



Erzähl uns eine Geschichte!



Foto: Volker Derlath

**Anregungen zum Erzählen und Zuhören
für Grundschule und Sekundarstufe**

Akademiebericht Nr. 415 2006



Erzähl uns eine Geschichte!

Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe

Ein Gemeinschaftsprojekt
des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik
der Ludwig-Maximilians-Universität München,
der Stiftung Zuhören,
der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen

Prof. Dr. Joachim Kahlert
Lehrstuhlinhaber, LMU

Ludowika Huber
Projektleitung
Stiftung Zuhören

Dr. Mechthild Hagen
Projektleitung, LMU

Marion Glück-Levi
Vorstandsvorsitzende
Stiftung Zuhören

Thomas Sachsenröder
Direktor, ALP

Eva Post
Institutsrektorin, ALP

Impressum

Dieser Akademiebericht entstand im Rahmen des bayerischen Modellprojektes „Erzählen und Zuhören an Schulen“, gefördert vom Kulturfonds Bayern (www.br-online.de/erzaehlen).

Autoren

Susanne Auer, Lehrerin an der Grundschule Samerberg
Herbert Baier, Konrektor an der Hauptschule Simbach
Sigrid Binder, Rektorin an der Grundschule Markgrafenstraße, München
Claudia Buchta, Lehrerin an der Grundschule Altenfurt, Nürnberg
Gabriele Büttner, Lehrerin an der Grundschule Samerberg
Claus Claussen, Erzähler und Pädagoge
Elke Dillmann, Medienpädagogin und Radiojournalistin, Bayerischer Rundfunk
Konrad Ehlich, Prof. Dr. Dr. h.c., Institut für Deutsch als Fremdsprache, LMU München
Mechthild Hagen, Dr., wissenschaftliche Angestellte, LMU München
Christiane Hemmer-Schanze, Soziologin
Christian Hruschka, Lehrer an der Volksschule Neuendettelsau
Ludowika Huber, Fachbeirätin der Stiftung Zuhören
Joachim Kahlert, Prof. Dr., Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik, LMU München
Wolfgang Kreuzer, Rektor an der Hauptschule Zielstattstraße, München
Peter Kroll, Rektor an der Grundschule Heilsbronn
Elisabeth Kronsteiner, Rektorin an der Grundschule Samerberg
Rolf Lissel, Rektor an der Hauptschule Geretsried
Ingeborg Mayer, Lehrerin an der Grundschule Samerberg
Ulrike Mayer, Lehrerin an der Grundschule Samerberg
Anna Merzinger, Lehrerin an der Grundschule Wiesau
Hanna Rödig, Lehrerin an der Hauptschule Geretsried
Margrit Schneeweiß, Rektorin an der Grundschule Ansbach-Hennebach
Uta Steinhausen, Lehrerin an der Hauptschule Geretsried
Marianne Teufelhart, Lehrerin an der Hauptschule Geretsried
Christine Töltch, Lehramtsanwärterin an der Grundschule Neuendettelsau
Daniela Winkler, Sozialpädagogin, Spiellandschaft Stadt
Günther Wöhl, Konrektor an der Grundschule Simbach

Redaktionsteam

Tina Acham
Sigrid Binder
Claudia Buchta
Ingrid Dröse
Mechthild Hagen
Ludowika Huber
Rolf Lissel
Karin Reichelmeier

Leitung

Mechthild Hagen und Ludowika Huber, Projekt „Erzählen und Zuhören an Schulen“
Eva Post, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen

Layout

Manfred Meier, www.mnet-webdesign.de

Herausgeber

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
in Zusammenarbeit mit den Projektträgern

Träger des Projektes „Erzählen und Zuhören“

Stiftung Zuhören
Marion Glück-Levi

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Prof. Dr. Joachim Kahlert

Projektleitung und Koordination

Ludowika Huber, M.A.
Dr. Mechthild Hagen

Evaluation

Dipl.-Soz. Christiane Hemmer-Schanze

Kooperationspartner

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen
Bayerische Landeszentrale für neue Medien
Bayerischer Rundfunk – Bayern2Radio
Bayerischer Rundfunk – Studio Franken
Regierungsbezirke der beteiligten Schulen
Siemens Forum, München
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Beteiligte Schulen

Grund- und Teilhauptschule Ambergerstraße, Nürnberg
Grundschule Ansbach-Hennebach
Grundschule Heilsbronn
Grundschule Markgrafenstraße, München
Grundschule Samerberg
Grundschule Simbach
Hauptschule Geretsried
Hauptschule Neuendettelsau
Hauptschule Simbach
Hauptschule Zielstattstraße, München

Förderer

Kulturfonds Bayern

Internetpräsenz

www.br-online.de/erzaehlen

Inhaltsverzeichnis

Erzähl uns eine Geschichte – Einführung	8
1 Lust auf Erzählen bekommen – Zusammenarbeit mit professionellen Erzählern	10
Idee.....	10
Vorbereitung	10
Ablauf der Veranstaltung.....	11
Nachbereitung.....	11
Impressionen aus Erzählveranstaltungen an Projektschulen.....	12
Weitere Adressen von Erzählerinnen und Erzählern	15
Links – eine Auswahl.....	15
2 Zum Erzählen anregen – Zuhören erleichtern: Erzählhilfen	16
Gestaltung des Erzählraums	16
Erzählrituale	17
Geschichten finden	17
Sich an einen roten Faden halten.....	18
Weiterführende Literatur.....	18
Links	19
3 Ins Erzählen kommen	20
Montagsgeschichten	20
Drei-Minuten-Geschichte.....	20
Geschichtenzirkel.....	21
Sternsgeschichten	22
Geschichtenstaffel.....	22
Der Fragenmeister	23
Mit der Videokamera beim Erzählen zusehen	24
Rücken-Geschichten.....	25
Witzewettbewerb.....	25
Geschichten aus Farben und Formen	26
Bilderbücher als Erzählanlass	27
Eine Geschichte mit Bildern erzählen.....	27
Ein Erzählbuch gestalten.....	29
Erzählen zu eigenen Bildern – Fotoroman.....	30
Erzählen zu witzigen Bildern	32
Die Vorher-Nachher-Geschichte.....	33
Von phantastischen Reisen erzählen	34
Erzähl mir dein Gedicht!.....	35
“Verschwundene“ Wörter erzählen	35
Alte Geschichte(n) – neu erzählt	36
Eine Nacherzählung als Anlass für eine Geschichte.....	37

4 Erzählen mit und zu Figuren, Gegenständen und anderen Requisiten	39
Heldengeschichten oder: Vom Steckbrief zur Geschichte	39
Geschichten aus dem Leben eines Fabelwesens.....	42
Märchen würfeln.....	42
Erzählen mit kleinen Figuren und Handpuppen	45
Mit Puppen erzählen	46
Stofftier-Erlebnisgeschichten	47
Abenteuer mit Robotern	48
Gegenstandsgeschichten.....	48
Taschengeschichten	49
Sandkastengeschichten	50
Erzählkoffer.....	51
Schützenscheiben erzählen uns eine Geschichte	52
Indianergeschichten auf Büffelhaut	54
Goldwäscher geschichten	54
Göttersagen	56
Der gute Mensch und die Raupen.....	57
Aus der Zeit der Ritter	58
5 Erzählen zu Klängen und Musik	61
Klanggeschichten.....	61
Was ist denn in der Küche los? Küchengeräuschegeschichte.....	62
Musikalische Tiergeschichten.....	63
Der Musik eine Geschichte geben.....	64
6 An Geschichten ‚werkeln‘ – die Erzählwerkstatt	67
Idee.....	67
Claus Claussen: Vier Projekte aus der Erzählwerkstatt	67
Projekt 1: Erzählbilder in Verbindung mit dem Thema „Geschichten in Farbe“	70
Projekt 2: Erzählblöcke – Kniebücher „neuer Art“ auf dem Erzählbock!	72
Projekt 3: Kleines japanisches Kamishibai-Erzähltheater	74
Projekt 4: Geschichten erzählen als „Brücke zwischen Jung und Alt“	77
Literaturhinweise	81
7 Radio und Erzählen	82
Idee.....	82
Spiele und Übungen zu Worten, Klangumwelten, Stimme.....	82
Klang – Geschichten – Reise	85
Magische Geschöpfe.....	86
Projektwoche: Geschichtenreise um die Welt.....	87
Weiterführende Literatur.....	88
Interessante Links	89
8 Erzählen Erzählen Erzählen – Erzählprojekte	90
Erzählcafé	90
Erzählfrühstück	94
Erzählbrücke	94
Projektwoche „Erzählen“	97
Storym@iling.....	103

9 Storytelling	107
Idee.....	107
Joachim Kahlert: Erzählen(d) lernen	107
Literatur.....	117
10 Konrad Ehlich: Radio-Baby – oder von kindlicher Erzählfähigkeit	120
1. Erzählfähigkeit – eine Kunst?	120
2. Erzählfähigkeit – eine späte Kunst?	122
3. Das Radio-Baby	123
4. Vom Wert der Mündlichkeit	133
Literatur.....	134
Interessante Links	136
Literaturauswahl	138
Erzählen.....	138
Zuhören.....	140
Radio und Erzählen.....	141
Storytelling	142
Zum Stellenwert der Mündlichkeit.....	142

Erzähl uns eine Geschichte – Einführung

Der vorliegende Akademiebericht möchte mit praktischen Vorschlägen dazu beitragen, dem Erzählen und Zuhören an Schulen einen größeren Raum zu geben und die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Die Praxisanregungen wurden entwickelt und erprobt im Rahmen des Modellprojektes „Erzählen und Zuhören an Schulen“.

Die Ergebnisse der vielfältigen und phantasievollen Aktivitäten der am Projekt beteiligten sechs Grund- und vier Hauptschulen halten Sie nun in den Händen. Aus dem Inhaltsverzeichnis ersehen Sie das breite Spektrum an Möglichkeiten, mit denen Sie Ihren bisherigen Unterricht zur Förderung der Mündlichkeit bereichern können. Sie finden in den acht Kapiteln zahlreiche Anregungen für kleinere fachbezogene oder fächerübergreifende Unterrichtseinheiten oder für Projekte mit der ganzen Klasse. Vorgestellt werden auch Ideen für klassen- und schulstufenübergreifende Aktionen bis hin zu Schulprojektwochen und schulartübergreifende Veranstaltungen von Grund- und Hauptschulen. Beispielhafte Modelle zeigen, wie Eltern, Großeltern oder die ganze Gemeinde in die Schulvorhaben einbezogen werden können. Darüber hinaus erhalten Sie einige wichtige Hintergrundinformationen: Claus Claussen beschreibt, wie Kinder über die Methode der Erzählwerkstatt zum Erzählen oder Geschichtenerfinden angeregt werden können; Elke Dillmann gibt Anregungen zur Arbeit mit Stimme, Sprache und Klängen beim Erzählen mit dem Hörmedium Radio; Joachim Kahlert führt in die in Deutschland noch weitgehend ungenutzte Methode des Storytelling ein und Konrad Ehlich weist in seinem Beitrag nach, was Kinder an Erzählfähigkeiten bereits mit in die Schule bringen. Abschließend finden Sie eine thematisch zusammengestellte Literaturliste und einen Überblick über interessante Internetadressen.

Dass es sich lohnt, die Schülerinnen und Schüler gezielt mit verschiedenen Möglichkeiten des Erzählens vertraut zu machen und anderen konzentriert und gekonnt zuzuhören, zeigen die Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluation. Die Kinder und Jugendlichen verbesserten nicht nur ihre Sprachkompetenzen, sondern die Lehrkräfte beobachteten auch Auswirkungen auf Kreativität, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sowie auf das soziale Miteinander. Außerdem sahen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenarbeit mit professionellen Erzählern einen enormen Gewinn für ihre eigene Erzähl- und Zuhörfähigkeit.

Die Evaluation des Projektes „Erzählen und Zuhören an Schulen“, durchgeführt von Christiane Hemmer-Schanze, finden Sie zusammen mit den eingesetzten Fragebögen auf der Webseite des Projektes www.br-online.de/erzaehlen, die auch weiterhin mit wichtigen Informationen zum Erzählen und Zuhören in Bayern ergänzt wird.

Wir danken allen beteiligten Kindern und Jugendlichen, den hochmotivierten Lehrkräften und Kooperationspartnern, insbesondere der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, vertreten durch Eva Post, für ihre engagierte Mitwirkung. Den beiden Trägern des Projektes – der Stiftung Zuhören, vertreten durch Marion Glück-Levi und dem Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, vertreten durch Joachim Kahlert – danken wir für ihren unermüdlichen Einsatz für die Förderung der Zuhörfähigkeit von Kindern und Erwachsenen. Für die Hilfe bei der Erstellung dieser Praxisanregungen danken wir den Mitgliedern der Redaktionsgruppe und Sigrid Binder danken wir für die Hilfe bei der Schlussbearbeitung. Unser besonderer Dank gilt den Vertretern des Bayerischen Kulturfonds, ohne dessen finanzielle Unterstützung das Projekt „Erzählen und Zuhören an Schulen“ nicht hätte verwirklicht werden können.

„Erzähl uns eine Geschichte!“ – möge diese Sammlung viele Impulse für den Schulalltag geben.
Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Entdecken und Ausprobieren.

München, im Sommer 2006

Ludowika Huber.

Ludowika Huber

Mechthild Hagen

Mechthild Hagen

1 Lust auf Erzählen bekommen – Zusammenarbeit mit professionellen Erzählern

Idee

Wie kommt man zum Erzählen? Indem man einmal den Genuss am Erzählen und an Geschichten selbst erlebt. Einem Geschichtenerzähler zu lauschen und für kurze Zeit in ein anderes Land, in eine andere Zeit oder in eine andere Welt einzutauchen, dieses Erlebnis eröffnet auch neue Sichtweisen, bringt fremde Kulturen nahe und schafft Gemeinschaft zwischen Zuhörern und Erzählern in der geteilten Freude an Spannendem, Phantastischem oder auch am Komischen.

Das Projekt „Erzählen und Zuhören in der Schule“ unterstützte die Zusammenarbeit von Schulen mit professionellen Erzählerinnen und Erzählern, um Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mit der Kunst des Erzählens vertraut zu machen. Die Erfahrungen zeigen, dass „der Funke übersprang“. Die Kinder, die Lehrerinnen und Lehrer waren nicht nur fasziniert und begeistert, sondern wurden auch zum eigenen Erzählen ermutigt und bekamen durch das Erleben eines ‚Erzählprofis‘ hilfreiche Anregungen für die Gestaltung von Erzählungen und Erzählsituationen (wie zum Beispiel Stimmeinsatz, Mimik, Gestik, Einsatz von Erzählmitteln und Requisiten). Auch andere Klassen, das Kollegium, die Eltern, die Gemeinde wurden zu den Auftritten von „Erzählprofis“ eingeladen und konnten für das Erzählen gewonnen werden.

Die Erfahrungen des Projektes unterstreichen, dass es wichtig ist, als Lehrerin oder Lehrer den Auftritt der Erzähler an der Schule zu begleiten. Dazu im Folgenden einige Anregungen:

Vorbereitung

Folgende Fragen sollten im Vorfeld mit dem Erzähler geklärt werden:

- Wie groß kann die Zuhörergruppe maximal sein?
- Wie groß soll der Raum sein?
- Wie soll der Erzählraum gestaltet werden? Sollen Stühle aufgestellt werden, Matten auf den Boden gelegt werden ...? Wenn ja, wie?
- Wie viel Zeit steht zur Verfügung?
- Können Eltern und Lehrer einbezogen werden?
- Gibt es Vorgaben des Erzählers für den Ablauf der Erzählstunde (zum Beispiel besondere Requisiten, Licht ...)?

Besonders wichtig ist es, den Raum zu gestalten, in dem erzählt wird. Klassenzimmer, Aula oder Sporthalle müssen als Erzählraum gewissermaßen neu definiert werden. Am besten ist es, den Raum zum Erzählthema passend und mit den Kindern gemeinsam zu dekorieren. Wenn es nicht möglich ist, ein einfaches Bühnenbild „zu zaubern“, sollten auf dem Boden mindestens die Sphären, in der das Publikum und der Erzähler sitzen oder stehen, gekennzeichnet werden, zum Beispiel mit Kreide oder auch mit Sand.

Ebenfalls nach Rücksprache mit der Erzählerin oder dem Erzähler sollten im Vorfeld die Kinder auf das Erzählerlebnis eingestimmt werden, indem sie zum Beispiel den Erzählraum vorbereiten, Informationen über das Land, aus dem die Geschichte oder der Erzähler kommt, sammeln, Bücher zum Thema mitbringen, ...

Ablauf der Veranstaltung

Der Ablauf der Veranstaltung wird je nach eingeladenem Erzähler unterschiedlich sein. Gut ist es deshalb, wenn man den Erzähler oder die Erzählerin vor der Einladung in die Schule bereits selber erlebt hat oder den Ablauf abgesprochen hat. Der vorbereitete Erzählraum wird in der Veranstaltung mit der Begrüßung des Erzählers zu Beginn und mit der Verabschiedung am Ende abgerundet.

Nachbereitung

Das Erleben eines Erzählprofis kann der Anfang sein, um selber ins Erzählen und zu eigenen Geschichten zu kommen (siehe Kapitel 3 bis 6). Erzählte Geschichten können aufgegriffen, nacherzählt, verändert werden (ein neuer Schluss, eine interessante Wendung ...). Eine Radiosendung kann entstehen (siehe Kapitel 7), die Geschichte kann szenisch dargestellt oder wie beim Storym@iling für das Internet aufbereitet werden (siehe Kapitel 8), sie kann Stoff für interkulturelle Begegnungen sein ... oder es schließt sich eine Erzählnacht in der Schule an.

Neben professionellen Erzählerinnen und Erzählern können auch Personen aus dem Gemeindeleben (zum Beispiel Pfarrer, Musikschulleiterin, Bürgermeister, ehemalige Schulleiter, ein Geschäftsmann aus dem Ort, ausländische Eltern, Vertreter des Schützenvereins ...) zum Erzählen eingeladen werden, zum Beispiel im Rahmen eines Erzählcafés oder eines Erzählfrühstücks (siehe Kapitel 8). Wichtig ist dabei, das Erzählthema abzusprechen, also was genau aus dem Leben der Person oder aus ihrer Tätigkeit für die Schülerinnen und Schüler von Interesse ist.

Das Erzählerlebnis mit einem „Erzählprofi“ in der Schule kann auch ein anregender Beginn für eine schulinterne Lehrerfortbildung zum Erzählen sein, mit einem Workshop zum Erzählen lernen für Lehrerinnen und Lehrer, mit Anregungen zum Erzählen lehren, einer Projektwoche zum Erzählen ... Ebenso können durch eine öffentliche Erzählveranstaltung am Abend auch die Eltern „zum Erzählen verleitet“ werden, wie es in der Projektwoche einer Hauptschule geschehen ist (siehe Kapitel 8).

Impressionen aus Erzählveranstaltungen an Projektschulen



Der bayerische Griot¹ Tormenta Jobarteh erzählt afrikanische Geschichten und begleitet sie auf der Kora, berichtet dabei auch von Herkunft und Tradition des Geschichtenerzählens in Afrika und animiert die Kinder, mitzuklatschen, mitzuspielen, mitzusingen.



Die Geschichtenerzählerin Katharina Ritter holt Schüler mit Angel und Ohr am Angelhaken zum Zuhören ab, führt sie in die Jurte² und beginnt nach einer kurzen Vorstellung mit ihren Geschichten.

¹ Griots sind afrikanische Geschichtenerzähler. Der „Beruf“ wird in der Familie vererbt, das heißt, die Geschichten werden vom Vater an den Sohn weitergegeben. Tormenta Jobarteh lebte in Gambia und wurde von einem Mentor „adoptiert“ (mehr unter www.jobarteh-kunda.de).

² Eine Jurte ist ein mongolisches Rundzelt mit einer Feuerstelle in der Mitte.



Der algerische Erzähler Saddek el Kebir zieht seine Zuhörerinnen und Zuhörer mit Geschichten aus 1001 Nacht in seinen Bann.



Claus Claussen besucht mit seinem Erzählkoffer voller Geschichten die Klassen.



Wenn Anke Schupp den schillernden Erzählmantel anzieht, geht die Reise los, zum Beispiel ins Land von König Arthus und den keltischen Sagenwesen mit ihren spannenden Rätseln. Die Kinder werden eingeladen, in Gruppen das Rätsel zu lösen und die Geschichte weiter zu erzählen, bevor sie das „offizielle“ Ende erfahren. So entsteht eine Geschichte mit Variationen.



Der Erzähler Norbert Kober baut aus Stichwörtern der Kinder aus dem Stegreif eine „unendliche“ Geschichte.



Der Erzähler Martin Ellrodt begeistert mit seinen Geschichten die Kinder, erzählt fast ohne Requisiten und hat viele Ideen parat, um die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen in die Entstehung einer Geschichte.

Weitere Adressen von Erzählerinnen und Erzählern

Pöge-Alder, Kathrin (2000): Erzählerlexikon. Deutschland Österreich Schweiz. Marburg.

Bundesverband der Friedrich-Bodecker-Kreise e.V. (Hrsg.) (2000): Autoren lesen vor Schülern – Autoren sprechen mit Schülern. Berlin (Infos über AutorInnen – aber auch ErzählerInnen)

Links – eine Auswahl

www.br-online.de/erzaehlen

www.erzaehlen.de

eine Seite mit Informationen zum Erzählen von Martin Ellrodt

www.geschichtenerzaehlen.de

www.geschichtenerzaehlen.com

eine Seite mit Informationen zum Erzählen von Anke Schupp

www.geschichtenerzaehlerin.de

die Seite der Erzählerin Katharina Ritter

www.geschichtenpraxis.de

die Seiten der Erzählerin Cordula Gerndt

www.goldmund-verein.de

u.a. mit Erzählerinnen und Erzählern, Seminarangeboten

www.haus-der-geschichten.de

Zentrum für Erzählkunst, Infos über Veranstaltungen in Nürnberg auch für Schulklassen, Büchervorstellungen

www.jobarteh-kunda.de

die Seite des bayerisch-afrikanischen Erzählers Tormenta Jobarteh

www.maerchen-erzaehlen.de

Porträts von Erzählern

www.noch-eine-geschichte.de

die Seite des Erzählers Claus Claussen

www.theater-rebus.de

die Seiten der Erzähler Jörg Baesecke und Hedwig Rost

2 Zum Erzählen anregen – Zuhören erleichtern: Erzählhilfen

Gestaltung des Erzählraums

Erzählen in der Schule braucht eine vom Unterricht abgehobene Atmosphäre, einen klar abgegrenzten „Erzählraum“. Das kann ein eigens für das Erzählen hergerichteter Raum sein, mit Anregungen zum Finden, zum Merken und zur Präsentation von Geschichten, wie sie in diesem Band vorgestellt werden (siehe dazu auch Claussen u.a. 1995), mit einer Erzählecke, einem Erzählregal, vielleicht auch einem Erzählzelt.



Ein gestalteter Erzählraum erleichtert es dem Erzähler, mit dem Betreten des Raumes seine Rolle als Erzähler einzunehmen und stimmt die Kinder auf das Zuhören ein.

Besondere Erzählereignisse werden noch eindrucksvoller, wenn der Erzählraum auch besonders gestaltet ist – zum Beispiel passend zum Thema der Geschichten oder zum Herkunftsland des Erzählers – oder ein außergewöhnlicher Erzählort gewählt wird. Eine Jurte beispielsweise, ein großes rundes Zelt mit einem Feuer in der Mitte (siehe Bild S. 12), kann so ein Ort sein, der in besonderer Weise das Erzählen anregt und zum Zuhören einlädt.

Der „Erzählraum“ kann auch eine mit Kissen gemütlich ausgestaltete Erzählecke im Klassenzimmer sein oder ein Erzählteppich, ein schön gestalteter Erzählstuhl oder ein großes buntes Erzählkissen, auf dem der Erzähler Platz nimmt.



Erzählrituale

Erzählrituale erleichtern das Erzählen und stimmen in das Zuhören ein.

- Eine Klangschale oder eine Erzählglocke zeigen Anfang und Ende einer Geschichte an: Der erste Ton zeigt den Zuhörern an, dass die Geschichte beginnt. Ist die Geschichte zu Ende, wird die Schale erneut angeschlagen oder eine Erzählglocke geläutet. Die Spannung und auch die Zuhörsituation werden aufgelöst.
- Ein Erzählstab oder ein Erzählstein werden beim Erzählen weitergegeben. Damit ist für alle Beteiligte klar, wer erzählt und wer zuhört.
- Einen Erzähllhut setzt auf, wer erzählen will und schlüpft damit in die Rolle des Erzählers.
- Auf einer Pinnwand kündigen die Kinder an, wann sie eine Geschichte erzählen wollen. Sie geben Hinweise zum Inhalt, zum Beispiel über ein kleines Bild. Sind Tag und Uhrzeit abgesprochen, an dem die Geschichte erzählt werden soll, wird auch dies auf dem Brett angekündigt. So können sich Erzähler und Zuhörer darauf einstellen.

Geschichten finden

Es gibt viele Möglichkeiten, wie eine Geschichte gefunden werden kann. Einige sind in den folgenden Kapiteln aufgeführt:

- **Reihum-Geschichten:** Reihum wird gemeinsam eine Geschichte erfunden. Ein Kind, das nichts sagen möchte, gibt den Erzählstab, das Erzähltuch, den Erzählball ... einfach weiter, wie beispielsweise in Anregung 3 „Geschichtenzirkel“ (siehe S. 21) oder Anregung 4 „Sternengeschichten“ (siehe S. 22).
- **Erzählbaukasten:** Bilder, Wortkarten, Gegenstände dienen als ‚Bauelemente‘ und geben – auch bunt und zufällig zusammengewürfelt – Anregung für Geschichten. Dazu finden sich viele Anregungen im Kapitel 3.
- **Erzählfiguren:** Personen oder Einzelwesen werden mit ihren besonderen Eigenschaften beschrieben und von ihren Abenteuern wird erzählt. Dazu finden sich verschiedene Anregungen im Kapitel 4.
- **Sandkasten- oder Tischgeschichten:** Materialien und Gegenstände werden im Sandkasten oder auf dem Tisch zu einer Szene zusammengestellt. Dazu wird eine Geschichte erfunden. Beim Erzählen dienen der gestaltete Sandkasten und die Gegenstände zur Illustration der Geschichte, wie beispielsweise in Anregung 31 (siehe S. 50).
- **Geschichten, die auf eine Büffelhaut gehen:** Wie Indianer halten die Kinder eine Geschichte mit Bildzeichen auf einer ‚Büffelhaut‘ fest, die sie dann, auf die Bilder gestützt, erzählen, wie in Anregung 34 (siehe S. 54).
- **Geschichten zu Büchern:** Buchanfänge, Klappentexte, Bilderbücher und auch Gedichte laden dazu ein, die Geschichte weiter zu erzählen, zu verändern, neu zu gestalten, für das mündliche Erzählen umzubauen, wie beispielsweise in Anregung 11 (siehe S. 27), Anregung 18 (siehe S. 35) oder Anregung 20 (siehe S. 36).
- **Geräusche und Klänge** regen an, dazu zu erzählen, sie in Geschichten einzubinden, Geschichten damit zu untermalen. In Kapitel 5 finden sich einige Anregungen dazu.

Sich an einen roten Faden halten

Gedankenstützen in Form von Bildern, Zeichnungen, Gegenständen oder Stichwörtern, mit Klammern befestigt an einem roten Faden, helfen dem Erzähler, den „roten Faden“ der Geschichte beim Erzählen nicht zu verlieren. Jede Skizze, jedes Bild, jeder Gegenstand repräsentiert ein wichtiges Element der Geschichte.

An den Gedankenstützen kann sich der Erzähler „festklammern“. Sie führen ihn zielgerichtet durch die Geschichte. Sprechhemmungen lassen sich so leichter überwinden.

Mit Hilfe von Gedankenstützen kann auch der Zuhörer leichter der Geschichte folgen. Eine interessante Fortführung für beide Seiten ist es, wenn der Zuhörer mit den Gedankenstützen die gerade gehörte Geschichte noch einmal erzählt. Der Erzähler der ursprünglichen Geschichte merkt, was von seiner Geschichten angekommen ist. Der Zuhörer und zugleich zweite Erzähler zeigt bei Erzählung der gleichen Geschichte, wie er sich auf das Zuhören konzentriert hat. Oder er zeigt bei einer Neukombination der Gedankenstützen, wie kreativ und fantasievoll er die Geschichtelemente neu verknüpfen kann.

