

## ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας

Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Diplomarbeit

Πτυχιακή / Διπλωματική Εργασία

Der Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht der  
Primarstufe zur Förderung des DaF-Unterrichts durch eine kreative  
und spielerische Weise

Η εφαρμογή των παραμυθιών στο μάθημα της ξένης γλώσσας στο  
δημοτικό σχολείο για την προώθηση του μαθήματος των  
Γερμανικών ως ξένης γλώσσας μέσω ενός δημιουργικού και  
παιχνιδιάρικου τρόπου

Parthenia Papalexopoulou

A.M. 512877

Tutor: Dr. Dimitrios Zeppos

Πάτρα, Ιούνιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Παρθενίας Παπαλεξοπούλου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο 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 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 συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Der Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht der  
Primarstufe zur Förderung des DaF-Unterrichts durch eine kreative  
und spielerische Weise

Parthenia Papalexopoulou  
A.M. 512877

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Δημήτριος Ζέππος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αικατερίνη Κανελλά

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2023

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ζέππο Δημήτριο, για την πολύτιμη βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, καθώς και την συν-επιβλέπουσα κυρία Κανελλά για τον υποστηρικτικό της ρόλο.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές μου και τους συναδέλφους μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις ολόθερμες ευχαριστίες μου στη πολύ καλή συνάδελφο, Ράνια Χρυσανθοπούλου, η οποία με τις πολύτιμες συμβουλές και τη συνεχή της παρότρυνση με έκανε, ακόμα και σε δύσκολες στιγμές, να συνεχίσω το έργο μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους γονείς μου και τον σύζυγό μου για την υποστήριξή τους.

Ιδιαίτερως και με όλη μου τη καρδιά θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου Χριστίνα και τους γιούς μου, Θοδωρή και Αποστόλη, για την αδιάκοπη ηθική στήριξη, τις συμβουλές καθώς και την υπομονή που υπέδειξαν για το πολύτιμο χρόνο που τους στέρησα.”

“Ακόμα ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο ευχαριστώ, σε έναν άνθρωπο, που εδώ και καιρό δεν είναι μαζί μου, αλλά με συντροφεύει πάντα: Στη γιαγιά μου! Στη γιαγιά μου, η οποία πάντα τόνιζε, ότι η γνώση είναι δύναμη και με παρότρυνε συνεχώς να τη κατακτώ!

Γιαγιά, δε το ξέχασα ποτέ αυτό!

Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς!

## **Zusammenfassung**

Das Thema dieser Arbeit ist der Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht zur Förderung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten durch eine differenzierte Herangehensweise. Das Ziel der Arbeit besteht darin, nachzuweisen, dass Märchen im DaF-Unterricht zu einer Steigerung der Motivation und einem erweiterten Lernerfolg durch einen differenzierten Unterricht führen können, wodurch sprachbezogene kommunikative Fähigkeiten gefördert werden. Darüber hinaus werden Fragen zur Verwendung von Märchen als didaktische Mittel und zur Häufigkeit ihrer Einbindung in den Unterricht untersucht.

Um diese Ziele zu erreichen, werden in dieser Arbeit zwei verschiedene Didaktisierungen ausführlich erläutert. Auf der einen Seite gibt es die Kontrollgruppe, in der eine traditionelle Unterrichtsweise des Märchens Dornröschen angewendet wird. Auf der anderen Seite gibt es die Experimentalgruppe, in der die Didaktisierung des Märchens Dornröschen durch die Arbeit mit Stationen erfolgt.

Des Weiteren wird in dieser Arbeit die Rolle von Märchen als didaktische Mittel diskutiert. Es wird aufgezeigt, wie Märchen verschiedene sprachliche Aspekte abdecken und somit den Lernenden einen umfassenden Einblick in die deutsche Sprache bieten können. Zudem wird untersucht, wie häufig Märchen im Unterricht eingesetzt werden sollten, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen.

Es wird ein Vergleich zwischen den beiden Didaktisierungen anhand von Leistungstests durchgeführt. Dabei werden die Lernfortschritte der Lernenden in verschiedenen Bereichen, wie dem Leseverstehen, dem Hörverstehen, dem Sprechen, dem Schreiben, Wortschatz und der Grammatik analysiert und bewertet. Die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigen, dass die Lernenden der Experimentalgruppe, die mit Stationen gearbeitet haben, insgesamt bessere Leistungen erbracht haben als die Lernenden der Kontrollgruppe, die die traditionelle Unterrichtsweise verfolgt haben.

Abschließend kann festgestellt werden, dass der Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht durch eine differenzierte Herangehensweise zu einer Steigerung der Motivation und einem erweiterten Lernerfolg führen kann. Durch den Vergleich der beiden Didaktisierungen und die Analyse der Leistungstests wird deutlich, dass die Arbeit mit Stationen den Lernenden dabei geholfen hat, ihre produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu verbessern. Märchen stellen zudem ein wertvolles didaktisches Mittel dar, um sprachliche Kompetenzen zu fördern. Daher sollten Märchen regelmäßig und gezielt im DaF-Unterricht eingesetzt

werden, um den Lernenden eine abwechslungsreiche und effektive Lernumgebung zu bieten.

Die Arbeit lässt sich in zwei Teile gliedern. Der erste Teil befasst sich mit der Rolle der Landeskunde im DaF-Unterricht sowie der Wichtigkeit des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Danach wird der Begriff der Märchen, ihr Einsatz im DaF-Unterricht als Alternative zum Unterrichtsplan sowie ihre Auswahlkriterien ausführlich erläutert. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten analysiert, die bei der Didaktisierung von Märchen geübt werden. Anschließend wird der Begriff des Konstruktivismus und seine Arbeitsformen und vor allem die Arbeitsform: „Arbeit an Stationen“ detailliert dargestellt. Der theoretische Teil schließt mit den Kriterien zur Planung des Unterrichts im Rahmen eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts.

Der praktische Teil bezieht sich anfänglich auf die Handlung des Märchens „Dornröschen“, auf dem das Unterrichtsgeschehen basiert. Dann werden die Rahmenbedingungen der zwei Lerngruppen erwähnt, die für die Gestaltung der Unterrichtsabläufe nützlich sind. Es geht einerseits um die Kontrollgruppe, die aus siebzehn Lernenden der sechsten Klasse der öffentlichen Grundschule besteht und andererseits um die Experimentalgruppe, die aus zehn Lernenden auch der sechsten Klasse der öffentlichen Grundschule besteht. Beide Lerngruppen befinden sich am Anfang des A2-Niveaus. Dann werden zwei unterschiedliche Didaktisierungen des Märchens „Dornröschen“ ausführlich erläutert: auf der einen Seite handelt es sich um die Didaktisierung „Dornröschens“ durch einen traditionellen kooperativen Frontalunterricht und auf der anderen Seite geht es um die Didaktisierung „Dornröschens“ durch die Arbeit mit Stationen. Die Effektivität jeder Didaktisierung ergibt sich aus den Ergebnissen der Leistungstests, die am Ende der zwei Didaktisierungen durchgeführt wurden. Die Arbeit schließt mit der Schlussfolgerung und der Reflexion ab.

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	v
Inhaltsverzeichnis .....	vii
Περίληψη.....	x
0. Einleitung .....	12
Theoretischer Teil .....	16
1. Landeskunde im DaF-Unterricht.....	16
1.1 Landeskunde und Literatur.....	16
1.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht .....	18
2. Märchen im DaF-Unterricht .....	22
2.1 Zum Begriff: “Märchen” .....	23
2.2 Geschichtliche Entwicklung der Märchen.....	24
2.3 Merkmale der Märchen .....	25
2.4 Die Gebrüder Grimm als Märchensammler und Wörterbuchmacher .....	26
3. Der Einsatz der Märchen im DaF-Unterricht.....	29
3.1 Kriterien bei der Auswahl von Märchen .....	31
4. Die Förderung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten bei der Didaktisierung von Märchen.....	35
4.1 Lesen.....	36
4.1.1 Stilles und lautes Lesen .....	37
4.1.2 Die Lehr- und Lernphasen des Unterrichtsgeschehens .....	37
4.1.3 Lesearten .....	39
4.2 Hören .....	41
4.2.1 Vorgehensweisen zur Erleichterung des Hörens.....	42
4.3 Sprechen .....	44
4.3.1 Gelenktes und freies Sprechen .....	45
4.3.2 Dialogisches und monologisches Sprechen .....	45
4.3.3 Vorgehensweisen zur Erleichterung des Sprechens .....	46
4.3.4 Methoden zur Aktivierung des Sprechens .....	46
4.4 Schreiben .....	47
5. Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht .....	51

5.1	Der Begriff „Konstruktivismus“ .....	51
5.2	Fremdsprachenunterricht nach dem konstruktivistischen Ansatz .....	53
5.3	Arbeitsformen des konstruktivistisch orientierten Unterrichts .....	56
5.3.1	Zum Begriff des „Offenen Unterrichts“ .....	56
5.3.2	Arbeitsformen des Offenen Unterrichts .....	57
5.3.3	Arbeit mit Stationen .....	59
5.3.4	Hauptmerkmale des „Lernen an Stationen“ .....	61
5.3.5	Vorteile des „Lernen an Stationen“ .....	62
5.4	Kriterien zur Planung eines Unterrichtsgeschehens im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes .....	64
5.4.1	Anthropogene Voraussetzungen .....	64
5.4.1.1	Alter und Beherrschung der Muttersprache .....	64
5.4.1.2	Motivation und Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht .....	65
5.4.1.3	Lerneignung oder Begabung .....	67
5.4.1.4	Individualisierung des Unterrichts .....	67
5.4.1.5	Lehrstil und Lernstil .....	68
5.4.1.6	Lern- und Lehrziele .....	69
5.4.2	Soziokulturelle Voraussetzungen .....	70
5.4.3	Institutionelle Bedingungen .....	71
	Praktischer Teil .....	73
6.	Kurze Beschreibung der Handlung von „Dornröschen“ und seine Relevanz im Unterricht .....	73
7.	Analyse der Rahmenbedingungen.....	75
7.1	Die Rahmenbedingungen der Kontrollgruppe.....	75
7.2	Die Rahmenbedingungen der Experimentalgruppe.....	76
8.	Unterrichtsablauf .....	80
8.1	Unterrichtsablauf nach traditioneller Weise .....	80
8.2	Unterrichtsablauf nach der Stationenarbeit .....	87
8.2.1	Durchführung des Stationenlernens .....	89
9.	Evaluation.....	98
9.1	Strukturelle Unterschiede zwischen den zwei Didaktisierungen .....	101
9.2	Vergleich der Lernfortschritte und Motivation .....	102
9.2.1	Lernfortschritte.....	102



9.2.1.1 Vergleich der Lesefertigkeit .....	107
9.2.1.2 Vergleich der Hörfertigkeit .....	108
9.2.1.3 Vergleich der Wortschatzkenntnisse .....	109
9.2.1.4 Vergleich des Grammatikerwerbs .....	110
9.2.1.5 Vergleich der Schreibfertigkeit .....	111
9.2.1.6 Vergleich der Sprechfertigkeit .....	112
9.2.2 Motivation und Interaktion.....	113
10. Schlussfolgerung und Reflexion .....	116
Literaturverzeichnis.....	120
Quellen aus dem Internet.....	122
Anhang .....	128

## Περίληψη

Το θέμα αυτής της εργασίας είναι η χρήση παραμυθιών στο μάθημα Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας (DaF) για την προώθηση των παραγωγικών (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) και αποδεκτικών (κατανόηση ακουστικού και γραπτού λόγου) γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης. Ο στόχος της εργασίας είναι να αποδειχθεί ότι τα παραμύθια στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης Γλώσσας μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της κινητροδότησης και επέκταση της επιτυχούς εκμάθησης μέσω μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να προωθηθούν οι γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες. Επίσης, διερευνώνται θέματα σχετικά με το πώς μπορούν τα παραμύθια να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά εργαλεία και πόσο συχνά πρέπει να εντάσσονται στο μάθημα.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, αναλύονται λεπτομερώς δύο διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η ομάδα ελέγχου, όπου εφαρμόζεται ένας παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας του παραμυθιού „Ωραία Κοιμωμένη“. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η ομάδα πειράματος, στην οποία η διδασκαλία του παραμυθιού „Ωραία Κοιμωμένη“ γίνεται μέσω της „δραστηριότητας σε σταθμούς“.

Επιπλέον, σε αυτήν την εργασία αναλύεται ο ρόλος των παραμυθιών ως διδακτικών μέσων. Αναδεικνύεται πώς τα παραμύθια καλύπτουν διάφορες γλωσσικές πτυχές, προσφέροντας στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα της γερμανικής γλώσσας. Επίσης, εξετάζεται πόσο συχνά θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται τα παραμύθια στο μάθημα προκειμένου να δημιουργηθεί ένα καλύτερο περιβάλλον μάθησης.

Πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων βάσει των αποτελεσμάτων των τεστ επίδοσης που πραγματοποιήθηκαν. Μέσω αυτών των τεστ επίδοσης αναλύεται και εξηγείται η πρόοδος των μαθητών σε διάφορους τομείς, όπως στη κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, στη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στο λεξιλόγιο και στη γραμματική. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει, ότι οι μαθητές της ομάδας πειράματος, οι οποίοι εργάστηκαν με την τεχνική των „σταθμών“ επέφεραν γενικά καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι ακολουθούσαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Συνολικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η χρήση παραμυθιών στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας μέσω μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης μπορεί να

οδηγήσει σε αύξηση της κινητροδότησης και στην επίτευξη μεγαλύτερης μαθησιακής επιτυχίας. Μέσω της σύγκρισης των δύο διδακτικών προσεγγίσεων και της ανάλυσης των τεστ επίδοσης, γίνεται σαφές ότι η εργασία με σταθμούς βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις παραγωγικές και αποδεκτικές τους δεξιότητες. Τα παραμύθια αποτελούν επίσης ένα πολύτιμο διδακτικό μέσο για την προώθηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Για αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τακτικά και στοχευμένα στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας, προσφέροντας έτσι στους μαθητές ένα ποικίλο και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.

Η εργασία μπορεί να διαιρεθεί σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εξετάζει τον ρόλο της „γνώσης για τη χώρα“ στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας (DaF) καθώς και τη σημασία της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια, εξηγείται αναλυτικά η έννοια των παραμυθιών, η χρήση τους στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας ως εναλλακτική λύση στο σχολικό πρόγραμμα και τα κριτήρια επιλογής τους. Στη συνέχεια, αναλύονται οι παραγωγικές και αποδεκτικές δεξιότητες που εξασκούνται κατά τη διδασκαλία των παραμυθιών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η έννοια του „Εποικοδομητισμού“ και οι μορφές εργασίας του, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη τεχνική "εργασία σε σταθμούς". Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με τα κριτήρια για τον σχεδιασμό του μαθήματος στο πλαίσιο μιας εποικοδομητικά κατευθυνόμενης διδασκαλίας.

Το πρακτικό μέρος αρχίζει με την ανάλυση της πλοκής του παραμυθιού „Η Ωραία Κοιμωμένη“ που αποτελεί τη βάση του διδακτικού σεναρίου. Έπειτα αναφέρονται οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών των δύο ομάδων, τα οποία είναι χρήσιμα για τη διαμόρφωση της διαδικασίας των μαθημάτων. Από τη μια πλευρά υπάρχει η ομάδα ελέγχου, που αποτελείται από δεκαεπτά μαθητές της έκτης τάξης του δημόσιου δημοτικού σχολείου, και από την άλλη, η ομάδα πειράματος, που αποτελείται από δέκα μαθητές επίσης της έκτης τάξης του δημόσιου δημοτικού σχολείου. Και οι δύο ομάδες μαθητών βρίσκονται στην αρχή του επιπέδου A2. Στη συνέχεια, αναλύονται δύο διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις για το παραμύθι "Η Ωραία Κοιμωμένη": αφενός, η διδακτική προσέγγιση με την παραδοσιακή συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και αφετέρου, η διδακτική προσέγγιση με την εργασία σε σταθμούς. Η αποτελεσματικότητα κάθε προσέγγισης προκύπτει από τα αποτελέσματα των τεστ αξιολόγησης που διεξήχθησαν στο τέλος των δύο διδακτικών προσεγγίσεων. Η εργασία ολοκληρώνεται με το συμπέρασμα και την ανασκόπηση.

## 0. Einleitung

Märchen als Textsorten waren immer von Kindern in aller Welt besonders beliebt und deswegen wäre es sehr interessant und kreativ Märchen auch im DaF-Unterricht einzusetzen und von “Zwergen, Elfen und Märchenprinzen” Deutsch zu lernen (Müller-Karpe 2013: 3).

Jedoch wurden Märchen in Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht stiefmütterlich behandelt. Ein wichtiger Grund dafür ist sicherlich ihr veralteter, formelhafter Wortschatz, ihre Aktualitäts- und Alltagsferne sowie die Verwendung grammatischer Phänomene, die heutzutage kaum nutzbar sind (ebd.). Dennoch weicht heute diese Ansicht einer differenzierteren Betrachtung (Henrici/Riemer 2001: 288). Nach Henrici/Riemer (ebd.: 288-289) enthalten literarische Texte in all ihrer Vielfalt Sprachformen (beispielsweise: Polysemien, Konnotationen, Metaphern), die in anderen Textsorten nicht oft vorkommen. Diese Sprachformen klären jedoch die ästhetischen Qualitäten der deutschen Sprache. Außerdem stellen literarische Texte wichtige Funktionen für eine Dynamisierung und Auflockerung des Unterrichtsgeschehens dar und deswegen gelten sie als besonders anregend zur Meinungsäußerung und Diskussion, was die affektiven Bedürfnisse und die Kreativität der Lernenden aktiviert. Jedoch sind laut Henrici/Riemer (ebd.) motivationsfördernde Auswirkungen bestimmter Unterrichtsmedien und -methoden wenig untersucht. Deswegen steht der DaF-Unterricht vor der Herausforderung, Lernenden eine motivierende Lernumgebung zu bieten, in der sie ihre sprachlichen Fähigkeiten durch eine alternative Weise entwickeln. In diesem Zusammenhang hat der Einsatz von Märchen als didaktisches Mittel in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Märchen sind nicht nur unterhaltsame Geschichten, die die Fantasie anregen und Emotionen verursachen, sondern bieten auch eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten, die den Unterricht abwechslungsreich und effektiv gestalten können.

Die Förderung sowohl des Sprechens und Schreibens (produktive Fertigkeiten) als auch des Lesens und Hörens (rezeptive Fertigkeiten) ist ein zentrales Anliegen für Lehrkräfte und Sprachlernende gleichermaßen. Um effektive Lernergebnisse zu erzielen, ist es wichtig, innovative und differenzierte Techniken einzusetzen, die die Motivation der

Lernenden steigern und ihren Lernerfolg verbessern. In diesem Zusammenhang hat sich der Einsatz von Märchen als didaktisches Mittel als vielversprechend erwiesen.

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit ist deshalb es, den Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht zur Förderung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten durch einen differenzierten Unterricht zu untersuchen. Konkreter wird angestrebt, nachzuweisen, dass Märchen im DaF-Unterricht zu einer Motivationssteigerung und einem erweiterten Lernerfolg führen können, indem sprachbezogene kommunikative Fähigkeiten gefördert werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Inwiefern können Märchen als didaktische Mittel im DaF-Unterricht eingesetzt werden, um die Motivation der Lernenden zu steigern?
2. Welche Auswirkungen hat der Einsatz von Märchen auf den Lernerfolg der Lernenden in Bezug auf produktive und rezeptive Fertigkeiten?
3. Wie oft sollten Märchen im DaF-Unterricht einbezogen werden, um einen effektiven und nachhaltigen Lernerfolg zu erzielen?

Die Beantwortung dieser Forschungsfragen soll dazu beitragen, Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Märchendidaktik im DaF-Unterricht zu gewinnen und pädagogische Empfehlungen für Lehrkräfte zu formulieren.

Zur Untersuchung dieser Fragen wird ein Vergleich zwischen zwei Lerngruppen, die dieselbe Klasse der Grundschule besuchen, angestellt: einerseits handelt sich um die Experimentalgruppe und andererseits um die Kontrollgruppe. Darüber spreche ich ausführlicher weiter unten.

Meine Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praxisbezogenen Teil. Im ersten Teil werden die Begriffe Landeskunde und Interkultureller FSU behandelt. Es wird hierbei versucht, den Stellenwert der Landeskunde sowie die Rolle der Literatur in der Fremdsprachendidaktik hervorzuheben. Auch werden theoretische Grundlagen des interkulturellen Lernens dargelegt. Anschließend wird das Märchen als Gattung definiert. Darüber hinaus werden Märchen als literarische Texte analysiert und ihre Entwicklung im Laufe der Zeit präsentiert. Schließlich wird der Beitrag der Gebrüder Grimm in der Geschichte der Märchen erörtert. Danach wird auch im dritten Kapitel erläutert, aus welchen Gründen und unter welchen Voraussetzungen Märchen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, sodass der Unterricht eine alternative Dimension erwirbt. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die produktiven und rezeptiven

Fertigkeiten dargestellt, die während der Didaktisierung „Dornröschens“ gefördert, vertieft und erweitert werden. Dieses Kapitel wird in mehrere Unterkapitel geteilt, sodass verschiedene Arten, Übungen und Techniken von diesen Fertigkeiten, die während der zwei Didaktisierungen vorkommen, erläutert werden. Anschließend werden im fünften Kapitel die Grundlagen des konstruktivistischen Ansatzes dargestellt sowie, wie der Unterricht nach dem Konstruktivismus durchgeführt wird. Dann werden die Arbeitsformen des differenzierten Unterrichts und besonders der „Offene Unterricht“ geklärt. Dann werden verschiedene Arbeitsformen des „Offenen Unterrichts“ dargestellt. Es folgt die Darstellung des Konzepts des Stationenlernens als Form des „Offenen Unterrichts“. Außerdem werden auch die Hauptmerkmale und die Vorteile des „Lernen an Stationen“ erläutert. Der theoretische Teil endet mit der Präsentation der Faktoren, die berücksichtigt werden sollten, damit der Unterricht im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes stattfindet. Diese Faktoren werden anschließend in anthropogene, soziokulturelle und institutionelle geteilt und analysiert. Im Fokus des praktischen Teils stehen am Anfang eine kurze Beschreibung der Handlung des Märchens „Dornröschens“ und die Analysen des Bedingungsgefüges der zwei Lerngruppen, der Kontroll- und der Experimentalgruppe, mithilfe deren die Didaktisierung des Märchens „Dornröschens“ durch zwei unterschiedliche Weisen durchgeführt wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden detailliert die Arbeitsphasen der Didaktisierung Dornröschens nach traditioneller Weise mithilfe der Kontrollgruppe beschrieben. Anschließend wird die Didaktisierung des Märchens „Dornröschens“ nach der Stationenarbeit mithilfe der Experimentalgruppe ausführlich präsentiert. Damit die zwei Unterrichtsweisen evaluiert werden, wird ein Vergleich zwischen den zwei Didaktisierungen durchgeführt, deren Ergebnisse durch Leistungstests bezüglich verschiedener Fertigkeiten bestätigt werden. Zum Schluss werden Schlussfolgerungen gezogen und eine Reflexion verfasst.

## **Methode**

Die vorliegende Arbeit verwendet eine nicht verallgemeinbare Fallstudie, um den Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht und die Auswirkungen einer differenzierten Unterrichtstechnik zu untersuchen. Dabei wird ein Vergleich zwischen zwei Lerngruppen durchgeführt: einer Kontrollgruppe und einer Experimentalgruppe.

Die Kontrollgruppe besteht aus 17 Lernenden, die sich in der sechsten Klasse der öffentlichen Grundschule befinden. In dieser Gruppe wird der Unterricht nach traditioneller Weise durchgeführt, bei dem das Märchen „Dornröschen“ auf kooperative Weise im Frontalunterricht behandelt wird. Die Lehrkraft übernimmt die Hauptrolle im Unterrichtsgeschehen und vermittelt den Lernenden die sprachbezogenen kommunikativen Fähigkeiten.

Die Experimentalgruppe besteht aus 10 Lernenden, ebenfalls der sechsten Klasse der öffentlichen Grundschule. In dieser Gruppe wird der Unterricht nach der Technik der Stationenarbeit durchgeführt. Die Lernenden werden in kleinere Gruppen aufgeteilt und durchlaufen verschiedene Lernstationen, an denen sie aktiv mit den Inhalten des Märchens interagieren. Dabei werden sie ermutigt, ihre sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern und zu vertiefen.

Für den Vergleich zwischen den beiden Gruppen werden Leistungstests eingesetzt. Am Ende jeder Didaktisierung, sowohl für die Kontrollgruppe als auch für die Experimentalgruppe, werden Tests zum Hörverstehen, Wortschatz, zur Grammatik, zum Leseverstehen (das Leseverstehen, die Grammatik und der Wortschatz werden zusammen in einem Test überprüft) und Sprechen durchgeführt. Die Testergebnisse dienen als Grundlage für die Analyse des Lernerfolgs und der Motivationssteigerung in Bezug auf die jeweilige Didaktisierungstechnik. Die Interaktion und Motivation der Lernenden werden durch Beobachtungen, die nach den Abschlussdiskussionen zwischen den Lernenden und zwischen den Lernenden und der Lehrkraft vorgekommen sind.

Diese nicht verallgemeinbare Fallstudie ermöglicht es, spezifische Erkenntnisse über die Auswirkungen der Märchendidaktik im DaF-Unterricht zu gewinnen und die Effektivität einer differenzierten Unterrichtstechnik paradigmatisch zu beurteilen.

## Theoretischer Teil

### 1. Landeskunde im DaF-Unterricht

Wer heute eine Fremdsprache lernt, erfährt auch parallel eine ganze Menge über die Menschen und das Land der Zielsprache: Man erwirbt landeskundliches Wissen (Huneke / Steinig 2002: 66). Aus diesem Grund soll in dem vorliegenden Kapitel in Anlehnung an der weiterführenden Literatur das Verhältnis zwischen Landeskunde und Literatur näher betrachtet werden. Da das interkulturelle Lernen heutzutage einen wichtigen Parameter für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im fremdsprachlichen Unterricht darstellt, wird anschließend der Begriff interkultureller Fremdsprachenunterricht analysiert.

#### 1.1 Landeskunde und Literatur

Innerhalb von vielen Jahren unterlag die Landeskunde zahlreichen Veränderungen. Vor ein paar Jahren wurde Landeskunde als ein getrenntes Fach betrachtet, das sich mit bestimmten Themen beschäftigte, wie auch die folgende Definition beschreibt: „Landeskunde [ist] [die] Wissenschaft von der Kultur, den geographischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o.ä. eines Landes“ (Ehnert / Möllering 2001: 13).

Im Laufe der Zeit findet Landeskunde nicht mehr in separaten Spezialkursen statt, sondern sie wird als ein Prinzip betrachtet, das in Verbindung mit Sprachmittlung und kultureller Information im Fremdsprachenunterricht (FSU) beigebracht wird (ebd.). Somit ist es klar geworden, dass der FSU ohne landeskundliches Wissen kaum möglich und erfolgreich ist. Dieses Wissen ermöglicht, die Sprache als Kommunikationsmittel adäquat zu verwenden, ohne jemanden beispielsweise zu beleidigen und hilft gleichzeitig, potentielle Sprachfehler zu vermeiden (Feigs 1993: 78 zit. nach: Kubiczek o.J.: 2).

Laut Heyd (1991: 47) findet die sprachliche Kommunikation unter ganz bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen statt. Die Sprache kann als Kommunikationsmittel nur in Verbindung mit der Gesellschaft, in der diese Sprache gesprochen wird,



vermittelt und beigebracht werden. Darüber hinaus brauchen die Lernenden beim Erlernen der Fremdsprache Informationen über die natürlichen Bedingungen und das Leben der Bewohner eines Landes sowie über den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zustand des Landes der Zielsprache (ebd.).

Seitdem die landeskundlichen Inhalte dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen, hat der Unterricht auch andere Ziele und Aufgaben zu erfüllen. Weil die Landeskunde schon jetzt pragmatisch orientiert ist, soll sie auch der Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen zwischen dem eigenen und dem fremden Land dienen. Konkreter ist eine zentrale Rolle der Landeskunde die Vermittlung landeskundlichen Wissens, sodass die Neugier der Lernenden über das Land der Zielsprache befriedigt wird. Wenn die Lernenden sich mit Informationen über die Zielsprache vertraut machen, dann werden auch gleichzeitig das Interesse an der Sprache und die Lernmotivation größer (Huneke / Steinig 2002: 67).

Um erfolgreich mit den Muttersprachlern zu kommunizieren, braucht man nicht nur den Wortschatz, sondern auch die Mentalität der Menschen, ihre Gewohnheiten und Verhaltensweisen in konkreten Alltagssituationen kennenzulernen. Auf diese Weise werden nicht nur sprachliche Handlungen besser verstanden, sondern auch Handlungsabläufe, die sich hinter Wörtern, Idiomen oder Metaphern verbergen (ebd.). Außerdem ist der landeskundliche Fremdsprachenunterricht nach Heyd (1991: 53) pädagogisch orientiert, weil beim Erlernen der Zielsprache Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Lernenden haben.

In Bezug auf die laut Ehnert / Möllering (2001: 21-22) didaktisch-methodischen Prinzipien soll der Landeskundeunterricht Merkmale der fremden Kultur mit Elementen des eigenen Landes verbinden, Vorkenntnisse und Vorurteile berücksichtigen und Gelegenheit zu Überprüfung und Kontrolle geben. Außerdem fördert Landeskunde die Methodenvielfalt im Sprachunterricht, zumal sie den Fremdsprachenunterricht mit anderen Unterrichtsfächern und Lernbereichen verbindet. Auch ist es sehr bedeutsam, dass die Landeskundevermittlung im Deutschunterricht der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen dient. Somit ist die Landeskunde auch handlungsbezogen: Die Lernenden können selbst die Unterrichtsmaterialien auswählen und zu einer kreativen Arbeit motiviert werden.

Laut Bischof u.a. (1999: 1) haben literarische Texte in den letzten Jahren zur Landeskundevertretung beigetragen. Der Grund dafür ist, dass diese Texte im Gegensatz zu Sachtexten Zugang zur fremden Kultur haben und keine „objektive“ (ebd.) Abbildung der Realität suchen, sondern sie stellen „offen[e] Kunstwerk[e]“ (ebd.) dar, die die Leser\*innen oder Lernenden nicht nur kognitiv, sondern auch emotional berühren. Darüber hinaus kann der Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht als Anlass zur Vermittlung geographischer, historischer und gesellschaftlicher Aspekte der Zielsprachenkultur dienen und somit als Träger landeskundlicher Informationen fungieren (ebd.: 2).

Nach Ehnert / Möllering (2001: 21) können Informationen über deutschsprachige Regionen mittels authentischer Texte erarbeitet und vermittelt werden. Auf diese Weise werden Lust und Interesse an neuen Perspektiven geschaffen, sodass die Lernenden unter Berücksichtigung der verschiedenen Gegensätze innerhalb einer Gesellschaft ihre eigenen Ansichten bezüglich der Kultur der Zielsprache prägen. Zudem werden durch den Umgang mit literarischen Texten deutschsprachige Kulturen besser erschlossen. Literarische Texte enthalten sehr oft ästhetische und emotionale Elemente. Darum können Abweichungen zwischen kulturellen Gewohnheiten sowie persönliche Anschauungen durch die Literatur verdeutlicht werden (ebd.).

Zusammenfassend beschäftigte sich früher die Landeskunde vor allem mit geographischen, historischen und kulturellen Fakten in Form von Daten und Zahlen über das Zielsprachenland. Jedoch ist heute Ziel der noch verbreiteten kommunikativen Landeskunde die Förderung sprachlicher Handlungen durch die Kenntnis und das Verständnis der Alltagskultur (Karagiannakis 2009: 14).

Die interkulturelle Landeskunde möchte schließlich den Lernenden die Möglichkeit geben, sich in anderen Kulturen besser zurechtzufinden. Im folgenden Unterkapitel wird die Rolle der interkulturellen Landeskunde im DaF-Unterricht erläutert.

## **1.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht**

Durch den interkulturellen Ansatz wird festgestellt, dass eine gelungene Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen nicht nur mittels korrekter sprachlicher Strukturen erreicht wird. Es ist auch und vielmehr notwendig das Bewusstsein über die eigene und die Kultur der Zielsprache zu erwerben und

Vergleiche mit anderen Kulturen zu machen, sodass das Überwinden von Stereotypen und die Wertschätzung der Menschen anderer Kulturen erreicht wird (Karagiannakis 2009: 14).

Der Fremdsprachenunterricht wird seit den 1990er Jahren durch den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz durchgeführt. Der kognitive Ansatz orientiert sich an der Vermittlung vom Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur. Im Laufe der Zeit wurden im DaF-Unterricht Elemente des kommunikativen Ansatzes hinzugefügt, der sich auf das sprachliche Handeln und die Alltagskommunikation konzentriert (Maijala 2008: 1-2). Bezüglich des interkulturellen Ansatzes geht es um eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes. Der interkulturelle Ansatz hat hauptsächlich Kultur- und Fremdverstehen zum Ziel. Im Vordergrund für den interkulturellen Ansatz stehen Regeln, Konventionen, Werte und Einstellungen der fremden Kultur (ebd.), sodass man „in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht“ (Bredella 1999: 91 zit. nach: Maijala 2008: 2). Somit wird im modernen interkulturellen Fremdsprachenunterricht keine sprachliche Korrektheit gefordert, sondern es ist von größerer Bedeutung Repräsentanten der Zielsprachenkultur auch zu verstehen und nicht nur mit ihnen zu sprechen (Maijala 2008: 2). Allerdings, wenn man Kritik am interkulturellen Lernen üben möchte, könnte man die Ansicht von Maijala (ebd.) vertreten, nach der es nicht immer einfach ist, sich in die sprachkulturelle Position des anderen hineinzusetzen, weil die Ausgangskulturen der Lernenden je nach Individuum unterschiedlich sind (ebd.).

Für eine Landeskundevermittlung, die die kommunikative und interkulturelle Fähigkeit der Lernenden versichern will, stellen Hackl, Langner & Simon-Pelanda (zit. nach Ehnert / Möllering 2001: 19-20) drei große Lernzielbereiche dar:

*Die soziokulturelle Sensibilisierung:* Darunter wird das Bewusstsein besonderer Eigenschaften zwischen und mit Deutschsprachigen sowie ihre Beziehung mit gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen in deutschsprachigen Ländern verstanden. Zusätzlich gehört zu soziokultureller Sensibilisierung die Fähigkeit das Unterschiedliche und Fremde zu empfinden. Durch dieses Sich-Hineinversetzen und die Fähigkeit zur Empathie werden auch persönliche soziokulturelle Anschauungen erkannt (ebd.: 19).

*Die Vermittlung von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb:* Die Lernenden sollten in der Lage sein, autonom Informationen und Materialien zu finden. Konkreter unterscheiden Hackl u.a. (ebd.: 20) zwischen:

- Informationsstrategien, durch die Informationen besorgt, bearbeitet und bewertet werden.
- Kognitiven Strategien, durch die die Lernenden Informationen verarbeiten und das neue Wissen ins Vorwissen integrieren können.
- Metakognitiven Strategien, sodass die Lerngruppe Arbeitsfortschritte selbst kontrolliert und bemerkt.

*Die Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen:* durch angemessene Arbeitsformen (beispielsweise: projektorientierte Aktivitäten) können die Lernenden erfahren, das eigene Vorwissen oder Weltwissen über die fremdsprachige Kultur zu aktivieren, Begegnungssituationen richtig zu interpretieren, Arbeitsschritte selbst zu steuern und soziokulturelle Umstände festzustellen (ebd.). In diesem Punkt unterstützen auch Krumm u.a. (2010: 1475), dass handlungsorientierter Unterricht ein lerneraktiver Unterricht ist, der besonders gut ermöglicht, den Kontakt mit der fremden Kultur zu verwirklichen (Krumm 1998: 528 zit. nach: Krumm u.a. 2010: 1475), zumal er vielfältige Formen und Möglichkeiten der Begegnung mit dem Anderen, Fremden und mit Fremderfahrungen ermöglicht, die als Voraussetzungen für interkulturelles Lernen gelten (Krumm u.a. 2010: 1475).

Krumm u.a.(ebd.) stellen auch fest, dass exemplarische Manifestationen (institutionelle, historische und kulturelle Gegebenheiten) das interkulturelle Lernen fördern, weil sie das Beziehungsgefüge der Alltagskultur prägen.

Nach Krumm u.a. (ebd.) kann das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht auch durch sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen und -gewohnheiten, wie Rollenspiele, gefördert werden. Textverstehen selbst kann auch als „Dekodierung von Kultur“ (Hennecke und Schröder o.J.: 10 zit. nach: Krumm u.a. 2010: 1475) gelten, weil Texte Zugang zum kulturellen Wissen geben, indem versteckte Informationen in den Vordergrund kommen (Altmayer 2002, 2004 zit. nach: Krumm u.a. 2010: 1475). Huneke / Steinig (2002: 87) zufolge tragen Märchen, vor allem die Märchen der Gebrüder Grimm, zur literarischen Sozialisation bei. Es geht um Texte, die ein festes kulturübergreifendes Zentralthema haben und von Kultur zu Kultur als Variation des

gleichen Themas vorkommen. Solche Texte sind besonders für junge Lernende adäquat, weil sie sowohl sprachlich einfach sind und ihre Lebenswelt annähern können als auch den Kontakt mit der fremden Kultur ermöglichen.

Abschließend sollte betont werden, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenzen ein sehr wichtiges und lebensnahes Thema ist, für das sich der Deutschunterricht unter bestimmten Voraussetzungen anbietet. Beispielsweise sollten die Lernenden im Unterricht die Möglichkeit haben, ihr unterschiedliches Vorwissen äußern zu können und dieses für das gemeinsame Lernen zu benutzen. Eine bedeutsame Rolle spielt auch der Austausch zwischen den Lernenden, die die Möglichkeit haben sollen, unabhängig von unterschiedlichen Erfahrungen und Begabungen zwecks einer gemeinsamen Arbeitsbasis miteinander zu kommunizieren (Hölscher, Roche & Simic 2009: 44).

Aus dem bereits Erwähnten lässt sich schließen, dass literarische Texte Träger von landeskundlichem Wissen sind. Außerdem wurde festgestellt, dass durch die Beschäftigung mit Literatur die Empathie, Offenheit und Toleranz gefördert werden. Anschließend wird die Rolle der Märchen als literarische Gattung im Fremdsprachenunterricht ausführlich dargestellt.

## 2. Märchen im DaF-Unterricht

Bevor der Begriff „Märchen“ anschließend analytisch behandelt wird, halte ich es für nützlich, zuerst ein paar allgemeine Überlegungen über die literarischen Formen zu erwähnen.

Henrici / Riemer (2001: 292) zufolge stehen unterschiedliche Gattungen für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung. Ein erster Bereich ist Lyrik und Lied. Hier ist die Rede von den traditionellen Formen bis zur konkreten Poesie und von den Volks- und Kunstliedern bis zu Pop und Rockmusik. Es geht um interessante literarische Textformen auch für den Anfängerunterricht, weil sie den Lernenden die Möglichkeit geben, sprachliche Strukturen durch spielerische und kreative Weise zu begreifen. Trotzdem stellen diese Genres wegen ihrer dichten poetischen, rhythmisch geformten Sprache schwierige Textsorten für den Fremdsprachenunterricht dar (Esselborn 1990: 277-278, zit. nach: Henrici / Riemer 2001: 292-293).

Der Bereich der Prosa umfasst Formen wie Märchen, Fabel, Parabel, Anekdote, Kurzgeschichte, kurze Erzählungen usw. Solche kurzen Formen bieten sich zum intensiveren Lesen und zum interkulturellen Spracherwerb an. Beispielsweise könnten Romane oder Jugendbücher ebenfalls hervorragend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, vorausgesetzt, sie werden durch vorentlastende und begleitende Vorbereitungsaufgaben vor und während der Lektüre gesteuert (Henrici / Riemer 2001: 295-296). Dramen sind weniger geeignet für den Fremdsprachenunterricht. Jedoch wären Rollenspiele, Dialoge oder szenische Spiele für einen Fremdsprachenunterricht, der handlungsbezogene, interaktive und situative Merkmale hat, besonders bedeutsam (ebd.). Zum Schluss wäre auch die Jugendliteratur, die in der Trivilliteratur zu kategorisieren ist, für den Fremdsprachenunterricht und zwar sowohl für den Anfängerunterricht als auch für Fortgeschrittene empfehlenswert, weil die Lernenden treffende Beispiele für die deutsche Mentalitätsgeschichte oder für den aktuellen Zeitgeist finden können (Esselborn 1990: 278-2280, zit. nach: Henrici / Riemer 2001: 296-297).

Allerdings widmet sich die vorliegende Arbeit dem literarischen Genre des Märchens und deshalb wird im Folgenden der Begriff des Märchens ausführlich behandelt.

## 2.1 Zum Begriff: “Märchen”

Die Märchen gehören zu den kleinen Formen der Epik. In kurzen Prosatexten stehen Elemente der realen Welt in Zusammenhang mit phantastischen Begebenheiten. Der Begriff ist ein Diminutiv des mittelhochdeutschen *maere*: Erzählung, Kunde, Bericht (Münnich 2015: Online).

In vielen Märchen geht es um Menschen oder Tiere, die ein Abenteuer erleben. Außerdem haben Zauberei und Übernatürliches keine Grenzen: es passieren Dinge, die oft keine Beziehung mit der Wirklichkeit haben und manchmal kommen auch Fabelwesen vor. Die Handlungsorte sind auch märchenhaft wie beispielsweise ein Fantasiewald oder ein Schloss. (Freede o.J.: Online). Die Märchen haben oft einen bestimmten Gedanken in sich. Sie enden oft mit einem guten Ende und eine Lehre für die Leser\*innen wie zum Beispiel: Man sollte Mut bekommen und nicht aufgeben, wenn Schwierigkeiten im Leben auftreten (ebd.).

Duden (2023: Online) stellt zwei verschiedene Definitionen für das Wort „Märchen“ dar. Einerseits steht die traditionelle Bedeutung, nach der es um eine im Volk überlieferte Erzählung geht, in der übernatürliche Kräfte und Wesen existieren, die sich in das Leben der Menschen einmischen und meistens am Ende die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden.

Andererseits verwendet man das Wort „Märchen“ für unglaubwürdige, als Ausrede, erfundene Geschichten. Als Beispiel dafür wird der folgende Satz gegeben: „erzähle mir nur keine Märchen!“ (ebd.).

Märchen wurden über Jahrhunderte hinweg mündlich überliefert und waren deshalb als *Volksmärchen* bekannt (Münnich 2015: Online). In der Epoche der Romantik (1795-1835) wurden Märchen erstmals als literarische Gattung anerkannt und schriftlich dargestellt. In dieser Zeit wurden die *Kunstmärchen* geschaffen, die sich nicht aus der Volkstradition ergeben, sondern das Werk eines einzelnen Dichters ist (ebd.).

Jedoch ist das heutige Verständnis von Volksmärchen durch die umfangreiche und detaillierte Sammlung der „Kinder- und Hausmärchen“ (1812-1815) der Gebrüder Grimm geprägt. Sowohl der Aufbau der Texte als auch die Betrachtungen der Gebrüder Grimm über Märchen sind ausschlaggebend für die bis heute gültige Definition des Genres.



## 2.2 Geschichtliche Entwicklung der Märchen

Märchen sind eine der ältesten literarischen Gattungen. Die fantasievollen Erzählungen kommen in allen Zeiten und bei allen Völkern der Welt vor. Nach Johann Gottfried von Herder (Lerner Helfer 2010: Online) sind aus Märchen, Volkssagen und Mythologie die Nationaldichtungen entstanden. Mythen, Sagen und Legenden sind Ausgangspunkte für Märchen. Jedoch gibt es einige Unterschiede zwischen diesen Textsorten: In einem Märchen wird der Sieg des Guten über das Böse als gegeben betrachtet, im Mythos dagegen ist es nicht selbstverständlich. Außerdem wird in einem Märchen keine Göttersphäre dargestellt, wohingegen in einem Mythos von Dämonen, Göttern, Kulturheroen und Helden erzählt wird. Bezüglich der Sagen beschäftigen sie sich mit fantastischen Handlungen und mit dem objektiv Unwahren, aber ihr zentrales Thema ist wirklich und sie enthalten Informationen über Ort und Zeit sowie Namen. Ebenfalls geht es in Sagen immer um eine selbstständige Hauptfigur und einen oft tragischen Schluss. Was Legenden betrifft, ist die Hauptfigur in dieser Textsorte ein Heiliger oder gottesfürchtiger Mensch, der dank des Glaubens auf einen guten Ausgang vertrauen kann. Bei Märchen dagegen kommt kein Gottesbezug vor und gibt es keine Grenzen bezüglich des Ortes und der Zeit (Münnich 2015: Online).

In der historischen Phase der Prägung des Nationalbewusstseins der Deutschen und besonders durch die Beschäftigung der Romantiker mit dem Mittelalter und volkskundlichen Überlieferungen wurde auch das Interesse an Volksmärchen geweckt. Volksmärchen stammen aus dem Volk, haben keinen konkreten Schriftsteller und werden von Generation zu Generation weiterentwickelt und weitergegeben (Müller o.J.: Online). Kennzeichen der Volksmärchen ist auch, dass sie mit den gleichen floskelhaften Formulierungen: "Es war einmal" und "Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute" beginnen und enden (ebd.).

Die ersten deutschen Sammlungen von Musäus (Volksmärchen der Deutschen, 1782) oder von Ernst Moritz Arndt wurden nach dem Verständnis der Romantiker von Legenden zu Kunstmärchen verändert. Die deutschen Romantiker gelten als die eigentlichen Begründer der Kunstmärchen. Sie bereicherten den fantastischen und zauberhaften Inhalt der Volksmärchen, indem sie psychologische und philosophische Elemente hinzufügten (Münnich 2015: Online). Im Gegensatz zu Volksmärchen sind



Kunstmärchen gleich vollkommen ausgearbeitet und spielen an einem festgelegten Ort und zu einer festgelegten Zeit ab.

