

**Förderung des mündlichen Erzählens
im vorfachlichen Unterricht (Lernbereich Deutsch)
in einer 2. ZWERZ-Klasse der Karl-Weise Grundschule in
Berlin Neukölln
unter dem besonderen Aspekt der Erprobung ausgewählter
Methoden**

Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers

Vorgelegt von:	Katrin Fischer
Schule:	Karl-Weise-Grundschule Weisestr. 19-20 12049 Berlin
Schulpraktisches Seminar:	1. SPS im Bezirk Lichtenberg Wönnichstr. 7 10317 Berlin
Abgabetermin:	14.05.2001
Gutachterin:	Frau Doris Lerner

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung	1
1.	Sprache als Mittel der Kommunikation und Welterschließung	3
1.1.	Spracherwerb und Sprachentwicklung bei Kindern	4
2.	Mündliches Erzählen als kommunikative Kompetenz	8
2.1.	Alltägliches und literarisches Erzählen	10
2.2.	Entwicklung der Erzählkompetenz	11
3.	Mündliches Erzählen in der fachdidaktischen Diskussion	14
3.1.	Mündliches Erzählen in der Grundschule	15
4.	Unterrichtspraktische Überlegungen	18
4.1.	Bezug zum Rahmenplan	18
4.2.	Situative Bedingungen	19
4.3.	Voraussetzungen der Lerngruppe	19
4.4.	Intentionen	22
4.5.	Zur Auswahl der Methoden	23
4.6.	Kriterienkatalog zur Auswahl der Methoden	24
5.	Übersicht über die geplante Einheit	30
5.1.	Darstellung ausgewählter Stunden	31
5.2.	Erzählen mit dem roten Faden	33
5.3.	Das Nilpferd in der Badewanne	38
5.4.	Erzählen mit dem Erzählbaukasten	41
6.	Lernerfolge	48
6.1.	Ausblick	50
7.	Literaturliste	51

0. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung des mündlichen Erzählens in der Grundschule. Im Rahmen dieser Arbeit werden ausgewählte Methoden erprobt, die dazu beitragen sollen, das mündliche Erzählen in einer zweiten Klasse der Karl-Weise Grundschule in Berlin Neukölln zu fördern. Dabei geht es mir nicht darum, die Kinder Geschichten, die sie bereits kennen, genau nacherzählen zu lassen oder im Rahmen der Aufsatzerziehung mündliches als Vorbereitung zum schriftlichen Erzählen zu nutzen. Vielmehr sollen die Kinder durch bestimmte unterrichtliche Arrangements in die Lage versetzt werden, sich gemeinsam Geschichten auszudenken und diese zu versprachlichen. Mündliches Erzählen als gesellige Praxis schließt die gesamte

Erzählrunde - Erzählende und Zuhörende - mit ein, denn Erzählen und Zuhören sind untrennbar miteinander verbunden. Das mündliche Erzählen ist ein eigenständiges Lernfeld, das sich besonders dazu eignet, die sprachlichen und sozial-interaktiven Fähigkeiten von Kindern zu erweitern. In Kapitel 2 werde ich auf unterschiedliche Formen des Erzählens und auf Ergebnisse der linguistischen Erzählforschung eingehen, die diese Thesen belegen.

Die Förderung des mündlichen Erzählens als Teil der allgemeinen Sprachkompetenz ist im Hinblick auf die Zusammensetzung meiner zweiten Klasse besonders notwendig. In dieser Klasse sind viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Hauptsächlich sind dies Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunftssprache, die in sieben Kooperationsstunden pro Woche von der Klassenlehrerin und einem türkischen Lehrer im Rahmen des Modells „Zweisprachige deutsch-türkische Erziehung“ (kurz: ZWERZ) unterrichtet werden. Viele Schüler dieser Klasse haben Sprechhemmungen und sind im Umgang mit der deutschen Sprache noch unsicher. Unsicherer, gehemmter, verkürzender und bildarmer Umgang mit Sprache ist jedoch keineswegs ein Phänomen, das ich nur bei den Zweitspracherwerbenden beobachtet habe. Viele Lehrerinnen und Lehrer bestätigten mir, dass der oben genannte Umgang mit Sprache im Unterricht generell zu beobachten ist. Die Förderung des mündlichen Erzählens liegt demzufolge im Interesse aller Beteiligten.

Bezüglich meiner Arbeit ergibt sich aus diesen Faktoren folgende Fragestellung: Ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern¹ in dieser zweiten Klasse mit einem differenzierten Angebot an Erzählanlässen und Methoden ihre Sprechhemmungen zu nehmen und sie zum mündlichen Erzählen zu motivieren? Da sich, wie oben bereits erwähnt, Erzählen und Zuhören gegenseitig bedingen, stellt sich im Zusammenhang damit die Frage, ob die Fähigkeiten der Kinder im Bereich des Zuhörens und des Sich-aufeinander-beziehen-könnens durch die Entfaltung einer geselligen Erzählkultur verbessert werden können.

Ich bin mir bewusst, dass eine Dokumentation der Unterrichtsabläufe und Arbeitsergebnisse schwierig ist. Mit Hilfe von Notizen und Videomitschnitten, die mir das Erinnern wichtiger Momente des Erzählprozesses erleichtern sollen, werde ich die Abläufe und Ergebnisse möglichst authentisch schildern.

¹ Anmerkung: Im nun folgenden Text werde ich aus Platzgründen nur noch von „den Schülern“ und „den Lehrern“ sprechen. Damit sind selbstverständlich auch die Schülerinnen und die Lehrerinnen gemeint.

1. Sprache als Mittel der Kommunikation und Welterschließung

Die menschliche Sprache ist eine vielschichtige Erscheinung und entzieht sich einer einfachen Definition.

Man hat Sprache unter anderem definiert als angeborene artspezifische Fähigkeit des Menschen, als strukturiertes System von Zeichen, als internalisiertes System von Regeln, das Laut und Bedeutung in Beziehung setzt, als Ausdruck von Gedanken durch Laute, als Werkzeug und prägendes Element des Denkens, als Form menschlicher Erfahrung und Welterfassung, als Kommunikations- und Verständigungsmittel ...²

Der letzte Teil des Zitats nennt die zentrale Funktion von Sprache. Die Sprache dient dem Menschen als Kommunikations- und Verständigungsmittel. Der Sinn der Sprache für den Menschen liegt darin, sich anderen mitzuteilen. Egal, ob man redet, zuhört, schreibt oder liest, das Ziel dieser Handlungen ist immer, Informationen zu geben oder zu empfangen.³ Kommunikation ist ein Grundbedürfnis des Menschen als sozialem Wesen, denn durch die Sprache tritt der Mensch mit anderen in Kontakt und erschließt sich die Welt:

... mit der Sprache benennen und unterscheiden wir auch die Dinge der Welt und schaffen uns so eine Grundlage für Erkenntnis und Verständnis von Zusammenhängen, für Urteil und Wertung. Mit ihrer Hilfe drücken wir Empfundenes und Erlebtes, Gedachtes und Gewünschtes aus und nehmen Einfluss auf andere.⁴

Karl Bühler hat das Wesen von Sprache anhand ihrer Funktionen analysiert. Er unterscheidet zwischen Darstellung (informative, referierende Funktion), Ausdruck (expressive, kommentierende Funktion) und Appell (werbende, appellative Funktion).⁵ Die Hauptintentionen des Sprechers beim mündlichen Erzählen können dem Ausdruck und der Darstellung zugeordnet werden.

Ein großer Teil menschlicher Kommunikation spielt sich im Bereich des Mündlichen ab. Die ständige Weiterentwicklung von Kompetenzen im mündlichen Sprachgebrauch spielt nicht nur in der Schule eine wichtige Rolle, denn bei der Bewältigung des Alltags und im Umgang mit anderen ist jeder Mensch auf Sprache und insbesondere auf die direkte mündliche Kommunikation angewiesen. „Nur wer kommunizieren kann, kann auch mit anderen kooperieren, kann Arbeitsprozesse mit anderen gestalten, kann Bedingungen für das soziale Leben aushandeln.“⁶

² Meyers Großes Universallexikon., 1985, S. 293

³ Vgl. Wiener, 1988, S. 22

⁴ Lehmann zitiert in: Schuster, 1999, S. 33

⁵ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie, 1993, S. 696

⁶ Potthoff/Steck-Lüschow/Zitzke, 1995, S. 12

Um erfolgreich sprachlich handeln und sich mit anderen Menschen verständigen zu können, muss ein Mensch vielfältige Sprechakte beherrschen. Diese Sprechakte können nur erlernt werden, wenn der Mensch sich in ihrer Anwendung übt, denn eine Sprache lernt man nur durch das Sprechen. Im Rahmen der Sprechakttheorie, in der der Handlungscharakter von Sprache betont wird, wurden die unterschiedlichen Sprechakte untersucht und aufgelistet. Um erfolgreiches Kommunizieren zu lernen, muss ein Mensch beispielsweise eine Bildersprache entschlüsseln, sich entschuldigen, Geschichten zu Bildvorlagen oder Wörtern erfinden, eine Handlung oder einen Sachverhalt erklären können und anderes mehr. Von isolierten Übungen der Sprechakte im schulischen Bereich ist abzusehen, weil sie keine Anhaltspunkte in Hinsicht auf die Situation geben, in denen die jeweiligen Sprechakte nötig und angemessen sind. Deshalb sollten sie immer in komplexere Handlungssituationen eingebettet sein. Für das Erfinden von Geschichten könnte dies beispielsweise die komplexe Handlungssituation der geselligen Erzählrunde sein (siehe Kapitel 5 dieser Arbeit). Die Anwendung verschiedener Sprechakte in bestimmten Handlungssituationen sollte in allen Lebensbereichen geübt werden, denn in unserer individualistisch geprägten Gesellschaft sind die Prozesse der Verständigung oft mühsam und gelingen im schlimmsten Fall gar nicht. Gelingen sie nicht, so wirkt sich das negativ auf das psychische und physische Wohlbefinden des Menschen aus.⁷

1.1. Spracherwerb und Sprachentwicklung bei Kindern

Wie erwerben Kinder das komplexe System der Sprache und welche Faktoren fördern die Sprachentwicklung? Eine isoliert zu betrachtende Spracherwerbstheorie gibt es nicht. Ein Grund dafür ist sicherlich die Tatsache, dass kognitive, emotive, soziale und sprachliche Komponenten bei der Entwicklung des Kindes stets miteinander in Zusammenhang stehen. Üblicherweise findet man bei der Durchsicht der entsprechenden Literatur Vertreter des behavioristischen Ansatzes wie B.F. Skinner oder Vertreter des nativistischen Ansatzes wie Noam Chomsky oder Eric H. Lenneberg. Diese zwei entgegengesetzten Ansätze können für sich gesehen den Spracherwerb nicht eindeutig erklären. Sinnvoller ist es meiner Ansicht nach, sich den Spracherwerb des Kindes als ein Zusammenwirken von Aspekten aus beiden Ansätzen vorzustellen. Dies wird in der Konvergenztheorie von William Stern

⁷ Vgl. Schuster, 1999, S. 37 ff

versucht, die den Spracherwerb als eine Verbindung aus inneren Angelegenheiten, den angeborenen Eigenschaften, und aus Einwirkungen der Umwelt des Kindes darstellt.⁸

Die Umwelt des Kindes – also auch die Schule - spielt neben den angeborenen Eigenschaften eine entscheidende Rolle beim Spracherwerb. „Sprache entwickelt sich natürlich nicht nur durch das Angeborene und das Nachahmen der Eltern. Auch die Möglichkeiten, mit der Umwelt eigene Erfahrungen zu sammeln, sind für das Kind sehr wichtig.“⁹ In den ersten Jahren sind die Bezugspersonen, die die Umwelt des Kindes darstellen und die den Spracherwerb und die Sprachentwicklung fördern und unterstützen, meist die Eltern und die engere Familie des Kindes.¹⁰ Ihre Zuwendung und emotionale Nähe ist für die kindliche Sprachentwicklung entscheidend. „Wenn Kinder in Heimen aufwachsen, in denen sie wenig individuellen Kontakt mit Erwachsenen haben, wird sich bei ihnen die Sprachentwicklung verzögern.“¹¹

Das Kind nutzt im ersten Lebensjahr die Sprache, um seinen Bezugspersonen seine Bedürfnisse durch akustische Signale wie Lallen oder Unsinnswörter mitzuteilen. Das Kind lernt sprechen, weil es sich verständigen will und muss, um seine Bedürfnisse zu befriedigen und am sozialen Leben teilzunehmen. Wie wichtig die „auditive Rückkoppelung“ durch die Bezugspersonen bereits hier ist, zeigt sich dadurch, dass gehörlose Kinder an dieser Stelle der Sprachentwicklung verstummen.

Mit ungefähr einem Jahr produziert das Kind Einwortfolgen, mit zwei Jahren allmählich Zweiwortfolgen, mit zwei bis drei Jahren beginnt sich die Grammatik zu entwickeln, ab dem dritten Lebensjahr können immer komplexere Sätze gebildet werden. Das Kind macht dabei noch viele „Sprechfehler“, die jedoch zum Lernprozess gehören. Es tritt nach und nach - beim Spiel, im Kindergarten und in der Schule - mit anderen Menschen in Kontakt und lernt in der Interaktion mit ihnen, die Sprache immer besser zu beherrschen und die Welt zu verstehen. In der Schulzeit, während der das Kind seine sprachlichen Fähigkeiten ständig verbessert und erweitert, sind die wichtigsten Bezugspersonen die Mitschüler und die Lehrkräfte. In der Pubertät

⁸ Vgl. Oksaar: Spracherwerb des Kindes. In: Lange / Neumann / Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts., 1998, S. 42 ff.

⁹ Feix-Mag, 1996, S. 11

¹⁰ Rehbein/Grießhaber: L2-Erwerb versus L1-Erwerb... In: Ehlich: Kindliche Sprachentwicklung., 1996, S. 77

¹¹ Kohnstamm, 1990, S. 179

ist die Sprachkompetenz soweit fortgeschritten, dass die Erwachsenensprache voll beherrscht wird.¹²

Unabhängig davon, auf welcher Stufe der Sprachentwicklung sich ein Mensch befindet: Immer ist der Erwerb von Sprache und von Wissen an die Interaktion mit anderen Menschen gebunden. Der Spracherwerb ist ein soziales Phänomen. Ohne soziale Interaktion kann die Sprachentwicklung nicht optimal verlaufen. „Kinder, die in den ersten Lebensjahren ohne ihre Mutter bzw. eine feste Bezugsperson oder in einer extrem anregungsarmen Umwelt aufwachsen mussten, wiesen auch in späteren Jahren noch Rückstände in ihrer Sprachentwicklung auf.“¹³

In der umfangreichen Literatur zum Spracherwerb wird durchgängig die Wichtigkeit der Interaktion zwischen dem Sprachlerner und seiner Umwelt betont:

Sprache und Wissenserwerb sind ihrem Wesen nach soziale, auf Zusammenarbeit angewiesene Prozesse...Wir lernen nicht dadurch, dass wir uns hinsetzen und den wortgewandten Reden anderer zuhören. Wir lernen erst, wenn wir jemand in ein Gespräch einbeziehen, und durch ihn unser Grundbedürfnis nach Kommunikation, nach zwischenmenschlichem Austausch erfüllt wird.¹⁴

„Der Erwerb der Sprache ist ein mühseliger und anstrengender Prozeß. Man muß ein Kind behutsam darin begleiten und geduldig unterstützen.“¹⁵ In der bisher genannten Literatur, die sich mit dem Spracherwerb und der Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs beschäftigt und die praktische Anregungen für Eltern, Erzieher und Lehrer enthält, wird immer auch das **mündliche Erzählen von Geschichten und von eigenen Erlebnissen** als wichtige Lernhilfe erwähnt. Beim mündlichen Erzählen durch die Eltern oder andere Bezugspersonen lernt das Kind viel über sprachliche Muster und über seine Gesprächspartner. Es kann durch das Gehörte und durch Nachfragen seine Neugier stillen, ein eigenes Weltbild entwickeln und zunehmend selbst Erzähltes beisteuern, was zu einer Steigerung seiner allgemeinen Sprachkompetenz beiträgt.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Kinder heute zwar eine Fülle von unterschiedlichen Anregungen erhalten, die direkte mündliche Kommunikation

¹² Vgl. hierzu die ausführliche Darstellung der Entwicklungsstufen nach H. S. und C. E. Cairns beschrieben in: Wiener, 1988, S.19 ff.

¹³ Nickel/Schmidt-Denter, 1988, S. 115

¹⁴ Wiener, 1988, S. 23 f.

