

Der Einsatz von leichten Lektüren im DaF-Unterricht am Beispiel der Fabel "Der Lebkuchenmann"

Prendivoj, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:514369>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



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](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Marija Prendivoj

Der Einsatz von leichten Lektüren im DaF-
Unterricht am Beispiel der Fabel *Der
Lebkuchenmann*

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Zagreb, rujan 2023.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.



_____ (potpis)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Literatur im DaF-Unterricht	5
2.1. Literaturdidaktik	5
2.2. Vorteile und Nachteile des Einsatzes literarischer Texte im FSU.....	7
2.3. Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im FSU.....	8
2.4. Leichte Lektüren und Kinderliteratur	9
2.5. Fabel als literarische Gattung	12
2.6. Die Fabel <i>Der Lebkuchenmann</i>	13
3. Rezeptive Fertigkeiten im DaF-Unterricht	14
3.1. Lesen und Leseverstehen.....	14
3.2. Hören und Hörverstehen.....	15
3.3. Hör-Sehverstehen	16
4. Durch Daten zu Taten: die praktische Umsetzung von leichten Lektüren im DaF-Unterricht	18
5. Aktionsforschung im Fokus: Darstellung und Analyse der Ergebnisse	21
5.1. Ein kritischer Blick auf den Unterricht: Kollegiale Beobachtung.....	21
5.2. Teilnehmende Selbstbeobachtung: Erfahrung der unterrichtenden Lehrperson	22
5.3. Kontrollübung unter der Lupe: Ergebnisse und Erkenntnisse.....	24
5.4. Der Evaluationsbogen spricht: ein kritischer Blick aus Sicht der Lernenden	29
5.5. Fazit der Aktionsforschung	33
6. Schlusswort	34
Literaturverzeichnis	36
Webseiten	37
Zusammenfassung	39
Abstract	39
Anhänge	40
Anhang 1 – Kontrollübung.....	40
Anhang 2 – Evaluationsbogen „Malinska“ (Klasse mit dem Hör- und Lesetext).....	41
Anhang 3 – Evaluationsbogen „Krk“ (Klasse mit dem Zeichentrickfilm)	42
Anhang 4 – Unterrichtsentwurf 1: Klasse mit dem Hör- und Lesetext.....	43
Anhang 5 – Unterrichtsentwurf 2: Klasse mit dem Zeichentrickfilm	54

1. Einleitung

Schon als ich jung war, habe ich das Lesen genossen und Literatur geliebt, obwohl sie selten im Fremdsprachenunterricht (weiter im Text FSU) eingesetzt wurde. Im Vergleich zu meiner Schulzeit habe ich bemerkt, dass die meisten Kinder und jungen Erwachsenen heutzutage selten Bücher lesen und sich an „das schnelle Leben“ angepasst haben. Alles wird schnell und eilig erledigt, was auch die Konzentration und Aufmerksamkeitsspanne der Kinder beeinflusst. Sie sind ständig von digitalen Medien umgeben und gewöhnen sich daran, viele Informationen durch kurze audiovisuelle Segmente zu erhalten. Aufgrund dieser Umstände könnte es etwas anspruchsvoller sein, Literatur im FSU einzubetten. Dennoch bin ich der Meinung, dass sie nicht vernachlässigt werden sollte und die jungen SchülerInnen an ihre Bedeutung erinnert werden sollten.

Aus diesem Grund habe ich eine Aktionsforschung¹ durchgeführt, um herauszufinden, wie der Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht den Erwerb einer Fremdsprache beeinflussen kann. Ein weiteres Ziel der Forschung war es, die Meinung der SchülerInnen zum Einsatz von Literatur und audiovisuellen Inhalten im DaF-Unterricht zu erfahren. Das Hauptziel dieser Arbeit liegt aber darin, zu erforschen, wie, durch Hören und Lesen beziehungsweise durch Hören und Sehen, der Wortschatz erlernt und das globale Verstehen eines literarischen Textes erlangt werden. Meine Aktionsforschung wurde in zwei Unterrichtsstunden in jeweils einer sechsten Klasse an zwei Grundschulen auf der Insel Krk durchgeführt. Eine Kontrollübung zur Fabel wurde in den Klassen durchgeführt, um den Einfluss von Literatur auf den Spracherwerb zu überprüfen. Zusätzlich wurden die Meinungen der SchülerInnen zu den Unterrichtsstunden mithilfe eines Evaluationsbogens erfasst. Die reguläre Lehrerin hat beide Unterrichtsstunden beobachtet und kommentiert. Ihre Kommentare beziehen sich hauptsächlich auf die Motivation und das Engagement der SchülerInnen im Unterricht. Letztendlich habe ich die Unterrichtsstunden auch selbst beobachtet und meine Einsichten und Kommentare zum Unterricht abgegeben.

Die folgende Diplomarbeit ist in vier Teile gegliedert, wobei die ersten zwei Teile den theoretischen Rahmen darstellen und die letzten zwei die Aktionsforschung und deren Ergebnisse präsentieren. Der erste Teil meiner Arbeit behandelt das Thema Literatur, insbesondere leichte Lektüren und Kinderliteratur und ihr Potenzial im FSU. Das nächste

¹ Für mehr über die Aktionsforschung vgl. Boeckmann/Feigl-Bogenreiter/Reininger-Stressler (2010) und Kovačević/Ozorlić Dominić (2011).

Kapitel widmet sich den rezeptiven Fertigkeiten, zu denen das Lesen, das Hören und das Hör-Sehverstehen gehören. Das darauffolgende Kapitel stellt die Aktionsforschung detailliert dar, während das letzte Kapitel sich auf deren Ergebnisse konzentriert. Zunächst werden die Kommentare zu beiden Klassen dargestellt, gefolgt von einer qualitativ-quantitativen Analyse der Ergebnisse der Kontrollübung und des Evaluationsbogens.

2. Literatur im DaF-Unterricht

Literatur ist seit langem ein fester Bestandteil des Sprachunterrichts und hat eine langjährige Tradition im DaF-Unterricht. Angefangen mit der GÜM-Methode hat sich die Integration von Literatur in den FSU zu einer interessanten und komplexen Methode des Fremdsprachenlehrens entwickelt. Kurze Geschichten, die innerhalb einer Unterrichtsstunde gelesen, verstanden und bearbeitet werden konnten, haben ihren Weg in den FSU gefunden. Es ist daher kein Wunder, dass leichte Lektüren im heutigen FSU ein großes Potenzial als Lehrmedium haben. Dieses Kapitel konzentriert sich auf Literaturdidaktik, die Verwendung von Literatur² im DaF-Unterricht, deren Vorteile und Nachteile und verschiedene Einsatzmöglichkeiten im FSU, wobei ein besonderes Augenmerk auf Kinderliteratur und leichte Lektüren gelegt wird. Darüber hinaus wird die Gattung der Fabel definiert und die in dieser Aktionsforschung verwendete Fabel *Der Lebkuchenmann* vorgestellt.

2.1.Literaturdidaktik

Im Laufe der Geschichte gab es unterschiedliche Perspektiven und Ansichten zur Literatur im Rahmen des FSU. Die wissenschaftliche Erschließung von Literatur, Medien und Gattungen in Lehr- und Lernkontexten ist aber heute die Aufgabe der Literaturdidaktik (vgl. Ehlers 2016: 9). Laut Ehlers ist Literaturdidaktik „die Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Literatur und literarischen Erzählmedien im institutionellen Rahmen von Schule“ (2016: 13). Literaturdidaktik untersucht daher die Rolle von Literatur im schulischen Umfeld und erörtert, welche Kenntnisse vermittelt werden sollten und welche literarischen Werke und Themen in Anbetracht der Lernziele von Bedeutung sind (vgl. ebd.). Dazu gehören auch Texte verschiedener Gattungen, Mediengattungen, Gattungsstrukturen und Literaturgeschichte. Die Lehre solcher Inhalte geht mit Formen des rezeptiven Umgangs einher, sodass die Fertigkeiten Lesen, Hören und Sehen auch zum Literaturunterricht gehören (vgl. ebd. 17). Als Literatur zum Bildungsmedium wurde, konzentrierte sich man auf die Ausbildung von kommunikativen

² Der Begriff „Literatur“ in dieser Arbeit bezieht sich ausschließlich auf literarische Texte und nicht auf Fachliteratur, da der Schwerpunkt auf dem Einsatz von Literatur im FSU liegt.

Fähigkeiten und bezog unter anderem Kinderliteratur, Massenmedien und Alltagskultur in den Unterricht ein (vgl. ebd. 25).

Unter Berücksichtigung all dieser Aspekte ist die Auswahl eines passenden literarischen Werkes nicht immer eine einfache Aufgabe und kann anspruchsvoll sein, da es viele Kriterien gibt, die bei der Auswahl geeigneter literarischer Texte berücksichtigt werden müssen. Aspekte wie Authentizität, monologischer oder dialogischer Charakter, Zweckmäßigkeit oder Funktion sowie Schwierigkeitsgrad und Verständlichkeit des Textes spielen im FSU eine wesentliche Rolle und sollten folglich bei der Textauswahl berücksichtigt werden (vgl. Choděra 2006: 144-146 nach Nerudová 2018: 12-13). Die Authentizität im Rahmen des FSU bezieht sich auf die Verwendung von „realen“ Texten, was bedeutet, dass sie von Muttersprachlern verfasst, bearbeitet und adaptiert wurden anstatt von Nicht-Muttersprachlern (vgl. Edelhoff 1985: 7). Texte sollten authentisch sein, um den Situationen in der realen Welt außerhalb der Schule nahe zu kommen, damit die Lernenden sich später im Leben leichter mit den realen Lebenssituationen identifizieren können. Monologischer oder dialogischer Charakter ist ein weiteres bedeutendes Merkmal von Texten. Sowohl monologische als auch dialogische Texte können als Ausgangspunkt für eine Debatte verwendet werden, aber dialogische Texte werden eher dazu genutzt, einen Dialog oder bestimmte Aspekte des Textes auswendig zu lernen (vgl. Choděra 2006: 146 nach Nerudová 2018: 22). Dies sollte ebenfalls berücksichtigt werden, wenn man einen geeigneten Text für den Unterricht auswählen muss. Ebenso ist es wichtig, die Funktion des Textes und die Unterrichtsziele zu beachten. Ein Text kann verschiedene Funktionen erfüllen, wie zum Beispiel die Vermittlung von Informationen und Wissen (vgl. ebd. 29). Da die Funktion eng mit dem Zweck verbunden ist, müssen die Lernziele explizit definiert werden, um den optimalen Text auszuwählen. Letztendlich soll der Text immer an die Sprachkompetenzen der SchülerInnen angepasst werden, was bedeutet, dass man die Verständlichkeit und den Schwierigkeitsgrad von Texten in Betracht ziehen soll. Die Verständlichkeit ist ein Merkmal des Textes, das aufweist, wie gut die SchülerInnen die präsentierte Information und den Inhalt erfassen können. Sie stellt einen entscheidenden Faktor dar, sowohl für das Textverständnis als auch für die anschließende Textanalyse (vgl. Laveau 1985: 38). Der Schwierigkeitsgrad richtet sich ebenfalls stets nach dem Sprachniveau, das die Lernenden beherrschen. Es gibt viele Methoden zur Messung des Schwierigkeitsgrads, die größtenteils die Satzlänge, die durchschnittliche Anzahl von Wörtern pro Satz und die Anzahl langer Wörter mit mehr als sechs Buchstaben erfassen, da der Ausgangspunkt die Annahme ist, dass längere Wörter und Sätze komplizierter sind und daher schwerer zu lesen (vgl. ebd. 39-

40). Weitere Aspekte, die zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrads herangezogen werden, beinhalten die Vielfalt und Frequenz grammatischer Strukturen, die typologischen Unterschiede zwischen den Sprachen sowie die inhaltliche und begriffliche Einzigartigkeit (z.B. ob der Text allgemeine Begriffe oder fachliche Begriffe enthält) (vgl. Choděra 2006: 145 nach Nerudová 2018: 27). Bevor man einen passenden literarischen Text auswählt, sollen all diese Kriterien beachtet werden, um alle möglichen Vorteile nutzen zu können, die ein Text im FSU bietet.

2.2.Vorteile und Nachteile des Einsatzes literarischer Texte im FSU

Der Einsatz von literarischen Texten im FSU hat einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsdynamik und bietet verschiedene didaktische Vorteile beim Erlernen einer Fremdsprache, insbesondere wenn die Texte einen großen Anteil des landeskundlichen Inhalts haben. Da alle Fremdsprachenlernenden vor der Herausforderung stehen, sowohl eine neue Sprache als auch eine neue Kultur zu erlernen, ist Literatur ein Medium, das beides umfasst und somit eine interkulturelle Funktion hat. Der interkulturelle Aspekt der Literatur umfasst die Kompetenz, kulturelle Differenzen mithilfe einer Fremdsprache zu erfassen, sich in alltäglichen Situationen zu verständigen sowie das Denken und die Kultur anderer Individuen zu durchdringen (vgl. Bischof 1999: 16 nach Jašová 2009: 14). Da Literatur häufig Elemente einer anderen Kultur wie Geografie, Geschichte, Bräuche usw. enthält, ermöglicht sie ein tieferes Kennenlernen der gelernten Fremdsprache. Solche Texte vermitteln nicht nur Informationen, sondern enthalten auch viele subjektive Wertungen, die das emotionale Engagement und die Motivation der Lernenden erwecken und zum Meinungsaustausch führen (vgl. Lis 2009). Laut Esselborn ist Literatur „als legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung akzeptiert, ihre besonderen didaktischen Vorteile, was Motivation, ganzheitliche Perspektive usw. betrifft, sind allgemein anerkannt“ (Esselborn 1999: 19 nach Niewalda 2012: 23). Daher kann man schlussfolgern, dass Literatur weithin als geeignetes Medium für das Erlernen einer Fremdsprache akzeptiert wird. Mit Hilfe der Literatur werden die SchülerInnen dazu motiviert, sich mit den fremden Sprachstrukturen vertraut zu machen, aber auch die neue, andere Welt, und ihre Kultur kennenzulernen (vgl. ebd.).

Neben der Erfüllung einer interkulturellen Funktion haben literarische Texte noch viele andere Aufgaben und Zwecke. Sie dienen nicht nur der Vermittlung von kulturellem Wissen, sondern haben auch eine kommunikative, stilistische und formative Funktion sowie die Entspannungsfunktion (vgl. Kylvoušková 2007: 17-18 nach Jašová 2009: 12-13). Literatur hat

einen kommunikativen Aspekt, da sie die Interaktion zwischen den SchülerInnen fördert und das Sprachbewusstsein steigert. Vor allem verstärkt Literatur die kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen und ihre sprachliche, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz verbessert (vgl. ebd. 12). Durch das Lesen und Analysieren literarischer Texte erweitern die SchülerInnen ihren aktiven sowie passiven Wortschatz und sind in der Lage, effektiver und freier zu kommunizieren. Zusätzlich weisen verschiedene literarische Texte unterschiedliche Stile, Texttypen und Schwierigkeitsniveaus auf. Die stilistische Ebene der Literatur trägt dazu bei, dass sich die SchülerInnen in Bezug auf Grammatik und Wortschatz weiterentwickeln und bereichern können (vgl. ebd. 13). Darüber hinaus erfüllt Literatur eine formative Funktion, da sie eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung der Persönlichkeit und der Vorstellungskraft einer Person spielen kann (vgl. ebd. 12). Da Literatur die Kreativität fördert, kann sie den SchülerInnen helfen, leichter zu schreiben und ihre Perspektiven zu erweitern. Letztendlich machen literarische Texte den Unterricht dynamischer und außergewöhnlicher. In dieser Hinsicht kann Literatur als ein entspannendes Lernmedium dienen, die den Unterricht auflockert.

Es scheint unbestritten, dass Literatur ein Bestandteil des Sprachunterrichts sein sollte. Allerdings ist das nicht immer der Fall. Obwohl der Einsatz von Literatur im Unterricht viele Vorteile bietet, gibt es auch einige negative Aspekte. Zum Beispiel, das Interesse der SchülerInnen könnte niedrig sein, wenn der Text nicht geeignet und langweilig ist (vgl. Koppsteiner 2001: 12-14 nach Jašova 2009: 15). Ist der Text veraltet oder zu intellektuell, könnte es für die SchülerInnen schwierig sein, sich mit dem Text zu identifizieren, da er möglicherweise sprachlich zu kompliziert und anspruchsvoll für ihr Lernniveau ist (vgl. ebd.), was Frustration oder Langeweile verursachen kann. Deswegen muss immer eingeschätzt werden, welcher Inhalt für eine bestimmte Lerngruppe geeignet ist, insbesondere unter Berücksichtigung des Alters, der Interessen und des Sprachniveaus der Lernenden. In Anbetracht dessen habe ich Kinderliteratur in leichter Sprache bzw. leichte Lektüren für meine Forschung gewählt, da sich diese Diplomarbeit hauptsächlich auf die Bildung von SchülerInnen in der Grundschule konzentriert.

