

Hinweise und Beispieltex te zum Praktikumsbericht (Stand 2013)

Abgabe:

In der Regel max. sechs Wochen nach dem Praktikum, frühestens nach der Praktikumsnachbereitung
Bei hoher Dringlichkeit gelben Aufkleber auf den Bericht mit einem Hinweis und Ihrer
Telefonnummer kleben.

Aufbau des Berichts

- Deckblatt
- Rahmenbedingungen – Bedingungsanalyse
- Darstellung der zu entwickelnden Kompetenzen (kurze Skizze des Vorhabens)
- Sachanalyse (fachwissenschaftliche Darstellung der Inhalte)
- Didaktische Analyse (fachdidaktischer theoretischer Teil)
- methodische Planung
- Anmerkungen zur Durchführung und Reflexion der durchgeführten Stunde
- Ausblick
- Literaturverzeichnis (5 Artikel zur didaktischen Analyse, die auch eingebaut werden)
- Anhang mit Materialien und Ablauf tabelle

Zu den einzelnen Teilen

- **Deckblatt** mit folgenden Angaben: Universität Siegen, Semester (WiSe oder SoSe), Seminartitel, Dozentennamen, Thema, Name des Verfassers/der Verfasserin, Matr.-Nr., Studiengang, Modulelement, (tatsächlicher) Abgabetermin, ohne Seitenzahlen.
- **Bedingungsanalyse:** Beschreiben Sie kurz den Unterrichtskontext (Klassengröße, Niveau etc.).
- **Darstellung der zu entwickelnden Kompetenzen:** hier skizzieren Sie in aller Kürze grob das Unterrichtsvorhaben und benennen die angezielten Kompetenzen unter Bezug auf Richtlinien.
- Bei der **Sachanalyse** beschreiben Sie den Unterrichtsgegenstand auf fachwissenschaftlicher Basis, d.h. aus linguistischer, literaturwissenschaftlicher oder kulturwissenschaftlicher Perspektive. Es geht darum, sich als Lehrperson die nötigen fundierten Kenntnisse zum Unterrichtsinhalt anzueignen.
- In der **didaktischen Analyse** befassen Sie sich mit didaktischen Theorien und noch nicht mit dem eigentlichen Unterricht. Wie wird der Inhalt in der fachdidaktischen Literatur behandelt? Welche Konzepte und Definitionen sind zu unterscheiden? Welche Kompetenzen können entwickelt werden? Welche unterrichtlichen Vorschläge werden in der Literatur geliefert und wie sind diese zu beurteilen? Beziehen Sie hier mind. 5 einschlägige fachdidaktische Artikel ein.
- In der **methodischen Analyse** werden Sie unterrichtspraktisch und beschreiben, was Sie geplant haben. Liefern Sie Angaben zur Themenwahl (Einordnung in den Lehrplan der Jahrgangsstufe) und zum Umfang (Stundenzahl, 45 oder 60 min. pro Stunde) sowie eine Einschätzung zur Passung von Texten und Arbeitsformen im Hinblick auf angezielte Ziele und Kompetenzen. Hier geht es darum zu beschreiben, wie Sie im Unterricht vorgehen wollen (noch nicht, wie es später umgesetzt wurde). Machen Sie dabei bitte für die einzelnen Unterrichtsphasen (z.B. Einstieg, Erarbeitung,

Anwendung und Transfer, Ergebnissicherung) deutlich, a) welche Lernaktivitäten die SchülerInnen ausführen sollen, um das entsprechende Teillernziel zu erreichen, b) anhand welchen Materials: welche konkreten Arbeitsblätter/ welcher konkreter Input, unter Einsatz welcher Medien sowie mit welchen Unterstützungsmaßnahmen, c) in welcher Sozialform gearbeitet werden soll und d) wie Sie dies durch Ihre Lehrerhandlungen anleiten. Fassen Sie Ihr geplantes Vorgehen bitte in einem tabellarischen Verlaufsplan zusammen, der im Anhang erscheint.