Anschließend begann durch den Einfluss Johann Gottfried Herders (1744 – 1803) eine Zuneigung zum Einfachen und Originellen. Man wollte die einfachen Handlungsmuster und die natürlich wirkende Ausdrucksweise der Volksmärchen imitieren. Somit entstand die Märchennovelle.

## 2.3 Merkmale der Märchen

Durch bestimmte Merkmale kann man Märchen erkennen. In der Literatur bezeichnet man Märchen als in Prosaform verfasste Texte, in denen erfundene Ereignisse stattfinden und meistens fantastische Figuren auftreten (Predan-Hallabrin 2022: Online). Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale von Märchen dargestellt.

Anfänglich beginnen meistens die Märchen mit dem Ausdruck: „Es war einmal ...“ (Dr. Vormbaum o.J: Online).

Die Merkmale des Ortes und der Zeit der Handlung fehlen von Märchen völlig. Die Handlung spielt in einer erfundenen fantastischen Welt und es gibt keine konkreten Zeit- und Ortsangaben (Predan-Hallabrin 2022: Online). Der Kern der Handlung ist meistens ein Problem, das gelöst werden muss. Dafür hat der Held verschiedene Aufgaben zu erledigen. Dabei ist oft Magie im Spiel, entweder als Auslöser des Problems oder als Hilfe für die Lösung. Ein Beispiel dafür ist das Märchen Dornröschen: Der Prinz rettet die Prinzessin aus ihrem hundertjährigen Schlaf, der von einem Fluch einer bösen Fee ausgelöst wurde (Studyflix o.J.: Online). Auch tritt fast immer in Märchen eine böse Figur auf, die dem guten Menschen schaden will (ein böser Zauberer, die Stiefmutter, eine Hexe, die böse Schwester) sowie befindet sich fast immer ein guter Mensch in Gefahr, von der er sich durch eigene Kraft oder mit Hilfe von anderen (sprechenden Tieren oder einem guten Zauberer usw.) befreien kann. (Dr. Vormbaum o.J: Online). Jedoch wird das Gute am Ende immer belohnt und das Böse immer bestraft (ebd.).

In Märchen treten typische Figuren auf, wie beispielsweise Könige und Königinnen, Prinzen und Prinzessinnen, Handwerker und Bauern oder die böse Stiefmutter (Albrecht / Poqué o.J: Online). Die Prinzen haben in Märchen selten einen Namen, aber es wird oft den Prinzessinnen ein Name hinzugefügt, der eine Information entweder

über ihre Geschichte (Aschenputtel, Dornröschen) oder ihr Aussehen (Schneewittchen) gibt (Dr. Vormbaum o.J.: Online). Es ist bedeutsam, dass diese Hauptfiguren zusammen mit den anderen Charakteren der Märchen einen Gegensatz darstellen, wie beispielsweise: gut oder böse, wie in Hänsel und Gretel, reich oder arm, wie in Aschenputtel, dumm oder schlau, wie in Der gestiefelte Kater, fleißig oder faul, wie in Frau Holle (Studyflix o.J.: Online). Die Helden der Märchen haben oft Helfer und Gegner, die meistens fantastische Wesen sind. Das können sprechende Tiere, Feen, Hexen, Zwerge, Zauberer, Drachen und Riesen sein, die frei erfundene Elemente sind (Albrecht / Poqué o.J.: Online).

In vielen Märchen spielt ein Gegenstand eine wichtige Rolle (beispielsweise die Spindel bei Dornröschen, der Spiegel bei Schneewittchen, goldene Kugel im Froschkönig) (Dr. Vormbaum o.J.: Online). Außerdem sind in Märchen Gold und die Farbe Gold sehr wichtig: viele Figuren haben goldenes Haar oder Rumpelstilzchen spinnt Stroh zu Gold (Predan-Hallabrin 2022: Online).

Zahlen spielen auch eine wichtige Rolle. Zum Beispiel werden die Zahlen drei oder sieben wiederholt als magische Zahlen in Märchen verwendet. Beispielsweise, wenn etwas passiert, wird es mit dem dritten Mal gelöst oder die Zahl sieben ist eine heilige Zahl, sie steht für Vollkommenheit (beispielsweise die sieben Wochentage, die sieben Sakramente) (Dr. Vormbaum o.J.: Online).

Märchen enden meist mit dem Ausdruck „Und wenn sie nicht gestorben sind...“ (ebd.).

## **2.4 Die Gebrüder Grimm als Märchensammler und Wörterbuchmacher**

Jacob und Wilhelm Grimm wurden am 4. Januar 1785 bzw. am 24. Februar 1786 in Hanau als älteste Kinder einer Beamten – und Pastorenfamilie geboren. 1802 kam zuerst Jacob auf die Universität in Marburg, um Jura zu studieren und ein Jahr später folgte auch Wilhelm. Den ersten Kontakt mit der Literatur der Romantik und den Autoren Clemens Brentano und Achim von Arnim hatten die Gebrüder Grimm mittels ihres Professors Friedrich Carl von Savigny (Lundquist-Mog 2012: 93).

Einige Jahre später waren die Gebrüder Grimm an der Bibliothek in Kassel beschäftigt. Für ihre literarischen Veröffentlichungen erhielten sie 1819 die Ehrendoktorwürde der Universität Marburg (ebd.).

Jacob und Wilhelm Grimm wurden 1830 bzw. 1835 Professoren an der Universität Göttingen, aus der sie 1837 entlassen wurden, weil sie zusammen mit anderen Professoren gegen die Aufhebung ihres Verfassungseides protestierten. Durch Bettina von Arnim, Alexander von Humboldt und andere erhebliche Persönlichkeiten bekamen beide Brüder 1840 eine Stellung in der Akademie der Wissenschaften in Berlin (ebd.). Wilhelm Grimm erkrankte schwer und starb am 16. Dezember 1859. Jacob Grimm starb am 20. September 1863 auch wegen gesundheitlicher Störungen (ebd.).

Märchensammler und Wörterbuchmacher scheinen anfänglich als unterschiedliche Eigenschaften, aber trotzdem haben die Gebrüder Grimm die beiden Gattungen in ihrem Lebenswerk verbunden und zwei berühmte Werke geschaffen, die noch heute gleichermaßen gelesen werden (Bär u.a. 2013: 100).

„Es war vielleicht gerade Zeit, diese Märchen festzuhalten, da diejenigen, die sie bewahren sollen, immer seltener werden ...“ (Lundquist-Mog 2012: 93): Mit diesen Worten beginnt die Sammlung der Gebrüder Grimm: „Kinder- und Hausmärchen“, mit der sie auf der ganzen Welt bekannt und vielfach nachgeahmt wurden. Für die Verfassung ihrer Sammlung haben die Gebrüder Grimm sowohl mündliche Überlieferungen als auch schriftliche Quellen verwendet (ebd.: 94). Sie wurden beispielsweise von Deutschen Sagen, Deutscher Mythologie, mittelalterlichen Legenden und Büchern des 17. und 18. Jahrhunderts, aber auch von Fragmenten alter Poesie, Sitten und Gebräuchen beeinflusst (Bär u.a. 2013: 101). Jedoch haben Jacob und Wilhelm Grimm den Inhalt ihrer gesammelten Märchentexte stilistisch bearbeitet. Somit sind die Grimmischen Märchen keine wörtlichen Formulierungen mündlicher Erzählungen (Lundquist-Mog 2012: 94).

Es ist sehr interessant, dass die Märchensammlung der Gebrüder Grimm auch als Quelle für das „Deutsche Wörterbuch“ benutzt wird (Bär u.a. 2013: 103). Dieses Werk bot ihnen bleibende Popularität innerhalb der Germanistik und ist bis heute das umfangreichste Wörterbuch der deutschen Sprache geblieben (ebd.: 100). Für die Verfassung des „Deutschen Wörterbuchs“, die 1838 begann und von der der erste Band 1852 erschien, basierten die Gebrüder Grimm hauptsächlich auf literarischen Quellen, von denen aber auch teilweise die „Kinder- und Hausmärchen“ beeinflusst wurden (ebd.: 102). Für die Grimms war das ein Anlass die „Kinder- und Hausmärchen“ auch als Quelle für das „Deutsche Wörterbuch“ zu benutzen. (ebd.: 103).

Abschließend sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass sowohl die Texte der Märchen als auch das „Deutsche Wörterbuch“ der Gebrüder Grimm als Dokumente der Sprachkultur gelten, zumal die Brüder selbst diese verschiedenen Gattungen immer im Zusammenhang betrachteten (ebd.: 146).

Im folgenden Kapitel wird die Nützlichkeit des Einsatzes der Märchen im Fremdsprachenunterricht hervorgehoben, durch die die kommunikative und interkulturelle Kompetenz gefördert werden.

### **3. Der Einsatz der Märchen im DaF-Unterricht**

In diesem Kapitel geht es um die Fragen, inwiefern und warum die Märchen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Es wird vorwiegend versucht, alle möglichen Aspekte in den Vordergrund zu stellen, damit der besondere Wert von Märchen hervorgehoben wird.

Das Interesse an literarischen Texten wird im Laufe der Zeit immer stärker. Nach dem langjährigen „Dornröschenschlaf“ (Lenčová 2005: Online) erfolgte eine verstärkte Einbindung literarischer Texte in den Unterricht. Dafür werden in der einschlägigen Literatur viele Gründe erwähnt. Literatur aktiviert auf der persönlichen Ebene die Fantasie, Empathie und Fremderfahrung, sie erhöht die Motivation durch Spannung und ästhetische Begeisterung sowie trägt zum Kontakt mit der fremden Kultur bei (Besedová 2015: 42). Nach Besedová (2015: 42) bieten literarische Texte dem Fremdsprachenunterricht neue Impulse an und können in Form eines Liedes oder Gedichtes schon im Anfangsunterricht eingesetzt werden. Wenn die Textauswahl dem Sprachstand der Lernenden angepasst ist, dann verursachen literarische Texte keine Langeweile, im Gegensatz dazu führen sie zu einem persönlichen Engagement (Koppensteiner 2001: 14). Besonders Märchen können nach Röder (2002/2003: 14) wegen ihres geringen Umfangs im Vergleich zu anderen Prosaformen direkt im Unterricht gelesen und besprochen werden. Auch können die Sprache und Struktur der Märchen leichter als in anderen literarischen Formen von den Lernenden erfasst werden, weil es um Versionen geht, die nicht so schwierige Dialekte oder regionale Varianten verwenden (ebd.). Diese literarischen Texte geben den Kursteilnehmenden die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Aktivitäten zu beschäftigen. Beispielsweise können die Schüler\*innen mit der Sprache spielen und Texte umformulieren. Auch können sie Geschichten weiterschreiben, die Handlungen aus einer anderen Perspektive betrachten oder in sie eintreten. Außerdem wird durch verschiedene Aktivitäten die Persönlichkeit der Lernenden gefördert. Einige Beispiele dafür sind Dramatisierungen, Rollenspiele, Malen, Singen sowie kreatives und produktives Schreiben (Lenčová 2005: Online). Diese Aktivitäten führen zu einer größeren Beteiligung am Fremdsprachenunterricht (Besedová 2015: 43). Zu diesem Thema erwähnen auch Krumm u.a. (2010: 1531), dass literarische Texte die Chance für eine „echte“

Kommunikation im Klassenraum anbieten. Auch betonen sie (ebd.), dass literarische Texte nicht nur als Informationsträger verwendet werden, sondern sie bereiten parallel Lust am Lesen und schaffen eine lockere Atmosphäre. Gleichzeitig fungieren sie als Motivationsfaktor für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. Daher orientieren sich literarische Texte nicht nur an einer pragmatisch-instrumentellen Funktionalisierung (ebd.). Bezüglich der Motivation stellt Besedová (2015: 43) fest, dass sie von vielen Faktoren abhängig ist und sich während des Unterrichts verändern kann. Darum sollten Texte ausgewählt werden, die attraktiv und interessant für die Lernenden sind.

Jedoch sollen, wie Koppensteiner (2001: 9) betont, literarische Texte „[...] nicht nur Spaß machen, sondern zugleich eine intensive Sprachübung sein“. Damit ist gemeint, dass die vier Fertigkeiten durch die Literatur geübt werden können: Literarische Texte können sowohl gelesen und gehört werden als auch geben sie Anlass zum Sprechen und Schreiben (ebd.). Obwohl es sehr oft in diesen Texten abstrakte Begriffe und schwierige Wörter gibt, verbergen literarische Texte eine Schönheit bezüglich der Sprache (ebd.: 15). Deshalb könnte der Wortschatz der Literatur als „willkommene Ergänzung des bisher erlernten Wortschatzes“ betrachtet werden (Bieler / Jenkins 1991: 5-7 zit. nach: Koppensteiner 2001: 15).

Ein weiteres Argument zur Förderung des Einsatzes literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist ihr pädagogischer Charakter. Literarische Texte fördern die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung der Lernenden, indem sie einerseits zur Identifikation anregen, andererseits zum Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten sowie zu Korrekturen verschiedener Ansichten der Lernenden über die Welt (Krumm u.a. 2010: 1531).

Literarische Texte, vor allem Märchen, berühren die innere Welt der Lernenden. Die Kursteilnehmenden äußern ihre Gefühle und drücken ihre emotionale Welt aus. Auch können sie sich mit den Helden der Texte identifizieren oder sich von ihnen entfernen und dadurch sich fühlen, dass sie ernst genommen werden, was zur ethischen und ästhetischen Entwicklung führt (Lenčová 2005: Online).

Darüber hinaus wird den Lernenden durch die Arbeit mit literarischen Texten eine besondere Chance gegeben, die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit Normen und Traditionen der eigenen Kultur zu bringen. Damit ist gemeint, dass Literaturunterricht in hohem Maße interkulturelle Kompetenz fördert (ebd.). Es ist auch sehr wichtig, dass während der Beschäftigung mit der Literatur Aktivitäten der

Lernenden im Vordergrund stehen, dass also handlungsorientierter Unterricht gefördert wird, zumal individuelle Wahrnehmung, Rezeption und Interpretation des Kunstprodukts zu eigener Textproduktion anregen kann (Kollárová 2004 zit. nach: Lenčová 2005: Online).

Literarische Texte enthalten eine Menge von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt. Deswegen bieten sie den Lernenden die Gelegenheit, ihren eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, ihre eigene Denkart zu überlegen und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen begreifen zu lernen (Krumm u.a. 2010: 1531).

Im folgenden Unterkapitel wird dargestellt, aufgrund welcher Kriterien man sich für den Umgang mit literarischen Texten entscheiden könnte.

### **3.1 Kriterien bei der Auswahl von Märchen**

Damit Märchen im Fremdsprachenunterricht erfolgreich eingesetzt werden, müssen sie sorgfältig ausgewählt werden. Dazu tragen die folgenden Kriterien bei.

Ein sehr wichtiges Kriterium für die Textauswahl ist die Orientierung an den Lernenden. Die Rahmenbedingungen der Lernenden könnten berücksichtigt werden. Konkreter sollen Sprachkenntnisse, Alter, landeskundliches Wissen, Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, Interessen, Neigungen, Wünsche, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wegen des Alters begrenzt sind, ernst genommen werden (Henrici/Riemer 2001: 289). Das bedeutet, dass die ausgewählten Texte inhaltlich und sprachlich angemessen sein müssen und sogar die Kursteilnehmenden an der Auswahl teilnehmen sollten (ebd.: 290), sodass der Unterricht lernerorientiert und motivierend für die Lernenden ist. Wie Koppensteiner (2001: 42) auch erwähnt, müssen die verwendeten Texte an das intellektuelle Niveau, die Vorbildung, die Altersstufe und den Erfahrungshorizont der Lernenden angepasst sein. Parallel plädiert er (ebd.) aber auch für die Tatsache, dass die Auswahl von Texten praktisch von der Lehrkraft erfolgt, die fast immer älter ist und ganz andere Interessen hat. Die Lehrperson übersieht die Vorlieben, Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lernenden und berücksichtigt vor allem die leichte Lesbarkeit der literarischen Texte. Laut Koppensteiner (2001: 43) sollte der ausgewählte Lesestoff trotz der eventuellen Schwierigkeiten aufgrund der Interessen der Kursteilnehmenden ausgewählt werden. Er schlägt (ebd.) ein Gleichgewicht vor:



die Textauswahl die Sprachkompetenz der Lernenden sollen nicht überstiegen werden, aber gleichzeitig sollen die ausgewählten Texte das Interesse der Lernenden aus emotionaler und intellektueller Sicht stark behalten.

Ein anderes wichtiges Kriterium ist die Lernzielorientierung. Die verarbeiteten literarischen Inhalte sollten im engen Zusammenhang mit der kulturellen Kompetenz sein. Außerdem wird die Lesekompetenz in Beziehung zu der Sprachkompetenz und kommunikativen Kompetenz entwickelt. Der Inhalt des Märchentextes sollte den Lernenden zu Diskussionen anregen, auf diese Weise entwickelt sich die Sprachkompetenz (Lenčová 2005: online).

Darüber hinaus sollte auch die Orientierung an der didaktisch- methodischen Funktion der literarischen Texte berücksichtigt werden. Literarische Texte sollten Henrici/Riemer (2001: 292) zufolge dafür geeignet sein, Offenheit und Anlass für Interpretations- und Diskussionsgespräche anzubieten, sodass die Leser\*innen „Leerstellen“, „Schnittstellen“, und „Anschlußstellen“ mit ihren persönlichen Auffassungen und Gedanken ausfüllen können. Auf diese Weise werden die Kreativität und Fantasie gefördert sowie entwickeln sich die Lernenden sowohl im kognitiven als auch im emotionalen Bereich (Lenčová 2005: online).

Als zusätzliche, bedeutsame Kriterien für die Textauswahl könnten die Form und die Struktur der literarischen Texte betrachtet werden. Eine einfache und klare Struktur ermöglicht laut Lenčová (ebd.) eine positive Weitergabe in andere Bereiche und gibt die Möglichkeit für visuelle, auditive Anreize sowie für Bewegungsübungen, die die Fantasie und Vorstellungskraft der Lernenden fördern.

Nach Ehnert/Möllering (2001: 75) wird die Textauswahl zusätzlich von zwei Faktoren bestimmt, die eng miteinander verbunden sind: dem literarischen Kanon und dem Inhalt eines Textes. In einem Kanon werden Texte nach ihrer Gültigkeit kategorisiert, das heißt nach ihrer Bedeutung in der Zeit der Entstehung sowie nach der Bedeutung für die Nachwelt, nach ihrer Historizität und ihrer Beziehbarkeit auf aktuelle Themen (beispielsweise Fragen nach dem Befinden des Daseins), die kultur- und generationsübergreifend sind. Was die Kanonbildung betrifft, plädiert jedoch Lenčová (2005: Online) für einen „offenen Kanon“. Sie ist der Ansicht, dass Änderungen in der Gesellschaft sowie neue Erforschungen in der Fremdsprachendidaktik in der Textauswahl berücksichtigt werden müssen. Somit sind die pädagogischen und grundsätzlichen Überlegungen sowie die komplexe Entwicklung jeder Zielgruppe von



großer Bedeutung. Es geht folglich nicht um eine feste Schriftstellerliste oder um vorgeschriebene literarische Werke (ebd.).

Andere wichtige Kriterien sind auch die Textsorte (Epik, Dramatik, Lyrik), die Zugänglichkeit und der sprachliche Schwierigkeitsgrad. Selbstverständlich spielt nach Ehnert/Möllering (2001: 77) auch die Ästhetizität der literarischen Texte eine wichtige Rolle, dank deren viele Texte ihre Gültigkeit lange behalten. Einige Textsorten sind nicht adäquat für den Fremdsprachenunterricht. Das ist abhängig von ihrer Länge, sodass sie innerhalb der Unterrichtszeit behandelt werden können. Der Schwierigkeitsgrad hat mit der sprachlichen Schwierigkeit (z.B.: Syntax, Wortwahl) zu tun. Damit ist nicht nur die sprachliche und die syntaktische Schwierigkeit gemeint, sondern auch die gesamte Gestaltung eines Textes, anhand deren ein Text wegen seines Inhalts oder wegen seiner Repräsentativität als schwierig bezeichnet wird (Ehnert/Möllering 2001: 78).

Das Kriterium der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades wird auch von Löschmann/Schröder (1984 zit. nach: Henrici/Riemer 2001: 290) kommentiert. Sie unterscheiden zwischen objektivem und subjektivem Schwierigkeitsgrad. Der objektive Schwierigkeitsgrad hat mit dem Inhalt, der Form und sprachlichen Gestaltung des Textes zu tun. Der subjektive Schwierigkeitsgrad ist von bestimmten Voraussetzungen abhängig: Je mehr ein Text eine „eigene Welt“ (Henrici/Riemer 2001: 290) darstellt, desto schwieriger ist er. Aktionsreiche Texte, die etwas Konkretes behandeln, sind leichter zu verstehen. Märchen stellen einfache, deutliche Gesamtstrukturen bereit, die im Vergleich zu anderen Textsorten (beispielsweise: Romane, Gedichte oder Dramen) adäquat für Anfänger\*innen sind (ebd.).

Schließlich sollte nicht übersehen werden, dass literarische Texte Freude und Spaß fördern sollten. Besonders Märchen geben den Lesern\*innen die Möglichkeit das zu erleben, was sie bis jetzt in ihrem Leben nicht verwirklichen konnten. Vergnügen, Spannung und die Begegnung der Lernenden mit sich selbst sind auch von großer Relevanz für eine Textauswahl (Koppensteiner 2001: 44).

Abschließend sollte hervorgehoben werden, dass Märchen durch eine schöpferische Weise Werte vermitteln und Maxime setzen. Auch werden die Lernenden dazu motiviert, ihre Fantasie zu entwickeln. Durch die Literatur arbeiten die Lernenden mit kreativen Methoden, die nicht nur kognitive Kenntnisse fördern, sondern auch

gleichermaßen das Gefühl und die Kreativität in den Vordergrund stellen (Lenčová 2005: Online).

## 4. Die Förderung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten bei der Didaktisierung von Märchen

Nach Krumm u.a. (2010: 961) gehört der Begriff: Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu den „klassischen“ vier Fertigkeiten: *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben*. Jedoch erscheint es in Zeiten, in denen der Fremdsprachenunterricht durch digitale Medien durchgeführt wird, notwendig, das *Hör-Sehverstehen* im Unterricht zu berücksichtigen (ebd.), denn beim Fremdsprachenunterricht erwerben Lernende die Sprache in allen genannten Kompetenzbereichen. Um eine Sprache zu erlernen, sollten die Kursteilnehmenden alle Fertigkeiten üben. Daher sollte der Unterricht abwechslungsreich gestaltet und an alle Lerntypen angepasst sein (Bimm Themenplattform: Online).

Seit dem Erscheinen des GeR<sup>1</sup> für Sprachen, werden die Fertigkeiten aus funktionaler Sicht geübt. Folglich sollten Lernende fähig werden, in bestimmten soziokulturellen Kontexten zu handeln. Deswegen ist die Rede von „kommunikativen Sprachtätigkeiten“ (Europarat 2001: 21 zit. nach: Krumm u.a. 2010: 961).

Laut Huneke/Steinig (2002: 109) lassen sich die vier Fertigkeiten in rezeptive und produktive Fertigkeiten teilen. Zu den rezeptiven Fertigkeiten gehören Lesen und Hören und zu den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, anders gesagt geht es um einerseits gesprochene und andererseits geschriebene Sprache:

	rezeptive Sprach- verarbeitung	produktive Sprach- verarbeitung
gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Tabelle 1: Taxonomie der Sprachfertigkeiten nach Huneke/Steinig (2002)

1 GER = Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens

In dieser Arbeit werden durch die Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“ alle Fertigkeiten trainiert, weil Ziel dieser Didaktisierung die Weiterentwicklung der Sprachkompetenz und die Erweiterung des kommunikativen Handelns ist. Zu diesem Zweck werden die Fertigkeiten als Mittel der Sprachverwendung angesehen. Die vier Fertigkeiten sollen im Sinne von Krumm u.a. (2010: 967) im Unterricht gemeinsam und integriert bearbeitet werden.

In den folgenden Unterkapiteln werden die vier Fertigkeiten detailliert dargestellt.

## **4.1 Lesen**

Unter Lesen wird nach Schreier (2001: 83) eine sprachliche-geistige Tätigkeit verstanden, durch die der Inhalt schriftlich fester Ausdrücke analysiert wird. Es geht um eine aktive Auseinandersetzung des/der Lesers\*in mit den vom Schriftsteller im Text versprochenen Informationen. Laut Storch (2001: 125) sind Lesetexte geeignet für die Vermittlung und Erarbeitung von Verstehensstrategien und das Leseverstehens-Training ist somit auch eine gute Vorbereitung auf die Ausübung des Hörens.

Lesen erscheint anfänglich als ein Prozess des Dekodierens, der erreicht wird, wenn man den fremdsprachigen Code sicher erfasst hat. Damit ist gemeint, dass Grapheme, Wörter, Satzstrukturen, Bedeutungen der einzelnen Wörter und in ihren Verbindungen erfasst, erkannt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, sodass der Leser\*in Bedeutungen erarbeiten und Textinhalte verstehen. Aber durch diese Feststellung ist der Leseprozess nicht völlig geklärt (Huneke/Steinig 2002: 111), weil es sich nicht nur um Dekodieren von sprachlichen Zeichen handelt, sondern und vor allem um Vor-, Sach- und Weltwissen und Erfahrungen, die aktiviert werden (ebd.: 114). Beim Lesen sind somit zwei unterschiedliche Typen von mentalen Tätigkeiten sehr wichtig. Einerseits erfolgt dem Bewusstsein durch die Dekodierung der Aussagen aufsteigende Verarbeitung von Informationen, andererseits aber werden gleichzeitig schon vorhandenes sprach- und sachbezogenes Wissen durch absteigende Verarbeitung aktualisiert. Beide Prozesse stehen in Wechselbeziehung. Somit ist Lesen ein interaktives Vorgehen, das absteigend, das heißt: durch Vorwissen, Vermutungen und Ziele gesteuert wird. Umgekehrt wird dieser Einsatz von Wissen aufsteigend, das heißt: durch die Erfassung der sprachlichen Daten (beispielsweise: Buchstaben, Wörter oder Sätze) bestimmt (bezüglich dieses absteigenden und aufsteigenden Prozesses beziehe

ich mich auch auf das Unterkapitel: 5.4.1.4 dieser Arbeit). Die Lernenden rekonstruieren bezüglich ihres Vorwissens, Vermutungen, Ziele und Erwartungen die Bedeutung eines Textes (Lesen ist Konstruktion von Bedeutung o.J: Online). Folglich versteht man, indem man beide Verarbeitungsweisen koordiniert und zu einem möglichst oppositionsfreien Ergebnis führt (Huneke/Steinig 2002: 115).

Im weiteren Verlauf erfolgt eine Unterscheidung des Leseverstehens in zwei Leseformen.

#### **4.1.1 Stilles und lautes Lesen**

Schreiter (2001: 84) stellt fest, dass der Einsatz des Lesens entweder zur Eigeninformation (stilles Lesen) oder zur Fremdinformation (lautes Lesen) geschieht. Beide Lesearten basieren auf unterschiedlichen psychologischen Verfahren. Im Fall des lauten Lesens sollte der Lernende auf adäquate phonetische Realisierung der Schriftzeichen und auf normgerechte Umsetzung konzentriert sein. Daher versteht man aber oft nur teilweise die Bedeutungen. Beim stillen Lesen werden die Schriftzeichen wahrgenommen, erfolgt Assoziierung auf der Grundlage phonetischer Kenntnisse sowie Assoziierung der Schriftzeichen mit den Wortbedeutungen und Erschließung des Inhalts sowie Einbau in den Kontext (ebd.: 85). Darüber hinaus haben die Lernenden beim stillen Lesen die Möglichkeit und die Zeit, Wortbedeutungen zu korrigieren oder sie tiefer zu erkennen, unbekannte Wörter aus dem Kontext wahrzunehmen, neues Wissen mit schon erworbenen Erfahrungen zu kombinieren sowie vielleicht für sie wichtige Informationen zu notieren (ebd.).

#### **4.1.2 Die Lehr- und Lernphasen des Unterrichtsgeschehens**

Die Übungen, die für ein niedriges fremdsprachliches Niveau geeignet sind, sollten besonders sorgfältig an die Unterrichtseinheiten angepasst werden., weil sie eine Grundlage bezüglich des Fremdspracherwerbs darstellen. Deswegen teilt sich der Unterricht in Phasen, während deren der Lernprozess ausreichend gefördert werden kann. Konkreter erkennt Storch (2001: 162-178) drei unterschiedliche (aber miteinander verknüpfte) Phasen der Textarbeit: Die Hinführungsphase (auch „Vorentlastungsphase“ oder „Vorbereitungsphase“ genannt), die Präsentations- oder Erarbeitungsphase und die Anschlussphase.

Zu der *Hinführungsphase* gehören alle Aktivitäten, die durchgeführt werden, bevor der Text zum ersten Mal gehört oder gelesen wird (ebd.: 162). Anfänglich wird bei den Lernenden ihr Vorwissen über das Thema des Textes aktiviert. Auf diese Weise erfolgt die Vorbereitung auf das Textverstehen sowie die Eingliederung des neuen Wissens in die bestehende sprachliche Wissensstruktur. Außerdem dient die Hinführungsphase zur Vorentlastung der Schlüsselwörter, die beim ersten Hören oder Lesen für die wichtigsten Textinformationen nützlich sind (ebd.). Einige Verfahren, die zu diesen Zwecken benutzt werden könnten, sind Storch (ebd.) zufolge die folgenden:

- **Assoziogramm:** Zu einem Bild, Schlüsselwort des Textes oder zum Titel assoziieren die Lernenden frei, was ihnen dazu einfällt. Dadurch werden die inhaltlichen und sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert. Ein strukturiertes Assoziogramm ist dann besonders hilfreich, wenn in einer späteren Unterrichtsphase damit weitergearbeitet wird, beispielsweise, wenn es für die Produktion schriftlicher Übung verwendet wird (ebd.). Ein Assoziogramm ist sehr geeignet für Anfänger, weil die Kursteilnehmenden sich dadurch freier äußern können. Auch werden ihre Ideen und Gedanken weiter verarbeitet.
- Ein anderes Verfahren der Hinführungsphase ist die **Hypothesenbildung:** Die Lernenden können beispielsweise Hypothesen über den Titel des Textes formulieren. Durch diese Phase werden Argumente und Meinungen gesammelt, die bei der späteren Textarbeit berücksichtigt werden können. Eine Hypothese könnte auch anhand eines Situationsbildes formuliert werden, durch das die Lernenden vermuten können, worum es im Text geht. Durch Hypothesenbildung entsteht bei den Lernenden ein Erwartungshorizont bezüglich des neuen Textes, und die Lernenden können daraufhin im weiteren Verlauf der Textverarbeitung feststellen, ob ihre Hypothesen korrekt oder nicht waren (ebd.: 163).
- Eine weitere Methode, die zur Textvorbereitung dient, ist die **Zuordnungstechnik:** In diesem Fall werden beispielsweise Schlüsselwörter den Bildern zugeordnet. Diese Aufgabe könnte in Gruppenarbeit durchgeführt werden und dann im Klassengespräch könnten die Ergebnisse vorgetragen werden (ebd.).

Die Hinführungsphase kann eine Phase mit einem sehr produktiven Sprachverhalten der Lernenden sein, sodass die Lernenden einerseits in dieser Phase schon eigene kleinere Texte produzieren können und andererseits sehr gut auf den Präsentationstext vorbereitet sind (ebd.: 164).

Die *Präsentations-* und *Erarbeitungsphase* umfasst alle Aktivitäten, durch die Funktion, Inhalt und Form eines neuen Textes erarbeitet werden (ebd.). Die Erarbeitungsphase unterscheidet sich bei Anfängern und Fortgeschrittenen in wesentlichen Punkten.

Bei Anfängern ist das sprachliche Einüben des Präsentationstextes und seiner sprachlichen Mittel von großer Bedeutung. Die Texte, die auch Hör- Sehtexte sein können, werden phonetisch eingeübt, wortwörtlich semantisiert und detailliert reproduziert. Die intensive Textverarbeitung und -einübung soll zu einer ersten Vertrautheit und Geläufigkeit mit den neuen sprachlichen Mitteln führen. Die Textarbeit kann durch verschiedene methodische Techniken durchgeführt werden. Es ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie die Textsorte, das Erarbeitungsziel und das Sprachniveau der Lernenden (ebd.: 165).

In der Durchführung der *Anschlussphase* werden Aktivitäten durchgeführt, die zur Weiterverarbeitung des erarbeiteten Textes dienen (ebd.: 177). Solche Aktivitäten sind beispielsweise Transfer in andere Situationen, Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, interkulturelles Gespräch zum Textinhalt. Beim Anfängerunterricht sind kommunikativorientierte Aufgaben in der Anschlussphase sehr wichtig. Einige Beispiele dafür sind Paralleltexte oder Alternativtexte, bei denen der Textinhalt aus der Sicht der Lernenden überprüft werden kann und durch die sie sich auch über ihre eigene Erfahrungswelt äußern können. Ein anderes Beispiel ist der Textsortenwechsel: ein Text wird in eine andere Textsorte verwandelt, beispielsweise kann ein erzählender Text die Form eines Gedichtes oder Dialogs erwerben (ebd.: 178).

#### **4.1.3 Lesearten**

Nach Krumm u.a. (2010: 981) ist das eigentliche Ziel beim Lesen das Begreifen des Inhalts, die Dekodierung ist nur das Mittel. Daher können Lesestile oder Lesestrategien verwendet werden, die je nach der Leseabsicht variieren können. Beispielsweise wird beim *suchenden Lesen* nur nach einem bestimmten Zeichen (Wort, Name, Zahl u.s.w.)

gesucht. Beim *orientierenden Lesen* braucht man einen schnellen Überblick über den Textinhalt, um bestimmte Informationen über ein bestimmtes Thema zu finden.

Nach Schreiter (2001: 86) ist *orientierendes Lesen* für Fremdsprachenlernende wertvoll, weil es das Lesetempo erhöht und das analysierende und übersetzende Vorgehen beim Lesen einschränkt. Beim *cursorischen Lesen* versucht man das Wesentliche des Inhaltes zu verstehen, ohne Einzelheiten und Nebensächlichkeiten zu benötigen. Auf diese Weise erfasst man Hauptinformationen des Textes und nicht nur bestimmte Schlüsselwörter, was an rationellem Lesen orientiert (ebd.: 87). Was das *totale Lesen* betrifft, geht es um Verarbeitung möglichst aller Informationen des Textes. Das heißt, es werden auch die Intentionen des Autors einbezogen (ebd.). Zum Schluss erwähnen auch Krumm u.a. (2010: 981) das *argumentative Lesen*. Es geht um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, wobei Schlußfolgerungen über den Textinhalt gezogen werden, worauf die Verfassenden nicht zielten.

In Bezug auf die literarischen Texte plädiert Theisen (2000a: 21) dafür, dass manchmal bei literarischen Texten eine Distanz zwischen Lesen und Verstehen vorkommt und dass es oft schwierig ist, sie zu verstehen, weil sie nach Theisen (ebd.) „einzigartig komplex“ sind. Allerdings erwähnt Theisen (2000a: 37) für Grimms Märchen, dass sie einen typischen Stil haben, den vor allem Kinder sehr gut kennen. Beispielsweise ist der einführende Ausdruck: „es war einmal...“ sowie die abschließende Phrase: „...und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute“ allen Kindern bekannt. Außerdem handelt es sich hierbei um sprachliche Rituale, die beim Lernprozess sehr gut eingesetzt werden können, vor allem bei Reproduktionen oder eigenen Produktionen von Sprache,

Auch stellt Koppensteiner (2001: 12-14) fest, dass es einige Nachteile bezüglich der literarischen Texte im DaF-Unterricht gibt, indem er erwähnt, dass diese Texte oft veraltet und intellektuell für Lernende sind. Auch plädiert er dafür (ebd.), dass sie sprachlich anspruchsvoll für die Lernenden sind, weil sie viele Ausnahmen und Abweichungen von der Sprache darstellen. Außerdem behauptet er (ebd.), dass literarische Texte wenige Möglichkeiten im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und des Sprechens bringen.

Jedoch wird durch diese Arbeit gezeigt, dass, wenn richtige literarische Texte ausgewählt werden, die dem Sprachniveau und den Interessen der Lernenden entsprechen, die Kursteilnehmenden gespannt und positiv motiviert beim Lesen sind,



denn literarische Texte motivieren zum Weiterlesen, bringen den Lernenden Gesprächs- und Identifikationsangebote im Unterschied zu Lehrbuchtexten, die eine „simulierte“ Welt darstellen (ebd.: 14-17). Literarische Texte können vom Unterricht nicht fehlen, weil sie zur Entspannung und Erholung dienen, sowie weil die Lernenden mit der wirklichen Welt und Sprache konfrontiert sind.

Zudem ermutigen die sprachlichen Rituale der Märchen zu kommunikativem Handeln. Auch haben dadurch Kinder die Möglichkeit ihren Wortschatz zu erweitern sowie grammatische Strukturen zu erlernen.

## 4.2 Hören

Wie schon beschrieben, basieren Lese- und Hörverstehen auf ähnlichen Verarbeitungsprozessen. Auch beim Hören wird fremdsprachlich Übermitteltes im Zusammenspiel von aufsteigender und absteigender Informationsverarbeitung verstanden. In der aufsteigenden Informationsverarbeitung bemerkt man den akustischen Datenstrom, der jemanden über das Ohr erreicht und den man verarbeitet. In absteigender Verarbeitung nimmt man diesen Datenstrom wahr, indem man Wörter beobachtet, syntaktische und inhaltliche Strukturen bemerkt, vielleicht Verstehenslücken deckt und das schon vorhandene Wissen mit neuen Kenntnissen verbindet (Huneke/Steinig 2002: 117-118).

Allerdings gibt es auch erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Fertigkeiten. Ein sehr wichtiger Unterschied ist, dass die Textverarbeitung beim Hören in wirklicher Zeit erfolgt, sodass der Hörer den Text schwer kontrollieren kann, während ein Leser den Text als Ganzes oder in Teile mehrmals lesen kann (Grotjahn 2001: 21). Huneke/Steinig (2002: 118) stellen in diesem Punkt auch fest, dass der Leser das Tempo seiner Tätigkeit selbst bestimmt. Der Hörer dagegen muss auch beispielsweise die Sprachverarbeitung der Gesprächspartner, der Radiosprecher oder der Vortragenden berücksichtigen, was zu Stress führen kann.

Laut Huneke/Steinig (ebd.) gibt es Besonderheiten der hörenden Sprachverarbeitung, die das Hörverstehen erschweren. Beispielsweise erwähnen sie (ebd.), dass man die Zielsprache phonologisch gut beherrschen sollte, weil die Klarheit der akustischen Signale sowieso beeinträchtigt ist. Konkreter sollte man beispielsweise in kürzester Zeit

Geräusche in Form von Nebengeräuschen, Signale der Intonation und der Betonung, sowie nonverbale Zeichen aus der Gestik und Mimik der Sprecher wahrnehmen.

Schreiter (2001: 33) erwähnt, dass Hören ein komplexer Prozess ist, in dem verschiedene Komponenten zusammenwirken. Außer der auditiven Komponente sollte man auch beispielsweise die semantische Komponente berücksichtigen, die das Sinnverstehen von Wörtern und Wortkombinationen einschließen. Auch sollte man sich beim Hören auf syntaktische Komponente konzentrieren und konkreter auf die Stelle der einzelnen Satzteile in einem Satz. Die pragmatische Komponente spielt auch eine wichtige Rolle beim Hören, weil das Erkennen von Sprechsituation und Sprechintention ernst genommen werden muss. Schließlich sollte auch beim Hörverstehen auf die kognitive Komponente geachtet werden, die auf den Kenntnissen bezüglich der Textverarbeitung gesprochener Sprache, wie auch auf der Unterscheidung ihrer spezifischen Textsorten und deren syntaktischen und lexikalischen Änderungen basieren (ebd.).

#### **4.2.1 Vorgehensweisen zur Erleichterung des Hörens**

Huneke/Steinig (2002: 120) schlagen drei Wege vor, damit die Lernenden Schwierigkeiten beim Hörverstehen überwinden. Zunächst kann man mit leichten Hörverstehensaufgaben beginnen und dann je nach der sprachlichen Kompetenz immer anspruchsvollere Aufgaben durchführen. Das hat mit inhaltlichen Faktoren zu tun, wie beispielsweise mit der Zahl der unbekannten Wörter, der Satzlänge und dem Schwierigkeitsgrad der Syntax. Selbstverständlich spielen auch textexterne Faktoren eine wichtige Rolle, beispielsweise können Durchsagen in bestimmten Räumen das Verstehen erschweren.

Eine zweite Weise, damit das Hörverstehen erreicht wird, ist die Fertigkeit Hörverstehen in einzelnen Teilkompetenzen zu üben. Zu diesem Zweck werden nach Neuner (1988: 34 zit.nach: Huneke/Steinig 2002: 121) für den Anfängerunterricht folgende Übungen vorgeschlagen:

- Diskriminationsübungen (Gegenüberstellung von Minimalpaaren: “Blatt-patt”).
- Wortanfang heraushören.
- Wortbetonung heraushören

- Intonationskonturen von Sätzen markieren.

Eine dritte Übungsmöglichkeit ist der Einsatz von Strategien, die sehr nützlich für das Hörverstehen sind. Eine sehr wichtige Strategie ist die Verwendung aller Kontextinformationen, sodass sinnvolle Verstehenshypothesen produziert werden. Eine zweite Strategie ist die Aufmerksamkeit auf schon Verstandenes, statt sich auf Verstehensschwierigkeiten zu konzentrieren (Huneke/Steinig 2002: 121).

Ein wichtiges Prinzip zur Förderung des Hörverstehens ist die Abwechslung in den Aufgabenstellungen sowie die Variation in der Auswahl der Hörtexte. Auf diese Weise werden die Lernenden bezüglich des Hörens positiv motiviert und auch wird die Verwendung unterschiedlicher authentischer Hörtexte gefördert.

Schließlich wird zur Förderung der Funktionen des Gedächtnisses eine sachorientierte Unterrichtsatmosphäre vorgeschlagen. Auch sollten die Aufgaben vor allem die Rolle von Hilfestellungen haben und das Hören vorbereiten und begleiten (ebd.).

Jedoch sind Märchenerzählungen ein anderes Verfahren zur Förderung des Hörverstehens. Das Erzählen von Märchen ist ein lebendiges Erlebnis, das zwischen den Lernenden und der Lehrkraft stattfindet. Die Stimme der Lehrperson ist den Kindern vertraut und sie kann ihre Erzählungen bereichern, indem sie Mittel wie Gestik und Mimik benutzt. Auch erinnert ein solcher Unterrichtsverlauf an familiäre Momente mit den Eltern und Großeltern, die alle Kinder erlebt haben.

Allerdings hat der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht dazu geführt, dass die Märchen als Hörtexte oder als Hör- Seh- Texte präsentiert werden. Auf diese Weise hören die Kinder verschiedene Stimmen und Aussprachen sowie bereichert die Musik die Erzählung, was vom einfachen Vorlesen fehlt. Besonders der Hör-Seh-Text fasziniert Kinder und erhöht ihr Interesse. Auf diese Weise werden Lernende positiv motiviert sich mit Märchen zu beschäftigen, weil die einfachen Erzählungen vielleicht für die Lernenden langweilig wären.

Trotzdem gibt es Märchenforscher, die eine andere Meinung vertreten. Für sie können CD-Aufnahmen nie das leisten, was die Anwesenheit und die lebendige Stimme einer Erzählperson ausdrücken kann. Bezüglich der Verfilmungen sind sie wegen des Bildes sehr attraktiv für die Kinder, aber es gibt die Gefahr, dass die Kinder nicht so viel hören, sondern nur sehen, was das Üben des Hörverstehens erschwert (Linde 2000: 63). Auf der anderen Seite kann man nicht bezweifeln, dass die Digitalisierung der Märchen dazu führen könnte, dass ihre Didaktisierung attraktiver und interessanter für die

Kursteilnehmenden wäre sowie dass in hohem Grad parallel alle Fertigkeiten eingeübt werden können.

### 4.3 Sprechen

Sprechen ist nach Huneke/Steinig (2002: 128) die Haupttätigkeit, wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich ziehen möchte oder wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte. Durch die kommunikative Fertigkeit Sprechen hat man die Absicht Informationen zu vermitteln oder von anderen zu bekommen. Diese Informationen können zwischen *sachbetonten* oder *erlebnisbetonten* Informationen unterschieden werden (Schreiter 2001: 53). Durch bestimmte Äußerungen will die sprechende Person eine sprachliche Reaktion verursachen oder ein bestimmtes Verhalten bei anderen Personen auslösen. Außerdem möchte der Sprecher\*in sich über seine eigenen Gefühle äußern oder die Emotionen der anderen aktivieren. Darüber hinaus zielt die Förderung der Fertigkeit Sprechen auf die Schaffung bestimmter zwischenmenschlicher Kontakte (ebd.).

Wie schon erwähnt ist Sprechen eine der bedeutsamsten Fertigkeiten und seine Entwicklung wurde mit Kommunikativität des Unterrichts identifiziert (ebd.). Damit diese Fertigkeit gefördert wird, sollten geeignete Aufgaben und fördernde Arbeits- und Sozialformen stattfinden (wie beispielsweise Partner- und Gruppenarbeit, Diskussionen, Projekte) (Baliuk u.a. o.J.: 2).

Es ist wichtig für das Sprechenlernen, es in authentischen Sprechsituationen üben und erlernen zu können. Auf diese Weise ist es für Lernende möglich sprachlich zu handeln. Es kommen vielleicht Fehler vor. Jedoch ist völlige Korrektheit keine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation (Schreiter 2001: 911 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 3). Ziel der Lernenden ist vor allem, passende sprachliche Mittel zu finden, durch die sie ihre Intention so ausdrücken können, dass andere sie verstehen (Rösler 2012: 137 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 3). Außerdem sollte die Lehrkraft zur Förderung des mündlichen Ausdrucks keinen großen Wert auf grammatikalische Korrektheit legen. Stattdessen sollte die Lehrperson für ein ermunterndes und freundliches Unterrichtsklima sorgen (Rösler 2012: 141-142 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 3).

