

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Erzähl was was!

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhalt

1. Einführung	4	14. Erzählen mit Gegenständen	55
2. Über das mündliche Erzählen von Kindern und über die Erzählwerkstatt	5	15. Anfänge, Schlüsse, Ausrufe und Laute	60
3. Erzählkreis	10	16. Geschichtenanfänge mit Bildkarten (Türen, Hausnummern, Türgriffen, Treppen etc.) auffinden	63
4. Erzählhilfen	13	17. Fühlbücher als Ergebnis des Geschichtenerzählens	65
5. Große Handpuppe als Lernmodell der ZuhörerIn	21	18. Mit selbst gemalten Bildtafeln Geschichten erzählen und singen – Bänkelsang	68
6. Finger- und Handpuppen	23	19. Geschichten aus Wortkärtchen legen und kleben/Geschichtenbänder herstellen	73
7. Erzählen mit selbst gemachten Flachfiguren	28	20. Märchenbaukasten	74
8. Die Erzählfamilien	35	21. Fantasiebaukasten	77
9. Die Cliques (Kindergruppen von Gleichaltrigen)	40	22. Reihengeschichten mit dem „roten Faden“ und den Anhaltspunkten	84
10. Flachfiguren von Lieblingstieren	42	23. Erzählspiel mit Spielplan	89
11. Flachfiguren von fremden Wesen	46	24. Geeignete Dokumentationsformen für das mündliche Erzählen	91
12. Erzählen mit Flachfiguren im Papier- bzw. Kartontheater	48		
13. Mit Bildern erzählen – Bilder kombinieren und Geschichten erfinden	50		

1. Einführung

Wenn im Zusammenhang mit dem Grundschulunterricht vom Erzählen der Kinder und Erwachsenen, von Erzählkultur die Rede ist, dann können Merkmale benannt werden, an denen sich diese Erzählkultur zeigt. Im Kindergarten gemeinsam mit den Kindern entwickelt und weitergeführt und dabei durchaus von tradierten Ansätzen beeinflusst, wird diese Erzählkultur in den aufeinander folgenden Grundschulklassen und auch darüber hinaus entfaltet. Sie zeigt sich vor allem in einer zunehmend anspruchsvolleren geselligen Erzählpraxis der Kinder und dient insgesamt ihrer Sprachentwicklung.

In den Klassen, die eine gesellige Erzählpraxis pflegen und ausüben, gibt es die Institution einer offenen Erzählwerkstatt mit

- Ideen, Impulsen, Beispielen und Materialien im Sinne von vielfältigen Anregungen;
- Produktionsmitteln (Halbfertigware), um Erzählideen zu realisieren;
- angemessener Zeit (z. B. im Zusammenhang mit Deutsch und Freier Arbeit usw.).

Als weitere unerlässliche Institution findet sich dort ein regelmäßig stattfindender Erzählkreis mit angenähert symmetrischen Gesprächsformen, mit wechselseitiger Akzeptanz und Unterstützung, mit Regeln, Ritualen und Ämtern sowie erzählförderlichem „Zubehör“.

Im Erzählkreis entstehen Erzählideen für Geschichten, in der Erzählwerkstatt werden aus Ideen Geschichten, in den Erzählkreis münden diese Geschichten dann wieder ein.

Erzählkultur zeigt sich vor allem auch an dem empathischen Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern, etwa an ihrem einfühlsamen, aktiven Zuhören, an Konkurrenzvermeidung, an behutsamen, dem Erzählen förderlichen Beurteilungen und an spezifischer Ermutigung und Unterstützung der Zögerlichen, der Zurückhaltenden, der Schwachen.

Mit Erzählstunden, in denen Lehrerinnen und Lehrer und auch professionelle Erzähler den Kindern Geschichten erzählen, regen sie Fantasie und Kreativität der Kinder an und bieten Sprachvorbilder. Letztlich zeigt sich Erzählkultur an gemeinsamen Werkstattgesprächen sowie in Kleingruppenkonferenzen, in denen

über Sprache nachgedacht wird, in denen sich Kinder und Erwachsene beim Geschichtenersinnen und -erzählen mit Sprache auseinandersetzen und sprachhandelnd über Sprache verständigen. Werkstattgespräche sind eine ständig sprudelnde Quelle für Erzählideen, Erzählansätze und für das Geschichtenerfinden.

Im Rahmen einer derartigen Erzählkultur sind Erzählmaterialien unverzichtbar. Als Erzählmaterialien werden z. B. reale Gegenstände, Bilder (Fotos, Zeichnungen, Drucke), Bildkombinationen, Collagen, Figuren, Handpuppen, Karten mit Reizwörtern und Reizwortkombinationen, erzählförderliche Hilfsmittel u. v. a. bezeichnet. Erzählmaterialien geben Anstöße für Geschichten, geben Anfänge vor, lösen Ideen und Ereignisfolgen aus für ganz unterschiedliche und facettenreiche Gedankengänge „in den Köpfen der Kinder“. Sie regen Kinder (und Erwachsene!) zum Ersinnen, zum Erfinden von Geschichten an, die dann, wenn sie „fertig bedacht“ sind, mündlich erzählt werden können. Mit den Erzählmaterialien werden immer auch inhaltliche Andeutungen, Vorgaben und Ideen vermittelt, welche die Grundschul Kinder aufgreifen und auf ihre Weise gestalten, verändern und ergänzen können. Thematische „Rahmen“ werden angedeutet und Impulse gegeben, die Kinder „weerspinnen“ können. Prinzipiell sind Erzählmaterialien jedoch nicht festgelegt, sondern offen.

Im Klassenzimmer sind Erzählmaterialien ständig verfügbar, d. h. die Kinder einer Klasse finden sie an einem festen Platz im Erzählschrank, im Erzählregal oder mindestens in einer Erzählkiste gut sortiert und übersichtlich geordnet vor. Sie können dann im räumlichen und zeitlichen Rahmen einer Erzählwerkstatt individuell, mit einem Partner, mit einer Kleingruppe auswählen und entscheiden, welcher Impuls aufgegriffen, welche Geschichte erdacht, erfunden werden und dann für den Erzählkreis als Mittelpunkt und klasseninterne „Öffentlichkeit“ vorbereitet werden soll.

Und: Erzählmaterialien sind von der Lehrerin, vom Lehrer selbst angefertigt bzw. gesammelt worden, zusammen mit den Kindern, versteht sich.

Um Erzählmaterialien geht es in diesem Band.