¹⁵ Kohl, 1995, S. 6, (Anmerkung: Alle Zitate habe ich in der alten Rechtschreibung übernommen, wenn sie so in der Literatur zu finden sind.)

jedoch immer mehr zurückgedrängt wird durch Massenkommunikationsmittel wie den Fernseher oder den Computer. Die Anregungen, die ein Kind durch den Fernseher oder den Computer erhält, sind in keiner Weise mit den Anregungen einer menschlichen Bezugsperson zu vergleichen. „Monotone Fernsehsprache kann kein Ersatz für emotionales, kommunikatives Miteinander sein.“¹⁶ Differenzierte Bekräftigungen und korrigierende Rückmeldungen können nur in der direkten Kommunikation mit anderen Menschen erfolgen und sind durch nichts zu ersetzen. In unserer Gesellschaft nehmen sich Eltern und andere wichtige Bezugspersonen immer weniger Zeit für das Sprechen mit den Kindern. Laut einer amerikanischen Studie nehmen sich Mütter am Tag weniger als 30 Minuten Zeit, um mit ihrem Kind zu reden. Väter tun dies sogar nur ungefähr 15 Minuten am Tag.¹⁷ Auch im Schulalltag bieten sich nicht oft Gelegenheiten, bei denen Kinder ohne Zeit- und Notendruck reden können und die Zuhörer - Lehrer und Mitschüler - sich die Zeit für differenzierte Rückmeldungen nehmen.

Diese Überlegungen machen es meiner Meinung nach nötig, über Methoden nachzudenken, die an den natürlichen Spracherwerb anknüpfen und die diesen fördern. Das erste Auswahlkriterium für diese Methoden ergibt sich aus den bisherigen theoretischen Überlegungen und lautet wie folgt:

Die auszuwählenden Methoden müssen den Kindern die Möglichkeit zur sprachlichen Interaktion mit anderen bieten und ihnen die Wichtigkeit von unterstützenden und korrigierenden Rückmeldungen vermitteln.

Die unterrichtlichen Arrangements, die ein miteinander Reden und Zuhören auch im Unterricht möglich machen, werde ich unter Punkt 5 dieser Arbeit genauer darstellen. Meine bisherigen Ausführungen beziehen sich auf den Spracherwerb der ersten Sprache. Für Kinder, die Deutsch als eine Zweitsprache lernen, sind noch weitere Aspekte zu beachten. Nicht alle Zweitsprachler in meiner Klasse befinden sich auf ähnlichen Sprachentwicklungsstufen wie die Erstsprachler. Bei den „Voraussetzungen der Lerngruppe“ (Punkt 4.3.) werde ich auf diese Tatsache näher eingehen.

¹⁶ Feix-Mag, 1996, S. 11

¹⁷ Vgl. Wiener, 1988, S. 9

2. Mündliches Erzählen als kommunikative Kompetenz

Mit dem Verb „erzählen“ werden im Allgemeinen unterschiedliche Handlungen wie berichten, mitteilen, beschreiben, darstellen, definieren und schildern in Verbindung gebracht. Das Erzählen im engeren Sinn bezieht sich auf den Sprachhandlungstyp, den man „Erzählung“ oder „Geschichte“ nennt.¹⁸ Das Erzählen von Geschichten, die entweder selbst Erlebtes zur Grundlage haben oder auch frei erfunden sein können, bereichert und stärkt die Vorstellungskräfte, beflügelt die Fantasie und lässt in den Köpfen der Zuhörenden neue Bilder entstehen.

Alle oben genannten Merkmale sind für mich zur Begriffsbestimmung wichtig, jedoch noch nicht ausreichend. Sie treffen nicht nur auf das mündliche, sondern auch auf das schriftliche Erzählen zu. Das Besondere am mündlichen Erzählen ist die Beziehung zwischen Erzähler und Zuhörer. Durch das Erzählen erfährt der Sprecher unmittelbar psychische und kommunikative Entlastung. Er kann seine Gefühle, Vorstellungen und Sichtweisen der Welt den Zuhörern darstellen und bekommt sofort eine Rückmeldung. Für den Hörer kann Erzähltes informativ und/oder belustigend und/oder unterhaltend sein. In jedem Fall bietet das Erzählen von Geschichten die Möglichkeit, selbst Erlebtes oder Erfundenes anderen nahe zu bringen. Johannes Merkel versteht Erzählen als (Wieder-) Aneignung von Erfahrung und Identität.¹⁹ „Wer keine Geschichten erzählt und keine Geschichten hört, lebt nur für den Augenblick, und das ist nicht genug.“²⁰

Durch mündliches Erzählen kommen Menschen einander näher und treten direkt miteinander in Kontakt. Die Beteiligten sehen einander an und die Gefühle und Empfindungen, die die Geschichte oder die Erzählsituation im Allgemeinen beim Erzähler auslöst, können die Zuhörer deutlich an dessen Sprache, Mimik und Gestik ablesen. Erzählt werden kann nur, wenn man auch Zuhörer hat, die die sprachlichen Zeichen entschlüsseln und verstehen können, denn nur dann kann davon gesprochen werden, dass das Erzählte auch wirklich beim Zuhörer „angekommen“ ist. Mündliches Erzählen ist ein Bestandteil der „sozial-interaktiven Kompetenz“ und „erweist sich bei genauerem Hinsehen als

¹⁸ Vgl. Merkelbach in: Claussen/Merkelbach, 1995, S. 25

¹⁹ Vgl. Merkel/Nagel, 1982, S. 10 f.

²⁰ I.B.Singer zitiert bei Dehn: Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag. In: Grundschule 1 / 1986, S. 16

eine ziemlich komplexe kommunikative Aufgabe, die nur kooperativ zu erledigen ist...²¹

Hans-Herbert Wintgens definiert mündliches Erzählen nicht als eine bestimmte literarische Form oder Textsorte, sondern als „das Vermögen, sich seinen Mitmenschen sprachgestalterisch mitzuteilen.“²² Wintgens betont den kommunikativen Aspekt des Erzählens und das Verhältnis von Erzähler und Zuhörer, die während des Erzählens eine besondere Beziehung eingehen. Der Erzähler verhält sich dabei sprachproduktiv, der Zuhörer sprachrezeptiv:

Erzähler	---	Erzählung	---	Hörer
(sprachproduktiv)				(sprachrezeptiv)

Erzählen als ein grundlegendes menschliches Bedürfnis kann nur dann erfolgreich ablaufen, wenn sich neben dem Erzähler auch ein Zuhörer findet, der sich diesem aufmerksam zuwendet und ihm signalisiert, dass er an der Erzählung interessiert ist. Der Zuhörer sollte nicht nur passiv dem Geschehen folgen, sondern durch aktives Zuhören seinem Gegenüber immer wieder Rückmeldungen geben.

Hier liegt für mich der besondere Wert des mündlichen Erzählens. Fördert man mündliches Erzählen als kommunikative Kompetenz, so muss das immer im sozialen Kontext geschehen. „Im weitesten Sinn heißt Erzählen Sozialisation betreiben... Soll eine Erzähltradition aufgebaut werden, dann ist die Fähigkeit, zuhören zu können, so wichtig wie das Erzählen selber.“²³ Kommunikation wie hier beim Erzählen ist nur dann erfolgreich, wenn sich alle Beteiligten aktiv einbringen. Der Zuhörer tut dies, indem er dem Erzähler hilft oder nachfragt, wenn ihm etwas unklar erscheint. Auch durch bestimmte Mimik wie das Runzeln der Stirn oder einen fragenden Gesichtsausdruck kann der Zuhörer den Erzähler beeinflussen. Dieser wird sich dann genauer oder verständlicher ausdrücken.

Die genannten Merkmale mündlichen Erzählens zeigen deutlich die Unterschiede zum schriftlichen Erzählen. Die Notwendigkeit, Gestik, Mimik und Stimmführung einzusetzen, sowie auf Zuhörerreaktionen flexibel und

²¹ Merkelbach in Claussen/Merkelbach, 1995, S. 33

²² Wintgens: Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 32, 1980, S. 36

²³ Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, 1987, S. 20

spontan zu reagieren, machen die Eigenständigkeit des Lern- und Arbeitsfeldes mündlichen Erzählens deutlich. Erzählsituationen sind für alle Beteiligten wertvoll, denn sie dienen demjenigen, der erzählt, als Instrument der Selbsterfahrung, und demjenigen, der zuhört, als Mittel der Fremderfahrung. Wintgens betont die Wichtigkeit bestimmter Voraussetzungen, die neben der grundsätzlich vertrauensvollen Atmosphäre, die in der Klasse herrschen sollte, geschaffen werden müssen, damit mündliches Erzählen im Unterricht ein für alle anregendes Erlebnis werden kann. Dazu gehören unter anderem Inhalte, die sich erzählend gestalten lassen, ein grundlegendes Mitteilungsbedürfnis, die grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Anmerkungen der Zuhörenden, die Bereitschaft zum gegenseitigen Zuhören und damit verbunden die Konzentration auf das gesprochene Wort.²⁴

Das Fazit aus den bisherigen theoretischen Überlegungen ist für mich folgendes:

Die auszuwählenden Methoden müssen den Kindern die Möglichkeit geben, gemeinsam sinnbezogene Regeln zu entwickeln, die das aktive Zuhören und das Sich-aufeinander-beziehen ermöglichen.

2.1. Alltägliches und literarisches Erzählen

Um alltägliches und literarisches Erzählen voneinander abzugrenzen, ist es notwendig, die jeweils unterschiedliche Kommunikationssituation zu beachten. Setzte man sich vor der Verbreitung der Massenkommunikationsmittel noch zusammen, um Geschichten oder eigene Erlebnisse zu erzählen, dominieren heute „fertige“ Geschichten - verbreitet durch Bücher, das Kino, das Fernsehen und den Computer - die Freizeit. Beim Erzählen in der Literatur, das Gegenstand der Literaturwissenschaft ist, wird schreibend erzählt. Der Leser kann in die „fertige“ Geschichte, die in schriftlicher Form vorliegt, nicht eingreifen. Ihr Verlauf oder ihre sprachliche Ausgestaltung kann nicht durch Nachfragen oder Kritik beeinflusst werden.

Der Buchmarkt ist voll von unterschiedlichsten Erzählungen für alle Altersgruppen. Diese literarischen Erzählungen wirken auf den Leser oft perfekt und in hohem Maße professionalisiert. Es ist nicht möglich, dem Verfasser eines Buches unmittelbar Rückmeldung auf das von ihm

²⁴ ebd. S. 36 ff.

Geschriebene zu geben, der Erzähler im Alltag erwartet dies dagegen häufig von seinen Zuhörern.²⁵ „Der literarische Erzähler ist der Kundige, der denk- und merkwürdige Begebenheiten mitteilt...Der, der im Alltag erzählt, erwartet seinerseits häufig Rat.“²⁶

Erzählen im Alltag ist etwas, das jeder Mensch leisten kann. Jedoch kann der qualitative Unterschied, der zwischen der eigenen mündlichen Alltagserzählung und einer professionellen literarischen Erzählung besteht, Hemmungen beim nichtprofessionellen Erzähler auslösen. Dies gilt nicht nur für den Bereich der Literatur. „Nicht nur die Literarisierung des Erzählens scheint mir das Problem, sondern ein Grund ist auch die wachsende Professionalisierung jeglichen künstlerischen Ausdrucks und die Abwertung des Laien- oder Gelegenheitskünstlers.“²⁷ Dieses Gefühl der Hemmung beim eigenen nichtprofessionellen Erzählen kennt sicherlich jeder, der mit Kindern Kontakt hat, denn oft stellt sich dort die Frage, ob nicht ein spannender Film oder ein Buch für die Kinder interessanter wäre als eine selbst verfasste Erzählung aus dem Alltag. Aus den Ausführungen im vorangegangenen Kapitel kann man jedoch deutlich entnehmen, dass das mündliche Erzählen eine ganz eigene Qualität besitzt, die unter anderem genau daher rührt, dass man es beim mündlichen Erzählen in einer Erzählrunde eben nicht mit einem unveränderbaren, perfekten Produkt zu tun hat.

2.2. Entwicklung der Erzählkompetenz

Es lassen sich Entwicklungsstufen der Erzählkompetenz benennen. Die Entwicklung der Erzählkompetenz kann nach Klaus R. Wagner in drei Stufen gegliedert werden²⁸. Wagner benennt einen bestimmten Strukturtyp mündlichen Erzählens als Schlusspunkt der kindlichen Entwicklung: die monologisch vorgetragene Höhepunkt-Geschichte. Zuerst werden laut Wagner die Basissprechakte erworben (berichten, mitteilen, aufzählen von Begebenheiten...). Mit fünf bis sechs Jahren entwickelt sich das dialogische Erzählen in Geflecht-Erzählungen, bei denen eine Geschichte von zwei oder mehr Kindern gemeinsam erzählt wird. Erst gegen Ende der Grundschulzeit

²⁵ Anmerkung: Das soll selbstverständlich nicht heißen, dass das Lesen ein passiver Vorgang ist. Es ist vielmehr ein produktiver Akt, denn der Leser muss das Gelesene begreifen und sich selbst durch das Gelesene neues Wissen konstruieren.

²⁶ Dehn: Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag. In: Grundschule 1/86, S. 16

²⁷ Claussen/Merkelbach, 1995, S.26

²⁸ Wagner zitiert bei Merkelbach, 1995, S. 32 f.

beginnt sich die Kompetenz für das monologische Erzählen von Höhepunkt-Geschichten auszubilden. Diese Höhepunkt-Geschichten bestehen aus den narrativen Konstituenten „Orientierung/Exposition“, „Komplikation“ und „Auflösung/Schluss“. Die dritte Stufe des strukturierten, monologischen Erzählens findet Wagner voll ausgeprägt erst bei fünfzehnjährigen Schülern.

Diese Stufen nach Wagner sind als Orientierungspunkte zu betrachten und müssen nicht von jedem Kind in dieser Weise und in diesen Zeitspannen durchlaufen werden. Durch Erzählfhilfen kann strukturell geordnetes Erzählen, ein Erzählen nach Anhaltspunkten, schon ab dem ersten Schuljahr gefördert werden.²⁹ Unterbleibt diese Förderung, kann es zu Erzählsperren und einer mangelnden Erzählbereitschaft bei den Schülern kommen, denn die Kompetenz zum Erzählen erlangt man nicht zwangsläufig mit einem bestimmten Alter. Sie muss behutsam gefördert werden, denn Erzählen im Vollsinn seiner kommunikativen Möglichkeiten verlangt viel von einem Kind.

Die linguistische Erzählforschung beschäftigt sich intensiv mit den unterschiedlichen Erzählschemata und Strukturen kindlichen Erzählens. Dietrich Boueke und Frieder Schüle in beschreiben in ihrem Aufsatz „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas“ die Erzählfähigkeit als Komplex von drei „Teilfähigkeiten“, die in der Erzählpraxis untrennbar miteinander verbunden sind und zusammenwirken.³⁰ Auch für sie stellt die monologisch vorgetragene Höhepunkt-Geschichte den Schlusspunkt in einer langwierigen Entwicklung dar. Die Teilfähigkeiten stellen sich wie folgt dar:

Der Erzähler braucht erstens Interaktionswissen, um die Interessen seiner Zuhörer einschätzen und sich in sein Gegenüber hineinversetzen zu können. Diese Form der Perspektivenübernahme fällt Kindern in der zweiten Klasse entwicklungsbedingt zum Teil noch schwer. Das Ausrichten der Sprache auf den Hörer beherrscht ein Grundschulkind anfänglich nur in Grundzügen.³¹ Umso wichtiger wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit der Zuhörer, aktiv zuhören und nachfragen zu können.

²⁹ Vgl. Bartnitzky, 2000, S, 35

³⁰ Boueke und Schüle in: Ewers (Hrsg.): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder., 1991, S.18 ff.

³¹ Vgl. Potthoff/Steck-Lüschow/Zitzke, 1995, S. 22

Zweitens werden je nach Erzählung unterschiedliches Weltwissen und bestimmte kognitive Fähigkeiten benötigt, um Begebenheiten im Rahmen einer Erzählung logisch und sachlich richtig schildern zu können. Auch dieser Bereich entwickelt sich im Lauf der Grundschulzeit erst nach und nach.

An dritter Stelle der nötigen Fähigkeiten steht das sprachliche Wissen. Dieses sprachliche Wissen sollte einen hinreichenden Wortschatz, eine genügend ausgebaute Syntax, das gekonnte Setzen sprachlicher Signale, sowie ein Wissen um die für eine Erzählung charakteristische Textstruktur umfassen.

Diese Anforderungen zeigen deutlich, wie viel von einem Kind verlangt wird, wenn es im Unterricht aufgefordert wird, eine monologisch vorgetragene Höhepunkt-Geschichte mit all ihren Elementen zu erzählen. Gegen eine solche Normierung kindlichen Erzählens sprechen sich deshalb Autoren wie Bettina Hurrelmann aus, denn selbst wenn man vom Erzählen im engeren Sinn spricht, ist festzuhalten, dass die Höhepunkt-Geschichte nicht der einzige Strukturtyp mündlichen Erzählens ist. Hurrelmann nennt außerdem die „undramatische Erinnerungserzählung“, sowie das monologische und das dialogische (komplementäre, antagonistische) Erzählen einer Geschichte. „Bezugspunkt für die Entwicklung der Erzählfähigkeit in der Schule kann also nicht eine bestimmte sprachliche Präsentationsform sein.“³² Die didaktische Konsequenz daraus ist dieselbe wie auch bei Hans-Herbert Wintgens, Mechthild Dehn und Claus Claussen. Diese Autoren erklären, dass im Unterricht der Grundschule auch Vorstufen des mündlichen Erzählens zu akzeptieren sind.³³ Die Erzählaufgaben sind für „Erzählanfänger“ einfach zu halten. „Auf komplexes Material, das erzählend gestaltet werden soll, ist in der Anfangsphase zu verzichten. Die Freude am eigenen Erzählen kann nur über ein – wenn auch zunächst begrenztes – Erfolgserleben entdeckt und gesteigert werden.“³⁴

Für die Auswahl der Methoden bedeutet dies:

Es müssen entspannte Erzählsituationen geschaffen werden, die es den Kindern gestatten, unterschiedliche Strukturtypen und Vorstufen des mündlichen Erzählens zu erproben, ohne Angst haben zu müssen, etwas „Falsches“ zu sagen.