Um Lernende zum Sprechen zu bringen, muss die Lehrkraft außerdem Themen auswählen, die in Verbindung mit der Lebenswelt der Lernenden stehen sowie die

Lernenden emotional berühren (Storch 2001: 217). Die Auswahl der Gesprächsanlässe sollte einerseits die Kursteilnehmenden interessieren und andererseits nach den Curricula und Lehrplänen geeignet für ihr Sprachniveau sein. Es wäre daher hilfreich, die Lernenden bei der Themenauswahl mitentscheiden zu lassen (Rösler 2012: 142-143 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 3).

Von großer Bedeutung für die Kommunikationsförderung ist auch der Lehrraum: Die Kursteilnehmenden haben die Möglichkeit durch die Sitzordnung miteinander ungestört zu sprechen oder sich ohne Schwierigkeiten im Raum zu bewegen. Außerdem erhöht sich die Sprechintention, wenn die Lernenden in Form des Tischkreises sitzen oder Gruppentische bilden (Dusemund-Brackhahn 2008: 149-150).

#### **4.3.1 Gelenktes und freies Sprechen**

Die mündliche Sprachbeherrschung kann sich in gelenktes und freies Sprechen aufgliedern. Im Fall des gelenkten Sprechens geht es um das Einüben bestimmter lexikalischer Einheiten oder Ausdrücke, um Wortschatzkenntnisse zu erweitern oder Grammatik zu vertiefen. Zum Beispiel werden Aussprache-, Grammatik- und Wortschatzübungen mit Lücken gegeben, durch die die Lernenden sich auf das freie Sprechen vorbereiten. Hier ist sprachliche Korrektheit notwendig (Storch 2001: 17-18). Beim freien Sprechen spielen die Fehler keine Rolle, zumal die Lernenden ihre Fantasie und Eigeninitiative entfalten. Bei dieser Form von Sprechen benutzen die Kursteilnehmenden eigene passende Äußerungen, um an der Kommunikation teilzunehmen (Schreiter 2001: 73).

#### **4.3.2 Dialogisches und monologisches Sprechen**

Außerdem kann man monologisches und dialogisches Sprechen unterscheiden. Beim dialogischen Sprechen geht es um Gespräche, an denen zwei oder mehrere Gesprächspartner teilnehmen (Dialoge, Diskussionen, Telefonate). Ein dialogisches Sprechen sollte beispielsweise folgende Elemente enthalten: Gegenseitigkeit, Abwechslung der Sprecher, Flexibilität, Gebrauch von Sprachstrategien, bestimmte Arten von Wortschatz und Verstärkungspartikel (ebd.: 62).

Beim monologischen Sprechen geht es um eine ohne Kommunikationspartner gehaltene Rede (beispielsweise: Erzählung, Bericht, Präsentation), die aber natürlich auch eine Zielgruppe hat. Bei dieser Art vom Sprechen treffen die Lernenden auf mehr

Schwierigkeiten, deshalb sollten sie vom Anfang an allmählich kleine Monologe führen (Dusemund-Brackhahn 2008: 143-144).

#### **4.3.3 Vorangehensweisen zur Erleichterung des Sprechens**

Bei der Förderung des Sprechens können verschiedene Strategien verwendet werden, die den Lernenden bei dem Erwerb der Sprechfertigkeit helfen können. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sind Strategien von großer Bedeutung. Lernende, die solche Strategien verwenden, werden in der Regel eher positiv benotet, anstatt wegen des „ungenauen“ Sprachgebrauchs negativ bewertet zu werden (Bimmel u.a. 2008: 75-76 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 5). Die Lehrkraft sollte durch verschiedene Übungen und Aufgaben die Lernenden mit Strategien vertraut machen. Beispielsweise könnte der Wortschatz durch den Einsatz von Mimik und Gestik sowie durch Umschreibungen wiederholt werden (Dusemund-Brackhahn 2008: 155).

Einige Strategien, die zur Förderung des Sprechens verwendet werden könnten, sind die folgenden:

- Kommunikationsstrategien, die sich zwischen Strategien unterscheiden, die das Sprechen vorbereiten und an die Hinführungsphase angepasst werden können (wie beispielsweise Assoziationen/Ideen zu einem Thema sammeln)
- Strategien, die das Sprechen unterstützen und Einsatz während der Präsentationsphase finden können (beispielsweise Reproduktion eines Lese-Hör-Textes) und
- metakognitive Strategien (Evaluation der Sprachäußerungen, um künftig besser zu sprechen), die geeignet für die Anschlussphase sind. Andere Strategien sind die Kompensationsstrategien, die man benutzt, wenn seine Sprachkenntnisse nicht genug sind (Dusemund-Brackhahn 2008: 155). Zu diesen Strategien gehören beispielsweise die Benutzung von Vorwissen, der Versuch Bedeutungen aus dem Kontext abzuleiten oder die Bildung von Hypothesen (Bimmel u.a. 2008: 75-76 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 6-7).

#### **4.3.4 Methoden zur Aktivierung des Sprechens**

Zum Schluss kann man vielfältige Methoden einsetzen, um Lernende im DaF-Unterricht zum Sprechen zu motivieren. Eine Methode, die zum Sprechen motivieren kann, ist die Methode: „Drei Bilder - Eine Geschichte“: Die Lernenden werden in

Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt drei Fotos zugeteilt. Zu diesen Bildern wird eine Geschichte erfunden. Alle Gruppenergebnisse werden szenisch im Plenum präsentiert und diskutiert (Holzbrecher 2016: 75-78 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 9). Andere Methoden, die Lernende zum Sprechen anregen, sind die folgenden: Kugellager-Methode: die Lernenden erzählen in Kreisform eine Geschichte über ein vorgeschlagenes Thema (Dusemund-Brackhahn 2008: 175). Eine weitere Methode ist die Dialoggelenker-Methode: es geht um die Entwicklung eines von der Lehrkraft reduzierten Dialogs (Koeppel 2010: 309 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 8). Schließlich sind die Moderierten Dialoge ein anderes Beispiel zur Entwicklung des Sprechens. Bei dieser Methode sitzt die Gruppe im Kreis, die Lehrkraft beschreibt die Situation und verteilt Rollen. Die Kursteilnehmenden improvisieren daraufhin kurze Dialoge (Daum/Hantschel 110-111 zit. nach: Baliuk u.a. o.J.: 9).

Abschließend möchte ich erwähnen, weil ich mich in dieser Arbeit mit dem Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht beschäftige, dass diese literarische Gattung zur Förderung des Sprechens einen Beitrag leisten kann, weil es über verschiedene Themen diskutiert werden kann, indem die Fähigkeiten der Kursteilnehmenden über Probleme zu diskutieren, Vorteile und Nachteile über ein Thema zu äußern, eigene Meinung auszudrücken oder Stellungnahme zu formulieren zusätzlich erhöht werden. Auch sind Märchen Anlass, damit die Lernenden während der Gespräche Hypothesen aufstellen, die dann bestätigt oder widerlegt werden können (Dimitrova 2015: 2).

#### **4.4 Schreiben**

Die Fertigkeit Schreiben ist eine lernintensive Tätigkeit und dient zur Festigung von Sprachkenntnissen. Auch wirkt sich Schreiben positiv auf die anderen Fertigkeiten aus und hauptsächlich auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit (Storch 2001: 248). Im Gegensatz zum Sprechen ist Schreiben ein langsames Verfahren, das Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens und Überarbeitung des Textes als Hauptmerkmale hat. Während des Schreibens werden verschiedene Handlungsweisen der Sprache aktiviert: graphomotorische Programme beim Niederschreiben, die graphische Repräsentation beim Mitlesen, sprechmotorische Programme beim gleichzeitigen inneren Sprechen. Die Lernenden haben beim Schreiben die Möglichkeit



gezielt Formulierungen und Konstruktionen auszuprobieren, weil das Produkt, der fertige Text oder die Übung, später korrigiert, besprochen sowie bearbeitet und sogar neu geschrieben wird (ebd.).

Rösler (2012 zit. nach: Asutay 2021: 27) erwähnt, dass es beim Schreiben nicht nur darum geht, die richtigen Wörter und grammatischen Strukturen zu benutzen und inhaltlich zu argumentieren, weil jede Textsorte andere Vorgaben und Kriterien hat. Rösler (ebd.) plädiert dafür, dass man es lernen soll, Texte nach den Formalien jeder Textsorte zu schreiben. Deshalb kann man sagen, dass das Schreiben im Fremdsprachenunterricht von großer Relevanz ist. Denn ohne die Formalien der Textsorten in der Zielsprache zu wissen, kann man keinen richtigen Text schreiben, auch wenn man alle Wörter und grammatischen Strukturen der Zielsprache sehr gut kennt (ebd.).

Das Einüben des Schreibens im Fremdsprachenunterricht ist sehr nützlich für das Erlernen der Zielsprache, weil viele Elemente gleichzeitig trainiert werden können. Konkreter kann das Schreiben im Fremdsprachenunterricht zur Kontrolle des Lernprozesses, zur Vertiefung der Wörter und Strukturen, Entdeckung der Fehler, zum Lernen von Satzelementen, zur kreativen Denkweise und zum Einsatz aller Kenntnisse dienen (Çaki 2010 zit. nach: Asutay 2021: 28).

Laut Kast (1999: 34) kann man zwischen den vorbereitenden Übungen, aufbauenden Übungen, strukturierenden Übungen, dem freien/kreativen Schreiben und dem kommunikativen Schreiben unterscheiden. Grundsätzlich spielen alle fünf Bereiche in allen Lernstufen eine Rolle, auch wenn der Schwerpunkt jedes Mal auf unterschiedliche Kompetenzen gelegt wird. Die fünf Bereiche sind in jeder Lernstufe immer aufeinander bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Beispielsweise können schon Übungen zur Förderung des freien kreativen Schreibens im ersten Lernjahr eingesetzt werden. Ebenfalls wird das kommunikative Schreiben auch sehr früh im Unterricht angeboten (ebd.). Die Übungstypologie nach Kast (ebd.) und einige Beispiele zu diesen Übungen werden in folgender Tabelle dargestellt:

**Tabelle 2:** Übungstypologie nach Kast (1999: 34)

Übungstypologie	Beispiele
-----------------	-----------



vorbereitende Übungen (Hinführungsphase)	Assoziogramme, Mind-Map, Wortketten, Satzschlangen, Wortsätze
aufbauende Übungen (Präsentationsphase)	Lückentexte, Satzanfangsübungen, Personenbeschreibungen, Übungen mit Satzkarten
strukturierende Übungen (Präsentationsphase)	Zusammenfassungen, Perspektivewechsel (eine Geschichte aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen), Mit Hilfe der Bildergeschichten Texte formulieren, Umwandeln von Kurznachrichten in Erzähltexte
freies/kreatives Schreiben (Anschlussphase)	Zu den Bildern Schreibaufgaben entwickeln, „Geländer“-Gedichte schreiben, kollektive Texte: „Faltgeschichten“
kommunikatives Schreiben (Anschlussphase)	Briefteile in die richtige Reihenfolge bringen: Briefpuzzle, Overlay-Folie zu einem gegebenen Brief vorbereiten, Briefeschreiben

Wie man in der weiter oben dargestellten Tabelle feststellen kann, gibt es verschiedene Übungen für jede Lehr- und Lernphase. Durch die vorbereitenden Übungen bereiten sich die Lernenden auf das Schreiben vor, indem ihre Vorkenntnisse aktiviert werden und neue Wörter erlernt werden. Mittels der aufbauenden Übungen wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, einen Text zu bearbeiten. Jedoch wird in diesen Übungen nicht von den Lernenden erwartet, einen eigenen Text zu produzieren. Während der strukturierenden Übungen sind die Kursteilnehmenden fast vorbereitet ihre eigenen Texte zu schreiben, deshalb sind hier die Lernenden von einem vorhandenen Text abhängig, aber parallel können sie ihre eigenen Sätze produzieren oder den vorhandenen Text etwas verändern. In der Phase des kreativen Schreibens sind die Lernenden relativ frei, um ihre eigenen Texte zu schreiben. Während der

Schreibübungen werden die Lernenden auf alltägliche Kommunikationssituationen im Zielland und in der Zielsprache vorbereitet (Asutay 2021: 29).

Bezüglich der strukturierenden Übung: „Perspektivenwechsel eignet sie sich sehr für Märchentexte und stellt einen guten Anlass zum Schreiben dar. Märchen werden von einem/einer Erzähler\*in erzählt, der/die alles über die Geschichte und ihre Figuren weiß. Diese Texte aktivieren immer mehr die Fantasie und werden reizvoller, wenn sie aus der Perspektive verschiedener Personen erzählt werden. Beispielsweise im Fall von Dornröschen aus der Perspektive der weisen Frauen oder der Königin oder der dreizehnten weisen Frau. Durch eine solche Übung bereiten sich die Lernenden auf ihren eigenen Schreibprozess vor. Der vorgegebene Text bildet die Folie, auf der die Kursteilnehmenden eine neue Geschichte schreiben. Einerseits müssen die Lernenden sich auf die syntaktischen und grammatikalischen vorgefundenen Strukturen sowie auf alle Merkmale der Textualität konzentrieren, andererseits aber, weil die Lernenden nicht alles neu erfinden müssen und weil mancher Blickwinkel spannend für die Lernenden ist, macht ihnen diese Übung hauptsächlich Spaß, weil sie sich in die Rolle der Helden hineinversetzen. (Kast 1999: 94). Außerdem haben die Lernenden dadurch die Möglichkeit in einer angstfreien Atmosphäre, Schreibhemmungen zu überwinden. Was diese Arbeit betrifft, kommen einige von den vorgeschlagenen Übungen der weiter oben erwähnten Typologie im praktischen Teil vor. Konkreter wird als vorbereitende Übung ein Assoziogramm benutzt, an die Wörter geschrieben werden, die das Märchen „Dornröschen“ betreffen, damit durch angstfreie Weise Wünsche, Gedanken und Erfahrungen der Lernenden zum Thema geäußert werden. Zudem werden eine Übung in Form eines Lückentextes und eine Übung mit Satzkarten als aufbauende Übungen dargestellt, die als sehr gute Vorbereitung sowohl für freies Schreiben als auch für das Lesen eingesetzt werden. Auch dienen diese Übungen zur Wortschatzerweiterung und zur Sicherung des Textverständnisses. Darüber hinaus wird auch ein Memoryspiel als strukturierende Übung eingesetzt. Dadurch können die Lernenden die kurzen Sätze in Erzählsätze umwandeln und parallel mithilfe dieser Sätze längere Texte produzieren. Zum Schluss werden i zur Förderung des kreativen und kommunikativen Schreibens die folgenden Übungen gegeben: einerseits schreiben die Lernenden mithilfe des Arbeitsblattes ein Elfchen (Gedicht nach einer festen Form) und andererseits schreiben sie Einladungen, um die Gäste zum Fest für die Hochzeit des Dornröschens einzuladen.

## 5. Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird anfänglich der Begriff des konstruktivistischen Ansatzes erläutert, auf dem die Planung der im praktischen Teil dargestellten Unterrichtseinheiten basiert. Anschließend werden die Grundsätze dargestellt, unter denen ein konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird. Im weiteren Verlauf werden die Arbeitsformen eines konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterrichts beleuchtet und zum Schluss werden die Kriterien dargestellt, die zur Planung eines konstruktivistischen Unterrichts berücksichtigt werden sollten.

### 5.1 Der Begriff „Konstruktivismus“

Konstruktivismus ist ein Begriff der Erkenntnis- und Wissenstheorie, der im 18. Jahrhundert geprägt und von Comenius, Montessori und Piaget vertreten wurde (Chojnacka-Gärtner 2008: 101-102). Laut dem Konstruktivismus ist Lernen nicht nur Aufbau oder Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse im Gedächtnis, sondern vor allem der Aufbau einer allgemeinen Problemlösungskompetenz (Wagner/Huber 2015: 14). Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Informationen nicht einfach aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden, sondern dass sie durch permanente Veränderungen der kognitiven Struktur selbst erzeugt werden (Wiedenmayer 2015: Online). Laut der Theorie des Konstruktivismus können die Lernenden durch Baumaterialien und Werkzeuge in ihrer Lernumgebung eigene Wissenssysteme beliebig gestalten. Lernen heißt, kognitive Konstruktionen neu aufzubauen und vorhandene ständig umzugestalten (ebd.).

In der Fremdsprachendidaktik wird der Konstruktivismus als eine moderne Lerntheorie betrachtet. Wolff (2002a: 86 zit. nach: Chojnacka-Gärtner 2008: 102) erwähnt jedoch, dass es keine „eigentliche konstruktivistische Lerntheorie“ gibt, sondern einige Wissenschaftler geben ihre Erklärungen über Konstruktivismus. Somit besteht der konstruktivistische Ansatz aus einer Menge von Konzeptionen und Theorien, die sich mit der Beschränkung der menschlichen Erkenntnis, der Subjektivität der Welt, in der ein Mensch lebt und schließlich mit den Problemen, die beim Erreichen der absoluten Wahrheit vorkommen, beschäftigen. Beim Erlernen der Fremdsprache will der Konstruktivismus durch den Spruch „Konstruktion statt Instruktion“ bessere

Lernmöglichkeiten schaffen (Chojnacka-Gärtner 2008: 102). Zu diesem Zweck wurde die konstruktivistische Theorie besonders von den folgenden Bereichen beeinflusst:

- der *kognitiven Psychologie* und hauptsächlich von ihren Erkenntnissen bezüglich der Hirnpsychologie, wie auch von
- verschiedenen Arten des Konstruktivismus, wie beispielsweise von dem *sozialen*, dem *epistemischen* und dem *radikalen* Konstruktivismus (ebd.).

Nach dem sozialen Konstruktivismus ist der Geist ein Vermittler zwischen der Außenwelt und der persönlichen Erfahrung. Hier spielen auch die Umgebung und die Kultur der Zielsprache eine große Rolle. Außerdem ist auch die Denkweise sehr wichtig, die in Verbindung mit der Sprache zur Erkenntnis des menschlichen Bewusstseins führen. Dagegen spielen für die Vertreter des epistemischen Konstruktivismus die kognitiven Strukturen eine untergeordnete Rolle. Nach dem epistemischen Konstruktivismus kann der Mensch „seine kognitive Entwicklung selbst in die Hand nehmen“ (Wolff 2002a: 75 zit. nach: Chojnacka-Gärtner 2008: 103). Was das neue Wissen betrifft, geht es nach dem Konstruktivismus um Rekonstruieren von schon vorhandenem Wissen. Der Mensch sollte durch eine aktive Art und Weise sein Wissen konstruieren, dies bedeutet, mit seinem Wissen experimentieren, Hypothesen formulieren, entwickeln und schließlich sein Wissen bestätigen. Somit ist die menschliche Entwicklung eine ständige Konstruktion, bei der immer neue Strukturen hinzugefügt werden (Chojnacka-Gärtner 2008: 102-103).

Der radikale Konstruktivismus stellt eine Art Mischung der beiden schon erwähnten Konstruktivismen dar. Nach dieser Art von Konstruktivismus werden Organismen als Systeme betrachtet, die sich selbst organisieren und begründen, das heißt, sie sind selbst-referenziell und selbst- explikativ (Wiedenmayer 2015: Online).

Laut Wendt (1996: 15-16 zit. nach: Chojnacka-Gärtner 2008: 103-104) sind die wichtigsten Aussagen des radikalen Konstruktivismus, die auch die konstruktivistische Lerntheorie erheblich beeinflussen, die folgenden:

- der Mensch kann die von „außen“ kommenden Informationen nur von „innen“ verstehen,
- die Informationen werden mit konstruktivistischer Weise verarbeitet und somit werden „Wirklichkeitskonstruktionen“ produziert,
- die „Wirklichkeitskonstruktionen“ können durch ihre Viabilität (Überlebensfähigkeit) überprüft werden,

- diese Überlebensfähigkeit kann nur durch Kommunikation erreicht werden. Deswegen gibt es gemeinsame „Wirklichkeitskonstruktionen“ zwischen den Menschen (ebd.: 104).

Abschließend möchte ich erwähnen, dass die weiter oben erwähnten Feststellungen im praktischen Teil meiner Arbeit eine Anwendung finden, indem ich mich in der sechsten Klasse der Grundschule, die die Experimentalgruppe meiner Arbeit ist, mit der Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“ durch die Stationenarbeit beschäftige. Durch die ausgewählten Aufgaben aktivieren die Lernenden zuerst ihre Vorkenntnisse und danach erarbeiten sie in Gruppenarbeit neue Informationen, indem sie durch spielerische Weise ihre Erfahrungen austauschen, Ergebnisse vergleichen oder Vermutungen anstellen. Außerdem werden die Kursteilnehmenden mittels der Laufzettel, die für Einschreibung der richtigen Antworten dienen, zur Selbstkontrolle geführt, was das selbstständige Lernen fördert.

Anschließend stelle ich dar, welche Merkmale ein konstruktivistisch orientierter Fremdsprachenunterricht hat.

## **5.2 Fremdsprachenunterricht nach dem konstruktivistischen Ansatz**

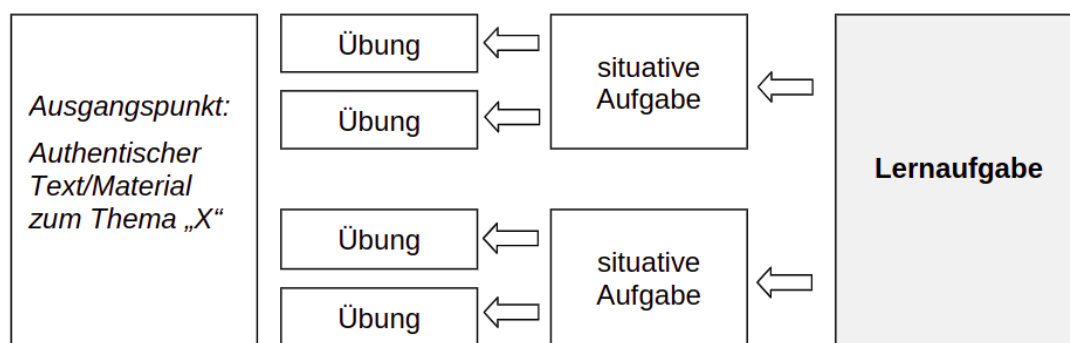
Die Überlegungen aller Bereiche des Konstruktivismus, vor allem des Zweiges des radikalen Konstruktivismus, haben zum Entstehen der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik geführt (Chojnacka-Gärtner 2008: 104).

Eine sehr wichtige Grundlage des konstruktivistischen Unterrichts ist die Rolle der Lehrkraft im Unterricht. Sie übernimmt die Rolle des Beraters, des Coaches, des Unterstützers, der hauptsächlich für die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts sorgt (ebd.). Der Lehrperson eine solche Rolle zu geben, bedeutet aber nicht, dass ihr Fachwissen als Fremdsprachenlehrperson abgelehnt wird. Im Gegensatz dazu ist dieses Fachwissen der Lehrkraft bedeutsamer als im linearen Unterricht, weil es nicht nur für die Durchführung und Vorbereitung einer bestimmten Unterrichtsstunde notwendig ist, sondern auch und vor allem für die Förderung der Selbständigkeit der Lernenden, die durch einen Unterrichtsplan erreicht wird, der an sie angepasst ist (Wolff 2002: 13). Laut Wolff (2002: 11) bestimmt Lehrkraft „nicht mehr den Ablauf des Unterrichts, sondern er gestaltet ihn gemeinsam mit [seinen Lernenden] auf der Grundlage von

Planungen, die einvernehmlich zu erfolgen haben”. Darüber hinaus vermittelt die Lehrkraft keine Theorie, sie inspiriert ihre Lernenden das Wissen selbst zu entdecken. Außerdem fördert die Lehrperson die Eigeninitiative der Kursteilnehmenden, motiviert sie, Fragen zu stellen und hilft ihnen parallel dazu, selbständig Antworten auf diese Fragen zu finden, unterstützt ihre individuelle Entwicklung und bereitet sie somit auf ein wesentlicheres Lernen vor (Chojnacka-Gärtner 2008: 104). Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Lernenden in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht mitbestimmen, mit welchen Lerninhalten in den Unterrichtsstunden sie sich beschäftigen möchten. Sie steuern selbst den Lernprozess und sind kreativ (ebd.).

Die Unterschiede zwischen dem traditionellen und dem konstruktivistisch orientierten Unterricht bestehen darin, dass der traditionelle Unterricht auf den Erwerb von deklarativem (Faktenwissen) Wissen zielt, während der konstruktivistische Ansatz hauptsächlich zum prozeduralen (Wissen darüber, wie Tätigkeiten ausgeführt werden) Wissen neigt, ohne aber das deklarative Wissen abzulehnen (ebd.: 105).

Ein Beispiel für die Durchführung konstruktivistisch orientierter Aufgaben ist das Planungsinstrument, das Steveker (2011: zit. nach Gerlach u.a. 2012: 5) vorschlägt und als letztendliches Ziel eines größer angelegten Parcours mit verschiedenen Zwischenübungen und situativen Aufgaben darstellt. Der Unterricht wird dadurch „vom Ende her“, also dem zu erstellenden Produkt, geplant und die Lehrkraft kann sich somit in der Lage befinden, zu entscheiden, welche sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen nötig sind, um das letztendliche Ziel auf der sprachlichen Handlungsebene zu erreichen. Das allgemeine Schema dieses Lernparcours wird wie folgt dargestellt:



**Tabelle 3:** Lernaufgabenparcours nach Steveker (2011), adaptiert nach Leupold (2008).

Was die Lerninhalte betrifft, werden in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht vor allem authentische Texte bevorzugt, die vorzugsweise von den Lernenden selbst gewählt sind, sowie interessant und attraktiv für sie sind (Chojnacka-Gärtner 2008: 105).

Wolff (2002: 13) zufolge ist auch für die Durchführung eines konstruktivistischen Unterrichts die Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung von großer Relevanz. Die traditionellen Klassenräume werden als Lernräume von den konstruktivistischen Lerntheoretikern abgelehnt, weil sie das vorher genannte selbst gesteuerte Lernen verhindern (Chojnacka-Gärtner 2008: 105). Deshalb wird eine Reorganisation der Klassenzimmer durch den Einsatz der geeigneten Ausstattung für die verschiedenen Aufgaben vorgeschlagen (ebd.).

Laut Chrissou (2010: 28-29) werden in Anlehnung an Rüschhoff (1999: 36); Wolff (2002: 20, 21); Overmann (2002a: 89, 90); und Müller (1997: 84) im Folgenden die lerntheoretischen Standpunkte des Konstruktivismus in Form von Thesen dargestellt:

- Lernen wird als *aktiver Prozess der Wissenskonstruktion* angesehen, der durch erforschende und problemorientierte Aufgaben gefördert wird.
- Lernen kann nur unter Einbeziehung der *vorhandenen Wissens- und Erfahrungsstrukturen* verwirklicht werden. Zum Erwerb neuer Informationen müssen die Lernenden in der Lage sein, die Lerninhalte in ihren Wissens- und Erfahrungshorizont zu integrieren.
- Lernen stellt einen *autonomen Prozess* dar, den die Lernenden autonom durch die Verwendung von Strategien steuern, wobei Lernen als *selbstverantwortlich* geführte Tätigkeit erfasst wird. Nur auf diese Weise kann festes und einsetzbares Wissen existieren.



- Lernerfolg kommt vor, wenn die Lerninhalte von den Lernenden als *sinnvolles Wissen* erlebt werden. Sinnvoll erlebte Lerninhalte stellen sinnvolles Wissen dar, die die Menschen geistig und emotional berühren.
- Lernen stellt wegen der *Geschlossenheit* und *Selbstreferenzialität* von Lernsystemen eine *rekursive* und *zirkuläre Tätigkeit* dar und kann nicht steuernd beeinflusst werden. Die Lernenden können nur durch Umstrukturierung eine neue kognitive Ordnung schaffen. Die Lehrkraft hat hier die Rolle des Helfers von Lernprozessen.
- Da ein wichtiger Aspekt des Lernens die Verbindung subjektiver Erfahrungen mit schon bekanntem Wissen ist, führen *komplexe Lernumgebungen* mit variationsreichen Lernwegen und authentischen Materialien, die Anlass für Entdeckung sind, zu einem effizienten Lernen.
- Lernen stellt eine situierte *soziale Handlung* dar, in der die Kursteilnehmenden ihr persönliches Wissen oder Vermutungen gemeinsam durch Artikulation und Reflexion überprüfen und aneinander angleichen.

### 5.3 Arbeitsformen des konstruktivistisch orientierten Unterrichts

Die Ideen des Konstruktivismus stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Offenen Unterricht. Deswegen wird anfänglich erläutert, was der Offene Unterricht ist.

#### 5.3.1 Zum Begriff des „Offenen Unterrichts“

Wie bereits dargestellt wurde, ist Lernen nach der Theorie des Konstruktivismus ein aktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess, in dem jeder Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt schafft. Lerninhalte werden kontextgebunden in konkreten Situationen erworben und das Lernen ist abhängig von den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Lernenden (Jaworska o.J.: 72). Laut dem deutschen Lehrer und Pädagogen Falko Peschel (2002: 164) wird der Offene Unterricht wie folgt definiert: „Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines »offenen Lehrplanes« an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der



Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab“.

Im Gegensatz zum Frontalunterricht, nach dem der Lernstoff einer hierarchischen Gliederung folgt, eine enge Zeitstruktur hat und abhängig von der Lehrkraft ist, hat der Offene Unterricht eine entdeckende Struktur. Auch haben die Lernenden die Chance an der Planung der Lernziele teilzunehmen und die Inhalte nach ihren Wünschen und Interessen auszuwählen. Durch Offenen Unterricht wird Selbsttätigkeit der Lernenden gefördert. Sie entscheiden sich selbst sowohl für die Sozialformen, nach denen sie arbeiten wollen als auch für die Lernverfahren, die elastisch sind. Da die Lernenden selbst arbeiten können, entwickeln sich die Selbstverantwortung und die Selbstevaluation (Jaworska o.J.: 73-74).

Die Lehrkraft führt im Offenen Unterricht nicht den Prozess oder gibt Anleitungen, sondern sie unterstützt, berät und hilft den Lernenden. Sie ist offen gegenüber unterschiedlichen Lernzeiten und unterschiedlichem Lerntempo der Lernenden. Offener Unterricht verlangt auch viel Zeit und Vorbereitung zur Realisierung. Deshalb sollte die Lehrkraft über ihr Ziel und ihre Planung sehr gut und tief nachdenken (Jaworska o.J.: 73).

Anschließend folgen Lernformen, die im individualisierten Unterricht eingesetzt werden können.

### 5.3.2 Arbeitsformen des Offenen Unterrichts

Zu den Lernformen des offenen Unterrichts gehören: Lernen an Stationen, Freiarbeit, Projektunterricht und Projektarbeit, Tages-, Wochen- oder Jahresplan, Werkstattunterricht. Mit dem Stationenlernen beschäftige ich mich konkreter im weiteren Verlauf. In diesem Unterkapitel stelle ich kurz die anderen Arbeitsformen dar:

- In der **Freiarbeit** wird den Lernenden ein bestimmter Zeitrahmen eingeräumt, innerhalb dessen sie ihre Arbeit eigenverantwortlich planen, durchführen und reflektieren. Sie können Reihenfolge und Dauer der Bearbeitung, die Sozialform und die Lernwege selbst bestimmen. Die durch die Lehrkraft aufbereiteten Materialien und Aufgabenstellungen werden von den Lernenden selbst ausgewählt und dienen zur Vertiefung, Festigung oder Wiederholung, aber auch zur Förderung aktueller Unterrichtsinhalte (Jaworska o.J.: 74). Zudem entscheiden die Kursteilnehmenden selbst, mit welcher Methode an ein Material

herangegangen wird. Somit arbeiten die Lernenden in dieser Arbeitsform in ihrem Arbeitsrhythmus und Lerntempo. Sie entscheiden selbst, wie viel Zeit sie für welches Material aufwenden, und übernehmen so Verantwortung für ihre eigene Zeitplanung. Deshalb sind sie nicht mehr auf die Arbeitsanweisungen der Lehrperson angewiesen. Außerdem bieten die meisten Materialien die Möglichkeit zur Selbstkontrolle. Ziel dabei ist, dass die Schüler\*innen lernen, sich selbst besser einzuschätzen, kritisch mit den eigenen Fehlern umzugehen und aus diesen zu lernen (Traub 2000: 31). Schließlich setzt Freiarbeit Offenheit und Mut voraus, weil das Endprodukt gewöhnlich die Form eines Hefteintrages, einer Präsentation, oder eines Buches hat (Jaworska o.J.: 75).

- **Projektarbeit, auch Projektunterricht** zielt auf Problembewusstsein, interdisziplinäres Denken, Verselbstständigung und Kooperationsbereitschaft. In dieser Arbeitsform bearbeiten, planen und führen die Kursteilnehmenden in Gruppenarbeit selbst ein Problem oder eine Aufgabe durch (ebd.). Folglich stellt der Projektunterricht das selbstständige Arbeiten der Schüler\*innen in den Vordergrund, da sie von der Planung bis hin zur Auswertung für alle notwendigen Aktivitäten verantwortlich sind. Die Lehrperson ist gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe, kann aber, wenn es nötig ist, korrigierend eingreifen und Hilfestellungen leisten. Auch sollen die Lernenden bei der Projektarbeit das Lernen nach ihren Vorstellungen und ihren Bedürfnissen organisieren, sich selbst Ziele setzen und den Prozess und das Ergebnis definieren. Bezüglich der Ergebnisse sind sie beim Projektunterricht nicht von großer Relevanz, am wichtigsten ist die Prozessbeobachtung. Es handelt sich hauptsächlich um demokratisches, handlungsorientiertes Lernen, bei dem die Lernenden eine Aufgabe oder ein Problem bearbeiten, um in großer Eigenverantwortung handelnd zu lernen (Bauer 2004: 18/Traub 2003: 21/Wolff 2010: 55 zit. nach: Jaworska o.J.: 75).
- Bei der **Tages-, Wochen- oder Jahresplanarbeit** wird von der Lehrperson eine zusammengestellte Aufgabenliste gegeben, die aus Pflicht- oder aus Pflicht- und Wahlaufgaben besteht. Auch werden der Zeitraum und die Ziele festgelegt. Darüber hinaus werden Hinweise gegeben, beispielsweise zu Hausaufgaben, Weiterführungen oder zusätzlichen Übungen. Der Lernstoff wird während der Unterrichtszeit von den Lernenden selbständig und eigenverantwortlich

bearbeitet. Ein Tages-, Wochen- oder Jahresplan ermöglicht die Öffnung auf vielen Dimensionen und kann auf jeder Lernstufe sinnvoll verwirklicht werden. Am wichtigsten ist bei dieser Arbeitsform der Umgang mit der Zeit: den Lernenden wird ein bestimmter Zeitrahmen vorgegeben, in dem sie den Lernstoff bearbeiten sollen (Bauer 2004: 17/ Munser-Kiefer 2014: 367 zit. nach: Jaworska o.J.: 75).

- Mit dem **Werkstattunterricht** können die Lernenden durch bestimmte Aufgabenstellungen und Reflexionsphasen selbständig bestimmte Ziele erfüllen. Die Lernenden erarbeiten und kontrollieren während des Werkstattunterrichts selbständig und in verschiedenen Sozialformen ausgewählte Lernmaterialien und Lernsituationen. Auch legen die Lernenden die Lerninhalte nach ihren Interessen und ihrem Rhythmus aus (Munser-Kiefer 2014: 367 zit. nach: Jaworska o.J.: 76).

Zum Schluss sollte betont werden, dass diese Lernformen gleiche Aufgabentypen, aber unterschiedliche Schwerpunkte haben: Der Schwerpunkt der Freien Arbeit liegt in ihrer ausgleichenden und erzieherischen Funktion. Bei dem Projektunterricht wird der Projektgedanke gefördert. Bezüglich der Tages-, Wochen- oder Jahresplanarbeit liegt der Schwerpunkt im Zeitmanagement. Das Stationenlernen, mit dem ich mich im folgenden Unterkapitel detailliert beschäftige, hat als Schwerpunkt die inhaltliche Erarbeitung, Sicherung oder Vertiefung eines Themas (Jaworska o.J.: 74-76).

### 5.3.3 Arbeit mit Stationen

Nach Wicke (2006: 5) geht es bezüglich des Lernens an Stationen darum:

„Ein bestimmter Lerninhalt wird in mehrere Teilbereiche aufgeteilt. Zu jedem Teilbereich erstellt die Lehrkraft ein Materialangebot, das von den Lerne[nden] selbstständig bearbeitet werden soll. Die Materialien werden im Klassenraum oder auch außerhalb an verschiedenen „Stationen“ ausgelegt. Die Lernenden gehen einzeln oder in Gruppen von Station zu Station bearbeiten die Materialien.“

Außer der Bezeichnung „Lernen an Stationen“ gibt es auch andere Bezeichnungen, wie beispielsweise: Lern- oder Unterrichtszirkel, Stationenlernen, Stationenbetrieb, Lerntheke (Böttcher o.J.: 12). Was die Bezeichnungen „Lernen an Stationen“ und „Stationenlernen“ betrifft, unterscheiden Böttcher (o.J.: 12 zit.nach: Bauer 1997: 59) die folgenden Fälle:

- **Lernen an Stationen** betrifft jeweils das zusammengesetzte Angebot mehrerer Lernstationen, das die Lernenden im Rahmen einer übergeordneten Thematik bearbeiten und wenn es möglich ist, teilweise selbst mitgestalten (ebd.).
- **Lernerstation** ist ein bestimmter Arbeitsauftrag, ein einzelnes Arbeitsangebot, das den Kursteilnehmenden im Rahmen des Lernens an Stationen angeboten wird (ebd.).

Das Lernen an Stationen wurde anfänglich von englischen Lehrkräften entwickelt und konkreter im Sportunterricht, bei dem die Lernenden verschiedene sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten an unterschiedlichen Stationen (mit oder ohne Zeitvorgabe) trainieren sollten (Wicke 2004: 122-123 zit. nach: Böttcher o.J.: 13). Anfang des 20. Jahrhunderts wurden gleiche Arbeitszirkel von amerikanischen Pädagogen in Anlehnung an Maria Montessoris Ideen eingesetzt (ebd.). In Deutschland wurde diese Methode in den achtziger Jahren auch im Schulunterricht in verschiedenen Fächern benutzt und weiterentwickelt (Böttcher o.J.: 13).

Im Gegensatz zum Frontalunterricht arbeiten die Lernenden bei dieser Form von freiem Lernen nicht mehr zu gleicher Zeit im Klassenraum nebeneinander an den gleichen Aufgaben oder folgen den Aussagen der Lehrperson, sondern der Lerninhalt wird in Teilaspekte untergliedert, die die Lernenden selbstständig erarbeiten, sowie wird er in unterschiedlicher Form den Lernenden zur Bearbeitung angeboten (ebd.: 12). Auch ist es „typisch“ für das Lernen mit Stationen, dass es Freiheit bei der Aufgabenwahl, Reihenfolge der Bearbeitung, der Wahl der Sozialform, den Lernwegen sowie dem Zeitaufwand gibt. Außerdem werden die erarbeiteten Themen meistens von der Lehrperson angeboten, die auch den inhaltlichen Rahmen bestimmt (Jaworska o.J.: 74). Bezüglich meiner Arbeit geht es um „Lernen an Stationen“, durch die das Märchen „Dornröschen“ eingeführt wird und die Möglichkeit zum Üben des Lesens, Hörens, Sprechens und Schreibens gegeben wird. Die Lernenden können im Team zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Aufgaben und in ihrem eigenen Zeitrhythmus arbeiten. Auch werden die Lernenden zum Üben der vier Fertigkeiten wegen des Einsatzes der Spiele und digitalen Medien positiv motiviert. Außerdem ist es sehr wichtig, dass die Lernenden sich miteinander helfen und einige Aufgaben der Stationen selbst auswählen. Auf diese Weise wird das Lernen freier, interessanter und erfolgreicher gestaltet.

Im folgenden Unterkapitel werden die Hauptmerkmale des „Lernen an Stationen“ zusammengefasst.

### **5.3.4 Hauptmerkmale des „Lernen an Stationen“**

Beim Einsatz von Lernstationen werden die folgenden gemeinsamen Merkmale bemerkt (Böttcher o.J: 13-14):

- Wie es schon vorher erwähnt wurde, wird der Lernstoff in getrennten Stationen dargestellt, die von den Lernenden bearbeitet werden.
- Die Materialien zur Bearbeitung werden sowohl unterschiedlich dargestellt (beispielsweise: akustisch, visuell, kreativ) als auch durch unterschiedliche Aufgabentypen bearbeitet, sodass sie für alle Lerntypen geeignet sind.
- Die Reihenfolge der Lernstationen kann hierarchisch aufeinanderbauend sein oder sie muss nicht bestimmt werden. Jedoch könnte die erste Möglichkeit hilfreicher für die Lernenden der Grundschule wäre, die noch keine Erfahrung mit dem Stationenlernen haben, weil die bestimmte Reihenfolge den Lernenden in ihrer Orientierung hilft.
- Auch könnte die Bearbeitungszeit der einzelnen Stationen konkreter festgelegt werden, was der Planung der Unterrichtseinheiten hilft.
- Die Lernstationen können nach Wicke (2006: 7) in Pflicht- und Wahlstationen eingeteilt werden. Bezüglich der Pflichtstationen sollte deutlich werden, ob alle bearbeitet werden müssen oder eine bestimmte Anzahl von ihnen. Was die Wahlstationen betrifft, sollte es geklärt werden, ob sie als Alternative zu den anderen Lernstationen angeboten werden, was die Binnendifferenzierung und eine positive Atmosphäre fördert, weil die Lernenden schwerere für sie Aufgaben auslassen können.
- Weil jeder Lernende sein eigenes Lerntempo hat, gibt es die Möglichkeit der Pufferstationen, die zur Wiederholung dienen könnten, wenn schnellere Gruppen mit den Aufgaben schon fertig sind.
- Darüber hinaus erwähnt auch Wicke (ebd.), dass auch Erhol-, Kontroll- sowie Informationsstationen vorkommen können. Die Erholstationen bieten meistens leichte spielerische Aufgaben an. An dieser Station sollten sich die Lernenden ein bisschen erholen. In meinem Lernmaterial habe ich auch eine Erholstation eingegliedert, an welcher die Kursteilnehmenden Memory (Wortkarten mit Bildkarten verbinden) gespielt haben. Die Kontrollstation sollte bei jedem Stationenlernen sein. An dieser

Station gibt es alle richtigen Lösungen. So können die Lernenden ihre Antworten kontrollieren und ihre Leistungen bewerten. Die Informationsstationen bieten den Lernenden die Hilfsmittel (zum Beispiel Wörterbücher, Zusatzmaterialien, Lexika) an, die ihnen die Arbeit an den Stationen erleichtern können. (ebd.).

An diesem Punkt sollte betont werden, dass die Anzahl, Anordnung und das Material der Lernstationen mit dem Lernziel zu tun haben. Nach der Bestimmung des Lernzieles können das Material und die Planung der Lernstationen berücksichtigt werden. Auch sollte von Anfang an überprüft werden, ob das Material für das Lernziel geeignet ist (Böttcher o.J.: 14).

Wie vorher im Unterkapitel 5.2 erläutert wurde, sind die Lernenden in einem konstruktivistisch orientierten Unterricht die zentralen Personen des Unterrichts. Hauptmerkmal der Lehrtechnik „Lernen an Stationen“ ist die Konzentration auf die Lernenden selbst, auf ihre Voraussetzungen und auf ihr Lerntempo. Die Lernenden bearbeiten nicht gleichzeitig dieselben Aufgaben, sondern sie bestimmen selbst das Arbeitstempo und die Arbeitsart sowie erwerben sie Eigenverantwortung, was die Lernautonomie fördert (ebd.: 16)

### **5.3.5 Vorteile des „Lernen an Stationen“**

Stationenlernen bringt viele Vorteile mit sich. Es geht um eine lernerbezogene Unterrichtsmethode, die die Interessen und das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt und aus diesem Grund wird ein Lernfortschritt betrachtet, der sich durch den Einsatz des neuen Wissens festigt (Böttcher o.J.: 15).

Die Gehirnforschung hat gezeigt, dass die Verbindung des neuen Wissens mit Vorkenntnissen und Erfahrungen der Erleichterung des Lernens dient. Außerdem hat die Gehirnforschung auch gezeigt, dass man die Informationen immer mehr vertiefen kann, wenn vielfältige Verbindungen verschiedener Art durchgeführt werden können. Die linke und rechte Hemisphäre des Gehirns bearbeiten Informationen auf unterschiedliche Weise: Beispielsweise denkt die linke Hemisphäre linear und die rechte denkt in Bildern nicht in Worten oder auch die linke Hemisphäre analysiert und erklärt während der rechten Emotionen erfasst. Durch die Arbeit mit Stationen haben die Lernenden die Möglichkeit sehr verschiedene Arten der Verbindungen zu schaffen (Zusammenarbeit der zwei Gehirnbereiche), weil sie durch unterschiedliche Herangehensweise den Lernstoff vertiefen sowie mit anderen Personen

zusammenarbeiten. Auf diese Weise erfolgt ein schnelleres und längerfristigeres Lernen (ebd.: 15-16).

Nach der Neurodidaktik werden 12 Prinzipien entwickelt, die das Unterrichtsgeschehen sehr positiv beeinflussen können und beim Stationenlernen vorkommen (Arnold 2012 zit. nach: Ardiyani 2017: 40-41):

- Der Lernprozess wird effektiver sein, wenn die positiven Emotionen der Lernenden das Lernen beeinflussen: je fröhlicher und interessanter der Unterricht für den Lernenden ist, desto positiver sind seine Emotionen, und desto besser werden die neuen Erkenntnisse erworben und behalten. Spielerische Elemente und Rollenspiele fördern ein solches angenehmes Lernklima.
- Der Lernprozess wird effektiver sein, wenn er mit sozialen Verhältnissen assoziiert wird.
- Eine positive Lernumgebung verstärkt die Lehr- und Lernaktivitäten.
- Man lernt besser zu sein, wenn genügend Zeit zur Reflexion gegeben wird.
- Das Lernen wird effektiver sein, wenn die Lehrkraft individuelle Unterschiede beachtet.
- Die Lernenden werden besser lernen, wenn sie von der Lernumgebung unterstützt, motiviert und ermutigt werden.
- Das Lernen wird effektiver sein, wenn die individuellen Talente und Fertigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden.
- Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, konkrete Lernerfahrungen zu sammeln.
- Die Lernenden können detailliert verstehen, wenn sie ihr gesamtes Wissen verknüpfen können.
- Der Lernprozess wird effektiver sein, wenn er die Interessen und Ideen der Lernenden beachtet.
- Der Lernprozess wird effektiver sein, wenn die Vorkenntnisse der Lernenden berücksichtigt werden.
- Es kann einfacher gelernt werden, wenn die Lernenden die neuen Informationen mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen können.