Claus Claussen

2. Über das mündliche Erzählen von Kindern und über die Erzählwerkstatt

„Woher kommen die Geschichten?
Fallen sie vom Himmel wie Regen oder Schnee?
Wachsen sie aus der Erde wie Gras?
Sind sie im Schrank versteckt?
Geschichten sind überall.
Sie schlafen in unserem Kopf.
Sie schlafen in allen Dingen auf der Welt.
Wir müssen sie aufwecken.
Das kann jeder.
Wenn er will.“ (Kohl, 1993)

dergärten, Grundschulen sowie Sekundarstufenschulen skizziert werden, die einen öffentlich-rechtlichen Qualifizierungsauftrag haben. Dieser sieht vor, heranwachsenden Kindern gemäß ihres individuellen Bildungsanspruches den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit (quasi als „Schlüsselqualifikation“, die auch Erzählkompetenz einschließt) und den Gebrauch der „freien Rede“ zu ermöglichen. Dabei soll die Balance zwischen Freiheit und Bindung, d. h. von freiem und angeleitetem (kultivierendem) Erzählen gewahrt bleiben.

2.1 Brauchen Kinder Geschichten?

Kinder brauchen Geschichten (Ewers, 1989, S. 8). Mündliches Erzählen mit und vor Kindern zeigt aktuell, wie gut sie diese Geschichten gebrauchen können, um z. B. in der Familie „Ruhe und Gleichgewicht am Ende eines Tages“ zu finden (Claussen/Merkelbach, 1995, S. 6), um sich selbst durch erzählte Geschichten unmittelbar oder mittelbar verständlich zu machen, um „sich“ zu erzählen oder ihre Situation zu Wort kommen zu lassen. Sie brauchen sie aber auch, um ähnliche sowie fremde Weltdeutungen und Lebensentwürfe kennen zu lernen und um sich neue Wörter, Redewendungen, Sätze und Erzählmuster anzueignen.

Die nachfolgend skizzierten Konzeptansätze zur Erzählwerkstatt entstammen praxisnahen Überlegungen mit dem Ziel, mündliches Erzählen von Kindern und Erwachsenen wieder stärker zu fördern.

Vor allem die didaktischen Vorschläge zu Erzählsituationen wurden zunächst für den Bereich der Grundschule entwickelt (Beck/Claussen, 1990; Claussen, 1991), später in den Bereich der Vorschulzeit (Kindergarten) einerseits und dann auch in Richtung Sekundarstufe andererseits (Claussen, 1993/1994) erweitert. Erste Anstöße für das Konzept Erzählwerkstatt kamen aus der „Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst“ (Merkel/Nagel, 1980, S. 13f.), aus Befunden darüber, dass das „Erzählen (das des Lehrers wie das der Kinder) fast aus der Grundschule verbannt“ gewesen sei (Dehn/Warm, 1986, S. 34–36). Die feststellbaren schulpraktischen „Verkürzungen“ auf schriftliches Erzählen, auf die sog. „Erlebniserzählung“ und auf das Nacherzählen führten zu gehäuften Nachfragen aus der Schulpraxis an die institutionelle Fortbildung nach einer neuen Erzählpraxis (Claussen, 1995, S. 131f.), bei der gleichwohl Erinnerungen an die traditionelle „narrative Kultur“ in der Grundschule Auslöser waren. Diese Anstöße wurden später durch Befunde der Erzählforschung und ihre „erzähl-didaktischen Konsequenzen“ ergänzt (Boueke/Schüle, 1995, S. 209).

Im Folgenden sollen praxisnahe Erzählansätze für Kin-

2.2 Welches Erzählen ist hier gemeint?

„Kinder erzählen – wenn man sie lässt oder anleitet, von sich aus, von sich, von dem, was sie bewegt. Sie erzählen von ihren Erfahrungen, Vorstellungen, Träumen und Fantasien. Sie tun es um so lieber, wenn sie bemerken, dass andere ihnen zuhören, wenn sie die Aufmerksamkeit und die erzählbedingte Zuwendung anderer spüren“ (Claussen/Merkelbach, 1995, S. 7). Zumeist wird mündliches Erzählen (als Prozess) überwiegend als sprachliche Vergegenwärtigung zurückliegender Erfahrungen, als „Weitergabe von Geschehen“ verstanden (Ehlich, 1983, S. 137). „Erzählen ist eine Allweltstätigkeit. Man kann etwas erzählen, man kann von etwas erzählen, und es gibt nichts auf der Welt, das nicht zum Gegenstand des Erzählens werden könnte“ (Weber, 1989, S. 42). Aus diesem weit gefassten Erzählbegriff lässt sich jene spezifische Spielart des Erzählens hervorheben, die als „Erzählen einer Geschichte“ näher gekennzeichnet werden kann.

Mit jeder Ankündigung: „Ich will euch eine Geschichte erzählen!“ ist stets eine spezifische „Zusage“ verbunden, nämlich „etwas Besonderes, Außergewöhnliches, Unerwartetes“ (Boueke/Schüle, 1995, S. 15) bieten zu wollen. Im Mittelpunkt einer Geschichte steht stets ein „Ereignis“ bzw. eine zusammengehörende Ereignisfolge, die „gewissen Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeiten“ (Quasthoff, 1980, S. 27) entsprechen muss. Die für Geschichten typische „Funktion“ besteht darin, die Zuhörer auch emotional „in ein sich plötzlich und unter Umständen dramatisch veränderndes Geschehen“ zu „verwickeln“, in eine „durch das Auftreten eines unerwarteten Ereignisses ausgelöste Spannung, die einer entsprechenden Lösung bedarf“ (Boueke/Schüle, 1995, S. 15). Dabei muss allerdings nicht zwingend ein Geschehen wiedergegeben werden, das der Erzähler selbst „erlebt“ hat. Erzählgegenstand kann auch von anderen Gehörtes, Gelesenes, per Medien Vermitteltes, selbst Ausgedachtes, allein oder mit anderen gemeinsam Ersonnenes sein (worin z. B. auch Selbsterlebtes, Gehörtes, Zitiertes, kreativ und narrativ „Ver-

mischtes“ zusammenfließen kann). Diese Form des Erzählens beruht auf kunstfertigem, bewusstem Umgang mit Sprachmaterial.