³² Bettina Hurrelmann: Vorsicht vor der sogenannten „Schulerzählung“. In: Grundschule 1/86, S. 39

³³ Vgl. Mechthild Dehn: Literarisches Erzählen-Erzählen im Alltag. In: Grundschule 1/86, S. 19

³⁴ H.-H. Wintgens: Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht. In: Der Deutschunterricht, 1980, Heft 2, S. 39

3. Mündliches Erzählen in der fachdidaktischen Diskussion

Seit den 80er Jahren ist das Interesse am mündlichen Erzählen an der Zahl der Publikationen zu diesem Thema deutlich abzulesen. Das war nicht immer so. In der kommunikativen Deutschdidaktik spielte das mündliche Erzählen kaum eine Rolle. In der sogenannten „kommunikativen Wende“ in der zweiten Hälfte der 60er Jahre wurde der Absolutheitsanspruch der bis dahin vorherrschenden muttersprachlichen Bildung stark kritisiert, denn man hatte erkannt, dass es die Sprachgemeinschaft und die Muttersprache gar nicht gibt, sondern unterschiedliche schichtenspezifische Sprachverhalten, an die angeknüpft werden muss, anstatt die deutsche Hochsprache zu lehren wie eine Fremdsprache.³⁵ Somit wurde das vorrangige Ziel der muttersprachlichen Bildung, die Kinder durch den Lehrer als Sprachvorbild zum richtigen Gebrauch der Muttersprache in Form der deutschen Hochsprache zu erziehen, verworfen. Der erzählende Lehrer, der als Sprachvorbild dienen sollte, verschwand im Lauf dieser Entwicklung ebenfalls aus dem Blickpunkt des Interesses.

Die Lehrererzählung wurde auch deshalb im Unterricht nicht mehr praktiziert, weil sie dem Anspruch nach Wissenschaftsorientierung und Objektivität nicht standhielt.³⁶ In der kommunikativen Didaktik sollten anstatt einer Anpassungsleistung an das bürgerliche Weltbild und der Übernahme von festgelegtem Bildungsgut Fähigkeiten wie das Erkennen eigener Interessen, das Einschätzen von Äußerungen anderer Personen und die Verwendung der Sprache zur eigenen Emanzipation und zur Bewältigung des Alltags gefördert werden. Dies hatte zur Folge, dass die Schreib- und Sprechkanäle hauptsächlich praktischer Natur waren und dadurch das Erzählen von Geschichten, das Fabulieren und die Kreativitätsförderung wenig Beachtung fanden.³⁷ Wenn überhaupt, dann wurde in der Grundschule spontanes, ungeplantes Erzählen von Erlebnissen am Wochenende oder von im Fernsehen Gesehenem praktiziert. Eine theoretische Reflexion fand nicht statt.

Dies änderte sich gegen Ende der 70er Jahre durch Ergebnisse der linguistischen Erzählforschung, die dazu führten, dass das mündliche Erzählen wieder stärkere Beachtung fand. In den folgenden Jahren begannen Autoren

³⁵ Besonders Basil Bernstein wies darauf in seinen Beiträgen zum restringierten und elaborierten Code hin.

³⁶ Vgl. Mechthild Dehn: GRUNDSCHULE-Kolloquium „Erzählen und Zuhören“. In: Grundschule, 1/86, S.35

³⁷ Vgl. Bartnitzky, 2000, S.10 ff.

wie Valentin Merkelbach, Mechthild Dehn und Claus Claussen Praxiswege für die Förderung des mündlichen Erzählens als eigenständigem Lernfeld in der Schule aufzuzeigen. Die Hinwendung zum Subjekt und seinen individuellen Lernwegen fand ihren Niederschlag in lerntheoretischen Neuorientierungen, die unter den Schlagwörtern Subjektivismus und Konstruktivismus zusammengefasst wurden. Hier sind laut Horst Bartnitzky auch die Gründe für das heutige verstärkte sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Interesse am mündlichen Erzählen zu vermuten. „Die Hinwendung zum Subjekt und seiner Kompetenzentwicklung stärkt auch das Interesse an der Entwicklung des mündlichen Erzählens als einem offenbar grundlegenden menschlichen Bedürfnis.“³⁸

Heute wird versucht, sämtlichen Bereichen sprachlichen Handelns im Unterricht Raum zu geben. Man versucht zu berücksichtigen, dass Sprache nicht nur benutzt wird, um Alltagsprobleme zu bewältigen, sondern eben auch, um soziale Kontakte zu knüpfen, sich und seine Vorstellungswelt anderen mitzuteilen und durch die Anteilnahme anderer zu lernen. Horst Bartnitzky nennt als die fünf tragenden Prinzipien des heutigen Sprachunterrichts die Sprachentwicklung, den Situationsbezug, den Sozialbezug, die Bedeutsamkeit der Inhalte und die Sprachbewusstheit.³⁹ Soll im Rahmen des Sprachunterrichts mündliches Erzählen zum Lerngegenstand gemacht werden, so sollten diese fünf Prinzipien Berücksichtigung finden.

3.1. Mündliches Erzählen in der Grundschule

Mündliches Erzählen im weiteren, alltagssprachlichen Sinn (berichten, aufzählen, schildern...) prägt den Schulalltag heute unter anderem in folgenden Situationen:

Im weit verbreiteten **Morgenkreis** werden Erlebnisse erzählt, die die Kinder immer noch beschäftigen, die sie für interessant halten und deren Verarbeitung wichtig ist, damit die Kinder wieder bereit sind, sich auf den Schulalltag einzulassen. „Bevor ein Grundschulkind nicht das losgeworden ist, was ihm obenaufgelegen hat, geht nichts Neues `rein`“.⁴⁰ Dieser Kreis ist bei

³⁸ ebd., S.34

³⁹ Horst Bartnitzky, 2000, S. 18 ff.

⁴⁰ Lehrerin zitiert von Inge Jacobsen in: Mechthild Dehn: Erzählerfahrungen und Anregungen aus der Praxis. In: Grundschule, 1/86, S. 20

Grundschulkindern generell sehr beliebt, denn Kinder haben in den ersten Grundschuljahren die „naive, entwicklungsnotwendige“⁴¹ Vorstellung, dass alles, was sie erlebt haben, auch alle anderen interessieren müsste, auch wenn dies nicht immer der Fall ist.

Es werden **Planungsgespräche** geführt, in denen über ein gemeinsames Unterrichtsvorhaben und über Vorgehensweisen im Unterricht gesprochen wird. Die Kinder zählen dabei ihre Ideen auf und erklären ihre Vorstellungen.

Gegen Ende der Stunde wird im Anschluss an eine Erarbeitungsphase ein **Schlusskreis** gebildet, um gemeinsam Arbeits- oder Zwischenergebnisse zusammenzutragen. Die Schüler berichten von ihren Erfahrungen während der Arbeit und/oder stellen ihre Arbeiten vor.

Gespräche über Konflikte sollen dazu beitragen, Streitigkeiten innerhalb der Gruppe zu besprechen, um gemeinsam zu einer Lösung zu kommen.

Der Lehrer erzählt eine konkret-anschaulich dargestellte Geschichte, um den Kindern einen bestimmten Sachverhalt deutlich zu machen.⁴² Diese Form des **Lehrervortrags** ist seltener als die oben beschriebenen Situationen. Viele Lehrer fürchten, nicht gut erzählen zu können, dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit nicht gerecht zu werden oder beim Erzählen zu viel von sich als Person preiszugeben. „Als Lehrer wünschen wir uns fast alle, gut erzählen zu können. Und zugleich haben wir Angst vor dem Erzählen, weil wir diese Form nur unzureichend zu beherrschen meinen.“⁴³

Es werden Geschichten erzählt, die jedoch lediglich als **Vorstufe zum schriftlichen Erzählen** dienen. Die Kinder müssen ihre Erzählungen im Anschluss an den mündlichen Vortrag verschriftlichen. Der eigentliche Lerngegenstand ist die Aufsatzerziehung.

Die oben geschilderten Erzählsituationen haben bei aller Unterschiedlichkeit eines gemein: In ihnen wird das mündliche Erzählen als Lernmedium genutzt. In den ersten fünf Beispielen wird es zur Bearbeitung sozialer und/oder inhaltlicher Aufgaben genutzt. Im letzten Beispiel wird die Eigenständigkeit

⁴¹ Hurrelmann: Vorsicht vor der sogenannten `Schülerzählung`. In: Grundschule, 1/86, S. 39

⁴² Vgl. Diekmann, 1980, S. 8

⁴³ Mechthild Dehn/Ute Warm: GRUNDSCHULE-Kolloquium Erzählen und Zuhören., Grundschule 1/86, S. 35

mündlichen Erzählens nicht beachtet, sondern es dient lediglich als Mittel, um zu schriftlich fixierten Texten zu kommen.

Beim sogenannten geselligen Erzählen ist das Erzählen selbst der Lerngegenstand. Unter dem Schlagwort „Erzählen als gesellige Praxis“ verstehen Autoren wie Claussen und Merkelbach die Organisation unterschiedlicher Erzählsituationen, in denen sich Schüler unter Zuhilfenahme verschiedener Erzählfürhilfen Geschichten ausdenken und sich diese erzählen. Geselliges Erzählen ist eine eigene Form des Erzählens und wird abgegrenzt gegen die Formen des monologischen und des dialogischen Erzählens. In den Erzählsituationen, die Claussen und Merkelbach in ihrer „Erzählwerkstatt“ zusammengefasst haben, geht es ausschließlich um das mündliche Erzählen, das in den Grundschulen zumindest gleichrangig mit dem schriftlichen behandelt werden sollte. Die Autoren der „Erzählwerkstatt“ schließen dabei jedoch das Verschriftlichen der gesammelten Erzählungen nicht kategorisch aus, falls die Kinder ihre Geschichten aufschreiben wollen. Das Verschriftlichen ist jedoch nicht zwingend vorgesehen, denn das mündliche Erzählen wird als eigenständiges Lernfeld angesehen, das nicht nur im Deutschunterricht seinen Platz hat, sondern fächerübergreifend wirkt. Das Ziel beim geselligen Erzählen ist das Entstehen authentischer, von den Kindern selber hervorgebrachter Geschichten, in denen ihr jeweiliges Sprachvermögen zum Ausdruck kommt. Geselliges Erzählen ist das Gegenteil vom klassischen Nacherzählen einer Geschichte. Laut Claussen und Merkelbach ist die klassische Nacherzählungssituation der „sicherste“ Weg, Kindern den Spaß am mündlichen Erzählen zu nehmen. Denn wenn schon alle wissen, wie die Geschichte verläuft und wenn sie ständig einem schwer zu erreichenden Vorbild nacheifern müssen, um eine gute Note oder die Anerkennung des Lehrers zu erringen, bleibt die Motivation leicht auf der Strecke. Die Praxiswege, die zu authentischer Textproduktion führen sollen, sind prozessorientiert, das heißt, in ihnen wird das Hauptaugenmerk auf den Prozess des gemeinsamen Erzählens gelegt, auch wenn das Produkt des Erzählens als Ziel nicht unwichtig ist. Anfänglich jedoch werden keine perfekten Geschichten erwartet, sondern es werden erste Schritte in Richtung authentischer Textproduktion vollzogen.⁴⁴

⁴⁴ Vgl. Claussen/Merkelbach, 1995, S. 35 ff.

4. Unterrichtspraktische Überlegungen

Das mündliche Erzählen ist ein menschliches Grundbedürfnis. Besonders Kinder erzählen nicht nur im privaten Bereich, sondern auch in der Schule gerne von sich, ihren Erlebnissen, ihren Vorstellungen, ihren Ängsten und Fantasien. Sie erzählen ihren Mitschülern und auch der Lehrerin im Einzelgespräch am Anfang des Schultages von Geschehnissen, die sie bewegen. Durch das Erzählen verschaffen sie sich psychische Entlastung und üben sich im mündlichen Sprachgebrauch. Auch hören sie gerne zu, wenn sie das Erzählte interessiert und sie es als spannend empfinden.

Auf meine Frage, wer von den Kindern in meiner Klasse im außerschulischen Bereich ab und zu Geschichten erzählt oder vorgelesen bekommt, meldeten sich nur fünf Kinder. Die Klassenlehrerin bestätigte mir dies. An einem Elternabend sagten viele der anwesenden Eltern, sie könnten nicht so gut vorlesen oder erzählen und hätten dafür auch nicht die Zeit. Meiner Meinung nach sollte die Schule hier versuchen, kompensatorisch zu wirken. Den Kindern sollte im Unterricht Zeit zum Erzählen und zum Zuhören gegeben werden, weil dies für die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz förderlich ist.

4.1. Bezug zum Rahmenplan

Das mündliche Erzählen ist dem Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs zuzuordnen. Der vorläufige Rahmenplan der Berliner Schule im Fach Deutsch führt das mündliche Erzählen nicht gesondert auf, jedoch kann gerade das mündliche Erzählen dazu beitragen, die vielfältigen Aufgaben, die in diesen Bereich fallen, zu bewältigen. Zentrale Lernziele, die der Rahmenplan unter Punkt 1 „Mündlicher Sprachgebrauch“ nennt - „Kontakt zu anderen aufnehmen und sich im Sprechen und Hören einander zuwenden“, „Unverstandenes erfragen“, „Umformulieren bei Nichtverstehen einer Information“, „sich sprachlich frei äußern“ und „Sätze ihrer Struktur und Aussage gemäß intonieren...“⁴⁵ - können besonders beim mündlichen Erzählen gefördert werden. In ihrer Zielperspektive hat die Grundschule dazu beizutragen, dass aus Kindern mündige Erwachsene werden. Ich verstehe unter Mündigkeit

⁴⁵ Vgl. Vorläufiger Rahmenplan, S. 8 ff.

Gesprächs-, Urteils-, und Kritikfähigkeit. Bei den von mir vorgestellten Unterrichtsarrangements sollen diese Fähigkeiten gefördert werden.

4.2. Situative Bedingungen

Die Karl-Weise Grundschule liegt im traditionellen Arbeiterbezirk Neukölln, in dem nur ein geringer Teil der Anwohner zum Kreis der Angestellten und Beamten gehört. Man kann von einem sogenannten sozialen Brennpunkt sprechen, denn der Anteil der Sozialhilfeempfänger und Arbeitslosen ist überdurchschnittlich hoch.

Die Schule hat weniger als 400 Schüler und ist 2,5 zügig. Der Anteil der Kinder ausländischer Herkunftssprache liegt an der Karl-Weise Grundschule bei durchschnittlich 65%. In den letzten Jahren ist die Anzahl der Kinder ausländischer Herkunftssprache pro Klasse stetig angestiegen, was unter anderem daher rührt, dass immer mehr deutsche Familien aus dem Bezirk wegziehen.

4.3. Voraussetzungen der Lerngruppe

Die Klasse 2b besteht aus 28 Kindern, 19 Mädchen und 9 Jungen. 20 Kinder sind türkischer, sechs Kinder deutscher, ein Mädchen vietnamesischer und ein Junge jugoslawischer Herkunftssprache. Die meisten der Kinder sind in Deutschland geboren. Die sprachliche Kompetenz eines Kindes hängt nicht zuletzt davon ab, um welchen Spracherwerbstyp es sich handelt und in welchem Sprachentwicklungsstadium es sich befindet. Bei einer balancierten Zweisprachigkeit beherrscht das Kind Erst- und Zweitsprache gleich gut. Sie ist generell eher selten und in der Klasse 2b nicht anzutreffen. Häufiger trifft man auf Bilinguale, bei denen entweder die Erst- oder Familiensprache oder die Zweitsprache dominant ist. Sie sprechen und verstehen beide Sprachen, bevorzugen aber die eine oder die andere, weil sie diese besser beherrschen und sich beim Umgang mit ihr sicherer fühlen. Bei über 80% der Zweitsprachler in der 2b ist die Erstsprache dominant. Sie sprechen mit ihren Eltern und Freunden hauptsächlich türkisch. Monolinguale beherrschen nur die

Erst- oder Familiensprache und verstehen die Zweitsprache Deutsch noch gar nicht. In der 2b sind keine monolingualen Kinder.⁴⁶

Die Erwerbsstadien, in denen sich die Zweitsprachler in unserer Klasse befinden, sind folgendermaßen zu beschreiben: Einige Kinder haben ein sprachliches Niveau erreicht, dass sich mit dem von Kindern mit deutscher Erstsprache vergleichen lässt. Zu ihnen gehört Seda. Seda hat keine Sprechhemmungen. Sie kann komplexer sprachliche Formen wie Erklärungen oder Nebensatzkonstruktionen anwenden. Seda besuchte den Kindergarten und geht jetzt in den Hort, wo sie auch in der Freizeit Kontakt mit deutschen Kindern hat und die Zweitsprache dadurch viel benutzt. Auch ihre Mutter spricht sehr gut deutsch.

