

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Die Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhaltsverzeichnis

Teil 1:

Grundlagen und Beschreibung der Geschichtenerfinder-Werkstatt 4

1. Um was geht es in der Geschichtenerfinder-Werkstatt?.....	4
2. Was bedeutet Erzählen und insbesondere Geschichtenerzählen?.....	4
3. Was bedeutet Geschichtenerzählen für Kinder in der Grundschule?	5
4. Von welchem Grundverständnis von Sprach- entwicklung ist hier die Rede?.....	5
4.1 Wahrnehmen	5
4.2 Sich bewegen	5
4.3 Selbst aktiv sein.....	5
4.4 Sich an Vorbildern orientieren	5
5. Was bedeutet „Literacy“ im Kindesalter, d. h. für Kindergarten und Grundschule?	7
6. Was bedeutet Geschichtenerfinden spezifisch für die Grundschule?	8
7. Wie können wir eine andere Erzählpraxis erreichen? – Leitideen dazu	8
8. In welchem Zusammenhang steht ein offenes Sprachcurriculum (ein „Lernplan“) mit dem Geschichtenerzählen und -erfinden?	9
9. Wie sieht ein Handlungs- und Übungsfeld für Ge- schichtenerzählen aus?.....	9
9.1 Zuhören	10
9.2 Mitmachen	10
9.3 Sprechen über Geschichten (Werkstattgespräche)	10
9.4 Verarbeiten zu anderen Formen und Transfer in andere Medien.....	11
9.5 Geschichten in der Erzählwerkstatt erfinden.....	11
9.6 Geschichten selber erzählen.....	11
9.7 Geschichten an andere weitererzählen.....	11
9.8 Geschichten sammeln.....	12
10. Wie können Kinder Geschichten in der Erzählwerkstatt erfinden?.....	12
11. „Schlafen“ in jedem Kind Geschichten?	13
12. Wo fängt das Geschichtenerfinden an?	13
13. Was hat das Stichwort „Spielen“ mit dem Geschichtenerfinden zu tun?.....	15
14. Was kann Kreativität im Grundschulunterricht, insbesondere beim Geschichtenerzählen bedeuten?.....	16
15. Wie geht das Geschichtenerfinden richtig los?.....	17
16. Wie geht das Geschichtenerfinden weiter?.....	17
17. Was bedeutet ein „Qualitätssprung“ zur Geschichtenerfinder-Werkstatt?.....	18
18. Welche Merkmale heben eine Geschichtenerfinder- Werkstatt deutlich hervor?.....	19

19. Was zeichnet Projekte einer Geschichtenerfinder-Werkstatt aus?.....	19
20. Wie sieht eine Projektstruktur aus?.....	20
21. Was sind Rahmenthemen?	21
22. Welche frei wählbaren Angebote/Anregungen zum individuellen Geschichtenerfinden bzw. zur freien Arbeit kann die Geschichtenerfinder-Werkstatt bereithalten?	21
23. Was sind Produkte/Ergebnisse der Geschichtenerfinder-Werkstatt?.....	22
24. Welche spezifischen kommunikativen Bedingungen brauchen Kinder in einer Geschichtenerfinder-Werkstatt?.....	22
25. Welches spezifische pädagogisch-didaktische Handeln brauchen die Kinder in einer Geschichtenerfinder-Werkstatt?.....	23

Teil 2:

Projektbeispiele aus der Geschichtenerfinder-Werkstatt 27

Projekt 1: Schnuffi und sein Bällchen.....	28
Projekt 2: Willi aus Wallau und Lisbeth aus Lorbach	33
Projekt 3: Nach Avalon wandern und Merlin treffen...	37
Projekt 4: Die grüne Katze und die rote Maus.....	43
Projekt 5: „Hofheim Airways“ – Fantasie ist grenzenlos, Erzählen auch.....	48
Projekt 6: Seemannsgarn – Münchhausen hätte seine Freude dran.....	52
Projekt 7: Fugu, der kleine Sichaufpumper	57
Projekt 8: Die Drachenflieger	61
Projekt 9: Reise ins Weltall	66
Projekt 10: „Bolletroll“	70
Projekt 11: Geschichten- und Märchenwanderungen...	75
Projekt 12: Schachtelgeschichten – Schachtelregal und Erzählkoffer.....	79
Projekt 13: Ziehps, der kleine Vogel – Ein „Storymailing-Projekt“	87
Projekt 14: Kamishibai-Theater	93
Projekt 15: Bänkelsang	103
Projekt 16: Wetterbüro	110

Anhang 117

Literaturhinweise zu Teil 1	118
Literaturhinweise zu Teil 2	118

Grundlagen und Beschreibung der Geschichtenerfinder-Werkstatt

Motto: „Wie ist es mit dem Leben! Erzähl schnell, wie es mit dem Leben ist!“

„Erst habe ich gemerkt“, sagte ich, „wie es ist. Und dann habe ich verstanden, warum es so ist – und dann habe ich begriffen, warum es nicht anders sein kann. Und doch möchte ich, dass es anders wird. Es ist eine Frage der Kraft. Wenn man sich selber treu bleibt ...“
(TUCHOLSKY 1995, S. 165)

1. Um was geht es in der Geschichtenerfinder-Werkstatt?

Zuerst geht es in diesem Buch um die Konstituierung einer neuen, aktuellen „Oralität“ in der Grundschule, beginnend im Kindergarten. Ich will dazu Erfahrungen schildern und Vorschläge machen.

Nicht mit rückwärtsgewandtem Blick auf die historisch feststellbaren Formen vor der „Literalität“ und auch nicht auf jene schulisch tradierte „Mündlichkeit“ vor dem Schriftspracherwerb, die dann sofort an Bedeutung verliert, wenn Kinder schreiben können, sondern mit Blick auf die aktuellen Notwendigkeiten.

Neue Oralität bzw. Mündlichkeit bezeichnet die erzählende Weitergabe von Geschichten, hier aber nicht in Form von Überlieferung zwischen Generationen und auch nicht als Weitergabe von Informationen etc. in schriftlosen Kulturen. Vielmehr erscheint mir eine neue Oralität als zweite Säule neben der anzustrebenden Literalität dort geboten, wo Kinder in steigendem Maße so sozialisiert werden, dass sie fast sprachlos bzw. sprachreduziert aufwachsen, weil sie keine geeigneten individuellen Handlungsfelder zum Erwerb und zur Einübung einer je eigenen Sprache vorfinden.

Kindergarten und Grundschule müssen hier familienergänzend einspringen und in ihrem Alltag erzählende Gemeinschaften, eine gesellige Praxis des Erzählens organisieren, nicht um die Vergangenheit zu beleben, sondern um die Zukunft zu bewahren.

Eine spezifische Form in diesem Kontext ist das Geschichtenerfinden.

