

Universität Leipzig  
Philologische Fakultät  
Institut für Germanistik  
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

**BERICHT ÜBER DAS BLOCKPRAKTIKUM IM FACH DEUTSCH /  
SPS IV**

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>PLANUNG EINER AUSGEWÄHLTEN UNTERRICHTSSTUNDE I (LANG-FORM)</b>	
2.1	<b>Benennung des Themas / Einordnung in den Unterrichtszusammenhang</b>	<b>2</b>
2.2	<b>Vorstellung der Lerngruppe / Bedingungsanalyse</b>	<b>3</b>
2.3	<b>Didaktische Reflexion</b>	
2.3.1	<i>Begründung der Themenwahl</i>	<i>6</i>
2.3.2	<i>Sachanalyse</i>	<i>7</i>
2.3.3	<i>Didaktische Reduktion</i>	<i>15</i>
2.3.4	<i>Lernziele</i>	<i>16</i>
2.4	<b>Methodische Reflexion, tabellarische Verlaufsplanung</b>	<b>17</b>
2.5	<b>Materialien</b>	<b>28</b>
2.6	<b>Reflexion der Stunde</b>	<b>36</b>
<b>3.</b>	<b>PLANUNG EINER AUSGEWÄHLTEN UNTERRICHTSSTUNDE II (KURZ-FORM)</b>	
3.1	<b>Benennung des Themas / Einordnung in den Unterrichtszusammenhang</b>	<b>42</b>
3.2	<b>Lernziele</b>	<b>43</b>
3.3	<b>Verlaufsplanung</b>	<b>44</b>
3.4	<b>Materialien</b>	<b>49</b>
3.5	<b>Reflexion der Stunde</b>	<b>54</b>
<b>4.</b>	<b>ABSCHLIEßENDE REFLEXION ZUM BLOCKPRAKTIKUM</b>	<b>57</b>
<b>5.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>61</b>
	<b>ANHANG</b>	<b>62</b>
	<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</b>	<b>65</b>

## **1. EINLEITUNG**

Der vorliegende Praktikumsbericht bezieht sich auf meine Erfahrungen des eigenverantwortlichen Unterrichtens, die ich im Rahmen der vierwöchigen schulpraktischen Studien IV im Fach Deutsch gesammelt habe. Diesbezüglich gilt der Sächsische Lehrplan für Gymnasien als Referenzpunkt. Der Bericht gliedert sich in drei Teile:

Den Anfang bildet die Dokumentation der ausführlichen Planung einer Unterrichtsstunde für die Klasse sechs. Es handelt sich dabei um eine Literaturstunde mit den Schwerpunkten der Fabelmerkmale und der typischen Eigenschaften der Fabeltiere. Außerdem wird das Vorgehen des szenischen Spielens einer Fabel erläutert.

Darauf folgt die Vorstellung einer Unterrichtsplanung in Kurzform am Beispiel einer Sprachstunde in Klasse sechs zu Adverbialbestimmungen. [...]

## 1.1 Benennung des Themas / Einordnung in den Unterrichtszusammenhang

Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtsstunden stehen unter dem Thema „Typisch! – Fabeln untersuchen“. Diese Unterrichtsstunden sind die dritte und vierte Stunde in der Unterrichtseinheit zum Thema „Fabel“ in einer sechsten Klasse. Die ersten beiden Stunden wurden von der Fachlehrerin gehalten. In diesen lernten die SchülerInnen Fabeln als Textsorte kennen. Im Mittelpunkt standen die Fabeln „Die Teilung der Beute“ von Äsop, „Von dem Löwen, Fuchs und Esel“ von Martin Luther sowie „Die Teilung“ und „Bewaffneter Friede“ von Wilhelm Busch. An diesen wurde herausgearbeitet, dass Tiere die Handelnden sind. Zusätzlich wurden deren Eigenschaften erarbeitet und das Leben des Dichters Äsop betrachtet und stichpunktartig in den Merkteil des Hefters übernommen.

In der dritten Stunde sollen die Merkmale einer Fabel in den Mittelpunkt gestellt und erarbeitet werden. In der vierten Stunde werden weitere mögliche Fabeltiere und ihre Eigenschaften erarbeitet. Beide Stunden dienen der Vorbereitung für das Verfassen der eigenen Fabeln in der „Fabelwerkstatt“ in der elften und zwölften Stunde der Unterrichtseinheit. Zusätzlich wird in der vierten Stunde das Vorhaben des szenischen Spiels einer Fabel erläutert. Dieses findet in der neunten und zehnten Stunde der Unterrichtseinheit statt. In der 13. und 14. Stunde werden die selbstverfassten Fabeln ausgewertet und in diesem Zusammenhang werden Fabelfassungen sowie die Inhaltsangabe thematisiert. Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet eine Klassenarbeit, in der sowohl Fabeln als auch Adverbialbestimmungen, Konjunktionen und das Schreiben einer Inhaltsangabe Gegenstand sein werden.

Stunde	Schwerpunkte
1,2	- Einstieg in die Unterrichtseinheit - Kennenlernen von Fabeln als Textsorte - Verstehen der Fabel - Äsop als Dichter
3	- <b>Aufbau von Fabeln</b> - <b>Merkmale der Fabeln herausarbeiten</b> - <b>Definition „Fabel“</b>
4	- <b>Fabeltiere und ihre Eigenschaften</b> - <b>Erläuterung Vorhaben szenisches Spiel</b>
5,6	- Arbeit an szenischem Spiel - Bewertungskriterien - Figuren, Requisiten basteln
7	- „Fabelwerkstatt“ I.1 - Kennenlernen von lokalen, temporalen, modalen und kausalen Adverbialbestimmungen
8	- „Fabelwerkstatt“ I.2

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennenlernen von Konjunktionen</li> <li>- Erarbeitung Wortfeld „sagen“</li> </ul>
9,10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szenisches Spiel</li> <li>- Feedbackregeln</li> <li>- Gruppenreflexion</li> <li>- Benotung</li> </ul>
11,12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulse für Schreiben einer Fabel + Schreib Anlass + Arbeitsblatt zur Textproduktion</li> <li>- „Fabelwerkstatt II“</li> <li>- Fabel schreiben</li> <li>- Selbstkontrolle (Wörterbücher), Überarbeiten (Textlupe)</li> </ul>
13,14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fabelfassungen</li> <li>- Inhaltsangabe</li> </ul>
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenarbeit</li> </ul>

**Tabelle 1: Übersicht über die Unterrichtseinheit zu Fabeln**

Die Unterrichtseinheit zu Fabeln schließt sich an die an, in der es um das Beherrschen der Zeichensetzung in zweigliedrigen Satzgefügen und Satzverbindungen ging. Während dieser Unterrichtseinheit lernten die SchülerInnen das Komma in Aufzählungen, zur Trennung von Haupt- und Nebensatz, bei Ausrufen, Apposition und nachgestellter Erläuterung, in der Anrede kennen. In diesem Zusammenhang wurde auch die wörtliche Rede thematisiert. Diese ist für das eigene Verfassen einer Fabel gegen Ende der oben erläuterten Unterrichtseinheit notwendig. Die Unterrichtseinheit zum Beherrschen der Zeichensetzung wurde vor den Winterferien mit einer Klassenarbeit mit grammatischem Schwerpunkt abgeschlossen, sodass nach den Winterferien eine neue Unterrichtseinheit begonnen werden konnte.

## **1.2 Vorstellung der Lerngruppe / Bedingungsanalyse**

In der Klasse 6 lernen 25 Schülerinnen und Schüler, die sich in 17 Jungen und acht Mädchen aufteilen. Alle SchülerInnen dieser Klasse sind zwischen elf und zwölf Jahre alt. Trotz der Mehrheit der Jungen ist die Klasse sehr ruhig und diszipliniert. Die SchülerInnen sind sehr aufmerksam und arbeiten rege mit. Meine Mentorin berichtete mir, dass sich die Lernenden zu einem überwiegenden Teil bereits aus der Grundschule kennen. Dies führt zu einem guten Zusammenhalt in der Klasse. Das Klassenklima würde ich als kameradschaftlich und angenehm bezeichnen.

Im Wesentlichen ist festzustellen, dass die Kinder, nicht ungewöhnlich für ihre Altersgruppe, sehr agil und bewegungsfreudig sind. Der Deutschunterricht dieser sechsten Klasse findet mittwochs und freitags jeweils in der dritten und vierten Stunde statt. Die Stunden sind durch eine zehnminütige Pause getrennt. Ich konnte keine Unterschiede bezüglich der Moti-

vation und der Disziplin zwischen den beiden Wochentagen feststellen. Hinsichtlich der Uhrzeit der Deutschstunden war zu bemerken, dass die SchülerInnen zu Beginn der dritten Stunde (nach der Frühstückspause) auf den Unterrichtsbeginn aufmerksam gemacht und zur Ruhe aufgefordert werden mussten. Durch motivierende Einstiege versuche ich, die Klasse auf den Unterrichtsgegenstand und das Unterrichtsgeschehen einzustellen, um ein zielstrebiges und ergebnisorientiertes Arbeiten zu ermöglichen. Außerdem dient das Ritual des Aufstehens am Stundenbeginn für ein Bewusstmachen des Unterrichtsbeginns.