- **Anmerkung zur Durchführung und Reflexion:** Hier gehen Sie darauf ein, ob Ihre Planungen identisch umbesetzt werden konnten oder warum dies nicht oder nur in Teilen möglich war. Beurteilen Sie den Verlauf der Stunde. Was ist gut gelaufen, wo gab es Schwierigkeiten? Beschreiben und analysieren Sie die Schwierigkeiten. Was könnten Ursachen gewesen sein? Was könnte man eventuell anders machen? Welche Alternativen oder auch wünschenswerte Fortsetzungen zur Unterrichtsstunde gibt es? Beziehen Sie auch die Rückmeldungen aus der Praktikumsnachbereitung sowie aus den Gesprächen mit dem Mentor in der Schule mit ein.
- **Ausblick:** Was habe ich als angehende Lehrperson gelernt? Wo will ich mich weiterentwickeln?
- **Material** zu den einzelnen Unterrichtsstunden wird im Anschluss an die Tabelle angehängt. Verwendetes Material muss immer direkt im Anschluss an das Material eine Angabe zur Quelle enthalten, bitte diese nicht als Fußnote anfügen, sondern mit der Angabe ‚Quelle: ...‘ unter das Material anfügen. Dies gilt auch für ALLE verwendeten Abbildungen/ Schemata und ähnliches.
- **Literaturverzeichnis:** Bitte alle verwendeten Quellen einheitlich anführen. In der Regel fünf fachdidaktische Quellen, zuzüglich Quellen für die Sachanalyse und Unterrichtsmaterialien.

Beispiel für eine literaturwissenschaftliche Sachanalyse

[Ausschnitt zitiert aus: (2013) Abendroth-Timmer, Dagmar; Frevel, Claudia; von Tschilschke, Christian: „Federico García Lorca: La casa de Bernarda Alba.“ In: Strosetzki, Christoph; Lührmann, Jana (Hrsg.): *Floresta - Abiturthemen für das Fach Spanisch: Literarische Texte zur Unterrichtsvorbereitung*. Münster: Aschendorff Verlag: 99-119.]

„*La casa de Bernarda Alba* ist Lorcas am häufigsten gespieltes Theaterstück und wird allgemein als sein ‚bestes‘ angesehen. Es bildet den dritten Teil seiner ‚Bauertrilogie‘, zu der auch *Bodas de sangre* (1933) und *Yerma* (1934) gehören, und wurde am 19. Juni 1936, also nur knapp einen Monat vor Ausbruch des Bürgerkriegs (17./18. Juli 1936), fertig gestellt. Seine Uraufführung erlebte es am 8. März 1945 in Buenos Aires. In Spanien, wo das Stück fast dreißig Jahre lang auf dem Index der Zensurbehörde stand, erfolgte die offizielle Premiere erst am 10. Januar 1964. Für die seitdem anhaltende Publikumswirksamkeit gerade dieses Stücks sind mehrere Gründe ausschlaggebend: In *La casa de Bernarda Alba* lost sich Lorca wieder von der avantgardistischen Ästhetik der vorangegangenen Stücke und lässt zudem die insbesondere für *Bodas de sangre* und *Yerma* so charakteristischen andalusisch-folkloristischen Elemente in den Hintergrund treten. Stattdessen knüpft er an das realistische Genre des ‚ländlichen Dramas‘ (*drama rural*) an. Gleichzeitig besinnt er sich auf eine Dramaturgie, die „den Eindruck großer Einfachheit, Geschlossenheit und Konzentration“ (Floek 1988: 371) vermittelt. Mit der Berücksichtigung des für das Schema des Dreiakters typischen Handlungsverlaufs (Exposition, Wendepunkt, Lösung), dem spannungssteigernden Einsatz effektvoller Aktschlüsse und Vorausdeutungen, der Wahrung der Einheiten von Zeit und Raum sowie der einfachen und doch sehr poetischen Sprache bewegt sich Lorca ganz im Rahmen der aristotelischen Tradition. Die Handlung beginnt damit, dass die sechzigjährige Witwe Bernarda Alba nach dem Begräbnis ihres zweiten Mannes eine achtjährige Trauer über ihre fünf unverheirateten Töchter Angustias, Magdalena, Amelia, Martirio und Adela verhängt, deren Einhaltung sie mit drakonischer Strenge überwacht. Nur die älteste Tochter Angustias, die als einzige über eine angemessene Aussteuer verfügt, kann sich Hoffnung machen, dem lebensfeindlichen Hausarrest durch eine Heirat mit dem jungen Pepe el Romano zu entrinnen. Als sich herausstellt, dass auch die beiden jüngsten Tochter Martirio und Adela Pepe begehren, kommt es zum tödlichen Konflikt: Nachdem sich Adela und Pepe heimlich getroffen haben, vertreibt Bernarda Pepe mit Gewehrschüssen. Die eifersüchtige Martirio lässt Adela glauben, dass Pepe tot sei, woraufhin sich Adela voller Verzweiflung erhängt.