Es geht in diesem Buch um zahlreiche erprobte Beispiele dafür, dass Kinder schon im Grundschulalter und noch früher selber Geschichten erfinden bzw. sich daran beteiligen können. Als generelle **Zielvorstellung** dieses Ansatzes, der letztlich auch eng mit dem sogenannten modernen Schreibunterricht (nicht mehr Aufsatzerziehung) sachlogisch verbunden ist, können folgende benannt werden:

Es sind kommunikationsfähige und zudem kommunikationsfreudige Kinder mit einem altersangemessenen, differenzierten Wortschatz, mit altersangemessenen Satzmustern, mit entsprechender Zuhör- und Sprechkompetenz im sozialen Kontext sprachförderlicher Familien und/oder ebensolcher Bildungseinrichtungen.

Überall, alltäglich und in vielen Situationen soll ihre jeweils mögliche Sprech- und Sprachkompetenz individuell wahr-

genommen, individuell begleitet und individuell weiterentwickelt (sprich: gefördert) werden.

Alle Ansätze zur damit umrissenen Sprachförderung, in die sich eine Geschichtenerfinder-Werkstatt einfügt, müssen stets an der persönlichen Situation jedes Kindes ansetzen. Sprachförderung sollte deshalb bei jedem Kind seine lebensweltlichen Erfahrungen, seinen sozialen Hintergrund mit den jeweiligen curricularen Herausforderungen effizient verbinden.

Ein weiterer Aspekt: Wir erleben derzeit, dass die Komplexität von Kindern und ihrer sprachlichen Bildung oft auf „Ziffern“ und „Mittelwerte“ reduziert und in „Rankings“ verortet wird, das individuelle Kind indes nicht mehr als Person wahrgenommen wird. So werden etwa jene Interessen und Fähigkeiten, die ihm in der Schule (auch oft schon im Kindergarten) „nicht unmittelbar nützen“, gar nicht wahrgenommen.

Dem entgegen müsste die Grundschule gezielt Freiräume und -zeiten anbieten, die offen sind für diese individuellen Interessen und Fähigkeiten bzw. mehr Individualität zulassen, etwa in gemeinsamen ideenoffenen und ergebnisoffenen Erzählprojekten, die Kindern individuelle Möglichkeiten und Gelegenheiten eröffnen, auf ihre Weise mitzumachen. Nicht Gleichmaß ist hier gemeint, sondern Vielfalt.

2. Was bedeutet Erzählen und insbesondere Geschichtenerzählen?

Wir Menschen, die einzigen Lebewesen, welche erzählen können, nehmen „alles“ um uns herum wahr, benennen es mit Namen und bringen es in Beziehung zueinander und mit uns.

„Alles“ kann man nicht zählen, es ist unendlich. Und es ist ohne Ordnung, chaotisch.

Wir wählen unaufhörlich aus und versuchen, diese chaotische Unendlichkeit zu ordnen, jeder für sich.

Mit anderen Worten: Wir schaffen uns – jeder für sich – im Chaos des unendlichen Raumes und der unendlichen Zeit eine verstehbare, übersichtliche Ordnung.

Dies ist dann unsere eigene Welt, unsere Wirklichkeit; sie ist das Ergebnis unserer je eigenen Gestaltung.

Und das gilt für jeden von uns. Jeder von uns gestaltet sich seine Welt. Und jeder erfindet sich seine Welt ständig neu. Sich selbst übrigens auch.

Mit einer je individuellen Ordnung erhält das an uns und mit uns dahinfließende Geschehen für uns einen Sinn.

Was wir allerdings in einer Geschichte (als Botschaft aus einer jener anderen Welten!) als Sinn erspüren, ist nicht einfach zu definieren und darzustellen.

Dies ist rational schwer fassbar.

Es könnte beispielsweise ihre innere Ordnung sein, d. h. die Art ihrer jeweiligen Gestaltung.

Sie könnte dazu beitragen, unsere eigenen unaufhörlichen Auseinandersetzungen zwischen „Welten“ und „Ich“ zu erleichtern und zu bereichern.

Erzähler, die unaufhörlich Geschichten erfinden und sie

uns zeigen, mündlich wie schriftlich, rufen in uns – wie immer sie auch gestattet sein mögen – Gefühle von „Anteilnahme“, z. B. solche der Befriedigung, ja der Harmonie, hervor.

Geschichten werden im Übrigen nur deshalb erzählt, weil es „andere“, nämlich uns alle, gibt. Geschichtenerzählen ohne Publikum geht gar nicht.

Leben als erzählendes Lebewesen erscheint nur sinnvoll in einer bewusst erlebten Gesellschaft mit anderen erzählenden Lebewesen.

Erzählen hat nur dann einen Sinn, wenn es von allen als ständiger Dialog mit anderen verstanden wird.

Wenn jeder für sich die Welt und sich selbst immer wieder neu erfindet, dann wendet er sich mit seinen Ergebnissen zugleich auch an andere Menschen, weil sie sich erst in der Kommunikation bewähren oder auch nicht. Nur in Beziehung zu anderen Menschen und unter Bezug auf sie können wir uns selbst definieren.

Erzählen und Zuhören sind Wege, um sich in „den Welten“ und mit anderen zurechtzufinden und Sinn zu erkennen.

Wir sollten dies unseren Kindern von Anfang an und von klein auf zeigen, sie darauf aufmerksam machen.

3. Was bedeutet Geschichtenerzählen für Kinder in der Grundschule?

Das Geschichtenerzählen wird in der Kleinkinderziehung im Elternhaus, im Kindergarten und in der daran anschließenden Grundschule neben anderen Aktivitäten, die auf Sprachentwicklung und vor allem auf deren positive Förderung zielen, derzeit wieder neu „entdeckt“.

Dieses mündliche Erzählen ohne Buch oder Text findet in der Zeit **vor** der Lese- und Schreibfähigkeit, folgerichtig aber auch **während** und nach dem Schriftspracherwerb, statt. Kinder zeigen denen, die ihnen z. B. mündlich und eindrucksstark frei vorgetragene Geschichten anbieten, dass sie solches schätzen. Sie mögen Geschichten, die von „richtigen“ lebendigen Menschen und nicht von Medien erzählt werden.

Sie zeigen uns deutlich, dass auch die beste Technik nie direkte, unmittelbare menschliche Kommunikation ersetzen kann.

Einige wesentliche Gründe (CLAUSSEN 2006, S. 7 ff.) für das Geschichtenerzählen im Kleinkind- und Grundschulalter sollen hier genannt und hervorgehoben werden:

Geschichten wecken die Neigung der Kinder zum Zuhören und zum Erzählen, d. h. zum eigenen Sprechen „vor anderen“.

Geschichten bringen den Kindern die weite Welt der Laute, der Wörter, der Sätze und Texte, letztlich der Literatur „von klein auf“ nahe. Sie schaffen damit auch die notwendige Basis jener öffentlich und nachdrücklich geforderten „Reading Literacy“ ...

Kinder, die beim offenen Umgang mit Geschichten Vergnügen und Freude empfinden, d. h. sich der Sprache ganz generell aufgrund positiver Erfahrungen mit ihr positiv zuwenden, werden eher sprachlich fit. Und das ist heute wichtiger denn je.

Geschichten bringen den Kindern die Welt nahe. Wir zeigen Kindern mit und in Geschichten die Welt.