Innerhalb der Klasse herrscht eine große Heterogenität, was die kognitiven Lernvoraussetzungen, Vorwissen, die Gewissenhaftigkeit bei der Bearbeitung von Aufgaben und demzufolge auch das Arbeitstempo betrifft. Die Leistungsspitze, bestehend aus fünf Kindern, arbeitet sehr zügig und gewissenhaft, sodass gerade bei Phasen längeren selbstständigen Arbeitens für sie Zusatzaufgaben bereitgestellt werden müssen, um der Gefahr entstehender Unruheherde vorzubeugen. Die Identifizierung dieser Leistungsspitze gelang mir erst nach den ersten eigenen Unterrichtsversuchen, sodass ich dies bei der Planung der ersten Stunden noch nicht berücksichtigt habe. [...] Die acht Mädchen der Klasse arbeiten sehr ruhig und zielstrebig. Sie erfüllen die ihnen gestellten Aufgaben oft sehr gewissenhaft. Dies führt häufig dazu, dass sie sehr viel Zeit benötigen, um schriftliche Aufträge zu erledigen. [...]

Diese Kinder zeigen sowohl im mündlichen als auch in schriftlichen Bereichen sehr gute Leistungen. Sie sind in der Lage, bekannte Texte ausdrucksstark vorzulesen und auch unbekannte Texte flüssig vorzutragen. Bei der Textproduktion zeigen sie viel Kreativität bei der Ideenfindung und stellen ihre Gedanken in logischen, zusammenhängenden und sprachlich anspruchsvollen Sätzen dar. Dabei beachten sie die Regularitäten der Rechtschreibung und Grammatik, sodass ihre Texte weitestgehend fehlerfrei sind.

Die Mehrheit der Klasse ist bereit, ihre Arbeitsergebnisse vor der Klasse zu präsentieren. Die MitschülerInnen zeigen sich dabei respektvoll, akzeptieren die Leistung der anderen und schätzen diese durchaus kritisch ein. Außerdem ließ sich beobachten, dass die SchülerInnen die Kritik der Klasse durchaus gern annehmen sowie wertschätzen. Die Fähigkeit, Kritik anzubringen muss jedoch differenziert betrachtet werden, weil es teilweise zu einer sehr oberflächlichen, zumeist euphemistischen Einschätzung der Arbeiten kommt, da ein genauer analytischer Blick noch fehlt.

Alles in Allem erfordert diese Lerngruppe von der Lehrperson während des Unterrichts äußerste Konzentration und Präsenz, um jede SchülerInnenpersönlichkeit in ihrem vollen

Umfang einzubeziehen. Auch bei den Unterrichtsvorbereitungen müssen genaue Überlegungen angestellt werden, um diesen sehr heterogenen SchülerInnenpersönlichkeiten in ihrer Arbeits- und Lernweise gerecht zu werden und ein lernförderliches Unterrichtsklima aufzubauen.

Die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede, Präpositionen und das Verfassen einer Inhaltsangabe waren bereits Bestandteil der vorangegangenen Stunden, sodass auf dieses Vorwissen zurückgegriffen werden kann. Im Verlauf des Schuljahres haben die SchülerInnen schon mehrfach in Gruppen zusammengearbeitet, sodass Erläuterungen zu Regeln innerhalb der Gruppenarbeit nicht notwendig sind.

### **1.3 Didaktische Reflexion**

#### ***1.3.1 Begründung der Themenwahl***

Im Zuge der Einordnung der Stunde in den Unterrichtszusammenhang wurde aufgezeigt, dass die SchülerInnen am Ende der Unterrichtseinheit eine eigene Fabel schreiben sollen. Dazu ist es notwendig, dass sie die Merkmale einer Fabel kennen, sodass sie diese eigenständig umsetzen können. Dadurch soll zusätzlich das Wissen um textsortenspezifische Merkmale erweitert werden. Darüber hinaus steht folgendes im sächsischen Lehrplan (2009: 16):

Lernbereich 3: Lesen und Verstehen:

- Anwenden von Wissen über Fabeln
  - Fabeln der deutschen und europäischen Literatur
  - Merkmale des Genres
- Gestalten von Fabeln (Fabelwerkstatt)
- übertragen des Wissens auf das szenische Spiel

Der Schwerpunkt der ersten Stunde liegt auf dem Kennenlernen der Fabelmerkmale und deren Überprüfung an einzelnen Texten, sodass die Merkmale des Genres erarbeitet werden und dahingehend angewendet werden, dass weitere Texte unter dem Aspekt der Fabelmerkmale untersucht werden sollen. Die Textgrundlage bilden in dieser Stunde die Fabel „Der Hahn und der Fuchs“ von Jean de la Fontaine und „Die Teilung“ von Wilhelm Busch, womit bereits in dieser Stunde sowohl eine Fabel der deutschen als auch der europäischen Literatur im Mittelpunkt stehen. In der zweiten Stunde sollen die SchülerInnen eine Definition für die Textsorte aus dem bisherigen Gelernten erschließen und den Fabeltieren typische Eigenschaften zuweisen. Dies ist nicht allein die Vorarbeit für ihre selbstproduzierten Fabeln, sondern vertieft das Wissen der SchülerInnen zum Merkmal einer Fabel, dass Tiere

die Handelnden sind. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass die Tiere mit typischen Eigenschaften versehen werden, die im Gegensatz zueinander stehen. Den Abschluss der Stunde bilden Erläuterungen zum Vorhaben des szenischen Spiels einer Fabel. Die beiden im Folgenden näher erläuterten Stunden dienen dazu, die Textsorte „Fabel“ mit ihren Merkmalen vertiefend kennenzulernen, das Schreiben einer eigenen Fabel sowie das szenische Spiel vorzubereiten. Dadurch sollen die oben aufgeführten Lehrplaninhalte umgesetzt werden. Darüber hinaus sollen über die gleichnishafte Darstellung menschlicher Problemlagen in Fabeln, neue Sichtweisen der Beziehung von Subjekt und Außenwelt angeeignet und nutzbar gemacht werden.

### 1.3.2 Sachanalyse

Der Begriff „Fabel“ ist auf den lateinischen Begriff *fabula* zurückzuführen. Dieser ist sowohl mit dem Begriff *fari* (= sprechen) als auch mit *fateri* (= bekennen) verwandt. Die Bedeutung des Wortes in der Antike ist noch sehr unscharf, denn es bezog sich auf alles Erfundene, so Ziesenis (2011: 59). Zu Beginn des 13. Jahrhunderts gelangte dieser Begriff über das altfranzösische Wort *fable*, welches die Bedeutung „Märchen, unwahre Geschichte, Erzählung“ trug, ins Mittelhochdeutsche. Bis ins 18. Jahrhundert wurde der Begriff klarer abgegrenzt. Seit diesem Jahrhundert wird der Terminus „Fabel“ als Gattungsbezeichnung für eine Erzählung verwendet, in der Dinge, Pflanzen oder Tiere eine führende Rolle innehaben und in der eine gewisse Lehre bewusst gemacht werden soll. Parallel zu dieser Bedeutung wurde der Begriff „Fabel“ auch dazu verwendet, die Handlungsstruktur erzählerischer und dramatischer Werke zu beschreiben (cf. Ziesenis 2011: 59).

Nach Dithmar (1997: 185) gibt es zwischen Fabel und Parabel keinen Unterschied, der als allgemeingültig und grundsätzlich klassifiziert werden kann. Beide werden als Formen gleichnishafter Rede verstanden, die eine parabolische Struktur aufweisen. Diese sei ausschlaggebend dafür, Unterscheidungsversuche zurückzuweisen. Es bleiben jedoch definitorische Fragen und widersprüchliche Zuordnungen bestehen. Die Fabel erhält bei Doderer (1977) die dominierende Position gegenüber der Parabel, die keinen eigenen Gattungsstatus zuerkannt bekommt. Die Fabel ist bei Brettschneider (1980) im Vergleich dazu eine Subkategorie allen parabolischen Erzählens. Dabei ist die Fabel in der äsopischen Tradition die ältere Form der Parabel, die als konstitutives Merkmal die geschlossene Form aufweist. Der Begriff „Parabel“ meint nach Brettschneider die neuere Parabel, die durch Offenheit charakterisiert ist (cf. Brettschneider 1980). Leibfried (1982: 18-19) grenzt die Fabel von der

Parabel ab. Dies begründet er unter anderem mit den Abweichungen im Inventar (Tiere, Pflanzen, leblose Dinge) und der Tatsache, dass die Parabel in bestimmter Weise allegorisch ist, die Fabel jedoch symbolisch.

Ziesenis (<sup>6</sup>2011: 60) beschreibt als grundlegendstes gemeinsames Merkmal von Fabel und Parabel das gleichnishafte Sagen. Damit meint er, dass das Gesagte nicht bereits das Gemeinte darstellt, sondern dass dieses erst auf das Gemeinte bezogen werden muss. Aus diesem Grund wird bezüglich der gleichnishaften Reden zwischen „Bildhälfte“ und „Sinnhälfte“ oder „Bildhälfte“ und „Sachhälfte“ unterschieden. Das „tertium comparationis“ stellt dabei das Mittel dar, welches dazu dient, den vergleichenden Bezug auf das Gemeinte herzustellen. Dies verdeutlicht Ziesenis (<sup>6</sup>2011: 60) an einem Beispiel: In der Fabel ist der Löwe das Bild für die Herrschenden in der Wirklichkeit. Das „tertium comparationis“ ist dabei die „Eigenschaft des Mächtigseins“. Weitere gemeinsame formale Merkmale von Parabel und Fabel sind die Verfremdung, die Reduktion der Sprache und die Aussparung. Daraus lassen sich das Phänomen der Distanzierung und die dialogisch-argumentative Struktur als Grundzüge der parabolischen Rede ableiten. Diese Rede ist prinzipiell auf einen Erkenntnisgewinn aus und weist immer eine pragmatisch-appellative Dimension auf. Ein weiteres konstitutives Charakteristikum von Fabel und Parabel sind die Lehrhaftigkeit und die im weitesten Sinne zu findenden didaktischen Grundtendenzen. Die in der Fabel entgegengestellten Verhaltensweisen und Meinungen fordern ein Urteil, selbst wenn dieses bereits durch die Handlung entschieden ist. Dieser klärende Spruch objektiviert das Geschehen und lässt es damit in einen größeren Zusammenhang einordnen und ermöglicht eine leichtere Übertragung auf andere Fälle, so Leibfried (<sup>4</sup>1982: 25). Dithmar (<sup>8</sup>1997: 192-193) weist der Fabel und Parabel einen „proble-matischen Charakter“ zu und meint dabei die Provokation eines Vorwurfs und die Konfron-tation mit Problemen (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 60).