## **5.4 Kriterien zur Planung eines Unterrichtsgeschehens im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes**

Jede Klasse besteht aus Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Lernenden lernen sehr oft aus ganz unterschiedlichen Gründen Deutsch und bringen je eigene Voraussetzungen und Erfahrungen mit. Wie erfolgreich der Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird, ist in hohem Maße von Aspekten abhängig, die sich individuell stark unterscheiden können. Im weiteren Verlauf werden vor allem diejenigen Kriterien erläutert, die bei der Planung eines konstruktivistisch orientierten Unterrichtsgeschehens berücksichtigt werden sollten.

### **5.4.1 Anthropogene Voraussetzungen**

Laut Ehnert (2001: 23) gibt es ein „Dreiecksverhältnis“ zwischen den Lernenden, den Lehrkräften und dem Unterrichtsgeschehen, das vor allem von anthropogenen Voraussetzungen bestimmt wird. Diese Voraussetzungen gelten hauptsächlich für die Lernenden, aber auch teilweise für die Lehrpersonen (ebd.: 37). Unter anthropogenen Voraussetzungen werden vor allem die Faktoren: Alter, Beherrschung der Muttersprache, Motivation und Lernfähigkeit verstanden (ebd.: 39).

#### **5.4.1.1 Alter und Beherrschung der Muttersprache**

Als erster untersuchter Faktor der anthropogenen Voraussetzungen kommt das Alter vor. Ehnert (2001: 40) plädiert für die Wichtigkeit des Alters für den Grad des Erlernens einer Fremdsprache. Als Kinder (das heißt vor der Pubertät) können Lernende eine zweite Sprache wie die Muttersprache erlernen. Das betrifft nicht nur die Aussprache, sondern auch die Grammatik, den Wortschatz oder die Satzstruktur. Im Gegensatz dazu lernen die Jugendlichen (nach der Pubertät) und Erwachsene schneller Strukturen, die eine enge Beziehung mit der Muttersprache oder eine andere bereits vorher erlernte Fremdsprache haben (ebd.). Aus dieser Annahme ergibt sich das Fazit, dass das Alter eine wichtige Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache spielt und somit der Unterricht für die unterschiedlichen Altersgruppen anders gestaltet werden sollte. Da in den letzten Jahren das Gespräch um den kreativen Umgang mit der Sprache geht, wo sich die Deduktion, die Analyse und die Kognition als wichtig für den Fremdsprachenerwerb erweisen, herrscht nach Ehnert (ebd.) eine Annahme der Auswirkung des



Beherrschungsgrads der Muttersprache auf die Fremdsprache. Laut dieser Annahme können die Kenntnisse über die sprachlichen Strukturen der Muttersprache als Ausgangspunkt für das Verständnis in der Fremdsprache dienen, auch wenn Unterschiede bezüglich der Zielsprache vorkommen. Außer der Muttersprache haben auch bereits erworbene Fremdsprachen Auswirkung beim Erlernen einer weiteren Sprache. Gewöhnlich haben die Lernenden vor der deutschen Sprache Englisch gelernt. Wegen des Vergleiches zwischen den Sprachen kommen grammatische, semantische oder phonologische Interferenzen (falsche Transfers) vor (ebd.: 41). Besonders der Bezug auf eine erst erlernte Fremdsprache begünstigt nicht nur den Unterricht, womit eine Erleichterung und Zeitgewinn auftreten, sondern auch die interkulturelle Kompetenz, denn dadurch wird ein Zuwachs an Toleranz verzeichnet. Allerdings setzt das voraus, dass die Lehrkraft selbst die erste erlernte Fremdsprache der Lernenden gut beherrscht (ebd.: 42).

#### **5.4.1.2 Motivation und Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht**

Laut Ehnert (2001: 45) wird als Motivation die Lernbereitschaft, der Lernwille zum Erlernen einer Fremdsprache bezeichnet. Motivation wird von vielen Faktoren beeinflusst, wie beispielsweise von der Einstellung der Lernenden: zu der zu erlernenden Sprache und Kultur, zu deren Sprechern, zum gesamten Unterrichtsgeschehen: den Lehrpersonen, den Mitschülern, dem Unterrichtsklima, ihre eigene Lust oder Unlust, Angst oder Freude, ihr Interesse an bestimmten Themen.

Huneke/Steinig (2002: 14) zufolge kann man zwischen zwei Motivationstypen unterscheiden:

- Die **instrumentelle** Motivation, nach der die Lernenden sich für ihren schulischen Erfolg (beispielsweise eine gute Zensur zu bekommen) oder ihre berufliche Karriere (beispielsweise einen Arbeitsplatz zu bekommen) interessieren.
- Die **integrative** Motivation, nach der die Lernenden Sympathie für die Kultur der Zielsprache fühlen oder sich sogar mit ihr identifizieren können.

Beide Motivationstypen können zu einem Lernerfolg führen, aber integrativ motivierte Lernende werden einen höheren Grad fremdsprachlicher Kompetenz anstreben (ebd.). Allerdings ist Motivation laut Huneke/Steinig (2002: 15) als Einflussfaktor schwer zu

operationalisieren: Man kann nicht sagen, dass die Lernenden so erfolgreich die Zielsprache lernen, weil sie hoch motiviert sind, oder dass sie hoch motiviert sind, weil sie großen Erfolg beim Erlernen der Fremdsprache haben. Deswegen kann Motivation nicht nur Grund für erfolgreiches Lernen sein, sondern auch die Folge, wenn Lernende in der Sprachgemeinschaft ihrer Zielsprache sozial anerkannt werden. Außerdem können Lernende, die keine direkte Beziehung mit dem Zielsprachenland haben, eine intrinsische (integrative) Motivation entwickeln, indem die Fremdsprache selbst innerhalb eines interkulturellen Unterrichts zu einem interessanten und spannenden Lerngegenstand wird (ebd.).

Zusammenfassend ist Motivation von vielen Faktoren abhängig und kann sich während des Unterrichtsprozesses verändern. Es kann nicht beispielsweise ausgeschlossen werden, dass die integrative Motivation sich zu instrumenteller verwandelt. Auch können sich integrative und instrumentelle oder intrinsische Motivation gegenseitig ergänzen oder beeinflussen (ebd.).

Außer der Motivation spielt die Einstellung gegenüber einer Fremdsprache eine wichtige Rolle für ihren Erwerb. Bestimmte Erwerbsituationen können zu negativen ästhetischen Urteilen gegenüber Fremdsprachen führen. Beispielsweise kann im Fremdsprachenunterricht Abneigung gegen die Lehrperson und seine Sprachfärbung entwickelt werden. Weil die Lehrpersonen oft die einzige Quelle für den Kontakt mit der Fremdsprache darstellen, können so einfach negative Assoziationen gegenüber der Zielsprache vorkommen (ebd.).

In außerschulischen Erwerbssituationen haben negative Einstellungen gegenüber einer Fremdsprache und damit verbundene Lernhindernisse oft mit sozialen Einstellungen und Vorurteilen gegenüber Sprechern der autochthonen Sprachgemeinschaft zu tun (ebd.).

Der Zweitspracherwerb ist erfolgreicher, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, soziale und psychologische Distanzen zu verringern und sich mit einer anderen Gesellschaft zu identifizieren (ebd.: 16).

Der Grad sozialer und psychologischer Distanz kann auch in Gesprächen nachgewiesen werden. Wenn die Menschen gegenseitig als gleichberechtigte und gleichrangige Gesprächspartner betrachtet werden und positiv zueinander eingestellt sind, versuchen sie eine gemeinsame sprachliche Ebene zu finden und bewegen sich sprachlich aufeinander zu (ebd.).

In einem Offenen Unterricht können Lernende verschiedene Strategien anwenden, um psychologische und soziale Distanzen zu verringern. Beispielsweise können die Kursteilnehmenden durch Gruppenarbeiten zusammenarbeiten, um Sprachübungen durchzuführen oder Diskussionen zu führen. Auf diese Weise können sie sich gegenseitig unterstützen, was die Isolation abwendet. Ein anderes Beispiel zur Verringerung sozialer und psychologischer Distanzen ist der Einsatz von interaktiven Aktivitäten, wie Rollenspiele. Solche Aktivitäten ermutigen die Lernenden dazu, miteinander zu interagieren.

#### **5.4.1.3 Lerneignung oder Begabung**

Bezüglich der Lerneignung stellt Ehnert (2001:47) fest, dass sich die Begabung für den Fremdsprachenerwerb nicht messen lässt. Aus physiologischen Gründen sind nur wenige Menschen nicht in der Lage, eine Fremdsprache zu erlernen. Da die Frauen über das Empathievermögen im höheren Maße als die Männer verfügen, können sie eine Fremdsprache leichter lernen. Das hängt eng mit der Motivation zusammen und daraus ergibt sich, dass die Fähigkeit, sich an eine andere Stelle, Kultur und Sprache zu versetzen, einen großen Anteil an dem gelungenen Fremdspracherwerb hat. Anschließend ist auch das Alter ein wichtiger Faktor beim Lernen, während die Umgebung entscheidend das bessere oder schlechtere Erlernen prägt. Jedoch geht es wohl nicht um Begabung, sondern um Lernfähigkeit in einer bestimmten Lebenssituation, die mit Diagnosetests (beispielsweise Cloze-Tests) überprüft werden kann. Dadurch werden Erfolge oder Lücken festgestellt, aber es wird nicht von „begabten“ oder „unbegabten“ Fremdsprachenlernenden gesprochen (ebd.).

#### **5.4.1.4 Individualisierung des Unterrichts**

In den heutigen Klassen kommen sehr oft heterogene Lerngruppen (Unterschiede bezüglich des Alters, Geschlechts, der Herkunft, Lernweise, Einstellungen oder körperlicher und psychischer Gesundheit) vor. Ein konstruktivistisch orientierter Unterricht sollte diese Heterogenität berücksichtigen, sodass die persönlichen Interessen, Bedürfnisse und die Einzigartigkeit der Lernenden wahrgenommen werden (Jaworska o.J.: 70). Dadurch können die Lernenden ihre Aufgaben auf ihre Art und

Weise bewältigen, was ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein fördert. Aus diesen Gründen müssen Maßnahmen ergriffen werden, die helfen, die Lernenden gemäß ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten bestmöglich zu fördern – und dies bedeutet Individualisierung (Grüntgens 2000: 73 zit. nach Jaworska o.J.: 70).

Von ihrer Seite sollten die Lehrkräfte den Unterricht so organisieren, dass er allen Lernenden gerecht wird, da gleicher Unterricht bei den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Lernenden nicht gleiche Chancen bedeutet. Somit sollte die Lehrperson dafür sorgen, jedem Lernenden die Chance zu geben, sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln und ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (Jaworska o.J.: 70).

#### **5.4.1.5 Lehrstil und Lernstil**

Bei der Planung eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts ist es wichtig, den Lehr- und Lernstil der Lernenden zu berücksichtigen, da jeder Lernende individuelle Präferenzen hat, wie er am besten lernt (Riemer/Althaus 2015: Online).

Zunächst müssen Lehrkräfte den Lehrstil identifizieren, den sie bevorzugen und in welchem Stil sie am effektivsten unterrichten können. Dann sollten sie aber den Lernstil ihrer Lernenden identifizieren, um sicherzustellen, dass sie ihre Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse ihrer Lernenden anpassen können (ebd.).

Beim konstruktivistischen Unterricht sollten Lehrkräfte verschiedene Lernmethoden und -materialien verwenden, um eine breite Palette von Lernstilen abzudecken. Zum Beispiel können visuelle Lernende, für die das „Sehen“ im Vordergrund steht, von der Verwendung von Diagrammen, Grafiken oder Videos profitieren. Vorträge ohne visuelle Unterstützung bereiten diesen Lerntypen große Schwierigkeiten (Kanella 2019: 38).

Auditive Lernende können von Hörübungen, Diskussionen oder Präsentationen profitieren. Die auditiven Lerntypen können sich den gesprochenen Input gut einprägen, wenn sie dem Lernstoff zuhören. Sie können auch mit Tonaufnahmen lernen oder durch das laute Wiederholen eines gelesenen Textes (ebd.).

Nach Dunn (2003 zit. nach: Kanella 2019: 38) gibt es noch einen weiteren Lerntyp, der kinästhetische Typ. Kinästhetische Lernende profitieren von Aktivitäten, die ihnen die Möglichkeit geben, zu handeln oder praktische Erfahrungen zu sammeln. Sie lernen am

besten durch Ausprobieren, Anfassen aber auch durch Rollenspiele oder Experimentieren. Kinästhetische Lerntypen möchten das Gelernte konkret auf eine Situation einsetzen oder nachspielen. Sie brauchen Aktion beim Lernen, wollen etwas erledigen oder spielen. Lernen ist für sie mit Bewegung verbunden (Kanella 2019: 38). Insgesamt ist die Berücksichtigung des Lehr- und Lernstils ein wichtiger Aspekt bei der Planung eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts. Durch die Anpassung der Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse und Vorlieben der Lernenden können Lehrkräfte einen ansprechenden und effektiven Lernprozess schaffen, der die Schülerinnen und Schüler motiviert und zur aktiven Teilnahme am Lernprozess anregt.

#### **5.4.1.6 Lern- und Lehrziele**

Laut Ehnert (2001: 62) werden Lern- und Lehrziele wie folgt definiert: „Lernziele sind die Ziele, die Menschen für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer Menschen intendieren.“

In jüngerer Zeit, wie auch schon in vorigen Kapiteln erwähnt worden ist, fordert die Fremdsprachendidaktik die Lernerorientierung. Daher wurden lernzielorientierte Lehrpläne entwickelt, denen der lernzielorientierte Unterricht entsprechen sollte. Das bedeutet, dass die Wünsche der Lernenden bezüglich der Lern- und Lehrziele so genau wie möglich berücksichtigt werden müssen. Es ist auch wichtig, dass bei der Planung des Unterrichts eine Lernzielanalyse zwischen Lernenden und Lehrkräften stattfindet, indem sie reflektieren, warum es gelernt wird, mit welchem Ziel, welchen Methoden oder welchem Erfolg (Ehnert 2001: 61). Es kann aber sein, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen über die Lerninhalte und die Richtlinien, die sie nach den Lehrplänen oder Lehrbüchern ausgewählt haben, nicht mit den Vorstellungen der Lernenden übereinstimmen. Deshalb sollten Kompromisse eingegangen werden (ebd.).

Von der weiter oben erwähnten Definition von Lern- und Lehrzielen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Lernziele intrasubjektiv sind. Das bedeutet, die Lernenden können sich selbst Ziele setzen und ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen berücksichtigen. Somit sind die Lernziele von den Lernenden abhängig und bestimmt. Dagegen sind Lehrziele extrasubjektiv: die Lernenden sollen allgemeine Lehrziele lernen, die von schulischen Institutionen verfolgt werden, wie beispielsweise:

Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit und Emanzipation (ebd.: 62).

Ehnert (2001: 62-63) zufolge werden die Lernziele für den Fremdsprachenunterricht in pragmatischen, kognitiven und emotionalen Lernzielen unterschieden:

- Die **pragmatischen** Lernziele betreffen die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen und konkreter des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens.
- Die **kognitiven** Lernziele verbinden sich mit dem Erwerb von Kompetenzen bezüglich der Zielkultur: die Lernenden erwerben landeskundliche Kenntnisse über die Zielsprache und Zielkultur, die nützlich für die Vertiefung in die Fremdsprache sind.
- Die **emotionalen** Lernziele geben den Lernenden die Möglichkeit, Einstellungen über verschiedene Themen zu verändern und Haltungen einzunehmen, sodass sie interkulturell handlungsfähig werden, was zur Völkerverständigung führt.

Abschließend behauptet Ehnert (2001: 63), dass Lernziele Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit bedeuten. Offenheit bedeutet Freiheit von Vorurteilen. Unter Toleranz wird die Akzeptanz des Anderen verstanden. Bezüglich der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit geht es um das Auseinandersetzen mit den Anderen, durch das man entweder eigene Haltung ändert oder neue Ansichten entwickelt (ebd.).

#### 5.4.2 Soziokulturelle Voraussetzungen

Soziokulturelle Voraussetzungen sind die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft und Kultur. Die sozio-kulturellen Voraussetzungen wie beispielsweise die Gesellschaft, die Eltern, Verbände, Richtlinien, Institutionen, wie die Schule, die Lehrerbildung, die Fortbildung, die Wirtschaft, die Herkunftssprache und -kultur und die Internationalisierung können den Lernwillen prägen (Ehnert 2001: 30-32). Laut Ehnert (2001: 30) „[gebietet] [eine jeweilige Gesellschaft] oder verbietet, ermöglicht oder verhindert Lernen.“ Damit ist gemeint, dass Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich des Schulsystems vorkommen.

Bezüglich der Schule ist sie zweifellos als eine gesellschaftliche Institution der wichtigste Einflussfaktor für das Lerngeschehen. Von großer Bedeutung sind die materiellen Bedingungen der Schule: wie groß sind die Klassenräume, welche Räume

stehen zur Verfügung, was geschieht mit der Medienausstattung. Solche Themen beschäftigen oft die Lehrkräfte (ebd.: 31).

Schließlich beeinflussen sowohl die Herkunftssprache und –kultur, als auch die Zielsprache und –kultur, welche Fremdsprachen in einem Land gelernt werden: Sprecher von Weltsprachen haben oft weniger Fremdsprachenbedarf als die Angehörigen „kleinerer“ Länder, ihrer Sprache und Kultur (ebd.: 32).

### **5.4.3 Institutionelle Bedingungen**

Zu den institutionellen Bedingungen gehören die individuellen Bedingungen der Institution, in der der Unterricht stattfindet (Möllering 2001: 23). Beispielsweise geht es um die technische Ausstattung, die als Begleitmaterial eines Lehrwerks zur Förderung eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts dient. Solche digitalen Hilfsmittel sind beispielsweise der Internetzugang, die Computer, Whiteboards, Tageslichtprojektoren, die tragbaren Endgeräte (Smartphones oder Tablets: nach Genehmigung der Schulleitung). Auch handelt es sich um die Größe der Klassenräume zur Förderung von Aktivitäten, wie im Fall des Unterrichts mit Stationen, bei dem umgestellte Raumausstattung notwendig ist. Alle diese Faktoren beeinflussen auch entscheidend das Interesse an der Einbindung von verschiedenen Medien in einem Lehrwerk.

Ein weiterer Faktor, der durch den institutionellen Rahmen vorgegeben wird, ist die Anzahl der Unterrichtsstunden, die für eine bestimmte Lerngruppe zur Verfügung steht und die die Angemessenheit der bestimmten Lehrwerke prägt (Möllering 2001: 23).

Die Größe und Zusammensetzung der Lernergruppen zählen auch zu den institutionellen Faktoren und spielen eine große Rolle bei der Analyse eines Lehrwerkes. Oft gibt es Heterogenität innerhalb der Lernergruppen, so dass die Möglichkeiten, die ein Lehrwerk zur Binnendifferenzierung bietet, berücksichtigt werden (ebd.).

Das Alter der Lernenden ist ein zusätzlicher Faktor, der über die Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lernergruppe entscheidet, weil andere Lernende instrumentell und andere integrativ motiviert sind (ebd.: 24).

Ein weiterer Faktor, der durch die institutionellen Voraussetzungen festgelegt wird, ist der geltende Lehrplan (beispielsweise GRCfF<sup>2</sup>), der für die vorgeschlagene Altersgruppe das zu erreichende Sprachniveau sowie die sprachlichen und metasprachlichen Fertigkeiten regelt, sodass ein konstruktivistisch ausgerichteter Unterrichtsplan erreicht werden kann. Die Interdisziplinarität gehört auch zu den institutionellen Faktoren: die Erstellung eines Endprodukts könnte eventuell nicht nur auf Kenntnissen der Zielsprache basieren, sondern auf dem Wissen von anderen Fächern und Fertigkeiten<sup>3</sup>).

Diese institutionellen Rahmenbedingungen sollen dazu beitragen, den DaF-Unterricht effektiver und erfolgreicher zu gestalten.

2        Gemeinsames Rahmencurriculum für Fremdsprachen

3        Lernwoche Konzeption und Einsatz alternativer Herangehensweisen und Zusatzmaterialien - PDF-Datei: 13.



## Praktischer Teil

Wie am Anfang meiner Arbeit erläutert wird, ist Ziel dieser Arbeit nachzuweisen, dass Märchen als Unterrichtsgegenstand zur Förderung aller Fertigkeiten des DaF-Unterrichts durch eine differenzierte Unterrichtsweise eingesetzt werden können. Zur Erreichung dieses Ziels erfolgt im praktischen Teil dieser Arbeit ein Vergleich zwischen zwei unterschiedlichen Unterrichtsweisen der Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“. Einerseits wird das Märchen durch eine traditionelle kooperative Unterrichtsweise beigebracht und andererseits wird das gleiche Märchen mittels des Offenen Unterrichts und konkreter durch die Arbeit an Stationen erledigt. Das Unterrichtsgeschehen findet mithilfe zwei unterschiedlicher Lerngruppen statt: auf der einen Seite geht es um eine Kontrollgruppe und auf der anderen Seite ist die Rede von einer Experimentalgruppe.

Im weiteren Verlauf des praktischen Teils wird zuerst eine kurze Beschreibung der Handlung des Märchens „Dornröschen“ sowie die Gründe für den Einsatz dieses Märchens präsentiert. Danach folgen die Analysen der Rahmenbedingungen für die zwei Lerngruppen und dann wird der Unterrichtsablauf jedes Unterrichtsgeschehens detailliert erläutert. Schließlich erfolgt eine Evaluation der zwei Didaktisierungen, die anhand von Leistungstests verglichen werden. Die Arbeit schließt mit der Schlussfolgerung und Reflektion ab.

## 6. Kurze Beschreibung der Handlung von „Dornröschen“ und seine Relevanz im Unterricht

Für den Entwurf meiner Unterrichtseinheiten, die auf die Förderung aller vier Fertigkeiten des DaF-Unterrichts durch eine alternative Weise zielen, habe ich das Märchen der Brüder Grimm „Dornröschen“ ausgewählt. Informationen über die Gebrüder Grimm und ihren Beitrag zur Sprachkultur werden ausführlich im Unterkapitel 2.4 dargestellt. „Dornröschen“ ist eines der bekanntesten Märchen der Gebrüder Grimm. Deshalb wird im weiteren Verlauf des Kapitels eine kurze Beschreibung des Inhalts des Märchens bearbeitet.

In dem Märchen Dornröschen geht es um ein neugeborenes Mädchen, das von einer bösen Fee verflucht wird. Die Fee prophezeit, dass sich das Mädchen an ihrem 15. Geburtstag an einer Spindel stechen und in einen tiefen Schlaf fallen wird. Trotz aller

Bemühungen, das Unglück zu verhindern, erfüllt sich die Prophezeiung. Jahrzehnte später kommt ein Prinz in das verzauberte Schloss und küsst Dornröschen wach, woraufhin sie und das gesamte Schloss erwachen. Das Märchen endet mit einer glücklichen Hochzeit zwischen dem Prinzen und Dornröschen (Warnking 2015: Online).

Der erste Grund, aus dem dieses Märchen für die Planung des Unterrichts ausgewählt wurde, ist, dass die Mehrheit der Lernenden Mädchen ist, die großes Interesse an romantischen Geschichten zeigen. Außerdem haben sie dadurch die Möglichkeit kulturelles Wissen zu erwerben und sich über die Brüder Grimm, die Begründer der Märchen weltweit, zu informieren.

Außerdem haben die Lernenden die Chance mittels „Dornröschen“ alle vier Fertigkeiten des Deutschunterrichts durch kreative und spielerische Weise zu entwickeln. Auch gibt die Handlung dieses Märchens den Kursteilnehmenden die Möglichkeit ihre Emotionen und Gefühle auszudrücken.

Darüber hinaus ist „Dornröschen“ eines der bekanntesten Märchen weltweit, was die Didaktisierung des Märchens erleichtert.

Sogar werden oft Sprüche benutzt, die von diesem Märchen vorkommen und auch in Griechenland bekannt sind. Beispielsweise sagt man: „Da bin ich aus dem Dornröschenschlaf erwacht“ (ebd.). Menschen sagen das, um zu beschreiben, dass jemand lange etwas verschlafen hat und nun endlich aktiv wird. Dadurch wird das interkulturelle Wissen gefördert, indem ein Vergleich zwischen kulturellen Lebenserfahrungen erreicht. Die Lernenden können solche Sprüche besser erfassen, wenn sie sich mit dem Inhalt des Märchentextes beschäftigen.

## 7. Analyse der Rahmenbedingungen

Weil meine Arbeit auf dem Vergleich des Unterrichtsgeschehens zwischen zwei unterschiedlichen Lerngruppen basiert, stelle ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit die Bedingungsanalyse der zwei Lerngruppen, einerseits der Kontrollgruppe und andererseits der Experimentalgruppe, dar.

Wie im Unterkapitel 5.4.1 detailliert erläutert wurde, handelt es sich im Unterricht um ein „Dreiecksverhältnis“ zwischen Lernenden, Lehrpersonen und Unterrichtsgeschehen (Ehnert 2001: 23). Im Mittelpunkt dieses Dreiecks stehen vor allem anthropogene, soziokulturelle und institutionelle Voraussetzungen, die bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden sollten.

### 7.1 Die Rahmenbedingungen der Kontrollgruppe

Die bestimmte Lerngruppe betrifft Lernende, die die sechste Klasse einer öffentlichen Grundschule von Patras besuchen. Es geht um insgesamt 17 Schüler\*innen, von denen 10 Mädchen und 7 Jungen sind. Alle befinden sich im Alter zwischen 11 und 12 Jahren. Fast die ganze Klasse, außer zwei Lernenden, die Schwierigkeiten beim Sprechen und Schreiben sowohl in der Muttersprache als auch beim Erlernen der Fremdsprachen haben, beherrscht sehr gut die Grammatik und die Satzstrukturen der Muttersprache. Auch verfügen die Kursteilnehmenden über gute Englischkenntnisse. Alle diesen Kriterien tragen zur Erleichterung des Erlernens der Zielsprache bei. Bezüglich der Deutschkenntnisse besucht die Mehrheit der Lernenden auch außer der Schule seit fast einem Jahr einen Deutschkurs und deshalb befinden sie sich laut dem GER am Anfang des A2 Niveaus<sup>4</sup>. Obwohl diese Lerngruppe nach ihrem Niveau noch über begrenzte Deutschkenntnisse verfügt, ist sie vor allem integrativ motiviert, weil sie sehr oft

4 „[Sie können] Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). [Auch können die Lernenden] sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. [Sie können] mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben“ (Europarat 2001: 35).

Fragen bezüglich der Kultur der Zielsprache stellt. Beispielsweise möchten diese Lernenden gern von den alltäglichen Lebensgewohnheiten der Deutschen wissen oder über berühmte deutsche Persönlichkeiten erfahren sowie sich nach der geografischen Lage bestimmter Bundesländer oder Städte erkundigen, die sie von verschiedenen Sportarten gehört haben. Parallel sind die meisten von ihnen auch instrumentell motiviert, weil sie sich sehr dafür interessieren, eine gute Zensur im Deutschunterricht zu bekommen. Auch möchten drei Lernende zukünftig gern in Deutschland leben, weil sie dort Verwandte haben. Außerdem werden die Kursteilnehmenden ebenfalls von ihren Eltern ermutigt, sich mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Aus diesen Gründen können die Lernenden dieser Klasse, wie im Unterkapitel 5.4.1.6 dargestellt wurde, sowohl pragmatische als auch kognitive und emotionale Lernziele setzen (Ehnert 2001: 62-63).

Weil die konkreten Lernenden seit Jahren sich miteinander kennen, gibt es eine freundliche und lockere Atmosphäre innerhalb des Klassenraums. Auch arbeiten die Lernenden je nach den Lehr- und Lernzielen sehr gut sowohl in Partner- als auch in Gruppenarbeit zusammen. Das im Unterricht verwendete Lehrwerk ist „Luftballons 2“, das sehr angenehm und interessant für die Lernenden ist und mit dem sie gut vertraut sind, weil sie sich letztes Jahr schon mit dem ersten Band des Lehrwerks beschäftigt haben. Die Lernenden arbeiten gern mit diesem Lehrwerk, weil es Bilder, Zeichnungen, Fotos, Spiele, Anlässe zu Rollenspielen, Lieder sowie spielerische und kreative Übungen in jeder Lektion enthält. Bezüglich der technischen Ausstattung gibt es leider im Klassenraum Defizite. Obwohl der Klassenraum über einen guten Internetanschluss sowie einen Tageslichtprojektor verfügt, gibt es keinen festen Computer oder Laptop, sodass die Lehrkraft jedes Mal ihr eigenes Notebook mitbringen muss. Jedoch stehen Kopiergeräte und andere Materialien wie A4-Blätter, Pappen und Klebstoffe andauernd zur Verfügung. Der Unterricht erfolgt weitgehend in der Zielsprache, aber wenn es nötig ist, kann auch die Ausgangssprache benutzt werden. Die Didaktisierung findet in zwei Unterrichtseinheiten pro Woche statt.

## **7.2 Die Rahmenbedingungen der Experimentalgruppe**

Hinsichtlich der anthropogenen Voraussetzungen besteht die Lerngruppe, an die sich die didaktische Arbeitsform des Stationenlernens wendet, aus 10 Lernenden, 6

Mädchen und 4 Jungen, die auch die sechste Klasse einer öffentlichen Grundschule von Patras besuchen. Die Tatsache, dass es um keine zahlreiche Lerngruppe geht, ist hilfreich für die Arbeit mit Stationen, weil die Lernenden keine Erfahrung darüber haben und im Fall einer größeren Lerngruppe wäre der Unterrichtsprozess zeitaufwändiger. Die Lerngruppe ist ungefähr 11 Jahre alt, beherrscht sehr gut aus der Sicht der Grammatik und Syntax ihre Muttersprache und hat auch gute Englischkenntnisse. Die Kursteilnehmenden weisen ebenfalls bezüglich ihrer Herkunft, Motivation und ihres Lernstils eine Heterogenität auf: drei von den Lernenden kommen aus anderen Ländern. Auch gibt es Lernende, die auch in ihrer Muttersprache Schwierigkeiten beim Schreiben haben und besser lernen, wenn sie ihre Aufgaben mit visuellen Aktivitäten oder mit Handeln, beispielsweise mit Rollenspielen verbinden. Wie im Unterkapitel 5.4.1.4 dargestellt wird, gibt der Offene Unterricht den Lernenden die Möglichkeit auf ihre Art und Weise ihre Aufgaben zu erledigen, was die Selbstständigkeit und Autonomie im Unterricht fördert. Bezüglich der Motivation der konkreten Lerngruppe sind einige von den Lernenden instrumentell und manche integrativ motiviert. Konkreter möchten einige Lernende einen Arbeitsplatz im Ausland bekommen oder dort studieren, deshalb lernen sie Deutsch auch außerhalb der Schule. Parallel gibt es bei den meisten Lernenden integrative Motivation, weil sie sich sehr für die Mentalität der deutschen Bevölkerung interessieren und sehr oft im Unterricht Videos mit deutschen Sitten und Gebräuchen sehen möchten. Dazu haben viel sowohl ihre Eltern als auch ihre Schule beigetragen, die oft verschiedene kulturelle Veranstaltungen bezüglich der Fremdsprachen organisiert, an denen sich die Lernenden aktiv beteiligen. Die für dieses Unterrichtsgeschehen eingesetzten Lernenden befinden sich wie die Lernenden der Kontrollgruppe laut dem GER auch am Anfang des Niveaus A2<sup>5</sup>.

5        Bezüglich der kommunikativen Fertigkeiten Lesen und Hören können die Lernenden das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen verstehen. Sie können kurze, einfache Texte lesen und in einfachen Alltagstexten konkrete Informationen auffinden. Hinsichtlich des Sprechens können die Lernenden Informationen über vertraute Themen und Tätigkeiten austauschen. Auch können sie mit einer Reihe von Sätzen und einfachen Mitteln einfache Themen wie beispielsweise ihre Familie, andere Personen oder ihre Ausbildung beschreiben (Europarat 2004: 4-6).

Darüber hinaus handelt es sich um ein bei allen Lehrkräften der Schule sehr beliebte Lerngruppe. Die Partner- und Gruppenarbeit ist ihnen als Sozialform vertraut, allerdings wird während der Unterrichtsstunde die Sozialform mehrmals gewechselt. Die Lernenden sind ziemlich gesprächig und kommunikationsfreudig. Die Atmosphäre ist daher im Unterricht angenehm und das soziale Klima innerhalb der Gruppe freundlich.

Die Schule ist technisch und räumlich sehr gut ausgestattet und besonders der Klassenraum, in dem der Deutschunterricht stattfindet, verfügt über alle notwendigen elektronischen Medien zur Durchführung des differenzierten Unterrichts durch das Stationenlernen. Konkreter gibt es immer einen Laptop mit andauerndem Internetanschluss zur Verfügung, der auch immer mit einem Tageslichtprojektor und Lautsprecherboxen verbunden ist, sodass keine Zeit von der Unterrichtsstunde verloren wird.

Das im Unterricht eingesetzte Lehrwerk ist wie im Fall der Kontrollgruppe auch bei der Experimentalgruppe: „Luftballons 2“. An diesem Punkt sollte erwähnt werden, dass, obwohl das verwendete für den Deutschunterricht Lehrwerk, Träger von kulturellen Informationen ist und Anlässe zu gewissen Identifizierungen gibt, wird das Märchen „Dornröschen“ im Unterricht eingesetzt, weil beide Lerngruppen eine besondere Vorliebe für das Lesen literarischer Texte zeigen. Deshalb ist es eine gute Chance, die Lernenden in Kontakt mit einer für ihr Alter einfachen literarischen Gattung zu kommen, durch die sie wegen ihrer Authentizität besser ihre Gefühle und Emotionen ausdrücken können. Zusätzlich sollte bei der Unterrichtsplanung eines modernen Fremdsprachenunterrichts unbedingt berücksichtigt werden, dass heterogene Lerngruppen hinsichtlich beispielsweise ihrer Muttersprache, ihres Herkunftslandes oder Lernstils vorkommen. Deshalb wird das Stationenlernen vorgeschlagen, durch das die Lernenden mittels spielerischer und kreativer Aufgaben ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fertigkeiten wahrnehmen können. Abschließend sollte betont werden, dass es zwar schwierig ist, Märchen zu Beginn des A2-Niveaus im Deutschunterricht einzusetzen. Dennoch bietet dies einerseits engagierten Lerngruppen eine gute Möglichkeit und andererseits ermöglicht es ihnen, mit literarischen Texten in Kontakt zu kommen.

Darüber hinaus sollte durch den Vergleich der zwei Unterrichtsweisen gezeigt werden, dass der Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht eine alternative Technik sein kann,

um die Motivation und Begeisterung für den Unterricht zu steigern, Vorurteile abzubauen und Langeweile zu vermeiden.

## 8. Unterrichtsablauf

In den folgenden Kapiteln finden die Unterrichtsabläufe der zwei Didaktisierungen des Märchens „Dornröschen“ statt.

### 8.1 Unterrichtsablauf nach traditioneller Weise

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“ nach einer traditionellen kooperativen Weise, die im Fall der Kontrollgruppe durchgeführt wird. Der Unterrichtsablauf wird in vier Unterrichtsstunden getrennt, bei denen die einzelnen Lehr- und Arbeitsschritte nach den pädagogischen, sprachmethodischen und didaktischen Aspekten ausführlich erläutert werden. In jeder Unterrichtsstunde werden Übungen zur Förderung der Ziele von den Lernenden erledigt, die im Anhang durch Verweise aufgeführt sind. Die folgenden Unterrichtsphasen basieren auf dem Drei-Phasen-Modell von Günther Storch (1999: 161), auf das ich mich detailliert im Kapitel 4.1.2 beziehe.:

#### *1. Unterrichtsstunde-Hinführungsphase*

**Gesamtlernziel/Grobziel:** Wortschatz erweitern und vertiefen/ produktive und rezeptive Fertigkeiten üben.

**Lehrziele:** Vorwissen und Motivation aktivieren

**Sozialform:** Plenum (PL), Partnerarbeit (PA)

**Medien/Materialien:** Stimmen der Lehrperson/Lernenden, Laptop (inklusive Beamer), Weißwandtafel, Internetanschluss, Rose mit Dornen, Wort-Bild-Karten

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

Verlauf: 40 Minuten

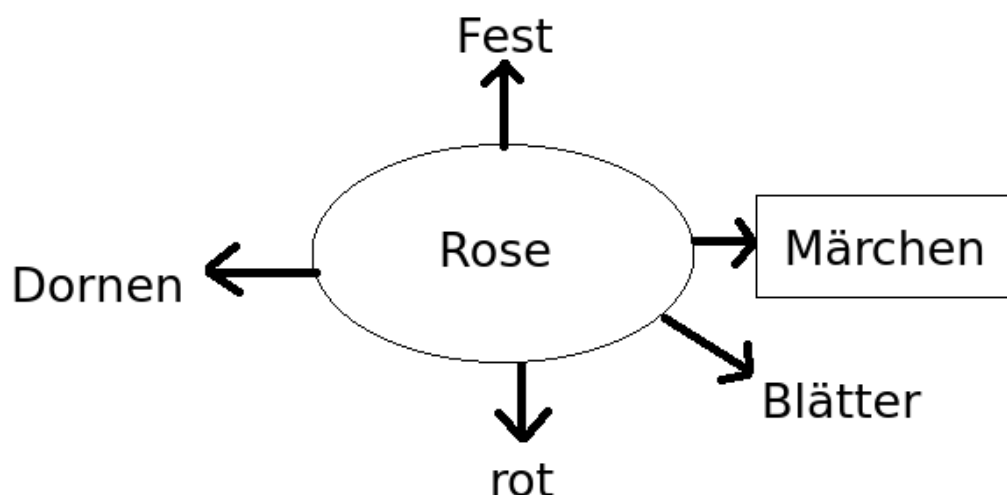
In dieser Phase werden die Lernenden noch nicht direkt mit dem Text konfrontiert. Ziel dieser Phase ist vor allem, den Märchentext inhaltlich und sprachlich vorzuentlasten und das Interesse und die Neugier der Lernenden zu erwecken, so dass sie auf die Arbeit mit dem Text vorbereitet und situativ auf den Text eingestimmt werden.

**1. Schritt** (5 Minuten/Plenum): Die Lehrkraft begrüßt, wie jedes Mal, die Lernenden in der Zielsprache je nach der Uhrzeit: „Guten Morgen, Kinder“ oder „Guten Tag, Kinder“. Die Lernenden antworten auf Deutsch und somit beginnt der Unterricht. In diesem Punkt sollte geklärt werden, dass es um eine lebendige Lerngruppe geht, für die



die Lehrkraft jedes Mal ein paar Minuten braucht, um sie nach der Pause in Ordnung zu bringen. Die Lehrperson informiert die Lernenden, dass sie ihr ständiges Interesse an der deutschen Literatur im Allgemeinen berücksichtigt hat und deshalb an eine Alternative bezüglich der nächsten Unterrichtsstunden gedacht hat.

**2. Schritt** (20 Minuten / Plenum): Die Lehrperson bringt eine Rose mit Dornen in den Unterricht mit und zur Aktivierung des Vorwissens fragt sie die Lernenden, ob sie diese Blume kennen oder ob sie sie beschreiben können. Als Erstes sind die Lernenden begeistert von der Blume und fangen an, ihre Erfahrungen darüber zu erzählen. Sie äußern sich in der Muttersprache und die Lehrkraft hat nichts dagegen, sodass die Kursteilnehmenden nicht von sprachlichen Schwierigkeiten gehemmt werden. Die Antworten der Lernenden werden in einem Assoziogramm oder nach Kast in einem „Wortigel“ (1999: 45) an die Tafel gesammelt:



Mit dieser Methode wird bekannter Wortschatz wiederholt und neue Wörter werden im Kontext von Wortfeldern leichter erlernt (Weber o.J.: 2). Außerdem werden dadurch Erfahrungen, Wünsche und Gedanken der Lernenden eingebracht, die später, wie im Unterkapitel: 4.1.2 erläutert wird, bei der Textpräsentation berücksichtigt werden können. Damit die Lehrperson den Lernenden hilft, sich dem Thema mehr zu nähern, werden die Kursteilnehmenden gefragt, in was für literarische Texte man diese Blumen trifft, nach ein paar Sekunden erwähnen die meisten Lernenden das Wort „Märchen“

und natürlich wird es zum Assoziogramm hinzugefügt. Dann werden Meinungen darüber geäußert, in welchen Märchen Rosen eine große Rolle spielen. Vor allem die Mädchen der Lerngruppe nennen auf der Ausgangssprache das Märchen: „die Schöne und das Biest“. Dann zeigt die Lehrkraft ein Bild bezüglich des Märchens „Dornröschen“ (s. Anhang Abbildung 1) auf dem Overheadprojektor, um bei den Vermutungen der Lernenden zu helfen. Wie im Kapitel 4.1.2 erläutert wird, entsteht durch Hypothesenbildung ein Erwartungshorizont bei den Lernenden bezüglich des neuen Textes, das im weiteren Verlauf der Textverarbeitung bestätigt wird oder nicht. Auf dem Bild wird eine Spindel abgebildet, die ein Schlüsselwort für den Märchentext ist und deshalb werden auf diese Weise die Vermutungen der Lernenden gesichert. Dann erwähnen alle Lernenden auf Griechisch das Wort „Dornröschen“ und die Lehrperson schreibt sie an der Tafel, sodass die Lernenden das Wort auf Deutsch lernen. Dann wird festgestellt, dass viele Lernende das Märchen schon entweder auf Griechisch gelesen oder im Fernsehen gesehen haben. Wie Theisen (2000: 56) erwähnt, bildet der Titel gewissermaßen die Eingangstür in den Text, er ist die Wurzel, aus der sich alles entwickelt, der erste Eindruck, der weitere Erwartungen weckt oder abtötet.

**3. Schritt** (10 Minuten / Partnerarbeit): Zur weiteren Vorbereitung auf den Märchentext erledigen die Lernenden in Partnerarbeit eine Zuordnungsübung, in der sie Schlüsselwörter den Bildern zuordnen (s. Anhang, Abbildung 2). Dann werden die Ergebnisse diskutiert. Durch diese Übungen sind die Lernenden sehr gut vorbereitet für die Präsentationsphase.

**4. Schritt** (5 Minuten / Plenum): Am Ende der Hinführungsphase werden die Kursteilnehmenden gefragt, ob sie kennen, wer „Dornröschen“ geschrieben hat. Auf diese Weise wird eine Diskussion über die Gebrüder Grimm geführt sowie über andere Märchen, die sie geschrieben haben. Aus diesem Anlass wird den Lernenden die Hausaufgabe gegeben, Informationen über die Gebrüder Grimm im Internet zu recherchieren und das nächste Mal ein Plakat mit Informationstexten und Bildern von den Gebrüdern Grimm zu erstellen.

## *2. Unterrichtsstunde-Präsentationsphase*

Nun wird die zweite Unterrichtsstunde skizziert. Nach der vorangegangenen Unterrichtsstunde und der Vorentlastung des Märchentextes, wurde die Motivation erhöht und das Vorwissen aktiviert. Dadurch wurde eine hohe Antizipation auf das neue

Wissen erzeugt. Jetzt beginnt die Phase der Präsentation, wobei der Lesetext zuerst global und dann selektiv rezipiert wird. Die Präsentations- und Erarbeitungsphase werden im Kapitel 4.1.2 dargestellt.

**Lehrziele:** Einübung der Lesefertigkeit / kursorisches und orientierendes Lesen / Auseinandersetzung mit dem Märchen / kreatives Arbeiten / Wortschatz- und Grammatikerweiterung

**Sozialform:** Plenum / Einzelarbeit

**Materialien:** großen Karton / Klebstoff / Scheren / Arbeitsblätter / Kopien

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 40 Minuten

**1. Schritt** (10 Minuten): Die zweite Unterrichtsstunde fängt mit der Darstellung der Hausaufgabe an. Alle Lernenden zeigten Interesse an der Aufgabe und fanden viele Informationen für die Gebrüder Grimm sowie Bilder von ihren Märchen, die sie alle zusammen auf einem Plakat an der Wand klebten. (s. Anhang, Abbildung 3). Dann regt die Lehrkraft die Lernenden an, darüber zu erzählen, was sie über die Gebrüder Grimm erfahren haben und welche Informationen sie besonders interessant gefunden haben.

**2. Schritt** (20 Minuten / Gruppenarbeit): Zuerst werden den Kursteilnehmenden Kopien des Märchentextes verteilt, die lustig für die Lernenden sind, weil es am Rand des Textes Märchenfiguren und am Ende des Textes auch das Bild eines Schlosses gibt (s. Anhang, Kopie 4). Wie im Kapitel 4.1.3 erläutert wird, gibt Theisen (2000a: 21) an, dass es oft schwierig ist, literarische Texte zu verstehen. Deshalb konzentrieren die Lernenden sich anfänglich auf das Wesentliche, sie lesen, wie im Kapitel 4.1.3 steht, *kursorisch*. Die Lernenden lesen den Text still und sollen die Hauptinformationen verstehen. Laut Schreier (2001: 85) vertieft man durch stilles Lesen besser die Wortbedeutungen (s.auch Unterkapitel 4.1.1).. Nach dem ersten Kontakt mit dem Märchentext werden den Lernenden Kärtchen mit Schlüsselwörtern des Textes verteilt, damit die Lernenden sie miteinander verbinden und kurze Sätze bilden, was zur Erleichterung des Verstehens der Hauptinformationen im Text dient (s. Anhang, Arbeitsblatt 5). Nachdem die Kursteilnehmenden den Text gelesen haben und alle fertig mit dem Lesen sind sowie auch die Übung mit den Kärtchen erledigt und diskutiert worden ist, erzählt zuerst die Lehrperson als Beispiel über den ersten Abschnitt des Textes. Die Lehrkraft unterstützt das Erzählen durch Gestik und Mimik. Ebenfalls

werden die angemessenen Intonationen und Betonungen der Wörter eingehalten, was auch zum Verstehen der Handlung dient. Danach folgen auch die Lernenden, die kurz zusammenfassend über die Handlung des Märchentextes im Plenum erzählen.