Das nachhaltig wirksame Projekt kann also heißen:

Mit den Kindern zusammen das „Mündliche“ als eines der frühen und unverzichtbaren Handlungs- und Übungsfelder für den Umgang mit Literatur/Kultur und für die je eigenen Lernerfolge im Bereich Sprache entdecken.

Dabei ist zu bedenken, dass die Entwicklung jener mündlichen Kompetenzen eingebettet ist in die Entwicklung sozialer Beziehungen und der je eigenen Emotionalität. Kinder in der Grundschule, die über ihre eigenen Gefühle Bescheid wissen und diejenigen anderer begreifen, sind sozial kompetenter und können von daher angemessener mit anderen umgehen und kommunizieren.

4. Von welchem Grundverständnis von Sprachentwicklung ist hier die Rede?

Kinder gewinnen ihre je eigene Sprache durch Zuhören, Wahrnehmen, Bewegung, eigene Aktivität und durch Orientierung an Vorbildern.

4.1 Wahrnehmen

Sinne, Gefühle, Denken, Erinnerung – dies alles gehört zum aktiven Wahrnehmen der Welt. Je intensiver die Kinder ihre jeweilige Welt mit allen Sinnen entdecken, erfahren und darüber sprechen, desto besser können sie auch sprachlich über sie verfügen. Deshalb brauchen Kinder viele Gelegenheiten für Sinneserfahrungen, viele Räume für elementare Erfahrungen, vor allem auch in vielfältigen und unterschiedlichen Alltagssituationen, in denen sie handeln und sprechen können.

4.2 Sich bewegen

Kinder eignen sich ihre Um- und Mitwelt durch Wahrnehmen und Bewegen an. Sie er-laufen sie, sie er-hüpfen sie, sie er-tasten sie, sie be-greifen sie. Bewegungen wirken sich auf die Entwicklung der Sprachkompetenz positiv aus. Sprechen sollte vielfach von mimischer und gestischer bzw. körperlicher Bewegung begleitet werden (Finger-, Körper-spiele, Laufen, Tanzen).

4.3 Selbst aktiv sein

Kinder lernen am besten, wenn sie selbst in Zeit und Raum aktiv sein können und wenn sie bemerken, dass z. B. ihre Erzieherinnen dies unterstützen und wertschätzen. Sie lernen, wenn sie Materialien (z. B. Bilderbücher) vorfinden, an denen sie sich selbst erproben können, weil sie von ihnen zum Handeln (z. B. zum Erzählen) motiviert werden. Sie brauchen insbesondere Materialien und geeignete Situationen, die sie zum Sprechen anregen und herausfordern (Bilderbücher, Bilder, Spiele ...)

4.4 Sich an Vorbildern orientieren

Die Sprache der Kinder kann sich nur in einer dazu geeigneten sozialen Umgebung entwickeln, also dort, wo sie sprachlich gute Vor-Bilder finden, die sie aus ihrer Sprachlosigkeit („Infants“) behutsam (empathisch) herausführen und erlösen, und wo sich die beteiligten Erwachsenen dieser spezifischen Verantwortung bewusst sind und sie, z. B. in der Grundschule, professionell ausüben.

Dies verlangt vielfältige und ganz unterschiedliche Situationen zum Sprechen und Erzählen mit Erwachsenen, die zuhören und warten können, die langsam genug sprechen können und auch alle anderen Kommunikationskanäle (nämlich Gestik, Mimik, Körpersprache) gebrauchen können. Sprachentwicklung ist ein aktiver, konstruktiver und zudem komplexer und mehrdimensionaler Prozess.

Kinder im Kleinkindalter befinden sich in der wichtigsten, weil basalen und grundlegenden Phase ihrer Sprech- und Sprachentwicklung, dem sogenannten Erzähleralter vor dem Schriftspracherwerb. Sprachentwicklung ist wesentlicher Teil kindlicher Sozialisation (im jeweiligen, real eingeschätzten sozialen Kontext) und Identitätsentwicklung.

Kleine Kinder vermuten bereits vorbewusst, wie die Sprache ihrer Umgebung gebaut ist; sie lernen ihre je eigene Sprache **nicht nur** durch Nachahmung. Sie handeln, sind selbsttätig und eigenständig ... und oft erfrischend sprachkreativ. Ihre Erlebnisse und Erfahrungen verarbeiten sie dann, wenn sich die Erwachsenen in ihrer Mitwelt (Elternhaus und Bildungseinrichtungen) als Sprachvorbilder begreifen, und zwar in verbaler und nonverbaler Kommunikation.

Kinder lernen **ihre** Sprache eigenaktiv und konstruktiv in **ihrer** Um- und Mitwelt, d. h. in Handlungs- und Übungsfeldern, mit denen sie sich ständig auseinandersetzen und in denen sie mit allen Sinnen agieren und wahrnehmen. Sie verfügen über vielfältige natürliche Potenziale. Ihre Fähigkeiten zum aktiven Lernen, zur Entwicklung, zum Entdecken und Forschen sind von Geburt an vorhanden. Sie entdecken die Sprache von ihrem Anfang her und lernen genau so ihren Gebrauch. Allmählich wachsen sie in immer neue Bereiche der Sprache hinein.

Indes: Die für Kinder nötigen Wörter, Satzmuster etc. können nur von den Erwachsenen in ihrer jeweiligen Mitwelt kommen. Am besten lernen Kinder gemeinsam mit Erwachsenen, die ihnen wichtig sind und ihnen deutlich zeigen, dass sie ihnen ebenfalls wichtig sind.

Jeder erfolversprechende Spracherwerb ist an Dialoge und an emotional positive Beziehungen, an das je eigene Interesse daran gebunden sowie an Handlungen, die für die Kinder Sinn ergeben, deren Sinn sie selber erkennen können.

In ihrer Mitwelt erschließen sich jedem Kind auch nach und nach sowie je individuell die Gebrauchsregeln seiner Sprache.

(Und: „Wie man in das Kind hineinruft, so schallt es heraus.“)

Lebenspraktische Handlungsfelder (siehe auch dort) sind dafür wichtig, weil Kinder diese durchschauen können, weil sie ihnen durch ihre in ihnen erlebbaren Routinen (Wiederholungen!) Ordnungen, Handlungssicherheit und entsprechend förderliche Gelegenheiten geben, selber selbstständig, kommunikativ und sprachbewusst zu werden. Das bedeutet:

Die Welt, in die die Kinder hineinwachsen, wird zunehmend künstlich und von der Erwachsenenwelt abgetrennt. Damit ist für Kinder u. a. auch ein Erfahrungsverlust verbunden.

Deshalb sollten elementare Bildungseinrichtungen den Kindern so weit als möglich Handlungs- und Übungsfelder bie-

ten, die Kinder zunehmend selbstständiger mit ausgestalten können. Das betrifft ihre Handlungsmöglichkeiten, ihre Zeit, ihre Sprache und ihren je eigenen Rhythmus.

Spracherwerb ist zugleich ein sozialer Prozess, d. h. er ist auf alle Menschen in der unmittelbaren Mitwelt bezogen und auch durch sie bedingt. Ohne Einbindung in eine und ständigen Austausch mit einer mit ihm sprechenden Gesellschaft kann kein Kind Sprache lernen und ihren Gebrauch üben bzw. ausüben. Durch Sprache nimmt es am gesellschaftlichen Leben teil.