Leibfried (<sup>4</sup>1982: 22) stellt in seinem Werk „Fabel“ weitere Wesenszüge der Fabel vor. Er charakterisiert die handelnden Figuren der Tiere näher, indem er anführt, dass diese in unmittelbarer Umgebung der Menschen leben (zum Beispiel Wolf, Lamm, Hund). Tiere, die umweltfremd sind, tauchen demnach eher selten auf. Der Löwe als umweltfremdes Tier kann dennoch auftreten, weil seine Eigenart als starker Herrscher allgemein bekannt ist. Jedoch ist der Figurenkatalog begrenzt, da höchstens zwei bis maximal drei Tiere auftreten. Der dialogische Charakter der Fabel wird an dieser Stelle deutlich: Nach Leibfried (<sup>4</sup>1982: 22) reichen zwei Figuren aus, um die Absicht der einzelnen Motive zu demonstrieren. Im Falle, dass meh-

rere Tiere auftreten, bilden diese Gruppen, sodass weiterhin nur zwei Parteien existieren. Dies zeigt neben dem dialogischen Charakter auch die Tendenz zur Polarität der Figuren. Das innere Bauprinzip wird durch die Zahl der handelnden Figuren deutlich: Es werden dabei mehrere Thesen gegenübergestellt, von denen eine verifiziert und die anderen als unreligiös oder unmoralisch dargestellt werden. Dies trifft auch auf Pflanzen- oder Dingfabeln zu (cf. Leibfried <sup>4</sup>1982: 22-23).

Als drittes Element beschreibt Leibfried (<sup>4</sup>1982: 23) die Typisierung der Fabel, die bereits Jacob Grimm herausgestellt hat. Die einzelnen typischen Wesenszüge der Tiere (zum Beispiel gilt der Fuchs als schlau) sind konstant und werden nie umgekehrt. Es ist möglich, dass sich die bestimmte Vorstellung der Art eines Tieres erst aufgrund der dauernden Wiederholungen entstand. Das Bild des Fuchses beispielsweise bleibt erhalten, weil er in jeder Fabel als der Schlaue erscheint. Diese Typisierung ermöglicht es, dass die Fabel einen festen Bestand an Figuren hat und dass die Kombination verschiedener Typen ein Handlungsgerüst ergeben. Dieser Typ der Fabeln wird als „Charakterfabel“ bezeichnet und zeichnet sich dadurch aus, dass der Handlungsverlauf nach Vorstellung der Handelnden bekannt ist. Eine weitere Form ist die „Schicksalsfabel“, bei der die Tiere keinen festen Charakter haben (zum Beispiel Frosch, Maus), und demnach die Handlung aus der Situation entsteht (cf. Leibfried <sup>4</sup>1982: 23-24).

Ein weiteres Merkmal ist die Anthropomorphisierung. Dieses meint „die Vermenschlichung eines nichtmenschlichen Bereiches“ (Leibfried <sup>4</sup>1982: 25). Auf die Fabel bezogen heißt das, dass eine Übertragung des für den Menschen Typische auf Tiere stattfindet und zwar in der Art und Weise, dass die tierischen Eigenschaften überformt werden oder erhalten bleiben und eine neue menschliche Verhaltensweise hinzugefügt wird (cf. Leibfried <sup>4</sup>1982: 25-26).

Die eben beschriebenen Merkmale verweisen auf den didaktischen Kern der Ausagetendenzen und Themen von Parabel und Fabel. Doderer (1977) nennt diesen didaktischen Kern „Fundament“, welches weiter differenziert werden kann. Demnach erscheinen unter anderem Gier und Beherrschung, Prahlerei und Zurückhaltung, Bosheit und Anstand sowie Stärke und Schwäche als Merkmale, die dem Menschen zugeschrieben werden, in einer fabulösen Verkleidung (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 60).

Das Fabulose meint, dass es ermöglicht wird, eine real gültige Forderung aus einer real unmöglichen Geschichte abzuleiten. Mit anderen Worten bedeutet es, dass die Erzählung als

Fall verstanden wird, an welchem etwas demonstriert werden soll. Dabei fehlt die Wahrheit des tatsächlich Geschehenen. An deren Stelle tritt die innere Logik, die nicht durch die Realität verifiziert werden muss. Dabei wird die Fabel in zweifacher Hinsicht verfremdet: Einerseits durch das wunderbare, jedoch vertraute Inventar und andererseits dadurch, dass an einem menschenfernen Gegenstand ein Satz demonstriert wird, der für das menschliche Verhalten gültig sein soll (cf. Leibfried <sup>4</sup>1982: 27-28).

Nach Doderer (1977) ist der Ausgangspunkt der Fabel eine Zwangslage. Daran kann zum einen verdeutlicht werden, dass diese Zwangslage eine legitime Konsequenz falschen Verhaltens ist. Zum anderen wird der Befreiungsweg der Figuren aus dem entstandenen Zustand demonstriert sowie die Ausweglosigkeit und Unabänderlichkeit einer Situation illustriert. Die „Macht“ kann neben dem „Protest“ als ein Hauptmotiv der Textsorte „Fabel“ aufgeführt werden. Mit dem Motiv „Protest“ gehen auch der manifestierende Glaube an Veränderung und bessere Möglichkeiten einher. Diese Hauptmotive lassen sich auf die in unterschiedlichen Situationen oppositionell gegenüberstehenden Zwänge zurückführen, die in der Fabel zu bewältigen versucht werden. Demnach sind Motive wie beispielsweise „Mitgefühl“, „Gläubigkeit“ sowie „Demut“ nicht in Fabeln präsent.

Nach Leibfried (<sup>4</sup>1982: 46) stellt die Bearbeitung und Übersetzung antiker Motive weitgehend die deutsche Fabeldichtung dar. Jedoch sind die Daten der Überlieferungsgeschichte des antiken Fabelkorpus zum Teil sehr vage. Aus diesem Grund ist nicht sicher, ob Äsop, mit dem meist die Geschichte von Parabel und Fabel beginnt, tatsächlich als phrygischer Sklave lebte. Die Fabeln dieses Dichters sollen jeweils in einer konkreten Konstellation der Unterdrückung und des Protestes erzählt worden sein. Sie sind durch sogenannte „Aktualisierungs- und Latenzphasen“ gekennzeichnet, so Doderer (1977). In den Latenzphasen wird die Fabel ohne wesentliche Versuche, sie zu verändern oder sie provokatorisch einzusetzen, tradiert. Solche Phasen fanden im Mittelalter, im Barock, im 19. Jahrhundert und im beginnenden 20. Jahrhundert statt. Die Physiologus-Übersetzung von 1070 steht am Beginn fabelartiger Literatur in deutscher Sprache. In dieser Übersetzung werden tierische Verhaltensweisen und Eigenschaften ausgelegt. Dies ermöglichte es, dass sie für den Menschen sichtbar wurden. Durch die allegorisierende Struktur und einer strengen statischen Zweiteilung (Eigenschaft - Bedeutung) kann dieser Text als Anfangspunkt der historischen Varianten der Fabel gelten. Für das Hochmittelalter war die Fabel unbrauchbar, weil sie nicht fähig schien, subtile geistige Verhältnisse darzustellen. Für das Spätmittelalter war sie wieder brauchbar, da sie prak-

tische Probleme und weniger komplexe Sachverhalte fassen konnte. Der Stricker gilt als bedeutendster Dichter der spätmittelalterlichen Fabel. Seine Fabeln haben zwei typische Ausprägungen: die Überbetonung der Lehre und das Überwiegen der Erzählung, bei der die Lehre zurücktritt. Er verbindet den moralisierenden und erzählenden Fabelstil durch die Nutzung dramatischer und epischer Mittel. Ulrich Boner lieferte um 1350 für den hochdeutschen Raum die erste umfassende Bearbeitung des antiken Fabelkorpus. Mit ihm begann, laut Leibfried (<sup>4</sup>1982: 55), die Fabeldichtung als eigene Gattung. Aufgrund des Buchdrucks erlebte die Fabel am Ende des 15. Jahrhunderts sowie im ganzen 16. Jahrhundert eine Hochblüte. Sie wird in Schwanksammlungen und Volksbücher aufgenommen. Ein weiterer Grund für das Aufleben der Fabel stellte die neue evangelische Lehre dar. Nach Erasmus Alberus hatte die Fabel Parallelen zu biblischen Erzählungen. Sie wurde ein Mittel der politisch-religiösen Auseinandersetzung. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts jedoch ging die Auflagendichte zurück. Max Staeger begründet dies in der unhöfisch-schlichten Form der Fabel, welche dem Zeitgeschmack widerspräche (cf. Staeger 1929: 17). Des Weiteren hatten die ehemaligen Fabelleser aufgrund des Dreißigjährigen Krieges ein Informationsbedürfnis, welches die zeitlose Fabel nicht befriedigen konnte. Der Optimismus kehrte, nachdem die Erinnerungen an den Dreißigjährigen Krieg verblassten, zurück und mit ihm eine neue Dichtungstheorie: Dichtung sollte wunderbar, nützlich und schön sein (cf. Leibfried <sup>4</sup>1982: 72). Da die äsopische Fabel in dieses Schema passte, blühte sie überraschend im 18. Jahrhundert, der Zeit der Aufklärung mit ihrem sozialen, geistigen und politischen Hintergrund, mit Gotthold Ephraim Lessing als Verfasser von Fabeln und herausragendem Theoretiker, wieder auf und erlangte ihre Blütezeit. Die Fabel der Aufklärung ist dadurch gekennzeichnet, dass es weniger um das ethische und religiöse Verhalten der Leserschaft geht, sondern vielmehr darum, Ratschläge für eine erfolgreiche Lebensführung zu erteilen. Die religiöse Thematik wird von der weltlichen immer weiter abgelöst (cf. Leibfried <sup>4</sup>1982: 79-80). Mit der Empfindsamkeit, dem Sturm und Drang, der Klassik und der Romantik ist die Zeit der Fabel vorbei. Sie wird als Gebrauchsliteratur, besonders für Kinder, weiter gedruckt, so Leibfried (<sup>4</sup>1982: 90). Zusammenfassend kann festgestellt werden: Aktualisierungsphasen, in denen der Fabel größere öffentliche Beachtung zukommt und in denen sie literarische Bedeutung erreicht, sind Zeiten, die durch gesellschaftliche Umbrüche gekennzeichnet sind. Dementsprechend gehören die Zeiten der Reformation, der Bauernkriege sowie der Entwicklung des Bürgertums im 15. und 16. Jahrhundert zu den Aktualisierungsphasen. Martin Luther, Hans Sachs, Burkard Wal-