Die Erzählhilfe des roten Fadens wird in unterschiedlicher Weise in folgenden Anregungen aufgegriffen, zum Beispiel in Anregung 12 (siehe S. 27) und Anregung 14 (siehe S. 30) oder in Anregung 28 (siehe S. 48) und Anregung 38 (siehe S. 58). Anregung 22 (siehe S. 39) beschreibt ausführlich eine Möglichkeit, den roten Faden einer Geschichte zu erarbeiten. Auch im „Projekt 1: Erzählbilder in Verbindung mit dem Thema Geschichten in Farbe“ (siehe S. 70) oder in der „Erzählbrücke“ (siehe S. 94) wird mit der Methode des roten Fadens gearbeitet. Beim „Storytelling“ (siehe S. 107) dient der rote Faden dazu, wichtige Informationen im Gedächtnis zu verankern.

Claus Claussen gibt in Kap. 6 (siehe S. 67ff.) noch andere praktische Vorschläge, wie die „strukturelle Ordnung“ von Geschichten umgesetzt werden kann. Eine Sammlung weiterer Ideen von Claus Claussen findet sich im Internet unter

<http://spzwww.unimuenster.de/~griesha/eps/erz/did/claussen91.html>

oder ausführlicher dargestellt im Buch „Erzählwerkstatt“ (vgl. nachfolgende Literaturliste).

Weiterführende Literatur

Becker-Textor, I. / Michelfeit, G. (2000): Was Kindergeschichten erzählen. Kindern zuhören – Kinder verstehen lernen. München

Beck, Sigrun / Claussen, Claus (2003): Erzählkarten (16 Exemplare samt Kommentar). In: Die Grundschulzeitschrift 168, S. 20 ff.

Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (1995): Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen. Braunschweig.

Claussen, Claus (2000): Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth

Claussen, Claus (2002): Mitmach-Geschichten fürs Erzählen. In: Balhorn/Bartnitzky (Hg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2/ Beiträge zur Reform der Grundschule Band 113., S.167 ff.

Claussen, Claus (2002): Freiarbeit im Deutschunterricht – Erzählthema: Die Pexies. In : Drews/Wallrabenstein: Freiarbeit in der Grundschule /Beiträge zur Reform der Grundschule Band 114, S. 269 ff.

Claussen, Claus (2002): Bänkelsang – Ein Erzählprojekt. In: Praxis Grundschule, Heft 6, S. 60 ff.

Claussen, Claus (2003): Die weite Welt beim Wort nehmen – Kinder in Erzählwerkstätten. In: Die Grundschulzeitschrift 168, S. 6 ff.

Claussen, Claus (2003): Geschichten mit geometrischen Grundformen erfinden ... und dann erzählen. In: Sache-Wort-Zahl Heft 57, S.11 ff

Ellrodt, M. / Rechtenbacher, B. (2006): Von der Sprechübung zum Freien Erzählen. Damit Unterricht besser wird. Mühlheim an der Ruhr

Links

www.br-online.de/erzaehlen

www.ganzohrsein.de > Praxis > Sprechen und Sprache > Erzählen

www.noch-eine-geschichte.de

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/erz/did/claussen91.html>

www.stories.uni-bremen.de

3 Ins Erzählen kommen

Anregung 1	Montagsgeschichten
Jahrgangsstufe	ab 1
Ziele	Förderung des freien Sprechens; sicherer Umgang mit der mündlichen Sprache; Wortschatzerweiterung; Persönlichkeitsentwicklung durch Abbau von Sprechhemmungen
Zeit	45 bis 60 Minuten
Ort	Sitzkreis, um sich gut sehen und leicht Kontakt miteinander aufnehmen zu können
Ablauf	Jedes Kind ist Erzähler und Zuhörer. Der Erzähler erzählt eine Begebenheit vom Wochenende oder der vergangenen Woche, die er für besonders erzählenswert erachtet. Die Zuhörer melden sich, wenn sie etwas akustisch oder inhaltlich nicht verstanden haben. Sie dürfen dem Erzähler auch helfen, wenn ihm das passende Wort, die richtige Satzstellung oder Zeitstufe nicht einfallen.
Erfahrungen und Effekte	Im Dialog mit den Zuhörern erweitern sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Sie lernen, mit Kritik anderer umzugehen und selbst konstruktiv Kritik zu üben. Das aktive Nachfragen hilft, bei der Sache zu bleiben und nicht „ins Blaue“ zu erzählen. Kinder mit Sprachstörung oder mangelnden Deutschkenntnissen trauen sich zunehmend mehr zu sprechen. Sie erfahren die Unterstützung anderer Kinder und erweitern ihren Wortschatz. Mit dem Wissen, beim Erzählen auch Fehler machen zu dürfen, wächst die Freude am Erzählen und die Sicherheit beim freien Sprechen.
Fortführung	Die Montagsgeschichte kann auch bildgestützt sein. Der Erzähler zeichnet sich wichtige Elemente des Erlebnisses auf.
Anregung 2	Drei-Minuten-Geschichte
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	Steigerung der Konzentrationsfähigkeit durch Zeitbegrenzung: in drei Minuten eine Begebenheit, einen Sachverhalt erzählen; sich auf das Wesentliche konzentrieren
Zeit	3 Minuten je Geschichte
Ort	Sitzkreis oder Halbkreis, mit gutem Blickkontakt zueinander

Material/Medien	Bildkarte mit Uhr oder eine Sanduhr
Ablauf	<p>Jedes Kind erzählt eine selbst erlebte, gehörte oder frei erfundene Geschichte in maximal drei Minuten. Die Zeitbegrenzung, die optisch mit der Sanduhr unterstützt werden kann, zwingt die Kinder, sich auf <i>eine</i> Begebenheit oder Episode zu beschränken und nicht abzuschweifen.</p> <p>Die Zuhörer fragen nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben und geben am Schluss eine Rückmeldung. Eine halbe Minute vor Ablauf der Zeit wird ein optisches Signal gegeben (Bildkarte), um das Ende der Redezeit anzuzeigen.</p>
Erfahrungen und Effekte	Anfangs kann die Redezeit überzogen werden. Die Kinder sollen nicht am Erzählen ihrer Geschichte gehindert werden. Zunehmend kommen sie besser mit der Zeitbegrenzung zurecht. Sie lernen, sich auf den Kern der Handlung zu konzentrieren und nicht abzuschweifen. Durch aktives Nachfragen der Zuhörer wird der Blick des Erzählers für das Wesentliche geschärft.
Anregung 3	Geschichtenzirkel
Jahrgangsstufe	ab 1
Ziele	eigene sprachliche und kommunikative Fähigkeiten verbessern; sich auf das Gehörte konzentrieren; im Dialog mit anderen eine gemeinsame Geschichte entwickeln; die Phantasie anregen
Zeit	10 bis 15 Minuten
Ort	Sitzkreis, um gut miteinander kommunizieren zu können
Ablauf	Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind beginnt mit dem ersten Satz der Geschichte. Das Nachbarkind setzt diese mit einem weiteren Satz fort. Dies geht so lang, bis alle Kinder an der Reihe waren oder die Geschichte zu Ende erzählt ist.
Variation	Eine Geschichte wird mit selbst gewählten oder zufällig gezogenen Gegenständen erzählt.
Erfahrungen	Die „Ein-Satz-Regel“ ist mehr als ein Anhaltspunkt zu sehen. Manchmal tut es der Geschichte gut, wenn ein Kind seinen ganzen Gedanken einbringt und mehrere Sätze beisteuert. Die Erinnerung an die Regel kann für manche Kinder andererseits eine Hilfe sein, um ihre Geschichte auch wieder „abgeben“ zu können, so dass wirklich eine gemeinsame Geschichte entstehen kann.

Anregung 4	Sterngeschichten
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	eigene sprachliche und kommunikative Fähigkeiten verbessern; die Konzentrationsfähigkeit steigern: sich auf das Gehörte konzentrieren und weiterführen; gemeinsam mit anderen eine Geschichte entwickeln
Zeit	10 bis 15 Minuten
Ort	Sitzkreis, um gut miteinander kommunizieren zu können
Ablauf	Der Grundgedanke ist der gleiche wie beim Geschichtenzirkel: Gemeinsam wird im Kreis eine Geschichte entwickelt. Ein Kind beginnt, die nachfolgenden Kinder erzählen jeweils einen Satz weiter, so lange, bis die Geschichte zu Ende erzählt ist. Aber anders als beim Geschichtenzirkel erzählt nicht der direkte Nachbar weiter, sondern ein beliebig sitzendes Kind, das durch Blickkontakt oder Handzeichen vom jeweiligen Erzähler aufgerufen wird.
Erfahrungen und Effekte	Beim Geschichtenzirkel kann sich der Erzähler schon ein wenig auf einen möglichen weiteren Geschichtenverlauf vorbereiten. Er weiß, wann er an die Reihe kommt. Nach dem eigenen Erzählen kann eventuell die Konzentration abfallen, denn die eigene Erzählerarbeit ist getan. Bei der Sterngeschichte kann niemand im Kreis von vornherein berechnen, wann er an die Reihe kommt. Dies erfordert, stets konzentriert den Fortgang der Geschichte zu verfolgen und sich nicht „zurückzulehnen“, bis die Geschichte zu Ende erzählt ist.

Anregung 5	Geschichtenstaffel
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	gemeinsam eine Geschichte mit vorgegebenem Anfang entwickeln; aufeinander eingehen, sich absprechen, auf eine Lösung verständigen; die Geschichte im Team präsentieren; Verantwortung für das Team übernehmen
Zeit	30 bis 45 Minuten
Material / Medien	Anfang einer Geschichte, zum Beispiel ein Klappentext, der Beginn eines Kinderbuches, ein Filmausschnitt, ein Hörstück
Ort	ausreichend Plätze für die einzelnen Geschichtenteams; besonders gestalteter Raum im Klassenzimmer, um die Geschichten zu präsentieren
Ablauf	Der Anfang der Geschichte ist bei allen Teams gleich und wird vorge-

lesen, angeschaut oder angehört. Wichtig ist, dass der Ausschnitt zum Geschichtenerzählen anregt.

In Dreier-Teams entwickeln die Kinder nun ihre Geschichte. Sie tauschen Ideen aus und verständigen sich auf Fortgang und Lösung. Sie legen untereinander fest, wer welchen Teil der Geschichte erzählt.

Nach einer festgesetzten Zeit präsentieren die Teams ihre Geschichten vor den anderen Teams.

Erfahrungen und Effekte

Interessant ist, wie aus dem gleichen Ausgangspunkt ganz unterschiedliche Geschichten werden können. Die Teamstärke ist mit drei Kindern ideal, ein Vierer-Team ist noch vertretbar. Größere Gruppen bringen die Entwicklung der Geschichte nicht voran, da es mit Zunahme der Mitglieder immer schwieriger wird, sich auf einen Handlungsstrang zu verständigen.

Link

Erzählbare Geschichten und Märchen finden sich auch unter www.stories-uni.bremen.de.

Anregung 6

Der Fragenmeister

Jahrgangsstufe

ab 2

Ziele

Förderung der Konzentration beim Zuhören: genau zuhören, klar und konstruktiv nachfragen; sich zurücknehmen und abwarten können; den anderen achten und wertschätzen

Zeit

Dauer einer erzählten Geschichte

Ort

Sitzform, die eine gute Kommunikation untereinander ermöglicht

Ablauf

Wer Fragenmeister werden will, muss sich während der gesamten Erzähldauer an die Gesprächsregeln halten, das heißt, er darf nicht dazwischenrufen oder stören. Während und nach der Erzählung dürfen Verständnisfragen gestellt (inhaltlich, sprachlich) sowie Anregungen gegeben werden.

Abschließend küren die Kinder den Fragenmeister. Sie begründen ihre Wahl und stimmen ab. Fragenmeister wird das Kind, welches die „beste“ Frage (eine Frage, die die Geschichte weiterbringt), stellt.

Erfahrungen und Effekte

Da sich die Kinder bei der Abstimmung über den Fragenmeister intensiv mit ihren Fragen auseinandersetzen, lernen sie, worauf es beim richtigen Fragen ankommt. Sie lernen, direkt auf das Gehörte einzugehen, abzuwarten, sich zurückzunehmen. Dabei üben sie gleichzeitig die Gesprächsregeln ein.

Der Erzähler merkt durch die Fragen seiner Zuhörer sehr rasch, wie er auf sein Publikum wirkt. Das Feedback bei der mündlichen Präsentation ist unmittelbar. Der Erzähler kann sofort nachbessern – klären, ergänzen – und lernt durch das Nachfragen der Zuhörer fast nebenbei, worauf es beim Erzählen ankommt.

Anregung 7	Mit der Videokamera beim Erzählen zusehen
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	Kleintechniken eines erfolgreichen Erzählens erkennen und einüben: Stimmeinsatz, Gestik und Mimik des Erzählers beobachten und reflektieren
Zeit	30 Minuten
Ort	Erzählraum; Sozialform, die den Kindern einen freien Blick auf den Erzähler ermöglicht
Material / Medien	Videokamera, Fernseher
Vorbereitung	Den Kindern wird von einem (professionellen) Erzähler eine Geschichte erzählt. Dies wird mit einer Videokamera aufgezeichnet.
Ablauf	Zunächst wird die gehörte Geschichte in Erinnerung gerufen. Dazu erzählen die Kinder die Geschichte gemeinsam noch einmal. Im Kreisgespräch wird anschließend die Videoaufnahme in Sequenzen vorgeführt. Dabei werden die Besonderheiten von Sprache, Körperhaltung und Mimik herausgearbeitet. Die Kinder tauschen sich darüber aus, wie der Einsatz dieser verbalen und nonverbalen Erzählmittel auf ihr individuelles Zuhören wirken.

In einer neuerlichen Erzählrunde versuchen die Kinder, Gestik und Mimik beim Erzählen entsprechend einzusetzen. Die Zuhörer geben konstruktive Rückmeldungen an den Erzähler.

alternativ:

Den Kindern wird eine Szene aus der von Claus Claussen erzählten Geschichte aus dem Video „Erzählen – Zuhören – Verstehen“ vorgespielt, um daran den zuhörförderlichen Einsatz von Sprache, Gestik und Mimik beim Erzählen herauszuarbeiten.

Der Film ist zu beziehen über die Unterrichtsmitschau, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Martiusstr. 4, 80802 München (siehe www.lmu.de/unterrichtsmitschau).

Anregung 8	Rücken-Geschichten
	Szenen einer Geschichte werden beim Erzählen dem Partner „auf den Rücken geschrieben“
Jahrgangsstufe	1 bis 8
Ziele	Geschichten „hautnah spüren“ und die Phantasie anregen; in eine Zuhör- beziehungsweise Erzählhaltung einstimmen und zwischen- durch entspannen
Zeit	5 bis 10 Minuten
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	ausgewählte Geschichte oder Phantasiereise
Ablauf	Je zwei Schüler sitzen (stehen) hintereinander, der hintere Schüler ist der „Schreiber“, der vordere Schüler der „Leser“. Der Lehrer (oder ein Schüler) erzählt eine Geschichte oder liest eine Geschichte vor. Der Hintermann „schreibt“ dem Vordermann Ereignisse aus der Geschichte auf den Rücken und verstärkt damit ihren Eindruck: „Sonnenschein“ zum Beispiel als große runde Streichbewegung, „Regen“ als schnelles Trommeln mit den Fingerspitzen, „Laufen“ als leichtes Aufklatschen der Handflächen usw. Anschließend wird gewechselt.
Variationen	1) Der Hintermann schreibt seine eigene Geschichte, die der „Leser“ anschließend erzählt. 2) Der Vordermann hat die Augen geschlossen. Der Erzähler hebt Plakate mit Begriffen hoch, die der Hintermann dann auf den Rücken seines „Lesers“ schreibt.
Erfahrungen	Diese Übung bringt Ruhe und eine anregende Lernatmosphäre in die Klasse.
Anmerkungen	Die Übung sollte nur freiwillig erfolgen, da manchen Schülern Berührungen unangenehm sind. Diese Schüler hören entweder nur zu oder begleiten die Geschichte zeichnend.
Anregung 9	Witzewettbewerb
Jahrgangsstufe	ab 5
Ziele	Stimme, Gestik und Mimik beim Erzählen einsetzen; Witze vor einer großen Anzahl von Kindern vortragen; Soziales Lernen: sich mit anderen messen und mit Niederlagen umgehen können

Zeit	2 bis 3 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer / Aula
Material / Medien	–
Vorbereitung	Zugelassen sind nur Witze, die in der Schulöffentlichkeit erzählt werden können.
Ablauf	Die Schüler wählen in Kleingruppen Witze aus und üben das gegenseitige Erzählen. Schwerpunkt beim Erzählen ist der treffende Einsatz von Stimme, Gestik und Mimik. Anschließend üben die Schüler in Einzelarbeit (eventuell als Hausaufgabe), einen Witz besonders gut zu erzählen. Am nächsten Tag werden in den Klassen, die am Witzewettbewerb teilnehmen, die Witze erzählt und der Klassensieger wird in jeder Klasse ermittelt. Diese Klassensieger treten an einem Tag (zum Beispiel am Freitag in der letzten Stunde) gegeneinander an.
Erfahrungen	Die Grenzen eines guten Witzes sind vielen Schülern nicht klar. Ein Vorgespräch in den teilnehmenden Klassen über „gute“ Witze ist deshalb wichtig.
Anregung 10	Geschichten aus Farben und Formen
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	sich von Farben und Formen zu einer Geschichte inspirieren lassen; sich im Erzählteam gegenseitig sprachlich ergänzen; sich auf die Miterzähler einstellen
Zeit	45 bis 60 Minuten
Ort	Erzähl- oder Klassenraum
Material/Medien	Mehrere ausgewählte Kunstdrucke (zum Beispiel Kandinsky, Goldsworthy) oder selbst gestaltete Bilder, in denen mit Farben und Formen experimentiert wurde
Ablauf	Die Kinder gehen zu Dreier- oder Viererteams zusammen. Gemeinsam besprechen sie ihre Ideen und Assoziationen zu dem ausgewählten Bild: Sie entdecken Wege, Spuren, Abläufe, Erlebnisse und fügen diese zu ihrer eigenen Teamgeschichte zusammen. Sie legen fest, wer vom Team welchen Teil der Geschichte vor Publikum erzählt. Am Ende präsentieren die Teams ihre Geschichten zu den ausgewählten Bildern.
Erfahrungen	Es ist sinnvoll, mehr als zwei Bilder auszuwählen, damit sich die Kinder zumindest von einem Werk angesprochen fühlen und ihrer Fantasie freien Lauf lassen können.

Zu Beginn bietet es sich an, ein gegenständliches Bild einzusetzen und im weiteren Verlauf den Kindern immer abstraktere Bilder anzubieten.

Anregung 11	Bilderbücher als Erzählanlass
Jahrgangsstufe	1 und 2
Ziele	Sprach- und Erzählkompetenz fördern; eine Tonbandaufnahme in guter Qualität gestalten
Zeit	60 bis 90 Minuten
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Bilderbücher, Plakate, Tonbandgerät
Ablauf	Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe wählt sich ein Bilderbuch aus. Die Kinder erfinden und erzählen zu den Bildern eigene Geschichten. Oder sie denken sich zu einem Bilderbuch beziehungsweise einer Sequenz aus dem Bilderbuch eine mögliche Fortsetzung aus, gestalten eventuell dazu noch passende Bilder und präsentieren ihre Geschichten der Klasse.
Anregung 12	Eine Geschichte mit Bildern erzählen
	Maulwurf und Schneemann
Jahrgangsstufe	1 und 2
Ziele	einen Handlungsfaden für eine Geschichte mit vorgegebenen Bildern entwickeln; sich auf die Miterzähler einstellen und auf das Gehörte konzentrieren; eine Geschichte gemeinsam erzählen
Zeit	45 Minuten
Ort	Erzählkreis; alle Kinder sollen die Bilder gut sehen und miteinander kommunizieren können
Material / Medien	fünf Bilder aus Tonpapier im Format DIN A 3 (siehe Ablauf), weißes „Konfetti“ aus einem Locher, weiße Tonpapierkreise, farbiges Tonpapier; ein dicker roter Wollfaden
Ablauf	Gemeinsam eine Geschichte aus Bildern entwickeln Die Hauptperson der Geschichte wird vorgestellt: Die Lehrkraft legt das erste Bild mit einem Maulwurf im Erzählkreis auf den Boden und gibt Impulse mit Satzanfängen, die die Fantasie anregen und zum Erzählen führen:

Es war einmal ein kleiner Maulwurf

Er lebte ...

Die Kinder entwickeln Ideen zum Namen, zur Familiengeschichte, zu seinen Gewohnheiten und Vorlieben ...

Die Lehrkraft erweitert das erste Bild, indem sie immer mehr Konfetti (Schnee) darauf streut:

Da begann es zu schneien ...

Der Maulwurf spielte mit dem Schnee ...

Er rollte Kugeln ...

Die Kinder entwickeln gemeinsam den Handlungsstrang ihrer Geschichte.

Die Lehrkraft legt weiße Kreise (Schneekugeln) darauf:

Ein Schneemann entstand ...

Endlich hatte der Maulwurf einen Freund. Die beiden ließen sich allerdhand einfallen ...

Die Kinder überlegen, was der Maulwurf alles mit dem Schneemann spielen könnte:

Schneeballschlacht, Verstecken, Schlitten fahren, Schneeburg bauen, mit anderen Tieren spielen ...

Das nächste Bild wird dazugelegt. Es zeigt eine Sonne:

Aber dann ...

Die Kinder erkennen die Gefahr für den Schneemann: Der Schneemann schmilzt ...

Die Lehrkraft legt das nächste Bild mit einem Berg darauf auf den Boden:

Da hat der Maulwurf eine Idee, wie er den Schneemann retten könnte!

Die Kinder denken an die Kälte auf dem Berg, an eine Seilbahn, wie der Schneemann im Eis des Gletschers einen gemütlichen Platz erhält...

Das nächste Bild wird dazugelegt. Es zeigt einen Baum im Jahreskreis: blühend, voller Früchte, mit buntem Laub, nackt.

Das Jahr vergeht ...

Die Kinder erzählen Erlebnisse des kleinen Maulwurfs im Jahreslauf, wie er an den Schneemann denkt, ihn vermisst ...

Die Lehrkraft legt das letzte Bild mit Schneeflocken als stummen Impuls dazu.

Die Kinder gestalten den Schluss der Geschichte: Der Schneemann rutscht vom Berg herunter, der Maulwurf holt ihn mit der Seilbahn ab, die Freunde sind wieder vereint ...

Die Geschichte als Reihengeschichte erzählen

Die Kinder erzählen im Sitzkreis gemeinsam die Geschichte vom Maulwurf und Schneemann. Jedes Kind erzählt dabei eine Szene der Handlung. Während es erzählt, hält es den roten Wollfaden in der Hand. Mit diesem Hilfsmittel kann es sich ganz auf das Erzählen und den Fortgang

der Geschichte konzentrieren. Die Lehrkraft notiert die einzelnen Szenen mit Stichpunkten, die später für die Gestaltung eines Erzählbuches gebraucht werden.

Erfahrungen Es ist sinnvoll, neben den Bildern, die die Hauptpersonen der Geschichte vorstellen, noch zwei bis vier weitere Bilder vorzubereiten, die wichtige Eckpunkte der Geschichte darstellen. Sie regen die Fantasie der Kinder an und führen zu höchst unerwarteten Fortführungen und Wendungen.

Fortführung siehe die folgende Anregung 13 „Ein Erzählbuch gestalten“

Anregung 13 Ein Erzählbuch gestalten

Diese Anregung ist eine Fortführung zu „Geschichten aus Bildern erzählen“, kann aber auch unabhängig davon durchgeführt werden.

Jahrgangsstufe 1 bis 4

Ziele eine Geschichte in Bilder umsetzen;
zum Bilderbuch gemeinsam die Geschichte erzählen;
auf die Miterzähler achten und genau zuhören

Zeit 90 Minuten

Ort Klassenzimmer; Arbeitstische und Erzählkreis

Material / Medien Tonpapier im Format DIN A 3, dazu verschiedenfarbiges Tonpapier, Wachsmalkreiden, Deckweiß, Kleber, Schere
Schablonen für verschiedene Schneekugelgrößen und den Maulwurf

Ablauf Jedes Kind gestaltet eine Szene der Geschichte auf einem Tonpapier in DIN A 3. Die Stichpunktliste, die die Lehrkraft beim Erzählen der Kinder angefertigt hatte (siehe die vorhergehende Anregung 12 „Eine Geschichte mit Bildern erzählen“), bildet nun die Grundlage für die Gestaltung der einzelnen Szenen (beispielsweise der Schneemann auf dem Berg). Die Kinder schneiden passendes Tonpapier aus und kleben es auf das Hintergrundplakat.



So werden die einzelnen Szenen der Geschichte bildlich festgehalten. Durch die Schablonen bekommt das Buch einen einheitlichen Charakter. Die einzelnen Szenen werden dann in Reihenfolge gebracht.

Erzählen entlang des Erzählbuches

Die Kinder sitzen in der Reihenfolge der Handlung im Erzählkreis. Ihre Bilder liegen vor ihnen zur Kreismitte hin ausgerichtet. In einer Erzählreihe erzählt nun jedes Kind seine Szene noch einmal.



Abschließend werden die einzelnen Seiten zu einem Buch gebunden.

Fortführung Die Kinder können die Geschichte mit dem selbst gefertigten Bilderbuch Parallelklassen erzählen, auch mit Hilfe eines Erzählbockes oder eines vorgefertigten Rahmens (vgl. dazu die Anregungen von Claus Claussen, Projekt 2 (siehe S. 72) und 3 (siehe S. 74)).

Erfahrungen Das Erzählen vor der anderen Klasse, also eher unbekanntem Zuhörern, fordert die Kinder heraus und stärkt ihr Selbstbewusstsein für das freie Erzählen vor Publikum.

Anregung 14

Erzählen zu eigenen Bildern – Fotoroman

Jahrgangsstufe

3 bis 8

Ziele

eine Geschichte zu einem gegebenen Thema entwerfen;
Szenen zu der Geschichte entwickeln und darstellen;
die Szenen fotografieren und zu einem Fotoroman zusammenfügen;
mündlich zu den Fotoszenen vor Zuhörern erzählen;
mit der Digitalkamera umgehen

Zeit

6 bis 8 Unterrichtsstunden oder 3 Schultage als Projekt

Ort

Schulhaus beziehungsweise geeignete Orte in der Umgebung der Schule

Material / Medien

Digitalkamera, Computer oder Laptop, Beamer, Drucker

Ablauf

Themenauswahl und erster Geschichtenentwurf

Zunächst wird das Thema, mit dem sich die Schüler beschäftigen wollen, festgelegt.

Zum Beispiel: Mr. X kommt nach ... (Ort der Schule) und hat die Formel für den Wundersaft „LOL – Lernen Ohne Lernen“ dabei. Er hinterlässt Spuren ...“.

Die Schüler werden in Gruppen aufgeteilt. Jeder Gruppe wird ein Ort zugewiesen, an dem Mr. X erscheint, zum Beispiel der Fluss, der Abenteuerspielplatz, der See, der Wald oder der Fußballplatz des Ortes.

Die Schüler überlegen sich einen groben Plan hinsichtlich bestimmter Fragestellungen: Wie sieht Mr. X aus? Wie erscheint er? Was macht er? Können wir ihn fassen? Was ist das für eine Formel? Die Gruppen entwerfen ihre Geschichten und überlegen sich dazu mögliche Standbilder, die zur Illustration der Geschichte fotografiert werden können.

Illustration der Geschichte mit Fotos

Alle gehen gemeinsam zu den einzelnen Schauplätzen der Rahmengeschichte. Dort erzählt die jeweilige Gruppe ihre Geschichte und stellt ihre Ideen für die Fotos vor. Gemeinsam werden die passenden Motive ausgesucht und fotografiert.