Deshalb sind ihre jeweiligen Familien und ihre jeweiligen elementaren Bildungseinrichtungen wesentliche bzw. ausschlaggebende Einflussfaktoren.

Kinder in diesen, für sie so elementar notwendigen Lernprozessen zu begleiten und zu fördern, ist deren anspruchsvollste Aufgabe.

Familien, Kindergärten und Grundschulen sind dabei als „Kontinuum“ zu sehen, die miteinander bzw. nacheinander auf je spezifische Weise im gleichen förderlichen Sinne kooperieren können. Vorgelebtes Verhalten in allen drei Institutionen ist dafür entscheidend, wie Kinder miteinander umgehen, wie sie miteinander sprechen, Kontakt miteinander aufnehmen, kooperieren, d. h. auch Ziele aushandeln und den Weg dorthin gemeinsam gestalten.

Einige Beispiele sollen diese Aussagen illustrieren:

Eine stets „laute“, chaotische Familie färbt auf die in ihr aufwachsenden Kinder ebenso ab, wie eine, die ständig leise in rational gesteuerter Weise kommuniziert. Eine „stumme“ Familie, ein Kindergarten oder eine Grundschule mit häufigen „Shame-and-Blame-Situationen“ stehen einer normalen Sprachentwicklung eher im Weg.

Familien mit starkem Dialektgebrauch und wenig Neigung zur Hoch- bzw. Schriftsprache erzeugen Folgen bei den Kindern.

In der frühen Kindheit existieren spezifische, sogenannte „Fenster“ zum Sprachlernen. Sie gilt es zu nutzen.

Beispielsweise kann jedes sich normal entwickelnde Kind von klein auf kommunizieren, und zwar mit Blicken, Gesten, Mimik, Lauten unterschiedlicher Qualität ... daraus kann sich – noch lange vor dem Sprechen – eine intensive akustische und visuelle Kommunikation mit Mutter und Vater entwickeln.

Diese Fenster schließen sich, wenn sie nicht genutzt und nicht weiter geöffnet werden.

„Sie halten später zwar noch den Regen fern, lassen aber auch nicht genug Sonne rein!“

Jedes einzelne Kind (und darauf kommt es vor allem an!) lernt seine ihm eigene(n) Sprache(n) optimal dann, wenn sich alle beteiligten Erwachsenen aufeinander beziehen, aneinander anknüpfen, das Kind gemeinsam und im gleichen Sinne begleiten, herausfordern und mit ihm zusammen seine Entwicklung weiterführen, d. h. die sich öffnenden „Fenster“ nutzen.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es in offenen und verständnisvollen Dialogen mit Erwachsenen ständig und nachhaltig positive Kontakte, positive Zuwendung, behutsame Herausforderung sowie Wert-

schätzung seines jeweiligen sprachlichen Vermögens erlebt und erfährt.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es den Sinn seiner wie auch immer gearteten Mühen dabei unmittelbar erkennen kann und dafür soziale Anerkennung erfährt.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es die je erworbene Sprech- und Sprachkompetenz in seiner jeweiligen Umgebung sinnvoll und erfolgreich gebrauchen kann.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es durch Fachpersonal professionell begleitet wird, d. h. wenn ihm dabei professionell geholfen wird.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn die allgemeinen Grundbedürfnisse jedes Kindes genau beachtet werden.

Diese Grundbedürfnisse prägen z. B. auch die UN-Kinderkonvention.

Es sind im Einzelnen

- das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen;
- das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Geborgenheit;
- das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen, nach Einzigartigkeit;
- das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen ohne „Beschleunigungen“;
- das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen;
- das Bedürfnis nach unterstützenden Gemeinschaften und Netzwerken;
- das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft der Menschheit (was uns zusammenhält).

5. Was bedeutet „Literacy“ im Kindesalter, d. h. für Kindergarten und Grundschule?

Der derzeit allgemein diskutierte Begriff „Reading Literacy“ wird operational als allgemeine, fächerübergreifende Lesekompetenz beschrieben.

In unserem Zusammenhang mit der Geschichtenerfinder-Werkstatt geht es um die Literacy im Kindesalter, d. h. jene frühkindlichen Erfahrungen und Kompetenzen mit der Reim-, Erzähl-, Buch- und Schriftkultur in der Lebensphase vor dem Schriftspracherwerb und unmittelbar danach. Wenn wir am Anfang des Weges (Elternhäuser, Kindertagesstätten, Grundschulen) über den ganzen Weg und über das Ziel am Ende des Weges nachdenken, dann sind folgende Aussagen vonnöten.

Am Anfang dieses Weges geht es um die Anfänge und um die Zugänge der Kinder, um den Beginn eines langen, zweifellos un stetigen und nicht linear planbaren Prozesses, während es am Ende um eine mehr oder weniger weit entwickelte Lese- und Sprechkompetenz geht.

Mit der PISA-Studie wurden 15-jährige Schüler und Schülerinnen untersucht und empirisch begründbare Urteile zu den bei ihnen feststellbaren, d. h. nicht nur auf den Deutschunterricht begrenzten Lesekompetenzen getroffen.

In der genannten Studie wird jene weiter oben genannte „Reading Literacy“ u. a. als die Fähigkeit verstanden, „geschrie-

bene oder gedruckte Texte unterschiedlichster Art lesen und verstehen zu können“, und zwar hinsichtlich ihrer Aussagen, ihrer Absichten, ihrer formalen Struktur und hinsichtlich ihrer Einordnung in größere Zusammenhänge.

Darüber hinaus wird sie auch als die „Fähigkeit, geschriebene oder gedruckte Texte unterschiedlichster Art für verschiedene Zwecke zu nutzen“, und zwar zur persönlichen Information, zur Erreichung persönlicher Ziele und als Hilfsmittel zum immer selbstständigeren Lernen und Weiterlernen, verstanden.

Nachdem die PISA-Studie veröffentlicht war, wurde sie zunächst vorwiegend politisch rezipiert und der Blick vom vielfach unzureichenden Ergebnis am Ende des Weges sofort und fast ausschließlich auf den Anfang des Weges gelenkt. Von den elementaren Bildungsinstitutionen wurde lautstark Neuorientierung, Veränderung bzw. Intensivierung gefordert. Der lange, un stetige Weg vom Anfang zum Ende hin, vor allem aber die Zeitspanne nach Kindergarten und Grundschule, wurde weniger beachtet.

Die damit verbundene umgekehrte Blickrichtung, nämlich vom Anfang des Weges her auf die mit der allgemeinen, fächerübergreifenden Lesekompetenz verbundenen Erwartungen (sogenannte Standards) hin blieb – wie so oft – außen vor.