2.3 Voraussetzungen für eine Erzählkultur in Kindergarten und Grundschule

Kinder verarbeiten beim mündlichen Erzählen die Erfahrungen mit ihrer Welt; sie teilen sich mit, allerdings auf höchst unterschiedliche Weise, je nach dem Stand ihrer Sprachentwicklung und Erzählpraxis. Aus der Erzählforschung ist bekannt, welche voneinander unterscheidbaren Entwicklungsschritte Kinder auf dem Weg zur Erzählfähigkeit im Kindergarten- und Grundschulalter zurücklegen (Hoppe-Graff, Schöler/Schell, 1980, S. 40):

- „1. Die Produktion besteht aus nur einer Aussage.
2. Die Produktion besteht aus mehreren unverbundenen Aussagen.
3. Die Produktion besteht aus temporal, aber nicht kausal verbundenen Aussagen.
4. Die Produktion besteht aus temporal und kausal verbundenen Aussagen, die jedoch keinerlei Information über die Zielorientiertheit des Protagonisten beinhalten.
5. Die Produktion besteht aus temporal und kausal verbundenen Aussagen, die sogar zusätzlich noch mit Angaben über die Zielorientiertheit des Protagonisten versehen sind.“

Diese Schritte legen die Kinder allerdings in individuell unterschiedlicher Zeit (d. h. z. B. auch mit individuellen Verzögerungen) und bezüglich der Ergebnisse auch in individuell unterschiedlicher Ausprägung zurück.

Spätere Untersuchungen bestätigen diese Befunde im Wesentlichen (Boueke/Schüle, 1995, insbesondere S. 74 ff.), wobei aufgezeigt werden kann, wie sich während der Lebensspanne vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschulzeit einfachere „Texttypen“ („isolierte“ und „lineare“ Texte) zu komplizierteren „Texttypen“ („strukturierte“ und „narrative“ Texte) verändern. Dies geschieht ganz offensichtlich als „Teil der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten“ und des „Weltwissens“ der Kinder (Boueke/Schüle, 1995, S. 200).

Obwohl der individuelle Erwerb von Erzählfähigkeit als weitgehend „selbst gesteuerter kognitiver Entwicklungsprozess verstanden wird“ (Boueke/Schüle, 1995, S. 209), bleibt die Frage ungeklärt, inwieweit zum einen dieser Prozess durch methodisch organisierte Anleitungen und Herausforderungen (Aufgaben) einer Erzählkultur günstig beeinflusst werden kann und zum anderen, unter welchen förderlichen Bedingungen dies geschehen könnte, kurz, ob und wie Erzählen lern- und lehrbar sei.

2.4 Kritik der tradierten Erzählpraxis

„Ich habe beim Erzählen nie Angst gehabt, doch bei dir und einigen anderen ‚Lehrern‘, sagte der Friseur und schaute den Lehrer an, habe ich nach einer Weile die Lust verloren, weil ihr nicht meine Geschichten, sondern meine Sprachfehler verfolgt habt.“ (Schami, 1991, S. 46)

Als erste direkte Annäherung an das Konzept Erzählwerkstatt erscheint es zweckmäßig, jene kritischen Einschätzungen kurz und summarisch zusammenzufassen, die bei der Reflexion der traditionellen schulischen Erzählpraxis aufgefunden wurden:

- Eine unsymmetrische kommunikative Beziehung und Dominanz von Erziehern und Lehrern, und zwar in mehrfacher Hinsicht:
 - a) als Hauptinitiatoren und Hauptadressaten alles Erzählens
 - b) als ständig präsente Korrekturinstanz, die, an einem „guten“ Erzählmuster und Vor-Bild orientiert, auf die möglichst ökonomische Aneignung von spezifischen Form- und Gestaltungselementen achtet
 - c) als vor-eilige und vor-sorgliche Eingreifinstanz, die (noch) gar nicht wissen kann, was die Kinder vorhaben
 - d) als Beurteilungsinstanz, die, an einem guten Ergebnis orientiert, die Rangplätze zuweist.

Die „auf den Lehrer hin orientierte Kommunikationsstruktur“ drängt „den Schüler tendenziell in die Situation von jemandem, der auf eine Frage antwortet“ und nicht in die „eines Geschichtenerzählers“ (Klein, 1980, 282 f.).

– Dem Vorigen entsprechend eine unzureichende Entwicklung der sozialen Dimension beim Erzählen
Dabei erscheint sowohl das „Sich-etwas-Erzählen“ im Kreise der Gleichaltrigen unterentwickelt wie auch das gemeinsame „Geschichtenersinnen und -erfinden“ zum Zwecke des Weitererzählens.

– Die Kürze der verfügbaren Zeit
Alles, was Erzählen heißt, muss üblicherweise im Rahmen einer 45-Minuten-Stunde „verfertigt“ und „abgeleistet“ werden, was z. B. die Chancen langsamerer Kinder deutlich begrenzt.

– Diskontinuierliche Erzählpraxis
Das eher punktuelle Aufgreifen von „Erzählen“ (es wird nur hier und da mal erzählt!) schafft kein Kontinuum beim Aufbau einer Erzählkultur in der Schule und zeigt deutlich ein bisher fehlendes erzählidaktisches Curriculum mit „Schülerprofil“ auf.

„Schülerprofil“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Kinder mehr und mehr das Erzählen und Vorbereiten (Planen) von Geschichten in die eigene Verantwortung nehmen. Dies geschieht etwa hinsichtlich der Wahl eines Impulses oder einer Idee für eine Geschichte, der Entscheidung über Zeitdauer von Verfertigung und Erprobung bzw. Überarbeitung gemeinsam

mit anderen Kindern sowie hinsichtlich des Zeitpunktes der Veröffentlichung.

– Vorrang des Schriftlichen vor dem Mündlichen
Erzählen und (miteinander) Sprechen wird nicht als eigenwertiges sprachliches Handeln akzeptiert. Das führt zu einem zu curricularen und auch schulpraktischen Defiziten, was etwa Baurmann zu Recht mit „Schlüsselqualifikationen“ im Berufsleben in Zusammenhang bringt, da „neben Fähigkeiten im Schriftlichen zunehmend Leistungen im Mündlichen verlangt“ werden (Baurmann, 1984, S.258 ff.). Die Bevorzugung des Schriftlichen wird zum anderen auch mit den „fehlenden Belegen“ für „nachprüfbar“ Leistungseinschätzung und -bewertung begründet.

– Fokussierung des Erzählens auf das Nacherzählen
Auch hier dominiert eine seit langem ungebrochene Tradition, nämlich der Orientierung an einem Vor-Bild als maß-setzender Instanz. Diese Orientierung mündet in die Forderung an die Kinder nach vor-bildlichem Erzählen. Die Aufgabe lautet, dem jeweils gesetzten Standard möglichst nahe zu kommen. Vom ersten Schultag an tradieren Lehrende per Nacherzählung spezifische Form- und Gestaltungselemente.

– Mündliches Erzählen als Vorstufe des Schriftlichen
Diese in der Grundschule beobachtbare Praxis fördert mündliches Erzählen so lange, bis die Kinder des Schreibens mächtig werden. Dann wird das Mündliche stark reduziert und nicht mehr als „zweite Säule“ neben dem Schriftlichen weiterentwickelt.