Entwicklung der ganzen Geschichte und Beschriftung der Fotos

Die Gruppen ordnen ihre Fotos und feilen an ihrem Teil der Geschichte. Dann werden alle Fotos jeder Gruppe der Klasse über den Beamer gezeigt, zunächst ohne Erzählung. Gemeinsam wird der rote Faden gefunden, also der Zusammenhang zwischen den Geschichten der einzelnen Gruppen und der Rahmengeschichte hergestellt. Anschließend wird die gesamte Geschichte von Mr. X anhand der Bilder erzählt, wobei sich die Gruppenmitglieder entweder auf einen Erzähler für ihren Teil einigen oder sich beim Erzählen abwechseln. Zum Abschluss kleben die Schüler die Bilder in der Reihenfolge der Geschichte auf einen Karton und schreiben passende Sprechblasen und Bildunterschriften dazu.

alternativ: Die Bilder werden am Computer (mit Hilfe der Programme Power Point oder Mediator) mit Texten versehen. So entsteht ein digitaler Fotoroman.

Fortführung

Die Erzählungen werden aufgenommen oder aus den Erzählungen wird ein Hörspiel gestaltet. Dazu müssen nun auch die Fotos „versprachlicht“ werden. Die Kinder erfahren dabei den Unterschied zwischen „visuell“ und „akustisch“.

Erfahrungen

Das Spannende am „Erzählen zu eigenen Bildern“ ist, dass die Bilder aus dem Kopf Wirklichkeit werden können und dass das Erzählen und Beschreiben sehr lebendig wird. Lehrerin oder Lehrer sollte sich eher im Hintergrund halten, aber dennoch den Rahmen vorgeben.

Der Fotoapparat gibt den Schülern die Möglichkeit, ihre Fantasie auszuleben. Die Phase der Konkretisierung, in der zu den Bildern erzählt

werden muss, ist recht anspruchsvoll, aber auch sehr wertvoll: Da es sich um selbst erdachte Bilder handelt, gelingt es den Schülern gut, frei vor der Klasse erzählen.

Anregung 15	Erzählen zu witzigen Bildern
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	zu einem witzigen Bild eine Geschichte erfinden; dabei einen passenden Anfang und ein mögliches Ende ausdenken
Zeit	45 bis 60 Minuten
Ort	Klassenzimmer; eventuell ein Nebenraum oder die Aula
Material / Medien	Sammlung witziger Bilder (zum Beispiel aus Zeitschriften); drei verschiedenfarbige, laminierte Blätter in DinA4-Format, die durch ein Schmuckband miteinander verbunden sind; wasserlösliche Folienstifte; eventuell Orff-Instrumente
Ablauf	<p>Die Kinder wählen ein Bild aus, zu dem sie eine Geschichte erfinden wollen. Sie platzieren das Bild auf einem der drei Blätter.</p> <p>Nun denken sie sich aus, wie die Geschichte weitergeht und was vorher geschehen ist. Stichpunkte werden mit dem Folienstift auf das entsprechende (laminierte) Blatt geschrieben. Zusätzlich können die Kinder Instrumente auswählen, mit denen sie ihre Geschichte mit Musik und Geräusch untermalen dürfen.</p> <p>Die erfundene Geschichte wird schließlich den anderen Kindern im Erzählkreis erzählt.</p>



Fortführung	<p>Die Kinder nehmen die ausgedachte Geschichte mit dem Kassettenrekorder auf.</p> <p>Diese Anregung geht auf eine Idee von Claus Claussen zurück („Erzähl’ mal was“; „Erzählwerkstatt“, siehe Literaturlauswahl S. 138)</p>
Anregung 16	Die Vorher-Nachher-Geschichte
Jahrgangsstufe	ab 1
Ziele	zu einem vorgegebenen Bild erzählen, was vorher geschehen war und nachher geschehen könnte
Zeit	45 Minuten
Ort	Erzählkreis
Material / Medien	ein möglichst großformatiges Bild, das eine Momentaufnahme darstellt – zum Beispiel ein Kind, das mit dem Fahrrad gerade durch eine Pfütze fährt
Ablauf	<p>Das Bild wird für alle Kinder gut sichtbar aufgehängt. Die Kinder äußern sich zunächst zum Bild selbst: zum Fahrer, zum Moment des Fahrens durch das Wasser ... und erzählen von eigenen Erfahrungen. Dabei betten sie den dargestellten Moment automatisch in einen Gesamtzusammenhang ein.</p> <p>Dies bietet die Überleitung zu der Frage: Wie kommt es dazu, dass das Kind mit seinem Rad durch diese Pfütze fährt? ... und im Anschluss an den dargestellten Moment: Was wird jetzt möglicherweise geschehen?</p> <p>Im Sitzkreis werden verschiedene Ideen entwickelt und zu einer Geschichte zusammengefügt. Abschließend erzählen sich die Kinder die verschiedenen Variationen zum Bild gegenseitig.</p>
Fortführung	Nachdem die Ideen im Sitzkreis gesammelt wurden, gehen die Kinder in Vierergruppen zusammen und denken sich eine Geschichte zum Bild aus. Nach der Bearbeitungszeit präsentieren sie ihre Geschichte im Erzählkreis. Jedes Kind der Gruppe übernimmt dabei einen Teil.

Anregung 17	Von phantastischen Reisen erzählen
Jahrgangsstufe	ab 7
Ziele	ausgehend von einer Phantasiereise die Eindrücke in Bilder und phantastische Geschichten umsetzen
Zeit	4 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	CD mit Entspannungsmusik, Zeichenblock, Farbstifte; eventuell das Buch „Phantastische Reisen – Vom Jadeland zur Quinookta-Insel“ von Francois Place, C. Bertelsmann Jugendbuchverlag, 1998
Ablauf	<p>Einstimmung (mit Buchvorstellung) „Geographen einer versunkenen Insel haben ihr Leben lang viele Länder bereist und von dort Erzählungen mitgebracht. Vom umfassenden Werk der dortigen Geographen ist nichts geblieben als dieser Atlas. Wir reisen jetzt in die Vergangenheit auf diese versunkene Insel.“</p> <p>Phantasiereise Zu den Klängen entspannender Musik tauchen die Schüler in eine Phantasielandschaft ein:</p> <p><i>„Wir wandern durch den Nebel. Er lichtet sich langsam. Unser Blick schweift über eine wunderbare Landschaft. Lass deine Augen langsam von links nach rechts wandern und stelle dir vor, was du siehst. Gehe langsam in die Landschaft hinein. Wie fühlt sich der Boden an, wie die Luft? Hörst du Geräusche? Du machst eine Pause und beobachtest die nähere Umgebung.“</i></p> <p>Im Anschluss an die Phantasiereise malen die Schüler ein Bild von „ihrer“ Reise.</p> <p>Geschichten entwerfen Die Bilder der Schüler aus der Phantasiereise sind nun gewissermaßen Teil des Buches und sie erfinden dazu Geschichten, wie sie vielleicht von den Geographen gesammelt worden waren. Zusätzlich können die Schüler noch Bilder von Lebewesen entwerfen, die in ihren Geschichten vorkommen.</p> <p>Die Geschichten werden in Gruppen überarbeitet: Die Schüler stellen Fragen, geben Anregungen und Rückmeldungen zur Verbesserung der Geschichte.</p> <p>Die Geschichten werden einander erzählt. Aus den Bildern entsteht ein „Erweiterungsband“ des vorgestellten Atlas.</p>

Fortführung	Die Bilder werden eingescannt, die erzählten Geschichten auf Kassette aufgenommen. Daraus entsteht ein bebildertes Hörbuch.
Erfahrungen	Die Schüler haben großen Spaß an der Buchidee. Dies motiviert dazu, eigene Geschichten zu erfinden.
Anregung 18	Erzähl mir dein Gedicht!
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	ein Gedicht in eine Geschichte umgestalten; den Wortschatz erweitern
Zeit	45 Minuten
Ort	Kreisform, Halbkreis oder Erzählecke
Material / Medien	ein Gedicht, das sich zum Erzählen eignet, zum Beispiel Begebenheiten mit Menschen, Tieren, Pflanzen, Phantasiewesen oder Naturphänomenen; auch Balladen eignen sich gut
Ablauf	<p>Das Gedicht wird ein- oder mehrmals von der Lehrkraft möglichst auswendig vorgetragen. Nach inhaltlicher Klärung bauen die Kinder das Gedicht zu einer Geschichte aus. Dabei dürfen eine neue Ausgangssituation, inhaltliche Erweiterungen oder neue Schlussvarianten entstehen.</p> <p>Die Kinder erzählen ihre Geschichten.</p> <p>In der Schlussreflexion wird gemeinsam über die einzelnen Varianten nachgedacht und eventuell über die beste Geschichte abgestimmt.</p>
Anregung 19	“Verschwundene“ Wörter erzählen
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	erkennen, wie sich gesprochene Sprache im Lauf der Zeit ändert aus „verschwundenen“ Wörtern eine Geschichte erzählen
Zeit	2 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Textvorgaben (in Dialekt oder in „alter Sprache“ wie im Märchen), heimatkundliche Sammlungen, Internet

Ablauf	<p>Den Kindern werden einige „verschwundene“ Wörter in regionaler Mundart – zum Beispiel: aggrad, ooweign, hantig, dant, Tschamstara, Grand – oder aus der Schriftsprache zum Beispiel: Oheim, Base, Mume, sonder, anstellig sein, verweilen, Kate, Dreschflegel, Knappe – vorgegeben. Im Unterrichtsgespräch wird die Bedeutung der Wörter geklärt und überlegt, wann und wo sie verwendet wurden, wer sie heute noch verwendet oder warum sie heute „verschwunden“ sind.</p> <p>In Gruppenarbeit recherchieren die Kinder zu den Wörtern (im Heimatarchiv, im Internet, über Befragung ihrer Eltern oder Großeltern ...) und stellen ihre Ergebnisse der Klasse vor. Gemeinsam werden Bezüge des „Verschwindens“ hergestellt zu den Veränderungen in der Bevölkerung, zum Verschwinden von Gebrauchsgegenständen mit den Veränderungen in den Lebensumständen, zum Ersatz von Wörtern durch Anglizismen über die Werbung oder den Computereinsatz. Auch kann über Unterschiede zwischen Dialekt und Hochsprache beziehungsweise über den Wert beider Sprachformen gesprochen werden.</p> <p>Dann erfinden die Kinder in Gruppen zu den „verschwundenen“ Wörtern Geschichten. Das heißt, entweder kommen die Wörter so darin vor, dass der Zuhörer ihre Bedeutung versteht. Oder die Geschichte entwickelt sich um die Bedeutung des Wortes herum. Die Erzählungen werden der Klasse oder auch auf einer Schulveranstaltung vorgestellt.</p>
Erfahrungen	Die Suche nach der Bedeutung und der Herkunft der Wörter lässt die Schüler auch über scheinbar alltägliche Wörter reflektieren und führt so zu einer intensiven „sprachforschenden“ Tätigkeit.
Link	www.bayerische-sprache.de/Raamadama.html
Anregung 20	Alte Geschichte(n) – neu erzählt Beispiel: Die Nibelungensage
Jahrgangsstufe	ab 5
Ziele	Abschnitte der Nibelungensage neu gestalten und weitererzählen; sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln; vor Publikum sprechen
Zeit	45 bis 90 Minuten
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Folienbild, passend zu einer Sequenz aus der Nibelungensage
Ablauf	Die Folie wird als Impuls aufgelegt und die Schüler erzählen kurz ihre Eindrücke.

Dann erzählt die Lehrkraft die Nibelungensage. An verschiedenen Stellen, an denen sich für die handelnden Personen Entscheidungsspielräume ergeben, wird die Lehrerzählung unterbrochen. Die Schüler erzählen den möglichen Verlauf der Geschichte weiter.

Zum Beispiel: „Siegfried muss mit Entsetzen feststellen, dass er beim Baden im Drachenblut ein Lindenblatt zwischen den Schultern hatte und an dieser Stelle verletzbar ist. Du bist nun Siegfried, was würdest du tun?“

Fortführung Die Schüler nutzen für die freie Erzählung der Nibelungensage verschiedene Erzählfhilfen (wie Bilder, Stichwortzettel, Gegenstände; siehe die Beispiele auf S. 17f.) oder erzählen in verschiedenen Sozialformen (Partner- oder Gruppenerzählung)

Oder die Schüler erarbeiten im Musik- oder Kunstunterricht einen Bänkelgesang dazu. Dafür werden auf eine Papierrolle einzelne Szenen der Geschichte gemalt. Wie Bänkelsänger früher auf Volksfesten zu Bildern eine Moritat vortrugen und dabei mit dem Zeigestock auf das passende Bild zeigten, so wird anschließend die Geschichte mit Hilfe der Papierrolle und eventuell sogar in Strophenform vorgetragen.

Variation Der Lehrer erzählt eine Geschichte, zum Beispiel ein weniger bekanntes Märchen, eine Sage oder ein Ereignis aus der Weltgeschichte. An Entscheidungspunkten des Handlungsstranges wird die Erzählung unterbrochen und die Schüler erzählen weiter, beispielsweise aus der Perspektive des Helden („Du bist der Held, was würdest du jetzt tun?“).

Links Eine Kurzfassung der Nibelungensage und weiterführende Links und Erklärungen finden sich unter:
<http://home.arcor.de/wormser-web/nibelungen/nibelungensage.htm>
<http://de.wikipedia.org/wiki/Nibelungensage>
www.sagen.at

Anregung 21 **Eine Nacherzählung als Anlass für eine Geschichte**

Beispiel: Münchhausengeschichten

Jahrgangsstufe 4 bis 6

Ziele Münchhausengeschichten nacherzählen;
die Charakteristik der Person und der Lügengeschehen herausarbeiten;
gehörte und erzählte Fassung vergleichen und über Charakteristika der Mündlichkeit nachdenken

Zeit 90 Minuten

Ort Klassenzimmer; Gang

Material / Medien	zwei Münchhausengeschichten (siehe Link weiter unten)
Ablauf	<p>Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt.</p> <p>Die Lehrkraft erzählt nun jeder der beiden Gruppen eine andere Münchhausengeschichte. Anschließend werden aus den beiden Gruppen Tandempaare gebildet, die sich gegenseitig ihre Geschichte erzählen.</p> <p>Der Erzähler muss darauf achten, eine „runde“ Geschichte zu erzählen, auch wenn er sich nicht mehr genau an die gehörte Erzählung erinnert. Das heißt, die Nacherzählung darf zugunsten einer eigenen Geschichte verlassen werden.</p> <p>Zum Abschluss werden die Veränderungen gesammelt, die sich beim Weitererzählen ergeben haben. Dieses für die Mündlichkeit typische Kriterium kann Anlass sein, mit den Schülern über den Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nachzudenken.</p>
Fortführung	Die Schüler erfinden eigene Münchhausengeschichten.
Erfahrungen	Die Geschichten motivieren aufgrund der übertriebenen und unwahrscheinlichen Ereignisse. Die Gestaltung eigener Geschichten führt jedoch bisweilen zu völlig übertriebenen Darstellungen. Die Bewertung der Prahlerei verspricht ein reges Unterrichtsgespräch.
Link	Münchhausengeschichten finden sich unter http://www.munchhausen.org/

4 Erzählen mit und zu Figuren, Gegenständen und anderen Requisiten

Anregung 22	Heldengeschichten oder: Vom Steckbrief zur Geschichte
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	zu einer Identifikationsfigur („Held“) einen Steckbrief erstellen und mit Hilfe des „roten Fadens“ eine Geschichte dazu entwickeln; gemeinsam eine Geschichte vor Publikum frei erzählen
Zeit	6 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	eine große Anzahl Bilder (Menschen, Tiere, Comicfiguren...) beispielsweise aus Zeitschriften, Zeitungen; Kopiervorlage des „Steckbriefes“ (siehe Kopiervorlage S. 41); ein rotes Seil oder eine dickere rote Schnur; Wortkarten für den „roten Erzählfaden“: <ol style="list-style-type: none">1. Es war einmal... (Wer? Erzähle hier vom Helden deiner Geschichte.)2. Er/sie/es lebte ... (Wo? Beschreibe hier, wo dein Held lebt.)3. Er/sie/es liebte es ... (Erzähle hier, was dein Held gerne macht oder gerne mag.)4. Erzähle aber auch von Dingen, die dein Held nicht kann. Wo braucht er Hilfe?5. Er/sie/es braucht Hilfe, weil... (Erzähle von einem Wunsch, einem Problem.)6. Eines Tages traf er/sie/es ... (Erzähle von einer neuen Figur.) und7. Beide liefen/fuhren/ritten/flogen los ... (Welche Gedanken haben beide? Was wollen sie?)8. Sie kamen schließlich ... (Wo kommen sie an? Was passiert?)9. Und so ... (Wie geht die Geschichte aus?)
Ablauf	Dem „Helden“ eine Geschichte geben Zuerst wird besprochen, wer ein Held ist (zum Beispiel jemand, der Gutes tut, einen anderen rettet), welche Eigenschaften einen Helden auszeichnen (zum Beispiel tapfer, mutig, hilfsbereit) und wer alles ein Held sein kann (Feuerwehr, Polizei, aber auch jeder einzelne). Nun werden die verschiedenen Bildkarten auf dem Klassenzimmerboden ausgelegt. Die Schüler wählen sich eine Figur als ihren Helden und nehmen die Karte mit an ihren Platz. Sie überlegen sich, was an ihrem

Helden interessant ist und geben ihrer Figur „eine Geschichte“ (Namen, Wohnort, Geschwister, Hobbys, Freunde ...). Dieses Profil ihres Helden schreiben die Schüler auf, die Heldenfigur wird dazu geklebt. Anschließend werden die Helden im Sitzkreis vorgestellt.

Als Hausaufgabe suchen die Schüler ein Bild eines weiteren Helden finden und füllen dazu den Steckbrief (siehe Kopiervorlage) aus.

Den „roten Faden“ der Geschichte finden

Aus ihren zwei beschriebenen Helden wählen sich die Schüler einen aus und stellen sich partnerweise ihre Helden vor. Gut eignet sich hierfür ein Interview, das der Partner mit dem Helden führt (Wie heißt du? Woher kommst du? Was machst du besonders gerne? ...).

Danach wird das Grundgerüst einer Geschichte mit Hilfe des „roten Fadens“ erarbeitet: Ein Kind kommt mit seinem Helden vor die Klasse. Dieser Held hat nun eine bestimmte Situation zu bewältigen, die von der Klasse gemeinsam erarbeitet wird.

Die Lehrkraft hängt ein rotes Seil im Zimmer auf und befestigt die erste und die letzte Wortkarte an den Anfang und an das Ende des Seiles („Es war einmal ...“; „Und so ...“). Die Schüler sehen, dass zwischen Anfang und Ende der Geschichte eine große Lücke ist. Mit Hilfe des Steckbriefs, den sie für ihren Helden ausgefüllt haben, kommen sie auf weitere Punkte des „roten Erzählfadens“:

2. Er/sie/es lebte ... (Wo? Beschreibe hier, wo dein Held lebt)

3. Er/sie/es liebte es ... (Erzähle hier, was dein Held gerne macht oder gerne mag)

Auch die zweite und dritte Wortkarte werden am „roten Faden“ befestigt und die Kinder erzählen dazu.

Der „rote Faden“ wird um die sechste Wortkarte „Eines Tages traf er/sie/es ... (Erzähle von einer neuen Figur)“ ergänzt. Ein weiteres Kind kommt mit seinem Helden nach vorne und erzählt von seiner Figur.

Dann wird die siebte Wortkarte „Beide liefen/fuhren/ritten/flogen los ... (Welche Gedanken haben beide? Was wollen sie?)“ an den roten Faden geheftet und die Kinder erzählen dazu. Anregungen aus der Klasse können aufgegriffen werden.

Weitere Lücken im „roten Faden“ werden ergänzt und mit den Erzählungen der Kinder angefüllt:

4. Erzähle aber auch von Dingen, die dein Held nicht kann. Wo braucht er Hilfe?

5. Er/sie/es braucht Hilfe, weil... (Erzähle von einem Wunsch, einem Problem.)

8. Sie kamen schließlich ... (Wo kommen sie an? Was passiert?)

Heldengeschichten gemeinsam erzählen

Die Kinder gehen zu zweit zusammen. Anhand der Steckbriefe ihrer Helden und mit Hilfe des „roten Erzählfadens“ erfinden sie eine Geschichte, die sie dann gemeinsam vor der Klasse erzählen.

Erfahrungen

Gerade sprachschwächeren Kindern hilft der Steckbrief und der „rote Erzählfaden“ sehr dabei, spontan eine Geschichte zu erzählen.

Steckbrief

Name: _____

Alter: _____

Wo lebt er/sie/es? _____

Was mag er/sie/es besonders gern (ein Hobby, einen Menschen, ein Tier, ein Land ...?
Überlege dir alles Mögliche)

Was mag/kann er/sie/es nicht?

Was ist sein/ihr größter Wunsch?

Was weißt du sonst noch über sie/ihn/es?

Anregung 23	Geschichten aus dem Leben eines Fabelwesens
Jahrgangsstufen	3 und 4
Ziele	eine Geschichte zu einem Fabelwesen entwickeln und mit Hilfe von Bildern als Gedächtnisstütze erzählen; mit einem Partner die Geschichte überarbeiten; genaues Zuhören üben; sich gegenseitig konstruktives Feedback zu den erfundenen Geschichten geben
Zeit	5 bis 6 Unterrichtsstunden
Material / Medien	Malstifte, Zeichenblock, Kassettenrekorder, Mikrofon
Ablauf	Zunächst werden Leitfragen erarbeitet: Wie sieht das Fabelwesen aus? Was denkt, fühlt es? Welches ist sein größter Wunsch? Was unternimmt das Fabelwesen, um sich den Wunsch zu erfüllen? Welche Schwierigkeiten gibt es dabei? Wer oder was hilft? Wie endet die Geschichte? In Partnerarbeit wird die Erzählung mündlich konzipiert. Als Gedächtnisstütze wird ein „roter Faden“ mit drei bis vier Bildern skizziert. In Kleingruppen werden die Geschichten mit Hilfe der aufliegenden Bilder erzählt. Die Zuhörer dürfen bei Unklarheiten nachfragen oder Verbesserungsvorschläge machen. Die Partnergruppen beraten sich und überarbeiten ihre Geschichten. Dann werden die Geschichten erneut erzählt und auf Kassette aufgenommen.
Erfahrungen	Die Möglichkeit, Geschichten frei zu erfinden und zu erzählen, weckt die Fantasie der Kinder. Die Kinder gewinnen an Selbstvertrauen und die gegenseitige Anerkennung wächst mit der Bewunderung der Erzählleistung.
Anregung 24	Märchen würfeln
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	ein Märchen mit Hilfe von Märchenwürfeln erfinden und dieses mit passenden Utensilien ausgestalten;

	im Team das entstandene Märchen erzählen
Zeit	45 bis 60 Minuten
Ort	Sitzkreis zum Erzählen; Rückzugsmöglichkeiten für die Gruppenarbeit
Material / Medien	drei vorbereitete Märchenwürfel (Beschreibung siehe unten); anregende Utensilien aus der Märchenwelt wie „Goldklumpen“, „Edelsteine“, „Hexenbesen“, „Zauberschwert“, „Fabelwesen“; bunte Tücher, meditative Musik, Kerzenlicht, Duftlampe
Ablauf	<p>Zunächst wird mit Hilfe leiser Musik, einer Duftlampe, warmem Kerzenlicht und bequemen Sitzkissen eine angenehme Erzähl- und Zuhöratmosphäre geschaffen. Im Erzählkreis werden nun die Märchenwürfel eingeführt. Sie geben den Rahmen für die eigenen Märchen:</p> <p>Der erste Würfel bietet auf seinen sechs Seiten typische Anfangssituationen für Märchen:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Ein König hat drei Söhne, von denen der Jüngste als dumm erachtet wird. Der König weiß nicht, wem er den Thron vererben soll.2) Eine verarmte Familie hat nichts mehr zu essen.3) Eine todkranke Prinzessin braucht eine seltene Heilpflanze, die sie wieder gesund machen kann.4) Eine Mutter behandelt ihre Kinder sehr unterschiedlich (zum Beispiel eines gut, eines schlecht).5) Ein Ehepaar wünscht sich Kinder, bekommt aber keine.6) Ein reicher Mann will seinem armen Bruder nicht helfen. <p>Der zweite Würfel führt Aufgaben auf, die eine Person bewältigen muss:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Eine traurige Person muss zum Lachen gebracht werden.2) Ein Drache muss besiegt werden.3) Der Held / die Heldin muss eine Nacht in einer Burg verbringen, in der es spukt.4) Ein versteckter Gegenstand muss gefunden werden.5) Ein See muss mit einem Sieb leer geschöpft werden.6) Der Held / die Heldin muss ein Haus hüten, darf aber nicht in ein bestimmtes Zimmer schauen. <p>Der dritte Märchenwürfel bietet sechs verschiedene magische Hilfsmittel zur Auswahl, mit denen die schwierige Aufgabe bewältigt werden kann:</p>

- 1) ein Pferd, das fliegen kann
- 2) ein Tier, das sprechen kann
- 3) eine Quelle, die Tiere in Menschen verwandelt
- 4) eine Flöte, die alle zum Tanzen bringt
- 5) ein Brunnen, der in eine andere Welt führt
- 6) eine alte Frau, die zaubern kann

Die Bedeutung der Würfel als Eckpunkte des Märchens wird geklärt. Danach würfelt ein Kind mit jedem Würfel einmal. Mit der gewürfelten Anfangssituation, der Aufgabe und dem magischen Hilfsmittel wird gemeinsam ein sehr kurzes Märchen kreiert.

Anschließend gehen die Kinder in Dreier- oder Vierergruppen. Jede Gruppe würfelt ihren Märchenanfang, die Aufgabe sowie das magische Hilfsmittel und entwickelt daraus den Handlungsstrang ihres Märchens. Unterstützend können die einzelnen Anfänge, Aufgaben und Hilfsmittel von der Lehrkraft (oder von den Kindern in der jeweiligen Gruppe) groß auf Karten geschrieben werden. Die Kinder legen die drei Karten vor sich hin und haben so die Eckpunkte ihres Märchens immer gut vor Augen. Um das Märchen noch anschaulicher zu erzählen, können sich die Kinder noch einige der Märchenutensilien aussuchen, die sie dann in ihre Erzählung einbauen.

Abschließend findet im Erzählkreis die Präsentation der Märchen im Erzählteam statt. Dabei übernimmt jedes Mitglied der Gruppe einen Teil des Märchens.

nach einer Anregung von Martin Ellrodt in Grundschule 2/2004, S. 45-47

Variationen

Märchen aus der Dose

Statt der drei Würfel können auch Kärtchen in drei verschiedenen Farben aus drei Märchendosen, die den oben aufgeführten Situationen entsprechen, gezogen werden.

Die Klasse wird in drei gleich große Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine Schachtel, aus der jedes Kind ein Kärtchen zieht. Anschließend finden sich immer drei Kinder mit drei verschiedenfarbigen Kärtchen als Gruppe zusammen.

Jede Dreiergruppe legt die drei Kärtchen als Gedächtnisstütze vor sich hin und erfindet gemeinsam eine Geschichte.

Anschließend werden die Geschichten vor der Klasse erzählt.

Märchenerzählen mit Bildern

Die Kinder erfinden und erzählen sich mit Hilfe von Märchenbildkarten in Kleingruppen Märchen.

Erfahrungen Die sprachgewandten Kinder geben den eher zurückhaltenden Gruppenmitgliedern so viel Rückhalt, dass diese ihre Ideen einbringen, sprachlich gestalten und das Märchen gemeinsam mit den anderen präsentieren können.