Wenn es aber nicht – wie schon so oft – dazu kommen soll, dass vom formulierten (notwendig scheinenden) Endergebnis her in einer rückwärtsgewandten Sicht stufen- bzw. jahrgangsbezogene Sollforderungen aufgestellt (schrittweise, linearer Aufbau, am Ende des Kindergartens, am Ende der Grundschule etc.) werden, die dann „Jahr für Jahr“ durch „bundeseinheitliche“ Tests abgeprüft und in öffentlichen Rankings miteinander verglichen werden, dann wird als Alternative dazu Folgendes unerlässlich: Im Rahmen eines prinzipiell offenen Sprachcurriculums müssen für den o. g. **Anfang des Weges** vernünftige, erfahrungsbezogene und zugleich bildungswirksame Förderweisen konzipiert und realisiert werden.

Das heißt: frühkindliche und kindliche Erfahrungen, die Kinder in unserer Zeit erwerben können, müssen im Zusammenhang

- mit einer veränderten, früh einsetzenden Erzählkultur (Reime, Geschichten, Gutenachtgeschichten, dialogisches Erzählen, Handlungsfeld Erzählen, Geschichtenerfinder-Werkstatt etc.),
- mit einer veränderten, früh einsetzenden Buchkultur (Vorlesen, Umgang mit Bilderbüchern, dialogisches Lesen, facettenreiche und altersgemäße Buchangebote in Bücherkisten und spezifischen Kinder-Bibliotheken) und
- mit den Anfängen der Schriftkultur und mit dem professionell unterstützten Schriftspracherwerb als ein vielfältiges und breit angelegtes „Sprachbad“ und ein damit verknüpftes aktives Entdecken aller Möglichkeiten des Sprachgebrauchs organisiert werden.

Für die Altersgruppe der im Erzählalter befindlichen Kinder sollten dabei insbesondere die relevanten Dimensionen der Lesekompetenz mit Blick auf deren Vorstufen beachtet werden.

Das heißt im Einzelnen:

- die motivationale Dimension, wie z. B. die Bedeutung gemeinsamen Erzählens, das Unterhaltsame, das Genussvolle, das Bereichernde ...
- die kognitive Dimension, wie z. B. die Informationen, die Zusammenhänge, die Ahnungen von der Auflösung des Spannenden, die Abwägungen und Schlussfolgerungen, die vielfältigen Interpretationen ...
- die emotionale Dimension, wie z. B. die eigenen Bedürfnisse, die eigenen Interessen, die eigenen Gefühle, die eigene Identität, das Verhältnis von Jungen und Mädchen ...
- die kreative Dimension, wie z. B. innere Vorstellungsbilder entwickeln, Ideen finden und in gedanklichem Spiel ausgestalten, Vorgaben verändern, Lücken auffüllen, Erzählschemata frei anwenden, Personen und Handlungen verändern etc. ... und alles in Wörter, Sätze und Texte „umsprechen“.

Nur wenn es gelingt, die „Zeit des weit offenen Sprachentwicklungsfensters“ für alle Kinder emotional, kognitiv und sozial positiv zu gestalten, wird aktives Zuhören, spielerischer, entdeckender und auch zweckorientierter Sprachgebrauch, Freude am Erzählen von fremden und eigenen Geschichten, Lesefreude, Neigung und Nähe, ja bewusste Hinwendung zu Büchern, eine stabile Lesemotivation sowie ein zunehmend selbstständiger Umgang mit Literatur die Folge sein.

6. Was bedeutet Geschichtenerfinden spezifisch für die Grundschule?

Aus dem bisher Ausgeführten geht hervor, dass die basale Sprachentwicklung Elternhaus, Kindergarten und Grundschule umfasst und professionelle Sprachförderung überall auf spezifische Weise ansetzen sollte.

In unserem Zusammenhang geht es vorrangig darum, dass heranwachsende Kinder Gedanken gewinnen können wie „Ich kann selber eine Geschichte erfinden!“ „Ich kann selber eine Geschichte gestalten!“

Es geht außerdem darum, dass bei möglichst vielen Kindern solche Gedanken Bedeutsamkeit gewinnen und sie ihre sprachschöpferischen Kräfte spüren bzw. sich innerlich vornehmen, sie eigenständig zu entwickeln.

Ich erlebe immer wieder Kinder, die sich vornehmen, selber auch Geschichtenerzähler und Geschichtenerfinder zu werden, dann aber gewissermaßen genau daran gehindert werden, weil sie auf „Überlieferungen“ treffen, die von ihnen erwarten und verlangen, wortgenau, texttreu und „richtig“ wiederzugeben, was sie gehört und gelesen haben.

Sie leben in „Quartieren, in denen das Rechthaben blüht“ (WALSER 2008, S. 15) und stören mit ihrer Kreativität nur.

Ein kleiner Text von JANOSCH bringt dies auf den Punkt: „Geschichten sind Geschichten
Geschichten erfinden ist schön und zwar deswegen, weil

du dir alles, alles ausdenken kannst, was du erleben möchtest und was du tun möchtest, wo du einmal sein möchtest und es gibt keine Grenzen und kein Ende. Es gibt auch nichts, was nicht geht, in deinen eigenen Geschichten. Jeder kennt einen ganz bestimmten Platz, wo ihm unendlich viele Geschichten einfallen. Manchen zum Beispiel fallen die Geschichten ein, wenn sie aus einem bestimmten Fenster vielleicht bei Regen – über das Feld oder über die Dächer schauen. Jeder hat einen anderen Platz.

Als ich drei Jahre alt war, war mein Platz die Holzwand von einem Entenstall. Die Sonne schien darauf, das Holz war heiß und vertrocknet, die Erde war warm und es roch nach Enten- und Hühnerdreck und ich saß dort auf der Erde und mir fielen Geschichten von Zwergen und kleinen Erdmännern ein, wahrscheinlich, weil ich so nahe an der Erde war, 70 cm im Stehen und 35 cm im Sitzen. Als ich neun war, war's eine Baumgruppe, weit in einem Feld, das bis zum Horizont leer war. Man musste eine halbe Stunde über das freie Feld laufen. Deswegen war dort kaum jemand – außer den vielen Tieren. Dort war mein Geschichtenplatz, oben auf einem Weidenbaum. Damals fielen mir Geschichten vom Fliegen ein. Nicht mit einem Flugzeug, sondern mit Flügeln!

Solche Geschichten, die dir an einem Fluss zum Beispiel einfallen, wenn du dem Wasser nachschaust, sind Traumgeschichten.

Aber es gibt auch Erlebnisgeschichten, die also, die du wirklich erlebt hast. Du kannst sie aufschreiben, wie sie wirklich waren. Aber du kannst sie auch verschönen. Ich meine, du kannst etwas dazu erfinden; denn Geschichten sind Geschichten und kein Polizeireport. Sie sollen schön sein, man soll sie gerne lesen und man soll sich wundern. Oder lachen. Janosch“ (JANOSCH 1976, S. 25)

7. Wie können wir eine andere Erzählpraxis erreichen? – Leitideen dazu

Eine zeitgemäße Erzählkultur in der Grundschule sollte Kindern viele Gelegenheiten geben, sich nicht nur und nicht unbedingt mit vorgegebenen Texten, d. h. mit tradierten „Mustern“, auseinanderzusetzen, sondern vor allem ihr je eigenes Potenzial zu entwickeln und zu entfalten.