2.3.Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im FSU

Es gibt verschiedene zahlreiche Aktivitäten und Übungen, die bei der Arbeit mit literarischen Texten eingesetzt werden können. Jedoch hängen die Übungen im DaF-Unterricht von Unterrichtsphasen ab. Bei der Arbeit mit Texten im Unterricht wird das Drei-Phasen-

Modell empfohlen. In diesem Modell wird die Arbeit mit Texten in Aktivierungs- bzw. Hinführungsphase, Erarbeitungsphase und Anschlussphase unterteilt (vgl. Storch 1999: 124). Die Hinführungsphase aktiviert das Vorwissen, stellt den Text vor und weckt das Interesse der SchülerInnen. Die Übungen in dieser Phase dienen dazu, die SchülerInnen zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu motivieren (vgl. ebd.). In dieser Phase kann man ein Unterrichtsgespräch zum Thema führen, Bilder als Einführung in die Handlung verwenden oder die Lernenden bitten, Hypothesen zum Thema aufgrund der Textüberschriften aufzustellen. In der Erarbeitungsphase verarbeiten die SchülerInnen die im Text bereitgestellten Informationen, was zum Textverstehen führt (vgl. ebd.). Um das Verstehen des Textes zu überprüfen, kann man Richtig-Falsch-Aufgaben verwenden oder die Lernenden auffordern, Fragen zum Text zu beantworten, alles mit dem Ziel, ein tieferes Verstehen des Textes zu erlangen und die kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen zu fördern. Schließlich fördert die Anschlussphase die Lernenden, auf den Text zu reagieren und in ihrer weiteren Arbeit kreativ zu sein, wodurch die produktiven Fertigkeiten aktiviert werden (vgl. ebd.). Eine Möglichkeit besteht darin, dass die SchülerInnen eine Geschichte nacherzählen, ein Ende zu einer Geschichte schreiben oder den Text in ein Theaterstück umwandeln. Dadurch kann die Lehrperson die Literatur als Grundlage für einen handlungsorientierten Unterricht nutzen und gleichzeitig die Kreativität fördern (vgl. Bouchefer 2021: 216). Allerdings hängen die Übungen nicht nur von der Phase ab, sondern auch vom Lernschwerpunkt und den Lernzielen. Es ist wichtig, sich immer bewusst zu sein, welche Ziele in der Unterrichtsstunde verfolgt werden, bevor man die Aktivitäten vorbereitet. Deswegen dient das Drei-Phasen-Modell als eine Methode, um literarische Texte zu behandeln und gleichzeitig die rezeptiven Fertigkeiten zu entwickeln.

2.4. Leichte Lektüren und Kinderliteratur

Im Rahmen des DaF-Unterrichts spielen leichte Lektüren eine bedeutsame Rolle, da sie für DeutschlernerInnen erfasst wurden und sich durch eine leichte Sprache auszeichnen. Laut Maaß (2015: 11-12) ist Leichte Sprache „eine Varietät des Deutschen, die im Bereich Satzbau und Wortschatz systematisch reduziert ist. Ebenso systematisch ist die Reduktion mit Bezug auf das Weltwissen, das für die Lektüre vorausgesetzt wird.“ Daher lässt sich sagen, dass Leichte Sprache eine speziell angepasste gestaltete Varietät des Deutschen ist, die zum deutschen Sprachsystem gehört, obwohl sie bestimmte Besonderheiten aufweist. Beispielsweise enthält Leichte Sprache keine Satzgefüge bzw. keine zusammengesetzten Sätze, keine Konnektoren zwischen den Ausdrücken (wie „dann“, „trotzdem“ oder „deshalb“) und

hinsichtlich des Wortschatzes verwendet Leichte Sprache hauptsächlich den Grundwortschatz, wobei Fachbegriffe entweder ersetzt oder ganz vermieden werden (vgl. ebd. 12-13). Weiterhin sind Leichte-Sprache-Texte auch sachlich unterschiedlich, da der Inhalt angepasst wird und viele Dinge mit zusätzlichen Beispielen erklärt und unterstützt werden (vgl. ebd.). In diesem Sinne ist Leichte Sprache nicht nur für die Lernenden gedacht, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, sondern für alle „Menschen, denen standardsprachliche oder fachsprachliche Texte Probleme bereiten“ (ebd. 14).

In diesem Kontext sollen im Bereich der heutigen deutschen Kinderliteratur die Erstlesebücher und die entsprechende Leseanfängerliteratur erwähnt werden. Bei dieser Literatur „handelt es sich zumeist um Geschichten bzw. kurze Erzählungen der unterschiedlichsten Art, präsentiert in Großdruck und Flattersatz“ (Ewers 2008: 17). Demzufolge umfasst solche Literatur verschiedene Arten von leichten Lektüren bzw. kurzen Erzählungen mit vereinfachter Typografie (vgl. Ewers 2008: 17) und im Wesentlichen alle literarischen Werke, die für Kinder vor Eintritt in die Pubertät (vor dem 11./12. Lebensjahr) hergestellt werden. Da die Förderung des Lesens zur wichtigsten Funktion der Kinderliteratur geworden ist, hat sie eine neue Rolle gefunden und sich so ihren Platz in der Mediengesellschaft gesichert. Laut Ewers (2008: 17) kann man „mit Hilfe von Kinderbüchern [...] Lesen lernen und die Lesefähigkeit vervollkommen.“ Kinderliteratur kann aber auch zum Verständnis der Welt oder zur Unterhaltung dienen. Aufgrund ihrer Bedeutung haben viele deutschsprachige Verlage eine eigenständige Reihe für Kinderbücher entwickelt (vgl. Ewers 2008: 17). Dies bezieht sich zwar auf die Literatur für Deutsch-Muttersprachler, aber viele Verlage haben auch Werke speziell für Deutschlernende veröffentlicht und bieten somit viele neue Möglichkeiten für den DaF-Unterricht.

Dementsprechend bieten verschiedene deutsche Verlage eine Vielzahl von leichten Lektüren und Kindergeschichten an, die entweder in leichter Sprache verfasst oder verkürzt und sprachlich vereinfacht wurden. So wurden in der Reihe *Deutsch – leichter lesen* des Klett Verlags (Ernst Klett Sprachen) leichte Lektüren und vereinfachte bekannte Kindergeschichten für Lernende auf niedrigeren Sprachniveaus (von A1 bis B1) veröffentlicht, wie beispielsweise *Anne Frank – Aus dem Tagebuch*, *Die kleine Hexe* und *Der Räuber Hotzenplotz*.³ Der Hueber Verlag hat ebenso in seiner Reihe *Leichte Literatur* bekannte deutsche Geschichten in Form

³ Vgl. Klett Verlag – Ernst Klett Sprachen: Deutsch – leichter lesen. <https://www.klett-sprachen.de/deutsch-leichter-lesen/r-1/663#reiter=titel&niveau=A0> (Letzter Zugriff 09.09.2023).

von Leseheften veröffentlicht, die für SchülerInnen auf dem A2-Sprachniveau angepasst wurden, darunter auch *Werther*, *Faust* und *Bergkristall*.⁴ Weiterhin hat der PONS Verlag Bücher speziell für das Erlernen von DaF veröffentlicht. Während die Bücher *Sprachlern-Comic* und *Träume in Berlin* Bildbücher für Anfänger und Wiedereinsteiger sind, enthält das Buch *Der große Krimi-Sammelband* kurze Geschichten, die für Lernende auf den Sprachniveaus zwischen A2 und B2 geeignet sind.⁵ Diese sind nur einige Beispiele für (Kinder)-Literatur, deren Vielfalt auf ihre Signifikanz in der Bildung und beim Erlernen einer Fremdsprache hinweist.

Kinderliteratur beschäftigt sich hauptsächlich mit Interessen, Lebenssituationen, Wünschen, Bedürfnissen und Problemen der Kinder. Nach Fürst et al. (2000: 112) unterscheidet man hinsichtlich des Inhalts von Kindergeschichten zwischen realistischen Geschichten, fantastischen Geschichten, Tiergeschichten und problemorientierten Geschichten. Während realistische Geschichten in der Regel den Alltag der Kinder und ihre Probleme beschreiben, enthalten fantastische Geschichten fantastische Elemente oder Figuren, die in der realen Welt auftauchen. Tiergeschichten sind Geschichten, in denen Tiere sich wie Menschen verhalten: Sie können sprechen und denken und am Ende einer solchen Geschichte gibt es immer eine Botschaft. Bei der Auswahl eines geeigneten literarischen Werks für den DaF-Unterricht sollte jedoch auch besondere Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt des Textes, sondern auch auf die Form gelenkt werden.

Kinderliteratur umfasst verschiedene Gattungen wie Abenteuerbücher, Romane, Märchen, Kurzgeschichten usw. Unterschiedliche Textformen können im FSU eingesetzt werden, jedoch hat jede Gattung ihre eigenen Vor- und Nachteile, die letztendlich eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der geeigneten Textform spielen. Längere Texte wie Romane oder Dramen sind weniger geeignet für den FSU (vgl. Lis 2009), insbesondere wenn man bedenkt, dass eine Unterrichtsstunde 45 Minuten dauert und nur kurze Ausschnitte solcher langen literarischen Werke im Unterricht eingesetzt werden können. Im Gegenteil zu Dramen und Romanen sind kurze narrative Texte, die zur Kurzprosa gehören, wie Fabeln, Märchen, Bildergeschichten und Kurzgeschichten für den FSU empfehlenswerte literarische Gattungen (vgl. ebd.). Ihr großer Vorteil besteht neben ihrer zeitlichen Kürze darin, dass sie interkulturelles Lernen fördern und meist auf Alltagssituationen ausgerichtet sind, mit denen die SchülerInnen vertraut sind. Im

⁴ Vgl. Hueber Verlag: Leichte Literatur. <https://shop.hueber.de/de/catalog/category/view/id/16344/#category-16345> (Letzter Zugriff 09.09.2023).

⁵ Vgl. PONS Verlag: <https://de.pons.com/shop/deutsch/lesen-und-lernen/> (Letzter Zugriff 09.09.2023).

Weiteren wird die literarische Gattung der Fabel und ihre Stellung innerhalb der deutschen Literatur dargestellt sowie ihre Merkmale beschrieben.

2.5.Fabel als literarische Gattung

Das Wort „Fabel“ stammt vom lateinischen Wort „fabula“ ab, das mit den Verben „sprechen“ und „bekennen“ in Verbindung gebracht werden kann. Es wurde in der mittelhochdeutschen Sprachepoche zum festen Bestandteil des deutschen Gemeinwortschatzes. Allerdings wurde der Begriff „Fabel“ erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts verwendet, um eine literarische Gattung zu bezeichnen (vgl. Wagner 2003: 3-4). Dabei handelte es sich um eine Redeweise, bei der der Inhalt aus der belebten und unbelebten Natur in die menschliche Welt übertragen werden musste. Die Allegorie, eine Form der bildhaften Rede, die Sinn und Lehre auf die Menschen überträgt, wurde weithin anerkannt. Es wurde erkannt und hervorgehoben, dass die neue Form der Erzählung, bei der Tiere und Pflanzen als zentrale Charaktere auftreten, ihren Platz in der Literatur gefunden hat (vgl. ebd.). In der Vergangenheit hat diese literarische Gattung Phasen der Latenz und der Entwicklung durchlaufen, und heutzutage ist sie thematisch ausgerichtet auf Negierung, explizite zeitkritische Dichtung und die Entlarvung typischer Schwächen des Menschen und der modernen Gesellschaft (vgl. ebd. 5-6).

Die handelnden Figuren in Fabeln sind überwiegend Tiere und/oder Pflanzen, die menschliche Eigenschaften annehmen und alle menschlichen Aktivitäten ausführen können. Da sie sich an Kinder richtet, hat eine Fabel einen belehrenden Charakter und konzentriert sich hauptsächlich auf die Entlarvung der Hauptfigur, die falsch gehandelt oder gedacht hat (vgl. ebd. 6). In Fabeln werden verschiedene Charakterzüge dargestellt, wie zum Beispiel Schläue und Dummheit, Bosheit und Anstand, Gier und Beherrschung, Stärke und Schwäche. Diese Eigenschaften können auf Tiere in Fabeln übertragen werden und vermitteln somit eine bestimmte Botschaft. Dithmar behauptet, dass Fabeln auf indirekte Weise ein bestimmtes Thema oder Verhalten kritisieren und problematisieren (vgl. ebd.). Die eigentliche Botschaft oder der Kern der Fabel muss auf verschlüsselte Weise präsentiert werden, und es liegt an den Lesenden, die bedeutsamen Aussagen zu bestimmen (vgl. ebd. 7). Aufgrund ihrer Kürze und der Botschaft am Ende, die neue Erkenntnisse bietet, dient die Fabel als unterhaltsames Lernmedium für SchülerInnen aller Lernniveaus, insbesondere für Kinder und Jugendliche. Im Folgenden wird die Reihe Erste ELI-Lektüren des Klett Verlags und die in der Aktionsforschung verwendete Fabel *Der Lebkuchenmann* präsentiert und ihre Handlung erläutert.

2.6. Die Fabel *Der Lebkuchenmann*

Für meine Aktionsforschung habe ich die Fabel *Der Lebkuchenmann* von Lisa Suett⁶ verwendet, die zur Reihe Erste ELI-Lektüren des Klett Verlags (Ernst Klett Sprachen) gehört. Diese Reihe ist Teil der Reihe ELI-Lektüren für Deutsch als Fremdsprache, zu der auch die Reihen ELI Fabeln und Märchen, Erwachsene ELI-Lektüren und Junge ELI-Lektüren gehören.⁷ Während Junge ELI-Lektüren vereinfachte und adaptierte Klassiker der deutschen Literatur für Lernenden auf den Sprachniveaus zwischen A1 und B1 beinhalten und Erwachsene ELI-Lektüren adaptierte deutsche Klassiker für ältere Lernende auf den Sprachniveaus A2 und B1 umfassen, sind Erste ELI-Lektüren speziell für junge Deutschlernende auf dem Sprachniveau A1 geschrieben und mit Illustrationen sowie multimedialen Inhalten (Audioaufnahme bzw. Hörtext und Videomaterial bzw. Zeichentrickfilm) begleitet. Da Erste ELI-Lektüren audiovisuelle Inhalte bieten, wollte ich alle verfügbaren Medien im Unterricht verwenden, obwohl der Schwerpunkt dieser Geschichten auf dem Text selbst liegt und die zusätzlichen audiovisuellen Medien lediglich dazu dienen sollten, den Lernerfolg zu unterstützen. Auch andere Geschichten aus dieser Reihe könnten auf ähnliche Weise im Unterricht einbezogen werden, und einige von ihnen sind *Der Hase und die Schildkröte*, *Schneewittchen und die sieben Zwerge* und *Hurra, Ferien!*.

Bei der Geschichte *Der Lebkuchenmann* handelt es sich um eine Fabel, in der mehrere Nebenfiguren auftreten (eine alte Frau, ein alter Mann, eine Kuh, ein Pferd, ein Fuchs) und es gibt eine Hauptfigur: den Lebkuchenmann. Der Lebkuchenmann entkommt aus dem Haus und trifft auf seinem Weg auf andere Figuren, von denen die meisten Tiere sind und ihn gerne essen möchten. Als er auf den Fuchs trifft, überredet dieser ihn dazu, sich auf seinen Rücken zu setzen, um den Fluss zu überqueren. Am Ende aber isst der Fuchs den Lebkuchenmann auf. Die Geschichte stellt menschliche Eigenschaften wie Schläue und Dummheit dar, und die zentrale Botschaft der Geschichte lautet, niemandem uneingeschränkt zu vertrauen. Andere Aspekte der Fabel, wie Schwierigkeitsgrad, Sprachniveau, Grammatik und Wortschatz, werden im vierten Kapitel ausführlich erläutert. Das nächste Kapitel behandelt die sprachlichen Fertigkeiten, die im Mittelpunkt des FSUs stehen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die rezeptiven Fertigkeiten gelegt, zu denen das Lesen, das Hören sowie das Hör-Sehverstehen gehören.

⁶ Vgl. Suett, L. (2019): *Der Lebkuchenmann*. Erste ELI-Lektüren – Klett.

⁷ Vgl. Klett Verlag – Ernst Klett Sprachen: ELI-Lektüren für Deutsch als Fremdsprache. <https://www.klett-sprachen.de/eli-lectueren-fuer-deutsch-als-fremdsprache/r-1/535#reiter=konzepcion> (Letzter Zugriff 10.09.2023).

3. Rezeptive Fertigkeiten im DaF-Unterricht

Im Kontext des FSU unterscheidet man traditionell vier Fertigkeiten: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Die Fertigkeiten könnten basierend auf ihren funktionalen oder medialen Aspekten unterteilt werden (vgl. Faistauer 2010: 961). Mit anderen Worten werden sie entsprechend der Art der sprachlichen Tätigkeit (produktiv oder rezeptiv) und entsprechend des Mediums (akustisch/gesprochen oder grafisch/geschrieben) kategorisiert (vgl. ebd. 962). Seit 1989 wird das Hör-Sehverstehen als „übersehene fünfte Fertigkeit“ (Schwerdtfeger) betrachtet (vgl. Sass 2012: 7), was bedeutet, dass gleichzeitiges Hören und Sehen zu einem doppelsinnigen Verstehen wurde. Das Hör-Sehverstehen wurde somit in den FSU integriert (vgl. Faistauer 2010: 961).