Andere Kinder haben einen sehr eingeschränkten Wortschatz und Probleme, komplette Sätze zu bilden. Dies betrifft vor allem diejenigen, die mit Eltern, Geschwistern und mit Freunden ausschließlich in ihrer Erstsprache kommunizieren. Zu diesen Kindern gehören Sema, Anil, Mine und Esra. Sie verfügen über einen weit weniger umfangreichen Wortschatz als gleichaltrige Erstsprachler. Sie benutzen die Zweitsprache im außerschulischen Bereich kaum und haben Hemmungen, sich mündlich zu äußern. Bei diesen Kindern lief die unter Punkt 1.1. beschriebene für die Sprachentwicklung elementare Kommunikation zwischen den Bezugspersonen und dem Kind ausschließlich in der Erstsprache ab. Eine gezielte Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs in der Zweitsprache ist im Unterricht unerlässlich, um ihre Sprachkompetenz zu steigern.

Als entscheidende Einflussgrößen auf die Entwicklung der Zweitsprache wurden in der Forschung zum Zweitspracherwerb die Teilnahme an deutschen Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, der außerschulische Kontakt mit deutschen Gleichaltrigen, das Ausmaß, in dem die Kinder fernsehen, die Schul- und Berufsbildung der Eltern sowie die gleichzeitige Förderung der Erstsprache benannt.⁴⁷ Um doppelte Halbsprachigkeiten zu vermeiden, die dann auftreten, wenn weder die Erst- noch die Zweitsprache vollständig beherrscht werden, hat sich das ZWERZ-Modell zum Ziel gesetzt, auch die Erstsprache der türkischen Kinder zu fördern. Durch diese Förderung soll eine funktional ausgeglichene Zweisprachigkeit nach 6 Grundschuljahren erreicht

⁴⁶ Vgl. Glumpler und Apeltauer, 1997, S. 12 ff.

⁴⁷ Vgl. Schade: Deutsch als Zweitsprache – Ein neues Fach in Schule und Hochschule. In: Tumat/Grönke/Horn: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie., 1989, S. 100 ff.

werden.⁴⁸ Der türkische Lehrer, der auch den Kooperationsunterricht mitgestaltet, greift im Türkischunterricht regelmäßig Themen auf, die gerade in den jeweiligen Lernbereichen besprochen werden. Im Türkischunterricht wird dem mündlichen Erzählen aus diesem Grund ebenfalls Platz eingeräumt.

Auffällig ist in der 2b die relative „Sprachlosigkeit“ nicht nur bei den Zweitsprachlern, sondern auch bei einigen deutschen Kindern wie Janine und Benjamin. Sie äußern sich ungern und sprechen fehlerhaft, was darauf zurückzuführen ist, dass sie in ihrem außerschulischen Umfeld nur wenige Sprachvorbilder haben, die sich auch die Zeit für Gespräche nehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs und somit auch des mündlichen Erzählens für meine Lerngruppe aus folgenden Gründen relevant ist:

- Die Fähigkeit, sich anderen sprachgestalterisch und situationsangemessen mitzuteilen, ist in meiner Klasse bei den meisten Kindern nicht gut ausgeprägt.
- Der bildarme Umgang mit Sprache ist generell auffallend.
- Die Kinder sprechen untereinander und im Unterricht meist in Halbsätzen (Hey, Benni! Stift! = Benni, kann ich mal Deinen Stift haben?) oder geben Kurzantworten, können jedoch nur schwer Zusammenhänge versprachlichen.
- Alle Schüler sind in der Lage, im Unterricht auf Fragen Kurzantworten zu geben. Viele kommen in Schwierigkeiten, sobald sie eine kurze Begebenheit zusammenhängend erläutern sollen.
- Die Schüler können nur bedingt aufeinander eingehen und sich zuhören. Die mangelnde Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren und sich sprachlich zu verständigen, führt häufig, zum Beispiel bei der Arbeit in Kleingruppen, zu Missverständnissen und Konflikten.
- Häufig trauen sich die Kinder, die nicht so gut deutsch sprechen und verstehen, nicht nachzufragen, wenn sie ein Wort nicht kennen.

Einige Kinder haben Hemmungen, sich vor der ganzen Klasse zu äußern, was sich besonders deutlich im Morgenkreis zeigt, an dem sich einige Kinder fast nie beteiligen, sondern nur still dasitzen. Erst, wenn sie dazu aufgefordert werden, erzählen sie etwas. Zu ihnen gehören Kinder wie Esra, Mine, Enes und

⁴⁸ Vgl. Internetseite des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien, Arbeitsstelle Zweisprachige Erziehung, Internetadresse im Literaturverzeichnis

Anil. Sie haben im außerschulischen Bereich wenig Kontakt mit der deutschen Sprache und sind deshalb im aktiven Umgang mit ihr noch unsicher. Außerdem sind es Kinder, die es gewöhnt sind, dass man ihnen nicht zuhört und die deshalb das Interesse am Erzählen bereits verloren haben. Zu ihnen gehören Mandy und Rebecca. Yasin, Alen und Gamze wiederum erzählen häufig so viel, dass selbst die geduldigsten Kinder unruhig werden und das Interesse verlieren. Generell ist es für einige Schüler wichtiger, selbst zu reden, als anderen zuzuhören. Meine Beobachtungen im Morgenkreis machen besonders deutlich, dass an einer Gesprächskultur in der Klasse gearbeitet werden muss, wenn sich nicht langfristig die jetzt schon zu beobachtenden Tendenzen verfestigen sollen.

Im mündliche Erzählen von Geschichten in geselliger Praxis sind die Kinder der Klasse 2b noch gänzlich ungeübt.

4.4. Intentionen

Die Intentionen der Einheit sind sowohl sozial-interaktiver als auch sprachlicher Art. Die Schüler...

- sollen zum selbstbewussten, öffentlichen Erzählen angeregt werden.
- sollen durch die aktive Beteiligung an authentischer Textproduktion ihre Vorstellungskräfte weiterentwickeln.
- sollen die Fähigkeit des Zuhörens erweitern.
- sollen lernen, sofort nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen.
- sollen lernen, auf die Vorstellungen und Erfahrungen anderer Kinder einzugehen und diese zu akzeptieren.
- sollen beim Erfinden und Erzählen differenzierte sprachliche und rhetorische Mittel erwerben.
- sollen erste fundamentale Erfahrungen im „Bauen“ von Geschichten sammeln.
- sollen allmählich strukturell geordnetes Erzählen lernen.
- sollen zunehmend selbstständiger mit unterschiedlichen Erzählhilfen umgehen.

4.5. Zur Auswahl der Methoden

Bei der Auswahl der Methoden stütze ich mich weitestgehend auf die Anregungen, die sich auf das Erzählen in geselliger Praxis beziehen. Ich habe mich gegen Methoden entschieden, die sich auf das rein monologische Erzählen, bei der nur eine Person eine persönliche Geschichte erzählt, oder auf das dialogische Erzählen, bei dem sich zwei Personen gegenseitig etwas erzählen, beziehen, weil ich davon ausgehe, dass beim geselligen Erzählen die besondere Beziehung, die zwischen Zuhörer und Erzähler entsteht, am deutlichsten spürbar ist, da die ganze Erzählrunde in die Entstehung der Geschichte einbezogen ist.

Außerdem scheint mir bei den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die Grundschul Kinder heute mitbringen, ein gemeinsamer kreativer Prozess des Erzählens, wie er beim geselligen Erzählen vorgeschlagen wird, allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, voneinander zu lernen. Kinder, die sprachlich unsicher sind, haben möglicherweise sehr spannende Erzählideen, die sie in die Erzählrunde einbringen können. Umgekehrt können die Kinder, die einen größeren Wortschatz und ein sicheres Gefühl für Grammatik besitzen, sprachlich unsicheren Schülern bei der Umsetzung ihrer Ideen helfen, denn beim geselligen Erzählen ist die gesamte Erzählrunde am Schaffensprozess, bei dem ein neuer Text entsteht, beteiligt. Das Erzählen und Zuhören findet zwischen gleichberechtigten Partnern statt - in einer symmetrischen Erzählstruktur. Die Lehrkraft unterstützt den Schaffensprozess durch angemessenes Verhalten. Sie sollte behutsam eingreifen, weiterhelfen, motivieren, unterschiedliche Vorformen des Erzählens akzeptieren, diese nicht werten und keinen Zeit- und Leistungsdruck aufbauen, der zu Erzählhemmungen führen kann. Kurz gesagt: Sie sollten anregende Erzählsituationen schaffen, die sprachliches Handeln von allen Beteiligten fordern und die Ideen der Kinder behutsam unterstützen. Diese Erzählsituationen umfassen geeignete Organisationsformen wie den Erzählkreis und das zur Verfügung stellen geeigneter Erzählfhilfen (Erzählstein, Erzähltisch...) sowie Anhaltspunkte für den Verlauf der Geschichte wie Bilder, Erzählkarten und Gegenstände.

Das Einbinden der gesamten Erzählrunde in den Prozess des Erzählens erscheint mir auch deshalb so wichtig, weil nur dann von einem echten Interesse und konzentriertem Zuhören der Beteiligten ausgegangen werden

kann, wenn alle am Entstehen des Produkts mitwirken. Die Fähigkeit des Zuhörens kann nämlich nicht erzwungen werden. „Zuhören ist bei Zwang ärgerlich, aus Höflichkeit ermüdend und nur bei Neugier, Interesse und echter Anteilnahme für Kinder eine feine Sache“. ⁴⁹ Trägt mir jemand eine Geschichte vor, zu der ich keinen Bezug habe und an deren Entstehung ich nicht mitgewirkt habe, so wird mir das Zuhören unter Umständen schwer fallen. Ist die Geschichte aber zum Teil auch „meine“ Geschichte oder enthält sie mir bekannte inhaltliche Elemente, so habe ich ein ureigenes Interesse an ihr.

Bei der Auswahl der Unterrichtsmethoden spielt ein weiterer Faktor eine entscheidende Rolle, der sich in folgender Definition widerspiegelt: „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“ ⁵⁰ Diese Definition des Begriffs „Unterrichtsmethode“ von Hilbert Meyer scheint mir deshalb für die Auswahl der Methoden nützlich zu sein, weil sie bei aller Offenheit auch den Zwangscharakter schulischen Lernens einbezieht. Denn auch wenn in der Literatur zum geselligen Erzählen immer wieder betont wird, dass man zum Erzählen Zeit, Ruhe und ein entspanntes Umfeld braucht, so ist es ein Fakt, dass Schule im institutionellen Rahmen in bestimmten Zeiträumen stattfindet und man deshalb gezwungen ist, sich zeitlichen und organisatorischen Zwängen zu unterwerfen, die dem mündlichen Erzählen nicht immer zuträglich sind. Die Konsequenz aus dieser Tatsache ist, dass bei der Schaffung von Erzählsituationen in dem Rahmen, den die Institution Schule vorgibt, alle denkbaren Freiräume genutzt werden müssen, um eine Atmosphäre zu schaffen, die es möglich macht, dass alle ohne Zeit- und Leistungsdruck zu Wort kommen. In den Vorschlägen, die in der Fachliteratur zum geselligen Erzählen gemacht wurden, wird dieser Überlegung viel Platz eingeräumt.

4.6. Kriterienkatalog zur Auswahl der Methoden

Bei den unten aufgeführten Kriterien handelt es sich um die Punkte, die sich aus den Überlegungen im Theorieteil ergeben haben. Ich habe einige methodische Anregungen aus der Literatur zur geselligen Erzählpraxis ausgewählt, die diesen Kriterien gerecht werden.

⁴⁹ Claussen/Merkelbach: Erzählwerkstatt., 1995, S. 36

⁵⁰ Meyer, 1987, S. 45

1. Die auszuwählenden Methoden müssen den Kindern die Möglichkeit zur sprachlichen Interaktion mit anderen bieten und ihnen die Wichtigkeit von unterstützenden und korrigierenden Rückmeldungen vermitteln.

1. Das Reihum-Erzählen

Beim Reihum-Erzählen müssen die Kinder interagieren und sich gegenseitig unterstützen, weil sonst keine Geschichte entstehen kann. Die Methode des Reihum-Erzählens ist deshalb besonders zum Einstieg in die Praxis des geselligen Erzählens geeignet, weil die Grundregel heißt: „Ich knüpfe an den Vorredner an und erzähle die Geschichte weiter.“ Das Reihum-Erzählen „zwingt“ also zur sprachlichen Interaktion und zum Zuhören. Beim Reihum-Erzählen, wie auch bei allen anderen von mir gewählten Methoden, sitzen die Kinder beim Entwickeln und Präsentieren der Geschichten so, dass Erzähler und Zuhörer sich beim Sprechen ansehen können (im Kreis oder Halbkreis). Nur dann können sie alle nichtsprachlichen Signale des Erzählers wie Mimik und Gestik wahrnehmen. Ein Kind gibt den Anfang einer Geschichte vor. Dieser Anfang kann spontan gegeben werden oder er kann auf einer Karteikarte aus der „Geschichtenkiste“ vorgegeben sein.⁵¹ Die Kinder fügen nun nacheinander einzelne Bemerkungen, Gedanken oder Sätze hinzu. Die Äußerungen müssen gut durchdacht sein, damit sie zueinander passen. Möglicherweise entstehende Erzählpausen, in denen kurz überlegt wird, wie es weitergehen kann, sind sinnvoll. Sie sind ein erster Schritt in Richtung planvollen Erzählens. Hilfreich, um zu verdeutlichen, wer das „Rederecht“ hat, ist dabei der Erzählstein, der immer weitergegeben wird. Fällt einem Kind nichts ein, so gibt es den Stein einfach weiter, ohne etwas zu sagen. Ist ein Kind nicht sicher, ob es den Vorredner richtig verstanden hat, muss es nachfragen, weil es sonst nicht weitererzählen kann. Sich gegenseitig zu unterstützen und zu korrigieren, falls ein Beitrag nicht zu dem Vorhergesagten passt, ist bei dieser Methode und für die Entstehung der Geschichte unerlässlich.⁵²

2. Erzählen mit dem roten Faden

Bei der „Rote Faden-Geschichte“ wird der Grundgedanke des Reihum-Erzählens beibehalten, jedoch wird der Erzählstein durch einen tatsächlich vorhandenen roten Faden (ein rotes Wollknäuel) ersetzt. Hat ein Kind etwas gesagt, behält es ein Stück des roten Fadens in der Hand und gibt das

⁵¹ Anmerkung: Die „Geschichtenkiste“ ist eine kleine Schachtel mit Anfängen von Geschichten, die wir gemeinsam gesammelt haben.

⁵² Vgl. Claussen/Merkelbach, 1995, S. 38

Wollknäuel weiter. Für alle sichtbar entsteht ein „Geschichten-Netz“ zwischen den Beteiligten. Bei dieser Form wird von einem Anfang einer Geschichte aus immer stückweise weitererzählt, jedoch nicht reihum, sondern auch kreuz und quer. Das Abweichen von der starren Reihum-Folge hat den Vorteil, dass ein Kind nicht dann etwas sagen muss, wenn es „an der Reihe ist“, sondern dann, wenn ihm oder ihr gerade etwas Passendes einfällt.⁵³ Die Erprobung dieser Methode werde ich unter Punkt 5.2. dieser Arbeit genau dokumentieren.