Anregung 25 **Erzählen mit kleinen Figuren und Handpuppen**

Jahrgangsstufe ab 1

Ziele eine Geschichte mit Hilfe selbst gewählter Figuren erfinden; die Geschichte in der Gruppe mit Instrumenten und Figuren vor Publikum frei erzählen

Zeit 30 Minuten

Ort Klassenzimmer; Räume, in denen die Gruppen frei arbeiten können

Material / Medien Handpuppen; Kleinmaterial wie Plastikfiguren, Setzkastenfiguren und Ähnliches; Orff-Instrumente

Ablauf Die Kinder gehen in Dreier- oder Vierergruppen zusammen und wählen die Materialien aus, mit denen sie eine Geschichte erzählen wollen. Haben die Kinder aus ihrer Spielidee gemeinsam eine Geschichte entwickelt, legen sie fest, wer erzählt, Instrumente spielt oder die Figuren führt. Sie kündigen ihre Geschichte an der Pinnwand an und erzählen sie den anderen Kindern im Erzählkreis mit den Figuren und gegebenenfalls den Instrumenten.



nach einer Idee von Claus Claussen in „Erzählwerkstatt“, Braunschweig 1995; siehe auch „Erzähl mal was“, Donauwörth 2000

Anregung 26	Mit Puppen erzählen
Jahrgangsstufe	ab 1
Ziele	selbstständig einen Monolog beziehungsweise Dialog entwickeln; sich in eine Figur hineinversetzen und das Charakteristische sprachlich und stimmlich herausarbeiten; sich auf Mitspieler einstellen; vor Publikum frei erzählen
Zeit	30 Minuten pro Übungseinheit; bei einem längeren Spiel 2 bis 4 Unter- richtsstunden (Zeitangabe ohne Puppenbau)
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Fingerpuppen, Stabpuppen, sonstige Puppen Material für Handpuppen, eventuell fertige Dialoge, (behelfsmäßige) Bühne
Vorbereitung	Bau einfacher Finger-, Hand- oder Stabpuppen in Kunsterziehung, Werken oder der Arbeitsgemeinschaft Schulspiel
Ablauf	<p>Zur Einführung werden zunächst die Führung der Puppen im Raum und Bewegungen der Puppen geübt. Anschließend werden mit den Puppen kleinere Sprach- und Ausdrucksübungen durchgeführt (siehe Kapitel 7, „Radio und Erzählen“, S. 82).</p> <p>Für ältere Schüler bietet sich folgende Übung an: Ein Unsinnstext wird im Stil einer Sportreportage, einer Trauerrede, einer Bundeskanzler- ansprache, einer Predigt oder einer Liebeserklärung vorgetragen.</p> <p>Dann gehen die Kinder zu zweit zusammen und improvisieren mit den Puppen kurze Szenen wie Grüßen, Verabschieden, Freude oder Trauer über etwas ausdrücken, einen Krankenbesuch machen, einem Freund zum Geburtstag gratulieren, schlechte Noten beichten...</p> <p>Aus diesen ersten Improvisationen entwickeln die Partner anschließend kurze Spielstücke und Geschichten.</p>
Variation	<p>Die Kinder suchen sich eine Geschichten-Vorlage (beispielsweise aus Lesebüchern) und erzählen die Geschichte dann mit Hilfe der Puppen frei.</p> <p>Auch können die Geschichten mit Marionetten erzählt werden oder im personalen Schattenspiel beziehungsweise als Schattenspiel mit Puppen und mit einem Erzähler dargestellt werden.</p>

Erfahrungen	<p>Das „Versteck“ hinter der Puppe gibt den Schülern Sicherheit und Selbstvertrauen. Sie werden zu einer höheren sprachlichen und interpretatorischen Leistung fähig. Die Begegnung mit professionellen Puppenspielern ist zu empfehlen.</p> <p>Als Bühne ist ein verhängter Schülertisch ausreichend.</p>
Anregung 27	Stofftier-Erlebnisgeschichten
Jahrgangsstufe	1 und 2
Ziele	Geschichten zu einem Stofftier ausdenken und vor Publikum frei erzählen; zu der Geschichte ein Bühnenbild gestalten; auf Zuhörer eingehen und mit ihrem Feedback die Geschichte weiterentwickeln
Zeit	2 bis 3 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Stofftiere, Pappe, Kleber, Schere, Wachsmalkreiden, Bastelmaterialien
Ablauf	<p>Aus einer größeren Anzahl an Stofftieren sucht sich jedes Kind im Sitzkreis sein Tier aus. Zu leiser Musik machen sich die Kinder Gedanken über ihr Tier: „Was weißt du schon alles über dein Tier?“ Anschließend schlüpfen die Kinder in die Rolle ihres Tieres und antworten auf die Fragen der Lehrkraft, zum Beispiel:</p> <p>Was für ein Tier bist du? Was frisst du denn gern? Wo lebst du? Lebst du dort allein? Was tust du besonders gern? Wer sind deine Freunde?</p> <p>Nach der „Befragung“ einiger Stofftiere gestalten die Kinder mit Pappe, Wachsmalkreiden und den Bastelmaterialien eine Kulisse für ihr Stofftier und stellen diese der Klasse vor. Gemeinsam werden Ideen gesammelt, was das Stofftier in diesem Bühnenbild erleben könnte.</p> <p>Anschließend denken sich die Kinder eine Geschichte aus, die ihr jeweiliges Tier erlebt hat. Sie tauschen ihre Geschichte zunächst mit einem Partner aus. Beim Erzählen benutzen sie ihre gebastelte Kulisse. Der Partner meldet dem Erzähler zurück, was er an seiner Geschichte noch verbessern könnte. Einzelne Kinder tragen dann ihre Geschichte der ganzen Klasse vor.</p>

Anregung 28	Abenteuer mit Robotern ein Geschichtenprojekt mit selbst gebastelten Figuren
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	sich für selbst gebastelte Figuren gemeinsam eine Geschichte ausdenken; mit Hilfe von Stichpunkten diese Geschichte vor Publikum erzählen; auf die Zuhörer eingehen
Zeit	6 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer, Nebenräume
Material / Medien	Schachteln, Alufolie, verschiedene Wegwerfmaterialien, einen roten Faden
Ablauf	Die Kinder stellen aus Schachteln, Alufolie und diversen Wegwerfmaterialien Roboter her. Nach einer Phase des freien Spiels erfinden sie gemeinsam im Stuhlkreis ein Roboterabenteuer. Die Kinder gehen anschließend in Gruppen zusammen und erfinden eigene Geschichten. Die Lehrerin notiert während dieser Phase Stichpunkte aus den verschiedenen Gruppen. Diese Stichpunkte werden an einen roten Faden gehängt.



Dann erzählen die Kinder anhand der Stichpunkte eine neue Roboter-Geschichte.

Fortführung	Aus der Geschichte kann ein kleines Hörspiel entstehen, in verteilten Rollen gesprochen und mit passender Musik und Geräuschen unterlegt. Die Kinder können auch einen Comicstrip dazu gestalten.
-------------	---

Anregung 29	Gegenstandsgeschichten
Jahrgangsstufe	ab 1
Ziele	eine Geschichte mit vorgegebenen Gegenständen gemeinsam erzählen; sich auf die Miterzähler einstellen und die Handlung der Geschichte fortführen

Zeit	ab 5 Minuten
Ort	Sitzkreis
Material/Medien	verschiedene alltägliche und kuriose Gegenstände, Spielsachen
Ablauf	In der Mitte des Kreises liegen die verschiedenen Gegenstände. Jedes Kind wählt sich einen Gegenstand aus. Das erste Kind beginnt mit seinem Gegenstand eine Handlung zu entwickeln. Der nächste Erzähler verknüpft seinen Gegenstand mit der bisher erzählten Handlung. Die Geschichte endet mit dem letzten Erzähler im Kreis.
Variation	a) Die Gegenstände können auch unter einem Tuch verdeckt liegen und werden erst gezogen, wenn man an der Reihe ist. Diese zufällige Wahl führt oft zu überraschenden Wendungen in der Geschichte. b) An Stelle der Gegenstände können auch drei oder mehr (selbst gemalte) Bilder zum Erzählen verwendet werden. Je nach Kombination (zufällig oder arrangiert) werden daraus sehr unterschiedliche Geschichten entstehen.
Erfahrung	Die Gegenstände, die ja nicht unbedingt zueinander passen, regen die Fantasie der Kinder an und verhelfen der Geschichte zu einem spannenden, witzigen oder ungewöhnlichen Verlauf.
Anregung 30	Taschengeschichten
Jahrgangsstufe	ab 1
Ziele	zu zufällig ausgewählten Gegenständen eine Geschichte erfinden; die Geschichte mehrmals erzählen und dabei variieren
Zeit	20 bis 30 Minuten
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Tasche mit kleinen Gegenständen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler oder mit ungewöhnlichen Dingen (zum Beispiel Spielzeugauto, Plüschtier, Zahnbürste, Zitrone, Schlumpf, Fotografie, Muschel, Briefumschlag, Kerze, Stadtplan ...)
Ablauf	Die Schüler ziehen reihum einen Gegenstand aus der Tasche. Zu diesem Gegenstand denken sie sich nun eine kurze Geschichte aus. Dann suchen sich die Kinder einen Partner und erzählen sich ihre Geschichten. Danach sucht sich jeder einen neuen Partner und erzählt seine Geschichte mit einer kleinen Variation.

Möglichkeiten der Partnersuche: Dein linker Nachbar, dein rechter Nachbar, ein Mitschüler, der ein Kleidungsstück in derselben Farbe trägt, dein bester Freund ...

Nach etwa drei Erzählpartnern zieht jeder einen zweiten Gegenstand und baut ihn in seine Geschichte ein. Bei jedem neuen Erzählpartner wird die Geschichte wieder ein wenig abgewandelt. Die beste Variation der Geschichte wird dann von einigen Kindern der ganzen Klasse erzählt.

Variation

Die Geschichten können auch getauscht werden. Das heißt, nachdem sich die Kinder gegenseitig ihre Geschichten zu den Gegenständen erzählt haben, tauschen sie die Gegenstände untereinander und übernehmen damit auch die Geschichte dazu. Dann suchen sie sich einen neuen Erzählpartner und erzählen ihm die gerade gehörte Geschichte zu dem Gegenstand, den sie erhalten haben, tauschen wieder die Gegenstände, suchen sich einen neuen Partner, tauschen wieder Geschichten und Gegenstände ... Am Ende suchen sie sich das Kind, das gerade ihren Anfangsgegenstand hat und lassen sich die Geschichte erzählen.

Erfahrungen

Durch das mehrmalige Erzählen einer Geschichte können die Kinder Variationen ausprobieren und an ihren Geschichten feilen.

Das Tauschen der Geschichten führt dazu, dass sie nicht nur konzentriert zuhören, sondern auch beim Weitererzählen der neuen Geschichte spontan improvisieren, wenn sie die ursprüngliche Version vergessen haben. So verändern sich die Geschichten und die Kinder hören möglicherweise eine ganz andere Geschichte zu ihrem Anfangsgegenstand. An dieser Erfahrung lässt sich gut anknüpfen, um Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu besprechen.

Anregung 31

Sandkastengeschichten

Jahrgangsstufe

ab 1

Ziele

Erzählfreude durch gestaltete Landschaften wecken;
im Spielen mit Figuren zu einem Thema Erzählideen entwickeln;
die Erzählung vor der Klasse frei präsentieren

Zeit

ab 45 Minuten

Ort

Sandkasten, Naturmaterial, Wegwerfmaterial, verschiedene Papiersorten

Ablauf

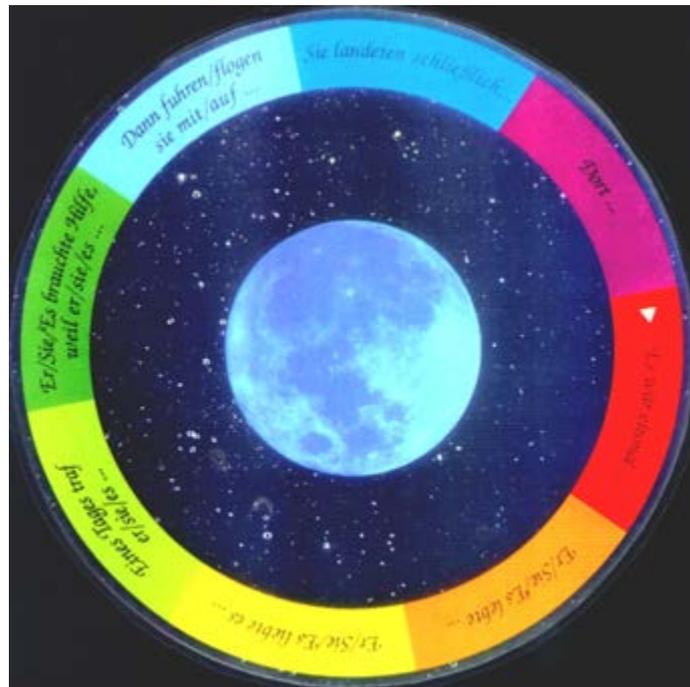
Die Kinder bauen zu einem Thema, zum Beispiel „Schatzinsel“, eine Landschaft im Sandkasten auf. Bereits während sie bauen und Figuren herstellen, die sie in die Landschaft einfügen, entwickeln die Kinder erste Spielideen.



Die aufgebaute Landschaft bleibt längere Zeit im Klassenzimmer. Während der Freiarbeit haben die Kinder Gelegenheit, ihre Geschichten im Sandkasten weiterzuentwickeln, zu üben und einem Partner oder einer Kleingruppe vorzustellen. Diese melden dem Erzähler zurück, was er noch verbessern könnte. Ist die Geschichte fertig, kündigt sie das Kind an einem Ankündigungsbrett oder einer Pinnwand an und erzählt sie dann der ganzen Klasse.

nach einer Anregung von Claus Claussen in „Erzähl' mal was“, Donauwörth, 2000; siehe auch „Erzählwerkstatt“, Braunschweig, 1995

Anregung 32	Erzählkoffer mit Erzählkärtchen „Moondance“
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	strukturiertes Erzählen mit Hilfe von Stichpunkten; feste Erzählstrukturen durch inhaltliche Variationen mit dem Material einüben; genau zuhören und das Gehörte reflektieren
Zeit	20 bis 30 Minuten
Material / Medien	Zum Beispiel Material vom MoKa Verlags KG; Tegernsee (Bestellnummer: 1080 = Sprachspiel Deutsch); das sind 8 x 24 Kärtchen und 1 Scheibe.
Ablauf	Man kann das Spiel in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit spielen. Die Scheibe bietet das Gerüst für den Handlungsablauf einer Geschichte. Zum Beispiel: „Es war einmal...“ / „Er/Sie/Es liebte es, ...“ (vgl. Anregung 22 „Heldengeschichten“, S. 39)



Diesem Erzählgerüst werden zufällig oder gezielt ausgewählte Kärtchen zugeordnet, beispielsweise „eine Prinzessin“, „zu reisen“. Aus diesen Stichpunkten entwickeln die Kinder eine Geschichte. Sie wird der Klasse oder auch den Eltern (zum Beispiel am Tag der offenen Tür) erzählt.

Erfahrungen

Es bewährt sich, den Erzählkoffer in den Wochenplan zu integrieren. Anfangs ist es für die Schüler einfacher, wenn sie sich bewusst Kärtchen für jeden Gerüst-Baustein aussuchen. Partner- und Gruppenarbeit kommt ihnen dabei entgegen. Später können sie auch zufällig wählen. Die Kritik der Klasse (Was hat dir gefallen? Was ist unklar oder was könnte man verbessern? ...) spornt die Schüler an, zunehmend eigene Ideen und Gedanken in die Geschichte einzuweben, so dass das Gerüst in den Hintergrund tritt.

Anregung 33

Schützenscheiben erzählen uns eine Geschichte

Jahrgangsstufe

3 und 4

Ziele

Interesse am heimatlichen Brauchtum wecken;
aktiv zuhören;
Gehörtes anderen weitererzählen;

Zeit

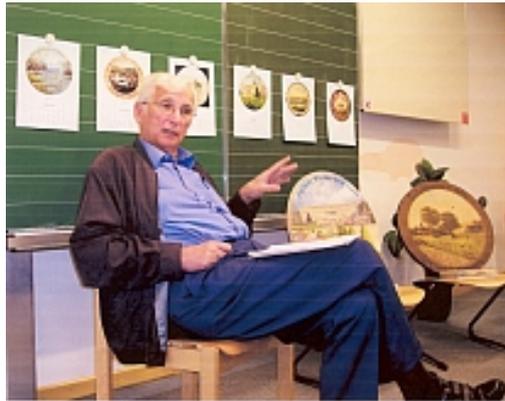
90 Minuten

Ort

mehrere geeignete Räume zum Erzählen und Zuhören

Material / Medien Schützenscheiben oder Kalender mit Schützenscheibenmotiven

Ablauf Vertreter des örtlichen Schützenvereins werden in die Schule eingeladen. Sie erzählen in kleineren Gesprächsgruppen (6 bis 10 Kinder) und auf verschiedene Räume verteilt Wissenswertes über ihre Schützenscheiben (Alter, Entwicklung, Aufschriften, Motive) oder Anekdoten, die sich um die eine oder andere Scheibe ranken.



Anschließend trifft sich die Klasse im Plenum. Jede Gruppe erzählt den Mitschülern die gehörte Geschichte.

Fortführung Die Kinder entwerfen eigene Schützenscheibenmotive. Sie erfinden Geschichten zu ihrer Scheibe und erzählen sie der Klasse.



Variation Statt zu Schützenscheiben kann auch zu Vereinsfahnen oder zu Wimpeln von Sportvereinen oder zum Dorf- oder Stadtwappen erzählt werden.

Anregung 34	Indianergeschichten auf Büffelhaut
Jahrgangsstufe	1 bis 6
Ziele	Symbole und Zeichen als Gedankenstützen einer Geschichte erfahren; Geschichten erfinden und mit Hilfe von Zeichen und Symbolen festhalten; vor Publikum frei erzählen
Zeit	4 bis 5 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer, Erzählteppich oder Indianertipi (zum Beispiel auch aus einem Moskitonetz)
Material / Medien	„Büffelhaut“ (zum Beispiel braunes Tonpapier, ausgeschnitten in Form eines gegerbten Felles)
Ablauf	Eine Indianergeschichte, nur mit Symbolen und Zeichen notiert, wird präsentiert. Die Kinder deuten die Zeichen und Symbole. Dann erzählen sie gemeinsam eine Geschichte dazu. Nun entwickeln die Kinder alleine, mit einem Partner oder in einer Gruppe eine Geschichte und notieren diese auf der „Büffelhaut“. Dazu verwenden sie die bereits entschlüsselten Zeichen oder erfinden neue Symbole. Anschließend werden die Geschichten im Plenum erzählt.
Erfahrungen	Das Festhalten der Geschichten auf „Büffelhaut“ mit Zeichen und Symbolen ist für die Kinder sehr motivierend und bietet auch schlechteren „Schreibern“ die Chance, tolle Geschichten zu verankern. Die so notierten Geschichten unterstützen das freie Sprechen und Erzählen, da keine Sätze vorgelesen werden, sondern die Geschichte nur anhand der Zeichen erzählt wird. angelehnt an C. Claussen; V. Merkelbach (1995): Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen. Braunschweig. S. 58ff
Anregung 35	Goldwäscher geschichten
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	Geschichten zu einer historischen „Berufsgruppe“ erzählen; frei vor Publikum sprechen
Zeit	90 Minuten
Ort	im Freien, am besten an einem Flussufer

Material / Medien	Material zum „Goldwaschen“ (flache Schüssel, Flusssand, Sieb, Wasser)
Ablauf	<p>Die Kinder probieren zunächst das Material aus und überlegen sich, wie wohl das Leben eines Goldwäschers war. Gemeinsam tragen sie zusammen, was sie über Goldwäscher wissen. Hintergrundinformationen und Erzählungen der Lehrkraft vertiefen und erleichtern das Eintauchen in die Geschichte.</p> <p>Dann setzen sich die Kinder in Gruppen zusammen und überlegen sich eine „Goldwäscher Geschichte“, die sie als Goldwäscher erlebt haben könnten. Die Geschichten werden dann erzählt, am besten an einem Lagerfeuer, so wie sich Goldwäscher vielleicht früher abends am Lagerfeuer Geschichten erzählt haben.</p>
Variation	<p>Ein Goldwäscher – Geschichte weitererzählen Beispiel: „Toni Goldwascher“</p> <p>Die vorliegende Erzähleinheit war eingebettet in eine heimatgeschichtliche Sequenz zum Thema „Goldwaschen in den Innauen“.</p> <p>Der Anfang der Geschichte "Toni Goldwascher" (nach Josef Einwanger, Omnibus-Verlag München 1993) wird von der Lehrkraft erzählt:</p> <p><i>„Wir haben das Jahr 1914. Ich bin Toni und wohne im Haus meiner Eltern an einem Seitenarm des Inns. Mit meinen Nachbarskindern in Oberndorf verstehe ich mich sehr gut. Mich ärgern allerdings die Buben aus Unterdorf, angeführt vom Beil Hans, wenn sie „Frösche prellen“. Außerdem beneiden sie mich um meinen Hund Strupp und meine beste Freundin Elfi, die sehr hübsch ist, aber leider stumm. Ich glaube fest daran, dass sie eines Tages sprechen wird. Sie muss nur einmal richtig Glück haben, das wird ihr die Sprache wieder geben. Da ist aber noch etwas, was mir die Unterdorfer nicht gönnen: Mein Großvater und mein Vater waren die Goldwascher von Oberndorf. Als ihr rechtmäßiger Nachkomme habe ich das alleinige Recht, in der Goldbucht am Ufer Gold zu waschen. Seit ich das von meiner Mutter erfahren habe, gehe ich oft mit Pfanne und Sieb zum Goldwaschen. Wenn ich Gold finde, sammle ich es in einer gut verschließbaren Schatulle, um es später an unseren Dorfbäcker zu verkaufen. Der Bäcker macht damit gute Geschäfte und backt deshalb einmal im Jahr in eines seiner begehrten Salzhörnchen einen goldenen Ring ein.</i></p> <p><i>Aus einigen Baumstämmen habe ich mir letztes Jahr ein Floß gebaut, mit dem ich gern auf dem Inn unterwegs bin. Diese Fahrten können jedoch sehr gefährlich sein, vor allem im Frühsommer, wenn der Inn sein alljährliches Hochwasser führt.</i></p> <p><i>Eines Tages war ich mit Elfi wieder einmal in der Goldbucht! ...“</i></p> <p>Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt. Das Ende der Geschichte wird vorgegeben – Elfi kann sprechen; die Jungen von Unter- und Oberndorf</p>

vertragen sich wieder. Nun wird die Geschichte in den einzelnen Gruppen weiterentwickelt. Anschließend werden die Geschichten im Plenum erzählt.

Anregung 36	Göttersagen
Jahrgangsstufe	ab 5
Ziele	die Charakteristik einzelner Figuren der griechischen Mythologie in Sprache, Gestik und Mimik herausarbeiten; ein Theaterstück selbst entwerfen und gemeinsam gestalten; genau zuhören und auf Mitspieler eingehen; frei vor Publikum sprechen
Zeit	10 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Buch: Inkiow, Dimiter (2005): Die schönsten griechischen Sagen. Ellermann
Ablauf	<p>Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe wählt sich eine Sage aus und sammelt über Lexika und Internet weitere Informationen über die Götter, die in ihrer Sage vorkommen (zum Beispiel Zeus, Demeter, Bacchus), besonders über spezifische Kennzeichen wie Machtbereich, Bekleidung und Ähnliches.</p> <p>Die Kinder stellen in kurzen Texten ihre Götter vor (Ich bin..., meine Macht...). Sie erstellen Verbindungstexte, die sich an die ausgewählte Sage anlehnen (zum Beispiel: „Als ich einmal ...“) und zu ihren Göttern überleiten (zum Beispiel: „Da begegnete mir ...“).</p> <p>Nun tritt ein anderes Kind aus der Gruppe mit seinem Gott auf und erzählt die Sage weiter. So entsteht ein kleines Theaterstück, in dem die Kinder die Götter darstellen und aus deren Blickwinkel den Inhalt der Sage erzählen.</p> <p>Die Gruppen suchen sich passende Musik zu ihren Szenen aus. Auch Tanzszenen können eingebaut werden.</p> <p>Gemeinsam gestaltet die Klasse ihr Klassenzimmer als Bühnenraum, mit mitgebrachten oder hergestellten Requisiten und „Bühnenbildern“ (Verbindung zu Kunst und Werken). Das Theaterstück wird dann anderen Schülern vorgespielt.</p>
Erfahrungen	Die Verbindung von Geschichten hören und Theater spielen hat eine besonders nachhaltige Wirkung auf die Schüler. Auch nach längerer Zeit sind die Inhalte noch gut im Gedächtnis der Schüler verankert.

Anregung 37	Der gute Mensch und die Raupen
Jahrgangsstufe	ab 8
Ziele	sich auf eine vielschichtige Geschichte einlassen; genau zuhören und dabei nachfragen; das Gleichnis auf das eigene Leben übertragen; frei vor Zuhörern erzählen
Zeit	2 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	Gleichnis vom guten Menschen und den Raupen (siehe Anlage weiter unten) als Vorlage für das freie Erzählen
Ablauf	<p>Der Lehrer erzählt frei das Gleichnis vom guten Menschen und den Raupen.</p> <p>Gemeinsam wird die Kernaussage des Gleichnisses erarbeitet: Viele Menschen können sich nicht vorstellen, dass das Leben vielfältige Facetten hat, die man im Alltag oft nicht erkennt, weil man so sehr damit beschäftigt ist, seinen Lebensunterhalt zu bestreiten.</p> <p>Die Schüler versuchen dann, die „Raupengeschichte“ in eine „Menschengeschichte“ zu transferieren. Mögliche Themen für den Transfer in eine "Menschengeschichte" sind Drogenabhängigkeit, Wiedergeburt, „Couch Potatoes“ (bequeme, übergewichtige Fernsehkonsumenten) ... Diese "Menschengeschichte" erzählen die Schüler anschließend in der eigenen Klasse, eventuell auch in der Parallelklasse.</p>
Erfahrung	Das Gleichnis und der Transfer sind sehr anspruchsvoll. Sie eignen sich besonders gut für leistungsstarke Klassen oder Gruppen.
Anlage	<p>Der gute Mensch und die Raupen</p> <p><i>Da war einmal ein guter Mensch. Er hatte Mitleid mit dem hässlichen Gewürm der Raupen, wie sie sich Stunde für Stunde vorwärts plagten, um mühselig den Stängel zu erklettern und ihr Fressen zu suchen – keine Ahnung von der Sonne, dem Regenbogen in den Wolken, den Liedern der Nachtigall.</i></p> <p><i>Und der Mensch dachte: Wenn diese Raupen wüssten, was da einmal sein wird! Wenn diese Raupen ahnten, was ihnen als Schmetterling blühen wird: Sie würden ganz anders leben, froher, zuversichtlicher, mit mehr Hoffnung. Sie würden erkennen: Das Leben besteht nicht nur aus Fressen und der Tod ist nicht das letzte.</i></p>

So dachte der gute Mensch, und er wollte ihnen sagen: Ihr werdet frei sein. Ihr werdet eure Schwerfälligkeit verlieren. Ihr werdet mühelos fliegen und Blüten finden. Und ihr werdet schön sein.

Aber die Raupen hörten nicht. Das Zukünftige, das Schmetterlingshafte ließ sich in der Raupensprache einfach nicht ausdrücken.

Er versuchte, Vergleiche zu finden: Es wird sein wie auf einem Feld voller Möhrenkraut ... Und sie nickten, und mit ihrem Raupenhorizont dachten sie nur ans endlose Fressen.

Nein, so ging es nicht. Und als der gute Mensch neu anfing: Ihr Puppensarg sei nicht das letzte, sie würden sich verwandeln, über Nacht würden ihnen Flügel wachsen, sie würden leuchten wie Gold – da sagten sie: Hau ab! Du spinnst! Du hältst uns nur vom Fressen ab! – Und sie rotteteten sich zusammen, um ihn lächerlich zu machen.