Die Blickrichtung auf dieses Potenzial sollte weniger „vom Ende her“ (s. o.), sondern „von den bei Kindern beobachtbaren Anfängen“ des Fabulierens und des Geschichtenerfindens her entwickelt werden.

Wenn z. B. „thematische Rahmen“ samt vielfältigen Anstößen zum Erzählen gesetzt werden, dann können sich ganz unterschiedliche Kinder damit auch ganz unterschiedlich auseinandersetzen und, z. B. innerhalb eines solchen thematischen Rahmens, je eigene „Ansatzpunkte“ und ebenso solche Ideen für eigene, natürlich auch für kollektiv mit anderen erfundene Geschichten finden.

Beispiel: Wenn der thematische Rahmen „Hexengeschichten“ gesetzt wird, dann sind vielfältige Ideen und ebenso vielfältige Geschichten möglich, die sich an keinem „Vorbild“ orientieren müssen und demgemäß auch nicht miteinander verglichen werden können, ... weil sie eben nicht vergleichbar sind.

J. H. Pestalozzi sagte einmal: „Man vergleiche kein Kind mit einem anderen, sondern jedes nur mit sich selbst!“

So steigt der Eigenwert jeder Geschichte.

Organisation von „entspannten Erzählsituationen“ ist vonnöten, die nicht – da nicht an Text-Vorbildern orientiert – „Quartiere der Rechthaberei“ werden können und den Kindern ständig den subjektiv defizitären Eindruck vermitteln, dass sie diese ja doch nicht erreichen können.

Wer nur an der „möglichst genauen Annäherung“ an Originaltexte gemessen wird, verliert leicht das Vertrauen in seinen Eigenwert.

Offene und entspannte Erzählsituationen vermitteln den Kindern eher, dass sie Raum und Zeit zum Ausprobieren, zum Erproben und Verfolgen von eigenen Ideen haben, auch zum Genießen Geschichten anderer, dass ihr jeweiliges Ergebnis wertgeschätzt wird, und sie nicht stets den Blick auf Leistungsstandards, auf ihr „schulisches Leistungsergebnis“ bzw. auf das „Notenbüchlein“ richten müssen, um in einem bekannten Bilde zu bleiben.

Richtig oder falsch sind dann keine Kategorien mehr.

Diese narrative Erzählkultur in „status nascendi“ (in ihren Anfängen) zielt auf die je individuellen Fähigkeiten aller Kinder zum Geschichtenerzählen in einer dafür geeigneten materiellen und sozialen Umgebung, auf ihren erfolgversprechenden Umgang mit allen „Gebrauchsmöglichkeiten“ (Rodari) ihrer Sprache „des Mündlichen“.

Sie will jedem Kind ganz bewusst ermöglichen, sich in einem narrativen Kontinuum „Elternhaus – Kindergarten – Grundschule“ das Ausdenken und Vorbereiten wie auch das Erzählen von Geschichten anzueignen, in die „eigenen Hände“, in die „eigene Regie“ (sprich: in die eigene Verantwortung) zu nehmen.

Das bedeutet: die Kinder lernen, sich selber Ideen zu suchen, sich für eine zu entscheiden, daraus eine Geschichte zu gestalten, sie zu erproben, mit anderen zu überdenken und sie letztlich in einer angemessenen Erzählsituation (z. B. im Erzählkreis der Klasse) vor anderen zu erzählen.

8. In welchem Zusammenhang steht ein offenes Sprachcurriculum (ein „Lernplan“) mit dem Geschichtenerzählen und -erfinden?

Geschichtenerzählen kann nicht in sogenannten „passgenauen“ Modulen, sondern eher als ein „Strang“ mit einer kontinuierlichen Folge von – im Anspruch steigenden – Erzählsituationen im Unterricht organisiert werden.

Erzählsituationen in einer derartigen Aufeinanderfolge sind wesentlicher Bestandteil/Teil eines prinzipiell offenen Sprachcurriculums.

Offene Sprachcurricula (offen für die jeweiligen Kinder mit allen ihren, oft unerwarteten Unterschieden) haben stets nur orientierenden Charakter für jene, die z. B. in Bildungstätten wie der Grundschule Anleitung und Hilfen zur je eigenen Sprachentwicklung geben und Sprache ganz generell fördern sollen.

Offene Sprachcurricula setzen zum einen auf die eigenständige Sprachentwicklung der Kinder und zum anderen auf die beratende und fördernde professionelle Kompetenz der damit betrauten Erwachsenen.

Sie formulieren Erfahrungswerte, triftige Erwartungen und

Orientierungen, indes keine bis ins Einzelne gehende Vorschriften. Sie sind nicht durch Regelstandards geprägt und sollten als „Lernpläne“ gewährleisten, dass „kein Kind verloren wird“, sondern jedes einzelne Kind die ihm mögliche sprachliche Leistung auch erreicht.

Charakteristisch für offene Sprachcurricula ist überdies, dass sie sich deutlich und explizit auf Schlüsselqualifikationen einer künftigen vorhersehbaren Lebenswirklichkeit beziehen, in der die jungen Menschen später ihre Existenz sichern können müssen.

In dieser Lebenswirklichkeit stellt ihnen die Schule keine Aufgaben mehr, sondern „das Leben“ – sie brauchen dann beispielsweise eine differenzierte Kommunikationsfähigkeit.

Ebenso ist für offene Sprachcurricula charakteristisch, dass sie aufgrund der prinzipiellen Heterogenität der Kinder von Anfang an auf die je individuelle Eigenaktivität, ihre zunehmende Selbstständigkeit, ihre individuellen Lern- und Sprachhandlungspotenziale und auch auf ihre Erfahrungen setzen sowie auf prinzipiell wählbare Herausforderungen (Aufgaben) und Lernmaterialien.

Desgleichen setzen offene Sprachcurricula auf Kindergärten und vor allem auch auf Grundschulen als „lernende Systeme“ und folgerichtig auf Erzieherinnen und Lehrerinnen, die sich selbst als „lebenslang lernend“ definieren und sich entsprechend verhalten.

Dazu gehört dann auch, dass diese sich nicht „gewohnheitsmäßig“ verhalten, sondern pädagogisch-didaktisch flexibel reagieren können, dass sie öffentlich formulierte offene Standards für „das Mündliche“ verstehen und durch ihr situationsbezogenes Handeln einlösen können.

Es geht also nicht mehr um die „Erfüllung von Lehrplänen“ (Lehrerseite), sondern um den Erwerb von Kompetenzen (Kinderseite).

Dabei sollte insbesondere Kindern aus sprachreduzierten, aus „schweigenden“ bzw. anregungsarmen Familien hohe Aufmerksamkeit und Zuwendung gewidmet werden.

Kindergarten und Grundschule sollten ihnen das zu geben versuchen, was die gekennzeichneten Familien ihnen schuldig geblieben sind. Sie sollten systematisch dafür sorgen, dass Entwicklungen nachgeholt und „Rückstände“ nicht einfach unverändert „weitergeschleppt“ werden.