3. Erzählen mit Erzählkarten

Bei der Methode des Erzählens mit Erzählkarten dienen Bilder dazu, sich eine Geschichte auszudenken. Diese Methode eignet sich besonders, um erstmals zu verdeutlichen, dass man Geschichten nach Anhaltspunkten und mit Erzählfhilfen (hier ist diese Erzählfhilfe visueller Art) erzählen kann. Dies führt einen ersten Schritt weg von der relativen Willkürlichkeit und Spontaneität des Reihum-Erzählens. Durch diese Methode wird eher deutlich, dass eine Geschichte aus einem, hier sogar sichtbaren, Ereigniskern besteht. Erzählen alle Kinder zu denselben Bildern, so ist der Ereigniskern für alle gleich, er ist der Bezugspunkt, nach dem sich alle richten können. Somit können alle Beteiligten beim aktiven Zuhören entscheiden, ob und wie dieser Ereigniskern in die Geschichte eingebaut worden ist und können dementsprechende Rückmeldungen an den Erzähler geben. Die Dokumentation dieser Methode findet sich unter Punkt 5.3. dieser Arbeit. Gleiches gilt für das Erzählen mit Karten, auf denen einzelne Wörter stehen und die zu sogenannten Stichworterzählungen führen.⁵⁴

4. Erzählen mit Ideenfeldern

Eine weitere Methode, die ein gemeinsames Entwickeln von Ideen rund um einen vorgegebenen Ereigniskern ermöglicht, ist das sogenannte Ideenfeld. Zu einem vorgegebenen Ereigniskern wie beispielsweise einer Erzählkarte werden in der Klasse Ideen gesammelt und in einem Ideenfeld entweder gemeinsam an der Tafel oder in Partner- oder Gruppenarbeit auf Plakaten festgehalten. Die von allen zusammengetragenen Ideen werden anschließend verwendet, um sie zu einer Geschichte zusammenzufügen. Auch bei dieser Methode können die Kinder ihre eigenen Ideen einbringen, mitdenken und mitplanen. Sie lernen, wie man ein Thema gliedert und Stichpunkte festhält. Sie müssen interagieren

⁵³ Vgl. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, 1987, S. 87

⁵⁴ Vgl. Claussen/Merkelbach, 1995, S. 44 f.

und sich auf die Ideen anderer beziehen, indem sie diese aufgreifen und für die eigene Geschichte verwenden.⁵⁵

5. Erzählen mit konkreten Gegenständen

Erzählhilfen können auch in Form von Gegenständen vorliegen. Diese befinden sich in einer Erzählkiste oder in einem Erzählsack und werden in eine Geschichte eingebunden. Dies kann in Form des Reihum-Erzählens geschehen. Dabei holt je ein Kind einen Gegenstand hervor und erzählt dazu. Das nächste Kind knüpft mit seinem Gegenstand an das Vorhergesagte an. Sind die Schüler im mündlichen Erzählen geübter, kann die Erarbeitung der Geschichten – nach dem gemeinsamen Betrachten der Gegenstände und einem Sammeln von Ideen selbstständiger - in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit - erfolgen. Die Zusammenstellung der Gegenstände kann willkürlich sein oder zu einem bestimmten Thema erfolgen.

Auch hier erwerben die Kinder „erste fundamentale Erfahrungen im Geschichtenbauen: Anhaltspunkte werden wichtig (Gegenstände), der rote Faden bekommt Bedeutung (die Logik rückt stark in den Vordergrund) und die Ausdehnung des Geschehens kann erfahren werden (manchmal ist das Ende einer Geschichte eindeutig, manchmal muss man es herbeiführen).“⁵⁶

Zur Differenzierung

Die oben genannten Methoden sprechen durch die in ihnen dargebotenen Erzählhilfen unterschiedliche Lernertypen an. Kinder, die eher visuelle Anreize benötigen, um Geschichten entwickeln zu können, werden die Erzählkarten in Bildform und die konkreten Gegenstände sicher sehr hilfreich finden. Ich schreibe bewusst „eher“, weil kein Kind nur auf einen Reiz anspricht, sondern diesen anderen vorzieht, um seinen Denkprozess anzuregen. Kinder, die eher taktile Reize zum Lernen benötigen, finden sich am ehesten im Erzählen mit konkreten Gegenständen wieder, die sie während des Erzählens in der Hand halten und bewegen können. Eher auditiv ausgerichtete Lernertypen finden in der gesamten Erzähleinheit immer wieder Gelegenheit, durch das Zuhören die eigene Vorstellungswelt zu bereichern und Anreize und Ideen zum eigenen Erzählen zu sammeln und sprachlich umzusetzen. Die abstrakteste Ebene ist sicher das Erzählen, das nur mit Wörtern als Gedächtnisstütze erfolgt (Stichworterzählungen). Aus diesem Grund habe ich diese Methode in

⁵⁵ Vgl. Bartnitzky, 2000, S. 46 ff.

⁵⁶ Klank: Erzählen in der Grundschule. Oder: Kreativität braucht Zeit und Raum. In: Grundschule 7-8, 1996, S. 28

Reinform in der Einheit noch nicht eingeplant. Ich habe die Einbeziehung von Wörtern verbunden mit dem Einsatz einer Erzählkarte, damit die konkretanschauliche Ebene, die für Kinder in der zweiten Klasse eine wichtige Lernhilfe darstellt, nicht ausgeklammert ist (s. Punkt 5.3.).

Auch wenn beim Reihum-Erzählen keine Gegenstände oder Bilder die Anschaulichkeit steigern, so finden sich in dieser Methode Möglichkeiten zur Differenzierung, denn die Länge und Komplexität der Äußerungen können unterschiedlich sein. Auch kurze Bemerkungen sind „erlaubt“, wenn sie zu dem Vorhergesagten passen. Wenn ein Kind mit der Situation überfordert ist, kann es den Erzählstein auch einfach weitergeben, zuhören und in der nächsten Runde einsteigen. Das Zuhören und Einfühlen in die Gesprächssituation bilden die Grundlage für spätere eigene Äußerungen.

Bei allen hier vorgestellten Methoden gilt, dass der jeweilige Sprachentwicklungsstand der Kinder beachtet werden muss. Jedes Kind wird nur so lange und so differenzierte Geschichten erzählen, wie es sein momentanes Sprachvermögen zulässt. Behutsame Hilfestellungen durch mich sollten dort anknüpfen, wo das Kind sich in der Sprachentwicklung gerade befindet.

2. Die auszuwählenden Methoden müssen den Kindern die Möglichkeit geben, gemeinsam sinnbezogene Regeln zu entwickeln, die das aktive Zuhören und das Sich-aufeinander-beziehen ermöglichen.

Alle oben geschilderten Methoden können nur dann erfolgreich eingesetzt werden, wenn sie in störfreien Räumen ausprobiert werden können. Auch oder gerade wenn ein Kind großes Interesse an einer Erzählung hat, kann eben dieses Interesse zu Störungen des Gesprächskreises führen, weil das Kind dazwischenruft und seine Idee unbedingt sofort einbringen will. Obwohl das eigentlich positiv ist, weil das Kind die vielzitierte „echte Anteilnahme“⁵⁷ zeigt, stört es die Erzählrunde und den Erzählfluss des Erzählenden. Es müssen deshalb Methoden gefunden werden, die den Kindern die Wichtigkeit der Einhaltung von Gesprächsregeln verdeutlichen. Obwohl die Schüler aus gegebenem Anlass mit der Klassenlehrerin und mir schon oft über die Bedeutung von Regeln im Gespräch geredet und anschließend selbst Gesprächsregeln formuliert haben, werden diese oftmals wieder vergessen und

⁵⁷ Claussen/Merkelbach, 1995, S. 36

müssen sicher auch in dieser Einheit immer wieder in Erinnerung gerufen werden.

3. Es müssen entspannte Erzählsituationen geschaffen werden, die es den Kindern gestatten, unterschiedliche Strukturtypen und Vorstufen des mündlichen Erzählens zu erproben, ohne Angst haben zu müssen, etwas „Falsches“ zu sagen.

Die Methoden, die im Unterricht Verwendung finden, umfassen neben den Sozialformen, den eingesetzten Medien und den Aktionsformen der Schüler immer auch die Steuerungsformen des Lehrers. Der oben genannte dritte Punkt „entspannte Erzählsituationen“ bezieht sich einerseits auf die Aktionsformen der Schüler. Andererseits bezieht er sich insbesondere auf das Sozialverhalten innerhalb der Gruppe, aber auch auf das Lehrerverhalten.

Sozialverhalten in der Klasse

Einige Schüler müssen noch lernen, die Beiträge ihrer Mitschüler zu akzeptieren und in angemessener Form auf sie zu reagieren (loben, nachfragen, helfen, Verbesserungsvorschläge machen...). Gerade für sprechgehemmte Schüler ist eine vertrauensvolle Atmosphäre wichtig, denn wenn beispielsweise über stockende und grammatikalisch fehlerhaft vorgetragene Beiträge gelacht wird, können sich Sprechhemmungen verfestigen.

Lehrerverhalten

Die Beiträge zum Erzählen als gesellige Praxis machen deutlich, dass Vorformen des Erzählens zu akzeptieren sind. „Dabei ist es selbstverständlich, dass keine sprachlichen und inhaltlichen Wertungen vorgenommen werden dürfen, jedenfalls nicht von der Lehrerin/dem Lehrer.“⁵⁸ Der Lehrer sollte den Erzählrahmen und die Erzählfhilfen vorgeben und sich während der Erzählphasen zurücknehmen. Dieser Punkt ist nicht übertragbar auf mein Lehrerverhalten, das ich auf die Voraussetzungen meiner Lerngruppe abstimmen muss. Ich werde die Geschichten nicht werten, jedoch werde ich mich während der Erzählphasen nicht immer zurücknehmen können, sondern werde helfend eingreifen, wenn beispielsweise ein Kind mit einem eingeschränkten deutschen Wortschatz ein Wort sucht und die anderen Kinder nicht helfen können. Ich bin mir bewusst, dass ich dadurch den Erzählfluss kurzzeitig unterbreche, hoffe aber, dass dies auf so behutsame Weise

⁵⁸ Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, 1987, S. 18

geschehen kann, dass die Kinder die Geschichte trotzdem in Ruhe weiterentwickeln können.

5. Übersicht über die geplante Einheit

In der Übersicht sind die Stunden/Sequenzen fett gedruckt, die ich anschließend ausführlich dokumentiere. Da ich im Rahmen dieser Arbeit nicht alle Methoden berücksichtigen kann, werde ich mich auf drei Methoden beschränken.

1. Reihum-Erzählen – gemeinsames Ausdenken mehrerer Geschichten im Stuhlkreis mit Hilfe des Erzählsteins (Lernziel: Die Schüler erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich des Sich-aufeinander-beziehen-könnens und werden in ihrer Erzähltätigkeit angeregt, indem sie an den Gedanken des Vorredners anknüpfen, um eine Geschichte weiterzuerzählen.)

2. Erzählen mit dem roten Faden – gemeinsames Ausdenken einer Geschichte mit Hilfe eines roten Fadens (Wollknäuel) (Lernziel: wie oben)

3. Das Märchen von Rapunzel – (Lernziel: Die Schüler lernen das Aufteilen einer ihnen bekannten Geschichte in Erzählschritte, indem sie die Schlüsselszenen in Bildern festhalten.)

4. Das Nilpferd in der Badewanne – Erzählen mit Hilfe einer Erzählkarte (Lernziel: Die Schüler lernen strukturell geordnetes Erzählen, indem sie zu einer Erzählkarte eine eigene Geschichte erfinden.)

5. Gruselnacht im Gespensterschloss – (Lernziel: Die Schüler üben sich im strukturell geordneten Erzählen, indem sie gemeinsam mit Hilfe einer Erzählkarte und eines Ideenfelds eine Gespenstergeschichte entwickeln.)

6. Zwei Gespenster im Supermarkt – (Lernziel: Die Schüler werden in ihrer Erzähltätigkeit angeregt, indem sie mit Hilfe einer Erzählkarte und eines Ideenfelds in Partnerarbeit eine Gespenstergeschichte erfinden.) – Besuch der Fachseminarleiterin Frau Lerner

7. Der Erzählbaukasten – gemeinsames Erstellen eines Baukastens mit einzelnen Erzählkarten (übergeordnetes Lernziel: selbstständiges Erstellen von Erzählhilfen)

8. Erzählen mit dem Erzählbaukasten – gemeinsames Entwickeln von Geschichten mit Hilfe von einer Erzählspur (Lernziel: Die Schüler üben sich im strukturell geordneten Erzählen, indem sie Erzählkarten verwenden.)

9. Erzählen mit der Erzählkiste – (Lernziel: Die Schüler üben sich im strukturell geordneten Erzählen, indem sie Gegenstände aus der Erzählkiste verwenden.)

Die hier dargestellte Übersicht zeigt ausschließlich die Unterrichtssequenzen, die sich mit dem Lerngegenstand des mündlichen Erzählens beschäftigen. In das Vorhaben integriert waren verschiedene Teilbereiche des Deutschunterrichts, die zwischen den hier aufgeführten Sequenzen den Unterricht bestimmten. Dazu gehörten die systematische Wortfeldarbeit, das Rechtschreiben, das Lesen und das Texte verfassen. Zwischen den hier aufgeführten Stunden habe ich selber Geschichten erzählt und mit den Kindern Wörter besprochen, die man braucht, um beispielsweise eine Gespenstergeschichte spannend zu erzählen. Dies war nötig, weil mir aufgefallen ist, dass viele Kinder Wörter, die ich oder andere Schüler bei den Erzählungen benutzten, nicht verstehen konnten. Für den Bereich der Gespenstergeschichten waren es Wörter wie *schweben*, *heulen* und *klappern*. Die Kinder äußerten auch den Wunsch, selber Geschichten zu lesen, um sich Anregungen zu holen. Auch wollten sie einige ihrer Geschichten aufschreiben. Diese Bereiche spielen jedoch im Rahmen dieser schriftlichen Hausarbeit eine untergeordnete Rolle und werden deshalb nicht dargestellt.

5.1. Darstellung ausgewählter Stunden

Die sprachlichen Äußerungen der Schüler gebe ich möglichst wortwörtlich wieder. Auch wenn in diesen Zitaten die Wortstellung und Grammatik nicht immer korrekt ist, wähle ich diesen Weg, weil die Situationen so authentischer geschildert werden können. Außerdem hilft mir diese Vorgehensweise dabei, wichtige Lernprozesse zu verdeutlichen. Im Hinblick auf die Zielstellung meiner Arbeit beziehen sich diese Lernprozesse hauptsächlich auf den Abbau von Sprechhemmungen bzw. auf verbesserte Fähigkeiten im Bereich des Zuhörens bei verschiedenen Schülern. Ich habe drei Schüler ausgewählt, deren Lernfortschritte ich bei der Dokumentation besonders hervorheben möchte. Die Fähigkeiten dieser Schüler differieren stark:

Für Luise ist Deutsch die Muttersprache. Sie kann sich stilistisch und grammatikalisch korrekt ausdrücken und verfügt über einen altersangemessenen Wortschatz. Jedoch ist sie schüchtern und spricht häufig so

leise, gehemmt und undeutlich, dass ihre Mitschüler sie nicht verstehen. Im Morgenkreis äußert sie sich selten und wenn, dann nicht sehr selbstbewusst. Sie hört anderen Kindern zu und kann mit anderen kooperieren.

Für Alen ist Deutsch die Zweitsprache. Er kam erst vor vier Jahren nach Deutschland, kann sich aber inzwischen an Gesprächen in der Klasse beteiligen. Komplexere sprachliche Formen wie Nebensatzkonstruktionen machen ihm noch Schwierigkeiten. Sein Wortschatz ist groß genug, um sich in Alltagssituationen zu verständigen, auch wenn ihm die Fähigkeit, sich differenziert auszudrücken, noch fehlt. Die Fähigkeit anderen Kindern zuzuhören ist bei ihm schwach ausgeprägt. Er selbst äußert sich gern und ausführlich, jedoch redet er häufig dazwischen, wenn andere sprechen. Er versucht ständig - durch seine Bemerkungen und sein Verhalten im Allgemeinen - im Mittelpunkt zu stehen. Deshalb gerät er in Partner- oder Gruppenarbeitsphasen oft in Streitigkeiten mit anderen Kindern.

Esra spricht außerhalb des Klassenraums (in den Pausen und mit ihren Eltern) kaum Deutsch. Sie versteht die gebräuchlichen Anweisungen, jedoch kann sie komplexere Äußerungen und Erzählungen noch nicht vollständig verstehen. Ihr deutscher Wortschatz ist sehr gering und sie besucht zusätzlich zum Unterricht den Deutschkurs. Sie spricht sehr selten und in kurzen, oft fehlerhaften Phrasen („Versteh´ das Geschichte nicht.“).

Da sich die Intentionen der Einheit auf das Entwickeln der Geschichten in der Gruppe beziehen, ist das Verhalten aller Kinder für das Gelingen der einzelnen Erzählvorhaben entscheidend. Deshalb werde ich bei der Dokumentation auch andere Kinder erwähnen. Nicht nur der mündliche Sprachentwicklungsstand ist für den Erfolg des Vorhabens entscheidend, sondern auch das Sozialverhalten. Dies betrifft insbesondere die Fähigkeit des Zuhörens und des Akzeptierens anderer Äußerungen. An diesen Fähigkeiten mangelt es in der Klasse 2b aber zum Teil genau den Schülern, die sich sprachlich stark und ungehemmt einbringen und / oder auf einem höheren Sprachentwicklungsstand sind als andere.

5.2. Erzählen mit dem roten Faden (Teilungsgruppe, 14 Kinder)

Stundenziel:

Die Schüler erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich des Sich-aufeinander-beziehen-könnens und des Zuhörens und werden in ihrer Erzähltätigkeit angeregt, indem sie an den Vorredner anknüpfen, um eine Geschichte weiterzuerzählen.

Phasenziele: Die Schüler

- wenden die bisher erarbeiteten Gesprächsregeln an, indem sie diese zunächst mündlich wiederholen und dann in der Erzählrunde umsetzen.
- erweitern ihre im Stundenziel genannten Fähigkeiten, indem sie an den Gedanken des Vorredners anknüpfen und so gemeinsam eine Geschichte erzählen.
- sollen die Äußerungen ihrer Mitschüler würdigen und reflektieren, indem sie mündlich dazu Stellung beziehen.