Anregung 38	Aus der Zeit der Ritter
Jahrgangsstufe	4 bis 6
Ziele	zu einem selbstgestalteten Plakat mit Hilfe eines Stichpunktzettels in freier Rede ein Referat vor Publikum halten; auf Fragen eingehen und sachgerecht beantworten
Zeit	2 bis 3 Wochen Vorbereitungszeit (Heimat- und Sachunterricht); 60 Minuten Erzählzeit
Material / Medien	Informationen in Wort und Bild über die Ritterzeit aus Büchern, Prospekten, Internet ...; Plakatkarton
Ablauf	<p>Als Einstimmung auf die mittelalterliche Ritterzeit bietet es sich an, zu Beginn eine Ausstellung zum Mittelalter oder ein Museum zu besuchen und auch die Musik, Poesie und die höfische Tanzkultur kennenzulernen.</p> <p>Im Heimat- und Sachunterricht werden dann zum geschichtlichen Thema „Die Zeit der Ritter“ in Partnerarbeit Referate erarbeitet und Plakate gestaltet. Folgende Unterthemen sind möglich:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kindheit in der Ritterzeit: Erziehung – Ausbildung – Kenntnisse – Fertigkeiten – Spiele – Bekleidung – Tagesablauf• Vom Knappen bis zum Ritterschlag: Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns – Orte – Ausbilder – Ausbildung – Gebrauch der Waffen – Aufgaben in der Lehrzeit – Geisteserziehung – Rittertugenden – Aufnahme in den Ritterstand

- Ausrüstung und Waffen der Ritter: Rüstung – Ausstattung – Lanze – Schwert – das Pferd und seine Dressur zum Streitross – Kriegsdienste – das Duell (Zweikampf) als Schiedsgericht
- Die Ritterburg: Teile und Verwendungszweck der Burggebäude – Bergfried – Wohngebäude und –räume – Wirtschaftsgebäude – Geld – Befestigung – Belagerung und Einnahme einer Burg
- Das Ritterturnier: Namensherkunft – der ritterliche Tross – Wappen – Zweck der Turniere
- Das höfische Leben auf der Burg: Erziehung der Mädchen – Spinnen und Stricken – soziale Tugenden – höfische Liebe (Minne) – Bücher – Verbindung zu Klöstern und Mönchen – Glauben – Freigebigkeit und Gastfreundschaft
- Die Ritterorden: die Kreuzritter – der heilige Krieg (Vorbereitung, Überfahrt, Templer, Sinn und Zweck)
- Das Leben der Untertanen zur Ritterzeit: Feudalwesen – der Lehns herr – die Vasallen – die Verwalter – die Unfreien
- Die Sage von Parzival und sein Weg zum Gral: die keltische Sage – Was ist der Gral ursprünglich? – Parzival bei Wolfram von Eschenbach: durch welche Stationen gelangt Parzival zum Gral? – Was sind bei Parzival „Stücke vom Gral“?

Die Schülerpaare arbeiten einen Stichpunktzettel zu ihrem Thema aus. Dieser dient ihnen dann als „roter Faden“ und Gedächtnisstütze beim freien Erzählen vor der Klasse. Die anderen Schüler fragen nach, beurteilen und verbessern. Mit diesen Anregungen überarbeiten die Schülerpaare ihr Referat und ihre Plakate.

Dann wird eine kleine Ausstellung organisiert, das heißt, die Plakate werden im Schulhaus an verschiedenen Orten platziert, eventuell mit Ausstellungsgegenständen ergänzt und die anderen Klassen oder auch die Eltern werden eingeladen, zu einer bestimmten Zeit die Ausstellung zu besuchen. Die Schülerpaare stehen dann bei ihren Plakaten, referieren frei zu ihren Themen und beantworten als Experten die Fragen der Besucher.

Variation

Für jüngere Kinder lassen sich auch andere Sachthemen auf diese Weise bearbeiten, zum Beispiel „Das weiß ich über mein Haustier“:

Die Schüler bereiten mit Hilfe der Lehrkraft ein Plakat zu ihrem Wunsch-Haustier vor. Fragen zum Tier werden gesammelt, auf Pfeilen notiert und rund um das Bild auf dem Plakat angeordnet. Die Antworten werden recherchiert und auf dem Plakat verankert. Die Schüler üben die Präsentation ihres Referats mit Plakat und Zeigestab in Kleingruppen. Abschließend werden die Plakate vor der Klasse vorgestellt.

Erfahrungen

Durch die gruppenteilige Erarbeitung des Themas und die Präsentation in Form eines Referats werden sowohl Zuhörfähigkeit als auch Erzähl-

fähigkeit der einzelnen Schüler sehr gefördert. Der persönliche Vortrag vor Publikum erhöht die gegenseitige Akzeptanz und das Selbstvertrauen eines jeden Schülers beträchtlich. Mit Hilfe der Plakate gelingt es den Schülern gut, einen Sachvortrag frei zu erzählen.



5 Erzählen zu Klängen und Musik

Anregung 39	Klanggeschichten
Jahrgangsstufe	ab 2
Ziele	Töne und Geräusche sammeln und daraus eine Geschichte entwickeln; Erfahrungen mit Aufnahme- und Abspielgeräten sammeln
Zeit	90 Minuten
Ort	interessante „Hör“-Stellen im Innen- und Außenbereich
Material/Medien	Aufnahmegerät mit Mikrofon
Ablauf	<p>Die Kinder machen gemeinsam einen Hörspaziergang: In Dreier- oder Vierergruppen gehen sie dazu an einen festgelegten Ort und untersuchen ihn auf seine akustischen Gegebenheiten. Mit dem Aufnahmegerät sammeln sie Geräusche und Töne, die sie hören (zum Beispiel das Summen einer Biene, das Zwitschern eines Vogels) oder die sie selbst produzieren (zum Beispiel Laub rechen, Steine klopfen, Türe bewegen, Treppen steigen).</p> <p>Zurück im Schulhaus hören sie ihre Aufnahmen ab und assoziieren dazu eine Erzählhandlung. Sie wählen geeignete Klänge aus und überspielen sie auf eine zweite Kassette in der Reihenfolge, wie sie in ihrer Geschichte vorkommen. Die Teammitglieder legen fest, wer welchen Teil der Geschichte vor Publikum erzählt. Bei der Präsentation untermalen sie diese mit den eingespielten Geräusch- und Tonaufnahmen.</p>
Fortführung / technische Bearbeitung	Die Kinder nehmen die erzählte Geschichte auf Kassette auf und spielen die Tonaufnahmen dazu ein. Die Aufnahmen können auch mit Hilfe eines Schnittprogramms (zum Beispiel Audacity, kostenlos erhältlich bei www.audacity.de) am Computer geschnitten werden.
Variation	Die Kinder gehen wie beschrieben an akustisch interessante Orte (Wald, stark befahrene Straße im Geschäftsviertel und ähnliches). Sie lassen die Geräusche und Töne auf sich wirken und entwickeln daraus ad hoc eine gemeinsame Geschichte. Ist die Geschichte vom letzten Kind der Klasse zu Ende erzählt, ist auch die Erzählung „vom Wind davongetragen“.
Erfahrungen	Geräusche und Töne beflügeln die Fantasie in beeindruckender Weise. Die entstehenden Geschichten werden sehr lebendig und erstaunlich vielfältig. Der Umgang mit dem Kassettenrekorder motiviert auch weniger sprachinteressierte Kinder sehr stark und führt zu überzeugenden Ergebnissen.

Anregung 40	Was ist denn in der Küche los? Küchengeräuschgeschichte
Jahrgangsstufe	1 bis 4
Ziele	genau hinhören und Klänge und Geräusche interpretieren und kreativ verarbeiten; sich auf Miterzähler einstellen und frei vor Publikum sprechen; mit Aufnahme- und Abspielgerät arbeiten
Zeit	3 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer oder Schulküche
Material / Medien	Kassettenrekorder, Gegenstände als Geräuschquellen
Ablauf	Geräusche entdecken und aufnehmen Geräusche von Küchengeräten und -utensilien werden auf Kassette aufgenommen. Die Einzelgeräusche müssen dabei lange genug hörbar und klar voneinander getrennt sein. Sie sollten unterschiedliche Interpretationen zulassen. Geräuschgeschichten entwickeln Hier bieten sich einige Erzählvarianten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau an: <ul style="list-style-type: none">• Die Kinder wählen sich ein Geräusch aus und erzählen dazu.• Die Kinder entwickeln gemeinsam eine Geschichte, in der mehrere oder alle aufgenommenen Geräusche vorkommen.• Zu einem Geräusch werden verschiedene Geschichten entdeckt und erzählt. Weitererzählen Die Kinder erzählen ihre Geschichten einer anderen Klasse. Sie können auch zunächst nur die Geräusche anbieten, die Kinder der anderen Klasse dazu eine Geschichte assoziieren lassen und dann ihre Geschichte erzählen.
Fortführung	Die Kinder nehmen zu Hause drei Geräusche aus der Küche auf. Am nächsten Tag werden dazu ad hoc-Geschichten kreiert.
Erfahrungen	Die aufgenommenen Geräusche ermöglichen oft überraschende Interpretationsmöglichkeiten. Kreativität und Spontaneität sowie Konzentration und Zuhörfähigkeit werden dabei in besonderer Weise gefördert.

Anregung 41	Musikalische Tiergeschichten
Jahrgangsstufe	2 bis 4
Ziele	Klangqualitäten verschiedener Instrumente erproben und einzelnen Tieren zuordnen; mit ausgewählten Klängen eine Geschichte illustrieren
Zeit	4 Unterrichtsstunden
Ort	Klassenzimmer
Material / Medien	verschiedene Instrumente aus dem Orff-Schulwerk, Aufnahmegerät
Ablauf	<p>Zunächst erproben die Kinder die Klangmöglichkeiten der angebotenen Instrumente. Sie erforschen die unterschiedlichen Klangqualitäten wie hell – dunkel, hoch – tief, laut – leise, dumpf – schrill ... und deren Wirkung in verschiedenen Tempi, von langsam bis schnell.</p> <p>Dann überlegen sich die Kinder Tiere, zu denen diese Klangqualitäten passen und erproben, wie sie die Tiere auf den Instrumenten darstellen können (zum Beispiel den Elefanten mit tiefen und langsamen Tönen auf dem Xylophon, die Fliege im schnellen Wechsel zwischen hoch und tief auf dem Glockenspiel).</p> <p>Die Kinder gehen in Dreier- oder Vierergruppen zusammen und denken sich eine Tiergeschichte aus, in der zwei bis vier verschiedene Tiere vorkommen. Für diese Tiere überlegen sie sich mit Hilfe der Instrumente ein charakterisierendes Motiv oder Thema, ähnlich den einzelnen Motiven bei „Peter und der Wolf“ von Sergei Prokofjew.</p> <p>Anschließend werden die Geschichten der einzelnen Gruppen der Klasse erzählt, entweder gemeinsam von allen Gruppenmitgliedern oder von einem ausgewählten Erzähler aus der Gruppe. Während der Erzählung wird immer dann, wenn ein Tier kommt, eine kleine Pause gemacht, in der das entsprechende Motiv für das Tier erklingt.</p> <p>Jede „vertonte Geschichte“ kann auf Band aufgenommen und hinterher immer wieder – auf Schülerwunsch – angehört werden.</p>
Fortführung	Es werden verschieden Tierdarstellungen in der Musik angehört, zum Beispiel im „Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saens. Anhand der ausgewählten musikalischen Themen (Elefant, Schwan, Schlange, Löwe) könnte ein Ratespiel durchgeführt werden: Welches Tier wird hier musikalisch dargestellt? Oder die Kinder bewegen sich passend zur Musik und zum dargestellten Tier beispielsweise als Elefanten durch die Klasse.
Erfahrungen	Gerade sprachschwache Kinder können sich beim Geschichtenerfinden in Gruppen und angeregt über das Experimentieren mit Klängen gut einbringen.

Anregung 42	Der Musik eine Geschichte geben
Jahrgangsstufe	ab 3
Ziele	bildhafte Vorstellungen zu Musik entwickeln; Gefühle und Vorstellungen beim Musikhören in Sprache fassen; Gehörtes in einer Partitur festhalten
Zeit	15 bis 45 Minuten
Ort	Klassenzimmer, Musikraum
Material / Medien	Musikstücke verschiedener Zeitepochen und Stilrichtungen; Stereoanlage, Musik-CDs
Ablauf	<p>Die Schüler hören einige Minuten lang Musik einer bestimmten Epoche oder einer bestimmten Stilrichtung (Klassik, Rock, Jazz, Folk, ...). Gezielte Höraufträge halten sie zum konzentrierten Zuhören an. Mögliche Höraufträge: Welche Stimmungen und Gefühle erkennst du? Wo wird diese Musik gespielt? Zu welchem Anlass könnte sie gespielt werden oder auch komponiert worden sein? In welcher Zeit könnte sie entstanden sein?</p> <p>Während oder nach dem Höreindruck malen, zeichnen oder schreiben die Schüler ihre Empfindungen oder das Bild, das beim Hören in ihren Köpfen entstanden ist. Die Bilder und Texte werden auf dem Boden ausgelegt. Jeder Schüler erhält nun ein Bild oder einen Text eines anderen Schülers und überlegt sich eine Geschichte dazu. Möglicher Ausgangspunkt könnten die Fragen sein: Was ist vorher passiert, was passiert danach?</p> <p>Die Geschichten werden der gesamten Klasse oder kleineren Gruppen erzählt, die Musik dabei zur Illustration an passenden Stellen eingesetzt.</p>
Variationen	<p>Beispiel 1: Haindling „Traktor mit Schuss“</p> <p>Zuerst wird das ganze Stück angehört. Anschließend wird der Anfang des Stücks noch einmal mit folgenden Höraufträgen bewusst angehört: Was wird dargestellt? Was passiert mit dem Traktor (Fehlzündung)?</p> <p>Die Schüler überlegen sich eine Ausgangssituation (ein Traktor wird gestartet). Was passiert nach der Fehlzündung?</p> <p>Die Schüler hören sich die Aufnahme mehrmals an und entwickeln dabei eine Geschichte. Gemeinsam erstellen sie ein Ablaufbild (Partitur) an der Tafel oder Pinnwand. Anschließend wird der Grundrhythmus mit Schlaginstrumenten nachgestaltet. Die Klasse wird in Erzähler und Musiker eingeteilt und die vertonte Geschichte wird erzählt.</p>

Beispiel 2: Vergleich der „Vier Jahreszeiten“ von Vivaldi und Haydn

Folgende Höraufträge beim Anhören sind möglich:

Welche Bilder entstehen im Kopf?

Wie wird bei Vivaldi und bei Haydn das Frühjahr dargestellt (analog: Sommer, Herbst und Winter)?

Wie klingt die Musik bei Vivaldi, wie klingt sie bei Haydn?

Anschließend erfinden die Kinder in Gruppen zu der jeweiligen Musik passende Jahreszeitengeschichten.

Beispiel 3: Haydn „Die Schöpfung“

Zuerst wird die Erschaffung der Tiere nach der Bibel erzählt. Anschließend werden die Ausschnitte aus Haydns Schöpfung vorgespielt. Die Schüler sprechen über ihre inneren Bilder und erzählen die Schöpfungsgeschichten, die beim Hören der Musik in ihren Köpfen entstanden sind.

Beispiel 4: L. v. Beethoven 6. Symphonie (Pastorale)

Als Ausschnitte eignen sich in besonderer Weise die Entstehung des Sturmes und des folgenden Gewitters. Blitz und Donner sind sehr eindrucksvoll zu hören. Die Schüler lassen beim Hören in ihren Köpfen „Wettergeschichten“, „Naturdramen“ oder freie Geschichten entstehen. Ein möglicher Hörauftrag könnte sein: Was ist vor dieser Szene passiert, was geschieht danach?

Beispiel 5: Dukas „Der Zauberlehrling“

Diese Komposition eignet sich hervorragend in Verbindung mit dem Fach Deutsch, als Beispiel dafür, wie Balladen und Geschichten vertont werden können. Die Musik ist von der Struktur her leicht durchschaubar. Meister, Zauberlehrling und Besen sind in ihren Grundthemen klar zu erkennen. Die Gefühlslage des Zauberlehrlings wird musikalisch deutlich über das Tempo und die Lautstärke herausgearbeitet.

Nachdem die Schüler das Gedicht gelesen und die einzelnen Strophen der Musik zugeordnet haben, wird die Geschichte erzählt. Die Musik läuft dabei im Hintergrund und illustriert die Erzählung.

Fortführung

Diese Anregung kann als Hör- und Erzählritual einen festen Platz im Unterricht bekommen, zum Beispiel im Morgenkreis, zu Beginn der Woche, zum Abschluss der Woche ... Entweder stellt ein Schüler eine Musik vor, die er sich ausgesucht hat und erzählt dazu oder die Musik wird angehört und die Kinder erzählen sich untereinander die Geschichten, die diese Musik bei ihnen auslöst.

Hinweise

Tipps für weitere Musikstücke:

Richard Strauß: eine Alpensymphonie

Honegger: Pacific 231

Smetana: Die Moldau

Prokofjew: Peter und der Wolf

Auf folgenden Internetseiten finden sich auch Hörbeispiele zu den aufgeführten Beispielen:

<http://www.kug.ac.at/musik/honegger/>

<http://www.schulmusikpraxis.ch/honegger/honegger.htm>

http://www.musiklink.de/noframe/5_6.htm/

6 An Geschichten ‚werkeln‘ – die Erzählwerkstatt

Idee

„Werkstatt“ und „werkeln“ – das klingt nach Arbeit, nach Hobeln dass die Späne fliegen, nach Feilen, Hämmern, Bohren oder Löten, nach Feinschliff und Präzision. In einer Werkstatt gibt es Material, aus dem heraus etwas entsteht, in einem kreativen Prozess, bei dem der Weg so wichtig ist wie das Produkt. Jeder arbeitet selbstständig, kann sich aber auch Hilfe und Unterstützung holen bei den anderen, egal ob Lehrling oder Meister.

Nicht anders geht es in der Erzählwerkstatt zu. Aus selbst gewähltem Erzählmaterial wie eigenen Erlebnissen oder auch Gegenständen, Bildern, Szenen, Aufgaben entstehen Geschichten, an denen alleine oder auch zu mehreren so lange „gehämmert und gefeilt, gebohrt, geschliffen und gebastelt“ wird, bis sie „fertig“ sind und als Hör-Ereignis der Öffentlichkeit präsentiert werden können.

Die Methode der Erzählwerkstatt geht auf Claus Claussen (u.a. 1995) zurück. Sie ist geeignet für Grundschule und Sekundarstufe, um Erzählfähigkeiten anzuregen und Erzählkompetenz zu erwerben. Die entstandenen Geschichten können dann über die Klasse hinaus zum Beispiel im Erzählcafé, bei einem Erzählfrühstück, in der Erzähljurte, im Rahmen der Erzählbrücke (siehe Kapitel 8) einer größeren Zuhörerschaft präsentiert werden.

Was ist das Besondere an der Erzählwerkstatt? Alle sind beteiligt. Jeder ist Lehrling und Meister zugleich, indem er die Wirkung seiner Geschichte an anderen ausprobiert und als kompetenter erster Zuhörer den anderen zur Verfügung steht. Er gibt Anregungen und Verbesserungsvorschläge und meldet zurück, wie die Geschichte „ankommt“. Das verbindet, schafft Gemeinschaft und Verständnis füreinander – und macht Spaß.

Wichtig dabei ist, dass die Kinder Zeit bekommen, um an ihren Geschichten zu „werkeln“, alleine, zu zweit, in einer kleinen Gruppe, so lange, bis sie sich sicher fühlen und ihre Geschichte am Ankündigungsbrett ankündigen. Alle Geschichten der Erzähl-Anregungen in diesem Band können mit der Methode der Erzählwerkstatt bearbeitet werden. Das bedeutet für Sie als Lehrkraft, eine Erzählidee aus den Anregungen aufzugreifen, den Kindern vorzustellen, Zeitangaben zu ignorieren und den Kindern Zeit zu geben, an ihren Geschichten zu arbeiten.

Im folgenden Beitrag stellt Claus Claussen vier Beispiele aus einer Erzählwerkstatt vor:

Claus Claussen: Vier Projekte aus der Erzählwerkstatt

Projekt 1: Erzählbilder zum mündlichen Erzählen – Geschichten „in Farbe“

Projekt 2: Erzählblöcke – Kniebücher „neuer Art“ auf dem Erzählbock!

Projekt 3: Kamishibai-Erzähltheater kreativ!

Projekt 4: Geschichtenerzählen als Brücke zwischen Alt und Jung

Mit Kopf, Herz und Hand, mit Ohr und Mund entdecken Kinder sprachhandelnd ihre Welt.

Die Grundschule fördert als zweite Bildungsinstitution nach dem Kindergarten insbesondere auch die mündliche Ausdrucksfähigkeit mit Impulsen, Vorschlägen, Hilfen und Angeboten sowie mit Aufgaben, die kreatives, fantasievolles und spielerisches Sprachhandeln „in Gang setzen“.

Schulisch organisierte Sprachhandlungs-Projekte stellen die Kinder vor spezifische Probleme, bei deren Lösung sie sprachlich wachsen können. Ziel dieser Sprachhandlungsprojekte sind immer originale mündliche Texte („gedankliche Skripte“), die sich zum Beispiel in einer Folge von Erzählbildern „materialisieren“ und nicht aufgeschrieben werden. Auf anregende Impulse hin schaffen die Kinder unter Anleitung und Begleitung in der Erzählwerkstatt etwas Neues, was es vorher noch nicht gab. Das Erzählen bleibt hierbei nicht „Überlieferung“, sondern wird „Schöpfung“, und zwar in einem prinzipiell offenen Lernprozess.

Es geht darum,

- die mündliche Erzählkompetenz der Kinder so zu unterstützen, dass die Kinder aktiv, mit Vergnügen, spielerisch und auch beherzt mit den Erzählinhalten und Erzählmitteln umgehen lernen;
- den Kindern beim Erfinden, Ausgestalten und Erzählen differenzierte sprachliche Mittel zu zeigen, die sie sich nach und nach aneignen können;
- mit den Kinder zusammen nach Ideen für Geschichten zu suchen, nach Figuren, Ereignissen, Plots und ähnlichem, nach treffenden Wörtern und sie zu finden – und mit ihnen über den Verlauf, über eine aufregende Ereignisfolge, einen gelungenen Anfang, einen guten Schluss nachzudenken.

Dieser Zielzusammenhang führt direkt ins Geschichtenerfinden in einer Erzählwerkstatt hinein.

Was ist eine Erzählwerkstatt?

Eine Erzählwerkstatt ist ein spezifisches Lern-Arrangement im Klassenzimmer, das allen Kindern Gelegenheiten zur Werkstattarbeit im Handlungsfeld Geschichtenerzählen bietet (siehe Claussen 2003, S. 6ff.; siehe auch Weber 1998, S. 9 und Zürcher 1987).

Eine Erzählwerkstatt soll Kindern Raum, Zeit, Material, Impulse, Anregungen, Anleitungen, Hilfen und Unterstützung bieten, um Geschichten „in geselliger Praxis“ zu finden, zu ersinnen, zu gestalten und zu formen, vorzubereiten, zu erzählen und gemeinsam zu erörtern und zu reflektieren. Die Merkmale offen, experimentell, kreativ, phantasievoll und „allseitig orientiert“ (im Sinne von kultursensibel) sollen deutlich erkennbar sein.

Der Begriff Erzählwerkstatt lehnt sich an jene von „Lernwerkstatt“, „Schreibwerkstatt“ und auch „Werkstattunterricht“ an. Werkstattunterricht wurde in der einschlägigen Literatur auf spezifische Weise definiert (siehe unter anderem schon Reichen, 1988):

„Eine Werkstatt, die in der Schule eingesetzt wird (!), besteht aus einer Anzahl von Aufträgen, die von den Schülern selbständig bearbeitet werden können, samt dazugehörigem Material. Aufträge und Materialien sind vom Lehrer vorbereitet und strukturiert worden, die Schüler haben also keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Auftragserteilung. Dafür können die Kinder selbst bestimmen, welche Aufträge sie erledigen wollen und in welcher Reihenfolge. Es ist allerdings möglich, die Schüler bei der Planung von Werkstatt-Aufträgen zu beteiligen.“
(siehe auch Weber 1998, S. 9)

Aufgrund dieser und ähnlicher Definitionen hat sich in der Grundschule zwischenzeitlich eine Praxis entwickelt, bei der die Unterschiede zwischen Werkstattarbeit einerseits und traditioneller Unterrichtsarbeit anhand von Lehr- und Arbeitsbüchern allmählich zu verschwimmen drohen. Viele so genannte „Werkstätten“ stellen sich aktuell als zeitlich etwa drei Wochen umfassende thematische „Fix-Fertig-Pakete“ dar, die in einem Klassenraum ausgelegt und von den Kindern „durchgearbeitet“ werden müssen.

Von dieser Begriffsdefinition „Werkstatt“ ist die Erzählwerkstatt abzugrenzen. Ich (Claus Claussen, *Anm. d. Red.*) verstehe Werkstatt beziehungsweise Erzählwerkstatt

- als ein kontinuierliches, entwicklungsfähiges,
- hinsichtlich der Anforderungen steigerungsfähiges,
- die Jahrgänge 1 bis 4 der Grundschule übergreifendes,
- stets im Klassenraum präsent, als sorgfältig ausgewähltes und zudem
- übersichtliches und im Prinzip offenes Angebot,
- das die Kinder in erheblichem Ausmaß selbst mitgestalten können,
- das den Kindern viel Auswahl ermöglicht,
- mit dem sie individuell oder auch in kleinen Gruppen
- kreativ und zielorientiert zugleich,
- Geschichten erfinden (konzipieren),
- Geschichten erarbeiten und überarbeiten,
- einüben und schon mal ausprobieren
- und dann in geselliger Runde(Erzählkreis) erzählen können.

Eine derartige Definition schließt mit ein: „gesetzte“ Wahlaufgaben sowie differenziertes Arbeiten an unterschiedlich schwierigen Herausforderungen, Rahmen setzende Projekte mit qualitativ unterschiedlichen individuellen Beiträgen, flexible Lernpartnerschaften und insbesondere auch eine bewusste gemeinsame Entwicklung der sozialen Lerndimension, eigene Verantwortlichkeit der Kinder für ihr Lerntempo, ihre Lernfortschritte, spürbaren Zuwachs an Selbstständigkeit, eigenständiges Nutzen von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen sowie differenzierende Hilfe und individuelles „Coaching“ durch Lehrerinnen und Lehrer. Besonders wichtig erscheint mir außerdem die konsequente und strukturelle Verknüpfung der Erzählwerkstatt mit Erzählkreis, Freier Arbeit und auch Wochenplanarbeit.

Typisch für eine Erzählwerkstatt ist:

- Auswahl ergebnisoffener Impulse (wie bei „Geschichten in Farbe“)
- Bereitstellen von „offenem“ Material und geeigneten Methoden
- freie Auswahl beim Sammeln oder Erfinden von Geschichten
- freie Auswahl der Erzählweisen
- Prinzipien und Techniken einer zweckentsprechenden Bildgestaltung
- Aufgreifen „zufällig gefundener“ Ideen (wie beispielsweise die „falsche Farbe“)
- Einbau von „Links“ zwischen unterschiedlichen Geschichten
- Unterstützung des mündlichen Erzählens durch selbst geschaffene Hilfsmittel
- Bearbeiten und Einüben von Geschichten
- zielbezogenes Kooperieren zum Zwecke einer gemeinsamen Veranstaltung
- Erzählkreis als Zuhörerergremium
- bewusster Rollenwechsel zwischen Erzähler und Zuhörer
- größeres Auditorium als Zuhörerergremium mitgestalten (beispielsweise im „Erzählcafé“)

Projekt 1:

Erzählbilder in Verbindung mit dem Thema „Geschichten in Farbe“

(siehe ausführlich dazu Claussen 2004, S. 52ff.)

Eine Folge selbst gefertigter Erzählbilder stellt eine für Kinder gut brauchbare und relativ leicht erlernbare Methode dar, mit der sie eine längere, selbst erfundene Geschichte vor anderen erzählen können. Die Bilder sollen das jeweils Gemeinte prägnant zeigen, und zwar in selbst gemalten, selbst gedruckten beziehungsweise selbst collagierten Bildern oder in Faltschnitten. Grundsätzlich sind zahlreiche bildnerische Techniken möglich und auch wünschenswert. Ein weites experimentelles „Feld“ ist dabei denkbar. Das Besondere an diesen Erzählbildern ist, dass sie mit einfachsten und gleichwohl eindrucksstarken bildnerischen Mitteln ausgestattet sind. Als Prinzip gilt: Minimalisierung der Bildaussage! Nicht mehr als unbedingt nötig! Denn um diese Bildaussagen auf den Erzählbildern „herum“ wird die neue Geschichte erzählt, mit eigenen Worten, je nach dem „gedanklichen Skript“.

Alle wichtigen Ereignisse, welche die Geschichte tragen, können so mit Erzählkarten zum Erzählen gezeigt werden. Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer können Erzählkarten für ihre eigene Erzählpraxis auch gut nutzen, das heißt wenn sie selber Geschichten erzählen. Viel interessanter ist jedoch, Kinder im Kindergarten und in der Grundschule zur Herstellung solcher Erzählbilder (ohne Texte) und deren Gebrauch im Erzählkreis anzuleiten.