dis und Erasmus Alberus gehören zu denjenigen, die die Fabel aktualisiert haben (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 61).

Im 20. Jahrhundert wurde die Fabel totgesagt. Ruth Koch (1982) stellt jedoch auch für dieses Jahrhundert Aktualisierungs- und Latenzphasen fest. Die Autoren Schnurre, Thurber und Arntzen werden als Autoren zur jüngsten Aktualisierungsphase gezählt. Dabei weist die Fabel dieser Zeit sowohl auf formaler als auch auf thematischer Ebene eine deutliche Umorientierung im Vergleich zur traditionellen Fabel auf. Nach Dithmer (1997) zeigt die thematische Neuorientierung drei Richtungen auf: Zum ersten werden typische Schwächen des Menschen und der modernen Gesellschaft entlarvt, zum zweiten wird die Fabellehre oder –moral umgekehrt beziehungsweise negiert und drittens kann die Fabel als explizite zeitkritische Dichtung verstanden werden (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 61).

Ruth Koch (1982) betrachtet die „Wirkendenzen der modernen Fabeldichtung“, indem sie die Umstrukturierungen im Vergleich zum Typus der äsopischen Fabeln (= Fabeldichtungen in der Nachfolge des Äsop bis zur Gegenwart) im Blick ihrer Untersuchungen hat. Ziesenis (<sup>6</sup>2011: 61-62) weist jedoch darauf hin, dass von diesen die vielfältigen Erscheinungsformen der „modernen Parabel“ abgehoben werden müssen. Diese vielfältigen Erscheinungsformen hat Brettschneider (1980) folgendermaßen beschrieben: Es gibt die „religiöse und metaphysische Parabel“ wie beispielsweise bei Kafka und Broch, die „politische Parabel“ wie bei Brecht und Kunert, die „phänomenologische Parabel“ wie bei Dürrenmatt und Strittmatter. Diese letzte Erscheinungsform der „modernen Parabel“ ist auf Existenzdeutung angelegt (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 62).

Diese historische Betrachtung lässt nach Ziesenis (<sup>6</sup>2011: 62) deutlich werden, dass es sinnvoll ist, neben der Gemeinsamkeit der parabolischen Rede von Fabel und Parabel zwischen „äsopischer Fabel“ und „moderner Antiform“ während der zeitgenössischen Fabeldichtung und der „modernen Parabel“ zu differenzieren. Die Sinnhaftigkeit dieser Einteilung soll im Folgenden an der formalen Struktur von Fabel und Parabel verdeutlicht werden (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 62).

Die „äsopische Fabel“ ist sowohl episch als auch dramatisch. Durch die von Lessing geforderte ökonomische Form, wird das dramatische Geschehen der Fabel auf eine einmalige Handlung und Gegenhandlung oder auf einen Dialog mit einmaliger Rede und Gegenrede beschränkt. Dieses Schema kann variiert werden. Zusammenfassend kann, nach Ziesenis (<sup>6</sup>2011: 62), eine vierteilige Abfolge entwickelt werden: Situation – actio (Rede/Handlung) –

reactio (Gegenrede/Gegenhandlung) – Ergebnis. Diese straffe Bauform lässt sich auch bei den Fabelfiguren wiederfinden. Sie sind zumeist verfremdete Tiergestalten und keine real existierenden Wesen. Die Fabelfiguren sind typisierende Kontrastbilder. Dabei kann diese Kontrastierung als Abbild von Konfliktsituation und Problemkonstellation verstanden werden (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 62).

Die „moderne Fabel“ als thematische Antiform ist in ihrer formalen Umstrukturierung unter anderem durch die Pointierung der Form und weiterer Straffung gekennzeichnet. Es kommt auch zu sprachlichen Reduktionen wie beispielsweise durch ironische Mehrdeutigkeit, Verrätselungen, Aussparungen, Andeutungen und Anspielungen (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 62).

In Bezug zum Aufbau kann die „moderne Parabel“ kaum mit den anderen beiden Fabelvarianten verglichen werden. Die „moderne Parabel“ ist nicht an Dialogstrukturen gebunden. Demnach wird das epische Moment formbestimmend, sodass die sprachlichen Reduktionen nicht dominieren müssen. Ebenso tritt die traditionelle Figurensammlung nicht in Erscheinung. Das Verhältnis von „Bildseite“ und „Sinnseite“ verschiebt sich aufgrund der Tendenz zur offenen Form (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 62).

Innerhalb der neuen Fabelforschung können zwei Richtungen unterschieden werden: phänomenologisch-strukturalistische und literatursoziologisch orientierte Ansätze. Bei beiden Richtungen wird die Parabel teilweise mit einbezogen. Ersterer ist bemüht, die Vielfalt der Erscheinungsformen deskriptiv zu erfassen. Doderer (1977) nennt drei Kategorien: die „religiöse Belehrung“, die „politisch-soziale Kritik“ und die „lebensphilosophische und moralische Einflussnahme“. Dabei kann die didaktische Form der Fabel einerseits für Widerstand andererseits für Anpassung genutzt werden. Dem gegenüber steht die literatursoziologische Fabelforschung, die die sozialkritische Funktion der parabolischen Rede hervorhebt. Dieser Fokus wird durch den Ursprung der Fabel in der Rhetorik begründet. Sie habe eine auf Veränderung gerichtete Intention. Daraus ergibt sich die politische Bedeutsamkeit der parabolischen Rede (cf. Ziesenis <sup>6</sup>2011: 63).

Die Fabel „Der Hahn und der Fuchs“ von Jean de la Fontaine stammt aus dem 17. Jahrhundert. Sie steht im Mittelpunkt der im Anschluss näher erläuterten Stunde, deshalb soll sie an dieser Stelle ausführlicher betrachtet werden. Der Hahn befindet sich in einer problematischen Situation, weil der Fuchs ihn mit List vom Baum bekommen möchte, um ihn wahrscheinlich zu fressen. Jedoch gelingt es dem Hahn, sich zu retten, indem er ebenfalls durch

eine List den Fuchs dazu bringt, zu flüchten. Dies schafft er, indem er die Angst des Fuchses vor Hunden beziehungsweise vor seinen Feinden nutzt.

Die Tatsache, dass der Hahn sich aus seiner Problemlage befreien kann, wird bereits zu Beginn der Fabel durch die Charakterisierung „ein schlauer Kopf in allen Lebenslagen“ deutlich. Die typische Fabeleigenschaft der Listigkeit des Fuchses kommt in dieser Fabel zum Tragen. Sie bringt den Hahn erst in seine Problemlage. Der Fuchs behauptet, Frieden verkünden zu wollen, obwohl er offensichtlich das Gegenteil möchte, da es in der Natur des Fuchses liegt, den Hahn zu töten. Die Tötungsabsicht wird jedoch im Text nur durch den Erzähler verdeutlicht („Und der Bursche nahm Reißaus so schnell, man glaubt es kaum, betrübt, daß er um seine Beute kam“). Zusätzlich kann diese vom natürlichen Handeln des Fuchses abgeleitet werden. Der Schlusssatz der Fabel („Welch doppelter Genuß, Betrüger zu betrügen!“) bestätigt die Annahme, dass der Fuchs keinen Frieden verkünden möchte.

Die Fabel „Der Fuchs und der Hahn“ sagt aus, dass man seinen Gegner nie unterschätzen sollte, gleichgültig wie groß oder klein der Gegner ist, denn der Hahn kann den Fuchs, der als schlaues Tier bezeichnet wird, überlisten. Dies stellt eine Sichtweise des Subjektes auf seine Außenwelt dar.

Die Ausgangssituation und das Geschehen nach der List des Hahnes werden durch einen Erzähler geschildert. In wörtlicher Rede werden die Intrigen der beiden Tiere dargestellt. Wobei die Sprache des Fuchses sehr gewählt ist und er versucht, den Hahn von seinen guten Absichten zu überzeugen. Dies wird unter anderem durch die Worte „Freund“ und „Brüder“ deutlich, mit denen er den Hahn direkt anspricht. Er verwendet außerdem Verben, die eine positive Handlungsabsicht verdeutlichen sollen („küssen“). Es ist möglich, dass der Hahn, gerade aufgrund der Wortwahl des Fuchses, hinter dessen wahre Absichten kommt, denn auch dieser übernimmt die direkte Ansprache „Freund“ sowie die Wörter „Frieden“ und „küssen“, als er sich an den Fuchs wendet. Diese Parallelität der Wortwahl bestätigt die Vermutung, dass der Hahn die List des Fuchses durchschaut hat.

