da dachte der Herr daran, ihn wegzugehen. Aber der Esel

merkte, daß sein Herr etwas Böses im Sinn hatte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen. Dort, so meinte er, könnte er ja Stadtmusikant werden.

e. „Was siehst du, Grauschimmel?“ fragte der Hahn.

„Was ich sehe?“ antwortete der Esel. „Einen gedeckten Tisch mit schönem Essen und Trinken, und Räuber sitzen rundherum und lassen sich's gutgehen!“

„Das wäre etwas für uns“, sprach der Hahn.

Da überlegten die Tiere, wie sie es anfangen könnten, die Räuber hinauszujagen. Endlich fanden sie ein Mittel. Der Esel stellte sich mit den Vorderfüßen auf das Fenster, der Hund sprang auf des Esels Rücken, die Katze kletterte auf den Hund, und zuletzt flog der Hahn hinauf und setzte sich der Katze auf den Kopf. Als das geschehen war, fingen sie auf ein Zeichen an, ihre Musik zu machen: der Esel schrie, der Hund bellte, die Katze miaute, und der Hahn krächte. Darauf stürzten sie durch das Fenster in die Stube hinein, daß die Scheiben Klirrten.

f. Da lief der Räuber, was er konnte, zu seinem Hauptmann zurück und sprach: „Ach, in dem Haus sitzt eine greuliche Hexe, die hat mich angehaucht und mir mit ihren langen Fingern das Gesicht zerkratzt. An der Tür steht ein Mann mit einem Messer, der hat mich ins Bein gestochen. Auf dem Hof liegt ein schwarzes Ungetüm, das hat mit einem Holzprügel auf mich losgeschlagen. Und oben auf dem Dache, da sitzt der Richter, der rief: 'Bringt mir den Schelm her!' Da machte ich, daß ich fortkam.“

Von nun an getrauten sich die Räuber nicht mehr in das Haus. Den vier Bremer Stadtmusikanten aber gefiel's darin so gut, daß sie nicht wieder hinaus wollten.

g. Als die drei so miteinander gingen, kamen sie an einem Hof vorbei. Da saß der Haushahn auf dem Tor und schrie aus Leibeskräften. „Du schreist einem durch Mark und Bein“, sprach der Esel, „was hast du vor?“

„Du schreist einem durch Mark und Bein“, sprach der Esel, „was hast du vor?“

„Die Hausfrau hat der Köchin befohlen, mir heute abend den Kopf abzuschlagen. Morgen, am Sonntag, haben sie Gäste, da wollen sie mich in der Suppe essen. Nun schrei ich aus

vollem Hals, solange ich noch kann.“

„Ei was“ sagte der Esel, „zieh lieber mit uns fort, wir gehen nach Bremen, etwas Besseres als den Tod findest du überall. Du hast eine gute Stimme, und wenn wir mitsammen musizieren, wird es gar herrlich klingen.“ Dem Hahn gefiel der Vorschlag, und sie gingen alle vier mitsammen fort.

h. Die Räuber fuhren bei dem entsetzlichen Geschrei in die Höhe. Sie meinten, ein Gespenst käme herein, und flohen in größter Furcht in den Wald hinaus.

Nun setzten sie die vier Gesellen an den Tisch, und jeder aß nach Herzenslust von den Speisen, die ihm am besten schmeckten.

Als sie fertig waren, löschten sie das Licht aus, und jeder suchte sich eine Schlafstätte nach seinem Geschmack. Der Esel legte sich auf den Mist, der Hund hinter die Tür, die Katze auf den Herd bei der warmen Asche, und der Hahn flog auf das Dach hinauf. Und weil sie müde waren von ihrem langen Weg, schliefen sie bald ein.

i. Es dauerte nicht lange, da sahen sie eine Katze am Wege sitzen, die machte ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter. „Was ist denn dir in die Quere gekommen, alter Bartputzer?“ fragte der Esel.

„Wer kann da lustig sein, wenn's einem an den Kragen geht“, antwortete die Katze. „Weil ich nun alt bin, meine Zähne stumpf werden und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach Mäusen herumjage, hat mich meine Frau ersäufen wollen. Ich konnte mich zwar noch davonschleichen, aber nun ist guter Rat teuer. Wo soll ich jetzt hin?“

„Geh mit uns nach Bremen! Du verstehst dich doch auf die Nachtmusik, da kannst du Stadtmusikant werden.“ Die Katze hielt das für gut und ging mit.

j. Ehe er einschlief, sah er sich noch einmal nach allen vier Windrichtungen um. Da bemerkte er einen Lichtschein. Er sagte seinen Gefährten, daß in der Nähe ein Haus sein müsse, denn er sehe ein Licht. Der Esel antwortete: „So wollen wir uns aufmachen und noch hingehen, denn hier ist die Herberge schlecht.“ Der Hund meinte, ein paar Knochen und etwas Fleisch daran täten ihm auch gut.

Also machten sie sich auf den Weg nach der Gegend, wo das Licht war. Bald sahen sie es heller schimmern, und es wurde immer größer, bis sie vor ein hellerleuchtetes Räuberhaus

kamen. Der Esel, als der größte, näherte sich dem Fenster und schaute hinein.

3.									
d.									