Lorca hat sein Drama mit dem Hinweis versehen: „El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico“ (4). Die fotografische Metapher darf allerdings nicht zu der Annahme verleiten, dass Lorca mit seinem Stück ein realistisches Abbild der sozialen Verhältnisse in einem andalusischen Dorf liefern wollte, „in dem es schon 1936 nicht mehr in allen Einzelheiten so zugeht wie in Lorcas Drama“ (Neuschäfer 2011: 199). Was Lorca dagegen anstrebt, ist eine ‚Röntgenaufnahme‘ gesellschaftlicher Tiefenstrukturen, aus der die konservativ-traditionelle Mentalität der *España eterna* mit ihrem rigiden Ehrenkodex, ihrem hierarchischen Sozialgefüge, den Klassenunterschieden von arm und reich, der Dominanz materieller Vorteile und der Unterdrückung der Frau durch patriarchalische Herrschaftsformen mit unerbittlicher Schärfe hervortritt. So erklärt sich auch der verallgemeinernde Untertitel des Stückes „Drama de mujeres en los pueblos de España“. Literarisch wird dieser Anspruch durch die intertextuellen Bezüge auf das Theater des *Siglo de Oro* untermauert. Insbesondere Calderon steht hier Pate, an den die Thematisierung der Ehre und

des Konflikts zwischen Schicksal und Willensfreiheit als erstes erinnert. Obwohl Lorca sein Stück ausdrücklich nicht als ‚Tragödie‘ bezeichnet sehen wollte, sind Elemente der Tragödie darin doch unübersehbar, etwa der vermeidbar tödliche Ausgang, die unkontrollierbare Macht des sexuellen Begehrens, die Herbeiführung des Unheils durch den Versuch es zu verhindern sowie die Macht-Hybris und Realitätsverleugnung Bernardas („Aqui no pasa nada“, S. 53, Z. 11).

Der zentrale Konflikt von *La casa de Bernarda Alba* ist der zwischen gesellschaftlichem Normenzwang und individuellem Freiheitsstreben. Dem Festhalten an moralischen Geboten (Triebunterdrückung), sozialen Gewohnheiten (Geldheirat) und einer äußeren, von der Meinung der Öffentlichkeit („el qué dirán“, S.24, Z. 25) abhängigen Ehre steht der Wunsch nach sexueller Selbstverwirklichung und privatem Glück (Neigung/Gefühl vor materiellem Vorteil) entgegen. Dieser Gegensatz spiegelt sich sowohl in der symbolischen Raumkonzeption (Innen-/Außenräume) als auch in der Figurenkonstellation. Auf der Ebene der Figuren nimmt er die Form eines Familien- und Generationenkonflikts an, in dem die jüngste Tochter gewaltsam gegen die mütterliche Zwangsherrschaft aufbegehrt und die Geschwister untereinander in Streit geraten. Deutbar ist dieser Konflikt, in dem die Sympathien eindeutig auf Seite der Unterdrückten liegen, als Kommentar zur traditionellen spanischen Gesellschaftsordnung, als allgemein menschlicher Konflikt zwischen selbst- und fremdbestimmtem Leben und als politische Parabel auf die ‚zwei Spanien‘, die Spaltung der spanischen Gesellschaft in eine konservative und eine liberale Fraktion. Lorca skizziert exemplarisch verschiedene Auswege: in den Selbstmord mündende Revolte (Adela), Anpassung an die Verhältnisse (die übrigen Schwestern), Flucht in den Wahnsinn (die Großmutter Maria Josefa) und Verdrängung (das Schweige-Gebot Bernardas, deren erstes und letztes Wort „!Silencio!“ lautet). Man kann in der Betonung der faktischen Nicht-Lösung des Konflikts entweder einen Ausdruck von Lorcas Fatalismus sehen oder gerade einen Hinweis auf die Dringlichkeit einer Lösung. [...]