Neben den Tieren als Handelnde, weist die Fabel weitere bereits geschilderte Fabelmerkmale auf: Die Fabeltiere werden typisiert (der schlaue Fuchs und der kluge Hahn), es treten klare Gegensätze auf (der Fuchs wird als listig und stark angesehen und der Hahn hat häufig die Opferrolle inne), es gibt keine konkreten Zeit- und Ortsangaben (lange, auf einem Baume), es gibt einen pointierten Schluss (es gibt keine Hunde), die Fabel hat einen geringen Umfang, sie hat den typischen Fabelaufbau (Fabeltitel-Ausgangssituation-Aktion-Reaktion-

Lehre), ein Wirklichkeitsbezug ist herstellbar (man sollte auch in der heutigen Zeit seinen Gegner nicht unterschätzen und selbst ein scheinbar schwacher Gegner kann durch Schlaueit geschlagen werden), Kritik an einem bestimmten menschlichen Verhalten wird geübt (Fuchs versucht mit List zu seinem Vorteil zu handeln), wörtliche Rede ist in dieser Fabel vorhanden und es kann eine Moral/Lehre abgeleitet werden.

### **1.3.3 Didaktische Reduktion**

Im Rahmen der Sachanalyse erfolgte eine umfassende fachwissenschaftliche Darstellung der für die Unterrichtsstunde relevanten literaturwissenschaftlichen Sachverhalte. Aus der Fülle der Informationen sollen nun diejenigen Aspekte begründet herausgestellt werden, mit denen die SchülerInnen tatsächlich im Unterricht in Kontakt kommen.

In Bezug auf das Kennen der Textsorte „Fabel“, muss aufgrund der bereits erfolgten Einführung in das Stoffgebiet der Fabeln durch die Fachlehrerin, keine Neueinführung des Begriffs „Fabel“ erfolgen. Es ist lediglich notwendig, eine Definition des Begriffs schriftlich festzuhalten, da dies in den bisherigen Stunden nicht erfolgt ist. Des Weiteren ist es notwendig, weitere Merkmale neben den Tieren als Handelnde und dem Vorhandensein einer Lehre herauszuarbeiten und schriftlich zu fixieren. Jedoch müssen dabei die in der Sachanalyse vorgestellten Merkmale für die SchülerInnen reduziert und umbenannt werden. Demnach sind die folgenden Merkmale für die SchülerInnen relevant: Tiere als Handelnde, Typisierung der Fabeltiere (der böse Wolf), klare Gegensätze (Maus < Katze), keine Zeitangabe, keine Ortsangabe, ein pointierter (überraschender, kurzer) Schluss, geringer Umfang, typischer Aufbau (Fabeltitel, Ausgangssituation, Aktion, Reaktion, Lehre/Moral), ein Wirklichkeitsbezug ist herstellbar, Kritik an einem bestimmten menschlichen Verhalten, wörtliche Rede kann vorhanden sein, Lehre am Schluss.

Aufgrund der kognitiven Entwicklung der Kinder der sechsten Klasse und der Tatsache, dass es darüber in der wissenschaftlichen Literatur keine Einigkeit gibt, wird die Parallele zur Parabel zunächst ausgeblendet. Die Unterscheidung zwischen „Bildhälfte“ und „Sinnhälfte“ wird nicht explizit vorgenommen, sondern die SchülerInnen versuchen mit dem Begriff „Wirklichkeitsbezug“, die „Bildhälfte“ mit der „Sinnhälfte“ zu verbinden, wobei das „tertium comparationis“ über die zugewiesenen Eigenschaften der Tiere beschrieben wird. Die Verfremdung der Tiere, die Lehre und der damit verbundene appellative Charakter sowie der reduzierte Umfang der Fabel werden als Merkmale thematisiert. Die Darstellung menschlicher

Schwäche wird ebenfalls Gegenstand der Unterrichtsstunde sein. Die Aktualisierungs- und Latenzphasen sind nicht Gegenstand in der Stunde der Merkmalerarbeitung. Der typische Aufbau einer Fabel soll ebenfalls als Merkmal erkannt werden. Aufgrund der in der Schule vorhandenen Textgrundlage, werden die bei Leibfried (<sup>4</sup>1982) vorgestellten Variationen der Fabel nicht thematisiert, weil es sich in allen Fällen um eine Charakterfabel handelt. Die in der Sachanalyse benutzten Termini werden für die Unterrichtsstunde in eine schülerInnen-gerechte Sprache übertragen.

Die abschließende Definition des Gattungsbegriffes „Fabel“ wird auf das Wesentliche beschränkt und schließt die Entwicklung der Fabel zunächst nicht mit ein, weil es in den letzten Stunden der Unterrichtseinheit um Fabelfassungen gehen wird und dort die Möglichkeit besteht, den historischen Abriss der Fabel zu thematisieren.

#### **1.3.4 Lernziele**

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich die folgenden Lernziele für die im Anschluss ausführlich beschriebene Unterrichtsstunde:

Stundenziel 1: Die SchülerInnen kennen die Fabel „Der Hahn und der Fuchs“ von Jean de la Fontaine sowie die Merkmale und eine Definition einer Fabel.

Teillernziele:

- Die SchülerInnen können aufgrund der Handlungslogik die Bestandteile einer Fabel in die richtige Reihenfolge bringen. Dabei nutzen sie organisierende Lesestrategien und ihr Vorwissen zu dieser Textsorte.
- Die SchülerInnen können den einzelnen Abschnitten verallgemeinernde Überschriften geben.
- Die SchülerInnen können den Inhalt der Fabel mit eigenen Worten wiedergeben.
- Die SchülerInnen lernen die Fabelmerkmale kennen und können diese an einem Text nachweisen.
- Die SchülerInnen können das bisher Gelernte zusammenfassen und eine Definition erarbeiten.
- Die SchülerInnen eignen sich neue Sichtweisen der Beziehung von Subjekt und Außenwelt an und können diese nutzen.

Stundenziel 2: Die SchülerInnen kennen die typischen Eigenschaften verschiedener Tiere, die in Fabeln vorkommen können.

Teillernziele:

- Die SchülerInnen kennen unterschiedliche Tiere, die in Fabeln vorkommen können.
- Die SchülerInnen können aus verschiedenen Fabeln und ihrem Vorwissen Eigenschaften zu den Tieren zuordnen.
- Die SchülerInnen können in einer Gruppe arbeiten und ihre Ergebnisse darstellen.

Stundenziel 3: Die SchülerInnen kennen das weitere Vorgehen zum szenischen Spiel einer Fabel.

#### **1.4 Methodische Reflexion, tabellarische Verlaufsplanung**

Für den körperlich aktiven **Einstieg** seitens der SchülerInnen habe ich mich entschieden, damit die Kinder motiviert werden, das Interesse am Text geweckt wird und durch die Bewegung alle dazu angehalten werden, mitzuarbeiten. Außerdem findet die Stunde nach der Frühstückspause statt, sodass die Kinder nicht abrupt ins Unterrichtsgeschehen einsteigen müssen, sondern über die Bewegung die Möglichkeit erhalten, sich nach und nach in den Kontext einzufinden. Durch diese Art des Einstiegs erschließen die SchülerInnen induktiv den Fabelaufbau, weil sie einerseits aufgrund der handlungslogischen Abfolge die richtige Reihenfolge erschließen können und andererseits reaktivieren sie ihr Wissen über den bisherigen Aufbau der bereits in der vorangegangenen Stunde gelesenen Fabeln. [...].

Während der sich anschließenden Phase der **ersten Ergebnissicherung** werden die SchülerInnen aufgefordert ihre Ergebnisse zu präsentieren. Die Kinder, die an der Reihe sind, dürfen den passenden Fabelabschnitt an die Tafel heften. Diejenigen, die nicht an der Reihe sind, überprüfen das präsentierte Ergebnis mit ihrer eigenen Lösung. Durch das Anheften der Fabelteile bleibt die richtige Reihenfolge für alle permanent sichtbar. [...]. Außerdem bietet sich dieses Vorgehen an, um alternative Lösungsvorschläge im Unterrichtsgespräch zu diskutieren. In einem solchen Fall muss jedoch darauf geachtet werden, dass die Diskussion sich nicht in Nebensächlichkeiten und Details verliert und entsprechend gegenzusteuern und zurück zum eigentlichen Thema zu lenken ist. Zusätzlich zur Visualisierung an der Tafel erhalten die SchülerInnen ein Arbeitsblatt, auf dem die Fabel in der richtigen Handlungsabfolge abgedruckt ist. Um diese für alle zu verdeutlichen, wird die Fabel gemeinsam abwechselnd satzweise laut gelesen. Dadurch wird das verständliche, laute Vorlesen geübt. Außerdem erfordert das satzweise Vorlesen von allen eine große Konzentration auf den Text, um den eigenen Einsatz nicht zu verpassen. Damit kommt jedes

Kind zu Wort und ist aufmerksam. Im Anschluss an das laute Vorlesen werden unbekannte Wörter geklärt, weil alle die Möglichkeit erhalten sollen, den Text zu verstehen. Die sich anschließende Zusammenfassung des Inhalts stellt sicher, dass alle SchülerInnen wissen, worum es in der vorliegenden Fabel geht. Dabei rekapitulieren sie das eben Gehörte und können mögliche Missverständnisse bereinigen beziehungsweise Verständnislücken schließen. Außerdem bietet sich ihnen der Raum, eigene Fragen zum Text zu stellen. Deshalb ist es für die Beteiligung aller SchülerInnen wichtig, das im Plenum zu machen.