Das Hauptziel des FSU besteht also darin, die Fähigkeit zum Verstehen von gesprochenen und geschriebenen Texten bzw. Hör- und Lesekompetenz zu fördern, ebenso wie die Fähigkeit, diese Texte selbst zu erzeugen bzw. Fertigkeiten Schreiben und Sprechen zu fördern. Da der Einsatz von literarischen Texten im FSU die Anwendung von rezeptiven Fertigkeiten impliziert, stehen in dieser Aktionsforschung die rezeptiven Fertigkeiten Lesen, Hören und Sehen im Fokus. Dieser Teil der Arbeit ist ihnen gewidmet und befasst sich mit dem Leseverstehen, Hörverstehen, und Hör-Sehverstehen im FSU und in Bezug darauf stellt das Phänomen des *Picture Superiority Effect* vor.

3.1. Lesen und Leseverstehen

Da Lesen „graphische Texte dekodieren und verarbeiten“ bedeutet (Meißner 2013: 13), basiert Leseverstehen auf einer rezeptiven Sprachkompetenz, die auf die Informationsaufnahme, -verarbeitung und Verstehensprozesse ausgerichtet ist (vgl. Nold und Rossa 2007: 197). Während des Leseprozesses kommen verschiedene Kompetenzen zum Einsatz. Laut Schmid-Stockenberg (2012: 5) verfügt ein/e kompetenter/e Leser/in über „ein komplexes System von Tätigkeiten, die automatisiert ablaufen“. Die Lesefähigkeit beinhaltet nicht nur „die Entnahme von Textinformationen“, sondern ist das Lesen vielmehr „ein komplexer Vorgang der Sinnkonstruktion“, der auf drei Verarbeitungsebenen stattfindet: der Wortebene, der Satzebene und der Textebene (vgl. ebd.). Das Erkennen und Verarbeiten von Wörtern und Sätzen (in möglichst kurzer Zeit) wird als Dekodieren bezeichnet (vgl. Nold und Rossa 2007: 197). Der darauffolgende Prozess ist *data-driven processing*, bei dem die Ermittlung der Bedeutung von sprachlichen Strukturen und textlichen Verbindungen erfolgt. Abschließend spricht man von *schema-driven processing*, wenn relevantes Weltwissen

aktiviert wird, um Bedeutung zu konstruieren (vgl. ebd.). Wenn ein/eine Leser/in in der Lage ist, eine satzübergreifende Bedeutungsstruktur zu konstruieren, die mit seinem/ihrer Vorwissen verbunden ist, kann dies als die Kompetenz des Textverstehens betrachtet werden (vgl. Schmid-Stockenberg 2012: 5). Wenn der/die Leser/in eine mentale Repräsentation der beschriebenen Inhalte in seinem/ihrer Gedächtnis formt und die Informationen aus dem Text (Handlungen, Aussagen und Erfahrungen von Charakteren sowie die Abfolge von Ereignissen) in Beziehung zu seinem/ihrer bestehenden Vorwissen setzt und im Langzeitgedächtnis verankert, kann man sagen, dass ein Lernprozess bzw. Verstehensprozess geschehen ist (vgl. ebd.).

Um einen Verstehensprozess zu erreichen, benutzt man verschiedene Strategien und unterschiedliche Lesestile bzw. Lesearten, darunter globales Lesen bzw. *skimming*, selektives Lesen bzw. *scanning* und detailliertes Lesen bzw. *close reading* (vgl. Westhoff 1997: 101; Nold und Rossa 2007: 197). Globales Lesen wird angewendet, um LeserInnen einen allgemeinen Überblick über den Text und seine Hauptinhalte zu verschaffen. Das Überfliegen eines Textes (*skimming*) stellt eine besondere Lesemethode „zur Gewinnung eines ersten Eindrucks“ dar (ebd.). In anderen Fällen ist es wichtig, ein bestimmtes Wort im Text oder ein spezifisches inhaltliches Textdetail zu finden, wobei man *scanning* benutzt (vgl. Nold und Rossa 2007: 197). Für solches gezielte Suchen und selektives Verstehen ist also selektives Lesen gedacht und erfolgt, wenn LeserInnen zwischen wesentlichen und unwesentlichen Elementen des Textes unterscheiden sollen bzw. wenn sie die sprachlichen Einheiten identifizieren sollen, die als Träger relevanter Informationen dienen (vgl. Westhoff 1997: 101). Schließlich benutzt man detailliertes Lesen, um einen Text gründlich aufzunehmen und die Intention des Autors zu erfassen, was auch als *close reading* bekannt ist (vgl. ebd.; Nold und Rossa 2007: 197). Die Lesestile hängen vom Ziel und der beabsichtigten Verstehentiefe ab, und man sollte sie entsprechend auswählen.

3.2.Hören und Hörverstehen

Neben dem Leseverstehen basiert sich auch das Hörverstehen „auf einer rezeptiven Sprachkompetenz, die auf Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozesse ausgerichtet ist“ (Nold und Rossa 2007: 197). Nach Nold und Rossa (2007: 178): „vereinigt [das Hörverstehen] als rezeptive Sprachkompetenz die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen.“ Das Verstehen durch Zuhören erfordert daher komplexe Prozesse, die nicht nur sprachliche Angaben, sondern auch eine vielfältige Palette

von Textarten, Themen und kommunikativen Zusammenhängen integrieren müssen (vgl. ebd.). Obwohl viele Ähnlichkeiten zwischen dem Hör- und Leseverstehensprozess festgestellt werden können, bestehen jedoch bedeutende Unterschiede zwischen den beiden rezeptiven Fertigkeiten, die es ermöglichen, sie als eigenständige Faktoren zu erfassen. Der entscheidende Unterschied liegt in der „Flüchtigkeit des sprachlichen Inputs“ (ebd.). Während des Hörverstehens erfolgt *real-time processing*, wobei keine Kontrolle über die ankommenden Informationen möglich ist (vgl. ebd.). Anders gesagt, kann ein/e Leser/in Textteile mit unvertrauten linguistischen Phänomenen mehrfach und besonders aufmerksam lesen, während beim Hören Verstehensprobleme entstehen, wenn das *on-line processing* unterbrochen wird (vgl. ebd.), da ein/e Hörer/in einen Teil eines Hörtextes nicht erneut anhören kann und der Hörtext weitergeht. Das Dekodieren des sprachlichen Inputs (*bottom-up processing*) ist beim zweitsprachlichen Hörverstehen besonders anfällig für Störungen, da im Gegensatz zum Wissen in der Muttersprache das zweitsprachliche Wissen in einigen Bereichen unvollständig und lückenhaft ist (vgl. ebd.). Der Unterschied zwischen dem Hörverstehen in einer Fremdsprache und der Muttersprache gründet sich in den einzelnen Verstehenslücken und deren Auswirkung auf das Verständnis eines Textes oder einer sämtlichen Äußerung (vgl. ebd. 179). Man sollte dies im Hinterkopf behalten, wenn man über Lernaktivitäten und Übungen entscheidet.

3.3.Hör-Sehverstehen

Zusätzlich zum Hören bzw. Wahrnehmen von Geräuschen, was für das Hörverstehen notwendig ist, beinhaltet die rezeptive Fertigkeit des Hör-Sehverstehens⁸ auch die Fähigkeit des Sehens. In seinem Modell des Hör-Sehverstehens, definiert Thaler (2007: 13) diese Fertigkeit als „Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von Ton und Bild“. Nach Thalers Modell ist das Hör-Sehverstehen eine Kombination aus Hörverstehen und Sehverstehen (vgl. ebd.). Er führt auf der einen Seite Merkmale des Hörverstehens auf, wie linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, Weltwissen, soziokulturelles Wissen und die Deutung prosodischer Mittel (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite führt er Merkmale des Sehverstehens auf, wie das Verstehen von Handlungen und kinematografischen Techniken, die Dekodierung ikonischer Elemente (z. B. Bilder, Objekte), die Deutung paralinguistischer Merkmale (z. B. Gestik, Mimik), Weltwissen, soziokulturelles Wissen und Leseverstehen, was

⁸ Laut Thaler ist „Hör-Seh-Verstehen keine Untervariante des Hörverstehens, sondern eine eigenständige kommunikative Kompetenz – oder Fertigkeit, die 5. 6. oder 7., je nachdem, wie Sehen und Sprachmittlung eingeordnet werden“. (2007: 13).

sich auf das Lesen von Untertiteln, Inserts und Schriftzügen bezieht (vgl. ebd.). Thaler behauptet, dass das Zusammenwirken dieser Aspekte zum Hör-Sehverstehen führt, da neben dem Ton auch eine visuelle Komponente durch audiovisuelle Medien wie Video oder Film eingebunden wird (vgl. ebd.).

Visuelle digitale Medien sind besonders bedeutsam für verbessertes Lernen, da es eine Tatsache ist, dass Bilder im Allgemeinen besser erinnert werden als Wörter. Dieses Phänomen, bekannt als *Picture Superiority Effect*, wurde in den letzten Jahrzehnten untersucht und in zahlreichen Experimenten beobachtet (vgl. Madigan 1974 nach Brown 2007: 1). Die Vorherrschaft von Bildern im Gedächtnis einer Person und die Erkenntnis, dass das menschliche Gehirn mehr als die Hälfte seiner Ressourcen für das Sehen verwendet, können also nicht ignoriert werden, wenn es um Bildung (vgl. Cattaneo und Sauli 2017: 6), bzw. um das Lehren und das Lernen einer Fremdsprache geht. Da das menschliche Gehirn größtenteils auf das Sehen ausgerichtet ist und die ZuschauerInnen Informationen aus den visuellen Elementen sammeln können, besteht die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit und Konzentration auf das Hörverstehen geschwächt werden (vgl. Meißner 2010: 78 nach Tonkovitsch 2014: 13). Dennoch benötigt man beim Hör-Sehverstehen weniger auditiven Input im Vergleich zum ausschließlichen Hören, und die Kombination aus visuellen und akustischen Reizen verstärkt das kombinierte Verstehen (vgl. ebd.). Daher kann man sagen, dass digitale visuelle Medien den Lehrkräften revolutionäre Wege bieten, den Lernstoff zu vermitteln und eine dynamische Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.

Der nächste Teil der Arbeit gibt einen Einblick in die Aktionsforschung bzw. die praktische Umsetzung von leichten Lektüren im DaF-Unterricht. Fernerhin werden die Forschungsergebnisse analysiert, einschließlich der Kommentare zu den beiden Unterrichtsstunden, der Ergebnisse der Kontrollübung und des Evaluationsbogens.

4. Durch Daten zu Taten: die praktische Umsetzung von leichten Lektüren im DaF-Unterricht

In diesem Teil der Arbeit wird die Aktionsforschung, d.h. die praktische Umsetzung von leichten Lektüren im DaF-Unterricht beschrieben. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Überprüfung des Erlernens des Wortschatzes und des Verstehens der Handlung einer Fabel durch das Hören und Lesen im Vergleich zum Hör-Sehverstehen. In der Forschung gab es drei Perspektiven auf den Unterricht:

- a. die Perspektive der beobachtenden Lehrkraft (nicht-teilnehmende Beobachtung)
- b. die Perspektive der teilnehmenden Lehrkraft (teilnehmende Selbstbeobachtung)
- c. die Perspektive der Lernenden

Unter Berücksichtigung der genannten theoretischen Erläuterungen zum Einsatz von Literatur und zu den rezeptiven Fertigkeiten im FSU wurden die folgenden Fragestellungen formuliert:

a. Die Betrachtung aus der Perspektive der beobachtenden Lehrperson führte zur Entwicklung von folgenden Fragestellungen:

1. Wie wirkt sich die Verwendung von Text-, Audio- und audiovisuellen Medien auf die Aktivierung der Lernenden im Unterricht aus?
2. Inwiefern beeinflussen die eingesetzten Unterrichtsmedien die Klassenatmosphäre?
3. Was ist der Gesamterfolg der verwendeten Unterrichtsmedien?

b. Im Hinblick auf die Perspektive der teilnehmenden Lehrperson wurden folgende Fragestellungen entwickelt:

1. Auf welche Fertigkeiten stützen sich die Lernenden, um die Geschichte zu verstehen?
2. Welchen Einfluss haben die Unterrichtsmedien auf das Verstehen der Geschichte und wie wirken sie sich auf das Interesse der Lernenden aus?
3. Inwiefern tragen die verwendeten Unterrichtsmedien und Sozialformen zur Förderung der sprachlichen und sozialen Kompetenzen der Lernenden bei?

c. Letztlich führte die Betrachtung aus der Perspektive der Lernenden zur Entwicklung folgende Fragestellungen:

1. Welche Unterrichtsmedien und -inhalte finden die Lernenden am interessantesten?
2. Was halten die Lernenden von dem Einsatz der Literatur und der audiovisuellen Medien im DaF-Unterricht?
3. Durch den Einsatz welcher Unterrichtsmedien glauben die Lernenden, dass sie bessere Leistungen erzielen werden?⁹

Um die Fragestellungen zu beantworten und zu erforschen, habe ich zwei Unterrichtsstunden in zwei Grundschulen auf der Insel Krk durchgeführt. Meine Unterrichtseinheiten dauerten jeweils 40 Minuten und wurden in zwei verschiedenen Klassen des gleichen Lernjahrs (unter der Leitung derselben Lehrerin) gehalten. Eine Stunde wurde in der Grundschule „Malinska-Dubašnica“ und eine in der Grundschule „Fran Krsto Frankopan“ Krk gehalten. Die Zielgruppe waren SchülerInnen der sechsten Klasse, im dritten Lernjahr (Deutsch als zweite Fremdsprache, Wahlfach). Insgesamt betrug die Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen vierundzwanzig SchülerInnen (N=24), wobei dreizehn von der Schule in Malinska (N=13) und elf von der Schule in Krk (N=11) kamen. Die Unterrichtsentwürfe beider Klassen befinden sich im Anhang (s. Anhang 4 und Anhang 5).

Das Thema der Unterrichtsreihe war die leichte Lektüre *Der Lebkuchenmann* und das Thema der Stunde war „Figuren und Handlungsorte“. Ich habe mich dafür entschieden, eine Fabel im DaF-Unterricht zu didaktisieren, weil ich Literatur und leichte Lektüren als eine neue und unterhaltsame Art des Fremdsprachenlernens einführen wollte. Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)¹⁰ entspricht die Geschichte *Der Lebkuchenmann* dem Niveau A1.1. Der Grund, warum ich diese Fabel gewählt habe, ist, dass sie einfache, alltägliche Figuren enthält, mit denen die SchülerInnen vertraut sind, und einen einfachen Wortschatz hat, der ihrem Lernniveau entspricht. In der Geschichte wird einfacher Wortschatz verwendet, um Alltagssituationen, Menschen, Dinge und Aktivitäten zu beschreiben (dazu gehören z.B. Essen und Kochen, Zimmer, Körperteile, Tiere und Bewegungsverbren). Die Geschichte enthält sehr einfache sprachliche Strukturen und in Bezug auf die Grammatik gibt es regelmäßige und unregelmäßige Verben im Präsens, die im täglichen Sprachgebrauch häufig verwendet werden, wiederholte Imperativ Konstruktionen, Komparativ einfacher Adjektive,

⁹ Die Fragestellungen sind gleichermaßen auf beide durchgeführten Unterrichtssequenzen anwendbar. Die Ergebnisse der Datenanalyse könnten jedoch zusätzliche Aspekte umfassen, die oben nicht ausdrücklich genannt wurden und die ausschließlich eine der Unterrichtssequenzen betreffen.

¹⁰ Vgl. GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Letzter Zugriff 10.09.2023).

Possessivartikel (*mein* und *sein*) und örtliche Präpositionen (*auf, durch, in*). Zudem werden die wichtigsten Sätze im Verlauf der Geschichte wiederholt, um das Verstehen zu sichern. Das Niveau A1.1 entspricht dem Kenntnisstand der SchülerInnen in Kroatien, die sich in der sechsten Klasse der Grundschule bzw. im dritten Lernjahr befinden und Deutsch als Fremdsprache als Wahlfach lernen, wie es im Krencurriculum¹¹ beschrieben wird. Laut dem Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache sind die SchülerInnen in der Lage, kurzen und sehr einfachen, authentischen und angepassten Texten zu vertrauten Themen, die durch visuelle Medien begleitet werden, globale Informationen zu entnehmen. Sie können langsam, klar und deutlich gesprochene Inhalte verstehen, allerdings mit längeren Pausen und mehreren Wiederholungen. Sie können kurze, geübte Sätze bilden und aussprechen, um Informationen auszutauschen. Sie können einfache Begriffe zum Thema Alltag nennen. Bei der Auswahl der Aufgaben für den Unterricht habe ich die Kompetenzen der SchülerInnen in ihrem dritten Lernjahr berücksichtigt und alle Aufgaben wurden im Hinblick auf die Fähigkeiten, die Kenntnisse und die Interessen der SchülerInnen erstellt.¹² Daher war die Fabel für den Einsatz im DaF-Unterricht in der Grundschule geeignet und konnte als Lernmedium in dieser Aktionsforschung dienen.