Beispiel für eine linguistische Sachanalyse:

[Ausschnitt zitiert aus Jansen, Silke (2010): „Authentische Artikulation? Currikulare Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung.“ In: Frings, Michael / Leitzke-Ungerer (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: ibidem,75-92.]

„In der Fachliteratur ist der Begriff der *Verständlichkeit* alles andere als unstrittig; eine allgemein anerkannte Definition existiert bisher nicht (vgl. Isaacs 2008, 556-557). Auch liegen bisher vor allem Studien für das Englische als L2 vor. Die angloamerikanische Forschung setzt für unseren alltagssprachlichen Begriff der Verständlichkeit zwei unterschiedliche Kategorien an, die als *comprehensibility* und *intelligibility* bezeichnet werden:

[...] *intelligibility* refers to listeners' actual understanding of an utterance, while *comprehensibility* refers to their perception of how easy or difficult the utterance is for them to understand. (Kennedy & Tromfimovich 2008, 461)¹

Dazu tritt als dritte Größe die *accentedness*, mit der das Ausmaß bezeichnet wird, in dem L1-Sprecher L2-Äußerungen als vom Standard abweichend wahrnehmen. Obwohl diese drei Variablen in Wechselwirkung zueinander stehen, sind sie in gewissem Grad unabhängig voneinander: So korreliert die gefühlte Verständlichkeit (*comprehensibility*) oft kaum mit der Dekodierbarkeit

¹ Zur Problematik der Definition von *comprehensibility* und *intelligibility* vgl. Isaacs (2008, 556f).

(*intelligibility*), wenn man die tatsächliche Verstehensleistung der Sprecher misst. Äußerungen mit hoher *accentedness* werden nicht automatisch als schwer verständlich eingestuft, während unverständliche Äußerungen jedoch praktisch immer als phonetisch abweichend wahrgenommen werden (vgl. Isaacs, 2008, Kennedy & Tromfimovich 2008, Munro & Derwing 1995). Dazu kommt, dass sich L1-Sprecher bei ihrem Urteil über die Verständlichkeit der lernersprachlichen Artikulation (*comprehensibility*) oft stark von den Leistungen in anderen sprachlichen Teilbereichen (Grammatik) oder außersprachlichen Faktoren beeinflussen lassen (vgl. Varonis & Gass, 1982).

Nun könnte man meinen, im Sinne eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts sei vor allem die *intelligibility* als diejenige Größe relevant, die die tatsächliche Verstehensleistung des Hörers misst. Statt eines „phonetischen Minimums“ müsste man dann ein „Minimum an Verständlichkeit“ als Mindeststandard für den Fremdsprachenunterricht festlegen, wie es in der angloamerikanischen Literatur z.T. unter dem Schlagwort *threshold of intelligibility* propagiert wird (vgl. den Vorschlag in Isaacs 2008). Dies hieße jedoch, mit der *comprehensibility* und der *accentedness* zwei *Dimensionen* zu vernachlässigen, die ganz entscheidend zum Gelingen oder Scheitern eines Kommunikationsaktes beitragen können, indem sie die Wahrnehmung des L2-Sprechers auf der sozialen Ebene beeinflussen: Studien zeigen, dass schlechte Werte auf der *comprehensibility*-Skala zur Vermeidung oder zum Abbruch der Kommunikation führen können (vgl. Derwing & Munro 2009), während ein ausgeprägter Akzent bei muttersprachlichen Interaktionspartnern häufig spezifische – positiv oder negative – Stereotype aktiviert, die wiederum in die Einschätzung der Persönlichkeit der L2-Sprecher einfließen [...]“

Beispiel für eine didaktische Analyse

[Ausschnitt zitiert aus Abendroth-Timmer, Dagmar (2008): „Más allá de las paredes está el mar: Gedichte und mehr im Spanischunterricht.“ In: Vences, Ursula (Hrsg.): *Sprache - Literatur - Kultur: Vernetzung im Spanischunterricht*. Berlin: edition tranvía: 13-25.]