Kindergärten und Grundschule sind von daher im echten Sinne des Wortes „familienergänzend“.

Auch dies lässt sich eher in einem offenen Sprachcurriculum realisieren.

Demgegenüber sind sogenannte geschlossene Curricula (Lehrpläne) durch Vorschriften bzw. durch Regelstandards gekennzeichnet, die „stufisch zugeordnet“, periodisch kontrolliert, d. h. festgestellt und miteinander verglichen werden müssen und dann die allseits bekannten Folgen erzeugen, die bereits Kindergärten und Grundschulen zu einem für jeden merkbaren „Modell fürs Gewinnen und Verlieren“, d. h. zu einem prinzipiell selektiven System machen.

9. Wie sieht ein Handlungs- und Übungsfeld für Geschichtenerzählen aus?

Das von den Charakteristika eines offenen Curriculums abgeleitete und für die Schulpraxis konstruierte Handlungs- und Übungsfeld Geschichtenerzählen ist Teil des Sprach-

curriculum der Grundschule. (CLAUSSEN 2006, S. 30 ff.) Das hier dargestellte Handlungs- und Übungsfeld soll vor allem aufzeigen, welche vielfältigen Alternativen zur tradierten, indes auch aktuell wirksamen Erzählpraxis bestehen. Deren Defizite und Unzulänglichkeiten (siehe dazu auch CLAUSSEN 2006, S. 22 ff.) machen neue Leitideen notwendig. Deshalb soll auch mit dem Handlungs- und Übungsfeld der Facettenreichtum von Möglichkeiten zum Geschichtenerzählen skizziert werden.

Insbesondere soll in diesem Zusammenhang das Erfinden von Geschichten, das Ausdenken von Geschichten bzw. das freie Fabulieren, das Spielen mit Sprache hervorgehoben werden.

Das gesamte Handlungs- und Übungsfeld Geschichtenerzählen gilt als Einheit; alle Teile sind für die Unterrichtsarbeit in der Grundschule bedeutsam. Beispielsweise wäre die Reduzierung auf „Zuhören“ keine zutreffende Interpretation dieses Ansatzes.

Zunächst soll eine Strukturskizze des Handlungs- und Übungsfeldes vorgestellt werden, die von umfangreichen eigenen Erfahrungen mit Geschichtenerzählen in der Schulpraxis her konzipiert worden ist.

In den acht Sektoren sind jene Verben hervorgehoben, welche jene Hauptaktivität kennzeichnet, die den betreffenden Sektor ausmacht, also beispielsweise Zuhören, Mitmachen, Sprechen über ..., Verarbeiten, Erfinden, selbst Erzählen, Weitererzählen und Sammeln.

Anhand der einzelnen Sektoren wird nachfolgend kurz skizziert, was Geschichtenerzählen insgesamt für Kinder, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern bedeuten kann, das heißt z. B. Lehrerinnen in ihrer sprachlichen Vorbildfunktion, Kinder als „Zuhörer“ wie auch darüber hinaus als aktiv Handelnde und selbsttätig wie selbstständig Schaffende umschließt.

Mit seinen acht Sektoren öffnet das Handlungs- und Übungsfeld den Blick auf eine facettenreiche Vielfalt des Geschichtenerzählens und des damit verbundenen aktiven Sprachhandelns aller Beteiligten.

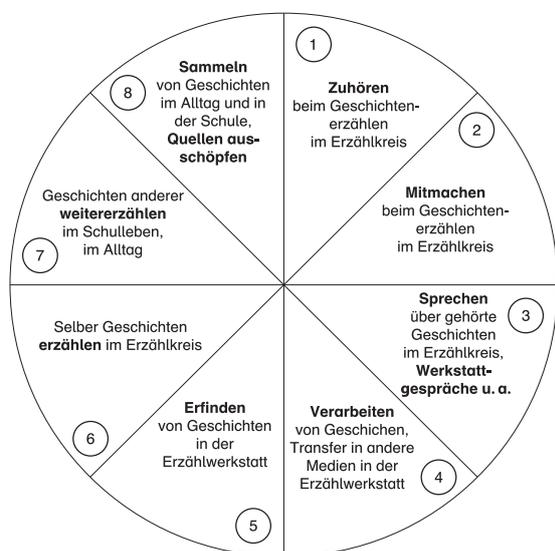


Abbildung 1: Handlungs- und Übungsfeld Geschichtenerzählen

9.1 Zuhören

Im Erzählkreis erzählen Lehrerinnen und Lehrer den Kindern Geschichten, frei, mit eigenen Worten, langsam, mimisch und gestisch „untermalt“, mit kleinen, prägnanten Requisiten, begleitet von Ritualen und „Zeremonien“. Die Kinder hören zu, ... sie lernen die Grundtechnik des Zuhörens.

9.2 Mitmachen

Alle Gelegenheiten zum Mitmachen werden von den Kindern genutzt: sie bewegen ihre Hände, zeigen typische Gesten, sprechen kurze Textpassagen oder lange Litaneien mit, erzeugen Geräusche, Töne, gestalten die Geschichte, die sie hören, mit aus. Je mehr Motorik und textbezogenes Sprachhandeln, je mehr Körpersprache sie entfalten können, desto besser.

„Mitmachen“ reicht von wenigen Handgesten bis hin zu regelrechten Inszenierungen.

9.3 Sprechen über Geschichten (Werkstattgespräche)

Unter dem unmittelbaren Eindruck einer gerade gehörten Geschichte setzen sich Kinder und Lehrerinnen oder Lehrer (also jene, die gerade erzählt haben) mit ihrem Inhalt im wohl geregelten und eingeübten Erzählkreis auseinander, tauschen Eindrücke und Assoziationen aus und „machen sich ihre Gedanken“.

Kinder sind „aktive Konstrukteure“ ihrer je eigenen Sprache wie auch des „Sinns“ von gehörten Geschichten. Das führt dazu, dass in einem Erzählkreis von unterschiedlichen Kindern auch ganz unterschiedliche Be-Deutungen“ gefunden werden.

Pädagogen/Pädagoginnen zeigen den Kindern, dass sie solche Werkstattgespräche behutsam moderieren und die „Sinnsuche“ der Kinder in gleicher Weise unterstützen, nicht aber mit ihrer eigenen Meinung dominieren wollen. Sie zeigen den Kindern auch – und zwar von Anfang an – dass sie die unterschiedlichen Einschätzungen und Deutungen der Kinder wertschätzen und das Werkstattgespräch nicht in Richtung auf „einen Merksatz für alle“ lenken. Damit zeigen sie den Kindern auch – und zwar ebenfalls von Anfang an – dass sie nicht die alleinige „Deutungshoheit“ beanspruchen und eben keine „Quartiere der Rechthaberei“ einrichten wollen.

Diese Werkstattgespräche im Erzählkreis mit allen anderen müssen noch ergänzt werden durch dialogische Werkstattgespräche zwischen einzelnen Kindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern.