Die zwei Unterrichtseinheiten waren in Bezug auf die Aufgaben identisch, aber es gab einen signifikanten Unterschied. In der sechsten Klasse der Grundschule „Fran Krsto Frankopan“ Krk habe ich den Zeichentrickfilm *Der Lebkuchenmann*¹³ als Lernmedium benutzt und in der sechsten Klasse der Grundschule „Malinska-Dubašnica“ die Audioaufnahme (weiter im Text: der Hörtext)¹⁴ und den Text der Fabel (weiter im Text: der Lesetext)¹⁵. Sowohl der Hörtext als auch der Zeichentrickfilm, die im Unterricht verwendet wurden, dauerten 6:22 Minuten und wurden zweimal abgespielt. Durch den Film wurde das Hör-Sehverstehen, und durch den Hör- und Lesetext das Hör-Leseverstehen der SchülerInnen gefördert und überprüft.

¹¹ Vgl. Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (Letzter Zugriff 10.09.2023).

¹² Da diese Fabel viele Elemente enthält und somit als Lernmaterial für verschiedene Aspekte verwendet werden könnte, sollte betont werden, dass der Schwerpunkt meiner Unterrichtsstunden auf der Wortschatzerweiterung und dem globalen Verstehen der Geschichte lag, nicht auf Grammatikstrukturen, und ich habe meinen Unterricht und Aufgaben entsprechend angepasst.

¹³ Vgl. *Der Lebkuchenmann*. https://www.youtube.com/watch?v=ZmAMvulXL2Y&ab_channel=GruppoEditorialeELI (letzter Zugriff 06.09.2023).

¹⁴ Vgl. *Der Lebkuchenmann*. <https://www.elionline.com/deutsch-daf/2975-der-lebkuchenmann/> (letzter Zugriff 06.09.2023).

¹⁵ S. Anhang 4.

Um meine oben genannten Fragestellungen zu beantworten, habe ich vier verschiedene Datenerhebungsinstrumente verwendet. Das erste Instrument war die objektive Beobachtung der Mentorin (der regulären Lehrerin für beide Klassen). Sie hat beide Unterrichtsstunden beobachtet und Kommentare dazu gegeben. Das zweite Instrument war die teilnehmende Selbstbeobachtung, da ich meine eigenen Kommentare zu den Unterrichtsstunden aufgenommen und analysiert habe. Drittens habe ich eine Kontrollübung erstellt, die die SchülerInnen nach der Stunde gelöst haben, um ihr Verstehen der Fabel zu überprüfen. Schließlich bestand das vierte Instrument aus einem Evaluationsbogen, in dem die SchülerInnen ihr Feedback und ihre Meinung zum Unterricht und zum Einsatz von Literatur und visuellen Medien im DaF-Unterricht geäußert haben.

5. Aktionsforschung im Fokus: Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Dieser Teil der Arbeit widmet sich der Darstellung und Analyse der Aktionsforschungsergebnisse. Zunächst präsentiere und analysiere ich die Kommentare der Lehrerin, die auf der Beobachtung meiner Unterrichtsstunden basieren. Dann gebe ich meine eigenen Beobachtungen und Kommentare zu beiden Unterrichtseinheiten ab. Anschließend erfolgt die qualitativ-quantitative Analyse der Ergebnisse der Kontrollübung, die die SchülerInnen nach den Unterrichtsstunden gelöst haben. Danach präsentiere ich qualitativ und quantitativ die Ergebnisse des Evaluationsbogens. Schließlich stelle ich die Schlussfolgerungen der Aktionsforschung vor.

5.1. Ein kritischer Blick auf den Unterricht: Kollegiale Beobachtung

Die beiden Unterrichtsstunden wurden von der regulären Lehrerin der Klassen, Frau Dunja Perhat¹⁶, beobachtet. Ihre Bemerkungen¹⁷ konzentrieren sich hauptsächlich auf die SchülerInnen, ihr Verhalten, ihre Mitarbeit und Motivation sowie die Unterrichtsmedien.

Die erste durchgeführte Unterrichtsstunde war die Stunde mit dem Hör- und Lesetext in der sechsten Klasse der Grundschule „Malinska-Dubašnica“. Die Lehrerin ist der Meinung, dass die SchülerInnen gut auf die Anweisungen reagieren, jedoch erst nachdem die Anweisungen ins Kroatische übersetzt worden sind. Sie schreibt, dass die Lehrkraft manchmal die Aufgabe zusätzlich erklären muss, aber die SchülerInnen sind motiviert, da jeder Inhalt außerhalb des Lehrbuchs ihnen immer interessant ist. Sie ist auch der Meinung, dass die Aufgaben nicht zu

¹⁶ Ich möchte mich an dieser Stelle bei Frau Dunja Perhat für ihre wertvolle Hilfe und ihre Rolle bei der Durchführung meiner Aktionsforschung bedanken.

¹⁷ Anmerkung: Alle Kommentare wurden frei in Anlehnung an das kroatische Original übersetzt.

anspruchsvoll waren und dass die SchülerInnen die Geschichte global verstanden und den neuen Wortschatz erworben haben. Über diese Gruppe schreibt sie:

„Die Lehrerin hat die Aufgaben gut erstellt (gemäß den festgelegten Lernzielen). Sie hilft den Schülerinnen und Schüler, indem sie die Anweisungen ins Kroatische übersetzt und gelegentlich zusätzliche Erklärungen zu den Aufgaben gibt. Die Schülerinnen und Schüler reagieren gut auf die Anweisungen (nachdem sie auf Kroatisch zusätzlich erklärt worden sind) und sind motiviert. Alles, was nicht im Lehrbuch steht, ist ihnen immer interessant. Außerdem waren die Aufgaben nicht zu anspruchsvoll. Die Schülerinnen und Schüler haben den neuen Lernstoff verstanden (sie haben die Geschichte global verstanden).“

Die zweite durchgeführte Unterrichtsstunde war die Stunde mit dem Zeichentrickfilm in der sechsten Klasse der Grundschule „Fran Krsto Frankopan“ Krk. Die Lehrerin bemerkte, dass auch für diese Gruppe die Lehrkraft manchmal die Anweisungen ins Kroatische übersetzen musste, aber die SchülerInnen reagierten gut auf die Anweisungen und nahmen aktiv am Unterricht teil. Sie behauptet, dass sie äußerst motiviert waren, da sie visuelle Medien lieben. Sie glaubt auch, dass die SchülerInnen die Geschichte global verstanden und den neuen Wortschatz erworben. Darüber sagt sie folgendes:

„Die Lehrerin hat die Aufgaben gut erstellt (gemäß den festgelegten Lernzielen). Sie muss manchmal die Anweisungen ins Kroatische übersetzen. Die Schülerinnen und Schüler reagieren gut auf die Anweisungen und bei der Lösung der Aufgaben nehmen aktiv am Unterricht teil. Sie sind sehr motiviert und lieben visuelle Inhalte. Die Schülerinnen und Schüler haben den neuen Lernstoff verstanden (sie haben die Geschichte global verstanden).“

Basierend auf den Bemerkungen und Beobachtungen der Lehrerin lässt sich feststellen, dass beide Gruppen motiviert waren, obwohl die Gruppe mit dem Hör- und Lesetext etwas mehr Unterstützung bei den Aufgaben benötigte und die Gruppe, die sich den Zeichentrickfilm anschaute, als aktiver im Umgang mit den Aufgaben beschrieben werden kann.

5.2. Teilnehmende Selbstbeobachtung: Erfahrung der unterrichtenden Lehrperson

Abgesehen davon, dass ich beide Unterrichtsstunden durchgeführt habe, habe ich sie auch selbst beobachtet, indem ich am Ende der Stunden eine Audioaufnahme mit meinen

Eindrücken und Bemerkungen gemacht habe. Ich habe mich auf die Benutzung von rezeptiven Fertigkeiten Lesen, Hören und Sehen und die verwendeten Unterrichtsmedien sowie auf die Mitarbeit und das Interesse der SchülerInnen am Unterricht konzentriert. Im Folgenden sind meine Kommentare zu beiden Klassen und ihr Vergleich.

In der Grundschule „Malinska-Dubašnica“ mit dem Hör- und Lesetext waren die SchülerInnen motiviert und nahmen aktiv am Unterricht teil. Sie hatten keine Angst zu sprechen, auch wenn sie sich nicht sicher über die Antwort waren. In der zweiten Aufgabe (s. Anhang 4) mit den Fragen zur Geschichte gaben die SchülerInnen meistens richtige Antworten, schafften es jedoch nur mit Hilfe der Lehrerin, eine Antwort auf Deutsch zu geben und einen vollständigen Satz zu bilden. Bei der ersten Aufgabe (s. Anhang 4) gab es keine Schwierigkeiten. Durch das Hören und Lesen des Textes konnten sich die SchülerInnen auf die Geschichte konzentrieren und ordneten die Bilder in der Reihenfolge an, in der die Figuren und Handlungsorte in der Geschichte vorkommen. Sie lösten auch die letzte Aufgabe (s. Anhang 4) ohne Mühe und verbanden die Sätze mit den Figuren ohne Hilfe der Lehrerin. Sie arbeiteten ebenfalls in Gruppen, was ihre soziale Kompetenz förderte, und die Kommunikation und Zusammenarbeit unterstützte. Der Grund, warum diese Aufgabe ohne Schwierigkeiten gelöst wurde, könnte darin liegen, dass die SchülerInnen den Text lesen konnten und die Figuren sowie die von ihnen gesprochenen Sätze im Text finden konnten. Dies unterstützt wiederum das selektive Lesen und könnte ihr Verstehen weiter fördern.

Andererseits, obwohl die SchülerInnen in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm in der Grundschule „Fran Krsto Frankopan“ Krk auch sehr aktiv und motiviert waren, zeigten einige SchülerInnen während des zweiten Anschauens (s. Anhang 5) des Zeichentrickfilms ein geringes Interesse. Möglicherweise liegt dies daran, dass der Zeichentrickfilm einfach und nicht ästhetisch ansprechend genug war oder die Lernenden bereits von zu viel audiovisuellem Inhalt umgeben sind. Es sollte jedoch weiterhin überprüft werden, ob dies der Fall ist. Außerdem hat diese Klasse mehr Fehler in den ersten und letzten Aufgaben (s. Anhang 5) gemacht, die das Hörverstehen überprüften. Obwohl ich ausdrücklich in der ersten Aufgabe betonte, dass die SchülerInnen die Bilder in die Reihenfolge bringen sollten, in der sie den entsprechenden sprachlichen Ausdruck für das Bild hören, verließen sich die SchülerInnen auf die Darstellung im Zeichentrickfilm und machten Fehler, da der Zeichentrickfilm zuerst eine alte Frau und erst dann den Lebkuchenmann zeigt, während in der Audioaufnahme der Geschichte man zuerst von einer alten Frau, einem alten Mann und einem Haus hört. Die meisten Lernenden verließen sich auf das Sehen und machten deswegen Fehler. Sie haben die Aufgabe erst dann korrekt

gelöst, als die Lehrperson die Geschichte zusätzlich erklärt und den Zeichentrickfilm erneut abgespielt hat. Ein ähnliches Beispiel tritt in der letzten Aufgabe auf. Nur eine Gruppe von SchülerInnen löste die letzte Aufgabe korrekt und die anderen hatten Schwierigkeiten, die Sätze den Figuren zuzuordnen, obwohl sie sich in der Gruppenarbeit gegenseitig unterstützen konnten. Im Gegensatz zur anderen Klasse hatten sie keinen Text, um zu lesen, was jede Figur sagt, und konnten diese Aufgabe nur durch die Verwendung dessen, was sie gehört hatten, lösen. Sowohl für diese als auch für die erste Aufgabe benötigten die Lernenden Hilfe von der Lehrerin, um die Aufgabe zu lösen. In diesem Sinne hatte die audiovisuelle Komponente eine negative Wirkung, da die Lernenden sich auf das Sehen zu viel verließen und die Fertigkeit des Hörens vernachlässigten oder nicht effektiv einsetzten. Es muss aber betont werden, dass diese Klasse keine Schwierigkeiten mit der zweiten Aufgabe hatte, da die SchülerInnen korrekte Antworten zu den Fragen auf Deutsch gaben, mit weniger Unterstützung von der Lehrperson. Es könnte daher gesagt werden, dass die Klasse mit dem Zeichentrickfilm die zweite Aufgabe mit den Fragen zur Geschichte besser gelöst hat und keine Schwierigkeiten beim Erlernen neuen Wortschatzes hatte, während die Klasse mit dem Hör- und Lesetext in dieser Hinsicht mehr Hilfe benötigte. Andererseits hatten die SchülerInnen in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext keine Probleme mit den anderen Aufgaben, die das Hörverstehen überprüften, im Gegensatz zur anderen Klasse, die Fehler gemacht hat und die Aufgaben erst nach zusätzlichen Erklärungen und Unterstützung korrekt gelöst hat.

5.3.Kontrollübung unter der Lupe: Ergebnisse und Erkenntnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Kontrollübungen vorgestellt und quantitativ und qualitativ analysiert. Die Kontrollübung wurde jeweils unmittelbar nach der Unterrichtsstunde gelöst und war für alle TeilnehmerInnen identisch, da in beiden Klassen die gleiche Fabel, das gleiche Thema und der gleiche Wortschatz behandelt wurden, und die zwei Unterrichtsstunden im Wesentlichen identisch gestaltet wurden.

Die Kontrollübung besteht aus zwei Aufgaben. Die erste Aufgabe besteht aus sieben Richtig-Falsch-Behauptungen zur Fabel. In der zweiten Aufgabe gibt es fünf Sätze, die die Handlung der Fabel beschreiben, die die SchülerInnen in die richtige Reihenfolge mit Zahlen von eins bis fünf bringen sollen. Beide Aufgaben dienen der Überprüfung des globalen/selektiven Hör-Sehverstehens bzw. Hör- und Leseverstehens. Während der Kontrollübung waren den SchülerInnen keine Lernmaterialien erlaubt und sie durften sich nicht mit ihren Mitschülern beraten. Die Kontrollübung ist dem Anhang 1 zu entnehmen.

Anhand der Kontrollübung sollte überprüft werden, ob und inwieweit die SchülerInnen den neuen Wortschatz beherrscht und den Inhalt der Fabel verstanden haben, aber sie dient auch als Instrument, um festzustellen, ob es Unterschiede in den Ergebnissen zwischen den Gruppen gibt. Ich wollte auch untersuchen, was für einen Einfluss der Einsatz von leichten Lektüren im DaF-Unterricht auf den Spracherwerb ausübt.

In der folgenden Abbildung wird die Erfolgsquote der beiden Klassen quantitativ dargestellt. Die Prozentangaben sind auf der linken Seite in der ersten Spalte angegeben. Die Anzahl der SchülerInnen wird am unteren Rand der Abbildung angezeigt, und beide Klassen sind durch Farbe gekennzeichnet. Grün steht für die Klasse, in der der Zeichentrickfilm, und blau für die Klasse, in der der Hör- und Lesetext eingesetzt wurden (s. Abbildung 1).

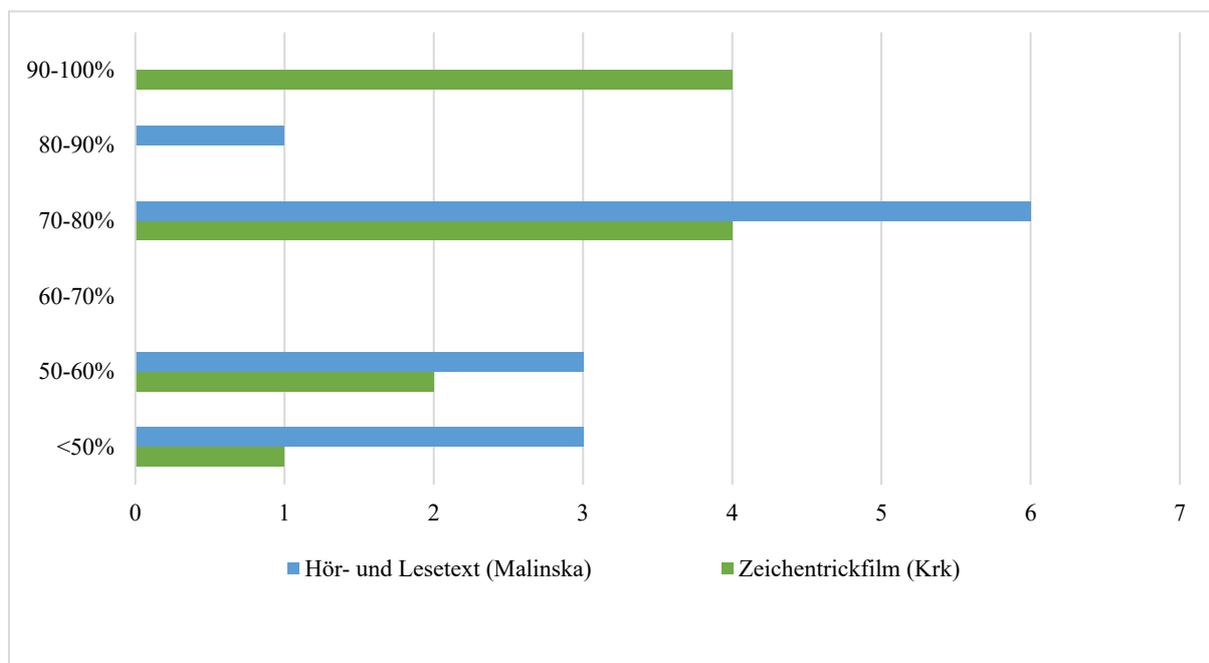


Abbildung 1: Ergebnisse der Kontrollübung

Die Ergebnisse signalisieren, dass einige SchülerInnen die Kontrollübung nicht erfolgreich gelöst haben. Die Mehrheit dieser SchülerInnen gehört zur Klasse mit dem Hör- und Lesetext; drei von ihnen haben eine Erfolgsquote von unter 50 Prozent, was etwa 23 Prozent der gesamten Klasse entspricht. Im Vergleich dazu hat nur ein/e Schüler/in aus der Klasse mit dem Zeichentrickfilm eine Erfolgsquote von unter 50 Prozent, was etwa 9 Prozent der gesamten Klasse ausmacht. Es gibt eine ähnliche Anzahl von SchülerInnen, die die Kontrollübung mit einer Erfolgsquote von 50 bis 60 Prozent bestanden haben, sowohl in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext als auch in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm. Insgesamt gibt es vier SchülerInnen aus der Klasse mit dem Zeichentrickfilm und sogar sechs SchülerInnen aus der

Klasse mit dem Hör- und Lesetext, was 46 Prozent der Klasse entspricht, die eine Erfolgsquote von 70 bis 80 Prozent haben. Aus dieser Klasse gibt es auch nur einen/e Schüler/in, der/die es geschafft hat, eine Erfolgsquote von 80 bis 90 Prozent zu erreichen. Es fällt auf, dass kein/e Schüler/in aus dieser Klasse eine Erfolgsquote von 90 bis 100 Prozent erreicht hat, während es in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm vier SchülerInnen gibt, die in diese Kategorie fallen (was 36 Prozent der Klasse entspricht), und zwei von ihnen 100 Prozent in ihrer Kontrollübung haben. Es ist zu beachten, dass die Klasse mit dem Zeichentrickfilm im Durchschnitt eine Erfolgsquote von 75 Prozent erzielt hat, während die Klasse mit dem Hör- und Lesetext eine durchschnittliche Erfolgsquote von 60 Prozent erreicht hat.