1 Einleitung [Thema und Problemaufriss, Bedeutung für den Unterricht]

Der Begriff der Ganzheitlichkeit wird häufig mit folgenden Assoziationen verbunden: „Pestalozzi: Lernen mit Herz, Hand und Kopf“ und „Lernen mit allen Sinnen“ (Mayer 2002: 250). Selbstverständlich ist ein multisensorisches Lernen mit dem Ziel verschiedener Erschließungsweisen eines Lerninhaltes Teil des Ganzheitskonzeptes (vgl. Schermer 2006: 129f., 151ff.). Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht hat aber weit mehr als nur die Erhöhung der Speicherkapazitäten zum Ziel, sondern es geht um die persönlich bedeutsame Beschäftigung der Lernenden mit allen Facetten von und Ausdrucksmöglichkeiten über Sprache mit dem Ziel der Identitätsentwicklung. Dies wird nachfolgend genauer dargestellt.

2 Definitionen von Ganzheitlichkeit [verschiedene theoretische Ansätze]

Laut Nieweler (2006) wird die Verbindung sprachlichen Lernens mit körperlicher Aktivität in der Tat zunächst mit der Behaltensleistung begründet. Als Beispiele für ganzheitliches Lernen werden unter anderem Darstellendes Spiel, Projektunterricht, kreative Verfahren und fächerübergreifendes Lernen genannt (vgl. Nieweler 2006: 52). In diesem Kontext werden Bezüge zu den Paradigmen Handlungs-, Lerner- und Prozessorientierung hergestellt. Fremdsprachenunterricht wird als ganzheitlich verstanden, wenn Lernende mit ihren individuellen Äußerungswünschen im Mittelpunkt stehen (vgl. ebenda). Einen entsprechenden Sprachbegriff definiert Segermann (2000: 249) wie folgt:

Wo immer Sprache als Mittel der lebendigen Kommunikation wirksam wird, ist der Mensch in seiner leiblich-seelisch-geistigen Totalität beteiligt. [...] Das heißt, Sprache als Medium des zwischenmenschlichen Miteinander

existiert eigentlich nur als Pendant zu erlebten, erfahrenen und vorgestellten Wirklichkeitsmomenten, die als Sinnkonzepte im Kopf des Sprechers vorhanden sind.

Sprache ermöglicht es demnach dem Individuum, in Interaktion mit der sozialen Umwelt zu treten. Sie dient weiterhin dem persönlichen Ausdruck und der individuellen Erschließung der Welt. Dies ist aber kein rein kognitiver Prozess, sondern das Individuum ist als ganze Person körperlich und emotional beteiligt (vgl. Schwerdtfeger 1997). Diese Verbindung wird im narrativen Konzept von Schwerdtfeger (1997: 591-600.) deutlich, dem gemäß Emotionen eine narrative Struktur haben und sozialen Handlungen entsprechen. Schwerdtfeger (2001: 441) plädiert daher für einen ganzheitlichen Sprachbegriff im Sinne der „Wiederentdeckung der Einverleibung von Sprache“ und der Aufhebung der „Trennung zwischen Mensch, Sprache und Welt“.

Daraus folgt, dass ganzheitliches Sprachenlernen nicht durch ein möglichst hohes Maß an Kreativität bestimmt ist, sondern durch das, was vom Lerner ausgehend bedeutungsvolles sprachliches Handeln und Erleben ermöglicht. Mit diesem Verständnis von Sprache integrieren Bach und Timm (2003: 17) die Aspekte Ästhetik, Rhythmik und Melodie der Sprache in ihren Begriff von Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenunterricht.

3 Konsequenzen für den Unterricht [hier kann es auch um die Lehr-/ Lernerrolle gehen]

Ein ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht bietet ergebnisoffene Verfahren an, die es den Lernenden ermöglichen, die Richtung ihres Lernprozesses selbst zu bestimmen. Sprache dient dabei dem verbalisierten oder auch internen Ausdruck eigener Handlungsabsichten, Erkenntnisse, Ansichten oder Gefühle in Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial und bezogen auf den individuellen Lernprozess (vgl. Graichen 1993: 23-24, 1993: 25-26, Butzkamm/Butzkamm 2004: 105, Schwerdtfeger 1997). Die Einbeziehung von Visualisierungen, Rhythmik und Bewegung muss für die Lernenden zusätzliche Anregungen zur Bedeutungsentwicklung oder Möglichkeiten für ihren persönlichen Ausdruck bieten.

