Didaktisierung der Fabel "Ježeva kućica" von Branko Ćopić

Vasić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:408107

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za germanistiku

Ivana Vasić

Didaktizacija basne Branka Ćopića *Ježeva kućica*

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić, izv. prof.

Zagreb, 2020.

UNIVERSITÄT ZAGREB

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Abteilung für Germanistik

Ivana Vasić

Didaktisierung der Fabel *Ježeva kućica* von Branko Ćopić

Masterarbeit

Mentorin: Dr. Marija Lütze-Miculinić, Ao. Prof.

Zagreb, 2020

Sažetak:

Književni tekstovi nisu uvijek imali jednaku ulogu u nastavi stranog jezika. Zbog opsežnosti, jezične zahtjevnosti i složenosti mnogih književnih djela, nastavnici ih nerado uključuju u nastavu. Stoga su se kraća književna djela, poput pjesama, basni, bajki i pripovijetki, pokazala najboljim izborom u nastavi stranih jezika. U ovom radu bit će predstavljena priprema sata za obradu poznate domaće basne (*Ježeva kućica* Branka Ćopića). Razlozi su za taj izbor višestruki. Prije svega, susret s prijevodom ovoga kratkog književnog djela pridonosi dinamici i raznolikosti u nastavi njemačkoga jezika. Obrada lirskog teksta unaprjeđuje izgovorne kompetencije učenika. Nadalje, ova basna ima izrazitu međukulturnu važnost. Naposljetku, obrada ovog konkretnog teksta služi kao priprema jednostavnijem svladavanju izvornih književnih tekstova u ciljnom jeziku.

Ključne riječi: Književnost u nastavi njemačkog kao stranog jezika; Basne u nastavi njemačkog kao stranog jezika; Lirika u nastavi njemačkog kao stranog jezika; *Ježeva kućica*

Zusammenfassung:

Literarische Texte haben im DaF-Unterricht nicht immer den gleichen Stellenwert genossen. Der große Umfang und ein hoher Grad an Komplexität schrecken die Lehrpersonen oftmals von deren Integrierung in den Unterricht ab. Deshalb eignen sich vor allem kürzere Erzählformen wie Gedichte, Fabeln und Märchen gut für den DaF-Unterricht. In dieser Diplomarbeit wird die Unterrichtsplanung für die Bearbeitung einer beliebten einheimischen Fabel (*Ježeva kućic*a von Branko Ćopić) dargestellt. Erstens soll der Gebrauch eines literarischen Textes als Ergänzung in einem dynamischen und abwechslungsreichen Unterricht dienen. Zweitens soll der Gebrauch eines lyrischen Textes zur Förderung und Einübung der Aussprache beitragen. Drittens hat diese Fabel einen hohen interkulturellen Wert. Letztlich soll der Einsatz dieses konkreten Textes den Zugang zu literarischen Originaltexten in der Zielsprache erleichtern.

Schlüsselwörter: Literatur im DaF-Unterricht; Fabel im DaF-Unterricht; Lyrik im DaF-Unterricht; *Ježeva kućica*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
2. Theoretischer Hintergrund 3
   - Literatur im DaF-Unterricht 3
   - Die Fabel im DaF-Unterricht 7
   - Der Vers im DaF-Unterricht 8
   - *Ježeva kućica* 10
3. *Igelchens Häuschen* im DaF- Unterricht 12
   - Unterrichtsplanung 12
   - Unterrichtsentwurf 20
4. Schlussfolgerung 24
5. Anhang (Arbeitsblätter zum Unterrichtsentwurf) 25
6. Literaturverzeichnis 34

1. Einleitung

Der Weg zum Erwerb einer Fremdsprache ist oft anstrengend und mit vielen Herausforderungen behaftet. Daher ist eine fördernde Lernumgebung für den Lernenden von ausschlaggebender Bedeutung. Zu diesem Zweck erschaffen DaF-Lehrer alltäglich innovative und anspruchsvolle Materialien und Methoden. Im Laufe der Zeit wurden unterschiedliche methodische Konzepte eingeführt, die neue Schwerpunkte gesetzt und neue Arbeitsweisen in die Wege geleitet haben. Nichtdestotrotz lässt sich aus diesen Bemühungen eine einheitliche Idee herleiten. Nämlich, dass der Schlüssel zum Erwerb allgemeiner sprachlicher Kompetenzen in einem vielseitigen Ansatz liegt. Einerseits hat das zur Folge, dass sich die Lernenden in unterschiedlichen sprachlichen Situationen zurechtzufinden lernen. Andererseits mündet ein abwechslungsreicher Unterricht in größerer Motivation bei den Lernenden.

Im Rahmen einer solchen Unterrichtsgestaltung sollte Literatur einen besonderen Stellenwert genießen. Die Position literarischer Texte im DaF-Unterricht war durch die Zeit oft umstritten, zum Teil wegen ihrer Komplexität und zum Teil wegen der Priorisierung der Sprechfertigkeit im FSU. Dennoch lässt sich die Vorteilhaftigkeit literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht nicht leugnen (s. S. 6). Aus diesem Grund habe ich mich entschlossen, in meiner Arbeit die Didaktisierung einer beliebten Fabel darzustellen. Es handelt sich um das Werk *Ježeva kućica* (Igelchens Häuschen) verfasst von dem bosnischen Autor Branko Ćopić im Jahr 1949. Die Beliebtheit der Fabel unter Kindern und Erwachsenen und mein persönliches Interesse waren ausschlaggebende Kriterien bei der Themenauswahl. Die Fabel ist im Vers geschrieben und stellt daher eine zusätzliche Herausforderung für die Lernenden dar. Für die Unterrichstplanung wurde eine Übersetzung der Fabel verwendet. Die Fabel habe ich vollständig übersetzt. Jedoch habe ich zum Zwecke dieser Diplomarbeit eine adaptierte Version einzelner Textteile benutzt. Der Titel der Übersetzung lautet *Igelchens Häuschen*. Im weiteren Text wird daher unter dem Namen *Ježeva kućica* das Originalwerk bezeichnet und mit dem Namen *Igelchens Häuschen* wird auf diese Übersetzung hingewiesen.

Im ersten Teil meiner Diplomarbeit biete ich einen kurzen Überblick über den Stellenwert der Literatur im FSU (Fremdsprachenunterricht). Anschließend bespreche ich die Position der Fabel im DaF-Unterricht. Daraufhin thematisiere ich die Anwendung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Unterricht. Im Rahmen der Theorie begründe ich weiterhin meine Themenauswahl und stelle das Werk *Ježeva kućica* vor. Im dritten Teil der Diplomarbeit befindet sich die methodische Gliederung der Unterrichtsplanung und schließlich der Unterrichtsentwurf zusammen mit den dazugehörenden Arbeitsblättern. Im letzten Teil dieser Diplomarbeit gebe ich eine Zusammenfassung der angeführten Argumente und eine kurze Schlussfolgerung.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Literatur im DaF- Unterricht

Der Stellenwert der Literatur innerhalb der fremdsprachlichen Didaktik hat sich mit der Zeit öfters geändert. Anfang des 19. Jahrhunderts wurde literarischen Texten im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode große Wichtigkeit zugeschrieben. Gewählte literarische Texte wurden als Teil des Fortgeschrittenenunterrichts behandelt. Zum einen wurden sie im landeskundlichen Unterricht bearbeitet und zum anderen bei Übersetzungsübungen (vgl. Reisinger 2008: 83 f.). Ein solcher Ansatz hatte jedoch zur Folge, dass die sprachlichen Fertigkeiten zugunsten des theoretischen Wissens vernachlässigt wurden, was Reisinger als „Wissens- und Memorierkult“ bezeichnet (ebd.). Die Unzufriedenheit mit dieser Methode leitete gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Wende im Sprachunterricht ein. Sprachmethodiker stellten die sogenannte „direkte Methode“ vor, die sich im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode auf die konkrete Sprachbeherrschung fokussiert. Dabei wird die fremde Sprache ohne Stützung auf die Ausgangssprache *direkt* von der Lehrperson bzw. vom „Sprachmeister“ übermittelt (ebd.). Bei diesem Ansatz wurde die Literatur in den Hintergrund gerückt. Literarische Texte konnten lediglich noch als ergänzendes Übungsmaterial in den Lehrbüchern vorgefunden werden. Im Fortgeschrittenenunterricht dienten literarische Texte weiterhin zum Ausbau der Lesefertigkeiten und zur Schulung landeskundlicher Kenntnisse, jedoch handelte es sich dabei um zeitgenössische Texte (vgl. Reisinger 2008: 85).