**3. Schritt** (10 Minuten / Plenum): Wegen der weiter oben erwähnten Textverarbeitung und -einübung sind die Lernenden vertraut genug mit dem Märchentext und deshalb schließt die Präsentationsphase mit einer Aufgabe ab, die zum *orientierenden* Lesen dient, durch das, wie im Kapitel 4.1.3 erklärt wird, bestimmte Informationen gesucht werden, sodass die Lernenden keine wortwörtliche Übersetzung brauchen. Die Aufgabe lautet wie folgt: Richtig oder Falsch? Kreuzen Sie an! (s. Anhang, Arbeitsblatt 6). Die Lernenden lösen die Aufgabe und dann werden die Ergebnisse in der Klasse diskutiert.

Während der Präsentationsphase und mittels der erarbeiteten Übungen werden auch die grammatischen Kenntnisse der Lernenden und besonders die Konjugation von Verben erweitert und vertieft.

### *3. Unterrichtsstunde-Präsentationsphase (Weitererarbeitung)*

**Lehrziele:** Einübung der Sprech- und Hörfertigkeit / Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes sowie der Grammatik

**Sozialform:** Partnerarbeit / Einzelarbeit / Plenum

**Medien / Materialien:** Stimmen der Lehrperson/Lernenden, Laptop (inklusive Beamer), Weißwandtafel, Internetanschluss, Arbeitsblätter

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

Verlauf: 40 Minuten

**1. Schritt** (10 Minuten): Um das vorhandene inhaltliche Vorwissen der Lernenden in Erinnerung zu bringen, wird am Anfang der dritten Unterrichtsstunde noch eine Übung zur Einübung des orientierenden Lesens untersucht, in der die Lernenden die richtige Lösung ankreuzen sollen (s. Anhang, Arbeitsblatt 7). Dann werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert.

**2. Schritt** (10 Minuten): Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird die kommunikative Fähigkeit der Lernenden gefördert, indem sie Bilder vom Märchentext beschreiben. Die Lernenden beherrschen schon gut den Inhalt des Märchentextes und sind mit den Hauptcharakteren und den wichtigsten Szenen und Wörtern des Märchens vertraut.

Anfänglich sehen und hören die Kursteilnehmenden den Märchentext mittels des Overheadprojektors (s. Anhang, Abbildung 8). Sie konzentrieren sich vor allem auf die Bilder. Als Beispiel wird ein Bild von der Lehrperson beschrieben, indem einfache Sätze verwendet werden, wie beispielsweise: „Auf dem Bild sehe ich Dornröschen. Ihre Haare sind blond und ihr Kleid ist sehr schön“. In Partnerarbeit wählen die Lernenden Bilder vom Märchentext aus, die während der bestimmten jedes Mal Beschreibung an der Weißwandtafel stabil bleiben, um sichtbarer für die Lernenden zu sein. Den Lernenden wird während der Beschreibung eines Bildes geholfen, indem verschiedene Fragen gestellt werden, wie zum Beispiel: „Wie sieht die böse Fee auf dem Bild aus? Was trägt der Prinz?“ Die Lernenden sollen abwechselnd ihr Bild beschreiben und der andere Lernende soll genau zuhören und versuchen das Bild zu visualisieren. Anschließend tauschen sie die Rollen. Dadurch wird das Zuhören und die mündliche Kommunikation zwischen den Lernenden gefördert. Diese Übung ermöglicht es den Lernenden, ihre Beobachtungsgabe zu schärfen, ihr Vokabular zu erweitern und ihre Fähigkeit zu entwickeln, sich mündlich zu äußern. Durch das gemeinsame Teilen und Zuhören werden ihre Sprechfertigkeiten und ihre Kommunikationsfähigkeiten gestärkt.

**3. Schritt** (20 Minuten). Zur Förderung des aktiven Zuhörens geht die Unterrichtsstunde mit zwei Hörübungen weiter. Zuerst bekommen die Lernenden die Übung in Form eines Arbeitsblattes und stellen Vermutungen bezüglich der Lösung an. Dann sehen und hören die Lernenden mittels des Overheadprojektors den Märchentext (ungefähr 10 Minuten) (s. Anhang, Abbildung 8) und parallel versuchen sie beim Hören die Bildkarten in die richtige Reihenfolge zu bringen (s. Anhang, Arbeitsblatt 9) und das Gehörte mit ihren Vermutungen zu vergleichen. Ein Hör-Seh-Text, wie im Kapitel 4.2.1 erläutert wird, fasziniert die Lernenden und motiviert sie positiv, sich damit zu beschäftigen. Diese Aufgabe war nicht schwierig für die Kursteilnehmenden, weil sie sich auf das schon Gelernte konzentrieren sollten, zumal sie schon vertraut mit dem Inhalt des Märchentextes waren.

Am Ende der Präsentationsphase wird eine Übung zum Erfassen des Wesentlichen des Gehörten angeboten: Die Lernenden hören vom Internet das Lied von „Dornröschen“ (ungefähr 4 Minuten) (s. Anhang, Abbildung 10) und parallel mit dem Overheadprojektor sehen auch das Video, von dem sie wegen der märchenhaften Bilder begeistert sind. Dann präsentieren sie in Einzelarbeit mündlich eine kurze Zusammenfassung des Gehörten: die wichtigsten Ereignisse, Charaktere sowie die

Handlung des Märchens. Das hilft ihnen zur Festigung und Vertiefung des Wortschatzes.

#### *4. Unterrichtsstunde - Anschlussphase*

Nachdem die Kursteilnehmenden sich vertieft mit dem Märchen auseinandergesetzt haben, dient, wie im Kapitel 4.1.2 erwähnt wird, die Anschlussphase zur Weiterschließung des erarbeiteten Textes sowie zur kreativen Textproduktion.

**Lehrziele:** Förderung kreativen / kommunikativen Schreibens / Festigung des Gelernten und der Grammatik

**Sozialform:** Einzelarbeit / Gruppenarbeit / Plenum

**Materialien:** Kartons / Klebstoffe / Scheren / Farbstifte / Dekorationsmaterialien / Arbeitsblätter / Kopien

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 40 Minuten

**1. Schritt** (15 Minuten / Einzelarbeit): Am Ende dieser letzten Unterrichtsstunde bietet sich zuerst eine Übung zur Festigung des Gelernten und besonders des Wortschatzes. Laut der Aufgabe sollen die Lernenden in Einzelarbeit nach dem Inhalt des Textes die Sätze in die richtige Reihenfolge bringen (s. Anhang, Arbeitsblatt 11). Als Hilfe werden wichtige, schon verarbeitete Schlüssel- Ausdrücke unterstrichen sowie die Wort-Bild-Karten verteilt, die schon vorhanden von der Einführungsphase sind. Auch haben die Lernenden als zusätzliche Hilfe die Kopie mit dem Märchentext daneben. Nach der Bearbeitung der Übung werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert. Durch diese Übung werden das Leseverständnis und die Erzählkompetenz der Lernenden verbessert.

**2. Schritt** (20 Minuten / Gruppenarbeit): Damit das kreative und kommunikative Schreiben gefördert wird, wird den Lernenden die Idee vorgeschlagen, in Gruppenarbeit Hochzeitseinladungen für die Hochzeit Dornröschens mit dem Prinzen herzustellen. Die Lernenden und besonders die Mädchen sind begeistert davon, weil sie die Idee haben, die Einladungen mit Kartons zu gestalten und sie auch zu malen. Diese Materialien gibt es immer im Regal des Klassenraums. Weil die Kursteilnehmenden sich am Anfang des A2 Niveaus befinden, hilft die Lehrkraft ihnen, indem sie ihnen als Beispiel eine Vorlage gibt (s. Anhang, Arbeitsblatt 12), auf der die Lernenden die

fehlenden Informationen (Ort, Datum, Uhrzeit und Namen des Brautpaares) ergänzen und wenn sie wollen, ihre eigenen kreativen Elemente hinzufügen. Deswegen erfolgt auch eine Wiederholung grammatischer Phänomene, wie die Konjugation von Verben und die Bedeutung bestimmter Präpositionen. Eine Einladungskarte gibt den Lernenden auch die Chance ihre Fantasie zu entfalten, zumal sie sich in die märchenhafte Welt einer Hochzeit versetzen.

Am Ende der Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“ stellte die Lehrkraft als Abschlussdiskussion einige Fragen den Lernenden, um ihre Motivation zum Unterricht mit Märchen zu beurteilen. Es wurden die folgenden Fragen gestellt:

- Hat euch der Unterricht mit Märchen gefallen? Warum?
- Welche Aktivitäten habt ihr besonders spannend oder interessant gefunden?
- Glaubt ihr, dass ihr in dieser Didaktisierung viel gelernt habt?
- Hattet ihr Spaß während des Unterrichts?

Die meisten Lernenden äußerten eine positive Einstellung zum Unterricht mit dem Märchen „Dornröschen“. Besonders die Aktivitäten Sprechen und Schreiben waren für sie sehr spannend und interessant, weil alle Lernenden während dieser Aktivitäten zusammenarbeiteten. Auch erwähnten viele Lernende, dass sie sich fühlten, dass sie Spaß mit Lernen kombinierten. Einige Lernende erwähnten jedoch, dass sie sich manchmal weniger motiviert fühlten, besonders, wenn sie in Einzelarbeit etwas erledigen sollten.

## **8.2 Unterrichtsablauf nach der Stationenarbeit**

Für die Experimentalgruppe wird die Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“ durch die Arbeit mit Stationen durchgeführt. Der Unterricht mit dieser Lerngruppe findet einmal pro Woche statt und dauert eine Doppelunterrichtsstunde (85 Minuten). Die Stationenarbeit wurde in vier Stationen mit insgesamt zwanzig Aufgaben durchgeführt, von denen zwei Wahlstationen und eine Erholstation sind. Es gibt auch zwei Kontrollstationen und eine Informationsstation. Die verschiedenen Arten von Stationen sowie ihre Rolle werden detailliert in Kapitel 5.3.4 definiert.



Bezüglich der Raumgestaltung ist der Klassenraum der Lerngruppe sehr groß, sodass genug Platz zur Verfügung steht, um die Stationen so aufzubauen, dass die Arbeitsgruppen sich nicht gegenseitig stören. Konkreter werden vor dem Beginn des Unterrichts zwei Schulbänke an eine bestimmte Stelle, die leicht zugänglich ist, voreinander gestellt, sodass eine große Oberfläche vorhanden ist, damit Karten mit den Nummern der Stationen, sowie Arbeitsblätter mit den entsprechenden Aufgaben und Aushilfen klar erkennbar sein können, weil, wie im Kapitel 5.2 erwähnt wird, der Klassenraum im konstruktivistisch orientierten Unterricht eine Reorganisation braucht, sodass das selbstgesteuertes Lernen gefördert wird.

Wie im Kapitel 7.2 erläutert wird, ist die Experimentalgruppe eine Lerngruppe mit verschiedenen Lerntypen, was bei der Gestaltung der Arbeitsgruppen berücksichtigt werden musste. Deswegen werden die Arbeitsgruppen so aufgeteilt, dass jede Gruppe eine Mischung aus unterschiedlichen Fähigkeiten hat, sodass die Lernenden voneinander lernen. Im Kapitel 7.2 wird auch dargestellt, dass es innerhalb der Lerngruppe zwei Lernende mit Schwierigkeiten beim Schreiben gibt. Diesen Lernenden wird es vorgeschlagen, sich in unterschiedliche Gruppen zu setzen, sodass sie mit anderen Lernenden zusammenarbeiten und ihnen möglicherweise von den Mitschülern geholfen werden. Darüber hinaus bestehen die Stationen nicht aus zahlreichen Aufgaben und besonders die Station, die das „Schreiben“ zum Thema hat. Auf diese Weise hat die Lehrkraft Zeit, diesen Lernenden individuelle Unterstützung anzubieten und, wenn es nötig ist, während der Stationenarbeit mit den Aufgaben zu helfen. Die sehr freundliche Atmosphäre und die Bereitschaft für gegenseitige Hilfe trugen sehr dazu bei, dass keine Einwände bezüglich der Gestaltung der Arbeitsgruppen vorgebracht wurden.

Was den Inhalt der Aufgaben der verschiedenen Stationen betrifft, passen sie sich an die individuellen Fähigkeiten der Lernenden sowie an die unterschiedlichen Lernstile an, die im Unterkapitel 5.4.1.5 als wichtige Voraussetzungen eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts ausführlich analysiert werden. Wie schon erwähnt, ist die Experimentalgruppe eine kleine Lerngruppe und deswegen hatte die Lehrkraft innerhalb der Unterrichtsstunden mehr Zeit, spezifische Stärken und Schwächen der Lernenden sowie ihre Fortschritte zu beobachten, was bei der Gestaltung der Stationen sehr hilfreich war. Somit enthalten die Stationen Aufgaben, die einerseits anspruchsvoller und andererseits weniger komplex sind. Darüber hinaus werden



unterstützende Materialien zur Verfügung gestellt, die den Lernenden bei der Bewältigung der Aufgaben helfen können, wie beispielsweise: eine Wortliste, Bildkarten oder Anleitungen zur Nutzung von Hilfsmitteln. Diese Materialien sind besonders für die Lernenden, die mehr Unterstützung brauchen, sehr nützlich für die Bewältigung der Aufgaben.

Außerdem können die Lernenden mittels der Stationenarbeit sich gegenseitig unterstützen und Ideen austauschen. Nach Wischer (2008: 716) „[ermöglichen] Partner- und Gruppenarbeit nicht nur eine Differenzierung der Lernprozesse, indem z. B. einzelnen Gruppen Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau angeboten werden oder die Mitglieder einer Gruppe jeweils für sie passende Teilaufgaben lösen, sondern die pädagogischen Hoffnungen sind darauf gerichtet, dass sich die SchülerInnen bei heterogener Zusammensetzung gegenseitig unterstützen.“

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird ausführlich der Unterrichtsablauf nach der Arbeit mit Stationen dargestellt.

### **8.2.1 Durchführung des Stationenlernens**

#### *1. Unterrichtsstunde-Vorentlastung*

**Gesamtlernziel / Grobziel:** Wortschatz erweitern und vertiefen / produktive und rezeptive Fertigkeiten durch kreative und spielerische Weise üben

**Lernziele:** Vorwissen und Motivation aktivieren

**Sozialform:** Gruppenarbeit

**Materialien:** Stimmen der Lehrperson/Lernenden, Laptop (inklusive Beamer), Weißwandtafel, Internetanschluss, Rose mit Dornen, Wort-Bild-Karten

Ausgangssprache: Griechisch Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 45 Minuten

**1. Schritt** (10 Minuten): Am Anfang der Unterrichtsstunde begrüßen sich die Lehrkraft und die Lernenden miteinander. Darüber hinaus wird den Kursteilnehmenden angekündigt, dass die nächsten Unterrichtsstunden durch eine alternative Weise mit mehr Spielen und Bewegung durchgeführt werden. Auch werden die Lernenden darüber informiert, dass die Raumgestaltung Teil des Unterrichtsgeschehens ist.

Vor der eigentlichen Stationenarbeit macht die Lehrperson die Lernenden vertraut mit dem Prozess des Lernens an Stationen. Die Lehrkraft erklärt den Lernenden, dass sie

oft während der Arbeit die Regeln der Stationenarbeit wiederholt. Auch erläutert sie, dass es vier Stationen, zwei Kontrollstationen, die für bestimmte Aufgaben nützlich sind, zwei Wahlstationen, eine Erholstation und eine Informationsstation gibt und vierzehn Aufgaben. Die Lehrkraft erläutert, welche Funktion jede von diesen Stationen hat und erwähnt auch, dass sie am Anfang jeder Station die Regeln jeder Aufgabe erklären wird.

**2. Schritt** (20 Minuten): Danach beginnt die Einführung ins Märchen, indem die Lehrperson eine Rose mit Dornen mitbringt und die Lernenden fragt: „in welchem Märchen spielen Rosen mit Dornen eine Rolle?“ Die Lernenden beginnen verschiedene Märchentitel, wie „die Schöne und das Biest“, „Aschenputtel“ zu erwähnen. Dann zeigt die Lehrperson den Lernenden mithilfe des Overheadprojektors und des Laptops ein kurzes Video zum Thema Spinnen bzw. Spinnen mit der Handspindel (s. Anhang, Abbildung 13), da das Spinnen am Spinnrad nur wenigen vertraut ist und Spinnen ein „Schlüsselwort“ für den Märchentext darstellt. Parallel wird als Erzählimpuls und vor der Wiedergabe des Textes das Bild mit der Spindel (s. Anhang, Abbildung 1) gezeigt. Dann werden Vermutungen über die folgenden Fragen geäußert: Was für ein Ding ist das? Was macht man damit? In diesem Punkt legt die Lehrkraft auch Wort-Bild-Karten vor (s. Anhang, Abbildung 2) und die Lernenden sollen die Wörter den Bildern zuordnen. Die Lernenden machen ohne besondere Schwierigkeiten die Zuordnung, weil sie ihr Vorwissen schon aktiviert haben. Dann werden die Lernenden gefragt, ob sie nun verstehen, um welches Märchen es geht. Fast alle Lernenden erwähnten „Dornröschen“. Nach der Aktivierung der Vorkenntnisse und Festigung des Wortschatzes, die, wie in Kapitel 5.3.5 erläutert wird, zur leichteren späteren Anwendung führt, sowie nach der Benennung des Märchentextes, wird der Märchentext mit Untertiteln gesehen und gehört, von dem die Lernenden begeistert sind (s. Anhang, Abbildung 8). Vor dem Hören und Sehen werden den Lernenden Quartettkarten (s. Anhang, Abbildung 14) verteilt, die während des Hör-Seh-Textes in Gruppen in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Das Spielen mit Quartettkarten motiviert die Lernenden und steigert ihr Interesse am Märchen und am Vokabular sowie weckt ihre Neugierde.

**3. Schritt** (15 Minuten): Am Ende der Vorentlastungsphase wird eine kleine Diskussion über die Gebrüder Grimm geführt und wegen der Vorliebe der Lernenden für Hör-Seh-Texte wird ein kurzes Video (s. Anhang, Abbildung 15) bezüglich der Gebrüder Grimm

gezeigt, das die Lernenden interessant fanden, weil es für sie leicht zu verstehen und gleichzeitig informativ war.

## *2. Unterrichtsstunde- 1. Station: Wortschatzerwerb und -erweiterung*

**Lernziele:** Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes und der Grammatik

**Sozialform:** Gruppenarbeit

**Materialien:** Arbeitsblätter, Kopien, Kartons, Filzstifte, Klebstoffe, Scheren, Lineale

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 40 Minuten

Anfänglich wurden Kopien mit dem Märchentext (s. Anhang, Kopie 4) den Lernenden als Hilfe zu den Aufgaben verteilt.

Bei der ersten Station werden fünf Pflichtaufgaben zur Erarbeitung, Einübung und Vertiefung des Wortschatzes gegeben. Die Lernenden sind für alle Aufgaben der Stationen in zwei Gruppen von je fünf Personen aufgeteilt. Sie bewegen sich im Raum, um selbst ihre Aufgaben auszuwählen. Die erste Aufgabe wird von den beiden Gruppen erarbeitet: die Lernenden schneiden die Kärtchen aus und bilden Ausdrücke, die Schlüsselwörter des Textes beschreiben (s. Anhang, Arbeitsblatt 5). Die anderen vier Aufgaben teilen sich die Gruppen miteinander. In der zweiten Aufgabe (s. Anhang, Arbeitsblatt 16) basteln die Lernenden einen Erzählwürfel (s. Anhang, Abbildung 17) und darauf malen (die bestimmte Lerngruppe hat sich selbst dafür entschieden, statt Wörter zu kleben sie zu malen) oder schreiben sie Schlüsselwörter des Märchens. Dann spielen beide Gruppen das Spiel mit den Wörtern nach den Anleitungen der Aufgabe. In der dritten Aufgabe ergänzen die Lernenden in Gruppenarbeit die Lücken des Textes (s. Anhang, Arbeitsblatt 18). In der vierten Aufgabe (s. Anhang, Arbeitsblatt 7) kreuzen die Lernenden die richtige Lösung an. In der fünften Aufgabe geht es um ein Puzzle (s. Anhang, Arbeitsblatt 19), bei dem Satzteile so verbunden werden, dass die Bildung von Sätzen vorkommt. Hier wird parallel eine sehr gute Einübung sowohl der Grammatik, und zwar der Konjugation von Verben, als auch syntaktischer Strukturen erreicht. Für die drei letzten Aufgaben gibt es in der Kontrollstation Lösungen zur Selbstkontrolle (s. Anhang, Abbildung 20). Jedoch fiel zwei Lernenden die Aufgabe mit dem Puzzle schwer und deshalb wählten sie die Wahlstation aus, in der sie im Internet mithilfe des Laptops der Klasse nach unbekannten Wörtern im Märchentext selbst suchen und

notieren konnten (s. Anhang, Arbeitsblatt 21), was sie sehr spannend fanden. Diese Alternative dient, zur Binnendifferenzierung. Darüber hinaus wird, wie in Kapitel 5.2. steht, das Wissen auf diese Weise selbst entdeckt, was auf den konstruktivistischen Lernprinzipien basiert. Außerdem besteht auch die Möglichkeit der Erholstation (s. Anhang, Abbildung 2), in der die Lernenden Memory (Bild und Wort finden) spielen können. Diese Station, wie im Unterkapitel 5.3.4. erläutert wird, gibt der Lerngruppe, die fertig mit den Aufgaben ist, die Chance sich ein bisschen zu erholen.

Mittels dieser Aufgaben, die einen spielerischen Charakter haben, werden die Lernenden dazu ermutigt, aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Auch werden die Kursteilnehmenden durch die Interaktion mit den spielerischen und kreativen Übungen motiviert, neue Wörter sowie spezifische Ausdrücke zu verwenden und zu verstehen. Besonders die Aufgaben bezüglich Rätsel und Puzzles tragen dazu bei, dass die Lernenden Wörter in einem bestimmten Kontext verstehen und logisch kombinieren müssen, was kognitive Herausforderungen bietet (Bouchikhi 2021: Online).

### *3. Unterrichtsstunde-2.Station: Leseverstehen*

**Lernziele:** Einübung der Lesefertigkeit / totales / kursorisches / orientierendes Lesen / Auseinandersetzung mit dem Märchen / kreatives Arbeiten / Wortschatz- und Grammatikerweiterung

**Sozialform:** Gruppenarbeit

**Materialien:** Arbeitsblätter, Kopien, Würfel, Spielfiguren

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 45 Minuten

Nach der Vertiefung und Erarbeitung des neuen Wortschatzes, erfolgt die Einübung des Leseverstehens, indem die Lernenden in Gruppenarbeit ihre Lesekompetenz auf unterschiedliche Weise entwickeln und festigen können. Konkreter umfasst die zweite Station drei Pflichtaufgaben und eine Wahlstation. Die Kursteilnehmenden entscheiden sich untereinander, mit welchem Lerninhalt sie sich beschäftigen möchten. Wie im Kapitel 5.2 erläutert wird, steuern die Lernenden selbst den Unterricht und sind kreativ. Die erste Aufgabe betrifft eine Multiple-Choice-Aufgabe, in der die Lerngruppe einen kleinen Ausschnitt des Märchentextes lesen soll und durch *orientierendes*, aber auch *kursorisches* Lesen (s. Unterkapitel 4.1.3) die richtige Antwort finden (s. Anhang, Arbeitsblatt 22). Diese Aufgabe wird von der ganzen Gruppe erfolgreich erledigt. Auch

werden den schwächeren Lernenden von den Stärkeren geholfen. In der zweiten Aufgabe geht es um ein Würfel-Brettspiel (s. Anhang, Abbildung 23), das durch unterhaltsame Weise zur Festigung und Verbesserung des Textverständnisses dient. Auch ermöglicht dieses Spiel den Lernenden, ihr Leseverständnis in einer praktischen Situation anzuwenden. Indem sie Fragen beantworten und Aufgaben im Spiel lösen, können sie zeigen, dass sie den Text verstehen und das Gelernte anwenden können. Zusätzlich wird auch die Grammatik, und zwar die Fragewörter und Konjugation von Verben, eingeübt. An diesem Spiel machen beide Gruppen mit, was ihre Zusammenarbeit und Kommunikation fördert. In der dritten Aufgabe soll die andere Lerngruppe, die diese Aufgabe auswählte, die passenden Überschriften den Texten zuordnen (s. Anhang, Arbeitsblatt 24). Nach den Ausführungen des Kapitels 4.1.3 sollen die Lernenden die Texte *total* lesen und somit möglichst alle Informationen der Texte verarbeiten. Diese Aufgabe war ein bisschen schwer für drei Lernende der Gruppe und deswegen beschäftigten sie sich mit der Wahlstation, in der es ein Memory-Spiel gab (s. Anhang, Abbildung 25), was auch zur Vertiefung des Gelernten beitrug. In dieser Station kontrollieren die Lernenden ihre Antworten durch die Kopie des Märchentextes (s. Anhang, Kopie 4) und auch mittels der Hilfe der Lehrkraft. An diesem Punkt sollte erwähnt werden, dass die Kursteilnehmenden mehr Zeit den Spielen widmeten, weil sie sie sehr spannend fanden. Aber für das Lernen mit Stationen ist es, wie im Unterkapitel 5.3.3 geklärt wird, „typisch“, dass es Freiheit bei dem Zeitaufwand sowie bei der Aufgabenwahl gibt.

#### *4. Unterrichtsstunde-3.Station: Hören und Sprechen*

**Lernziele:** Einübung der Sprech- und Hörfertigkeit durch kreative und spielerische Aktivitäten / Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes und der Grammatik

**Sozialform:** Gruppenarbeit / Plenum

**Medien / Materialien:** Stimmen der Lehrperson/Lernenden, Laptop (inklusive Beamer), Weißwandtafel, Internetanschluss, Arbeitsblätter

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 40 Minuten

Diese Station besteht aus fünf Aufgaben und einer Kontrollstation mit Lösungen für die Aufgaben, sodass die Lernenden selbstständig ihre Antworten kontrollieren. Die dritte Station dient zur Förderung der Hör- und Sprechfertigkeit durch interaktive Teilnahme

an den Aufgaben. In dieser Station arbeiten beide Gruppen zusammen. Die ersten drei Aufgaben betreffen die Hörfertigkeit und die anderen zwei haben mit der Sprechübung zu tun (s. Anhang, Abbildung 26). In der ersten Aufgabe hören und sehen die Lernenden einen Abschnitt des Märchentextes mit dem Overheadprojektor (s. Anhang, Abbildung 27). Sie sollen die betonten Wörter unterstreichen (s. Anhang, Arbeitsblatt 28). Dann überprüfen die Lernenden mit der Hilfe der Lehrperson gemeinsam ihre Ergebnisse. In der zweiten Aufgabe hören und sehen die Lernenden die Fortsetzung des Märchentextes (s. Anhang, Abbildung 27) und ergänzen parallel einen Lückentext mit den passenden Wörtern (s. Anhang, Arbeitsblatt 29). Dabei half es den Lernenden sehr, dass sie den Text hörten und ihn mittels des Overheadprojektors gleichzeitig sahen. Auch gab es die Kontrollstation mit den Lösungen als Selbstkontrolle (s. Anhang, Abbildung 30). Wie im Unterkapitel 4.2.1 dargestellt wird, geben diese Übungen im Anfängerunterricht die Möglichkeit, das Hören in einzelnen Teilkompetenzen zu üben. Damit die Hörfertigkeit durch eine interaktivere und kreativere Weise gefördert wird, hören und sehen dann die Lernenden das Dornröschenlied (s. Anhang, Abbildung 10). Parallel bilden sie einen Kreis und erstellen Bewegungen sowie Handgesten nach den verschiedenen Szenen des Liedtextes. Beispielsweise legen sie ihre Hände wie ein schlafendes Dornröschen über ihren Kopf oder wachen auf und jubeln, wenn das Erwachen im Lied stattfindet.

Alle diese Übungen haben das Hörverständnis, die Textkenntnis, den Rhythmus und die körperliche Koordination der Lernenden gefördert. Auf diese Weise werden unterschiedliche Lernstile der Lernenden berücksichtigt und wie in den Unterkapiteln 5.4.1.4. und 5.4.1.5 geklärt wird, haben dadurch die Lernenden die Möglichkeit, auf verschiedene Weisen zu lernen, aktiv im Unterricht teilzunehmen sowie sich besser auf Lerninhalte zu konzentrieren, die sich an ihre Bedürfnisse anpassen lassen.

Zwanzig Minuten vor dem Ende der Unterrichtsstunde üben die Kursteilnehmenden die Sprechfertigkeit, indem sie ein Rollenspiel mit der Szene des Erwachens von Dornröschen machen. Es wird als Hilfe ein Dialog gegeben, auf dem sich die Gruppe basieren kann (s. Anhang, Arbeitsblatt 31). Das Rollenspiel umfasst fünf Rollen und die Lernenden sind insgesamt zehn. Deshalb diskutieren die Lernenden miteinander, welche fünf Personen das Rollenspiel machen. Wie im Kapitel 5.2 erklärt wird, wird den Lernenden im konstruktivistisch orientierten Unterricht die Möglichkeit zur Selbstständigkeit und Autonomie gegeben. Auch werden auf diese Weise ihre

individuellen Talente und Fertigkeiten berücksichtigt. Auch erfordert die Diskussion über die Rollenverteilung Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Lernenden: Zur Gestaltung des Rollenspiels müssen sie Ideen austauschen, miteinander abstimmen, Kompromisse eingehen, was ihre Fähigkeit zur Teamarbeit und ihre sozialen Kompetenzen fördert.

In diesem Rollenspiel konnten die Lernenden die verschiedenen Charaktere verkörpern und die Szene des Erwachens von Dornröschen nachspielen. Das Rollenspiel bot den Lernenden die Möglichkeit, in die Rolle der Charaktere zu schlüpfen, ihre Sprechfertigkeiten anzuwenden und die Handlung des Märchens lebendig werden zu lassen. Während der Dramatisierung des Rollenspiels herrscht eine sehr angenehme Atmosphäre. Wie im Kapitel 5.3.5 dargestellt wird, führen die positiven Emotionen zum besseren Erwerb der neuen Erkenntnisse.

Die anderen fünf Lernenden, die am Rollenspiel nicht teilnehmen, übernehmen, nach einem Vorschlag der Lehrkraft, die Rolle der Zuschauer. Sie beobachten das Rollenspiel, hören vorsichtig zu und stellen am Ende des Rollenspiels den anderen Lernenden Fragen, wie beispielsweise: wie hat euch das Rollenspiel gefallen? / Was war eure Lieblingsszene und warum? Bei der Formulierung der Fragen werden die Kursteilnehmenden von der Lehrperson geholfen und parallel liegt auf der Schulbank ein Arbeitsblatt mit Fragen als Hilfe (s. Anhang, Arbeitsblatt 32).

Weil die Vorarbeit für das Rollenspiel lange dauerte, endete diese Unterrichtsstunde, indem die Lernenden das Rollenspiel kurz vorspielten. Deshalb waren alle damit einverstanden, am Anfang der nächsten Unterrichtsstunde mit dem Rollenspiel und dann mit den Fragen der „Zuschauer“ zu beginnen.

#### *5. Unterrichtsstunde-3. Station (Weiterverarbeitung)-4. Station: Kreatives Schreiben*

**Lernziele:** Übung der Sprechfertigkeit durch interaktive Weise / Förderung kreativen / kommunikativen Schreibens / Festigung des Gelernten

**Sozialform:** Gruppenarbeit / Plenum

**Materialien:** Kartons / Klebstoffe / Scheren / Farbstifte / Dekorationsmaterialien / Arbeitsblätter / Kopien

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 45 Minuten



Die ersten fünfzehn Minuten der vierten Unterrichtsstunde wurden dem Weitervorspielen des Rollenspiels und den Fragestellungen der „Zuschauer“ gewidmet. Durch die Zuschauerrolle konnte diese Lerngruppe aktiv wie die andere Gruppe ins Rollenspiel einbezogen werden, auch wenn diese Lernenden nicht direkt als Schauspieler agierten. Die Zuschauerrolle gab dieser Gruppe die Möglichkeit zu lernen, indem sie beobachtete, reflektierte, analysierte und diskutierte. Dies ermöglichte eine vielfältige und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema und förderte sowohl das Verständnis als auch die sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Lernenden. Die Übung der Sprechfertigkeit schließt zur Festigung des Gelernten mit einer Zusammenfassung des Märchentextes ab (s. Anhang, Arbeitsblatt 33), die zur Festigung des Gelernten dient. Die Lernenden wollen in zwei Gruppen geteilt sein und die Zusammenfassung in Form eines Vortrags mit eigenen Wörtern im Plenum präsentieren. Wie im Unterkapitel 5.3.1 dargestellt wird, ist es typisch für den offenen Unterricht, dass die Lernenden selbst darüber entscheiden, mit welchen Sozialformen, Lerninhalten sowie Lernverfahren sie sich beschäftigen wollen. Vor dem Vortrag brauchten sie ein paar Minuten zur Vorbereitung. Die Lehrperson unterstützt die Kursteilnehmenden, wenn sie Hilfe brauchen.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts bleiben die Kursteilnehmenden in zwei Gruppen aufgeteilt und beschäftigen sich mit zwei Aufgaben zum kreativen Schreiben : eine Aufgabe gilt als Pflichtstation und die andere als Wahlstation (s. Anhang, Abbildung 34). Bei der Pflichtstation sollen die Lernenden eine Hochzeitseinladung erstellen. Als Muster wird den Lernenden ein Beispiel gegeben, in dem die Lernenden die fehlenden Informationen zu Datum, Uhrzeit und Ort ergänzen sollen (s. Anhang, Arbeitsblatt 35). Die Lehrperson ermutigt die Lerngruppen, auch eigene kreative Ideen hinzuzufügen. Auf diese Weise wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihre Fantasie und Kreativität einzusetzen und sich in die märchenhafte Welt einer Hochzeit zu versetzen. Weil es um eine sehr aktive Lerngruppe geht, hat sie auch die Inspiration, die Einladungen auf einen Karton zu kleben und sie zu bemalen (s. Anhang, Abbildung 36). Wie im Unterkapitel 4.4 erwähnt wird, haben die Lernenden durch kreatives Schreiben die Möglichkeit, in einer angstfreien Atmosphäre Schreibhemmungen zu überwinden und gleichzeitig viele sprachliche Elemente zu trainieren.

Obwohl die andere Aktivität als Alternative zur Pflichtstation dient, wollen beide Lerngruppen sich auch mit dieser Aufgabe beschäftigen. Aber weil diese



Unterrichtsstunde zu Ende geht, beginnt die nächste Stunde mit der kreativen Aktivität der Wahlstation bezüglich der Schreibfertigkeit und beendet mit einer Abschlussdiskussion über die Stationenarbeit.

*6. Unterrichtsstunde- 4. Station: Kreatives Schreiben (Weiterverarbeitung) / Abschlussdiskussion*

**Lernziele:** Förderung kreativen / kommunikativen Schreibens / Festigung des Gelernten

**Sozialform:** Gruppenarbeit / Plenum

**Materialien:** Kartons / Klebstoffe / Scheren / Farbstifte / Dekorationsmaterialien / Arbeitsblätter / Kopien

Ausgangssprache: Griechisch / Zielsprache: Deutsch

**Verlauf:** 40 Minuten

Die andere Aufgabe bezüglich des kreativen Schreibens, mit der die letzte Unterrichtsstunde der Arbeit an Stationen anfängt, ist die Erstellung eines „Elfchens“ (kurzen Gedichtes). Als Hilfe wird den Lernenden ein Arbeitsblatt geboten, in dem die Bedeutung der „Elfchen“, ein Beispiel mit dieser Form von Gedichten sowie eine Übung zur Vertiefung einiger nützlicher für die Erstellung des Gedichts Adjektive dargestellt werden. (s. Anhang, Arbeitsblatt 37). Zusätzlich wird als Hilfe eine Informationsstation mit der Übersetzung der Adjektive angeboten, auf die die Lernenden, wenn es nötig ist, zurückgreifen können (s. Anhang, Blatt 38). Die Erstellung eines „Elfchens“ aktiviert die Fantasie und Kreativität der Kursteilnehmenden. Mithilfe der Adjektive, die die Lernenden auswählen, können sie die Atmosphäre und die Handlung des Märchens einfangen. Die Erstellung von „Elfchen“ ist eine gute Möglichkeit, das Wesentliche des Märchentextes festzuhalten. Auch bei dieser Aufgabe sind die Kursteilnehmenden sehr kreativ und kleben Elfchen auf einen Karton sowie bemalen sie ihn mit schönen Zeichnungen und vielen Farben (s. Anhang, Abbildung 39). Selbstverständlich brauchen sie mehr Zeit dafür, aber wie im Unterkapitel 5.3.4 erläutert wird, haben die Lernenden während der Stationenarbeit die Möglichkeit ihr Arbeitstempo und ihre Arbeitsart selbst zu bestimmen, was die Eigenverantwortung und Lernautonomie fördert.

Als Abschlussdiskussion werden den Kursteilnehmenden des Unterrichts durch die Arbeit mit Stationen die selben Fragen gegeben, die der Kontrollgruppe gestellt worden waren (Unterkapitel 8.1 – Anschlussphase). In der Didaktisierung mit Stationen zeigten die Lernenden eine hohe Motivation und Begeisterung. Sie genossen die Möglichkeit, verschiedene Aktivitäten in kleinen Gruppen durchzuführen und selbstständig zu arbeiten. Viele Lernende fanden es sehr effektiv und kreativ, dass sie sich aktiv am Unterricht beteiligten und viel lernten. Die Lernenden fühlten sich motiviert und hatten Spaß an den Aufgaben.

## 9. Evaluation

In diesem Kapitel werden die zwei unterschiedlichen Didaktisierungen des Märchens „Dornröschen“ evaluiert, indem ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsprozessen dargestellt wird. Wie im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt wurde, wurden in der Didaktisierung von „Dornröschen“ sowohl bei dem traditionellen Unterricht als auch im Unterricht mit Stationen dieselben Lernziele festgelegt:

- die Vertiefung und Erweiterung des Wortschatzes und der Grammatik
- die Förderung des Hör- und Leseverstehens
- die Förderung der mündlichen Kommunikation durch Gruppendiskussionen und Präsentationen.
- die Entwicklung des kreativen Schreibens

Zur Erreichung dieser Ziele wurden Techniken in beiden Didaktisierungen eingesetzt, um die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden zu fördern und einen spielerischen und kreativen Unterricht zu ermöglichen. Sowohl im traditionellen Unterricht als auch im Unterricht mit Stationen lag großer Wert darauf, das Märchen „Dornröschen“ als Grundlage für verschiedene Aktivitäten zu nutzen und die Lernenden zur aktiven Teilnahme zu motivieren. Beide Didaktisierungen beinhalteten Diskussionsanlässe, in denen die Kursteilnehmenden, ihre Meinungen und Interpretationen teilen konnten.

Jedoch gab es auch deutliche Unterschiede in den angewandten Techniken zwischen den beiden Didaktisierungen. Im traditionellen Unterricht hatte die Lehrkraft die zentrale Rolle während des Unterrichtsgeschehens und leitete auch Diskussionen innerhalb der Klasse. Die Lernenden lasen anfänglich still in Einzelarbeit den Märchentext. Anschließend wurden individuelle Übungen und Aufgaben zur Textanalyse und -interpretation gestellt, in denen die Lernenden verschiedene Elemente des Märchens untersuchten, wie beispielsweise den Aufbau, den Handlungsablauf oder die Charakterentwicklung. Zusätzlich wurden auch Übungen zur Aktivierung des Zuhörens durchgeführt. Als Hilfe haben die Schüler\*innen den Märchentext auch als Hör-Seh-Text gesehen und gehört. Außerdem wurden Sprechübungen zur Förderung des mündlichen Ausdrucks durchgeführt. Es wurden auch Gruppenarbeiten durchgeführt, bei denen die Kursteilnehmenden in kleinen Gruppen zusammenarbeiteten.

Dieser traditionelle Frontalunterricht bot eine klare Struktur und einen einheitlichen Lernrahmen an. Die Lehrperson hatte die Kontrolle des Unterrichts und hatte eine aktive Rolle bei der Wissensvermittlung und der Überwachung des Lernfortschritts. Parallel förderten die Gruppenarbeiten die Zusammenarbeit und das freundliche Klima innerhalb der Klasse, was zur Vertiefung des Gelernten und Erhöhung der Motivation diente.

Allerdings hatten die Lernenden bei dieser Didaktisierung begrenzte Möglichkeiten, aktiv am Unterricht teilzunehmen und eigene Ideen einzubringen. Alle Lernenden sollten bestimmte Übungen und Aufgaben zu einem konkreten Zeitpunkt erledigen, sodass individuelle Bedürfnisse und das Lerntempo der Lernenden möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Obwohl einige Aufgaben Anlässe zur Kreativität während des Unterrichts gaben, waren sie zu gering, um somit spielerische und kreative Elemente zu fördern.

Im Unterricht mit Stationen auf der anderen Seite wurde ein lernerzentrierter Unterricht durchgeführt. Hier hatten die Lernenden die Möglichkeit autonom und meistens in Gruppenarbeit an verschiedenen Lernstationen zu arbeiten. Während des Unterrichts wurde eine vielfältige und interaktive Lernumgebung geschaffen. Die Lernenden hatten die Chance, durch Alternativen Aufgaben auszuwählen, die sich an ihren Lernstil anpassten. Konkreter wurden Vokabel- und Grammatikübungen angeboten, bei denen die Lernenden durch Spiele und Aktivitäten neue Wörter und Grammatik erweitern und

vertiefen konnten. Auch konnten die Lernenden durch spielerische Weise und die geeignete Auswahl verschiedener Lesearten das Leseverständnis vertiefen und erweitern. An einer anderen Station konnten die Lernenden Rollenspiele durchführen, bei denen sie in die Rolle der Märchenfiguren schlüpften und Dialoge improvisierten. Eine weitere Station beinhaltete kreative schreibbasierte Aktivitäten, wie das Verfassen von Hochzeitseinladungen oder die Erstellung eines Elfchens. Bezüglich des Hörverstehens wurden sowohl Übungen zur Entwicklung und Einübung verschiedener Techniken, die die Hörfertigkeit betreffen, als auch spielerische Aktivitäten eingesetzt. Somit wurden durch diese Aufgaben und Übungen alle Lerntypen berücksichtigt: sowohl visuelle und akustische als auch kinästhetische Lerntypen. Zusätzlich hatten die Kursteilnehmenden die Freiheit, die Stationen in ihrer eigenen Geschwindigkeit zu durchlaufen und ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten einzubringen. Ebenfalls waren die Schüler\*innen aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt und konnten ihre Kreativität einbringen und spielerische Aspekte in den Unterricht integrieren. Bei der Erfüllung der Stationen wurden den Lernenden sowohl von der Lehrperson geholfen und unterstützt als auch von Kontroll- und Informationsstationen, die auch zur Erledigung der Aufgaben beigetragen haben.

Allerdings benötigte die Stationenarbeit die geeignete Vorbereitung, damit potenzielle Hemmungen vermieden wurden. Deshalb war die Rolle der Lehrperson, wie im Unterkapitel 5.2 erwähnt wurde, keine untergeordnete Rolle, sondern sie organisierte durch ihr Fachwissen einen geeigneten Unterrichtsplan, der die Selbstständigkeit der Lernenden förderte. Konkreter erforderte die Einrichtung der verschiedenen Lernstationen eine sorgfältige Planung und Organisation. Es war sehr bedeutsam die notwendigen Materialien und den benötigten Platz für die einzelnen Stationen zu besorgen.

Bei der Arbeit mit Stationen konnten die Lernenden ihr eigenes Lerntempo bestimmen, aber sie mussten ihre Aufgaben in einem bestimmten Zeitrahmen beenden. Deshalb musste die Lehrperson sicherstellen, dass genügend Zeit für jede Station eingeplant war, damit die Lernenden ihre Aufgaben angemessen bearbeiten konnten.

Weil während der Stationenarbeit alle Lerntypen berücksichtigt wurden, musste die Lehrkraft alle Anweisungen und Unterstützung bereitstellen, um sicherzustellen, dass alle Lernenden die Stationen erfolgreich bearbeiten konnten, sodass die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden gefördert werden konnte.

Wegen der Heterogenität der Lernenden musste sichergestellt werden, dass die Aufgaben an verschiedene Schwierigkeitsgrade angepasst waren und dass unterstützende Materialien oder Hilfestellungen für diejenigen Lernenden vorhanden waren, die zusätzliche Unterstützung benötigten.

## **9.1 Strukturelle Unterschiede zwischen den zwei Didaktisierungen**

Die folgenden strukturellen Unterschiede zwischen den zwei Didaktisierungen werden anhand der Beschreibung der Unterrichtsstunden und des Unterrichtsablaufs in den beiden Didaktisierungen erläutert, die in den Unterkapiteln 8.1 und 8.2.1 ausführlich dargestellt wurden.

Wie im Unterkapitel 8.1 erläutert wurde, folgte der Unterrichtsablauf in der traditionellen Unterrichtsweise einem festen Zeitplan, der in bestimmte Unterrichtsphasen geteilt ist. Dieser Zeitplan wurde von der Lehrkraft vorgegeben, die im Mittelpunkt des Unterrichts stand und den Unterrichtsinhalt präsentierte. Bei dieser Didaktisierung haben die Lernenden nur für einige Minuten während der Sprech- und Schreibaufgaben zusammengearbeitet. Die meisten Aufgaben wurden in Einzelarbeit erledigt.

Im Gegensatz dazu übernahm die Lehrkraft während der Didaktisierung Dornröschens an Stationen die Rolle des Begleiters, des Unterstützers, der, wie im Kapitel 8.2.1 deutlich gemacht wurde, den Lernprozess der Kursteilnehmenden beobachtete und bei Bedarf Hilfestellung leistete, indem sie im Raum herumgeht und zuhört. Der Unterrichtsablauf war während dieser Didaktisierung flexibler: Beispielsweise haben die Lernenden sich in der zweiten Station mit dem Würfel-Brettspiel und Memory-Spiel lange beschäftigt, aber innerhalb des Zeitrahmens, der für die ganze Station festgelegt war.