2.5 Erzählwerkstatt

Mehrdimensionale Überlegungen, wie aus der Kritik der tradierten schulischen Erzählpraxis neue Konzeptionen entwickelt werden könnten, führten in der Grundschule zu Ansätzen, die sich nicht mehr „vorwiegend an traditionellen literarischen Mustern“ orientieren (Dehn, 1986, S.16–19), „sondern an der Funktion des Erzählens im Alltag und dem Vermögen der Kinder.“ Dazu ist es erforderlich, „entspannte Erzählsituationen“ zu schaffen, auch einfachere Erzählformen zu akzeptieren, komplexere Aufgaben zu stellen, die Kinder in spezifischer Weise auf sich selbst fokussieren können, oder durch Erzählsituationen thematische Rahmen zu setzen, in deren Zusammenhang Kinder z.B. eigene oder gemeinsame Erzählansätze wählen können. Auch eine unterhaltende Funktion des Erzählens sowie das Genießen von erzählten Geschichten anderer soll akzeptiert werden.

Diesen Überlegungen folgte der Ansatz „Erzählen als gesellige Praxis“ (Beck/Claussen, 1990; Claussen, 1991), der zum einen Anregungen aus der Freien Arbeit und insbesondere aus dem kreativen freien Schreiben (z.B. Merkelbach, 1993) sowie zum anderen die Leitidee der „literarischen Geselligkeit“ (Mattenklott, 1979) und langjährige Erfahrungen aus der Praxis

des Unterrichtsgesprächs (Morgenkreis/Stuhlkreis/Gesprächskreis) aufnahm.

Wie viele sinnvolle Gestalten diese offenere Unterrichtsform annehmen kann, ist bereits mehrfach beschrieben worden (z.B. Röbe/Walcher, 1992, S.40f.). Dazu gehört auch jene des Erzählkreises als Gremium (mit seinen gesprächsfördernden und -stützenden Impulsen, Gelegenheiten, Ritualen, Regeln und Dokumentationsformen) für von Kindern, von Lehrer oder Lehrerin sowie anderen Erzählern dargebotenen und anschließend im „Werkstattgespräch“ (was z.B. auch Einflüsse des Werkstattunterrichts zeigt) erörterten Geschichten. Später kamen noch die eher inhaltlichen Ansätze aus der „Grammatik der Phantasie“ (Rodari, 1992) hinzu: Zum einen verfolgten sie das Ziel, „Kindern zu helfen, sich ganz allein ihre eigenen Geschichten zu erfinden, zum anderen hatten sie den Anspruch, „alle Gebrauchsmöglichkeiten des Wortes allen zugänglich zu machen“ (ebenda, S.9).

In der mit diesen Hinweisen umrissenen, prinzipiell offenen Erzählwerkstatt als sorgfältig vorbereiteter schulischer Umgebung „entsteht ein Spannungsfeld, in dem viele Erzählansätze, Ideen, spontane Einfälle zusammenfließen und aufgrund von gemeinsamen Aushandlungsprozessen, gemeinsamen Nachdenkens über Ablauf und Ausgestaltung zu je originalen Erzählungen werden“ (Claussen/Merkelbach, 1995, S.8).

Die Erzählwerkstatt schafft ein kontinuierlich vorhandenes, sich nach und nach im Anspruch steigerndes schulisches Arrangement, d.h. einen Zeitrahmen für vielfältige Erzählsituationen mit vielen Merkmalen des Werkstattunterrichts. Dazu gehören z.B. vorgegebene oder zusammen mit den Kindern erarbeitete, möglichst offene Angebote, die zu Initiativen und zum Auswählen auffordern und außer fertigen Impulsmaterialien auch Ideen sowie Produktionsmittel verfügbar machen.

Dabei verschiebt sich generell die Unterrichtsweise von einem eher aktiven Lehren vor der Klasse zum Vorbereiten, Moderieren, Anleiten und zur individuellen Beratung und Hilfe. Zugleich ändert sich die Lernweise der Kinder vom passiven Rezipieren zum aktiven Handeln. Die Kinder lernen im steten Wandel zwischen Erzählen und Zuhören realistische, fiktionale oder „vermischte“ Geschichten vorzubereiten. Sie erlernen „Handwerkliches“, sie erproben handelnd und reflektierend Erzähl- und Gestaltungsmittel, und zwar in einem sich entfaltenden sozio-kommunikativen Feld. Mit Worten erzeugen sie z.B. Spannung, Farbe, Atmosphäre, Bilder, Wortwitz. Sie experimentieren und sprengen sprachliche Grenzen. Andererseits erproben sie rhetorische Mittel wie Stimmführung, differenzierte Körpersprache, Gestik, Mimik, Lautmalerei, verkürzte Sprache (Ausrufe, Stöhnen etc.) und nehmen beim Erzählen Reaktionen wie Zustimmung, Ablehnung, Protest und Beifall, Mitleiden, Freude, Empörung, Kurzkommentare, Nachfragen etc. wahr bzw. reagieren ihrerseits darauf. Die zum Erwerb der Erzählfähigkeit notwendige, angenähert symmetrisch anzulegende „gesellige Praxis“ in der Erzählwerkstatt gelingt jedoch nur, wenn eine

Reihe von Bedingungen beachtet werden bzw. als Parameter gelten:

- Eine weitgehend konkurrenzfreie, durch wechselseitiges Vertrauen geprägte Atmosphäre, in der positive Zuwendungsbereitschaft, Verstehenwollen und Verstandenwerdenwollen zusammenwirken.
- Kinder finden als „Geschichtenerzähler“ soziale Akzeptanz und Anerkennung und gewinnen auf diese Weise Selbstvertrauen, auch in ihre Fähigkeit, Worte zu finden.
- Kinder werden ermutigt und überdies angeleitet, aktiv spielerisch und kreativ-produktiv mit Erzählinhalten und -mitteln umzugehen.
- Analog zu sog. Schreibkonferenzen (Spitta, 1989, S.20f.) gehen Kinder in Kleingruppen (mit oder ohne Lehrpersonen) ihre eigenen Geschichtenentwürfe durch, um z. B. Widersprüche aufzulösen, treffendere Formulierungen zu finden sowie spannende Anfänge und zufrieden stellende Schlüsse zu entdecken.
- Nach dem Erzählen im Kreis werden Werkstatt-Gespräche mit nicht-direktiver Gesprächsführung arrangiert, die gelungene, aber auch diskussionswerte Stellen aufgreifen und den Kindern ein Bewusstsein für aushaltbare, da veränderbare Unzulänglichkeiten und damit zugleich Anstöße und erreichbare Ziele für weitere Entwicklungen vermitteln.
- Erzieher und Lehrer sind wesentliche Mit-Gestalter dieser „geselligen Praxis“. Die Verhaltensweisen beim Zuhören verändern sich bei ihnen (vgl. Flader/Hurrelmann, 1984) in Richtung auf „aktives Zuhören“ und stärken ihre empathischen Fähigkeiten (Schulz von Thun, 1993, S. 58 und 262). Für Kinder als Erzähler im „Status Nascendi“ wirken sie stärkend und unterstützend. Erzieher und Lehrer fungieren auf diese Weise auch als „Lernmodelle“.
- Erzieher und Lehrer handeln insofern glaubwürdig in der Erzählwerkstatt und in Erzählsituationen, als sie sich den Kindern auch als „unfertige“, mit selbst gewählten sprachlichen Aufgaben, Problemen und Experimenten befasste „Geschichtenerfinder und -erzähler“ zeigen und zum anderen das tradierte frei vortragende Erzählen, die orale Erzählkunst wieder aufleben lassen.