Der Trend eines Fremdsprachenunterrichts, der komplett auf die praktische Schulung der Sprechkompetenz ausgerichtet ist, blieb auch Anfang des 20. Jahrhunderts noch erhalten. Der zweite Weltkrieg führte zu einem zunehmenden Interesse an bestimmten Sprachen, die in der damaligen politischen Situation von großer Bedeutung waren. Darunter war selbstverständlich auch Deutsch. Der Sprachunterricht war damals vorwiegend auf die schnelle Aneignung konkreter Fertigkeiten ausgerichtet. So entstand die „audiolinguale Methode“, die auf der Erkennung und Nachahmung bestimmter sprachlicher Einheiten basiert (vgl. ebd.). Da diese Methode höchst zweckorientiert ist, wurden literarische Texte dabei aus dem Fremdsprachenunterricht vollkommen ausgeschlossen. Diese Situation blieb auch mit

der Erscheinung der audiovisuellen Methode unverändert (vgl. ebd.). Bei dieser Methode wurden vorrangig einprägsame Dialoge eingeübt, die wegen ihrer Kürze und des alltäglichen Wortschatzes leicht nachgeahmt werden konnten (ebd.). Diese Methode zeigte sich als besonders fruchtvoll im Rahmen eines praktisch orientierten Unterrichts, der die Lernenden in kürzester Zeit für den alltäglichen Sprachgebrauch befähigte. Daraus mündete in den 70er Jahren die „kommunikative Didaktik" (ebd. 86). Bei dieser Methode wurden Lernende zur Kommunikation in unterschiedlichen und für sie relevanten Kontexten befähigt. Das Themenspektrum wurde erweitert und der konkreten LernerInnengruppe angepasst. Dennoch wurde weiterhin der Ausbau der Fertigkeit Sprechen in den Vordergrund gestellt. Allerdings zeigte sich diese Herangehensweise schnell als ungenügend, zumal dabei die Fertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben in großem Maße vernachlässigt wurden. Eine solche Unzufriedenheit hatte zur Folge, dass schon Mitte der 70er Jahre die Fertigkeit Lesen wieder zunehmend an Gewicht gewann und somit auch literarische Texte wieder in den allgemeinen Fremdsprachenunterricht eingeführt wurden (ebd.). Darüber hinaus wurde auch eine größere Freiheit bei der Auswahl literarischer Werke gewährleistet. Es wurden nicht mehr nur ausschließlich kanonische Werke im Unterricht bearbeitet, sondern auch zeitgenössische literarische Werke (ebd.). Dies ermöglichte eine breitere Anwendung literarischer Texte im Unterricht. Mittlerweile können sowohl in Lehrwerken für die Grundschule (*Applaus, Beste Freunde, Lisa & Co.*) als auch für die Mittelschule und Sprachgymnasien (*Deutsch ist klasse!, Schritte International, Direkt neu*) authentische Texte gefunden werden. Manche von den Texten sind literarische Werke, die für den FSU angepasst wurden und manche sind Ausschnitte aus Büchern, Zeitungsartikeln o.ä. Das zeigt, dass es im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wieder zu einer Aufwertung der Fertigkeit Lesen gekommen ist und folglich auch der Literatur. Jedoch muss man dabei bedenken, dass sich eine solche Einstellung meist auf den allgemeinbildenden fremdsprachlichen Unterricht bezieht und nicht etwa auf die fachspezifische Entwicklung bestimmter sprachlicher Kompetenzen. Unter dem *allgemeinbildenden Unterricht* versteht man vor allem den Fremdsprachenunterricht in Schulen, der SchülerInnen mit vielseitigen und umfangreichen sprachlichen Kompetenzen ausstatten sollte. Robert Lado beschreibt einen solchen Unterricht folgendermaßen:

> „Wir gehen davon aus, dass die Fremdsprachenerlernung Teil eines allgemeinbildenden Unterrichts ist, Voraussetzung für das Studium fremdsprachiger Literatur darstellt,

> Kommunikation auf internationaler Ebene ermöglichen soll und Wissenschaftlern die Möglichkeit bietet, fremdsprachige Literatur zu lesen.“ (Lado 1967: 203)

Im praktisch-orientierten FSU wird ein umfangreiches Wissen über die Kultur, und damit auch die Literatur einer Sprache heute nicht als Voraussetzung für die Sprachbeherrschung angesehen (vgl. Reisinger 2008: 84 f.). Da heutzutage eine große Vielfalt an Lehrwerken und Kursen für unterschiedliche Zwecke existiert, muss man im Gewissen haben, dass jene Aussage oder Beschluss zum Thema *Literatur im FSU* nicht als allgemein-geltend anzusehen ist.

Eins der größten Nachteile bei der Bearbeitung literarischer Texte im Rahmen des FSU besteht in ihrer Komplexität. Dies bezieht sich besonders auf klassische literarische Werke des deutschsprachigen Kanons. Eine Untersuchung unter ausländischen Kursteilnehmern eines Deutschkurses in Deutschland ergab, dass die größte Herausforderung bei der Bearbeitung literarischer Texte sowohl Sprichwörter und Redewendungen als auch komplizierte Satzkonstruktionen darstellen (Reisinger 2008: 64). Ein unüberschaubarer und unverständlicher Text kann für Lernende abschreckend und höchst demotivierend sein. Daher besteht die größte Herausforderung in der richtigen Auswahl der Texte für die konkrete LernerInnengruppe. Van der Knaap (2018) meint, dass die Wortschatzfrequenz der Texte als wichtigstes Kriterium dabei gelten sollte (446). Von ihr hängt nämlich der Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Textes ab. Studien zufolge sollte die Wortschatzfrequenz für authentische Texte zwischen 95% und 98% liegen (ebd.). Daraus ergibt sich, dass auf 20-50 bekannte Wörter ein neues Wort erscheinen sollte. Van der Knaap meint, dass Lehrkräfte oftmals nicht imstande sind, den Schwierigkeitsgrad richtig einzuschätzen (ebd.). Das Problem ist, dass die Anzahl der Wörter im Text als Einstufungskriterium genommen wird, z.B. 2000 Wörter. Jedoch wird übersehen, dass diese Wörter nicht mit dem allgemeinen Wortschatz übereinstimmen und daher Lernende, die über einen Wortschatz von 2000 Wörtern verfügen, in so einem Text einer viel größeren Anzahl von unbekannten Wörtern begegnen werden (ebd.). Die Untersuchung von Van der Knaap ergab, dass unter den 26 Titeln der Schullektüre, die beurteilt wurden, eine Wortschatzdeckung von nur 85-91% bestand (451f). Daraus ergibt sich, dass bei der gleichen Anzahl von Wörtern in Lehrbuchtexten und authentischen Texten die Zahl der unbekannten Wörter bei literarischen Texten höher ist, was gleichzeitig eine geringere Wortschatzfrequenz bedeutet. Da der Wortschatz nicht mit der GER-Zuordnung

übereinstimmt, kann die Wortanzahl allein nicht als ausreichendes Kriterium für die Schwierigkeitseinstufung dienen, was Van der Knaap zufolge oftmals der Fall ist (453).

Abgesehen von dem Wortschatz können auch andere sprachliche Hürden bei der Bearbeitung literarischer Texte vorkommen, wie z.B. die metaphorische Ausdrucksweise fiktionaler Texte (Reisinger 2008:64). Jederzeit wenn der Text zu sehr von der erwarteten Form oder bekannten Struktur abweicht, kann es bei den Lesern zu Verständnisproblemen kommen. Kommen zu einer anspruchsvollen Struktur auch noch Metaphern hinzu, kann es vorkommen, dass der Lernende dem Text überhaupt nicht folgen kann. Ein weiteres Problem kann auch ein Mangel an landeskundlichem Wissen über die Geschichte, Traditionen, Sitten oder gegenwärtige Geschehen im Sprachgebiet der gelernten Sprache sein (ebd.).

Andererseits ist manchen Wissenschaftlern zufolge der Fremdsprachenunterricht ohne Literatur oder landeskundliches Wissen vollkommen unvorstellbar. Ehlers (2016) ist der Ansicht, dass bei der Bekanntmachung mit fremder Literatur philologisch-hermeneutische Ziele angestrebt werden sollen (61). Dabei nennt sie spezifische Hauptziele und zwar: *Kulturmündigkeit, Gelten-Lassen kultureller Andersheiten, und relativieren des eigenen Selbstverständnisses* (ebd.). Dabei handelt es sich über die Wahrnehmung kultureller Unterschiede und der Erweiterung eigener Perspektiven und Denkweisen. Schon in den sechziger Jahren nannte Robert Lado (1967) die Überbrückung von kulturellen Kontrasten als größtem Vorteil beim Einsatz fremdsprachlicher literarischer Texte im Unterricht (vgl. Lado 1967: 209). Diese Überbrückung erfolgt durch *interkulturelles Lernen*, was Thomas folgendermaßen definiert:

> „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn die Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystems der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden.“ (Thomas 1993: 382 zitiert nach Reisinger 2008: 38)

Dies meint, dass Lernende versuchen, sich die Anschauungsweise der fremden Kultur, so gut es geht, anzueignen. Dabei entsteht eine fiktive Brücke zwischen der eigenen und der fremden Kultur, die das „Interkulturelle“ bezeichnet (vgl. ebd.). Anders als beim bloßen Memorieren von Informationen über die fremde Kulturgeschichte, wird hierbei ein größeres Verständnis

über die andere Kultur und zugleich auch die Eigene erzeugt (vgl. ebd.). Ohne dieses Wissen kann es in der Fremdsprache oft zu Missverständnissen kommen (Lado 1967: 203). Versteht der Lernende nämlich die Ausdrucksweise, Symbole oder das Wertsystem einer Kultur nicht, wird er unvermeidlich auf Verständnisprobleme stoßen. Daher kann behauptet werden, dass durch interkulturelles Lernen indirekt auch die Sprachkenntnisse gefördert werden.