4 Fazit [Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung, Kritik, Desiderata]

Abschließend ist zu bemerken, dass die oben dargestellten Prinzipien eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts an den kompetenzorientierten Unterricht anschlussfähig sind. Ein Desiderat stellen weiterhin geeignete Unterrichtsmaterialien dar. Schließlich ist eine weitere Erforschung der Wirkung ganzheitlicher Verfahren auf Lernende erforderlich.

Beispiel für eine methodische Analyse

[Ausschnitt zitiert aus Abendroth-Timmer, Dagmar (2008): *Más allá de las paredes está el mar: Gedichte und mehr im Spanischunterricht*. In: Vences, Ursula (Hrsg.): *Sprache - Literatur - Kultur: Vernetzung im Spanischunterricht*. Berlin: edition tranvía: 13-25.]

„Die Arbeit sollte mit einer Bildbetrachtung beginnen. Hierzu kann ruhige Musik als Untermauerung und zur Auslösung einer angenehmen Atmosphäre dienen. Geeignet wäre beispielsweise klassische spanische Gitarrenmusik. Die Lernenden dürfen der Musik lauschen und sich zunächst entspannen sowie das Bild betrachten. Sie werden dann aufgefordert, ihre Gefühle zu beschreiben (z.B. *relajado(s), pensativo, inspirado, motivado, alegre, contento, cómodo*). Ein nächster Schritt besteht in der Bildbeschreibung und der Frage nach den Assoziationen der Lernenden. Vorstellbar sind

Antworten wie: *el mar azul, el sol amarillo, una nube negra o gris, una estrella amarilla o dorada, el cielo, una piedra grande.*

In einem nächsten Schritt sollte die Lehrperson kurz den Kontext des Bildes darstellen, um zur Gedichtarbeit hinzuführen. Hier können einige biografische Angaben zum Dichter besprochen werden.

Die Arbeit am Gedicht beginnt mit einem Gedichtpuzzle. Die Lernenden erhalten die Teile des Gedichts auf einzelnen Karten, die in eine für die Lernenden sinnvolle Reihenfolge gebracht werden sollen. Indem die Lernenden in Gruppen arbeiten, sind sie gehalten, ihren Verstehensprozess für die anderen transparent und nachvollziehbar zu machen und die Lösung miteinander auszuhandeln. Die zumeist sehr unterschiedlichen Ergebnisse werden dann im Plenum vorgetragen.

In einem nächsten Schritt werden diese Gedichte szenisch dargestellt. Die Lernenden können dabei wählen, ob sie sich eher sprachlich oder pantomimisch ausdrücken möchten. Auch die Einbindung aller Gruppenmitglieder in die Aufführung kann von Gruppe zu Gruppe und je nach Sprachniveau der einzelnen Lernenden variieren. Die Darstellung kann ohne Worte und nur mit Mimik, Gestik und Musik auskommen. Weiterhin kann das Gedicht von einer oder von mehreren Personen im Wechsel vorgetragen werden, wohingegen die anderen Gruppenmitglieder das Beschriebene pantomimisch darstellen. Es ist aber auch denkbar, dass ein weiterer Text von den Lernenden hinzugefügt wird, indem das szenisch dargestellte lyrische Ich seine Gefühle und Gedanken versprachlicht. Diese Möglichkeiten sollten den Lernenden unbedingt zuvor erläutert werden.

Den Abschluss bildet ein Verfahren, das ich als Klangcollage bezeichne. Die Lernenden stehen oder sie laufen durch den Raum und sprechen gleichzeitig und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, Betonung, Gefühlslage einzelne Wörter oder ganze Sätze des Gedichts. Hierzu kann erneut Musik eingesetzt werden. Diese Übung muss sehr gut vorbereitet werden und verlangt eine Anleitung durch die Lehrperson, die an der Klangcollage aktiv mitwirkt. Die Lernenden haben dabei die Gelegenheit des Erlebens von Sprache und der Verbindung von Emotionalität und Körper mit Sprache. Sie hören verschiedene Realisierungen der einzelnen Wörter und können sich durch das Chorsprechen relativ geschützt selbst phonetisch erproben.

Insgesamt kann an dem Material aufgezeigt werden, wie die Dimensionen von sprachlichem und körperlichem Erleben und Handeln sowie individuellem Ausdruck verbunden werden können. Im Mittelpunkt des Beispiels steht also der ganzheitliche Sprachbegriff.