2.6 Spezifische Erzählsituationen

Kindergarten:

Ausgewählte Erzählsituationen aus dem Kindergarten skizzieren den Beginn freien und angeleiteten Erzählens, das sich später kontinuierlich in Grundschule und Sekundarstufe fortsetzt.

In der Zeit unmittelbar vor dem Mittagsschlaf sowie in kleinen und größeren Erzählrunden erzählen Kinder oder Erwachsene vorbedachte und vorbereitete Geschichten. Beispielsweise geben gemeinsam ausgedachte Figuren (z. B. ein kleiner dicker König, die Mul-

dennixe oder ein Nacht- oder Taggespenst) oder verarbeitete Rahmenthemen (z. B. Baum- oder Wassergeschichten) Anlässe für viele unterschiedliche Geschichten. Die Kinder (die alle noch nicht schreiben können) verfertigen während oder nach dem „Ausdenken“ Bild-Notierungen zu ihren „Geschichten im Kopf“ (Bild-Cluster oder Bild-Reihen), um nichts zu vergessen.

Mittelpunkt der Erzählpraxis und der ritualisierten Erzählrunden im Kindergarten wird die große Erzählkiste mit gesammelten Bild-Notierungen der Kinder, mit Gegenständen, die beim Erzählen benutzt werden können und einer stets zunehmenden Zahl von sog. Knie-Büchern (buchartig organisierte Klapp-Bücher) mit Folgen von einfachen Bildern ohne Texte, die teils von der Erzieherin allein, teils von den Kindern und der Erzieherin gemeinsam erdacht und angefertigt worden sind. Die Erzählkiste enthält überdies zahlreiche Bildimpulse, die zum gemeinsamen oder individuellen Geschichtenerfinden und Erzählen anregen können (ausgewählte Tierbilder etc.). Im Übrigen wird als ständig, d. h. den ganzen Tag über „zugänglicher“ Adressat für alle Geschichten eine große Puppe (Klappmaulpuppe mit Armen und Händen zum Hineingreifen) angeboten. Dieser Puppe erzählen die Kinder ihre Geschichten. Die Erzählkiste soll den Kindern als Angebot verfügbar sein, aus dem sie bereits bekannte Geschichten auswählen und untereinander weiter- und wieder erzählen können.

Grundschule:

Die folgenden typischen Erzählsituationen (siehe dazu Beck/Claussen, 1987/1990; Claussen, 1991 sowie Claussen/Merkelbach, 1995) werden deshalb hier beispielhaft skizziert, weil sie im Rahmen einer Erzählwerkstatt von Kindern ausgewählt werden können. Die in ihnen enthaltenen Erzählimpulse können in „geselliger Praxis“ ausgestaltet, für das mündliche Erzählen im Kreis der Gleichaltrigen als Geschichten geplant, vorbereitet und schließlich erzählt werden. Entscheidend ist der vorbedachte Entwurf.

Mögliche Erzählimpulse:

- Erzählen mit kleinen und großen Puppen: Einfache, typische Finger- und Handpuppen geben schon im ersten Schuljahr Anreiz für kleine Geschichten.
- Erzählkiste aus den Ferien: Gesammelte gegenständliche Belege nach eigener Wahl erinnern später beim Erzählen an die jeweils mit ihnen verknüpften Geschichten.
- Selbst gefertigte Erzählfiguren (die in diesem Band vorgestellte Erzählfamilie, die Erzählkindergruppen bzw. -clique) samt Bildmaterial bieten zahlreiche Möglichkeiten für Geschichtenreihen, in die viele subjektive Erfahrungen der erzählenden Kinder einfließen können.
- Rätselhafte Gegenstände wie Steine oder Südseeschneckenhäuser lösen (nachfragegesteuerte) fiktionale Geschichten aus, die Wünsche, Visionen und „Zitate“ zusammenfassen.

- Erzählfiguren (real oder fiktional) samt Bildmaterial können zu Erzähl-Clustern zusammengefügt und anschließend Grundlage von Geschichten werden.
- Der „Lügensack“ mit realen Gegenständen aus „erlogenen Situationen“ schafft einen reizvollen thematischen Erzählrahmen.
- Rundumerzählen (mit Bild- oder kurzen Textvorgaben) erreicht intensives Zuhören in der Kinderrunde sowie präzises, höchst kreatives Eingehen auf die jeweilige Vorgabe.
- Bänkelsang setzt an selbst gefertigten acht- oder zehnteiligen Bildertafeln an, die eine selbst erfundene dramatische Geschichte präsentieren.
- Kindheitsgeschichten (in der Erzählschachtel) sind Biografien 6-, 7- oder 8-jähriger Kinder, die sich aus selbst gesammelten Bild-Belegen (Fotos, Zeichnungen etc.) zusammensetzen und die Grundlage für das Erzählen des eigenen Lebens bilden.
- Märchen- und Fantasiebaukasten bieten vielfältige, nach Oberbegriffen geordnete Reizwörter, die durch Kombinieren und Ausgestalten zu selbst ersonnenen Märchen und Fantasiegeschichten führen.
- In Karteiform gesammelte Geschichtenanfänge (zwei bis drei Sätze) setzen Impulse für spannende Erzählungen.
- Mit selbst geschriebenen Erzählkarten (Stichwörter) lassen sich am roten Faden linear strukturierte Reihengeschichten zum Erzählen vorbereiten.
- Geschichten, die „auf eine Kuhhaut gehen“, greifen Bildzeichen der amerikanischen Prärie-Indianer auf, setzen sie in spiralförmig organisierte Reihenfolgen und ergeben lange, komplizierte und sorgfältig zwischen den Kindern ausgehandelte Geschichten.