Einen bedeutsamen strukturellen Unterschied zwischen den zwei Unterrichtsweisen gab es bezüglich der Lernumgebung. Der traditionelle Unterricht fand im Klassenzimmer statt, in dem die Lernenden an ihren festen Plätzen saßen und die Lehrperson vorne stand oder durch die Schulbänke ging. Die Lernumgebung war oft von einer frontalen Ausrichtung geprägt.

In der Stationenarbeit hingegen wurde die Lernumgebung vielfältiger gestaltet. Die Lernenden bewegten sich zwischen verschiedenen Aufgaben der Stationen, die

unterschiedliche Materialien und Aktivitäten boten. Deswegen fand eine Reorganisation des Raums statt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernstilen der Lernenden gerecht zu werden.

## **9.2 Vergleich der Lernfortschritte und Motivation**

In diesem Unterkapitel werden die Lernfortschritte und die Motivation der Lernenden in beiden Didaktisierungen verglichen. Dabei wird analysiert, inwieweit die zwei Unterrichtstechniken Einfluss auf den Lernprozess und die Lernmotivation hatten.

### **9.2.1 Lernfortschritte**

Um den Lernfortschritt zu vergleichen, wurden in beiden Didaktisierungen nach ihrer Vollendung Leistungstests durchgeführt, um die Sprachkenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden zu untersuchen. Konkreter wurden zwei Leistungstests zu Textverständnis, Grammatik, Wortschatz und Hörverstehen erstellt (s. Anhang, Arbeitsblätter 40, 41), deren Ergebnisse quantitativ ausgewertet wurden. Diese Tests enthielten geschlossene Übungen<sup>6</sup>.

Zusätzlich wurden noch zwei weitere Leistungstests (s. Anhang Arbeitsblätter 42, 43) zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck durchgeführt, deren Ergebnisse qualitativ ausgewertet wurden. Was den Test zum Schreiben betrifft (s. Anhang, Arbeitsblatt 43) sollten die Lernenden bestimmte Fragen beantworten und eine Einladung zum Fest für die Geburt von Dornröschen erstellen. Es geht um eine halboffene Aufgabe, denn die

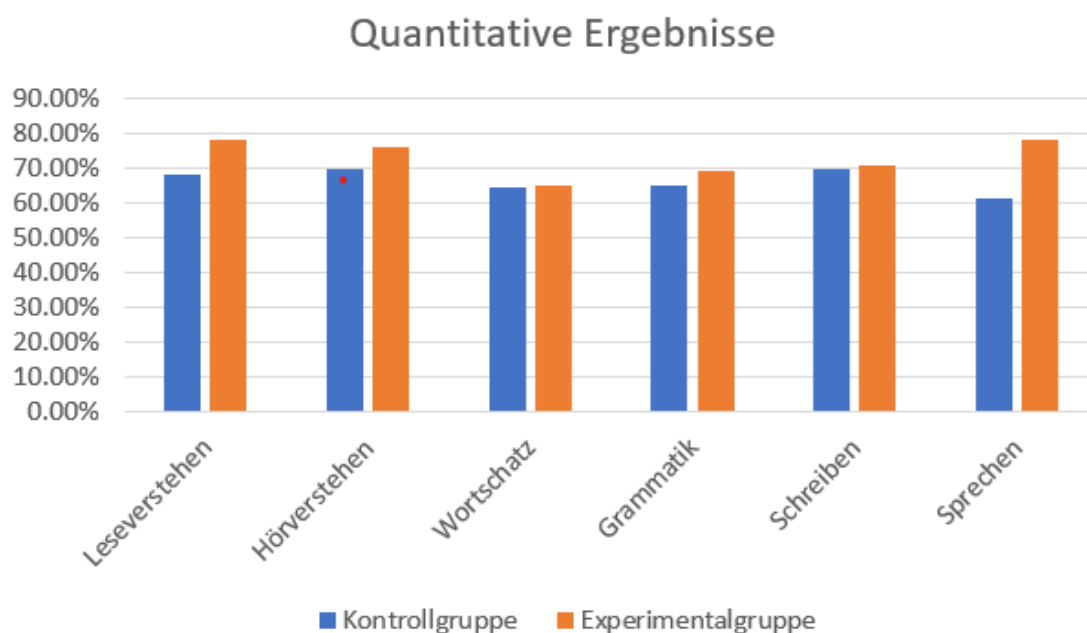
<sup>6</sup> Geschlossene Übungen sind Lernaktivitäten, bei denen den Lernenden eine begrenzte Auswahl an Antwortmöglichkeiten oder vorgegebene Lösungen zur Verfügung gestellt werden. Die Lernenden müssen aus diesen vorgegebenen Optionen die richtige Antwort auswählen oder die Aufgabe entsprechend der gegebenen Struktur oder den vorgegebenen Regeln lösen. Geschlossene Übungen können verschiedene Formen annehmen, wie zum Beispiel Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte, Richtig/Falsch-Aufgaben oder das Ankreuzen der richtigen Antwort. Sie werden häufig verwendet, um grundlegendes Wissen zu überprüfen, das Verständnis bestimmter Konzepte zu festigen oder spezifische Fähigkeiten zu trainieren. Diese Aufgabentypen tragen zur Erhöhung der Reliabilität, der Objektivität und der Auswertungsökonomie bei (Seyhan Yücel 2019: 172).

Lernenden sollten zwar eigene Formulierungen geben, aber sie sollten auf bestimmte Punkte antworten.<sup>7</sup>

Der Test zur Überprüfung der Sprechfertigkeit bestand aus zwei offenen Aufgaben (s. Anhang, Arbeitsblatt 42), bei denen es keine feste, richtige oder vorgegebene Antwort gibt. Die Testpersonen haben die Möglichkeit der möglichst freien Sprachentwicklung bzw. Sprachanwendung (Seyhan Yücel 2019: 172). Auf der anderen Seite jedoch waren die Lernenden schon mit dem Inhalt dieser Aufgaben vertraut, weil solche Aufgaben beiden Didaktisierungen geübt worden waren.

Weiter unten werden die Ergebnisse der Leistungstests in Form von Säulendiagrammen und Rubriken dargestellt:

**Tabelle 4:** Vergleich der Testergebnisse zwischen den zwei Lerngruppen



<sup>7</sup> Die halboffenen Aufgabentypen sind objektiver als die offenen Aufgaben (Grotjahn 2001a: 128-129). Im Gegensatz zu geschlossenen Aufgaben, bei denen den Lernenden klare und begrenzte Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, erlauben halboffene Aufgaben den Lernenden eine gewisse kreative Freiheit und Eigenständigkeit bei der Lösungsfindung. Sie bieten einen Rahmen oder eine Struktur, innerhalb derer die Lernenden ihre Antworten formulieren können, jedoch ohne vordefinierte Lösungen (ebd.).

**Tabelle 5:** Deskriptive Leistungsbewertung: Fertigkeit Schreiben- nach den Bewertungskriterien des Goethe-Zertifikats A2 (2021: 37):

		A 90-100 sehr gut	B 80-89 gut	C 70-79 befriedigend	D 60-69 ausreichend	E 0-59 nicht ausreichend
Aufgabenerfüllung	Sprachfunktion	Alle 6 Sprachfunktionen inhaltlich und umfänglich angemessen	5 Sprachfunktionen angemessen <b>oder</b> 2 angemessen und 4 teilweise	3 Sprachfunktionen angemessen und 3 teilweise <b>oder</b> alle teilweise	2 Sprachfunktionen angemessen <b>oder</b> teilweise	Textumfang weniger als 50 % (20 Wörter) der geforderten Wortanzahl oder Thema verfehlt
	Register	situations- und partneradäquat	weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat	
Sprache	Spektrum: Kohärenz, Wortschatz, Strukturen	angemessen und differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	Text durchgängig unangemessen
	Beherrschung: Kohärenz, Wortschatz, Strukturen	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	

**Quelle:**

[https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2\\_fit/A2\\_Modellsatz\\_Jugendliche.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2_fit/A2_Modellsatz_Jugendliche.pdf)

**Tabelle 6:** Deskriptive Leistungsbewertung: Fertigkeit Sprechen: nach den Bewertungskriterien des Goethe-Zertifikats A2 (2021: 42):

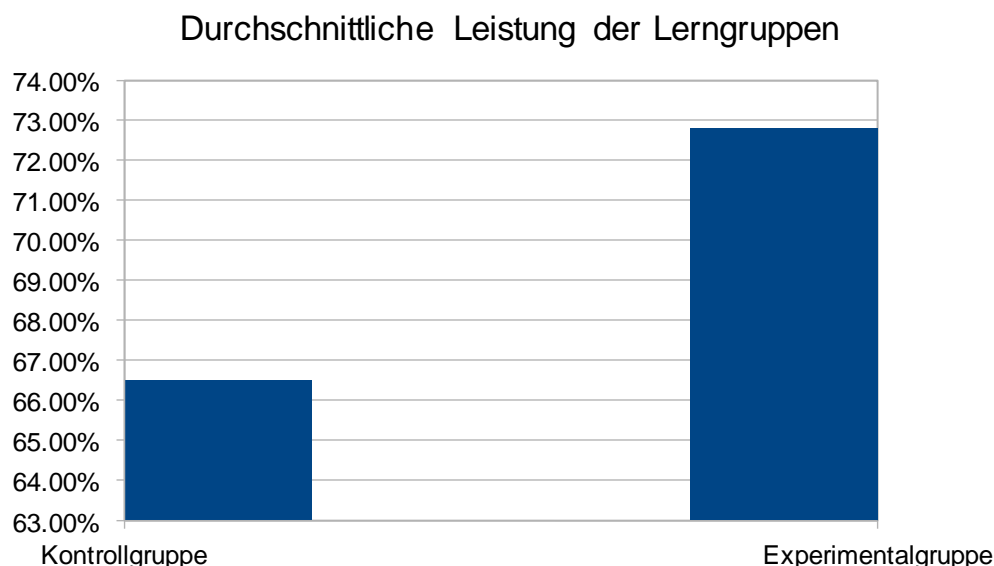


		A 90-100 sehr gut	B 80-89 gut	C 70-79 befriedigend	D 60-69 ausreichend	E 0-59 nicht ausreichend
Aufgabenerfüllung	Sprachfunktionen	angemessen	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	
	Interaktion	angemessen	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	Gesprächsanteil nicht bewertbar
	Register	situations- und partneradäquat	weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat	
Sprache	Spektrum: Wortschatz Strukturen	angemessen und differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	
	Beherrschung: Wortschatz Strukturen	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	Äußerung durchgängig unangemessen
Aussprache	Satzmelodie Wortakzent einzelne Laute	einzelne Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis nicht	systematisch vorkommende Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis nicht	Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis stellenweise	starke Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis erheblich	nicht mehr verständlich

**Quelle:**

[https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2\\_fit/A2\\_Modellsatz\\_Jugendliche.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2_fit/A2_Modellsatz_Jugendliche.pdf)

Tabelle 7: Gesamtes Ergebnis der Leistungstests der zwei Lerngruppen



Vergleichend man die Ergebnisse der Leistungstests der zwei Lerngruppen und wie das weiter oben dargestellte Säulendiagramm darstellt, werden anfänglich die folgenden allgemeinen Schlussfolgerungen gezogen: In der traditionellen Didaktisierung wird festgestellt, dass eine zufrieden stellende Erweiterung und Vertiefung der Sprachkenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden aufzukommen erschien. Die schriftlichen und akustischen Aufgaben zeigten eine angemessene Anwendung des Gelernten, während die mündliche Kommunikation ausreichend war, aber noch Raum für Verbesserungen bot.

Im Vergleich dazu zeigten die Testergebnisse der Didaktisierung mit Stationen eine deutliche Verbesserung der Sprachkenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden. Die Lernenden erzielten bessere Ergebnisse sowohl in den schriftlichen und akustischen Aufgaben als auch in den mündlichen Aufgaben. Die individuelle Arbeit an den Lernstationen und die vielfältigen Aktivitäten förderten die Sprachproduktion und Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden.

### 9.2.1.1 Vergleich der Lesefertigkeit

Konkreter erzielten die Lernenden der Experimentalgruppe im Vergleich zu den Kursteilnehmenden der Kontrollgruppe bessere Leistungen beim Leseverstehen (s. Tabelle 4). In beiden Didaktisierungen wurden Aufgaben durchgeführt, die verschiedene Lesearten förderten und durch die die Lernenden den Märchentext vielfältig untersuchen konnten. Trotzdem ermöglichte die Stationenarbeit den Lernenden, das Leseverstehen auf eine effektivere Weise zu üben und zu entwickeln. Die Lernenden hatten die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Aufgaben zu beschäftigen, die ihre Lesekompetenz gezielt ansprachen. Der Unterschied im Vergleich zum traditionellen Unterricht war aber, dass die individuelle Bearbeitung der Aufgaben den Lernenden ermöglichte, ihr eigenes Lerntempo und ihre eigenen Lernstrategien zu bestimmen, was zu einer besseren Verarbeitung und Aufnahme der Textinhalte führen konnte.

Ein weiterer Faktor, der zu den besseren Leistungen der Experimentalgruppe beigetragen hat, ist die Motivation und das Engagement, die durch die Stationenarbeit gefördert wurden. Die Lernenden hatten die Gelegenheit auch durch spielerische Weise das Leseverständnis zu vertiefen, das Wesentliche des Textes zu festigen und das Gelernte zu aktivieren. Somit waren die Lernenden aktiver in den Lernprozess eingebunden und hatten die Möglichkeit selbstständig und eigenverantwortlich an den Aufgaben zu arbeiten. Dieses gesteigerte Interesse und Engagement konnte zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lesematerial führen und folglich die Leistungen beim Leseverstehen verbessern.

Wicke (2017: 9) erwähnt bezüglich der literarischen Texte, dass der Unterricht den Lernenden Erfolgserlebnisse vermitteln muss, die ihnen verdeutlichen, dass man literarische Texte auch systematisch „dekodieren“ kann. Eine große Voraussetzung dafür ist, dass die Themen der Texte die Lernenden fordern, aber nicht überfordern. Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn die Lernenden bei der Bearbeitung literarischer Texte eigenverantwortlich Dekodierungs- und Interpretationsstrategien anwenden können. Darüber hinaus garantieren interaktive und kreative Aufgaben während der Verarbeitung eines Textes, dass alle Lernenden aktiv in der Zielsprache formulieren und dass keine Ermüdungserscheinungen eintreten, da es jeweils um das

Kennenlernen eines unbekannten Textes geht (Randler, Wicke 2014: 17 zit. nach Wicke 2017: 11).

Wicke (ebd: 53) betont auch dass, durch das Lernen mit spielerischer Weise Formen des sozialen und interaktiven Lernens angewendet werden, die auch lernschwächeren Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln.

### **9.2.1.2 Vergleich der Hörfertigkeit**

Mithilfe des Vergleichssäulendiagramms (s. Tabelle 4) wird festgestellt, dass sowohl die Kontrollgruppe als auch die Experimentalgruppe gute Leistungen beim Hörverstehen erbracht haben. Somit wurden in beiden Didaktisierungen effektive Aufgaben zur Förderung des Hörverstehens eingesetzt. Besonders die Kombination aus auditiven und visuellen Elementen sowohl im traditionellen Unterricht als auch im Unterricht mit Stationen hat die Aufmerksamkeit und das Engagement der Lernenden sehr erhöht. Aus den Ergebnissen des Hörverstehenstests geht auch hervor, dass die Aufgaben selbst unabhängig von der Didaktisierungstechnik ausreichende Unterstützung boten. Jedoch, obwohl die Unterschiede in den Leistungen zwischen der Experimentalgruppe der Stationenarbeit und der Kontrollgruppe des Frontalunterrichts nicht bedeutsam waren, deutet die Tendenz zu etwas besseren Leistungen in der Experimentalgruppe auf eine potenzielle Wirksamkeit der Stationenarbeit hin. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Kursteilnehmenden, die an der Stationenarbeit teilgenommen haben und dabei verschiedene Aktivitäten zum Hören wie das Unterstreichen betonter Wörter und das Ausfüllen von Lücken durchgeführt haben, eine verbesserte Leistung beim Hörverstehen gezeigt haben. Diese Ergebnisse liegen daran, dass die Verbindung von interaktiven und abwechslungsreichen Übungen im Rahmen der Stationenarbeit einen positiven Einfluss auf das Hörverstehen haben konnten. Darüber hinaus könnte das Hinzufügen des Dornröschenliedes, begleitet von Gestik und Mimik, ein weiterer Grund zur Entwicklung des Hörverständnisses sein. Die gleichzeitige Kombination auditiver und visueller Elemente sowie der Einsatz von Musik und Bewegung haben offensichtlich dazu beigetragen, dass die Lernenden die Informationen aus dem Hörmaterial besser verarbeitet und verstanden haben. Somit wird, wenn man Bewegung, Gestik und Mimik in den Unterricht einbezieht, der Unterricht lockerer. Außerdem wird das Erlernen der Fremdsprache als ein angenehmes

Erlebnis empfunden, denn die Lockerung der Atmosphäre spiegelt sich in den Lernenden und der Lehrperson wider. Es kommt Abwechslung und Freude im Unterricht auf und das Lernen geschieht unbewusst und unverkrampft. Außerdem kann die Körpersprache von den Kursteilnehmenden ohne weiteres verstanden und verarbeitet werden, so dass das Erlernen einer fremden Sprache mit Hilfe der Körpersprache unterstützt und leicht verständlicher wird. Bei der Begegnung des Fremden, in diesem Fall der Fremdsprache, treffen die Lernenden mittels der Körpersprache an etwas für sie Bekanntes. Das Fremde wird dadurch neutralisiert und erscheint nicht mehr als etwas absolut Unbekanntes. Dadurch kann ein besseres und erfolgreicherer Lernen erfolgen (Seymen 2014: 551-552).

### **9.2.1.3 Vergleich der Wortschatzkenntnisse**

Die Ergebnisse des Tests bezüglich des Wortschatzes (s. Tabelle 4) zeigen, dass sowohl die Lernenden der traditionellen Didaktisierung als auch diejenigen, die den Unterricht an Stationen erlebt haben, fast gleiche Leistungen erbracht haben. Beide Gruppen haben einen ausreichenden Fortschritt in Bezug auf den Wortschatz gemacht und sind in der Lage die meisten Wörter und Ausdrücke im Kontext des Märchens zu verstehen. Wenn man berücksichtigt, dass die Kursteilnehmenden sich am Anfang des A2-Niveaus befinden und dass sie zum ersten Mal mit dieser literarischen Gattung als Unterrichtsgegenstand im Fremdsprachenunterricht konfrontiert sind, geht es um eine gute Ausgangsbasis, um ihre Kenntnisse zu erweitern und vertiefen.

Der Einsatz von Aufgaben und Strategien wie von Assoziogrammen, Wort-Karten, dem Mitbringen von Gegenständen wie einer Rose oder der Vorführung von Videos hat den Lernenden in beiden Didaktisierungen dabei geholfen, ihren Wortschatz zu erweitern und eine tiefere Verbindung zu den Lerninhalten herzustellen. Konkreter konnten die Schüler\*innen durch die Aufgabe mit dem Assoziogramm ihr Wissen über Wörter erweitern sowie ihr Vorwissen aktivieren oder Synonyme finden, was zur Vertiefung des Wortschatzes führte.

Die Verwendung von Wort-Karten gab den Lernenden die Möglichkeit den Wortschatz visuell zu erfassen und aktiv mit den Wörtern zu arbeiten. Sie konnten die Karten sortieren und kombinieren. Dadurch beherrschten sie immer besser den Wortschatz.

Schließlich ermöglichte das Mitbringen von Gegenständen wie einer Rose oder die Vorführung von Videos und Bildern den Lernenden, den Wortschatz in einen konkreten Kontext einzubinden und sich mit visuellen und auditiven Reizen auseinanderzusetzen. Sie konnten die „Rose“ beschreiben und dadurch das neue Wort „Dorn“ lernen. Dies förderte nicht nur den Wortschatzerwerb, sondern auch die sprachliche Kreativität der Lernenden.

Der fast gleiche Prozentsatz der Leistungsergebnisse bei den zwei Didaktisierungen zeigt, dass beide Techniken effektiv sein können, um den Wortschatz der Lernenden zu fördern.

Nach Targońska (2013: 235) fördern kreative Übungen zum Wortschatztraining nicht nur die Behaltensprozesse, die den schnellen Abruf der internalisierten Sprachmittel ermöglichen, sondern können die Lernenden auch durch einen spielerischen Umgang mit ihren Wissensbeständen für das Lernen und Kommunizieren motivieren sowie gut auf kommunikative Prozesse vorbereiten. Durch kreative Wortschatzübungen können die Lernenden auf die kreative Wortschatzarbeit vorbereitet, sowie zum selbstständigen Lernen und Wiederholen der Sprachmittel angeregt werden.

#### **9.2.1.4 Vergleich des Grammatikerwerbs**

Die Grammatik wurde während der zwei Didaktisierungen nicht als einzelne Komponente beigebracht, sondern sie wurde durch die verschiedenen Aufgaben vermittelt. Beispielsweise waren die verschiedenen Spiele, wie beispielsweise das Memory-Spiel oder das Puzzle oder die Aufgaben zum Leseverstehen auch Anlass zur Einübung und Vertiefung der Grammatik, weil die Lernenden zum Beispiel das Verb mit seiner richtigen Form erwähnen sollten.

Sowohl in der Didaktisierung Dornröschens durch traditionellen Frontalunterricht als auch durch den Unterricht mit Stationen gab es Aufgaben, die die Lernenden dazu anregten, Grammatikstrukturen in verschiedenen kommunikativen Kontexten anzuwenden. Außer dem Leseverstehen konnten die Lernenden Sprechaktivitäten durchführen, wie Rollenspiele oder Textzusammenfassungen, in denen sie bestimmte grammatische Konstruktionen verwenden mussten oder Schreibaufgaben bearbeiten, bei denen sie korrekte Grammatik in ihren Texten anwenden sollten.

Somit konnten die Lernenden des traditionellen Unterrichts durch die direkte Erklärung und Vertiefung der Grammatikregeln durch die Lehrperson ein ausreichendes Verständnis der Grammatik entwickeln und schon gelernte grammatische Phänomene wiederholen.

Ebenfalls konnten die Kursteilnehmenden der Stationenarbeit durch die Interaktion mit verschiedenen Materialien und die eigenständige Bearbeitung der Aufgaben ihre Grammatikkenntnisse festigen und anwenden.

Der oberste Grundsatz der Grammatikdidaktik im Fremdsprachenunterricht lautet: Grammatik hat dienende Funktion. Sie dient dem Lernenden dazu, sprachliches Handeln in der Fremdsprache zu ermöglichen, zu erweitern, zu festigen. Das gelingt, wenn Grammatik nicht isoliert vermittelt wird, sondern integriert in den Fremdsprachenunterricht, in dem alle Fertigkeiten geübt werden. Auch wird es geschafft, wenn man die grammatischen Themen sinnvoll dosiert: Weniger ist mehr! Und wenn auch die unterschiedlichen Erwerbsmechanismen der Lernenden berücksichtigt werden (Gassdorf 2019: 16).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl der traditionelle kooperative Frontalunterricht als auch der Unterricht mit Stationen effektive Aufgaben zur Vermittlung der Grammatik in der Didaktisierung Dornröschens verwendet haben. Die Lernenden haben nach dem Test ein ausreichendes Verständnis der Grammatikregeln gezeigt (s. Tabelle 4).

### **9.2.1.5 Vergleich der Schreibfertigkeit**

Nach dem Schreibtest, der qualitativ nach den Bewertungskriterien in der Tabelle 5 beurteilt wurde und wie im Säulendiagramm (s. Tabelle 4) dargestellt wird, haben beide Lerngruppen fast den gleichen Prozentsatz erbracht, nämlich etwa 70%.

Sowohl in der Didaktisierung Dornröschens durch traditionellen Unterricht als auch durch den Unterricht mit Stationen haben die Lernenden mit kreativer Weise eine Hochzeitseinladung erstellt und bemalt. Zusätzlich haben die Lernenden der Stationenarbeit Elfchen erstellt. Diese Übung förderte die Kreativität der Lernenden und half ihnen, ihre Schreibfertigkeit zu entwickeln.

Zusammenfassend kann von den Ergebnissen der Evaluation die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sowohl im traditionellen Unterricht als auch im Unterricht mit

Stationen effektive und kreative Aufgaben eingesetzt wurden, die zur Förderung des Schreibens in der Didaktisierung Dornröschens geführt haben. Obwohl die Schreibfertigkeit einen hohen Schwierigkeitsgrad hat, haben die Anleitungen und die Hilfe der Lehrperson sowie der Aufgabenblätter in der Stationenarbeit dazu beigetragen, die Lernenden in die Lage zu bringen, ihre Gedanken und Ideen schriftlich auszudrücken. Ebenfalls zeigten die Lernenden ein gesteigertes Sprachbewusstsein sowie eine verbesserte Grammatik- und Wortschatzkenntnis. Das kreative Schreiben erwies sich somit als effektive Weise, um die schriftliche Kommunikation und die sprachliche Kreativität der Lernenden zu fördern. Dafür argumentiert auch Wicke (2017: 44), indem er unterstützt, dass ein Text oder ein spezielles Thema durch die eigene Bearbeitung der Lernenden interessanter wird, weil durch die kreative Arbeit aufgezeigt wird, ob von einem Text ausgehende Impulse verstanden und offensichtliche Herausforderungen angenommen wurden.

#### **9.2.1.6 Vergleich der Sprechfertigkeit**

Die Ergebnisse des Sprechfertigkeitstests, der auch nach den Bewertungskriterien der 6. Tabelle qualitativ beurteilt wurde, zeigten, dass die Lernenden der Stationenarbeit einen höheren Prozentsatz erzielt haben als die Lernenden des traditionellen Unterrichts (s. Tabelle 4). Somit wurde die mündliche Fertigkeit in der Didaktisierung mit Stationen besser gefördert.

Im traditionellen Unterricht beschrieben die Kursteilnehmenden in Partnerarbeit Hauptcharaktere und wichtige Szenen des Märchens. Die Lehrperson stellte auch Fragen als Hilfe, auf die die Lernenden antworteten. Diese Übung bot den Lernenden die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern und ihre Sprechfertigkeiten in einer dialogischen Situation zu üben. Darüber hinaus wurden die Lernenden aufgefordert, nachdem sie das Dornröschenlied gehört und gesehen hatten, eine Zusammenfassung des Märchentextes mündlich zu geben. Dies half ihnen dabei eine Informationsverarbeitung und -wiedergabe zu entwickeln.

In der Didaktisierung mit Stationen hatten die Lernenden die Chance, ihre mündlichen Fertigkeiten durch Rollenspiele zu verbessern. Sie schlüpften in verschiedene Rollen und spielten eine Szene aus dem Märchen Dornröschen nach. Dabei wurden nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch ihre Kreativität und ihr



Ausdrucksvermögen gefördert. Darüber hinaus gab es Lernende, die die Rolle der Zuschauer hatten und den anderen Lernenden Fragen gestellt haben. Diese Rolle ermutigte sie auch, aktiv am Gespräch teilzunehmen und ihre Fragestellungs- und Zuhörfähigkeiten zu entwickeln.

Die Verbindung verschiedener Aktivitäten: das freiere Gespräch durch die Dramatisierung einer Szene des Märchens mit Zuschauerbeteiligung sowie die Zusammenfassung des Textes trugen dazu bei, dass die Lernenden der Stationenarbeit bessere Ergebnisse im Sprechtest erzielten. Durch die unterschiedlichen Aktivitäten konnten sie ihre Sprechfertigkeiten in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Schwerpunkten trainieren. Sie hatten die Möglichkeit sowohl informelle Gespräche als auch strukturierte Aufgaben durchzuführen, was ihre Fertigkeiten zur mündlichen Kommunikation erhöhte und ihnen half, ihre Gedanken und Meinungen klar und angemessen zu äußern. Wie auch von Reich (2003: Online) betont wurde, verbessert das Lernen an Stationen die Sozialkompetenz, die Teamfähigkeit und das kommunikative Verhalten.

Wernsing (2009: 82 zit. nach Targonska 2013: 227) betont die Bedeutung kreativer Aufgaben, um die Flüssigkeit im Sprachgebrauch zu steigern und den sprachlichen Wortschatz zu verbessern. Kreative Übungen führen zu einer Umstrukturierung des sprachlichen Wissens, zur Bildung neuer Verbindungen zwischen bereits internalisierten Wissensbeständen und zur Flexibilisierung dieser Verbindungen. Dadurch wird der leichtere Abruf des benötigten Wortschatzes in kommunikativen Situationen ermöglicht. Durch kreative Übungen wird also eine aktive und flexible Anwendung der Sprache gefördert, was sich positiv auf das Sprechen auswirken kann.

### **9.2.2 Motivation und Interaktion**

Um die Motivation der Lernenden zu vergleichen, wurden in beiden Didaktisierungen Abschlussdiskussionen zwischen Lernenden und der Lehrperson durchgeführt, sodass das Engagement und die aktive Teilnahme der Kursteilnehmenden beobachtet werden konnte.

In der traditionellen Didaktisierung zeigte sich, dass die Motivation der Lernenden gemischt war. Das liegt daran, dass dieser Frontalunterricht auch einige Elemente kooperativen Unterrichts beinhaltete. Deswegen waren die Lernenden manchmal motiviert und aktiv, aber oft auch weniger motiviert. Die Lernenden gaben an, dass die

Gruppenarbeiten, die Kombination von Spaß und Lernen sie motivierten, aber sie wünschten sich mehr abwechslungsreiche Aktivitäten.

In der Didaktisierung mit Stationen war die Motivation der Lernenden generell höher. Die Lernenden zeigten ein hohes Maß an Engagement und Interesse an den verschiedenen Lernstationen. Sie fanden es sehr attraktiv, dass sie eigenständig arbeiteten und ihr individuelles Interesse berücksichtigt werden konnten. Die vielfältigen Aktivitäten und die Möglichkeit zur kreativen Gestaltung förderten ihre intrinsische Motivation.

Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass es verschiedene Aspekte betrachtet werden müssen, um die Unterschiede bezüglich der Motivation und Interaktion zwischen den zwei Didaktisierungen zu verdeutlichen: Ein wichtiger Faktor für die Motivation und Interaktion der Lernenden ist ihre aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. In der traditionellen Didaktisierung hatte fast immer die Lehrperson die Hauptrolle und die Lernenden waren vorwiegend passive Zuhörer. Im Gegensatz dazu erhielten die Lernenden an Stationenarbeit eine aktivere Rolle, da sie selbstständig an verschiedenen Aufgaben arbeiteten und sich eigenständig mit den Lerninhalten auseinandersetzen konnten. Die Gelegenheit selbstständig zu handeln und Entscheidungen zu treffen, förderte die aktive Beteiligung der Lernenden in der Stationenarbeit.

Darüber hinaus wurde durch die Stationenarbeit eine größere Vielfalt an Materialien und Aufgaben angeboten, die das Interesse der Lernenden weckten und ihre Begeisterung für das Lernen steigerten. Die Möglichkeit selbst auszuwählen trug zur positiven Einstellung der Lernenden bei. Im Gegensatz dazu konnten die Schüler\*innen sich in der traditionellen Didaktisierung weniger mit den Lerninhalten identifizieren, denn der traditionelle Unterricht folgte einer bestimmten Struktur, die weniger an die individuellen Interessen der Lernenden angepasst war.

Außerdem konnten die Lernenden in der Stationenarbeit Aufgaben eigenverantwortlich lösen und eigenen Ideen einbringen, was die Eigeninitiative der Lernenden stärkte und somit zur Motivation und Interaktion beitrug. In der traditionellen Didaktisierung hingegen wurden den Lernenden oft klare Anweisungen gegeben und sie wurden weniger dazu ermutigt, eigene Ideen einzusetzen.

Schließlich waren in der Stationenarbeit fast alle Aufgaben kooperativ, die die Zusammenarbeit und den Austausch unter den Lernenden förderten. Die Möglichkeit

sich mit anderen aus dem Klassenzimmer auszutauschen, gemeinsam an Aufgaben zu arbeiten und voneinander zu lernen, stärkte die Interaktion und das soziale Lernen der Lernenden. Auf der anderen Seite lag der Schwerpunkt in der traditionellen Didaktisierung auf dem individuellen Lernen und es gab weniger Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und zum Austausch mit anderen Lernenden.

Caspari (2007: 309 zit. nach: Targonska 2013: 227) betont, dass kreative Aufgaben dabei helfen, das Selbstbewusstsein der Lernenden durch den Abbau von Hemmungen (vor Unbekanntem) und der Angst (vor dem Fehlerbegehen) zu stärken. Zum anderen beeinflussen sie die Motivation der Lernenden und die Behaltenseffekte positiv. Darüber hinaus können solche Aufgaben eine gute Vorbereitung auf die Autonomie des Lernenden darstellen.

Folglich lässt sich festhalten, dass die Didaktisierung durch die Stationenarbeit bezüglich der Motivation und Interaktion der Lernenden einige Vorteile im Vergleich zur traditionellen Unterrichtsweise aufweist. Wicke (2017: 7) plädiert auch dafür, dass die Kursteilnehmenden besser motiviert sind, wenn sie aktiv an der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse beteiligt werden, Verantwortung im Unterricht übernehmen und diesen mitplanen. Die aktive Beteiligung, das Interesse und die Begeisterung, die Eigeninitiative, die Zusammenarbeit und Interaktion haben dazu geführt, dass die Lernenden in der Stationenarbeit motivierter und stärker in den Lernprozess eingebunden waren. Die strukturierten und abwechslungsreichen Lernumgebungen in der Stationenarbeit boten den Lernenden die Chance, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu entfalten und ihre Lernziele effektiver zu erreichen.

## 10. Schlussfolgerung und Reflexion

In dieser Arbeit wurde der Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht untersucht, um eine Motivationssteigerung und einen erweiterten Lernerfolg durch einen differenzierten Unterricht zu erreichen. Ein wichtiges Ziel bestand darin, zu zeigen, dass Märchen nicht nur als kulturelle Träger, sondern auch als effektive didaktische Mittel genutzt werden können, um die sprachbezogene kommunikative Fähigkeit der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus wurde die Einbindung der Märchen in den Unterricht anhand ihrer Häufigkeit untersucht.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde ein Vergleich zwischen zwei unterschiedlichen Didaktisierungen des Märchens „Dornröschen“ durchgeführt. Die erste Didaktisierung erfolgte auf traditionelle Weise, basierend auf kooperativem Frontalunterricht und lehrerzentrierter Vermittlung. Die zweite Didaktisierung erfolgte durch die Arbeit mit Stationen, um den Unterricht differenzierter zu gestalten und den Lernenden verschiedene Zugänge und Schwierigkeitsgrade zu ermöglichen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass der Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht tatsächlich zu einer bedeutsamen Motivationssteigerung und einem erweiterten Lernerfolg führen kann. Durch die differenzierte Gestaltung des Unterrichts mittels Stationenarbeit wurden die Kursteilnehmenden aktiv in den Lernprozess einbezogen und konnten ihre sprachlichen Fertigkeiten durch kreative und spielerische Weise verbessern. Die Lernenden zeigten ein erhöhtes Engagement und Interesse am Unterrichtsgeschehen, was sich positiv auf ihre Lernfortschritte auswirkte.

Die Ergebnisse unterstützten auch die Annahme, dass Märchen als effektive didaktische Mittel im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Sie bieten den Lernenden eine authentische und ansprechende Lernumgebung, in der sie ihre sprachlichen Fähigkeiten praktisch einsetzen können.

Bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes von Märchen im Unterricht wurde festgestellt, dass sie flexibel und vielseitig einsetzbar sind, zumal alle vier Fertigkeiten gefördert werden können. Somit kann diese literarische Gattung je nach Unterrichtsziel und Lernkontext als Einstiegsaktivität, Hauptthema oder Abschlussprojekt verwendet werden. Es ist aber notwendig, dass die Interessen und Bedürfnisse sowie das Sprachniveau der Lernenden berücksichtigt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde durch die Ergebnisse der Leistungstests festgestellt, dass die Lernenden, die an der Stationenarbeit teilgenommen haben, in verschiedenen Bereichen des Sprachlernens bessere Ergebnisse erzielt haben. Insbesondere beim Lese- und Hörverstehen sowie beim Sprechen konnten wichtige Leistungssteigerungen beobachtet werden.

Beim Lese- und Hörverstehen haben die Kursteilnehmenden der Stationenarbeit durch die vielfältigen Aufgaben und Aktivitäten, die sie während der Didaktisierung bearbeitet haben, ihre Fähigkeiten verbessert. Die Arbeit an Stationen gab den Lernenden die Möglichkeit, sich beim Leseverstehen den Märchentext aus verschiedenen Blickwinkeln, sowohl kursorisch als auch orientierend oder total, anzunähern. Auch hatten sie die Chance, durch spielerische Weise ihre Lesekompetenz zu schärfen, was zur Vertiefung des Textes führte. Zudem konnten die Schüler\*innen ihr Hörverstehen auch vielfältig trainieren. Beispielsweise erledigten sie gezielte Übungen, wie das Unterstreichen von betonten Wörtern oder die Ergänzung von Lücken. Zusätzlich hatten sie die Möglichkeit, ihr Hörverstehen durch das Anhören und Sehen von authentischen Texten sowie durch Bewegung, Gestik und Mimik zu trainieren.

Auch im Bereich des Sprechens haben die Kursteilnehmenden des Stationenlernens eine viel höhere Leistung geschafft. Dazu haben die interaktiven Aktivitäten, nämlich das Rollenspiel und die Rolle der Lernenden als Zuschauer, die dann Fragen stellten, beigetragen. Durch diese Aktivitäten wurden die Lernenden dazu ermutigt, aktiv zu kommunizieren und ihre sprachlichen Fertigkeiten anzuwenden. Diese praxisorientierten Übungen förderten nicht nur ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch ihr Selbstvertrauen im Umgang mit der Zielsprache.

In Bezug auf die Schreibfertigkeit wurde beiden Didaktisierungen „Dornröschens“ die gleiche kreative Aufgabe eingesetzt. Die Lernenden sollten Hochzeitseinladungen verfassen und dekorieren, Sowohl in der traditionellen Unterrichtsweise als auch in der Stationenarbeit wurden die Lernenden dazu angeregt, ihre Ideen mit kreativer Weise schriftlich auszudrücken und ihren Schreibstil weiterzuentwickeln. Aus diesem Grund erbrachten beide Lerngruppen, wie im Säulendiagramm des Unterkapitels 9.3.1 dargestellt wurde, den gleichen Prozentsatz im Schreibfertigkeitstest. In der Stationenarbeit wurde noch eine zusätzliche Aufgabe zum kreativen Schreiben durchgeführt: es geht um das Verfassen von „Elfchen“, die die Lernenden zu mehr

kreativer Entfaltung angeregt haben. Somit hat sich die Didaktisierung des Märchens „Dornröschen“ für das Stationenlernen als effektives Mittel erwiesen, um die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu fördern.

Auch in der traditionellen Unterrichtsweise wurden gezielte Übungen und Aufgaben eingesetzt, um das Lese- und Hörverstehen sowie das Sprechen und Schreiben der Kursteilnehmenden zu verbessern. Zum Beispiel konnten die Lernenden durch den Hör-Seh-Text und begleitende kreative Aufgaben das Hörverständnis entwickeln und gesprochene Sprache verstehen. Außerdem hatten auch die Lernenden des traditionellen Unterrichts die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu stärken, indem sie beispielsweise Hauptcharaktere des Märchens, ihre Meinungen ausdrückten und in einem authentischen Kontext kommunizierten.

Selbstverständlich konnten die Lernenden in der Stationenarbeit durch abwechslungsreiche und interaktive Lernangebote besonders profitieren. Dazu aber hat sehr die Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden im Rahmen der Stationenarbeit beigetragen. Durch die Einrichtung verschiedener Stationen mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwierigkeitsgraden konnten die Lernenden individuell und differenziert arbeiten. Die Kursteilnehmenden konnten oft diejenige Aufgabe wählen, die ihrem Lernstil am besten entsprach. Auch konnte den Lernenden mit geringeren Sprachkenntnissen von denjenigen, die bereits über fortgeschrittene Kenntnisse verfügten, geholfen werden. Außerdem ermöglichte dieses differenzierte Angebot es den Lernenden, in ihrem eigenen Tempo voranzukommen und ihre individuellen Bedürfnisse zu entwickeln.

Die Berücksichtigung der Heterogenität trug dazu bei, dass alle Lernenden die Chance erhielten, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen und ihre sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern. Indem der Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einging, wurde eine motivierende Lernumgebung geschaffen, in der man sein Potenzial entfalten konnte.

Folglich war Heterogenität ein wichtiger Grund, der die Leistung der Lernenden der Stationenarbeit steigerte. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte diese Vielfalt an Lernbedürfnissen erkennen und ihre Unterrichtsweisen entsprechend anpassen, um sicherzustellen, dass alle Kursteilnehmenden gleiche Chancen erhalten und ihr individuelles Sprachlernen unterstützt wird.

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist die Bedeutung der Interaktion im Unterricht. Sowohl in der traditionellen Didaktisierung als auch in der Arbeit mit Stationen war die Interaktion zwischen den Lernenden und zwischen den Lernenden und der Lehrperson ein zentraler Bestandteil des Lernprozesses. Durch Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Beschreibung verschiedener Szenen oder Charaktere des Märchens und andere interaktive Aktivitäten konnten die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten praktisch anwenden und ihre kommunikativen Kompetenzen verbessern.

Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass es auch Herausforderungen bei der Umsetzung der Didaktisierungen gab. Im traditionellen Unterricht konnte es manchmal schwierig sein, alle Lernenden aktiv einzubeziehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen. Auf der anderen Seite erforderte die Arbeit mit Stationen eine sorgfältige Vorbereitung und Organisation von der Lehrkraft, um zu gewährleisten, dass alle Lernenden angemessen unterstützt wurden und die Arbeitsabläufe reibungslos verliefen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Ziele dieser Arbeit erfolgreich erreicht wurden. Der Einsatz des Märchens „Dornröschen“ im DaF-Unterricht mithilfe des Stationenlernens führte zu einer deutlichen Motivationssteigerung und einem erweiterten Lernerfolg der Kursteilnehmenden. Durch die differenzierte Gestaltung des Unterrichts wurde die sprachbezogene kommunikative Fähigkeit effektiv gefördert. Märchen erwiesen sich als vielseitige und ansprechende didaktische Mittel, die regelmäßig in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden können, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, von den vielfältigen Vorteilen dieser traditionellen Erzählform zu profitieren. Diese Arbeit bietet somit eine starke Grundlage für zukünftige Forschung im Bereich des DaF-Unterrichts. Es wird empfohlen, die Effektivität des Einsatzes von Märchen in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Lerngruppen weiter zu untersuchen, um das volle Potenzial dieser Unterrichtsweise auszuschöpfen.

## Literaturverzeichnis

- Bär, Jochen u.a. (Hg.) (2013): Die Brüder Grimm. Pioniere deutscher Sprachkultur des 21. Jahrhunderts. Gütersloh/München: F.A. Brockhaus/wissenmedia in der inmediaONE].
- Besedová, Petra (2015): Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht. Die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. In: Janíková, Věra / Andrášová, Hana (Hg.): Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Tribun EU, 40-45.
- Dusemund-Brackhahn, Carmen (2008): Sprechen im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan/ Zehnder, Erich/ Vanderheiden, Elisabeth/ Frank, Winfried (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Ismaning: Hueber, S. 142-179.
- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EΑΠ, Band A (ΓΕΡ 60/A), 21-66.
- Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EΑΠ, Band B (ΓΕΡ 60/B), 11-51.
- Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EΑΠ. Band D' (ΓΕΡ60/4).
- Gerlach, David/ Goworr, Jürgen/ Schluckebier, Julia (2012): Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 52, S.3-19.
- Grotjahn, Rudiger (2001a): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, Band A. Patras, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Grotjahn, Rüdiger (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band C. Patras, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Günther, Drosdowski (1988): Duden Band 2. Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Die Verwendung der Wörter im Satz. 7. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig u.a.: Dudenverlag.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. 3. unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.



- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Moriz Diesterweg.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2002). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich-Schmidt Verlag.
- Junga, Sabrina (2013): Das Märchen der Sozialen Arbeit. Die Bedeutung von Märchen für das Selbstverständnis und die Praxis. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. München: Langenscheid Verlag
- Knoch, Linde (2000): Märchen und Medien. In: Franz, Kurt/Kahn, Walter (Hg.): MÄRCHEN - KINDER – MEDIEN. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang. Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Band 25. Hehengehren: Schneider 2000, S.1-214
- Koppensteiner, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. 1. Auflage. Wien: öbv&hpt.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bände (Hrsg.). Berlin / New York: de Gruyter.
- Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EAI, Band C (ΓΕΡ 60/Γ): 11-53, 77-116
- Schreiter, Ina (2001): Entwicklung von sprachlichem Können. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg.) (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. 3. unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S.27-97.
- Seyhan Yücel, Mukadder (2019). Auswirkungen von Prüfen, Testen und Evaluieren im DaF-Unterricht. In: Balci, Tahir u.a. (Hg.): SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR III. 1. Auflage. London: IJOPEC Publication No: 2019/01, 169-178.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Theisen, Joachim (2000a): Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation. Leseverstehen, Band A. Patra: EAI.

Wicke, Rainer E. (2006): Stationenlernen- was ist das eigentlich? In: "Fremdsprache Deutsch", H.35, München: Hueber.

## Quellen aus dem Internet

Albrecht, Christina / Poqué, Hannah (o.J.): Merkmale eines Märchens. Handlung, Personen und Stil! Online: <https://www.studienkreis.de/deutsch/merkmale-maerchen-handlung/> (Stand: 1.04.23).

Ardiyani, Dewi Kartika / Yulianto, Bambang (2017). Neurodidactic-Based Learning on German Course (Deutsch) B1 Level. Research on Humanities and Social Sciences, 7(24), 40–47. Online: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40142/41284> (Stand: 22.04.23).