Die Kinder wählen einzeln oder in Kleingruppen eine Geschichte aus, die in der Erzählwerkstatt entstanden ist, oder einen Anfang, der eine spannende Geschichte verspricht. Alternativ kann es eine Geschichte aus dem Lesebuch oder einem Kinderbuch sein. Jedes Kind gestaltet aufgrund gemeinsamer Absprachen über die bildnerische Technik und über die Bildinhalte eine oder auch mehrere Szenen aus der Geschichte als Erzählbild (zeichnen, malen, collagieren, kleben, drucken etc.). Es benutzt dazu jeweils die gleichen, mit allen anderen abgesprochenen Handlungsträger. Dann werden die einzelnen Bilder vor der endgültigen Fertigstellung „auf die Reihe gebracht“, das heißt auf eine Linie auf dem Boden gelegt, an einen Tesakrepp-Streifen an die große Klapptafel geheftet oder an den „Roten Faden“ quer durchs Klassenzimmer gehängt. „Lücken“ werden überprüft und geschlossen. Es liegt nahe, dass bei dieser Gelegenheit auch ein besonders spannender Anfang oder ein guter Schluss gesucht und gefunden werden können. Das Produkt ist letztlich eine Folge von fünf, acht, zwölf oder mehr Erzählbildern, die nacheinander den Zuhörern gezeigt werden.

Beim Einüben der mündlich zu erzählenden Geschichte zu den „minimalistisch“ ausgestatteten Erzählbildern können folgende Regeln helfen:

- „Erzähle, was du gestaltet (gemalt, geklebt, collagiert ...) hast.“
- „Erzähle, was jeder sehen kann ... und was nicht jeder sehen kann.“
- „Erzähle, was zwischen den Bildern passiert!“

Nach dem Einüben wird die Geschichte im Erzählkreis erzählt: Die Kinder stellen ihre Erzählbilder auf ihren Schoß, so dass sie alle gut sehen können. Sie erzählen zu den Karten, in die „Lücken“ zwischen die Karten hinein und verknüpfen die einander folgenden Erzählbilder durch freies mündliches Erzählen.

Farben als Impuls für Geschichten ... und alles Übrige bleibt offen

Der Impuls, der zu neuen Geschichten führt, ist ganz einfach: Es soll eine Geschichte erfunden werden, in der alles rot (oder grün, gelb, schwarz, golden) ist.

Beispiel: Eine rote Geschichte

Es war einmal ein rotes Mädchen, das lebte in einem roten Land. Zusammen mit seiner roten Mutter und seinem roten Vater in einem roten Häuschen am Rande des roten Waldes. Der rote Vater war ein Holzfäller und ging jeden Morgen mit seiner roten Axt in den roten Wald, dorthin, wo die großen roten Bäume stehen ...



Abb. 1: Alle Elemente sind aus rotem Tonpapier geschnitten.

Im Wesentlichen geht es bei dieser Geschichte um eine Reihe von Abenteuern im roten Wald, mit denen allmählich ein Spannungsbogen hin auf ein „großes rotes Monster“ aufgebaut wird. Dieses „Monster“ kommt schließlich, frisst alles auf, was es kriegen kann ... Die Geschichte endet überraschend gut: Das Monster verschwindet auf verblüffende Weise und die wieder „Ausgeniesten“ sind „guter Dinge“.

Bei unseren „Geschichten in Farbe“ entschieden wir uns für einfache Faltschnitte, die beispielsweise aus farbigem Kopierpapier mit wenig Aufwand hergestellt und auf Pappe aufgeklebt werden. Zur Herstellung solcher Erzählbilder werden farbiger beziehungsweise weißer Zeichenkarton im Din-A4-Format, weißes Papier, farbiges Kopierpapier, Scheren, Papierkalpelle, Klebstifte, Bleistifte, Radiergummis, Locheisen, Hämmer und feste Unterlagen benötigt.

Alle Faltschnitte werden von der Symmetrieachse aus, also vom Falz im Papier aus entwickelt. Gleiche, das heißt für einen Handlungsablauf öfter notwendige Bildelemente lassen sich gut durch Schablonieren erreichen.



Abb. 2: Schablonen für eine rote Geschichte: ein Baum, ein Wald, ein Mädchen, ein Monster

Die rote Geschichte und ihre Folgen

Wenn eine derartige Geschichte nach und nach entsteht, sind stets Überraschungen geboten. Irgendetwas Unvorhergesehenes passiert und hat dann unerwartete Folgen. Vor allem dann, wenn es sich um Farben dreht.

Im Folgenden wird deshalb skizziert, wie aus der ersten „Geschichte in Farbe“, also jener mit dem kleinen roten Mädchen, ein ganzes Projekt von „Geschichten in Farbe“ und dazu noch ein Konzept für ein miteinander vernetztes Geschichtenerfinden mehrerer Klassen einer Schule (oder mehrerer Schulen) wurde und immer wieder werden kann.

Mitten in der „roten Geschichte“ tauchte – und das war ein von Kindern inszenierter Witz – ein grüner Vogel auf und piepste: „Entschuldigt bitte, ich muss mich verflogen haben, wo geht’s denn hier zur grünen Geschichte?“ Da schrien alle roten Vögel: „Raus mit dir, du gehörst nicht in eine rote Geschichte!“



Abb. 3: Der Vogel rechts im Bild ist aus grünem Tonpapier geschnitten, alle anderen Figuren sind rot.

Jedes Mal, wenn die Geschichte erzählt wird, müssen alle lachen. Aus dem Witz des Hinauswurfs einer „falschen Farbe“ wurde ein tragfähiges Erzählelement. Als sich nämlich das rote Monster aus der roten Geschichte aufgrund eines Missgeschicks „blau“ geärgert hatte, gab es endlich einen perfekten und logisch-korrekten Schluss für die Geschichte: Ein „blaues Monster“ gehört nicht in eine „rote Geschichte“. Es wurde hinausgeworfen, die Kinder waren es endlich los. Als ich die (vorläufig!) fertige Geschichte einer Gruppe von Fünf- und Sechsjährigen erzählte, fragten sie sofort: „Bringst du uns beim nächsten Mal die grüne und die blaue Geschichte mit?“

Seitdem gelten die „Fehlfarben“ als „Links“ zu weiteren Geschichten. Der Plural „Geschichten in Farbe“ war entstanden. Der grüne Vogel wurde zum Anfang einer grünen Geschichte, das „blaugeärgerte“ Monster zum Anfang einer blauen Geschichte. In der grünen Geschichte entstanden ganz bewusst „Links“ in eine blaue, eine rote und eine gelbe Geschichte. Zwischenzeitlich gibt es recht gruselige schwarze und weihnachtlich goldene Geschichten, miteinander verlinkt oder auch nicht.

Projekt 2: Erzählblöcke – Kniebücher „neuer Art“ auf dem Erzählbock!

(siehe ausführlich dazu Claussen 2000 und 2002)

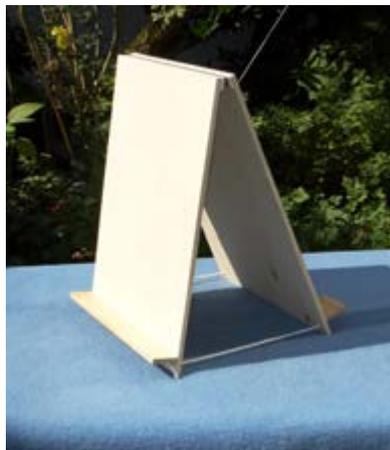
Erzählbücher sind selbst hergestellte Bücher ohne Texte, deren Abbildungen auf der Seitenfolge so gestaltet sind, dass man Geschichten dazu erzählen kann. Man erzählt und blättert weiter und weiter. Erzählblöcke sind ebenfalls selbst hergestellte Blöcke aus 15 bis 20 Zeichenkartonseiten

mit Spiralbindung an der Schmalseite. Man kann sich diese in jedem Kopiershop herstellen lassen (Normgrößen DIN A4 und DIN A3).

Erzählblöcke ähneln so genannten „Kniebüchern“. „Kniebücher“ zu spezifischen Themen sind im Handel erhältlich und zeigen auf den einzelnen, nach hinten wegklappbaren Seiten aufeinander folgende Teilaspekte eines Ablaufes oder eines Entwicklungsverlaufes (etwa beim Schmetterling: Ei, Raupe, Puppe, Schmetterling). Auch hier sind die Längs- oder Schmalseiten mit Spiralbindungen verbunden. Die Bücher werden beim „Vortragen“ eines Sachverhaltes oder beim Erzählen auf die Knie aufgesetzt, dort festgehalten und die Seiten beim Erzählen nach hinten weggeklappt.

Von einem „fertigen Lehrmittel“ kam die Idee zu einem offenen Hilfsmittel zum mündlichen Erzählen beziehungsweise zu einer Methode zum „auf die Reihe ordnen“ von Gedanken. Für eine Erzählwerkstatt in der Grundschule sind die Erzählblöcke deshalb so interessant, weil sie sowohl unsicheren erwachsenen Erzählerinnen und Erzählern wie andererseits auch Kindern beim Geschichtenerzählen effektiv helfen können. Sie stellen eine Hilfe beim Geschichtenerfinden sowie beim Erinnern an den Ablauf der Geschichte dar. Deshalb liegen in jeder Erzählwerkstatt mehrere solcher leerer Erzählblöcke bereit und auch ein oder zwei dazu gehörige „Erzählböcke“, mit denen die Erzählblöcke gut sichtbar im Erzählkreis aufgestellt werden können, wenn sie fertig sind. Denn beim Erzählen sollen die Kinder die Hände frei haben.

Der „Erzählbock“ besteht aus zwei angemessen großen Holzplatten, die an einer Schmalseite durch Scharniere verbunden sind. Dadurch können sie wie ein „Bock“ aufgestellt werden.



Damit die Holzplatten unten nicht auseinander rutschen, werden sie durch Kordelstücke daran gehindert. Zwei unten aufgeklebte Leisten auf Vorder- und Rückseite stützen den Erzählblock ab. So können die einzelnen Seiten ohne Probleme nach hinten weggeklappt werden.

Im Gegensatz zu den Seiten der oben genannten Kniebücher werden die Erzählblockseiten minimalistisch ausgestaltet. Nur das Allernötigste wird groß, deutlich und eindrucksvoll gezeigt. Hält man Kindern detailreiche Bilder aus eben diesen Kniebüchern und aus Bilderbüchern vor Augen, dann übersehen sie oft „in der Fülle“ und „auf die Schnelle“ das Wichtige, das Entscheidende, jenes aufregende Detail im Erzählfluss, auf das es ankommt. Deshalb wird bei Erzählblockseiten das entscheidende Detail *so* in den Mittelpunkt gerückt, dass es sofort erkannt und vom Erzähler sowie seinen Zuhörern unmittelbar in den Erzählfluss eingeordnet werden

kann. Jeder, der so ein Bild sieht, muss sofort wissen, um was es geht: ein Elefant, ein Ball, ein Springbrunnen ...

Prinzipien für die Gestaltung einer Erzählblockseite sind:

- Fernwirkung bedenken: Ein Kreis von Zuhörern soll alles gut sehen können
- nur das Nötigste und das Wichtigste abbilden – und das so groß wie möglich
- in eindrucksvollen satten Farben oder in kräftigem Schwarzweiß-Kontrast gestalten

Diese Prinzipien sollte man mit Kindern erörtern – erfahrungsgemäß übernehmen sie sie rasch.

Wie können Kinder die Erzählblöcke nutzen?

Oft sind kopierte Abbildungen – etwa aus einem Kinderbuch – verfügbar, aus denen Einzelheiten hervorgehoben oder herausgeschnitten werden können. Oder die Kinder malen oder collagieren zu einer „Stück für Stück“ selbst erfundenen Geschichte entsprechend viele Bilder anhand der oben genannten Prinzipien.

In beiden Fällen folgen die Seiten des Erzählblockes der Sicht der Kinder vom Ablauf der Geschichte und bilden das Wichtigste ab. Auf den leeren Seiten eines Erzählblockes, die zusätzlich mit durchsichtiger Klebefolie überzogen worden sind, können die Kinder die Bilderfolgen mit Tesaband und/oder Tesakrepp einheften. Beim Geschichtenerzählen im Dreiviertelkreis wird der Erzählblock im vierten Viertel gut sichtbar für alle aufgestellt. Beim Erzählen, zu dem die Kinder die Hände frei haben, werden die einzelnen Seiten im Erzählfluss nach hinten weggeklappt. Später können die eingehafteten Einzelbilder wieder herausgelöst werden und der leere Block steht erneut zur Verfügung.

Mit einem Erzählblock erzählen

Im Erzählfluss der Geschichte geht es darum, Beziehungen zwischen dem mündlichen Text, den Bildern auf den Erzählblockseiten und den Zuhörern herzustellen. Es wird erzählt, auf die Bilder gezeigt, Blickkontakt mit den Zuhörern hergestellt. Erzählerin oder Erzähler stehen neben dem Erzählblock und beziehen ihn ein. Es ist möglich, zusätzlich weitere Requisiten zu nutzen. Auch kann man zwischendurch zurückblättern: Wie war das noch gleich?

Die Erzählstimme sollte gut akzentuiert in kleinen, überschaubaren „Sprechbögen“ mit kleinen bedeutsamen Pausen klingen. Beim Umblättern können Verbindungssätze zwischen den einzelnen Seiten gesprochen oder ebenfalls bedeutsame Pausen eingelegt werden. Dann fügt sich das „Minimale“ auf den Erzählblockseiten in die „inneren Bilder“, die beim Erzählen und Zuhören entstehen, ein. Die Vorstellungskräfte der Zuhörer können leicht vorausseilen.

Projekt 3: Kleines japanisches Kamishibai-Erzähltheater

(siehe ausführlich dazu Claussen, C. 2004, S. 55ff. und Sauer, I. 1989)

Erzählen mit dem Kamishibai-Theater ist eine traditionelle japanische, besser asiatische Erzählform, ein „reisendes“ poetisches Minitheater für Straßen und Plätze – heute auch vielfach in Kindergärten, Grundschulen und in den Familien gebräuchlich. „Kami“ heißt Papier, shibai“ heißt Drama. Der „Storyteller“ stellt einen kleinen flachen Kasten vor seinen Zuschauern und Zuhörern auf, der beispielsweise mit 12 bis 16 „Storycards“ gefüllt ist. In der Regel erzählt er nacheinander zwei bis drei Stories zu seinen „Erzählkarten“.

Traditionell werden die „Storycards“ ihrer Reihenfolge nach langsam durch Seitenschlitze des flachen Kastens herausgezogen. Daraus ergeben sich spezifische Möglichkeiten für das Erzählen und für den Spannungsaufbau. Eine einfache Möglichkeit, die gerade für den Einstieg gut geeignet ist, ist folgende: Die Erzählbilder („Storycards“) werden in ihrer Reihenfolge durch eine Öffnung in der schmalen Oberseite des flachen Kastens herausgezogen und dahinter abgelegt (siehe dazu die Bauskizzen in Abb. 4 und 5).

Abb. 4: Bauskizze für ein einfaches Kamishibai-Theater aus steifer Wellpappe

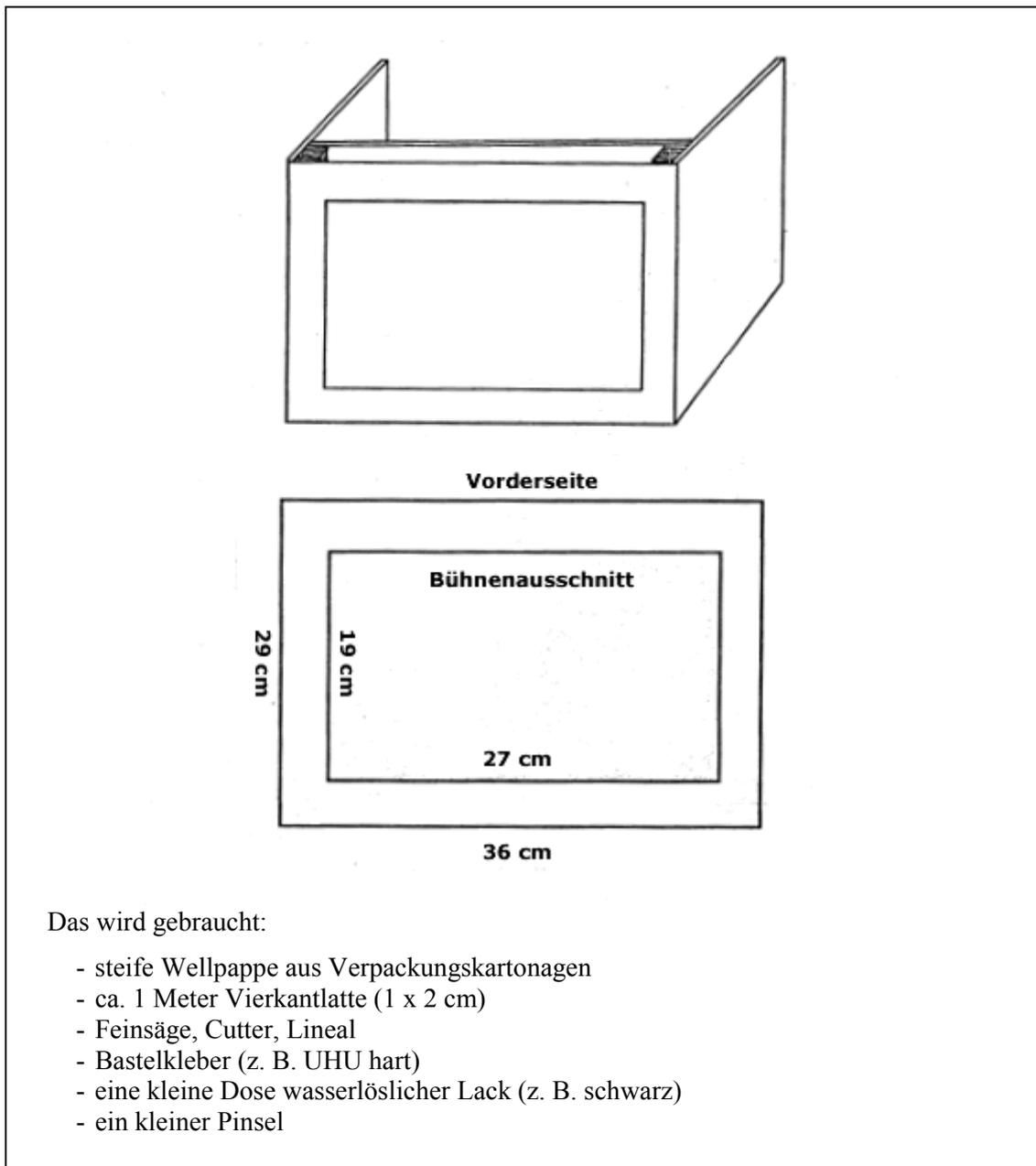
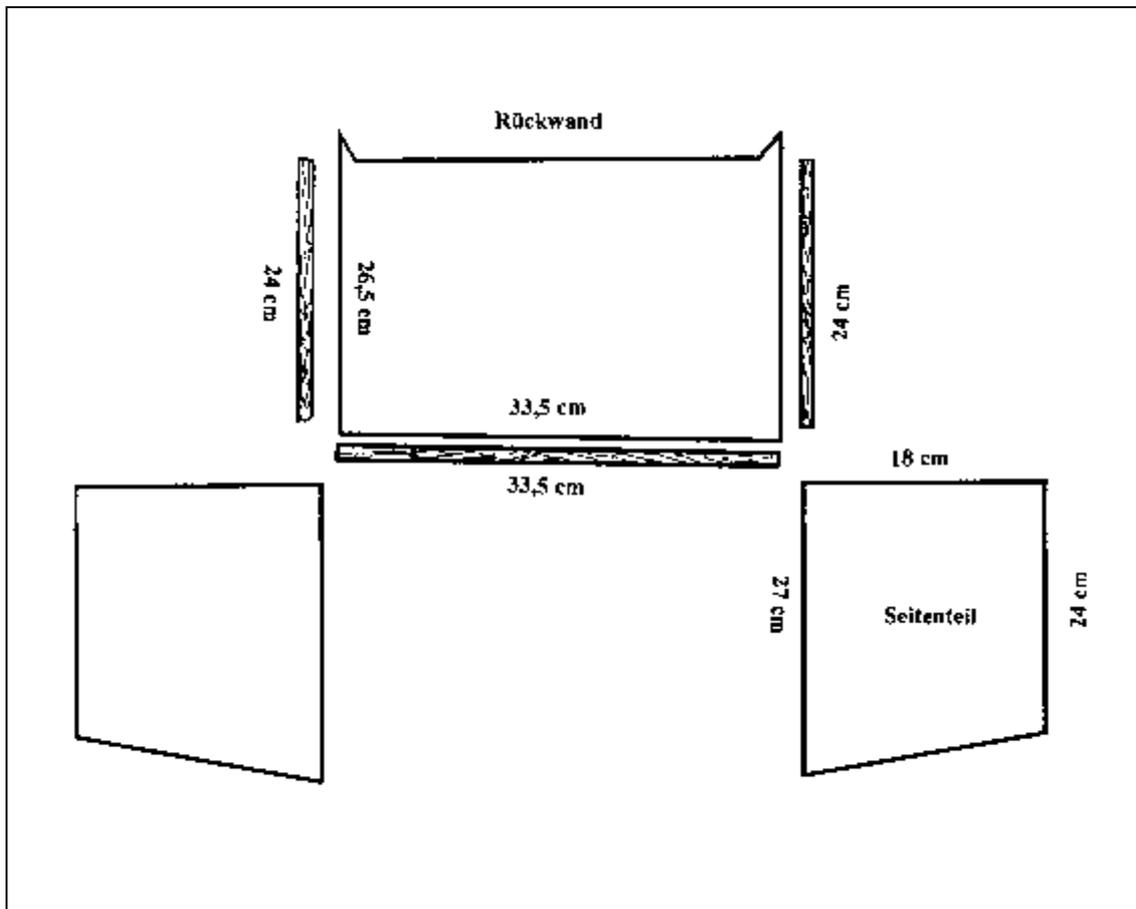


Abb. 5: Bauskizze



Die japanischen Erzählkarten sind oftmals auf traditionelle Weise künstlerisch gestaltet. Weitere Informationen dazu finden sich im Internet. Das besondere Sprachhandlungspotential des Kamishibai-Theaters liegt jedoch nicht in der Adaptation der klassischen japanischen Erzählweise mit fertigen Erzählbildern und auch nicht in den klassischen Erzählinhalten aus der genannten asiatischen Erzähltradition. Vielmehr liegt die interessante „Wende“ darin, dass das Theater in den freien Gebrauch der Kinder gegeben und mit selbst erfundenen Geschichten in Gestalt selbst gestalteter Erzählkartenfolgen ausgestattet und genutzt werden kann.

Die Kinder (wie auch die Erwachsenen) lernen dabei, ihr jeweiliges „gedankliches Skript“ einer selbst erfundenen Geschichte durch eine Folge selbst gestalteter Erzählkarten „abzustützen“ und damit zugleich Sicherheit und Selbstvertrauen fürs Erzählen im Kreis zu gewinnen, das heißt Kommunikationsfähigkeit und Erzählkompetenz.

Die Erzählkarten des Kamishibai-Theater zeigen – wie die oben erwähnten Knie- oder Erzählbücher ohne Text – mit relativ wenigen Bildelementen (Prinzip Minimalisierung) in für Kinder schnell wahrnehmbarer und eindrucksvoller Form, um was es jeweils geht. Beispielsweise für die Geschichte vom kleinen Gespenst, das zwischen 12 Uhr und ein Uhr dringend Mottenkugeln finden muss, kontrastieren drei weiße Bildelemente mit dem hellblauen Hintergrund: Das kleine Gespenst fragt den Uhu nach Mottenkugeln.



Oder für die Geschichte vom ‚Apfelmäuschen‘ kontrastieren die hellen Mäuschen mit dem dunklen alten Schuh, in dem sie wohnen.



Wie die selbst gestalteten Knie- oder Erzählbücher sind auch die Bilder des Kamishibai-Erzähltheater Konzentrationsmittelpunkte und Unterstützungshilfen für das mündliche Erzählen, für die Zuhörer und für die Erzähler.

Projekt 4: Geschichten erzählen als ‚Brücke zwischen Jung und Alt‘

(siehe ausführlich dazu Claussen, C. 2005, S. 67ff.)

„Hattest du eine Erzähloma?“

„Ja!“

„Dann hast du es gut im Leben!“

(Dialog zwischen einem sechsjährigen Jungen und mir (Claus Claussen, *Anm. d. Red.*))

Erzählen als ‚Brücke zwischen den Generationen‘ erzeugt ein eindrucksvolles Bild. Die ‚Brücke‘ wirkt wie ein Symbol und ergibt eine bildhafte Vorstellung für ein ‚von beiden Seiten‘ zu erschaffendes tragfähiges Bauwerk für vielfältige Aktivitäten.

Was sollen solche Brücken leisten?

- Wege zwischen den Generationen wieder öffnen;
- neues Interesse der Generationen an einander stiften;
- Zugänge zwischen Alt und Jung über wechselseitiges Erzählen (und Vorlesen) von Geschichten schaffen: Ihr erzählt uns Geschichten aus ‚eurer Welt‘(Zeit), wir erzählen euch Geschichten aus unserer ‚Welt‘ (Zeit);
- wechselseitig neue Sichtweisen und emotionale Beziehungen stiften;
- Erlebnisse und Erfahrungen der Älteren weitergeben, die sich dadurch eingebunden und gebraucht fühlen;
- mehr Verständnis, Toleranz und Respekt zwischen den Generationen aufbauen;
- Empathie und Interesse füreinander erhöhen;
- Schwellenängste abbauen.

Es gibt Ereignisse im Zusammenleben von Menschen, deren fundamentale Bedeutung man erst erkennt, wenn sie zu verschwinden drohen. Meistens ist man ihrer tatsächlichen Bedeutung nicht bewusst, weil sie so selbstverständlich, allgegenwärtig und alltäglich sind. Das Geschichtenerzählen ist so etwas. Den Menschen macht zum Menschen, dass er erzählt („homo narrans“) und dass von ihm erzählt wird. Auch im Zeitalter von Internet und schnellen elektronischen Medien gilt: Geschichten sind immer noch das, was sie immer schon waren. Wer eine Geschichte erzählt bekommt, schaltet seine Sinne nicht einfach auf „Aufnahme“, sondern beteiligt sich innerlich dabei. Er stellt sich aktiv vor, was er hört, fragt nach, begegnet so dem anderen und verändert sich damit selber. Daher ist das Geschichtenerzählen *das* geeignete Mittel, zwischen Jungen und Alten eine Brücke zu bauen, auf der sie sich treffen können.

In Folgenden wird ein Beispiel skizziert: Grundschul Kinder und Senioren/Seniorinnen eines nahe gelegenen Altenheims planen „von beiden Seiten“ ein Erzählcafé, zu dem sie sich an einem gemeinsam vereinbarten Ort zu einer vereinbarten Zeit treffen. In einer moderierten Programmfolge erzählen sie sich wechselseitig relativ kurze Geschichten zu einem vorher verabredeten Motto. Sie essen und trinken zusammen in Tischgruppen und singen auch Lieder. Der oberste Grundsatz heißt: *Beide Seiten sind aktiv*, nicht eine „aktive“ Seite erzählt einer „passiven“ Seite.

Das Beispiel wird mit Blick auf „beide Seiten“ beschrieben, der Focus liegt indes auf den Grundschulkindern, auf ihren Erzählwerkstätten und ihren Unterrichtszielen.

Eine wichtige Frage ist, welche für alle Beteiligten einprägsame Denk- und Handlungsvorstellung Grundlage für gemeinsames und zeitweise auch getrenntes zielorientiertes Handeln sein kann. Als tragender Vorschlag für eine einprägsame Denk- und Handlungsvorstellung soll eine alte Steinbogenbrücke gelten (siehe Abb. 6, S. 79).

Zunächst werden Trägergruppen in beiden Institutionen gegründet, quasi als „Grundstein“ auf „beiden Seiten“, die in ständiger „Korrespondenz“ bleiben und ihre Planungen und Entscheidungen austauschen. Wesentlicher Bestandteil dieses zunächst offenen Entwicklungsprozesses ist ein Planungsplakat, das in beiden Institutionen ausgehängt wird (siehe Abb. 7, S. 79). Auf ihm werden nach und nach alle einzelnen Schritte veröffentlicht. Dabei gilt das Prinzip der langsamen Annäherung: Kinder wie Senioren können immer sehen, wie weit die anderen schon sind. Die Sache entwickelt sich.