In der folgenden Tabelle wird die Erfolgsquote für die Aufgabe 1 dargestellt (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Erfolgsquote der Aufgabe 1

Aufgabe 1				
Punkte	Klasse mit dem Zeichentrickfilm (Krk)		Klasse mit dem Hör- und Lesetext (Malinska)	
	Anzahl der SuS ¹⁸	Anteil in %	Anzahl der SuS	Anteil in %
7 von 7	3	27,27 %	1	7,69 %
6 von 7	5	45,45 %	4	30,77 %
5 von 7	2	18,18 %	1	7,69 %
4 von 7	1	9,09 %	4	30,77 %
3 von 7	0	0 %	2	15,38 %
2 von 7	0	0 %	1	7,69 %
1 von 7	0	0 %	0	0 %
0 von 7	0	0 %	0	0 %
Erfolgsquote	84,42 %		65,93 %	

Wie oben erklärt, sollten die SchülerInnen zuerst eine Richtig-Falsch-Aufgabe mit sieben Behauptungen lösen. Es handelt sich hierbei um eine geschlossene Aufgabe, da es nur eine richtige Antwort gibt und die SchülerInnen entscheiden sollten, ob die Behauptung richtig oder falsch ist. Die meisten SchülerInnen in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm hatten keine Probleme mit dieser Aufgabe und alle haben die Übung erfolgreich gelöst. Auf der anderen Seite hatten drei SchülerInnen in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext eine Erfolgsquote von unter 50 Prozent, was ungefähr 23 Prozent der gesamten Klasse entspricht. Außerdem haben

¹⁸ SuS steht für Schülerinnen und Schüler.

vier SchülerInnen in dieser Klasse vier von sieben Punkten erzielt, weitere vier SchülerInnen haben sechs von sieben Punkten erzielt und nur ein/e Schüler/in hat die volle Punktzahl erreicht. Im Vergleich dazu haben fünf SchülerInnen bzw. 45 Prozent der SchülerInnen in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm sechs von sieben Punkten erzielt, und drei von ihnen bekommen die volle Punktzahl, was 27 Prozent der Klasse entspricht. Es sollte auch beachtet werden, dass kein/e Schüler/in in beiden Klassen einen von sieben oder null von sieben Punkten erreicht hat. Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, liegt die durchschnittliche Erfolgsquote für die erste Aufgabe in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm bei 84 Prozent, während die Klasse mit dem Hör- und Lesetext eine durchschnittliche Erfolgsquote von fast 66 Prozent erreicht hat.

Die vorliegende Tabelle stellt einen Überblick über die Erfolgsquote bei der Aufgabe 2 vor (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Erfolgsquote der Aufgabe 2

Aufgabe 2				
Punkte	Klasse mit dem Zeichentrickfilm (Krk)		Klasse mit dem Hör- und Lesetext (Malinska)	
	Anzahl der SuS	Anteil in %	Anzahl der SuS	Anteil in %
5 von 5	4	36,36 %	2	15,38 %
4 von 5	0	0 %	0	0 %
3 von 5	3	27,27 %	7	53,85 %
2 von 5	2	18,18 %	0	0 %
1 von 5	1	9,09 %	2	15,38 %
0 von 5	1	9,09 %	2	15,38 %
Erfolgsquote	61,81 %		55,38 %	

Im Vergleich zur ersten Aufgabe und entsprechend den Ergebnissen war die zweite Aufgabe anspruchsvoller für die SchülerInnen. Diese Aufgabe erforderte ein höheres Verständnisniveau, da die SchülerInnen die Behauptungen über die Handlung der Fabel in die richtige Reihenfolge bringen sollten. Es gibt fünf Sätze und für jede richtige Antwort erhalten die SchülerInnen einen Punkt (insgesamt fünf Punkte). Die Klasse mit dem Zeichentrickfilm hatte bessere Ergebnisse, die SchülerInnen haben eine Erfolgsquote von fast 62 Prozent erzielt. Vier SchülerInnen haben 100 Prozent erzielt (was 36 Prozent der Klasse entspricht), aber es gibt auch einen/e Schüler/in, der/die nur einen Punkt hatte, und einen/e Schüler/in, der/die null Punkte hatte. Die Klasse mit dem Hör- und Lesetext hat eine Erfolgsquote von 55 Prozent erreicht, und nur zwei SchülerInnen haben die volle Punktzahl bekommen (was 15 Prozent der Klasse entspricht). Die

Mehrheit der SchülerInnen in dieser Klasse hatte drei von fünf Punkten, während zwei SchülerInnen nur einen Punkt und zwei SchülerInnen null Punkte erzielt haben. Es lässt sich vermuten, dass der Grund für die niedrigere Erfolgsquote der Klasse mit dem Hör- und Lesetext das Fehlen einer visuellen Darstellung sein könnte. Im Zeichentrickfilm wurden die Handlungen der Figuren gezeigt, sodass sich die SchülerInnen neue Verben leichter merken konnten, insbesondere da die Unterrichtsstunde den Figuren und Handlungsorten gewidmet war.

Die folgende Abbildung vergleicht die Ergebnisse beider Klassen für beide Aufgaben (s. Abbildung 2).

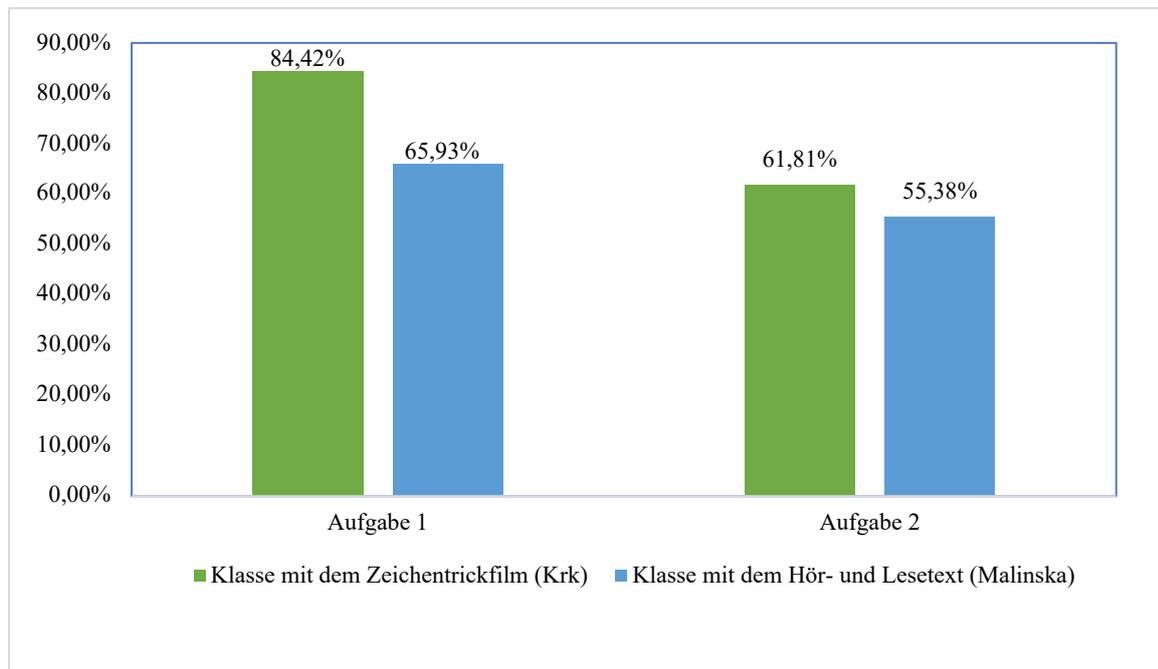


Abbildung 2: Vergleich der Ergebnisse der Kontrollübung

Nach der Analyse der Ergebnisse der Kontrollübung lässt sich feststellen, dass die Klasse mit dem Zeichentrickfilm bessere Ergebnisse im Vergleich zur Klasse mit dem Hör- und Lesetext erzielt hat. Der Abbildung 2 lässt sich entnehmen, dass die Klasse mit dem Zeichentrickfilm in beiden Aufgaben besser abgeschnitten hat. Da beide Unterrichtsstunden identisch gestaltet wurden und sich nur in einem einzigen Element unterschieden, kann man davon ausgehen, dass der Einsatz audiovisueller Medien im DaF-Unterricht einen positiven Einfluss auf den Erwerb einer Fremdsprache haben kann. Beide Klassen hatten jedoch schlechtere Ergebnisse in der zweiten Aufgabe, die anspruchsvoller war.

5.4. Der Evaluationsbogen spricht: ein kritischer Blick aus Sicht der Lernenden

Am Ende der Unterrichtsstunde und nachdem die SchülerInnen die Kontrollübung gelöst hatten, wurden sie gebeten, einen Evaluationsbogen über ihre Erfahrung in der Stunde und über den DaF-Unterricht im Allgemeinen auszufüllen. Der Evaluationsbogen bestand aus fünf Fragen auf Kroatisch, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf dem Einsatz von Literatur in leichter Sprache und audiovisuellen Medien im FSU lag. Vier Fragen waren identisch, es gab nur einen kleinen Unterschied in den Antworten zur zweiten Frage bezüglich des Zeichentrickfilms und des Hörtextes. Nur die letzte Frage zu den audiovisuellen Lernmedien war unterschiedlich, da dieses Element auch in beiden Unterrichtsstunden unterschiedlich war. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Evaluationsbogens quantitativ und qualitativ illustriert und die Antworten beider Klassen verglichen und analysiert. Beide Evaluationsbögen sind im Anhang 2 und 3 zu finden.

Die folgende Abbildung visualisiert die Antworten auf die erste Frage bezüglich des Interesses der SchülerInnen.

1. Frage: *Wie interessant findest du diese Unterrichtsstunde?*

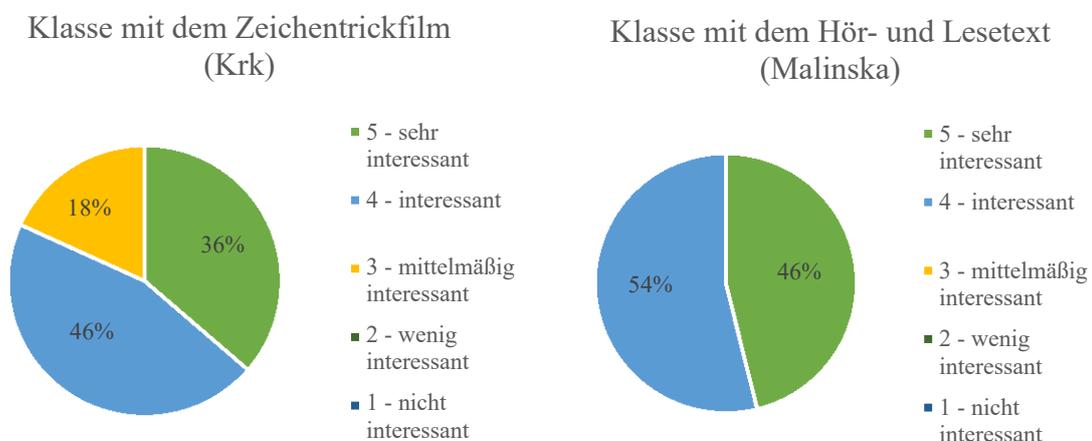


Abbildung 3: Ergebnisse der ersten Frage des Evaluationsbogens

Für die erste Frage wurde eine fünfstufige Likert-Skala benutzt, die von „nicht interessant“ bis „sehr interessant“ reichte. Die Mehrheit der SchülerInnen in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext hat die Unterrichtsstunde als „sehr interessant“ bewertet (54 Prozent der Klasse), während der Rest der Klasse sie als „interessant“ eingestuft hat. Im Vergleich dazu haben 36 Prozent der SchülerInnen in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm die Unterrichtsstunde als „sehr interessant“ bezeichnet, und 46 Prozent von ihnen haben sie als „interessant“ evaluiert. 18 Prozent der SchülerInnen haben die Stunde „mittelmäßig interessant“ gefunden. Da dies die

Klasse mit besseren Ergebnissen ist, könnte man vermuten, dass einige SchülerInnen die Aufgaben und den Zeichentrickfilm nicht anspruchsvoll genug fanden und daher leichter das Interesse am Unterricht verloren haben. Es sollte jedoch weiter überprüft werden, ob dies der eigentliche Grund für eine solche Antwort ist.

Die zweite Frage hat bestimmte Aspekte des Unterrichts (Einführung, Gruppenarbeit, Aufgaben, Zeichentrickfilm oder Hörtext) behandelt. Die SchülerInnen wurden gefragt, welchen Aspekt sie bevorzugen (s. Abbildung 4).

2. Frage: *Was findest du am interessantesten?*

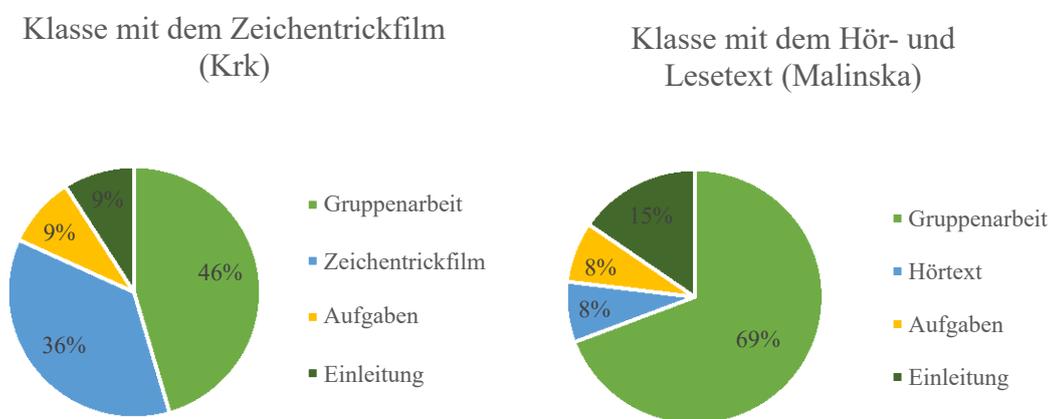


Abbildung 4: Ergebnisse der zweiten Frage des Evaluationsbogens

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass beide Klassen Gruppenarbeit am meisten genossen haben, möglicherweise weil SchülerInnen auf diese Weise mit ihren Mitschülern zusammenarbeiten, Meinungen austauschen und sich gegenseitig bei der Lösung der Aufgaben helfen konnten. Dies ist jedoch besonders bei der Klasse mit dem Hör- und Lesetext deutlich zu erkennen, da sogar 69 Prozent der SchülerInnen aus dieser Klasse Gruppenarbeit als den interessantesten Aspekt des Unterrichts gewählt haben. Andererseits haben zwar viele SchülerInnen aus der Klasse mit dem Zeichentrickfilm auch Gruppenarbeit gewählt, aber es gibt 36 Prozent der SchülerInnen, die den Zeichentrickfilm als ihren Lieblingsteil des Unterrichts gewählt haben, was auch darauf hinweist, dass die visuelle Komponente das Interesse weckt und die SchülerInnen motiviert.