Die sich anschließende **erste Erarbeitungsphase** erfolgt in Einzelarbeit, damit die SchülerInnen nach dem aktiven Einstieg und der gemeinsamen Ergebnissicherung zur Ruhe kommen und leiser werden. [...]. Die Aufgabe wird laut vorgelesen, sodass sie alle hören. Danach wird das Verständnis geklärt, damit alle in die Lage versetzt werden, den Arbeitsauftrag auszuführen. Es folgt die Angabe der Bearbeitungszeit von drei Minuten, damit die SchülerInnen eine Angabe bezüglich des Arbeitstempos erhalten. Die Arbeitsphase beginnt, wenn die SchülerInnen keine weiteren Fragen mehr zum Arbeitsauftrag haben, was den Schluss zulässt, dass alle Unklarheiten beseitigt sind. Sie lesen die Fabel erneut und ordnen die vorgegebenen verallgemeinernden Begriffe den jeweiligen Abschnitten zu.

In der sich anschließenden **zweiten Ergebnissicherung** nennen die SchülerInnen ihre zugeordneten Begriffe zu den einzelnen Abschnitten. Ich hefte die genannten Begriffe über die einzelnen Textabschnitte, sodass alle die benannten Lösungen sichtbar haben und vergleichen können.

Während der **zweiten Erarbeitungsphase** formulieren die SchülerInnen eigenständig eine Lehre zur Fabel „Der Hahn und der Fuchs“. In der sich anschließenden **dritten Ergebnissicherungsphase** lesen die Kinder ihre notierten Fabeln vor und vergleichen ihre Lösungen mit denen der MitschülerInnen. Dies erfolgt im Plenum, damit sich alle über die zutreffenden Lehren verständigen können.

Die **dritte Erarbeitungsphase** ist umfangreicher als die anderen [...]. Diese Arbeit erfolgt in Partnerarbeit, damit diese Phase nicht zu viel Zeit einnimmt und sich die SitzpartnerInnen unterstützen können. Die gegebenen Fabelmerkmale sollen an unterschiedlichen Fabeln überprüft werden. Dadurch wird deutlich, dass es sich dabei um allgemeingültige Merkmale handelt. Während der Bearbeitung der Aufgabe gehe ich durch die Klasse, damit ich mir einen Überblick über das Arbeitstempo verschaffen kann. Außerdem können auftretende Schwierigkeiten erkannt werden, was es mir ermöglicht, den SchülerInnen hilfreiche Tipps zu

geben. Dennoch erfolgt das Eingreifen nur, wenn die Lernenden explizit um Unterstützung bitten oder die Bearbeitung der Aufgabe in die gänzlich falsche Richtung geht. Dies könnte eintreten, weil die SchülerInnen im Unterrichtsalltag des Deutschunterrichts wenig selbstständig arbeiten müssen.

Die Allgemeingültigkeit der Fabelmerkmale wird während der **vierten Ergebnissicherung** deutlich. Die SchülerInnen präsentieren ihre Belege und Ergebnisse zur Überprüfung der Fabelmerkmale. Dies geschieht im Plenum, damit alle Kinder über die Ergebnisse der anderen informiert werden und sichtbar wird, dass alle Merkmale bei beiden Fabeln zutreffen. Das Arbeitsblatt sollen die Kinder in den Merkteil des Hefters abheften, sodass sie neben den Fabelmerkmalen auch Beispiele aus einem Text zur Veranschaulichung haben.

Innerhalb des Stundenplanes der Schule ist im Anschluss an diese Phase eine zehnminütige Pause vorgesehen, die durch das Läuten der Schulklingel eröffnet und beendet wird.

Nach dieser Pause sollen die SchülerInnen ihr erworbenes Wissen zur Textsorte Fabel während der **ersten Erarbeitungsphase** der zweiten Stunde in einer Definition zusammenfassen. Diese Definition soll mit vorgegeben Wörtern ausgefüllt werden. Diese stellen eine Hilfestellung für die Kinder dar, weil sie selbstständig nicht auf diese Begriffe kommen würden. Aufgrund dieser Hilfestellung ist es möglich, die Aufgabe in Einzelarbeit zu lösen. Außerdem müssen die Kinder nach der Pause wieder auf das Unterrichtsgeschehen fokussiert werden. [...].

Während der anschließenden **ersten Ergebnissicherung** lesen die SchülerInnen ihre Fabeldefinition vor und vergleichen die präsentierten Ergebnisse mit denen der MitschülerInnen. Dies erfolgt im Plenum, damit alle die richtige Definition notieren können.

Die anschließende **erste Überleitung** soll zum Gegenstand der zweiten Unterrichtsstunde hinführen. Dafür habe ich einen Einstieg gewählt, bei dem ein Tier durch die Verwendung seiner typischen Eigenschaften erkannt werden soll. Die SchülerInnen bekommen dadurch verdeutlicht, dass es möglich ist, ein Tier aufgrund der zugewiesenen Charakteristika zu erkennen. Zuvor sollen die SchülerInnen alle Unterrichtsmittel schließen, damit dadurch ein Abschluss des vorangegangenen Gegenstandes deutlich wird.

Diese typischen Tiereigenschaften sollen während der **zweiten Erarbeitungsphase** in Gruppen erarbeitet werden. Dafür sollen die Kinder sowohl die bereits gelesenen Fabeln als auch ihr Wissen darüber nutzen. [...]. Die Kinder sollen während dieser Phase dafür

sensibilisiert werden, dass es sich um typische Eigenschaften handelt. Diese sollen in Kleingruppen à 3x8 Kinder erarbeitet werden, damit die Tiere verteilt werden können, sodass weniger Zeit benötigt wird, die SchülerInnen das arbeitsteilige Bearbeiten von Aufgaben lernen, die Sozialkompetenz erweitert wird, indem sie Verantwortung übernehmen und sich gegenseitig helfen, und die Arbeit nicht zu monoton wird. Auf jedem Arbeitsblatt sind zwei Tiere in der Kopfzeile markiert. Diese Kennzeichnung variiert je nach Gruppenzugehörigkeit. Jede Kleingruppe bearbeitet die Eigenschaften von zwei Tieren.

Für die **zweite Ergebnissicherung** erhalten die SchülerInnen folgende Aufgabe. [...]. Dabei müssen alle SchülerInnen sehr konzentriert sein, weil sie entweder die Ergebnisse präsentieren oder sich neue Informationen zu den nichtbearbeiteten Tieren ergänzen oder aufpassen müssen, dass keine Informationen vergessen werden. Der Informationsaustausch erfolgt im Plenum, sodass alle Kinder die fehlenden Informationen ergänzen können, da dieses Arbeitsblatt eine Hilfestellung für das Schreiben der eigenen Fabel dient. Diese Phase dient außerdem dazu, Ergebnisse zu präsentieren. Nach dem Vergleich setzen sich die SchülerInnen wieder an ihre eigentlichen Plätze.

Während der anschließenden **zweiten Überleitung** erläutere ich das Vorgehen zum szenischen Spiel. [...]. Das Arbeitsblatt hält alle wichtigen Termine fest, sodass die Kinder jederzeit die Möglichkeit haben, nachzuschauen. Nach den Erläuterungen zum Vorgehen können die SchülerInnen Fragen stellen. Dadurch soll das Verständnis bei allen gesichert werden. Abschließend können sie sich in Gruppen zusammenfinden und ihre Arbeitsverteilung, die Organisation und die Wahl der Fabel besprechen.

Kurz vor Stundenende setzen sich die SchülerInnen wieder an ihren eigentlichen Platz, sodass deutlich wird, dass die Besprechung zu Ende ist. Ich fasse noch einmal die Aufgabe für die nächste Stunde zusammen und verabschiede die Kinder.

### geplanter Unterrichtsverlauf

**Klasse:** 6

**Fach:** Deutsch

**Thema der Stunde:** Typisch! – Fabeln untersuchen

**Datum:**

**Name der Unterrichtenden:**

**Fachlehrerin:**

Zeit	Phase	Lehrtätigkeit	Schülertätigkeit	Sozialform	Medien
1‘		Begrüßung der SuS und Vorstellung der eigenen Person	SuS begrüßen die Lehrerin. SuS hören bei der Vorstellung der Person zu.	Lehrervortrag	
7‘	Einstieg	<p><i>Textabschnitte im Raum verteilen</i></p> <p>L: „Ich habe euch heute eine weitere Fabel mitgebracht. Leider ist sie beim Transport hierher durcheinander geraten. Daher musste ich sie jetzt ungeordnet im Klassenzimmer aufhängen. Ihr müsst mir dabei behilflich sein, die richtige Reihenfolge zu finden und das geht so:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ihr dürft aufstehen und euch im Klassenzimmer alle Abschnitte durchlesen. Nehmt einen Stift und einen kleinen Zettel mit.</li> <li>- Wichtig ist, dass während der Besichtigung das Reden absolut verboten ist.</li> <li>- Überlegt euch, welche Reihenfolge richtig ist und schreibt die</li> </ul>	<p>SuS wissen, um welche Textorte es sich handelt.</p> <p>SuS bewegen sich im Raum, lesen die Fabelbestandteile und versuchen die richtige Reihenfolge zu finden. Dadurch erhalten sie einen Überblick über die Handlung der Fabel.</p> <p>SuS rekapitulieren das Gelesene und versuchen einen logischen Handlungsablauf zu finden.</p> <p>SuS reaktivieren ihr Vorwissen zum Handlungsablauf der bereits gelesenen Stunden.</p>	Einzelarbeit	Textabschnitte Tesa Magnete kleine Zettel