Vorbereitung: Die Grundregeln des Reihum-Erzählens waren den Kindern bekannt, denn in zwei vorangegangenen Stunden war das Reihum-Erzählen einmal im Anschluss an den Morgenkreis mit der ganzen Klasse und einmal mit einer Teilungsgruppe von 14 Kindern praktiziert worden. Den Grundgedanken dabei (s. Punkt 4.6.) begriffen die Schüler schnell und die Konzentration auf das gesprochene Wort war groß, denn die Kinder wollten nichts verpassen, um die Geschichte möglichst gut weitererzählen zu können. Ab und an wurde nachgefragt „Was hast Du noch mal genau gesagt?“ und die Beiträge wurden wiederholt. Generell wirkte sich die geringe Gruppengröße in der Teilungsstunde günstig auf die Motivation aus, denn die Schüler mussten nicht so lange warten, bis sie an der Reihe waren. Ich beschloss deshalb, die vier Teilungsstunden, die ich in der Woche zum selbstständigen Unterricht zur Verfügung habe, verstärkt für die verschiedenen Erzählrunden zu nutzen. Eine Schwierigkeit beim Reihum-Erzählen war, dass ich Schüler wie Alen und Yasin öfter daran erinnern musste, dass sie nicht eine ganze Geschichte, sondern nur einen kleinen Teil erzählen sollen, damit die anderen auch noch eine Chance hätten. Aus dieser Notwendigkeit formulierten wir gemeinsam eine wichtige Regel für das Reihum-Erzählen: Jeder erzählt nur einen kleinen Teil der Geschichte! Um sich an diese Regel zu halten, mussten die Kinder lernen, die Länge ihres eigenen Beitrags und die Reaktionen der Zuhörer einzuschätzen, um dann abubrechen, wenn deren Konzentrationsfähigkeit

überstrapaziert war und die Spannung nachließ. Wichtig für die Umsetzung dieser Regel war es, dass ich die Kinder immer wieder daran erinnerte, dass sie ihre Zuhörer ansehen müssen. Dadurch vergaßen sie nicht so schnell, dass sie nicht alleine im Raum waren. Beim Erzählen war mir weiterhin aufgefallen, dass drei der stilleren Kinder, unter ihnen auch Esra, den Erzählstein immer weitergaben, ohne selber etwas zu sagen. Alle anderen beteiligten sich mit unterschiedlich langen, ihren sprachlichen Fähigkeiten angepassten Redebeiträgen.

Hinführung (ca. 10 Minuten):

Nach der Begrüßung versammelten sich alle im Stuhlkreis. Die Schüler wiederholten noch einmal die Regeln für das Reihum-Erzählen. Die wichtige Regel „Jeder erzählt nur einen kleinen Teil!“ wurde gleich als erstes von Alen selbst genannt, der sich noch gut an die Unmutsäußerungen seines Freundes Marcel („Mann, Alen, ich will auch mal!“) oder an meine Ermahnungen erinnern konnte, als er am Vortag beim Erzählen kein Ende fand. Die anderen Regeln betrafen zum Teil bekannte wie: „Ich melde mich, wenn ich etwas sagen oder fragen will.“ Oder „Ich rede nicht dazwischen, wenn ein anderer redet.“ Ich fragte anschließend, ob jemand weiß, was es bedeutet, wenn man sagt, man hätte den roten Faden beim Erzählen einer Geschichte verloren. Nach einer Weile meldete sich nur Luise und sagte: „Das bedeutet, dass man keine Idee mehr hat, wie’s weitergeht in der Geschichte.“ Yasin ergänzte: „Oder vielleicht... man hat nicht aufgepasst und... und kann nichts sagen.“ Ich erklärte, dass ich hoffe, dass heute keiner den Faden verliert.

Interpretation: Anlässe wie dieser geben beim mündlichen Erzählen immer wieder Gelegenheit, über Sprache nachzudenken. Langfristig führt dies zu einer höheren Sprachbewusstheit bei den Kindern. Das Verständnis für Bemerkungen, die nicht wortwörtlich gemeint sind, forderte gerade Mädchen wie Luise immer wieder zu mündlicher Beteiligung heraus.

Ich nannte nun die Regel für diese Erzählrunde. Sie lautete, dass die Kinder, die eine gute Idee haben, sich melden sollen, damit sie das Wollknäuel bekommen und weitererzählen können. Die Geschichten-Kiste mit Karteikarten, auf denen beispielsweise steht: „Es war einmal ein Junge, der war traurig, weil...“ oder „Stellt euch vor, wir haben ein Raumschiff...“ stand bereit, für den Fall, dass keinem Kind ein Anfang einfällt. Zusätzlich hing in der

Klasse ein Plakat, auf dem die Kinder Geschichtenanfänge wie „Es war einmal...“ und „Vor langer, langer Zeit...“ gesammelt hatten.

Erarbeitung (ca. 25 Minuten):

Da gerade fast alle Kinder im Fernsehen den Film „Casper – Das kleine Gespenst“ gesehen hatten, begann die erste Geschichte durch Gamze so: „Es war einmal ein Gespenst...und der Name war Casper.“ Mehrere Kinder meldeten sich, Gamze hielt den roten Faden fest und warf das Wollknäuel einem Kind zu. Im Verlauf der Erzählrunde erzählte jedes Kind einen Teil der Geschichte.

Interpretation: Die Kinder waren sehr motiviert, hörten zu und wollten etwas zu der Geschichte beisteuern. Zum einen lag das sicherlich an der Thematik, denn spannende Gespenstergeschichten kennen viele Kinder aus dem Fernsehen und aus Büchern. Zum anderen lag es meiner Meinung nach an dem Reiz, den der rote Faden und das Netz, das zwischen den Kindern entstand, auf die Kinder ausübten. Diesen Anreiz schätze ich hoch ein, weil jedes Kind bei der Entstehung des Netzes mitmachen wollte.

In den folgenden Erzählrunden, die von unterschiedlichen Dingen handelten, ging der rote Faden zwar ein paar Mal im übertragenen Sinn verloren und ich musste helfend eingreifen, damit die Kinder ihn wieder aufgreifen konnten. Dies lag jedoch nur selten daran, dass jemand nicht zugehört hatte, sondern daran, dass die Geschichten so merkwürdige Wendungen nahmen, dass die Kinder nicht mehr wussten, wie sie weitermachen sollten. Die Geschichtenkiste wurde nur einmal von Esra benutzt, der kein Anfang einfallen wollte. Alle anderen hatten viele eigene Ideen und brauchten keine vorgegebenen Anregungen. In dieser Stunde beteiligten sich erstmals Janine und Esra an den Erzählrunden. Jede äußerte kurze Bemerkungen oder Sätze wie: „Casper war lieb.“

Interpretation: Gerade die Möglichkeit, die Länge und Komplexität der Beiträge zu variieren, ließ Esra und Janine ihre Sprechhemmungen vergessen. Sie brachten sich jeweils mit sehr kurzen, aber passenden Beiträgen ein. Esra beteiligte sich jedes Mal, ohne von anderen dazu aufgefordert zu werden. Janine und andere eher stille Kinder wurden zum Teil deshalb von ihren Mitschülern aufgefordert, auch etwas zu sagen, weil durch das Netz deutlich auffiel, wer sich noch nicht beteiligt hatte.

Eine Geschichte handelte von einem Jungen und einem Vogel im Wald: „Eines Tages da war so ein Kind von der Schule gekommen... Und dann ist er in den Wald gegangen...Da hat er so Blätter gesammelt...So bunte Blätter mit verschiedenen Farben...Dann war er an so'n Baum gekommen, da hat er einen Vogel zwitschern gehört...Er ist weitergelaufen...“ An dieser Stelle wurde die Geschichte durch Sevtap unterbrochen. Sevtap meldete sich und zappelte dabei so aufgeregt, dass ich sie fragte, warum sie sich nicht leise meldet. Sie sagte: „Ich weiß nicht, was „zwitschern“ ist. Ich verstehe das nicht.“ Daraufhin erklärte ihr Mandy, die das Wort benutzt hatte: „Zwitschern, das ist so, wenn Vögel singen.“ Anschließend machte Yasin das Zwitschern eines Vogels ziemlich echt nach und einige Kinder machten mit. Sevtap sagte: „Ach so, das kenne ich.“

Interpretation: Momente wie dieser prägten die gesamte Einheit. Sie halfen den Kindern mit einem geringen Wortschatz auf mehrfache Weise. Einerseits konnten sie diesen erweitern, andererseits lernten sie, dass auch andere Kinder nicht alle Wörter kennen und dass Nachfragen nichts Schlimmes ist. Gerade für Kinder wie Esra, die generell nur dann nachfragen, wenn es gar nicht anders geht, war diese Erkenntnis wichtig. Für die Kinder, die die betreffenden Wörter erklären mussten, bedeutete dies, dass sie das Wort möglichst treffend und dennoch einfach umschreiben mussten, damit sie verstanden werden konnten. Dabei übten sie sich ebenfalls im mündlichen Sprachgebrauch. In fast jeder Geschichte, die gemeinschaftlich entstand, gab es Wörter oder auch Zusammenhänge, die erklärt werden mussten. Mir fiel auf, dass Kinder wie Esra beim Nachfragen immer selbstbewusster wurden und dass auch die Erzähler Spaß am Erklären entwickelten, weil sie für ihren Teil der Geschichte die „Experten“ waren und diese Rolle genossen.

Die Kinder brachten die Geschichte dann folgendermaßen zum Abschluss: „Und denn ist der Vogel ihm hinterhergeflogen...Denn ist sie wieder hingegangen...(Luise meldete sich und sagt: Wieso sagst Du „sie“? Das ist doch 'n Junge!)...Also der Junge ist wieder hingegangen und der Vogel ist wieder hinterhergekommen...Da hat er seine Mutter gefragt, ob er den Vogel kriegt, aber die Mutter hat gesagt, dass kann er nicht, also er darf das nicht, weil die Vögel leben draußen sehr gut... Und da haben'se auch frische Luft. Ende.“

Interpretation: Ich stellte fest, dass einige zuhörende Kinder die „korrigierende Lehrerrolle“ (Wieso „sie“? Das ist doch 'n Junge!) zeitweise einnahmen und die Erzähler die Verbesserungen, wenn sie in angemessenem Ton vorgetragen wurden, auch annahmen und umsetzten. Diese Form der Interaktion halte ich für sehr positiv, denn sie zeigt, dass gut zugehört wurde und die Erzähler in der Lage sind, Kritik anzunehmen, wenn sie damit das sprachliche Niveau ihrer Geschichten verbessern können. Alen fiel der angemessene Tonfall in diesen Situationen noch schwer, da er generell leicht ungeduldig wird und dann einen ruppigen Tonfall benutzt. („Mann, das heißt „die“ und nicht „der“! Ist der blöd...“) Hier war ich gefordert, daran zu erinnern, dass Fehler jedem passieren können. Ein wichtiger Lernprozess beim geselligen Erzählen ist die Erkenntnis, dass gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme nötig sind, damit alle sich in der Runde wohlfühlen. Ich versuchte, den Kindern klar zu machen, dass sie zwar Verbesserungsvorschläge machen sollen, dass dies jedoch in einem höflichen Tonfall zu geschehen habe. Alen entschuldigte sich für die oben genannte Bemerkung und Enes war etwas getröstet.

Zu meinem Lehrerverhalten: Ich ließ einige fehlerhafte Phrasen (z.B. „Der Junge heite Tommy...“) stehen, sonst hätten die Verbesserungen streckenweise mehr Zeit in Anspruch genommen als das Erzählen. Um sogenannte Fossilisierungen⁵⁹ im Sprachgebrauch der Kinder zu vermeiden, nahm ich mir vor, nach der Stunde mit meiner anleitenden Lehrerin die Punkte zu besprechen, die mir in den Erzählrunden immer wieder auffielen. Die Lehrerin griff diese Punkte dann im DaZ-Unterricht wieder auf und führte gezielte Übungen durch.

Schlusskreis (ca. 10 Minuten):

In der abschließenden Phase stellte ich nur zwei Fragen, die den Kindern helfen sollten, über das Gehörte nachzudenken und das eigene Verhalten zu reflektieren.

1. Welche Geschichte hat Dir am besten gefallen? Warum?

Die Antworten darauf bezogen sich häufig auf Geschichten, in denen die Mimik und Gestik der Erzähler auffiel. So wurde das Grimassenschneiden oder Augenrollen genannt, das ein Junge eingesetzt hatte, als er das Erschrecken eines Jungen beim Anblick eines Gespenstes beschrieb. Aber auch inhaltliche Aspekte wie „Da hat das Gespenst sich in der Badewanne versteckt.“ wurden gewürdigt.

⁵⁹ Vgl. Glumpler/Apeltauer, 1997, S. 18

2. Wurden alle Regeln beim Erzählen eingehalten?

In der Diskussion, die daraus entstand, wurde bemängelt, dass einige Kinder sich nicht leise genug gemeldet hätten. Auch die Redelänge von Alen und Yasin wurde wieder kritisiert. Sie versprachen, beim nächsten Mal an die anderen Kinder zu denken.

Interpretation: Meiner Meinung nach hatten sowohl Alen als auch Yasin sich zwar bemüht, ihre Zuhörer nicht überzustrapazieren, indem sie ihre Beiträge rafften, jedoch waren diese immer noch sehr lang und umfassten häufig mehr als einen Gedanken. Ich hatte sie deshalb im Verlauf der Stunde gelegentlich unterbrochen und wieder an die Regel erinnert. Die Bemerkungen ihrer Mitschüler zeigten, dass sie ein feines Gespür dafür haben, ob auf sie als Zuhörer eingegangen wird oder nicht.

5.3. Das Nilpferd in der Badewanne (ganze Klasse, 28 Kinder)

Diese Stunde verdeutlicht die Vorgehensweise bei der Einführung neuer Erzählfhilfen. In der hier dargestellten Stunde wurden der Erzählstuhl und die Erzählkarte in der ganzen Klasse eingeführt. Sie wurden erstmalig von den Schülern genutzt.

Stundenziel: Die Schüler lernen strukturell geordnetes Erzählen, indem sie mit Hilfe einer Erzählkarte eine Geschichte erfinden und diese anschließend auf dem Erzählstuhl der Klasse präsentieren.

Phasenziele: Die Schüler...

- bringen ihre Assoziationen und Vorkenntnisse zu dem Wort „Nilpferd“ ein, indem sie diese mündlich äußern und so gemeinsam ein Ideenfeld an der Tafel entwickeln.
- lernen eine neue Erzählfhilfe kennen und erproben diese, indem sie sich mit ihrer Hilfe eine Geschichte ausdenken.
- erproben sich im öffentlichen Erzählen vor einer größeren Zuhörerschaft, indem sie mündlich ihre Geschichten präsentieren und dabei den Erzählstuhl nutzen.

Hinführung (ca. 20 Minuten):

Ich nannte den Kindern das Ziel der Stunde: „Heute sollt ihr euch eine Geschichte ausdenken, die von einem Nilpferd handelt.“ Ich schrieb das Wort „Nilpferd“ an die Tafel und forderte die Kinder auf zu erklären, was ein Nilpferd ist und was ihnen zu diesem Wort einfällt. Dieser Impuls wurde sofort von den Kindern aufgegriffen und sie beschrieben ihren Mitschülern das Aussehen von Nilpferden und deren Lebensweise. Ich schrieb die Anregungen - *großes Tier, Afrika, Wasser, kann schwimmen...* - in Stichworten an die Tafel.

Interpretation: Durch das gemeinsame Entwickeln eines Ideenfelds konnten die Schüler ihre Vorkenntnisse einbringen und außerdem gegenseitig von ihren Ideen profitieren und sich Anregungen für ihre Geschichten holen. So konnte eine gemeinsame gedankliche und sprachliche Grundlage für alle Schüler geschaffen werden, die es den Schülern erleichterte, sich später selbst eine Geschichte auszudenken. Ein weiterer Vorteil bezüglich meiner Lerngruppe war es, dass geäußerte und für einige Kinder unbekannte Wörter gemeinsam erklärt werden konnten, nachdem sie an die Tafel geschrieben worden waren. Esra wusste beispielsweise nicht, was ein Nilpferd ist. Yasin übersetzte es deshalb für sie ins Türkische. Auf diese Weise konnte Esra ihren Wortschatz erweitern. Schüler wie Esra hörten ein neues Wort, fragten danach und sprachen es dabei erstmalig selbst. Sie hörten eine Umschreibung für das Wort und sahen es in Schriftform an der Tafel. In der späteren Präsentation der Geschichten tauchten einzelne Wörter dann in den Kontext einer Geschichte eingebettet wieder auf.

Anschließend klappte ich die Tafel auf und präsentierte das Bild. Die Kinder äußerten sich zunächst frei und beschrieben, was sie sehen konnten. Dann erklärte ich, dass das Bild eine Hilfe für das Erzählen einer Geschichte ist.

Didaktischer Kommentar: Das Bild diente als Erzählkarte und sollte Erzählimpulse freisetzen. Die Funktion einer Erzählkarte ist im Allgemeinen die, dass sie den Schülern als Strukturierungshilfe für ihre Erzählungen dienen soll. Sie stellt einen „eingefrorenen Moment“ aus einem Prozess dar (vgl. Claussen, S. 45).