Sekundarstufe:

Die ausgewählten Erzählsituationen (siehe dazu Clausen, 1993 und 1994 sowie Claussen/Merkelbach, 1995) zielen auf das Vorbereiten und Planen von mündlich erzählten Geschichten im Rahmen einer anspruchsvollen Erzählwerkstatt, die ebenfalls in Erzähldarbietungen im Kreis („vor Publikum“) und in Werkstatt-Gespräche einmünden:

- Erzählkarten mit Erzählpartituren (unterschiedliche, teils einfach, teils kompliziert gestaltete offene Erzählstrukturen) sind die Vorgaben und geben Impulse für je eigene Geschichten, die wiederum mit einem Erzählbaukasten (vielfältige Reizwörter, unter Oberbegriffen gesammelt) verknüpft sein sollen.
- Erzählgerüste führen als spezifische Arbeitstechnik für das mündliche Erzählen über Merkwortsammlungen, Sprechzettel bis hin zu nach- oder selbst gestalteten, weitererzählbaren Geschichten.

2.7 Anmerkungen und Literaturübersicht:

Für die überaus zahlreichen Hinweise auf ihre Erzählpraxis im Kindergartenbereich und für viele Erprobungen von Erzählimpulsen dort gilt mein besonderer Dank Ines Weinelt, Erzieherin in Dessau.

- Baumann, J.: Mündlicher Sprachgebrauch. In: Baumann/Hoppe (Hg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart 1984
- Beck, S./Claussen, C.: Erzählen in der Grundschule. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Hauptstelle Reinhardswaldschule, Kassel 1987 bzw. 1990
- Boueke, D./Schülein, F. u. a.: Wie Kinder erzählen – Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München 1995
- Claussen, C./Merkelbach, V.: Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen. Braunschweig 1995
- Claussen, C.: Erzählen lernen in der Grundschule. In: Praxis Grundschule 1991, Heft 3
- ders.: Mit Kindern Geschichten erzählen lernen. In: Praxis Schule 5–10, 1990, Heft 5
- ders.: Erzählgerüste 1. In: Praxis Schule 5–10, 1993, Heft 6
- ders.: Erzählgerüste 2. In: Praxis Schule 5–10, 1994, Heft 3
- ders.: Erzählgerüste 3. In: Praxis Schule 5–10, 1994, Heft 5
- Dehn, M./Warm, U.: Grundschule – Kolloquium „Erzählen – Zuhören“. In: Grundschule 1986, Heft 1
- Dehn, M.: Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag. In: Grundschule 1986, Heft 1
- Ehlich, K.: Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast, K. (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983
- Ehlich, K. (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984
- Ewers, H.H.: Kinder brauchen Geschichten. In: Grundschule 1989, Heft 1
- Flader, D./Hurrelmann, B.: Erzählen im Klassenzimmer – eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen in der Schule a.a.O. 1984
- Hoppe-Graff, S./Schöler, H./Schell, M.: Zur Analyse der Erzählungen von Kindern im prä- und konkret-operationalen Entwicklungsstadium (Typoskript). Mannheim 1980
- Klein, K.P.: Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt 1980
- Kohl, E.M.: Zauberstift 1, Berlin 1993
- Mattenklott, G.: Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Stuttgart 1979
- Merkel, J./Nagel, M. (Hg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek 1980
- Merkel, J.: Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. Mündliches Erzählen als Kommunikationsform angesichts audiovisueller Medien. In: Ewers, H.H. (Hg.): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Weinheim 1991
- Merkelbach, V. (Hg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993
- Quasthoff, U.M.: Erzählen in Gesprächen. Tübingen 1980
- Röbe, E./Walcher, S.: „Den Morgenkreis fand ich am besten“. In: Priebe, H./Röbe, E. (Hg.): Blickpunkt Grundschule. Donauwörth 1992
- Rodari, G.: Grammatik der Fantasie – Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig 1992
- Schami, R.: Vom Zauber der Zunge. Frauenfeld: Im Waldgut 1991
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 1. Reinbek 1993
- Spitta, G.: Schreibkonferenzen. In: Grundschulzeitschrift 1989, Heft 30
- Weber, D.: Der Geschichtenerzähler. Wuppertal 1989

3. Erzählkreis

Einander etwas erzählen und miteinander sprechen gehört unbestritten zu den Grundformen lebendigen Lernens. Diese Auffassung gilt spätestens seit der Epoche der Reformpädagogik der 20er-Jahre des 20. Jahrhunderts.

Der Erzählkreis bildet im Grundschulunterricht (auch zuvor im Kindergarten) eine Unterrichtsform mit hohem Schülerprofil, die dem Zweck des Erzählens (samt Ideensuche, Impulsgewinnung, Planung, Beispieldarbietung, Treffen von Absprachen und Arbeitsverabredungen, Sichtung von Zwischenergebnissen sowie dem Geschichtenerzählen und dem genießenden Zuhören) sowie dem Austausch individueller wie gemeinsamer Erfahrungen dient. Er fungiert damit als wesentlicher, zentraler Teil jeder Erzählwerkstatt.

Ein Erzählkreis kann durchaus in die Tradition des Unterrichtsgesprächs eingeordnet werden und ergänzt sinnvoll jene multifunktionale Aufgabenbeschreibung des Gesprächskreises (Morgenkreis, Stuhlkreis, Sitzkreis), der zu einem inzwischen allseits üblichen Element eines rhythmisierten Schultags gehört (Röbe/Walcher, 1992). Der Erzählkreis ist jener unterrichtliche Ort, an dem es im sprachlichen Umgang miteinander um Teilnahme an den Erlebnissen und Erfahrungen anderer, um den Aufbau von sozialen Beziehungen, um wechselseitige Bereicherung wie auch um Verständigung, Orientierungs- und Sinnsuche geht. Damit ist der Erzählkreis zugleich Teil der Öffnung von Unterricht, d. h. einer neuen Lernkultur, prinzipiell offen für die Ideen der jeweils anwesenden Kinder. Hier wird Erzählen geplant, werden „Geschichten auf Kiel gelegt“; er ist aber auch das Gremium, in dem die mündlich erzählten Geschichten „ankommen“, wenn sie nach Meinung ihrer AutorInnen „fertig“ sind.

Andererseits ist ein Erzählkreis aber auch jene Runde, in der Erzählerfolge gemeinsam vermerkt wie auch individuell gespürt werden. Positives Feedback hat hier genauso seinen Platz wie behutsame Korrekturen und nützliche, weiterführende Werkstattgespräche.