Die Lernenden können sich aufgrund der Offenheit der Aufgabenstellungen mit ihren Interpretationsvorschlägen individuell einbringen. Damit gibt es nicht nur ein einziges mögliches Ergebnis, das der Lehrende zum Schluss einbringt und das die Lernenden nach der kreativen Phase demotivieren würde. Stattdessen regt das Material zu Fragen und Hypothesen an. Dies sollte dann Anlass für eine weitere Beschäftigung mit dem Autor und seinem Werk sein. Der Originaltext ist kein Korrektiv der Interpretation, sondern ein Zusatzmaterial für ein anschließendes textanalytisches Verfahren, wenn dies nötig oder erwünscht ist. [...]"

Beispiel für die Literaturliste

- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (2003): „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“, in:
Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer
handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke, 3. Auflage, S. 1-21.
- Butzkamm, Jürgen/ Butzkamm, Wolfgang (2004): *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung
und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Graichen, Johannes (1993): „Neuropsychologische Aspekte von Bewegung und Sprache“, in:
Irmischer, Tilo / Irmischer, Eva (Hg.) (1993): *Bewegung und Sprache: Bericht vom Symposium
Bewegung & Sprache in Marburg vom 30.9.-2.10.1987*. Schorndorf: Hofmann, 2. unveränd.
Auflage, 23-44.
- Mayer, Nikola (2002): *Ganzheitlichkeit und Sprache: Theorie des Begriffs und empirische
Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Nieweler, Andreas (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart:
Klett.
- Schermer, Franz J. (2006): *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Auflage.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997): „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den
verlorenen Emotionen“, in: *Info DaF* 24/5, 587-606.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001): „Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht:
zwei Seiten einer Medaille?“ *Info DaF* 28/5, 431-442.
- Segermann, Krista (2000): „Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den
Fremdsprachenunterricht?“ in: *Fremdsprachenunterricht* 44/53.4, 249-253.

Beispiel für eine Ablauftabelle

Phasen	(sprachliche) Aktivitäten der Lernenden sowie angezielte Kompetenzen (S. weiß.., kann.../ versteht)...	Sozialform	Material/Medien
Hinführung zum Thema und zur Aufgabe	dialogisches/monologisches Sprechen: S. beschreiben das Gemälde, die Paarkonstellationen	Partnerarbeit	Fotokopie des Gemäldes «Le Déjeuner sur l'Herbe» von Monet ggfs. OHP, ggfs. Wörternetze
	monologisches Sprechen: S. beschreiben, wie das Gemälde auf sie wirkt	Plenum	ggfs. Tafel
Erarbeitung der Teilaufgabe: Ein Gedicht szenisch umsetzen	- Leseverstehen: S. lesen das Gedicht - monologisches Sprechen: S. beschreiben die Situation, entwickeln Vermutungen über -den Charakter und die Gefühle der Personen -die Beziehung der Personen zueinander -den Kontext	Lehrervortrag Plenum	Fotokopie des Gedichts «Déjeuner du matin» vom J. Prévert
Planung der Vorführung des Gedichts	- Methodenkompetenz: S. entwickeln Möglichkeiten der Umsetzung des Gedichts (sprachlich und/oder pantomimisch), üben ggf. Textpassagen und/oder Gesten ein	Kleingruppen	Fotokopie des Gedichts «Déjeuner du matin» vom J. Prévert zusätzlich z.B. Musik, Materialien zur Erstellung eines Mini-Programm-Heftes zum Stück
Präsentation des Gedichts	monologisches/dialogisches Sprechen: S. setzen das Gedicht szenisch um	Kleingruppen und Plenum	ggfs. Tafel
Sicherung: (sprachfokussierte Arbeit möglich) Aufarbeitung der sprachlichen Strukturen, ggf. Vergleich mit anderen Sprachen, Übungen	monologisches/dialogisches Sprechen: S. reflektieren die Formulierungen zur Beschreibung von Personen, Gefühlen und Beziehungen, bei Bedarf können Übungen bearbeitet werden	Kleingruppen und Plenum	ggf. Tafel

+ Quellenangaben, aus Richtlinien übernommene Kompetenzen als Zitate kenntlich machen