Asutay, Hikmet (2021): Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. Online: [https://www.academia.edu/44792377/F%C3%96RDERUNG\\_DER\\_SCHREIBFERTIGKEIT\\_IM\\_DAF\\_UNTERRICHT\\_DURCH\\_KINDERLITERATUR\\_DIDAKTISIERUNGSVORSCHLAG\\_VOM\\_KINDERGEDICHTBUCH\\_SIEBEN\\_ZIEGEN\\_FLIEGEN\\_DURCH\\_DIE\\_NACHT\\_](https://www.academia.edu/44792377/F%C3%96RDERUNG_DER_SCHREIBFERTIGKEIT_IM_DAF_UNTERRICHT_DURCH_KINDERLITERATUR_DIDAKTISIERUNGSVORSCHLAG_VOM_KINDERGEDICHTBUCH_SIEBEN_ZIEGEN_FLIEGEN_DURCH_DIE_NACHT_) (Stand: 10.04.23).

Baliuk, Natallia u.a. (2018): Einführung Sprechen. In: DAAD (Hg.): Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_4856/objava\\_36636/fajlovi/Sprechen\\_Einfu%C3%9Cungstext\\_Template.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_36636/fajlovi/Sprechen_Einfu%C3%9Cungstext_Template.pdf) (Stand: 7.04.23).

BIMM Themenplattform. Fertigkeiten im Unterricht vernetzt trainieren. Online: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/fertigkeiten-unterricht-vernetzt-trainieren/> (Stand: 5.04.23).

Bischof, Monika, Kessling, Viola & Krechel, Rüdiger (1999). Landeskunde und Literaturvermittlung. Fernstudieneinheit 3. München: Langenscheidt. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <file:///home/kostas/Downloads/zif-2864-rebuschat.pdf> (Stand: 24. 03.23)

Böttcher, Eleonore (o.J): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform. Online: [https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/7273/1/Bottcher\\_AspettiDidattica\\_Go ri\\_Taylor.pdf](https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/7273/1/Bottcher_AspettiDidattica_Go ri_Taylor.pdf) (Stand: 23.04.23).

- Bouchikhi, Dalal (2021): Einsatz des Spiels als pädagogisches Mittel zum Erwerb des deutschen Wortschatzes in der Sekundarstufe. Am Beispiel von „heißer Stuhl“.  
Online: <https://aleph.edinum.org/3879?lang=ar> (Stand: 26.05.23).
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Dr. Kovac. Online:  
[https://www.verlagdrkovac.de/volltexte/4669/4669\\_Chriissou-Technologiegest%C3%BCtzte\\_Lernwerkzeuge\\_im%20konstruktivistisch\\_orientierten\\_Fremdsprachenunterricht.pdf](https://www.verlagdrkovac.de/volltexte/4669/4669_Chriissou-Technologiegest%C3%BCtzte_Lernwerkzeuge_im%20konstruktivistisch_orientierten_Fremdsprachenunterricht.pdf) (Stand: 12.04.23).
- Chojnacka-Gärtner, Joanna (2008): Konstruktivistischer Umgang mit Lesetexten im Fremdsprachenunterricht. Online:  
<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2839/1/Joanna%20Chojnacka-G%C3%A4rtner%2C%20Konstruktivistischer%20Umgang%20mit%20Lesetexten%20im%20Fremdsprachenunterricht.pdf> (Stand: 11.04.23 ).
- Dimitrova, Marijka (2015): Literatur und Theater im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes. Online:  
[https://www.researchgate.net/publication/308874697\\_Sprechen\\_lernt\\_man\\_wenn\\_man\\_spricht](https://www.researchgate.net/publication/308874697_Sprechen_lernt_man_wenn_man_spricht) (Stand: 8.04.23).
- Dornröschen-Aduis (o.J): [https://www.aduis.de/arbeitsblaetter/loesung-dornroeschen-102900\\_DE\\_L\\_D.pdf](https://www.aduis.de/arbeitsblaetter/loesung-dornroeschen-102900_DE_L_D.pdf) (Stand: 12.05.23).
- Dornröschen-Märchen für Kinder (Hörbuch auf Deutsch). Märchen mit Gigi (o.J):  
<https://www.youtube.com/watch?v=3PdSsX7vi1A&t=9s> (Stand: 9.06.23).
- Dornröschen war ein schönes Kind-Märchenlied-Sing (2021): Online:  
<https://www.google.com/search?q=Dornr%C3%B6schen+lied&oq=Dornr%C3%B6schen+lied&aqs=chrome..69i57j0i512j0i22i30l8.11654j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:54155bf6,vid:k1ipwpuQssM> (Stand: 10.06.23).
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online:  
<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand: 12.05.23).
- Europarat (2004): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen. Online: <https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueberuns/up-ger-u-kurzinfo.pdf> (Stand: 12.05.23).

- Gassdorf, Annette (2019): Zwanzig Werkzeuge für effektive Grammatikvermittlung im Deutschunterricht. Werkzeugkasten für Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen. Online: <https://www.fontys.nl/Over-Fontys/Nieuws-tonen-op/Werkzeugkasten-Grammatik-AG-FC-2019.htm> (Stand: 18.06.23).
- Goethe-Institut (2016): Online:  
[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/05\\_Dornroschen\\_Bild.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/05_Dornroschen_Bild.pdf) (Stand: 5.06.23).
- Grimms Märchen: Dornröschen. Online:  
[https://www.google.com/search?q=grimm+s+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+h%C3%B6rtext+mit+bildern+youtube&biw=1855&bih=951&sxsrf=APwXEdddxIOvtR84Si0Rpbw-jH0Zs3FjXg%3A1686402878700&ei=PneEZPW2KuyKi-gP2sC3iA4&oq=grimm+s+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+H%C3%B6rtext+mit+Bildern+yo&gs\\_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQAARgAMgUIIRCgATIFCCEQoAEyBQghEKABMgUIIRCgATIFCCEQoAE6CggAEecQ1gQQsAM6BQgAEKIESgQIQRgAUJ8DWIYxYOpKaANwAXgAgAHGAYgB\\_gWSAQMwLjWYAQCgAQHAAQHIAQU&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:2cf128fd,vid:-33Ky2g024c](https://www.google.com/search?q=grimm+s+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+h%C3%B6rtext+mit+bildern+youtube&biw=1855&bih=951&sxsrf=APwXEdddxIOvtR84Si0Rpbw-jH0Zs3FjXg%3A1686402878700&ei=PneEZPW2KuyKi-gP2sC3iA4&oq=grimm+s+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+H%C3%B6rtext+mit+Bildern+yo&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQAARgAMgUIIRCgATIFCCEQoAEyBQghEKABMgUIIRCgATIFCCEQoAE6CggAEecQ1gQQsAM6BQgAEKIESgQIQRgAUJ8DWIYxYOpKaANwAXgAgAHGAYgB_gWSAQMwLjWYAQCgAQHAAQHIAQU&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:2cf128fd,vid:-33Ky2g024c) (Stand: 10.06.23).
- Hennemann, Doris / Perlmann-Balme, Michaela (2021): Goethe-Zertifikat A2 Fit in Deutsch. Modellsatz Jugendliche. Online:  
[https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2\\_fit/A2\\_Modellsatz\\_Jugendliche.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2_fit/A2_Modellsatz_Jugendliche.pdf) (Stand: 5.06.23).
- Hölscher, Petra / Roche, Jörg / Simic Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 14(2), 43–54. Online:  
[https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/Szenariendidaktik\\_als\\_Lernraum\\_fur\\_interkulturelle.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/Szenariendidaktik_als_Lernraum_fur_interkulturelle.pdf) (Stand: 26.03.23).
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online:  
<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3001/galley/2932/download/> (Stand: 25.03.23).
- Jaworska, Mariola (o.J.): Individualisierung des Fremdsprachenlern- und -lehrprozesses durch Öffnung von Unterricht. Online:

<https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/18424/Anfang%20Olsztyn%202016-strony-69-77.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Stand: 30.04.23).

Kanella, Katerina (2019): Die Bedeutung der Lerneridentität im Grammatikunterricht.

Online:

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2866927/theFile>

(Stand: 30.04.23).

Karagiannakis, Evangelia (2009): Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht. Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden. In: Profil 1, 13-32.

Online: [https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-](https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/3245/file/Landeskunde_DaF_Karagiannakis.pdf)

[wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/3245/file/Landeskunde\\_DaF\\_Karagiannakis.pdf](https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/3245/file/Landeskunde_DaF_Karagiannakis.pdf) (Stand: 24.03.23).

Konstruktion. Lesen ist Konstruktion von Bedeutung (o.J.): <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum-konstruktion> (Stand: 26.04.23).

Kubiczek, Anna (o.J.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Online:

[https://zseeim.edu.pl/pliki/mgr\\_anna\\_kubiczek\\_aspekt\\_krajoznawczy\\_w\\_nauczaniu\\_języka\\_obcego-76.pdf](https://zseeim.edu.pl/pliki/mgr_anna_kubiczek_aspekt_krajoznawczy_w_nauczaniu_języka_obcego-76.pdf) (Stand: 24.03.23).

Lenčová, Ivica (2009): Märchen interkulturell. Online:

<https://www.erudit.org/en/journals/sp/2009-sp04855/1064217ar/> (Stand:30.03.23).

Lundquist-Mog, Angelika (2012): Märchenhaft. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen. Online:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf) (Stand: 31.03.23).

Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten. Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1, 17 S. Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2503/download/pdf/> (Stand: 29.03.23).

Merkmale eines Märchens (o.J.): <https://studyflix.de/deutsch/merkmale-eines-marchens-3157> (Stand: 1.04.23).

Müller-Karpe, Beate (2013): Kreativ Deutsch lernen mit Märchentexten. Online:

[https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD\\_Heft49\\_Mueller\\_Karpe\\_Download.pdf](https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD_Heft49_Mueller_Karpe_Download.pdf) (Stand:18.03.23).

Münnich, Heike (2015): Märchen. Merkmale der Gattung. Online:

<https://www.inhaltsangabe.de/wissen/textsorten/maerchen/> (Stand: 31.03.23).

- Obradovic, Aleksandra (2012): Märchenwelten. Unterrichtsideen rund um das Thema Märchen. Online:  
[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung\\_maerchenwelten/Goethe\\_Maerchen\\_Unterrichtsideen\\_Obradovic.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung_maerchenwelten/Goethe_Maerchen_Unterrichtsideen_Obradovic.pdf) (Stand: 9.06.23).
- Predan-Hallabrin, Beatrice (2022): Merkmale von Märchen. So erkennen Sie die fantastischen Geschichten. Online: [https://praxistipps.focus.de/merkmale-von-maerchen-so-erkennen-sie-die-fantastischen-geschichten\\_111759](https://praxistipps.focus.de/merkmale-von-maerchen-so-erkennen-sie-die-fantastischen-geschichten_111759) (Stand: 1.04.23).
- Reich, Kersten (Hg.) (2003): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Online: <http://methodenpool.uni-koeln.de/> (Stand: 15.06.23).
- Riemer, Claudia/Althaus, Hans-Joachim (2015): Der Lerner - (k)ein unbekanntes Wesen? Online: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/ldd/20464492.html> (Stand: 28.04.23).
- Seymen, Aylin (2014): Einsatz der Körpersprache im Fremdsprachenunterricht. In: International Journal of Language Academy, H.2, 546-553. Online:  
[https://www.academia.edu/49361460/EINSATZ\\_DER\\_K%C3%96RPERSPRACHE\\_IM\\_FREMDSPRACHENUNTERRICHT\\_THE\\_USAGE\\_OF\\_BODY\\_LANGUAGE\\_IN\\_FOREIGN\\_LANGUAGE\\_CLASSES](https://www.academia.edu/49361460/EINSATZ_DER_K%C3%96RPERSPRACHE_IM_FREMDSPRACHENUNTERRICHT_THE_USAGE_OF_BODY_LANGUAGE_IN_FOREIGN_LANGUAGE_CLASSES) (Stand 16.06.23).
- Targonska, Joanna (2013): Wortschatzübungen zur Förderung der sprachlichen Kreativität. Online:  
[https://www.researchgate.net/publication/335971119\\_Wortschatzubungen\\_zur\\_Forderung\\_der\\_sprachlichen\\_Kreativitat](https://www.researchgate.net/publication/335971119_Wortschatzubungen_zur_Forderung_der_sprachlichen_Kreativitat) (Stand: 18.06.23).
- Thimme, Christian (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. Online: [https://esv-campus-de.proxy.eap.gr/download/157682/daf\\_19950302.pdf#search=%22Landeskunde%20und%20interkultureller%20DaF%20unterricht%22](https://esv-campus-de.proxy.eap.gr/download/157682/daf_19950302.pdf#search=%22Landeskunde%20und%20interkultureller%20DaF%20unterricht%22) (Stand: 25.03.23).
- Dr. Vormbaum (o.J.): Fachdidaktik Deutsch. Die zwölf Merkmale eines Märchens. Online: <https://www.vormbaum.net/index.php/download-center/nellenburg-gymnasium/3156-die-12-merkmale-eines-maerchens/file> (Stand: 1.04.23).
- Wagner, Gundula/Huber, Wolfgang (2015): Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Wien. Online: [https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorienten-Unterricht-differenziert-gestalten\\_-GW\\_WH\\_Juni\\_2015\\_oezbf.pdf](https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorienten-Unterricht-differenziert-gestalten_-GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf) (Stand: 12.04.23).
- Warnking, Sybille (2015): „Dornröschen“ kurz und knapp. Online:  
<https://www.duda.news/wissen/dornroeschen-kurz-und-knapp/> (Stand: 20.05.23).

Weber, Melanie (o.J.): Deutsch als Zweit- und Bildungssprache. Vorentlastungsübungen.

Online: [https://www.schlau-lernen.org/wp-content/uploads/2020/12/SchlaU\\_Vorentlastungsuebungen\\_Didaktik.pdf](https://www.schlau-lernen.org/wp-content/uploads/2020/12/SchlaU_Vorentlastungsuebungen_Didaktik.pdf) (Stand: 18.05.23).

Wer waren die Gebrüder Grimm? Einfach erklärt-Deutsch (2023):

[https://www.google.com/search?q=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&oq=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&aqs=chrome..69i57j33i160l2.36078j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:0ea90bc0,vid:JJAr\\_t-1geU](https://www.google.com/search?q=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&oq=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&aqs=chrome..69i57j33i160l2.36078j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:0ea90bc0,vid:JJAr_t-1geU) (Stand: 10.06.23).

Wicke, Rainer E. (2017): So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ- Unterrichts. Online:

[https://www.hueber.de/files/91c8770f9ce3c2be82c6b3e2879a79a28c36f209e5ee47492213e096/530\\_89963\\_001\\_01.pdf](https://www.hueber.de/files/91c8770f9ce3c2be82c6b3e2879a79a28c36f209e5ee47492213e096/530_89963_001_01.pdf) (Stand: 15.06.23).

Wiedenmayer, Dafni (2015): Konstruktivismus.ppt. Online:

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/Konstruktivismus.ppt> (Stand: 12.04.23).

Wischer, Beate (2008): Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. Online: [https://ams-](https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/beate_wischer2008_Binnendifferenzierung.pdf)

[forschungsnetzwerk.at/downloadpub/beate\\_wischer2008\\_Binnendifferenzierung.pdf](https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/beate_wischer2008_Binnendifferenzierung.pdf) (Stand: 23.05.23).

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Wuppertal. Online:

[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/Baby4\\_02Wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf) (Stand: 13.04.23).



## Anhang

### Abbildung 1

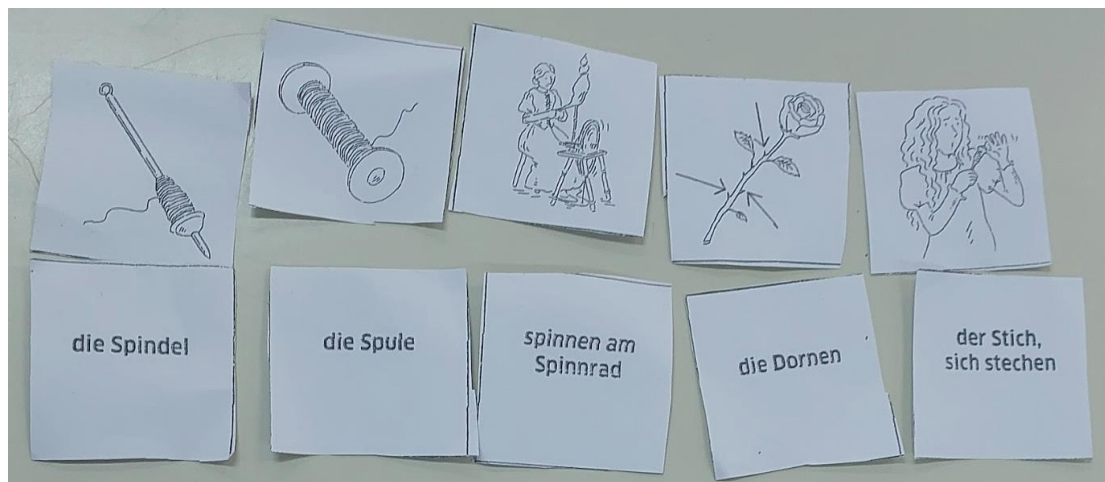


Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/05\\_Dor  
nroeschen\\_Bild.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/05_Dor<br/>nroeschen_Bild.pdf)



**Abbildung 2**



Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf), Seiten 26,28,29.

# Die Brüder Grimm und ihre Märchen

Die Brüder Grimm - Fotografierte für Kinder

Das Brüder Grimm und Wilhelm Grimm werden 1795 und 1796 in Hanau geboren. Sie sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

1795 und die Familie Grimm nach Göttingen. Dort war die Brüder Grimm in der Göttinger Bibliothek und in der Göttinger Bibliothek. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

## AAROLDORF

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

# Die Brüder Grimm und ihre Märchen

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

Die Brüder Grimm sind die Söhne von Johann David Grimm, ein Arzt, und Dorothea Grimm, eine geborene Schlegel. Sie sind die Brüder von Ludwig, ein Philosoph, und Hermann, ein Jurist. Sie sind die Brüder von Wilhelm, ein Philosoph, und Wilhelm, ein Philosoph.

## Kopie 4

## Dornröschen

✍ Lies dir „Dornröschen“ aufmerksam durch! Beantworte dann die Fragen dazu.



Vor langer Zeit lebten ein König und eine Königin, die sprachen jeden Tag: „Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!“. Sie bekamen aber keines. Da trug sich zu, als die Königin einmal im See baden ging, dass ein Frosch aus dem Wasser ans Land kroch und zu ihr sprach: „Dein Wunsch wird erfüllt werden, ehe ein Jahr vergeht, wirst du eine Tochter zur Welt bringen.“

Was der Frosch gesagt hatte, das geschah, und die Königin brachte ein Mädchen zur Welt, das so schön war, dass der König vor lauter Freude ein großes Fest veranstaltete. Er lud nicht nur seine Verwandten, Freunde und Bekannten, sondern auch die weisen Frauen dazu ein, damit sie dem Kind gute Wünsche zusprachen. Es waren dreizehn Weise in seinem Reiche, weil

er aber nur zwölf goldene Teller hatte, von welchen sie essen sollten, so musste eine von ihnen daheim bleiben.

Das Fest wurde mit aller Pracht gefeiert, und als es zu Ende war, beschenkten die weisen Frauen das Kind mit ihren Wundergaben. Eine schenkte ihr Tugend, die andere Schönheit, die dritte Reichtum, und so bekam die Königstochter alles, was man sich auf der Welt wünschen kann. Als die elfte Frau ihren Spruch gesagt hatte, trat plötzlich die Dreizehnte herein. Sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht eingeladen war, und ohne jemand zu grüßen oder nur anzusehen, rief sie mit lauter Stimme: „Die Königstochter soll sich in ihrem fünfzehnten Jahr an einer Spindel stechen und tot umfallen.“ Und ohne ein Wort weiter zu sprechen, kehrte sie um und verließ den Saal. Alle waren erschrocken, da trat die Zwölfte hervor, die ihren Wunsch noch übrig hatte, und weil sie den bösen Spruch nicht aufheben, sondern nur mildern konnte, so sagte sie: „Es soll aber kein Tod sein, sondern ein hundertjähriger tiefer Schlaf, in welchen die Königstochter fällt.“



Der König, der sein liebes Kind vor dem Unglück gern bewahren wollte, befahl, dass alle Spindeln im ganzen Königreiche verbrannt werden sollten. An dem Mädchen aber wurden die Gaben der weisen

Frauen sämtlich erfüllt, denn es war so schön, artig, freundlich und verständig, dass es jedermann, der es ansah, lieb haben musste. Es geschah, dass an dem Tag, wo es gerade fünfzehn Jahre alt wurde, der König und die Königin nicht zu Haus waren, und das Mädchen ganz allein im Schloss zurückblieb. Da ging es überall herum, besichtigte Stuben und Kammern, wie es Lust hatte, und kam auch an einen alten Turm. Es stieg die enge Wendeltreppe hinauf, und gelangte zu einer kleinen Türe. In dem Türschloss steckte ein verrosteter Schlüssel, und als es diesen umdrehte, sprang die Türe auf. In einer kleinen Stube saß eine alte Frau mit einer Spindel und spann in Ruhe

J. Adis





ihre Wolle.

„Guten Tag, du altes Mütterchen“, sprach die Königstochter, „was machst du da?“ „Ich spinne“, sagte die Alte und nickte mit dem Kopf. „Was ist das für ein Ding, das so lustig herumspringt?“ sprach das Mädchen, nahm die Spindel und wollte auch spinnen. Kaum hatte sie die Spindel angerührt, so ging der Zauber in Erfüllung und sie stach sich damit in den Finger. In diesem Augenblick fiel sie auf das Bett nieder, das da stand, und lag in einem tiefen Schlaf.

Dieser Schlaf verbreitete sich über das ganze Schloss. Der König und die Königin, die eben heimgekommen und in den Saal getreten waren, fingen an einzuschlafen und der ganze Hofstaat schlief ebenfalls ein. Auch die Pferde im Stall schliefen, die Hunde im Hofe, die Tauben auf dem Dache, die Fliegen an der Wand, ja sogar das Feuer, das auf dem Herde flackerte, wurde still und schlief ein. Auch der Braten hörte auf zu brutzeln, und der Koch, der den Küchenjungen, weil er etwas vermässelt hatte, an den Haaren ziehen wollte, ließ ihn los und schlief. Der Wind legte sich, und auf den Bäumen vor dem Schloss regte sich kein Blättchen mehr. Rings um das Schloss aber begann eine Dornenhecke zu wachsen, die jedes Jahr höher wurde, und letztendlich das ganze Schloss umgab. Es war vom ganzen

Schloss nichts mehr zu sehen, nicht einmal die Fahne, so hoch wuchs die Dornenhecke.

Es ging aber die Sage durch das Land von dem schönen schlafenden Dornröschen, so wurde die Königstochter genannt. So kamen von Zeit zu Zeit Königssöhne und wollten durch die Hecke in das Schloss dringen. Es war ihnen aber nicht möglich, denn die Dornen, als hätten sie Hände, hielten fest zusammen, und die Jünglinge blieben darin hängen. Sie konnten sich nicht wieder losmachen und starben eines jämmerlichen Todes.

Nach langen Jahren kam wieder einmal ein Königssohn in das Land, und hörte, wie ein alter Mann von der Dornenhecke erzählte, es solle ein Schloss dahinter stehen, in welchem eine wunderschöne Königstochter, Dornröschen genannt, schon seit hundert Jahren schlief, und mit ihr der König und die Königin und der ganze Hofstaat. Er wusste auch von seinem Großvater, dass schon viele Königssöhne gekommen wären und versucht hätten, durch die Dornenhecke zu dringen, aber sie wären darin hängengeblieben und eines traurigen Todes gestorben. Da sprach der Jüngling: „Ich fürchte mich nicht, ich will hinaus und das schöne Dornröschen sehen.“ Der gute Alte konnte ihm abraten, wie er wollte, der Jüngling hörte nicht auf seine Worte. Nun waren aber gerade die hundert Jahre verflossen, und der Tag war gekommen, an dem Dornröschen wieder erwachen sollte. Als der Königssohn sich der Dornenhecke näherte, wurden es lauter große schöne Blumen, welche sich von selbst öffneten und ihn unbeschädigt hindurch ließen, und hinter ihm taten sie sich wieder als Hecke zusammen. Im Schlosshof sah er die Pferde und Jagdhunde liegen und schlafen, auf dem Dach saßen die Tauben und hatten das Köpfchen unter den Flügel gesteckt. Als er ins Schloss kam, schliefen die Fliegen an der Wand, der Koch in der Küche hielt noch die Hand, als wollte er den



J.I.  
© Adais

Jungen packen und die Magd saß vor dem schwarzen Huhn, das gerupft werden sollte.

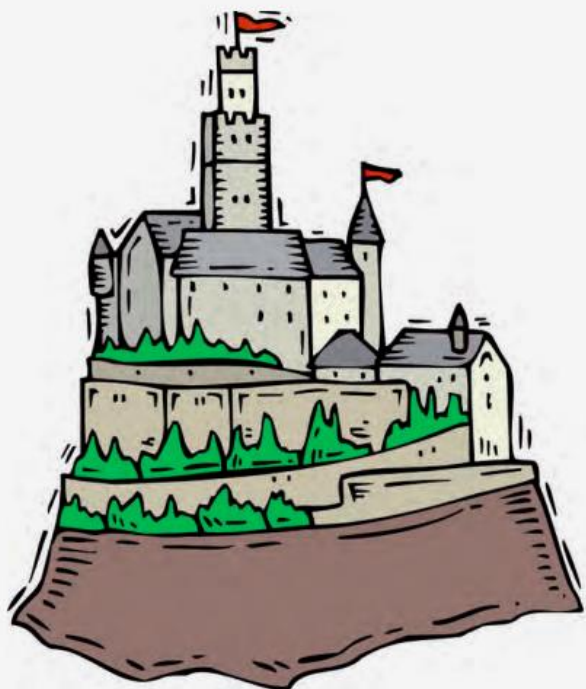
Da ging er weiter und sah im Saal den ganzen Hofstaat liegen und schlafen, und oben auf dem Thron lagen der König und die Königin. Da ging er noch weiter, und alles war so still, dass einer seinen Atem hören konnte. Endlich kam er zu dem Turm und öffnete die Türe zu der kleinen Stube, in welcher Dornröschen schlief. Da lag sie und war so schön, dass er die Augen nicht abwenden konnte, und er bückte sich und gab ihr einen Kuss.

Als er Dornröschen mit dem Kuss berührt hatte, schlug sie sofort die Augen auf, erwachte, und blickte ihn ganz freundlich an. Da gingen sie zusammen hinunter. Auch der König erwachte und die Königin und der ganze Hofstaat, und sahen einander mit großen Augen an. Die Pferde im Hof standen auf und rüttelten sich, die Jagdhunde sprangen und wedelten, die Tauben auf dem Dache zogen das Köpfchen unterm Flügel hervor, sahen umher und flogen ins Feld, die Fliegen an den Wänden krochen weiter, das Feuer in der Küche erhob sich, flackerte und kochte das Essen, der Braten fing wieder an zu brutzeln und der Koch gab dem Jungen eine Ohrfeige, dass er schrie. Und die Magd rupfte das Huhn fertig.

Und da wurde die Hochzeit des Königssohns mit dem Dornröschen in aller Pracht gefeiert, und sie lebten vergnügt bis an ihr Ende.



Quelle: Kinder- und Hausmärchen, Jacob Grimm, Wilhelm Grimm (Brüder Grimm), 1812-15 - bearbeitet von Aduis



5

Quelle: [https://www.aduis.de/arbeitsblaetter/loesung-dornroeschen-102900\\_DE\\_L\\_D.pdf](https://www.aduis.de/arbeitsblaetter/loesung-dornroeschen-102900_DE_L_D.pdf)

**Arbeitsblatt 5****Aufgabe 1**

Kopieren Sie die Kärtchen entsprechend der Schülerzahl.

Ein Frosch ist	ein grünes Tier.
Eine Prinzessin ist	eine Königstochter.
Der König ist	der Mann der Königin.
Die Königin ist	die Mutter der Prinzessin.
Eine Fee ist	eine gute oder böse Zauberin.
Der Prinz ist	der Königssohn.

Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung\\_maerchenwelten/Goethe\\_Maerchen\\_Unterrichtsideen\\_Obradovic.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung_maerchenwelten/Goethe_Maerchen_Unterrichtsideen_Obradovic.pdf), Seite: 44.



## Arbeitsblatt 6

Übung 1: Richtig oder Falsch? Kreuzen Sie an!

a) Die Dreizehnte Fee ist auf dem Fest im Schloss nicht aufgeladen.

R ☐ F ☐

b) Die Dreizehnte Fee verflucht Dornröschen, weil sie von der Königin nicht eingeladen wurde.

R ☐ F ☐

c) Der König befiehlt, dass alle Spindeln im Königreich verbrannt werden sollen, um Dornröschen vor dem Fluch zu schützen.

R ☐ F ☐

d) Der Prinz wacht Dornröschen auf, indem er sie mit Wasser bespritzt.

R ☐ F ☐

e) Dornröschen und der Prinz heiraten am Ende des Märchens.

R ☐ F ☐

## Arbeitsblatt 7

### Aufgabe 4: Rätsel

Kreuzt die richtige Lösung an.

a) Die zwölfte Fee hat dem Kind ... gewünscht.

☐ den Tod                      ☐ 100-jährigen Schlaf                      ☐ viel Spaß

b) Der König wollte alle Spindeln

☐ verbrennen.   ☐ vergraben.                      ☐ verkaufen.

c) Die Wünsche der anderen Feen haben sich

☐ erfüllt.                      ☐ nur teilweise erfüllt.                      ☐ nicht erfüllt.

d) Als das Mädchen 15 Jahre alt war, kam es zu einem

☐ Schloss.                      ☐ Haus.                      ☐ Turm.

e) Dort hat eine ... gesessen.

☐ Spindel                      ☐ alte Frau                      ☐ Prinzessin



Abbildung 8





Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=3PdSsX7vi1A&t=9s>


Arbeitsblatt 9


## Dornröschen


Hört das Märchen. Versucht die Bildkarten (Lundquist-Mog, 2016) beim Hören in die richtige Reihenfolge zu bringen.  
Vergleicht eure Vermutungen mit dem, was ihr gehört habt.



☐


☐


☐


☐


☐


☐

### Abbildung 10

## Dornröschen war ein schönes Kind - Märchenlied - SING

YouTube · SING SONG KINDERLIEDER · 9 Mar 2021



Quelle:

<https://www.google.com/search?q=Dornr%C3%B6schen+lied&oq=Dornr%C3%B6schen+lied&aqs=chrome..69i57j0i512j0i22i30l8.11654j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:54155bf6,vid:k1ipwpuQssM>

**Arbeitsblatt 11**

**Aufgabe:** Setzen Sie bitte die Sätze in die richtige Reihenfolge. Achten Sie bitte auf die unterstrichenen Wörter!

1. Der König veranstaltete vor lauter Freude ein großes Fest, zu demer alle weisen Frauen des Landes einlud, außer einer.
2. Die zwölf weisen Frauen beschenkten das Kind mit Wundergaben wie Schönheit, Anmut und Freundlichkeit.
3. Die dreizehnte Frau sagte mit lauter Stimme, dass das Kind sich an seinem 15. Geburtstag an einer Spindel stechen und tot umfallen würde.
4. Die Prinzessin lag in einem tiefen Schlaf, und mit ihr schlief das ganze Schloss ein.
5. Ein junger Prinz hörte von der schlafenden Prinzessin und wollte sie sehen.
6. Der König befahl, dass alle Spindeln im Königreich verbrannt werden sollten, um sein liebes Kind vor dem Unglück zu bewahren.
7. Die dreizehnte Frau erschien bei der Feier uneingeladen und verfluchte die neugeborene Prinzessin.
8. Die zwölfte weise Frau konnte den bösen Spruch nicht aufheben, sondern sie milderte ihn. So sagte sie: “Es soll aber kein Tod sein, sondern ein hundertjähriger tiefer Schlaf, in welchen die Königstochter fällt.”
9. Der Prinz stieg die enge Wendeltreppe hinauf und erreichte schließlich das Schloss.
10. Nach hundert Jahren kam ein Prinz in das verwachsene Schloss und fand Dornröschen schlafend in ihrem Turmzimmer.
11. Vor langer Zeit schafften ein König und Königin eine Tochter zur Welt zu bringen.

## Arbeitsblatt 12

Aufgabe 1: Ergänzt die fehlenden Informationen und erstellt die Hochzeitseinladungen!

Am [Datum] ist der große Tag,  
an dem unsere Märchenhochzeit stattfinden mag.

Um [Uhrzeit] geht's los, seid bitte pünktlich,  
der Ort ist [Ort] und für euch extra prächtig.

Wir bitten um eure Anwesenheit,  
geteilt mit uns die Glückseligkeit.

Kommt im königlichen Gewand,  
und reicht uns die Hand.

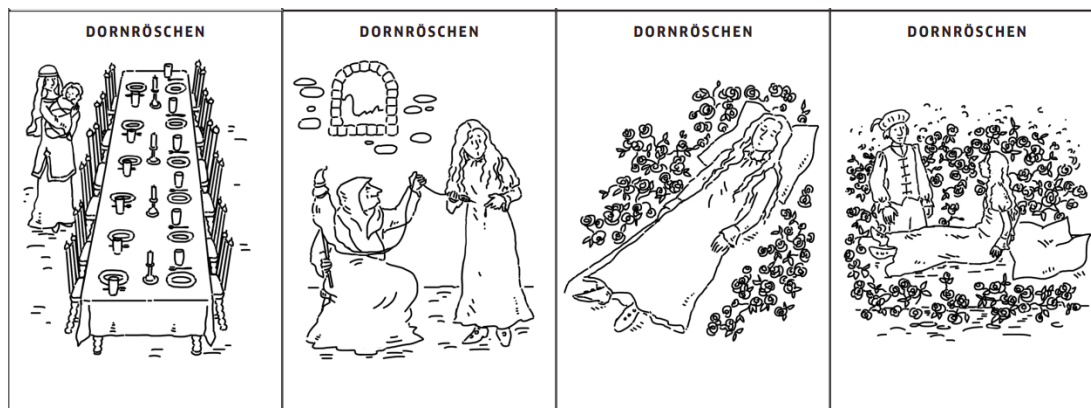


**Abbildung 13**



Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=fmvMjeCA6lQ>: Märchenhaft  
Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen von Angelika Lundquist-Mog,  
[Seite 49.](#)

**Abbildung 14**



Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf), Seite 24.



## Abbildung 15

Wer waren die Gebrüder Grimm? einfach erklärt – Deutsch

YouTube

YouTube · sofaturator · 15 Φεβ 2023



Σχετικά θέματα

 Wilhelm Grimm

Quelle:

[https://www.google.com/search?q=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&oq=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&aqs=chrome..69i57j33i160l2.36078j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:95f27fa1,vid:JJAr\\_t-1geU](https://www.google.com/search?q=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&oq=Interaktive+Informationen+%C3%BCber+Gebr%C3%BCder+Grimm+Video&aqs=chrome..69i57j33i160l2.36078j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:95f27fa1,vid:JJAr_t-1geU)

**Arbeitsblatt 16****Aufgabe 2: Erzählwürfel**

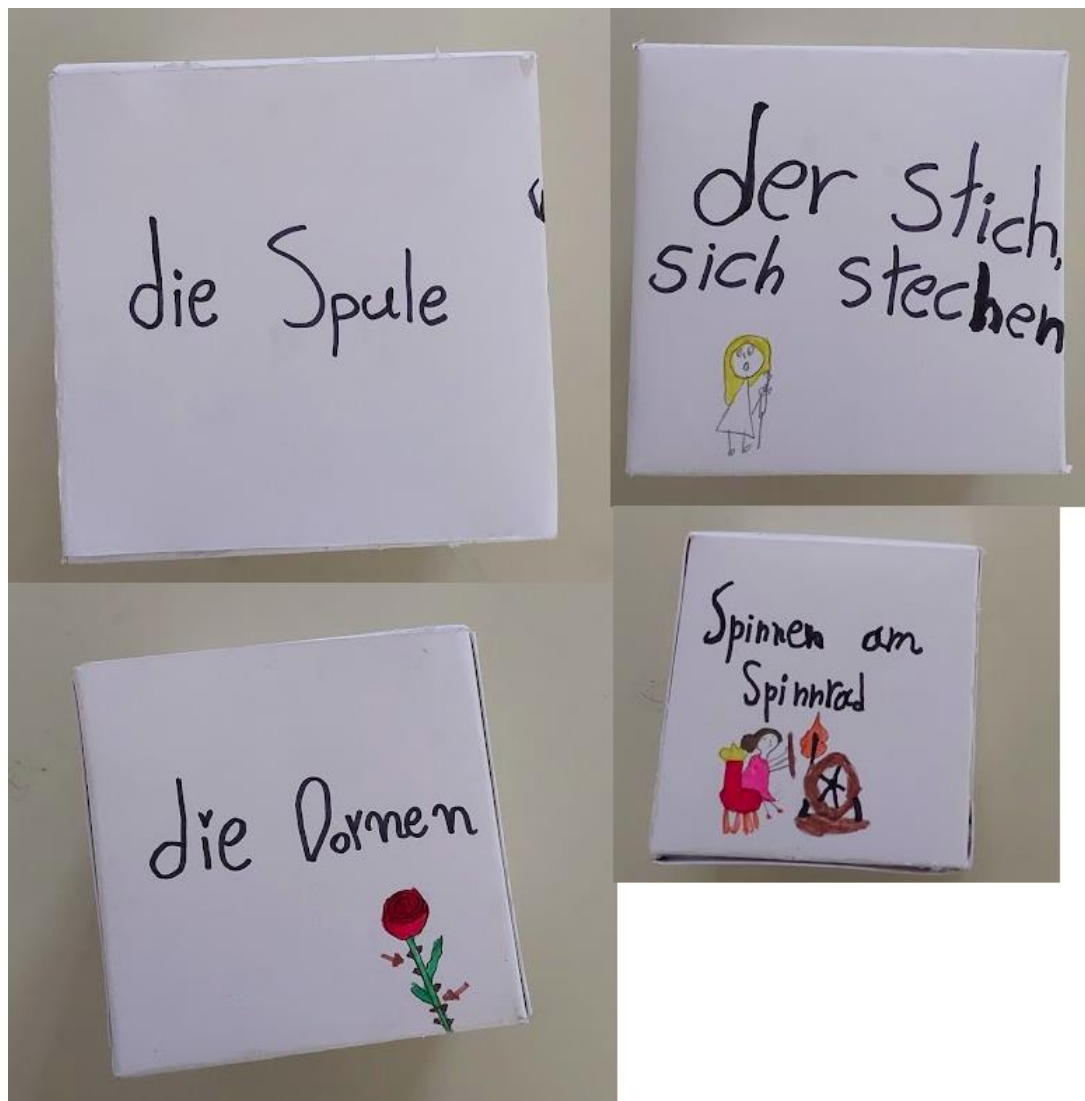
Aufgabe: Bastelt einen Erzählwürfel und klebt bzw. schreibt Wörter aus den Bildkarten auf den Würfel. Würfelt dann reihum. Sagt zu eurem Bild einen Satz, der zum Märchen passt. Und schreibt diesen Satz auf den Laufzettel.

Material: Bastelvorlage Würfel, Klebstoff, Schere, Stifte, Bildkarten

Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf) , Seite 50.

**Abbildung 17**



Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf), Seite 33.

## Arbeitsblatt 18

### Aufgabe 3: Lücken

Ergänzt die Buchstaben so, dass sinnvolle Sätze entstehen.

Nach vielen J\_\_\_\_\_n ist ein Prinz in das L\_\_\_\_\_d gekommen. Er wollte  
D\_\_\_\_\_n

sehen. Als er im Sch\_\_\_\_\_s war, hat er gesehen, dass alle schlafen. Er ist zu einem  
T\_\_\_\_\_m gekommen und hat eine Tür geöffnet. Dort hat er Dornröschen gesehen.  
Er hat ihr einen K\_\_\_\_\_s gegeben.

Dornröschen hat dann ihre A\_\_\_\_\_n aufgemacht. Auch die anderen im Schloss sind  
erwacht. Dornröschen und der P\_\_\_\_\_z haben dann geheiratet und glücklich  
zusammen gelebt.

Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung\\_maerchenwelten/  
Goethe\\_Maerchen\\_Unterrichtsideen\\_Obradovic.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung_maerchenwelten/Goethe_Maerchen_Unterrichtsideen_Obradovic.pdf), Seite 39.

**Arbeitsblatt 19**

## Aufgabe 5

## Puzzle

Verbindet die Satzteile so, dass sinnvolle Sätze entstehen.

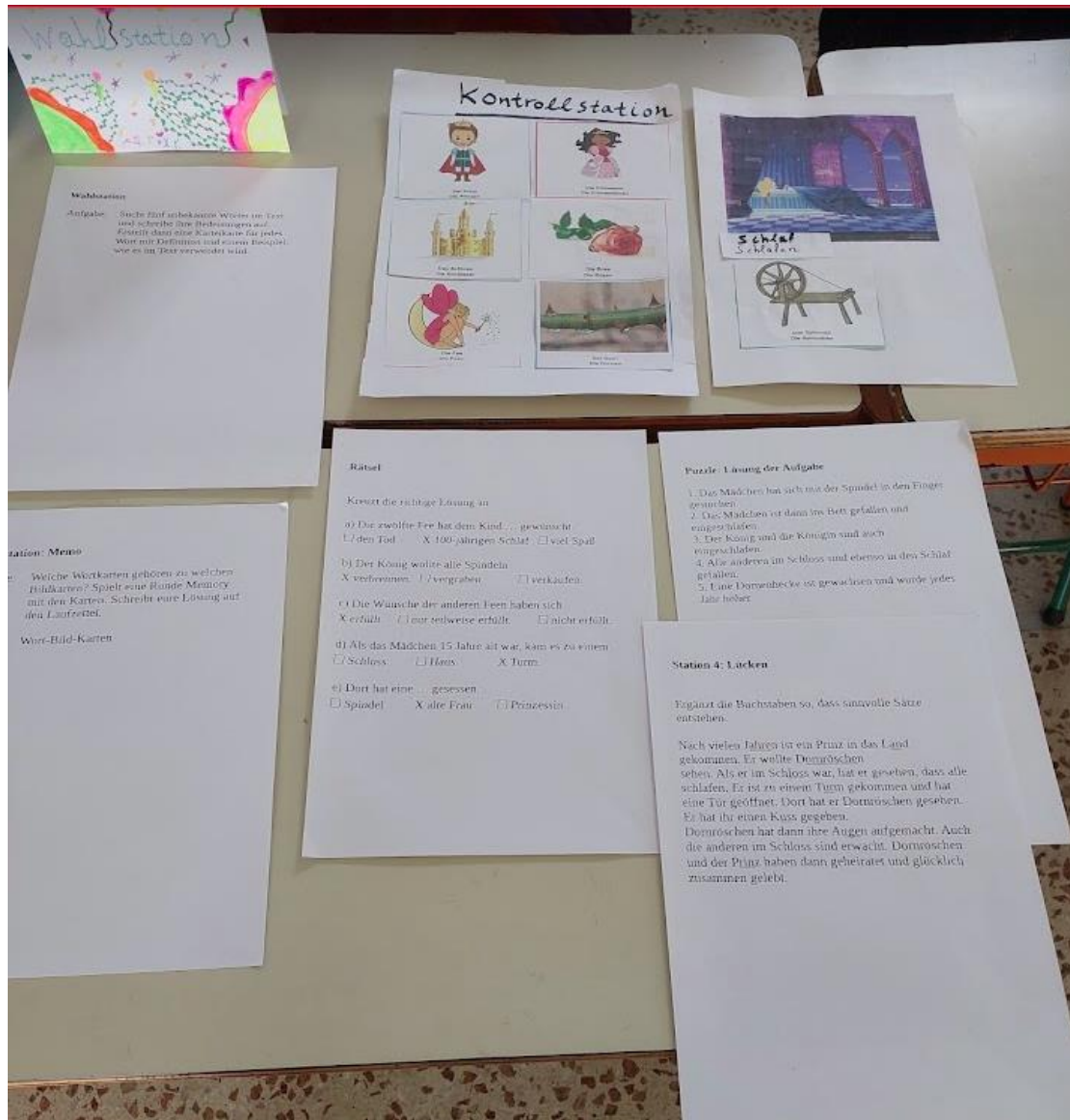
Schreibt sie danach auf.

1. Das Mädchen hat sich	sind auch	und eingeschlafen.
2. Das Mädchen ist dann	mit der Spindel	in den Schlaf gefallen.
3. Der König und die Königin	gewachsen und wurde	in den Finger gestochen.
4. Alle anderen im Schloss	ins Bett gefallen	jedes Jahr höher.
5. Eine Dornenhecke ist	sind ebenso	eingeschlafen.

Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung\\_maerchenwelten/  
Goethe\\_Maerchen\\_Unterrichtsideen\\_Obradovic.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung_maerchenwelten/Goethe_Maerchen_Unterrichtsideen_Obradovic.pdf), Seite 38.

Abbildung 20



## Arbeitsblatt 21

Wahlstation

Aufgabe: Sucht fünf unbekannte Wörter im Text und schreibe ihre Bedeutungen auf. Erstellt dann eine Karteikarte für jedes Wort mit Definition und einem Beispiel, wie es im Text verwendet wird.



**Arbeitsblatt: 22**

## Aufgabe 1

Lest den folgenden Abschnitt aus dem Märchen "Dornröschen" und beantworte die Fragen:

"Dornröschen wurde in einen tiefen Schlaf versetzt, aus dem sie nach hundert Jahren durch einen Prinzen geweckt wurde. Der Prinz kämpfte sich durch den dornigen Wald, erreichte das Schloss und fand Dornröschen schlafend im Turmzimmer."