Abb. 6: Steinbogenbrücke

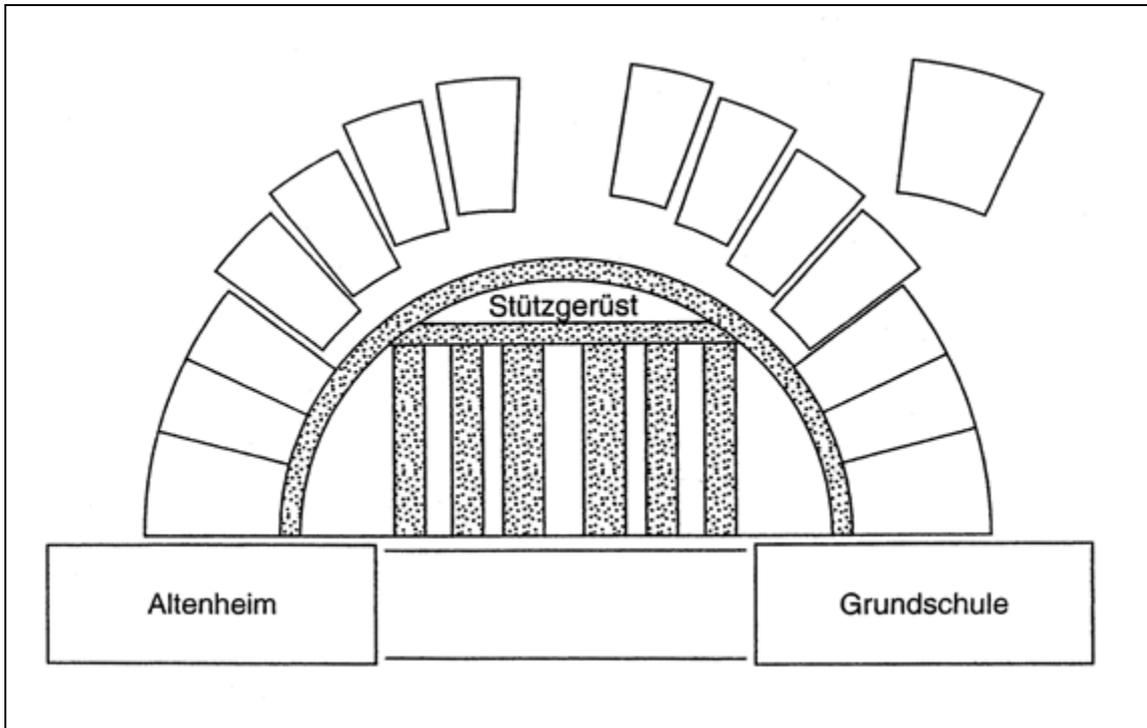
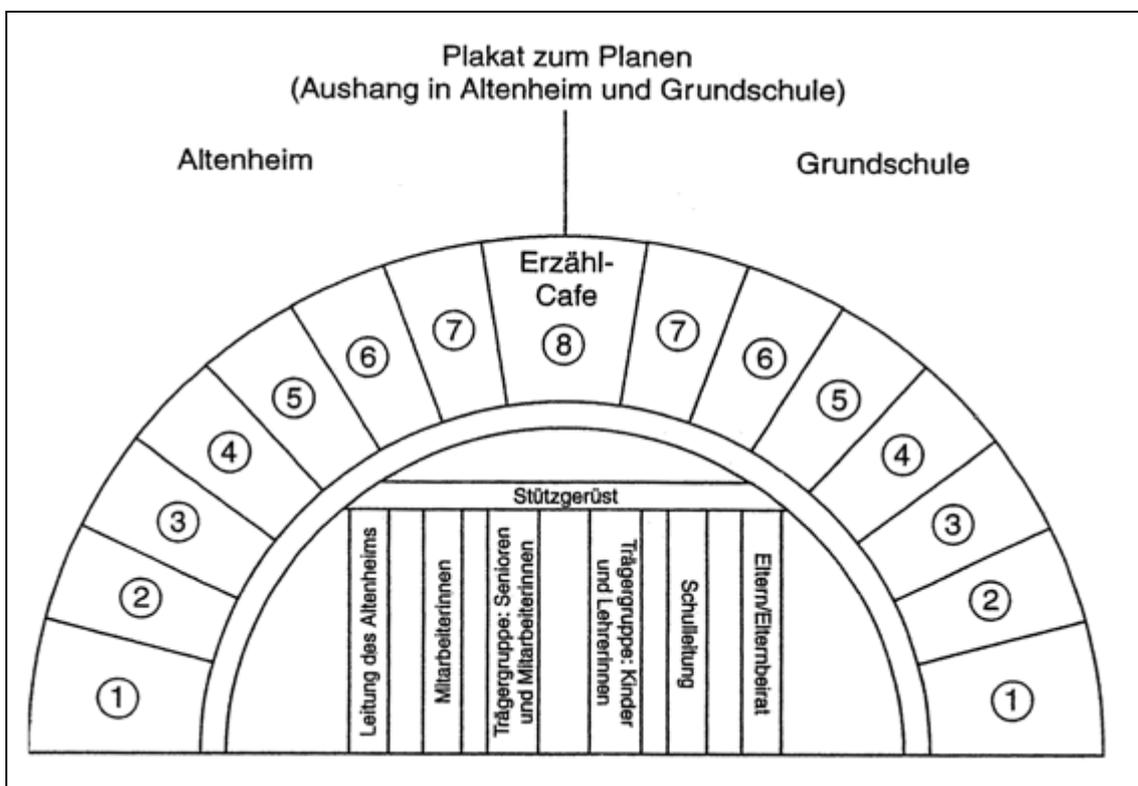


Abb. 7: Planungsplakat



Dann ist ein gemeinsames Motto beziehungsweise ein gemeinsames Programm für das Erzählcafé zu finden und zu verabreden. Sowohl in der Grundschule als auch im Altenheim sollte jeweils herausgefunden werden, welche Geschichten die Kinder und welche Geschichten die Seniorinnen oder Senioren erzählen können und wollen. Ziel sollte jeweils eine Vorschlagsliste von „Personen und ihren Geschichten“ sein. In diesen Prozess sollten wechselseitig mitgeteilte Wünsche einfließen.

Beispiel 1:

Die Kinder äußern etwa den Wunsch, gerne „Geschichten von früher“ zu hören, aus jener Zeit, als die Senioren „so alt waren wie wir heute“. Dabei könnten spezifische Stichworte hervorgehoben sein, beispielsweise „Spielen“, „Essen“, „Urlaub“, „Reisen“, „Arbeit“, „Krieg“ usw. Für Kinder im Grundschulalter ist es überraschend und faszinierend, dass „alte Leute“ mal Kinder waren. Sie schätzen besonders kuriose Erlebnisse, Bemerkenswertes, Aufregendes, Seltsames „Was bitte ist ein Brikett?“

Beispiel 2:

Die Senioren wünschen sich von den Kindern fantastische Geschichten, die sich „die selber ausgedacht haben“. Diese Wünsche nehmen die Kinder auf und sammeln Ideen, Entwürfe und fertige Geschichten.

Eine erste, zunächst offene Programmübersicht darüber, was sich die beiden Gruppen wechselseitig erzählen wollen, entsteht jetzt. Dieser „Rohentwurf“ mündet später in ein fertiges Programm. Spannung entsteht!

In Grundschule und Altenheim finden nun „Erzählkurse“ statt. In beiden Institutionen üben jene, die Geschichten erzählen wollen, ihre Geschichten ein und probieren sie mit einem Partner oder einer Partnerin aus. Vor allem achten sie darauf, dass ihre jeweiligen Geschichten nicht zu lang sind. Sie arbeiten an ihren Geschichten, lassen sich helfen und beraten, insbesondere bezüglich der Erzählweise und der Hilfsmittel, die sie benutzen wollen und üben ihre Stimmen ein, beispielsweise langsam, situationsangemessen laut und akzentuiert zu sprechen. Alle gewinnen dadurch mehr Sicherheit und Selbstvertrauen.

Dann wird das Rahmenprogramm zum Erzählen vorbereitet. Die Zahl der Zuhörerinnen und Zuhörer spielt eine große Rolle dabei, auch die Zahl der Geschichtenerzählerinnen und -erzähler „auf beiden Seiten“.

Der genaue Termin wird gesetzt. Der Programmdruck steht an, ebenso der Aushang des fertigen Programms in beiden Institutionen. Die Sitzordnung wird vorbereitet. Wo ist der Erzählplatz? Ist er von allen Seiten her gut einsehbar? Ist er ein wenig erhöht?

Vor dem letzten Schritt, dem „Schlussstein der Brücke“ geht es vor allem auch darum, die Öffentlichkeit, zum Beispiel die Presse und die Medien zu interessieren, deren Tätigkeit im Laufe der Veranstaltung allerdings von größter Behutsamkeit und Zurückhaltung geprägt sein sollte. Es ist zwar wichtig, dass gute und repräsentative Fotos angefertigt werden, indes ist aggressives Fotografieren störend und hinderlich für ein gutes „Klima“ im Erzählcafé.

Und dann findet das Erzählcafé statt. Äußerst wichtig ist eine behutsame Moderation des Erzählcafés: Moderatorin oder Moderator beeinflussen die Atmosphäre, benutzen eine klare Sprache, finden einführende Worte für die kleinen und großen Erzähler, nehmen Befangenheit, bremsen „Überzieher“. Das heißt, sie müssen alle Details des Programms gut kennen.

Sehr wichtig für alle Beteiligten ist eine gute Dokumentation des Erzählcafés, zum Beispiel mit einer Ausstellung der Zeitungsberichte und Fotos in beiden Institutionen. Schön ist, wenn in Altenheim und Grundschule die „Ausstellungsstücke“ jeweils in Augenhöhe der Betrachter hängen. Kinder wie Seniorinnen und Senioren betrachten „ihre“ Bilder und Texte mit größter Aufmerksamkeit, lesen und unterhalten sich darüber und fragen sicher nach einer Neuauflage.

Möge eine solche „Brücke“ lange halten.

Literaturhinweise

- Claussen, C. (2000): Ein Erzählbuch ohne Texte – ausschließlich für das mündliche Erzählen. In: Grundschulunterricht, Heft 1.
- Claussen, C. (2002): Wir stellen ein Bilderbuch her – Fugu, der kleine Sichaufpumper. In: Grundschulmagazin, Heft 11-12.
- Claussen, C. (2003): Die weite Welt beim Wort nehmen – Kinder in Erzählwerkstätten. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 168, S.6 ff.
- Claussen, C. (2004): ... der Fantasie Farbe geben ...Geschichten in Farbe. In: Grundschulunterricht, Heft 9/2004, S. 52 ff.
- Claussen, C. (2005): Brücken bauen? Brücken bauen!! Vorschläge für ein Modellprojekt für Grundschulen und Altenheime. In: Sache-Wort-Zahl, Heft 33, S.67 ff.
- Reichen, J. (1988): Werkstattunterricht, allgemeindidaktische und organisatorische Empfehlungen, Lehrerkommentar, Heft 2, Hamburg.
- Sauer, I. (1989): Theater aus Papier, Köln.
- Weber, A. (1998): Was ist Werkstattunterricht, Mühlheim.
- Zürcher, K. (1987): Werkstatt-Unterricht 1 x 1, Gümligen.

7 Radio und Erzählen

Elke Dillmann

Idee

Radio ist Hörmedium, ist Geschichtenmedium. Bei diesen Projekten bringen die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Geschichten im Radio zu Gehör. Sie lernen, wie allein mit akustischen Mitteln „Kino für die Ohren“ entsteht, nehmen Radioreportagen rund um Geschichten selbst auf und produzieren eigene Sendungen. Dabei setzen sie sich mit ihrem eigenen Zuhörverhalten auseinander. Sie erfahren, wie sich ihre eigene Stimme im Radio anhört und wie sich Geschichten durch das Medium Radio verändern. Gesendet werden können die Geschichten im Schulradio, im Klassenradio, in der lokalen Rundfunkanstalt³ ...

Pädagogische Ziele

- die Phantasie und Kreativität der Kinder anregen
- die sprachliche Ausdrucksfähigkeit erweitern
- Medien verstehen
- die Kulturtechnik Zuhören trainieren
- Teamarbeit einüben
- sich mit anderen auseinandersetzen
- Ich-Stärke fördern
- Toleranz

Spiele und Übungen zu Worten, Klangumwelten, Stimme

Radiogeschichten bestehen aus verschiedenen Elementen: aus Text, aus Geräuschen und Klängen und aus der Stimme der Erzählenden beziehungsweise Spielenden. Die folgenden Übungen und Spiele helfen, die unterschiedlichen Elemente zu entwickeln.

Manche der hier vorgestellten Übungen und Spiele eignen sich eher für Kinder, manche eher für Jugendliche. Alle laden sie ein zum Weiterentwickeln, Modifizieren und lassen sich auf die jeweiligen Gruppen-Bedürfnisse anpassen.

1. Die richtigen Worte finden

Um eine Geschichte spannend zu erzählen, müssen bei den Zuhörern alle Sinne angesprochen und Emotionen geweckt werden. Das erfordert sprachliche Vielfalt und genaue Beobachtung. Gute Übungen dazu sind klassische Reportage-Trainings:

³ Eine Aufstellung der lokalen Rundfunkanstalten in Bayern finden Sie unter www.br-online.de/erzaehlen.

Reporterin auf Weltreise

Benötigt werden Fotos oder Poster von unterschiedlichen, exotischen oder visuell reichen Orten. Jedes Team erhält ein Foto und die Aufgabe, kurz „live“ von diesem Ort zu berichten. Die Aufgabe besteht also darin, Visuelles hörbar zu machen, wobei zu dem Foto auch eine Geschichte zu einem dort stattfindenden Ereignis erfunden werden kann. Falls Zeit und technische Möglichkeiten es zulassen, ist es auch ganz lustig, die so entstandenen Reportagen mit der entsprechenden Geräuschkulisse zu unterlegen.

(nach einer Idee aus „Die Radio-Box. Materialien zur Medienerziehung“, siehe Weiterführende Literatur S. 88)

2. Die Klangumwelt entdecken

Radio bietet die Möglichkeit, Geschichten durch den Einsatz von Geräuschen, Klängen und Musik zu unterstützen. Klänge erzählen selbst Geschichten, schaffen Stimmungen und können eine eigene Rolle in der Geschichte übernehmen. Doch oft ist es nötig, die Ohren für die vielen Klangeindrücke erst einmal zu öffnen. Geräusche und Klänge sollte man wohldosiert an den richtigen Stellen einer Geschichte einsetzen – wenn es nur noch bimmelt und scheppert, geht die Konzentration verloren. Vorsicht vor Doppelungen mit dem Text: Wenn ich den Schulgong ertönen lasse, muss ich nicht noch sagen „Es klingelt“ – besser ist dann: „9 Uhr 30 – große Pause in der xy-Schule“.

Hörbilder

Der Klang einer Klangschale oder eines Regenmachers hilft, „die Ohren zu putzen“, sich ganz auf das Hören einzustellen und genau zuzuhören, wann der feine Klang dieser Instrumente nicht mehr zu hören ist. Dem Hören zugute kommt es, wenn die Kinder dabei die Augen schließen oder eine „Hörbrille“ aufsetzen – das sind „Brillen“ aus Stoff, gebastelt nach dem Muster der Schlafbrillen aus dem Flugzeug.

Ist die Gruppe mit dieser Übung auf das Hören eingestimmt, geht es in der nächsten Übung darum, eine bis mehrere Minuten lang still zu sein und nur zu hören, was in der Stille zu hören ist: das Auto draußen, die gluckerende Heizung, der eigene Atem, Stimmen auf dem Gang ...

Anschließend können Klang-Bilder oder „Tonbänder“ gemalt werden, auf denen bildlich festgehalten wird, was zu hören war. Die Bilder können dann wieder in Klänge umgesetzt werden, ähnlich wie wenn ein Tonband an den Tonköpfen vorbei läuft. Oder die Kinder tauschen sich aus über das, was sie gehört haben.

Hörspiel ohne Worte

Kleingruppen von drei bis fünf Personen bekommen je ein Aufnahmegerät und nehmen nacheinander fünf bis zehn Geräusche auf, die eine Geschichte erzählen. Anschließend spielen sie den anderen Kindern ihre Aufnahme vor und lassen sie die Geschichte erraten. Die Geräusche sollten dabei eindeutig zu erkennen, aber vielleicht nicht ganz eindeutig zu interpretieren sein.

(nach einer Idee aus „Die Radio-Box. Materialien zur Medienerziehung“, siehe Weiterführende Literatur S. 88)

Variante: Die Gruppe geht mit ihrer Geräuschgeschichte in den Schulhof oder auf die Straße, spielt Passanten die Geräusche vor und lässt sich deren Variante der Geschichte zu den Geräuschen erzählen. Daraus wird eine Umfrage zusammengeschnitten.

Minihörspiel mit Geräuschen

Kleingruppen von drei bis fünf Personen denken sich eine kurze Geschichte aus, in der auch Geräusche eine Rolle spielen. Gemeinsam ziehen sie los und nehmen Geschichte und Geräusche auf. Anschließend treffen sich alle wieder zum gemeinsamen Anhören.

Variante: Kettengeschichte

Die Geschichten müssen ein offenes Ende haben, denn nach zehn bis fünfzehn Minuten werden die Aufnahmegeräte weitergegeben an die nächste Gruppe. Die hört sich den bisherigen Verlauf der Geschichte an und spinnt ihn weiter. Nach weiteren 15 Minuten wird wieder gewechselt. Bei der letzten Runde bekommen die Patchwork-Geschichten einen Schluss. Dann werden sie gemeinsam angehört.

(nach einer Idee aus „Faszination Hören“, siehe Weiterführende Literatur, S. 88)

3. Mit der Stimme spielen

Radio ist gesprochene Sprache und diese unterscheidet sich deutlich von der geschriebenen. Deshalb ist es nicht ratsam, Scripten für Hörspiele und Radio-Geschichten auszuformulieren. Stichworte, Bilder oder ähnliches als Gedächtnisstützen reichen völlig aus und helfen, frei zu sprechen und mit der Stimme zu spielen.

Die Stimme ist unverzichtbares Werkzeug beim Radio-Geschichten-Erzählen. Bei den folgenden Übungen, die zum Teil aus dem Improvisations-Theater stammen, geht es darum, mit der Stimme zu spielen und die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten zu entdecken.

Emotionskarten

In einem Hut liegen verdeckt verschiedene Karten. Auf jeder Karte steht eine Emotion: Eifersucht, Frühlingsgefühle, Erschöpfung, Erleichterung, Angst... Jede Kleingruppe zieht eine Karte und überlegt sich eine Situation, die zur jeweiligen Emotion passt. Jede Gruppe denkt sich außerdem verschiedene Figuren aus, die von diesen Gefühlen unterschiedlich betroffen sind oder unterschiedlich mit ihnen umgehen. Die so entwickelte Szene spielt sie dem Rest der Gruppe entweder hinter einer Wand vor oder nimmt sie als Kurzhörspiel auf.

Müllerhuber kommt nicht

Grundlage ist ein kurzer, geschriebener Dialog, in dem sich Person A und Person B darüber unterhalten, dass Müllerhuber nicht kommt. Die Zweiergruppen bekommen nun die Aufgabe, sich zu überlegen, wer A, wer B und wer Müllerhuber sein könnte und in welcher Beziehung die drei zueinander stehen. Ist Müllerhuber der heimliche Liebhaber von A, die Ehefrau von B? Oder der Gerichtsvollzieher, der heute die gemeinsame Firma von A und B dichtmachen wollte? Oder hat Sekretärin A den Termin mit Müllerhuber verbockt und beichtet jetzt ihrem Chef B? Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Nach einigen Minuten Überlegung spielen die Paare dem Rest der Gruppe ihre Interpretation des immer gleichen Textes vor – die Gruppe muss raten.

Dialog – Textvorlage

A: Müllerhuber kommt übrigens nicht.

B: Wieso denn das?

A: Keine Ahnung. Er hat vorhin hier angerufen und gesagt, dass er nicht kann.

B: Aber das kann doch nicht wahr sein! – Hat er sonst nichts gesagt? Warum er nicht kann?

A: Er hat nur gesagt, er kann nicht.

B: Ja, und hast du nicht mal nachgefragt?

A: Ach Gott.

B: Du hättest ja wenigstens mal nachfragen können.

A: Hätte ich (?)

B: Und warum hast du nicht nachgefragt?

A: Ist das denn so wichtig?

B: Schon gut.

(Nach: H. Riebensahm, aus: K. Pawlowski (1985): Jetzt rede ich. Niedersachsen-Druck, Verlag G. Hempel, Wolfsburg; zitiert in: Pabst-Weinschenk, M. (2000): Die Sprechwerkstatt. Westermann-Verlag, Braunschweig, S. 121)

Klang – Geschichten – Reise

Zielgruppe: Grundschul Kinder, maximale Gruppengröße: 30 Kinder

Dauer: zwei Unterrichtsstunden

Die Kinder gehen auf eine Klangreise. Sie schließen die Augen oder setzen sich „Hörbrillen“ auf – das sind Schlafbrillen aus dem Flugzeug oder aus Filz selbst gebastelt – und suchen sich einen Platz im Raum und eine Hörhaltung, in der sie einige Zeit gut zuhören können (im Sitzen, Stehen, Liegen ...). Die Lehrkraft spielt nacheinander verschiedene „Instrumente“ (zum Beispiel Klangschale, Regenmacher, verschiedene Plastiktüten und Papiere, Zeitungen, Klangstäbe ...) und geht dabei durch den Raum. Angeregt durch die Klänge lassen die Kinder vor ihren Augen innere Bilder und Erlebnisse entstehen. Dann setzen sie die Hörbrillen wieder ab und erzählen, welche Bilder sie gesehen haben, was sie erlebt haben auf ihrer Reise. Gemeinsam werden Elemente für eine Geschichte entwickelt und Figuren ausgearbeitet. Als Gedächtnisstütze malen die Kinder Bilder zu den einzelnen Episoden. Anschließend wird die Geschichte aufgenommen. Die Kinder übernehmen dazu Rollen und untermalen die Geschichte mit Instrumenten. Entweder wird die Geschichte gleich „sendefertig“ aufgenommen mit Hilfe der Pausetaste – die einzelnen Szenen werden kurz besprochen, dann gleich aufgenommen, danach die Pausetaste gedrückt um ein Knacksen zu vermeiden, die nächste Szene wird besprochen, aufgenommen, Pausetaste gedrückt usw. – oder die Geschichte wird am Computer über ein Schneideprogramm von den Kinder „sendefertig“ geschnitten.

Schneideprogramme kann man im Internet kostenlos herunterladen, zum Beispiel unter <http://www.audacity.de> oder unter <http://site.magix.net/deutsch/startseite/> > community > Schulen.

Magische Geschöpfe⁴

Zielgruppe: 3. bis 4. Jahrgangsstufe, maximale Gruppengröße: 30 Kinder

Dauer: vier Unterrichtsstunden

Voraussetzungen an der Schule: zwei Räume, zwei Lehrkräfte oder andere Betreuungsperson, Kassettenrekorder

erste Phase: **Hören ...**

Zeit: 30 Minuten

Die Kinder bekommen eine Geschichte erzählt, in der verschiedene magische Geschöpfe (Feen, Kobolde, Drachen...) vorkommen. Die Geschichte wird dabei mit Klängen untermalt (jedem Geschöpf wird ein Klang zugeordnet). Das Ende der Geschichte bleibt offen. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt.

zweite Phase: **selbst machen...**

Zeit: 1 Stunde

Geschichtengruppe

Arbeit in Kleingruppen

Wie könnte die Geschichte ausgehen? Die Kinder erzählen die Geschichte zu Ende, jede Gruppe aus der Perspektive eines anderen magischen Geschöpfes.

Jede Gruppe malt große Bilder zu ihrer Geschichte.

Jede Gruppe baut eine Szenerie aus Stoff für ihre Geschichte.

Alle Kinder gemeinsam denken sich ein Lied aus.

Radiogruppe

Arbeit in Kleingruppen

Wie funktioniert ein Aufnahmegerät?

Umfrage unter den Mitschülern mit Mikrofon: Wie stellst du dir eine Fee vor? Welche magische Fähigkeit hättest du gern?...

Druiden-Rätsel: Es werden Fragen zu Druiden aufgenommen, die später die Gesamtgruppe raten muss.

Die Aufnahmen werden am Computer bearbeitet und zusammengeschnitten (oder über zwei Kassettenrekorder).

Die Kinder wählen passende Musik zur Geschichte.

dritte Phase: **vorführen und zuhören ...**

Zeit: 1 Stunde

⁴ Diese Anregung wurde wie die folgende von der Medienpädagogin Elke Dillmann und der Erzählerin Anke Schupp ausgearbeitet und den Schulen angeboten.

Kontakt: Elke Dillmann: elke-dillmann@web.de; www.medienundmenschen.de

Anke Schupp: anke.schupp@geschichtenerzaehlen.com; www.geschichtenerzaehlen.com

In abgewandelter Form ist sie auch ohne Unterstützung der Experten durchführbar.

Abschlusspräsentation als Radiosendung

Zum Abschluss wird in der Klasse oder der Schule eine „Live-Sendung“ moderiert aus den entstandenen Geschichten und den Radiobeiträgen. Der Anfang der Geschichte wird noch mal erzählt, die entstandenen Radio-Beiträge werden zugespielt, die Kinder erzählen ihre Geschichten, dazwischen wird die von den Kindern ausgewählte Musik gespielt und das selbstgedichtete Lied gesungen.

Projektwoche: Geschichtenreise um die Welt

Zielgruppe: vier 3. oder 4. Klassen, maximale Gruppengröße pro Tag: 30 Kinder

Dauer: fünf Schultage á fünf Unterrichtsstunden

Voraussetzungen an der Schule: zwei Räume (Klassenzimmer der jeweiligen Klasse und ein „Radiostudio“)

An jedem Tag geht die Geschichtenreise in einen anderen Kulturkreis. Im Mittelpunkt stehen die Geschichten aus der jeweiligen Region. Darüber hinaus erforschen die Kinder Kultur, Tradition und heutige Lebensrealität der Menschen, die dort leben oder von dort stammen. Diese Erkenntnisse dokumentieren sie fürs Radio: Jede Klasse teilt sich auf in Reporter und Forscher beziehungsweise Künstler.

Das folgende Beispiel ist auf München zugeschnitten. Je nach Lage der Schule müssen die einzelnen Tage auf die örtlichen Möglichkeiten abgestimmt werden.

1. Tag: Äthiopien: Dieser Tag beginnt im Völkerkundemuseum. Um die Königin von Saba ranken sich viele Geschichten, in der Ausstellung gibt es viel zu entdecken. Die Geschichten werden vor Ort erzählt, die Forscher bekommen Forschungsaufträge, die Reporter interviewen die Forscher. Zurück in der Schule malen die Forscher einen großen äthiopischen Wandteppich für ihr Klassenzimmer, die Reporter bearbeiten ihre Aufnahmen am Computer. Am Ende stellen beide Gruppen einander ihre Ergebnisse vor.

2. Tag: Türkei: Dieser Tag beginnt in der Schule mit türkischen Hodscha-Geschichten. Anschließend fährt die Gruppe gemeinsam nach Pasing in die Moschee zu einer Führung. Die Reporter führen ein Interview mit einem Verantwortlichen und machen eine Reportage über die Moschee. Zurück in der Schule erfinden die Forscher oder Künstler neue Hodscha-Geschichten, die Reporter schneiden ihre Aufnahmen am Computer. Am Ende stellen beide Gruppen einander ihre Ergebnisse vor.

3. Tag: Indien: Dieser Tag findet ganz in der Schule statt. Er beginnt – wie immer – mit Geschichten. Diesmal gibt es keine Forscher, nur Künstler. Die Kinder ziehen Saris an, schminken sich gegenseitig und bemalen sich gegenseitig die Hände. Anschließend lernen sie einige Figuren aus dem indischen Tanz und überlegen sich gemeinsam eine Choreografie, in der sie eine der gehörten Geschichten erzählen. Die Reporter interviewen die Künstler und machen eine Reportage über den Tanzauftritt. Auch dieser Tag endet mit einer gegenseitigen Präsentation der Arbeitsergebnisse.