		Buchstabenreihenfolge auf. - Wenn ihr alle Abschnitte gelesen und eine Reihenfolge gefunden habt, setzt ihr euch wieder hin.“			
5‘	Ergebnissicherung I	L: „Welche ist die richtige Reihenfolge? Heftet die Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge an die Tafel.“  [...]	SuS nennen ihre gefundene Reihenfolge und heften den jeweiligen Abschnitt an die Tafel, sodass die Fabel in der richtigen Handlungsabfolge an der Tafel zu sehen ist.  SuS vergleichen ihre Ergebnisse mit der präsentierten Lösung.  SuS nehmen das Arbeitsblatt und wenden sich konzentriert dem Text zu, damit sie ihren Einsatz nicht verpassen. Anschließend überlegen sie, ob sie alle Wörter kennen und fassen den Inhalt zusammen. Dabei können sie Missverständnisse ausräumen und Verständnislücken schließen.	Plenum gUg	Textabschnitte Tafel Magnete  Arbeitsblatt I
4‘	Erarbeitung I	[...]	[...]	Einzelarbeit	Arbeitsblatt I
3‘	Ergebnissicherung	L: „Welche Begriffe habt ihr welchem Abschnitt zugeordnet?“	SuS nennen ihre Lösung und vergleichen ihre Lösung mit	Plenum	Arbeitsblatt I

	II	Lehrkraft heftet Begriffe über die einzelnen Abschnitte an der Tafel.  L: „Hier seht ihr den Aufbau einer Fabel, den ihr häufig finden werdet.“	denen der MitschülerInnen.  SuS erfahren dadurch den allgemeinen Aufbau einer Fabel. Sie merken sich diesen als ein Kriterium für die Textsorte „Fabel“.	gUg	Tafel Begriffe
2‘	Erarbeitung II	L: „Löst nun die Aufgabe 2 auf dem Arbeitsblatt. Ihr habt dafür zwei Minuten Zeit.“	SuS leiten die Lehre der Fabel ab und notieren diese.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt I
2‘	Ergebnissicherung III	L: „Lest bitte eure Lehre vor.“	SuS lesen ihre selbst formulierte Lehre vor und vergleichen ihre Lösung mit der der MitschülerInnen.	Plenum gUg	Arbeitsblatt I
15‘	Erarbeitung III	[...]	SuS kennen die Aufgabenstellung und fragen nach, wenn ihnen etwas unklar geblieben ist.  SuS versuchen die gegebenen Merkmale an Beispieltexten zu überprüfen und finden Belege dafür.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt II
6‘	Ergebnissicherung IV	L nennt Merkmal und hört sich Belege aus den verschiedenen Fabeln an.  Klären von Verständnisfragen	SuS nennen ihre Belege für die Merkmale und erläutern ihre Erkenntnisse zu deren Gültigkeit. Durch den Vergleich wird den SuS verdeutlicht, dass die Merkmale allgemeine Gültigkeit haben.	Plenum gUg	Arbeitsblatt II

zehnminütige Pause

Zeit	Phase	Lehrertätigkeit	Schülertätigkeit	Sozialform	Medien
2'	Erarbeitung I	<p><i>Begriffe an Tafel anschreiben</i></p> <p>L: „Vervollständigt nun abschließend die Definition einer Fabel. Nutzt dafür die Wörter an der Tafel. Ihr habt dafür zwei Minuten Zeit.“</p> <p>Wörter an Tafel: <i>Lateinischen, Prosaform, Tiere, stellvertretend, Lehre.</i></p>	SuS fassen ihr Wissen über Fabeln zusammen und setzen Begriffe in Lücken ein.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt II
2'	Ergebnissicherung I	<p>L: „Lies bitte deine Definition einer Fabel mit den richtig eingesetzten Wörtern vor.“</p> <p>einheften in Merkteil, alles schließen</p>	<p>SuS nennen ihre Lösungen für die Vervollständigung der Fabeldefinition. Die anderen MitschülerInnen vergleichen ihre Ergebnisse.</p> <p>SuS schließen ihre Arbeitsmittel.</p>	Plenum gUg	
2'	Überleitung I	<p>L: „Man nennt mich auch Meister Lampe. Ich bin manchmal ein bisschen ängstlich, doch wenn es um meine Schnelligkeit geht, dann bin ich ziemlich vorlaut und prahle damit. (Ich wurde einmal von einem Igel bei einem Wettrennen geschlagen.) Wer bin ich?“</p>	SuS hören sich die Beschreibung an und versuchen aus den angegebenen charakteristischen Eigenschaften das Tier zu erraten. Dadurch wird verdeutlicht, dass den Tieren <b>typische</b> Eigenschaften zugewiesen werden.	Plenum gUg	Steckbrief

8'	Erarbeitung II	[...]	<p>SuS kennen die Aufgabenstellung und fragen nach, wenn ihnen etwas unklar geblieben ist.</p> <p>SuS finden sich in Gruppen zusammen und bearbeiten Texte, um Eigenschaften zu finden. Dazu lesen sie die Text erneut, filtern beschriebene Eigenschaften heraus und abstrahieren aufgrund des Verhaltens weitere.</p>	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt III
10'	Ergebnissicherung II	[...]	SuS stellen ihre Ergebnisse vor, und ergänzen neue Informationen.	Plenum	Arbeitsblatt III
14'	Überleitung II	<p>L: „Nachdem wir heute eine neue Fabel kennengelernt und uns die Merkmale und Tier-eigenschaften notiert haben, wollen wir in den nächsten Stunden daran arbeiten, eine Fabel szenisch darzustellen. Die konkrete Aufgabenstellung schauen wir uns nun gemeinsam an.“</p> <p>L: „Findet euch in Gruppen zusammen und überlegt, welche Fabel ihr nehmen möchtet.“ danach eigentlicher Platz</p>	<p>SuS folgen den Ausführungen der Lehrkraft und erfahren dadurch die Aufgabenstellung.</p> <p>SuS überlegen, ob sie diese verstanden haben. Sollte dies nicht der Fall sein, dann stellen sie Fragen.</p> <p>SuS finden sich in Gruppen zusammen.</p>	Plenum Lehrervortrag	Arbeitsblatt IV

1‘	Beenden der Stunde	Hausaufgabe zum szenischen Spiel zusammenfassen Verabschiedung der SuS		Plenum Lehrervortrag	
----	--------------------	---	--	-------------------------	--

## Arbeitsblatt I

---

### Der Hahn und der Fuchs

---

Auf einem Baume saß ein alter Hahn, ein schlauer Kopf in allen Lebenslagen.

---

[...]

Der alte Hahn saß lange noch im Baum und bog sich krähend vor Vergnügen.

---

Welch doppelter Genuß, Betrüger zu betrügen!

Jean de la Fontaine

**Arbeitsauftrag:**

[...]

## Arbeitsblatt II

# Die Fabel und ihre Merkmale

### 1. Die Fabel:

[...]

### 2. Fabelmerkmale:

Arbeitsauftrag:

[...]

<b>Fabelmerkmal</b>	<b>Beispiel aus der Fabel</b>
Tiere als Handelnde	

[...]

### **Arbeitsblatt III**

#### **Fabeltiere und ihre Eigenschaften**

Arbeitsauftrag:

[...]

### **Arbeitsblatt IV**

#### **Vorhang auf! Eine Fabel szenisch darstellen**

Ziel: Die szenische Darstellung einer Fabel mittels Figuren.

[...]

## 1.5 Reflexion der Stunde

[...] Während der praktischen Umsetzung der didaktisch-methodischen Überlegungen haben sich an manchen Stellen Abweichungen zur theoretischen Planung ergeben, die im Folgenden vorgestellt und reflektiert werden, um im Falle einer erneuten Durchführung der Stunde entsprechende Optimierungen vornehmen zu können.

Der aktive Einstieg wurde von den SchülerInnen sehr gut angenommen, sodass der größte Teil der Klasse motiviert in die erste Erarbeitungsphase ging, die sich an die erste Erarbeitungsphase anschloss. Die Kinder nahmen die Aufgabe sofort als eine Art Wettbewerb wahr und jedes einzelne hatte somit den Ansporn, als erstes fertig zu werden. Dies ermöglichte es, dass die Aufgabe innerhalb von sieben Minuten gelöst werden konnte. Dennoch entstand keine Unruhe und es wurde auch nicht oberflächlich gearbeitet, was sich in der Ergebnissicherungsphase zeigte. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Kinder alle Textbestandteile gelesen und sich eine Reihenfolge notiert. An dieser Stelle wäre eine Möglichkeit zur Differenzierung gewesen, den schwächeren SchülerInnen bereits ein Arbeitsblatt mit Hilfestellungen in Form von zwei bis drei „Orientierungsbuchstaben“ zu geben. Dadurch hätte verhindert werden können, dass manche SchülerInnen vor den anderen fertig wurden.