Ich stellte nur drei Fragen, die sich auf die Abfolge der Geschichte bezogen:

Wie ist das Nilpferd in die Badewanne gekommen?

Wie fühlt es sich dort?

Was passiert dann?

Außerdem zeichnete ich vor und hinter das Bild jeweils ein Fragezeichen in ein leeres Feld. Die drei Fragen schrieb ich zur Erinnerung an die Tafel. Nachdem die Schüler sich mündlich zu den einzelnen Fragen geäußert hatten, gab ich folgenden Arbeitsauftrag: Jedes Kind sollte sich nun eine zusammenhängende Geschichte ausdenken und dabei zwei Wörter aus dem Ideenfeld an der Tafel in die Geschichte einbauen. Diese sollte dann vor der Klasse auf dem Erzählstuhl vorgetragen werden. Der Erzählstuhl mit einem großen Kissen in Regenbogenfarben wurde aufgestellt. Ich wies auf die drei Fragen an der Tafel hin und sagte, dass man sich ruhig bereits gehörte Ideen für die Geschichte „borgen“ könnte. Ich gab den Kindern kurz Zeit für das Ausdenken der Geschichte.

Interpretation: Mit dem Hinweis auf das „Borgen“ von Ideen konnte sprechgehemmten Schülern wie Esra die Angst vor dem mündlichen Vortrag etwas genommen werden. Dies zeigte sich daran, dass auch Esra ihre Geschichte am Ende der Stunde vortragen wollte, obwohl die Situation (Erzählstuhl vor der ganzen Klasse) neu für sie war. Methodisch wäre es auch möglich gewesen, die Kinder in Kleingruppen oder mit einem Partner an den Geschichtenfindungsprozess gehen zu lassen anstatt gemeinsam ein Ideenfeld zu entwickeln. Ich habe mich dagegen entschieden, weil ich den Umgang mit einer neuen Erzählfeld erst einmal der ganzen Klasse verdeutlichen wollte, um eventuelle Missverständnisse gemeinsam ausräumen zu können.

Präsentation (ca. 25 Minuten): Bereits nach wenigen Minuten meldeten sich die ersten Kinder und wollten nach vorne auf den Erzählstuhl kommen. Unter ihnen waren auch Alen und Luise. Alens Geschichte war gut durchdacht, denn der Ausgangspunkt der Geschichte war auch der Schlusspunkt. Er benutzte mehrere Wörter aus dem Ideenfeld (Afrika, Wasser, großes, dickes Tier). Sein Nilpferd lebte in Afrika und wollte nach China reisen, um endlich mal in viel Wasser zu baden. Auf der Reise erlebte es viele Abenteuer. Am Schluss der Geschichte kam es glücklich wieder in Afrika an. Hier ein Auszug aus seiner Geschichte: „Es war einmal ein Nilpferd, das lebte in Afrika und das Nilpferd hat sich sehr entspannt, hat mit Tieren geredet, mit Löwen und so, und im Schlamm war es, aber richtiges Wasser oder einen See gab's da nicht. Dann ist ein schwarzer Mann gekommen mit 'nem Helikopter. Der hat eine Badewanne

runtergeworfen und hat das Nilpferd getroffen am Rücken und da war es sehr traurig und dann ist der Löwe gekommen und wollte helfen, aber konnte nicht, da sind seine Zähne kaputtgegangen, weil die Wanne so hart war...das Nilpferd war sehr durstig, dann ist das Nilpferd nach China geflogen...“

Interpretation: Alen bemühte sich, die Geschichte verständlich vorzutragen. Die anderen Kinder hörten ihm zu und fragten ab und zu nach einem bestimmten Wort, das sie nicht verstanden hatten. Durch diese Nachfragen und Erklären dauerten die einzelnen Präsentationen manchmal sehr lange. Ein Nachteil in dieser Stunde war die Tatsache, dass aufgrund der Gruppengröße nach Alen nur noch vier weitere Kinder zu Wort kommen konnten, obwohl mehr auf den Erzählstuhl gewollt hätten. Die Enttäuschung darüber war sehr groß und die Kinder äußerten diese deutlich. Ich nahm dies zum Anlass, um in der darauffolgenden Stunde noch einige Kinder erzählen zu lassen. Dies lohnte sich, da die Geschichten sehr unterschiedlich waren und die Motivation zum Vortragen durch den Erzählstuhl sehr hoch war. Die Erzähler wurden so deutlich in den Mittelpunkt gerückt und die besondere Situation der Präsentation verdeutlicht und aufgewertet.

5.4. Erzählen mit dem Erzählbalken – gemeinsames Entwickeln von Geschichten mit Hilfe von einer Erzählspur (Teilungsgruppe, 14 Kinder)

Stundenziel: Die Schüler üben sich im strukturell geordneten Erzählen, indem sie eine Erzählspur aus Erzählkarten verwenden.

Phasenziele: Die Schüler...

- üben sich im Umgang mit den Erzählkarten, indem sie im Kreis mit ihnen Geschichten erfinden.
- lernen, dass die Elemente einer Geschichte austauschbar sind, indem sie einzelne Erzählkarten durch andere ersetzen.
- üben sich im selbstständigen Anwenden der Erzählhilfen, indem sie in Kleingruppen Geschichten vorbereiten und diese anschließend den anderen vorstellen.

Vorbereitung:

In der vorigen Stunde hatten die Kinder eigene Erzählkarten hergestellt, indem sie Bilder aus alten Zeitschriften herausgesucht, ausgeschnitten und auf Pappe geklebt hatten. Auf diesen Bildern sind Menschen, Tiere und Gegenstände (z.B. Autos oder Häuser) abgebildet. Diese Karten wurden in einer Schachtel mit der Aufschrift „Erzählkarten“ gesammelt.

Hinführung (ca. 20 Minuten):

Die Schachtel mit den Erzählkarten wurde in die Mitte des Kreises gestellt. Ich forderte ein Kind auf, eine Erzählkarte zu ziehen, anzuschauen und den anderen zu zeigen. Dann sollte es eine Geschichte beginnen, in der die Erzählkarte vorkommt. Anschließend zog das nächste Kind eine Karte und erzählte weiter. So wurde verfahren, bis wir vier Bilder in eine Geschichte eingesponnen hatten. Diese Bilder wurden dann hintereinander an die Tafel geheftet. Es entstand schnell eine Erzählspur⁶⁰ aus vier hintereinander gehefteten Bildern. Ich ließ nur vier Bilder auswählen, weil die Erzählspur sonst zu lang geworden wäre und man sich die einzelnen Erzählschritte nicht mehr gut hätte merken können. Die Erzählspur entstand für alle nachvollziehbar im Kreis und stellte den gemeinsamen Ereigniskern für alle dar. Anschließend forderte ich ein Kind auf, ein Bild aus der Erzählspur herauszulösen und durch ein anderes zu ersetzen. Durch diese Maßnahme veränderte sich die Geschichte, was auch sofort von den Kindern kommentiert wurde mit Bemerkungen wie: „Jetzt geht die Geschichte aber anders!“ Ich gab den Kindern recht und erklärte, dass man durch das Austauschen der Karten auch die Geschichte verändern könne. Ich gab kurz Zeit, sich die neue Bildfolge anzusehen, dann fragte ich, wer die Geschichte jetzt erzählen wolle. Die zuhörenden Kinder bekamen den Auftrag nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen, oder wenn ihnen etwas unlogisch erscheint.

Didaktischer Kommentar: Der Ausspruch: „Das ist doch voll unlogisch!“ wurde in den vorhergegangenen Stunden von den Kindern in Bezug auf den Inhalt bestimmter Geschichten geäußert und hatte die Gruppe zu heftigen Diskussionen angeregt. Langfristig führt diese Auseinandersetzung mit Erzählinhalten meiner Meinung nach zu verbesserten Fähigkeiten im Bereich des Zuhörens und zwingt die Erzähler zu genauem Erzählen sowie zu einer Orientierung an den Meinungen und Interessen der Zuhörer.

⁶⁰ Vgl. Hess. Institut für Lehrerfortbildung, 1987, S.132

Erst trug Aise eine Geschichte vor, die zwar kurz, aber für alle gut verständlich war, dann gab sie Alen den Erzählstein, und er erzählte seine Geschichte. Am Ende seines – dieses Mal nicht übermäßig langen - Vortrags fragte er selber: „Hat noch jemand Fragen?“ Anschließend vertauschte er eine Karte. Einige Kinder, unter ihnen auch die eher sprechgehemmte Esra, meldeten sich nach kurzer Zeit.

Interpretation: Die Erzählspur trug dazu bei, Sprechhemmungen abzubauen, weil durch sie ein Erzählgerüst vorhanden war und der Erzähler selbst entscheiden konnte, wie sehr er sich mit seiner Geschichte an den vorher gehörten orientiert. Sprachlich unsichere Schüler konnten sich stärker an vorher Gehörtem orientieren als sprachlich sichere, die sich kaum an vorher Geäußertes hielten und trotzdem alle Bilder einbeziehen konnten.

Marcel gab Esra den Erzählstein. Sie kam wie die anderen auch nach vorn an die Tafel, um auf die Bilder zeigen zu können. Diese zeigten eine Spinne, einen Mann, Blumen und ein Haus mit Garten. Esras Geschichte hatte folgenden Verlauf: „Vor langer, langer Zeit lebte eine Spinne und ein... Frau Fischer, wie heißt das noch mal?... (zeigt auf den Mann und die Blumen – Kinder hatten vorher gesagt: „ein Mann, der Blumen mag“, ich wiederholte diese Umschreibung für Ezra) ...Ja, genau. Vor langer, langer Zeit lebten eine Spinne und ein Mann, der Blumen mag. Der Mann wollte die Spinne gießen...Der wollte die Spinne nicht in seinem Haus...Und dann die Spinne hat...die Spinne ist weggelaufen.“ Kazim meldete sich und fragte: „Wie kann der Mann die Spinne gießen? Ist doch keine Blume!“ Esra sagte: „Der wollte die Spinne nicht.“ Ich griff ein und fragte: „Meinst Du, dass der Mann die Spinne mit dem Wasser begossen hat, damit sie einen Schreck bekommt und wegläuft?“ „Ja, der Mann wollte die Spinne nämlich nicht bei sich. Die sollte weggehen.“ Kazim: „Ach so.“ Ich fragte Esra, ob sie ihre Geschichte noch einmal ohne Unterbrechung erzählen wolle. Das tat sie dann auch und ihre Geschichte lautete jetzt folgendermaßen: „Vor langer, langer Zeit lebten eine Spinne und ein Mann, der Blumen mag. Der Mann wollte die Spinne gießen mit Wasser. Der wollte die Spinne nicht in seinem Haus. Die Spinne hat einen Schreck gekriegt und dann ist sie weggelaufen. Ende.“

Interpretation: Esra bemühte sich, die korrigierenden Rückmeldungen ihrer Mitschüler und mir aufzugreifen und ihre Geschichte etwas zu verändern, damit sie verständlicher wird. Auch wenn ihr Wortschatz noch sehr gering ist,

ist doch der Grundgedanke ihrer Erzählung klar geworden. Es ist ihr dabei gelungen, ganze Sätze zu bilden. Ich werte die Tatsache, dass sie mit ihrer Geschichte vor die Gruppe trat, als Erfolg. Ebenso erfreulich finde ich die Tatsache, dass generell keiner mehr über unbeholfene Ausdrucksweisen lachte, was in den vorhergegangenen Stunden manchmal noch der Fall war. Jetzt wurde nur noch nachgefragt oder verbessert. Solche Anlässe gab es viele und mir fiel auf, dass auch Schüler wie Alen, die eigentlich lieber selber reden als zuhören, sich zunehmend mehr im aktiven Zuhören übten und sich einbrachten, indem sie Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge machten.

In den nächsten Erzählrunden konnte ich mich immer mehr zurücknehmen. Die Kinder regelten die Reihenfolge der Vorträge selber. Auch tauschten sie die Bilder an der Tafel selbstständig aus und erfanden neue Geschichten. Die Länge der Geschichten variierte zwar, aber selbst Alen hielt sich an die vorgegebenen Strukturierungshilfen (Bilder) und begrenzte die Länge seines Vortrages. Er achtete auf seine Zuhörer, indem er sie immer im Blick behielt und auf ihre Bemerkungen einging. Die Kinder regulierten sich zunehmend selbstständiger und achteten darauf, dass keiner dazwischenredete, ohne sich zu melden.

Interpretation: Die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren gelang den Kindern meiner Meinung nach deshalb immer besser, weil sie im Verlauf der Einheit gemerkt hatten, dass durch die Anmerkungen und Hilfestellungen der Mitschüler ihre Geschichten besser verständlich wurden. Alle Kinder wollten verstanden werden und achteten deshalb auf eine ruhige Atmosphäre. In Gesprächen im Anschluss an eher unruhige Erzählphasen, die es zwischenzeitlich auch gegeben hatte, wurden gemeinsam Verhaltensregeln wie „Ich rede nicht dazwischen.“ wiederholt. Um die Erzählrunde an die Gesprächsregel „Ich melde mich, wenn ich etwas sagen will.“ zu erinnern, hatte ich in der Mitte der Einheit kleine „rote Karten“ eingeführt. Sie zeigten das Regelbild (eine Meldehand).⁶¹ Je zwei Kinder bekamen eine solche Karte und zeigten sie bei Regelverstößen stumm dem betreffenden Kind. Am Ende der Stunde wurde dann über beobachtete Regelverstöße gesprochen.

Nachdem nochmals mehrere Bilder ausgetauscht worden waren, fasste auch Luise Mut und meldete sich. Sie präsentierte ihre Geschichte vor der Tafel mit den Bildern. „Es war einmal ein sehr schönes weißes Haus mit einer sehr

⁶¹ Vgl. Ausführungen zur Visualisierung von Gesprächsregeln in: Potthoff/Steck-Lüschow/Zitzke, 1995, S. 65 f.

schönen Terrasse mit weißen Kacheln und Blumen wie auf'm Balkon. Und dort lebten zwei Zwillinge. Die hießen Jill und Joy und ihr Traum war es, mal mit einem Heißluftballon zu fliegen. Und dann hatten sie einen gesehen und wollten mal fliegen. Dann haben sie den ausgeliehen gekriegt, den Ballon. Und dann waren sie...dann sind sie über den Dschungel geflogen. Da waren Zoowärter aus dem Zoo und ein Löwe und ein Elefant. Und die (Zoowärter) wollten die in den Zoo bringen, aber das ging nicht... (Gamze meldete sich: „Wieso nicht?“) ...Weil die Zoowärter wollten die so transportieren, aber die wussten nicht, wie sie die transportieren sollten... Da sind die Frauen da gelandet und haben gefragt, was los ist und die Zoowärter haben denen gesagt was sie wollen. Die Zwillinge haben so eine Freundin und die hat ein Flugzeug. Da haben die die Freundin angerufen und dann kam die dahin und hat die Tiere so eingeladen, so hinten hin im Flugzeug. Und dann sind die Zwillinge wieder mit dem Heißluftballon weg und die Zoowärter sind mit dem Flugzeug mitgeflogen. Und dann haben die Zoowärter die Zwillinge in den Zoo eingeladen und dann haben sie noch Kuchen gegessen und so. Und die haben sich noch ganz oft getroffen und sind ganz oft in den Zoo gegangen und haben die beiden Tiere besucht. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben die noch heute.“

Esra: „Was ist das „transportieren“?“

Luise: „Na, so mitnehmen mit dem Auto oder dem Flugzeug...So'n Elefant ist schwer, den muss man halt transportieren.“

Alen sagte: „Du sagst immer noch dauernd „und dann“, es gibt doch auch noch andere Wörter.“

Ich fragte: „Wisst ihr denn noch, welche Wörter wir letzte Woche gefunden haben, die man anstatt „und dann“ auch benutzen kann, damit man nicht immer dasselbe sagt?“ Die Kinder nannten Wörter wie „plötzlich“, „auf einmal“, „ein bisschen später“ und „danach“. Luise trug ihre Geschichte nochmals vor und benutzte dieses Mal Wörter wie „ein bisschen später“ und „danach“.

Interpretation: Die individuellen Kommentare der Schüler spiegelten immer auch die unterschiedlichen Sprachentwicklungsstufen wider. Esra musste häufig Wortbedeutungen erklärt bekommen, um überhaupt „den roten Faden“ der Geschichte verfolgen zu können. Kinder wie Luise und Alen dagegen konnten sich bereits auf den Sprachstil und den Aufbau einer Geschichte konzentrieren.

Erarbeitung in Kleingruppen (ca. 15 Minuten):

Ich erklärte, dass nun jeweils Kleingruppen bestehend aus je vier Kindern gemeinsam auf genau die Weise, wie wir es vorab mit der ganzen Gruppe getan hatten, eine Geschichte mit vier Erzählkarten erfinden sollten. Die Kinder sollten sich Karten ziehen und gegebenenfalls gegen andere austauschen, falls ihnen zu ihrer Karte nichts einfallen sollte.