Weiterhin sind authentische Texte bei der Ausbildung der Lesefertigkeit von unverkennbarem Wert. Sie zeigen die Anwendung der Sprache in ihrer eigentlichen Form und helfen somit den Lernenden sich mit den sprachlichen Sonderheiten und verschiedenen Ausdruckmöglichkeiten der fremden Sprache bekanntzumachen. Da diese Texte im Gegensatz zu Lehrwerktexten viel anspruchsvoller sind, ist es empfehlenswert, den Lernenden bei der Bewältigung jener Texte Hilfe zu leisten. Robert Lado legt einen großen Wert auf die erste Begegnung mit einem literarischen Werk in der gezielten Fremdsprache (ebd.). Er meint, dass Lernende durch eine Fachperson in die Sprache der Literatur eingeführt werden sollten, um einen möglichen Kulturschock in späteren Phasen des Fremdsprachenerwerbs zu vermeiden (vgl. ebd. 205). Außerdem kann die Lehrperson den Schwierigkeitsgrad des Textes den Lernenden anpassen und allmählich steigern.

2.2. Die Fabel im DaF-Unterricht

In dieser Arbeit handelt es sich um die Bearbeitung einer konkreten Textform: der Fabel. Sie wird der epischen Gattung zugeschrieben und gilt als eine *epische Kleinform* (vgl. Mair 2015: 119). Die Fabel kann entweder in Prosa- oder in Versform vorkommen.

Kinder werden schon in anfänglichen Phasen ihrer Ausbildung mit der Fabel vertraut gemacht. In Kroatien ist die Fabel schon in der Lektüreauswahl für die erste Klasse zu finden (vgl. MZO). Dank ihrer Struktur eignet sie sich hervorragend, um Kindern moralische Werte näherzubringen. Die Grundeigenschaft der Fabel ist nämlich eine Moral, die eindeutig und einprägsam ist. Eversberg sieht diese Eigenschaft als einen Nachteil, da es den Leser der eigenen Auffassung und Interpretation des Werkes beraubt (vgl. 2006: 16). Aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, verleiht ihr diese Eigenschaft jedoch eine vorteilhafte Position. Eine klare Schlussfolgerung erleichtert das Verständnis und wirkt

sich folglich auch positiv auf die Motivation der Lernenden aus. Zusammen mit der überschaubaren Struktur der Fabel und einer leicht verfolgbaren Handlung eignet sie sich für den Unterricht meist besser als andere literarische Formen. Hierbei kann eine Parallele zum Märchen gezogen werden, das Reisinger (2008) zufolge auch zu den „einfacheren" literarischen Formen zählt (85). Helmling und Wackwitz (1986) meinen, dass Märchen dank ihrer einsträngigen Handlung weniger komplexe syntaktische Strukturen aufweisen (117 ff). Darauf hinaus soll der repetitive Charakter des Märchens auch die anfänglichen Schwierigkeiten mit der Sprache und dem Wortschatz vorwegnehmen (vgl. ebd.). Die gleichen Eigenschaften treffen auch auf die Fabel zu, was sie für Fremdsprachler besonders attraktiv macht. Ein weiteres Merkmal, das sowohl auf das Märchen als auch auf die Fabel zutrifft, ist, dass in diesen Erzählformen der Triumph des moralisch überlegenen im Vordergrund steht und somit sehr befriedigend für den Leser ist (Helmling und Wackwitz 1986: 117 f). Das steigert zum einen die Lesemotivation und regt zum anderen auch zu einer konstruktiven Diskussion an, was sie folglich als guten Unterrichtsstoff auszeichnet.

2.3. Der Vers im DaF-Unterricht

Das Werk *Ježeva kućica* ist in Versform geschrieben und wird als eine *episch-lyrische Mischform* klassifiziert (vgl. Mair 2015: 119). Außer der epischen Erzählform besitzt die Fabel Merkmale, die Reisinger der lyrischen Gattung zuschreibt und das sind die folgenden: *Liedhaftigkeit, Kürze, Abweichung von der Alltagssprache und Versform* (vgl. 2008: 106).

Die Anwendung lyrischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist noch immer einer bestimmten Skepsis ausgesetzt (vgl. ebd. 117). Da die Versform und die Vielzahl lyrischer Figuren sogar in der Muttersprache eine Herausforderung stellen können, kommt es als keine Überraschung, dass Experten ein gewisses Misstrauen gegenüber deren Anwendung im Unterricht hegen. Eine Studie von Reisinger ergab, dass zwei Drittel der befragten Lehrpersonen ausschließlich schon im Voraus didaktisierte lyrische Werke im Unterricht einsetzen und mehr als 6% der Befragten jene überhaupt nicht im Unterricht benutzen (vgl. ebd. 176). Reisinger selbst glaubt, hingegen, dass die Nutzung von Gedichten im weiteren Sinne einen dreifachen Vorteil bringt (vgl. ebd. 119). Zum einen, meint sie, können sie einen motivationsfördernden Effekt haben. Zum anderen verschaffen sie Abwechslung im Unterricht. Letztens können sie beliebig

gewählt werden, unabhängig vom vorgeschriebenen Lehrwerk (ebd.). Anschließend auf die eben genannten Argumente bieten Werke, die in Versform geschrieben sind, auch die Möglichkeit, sich auf eine spielerische Weise mit der Ausspracheschulung zu beschäftigen. Schon im 19. Jahrhundert wurden lyrische Texte im Rahmen der *direkten Methode* zu diesem Zweck genutzt (vgl. Reisinger 2008: 85). Obwohl dieses Lernziel meist im Anfängerunterricht Vorrang hat, besteht besonders bei älteren Lernenden die Notwendigkeit für eine systematische Ausspracheübung. Wenn man von Aussprache spricht, ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, was genau dieser Termin umfasst. Der Begriff „Aussprache" bezieht sich nicht nur auf den Akzent. Obwohl die Eliminierung des fremden Akzents in der Zielsprache ein erwünschtes Resultat ist, ist es äußerst fragwürdig, bis zu welchem Grad dies überhaupt möglich ist (vgl. Storch 1999: 104). Daher wird es auch nicht als eines der Lernziele in der Fremdsprachenschulung angesehen. Wenn also von *Aussprache* die Rede ist, denkt man an all die lautlichen Sonderheiten einer Sprache, die ausschlaggebend für eine kohärente und klare Kommunikation sind. Robert Lado gibt eine umfassende Definition des Begriffs:

> „In jeder Sprache hat die Aussprache mit Konsonanten, Vokalen, mit Intonation, Betonung, Rhythmus und Übergängen sowie mit deren jeweiligen Abfolgen und Kombinationen zu tun." (Lado 1967: 103)

Diese Argumente stützen die Stellungnahme, dass lyrische Texte im weiteren Sinne eine vorteilhafte Anwendung im Fremdsprachenunterricht haben können und daher zu Unrecht von Lehrkräften oftmals vollkommen übersehen werden. Dabei ist es wichtig, in dieser Diskussion nicht nur an klassische Werke von Goethe, Heine oder Rilke zu denken. Genau wie auch alle anderen literarischen Formen passt sich auch das Dichtertum der Zeit an und erscheint in unterschiedlichen Formen. Reisinger betont dabei besonders die modernen „medialen Ausdrucksformen" wie z.B. Songtexte oder Werbungen (vgl. 2008: 118). Die positive Auswirkung der Anwendung gegenwärtiger lyrischer Formen ist zweierlei. Erstens ist es wegen der Nutzung der Gegenwartssprache äußerst motivationsfördernd für die Lernenden. Zweitens ist das Verständnis nicht zusätzlich gehindert durch unnachvollziehbare außersprachliche Begebenheiten, zumal modernere Texte dem Lesenden einen Realitätsbezug gestatten. Natürlich können diese Richtlinien nur als allgemeine Leitfäden gesehen werden und als solche sind sie nicht in jedem Unterrichtskontext anwendbar. Nichtsdestotrotz, zumal sich diese Arbeit mit dem Fremdsprachenunterricht im Rahmen der schulischen Ausbildung beschäftigt, ergibt sich die Auseinandersetzung mit gedichteten

Werken als unabdingbar. Wesentlich ist, den Schwierigkeitsgrad und die Themenauswahl in solcher Weise den Lernenden anzupassen, dass sie weiterhin motiviert und gleichzeitig entsprechend gefördert sind.

2.4. *Ježeva kućica*

Anschließend an die angeführten Argumente, werde ich weiterhin die Begründung zu meiner Themenauswahl darlegen.

Zunächst möchte ich erwähnen, dass meine persönliche Vorliebe für dieses Werk meine Themenauswahl stark beeinflusst hat. Die erste Begegnung mit diesem Werk fand für mich schon im Vorschulalter statt. Es war eins der ersten Bücher, das ich ganzheitlich nacherzählen konnte, obwohl ich derzeit des Lesens und Schreibens noch unkundig war. Zu Beginn meiner Studienzeit habe ich den ersten Versuch unternommen, dieses Werk zu übersetzen. Dieses Vorhaben brachte die Idee hervor, das Werk anschließend auch in meiner Diplomarbeit zu nutzen.