Sie schließen sich oft an Erzählrunden an, wenn einzelne Kinder über ihre Wahrnehmungen und auch über dadurch ausgelöste weiterführende Interessen oder auch Gefühle sprechen wollen. Immer geben solche Einzelgespräche viele Aufschlüsse über individuelle Rezeptionen von Geschichten neben den Gesprächen im Kreis der Gleichaltrigen in der hochkommunikativen Form eines entwickelten Erzählkreises.

9.4 Verarbeiten zu anderen Formen und Transfer in andere Medien

Den Geschichten, die Kinder gehört, bei denen sie mitgemacht und über die sie miteinander gesprochen haben, folgt nicht unbedingt zwingend eine Übertragung oder „Übersetzung“ in andere Formen und Medien.

Oftmals genügt intensives und genussvolles Zuhören. Oftmals folgt dem Erzählkreis eine andere Unterrichtssituation. Stundenplan und Lehrerwechsel gebieten dies.

Andererseits drängen aber die Kinder selbst darauf, sich mit einer Geschichte länger auseinanderzusetzen und etwas mit ihr anzufangen (siehe dazu auch CLAUSSEN 2006, S. 54 ff.).

Im Regelfall drängen jedoch eher die Lehrerinnen und Lehrer auf eine Verarbeitung der gehörten Geschichte. Sie wählen eine Verarbeitungsform aus ihrem Repertoire aus und zielen damit auf „Vertiefung“ bzw. „Befestigung“ im Gedächtnis.

Vielfach wählen sie auch eine schriftliche Nacherzählung oder setzen, nach meinen unmittelbaren Eindrücken, sogenannte Arbeitsblätter „im Klassensatz“ ein, aus vorproduzierten Kopiervorlagen gefertigt, die aber praktisch keine individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten bedeuten, sondern gleiche schriftliche Fragen und Auswahlantworten anbieten, die von den Kindern **richtig** zu beantworten bzw. anzukreuzen sind.

Richtig ist jeweils, was in der Geschichte zu hören war. Derartige Arbeitsblätter führen im Übrigen aus dem Mündlichen heraus.

Demgegenüber sollten solche Aktivitäten angeregt werden, die das „Mündliche“ herausfordern und stärken. Konkret kann dies bedeuten, dass Kinder eher mit Bildern, Bildfolgen, Figuren bzw. Requisiten, Figuren-Arrangements, Symbolen bzw. ganz wenigen Stichworten (auf Merk-, Sprech- oder Spickzetteln) arbeiten, die ihre Vorbereitungen konkretisieren, ihre Merkfähigkeit unterstützen und immer zu mündlichem Erzählen führen.

Entscheidend ist überdies, dass Kinder die Verarbeitungsformen selbst auswählen bzw. selber ausdenken und dann auch selbst gestalten können. Es gibt in der didaktisch-methodischen Literatur ein überaus reichhaltiges Repertoire von Beispielen, die individuellen Entscheidungen und vor allem auch dem Mündlichen die Priorität lassen. Dies gilt es zu nutzen.

Zu welcher Qualität dies führen kann, zeigt ein Beispiel aus einem 2. Schuljahr (gegen Ende hin).

Francis und Isabella hören von mir die Geschichte von einem kleinen Gespenst, das sehr merkwürdige Essgewohnheiten hat. Sie bekommen es in einem kleinen Kamishibai-Theater und mit einer Bilderfolge dargeboten.

Tage später erhalte ich eine Papierrolle von Francis und Isabella. Sie haben sie aus neun DIN-A4-Blättern mit Tesafilm zusammengeklebt und darauf die ganze Geschichte vom kleinen Gespenst dargestellt: in neun prägnanten Abbildungen und in neun kleinen präzisen Texten. Mit der Erzählrolle konnten sie die ganze Geschichte frei erzählen.

9.5 Geschichten in der Erzählwerkstatt erfinden

Dieser Sektor des Handlungs- und Übungsfeldes Geschichtenerzählen steht im Mittelpunkt dieses Buches; er wird deshalb hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

9.6 Geschichten selber erzählen

Es geht um das klassenöffentliche Geschichtenerzählen einzelner Kinder vor anderen, die ihnen zuhören. Die Erzähler/innen präsentieren eine vorgefundene und übernommene, eine selbst ausgedachte, „erfundene“ oder eine mit anderen zusammen ausgewählte, gemeinsam „inszenierte“, d. h. bearbeitete Geschichte.

Zugleich nutzen die Erzähler/innen diese Gelegenheiten vor den Blicken und den Ohren anderer Kinder, um Selbstvertrauen zu gewinnen bzw. aufgrund positiver Erfahrungen und um durch Erfolgsgefühle sicher zu werden. Wenn es ihnen in einem sozial gut geregelten Erzählkreis gelingt, den anderen Kindern eine Geschichte „ungestört“ und eindrucksvoll zu erzählen, sodass ihnen die Zuhörer Beifall spenden und positive Rückmeldungen geben, dann erwerben sie die heute so notwendige Kommunikationsstärke.

Regeln des Umganges miteinander sichern jedem Kind „seine Stimme“ im Erzählkreis (CLAUSSEN 2008, S. 41 bis 48). Beständige Ermutigungen seitens der Lehrer/innen helfen ihnen dabei.

Alle Kinder sollen merken, dass ihre eigenen Geschichten und auch die Geschichten der anderen Kinder im Erzählkreis willkommen, wichtig und wertgeschätzt sind, so unterschiedlich sie auch ausfallen und so „kurz“ und „unvollkommen“ sie zunächst auch sind.

Herrschen hingegen im Erzählkreis die Gesetze des „Gewinnens“ und des „Verlierens“ bzw. die entsprechenden Verhaltensweisen, dann werden es die Misserfolgsängstlichen nicht weit bringen bzw. die Erfolgssicheren und Selbstbewussten alleine reden oder erzählen.

Beim Geschichtenerzählen nutzen im Übrigen die Kinder alle „Hilfsmittel“ wie Sprech- bzw. Spickzettel mit Stichworten, Leporellos, Schachteln mit Requisiten, Bilderfolgen, kleine Erzähltheater, mit anderen Worten Methoden zum freien Erzählen, die seitens der Lehrer/innen vorgeschlagen, gezeigt und dann von den Kindern eingeübt und schließlich angewandt werden.

9.7 Geschichten an andere weitererzählen

Dieses „Weitererzählen“ umfasst jenes Geschichtenerzählen, das Kinder aus eigenem Antrieb außerhalb ihres Klassenzimmers und außerhalb des „geschützten“ Erzählkreises beginnen und – je nach Erfolg – dann auch weiterführen.

Beispielweise nutzen sie Gelegenheiten in der Pause, im Schulleben, aber auch in ihrem Alltag außerhalb der Schule. Sie erzählen ihren Müttern, Vätern, den Großeltern, den Freunden zu unterschiedlichen Anlässen. Sie geben Geschichten, die sie unmittelbar vorher im Erzählkreis gehört haben, mündlich an andere weiter. Meist sind es Geschichten, die starke Eindrücke bei ihnen hinterlassen haben, die ihre Emotionen „angerührt“ haben.

Ich sehe in diesem Geschichtenerzählen Anfänge einer oralen Erzählkultur. Es wird mündlich weitererzählt, gleichsam

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Die Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