Mit der dritten Frage wollte ich herausfinden, ob die SchülerInnen in ihrem DaF-Unterricht regelmäßig mit Literatur bzw. leichten Lektüren arbeiten. Dafür habe ich eine fünfstufige

Likert-Skala verwendet, deren Werte von „niemals“ bis zu „fast jede Stunde“ reichten. Die Darstellung der Ergebnisse ist in der Abbildung unten zu sehen (s. Abbildung 5).

3. Frage: *Wie oft behandelt ihr im DaF-Unterricht kurze Geschichten bzw. leichte Lektüren?*

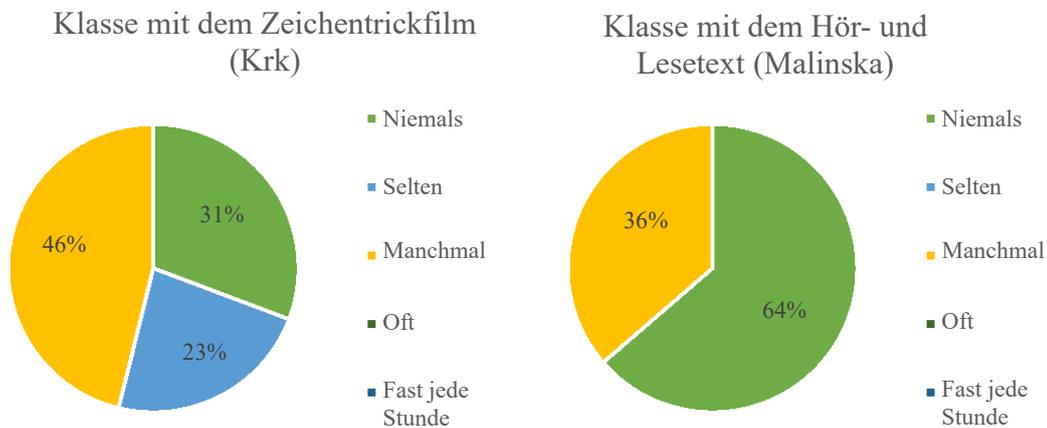


Abbildung 5: Ergebnisse der dritten Frage des Evaluationsbogens

Sogar 64 Prozent der SchülerInnen in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext haben beantwortet, dass sie sich nie mit Literatur in leichter Sprache im DaF-Unterricht beschäftigen, während der Rest gesagt hat, dass sie manchmal mit Literatur arbeiten (zweimal oder öfter im Halbjahr). In der Klasse mit dem Zeichentrickfilm lassen sich ähnliche Ergebnisse beobachten, 46 Prozent der SchülerInnen haben beantwortet, dass sie manchmal mit Literatur in leichter Sprache im DaF-Unterricht arbeiten, 23 Prozent haben gesagt, dass sie selten mit Literatur arbeiten (weniger als dreimal im Schuljahr), während 31 Prozent der SchülerInnen angegeben haben, dass sie nie mit Literatur arbeiten. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Literatur in leichter Sprache nicht oft im DaF-Unterricht behandelt wird.

Die folgende Abbildung stellt die vierte Frage dar, die die Meinung der SchülerInnen zum Thema Literatur im DaF-Unterricht und ihre Motivation, damit zu arbeiten, betrifft (s. Abbildung 6).

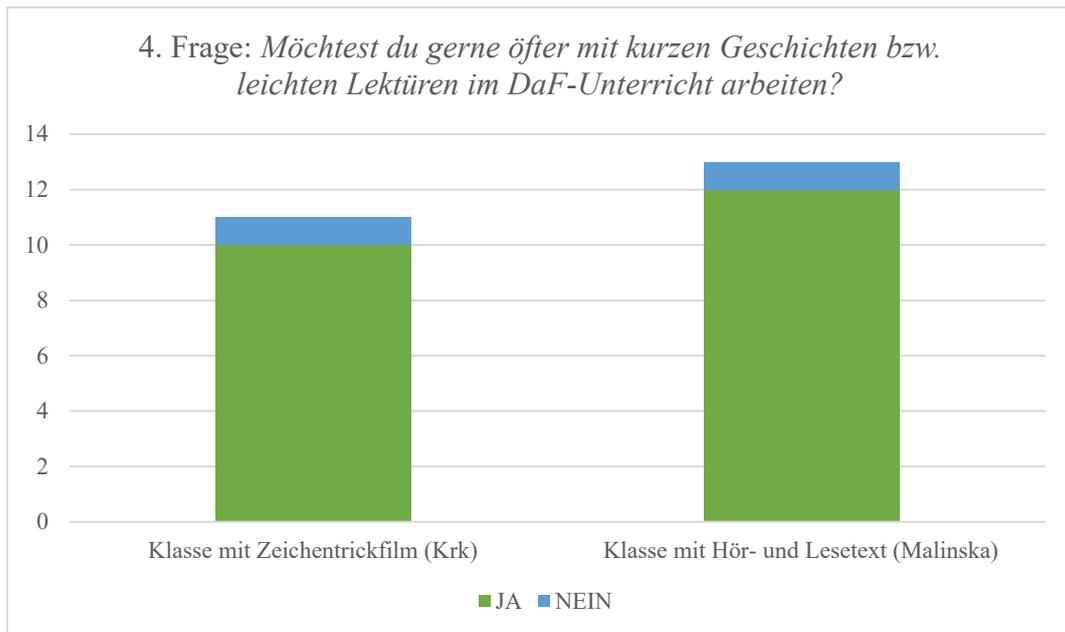


Abbildung 6: Ergebnisse der vierten Frage des Evaluationsbogens

In jeder Klasse hat nur ein/e Schüler/in geantwortet, dass er/sie sich nicht gerne mit Literatur im DaF-Unterricht beschäftigen würde, während der Rest der Klasse (10 SchülerInnen in der Klasse mit dem Zeichentrickfilm und 12 SchülerInnen in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext) eine positive Antwort gegeben hat und somit ihr Interesse und ihre Motivation gezeigt hat, in Zukunft mit leichten Lektüren im DaF-Unterricht zu arbeiten.

Die letzte Frage für die Klasse mit dem Zeichentrickfilm war bezüglich ihrer Meinung darüber, wie viel der Film ihnen beim Verstehen der Handlung der Geschichte geholfen hat. Die fünfstufige Likert-Skala wurde verwendet, um die Antworten anzugeben und sie reichten von „überhaupt nicht hilfreich“, bis zu „sehr hilfreich“ (s. Abbildung 7).

5. Frage: *Wie viel hat dir der Zeichentrickfilm geholfen, die Handlung der Geschichte zu verstehen?*

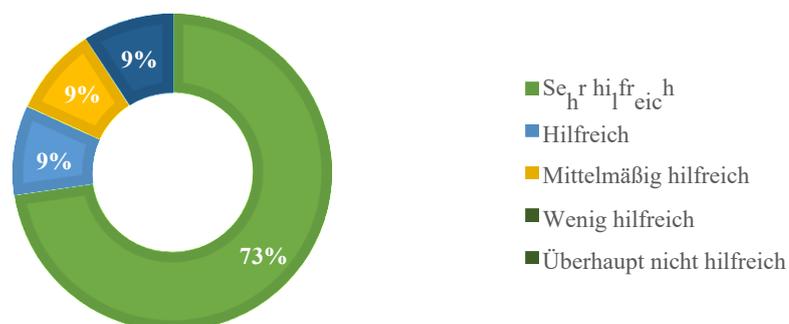


Abbildung 7: Ergebnisse der fünften Frage des Evaluationsbogens

Laut den Ergebnissen sagte nur ein/e Schüler/in, dass der Zeichentrickfilm „überhaupt nicht hilfreich“ war, ein/e Schüler/in sagte, dass der Film „hilfreich“ war, und einer/eine sagte, dass er „mittelmäßig hilfreich“ war. Die Mehrheit ist der Meinung, dass der Zeichentrickfilm „sehr hilfreich“ beim Verstehen der Handlung der Geschichte war, was ein weiterer Hinweis darauf ist, dass audiovisuelle Medien ein Teil des DaF-Unterrichts sein sollten und als Lernmedium genutzt werden sollten, um den Fremdsprachenerwerb zu fördern.

Abschließend habe ich die SchülerInnen in der Klasse mit dem Hör- und Lesetext gefragt, ob sie glauben, dass sie die Handlung der Geschichte leichter verstehen würden, wenn der Zeichentrickfilm zur Präsentation der Geschichte verwendet würde. Alle 13 SchülerInnen in der Klasse haben auf diese Frage mit „Ja“ geantwortet.

5.5.Fazit der Aktionsforschung

Basierend auf den Ergebnissen der durchgeführten Aktionsforschung ergeben sich folgende Erkenntnisse.

Durch den Einsatz von leichten Lektüren sind die Lernenden motivierter zur Arbeit und nehmen aktiver am Unterricht teil. Die SchülerInnen sind besonders an Gruppenarbeit interessiert, was sich positiv auf ihre sozialen Kompetenzen auswirkt. Dementsprechend hat Literatur auch einen positiven Einfluss auf ihre sprachlichen Kompetenzen und die dynamische Klassenatmosphäre. Die Resultate der Aktionsforschung deuten auch darauf hin, dass die SchülerInnen gerne öfter mit Literatur arbeiten würden, jedoch bevorzugen sie die audiovisuellen Medien. Sie sind größtenteils der Meinung, dass die audiovisuellen Medien eine bedeutende Rolle beim Verstehen der Handlung einer Geschichte spielen. Die Forschungsergebnisse lassen auch darauf schließen, dass das Hör-Sehverstehen, im Vergleich zum Lese- und Hörverstehen, wirksamer beim Erlernen des neuen Wortschatzes und beim globalen Verstehen der Geschichte ist. Nichtsdestotrotz wird beim Hör-Sehverstehen die Konzentration und Aufmerksamkeit auf das Hörverstehen geschwächt, was eine negative Folge haben kann. Letztendlich lässt sich feststellen, dass die Forschungsergebnisse größtenteils positiv sind und dass allen TeilnehmerInnen der Unterricht gefallen hat, was darauf hinweist, dass Literatur und Lesen auch auf dem Anfängerniveau einen festen Platz im FSU haben sollten. Die Arbeit mit Literatur könnte erleichtert werden, indem man einen Hörtext oder einen Zeichentrickfilm einbezieht und den Lernenden gut durchdachte Aufgaben zuweist, die sie gemeinsam lösen sollten.

6. Schlusswort

Obwohl Literatur schon lange ein fester Bestandteil des FSU ist, da sie viele Vorteile mit sich bringt und kognitive, interaktive und sprachliche Fähigkeiten entwickelt, wird sie heutzutage ungenügend im FSU eingesetzt. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass Kinder und junge Erwachsene heutzutage ständig von audiovisuellen Medien umgeben sind und lieber Filme und Videos schauen. Studien haben außerdem gezeigt, dass das menschliche Gehirn besser auf Bilder reagiert und sich an sie leichter und länger erinnert. Daher ist zu erwarten, dass junge Menschen lieber mit digitalen audiovisuellen Inhalten arbeiten möchten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Literatur vergessen und aus dem Unterricht weggelassen werden sollte oder dass eine Lehrperson zwischen traditionellen und modernen Lernmethoden wählen muss. Vielmehr sollten die audiovisuellen Medien in vollem Umfang genutzt werden und im FSU gemeinsam mit Literatur eingesetzt werden.

Der Untersuchungsfokus dieser Diplomarbeit lag auf dem Einsatz von leichten Lektüren und auf ihrem Potenzial im DaF-Unterricht, mit besonderem Schwerpunkt auf dem Lese- und Hörverstehen bzw. auf dem Hör-Sehverstehen. Eine Aktionsforschung wurde in zwei verschiedenen sechsten Klassen an zwei Grundschulen auf der Insel Krk durchgeführt. Die zwei durchgeführten Unterrichtsstunden waren identisch gestaltet, der Unterschied lag im Lernmedium: Eine Klasse hat mit einem Hör- und Lesetext (Audio-Kontext) und die andere Klasse mit einem Zeichentrickfilm (audiovisueller Kontext) gearbeitet.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die meisten SchülerInnen positiv auf den Einsatz von leichten Lektüren im Unterricht reagieren. Viele finden den Unterricht sehr interessant und würden gerne öfter mit Literatur bzw. leichten Lektüren arbeiten. Die Ergebnisse der Kontrollübung deuten ebenfalls darauf hin, dass die meisten SchülerInnen die neuen Lerninhalte und den Lernstoff erfolgreich erworben haben. Es lässt sich schließen, dass die rezeptiven Fertigkeiten eine wichtige Rolle beim Einsatz von Literatur im FSU spielen. Die SchülerInnen erzielten aber bessere Ergebnisse beim Hör-Sehverstehen als beim Lese- und Hörverstehen. Dennoch ist es wichtig zu beachten, dass die Lernenden beim Hör-Sehverstehen mangelnde Aufmerksamkeit für das Hörverstehen zeigten, was wiederum einen negativen Einfluss haben kann.

Diese Aktionsforschung dient hauptsächlich dazu, die verschiedenen Möglichkeiten der Integration von Literatur im FSU aufzuzeigen, die Wichtigkeit der rezeptiven Fertigkeiten zu betonen und das Bewusstsein dafür zu stärken, dass die Fertigkeit des Sehens eine relevante

Rolle im FSU spielt. Obwohl Sehen ein sehr wichtiger Faktor im Prozess des Erlernens neuer Wörter und des Verstehens einer Handlung einer Geschichte sein kann, besteht die Gefahr, dass andere Fertigkeiten vernachlässigt werden, wenn zu viel auf das Sehen zurückgegriffen wird. Demnach könnten sich weiterführende Forschungen zu diesem Thema auf die negativen Aspekte der Verwendung von audiovisuellen Medien im FSU konzentrieren bzw. es könnte erforscht werden, ob die ständige Förderung des Hör-Sehverstehens negative Auswirkungen haben könnte.

Literaturverzeichnis

- Boeckmann, K.B./Feigl-Bogenreiter, E./Reininger-Stressler, D. (Hrsg.) (2010): *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Bouchefer, O. (2021): Zum Einsatz der Kurzgeschichte im DaF-Unterricht am Beispiel von „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Band 5, Nummer 2, S. 215-225.
- Brown, N. L. (2007): *Source memory and the picture superiority effect* [Diplomarbeit, Louisiana State University]. LSU Digital Commons. https://repository.lsu.edu/gradschool_theses/1603/ (Letzter Zugriff 14.09.2023).
- Cattaneo, A./Sauli, F. (2017): *Die Integration interaktiver Videos in didaktische Szenarien*. Lugano: IUFFP.
- Edelhoff, C. (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber Verlag.
- Ehlers, S. (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Ewers, H. H. (2008): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Eine problemgeschichtliche Skizze*. Goethe-Universität Frankfurt. <https://www.uni-frankfurt.de/64851467/Geschichte-der-KJL.pdf> (Letzter Zugriff 12.09.2023).
- Faistauer, R. (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, H. J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 961-969.
- Fürst, I. A./Helbig, E./Schmitt, V. (2000): *Kinder- und Jugendliteratur: Theorie und Praxis*. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS - Kieser.
- Jašová, M. (2009): *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger* [Diplomarbeit, Masaryk-Universität Brunn]. IS Masaryk-Universität. https://is.muni.cz/th/dqi9x/Diplomova_prace.pdf (Letzter Zugriff 12.09.2023).
- Kovačević, D./Ozorlić Dominić, R. (2011): *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Laveau, I. (1985): *Sach- und Fachtexte im Unterricht: Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe Institut.
- Lis, R. (2009): *Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht*. Wissenschaftliche Studie. München: GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/121474> (Letzter Zugriff 10.09.2023).
- Maaß, C. (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.
- Meißner, F. J. (2013): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen. In: Klein, E./Meißner, F. J./Prokopowicz, T. (Hrsg.): *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung: Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2011*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen, S. 9-69.

- Nerudová, V. (2018): *Texte im DaF-Unterricht – Analyse ausgewählter Lehrwerke*. [Diplomarbeit, Masaryk-Universität Brunn]. IS Masaryk-Universität. https://is.muni.cz/th/t2csv/DP_Nerudova.pdf (Letzter Zugriff 12.09.2023).
- Niewalda, K. (2012): *Literatur im DaF-Unterricht für Anfänger: Überlegungen und Vorschläge*. S. 23–44. <https://core.ac.uk/download/pdf/230512212.pdf> (Letzter Zugriff 12.09.2023).
- Nold, G./Rossa, H. (2007): Hörverstehen. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 178-196.
- Nold, G./Rossa, H. (2007): Leseverstehen. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 197-211.
- Sass, A. (2012): Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: Sass, A./Hufeisen B./Neuner G./Krumm H. J./ Bimmel P./Wicke R. E. (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Hueber Verlag, S. 5-13.
- Schmid-Stockenberg, M. (2012): *Lesefähigkeit trainieren*. Rheinland-Pfalz: Pädagogisches Landesinstitut. https://lesen.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lesen.rlp.de/GAbteilung2Referat.202Schmid-Stockenberg02_Kompetenzaufbau_im_DeutschunterrichtLesekompetenz_entwickelnBr oschuere_Lesefaehigkeiten_trainierenDie_Lesefaehigkeit_trainieren.pdf (Letzter Zugriff 12.09.2023).
- Suett, L. (2019): *Der Lebkuchenmann*. Illustrationen von Valenza, V. Erste ELI-Lektüren – Klett.
- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Thaler, E. (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, S. 12-17.
- Tonkovitsch, L. S. (2014): *Das Hörverstehen - Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation im Spanisch-Fremdsprachenunterricht*. [Diplomarbeit, Universität Wien]. Universität Wien Universitätsbibliothek. <https://theses.univie.ac.at/detail/29101> (Letzter Zugriff 12.09.2023).
- Wagner, J. (2003): *Die Fabel im Unterricht*. Studienarbeit. GRIN Verlag.
- Westhoff, G. (1997): *Fertigkeit Lesen, Fernstudieneinheit 17*. München: Goethe-Institut, Langenscheidt.