Durch meine mehrjährige Erfahrung im Unterricht mit Lernern unterschiedlichen Alters, wurde mir klar, dass viele meiner SchülerInnen meine Hingezogenheit zu diesem Werk teilten. Obwohl seit seinem Entstehen mittlerweile schon 70 Jahre vergangen sind, scheint *Ježeva kućica* weiterhin ein Favorit der Kinder zu sein. In Kroatien erschien das Buch 1982 und wurde auch Teil der obligatorischen Schullektüre. Im Jahr 1993 wurde es infolge des Krieges von der Liste gestrichen, da der Originaltext auf Serbokroatisch verfasst war. Seither erschienen zahlreiche Ausgaben des Werkes. 2015 erschien in Kroatien die Neufassung des Werkes in kroatischer Sprache, herausgegeben von dem Verlag *Naša djeca d.o.o*. Diese enthielt die Originalzeichnungen aus dem Jahr 1957, illustriert seitens des berühmten kroatischen Illustrators Vilko Gliha Selan. Daraufhin folgten zahlreiche Theateraufführungen. 2011 wurde die Fabel am sarajevischen Volkstheater unter der Regie von Ferid Karajica auch als Oper aufgeführt. Das Buch erlangte weltweite Anerkennung durch dessen Verfilmung in 2016. Der animierte Kurzfilm debütierte beim *Berlinale* in der Regie von der kroatisch-kanadischen Autorin Eva Cvijanović. Die Geschichte wird in drei unterschiedlichen Sprachen von drei unterschiedlichen Erzählern geschildert und zwar in Kroatisch, Englisch und Französisch. Der

Kurzfilm ist mittlerweile auch öffentlich zugänglich (https://www.youtube.com/watch?v=wXCeZEwmZEk). Diese Neuauffassungen schenkten der Fabel neues Leben und damit auch eine massenhafte Beliebtheit bei neuen Generationen von Kindern. Im Februar 2019 führte das Kroatische Ministerium für Wissenschaft und Bildung eine Nachfrage unter 8.344 Personen durch. Diese Ergab, dass *Ježeva kućica* auf Platz 15 der beliebtesten Kinderlektüren fürs Grundschulalter eingestuft wurde (vgl https://mvinfo.hr/clanak/ministarstvo-znanosti-i-obrazovanja-predstavilo-rezultate-anketnog-upitnika-o-preporukama-izborne-lektire). Folglich wurde diese Fabel 2019 auch wieder in die Lektüreauswahl für die Grundschule hinzugefügt (vgl. MZO).

Die erneute Aufnahme ins Lektüreprogramm und die allgemeine Beliebtheit des Buches sprechen dafür, dass dieses Werk auch im Fremdsprachenunterricht seine Anwendung finden sollte. Ein bekanntes Werk bietet den Vorteil, inhaltliche Unklarheiten vorwegzunehmen. Das erleichtert die Bearbeitung des Textes und verleiht gleichzeitig einen Lernanstoß. Erfahrungsgemäß ist die Auseinandersetzung mit einem neuen Textformat an sich ein höchst anspruchsvolles Unternehmen für die Lernenden. Oftmals neigen die Lernenden dazu, knifflige Texte in kleinere Einheiten zu sezieren und zu detailliert zu analysieren (vgl. Dahl 1986: 213). Um zu vermeiden, dass die Textbearbeitung auf das schlichte Entziffern einzelner Wörter oder Satzstrukturen hinausläuft, ist eine passende Textauswahl von extremer Bedeutung. Stößt der Lernende schon zu Anfang des Textes auf Probleme bei der Texterschließung, führt das zweifellos zur Senkung der Motivation und folglich zur Hinderung des Lernerfolgs (vgl. ebd. 217).

Wird dagegen ein bekannter Inhalt bearbeitet, können die Lernenden schon beim ersten Lesen einen leichteren Überblick über den gesamten Text gewinnen. Abgesehen davon, muss die Wortschatzarbeit nicht in den ersten Plan kommen, was zugleich eine breitere Lernzielsetzung gestattet. Die Lehrperson kann entscheiden, zu welchem Zweck und auf welche Weise sie den Text bearbeiten möchte. Wichtig dabei ist, literarische Texte nicht zum Zweck der Einübung grammatischer Strukturen zu nutzen. Einerseits kann das eine schlechte Auswirkung auf die Motivation der Lernenden haben und andererseits kann es auch ihren künftigen Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Werken negativ beeinflussen.

> „Literatur im Fremdsprachenunterricht sollte kompetenzorientiert, Motivation fördernd, Leselust weckend, handlungsorientiert und nicht instrumentalisierend

> unterrichtet werden. Es ist nicht ratsam, Literatur bloß als Vorwand zum Üben von Grammatik und Wortschatz einzusetzen.“ (Karlstedt 2017: 65)

Dieses ist besonders wichtig, wenn von lyrischen Texten die Rede ist, da das Textformat an sich einen genügenden Anreiz verschafft. Ein weiterer Vorteil der Didaktisierung einer Fabel für den fremdsprachigen Unterricht liegt darin, dass es nicht Teil des vorgesehenen Lehrplans ist und dass somit für Abwechslung im Klassenzimmer gesorgt wird. Die Tatsache, dass die Fabel in Versform und im Reim geschrieben ist, gestattet die Annäherung an lyrische Texte in der Fremdsprache. Darüber hinaus handelt es sich um einen bekannten Text, was den SchülerInnen diese Annäherung weitgehend erleichtert, da unbekannte lyrische Texte oftmals zu fordernd für den Schulunterricht sein können.

3. *Igelchens Häuschen* im DaF- Unterricht

3.1. Unterrichtsplanung

In diesem Teil meiner Arbeit möchte ich die Einzelheiten meiner Unterrichtsplanung vorlegen. Brinitzer et al. geben einen Überblick über die wichtigsten Entscheidungen, die bei der Unterrichtsplanung getroffen werden müssen (vgl. 2013: 154). Den Autoren zufolge muss die Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung folgende Aspekte berücksichtigen:

A. Zielgruppe
B. Lernziele
C. Lehrwerk
D. Lerninhalte
E. Phasen

(vgl. Brinitzer et al. 2013: 154-157)

Meine Überlegungen und Entscheidungen zur Unterrichtsplanung werden im weiteren Text dieser Gliederung gemäß angeführt mit Ausnahme von der Angabe *C. Lehrwerk*, da ich in dieser Arbeit keinen Lehrbuchtext bearbeite.

A. Zielgruppe

Die Unterrichtsplanung in dieser Diplomarbeit ist für eine fortgeschrittene LernerInnengruppe gedacht. Das Unterrichtskonzept ist vorgesehen für die Niveaustufe B2/C1. Da ich meine Studienpraxis am IV. Gymnasium in Zagreb gemacht habe, entschloss ich mich dafür, die Didaktisierung der Fabel an dieser LernerInnengruppe zu orientieren. Der Unterricht am IV. Gymnasium wird zweisprachig durchgeführt, sowohl auf Kroatisch als auch auf Deutsch. Nach ihrem Schulabschluss erlangen die SchülerInnen die Niveaustufe C1 in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Außerdem wird ihnen auch innerhalb ihrer Schule die Teilnahme an der DSD II Prüfung ermöglicht (vgl. IV. Gimnazija Zagreb). Die Schule bietet auch die Möglichkeit des zweisprachigen Unterrichts auf Englisch und Französisch, aber diese LernerInnengruppe sind nicht im Fokus der vorliegenden Diplomarbeit und werden deshalb bei der Unterrichtsplanung nicht berücksichtigt.

Die vorgesehene Stundenzahl für Deutsch als erste Fremdsprache beträgt an sprachlichen Gymnasien in Kroatien 140 Stunden pro Jahr, bzw. 4 Stunden pro Woche (vgl. MZO). Zusätzlich wird im IV. Gymnasium der Unterricht in einigen anderen Fächern in deutscher Sprache ausgeführt. Diese Schulfächer sind die folgenden:

1. Klasse: Ethik, Geschichte, Deutsch – Unterricht zur Vorbereitung für die DSD Prüfung
2. Klasse: Ethik, Geschichte, Deutsch – Unterricht zur Vorbereitung für die DSD Prüfung
3. Klasse: Soziologie, Geschichte, Deutsch – Unterricht zur Vorbereitung für die DSD Prüfung
4. Klasse: Wirtschaft, Geschichte, Deutsch – Unterricht zur Vorbereitung für die DSD Prüfung

Aufgrund des höheren Schwierigkeitsgrades habe ich die Unterrichtsplanung für den Deutschunterricht in der vierten Klasse vorgesehen. Die vorgesehene Anzahl der SchülerInnen pro Klasse beträgt 10. Jedoch lässt sich die folgende Unterrichtsskizze auch einer größeren Schülerzahl anpassen.

B. Lernziele

Die Voraussetzung für jede Unterrichtsplanung ist die Definierung der erstrebten Lernziele. Die Visualisierung des erwünschten Zieles gewährt der Lehrperson immer einen gewissen Orientierungspunkt bei der Organisierung der einzelnen Unterrichtseinheiten. Darüber hinaus

dienen Lernziele der Reflexion und Bewertung des Unterrichts. Jeder *gesteuerte Fremdsprachenunterricht* ist nicht gleich, und daher können sich einzelne Lernziele in unterschiedlichen Lernkontexten auch drastisch unterscheiden (vgl. Storch 1999: 25). Es ist klar, dass ein Saisonarbeiter, der schnell einige Basiskenntnisse für den Job als Kellner erwerben möchte und ein Jurastudent, der sich künftig als Dolmetscher betätigen möchte, nicht die gleichen Erwartungen und Bedürfnisse von ihrem Fremdsprachenunterricht haben. Lernziele unterscheiden sich aber nicht nur in solchen extremen Fällen. Sogar im formalen Unterricht können Ungleichheiten auftreten. Manche Lernziele hängen von dem Schultyp ab, z.B. das sprachliche Gymnasium, die Wirtschaftsschule oder das mathematische Gymnasium stellen nicht die gleichen Erwartungen an ihre SchülerInnen. Die Lernziele unterscheiden sich auch abhängend davon, ob es sich um die erste oder zweite Fremdsprache handelt. Darüber hinaus kann auch jeder einzelne Lehrer den Akzent seines Unterrichts innerhalb der eigenen Feinziele definieren, jedoch im Rahmen der übergeordneten Lernziele vorgeschrieben durch das Curriculum.