3. Ordne die Fotos mit ihrer Bedeutung!

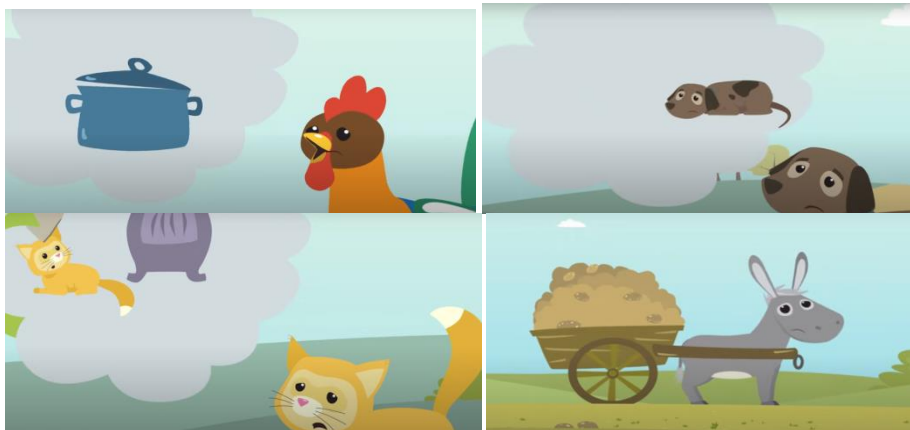


Hexe	Musikant	Räuber	Jäger	Richter

2. Unterrichtsstunde

Arbeitsblatt 2.

1. Sprich über die Gefühle der Tiere!



https://www.youtube.com/watch?v=g9TOGqVSmdI&ab_channel=DeineM%C3%A4rchenwelt-M%C3%A4rchen%2CGeschichten%26Sagen

2. Hör der Lehrperson zu und wiederhole dann die folgenden Wörter:

- 1) jämmerlich
- 2) Mäusen
- 3) Leibeskräfte
- 4) Lichtschein
- 5) hellerleuchtetes
- 6) Räuberhaus
- 7) Grausimmel
- 8) Vorderfüßen
- 9) tüchtigen
- 10) Holzprügel
- 11) Ungetüm
- 12) gräuliche
- 13) Schwefelholze
- 14) Höhe
- 15) Lichtschein

3. Kettenspiel: Steht auf und mach einen Kreis!



<https://www.eurobooks.co.uk/pdf/Paul-Lisa-Co-17515.pdf>

4. Rollenspiel: Was würden die Tiere sagen? Bilde mit deinen Mitschülern die geeigneten Dialoge für jede Szene!



https://www.youtube.com/watch?v=g9TOGqVSmdI&ab_channel=DeineM%C3%A4rchenwelt-M%C3%A4rchen%2CGeschichten%26Sagen

Arbeitsblatt 3.

Köln spezial für junge Leute

Ihr seid nur einen Tag in Köln? Diese Tipps helfen euch: Ihr müsst auf jeden Fall die Altstadt sehen und den Dom besuchen. Diese Kirche ist berühmt, ihre Türme sind über 150 Meter hoch! Auf der „Domplatte“, dem Platz vor dem Dom, gibt es viele Straßenkünstler, Musiker oder Breakdancer. Vom Dom zum Rheinufer ist es nicht weit.



Köln von oben



Straßenkünstler auf der Domplatte



Das Schokoladenmuseum



Himmel und Erde mit Würstchen

Ihr könnt dort das Schokoladenmuseum besuchen oder den Zoo. Und außerdem gibt es dort diese Brücke mit den meisten Liebeschlössern in Deutschland: die Hohenzollernbrücke. Dann noch „Himmel und Erde“ mit Würstchen essen oder einen Hamburger ... und der Tag ist schon vorbei. Und deshalb müsst ihr unbedingt noch mal wiederkommen, dann aber mit mehr Zeit. Viel Spaß in Köln!

1. Antworte die folgenden Fragen!

- a) Was kann man in Köln essen und was kann man auf Kreta?
- b) Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Köln und welche in Griechenland?
- c) Was sieht man auf dem „Domplatte“ Platz in Köln und was auf dem „Eleftheria“ Platz in Heraklion?

2. Finde die Wörter aus dem Text in den folgenden Kryptex!

D	H	G	Z	I	O	B	C	E	K	A	N	A	R	E	T	Ö	V
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

F	D	L	P	P	Z	R	W	V	H	J	P	Q	F	X	H	E	R
H	F	Ö	T	Ü	R	M	E	T	U	E	H	V	H	M	S	S	D
I	J	F	L	F	F	G	R	B	R	Ü	C	K	E	M	M	T	D
Y	G	E	B	S	W	E	G	T	V	C	S	M	D	H	H	E	O
L	K	F	D	F	D	E	U	T	S	C	H	L	A	N	D	W	M
T	T	R	E	X	Q	E	Z	E	R	C	H	Q	R	C	P	Ü	T
U	Ö	T	R	B	D	A	U	F	F	K	F	P	A	F	H	H	W
F	Ü	V	T	E	G	F	W	C	E	K	Ö	L	N	D	K	A	D
A	D	B	Z	F	Z	R	E	H	P	T	S	E	F	H	Ü	Q	E
L	B	S	T	R	A	S	S	E	N	K	Ü	N	S	T	L	E	R
T	F	E	F	V	D	L	Ö	Ü	W	P	A	D	L	F	E	W	Y
S	R	C	R	K	D	F	H	R	I	E	W	D	G	H	Ö	Q	W
T	C	R	H	R	H	L	Ö	D	E	A	Ü	C	N	C	T	E	Ä
A	E	R	J	P	Y	W	Ü	R	S	T	C	H	E	N	R	O	I
D	F	S	D	R	T	P	D	D	T	W	Ö	O	Q	Ü	V	W	T
T	F	F	R	R	G	T	W	E	G	N	V	S	K	Ä	Ü	W	G
L	I	E	B	E	S	S	C	H	L	Ö	S	S	E	R	N	P	G

3. Was würdest du in Köln gern machen?

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.