1. Wie wurde Dornröschen geweckt?

- a) Durch den Gesang der Vögel
- b) Durch einen Kuss des Prinzen
- c) Durch das Licht der aufgehenden Sonne
- d) Durch einen lauten Knall

2. Wo fand der Prinz Dornröschen schlafend?

- a) Im Keller des Schlosses
- b) Im Garten des Schlosses
- c) Im Turmzimmer des Schlosses
- d) In der Küche des Schlosses

3. Wie lange hatte Dornröschen geschlafen?

- a) Zehn Jahre
- b) Fünfzig Jahre
- c) Hundert Jahre
- d) Tausend Jahre

4. Wie kam der Prinz zu Dornröschen?

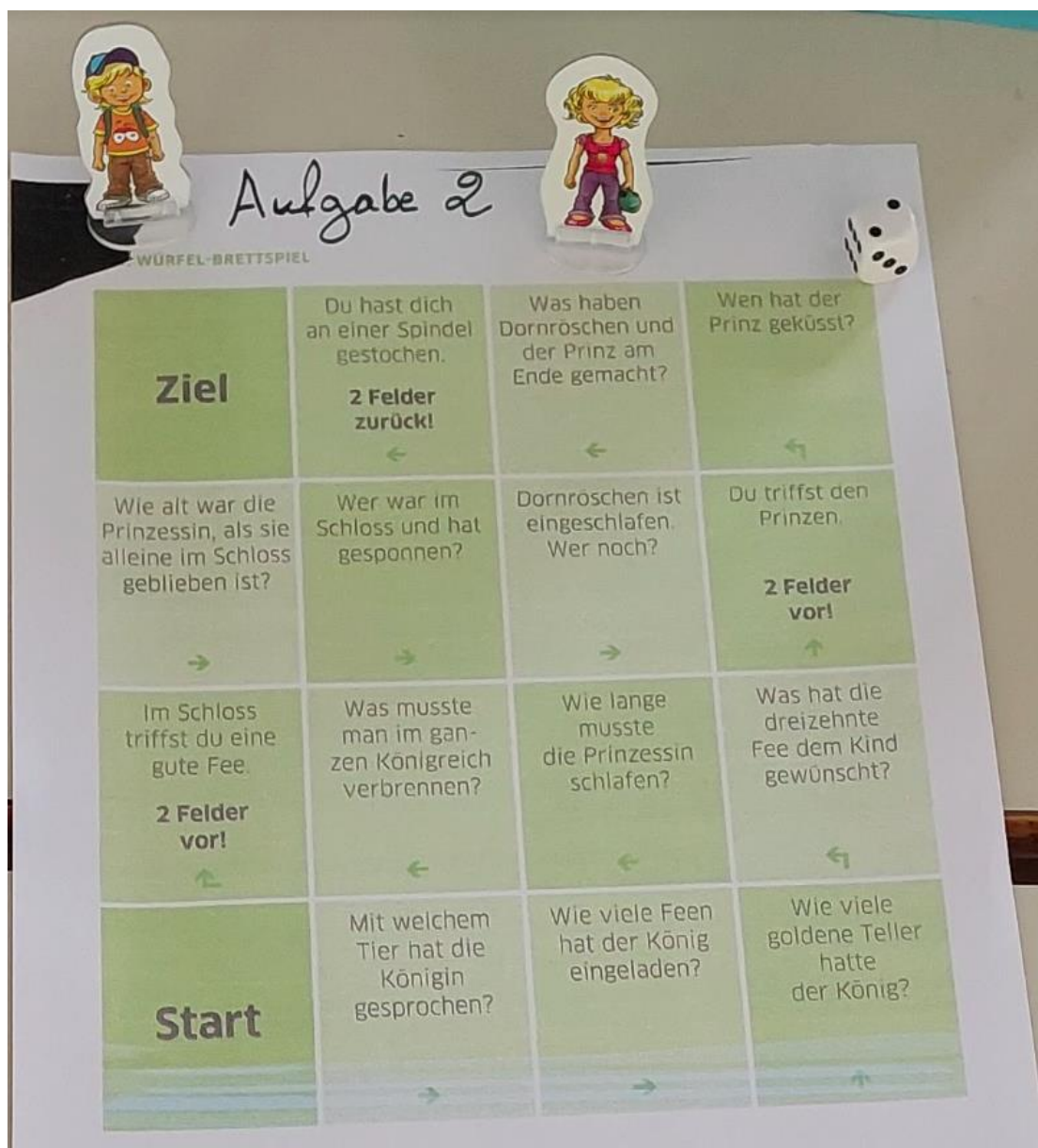
- a) Er folgte den Hinweisen eines sprechenden Vogels.
- b) Er musste gegen einen feuerspeienden Drachen kämpfen.
- c) Er verirrte sich im Wald und fand zufällig das Schloss.

d) Er wurde von der guten Fee zum Schloss geführt.

Bitte notiere die Buchstaben der richtigen Antworten (z.B. 1b, 2c, 3a, 4d).

Wenn du fertig bist, überprüfen wir die Antworten gemeinsam.

Abbildung 23



Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung\\_maerchenwelten/Goethe\\_Maerchen\\_Unterrichtsideen\\_Obradovic.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung_maerchenwelten/Goethe_Maerchen_Unterrichtsideen_Obradovic.pdf), Seite 43.

## Arbeitsblatt 24

Schreibt die passenden Überschriften in die Lücken im Text:

A. Dreizehn Wünsche sind einer zu viel  
B. Ein Kuss und der Zauber ist vorbei  
C. Noch ein mutiger Königsohn  
D. Der schlechte Wunsch wird wahr

E. Tod in den Dornen  
F. Frosch erfüllt Kindervunsch  
G. Alles schläft  
H. Er schafft es

**Aufgabe 3**

1. Vor langer Zeit waren ein König und eine Königin, die sprachen jeden Tag: „Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!“, und kriegten immer keine. Da passierte es, als die Königin einmal im Bad saß, dass ein Frosch aus dem Wasser ans Land kroch und zu ihr sprach: „Dein Wunsch wird erfüllt werden, ehe ein Jahr vergeht, wirst du eine Tochter zur Welt bringen.“ Was der Frosch gesagt hatte, das geschah, und die Königin gebar ein Mädchen, das war so schön, dass der König vor Freude ein großes Fest feiern wollte.

2. Er lud nicht bloß seine Verwandten, Freunde und Bekannten, sondern auch die weisen Frauen dazu ein, damit sie dem Kind gute Wünsche bringen würden. Es gab dreizehn in seinem Reich, weil er aber nur zwölf goldene Teller hatte, von welchen sie essen sollten, so musste eine von ihnen dahin bleiben. Das Fest wurde mit aller Pracht gefeiert, und als es zu Ende war, beschenken die weisen Frauen das Kind mit ihren Wundergaben. Die eine mit Tugend, die andere mit Schönheit, die dritte mit Reichtum, und so mit allem, was auf der Welt zu wünschen ist. Eben als elf ihre Sprüche getan hatten, trat plötzlich die dreizehnte herzu, sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht eingeladen war, und ohne jemanden zu grüßen oder nur anzusehen, rief sie mit lauter Stimme: „Die Königstochter soll sich in ihrem fünfzehnten Jahr an einer Spindel umhängen und tot umfallen.“ Und ohne ein Wort weiter zu sprechen, kehrte sie um und verließ den Saal. Alle waren erschrocken, da trat die zwölfte hervor, die ihren Wunsch noch übrig hatte, und weil sie den bösen Spruch nicht aufheben, sondern ihn nur mildern konnte, sagte sie: „Es soll aber kein Tod sein, sondern ein hundertjähriger tiefer Schlaf, in welchen die Königstochter fällt.“

3. Der König, der sein liebes Kind vor dem Unglück gern bewahren wollte, ließ den Befehl ausgeben, dass alle Spindeln im ganzen Königreich verbrannt werden sollten. An dem Mädchen aber wurden die Gaben der weisen Frauen sämtlich erfüllt, denn es war so schön, bescheiden, freundlich und verständlich, dass es jedermann, der es ansah, liebhaben musste. Es geschah, dass an dem Tag, wo es gerade fünfzehn Jahre alt wurde, der König und die Königin nicht zu Hause waren und das Mädchen ganz allein im Schloss zurückblieb. Da ging es überall herum, sah sich Stuben und Kammern an, wie es Lust hatte, und kam endlich auch in einen alten Turm. Es stieg die enge Wendeltreppe hinauf und gelangte zu einer kleinen Tür, in dem Schloss steckte ein verrosteter Schlüssel, und als es ihn umdrehte, sprang die Tür auf, und da saß in einem kleinen Stübchen eine alte Frau mit einer Spindel und spann fleißig ihren Flachs. „Guten Tag, du altes Mäuerchen“, sprach die Königstochter, „was machst du da?“ „Ich spinne“, sagte die Alte und nickte mit dem Kopf. „Was ist das für ein Ding, das so lustig herumspinnet?“, sprach das Mädchen, nahm die Spindel und wollte auch spinnen. Kaum hatte sie aber die Spindel angerührt, so ging der Zauberspruch in Erfüllung, und sie stach sich damit in den Finger.

4. In dem Augenblick aber, wo sie den Stich empfiel, fiel sie auf das Bett nieder, das da stand, und fiel in einen tiefen Schlaf. Und dieser Schlaf verbreitete sich über das ganze Schloss. Der König und die Königin, mit ihnen. Da schliefen auch die Pferde im Stall, die Hunde im Hof, die Tauben auf dem Dach, die Fliegen auf der Wand, ja, das Feuer, das auf dem Herd flackerte, wurde still und schlief ein, und der Braten hörte geben wollte, ließ ihn los und schlief. Und der Wind legte sich, und auf den Bäumen vor dem Schloss regte sich kein Blättchen mehr.

5. Rings um das Schloss aber begann eine Dornenhecke zu wachsen, die jedes Jahr höher wurde und endlich das ganze Schloss umzog und darüber hinaus wuchs, dass gar nichts mehr davon zu sehen war, selbst nicht die Fahne auf dem Dach. Es ging aber die Sage in dem Land umher von dem schönen schlafenden Dornröschen, denn so wurde die Königstochter genannt, so dass von Zeit zu Zeit Königssöhne kamen und durch die Hecke in das Schloss dringen wollten. Es war ihnen aber nicht möglich, denn die Dornen, als hätten sie Hände, hielten fest zusammen, und die Jünglinge blieben darin hängen, konnten sich nicht wieder losmachen und starben eines jämmerlichen Todes.

6. Nach langen, langen Jahren kam wieder einmal ein Königsohn in das Land und hörte, wie ein alter Mann von der Dornenhecke erzählte, es sollte ein Schloss dahinter stehen, in welchem eine wunderschöne Königstochter, Dornröschen genannt, schon seit hundert Jahren schlief, und mit ihr schliefen der König und die Königin und der ganze Hofstaat. Er wusste auch von seinem Großvater, dass schon viele Königssöhne gekommen waren und versucht hätten, durch die Dornenhecke zu dringen, aber sie wären darin hängen geblieben und eines traurigen Todes gestorben. Da sprach der Jüngling: „Ich fürchte mich nicht, ich will hineingehen und eines traurigen Todes sterben.“ Der gute Alte mochte ihm abraten, wie er wollte, er hörte nicht auf seine Worte.

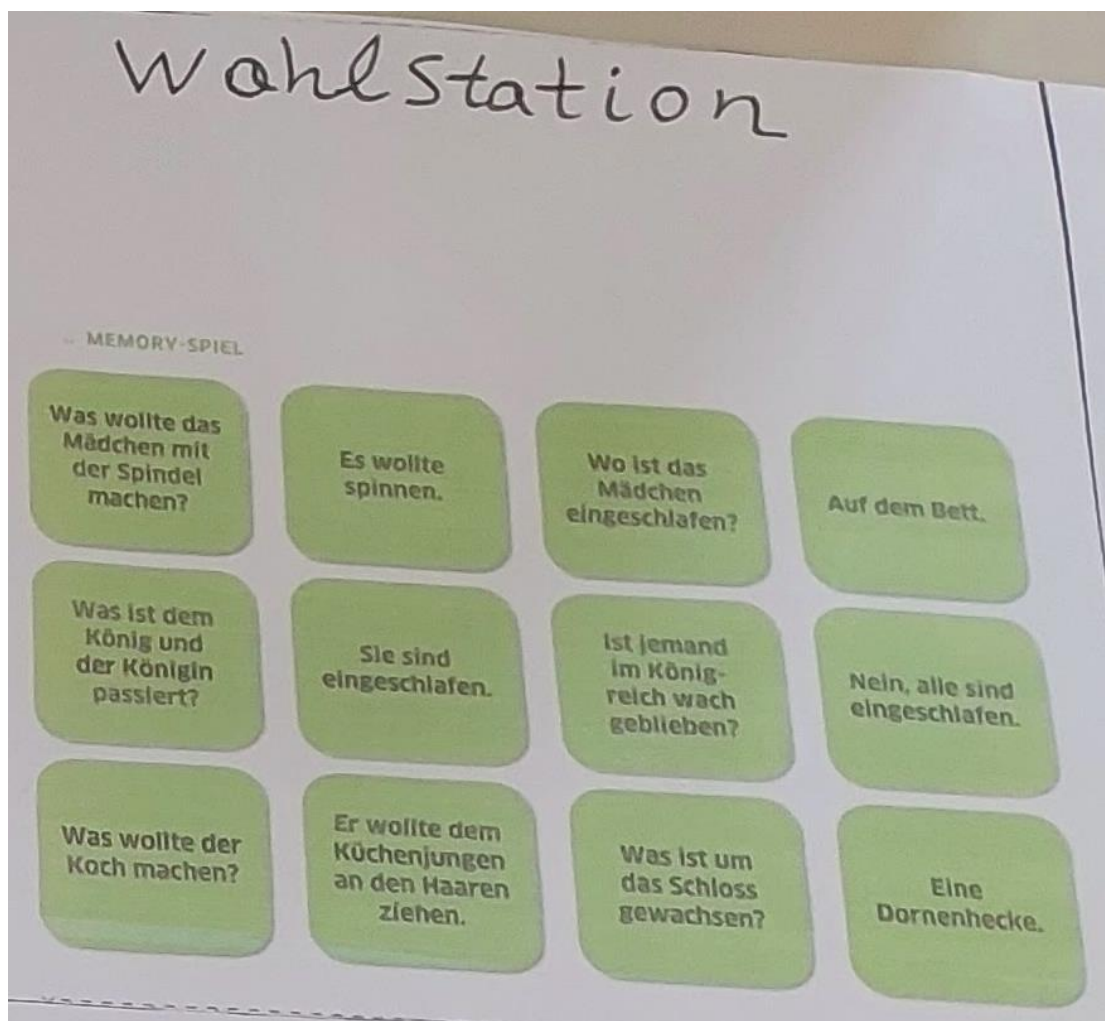
7. Nun waren aber gerade die hundert Jahre vergangen, und der Tag war gekommen, wo Dornröschen wieder erwachen sollte. Als der Königsohn sich der Dornenhecke näherte, waren es lauter große schöne Blumen, die täten sich von selbst auseinander und ließen ihn unbeschädigt hindurch, und hinter ihm täten sie sich wieder als eine Hecke zusammen. Im Schlosshof sah er die Pferde und scheckigen Jagdhunde liegen und schliefen auf dem Dach saßen die Tauben und hatten das Köpfchen unter den Flügeln gesteckt. Und als er ins Haus kam, schliefen die Fliegen an der Wand, der Koch in der Küche hielt noch die Hand, als wollte er den Jungen anpacken, und die Magd saß vor dem schwarzen Huhn, das sollte geröstet werden. Da ging er weiter und sah im Saal den ganzen Hofstaat liegen und schlafen, und oben bei dem Thron lagen der König und die Königin. Da ging er noch weiter, und alles war so still, dass er seinen Atem hören konnte, und endlich kam er zu dem Turm und öffnete die Tür zu der kleinen Stube, in welcher Dornröschen schlief.

8. Da lag es und war so schön, dass er die Augen nicht abwenden konnte, und er bückte sich und gab ihm einen Kuss. Wie er es mit dem Kuss berührt hatte, schlug Dornröschen die Augen auf, erwachte und blickte ihn ganz freundlich an. Da gingen sie zusammen herab, und der König erwachte und die Königin und der ganze Hofstaat und sahen einander mit großen Augen an. Und die Pferde im Hof standen auf und rüttelten sich, die Jagdhunde sprangen und wedelten die Tauben auf dem Dach zogen das Köpfchen unter den Flügeln hervor, sahen umher und flogen ins Feld. Die Fliegen an den Wänden krochen weiter, das Feuer in der Küche erhob sich, flackerte und kochte das Essen, der Braten fing wieder an zu brutzeln, und der Koch gab dem Jungen eine Ohrfeige, dass er schrie, und die Magd riefte das Huhn fertig. Und da wurde die Hochzeit des Königsohns mit dem Dornröschen in aller Pracht gefeiert. Und sie lebten verheiratet bis an ihr Ende.

Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf), Seiten 53-55.

Abbildung 25

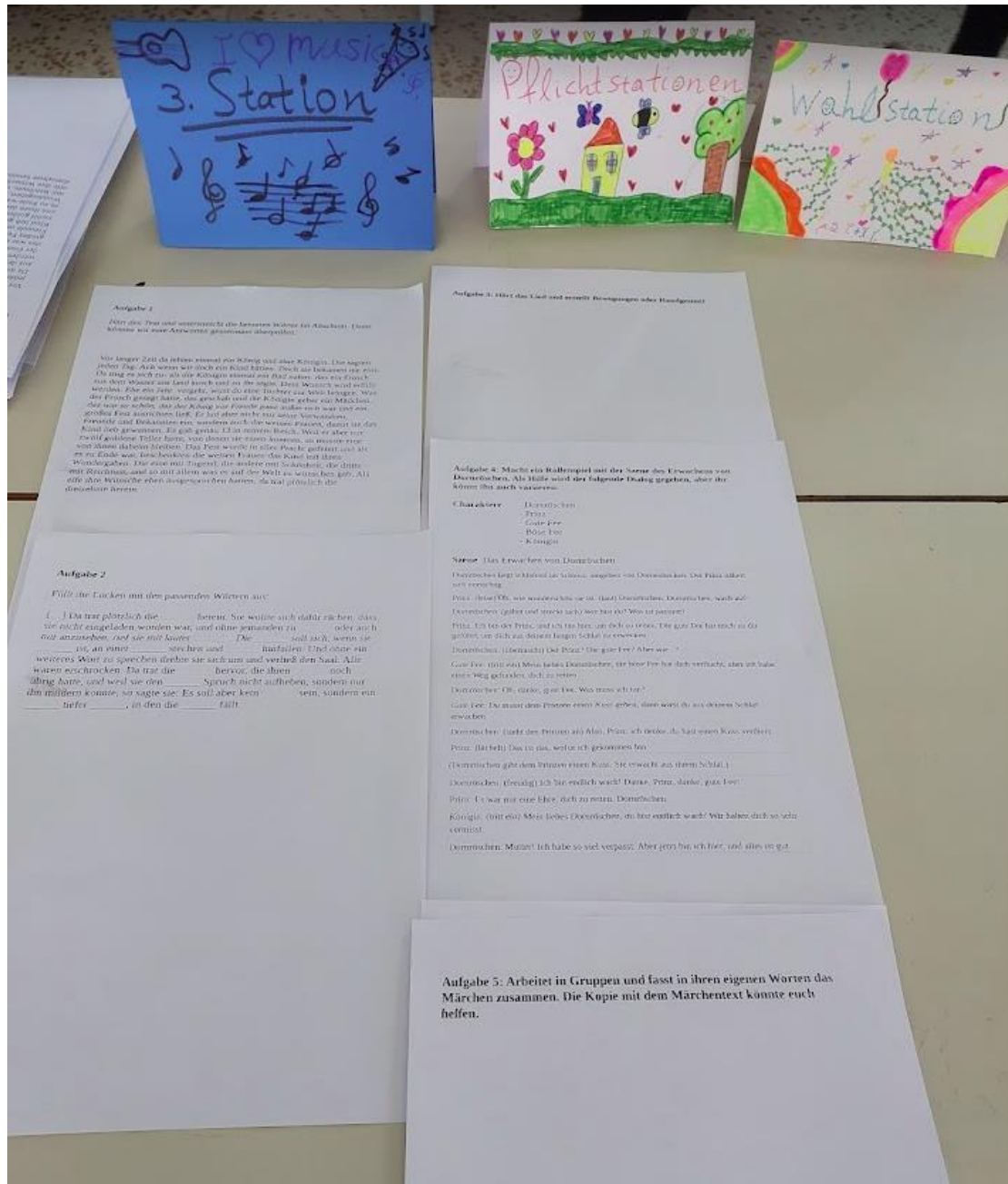


Quelle:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung\\_maerchenwelten/Goethe\\_Maerchen\\_Unterrichtsideen\\_Obradovic.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/didaktisierung_maerchenwelten/Goethe_Maerchen_Unterrichtsideen_Obradovic.pdf), Seite 42.



Abbildung 26



## Abbildung 27

Grimms Märchen: Dornröschen

YouTube - Pustebblume · 22 Σεπ 2020

YouTube



Quelle:

[https://www.google.com/search?q=grimms+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+h%C3%B6rtext+mit+bildern+youtube&biw=1855&bih=951&sxsrf=APwXEdddxIOvtR84Si0Rpbw-jH0Zs3FjXg%3A1686402878700&ei=PneEZPW2KuyKi-gP2sC3iA4&oq=grimms+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+H%C3%B6rtext+mit+Bildern+yo&gs\\_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcuAQAARgAMgUIIRCgATIFCCEQoAEyBQghEKABMgUIIRCgATIFCCEQoAE6CggAEecQ1gQQsAM6BQgAEKIESgQIQRgAUJ8DWIYxYOpKaANwAXgAgAHGAYgB\\_gWSAQmwLjWYAQCgAQHAAQHIAQU&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:2cf128fd,vid:-33Ky2g024c](https://www.google.com/search?q=grimms+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+h%C3%B6rtext+mit+bildern+youtube&biw=1855&bih=951&sxsrf=APwXEdddxIOvtR84Si0Rpbw-jH0Zs3FjXg%3A1686402878700&ei=PneEZPW2KuyKi-gP2sC3iA4&oq=grimms+m%C3%A4rchen+dornr%C3%B6schen+H%C3%B6rtext+mit+Bildern+yo&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcuAQAARgAMgUIIRCgATIFCCEQoAEyBQghEKABMgUIIRCgATIFCCEQoAE6CggAEecQ1gQQsAM6BQgAEKIESgQIQRgAUJ8DWIYxYOpKaANwAXgAgAHGAYgB_gWSAQmwLjWYAQCgAQHAAQHIAQU&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:2cf128fd,vid:-33Ky2g024c)



**Arbeitsblatt 28****Aufgabe 1**

Hört den Text und unterstreicht die betonten Wörter im Abschnitt. Dann können wir eure Antworten gemeinsam überprüfen:

Vor langer Zeit da lebten einmal ein König und eine Königin. Die sagten jeden Tag: Ach wenn wir doch ein Kind hätten. Doch sie bekamen nie eins. Da trug es sich zu- als die Königin einmal ein Bad nahm- das ein Frosch aus dem Wasser ans Land kroch und zu ihr sagte: Dein Wunsch wird erfüllt werden. Ehe ein Jahr vergeht, wirst du eine Tochter zur Welt bringen. Was der Frosch gesagt hatte, das geschah und die Königin gebar ein Mädchen, das war so schön, das der König vor Freude ganz außer sich war und ein großes Fest ausrichten ließ. Er lud aber nicht nur seine Verwandten, Freunde und Bekannten ein, sondern auch die weisen Frauen, damit sie das Kind lieb gewannen. Es gab genau 13 in seinem Reich. Weil er aber nur zwölf goldene Teller hatte, von denen sie essen konnten, so musste eine von ihnen daheim bleiben. Das Fest wurde in aller Pracht gefeiert und als es zu Ende war, beschenkten die weisen Frauen das Kind mit ihren Wundergaben. Die eine mit Tugend, die andere mit Schönheit, die dritte mit Reichtum, und so mit allem was es auf der Welt zu wünschen gab. Als elfe ihre Wünsche eben ausgesprochen hatten, da trat plötzlich die dreizehnte herein.

**Arbeitsblatt 29****Aufgabe 2**

Füllt die Lücken mit den passenden Wörtern aus:

[...] Da trat plötzlich die \_\_\_\_\_ herein. Sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht eingeladen worden war, und ohne jemanden zu \_\_\_\_\_ oder auch nur anzusehen, rief sie mit lauter \_\_\_\_\_ : Die \_\_\_\_\_ soll sich, wenn sie \_\_\_\_\_ ist, an einer \_\_\_\_\_ stechen und \_\_\_\_\_ hinfallen. Und ohne ein weiteres Wort zu sprechen drehte sie sich um und verließ den Saal. Alle waren erschrocken. Da trat die \_\_\_\_\_ hervor, die ihren \_\_\_\_\_ noch übrig hatte, und weil sie den \_\_\_\_\_ Spruch nicht aufheben, sondern nur ihn mildern konnte, so sagte sie: Es soll aber kein \_\_\_\_\_ sein, sondern ein \_\_\_\_\_ tiefer \_\_\_\_\_, in den die \_\_\_\_\_ fällt.

**Abbildung 30**

Kontrollstation (Aufgabe 2)

[...] Da trat plötzlich die **dreizehnte** herein. Sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht eingeladen worden war, und ohne jemanden zu **grüßen** oder auch nur anzusehen, rief sie mit lauter **Stimme**: Die **Königstochter** soll sich, wenn sie **15** ist, an einer **Spindel** stechen und **tot** hinfallen. Und ohne ein weiteres Wort zu sprechen drehte sie sich um und verließ den Saal. Alle waren erschrocken. Da trat die **Zwölfte** hervor, die ihren **Wunsch** noch übrig hatte, und weil sie den **bösen** Spruch nicht aufheben, sondern nur ihn mildern konnte, so sagte sie: Es soll aber kein **Tod** sein, sondern ein **hundertjähriger** tiefer **Schlaf**, in den die **Königstochter** fällt.

### Arbeitsblatt 31

Aufgabe 4: Macht ein Rollenspiel mit der Szene des Erwachens von Dornröschen. Als Hilfe wird der folgende Dialog gegeben, aber ihr könnt ihn auch variieren:

**Charaktere:** - Dornröschen  
- Prinz  
- Gute Fee  
- Böse Fee  
- Königin

**Szene:** Das Erwachen von Dornröschen

Dornröschen liegt schlafend im Schloss, umgeben von Dornenhecken. Der Prinz nähert sich vorsichtig.

Prinz: (leise) Oh, wie wunderschön sie ist. (laut) Dornröschen, Dornröschen, wach auf!

Dornröschen: (gähnt und streckt sich) Wer bist du? Was ist passiert?

Prinz: Ich bin der Prinz, und ich bin hier, um dich zu retten. Die gute Fee hat mich zu dir geführt, um dich aus deinem langen Schlaf zu erwecken.

Dornröschen: (überrascht) Der Prinz? Die gute Fee? Aber wie...?

Gute Fee: (tritt ein) Mein liebes Dornröschen, die böse Fee hat dich verflucht, aber ich habe einen Weg gefunden, dich zu retten.

Dornröschen: Oh, danke, gute Fee. Was muss ich tun?

Gute Fee: Du musst dem Prinzen einen Kuss geben, dann wirst du aus deinem Schlaf erwachen.

Dornröschen: (sieht den Prinzen an) Also, Prinz, ich denke, du hast einen Kuss verdient.

Prinz: (lächelt) Das ist das, wofür ich gekommen bin.

(Dornröschen gibt dem Prinzen einen Kuss. Sie erwacht aus ihrem Schlaf.)

Dornröschen: (freudig) Ich bin endlich wach! Danke, Prinz, danke, gute Fee!

Prinz: Es war mir eine Ehre, dich zu retten, Dornröschen.

Königin: (tritt ein) Mein liebes Dornröschen, du bist endlich wach! Wir haben dich so sehr vermisst.

Dornröschen: Mutter! Ich habe so viel verpasst. Aber jetzt bin ich hier, und alles ist gut.

## Arbeitsblatt 32

### Aufgabe 4: Fragen an die Charaktere des Rollenspiels

1. Verständnisfragen:

- Wie hat euch das Rollenspiel gefallen?
- Könnt ihr die Handlung des Märchens zusammenfassen?
- Was ist eure Lieblingsszene im Rollenspiel und warum?

2. Beobachtungsfragen:

- Wie gut haben die Schauspieler ihre Rollen gespielt?
- Welche Gesten und Mimik haben euch besonders beeindruckt?
- Konntet ihr alle Dialoge gut verstehen?

3. Assoziationsfragen:

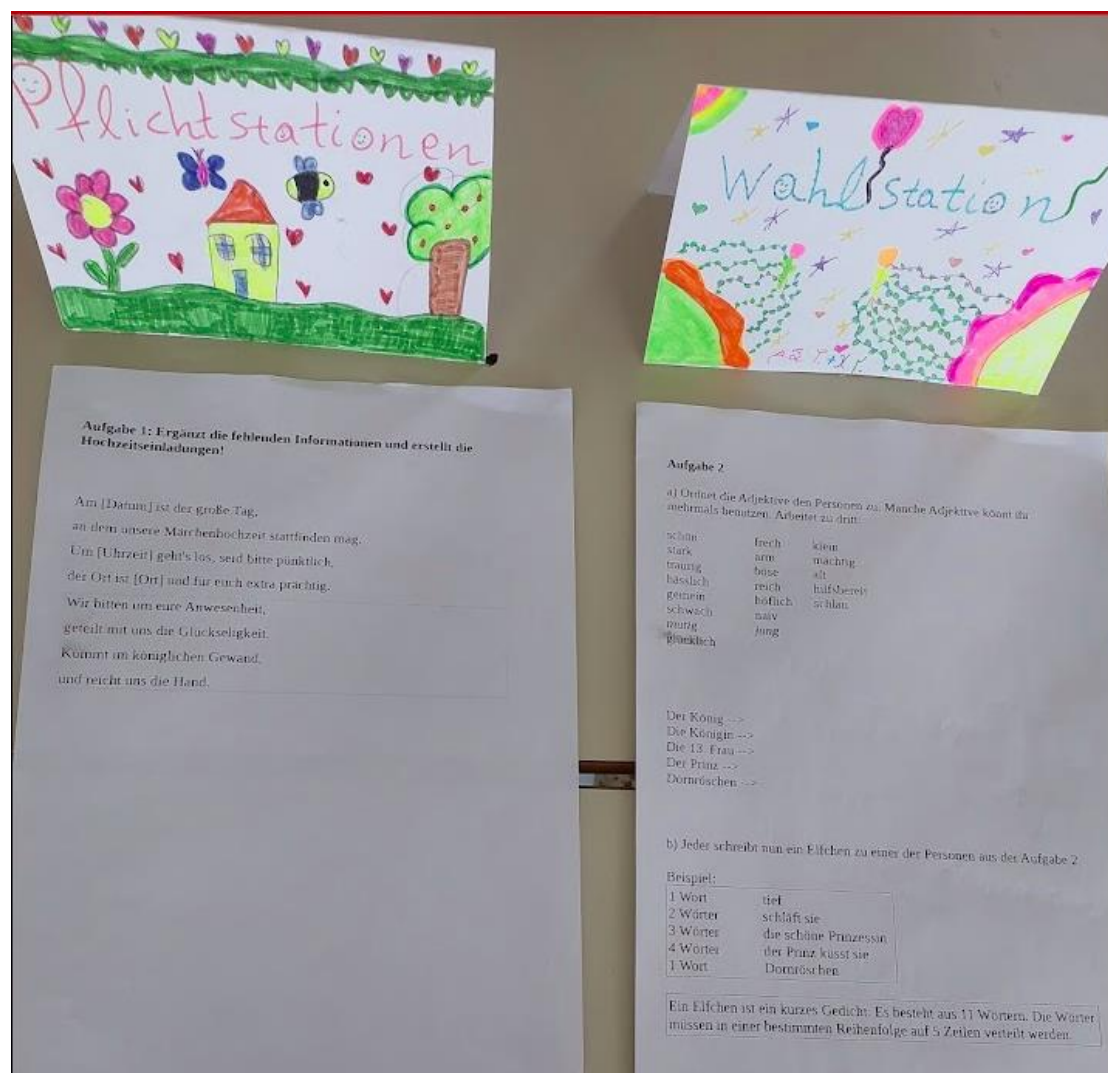
- Welche anderen Märchen erinnert euch die Geschichte von Dornröschen?
- Was denkt ihr, passiert nach dem Ende des Märchens?
- Habt ihr Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen dem Märchen und eurem eigenen Leben bemerkt?

### Arbeitsblatt 33

Aufgabe 5: Arbeitet in Gruppen und fasst in ihren eigenen Worten das Märchen zusammen. Die Kopie mit dem Märchentext könnte euch helfen.



Abbildung 34

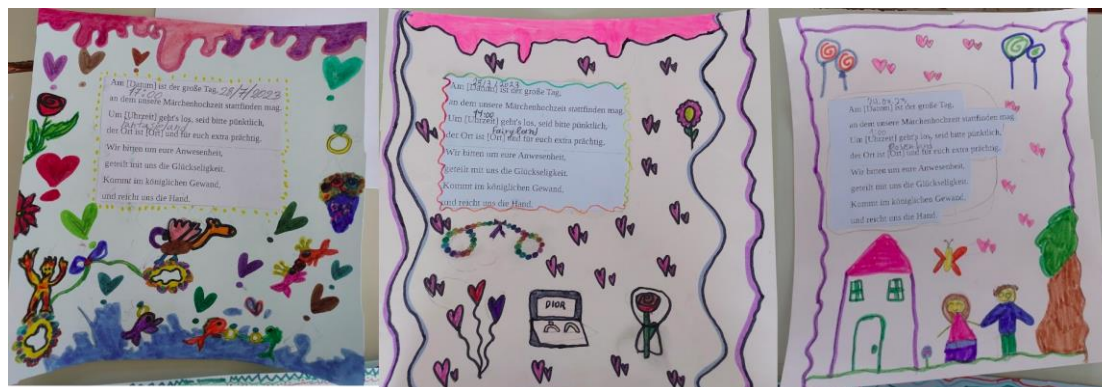


## Arbeitsblatt 35

Aufgabe 1: Ergänzt die fehlenden Informationen und erstellt die Hochzeitseinladungen!

Am [Datum] ist der große Tag,  
an dem unsere Märchenhochzeit stattfinden mag.  
Um [Uhrzeit] geht's los, seid bitte pünktlich,  
der Ort ist [Ort] und für euch extra prächtig.  
Wir bitten um eure Anwesenheit,  
geteilt mit uns die Glückseligkeit.  
Kommt im königlichen Gewand,  
und reicht uns die Hand.

Abbildung 36



**Arbeitsblatt 37**

## Aufgabe 2

a) Ordnet die Adjektive den Personen zu. Manche Adjektive könnt ihr mehrmals benutzen. Arbeitet zu dritt:

schön	frech	klein	
stark		arm	mächtig
traurig	böse	alt	
hässlich		reich	hilfsbereit
gemein	höflich	schlau	
schwach		naiv	
mutig		jung	
glücklich			

Der König -->

Die Königin -->

Die 13. Frau -->

Der Prinz -->

Dornröschen -->

b) Jeder schreibt nun ein Elfchen zu einer der Personen aus der Aufgabe 2.

Beispiel:

1 Wort	tief
2 Wörter	schläft sie

3 Wörter	die schöne Prinzessin
4 Wörter	der Prinz küsst sie
1 Wort	Dornröschen

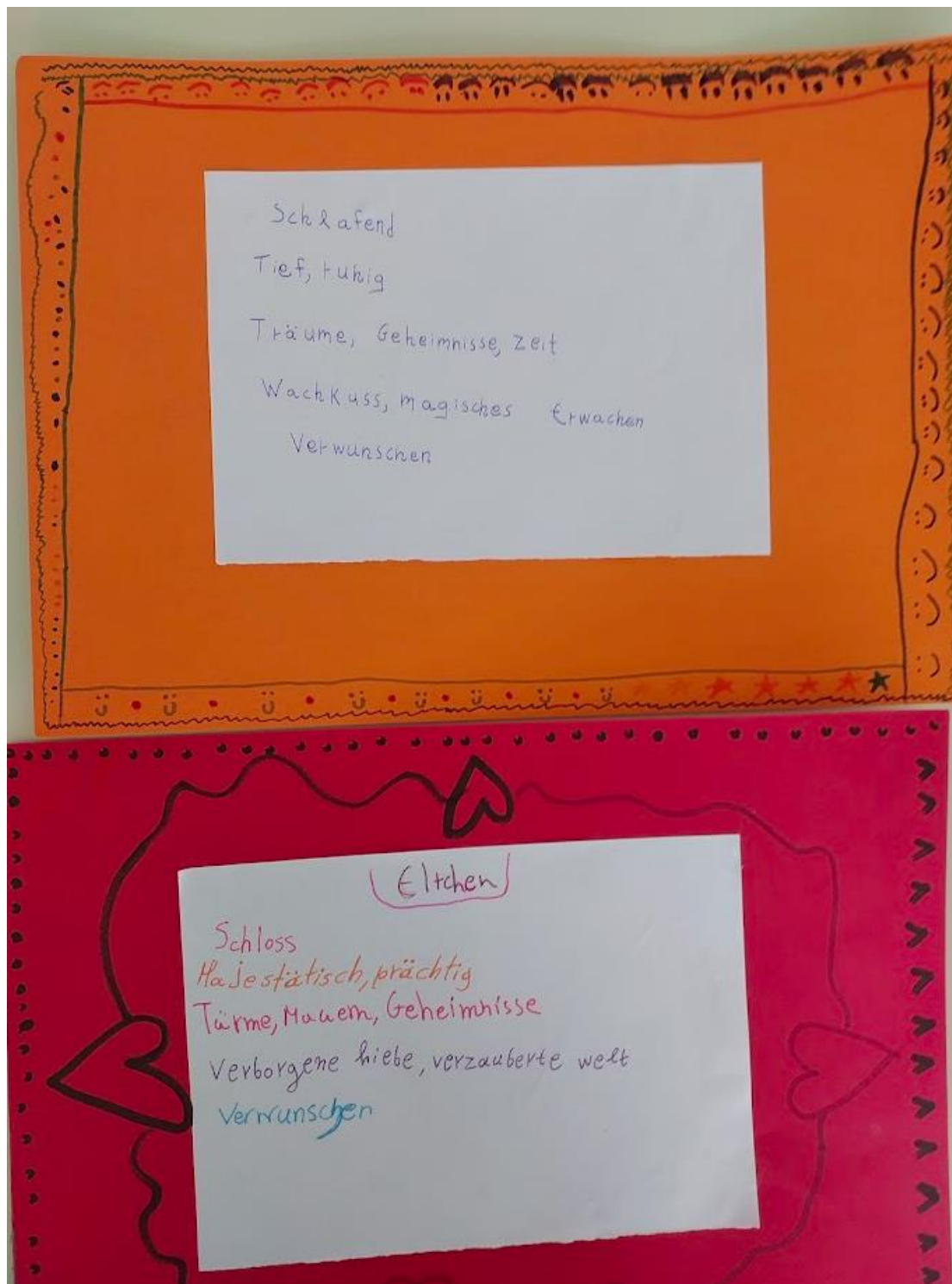
Ein Elfchen ist ein kurzes Gedicht. Es besteht aus 11 Wörtern. Die Wörter müssen in einer bestimmten Reihenfolge auf 5 Zeilen verteilt werden.

**Blatt 38**

## Informationstation

schön = ωραίος	frech = θρασύς	klein = μικρός
stark = δυνατός	arm = φτωχός	mächtig = δυνατός, ισχυρός
jung = νέος	alt = παλιός, μεγάλος σε ηλικία	
hässlich = απαίσιος	reich = πλούσιος	
gemein = κακός	höflich = ευγενικός	schlau = πονηρός
schwach = αδύναμος	naiv = αφελής	glücklich = ευτυχισμένος
mutig = θαρραλέος	hilfsbereit = πρόθυμος για βοήθεια	
böse = κακός	traurig = λυπημένος	

Abbildung 39





## Arbeitsblatt 40

Name:

Punkte:

„Märchenhafter Test zur Didaktisierung von Dornröschen“

1) Ergänzen Sie die Lücken mit den passenden Wörtern: Fluch, Spindel, Prinz, Königin, Prinzessin

- a) Eine \_\_\_\_\_ ist ein kleines, rundes Objekt zum Spinnen von Fäden.
- b) Ein verzauberter Schlaf ist ein \_\_\_\_\_
- c) die Ehefrau des Königs ist die \_\_\_\_\_
- d) ein Königssohn heißt \_\_\_\_\_
- e) Eine \_\_\_\_\_ ist eine Person von königlicher Herkunft, oft weiblich, ein Mädchen

2) Setzen Sie die richtige Form des Verbs in Klammern ein.

- 1. Dornröschen \_\_\_\_\_ (schlafen) in einem tiefen Schlaf.
- 2. Die Prinzessin \_\_\_\_\_ (erwachen) nach hundert Jahren.
- 3. Der Prinz \_\_\_\_\_ (retten) Dornröschen aus dem verwunschenen Schloss.
- 4. Die Hexe \_\_\_\_\_ (verwünschen) Dornröschen mit einem Fluch.
- 5. Die Feen \_\_\_\_\_ (verzaubern) das Schloss.

3) Ordnen Sie den folgenden Charakteren aus dem Märchen „Dornröschen“ die passenden Adjektive zu, indem Sie die richtige Nummer in die Klammern schreiben.

Charaktere:

Adjektive:

1. Dornröschen

a) schön

- |                            |               |
|----------------------------|---------------|
| 2. Die dreizehnte Frau     | b) böse       |
| 3. Der König               | c) mächtig    |
| 4. Die guten weisen Frauen | d) mutig      |
| 5. Der Prinz               | e) freundlich |

4) Lesen Sie den folgenden Text über das Märchen "Dornröschen" aufmerksam durch und beantworten Sie anschließend die Fragen.

Text:

Dornröschen ist ein bekanntes Märchen, das von den Gebrüdern Grimm gesammelt wurde. Es erzählt die Geschichte einer Prinzessin, die von einer bösen Fee verflucht wird und in einen tiefen Schlaf fällt. Nach hundert Jahren kommt ein Prinz, der das verwunschene Schloss betritt und Dornröschen mit einem Kuss erweckt. Sie erwacht, und mit ihr das ganze Schloss. Sie heiraten und leben glücklich bis ans Ende ihrer Tage.

Fragen:

1. Wer hat das Märchen "Dornröschen" gesammelt?
  - a) Hans Christian Andersen
  - b) Gebrüder Grimm
  - c) Charles Perrault
2. Was passiert mit Dornröschen nachdem sie verflucht wurde?
  - a) Sie stirbt.
  - b) Sie fällt in einen tiefen Schlaf.
  - c) Sie wird von einem Prinzen gerettet.
3. Wie wird Dornröschen schließlich aus ihrem Schlaf erweckt?
  - a) Durch einen Zaubertrank.
  - b) Durch einen Kuss des Prinzen.
  - c) Durch die böse Fee.
4. Wie endet die Geschichte von Dornröschen?

a) Dornröschen stirbt.

b) Dornröschen heiratet den Prinzen und sie leben glücklich bis ans Ende ihrer Tage.

c) Dornröschen bleibt für immer in ihrem Schlaf gefangen.

5. Wer betritt das verwunschene Schloss und erweckt Dornröschen mit einem Kuss?

a) Ein König

b) Eine gute Fee

c) Ein Prinz

Viel Erfolg

## Arbeitsblatt 41

Name:

Hörverstehenstest: Dornröschen

Aufgabe 1: Hören Sie sich das Märchen "Dornröschen" an und beantworten Sie die folgenden Fragen.

1. Wie viele gute Feen kommen zur Taufe der Prinzessin?  
a) Drei                      b) Vier                      c) Zwölf
2. Was passiert mit dem Königreich nach dem Fluch der bösen Fee?  
a) Es versinkt im Meer.  
b) Es wird von Dornen überwuchert.  
c) Es wird von Drachen angegriffen.
3. Wie alt ist Dornröschen, als sie sich an der Spindel sticht?  
a) 12 Jahre                      b) 15 Jahre                      c) 18 Jahre alt
4. Wie wird der Fluch letztendlich gebrochen?  
a) Durch einen Kuss des Prinzen  
b) Durch den Einsatz eines Zauberspruchs  
c) Durch das Durchtrennen des Fluchfadens
5. Was passiert am Ende des Märchens?  
a) Dornröschen und der Prinz heiraten.  
b) Dornröschen schläft für immer.  
c) Die böse Fee wird besiegt.

/5 Punkte

Aufgabe 2: Richtig oder Falsch? Hören Sie sich das Märchen "Dornröschen" an und entscheiden Sie, ob die folgenden Aussagen wahr oder falsch sind. Markieren Sie Ihre Antwort mit einem "R" für richtig und einem "F" für falsch.

1. ( ) Dornröschen wurde von einer guten Fee verflucht.
2. ( ) Das Königspaar hatte lange Zeit keine Kinder.
3. ( ) Dornröschen schläft für hundert Jahre.
4. ( ) Der Fluch kann nur durch den Kuss eines Prinzen gebrochen werden.
5. ( ) Am Ende des Märchens heiratet Dornröschen den Prinzen.

/5 Punkte

Konzentriert euch bitte auf die Schlüsselwörter!

Viel Erfolg

## Arbeitsblatt 42

Name:

Sprechfertigkeitstest: Beschreibung des Märchens Dornröschen.

Aufgabe 1: Beschreibt bitte kurz das Märchen "Dornröschen"

Einleitung: Das Märchen "Dornröschen" handelt von...

Handlung: Am Anfang des Märchens...

Charaktere: Die Hauptfiguren des Märchens sind...

Höhepunkt: Der schlechte Moment im Märchen ist...

Ende: Am Ende des Märchens...

Ich helfe euch bei unbekannten Wörtern

/5 Punkte

Aufgabe 2: Beschreibt bitte einen Charakter aus dem Märchen Dornröschen:  
Aussehen, Persönlichkeit, Rolle...

/5 Punkte

Viel Erfolg

## Arbeitsblatt 43

Name:

### Test zur Fertigkeit Schreiben – Dornröschen

**Aufgabe:** Schreiben Sie vonseiten des Königspaares eine Einladung zum Fest für  
die Geburt von Dornröschen:

- Machen Sie einen Einleitungssatz.
- Schreiben Sie, warum Sie schreiben.
- Sagen Sie, wann das Fest ist.
- Sagen Sie, wo das Fest ist.
- Schreiben Sie, was man im Fest machen kann.
- Machen Sie einen Schlusssatz.

Schreiben Sie ungefähr 50 Wörter.

Schreiben Sie zu allen sechs Punkten.

Viel Erfolg