Lernziele lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien einteilen. Storch z.B. unterscheidet zwischen *pragmatischen* und *kognitiven Lernzielen*. Erstere beziehen sich auf konkrete sprachliche Kompetenzen (vgl. 1999: 25-28). Er nennt zwei grundlegende Kriterien für die Definierung *pragmatischer Lernziele* und das sind „Nützlichkeit für die Lernenden“ und „Gebrauchs- und Verwendungsrelevanz“ (vgl. ebd. 25). Daher handelt es sich bei diesen Lernzielen um die Anwendbarkeit der konkreten sprachlichen Mittel und Kompetenzen, die erworben werden. *Kognitive Lernziele* hingegen beziehen sich auf ein breiteres Wissensfeld und beinhalten *landeskundliches, soziokulturelles, pragmatisches* und *Wissen über das Lernen von Fremdsprachen* (vgl. ebd. 28). Brinitzer et al. geben eine noch überschaubarere Definition dieser Lernziele:

> „Pragmatische Lernziele zeigen auf, was die Lernenden am Ende des Unterrichts *können* sollen.“
>
> „Kognitive Lernziele beziehen sich immer auf Wissen, beschreiben also, was die Lernenden am Ende des Unterrichts *wissen* sollen.“
>
> (Brinitzer et al. 2013: 155)

Im formalen Fremdsprachenunterricht wird ein starker Akzent auf die Definierung der oben genannten Lernziele gesetzt. In Kroatien wurde 2009 ein Zentralabitur eingeführt, was auch

die Anpassung der Lernziele für Deutsch als Fremdsprache bedingte. Innerhalb des organisierten Schulunterrichts musste daher ein methodologischer Konsens bestehen, um allen SchülerInnen den Erwerb der gleichen Basiskompetenzen zu ermöglichen.

Das kroatische Curriculum aus 2019 richtete sich bei der Definierung der Lernziele für den DaF Unterricht nach den gleichen Prinzipien. Die Lernziele werden dementsprechend nach folgenden Kompetenzen gegliedert:

- Kommunikative sprachliche Kompetenz
- Interkulturelle kommunikative Kompetenz
- Selbstständigkeit im Spracherwerb

Das erste Lernziel bezieht sich auf den effektiven Gebrauch der erworbenen sprachlichen Mittel und das situations- und kontextbedingte Anpassungsvermögen des eigenen sprachlichen Repertoires. Das zweite Lernziel hängt mit der Wahrnehmung kultureller Unterschiedlichkeiten zusammen und der Empfindlichkeit gegenüber Mitsprechern mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Das letzte Lernziel betont die Förderung der Eigeninitiative der SchülerInnen im Erwerb der Fremdsprache.

Die Definierung der Lernziele in dieser Diplomarbeit richtet sich nach den Lernzielen des kroatischen Curriculums aus 2019 für die vierte Klasse der sprachlichen Gymnasien für das Unterrichtsfach Deutsch als erste Fremdsprache. Die konkreten Lernziele für die geplanten Unterrichtseinheiten können in dem Unterrichtsentwurf aufgefunden werden (→S. 16).

D. Lerninhalte

Um die vorgesehenen Lernziele erreichen zu können, muss eine Basis an Wissen und Kompetenzen bestehen, auf welche die Lernenden aufbauen können. In der folgenden Tabelle gebe ich einen Überblick über das Wissen und die Fertigkeiten, die als Voraussetzung zur Bewältigung der geplanten Unterrichtseinheit dienen. Die unten genannten Lerninhalte richten sich nach den Leitlinien des kroatischen Curriculums 2019 (vgl. MZO).

Grammatische Strukturen	• Präsens, Perfekt, Präteritum • Imperativ • Passiv • Modalverben

	• Konjunktiv I und II • Reflexive Verben • Infinitiv mit und ohne zu • Deklination der Substantive und Pronomina • Deklination und Steigerung der Adjektive • Negation • Direkte und indirekte Rede
Wortschatz	• kann häufigste Tierarten von Haus-, Nutz- und Wildtieren benennen • kann Hauptkörperteile an Tieren benennen (z.B. Schnauze, Schnurrhaar, Fell, Zähne, Flügel, Stacheln usw.) • kennt die Grundausdrücke zur Beschreibung natürlicher Phänomene (z.B. Wind, Regen, Sterne, Mondschein, Himmel usw.) • kann bestimmte Erscheinungen im Wald benennen (z.B. Baum, Gehege, Laub, Ast, Blatt, Schlamm usw.) • kennt die Ausdrücke für bestimmte Bewegungen (z.B. springen, liegen, rasen, sitzen, rennen usw.) • kann unterschiedliche Bauten benennen (z.B. Haus, Wohnung, Palast, Schloss) • kann Möbelstücke im Haus benennen (z.B. Tisch, Bett usw.) • kann Geschirr benennen (z.B. Topf, Teller, Messer usw.)
Sprachliche Fertigkeiten	• kann geschriebene Texte mit unbekannten Wörtern global verstehen • kann Hörtexte mit bekannten Wörtern in der Fremdsprache global, selektiv und detailliert verstehen

	• kann Hörtexte mit unbekannten Wörtern global verstehen • kann adaptierte und einfache authentische literarische Texte in der Fremdsprache selbstständig lesen und global, selektiv und detailliert verstehen • kann lyrische Texte mit korrekter Aussprache lesen • kann Texte aus Textbüchern mit korrekter Satzintonation lesen • kann längere Texte in mündlicher und schriftlicher Form zusammenfassen und/oder nacherzählen

E. Phasen

Die einzelnen Unterrichtphasen bezeichnen die „verschiedenen Schritte der Feinplanung“ (vgl. Brinitzer et al. 2013: 157). Das sind Teileinheiten des Unterrichts, die bei der Planung einer größeren Unterrichtseinheit ausformuliert werden müssen. Unterrichtsphasen müssen logisch und unaufdringlich aufeinander aufbauen, sodass der Unterricht fließend verläuft und die Lernenden problemlos mithalten können. Die Phasen können sich abhängend von bestimmten Lernzielen bei jeder Stundenplanung unterscheiden, jedoch muss immer eine überschaubare Basisgliederung vorhanden sein. Mattes schlägt das folgende Phasenschema vor[1]:

1. Uvođenje u temu
2. Razrada preduvjeta za svladavanje teme
3. Davanje zadataka učenicima
4. Faza samostalnog učenja s vlastitom odgovornošću
5. Priprema prezentacije rezultata
6. Učenička prezentacija

[1] Für Original vgl. Mattes, Wolfgang (2002): *Routiniert planen-effizient unterrichten. Ein Ratgeber*. Paderborn: Schöningh Verlag.

7. Povratna informacija
8. Osiguranje važnih rezultata učenja
9. Stvaranje sudova, ocjenjivanje, rasprava

(vgl. Mattes 2007: 42)

Hierbei handelt es sich um ein Unterrichtschema für die Themenbearbeitung bei handlungsorientiertem *Lernen* (vgl. Mattes 2007: 36 f). Unter diesem Begriff versteht man denjenigen Unterricht, der sich zusätzlich zum Erwerb bestimmten Wissens auf den Erwerb konkreter Kompetenzen fokussiert (ebd.). Das impliziert, dass jede Themeneinheit, die im Unterricht bearbeitet wird, entweder in dem Erwerb neuer oder in der Schärfung schon vorhandener Kompetenzen resultiert. Bei dem handlungsorientierten Unterricht ist es daher besonders wichtig, sich Stück für Stück zum selbstständigen Handeln hinzuarbeiten. Dem oben erwähnten Schema zufolge bedeutet das, die Einführung und Vorentlastung der Lehrperson zu überlassen und sich in weiteren Phasen allmählich immer weniger an die Lehrperson, bzw. die MitschülerInnen zu stützen, um letztendlich vollkommen selbstständig handeln zu können.

Bei der Unterrichtsplanung in dieser Diplomarbeit richtete ich mich nach diesem Schema. In der folgenden Tabelle gebe ich einen allgemeinen Überblick über dieses Schema am Beispiel meiner Unterrichtsplanung[2]:

1.	• Den S wird ein literarischer Text mit ähnlichem Wortschatz vorgestellt und sie können sich somit auf das Textformat vorbereiten. • Die L motiviert die S dazu, selbstständig zum Schluss zu kommen, um welche Geschichte bzw. Fabel es sich handelt.
2.	• Die S bearbeiten den Wortschatz frontal mit Hilfe der L. • Die S festigen den bearbeiteten Wortschatz und erzielen somit die Voraussetzungen zur Bearbeitung des angehenden Themas.
3.	• Den S werden erste Aufgaben erteilt, die sie selbstständig lösen sollen (Aufgrund des Hörtextes Bilder in die richtige Reihenfolge bringen).
4.	• Die S sollen als Hausaufgabe den Text auf Kroatisch lesen.

[2] Im weiteren Text werde ich aus Überschaubarkeitsgründen die Abkürzungen S für SchülerInnen und L für die Lehrperson verwenden.