Der Erzählkreis ist das Gremium in der Schulklasse, das den Prozess des Verfertigens und Erzählens von Geschichten von Anfang bis Ende begleitet. Den daran beteiligten Kindern wird bewusst, wie sprachlich gelernt wird (Prozesserfahrungen). Im Erzählkreis kann auch das traditionelle zahlenmäßige Verhältnis der Sprechakte von Lehrenden und Lernenden im Unterricht neu ausbalanciert werden. Kinder finden im Erzählkreis den Ort und die Zeit zur sprachlichen, gestischen und mimischen (rhetorischen!) Darstellung ihrer Erlebnisse und jener Geschichten, die sie sich im Rahmen der Erzählwerkstatt allein oder mit anderen zusammen ausgedacht haben. Jedes Kind kann sich in diesem Gremium sprachlich entfalten und muss zugleich die gleich gerichteten Absichten aller anderen respektieren lernen.

Man kann diesen Zusammenhang auch die Erfahrung von Freiheit und Bindung nennen: Anspruch auf eigenes freies und offenes Sprechen und Erzählen einerseits sowie Respekt vor dem gleichen Anspruch aller anderen andererseits. Diese Erfahrung fördert den Aufbau von sprachlichen Interaktionsmustern in demokratischen Kommunikationsstrukturen.

Alle Planungs- und Vorbereitungsstadien im Zusammenhang mit der Arbeit in der Erzählwerkstatt, die Erzählzeit mit der Vorstellung bzw. Darbietung der „fertigen“ Geschichten, die Werkstattgespräche sowie die Vorstellung neuer Erzählmaterialien sind auf den Erzählkreis angewiesen. Ein ergebnisoffener Erzählkreis muss gründlich vorbedacht und planmäßig wie langfristig entwickelt bzw. aufgebaut werden. Komplementär zur Öffnung müssen – zusammen mit den Kindern – Regeln und Rituale entwickelt und eingeübt werden, die für jedes Kind durchschaubar und überdies nützlich sind. Auf diese Weise erfahren sie von Grund auf die Bedeutsamkeit gemeinsamen Verabredens wie gemeinsamen Veränderns von Verabredungen und erleben zugleich, dass diese Unterrichtsform zahlreiche Anforderungen an sie stellt.

Differenzierte und zugleich anspruchsvolle Kommunikationsstrukturen für Kinder und Lehrer lassen auch eine deutliche Annäherung an eher symmetrische Verhältnisse im Unterricht zu als dies z. B. im Frontalunterricht möglich wäre, in dem die Kinder wie „Wassergläser unter einem Wasserfall“ stehen oder vom „Aschenregen der Information“ (Wagenschein, Martin) zugeschüttet werden: 60–80% aller Sprechakte entfallen hier auf eine Lehrperson, nur 20–40% auf die Kinder.

Die Verabredung von Regeln, die Entwicklung von Ritualen, die jedem einzelnen Kind individuelle Chancen eröffnen und es zugleich auch absichern und schützen, gehört zu den unerlässlichen Merkmalen jedes Erzählkreises.

Diese Merkmale sollen nachfolgend im Einzelnen und aufgrund von unterrichtspraktischen Erfahrungen dargestellt werden:

- Jedes Kind sollte zu allen anderen Kindern sprechen, nicht nur zum Lehrer oder zur Lehrerin. Adressat ist stets der ganze Kreis.
- Jedes Kind sollte als Sprecher in die Runde schauen, als Zuhörer den Sprecher ansehen.
- Jedes Kind sollte zu Ende sprechen dürfen. Zuhörer sollten sich in Geduld und Toleranz üben, Sprecher hingegen in angemessener Kürze.
- Jedes Kind sollte sich aktiv am abwechselnden Sprechen und Zuhören beteiligen und zudem wissen, dass ihm beide Chancen garantiert sind.
- Kein Kind sollte dazwischen reden, wenn ein anderes Kind spricht, d. h. den notwendigen Wechsel von Sprechen und Zuhören akzeptieren.

- Jedes Kind sollte sich auf jeweils eigenständige Weise für den Erzählkreis vorbereiten und sich z. B. Material und Belege zurechtlegen können (siehe dazu auch „Das Ankündigungsbrett“, S. 19).
- Jedes Kind sollte anzeigen können, wann es zu Ende gesprochen hat und dann das Wort weitergeben können.
- Jedes Kind sollte alle abgesprochenen Formen des Sich-Bemerkbarmachens kennen und entstehende Reihenfolgen akzeptieren lernen.
- Jedes Kind sollte die Zeichen zur Zwischenfrage oder Zwischenbemerkung angemessen nutzen können.
- Jedes Kind sollte die Meinungen anderer akzeptieren können.
- Jedes Kind sollte lernen, anderen Kindern ermutigende bzw. positive Feedbacks zu geben.
- Jedes Kind sollte Formen behutsamer Korrektur und sprachlich weiterführenden Helfens gegenüber anderen entwickeln.

Lehrerinnen und Lehrer sollten im Erzählkreis die verabredeten und mit den Kindern eingeübten Regeln so weit wie möglich selbst einhalten. Dies wird ihre Rolle bei dieser Unterrichtsform deutlich verändern. Zwar haben sie vor allem die Aufgabe, den sprachlichen Handlungsraum „Erzählkreis“ mit den Kindern zu schaffen, sie müssen ihn andererseits aber auch kontinuierlich sichern, damit es allen Kindern möglich wird, sich selbst als aktiv sprachgestaltendes Subjekt zu verstehen.

Positives Feedback samt behutsamen, für die jeweiligen Kinder nützlichen und sie in ihrer sprachlichen Entwicklung weiterführenden Korrekturen sollten im Erzählkreis und in den Werkstattgesprächen überwiegen. Mit Sensibilität und Empathie sollten sie „Vielsprecher“ abbremsen und Zögerliche, Ängstliche bestärken und ermutigen. Vor allem sollten sie die Fähigkeit des „aktiven Zuhörens“ erwerben und für sich selbst einüben. Lehrerinnen und Lehrer wirken in allen genannten Fällen durch ihr Beispiel. Der skizzierte Stil aller Interaktionen im Erzählkreis kann wie ein Lernmodell dazu beitragen, dass Kinder die notwendige Selbstkompetenz entfalten. Sie entwickeln z. B. Selbstvertrauen zur eigenen Erzählpraxis, wenn sie die insgesamt positiven Rückmeldungen (Botschaften) von Lehrer und Lehrerin bemerken. Dieses Selbstvertrauen muss nämlich von jedem einzelnen aus allen Erfahrungen, die es in sei-

nem Umfeld erwirbt, selbst aufgebaut werden. Ihr Selbstkonzept bedarf der Anerkennung.