Webseiten

- Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (Letzter Zugriff 12.09.2023).

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Letzter Zugriff 12.09.2023).

Hueber Verlag. <https://shop.hueber.de/de/> (Letzter Zugriff 14.09.2023).

Klett Verlag – Ernst Klett Sprachen. <https://www.klett-sprachen.de/> (Letzter Zugriff 14.09.2023).

PONS Verlag. <https://de.pons.com/> (Letzter Zugriff 14.09.2023).

Zusammenfassung

Literatur ist seit langem ein Teil des FSU und bietet zweifellos viele Vorteile und fördert die sprachlichen Fähigkeiten. Der Gegenstand dieser Diplomarbeit ist die Umsetzung von Kinderliteratur bzw. leichten Lektüren im DaF-Unterricht. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es zu untersuchen, wie man durch Hören und Lesen einerseits und durch Hören und Sehen andererseits den Wortschatz erlernt und das globale Verstehen einer Fabel erlangt. Hierfür wurden zwei Unterrichtsstunden in zwei Grundschulen auf der Insel Krk durchgeführt. Zur Durchführung der Aktionsforschung dienten neben den Unterrichtsstunden vier Datenerhebungsinstrumente: kollegiale Beobachtung, Selbstbeobachtung, ein Evaluationsbogen und eine Kontrollübung. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich leichte Lektüren positiv auf den Unterricht auswirken und dass das Hör-Sehverstehen im Gegensatz zum Lese- und Hörverstehen effektiver beim Erlernen neuen Wortschatzes und beim globalen Verstehen einer Geschichte ist.

Schlüsselwörter: leichte Lektüren, DaF-Unterricht, Fabeln, digitale audiovisuelle Medien, Leseverstehen, Hörverstehen, Hör-Sehverstehen

Abstract

Literature has long been a part of foreign language classes and undoubtedly offers many advantages and develops language skills. The object of this thesis is the implementation of children's literature i.e., easy readers in German as a Foreign Language (GFL) classes. The aim of this thesis is to examine how vocabulary acquisition and global understanding of a fable can be achieved through listening and reading on one hand, and through listening and viewing on the other hand. To achieve this, two lessons were conducted in two primary schools on the island of Krk. For the purpose of the action research, four data collection instruments were used: collegial observation, self-observation, an evaluation questionnaire, and a control exercise. The findings of the study indicate that easy readers have a positive impact on classes and that listening and viewing comprehension, as opposed to reading and listening comprehension, is more effective in learning new vocabulary and achieving a global understanding of a story.

Keywords: easy readers, German as a Foreign Language (GFL) classes, fables, digital audiovisual media, reading comprehension, listening comprehension, listening and viewing comprehension

Anhänge

Anhang 1 – Kontrollübung

1. Richtig (R) oder falsch (F)? Kreuze die richtige Antwort an!

- a. Eine alte Frau und ein alter Mann leben in einem Haus. R / F
- b. Der Lebkuchenmann kann laufen. R / F
- c. Die Kuh möchte den Lebkuchenmann essen. R / F
- d. Der Lebkuchenmann sieht einen Hund. R / F
- e. Das Pferd möchte den Lebkuchenmann essen. R / F
- f. Der Lebkuchenmann kann schwimmen. R / F
- g. Ein Fisch isst den Lebkuchenmann. R / F

2. Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge. (1-5)

- _____ Die alte Frau backt einen Lebkuchenmann.
- _____ Der Lebkuchenmann kommt zu einem Fluss.
- _____ Ein Pferd sieht den Lebkuchenmann.
- _____ Eine Kuh sieht den Lebkuchenmann.
- _____ Der Fuchs hilft dem Lebkuchenmann.

Anhang 2 – Evaluationsbogen „Malinska“ (Klasse mit dem Hör- und Lesetext)

1. Koliko ti je ovaj sat bio zanimljiv?

Označi na ljestvici od 1 do 5 (1 = nije zanimljiv, 5 = jako zanimljiv).

1 2 3 4 5

2. Što ti je bilo najzanimljivije? Zaokruži jedan od ponuđenih odgovora.

- a) Uvod u sat.
- b) Slušanje zvučnog zapisa.
- c) Rješavanje zadataka.
- d) Grupni rad.

3. Koliko često na nastavi njemačkog jezika obrađujete kratke priče, tj. lektire? Zaokruži jedan od ponuđenih odgovora.

- a) Nikad.
- b) Rijetko (manje od tri puta u školskoj godini).
- c) Ponekad (dva ili više puta u polugodištu).
- d) Često (dva ili više puta mjesečno).
- e) Gotovo svaki sat.

4. Bi li htio/htjela češće raditi kratke priče, tj. lektire na nastavi njemačkog jezika?
Zaokruži.

DA NE

5. Bi li ti bilo lakše razumjeti radnju priče da si umjesto teksta i zvučnog zapisa gledao/gledala video, odnosno crtani film?

Zaokruži.

DA NE

Anhang 3 – Evaluationsbogen „Krk“ (Klasse mit dem Zeichentrickfilm)

1. Koliko ti je ovaj sat bio zanimljiv?

Označi na ljestvici od 1 do 5 (1 = nije zanimljiv, 5 = jako zanimljiv).

1 2 3 4 5

2. Što ti je bilo najzanimljivije? Zaokruži jedan od ponuđenih odgovora.

- a) Uvod u sat.
- b) Gledanje videozapisa.
- c) Rješavanje zadataka.
- d) Grupni rad.

3. Koliko često na nastavi njemačkog jezika obrađujete kratke priče, tj. lektire? Zaokruži jedan od ponuđenih odgovora.

- a) Nikad.
- b) Rijetko (manje od tri puta u školskoj godini).
- c) Ponekad (dva ili više puta u polugodištu).
- d) Često (dva ili više puta mjesečno).
- e) Gotovo svaki sat.

4. Bi li htio/htjela češće raditi kratke priče, tj. lektire na nastavi njemačkog jezika?
Zaokruži.

DA NE

5. Koliko ti je videozapis, tj. crtani film pomogao u razumijevanju radnje priče? Označi na ljestvici od 1 do 5 (1 = nije mi pomogao, 5 = puno mi je pomogao)

1 2 3 4 5

Anhang 4 – Unterrichtsentwurf 1: Klasse mit dem Hör- und Lesetext

Studentin: Marija Predivoj

Schule: Grundschule „Malinska-Dubašnica“

Mentorin: Dunja Perhat

Lernergruppe: 6. Klasse, 13 SchülerInnen, zweite Fremdsprache - 3. Lernjahr, GERS-Niveau A1.1

Unterrichtsentwurf 1

Zeit: 12:50 - 13:30

Datum: 17. Mai 2023

Lehrwerk: Suett, L. (2019): *Der Lebkuchenmann*. Erste ELI-Lektüren – Klett.

Thema der Reihe: die Lektüre *Der Lebkuchenmann*

Thema der Stunde (Titel, Stundentyp): “Figuren und Handlungsorte”; Erarbeitung und Einübung

Ausgangslage

Kenntnisse: Die SuS können einfache Begriffe zum Thema *Figuren und Handlungsorte* nennen. Die SuS können einfache Sätze im Präsens bilden. Die SuS können regelmäßige und unregelmäßige Verben im Präsens konjugieren. Die SuS können die Modalverben *mögen* und *können* im Präsens konjugieren.

Fertigkeiten: Die SuS können kurzen und sehr einfachen, authentischen und angepassten Texten zu vertrauten Themen globale Informationen entnehmen. Die SuS können langsam, klar und deutlich gesprochene Inhalte mit längeren Pausen und mehr Wiederholungen verstehen. Die SuS können kurze, geübte Sätze bilden und aussprechen, um Informationen auszutauschen. Die SuS können kurze und einfache Sätze schreiben, die sich auf bereits erworbene Inhalte und Themen beziehen.

.....

Unterrichtsziel

Kenntnisse: Die SuS können Begriffe zum Thema *Figuren und Handlungsorte* nennen (*die Frau, der Mann, das Haus, der Lebkuchenmann, die Kuh, das Pferd, der Fuchs, der Fluss*).

Fertigkeiten: Die SuS können einem Hör- und Lesetext die wichtigsten Informationen entnehmen und die dazugehörigen Aufgaben lösen. Die SuS können die Fabel *Der Lebkuchenmann* global verstehen und sie mithilfe von Bildern und Sätzen nacherzählen.

.....

Literatur: Suett, L. (2019): *Der Lebkuchenmann*. Illustrationen von Valenza, V. Erste ELI-Lektüren – Klett.

Unterrichtsverlaufsplan

<i>Zeit Lernphase Lernziel</i>	<i>Schüleraktivitäten</i>	<i>Sozialform(en) Medien / Materialien / Hilfsmittel</i>	<i>Lehreraktivitäten</i>	<i>Didaktischer Kommentar</i>
<p><u>Einstieg:</u></p> <p>12:50 - 13:00</p> <p>Die SuS können Begriffe zum Thema <i>Figuren und Handlungsorte</i> nennen (<i>Frau, Mann, Haus, Lebkuchenmann, Kuh, Pferd, Fuchs, Fluss</i>).</p> <p><u>Hauptteil:</u></p> <p>13:00 - 13:20</p> <p><i>Aktivität 1</i> 13:00 - 13:10</p>	<p>Die SuS hören der LP zu.</p> <p>Die SuS beantworten die Fragen bzw. nennen die Begriffe aus der Geschichte und sprechen zusammen mit der LP neue Wörter aus bzw. wiederholen die Figuren und Handlungsorte.</p>	<p>Frontalunterricht Unterrichtsgespräch Bilder (Anhang 1)</p>	<p>Die LP stellt die Figuren und Handlungsorte in der Geschichte vor und nutzt dazu die Bilder der Figuren. (Anhang 1)</p> <p>Dann wiederholt sie alles, indem sie der Reihe nach auf die Bilder zeigt und die SuS fragt, um welche Figur es sich handelt.</p>	<p>Die Bilder dienen dazu, das Interesse der SuS zu wecken und sie an die Geschichte über den Lebkuchenmann heranzuführen.</p> <p>Die Reihenfolge der Bilder stellt auch die Geschichte dar, repräsentiert das Thema der Unterrichtsstunde und aktiviert das Vorwissen der SuS.</p>

<p>Die SuS können die Figuren und Handlungsorte in der Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> erkennen und die entsprechenden Bilder in die richtige Reihenfolge bringen.</p>	<p>Während des ersten Hörens arbeiten die SuS zu zweit und ordnen den Figuren die Bilder in der richtigen Reihenfolge zu, in der sie in der Geschichte vorkommen.</p> <p>Die SuS schlagen ihre Lösungen vor, d.h. die richtige Reihenfolge der Bilder.</p>	<p>Partnerarbeit Unterrichtsgespräch Lese- (Anhang 2) und Hörtext (https://www.elionline.com/deutsch-daf/2975-der-lebkuchenmann/) zur Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> Bilder (Anhang 1)</p>	<p>Vor dem Hören erteilt die LP den SuS die Aufgabe, die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen.</p> <p>Die LP verteilt den SuS den Lesetext <i>Der Lebkuchenmann</i> und spielt den entsprechenden Hörtext ab. (Anhang 2)</p> <p>Die LP ruft die SuS auf, die Lösungen vorzulesen.</p>	<p>Die Aufgabe fördert das konzentrierte und sinnentnehmende Zuhören.</p> <p>Außerdem dient die Aufgabe zur Wiederholung von neuen Wörtern bzw. Figuren und Handlungsorten in der Geschichte.</p>
<p>Aktivität 2</p> <p>13:10 - 13:20</p> <p>Die SuS können dem Lese- und Hörtext zur Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> die wichtigsten Informationen entnehmen und die Fragen zum Lese- und Hörtext beantworten.</p>	<p>Die SuS hören sich den Hörtext zum zweiten Mal an.</p> <p>Nach dem zweiten Hören antworten die SuS mündlich auf die Fragen der LP.</p> <p>Mögliche Antworten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eine alte Frau backt einen Lebkuchenmann. 	<p>Plenum Unterrichtsgespräch Lese- (Anhang 2) und Hörtext (https://www.elionline.com/deutsch-daf/2975-der-lebkuchenmann/) zur Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> Tafel</p>	<p>Vor dem zweiten Hören schreibt die LP die folgenden Fragen an die Tafel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was backt eine alte Frau? 2. Kann der Lebkuchenmann laufen? 3. Kann der Lebkuchenmann 	<p>Die Fragen konzentrieren sich auf die wichtigsten Informationen und die Handlung, insbesondere aber auf die in der Geschichte erwähnten Figuren, und fördern auf diese Weise das Les- und Hörverstehen.</p> <p>Darüber hinaus wird durch den Hörtext auch die Fertigkeit Sprechen</p>

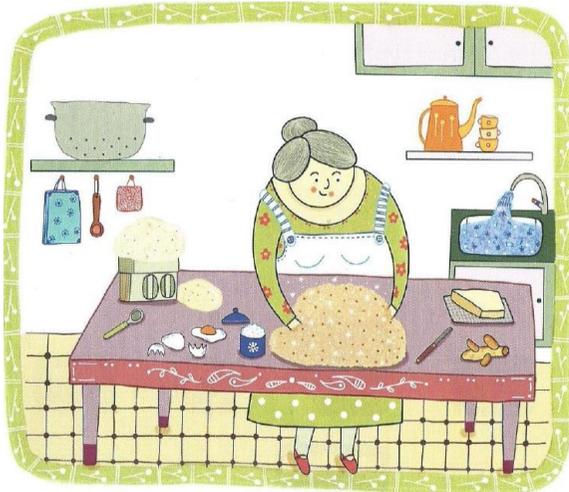
<p><u>Schlussteil:</u></p> <p>13:20 - 13:30</p> <p>Die SuS können die Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> mithilfe von Bildern und geschriebenen Sätzen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Ja, der Lebkuchenmann kann laufen. 3. Ja, der Lebkuchenmann kann singen. 4. Der Lebkuchenmann sieht eine alte Frau, einen alten Mann, eine Kuh, ein Pferd, einen Fuchs. 5. Nein, der Lebkuchenmann kann nicht schwimmen. 6. Der Fuchs isst den Lebkuchenmann. <p>Die SuS verbinden in Gruppen die Sätze mit den dazugehörigen Bildern.</p> <p>Die SuS erzählen die</p>	<p>Gruppenarbeit Unterrichtsgespräch Zettel mit Sätzen (Anhang 3) Bilder (Anhang 1)</p>	<ol style="list-style-type: none"> singen? 4. Wen sieht der Lebkuchenmann? 5. Kann der Lebkuchenmann schwimmen? 6. Wer isst den Lebkuchenmann? <p>Die LP liest die Fragen vor und weist die SuS darauf hin, worauf sie achten sollen.</p> <p>Nach dem Hören fordert die LP die SuS auf, die Fragen mündlich zu beantworten.</p> <p>Die LP teilt die SuS in Gruppen auf, gibt ihnen Zettel mit Sätzen, die die Figuren auf den Bildern sagen (Anhang 3), und</p>	<p>gefördert, da die SuS die Möglichkeit haben, einem Muttersprachler zuzuhören und seine Aussprache nachzuahmen.</p> <p>Mit dieser Aufgabe werden sowohl die Gruppenarbeit als auch die Wiederholung des neuen Wortschatzes und die</p>
--	---	---	---	--

nacherzählen.	Geschichte in Form eines Theaterspiels nach, indem sie die Sätze in der richtigen Reihenfolge vorlesen.		erteilt ihnen die Aufgabe, den entsprechenden Bildern die Sätze zuzuordnen. Die LP ruft die SuS auf, die Geschichte mithilfe der Sätze nachzuerzählen.	Nacherzählung gefördert. Durch diese Aktivität wird auch das öffentliche Reden geübt. Die SuS werden ermutigt, beim Sprechen einer Fremdsprache entspannt zu sein. Darüber hinaus werden die Fertigkeiten Lesen und Sprechen gefördert.
---------------	---	--	---	---

Anlagen: Geplantes Tafelbild

Am 17. Mai 2023
<ol style="list-style-type: none"> 1. Was backt eine alte Frau? 2. Kann der Lebkuchenmann laufen? 3. Kann der Lebkuchenmann singen? 4. Wen sieht der Lebkuchenmann? 5. Kann der Lebkuchenmann schwimmen? 6. Wer isst den Lebkuchenmann?