5.	• Die S bekommen Anweisungen und bereiten ihre Darstellung der Fabel in Paaren vor. Die L kann ihnen dabei helfen, aber sie dient in dieser Phase nur als Instruktor/in.
6.	• Die S lesen ihre Zeilen in den entsprechenden Rollen vor.
7.	• Die L bewertet die Aussprache und gibt Ratschläge bzw. korrigiert grobe Fehler.
8.	• Die S wiederholen die Darstellung der Fabel, aber jetzt mit einer zusätzlichen affektiven Intonierung. • Die S sollen den Inhalt der Fabel nacherzählen.
9.	• Die S reichen ihre Hausaufgaben ein. Die L kann einschätzen, wie gut sie den Wortschatz erworben haben und wie gut das Verständnis des gesamten Textes ist.

3.2. Unterrichtsentwurf

In diesem Abschnitt stelle ich meinen Unterrichtsentwurf vor. Jede Stunde ist als einzelne Einheit bearbeitet und in Tabellenform dargestellt.

Klasse: 4. Klasse zweisprachiges Gymnasium, Teenager, B2/C1
Stundenzahl: 140 Stunden/Jahr
Klassenstärke: 10 SchülerInnen
Thema der Stunde: Vorentlastung für „Ježeva kućica“ von Branko Ćopić
Schüler- und Lehreraktivitäten: Textbearbeitung, Arbeitsblätter, Pantomime, Flüsterpost
Lernziele: die S können den gezielten Wortschatz verstehen und korrekt aussprechen (Igel, Lerche, Leuchtkäfer, Eule, Jagd, Laub, vorangehen, sich wälzen, sich heben, verbergen, sichten, dämmern, mucksmäuschenstill);
Dauer: 45 Minuten

Lernphasen Lernziele Zeit	Interaktion Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien, Material
Einstieg (20 Min)	Die S bekommen einen unbekannten Text (→A1) und werden von der L angewiesen, ihn selbstständig zu lesen. Daraufhin bekommen sie Arbeitsblätter (→A2) zum Text, die sie gemeinsam in der Klasse mit Hilfe der L bearbeiten. Die Aufgabe 2 mag für einige Klassen zu fortgeschritten sein. Gegebenenfalls kann die Nutzung eines Wörterbuches in dieser Phase des Unterrichts gestattet werden.	Einzelarbeit Arbeitsblatt Frontal Arbeitsblatt
Vertiefung bzw. Erweiterung (20 Min)	Die S werden in zwei Teams aufgeteilt. Sie werden von der L angewiesen, sich die neuen Begriffe aus der vorherigen Aufgabe innerhalb von 3 Minuten so gut wie möglich einzuprägen. Sie spielen Pantomime mit Wörtern aus dem Text. Die Wörter werden vom L im Voraus ausgewählt (→A3). Ein S aus einem Team tritt vor. Eine Stoppuhr wird auf 1 Minute gestellt. Er versucht seinen Teammitgliedern so viele Wörter zu erklären wie möglich. Jedes Wort trägt einen Punkt. Die anderen dürfen nicht mitraten. Nachdem die Minute vorbei ist, werden die erratenen Begriffe zur Seite gelegt und diejenigen, die nicht erraten wurden, werden wieder mit den anderen vermischt. Die Teams raten abwechselnd und dabei erklärt jedes Mal ein anderer S die Begriffe.	Gruppenarbeit Zettel
Festigung (5 Min)	Im letzten Teil der Stunde wird der bearbeitete Wortschatz gefestigt (→A4). Die S wiederholen die Wörter durch das Spiel *Flüsterpost*[3]. Das Spiel funktioniert folgenderweise: Alle S setzen sich in einen Kreis. Der/Die Erste bekommt einen Begriff auf einem Zettel. Er/Sie muss den Begriff der nächsten Person ins Ohr flüstern und hat dafür nur eine Gelegenheit.	Gruppenarbeit Spiel

[3] vgl. Mönning 2017: 63

	Der/Die nächste S macht das Gleiche. Diese Tätigkeit wird wiederholt, bis das Wort zur letzten Person kommt, die es dann laut aussprechen muss. Jedes Mal ist eine andere Person als Erste an der Reihe.	

Klasse: 4. Klasse zweisprachiges Gymnasium, Teenager, B2/C1
Stundenzahl: 140 Stunden/Jahr
Klassenstärke: 10 SchülerInnen
Thema der Stunde: Hörtext „Ježeva kućica“ von Branko Ćopić
Schüler- und Lehreraktivitäten: Hörtext, Arbeitsblätter
Lernziele: Die S können einen lyrischen Text ohne schriftliche Vorlage global verstehen; die S können den Sequenzen einer Geschichte im Vers folgen und sie in die richtige Reihenfolge bringen; die S können einen lyrischen Text mit schriftlicher Vorlage selektiv verstehen
Dauer: 45 Minuten

Lernphasen Lernziele Zeit	Interaktion Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien, Material
Gedankenanstoß (5 Min)	Die L schreibt Titel von Märchen und Geschichten an die Tafel. Dann stellt sie Kärtchen mit Namen von Figuren aus diesen Geschichten an die Tafel. Die S sollen erraten, welche Figuren zu welchen Geschichten passen. Daraufhin bleiben die Figuren aus „Igelchens Häuschen“ übrig und der L motiviert die S zu erraten, zu welcher ihnen bekannten Geschichte diese Figuren gehören. (→TA 1)	Frontal Tafel Magnetkärtchen
Einstieg (10 Min)	Die S bekommen Arbeitsblätter (→A5) mit Bildern aus dem Buch *Ježeva kućica*. Sie hören Zeilen aus dem Text und müssen die Textteile mit den passenden Bildern verbinden.	Einzelarbeit Arbeitsblatt Audioaufnahme
Erweiterung (10 Min)	Sie bekommen ein weiteres Arbeitsblatt (→A6), wo sie die Zeilen, die sie gehört haben, in schriftlicher Form vor sich sehen. Sie hören die Textteile nochmals und sollen jetzt die fehlenden Textteile ergänzen.	Einzelarbeit Arbeitsblatt Audioaufnahme
Vertiefung (10 Min)	Die S bekommen den ganzen Text in schriftlicher Form. Sie hören den ganzen Text und folgen dem Text.	Arbeitsblatt Audioaufnahme
Festigung (10 Min)	Die S bekommen einen Briefumschlag pro Schülerpaar. Im Umschlag sind die Fotos aus dem Text ausgeschnitten und vermischt (→A7). Sie sollen anhand des Textes die Fotos in die richtige Reihenfolge bringen. Daraufhin wird die Aufgabe gemeinsam in der Klasse geprüft.	Paararbeit Fotos
Hausaufgabe	Als Hausaufgabe sollen die S zu Hause den Originaltext auf Kroatisch lesen.	

Klasse: 4. Klasse zweisprachiges Gymnasium, Teenager, B2/C1
Stundenzahl: 140 Stunden/Jahr
Klassenstärke: 10 SchülerInnen
Thema der Stunde: „Ježeva kućica“ von Branko Ćopić
Schüler- und Lehreraktivitäten: Ratespiel, Arbeitsblätter, Gruppendarstellung der Fabel
Lernziele: Die S können den im Vers verfassten Text detailliert verstehen; Die S können den im Vers verfassten Text mit korrekter Aussprache vortragen Die S können einen literarischen Text mit Gefühl darstellen; Die S können den Inhalt einer Fabel in eigenen Worten nacherzählen
Dauer: 45 Minuten

Lernphasen Lernziele Zeit	Interaktion Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien, Material
Einstieg (5 Min)	Die L schreibt die Figurennamen an die Tafel (→TA2). Die L liest eine Aussage und die S müssen erraten, welche Figur aus dem Text das sagt (→A8). Die S dürfen den Text in diesem Teil der Stunde nicht einsehen. Die S schreiben die Antworten der Reihe nach auf ein Blatt auf. Wenn sie fertig sind, unterschreiben sie und geben ihre Antworten der L ab.	Frontal Tafel Blatt
Vertiefung (20 Min)	Die S bekommen pro Paar Zeilen aus dem Text und sie müssen herausfinden, zu welcher Figur diese Textteile gehören (→A9). In diesem Teil der Stunde dürfen sie den Text einsehen. Wenn sie wissen, welche Figur sie spielen, schreiben sie dies auf Schildchen auf und befestigen es auf ihre Kleidung, sodass es für die anderen sichtbar ist. Dann nehmen sie den Text und unterstreichen die Textteile, die sie vorlesen werden. Während dessen zählt die L die Punkte für das Quiz aus der vorherigen Aufgabe zusammen. Die S sollen dann in Paaren lernen, ihre Zeilen vorzulesen. Die beiden S sollen abwechselnd in Szenen sprechen. Während sie üben, geht die L durch die Klasse und hilft den S, den Text im richtigen Rhythmus und mit richtiger Intonation lesen zu lernen.	Paararbeit Arbeitsblätter Namensschilder
Festigung (20 Min)	Die S tragen jetzt den Text vor. Sie lesen den Text alle zusammen. Sie gehen der Reihe nach und spielen abwechselnd in den Szenen, zumal jeweils zwei S eine Figur spielen. Der L spielt den Erzähler. Nachdem die S den Text vorgetragen haben, zieht jeder S eine besondere Anweisung aus einem Hut und muss seinen Teil nochmal spielen, aber nach den besonderen Anweisungen (→A10). Danach verteilt der L die Punkte aus dem Quiz und ruft den Sieger aus.	Gruppenarbeit Paararbeit
Hausaufgabe	Als Hausaufgabe sollen die S eine Nacherzählung des Textes aus der Perspektive der Figur, die sie gespielt haben, schreiben und in der nächsten Stunde vor der Klasse vorführen.	