Das anschließende Anheften der richtigen Reihenfolge der Handlungsbestandteile verlief zügig und schien den SchülerInnen keine Probleme zu bereiten. [...]. Während des gemeinsamen lauten Lesens des Textes zeigte sich jedoch bereits bei wenigen SchülerInnen ein Konzentrationsverlust. Manchmal stockte der Lesefluss, da der/die nächste LeserIn nicht aufgepasst hatte und erst durch seine/n BanknachbarIn oder durch mich auf den richtigen Satzanfang hingewiesen werden musste. Außerdem entstanden weitere Unterbrechungen, weil sich die SchülerInnen auf einer Bank beziehungsweise beim Wechsel der Bankreihe nicht einigen konnten, wer als nächstes übernimmt. Im Endeffekt floss so viel Aufmerksamkeit in die methodische Umsetzung des Lesens, dass möglicherweise der Inhalt an einigen Stellen verloren ging. An dieser Stelle würde es sich als günstiger erweisen, den Text in größeren zusammenhängenden Abschnitten vorlesen zu lassen und von LehrerInnenseite die einzelnen LeserInnen namentlich aufzufordern. Bei der anschließenden Inhaltszusammenfassung wurde die Befürchtung des Verlorengehens des Inhalts, zumindest bei den SchülerInnen, die sich aktiv an der Zusammenfassung beteiligten, nicht bestätigt. Um das Verständnis bei einer

größeren Anzahl an Kindern zu überprüfen, wäre eine Alternative gewesen, dass ich gezielte Fragen zum Textverständnis hätte stellen können – beispielsweise: „Welcher Gefahr ist der Hahn ausgesetzt?“ oder „Wie entkommt er dieser Gefahr?“. Dies hätte es mir ermöglicht, mehrere SchülerInnen für die Beantwortung der Fragen aufzufordern.

Im nächsten Schritt sollten die SchülerInnen die Nummer eins auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt lesen. Das laute Vorlesen der Aufgabenstellung hat es ermöglicht, dass sie auch von allen SchülerInnen gehört wird. Nach dem lauten Lesen habe ich die Frage gestellt, ob die Aufgabenstellung klar sei. [...].

Das anschließende Formulieren der Lehre zur Fabel „Der Hahn und der Fuchs“ verlief zügig und die Antworten waren weitestgehend akzeptabel, wobei es mir an dieser Stelle schwerfiel, die von meinem Lösungsvorschlag abweichenden SchülerInnenantworten mitunter als richtig oder falsch einzuschätzen und zu entscheiden, bis wohin eine alternative Antwort noch akzeptabel ist. [...].

Die umfangreichere dritte Erarbeitungsphase wurde wieder durch das laute Vorlesen der Aufgabenstellung eingeleitet. Im Anschluss daran wurden Verständnisfragen geklärt. Dann begann die Bearbeitungszeit. Dabei zeigte sich durch die häufigen Nachfragen, dass die SchülerInnen normalerweise wenig selbstständig arbeiten und lieber die Lehrkraft fragen, als die Aufgabenstellung nochmals oder genauer zu lesen. Dem habe ich versucht entgegenzuwirken, indem ich nicht sofort eine Antwort auf die Frage gab, sondern erst noch einmal auf die Aufgabenstellung verwies. Dies beantwortete den Großteil der Fragen. Während der Lösung der Aufgabe, ging ich herum, um mir einen Überblick über das Arbeitstempo und die Qualität der Antworten zu verschaffen. [...].

Der sich anschließende Vergleich der erarbeiteten Ergebnisse verlief zügig und hinsichtlich der Qualität der Antworten zu meiner Zufriedenheit. [...]. Um die Allgemeingültigkeit der Merkmale deutlicher werden zu lassen, wäre es möglich gewesen, die Klasse nicht zu teilen, sondern in kleineren Gruppen an vier bis fünf Fabeln zu arbeiten. Dies hätte jedoch mehr Zeit beim Vergleichen erfordert und Unruhe verursachen können, da die Gefahr bestünde, dass die Konzentration nachlässt.

Nach der zehnminütigen Pause erfolgte die Vervollständigung der Fabeldefinition mit den von mir an die Tafel angeschriebenen Begriffen. Nach der Klärung der Aufgabenstellung und der Verständnisfragen, begann die Arbeitszeit. [...]. An dieser Stelle wäre eine

Differenzierung über das Arbeitsblatt erneut möglich gewesen, indem die stärkeren SchülerInnen keine Begriffe oder nur Anfangsbuchstaben erhalten hätten oder die schwächeren Kinder Wortsilhouetten hätten vervollständigen müssen. Dabei hätte jedoch die Gefahr der Unterforderung der schwächeren SchülerInnen bestanden. Insgesamt verlief diese Phase sehr zügig und die Ergebnisse waren zufriedenstellend. Die Lösung der Fabeldefinition hätte auf einer Folie im Anschluss des Vergleichens für alle sichtbar gemacht werden können, wobei ich auch eine Gefahr darin sehe, alles visuell darzustellen, weil die Lernenden dann eventuell den Eindruck bekommen könnten, dass es am Ende sowieso die richtige Lösung der Lehrkraft gibt und sie diese dann abschreiben können, ohne selbst mitdenken und aufpassen zu müssen. Anschließend sollten die Kinder das Arbeitsblatt in den Merkteil des Hefters einheften und alles schließen. Dies sollte einen Abschluss des vorangegangenen Themas darstellen. [...].

Der Einstieg mit dem kleinen Rätsel hat den Kindern sehr viel Spaß gemacht, was am Schmunzeln und leisem Lachen deutlich wurde. Sehr schnell kamen sie auf die Lösung und haben auch von sich aus gesagt, dass den Tieren typische Eigenschaften zugewiesen werden.

Während der zweiten Erarbeitungsphase trat erneut das unselbstständige Arbeiten der Klasse hervor. Diesmal verwies ich jedoch auf die anderen Gruppenmitglieder, sodass sich die SchülerInnen selbstständig unterstützen konnten. Ich ging erneut durch die Klasse, um einen Überblick über das Arbeitstempo und die Qualität der Ergebnisse zu bekommen. [...]. Die Mitglieder der gleichen Gruppe, erhielten den Auftrag den/die Sprechende/n zu ergänzen, sodass diese aufmerksam waren. Das hat gut funktioniert und es kam keine Unruhe auf. Anschließend wurde die normale Sitzposition eingenommen, sodass ein erneuter Abschluss deutlich wurde. Die Positionsänderung verlief meist unter Unruhe, wobei ich diese schnell unterbinden konnte, als die Kinder ihre Plätze wieder eingenommen hatten.

Während der Erläuterungen zum szenischen Spiel kamen häufig Zwischenfragen, die sich im Laufe der Besprechung von selbst aufgelöst hätten. [...].

Im Hinblick auf die gesamte Stunde wurden alle Stundenziele erreicht, wobei das dritte Teillernziel des ersten Stundenziels in folgenden Stunden ausgebaut werden könnte. Im Auswertungsgespräch mit meiner Mentorin wurde deutlich, dass sie meinen Eindruck der gelungenen Stunde bestätigen konnte.

[...].

## 2. PLANUNG EINER AUSGEWÄHLTEN UNTERRICHTSSTUNDE II (KURZFORM)

### 2.1 Benennung des Themas / Einordnung in den Unterrichtszusammenhang

Die im Anschluss erläuterte Sprachstunde entstammt der Unterrichtseinheit zu Fabeln in der sechsten Klasse, für welche 15 Stunden à 45 Minuten vorgesehen sind. Bei der vorgestellten Stunde handelt es sich um die siebte Stunde dieser Einheit, die unter dem Thema „Fabelwerkstatt – eine eigene Fabel schreiben“ steht. In den vorangegangenen Stunden lernten die SchülerInnen Fabeln als Textsorte kennen und erarbeiteten deren Merkmale und die spezifischen Tiereigenschaften. Außerdem bereiteten sie das szenische Spiel einer Fabel vor. Die im Folgenden näher erläuterte Stunde sowie die achte Unterrichtsstunde der Einheit dienen dazu, sprachliche Mittel für das Schreiben einer eigenen Fabel kennenzulernen. Dies erfolgt in der elften und zwölften Stunde der Unterrichteinheit.

Stunde	Schwerpunkte
1,2	- Einstieg in die Unterrichtseinheit - Kennenlernen von Fabeln als Textsorte - Verstehen der Fabel - Äsop als Dichter
3	- Aufbau von Fabeln - Merkmale der Fabeln herausarbeiten - Definition „Fabel“
4	- Fabeltiere und ihre Eigenschaften - Erläuterung Vorhaben szenisches Spiel
5,6	- Arbeit an szenischem Spiel - Bewertungskriterien - Figuren, Requisiten basteln
7	- „Fabelwerkstatt“ I.1 - <b>Kennenlernen von lokalen, temporalen, modalen und kausalen Adverbialbestimmungen</b>
8	- „Fabelwerkstatt“ I.2 - Kennenlernen von Konjunktionen - Erarbeitung Wortfeld „sagen“
9,10	- szenisches Spiel - Feedbackregeln - Gruppenreflexion - Zensierung
11,12	- Impulse für Schreiben einer Fabel + Schreibenanlass + Arbeitsblatt zur Textproduktion - „Fabelwerkstatt II“ - Fabel schreiben - Selbstkontrolle (Wörterbücher), Überarbeiten (Textlupe)
13,14	- Fabelfassungen

	- Inhaltsangabe
15	- Klassenarbeit

**Tabelle 2: Übersicht über die Unterrichtseinheit zu Fabeln**

## **2.2 Lernziele**

Für die siebte Unterrichtsstunde ergeben sich aus den obigen Erläuterungen folgende Lernziele:

Stundenlernziel: Die SchülerInnen kennen Adverbialbestimmungen als Satzglieder und deren Funktion, einen Text anschaulicher zu gestalten.

Teillernziele:

- SuS können die Funktion der unterstrichenen Satzglieder für den Text bestimmen.
- SuS lernen den Begriff „Adverbialbestimmung“ für die unterstrichenen Satzglieder kennen.
- SuS kennen die deutschen Entsprechungen für die lateinischen Bezeichnungen.
- SuS kennen die Strategie der Fragewörter, um die Adverbialbestimmungen zu klassifizieren und können diese anwenden.
- SuS lernen Beispiele zu diesen Kategorien kennen.
- SuS können Adverbialbestimmungen als Satzglieder erkennen und näher bestimmen.

### **3. ABSCHLIEßENDE REFLEXION ZUM BLOCKPRAKTIKUM**

[...].