Anhänge zum Unterrichtsentwurf 1
Anhang 1 - Bilder



eine alte Frau



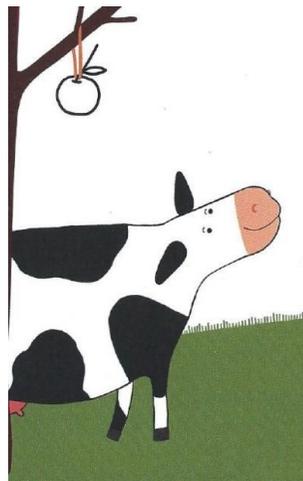
ein alter Mann



das Haus



der Lebkuchenmann



die Kuh



das Pferd



der Fuchs und der Fluss

Anhang 2 - der Lesetext *Der Lebkuchenmann*

Der Lebkuchenmann

Eine alte Frau und ein alter Mann leben in einem kleinen Haus.
Die alte Frau ist in der Küche. Sie backt einen Lebkuchenmann.

Der Lebkuchenmann hat einen Kopf.
Er hat zwei Augen. Er hat eine Nase und einen Mund. Er hat Arme und Beine.

Die alte Frau schiebt den Lebkuchenmann in den Backofen.

Aber bald hört sie: „Hilfe! Hilfe! Mach den Backofen auf!“

Die alte Frau macht den Backofen auf.
Der Lebkuchenmann springt heraus und läuft durch die Küche. Er läuft durch das Schlafzimmer ... und durch das Wohnzimmer ... und durch das Badezimmer.

„Halt!“, ruft der alte Mann. „Komm her! Wir haben Hunger. Wir wollen dich essen.“

Aber der Lebkuchenmann bleibt nicht stehen. Er läuft und läuft und singt dazu.

*Ich laufe, ich laufe, so schnell ich nur kann!
Keiner läuft schneller, ich bin der Lebkuchenmann!*

Der Lebkuchenmann läuft und läuft. Bald sieht er eine Kuh.

„Muh“, sagt die Kuh. „Komm her. Ich habe Hunger. Ich will dich essen.“

Der Lebkuchenmann läuft noch schneller. Die Kuh läuft ihm hinterher.

Der Lebkuchenmann singt:

*Ich laufe, ich laufe, so schnell ich nur kann!
Keiner läuft schneller, ich bin der Lebkuchenmann!*

Die alte Frau, der alte Mann und die Kuh laufen dem Lebkuchenmann hinterher.

Aber der Lebkuchenmann bleibt nicht stehen. Er läuft immer schneller.

Bald sieht er ein Pferd.

„Wieher“, sagt das Pferd. „Komm her. Ich habe Hunger.“

Aber der Lebkuchenmann bleibt nicht stehen. Er läuft noch schneller.

Und das Pferd läuft ihm hinterher.

Die alte Frau, der alte Mann, die Kuh und das Pferd laufen dem Lebkuchenmann hinterher.

*Ich bin aus Butter,
ich bin aus Zucker,
ich bin sehr schnell,
ich bin sehr schlau!*

Der Lebkuchenmann ist schnell und schlau. Aber bald trifft er einen Fuchs.

„Hallo“, sagt der Fuchs. „Ich habe keinen Hunger. Ich will dich nicht essen. Ich will nur mit dir sprechen.“

Aber der Lebkuchenmann bleibt nicht stehen. Er läuft und läuft. Auch der Fuchs läuft und läuft.

Der Lebkuchenmann kommt zu einem Fluss. Er bleibt stehen und denkt nach: „Oje! Ich kann nicht schwimmen! Wie komme ich nur über den Fluss?“

Der Fuchs kommt. „Ich kann schwimmen. Ich kann dir helfen“, sagt der Fuchs.

„Du kannst dich auf meinen Schwanz setzen“, sagt der Fuchs.

„Danke“, sagt der Lebkuchenmann.

Er setzt sich auf den Schwanz des Fuchses. Der Fuchs beginnt zu schwimmen.

„Oje! Meine Beine sind im Wasser“, sagt der Lebkuchenmann.

„Du kannst dich auf meinen Rücken setzen“, sagt der Fuchs.

Der Lebkuchenmann setzt sich auf den Rücken des Fuchses. Der Fuchs schwimmt weiter.

„Oje! Meine Arme sind im Wasser!“, sagt der Lebkuchenmann.

Der Fuchs sagt: „Du kannst dich auf meine Nase setzen.“

„Danke“, sagt der Lebkuchenmann. Er springt auf die Nase des Fuchses.

Aber ... oh nein! Der Fuchs wirft den Lebkuchenmann hoch in die Luft. Er macht seinen Mund auf und schnapp! isst er den Lebkuchenmann.

Dann läuft er nach Hause und singt:

*Du bist aus Butter,
du bist aus Zucker,
du bist sehr schnell,
aber auch sehr dumm!*

Anhang 3 - Schlussteil (Sätze)

1. "Ich backe einen Lebkuchenmann!"
2. "Ich laufe, ich laufe, so schnell ich nur kann! Keiner läuft schneller, ich bin der Lebkuchenmann!"
3. "Halt! Wir haben Hunger. Wir möchten dich essen."
4. "Muh. Ich habe Hunger. Ich möchte dich essen."
5. "Wieher. Komm her. Ich habe auch Hunger."
6. "Ich habe keinen Hunger. Ich kann schwimmen. Ich kann dir helfen."

Lösungen:

1. "Ich backe einen Lebkuchenmann!" - sagt eine alte Frau
2. "Ich laufe, ich laufe, so schnell ich nur kann! Keiner läuft schneller, ich bin der Lebkuchenmann!" - sagt der Lebkuchenmann
3. "Halt! Wir haben Hunger. Wir möchten dich essen." - sagt ein alter Mann
4. "Muh. Ich habe Hunger. Ich möchte dich essen." - sagt die Kuh
5. "Wieher. Komm her. Ich habe auch Hunger." - sagt das Pferd
6. "Ich habe keinen Hunger. Ich kann schwimmen. Ich kann dir helfen." - sagt der Fuchs

Anhang 5 – Unterrichtsentwurf 2: Klasse mit dem Zeichentrickfilm

Studentin: Marija Predivoj

Schule: Grundschule “Fran Krsto Frankopan” Krk

Mentorin: Dunja Perhat

Lernergruppe: 6. Klasse, 12 SchülerInnen, zweite Fremdsprache - 3. Lernjahr, GERS-Niveau A1.1

Unterrichtsentwurf 2

Zeit: 14:10 - 14:50

Datum: 18. Mai 2023

Lehrwerk: Suett, L. (2019): *Der Lebkuchenmann*. Erste ELI-Lektüren – Klett.

Thema der Reihe: die Lektüre *Der Lebkuchenmann*

Thema der Stunde (Titel, Stundentyp): “Figuren und Handlungsorte”; Erarbeitung und Einübung

Ausgangslage

Kenntnisse: Die SuS können einfache Begriffe zum Thema *Figuren und Handlungsorte* nennen. Die SuS können einfache Sätze im Präsens bilden. Die SuS können regelmäßige und unregelmäßige Verben im Präsens konjugieren. Die SuS können die Modalverben *mögen* und *können* im Präsens konjugieren.

Fertigkeiten: Die SuS können kurzen und sehr einfachen, authentischen und angepassten Texten zu vertrauten Themen, die durch visuelle Medien begleitet werden, globale Informationen entnehmen. Die SuS können langsam, klar und deutlich gesprochene Inhalte mit längeren Pausen und mehr Wiederholungen verstehen. Die SuS können kurze, geübte Sätze bilden und aussprechen, um Informationen auszutauschen. Die SuS können kurze und einfache Sätze schreiben, die sich auf bereits erworbene Inhalte und Themen beziehen.

.....

Unterrichtsziel

Kenntnisse: Die SuS können Begriffe zum Thema *Figuren und Handlungsorte* nennen (*die Frau, der Mann, das Haus, der Lebkuchenmann, die Kuh, das Pferd, der Fuchs, der Fluss*).

Fertigkeiten: Die SuS können einem Zeichentrickfilm die wichtigsten Informationen entnehmen und die dazugehörigen Aufgaben lösen. Die SuS können die Geschichte *Der Lebkuchenmann* global verstehen und sie mithilfe von Bildern und Sätzen nacherzählen.

.....

Literatur: Suett, L. (2019): *Der Lebkuchenmann*. Illustrationen von Valenza, V. Erste ELI-Lektüren – Klett.

Unterrichtsverlaufsplan

<i>Zeit Lernphase Lernziel</i>	<i>Schüleraktivitäten</i>	<i>Sozialform(en) Medien / Materialien / Hilfsmittel</i>	<i>Lehreraktivitäten</i>	<i>Didaktischer Kommentar</i>
<p><u>Einstieg:</u></p> <p>14:10 - 14:20</p> <p>Die SuS können Begriffe zum Thema <i>Figuren und Handlungsorte</i> nennen (<i>Frau, Mann, Haus, Lebkuchenmann, Kuh, Pferd, Fuchs, Fluss</i>).</p> <p><u>Hauptteil:</u></p> <p>14:20 - 14:40</p> <p><i>Aktivität 1</i> 14:20 - 14:30</p>	<p>Die SuS hören der LP zu.</p> <p>Die SuS beantworten die Fragen bzw. nennen die Begriffe aus der Geschichte und sprechen zusammen mit der LP neue Wörter aus bzw. wiederholen die Figuren und Handlungsorte.</p>	<p>Frontalunterricht Unterrichtsgespräch Bilder (Anhang 1)</p>	<p>Die LP stellt die Figuren und Handlungsorte in der Geschichte vor und nutzt dazu die Bilder der Figuren. (Anhang 1)</p> <p>Dann wiederholt sie alles, indem sie der Reihe nach auf die Bilder zeigt und die SuS fragt, um welche Figur es sich handelt.</p>	<p>Die Bilder dienen dazu, das Interesse der SuS zu wecken und sie an die Geschichte über den Lebkuchenmann heranzuführen.</p> <p>Die Reihenfolge der Bilder stellt auch die Geschichte dar, repräsentiert das Thema der Unterrichtsstunde und aktiviert das Vorwissen der SuS.</p>

<p>Die SuS können die Figuren und Handlungsorte in der Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> erkennen und die entsprechenden Bilder in die richtige Reihenfolge bringen.</p> <p>Aktivität 2</p> <p>14:30 - 14:40</p> <p>Die SuS können dem Zeichentrickfilm <i>Der Lebkuchenmann</i> die wichtigsten Informationen entnehmen und die Fragen zum Film beantworten.</p>	<p>Während des ersten Sehens arbeiten die SuS zu zweit und ordnen den Figuren die Bilder in der richtigen Reihenfolge zu, in der sie in der Geschichte vorkommen.</p> <p>Die SuS schlagen ihre Lösungen vor, d.h. die richtige Reihenfolge der Bilder.</p> <p>Die SuS sehen sich den Zeichentrickfilm zum zweiten Mal an.</p> <p>Nach dem zweiten Sehen antworten die SuS mündlich auf die Fragen der LP.</p> <p>Mögliche Antworten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eine alte Frau backt einen Lebkuchenmann. 	<p>Partnerarbeit</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Zeichentrickfilm <i>Der Lebkuchenmann</i></p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=ZmAMvulXL2Y&ab_channel=GruppoEditorialeELI)</p> <p>Bilder (Anhang 1)</p> <p>Plenum</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Zeichentrickfilm <i>Der Lebkuchenmann</i></p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=ZmAMvulXL2Y&ab_channel=GruppoEditorialeELI)</p> <p>Tafel</p>	<p>Vor dem Sehen erteilt die LP den SuS die Aufgabe, die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen.</p> <p>Die LP zeigt den SuS den Zeichentrickfilm <i>Der Lebkuchenmann</i>.</p> <p>Die LP ruft die SuS auf, die Lösungen vorzulesen.</p> <p>Vor dem zweiten Sehen schreibt die LP folgende Fragen an die Tafel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was backt eine alte Frau? 2. Kann der Lebkuchenmann laufen? 3. Kann der Lebkuchenmann singen? 	<p>Die Aufgabe fördert das konzentrierte und sinnentnehmende Zuhören und Sehen.</p> <p>Außerdem dient die Aufgabe zur Wiederholung von neuen Wörtern bzw. Figuren und Handlungsorten in der Geschichte.</p> <p>Die Fragen konzentrieren sich auf die wichtigsten Informationen und die Handlung, insbesondere aber auf die in der Geschichte erwähnten Figuren, und fördern auf diese Weise das Hör-Sehverstehen.</p> <p>Darüber hinaus wird durch den Zeichentrickfilm auch die Fertigkeit Sprechen</p>
--	---	--	---	--

<p>Schlussteil:</p> <p>14:40 - 14:50</p> <p>Die SuS können die Geschichte <i>Der Lebkuchenmann</i> mithilfe von Bildern und geschriebenen Sätzen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Ja, der Lebkuchenmann kann laufen. 3. Ja, der Lebkuchenmann kann singen. 4. Der Lebkuchenmann sieht eine alte Frau, einen alten Mann, eine Kuh, ein Pferd, einen Fuchs. 5. Nein, der Lebkuchenmann kann nicht schwimmen. 6. Der Fuchs isst den Lebkuchenmann. <p>Die SuS verbinden in Gruppen die Sätze mit den dazugehörigen Bildern.</p> <p>Die SuS erzählen die Geschichte in Form eines</p>	<p>Gruppenarbeit Unterrichtsgespräch Zettel mit Sätzen (Anhang 2) Bilder (Anhang 1)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Wen sieht der Lebkuchenmann? 5. Kann der Lebkuchenmann schwimmen? 6. Wer isst den Lebkuchenmann? <p>Die LP liest die Fragen vor und weist die SuS darauf hin, worauf sie achten sollen.</p> <p>Nach dem zweiten Sehen fordert die LP die SuS auf, die Fragen mündlich zu beantworten.</p> <p>Die LP teilt die SuS in Gruppen auf, gibt ihnen Zettel mit Sätzen, die die Figuren auf den Bildern sagen (Anhang 3), und</p>	<p>gefördert, da die SuS die Möglichkeit haben, einem Muttersprachler zuzuhören und seine Aussprache nachzuahmen.</p> <p>Mit dieser Aufgabe werden sowohl Gruppenarbeit als auch die Wiederholung des neuen Wortschatzes und die</p>
---	--	---	--	--

nacherzählen.	Theaterspiels nach, indem sie die Sätze in der richtigen Reihenfolge vorlesen.		erteilt ihnen die Aufgabe, den entsprechenden Bildern die Sätze zuzuordnen. Die LP ruft die SuS auf, die Geschichte mithilfe der Sätze nachzuerzählen.	Nacherzählung gefördert. Durch diese Aktivität wird auch das öffentliche Reden geübt. Die SuS werden ermutigt, beim Sprechen einer Fremdsprache entspannt zu sein. Darüber hinaus werden die Fertigkeiten Lesen und Sprechen gefördert.
---------------	--	--	---	---

Anlagen: Geplantes Tafelbild

Am 18. Mai 2023
<ol style="list-style-type: none"> 1. Was backt eine alte Frau? 2. Kann der Lebkuchenmann laufen? 3. Kann der Lebkuchenmann singen? 4. Wen sieht der Lebkuchenmann? 5. Kann der Lebkuchenmann schwimmen? 6. Wer isst den Lebkuchenmann?

Anhänge zum Unterrichtsentwurf 2

Anhang 1 - Bilder



eine alte Frau



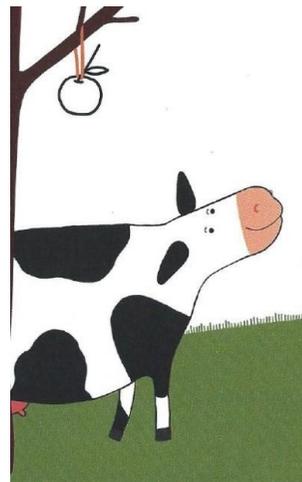
ein alter Mann



das Haus



der Lebkuchenmann



die Kuh



das Pferd



der Fuchs und der Fluss

Anhang 2 - Schlussteil (Sätze)

1. "Ich backe einen Lebkuchenmann!"
2. "Ich laufe, ich laufe, so schnell ich nur kann! Keiner läuft schneller, ich bin der Lebkuchenmann!"
3. "Halt! Wir haben Hunger. Wir möchten dich essen."
4. "Muh. Ich habe Hunger. Ich möchte dich essen."
5. "Wieher. Komm her. Ich habe auch Hunger."
6. "Ich habe keinen Hunger. Ich kann schwimmen. Ich kann dir helfen."

Lösungen:

1. "Ich backe einen Lebkuchenmann!" - sagt eine alte Frau
2. "Ich laufe, ich laufe, so schnell ich nur kann! Keiner läuft schneller, ich bin der Lebkuchenmann!" - sagt der Lebkuchenmann
3. "Halt! Wir haben Hunger. Wir möchten dich essen." - sagt ein alter Mann
4. "Muh. Ich habe Hunger. Ich möchte dich essen." - sagt die Kuh
5. "Wieher. Komm her. Ich habe auch Hunger." - sagt das Pferd
6. "Ich habe keinen Hunger. Ich kann schwimmen. Ich kann dir helfen." - sagt der Fuchs