4. Schlussfolgerung

Die Nutzung literarischer Werke im Fremdsprachenunterricht ist nicht in jeder Lernsituation gerechtfertigt. Lernende, die eine Fremdsprache für einen bestimmten Zweck lernen, sind oftmals ausschließlich an der schnellen Befähigung zum gezielten sprachlichen Handeln interessiert und nicht am Erwerb allgemeiner Kompetenzen in der Zielsprache. Daher bietet der allgemeinbildende Sprachunterricht einen größeren Spielraum zur Anwendung von Literatur. Einerseits führt die Nutzung von authentischen Texten Abwechslung in den Unterricht ein und andererseits befähigt es die Lernenden, sich auch zukünftig mit literarischen Werken in der Fremdsprache zu beschäftigen. Da deutschsprachige Literatur durch komplizierte Strukturen und den hohen Grad an Abstraktion oft zu anspruchsvoll sein kann und SchülerInnen im Rahmen des formalen Unterrichts nur sehr schwer ein ausreichendes Sprachniveau erzielen können, um sich mit Werken des literarischen Kanons auseinanderzusetzen, ist es ratsam, auch zeitgenössische literarische Werke im Unterricht zu bearbeiten. Die Gegenwartssprache und der Alltagsbezug können die Bearbeitung literarischer Texte weitgehend erleichtern. Um die Anpassung an die literarische Sprache weiterhin zu mindern, können Übersetzungen bekannter Werke benutzt werden. Die Lernenden müssen sich daher nicht gleichzeitig mit der Bewältigung einer neuen Textform und der inhaltlichen Auffassung des Textes beschäftigen. In dieser Arbeit wird dies am Beispiel der Fabel *Ježeva kućica*, bzw. deren Übersetzung *Igelchens Häuschen* dargestellt. Da durch die Nutzung eines so bekannten Werkes den Schwierigkeiten auf inhaltlichem Niveau vorgebeugt wird, kann die Unterrichtseinheit mit einem kompetenzorientierten Ansatz geplant werden. Das ermöglicht den Lernenden, sich schrittweise an literarische Werke in der fremden Sprache zu gewöhnen. Anstatt sich gleichzeitig mit einem neuen Textformat, einer anderen Sprache, ungewöhnlichen Satzkonstruktionen und unbekanntem Inhalt auseinandersetzen zu müssen, kann die Unterrichteinheit auf ein ganz konkretes Ziel zugeschnitten werden. In dieser Arbeit wurde die Nutzung der Literatur im DaF-Unterricht anhand nur eines Beispiels veranschaulicht, jedoch bieten sich hier zahlreiche andere Verfahrensweisen. Aus dieser Arbeit lässt sich daher schließen, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht vielfältige Anwendungsmöglichkeiten bietet und öfters im allgemeinen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollte.

5. Anhang

(Arbeitsblätter zum Unterrichtsentwurf)

- Arbeitsblatt A1 -

A)

Der Abend dämmert im Wald. Ein leichter Wind weht und die Bäume tanzen im Takt. Die gelben Blätter knistern und in der Ferne hört man die Hunde bellen. Die Erde und das Laub sind noch ganz feucht vom Regen. Überall wimmelt es vor Würmern und Schnecken. Die Lerchen ziehen in den Süden.

B)

Die Sonne hebt sich schüchtern hinter den Bergen. Im Wald ist es kalt und mucksmäuschenstill. Einige Füchse wälzten sich im Schnee. Der Wolf spitzt seine Zähne an einem Knochen, während sein Magen den roten Alarm ansagt. Der Bär schläft friedlich in seinem Versteck.

C)

Der Mondschein verbreitet sich im Walde wie ein Brand. Die grünen Bäume erleuchten wie glitzernde Kronen. In den Baumkronen versteckt, bereiten sich die Eulen auf die Jagd vor. Die Mäuse verbergen sich in ihren Löchern. Die Leuchtkäfer sind fröhlich und fliegen eilig hin und her. Abseits des Weges kann man die kleinen Igel auf Nahrungssuche sichten.

D)

Der Wind verbreitet den herrlichen Duft der Blumen. Alle Bäume sind geschmückt mit bunten Blüten. Die Berge sind bedeckt mit einem Schleier von Gänseblümchen und Veilchen. Die Sonne steht hoch am Horizont und der Tag geht voran.

- Arbeitsblatt A2 -

1. Entscheide, welcher Text zu welcher Jahreszeit und Tageszeit gehört.

Frühling Sommer Herbst Winter

Morgen Abend Nacht Mittag

Text	Tageszeit	Jahreszeit
A		
B		
C		
D		

2. Verbinde die Erklärungen mit den Begriffen.

sich verbergen	vorangehen	wimmeln	sich wälzen	sich heben
sichten	schüchtern	mucksmäuschenstill	eilig	feucht
Laub	Nahrungssuche	Igel	Leuchtkäfer	dämmern

1. (Subst.) Blätter, die vom Baum gefallen sind
2. (Adj.) nicht ganz trocken, aber auch nicht ganz nass
3. (Verb) wenn der Tag zur Nacht wird oder die Nacht zum Tag
4. (Verb) sich in einer großen Menge hin- und herbewegen
5. (Adj.) ganz leise, leise wie eine kleine Maus
6. (Adj.) unsicher oder zurückhaltend
7. (Verb) aufstehen, sich nach oben bewegen
8. (Verb) sich vor etwas oder jemandem verstecken
9. (Verb) sich liegend hin- und her bewegen in oder auf etwas
10. (Subst.) eine Art von Insekt, das in der Nacht leuchtet
11. (Adj.) ganz schnell, rasch
12. (Verb) sehen, in Sicht haben
13. (Verb) fortschreiten, weiterkommen
14. (Subst.) die Suche nach Essen
15. (Subst.) ein Tier mit Stacheln

- Arbeitsblatt A3 –

Schnee	Wind	Laub	Wurm
Eule	Jagd	Leuchtkäfer	bellen
wimmeln	bedecken	sichten	vorangehen
sich heben	sich wälzen	sich verbergen	schlafen

– Arbeitsblatt A4 –

Lerche	dämmern	mucksmäuschenstill	verbergen	Laub
Eule	Igelchen	Leuchtkäfer	wälzen	sichten

– Arbeitsblatt A5 –

1. Hör dir die Textteile an und bring die Bilder in die richtige Reihenfolge!

A) B) C)

D) E) F)

G) H)

Audio	1	2	3	4	5	6	7	8
Bild	A							

– Arbeitsblatt A6 –

1. Hör den Text nochmal und ergänze die fehlenden Wörter!

1.
Mitten im Walde, abseits des _____,
streift Igelchen Klein durch dichtes Gehege.
Der mutige _____ wird oft gesichtet
mit dreihundert Speeren auf _____ gerichtet.

2.
Eines Tages, dem Klatsche zufolge,
bekam er 'nen Brief von _____ Olge.
„Einen süßen Brief“, sagte der _____,
„brachte der Postbote Hase daher.“
Die _____ kurz, die Schrift so fein:
„Für meinen Freund Igel, am Ende vom Hain“.

3.
Die Sonne steht hoch am _____,
als Igelchen zu der Füchsin kommt.
Vor ihrem Haus _____ sie ihn freundlich,
und Igelchen, _____ wie immer, verbeugt sich.

4.
Igelchen hebt sich, _____ ist er sehr,
„Nach _____ muss ich, ich kann jetzt nicht mehr.
Entzückend war es, jetzt ohne _____
vielen Dank, Füchsin, für den köstlichen Fraß.“

5.
Im eiligen Gange schleicht sie grazil
ein einziger Schatten, so_____.
Und als sie sich _____ auf den Weg macht,
wird sie auf einmal vom _____ ertappt.

6.
Sie gleiten geschwind, drei _____Genossen,
bis sie auf einen großen Schlamm _____.
Drinnen ein _____, vollkommen besessen,
wälzt sich und träumt nur vom deftigen _____.

7.
Gähnend streckt er sich in ganzer Länge
auf die _____ Blättermenge.
Vollkommen _____ in Ruhe und Friede,
macht er gleich _____ mit seinem Liede.

8.
Laut wie ein _____ kamen sie daher,
der Wolf und das Schwein und natürlich der _____.
„Igel, du Trottel, du stachliges _____,
was findest du nur so _____ hier?

– Arbeitsblatt A7 –

– Arbeitsblatt A8 –

Aussagen:

1. Der Igel ist ein bekannter Jäger.
2. Der Igel hat angeblich einen Brief bekommen.
3. Komm schnell zum Mittagessen.
4. Ich schlafe lieber zu Hause.
5. Ich würde mein Haus für ein Lamm eintauschen.
6. Habt ihr irgendwo Honig gesehen?
7. Nur deftiges Essen bringt jemanden zum Rennen.
8. Igelchen, was findest du nur so besonders an deinem Zuhause?
9. Ihr drei werdet nie ein richtiges Zuhause haben.
10. Der Igel hat recht.