Didaktischer Kommentar: Durch das gemeinsame Vorgehen im ersten Teil der Stunde war eingeübt worden, wie man mit Hilfe von Erzählkarten eine Geschichte erfinden kann. Nun sollte genau dieses Vorgehen in einer Kleingruppe vollzogen werden. Dieses sehr kleinschrittige Verfahren zur Vorbereitung von Gruppenarbeit ist in meiner Lerngruppe nötig, da die Schüler nicht oft in dieser Sozialform arbeiten. In vorhergegangenen Stunden hatte ich solche Gruppenarbeitsphasen nicht kleinschrittig genug vorbereitet und einige Kinder dadurch überfordert. Da in einer Teilungsgruppe nur 14 Kinder sind, bildete ich mit zwei Kindern eine Dreiergruppe.

Nachdem die Gruppeneinteilung klar war, zog jedes Kind sich eine Karte und nahm diese mit in seine Gruppe. Die Schüler begannen in den Gruppen darüber zu diskutieren, welche Karte an den Anfang der Geschichte soll und welche ans Ende. Anschließend erzählte jedes Kind zu seiner Karte einen Abschnitt der Geschichte. Die Gruppen arbeiteten sehr unterschiedlich. Eine Mädchengruppe kam sehr schnell zu einer in sich stimmigen Geschichte und konnte diese üben. Eine Gruppe von Jungen – unter ihnen Alen - konnte sich lange nicht einigen. Alen war mit seinen Karten unzufrieden und zog zweimal eine neue. Auch gab es in dieser Gruppe kurz Streit darüber, wer anfangen durfte zu erzählen. Die Jungen war erst kurz vor Beendigung der Erarbeitungsphase mit ihrer Geschichte fertig und konnten diese nicht mehr üben.

Präsentation (ca. 10 Minuten):

Der Erzähltisch wurde aufgestellt und die erste Gruppe kam zum Erzähltisch. Luise, Esra, Nazle und Aise waren die Erzählerinnen. Die anderen Kinder versammelten sich im Halbkreis vor dem Erzähltisch. Jede der Erzählerinnen hielt ihr Bild so in der Hand, dass die Zuhörer es sehen konnten. Die Mädchen begannen zu erzählen:

Aise: „Los, du musst anfangen!“

Nazle: „Es waren einmal drei Mäuse, die lebten in einem Einkaufsladen. Die lebten in so einem kleinen Loch in der Wand und keiner wusste, dass die da sind. Und der Mann, der in dem Laden die Sachen verkauft hat, wusste das auch nicht.“

Luise: „Dieser Mann der hatte einen kleinen Hund. Der war ganz niedlich und der passte in dem Laden immer auf.“

Aise: „Einmal ist der Mann rausgegangen, der hatte ein Handy, das sieht man auch hier (zeigt ein Bild mit Mann und Handy), das Handy hat geklingelt und der Mann ist raus zum telefonieren. Und der Hund von dem Mann ist im Laden geblieben. Da sind die Mäuse raus aus dem Loch gekommen und sind auf ein Regal gesprungen, um was zu essen. Der Hund wollte die jagen und ist auf das Regal gesprungen, da ist das Regal umgekippt. Der Mann kam rein und hat den Hund geschlagen, er hat nicht gewusst, dass die Mäuse da sind. Eine Maus hat er dann gesehen und gefangen. Und dann hat der Mann den Laden zugemacht...Jetzt musst du das Ende sagen!“

Esra: „Ja, der Mann hat zugemacht und musste alles aufräumen. Der war sehr böse und hat geschimpft. Am nächsten Tag da... (Luise hilft: „...da war alles wieder ordentlich.) ...Am nächsten Tag da war alles wieder sauber. Ende.“

Aise: „Und sie lebten glücklich bis ans Ende!“

Interpretation: Der Arbeitsauftrag war gut verstanden und umgesetzt worden. Der unterschiedliche Sprachentwicklungsstand kam bei der Vorbereitung und bei der Präsentation zum Ausdruck. Nazle und Aise, die auch außerhalb der Schule Kontakt mit deutschen Kindern haben und jeden Nachmittag die Schulstation besuchen, steuerten mehr zur Geschichte bei als Esra. Erfreulich fand ich, dass es dieser Gruppe gelungen war, sich auf eine gut verständliche Geschichte zu einigen und diese wie vorher geübt vorzutragen. Dabei kamen alle dazu, etwas zu sagen, ohne den roten Faden zu verlieren.

Die Gruppe mit Alen dagegen war während der Präsentation nicht in der Lage, ihre Geschichte ohne fortwährende Unterbrechungen („Nein, so war das nicht! Jetzt komme ich doch erst mal!“) vorzutragen. Bei der anschließenden Besprechung erklärten die Zuhörer, dass die Geschichte durch die Unterbrechungen nicht gut zu verstehen war. Alen, Kazim, Emre und Marcel wollten sie daraufhin noch mal üben, um sie in der nächsten Stunde „richtig“ vorzutragen zu können. Zum Üben nutzten sie die Pause und trugen die Geschichte dann nochmals vor. Dieses Mal war sie besser verständlich und der Vortrag gelang ihnen fast ohne Streit.

6. Lernerfolge

In der hier dargestellten Einheit konnten wichtige Grundlagen für die weitere Arbeit in der Klasse geschaffen werden. Die Kinder machten sowohl im sprachlichen als auch im sozial-interaktiven Bereich Fortschritte, was sich auch bei anderen Gelegenheiten (zum Beispiel im Morgenkreis) bemerkbar machte. Alle angebotenen Erzählfhilfen wurden angenommen. Bezogen auf den Lerngegenstand lassen sich die individuellen Lernerfolge wie folgt darstellen: Sprechgehemmte Schülerinnen wie Esra stellten sich in dieser Einheit das erste Mal vor die Klasse, um einen mündlichen Vortrag zu präsentieren. Esra bemühte sich, Verbesserungsvorschläge von ihren Mitschülern oder mir aufzugreifen, um so ihre Geschichten sprachlich zu verbessern und verständlicher vorzutragen. Sie lernte, dass es nicht schlimm ist, wenn man mehrmals in der Stunde nach der Bedeutung verschiedener Wörter fragt. Esra erweiterte ihren Wortschatz und entwickelte ihr Sprachbewusstsein. Mit Erzählfhilfen wie Erzählkarten oder Gegenständen kann sie jetzt eine kurze Geschichte in ganzen Sätzen präsentieren. Sie trat im Verlauf der Einheit zunehmend selbstbewusster auf und brachte auch eigene Ideen in die Einheit ein. Am Tag, nachdem wir zu Gegenständen Geschichten erzählt hatten, kam sie mit einer Muschel zu mir, hielt sie mir ans Ohr und sagte: „Hör mal – wie das Meer... Können wir nicht mal zu der Muschel eine Geschichte erzählen?“ Ihr Vorschlag wurde von den Kindern angenommen und es entstanden Geschichten von einer Muschel, die rauscht wie das Meer.

Alen hat durch die Rückmeldungen seiner Mitschüler („Alen, du willst immer, dass wir dir zuhören, aber uns hörst du nie zu!“) gemerkt, dass er auf seine Mitschüler eingehen muss, wenn er von der Gruppe angenommen werden will. Am Ende der Einheit störte er weit weniger durch Dazwischenreden, sondern stellte im Anschluss an die Geschichten Fragen, die sich auf deren Inhalt bezogen. Dies zeigt, dass er seine Fähigkeiten im Bereich des Zuhörens verbessern konnte. Auch gab er anderen Kindern bereitwillig Auskunft, wenn sie ein Wort oder eine Passage nicht verstanden hatten. Zum Beispiel erklärte er einer Mitschülerin, was ein Forscher ist. Auf das zaghafte Nachfragen einer Mitschülerin: „Alen, entschuldige, dass ich störe, aber was ist ein Forscher?“ reagierte er nicht wie üblich ungeduldig und ruppig. Er erklärte geduldig, dass ein Forscher jemand ist, der „ein Geheimnis herauskriegen will, etwas, was noch keiner weiß wie einen Schatz finden oder eine versunkene Stadt oder so...“ Ihm gelang es nach und nach, sich mit seinen Wortbeiträgen auf die

Konzentrationsfähigkeit und die Interessen seiner Mitschüler einzustellen. Alen erweiterte seinen Wortschatz und benutzte weniger häufig falsche Artikel vor Wörtern, die beim gemeinsamen Sammeln an der Tafel erklärt worden oder in anderen Geschichten bereits vorgekommen waren.

Für Luise bedeuteten ihre mündliche Präsentationen vor der Klasse eine große Herausforderung, die sie immer besser meisterte. Sie sprach zunehmend lauter und deutlicher, weil die Zuhörer sie oft darauf hingewiesen hatten, dass sie nicht alles verstanden hatten. Sie versuchte, sich auf ihre Mitschüler einzustellen und die Geschichten möglichst logisch aufzubauen. Wenn Rückfragen kamen, dann erklärte auch sie gerne einzelne Wörter. Sie ging beim Erzählen und beim Erklären immer mehr aus sich heraus, so benutzte sie am Ende der Einheit zunehmend Mimik und Gestik. Sie drückte sich zunehmend differenzierter aus und feilte an ihrem Sprachstil, indem sie zum Beispiel versuchte, Wiederholungen („und dann...und dann...“) zu vermeiden.

Die ausgewählten Methoden konnten dazu beitragen, den mündlichen Sprachgebrauch zu fördern sowie Sprechhemmungen abzubauen. Für alle Methoden gilt jedoch, dass sie nur funktionieren, wenn eine vertrauensvolle und entspannte Atmosphäre in der Klasse herrscht. Die Konzentration auf das gesprochene Wort ist für alle Beteiligten sehr anstrengend, denn sie erfordert ein hohes Maß an Geduld, Toleranz und Motivation. Wenn Spannungen im Raum waren, gelang das Zuhören und damit auch das Erzählen nicht so gut. Daran zeigt sich, dass Erzählrunden sich nicht erzwingen lassen. Sie gelingen nur, wenn ein gewisses Maß an Akzeptanz unter den Schülern herrscht und sie sich aufeinander einlassen. Generell lässt sich sagen, dass diese Akzeptanz durch eine Bewusstmachung in Gesprächen über Erzählrunden, die nicht so gut funktioniert haben, gesteigert werden konnte. Die Kinder halfen sich zunehmend mehr und gaben sich gegenseitig Raum für die Präsentationen. Diese Grundhaltung ist meiner Meinung nach für gemeinsames Lernen in allen Unterrichtsbereichen (nicht nur für das Erzählen) notwendig. Ich denke auch, dass ein großer Vorteil für mich die Arbeit in der Teilungsgruppe war. Mit 28 Kindern hätten die dargestellten Methoden sicherlich nicht ohne Frustrationen umgesetzt werden können, denn die Kinder hätten viel zu lange warten müssen, bis sie an die Reihe gekommen wären. Die eigene Präsentation ihrer Geschichten war für alle Kinder stets der Höhepunkt der Erzählstunden, auch wenn ihnen das Nachfragen und Helfen ebenfalls Spaß machte und sie dadurch an Selbstvertrauen gewannen.

Die zuletzt dargestellte Stunde zeigt, dass die Arbeit in Kleingruppen für einige Schüler noch sehr schwierig ist. Es gelang allen Kindern in den jeweiligen Erzählstunden gut, sich eine zusammenhängende Geschichte auszudenken und individuell vorzutragen, nachdem gemeinsam Ideen gesammelt worden waren. Jedoch fiel es ihnen noch schwer, sich in einer Gruppe auf eine Endfassung für die Präsentation zu einigen. Ich bin mir jedoch sicher, dass die Fähigkeit, aufeinander einzugehen und in der Gruppe zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen, durch Übungen wie die dargestellten Erzählrunden weiterentwickelt werden kann, auch wenn dies ein langwieriger Prozess ist.

6.1. Ausblick

Auch wenn durch das gesellige Erzählen das Sprach- und Selbstbewusstsein der Kinder und die Fähigkeit zum aktiven Zuhören gefördert werden konnte, war diese Einheit nur ein erster Schritt im Rahmen der Entwicklung der Erzählkompetenz. Die Entwicklung der Erzählkompetenz ist ein längerer Prozess, der nicht von heute auf morgen zum Erfolg führen kann. Dennoch ist das Zwischenergebnis in der Klasse 2b erfreulich, denn es zeigt, dass sowohl auf sprachlicher als auch auf sozial-interaktiver Ebene erste Fortschritte zu verzeichnen sind. Um diese zu festigen und auszubauen, sollte das gesellige Erzählen in einer entspannten Erzählrunde über die gesamte Schulzeit hinweg den Unterrichtsalltag prägen. Die gesellige Erzählpraxis wird in der 2b mit Sicherheit fortgeführt, denn immer wieder bringen Kinder Gegenstände aus dem Urlaub (s. Esras Muschel) mit und wollen dazu Geschichten erzählen. Wir sind jetzt dazu übergegangen, auch im Morgenkreis am Montag mit Erzählhilfen wie Gegenständen oder Fotos, die die Kinder mitbringen, Begebenheiten vom Wochenende zu erzählen. In diesen Montagskreisen macht es sich bemerkbar, dass sich eine gewisse Fragehaltung herausgebildet hat, die sich sowohl auf die Wortbedeutung wie auf die Logik des Erzählten bezieht. Die Kreise werden dadurch lebendiger, anschaulicher und für alle interessanter.

7. Literaturverzeichnis

- Bartnitzky, Horst:** *Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000
- Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Arbeitsstelle Zweisprachige Erziehung:**
web://bebis.cidsnet.de/fächer-lerfelder/interkulturelle_erziehung/zweisprachige_erziehung
- Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden.** Mannheim: Brockhaus, 1993, S. 696
- Claussen, Claus / Merkelbach, Valentin:** *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen.* Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 1995
- Diekmann, Miep:** *Erzählt mal! Geschichten aus der Erlebniswelt 4-7jähriger Kinder.* Ravensburg: Maier, 1980
- Dehn, Mechthild:** *Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag.* In: **Grundschule 1,** Braunschweig: Westermann Verlag, 1986, S. 16-19
- Dehn, Mechthild / Warm, Ute:** *GRUNDSCHULE-Kolloquium „Erzählen und Zuhören“.* In: **Grundschule 1,** Braunschweig: Westermann, 1996, S. 34 -36
- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder:** *Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas.* In: **Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur.** Weinheim; Basel: Beltz, 1991
- Feix-Mag, Daniela:** *Wörter sind Schätze. Spielerisch die Sprache entwickeln.* Offenbach/M.: Burckhardthaus-Laetare-Verlag, 1996
- Glumpler, Edith / Apeltauer, Ernst:** *Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen. Methodische Entscheidungen. Projekte.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.):** *Erzählen in der Grundschule.* Druckschrift Nr. 2049/0987, Fulda: 1987
- Hurrelmann, Bettina:** Vorsicht vor der sogenannten Schulerzählung. In: **Grundschule 1,** Braunschweig: Westermann Verlag, 1996, S. 38-39
- Klank, Anne:** *Erzählen in der Grundschule. Oder: Kreativität braucht Zeit und Raum.* In: **Grundschule 7-8,** Braunschweig: Westermann Verlag, 1996, S. 27 -28
- Kohl, Eva Maria:** *Spielzeug Sprache. Ein Werkstattbuch.* Berlin: Luchterhand, 1995
- Kohnstamm, Rita:** *Praktische Kinderpsychologie. Die ersten 7 Jahre.* 1. korrigierte und erweiterte Auflage, Bern: Huber, 1990
- Merkel, Johannes / Nagel, Michael:** *erzählen. die wiederentdeckung einer vergessenen kunst. geschichten und anregungen: ein handbuch.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 1982
- Meyers Großes Universallexikon in 15 Bänden.** Mannheim: Bibliographisches Institut, 1985, S. 293
- Meyer, Hilbert:** *Unterrichtsmethoden I: Theorieband.* Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor, 1987

- Nickel, Horst / Schmidt-Denter, Ulrich:** *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern.* Basel: E. Reinhardt, 1988
- Oksaar, Els:** *Spracherwerb des Kindes. Psycho- und pädolinguisitische Aspekte.* In: **Lange, Günter / Neumann, Karl / Ziesenis, Werner:** *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen. Sprachdidaktik. Mediendidaktik. Band 1.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1998
- Potthoff, Ulrike / Steck-Lüschow, Angelika / Zitzke, Elke:** *Gespräche mit Kindern. Gesprächssituationen. Methoden. Übungen, Kniffe, Ideen.* Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor, 1995
- Rehbein, Jochen / Griebhaber, Wilhelm:** *L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung.* In: **Ehlich, Konrad (Hrsg.):** *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996
- Schade, Ernst:** *Deutsch als Zweitsprache – Ein neues Fach in Schule und Hochschule.* In: **Tumat, Alfred J./Grönke, Bruno/Horn, Dieter (Hrsg.):** *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Band 8. Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1989
- Schuster, Karl:** *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1999
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport:** *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule. Klasse 1-6. Deutsch.* Berlin, 1988
- Wiener, Harvey S.:** *Sprache für ein ganzes Leben.* Ravensburg: Maier, 1988
- Wintgens, Hans-Herbert:** *Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht.* In: **Der Deutschunterricht,** Jg. 32, 1980, Heft 2, S. 35 - 49

Ich versichere, dass ich die vorliegende Prüfungsarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Berlin, den 14. Mai 2001