Lehrerinnen und Lehrer sollten – vor allem im Zusammenhang mit den Werkstattgesprächen – auch mit Metakommunikation beginnen, d. h. die Kinder dazu anleiten, gewissermaßen „von oben“ auf das eigene Handeln zu schauen und beispielsweise einzuschätzen, wie es denn etwa mit den Regeln im Erzählkreis „geklappt“ hat.

Unterrichtspraktische Fragen ergeben sich vor diesem Hintergrund. Beispielsweise müsste sichergestellt sein, dass die Sitzordnung im Erzählkreis tatsächlich den angestrebten Zwecken entspricht und alle Kinder einander gut sehen können. Außerdem müsste die Frage geklärt werden, ob die Sitzplätze der Kinder im Erzählkreis festgelegt sind und bleiben.

Folgende drei Einrichtungen haben sich in der Praxis gut bewährt:

- Leiterin oder Leiter des Erzählkreises

Dieses Amt, das jede Woche wechselt, wird von einem Kind übernommen. Der Leiter oder die Leiterin eröffnet den Erzählkreis. Sie oder er benutzt dazu ein verabredetes Zeichen, z. B. ein Glöckchen, eine Triangel, ein Tamburin (siehe auch Klangschaale oder Klangstab, S. 18). Er oder sie organisiert die Meldefolge, kennt die Regeln und Rituale gut und setzt sie durch. Zum Ende der Amtszeit wird die Nachfolge für die nächste Woche geregelt: Aus einem Hut mit Karten wird der Nachfolger oder die Nachfolgerin gezogen. Wer schon dran war, scheidet dabei aus.

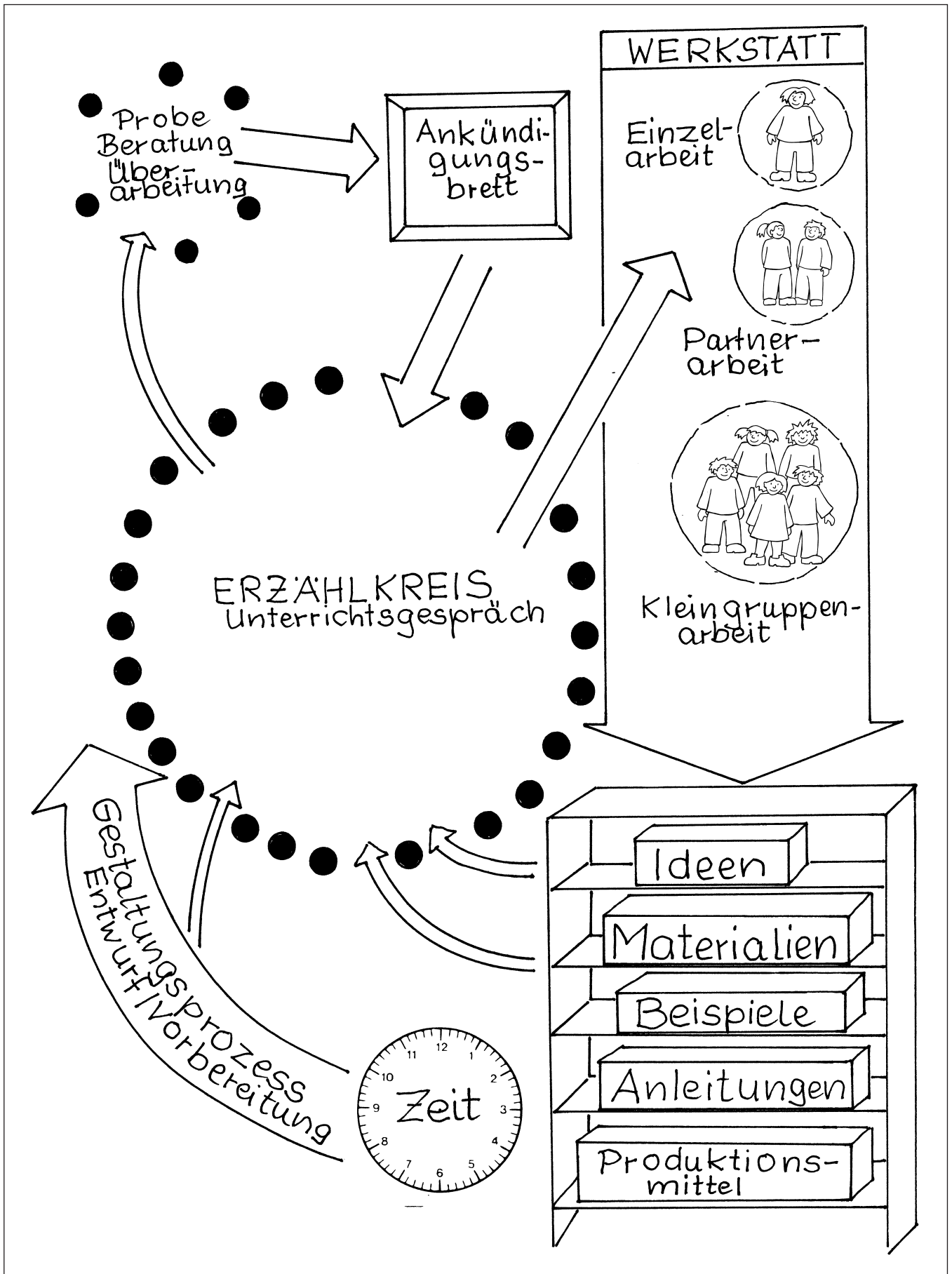
- Protokoll-Buch

Darin wird mit genauer Angabe von Datum, Leiter und Protokollschreiber aufgeschrieben, was im Erzählkreis los war, wer was erzählt hat (Kurzfassung). Das Protokollbuch dient der Dokumentation des Geschehens.

- Protokollbuch-Schreiber

Auch dieses Amt wechselt jede Woche und wird (z. B. in einer ersten Klasse) zunächst vom Lehrer oder der Lehrerin ausgeübt, später jedoch auf Kinder übertragen. Um es ganz einfach zu organisieren, kann der Leiter oder die Leiterin des Erzählkreises jeweils in der Nachfolgewoche das Protokollbuch führen.

In der **Grafik 1** wird der funktionale Zusammenhang zwischen einem Erzählkreis und einer Erzählwerkstatt überblickartig dargestellt.



Grafik 1: Erzählwerkstatt und Erzählkreis

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Erzähl was was!

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