– Arbeitsblatt A9 –

Guten Tag, Füchsin, du liebes Tier,
mit dreihundert Stacheln, beug ich mich vor dir.
Ich wünsch dir ein Haus voller Federn und Knochen,
ein Hähnchen soll stets auf deinem Herd kochen,
die Gänsefeder als dein Fächer nutzen
und die Ente als Wedel zum Staubputzen.
Ein Hoch auf dich in dieser Stunde,
nie sollst du hören das Bellen der Hunde.
Und noch dies möchte ich dir sagen:
ich freue mich aufs Essen mit ganzem Magen

_ _

Ich trinke auf dich zu dieser Stunde,
sei stets gefeit vor des Jägers Hunde.

_ _

Nach Hause muss ich, ich kann jetzt nicht mehr.
Entzückend war es, jetzt ohne Spaß
vielen Dank, Füchsin, für den köstlichen Fraß

_ _

Ich danke dir vielmals, das Angebot ist nett,
ich bevorzuge aber mein kleines Bett

_ _

„Mir ist doch lieber mein kleines Zuhause! “

_ _

Er murmelt dahin im Lichte der Sterne,
„Mein liebstes Zuhause, ich hab dich so gerne!“

_ _

Du schönster Palast mit hölzernem Bogen,
du weiche Krippe mit raschelndem Boden.
Ich würde für dich alles machen und geben,
dir werd ich treu sein mein ganzes Leben.
Ich bin hier geschont vor Angst und vor Sorgen
ich schütze dich jetzt und schütze dich morgen

_ _

Was auch immer ihr denkt von meinem Daheim
mir wird es immer am liebsten sein.
Wohl schlicht und einfach, doch es gehört mir
ich bin der Scheriff in diesem Revier.
Ich arbeite, jage, mit Müh und Fleiß
damit ich den Frieden zu schätzen weiß.
Zum Teufel auch ihr mit eurem Geschrei
ihr gäbt euer Heim für ein bisschen Brei.
Und ihr bleibt Streuner, wie jetzt auch für immer
ohne richtiges Dach, ohne Bett oder Zimmer.
Ihr lebt nur vom Plündern und trödelt umher,
gewöhnliche Diebe, ihr taugt zu nichts mehr.

„Für meinen Freund Igel, am Ende vom Hain“
Im Briefe steht: „Igel, mein Freund,
ich habe neulich von dir geträumt.
Ich schreibe dir aus meinem Hause aus Stein
mit Gänsefeder, so sanft und fein.
Ich lade dich ein, komm sei mein Gast,
und sieh nur zu, dass du's eilig machst.
Mit fettigem Schnurrhaar und vollem Topf,
warte ich auf dich, komm schnell, im Galopp.
Ganz liebe Grüße und 'nen großen Kuss,
schickt dir deine Olga, die jetzt gehen muss.“
_ _
Mein Häuschen ist sicher, aus robustem Stein,
übernachte doch hier, wirst kein Fremder sein.
_ _
Warum will er bloß sein Haus nie verlassen?“
Er nennt es seinen Himmel auf Erden,
da muss er große Schätze verbergen.
Gänsefedern, die den Boden bedecken
und gebratene Lerchen in allen Ecken.
Dieses Haus, glaub mir, wimmelt vor Schätzen,
ich gehe jetzt heimlich, um es selbst einzuschätzen.
_ _
Ich muss es wissen, sagt sie verwirrt,
was Igelchen in seinem Hause verbirgt
_ _
Ich sehe jetzt ein, der Igel hat recht!

Wohin denn so eilig? Komm, sag es mir,
hast wohl ein Schaf irgendwo im Visier?“
_ _
„Was für ein Unsinn“, spottet er dann,
„Meins gäbe ich her für ein wenig Lamm!
Ich komme mit, das muss ich sehen,
so etwas darf mir doch nicht entgehen.“
_ _
„Nein, aber unsere Fantasie ist erregt,
warum Igel wohl sein Haus so sehr pflegt.“
_ _
Wir wollen es wissen, du matschiges Biest,
was an Igelchens Nest so besonders ist
_ _
Igel, du Trottel, du stacheliges Tier,
was findest du nur so besonders hier?
Was für ein hässliches und elendes Zimmer
das Dach schon ganz faul und das Bett umso schlimmer.
Ein wahres Drecknest, so eng und ganz taub

in jeder Ecke nur Läuse und Staub.
Für nen leckeren Bissen, du Angeber klein,
gäben wir doch ein so schäbiges Heim

_ _

Das was er sagt, stimmt alles doch nicht.
Und du Füchsin bist wohl auch nicht ganz dicht

„Einen süßen Brief“, sagte der Bär,
„brachte der Postbote Hase daher.“

_ _

„So eilig!“, meint er „da stimmt doch was nicht“
„Habt wohl irgendwo Honig in Sicht?“

_ _

Was für ein Unsinn, ich kann es kaum glauben,
für einen Topf Honig lass ich mein Haus rauben.
Ich komme mit, das muss ich sehen,
so etwas darf mir doch nicht entgehen.

_ _

Igel, du Trottel, du stacheliges Tier,
was findest du nur so besonders hier?
Was für ein hässliches und elendes Zimmer
das Dach schon ganz faul und das Bett umso schlimmer.
Ein wahres Drecknest, so eng und ganz taub
in jeder Ecke nur Läuse und Staub.
Für nen leckeren Bissen, du Angeber klein,
gäben wir doch ein so schäbiges Heim

_ _

Das was er sagt, stimmt alles doch nicht.
Und du Füchsin bist wohl auch nicht ganz dicht.

Grunz, ihr Helden, wo scheints denn zu brennen,
nur ein deftiger Fraß bringt einen zum Rennen

_ _

Igelchens Nest? Was für ein Quatsch!
ich gäbe meins gleich für einen deftigen Matsch.

_ _

Das muss ich sehen, verpass ich doch nicht,
Igelchen ist doch wohl nicht ganz dicht.“

_ _

Igel, du Trottel, du stacheliges Tier,
was findest du nur so besonders hier?
Was für ein hässliches und elendes Zimmer
das Dach schon ganz faul und das Bett umso schlimmer.
Ein wahres Drecknest, so eng und ganz taub
in jeder Ecke nur Läuse und Staub.
Für nen leckeren Bissen, du Angeber klein,
gäben wir doch ein so schäbiges Heim

_ _
Das was er sagt, stimmt alles doch nicht.
Und du Füchsin bist wohl auch nicht ganz dicht.

– Arbeitsblatt A10 –

schläfrig	lachend	traurig	im Rap	singend
laut	langsam	schnell	wie ein Kind	wie eine ältere Person

_ _

– Tafelanschrift TA1 –

Schneewittchen *Die Eiskönigin* *Aladdin* *Die Schöne und das Biest*

Schneemann
Hexe
Tasse
Zwerge
Teekanne
Bär
Rentier
fliegender Teppich
Anna
Jäger
Gaston
Igelchen Igel
Füchsin
Dschinn
Affe

– Tafelanschrift TA2 –

der Bär
Igelchen Igel
die Füchsin Olge
der Erzähler
der Wolf
das Wildschwein

6. Literaturverzeichnis

Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemre, Sandra; Möller-Frorath, Monika und Ros, Lourdes (2013): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Dahl, Erhard (1986): *GESPRÄCHSFÄHIGKEIT UND LESEFREUDE: Für einen schülerorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik Vol. 11, Nr. 2 S. 211-221. URL: https://www.jstor.org/stable/43023403

Ehlers, Swantje (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam

Eversberg, Gerd (2006): *Zur literarischen Gattung der Fabel. Mit einem Beispiel von Theodor Storm.* [online] URL: http://www.g.eversberg.eu/DUpdf/Fabelunterricht.pdf [15.05.2020]

Helmling, Brigitte und Wackwitz, Gustav (1986): *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten.* München: Goethe-Institut

Heyd, Gertraude. (1991): *Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Karlstedt, Ana (2017*)*: *Literatur: ein stiefmütterliches Dasein im Fremdsprachenunterricht?* In: Prof. Dr. Nubert, Roxana: *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* (Band 14) S. 65-72. Temeswar: Mirton Verlag.

Lado, Robert (1967): *Moderner Sprachunterricht*. München: Max Hueber Verlag.

Mair, Meinhard (2015): *Erzähltextanalyse. Modelle, Kategorien, Parameter*. Hannover: ibidem Press.

Mattes, Wolfgang (2007): *Rutinski planirati-učinkovito poučavati*. *Savjetnik.* Ü. von Bilić, Slavica. Zagreb: Naklada Ljevak.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske: *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. [online] URL: https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/njemacki-jezik/743 [05.06.2020]

Mönning, Petra (2017): *Ruhe und Entspannung spielerisch-selbstgesteuert-3-fach differenziert. Klasse 1-4.* Hamburg: AOL Verlag.

Reisinger, Anja (2008): *Landeskunde und Lyrik? Vom Sonderfall Lyrik zum landeskundlichen Lernen mit Gedichten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Steindorf, Gerhard (2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Julius Klinkhardt

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Van der Knaap, Ewout (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. Informationen Deutsch als Fremdsprache, Vol.45, Nr.4, S. 444-463 [online]
URL: https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0069 [14.9.2020]

IV. Gimnazija Zagreb: *Dvojezična nastava na njemačkome jeziku* [online]
URL: http://gimnazija-cetvrta-zg.skole.hr/skola/dvojezi_na_nastava [05.06.2020]