4. Tag: Amerika: Auch dieser Tag findet ganz in der Schule statt. Diesmal geht es um indianische Geschichten. Die Forscher beziehungsweise Künstler entwickeln eine Geheimschrift und schreiben Geschichten auf Büffelhaut (siehe Anregung 34, S. 54). Außerdem basteln sie Masken, eventuell auch Trommeln und erfinden Indianertänze. Die Reporter lassen sich die Geschichten erzählen und vertonen sie fürs Radio.

5. Tag: Abschluss: Bei einem großen Fest kommen alle Klassen zusammen und stellen vor, was sie erarbeitet haben. Aus jedem Kulturkreis wird noch einmal eine Geschichte erzählt, Tänze und Radiobeiträge vorgeführt. Es wird gemeinsam gekocht: Ein Gericht aus jedem Kulturkreis.

Natürlich ist es auch möglich, nur einen dieser Tage mit einer Klasse durchzuführen. Eine andere Möglichkeit wäre, die Aktion auszuweiten und noch eine dritte Gruppe einzuführen: Internet-Reporter, die Fotos machen und aus den Fotos, kleinen Texten und den Radiobeiträgen eine Website basteln oder eine Storym@iling-Geschichte entwickeln (siehe dazu S. 103).

Erfahrungen

Erstaunlich ist der hohe Anspruch der Kinder an ihr Werk und ihre Fähigkeit aus diesem Anspruch heraus, sich auf ihre Arbeit zu konzentrieren. Gerade Kinder, denen diese Konzentration sonst schwer fällt, können so bei einem Radio und Erzählen – Projekt ganz neue Erfahrungen machen und neue Fähigkeiten bei sich entdecken – und zeigen!

Eine wichtige Erfahrung für die Kinder ist es, sich selbst zu hören und die Wirkung ihrer Stimme auf die Zuhörer zu erleben. Kinder mit Sprachfehlern entdecken, dass sie ihren Sprechbeitrag per Kassette bearbeiten und optimieren können. Dies motiviert und hilft beim Abbau von Sprechhemmungen. Und wer dennoch Scheu vor dem Mikrofon hat, findet vielleicht im Umgang mit der Technik oder beim Schneiden und Zusammenstellen der Aufnahmen seinen Platz.

Weiterführende Literatur

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.) (2006): Hör hin, hör zu, hör her. Akademiebericht, zu beziehen über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Kardinal-von-Waldburgstr. 6/7, 89401 Dillingen

Anfang, G., Demmler, K. & Lutz, K. (Hrsg.) (2003): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München

Darin vor allem folgende Beiträge:

Zimmermann, H.: Die Mikrowellen. Eine Kinderreportergruppe des BR Kinderfunk. S. 82-86

Dillmann, E.: Ohren auf – wie klingt der Wald? Ein medien- und erlebnispädagogisches Projekt. S. 87-90

Fiedler, F.: Was man bei einer Audioproduktion alles wissen muss. Grundlagen der Radioarbeit vom Interview bis zum gebauten Beitrag. S. 142-152

Bernius, V. & Gilles, M. (Hrsg.) (2004): Hörspaß. Über Hörclubs an Grundschulen. Göttingen.

Hansen, L. & Manzke, G. (1998): Faszination Hören. Ton und Klang als pädagogische Elemente. Münster

Dietze, L. & Bernius, V. (1998): RadioPraxis. Erfahrungsberichte und Beispiele aus Hessen. Ein Handbuch zur Radioarbeit in Schulen und Jugendredaktionen.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1999): Die Radio-Box. Materialien zur Medienerziehung. Wien (zu beziehen über Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Abt. V/D/13, Medienpädagogik, MR Mag. Susanne Krucsay, 1014 Wien, Minoritenplatz 5)

Interessante Links

www.br-online.de/zuhoren
(alle Projekte des BR rund um Zuhören und Radioarbeit mit Kindern und Jugendlichen)

www.hoerspielbox.de
(Geräusche und Soundeffekte zum kostenlosen Download)

www.kreidestriche.de
(Online-Forum für Medienpädagogik)

www.gmk-net.de
(Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur)

www.akustische-medien.de
(Akustische Medien – Hörspiel – Audiokunst)

www.ganzohrsein.de > Praxis > Radio
(mit Tipps zu Aufnahmen und weiteren praktischen Ideen)

8 Erzählen Erzählen Erzählen – Erzählprojekte

Erzählcafé

Idee

In einem Café wird nicht nur Kaffee getrunken oder Kuchen gegessen, sondern viel erzählt: Alltägliches und Besonderes, Erlebnisse und Ereignisse, Vergangenes und Zukünftiges.

Ein Erzählcafé an der Schule erlaubt sehr vielfältige Umsetzungs- und Anwendungsformen: Einmalig, 14-tägig, monatlich oder auch zu besonderen Anlässen kommen Eltern, Großeltern, Nachbarn oder interessierte Bürgerinnen und Bürger aus der Gemeinde in die Schule, um sich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Geschichten zu erzählen. Diese Begegnungen zwischen den Generationen können thematisch frei oder auch unter einem Motto stattfinden. Sie können dazu da sein, ungezwungen miteinander ins Gespräch zu kommen über „Früher – Heute – Morgen“ oder sich über andere, auch interkulturelle Themen auszutauschen. Als „mobiles Erzählcafé“ sind Auftritte in Altersheimen oder anderen Gemeindeeinrichtungen denkbar.

Tipps für die Durchführung von Erzählcafés

(siehe auch den Beitrag von Claus Claussen, S. 77)

1. Außerschulische Mitwirkende gewinnen

Eltern und Großeltern der Schüler, vielleicht auch interessierte Nachbarn lassen sich durchaus als Erzähler gewinnen. Gemeinsam mit ihnen können auch kurze Geschichten in mehreren Sprachen erzählt werden, die zum Verständnis mit Bildern aus Bilderbüchern oder passenden Dias illustriert werden.

In besonderer Weise können Großeltern in das Erzählcafé einbezogen werden. Sie können von ihrer Kindheit berichten, vom Dorf- oder Stadtleben früher, von vergessenen oder verschwundenen Klängen (dazu eventuell einen Geräuschemacher einladen, der die Klänge „zum Leben erweckt“), von den Spielsachen und der Haushaltsführung „anno dazumal“. Wenn vorhanden und möglich, sollten Gegenstände von früher dazu gezeigt werden.

Eine andere Möglichkeit, um außerschulische Mitwirkende zu gewinnen, ist, sich an die Kirchengemeinde zu wenden, Veröffentlichungen im Seniorenblatt oder Aushänge in Arztpraxen und Apotheken oder der örtlichen Bibliothek zu machen.

Am Anfang kann ein freies Treffen zwischen Lehrern und Referenten ohne Gesprächsleitung stehen. Der geeignete Rahmen wäre ein Elterncafé. Oder es wird ein professioneller Erzähler zu einem Erzählcafé eingeladen, um zum Erzählen anzuregen.

2. Termin und Ort absprechen

Das „Erzählcafé“ sollte zu einer Zeit stattfinden, die den Bedürfnissen der Beteiligten gerecht wird. Für Senioren bietet sich vielleicht eher der Nachmittag an, für Eltern eher der frühe Abend. Die Zeit sollte im Vorfeld mit den Beteiligten abgesprochen werden.

Auch der Ort sollte im Vorfeld abgesprochen werden: Findet das Café in der Schule statt? Bietet sich die Aula als Erzählraum an? Oder gibt es in der Gemeinde einen Raum, der sich gut eignet?

3. Rechtzeitig ankündigen

Die Beteiligten – Eltern, Großeltern, Senioren, interessierte Bürgerinnen und Bürger des Ortes ... – sollten rechtzeitig vor dem Ereignis informiert werden und dann kurzfristig noch einmal an den Termin erinnert werden. Bei einem Erzählcafé mit öffentlicher Beteiligung kann über die örtliche Zeitung eingeladen werden, es können Plakate aufgehängt und Handzettel verteilt werden.

4. Hör- und Erzählraum gestalten

Lehrkräfte und Kinder, vielleicht auch Eltern, können den Raum gemeinsam gestalten, passend zum Thema mit Kulissen, Fotos, Bildern, Stoffen, Gegenständen ... und akustischem „Ohrenschmaus“ mit Musik. Getränke und eine Kleinigkeit zum Essen unterstützen eine gute und entspannte Erzählatmosphäre. Im kulinarischen Angebot kann sich auch eine interkulturelle Begegnung widerspiegeln.

5. Begleitende Buchausstellung / Büchertisch organisieren

Bei vielen Themen bietet es sich an, begleitend eine (Hör-)Buchausstellung für Kinder und Erwachsene durchzuführen, dazu eine gemütliche Lese-/Hörecke mit Notizzetteln und Stiften zum Aufschreiben.

Die örtliche Bücherei oder Buchhandlung oder auch ein (Hör-)Verlag kann dabei behilflich sein, eine Buchauswahl zu einem bestimmten Thema zusammenzustellen. Mancherorts können auch Buchausstellungen ausgeliehen werden (zum Beispiel bei der Stiftung Lesen nachfragen oder bei der Internationalen Jugendbibliothek in München).

Gemeinsam mit den Eltern und mit den Kindern können geeignete Bücher, Filme und Hörkassetten zusammengestellt und dabei auch Auswahlkriterien diskutiert werden. Anschließend können die Medien eventuell noch in der Schule genutzt werden.

6. Ablauf moderieren

Eine Gesprächsleitung und thematische Vorbereitung ist (wie bei jedem anderen Elternnachmittag) empfehlenswert, um die Anwesenden zu begrüßen, Beiträge zu koordinieren, den Ablauf zu organisieren, Dauerredner zu bremsen, Schüchterne zu ermutigen oder durch Fragen die Veranstaltung zu lenken.

7. Veranstaltung nachbereiten

Nach der Veranstaltung lohnt es sich, den Ablauf des Erzählcafés mit Blick auf Verbesserungsvorschläge für das nächste Mal unter die Lupe zu nehmen. Auch kann eine Fotoausstellung, Berichte in der Schulzeitung oder der örtlichen Zeitung die Erinnerung verankern und die Idee in der Öffentlichkeit verbreiten.

Beispiel: Advent und Weihnachten zur Zeit der Großeltern

Jahrgangsstufe	4
Gäste	die Großeltern der Schülerinnen und Schüler
Ziele	mit Vertretern einer anderen Generation ins Gespräch kommen; Erfahrungen von Menschen aus einer anderen Zeit kennen lernen (Zeitzeugen); die Zuhörfähigkeit fördern (zum Teil dialektgebundene Sprechweise)
Zeit	60 Minuten
Ort	Klassenzimmer oder Aula
Vorbereitung	Die Kinder setzen etwa 4 Wochen vor dem Termin des Erzählcafés ein Einladungsschreiben an ihre Großeltern auf (siehe Anlage weiter unten). Einige Tage vor dem Termin wird ebenfalls schriftlich an den Termin erinnert. Am Tag des Erzählcafés werden die Räume gemeinsam adventlich dekoriert. Den Schmuck bringen die Kinder teilweise von zu Hause mit, teilweise können die Dekorationen im Kunstunterricht selbstständig gebastelt werden. Zusammengestellte Erzähltische oder kleinere Erzählecken schaffen in den Klassenzimmern eine gemütliche Atmosphäre. Gebäck und Getränke können ebenfalls dazu beitragen.
Ablauf	Nach der Begrüßung der Großeltern und dem gemeinsamen Singen und Musizieren weihnachtlicher Lieder werden Kleingruppen aus cirka fünf Kindern und ein bis zwei (ihnen fremden) Erwachsenen gebildet. Die Gruppen verteilen sich im Raum an den Erzähltischen. Die Großeltern erzählen von der Advents- und Weihnachtszeit in ihrer Kindheit. Daraus können sich angeregte Gespräche zwischen Schülern und Großeltern entwickeln.
Erfahrungen	Die Gespräche zwischen den Generationen erlebten beide Gesprächsgruppen als eine interessante Bereicherung. Das Erzählcafé wurde noch einige Male wiederholt.



GS Ansbach- Hennenbach
Fürstenstr. 2
91522 Ansbach

Ansbach, den 22.11.2004

EINLADUNG

an die Großeltern unserer Viertklässler
zu einer vorweihnachtlichen Erzählstunde
am 9. Dezember 2004 von 16.30 Uhr-17.30Uhr

Liebe Großeltern,

jetzt ist der goldene Herbst endgültig vorbei und es beginnt die dunkle Jahreszeit mit kurzen Tageszeiten und langen Nächten.

Wir möchten uns und Ihnen etwa eine Stunde eines Tages besonders erhelten und Sie zu einer gemütlichen Vorlese- und Erzählzeit einladen.

Ihre Enkelkinder haben sich bereit erklärt, Ihnen eine vorweihnachtliche Geschichte vorzulesen.

Danach würden wir uns wünschen, dass wir gemeinsam bei einer Tasse Tee und ein paar Plätzchen in kleinen Gruppen ins Gespräch kommen und Sie von Ihren persönlichen Erlebnissen aus der Vorweihnachtszeit in Ihrer Kindheit berichten.

Die Kinder unserer Zeit sollen mit Ihnen eintauchen in eine frühere Zeit mit anderen Gegebenheiten und meist schwierigeren Umständen. Erzählen Sie bitte davon:

Wie war bei Ihnen /zu Ihrer Zeit der Pelzmärtel-Tag (Nikolaustag)?
Erinnern Sie sich vielleicht an ein besonderes Erlebnis an diesem Tag in Ihrer Kindheit?
Hatten Sie Ängste an diesem Tag? Weshalb waren Ängste entstanden?

Wie gestaltete man in Ihrer Familie in Ihrer Kindheit die langen dunklen Abende im Winter (ohne Fernseher oder Radio)?

Wie haben Sie Heiligabend oder Weihnachten (oder ähnliche Feste) gefeiert?

Erinnern Sie sich an ein bestimmtes Jahr? Vielleicht haben Sie ja sogar noch eine Kriegsweihnachtszeit erlebt?

Erzählen Sie uns bitte von guten und schlechten Tagen, wir sind sehr gespannt auf Ihre Berichte und freuen uns auf Ihren hoffentlich zahlreichen Besuch.

Mit freundlichen Grüßen!

Die Kinder der 4. Klasse mit ihrer Lehrerin Margrit Schneeweiß

Erzählfrühstück

Idee

Im Advent, vor Ostern oder zu einer anderen Zeit im Jahr wird jeden Morgen zwischen 7.30 Uhr und 8.00 Uhr gemeinsam gefrühstückt. Dabei werden Geschichten erzählt von den Lehrerinnen und Lehrern, den Kindern, den Eltern ... Tee, Brezen, Gebäck und andere Dinge können von einzelnen Klassen oder über den Elternbeirat organisiert werden.



Erfahrungen

Das Erzählfrühstück fand bei allen Beteiligten (Hauptschülern, Erzählern, Lehrern, Eltern) großen Anklang. Vor allem die Schüler genossen die angenehme und entspannte Atmosphäre – und dass manche von ihnen mal ein Frühstück bekamen.

Erzählbrücke

- märchenhaft
- sagenhaft
- fabelhaft!!!



Hauptschüler und Grundschüler erzählen sich gegenseitig

Jahangsstufe	Kooperationsprojekt zwischen Grundschule und Hauptschule (Jahangsstufen 3 und 4 und 7, 8 und 9)
Ziele	über Alters- und Schulstufen hinweg miteinander ins Gespräch kommen; Zugang zu Geschichten und Literatur eröffnen; Erzähl- und Zuhörfähigkeiten erweitern; frei vor Publikum erzählen; eine lebendige Erzählkultur in der Schule und darüber hinaus entwickeln
Zeit	mehrere Unterrichtsstunden zur Vorbereitung ein längerer Zeitraum (mindestens drei Monate) für die Erzählbegegnungen zwischen der Hauptschul- und der Grundschulklasse (Dauer jeweils etwa 90 Minuten)

Ort	atmosphärisch gestaltetes Klassenzimmer, eine gestaltete Erzählecke	
Material / Medien	Kassettenrekorder oder Videokamera (als Hilfe zur Reflexion der Erzählung und/oder der Darbietung des Erzählers) Material für verschiedene Erzählfhilfen (siehe S. 17f.)	
Vorbereitung der Erzählbegegnungen	<p>Hauptschulklasse</p> <p>1. Workshops mit „Erzählprofis“ zu den Bereichen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzähl- und Stimmschulung – Ausdruck in der Sprache erwerben • Körpersprache beim Erzählen – Wirkung von Mimik und Gestik sinnvoll einsetzen und reflektieren • Präsentation und Auftreten – Umgang mit Nervosität <p>2. Weiterarbeit in der Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl geeigneter Märchen / Sagen / Fabeln für junge Zuhörer – Welche Kriterien sind wichtig? • Tipps zur Entscheidungsfindung – Wie wird eine Geschichte zu „meiner“ eigenen Geschichte? • Von der geschriebenen zur erzählten Geschichte – Veränderung des Textes („zum Eigen-machen“) • Einsatz von Erzählfhilfen: Wie „merke“ ich mir eine Geschichte? • Erproben verschiedener Erzählweisen: Wie kommt meine Geschichte beim Zuhörer gut an? 	<p>Grundschulklasse</p> <p>1. Vom Erzählen in der Gruppe zum selbstständigen Erzählen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Der rote Faden im Märchen“ Kennen lernen der Märchenstruktur (Anfang – Hauptperson – Aufgabe – magisches Ding – Gehilfe – Schluss) (siehe Anregung 24, S. 42) • „Im Dorf der Märchen-erfinder“ Märchen selbst erfinden mithilfe von Märchenbildkarten/Märchenwürfel; in Kleingruppen erfinden und erzählen sich Schüler ihre Märchen. • „Märchen nach Rezept“ Alleine oder mit einem Partner wenden die Kinder beim Erfinden ihres Märchens verschieden Hilfen an (wie Malen zu einzelnen Szenen, Stichworte am roten Faden ...) (siehe auch Anregung 22, S. 39) • „Am Lagerfeuer“ Erzählen in Gruppen – Austausch der Gruppen, das heißt, jeder hört jedes Märchen. Gesprächskreis als Unterstützung für Schüler, die mit ihrer Geschichte nicht weiterkommen – Anbieten von Erzählfhilfen <p>„Der rote Faden ist beweglich“ Märchen erzählen – auf was kommt es an? Verbesserung der Erzählfähigkeit durch intensives Feedback der Gruppe</p>

Ablauf

In festgelegten Zeiträumen (zum Beispiel alle zwei Wochen) finden Erzählbegegnungen zwischen der Haupt- und Grundschulklasse statt. Die Klassen treffen sich in einem Klassenzimmer oder in einer „Erzählecke“. Die Kinder und Jugendlichen werden begrüßt, begrüßen sich untereinander und suchen sich einen gemütlichen Platz. Wichtig ist, dass der Raum zum Erzählen einlädt, atmosphärisch oder thematisch gestaltet ist mit Tüchern, Kissen, Teelichtern, einem Erzählteppich oder Erzählstuhl ... und die Begegnungen nach einem festen Ritual ablaufen (siehe dazu auch Kapitel 2, S. 16 ff.).

Im Wechsel erzählen sich Schüler der Hauptschulklasse und der Grundschulklasse ihre Geschichten. Die Erzähler der jeweiligen Erzählbegegnung werden in den Klassen schon vorher festgelegt. So erzählen immer nur einige Kinder und Jugendliche, deren Geschichte „fertig“ ist. Nach jeder Erzählung findet eine Feedback-Runde statt. Die Zuhörer melden dem Erzähler zurück, was ihnen gut gefallen hat oder welchen Tipp sie noch hätten.

Gemeinsam wird besprochen, wann die nächste Erzählbegegnung stattfinden soll. Dann verabschieden sich die Klassen voneinander.

Erfahrungen

Bei der durchgeführten Erzählbrücke sammelten die Hauptschüler verschiedene internationale Märchen und Geschichten, die sie sich zu eigen machten, indem sie den geschriebenen Text in die mündliche Sprache übersetzten. Erst dann „lernten“ sie ihre Geschichte, indem sie sie immer wieder für sich oder für andere erzählten. Im Gegensatz dazu erfanden die Grundschüler ihre Märchen selbst – anfangs gemeinsam in der Gruppe und dann zunehmend selbstständig mit verschiedenen Erzählhilfen.

Zwischen den aufgeführten Unterrichtseinheiten waren viele kleine Phasen der erzählerischen Werkstattarbeit integriert, in denen die Kinder in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit als „Geschichtenerfinder“ tätig waren, vorhandene Geschichten verfeinerten, ihre fertigen Geschichten auf Tonband aufnahmen oder auch einfach nur den Erzählenden zuhörten. Diese Werkstatt-Phasen fanden teilweise in Kooperation mit der Partnerklasse statt. Beispielsweise unterstützten sich die großen und die kleinen Schüler gegenseitig, indem sie sich zuhörten und Tipps gaben oder gemeinsam Geschichten erfanden.

Für alle beteiligten Lehrkräfte war es beeindruckend zu beobachten, wie in kurzer Zeit die Erzählfähigkeit der Schüler zunahm. Gerade für die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule war die Begegnung mit den „Kleinen“ ein Ansporn, sich intensiv um die Verbesserung ihrer Erzählfähigkeiten zu kümmern. In der ersten Erzählbegegnung hatten einige Hauptschüler ihre Geschichten ‚einfach nur runter erzählt‘ in dem Glauben, dass das schon „für die Kleinen reicht“. Sie waren dann erstaunt, wie lebendig und flüssig die Grundschüler erzählten und nahmen sich ihre schonungslose, aber auch konstruktive Kritik zu Herzen: „Du hast das total langweilig erzählt, so als ob das gar nichts Besonderes wäre.

Vielleicht könntest du das an manchen Stellen ein bisschen spannender machen mit deiner Stimme und nicht immer ‚hm‘ und ‚äh‘ sagen?“.

Aus dem Wunsch heraus, in der nächsten Erzählbegegnung den größtmöglichen Zuhör-Erfolg zu erzielen, suchten die Jugendlichen selbstständig in Bibliotheken und Büchereien nach gut erzählbaren Geschichten und ‚feilten‘ an ihren Erzählungen. Auch für die Grundschüler war die Aussicht, den „Großen“ erzählen zu dürfen, eine fortwährende Antriebskraft. „Ich hab auch noch eine Geschichte!“ und „Darf ich meine auch noch erzählen?“ waren in beiden Klassen oft zu hören. Auch schwache und schüchterne Schüler trauten sich nach einigen Begegnungen, auf dem Erzählstuhl Platz zu nehmen und zu erzählen. Im Rahmen der Erzählbrücke bauten die Schüler ihre Erzählfähigkeit aus und lernten, sich auf andere einzulassen, Kritik anzunehmen, sich zu präsentieren. Die Erfahrung, dass ihnen zugehört wird, stärkte ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstständigkeit.

Projektwoche „Erzählen“

Eine Projektwoche zum Erzählen in einer Größenordnung, wie sie in der Hauptschule Geretsried durchgeführt wurde, bedarf einer sorgfältigen Planung, teamfähiger und engagierter Kollegen und eines von der Idee überzeugten Schulleiters. Der in Geretsried erprobte und hier dargestellte Umfang soll aber keineswegs abschrecken, sondern dazu ermuntern, sich davon Teilbereiche herauszusuchen, die für das eigene Umfeld an der Schule passen.

Vorbereitung

An der Hauptschule Geretsried wurde zunächst eine Steuergruppe eingerichtet, die die einzelnen Schritte zur Umsetzung der Projektwoche plante. Das Ergebnis des Brainstormings der Steuergruppe in der Hauptschule Geretsried zeigt das Mindmap auf S. 100.

Nach der Phase der Ideensammlung war klar, dass das Projekt auf unterschiedliche Ebenen gestellt werden musste. Geplant wurden Angebote für die Klassen, für ausgewählte Schüler, für Lehrkräfte und für Eltern. Zusätzlich suchten wir in Geretsried noch die Verbindung mit den anderen Volksschulen.

In einer ersten Konferenz wurden die Ideen der Steuergruppe im Kollegium vorgestellt. Die Lehrer bekamen Gelegenheit, die Ideen zu bewerten und sich einem Bereich zuzuordnen, der sie interessierte. Die Übersicht blieb an Stellwänden hängen. So waren die Ideen präsent und konnten fortlaufend von den Lehrkräften ergänzt werden.

Die größte Schwierigkeit in der Projektwoche war, wie alle Schüler mit dem Thema beschäftigt werden konnten. Wir lösten das Problem so, dass in allen Klassen thematische Unterrichtsreihen stattfanden, während sich gleichzeitig Schüler in „Expertenteams“ einwählen konnten. Die Vorbereitung der thematischen Unterrichtsreihen verlegten wir in eine schulhausinterne Fortbildung. Kollegen machten sich zu verschiedenen Teilbereichen kundig – ausgewählt wurden Kommunikationsspiele, Erzähltechniken, Sprach- und Sprechübungen, Ideen zum kreativen Schreiben – und regten die anderen Teilnehmer mit Vorschlägen an. Die Planung der Angebote für die „Expertenteams“ übernahm die Steuergruppe. Sie organisierte im Kollegium und außer-

halb Experten für Workshops zu Hörspiel, Schwarzlichttheater, Trickfilm, Erzählen durch Musik sowie Erzählen über Musik und teilte die Schüler in die Workshops ein.

Durchführung der Projektwoche – Erfahrungen

Begleitend zu den Aktionen der Schüler-Expertenteams in der Projektwoche fanden Veranstaltungen für Eltern und Lehrer statt (siehe das Mind-Map (S. 100) und das Faltblatt „Erzähl uns doch (k)ein Märchen!“ (S. 101f.)). Wir luden auch ein Studienseminar ein, zu dem sich die interessierten Lehrer gesellten. Die Verbindung von Lehramtsanwärtern und Lehrkräften bewährte sich sehr: Die Übungen zu Stimme, zu Technik des Vortrages, Gestik, Mimik und Aufbau eines Erzählstranges waren durch den Austausch zwischen diesen Gruppen sehr intensiv.

Besonders die Veranstaltungen mit professionellen Erzählern brachten dem Erzählprojekt einen bedeutsamen An Schub. Die Hauptschüler reagierten überaus positiv, hörten gebannt zu und ließen sich darauf ein, in den Erzählungen kleinere Rollen zu übernehmen. Die Lehrkräfte griffen die praktischen Anregungen auf und auch die öffentlichen Veranstaltungen hatten eine nachhaltige Wirkung: Zwei Bürger der Gemeinde motivierte das Erzählerlebnis dazu, sich selber zu Erzählern fortzubilden.

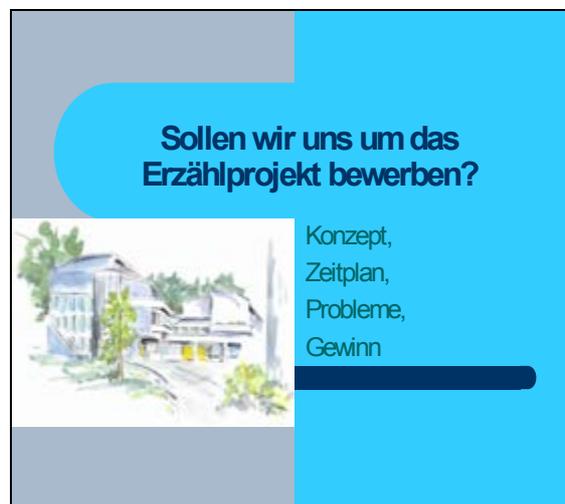
Evaluation

Ursprünglich stellte sich uns die Frage, ob an einer Hauptschule überhaupt ein Erzählprojekt durchgeführt werden kann. Das Ergebnis überzeugte und die Antwort muss lauten: Man sollte! Die Arbeit hat sich gelohnt: Die Schüler wurden motiviert, das Kollegenteam wurde gestärkt über das Selbstbewusstsein „Wir haben etwas geschafft“ und das Ansehen der Schule bei Eltern und Bevölkerung stieg durch die positive Darstellung der Projektwoche in der Presse.

Die abschließende ausführliche Schlussevaluation führte uns noch einmal die Zielsetzung vor Augen und zeigte uns, was geglückt und was weniger geglückt war. So kann die Bereitschaft für zukünftige Projekte aufrechterhalten werden.

Anlagen

Die hier abgebildete Präsentation gibt die Phasen der Planung des Projektes in der Konferenz wieder, das Mindmap (siehe S. 100) gibt einen Überblick über Dimension und Umfang des Brainstormings.



Konzept

- Acht Schulen
- Erzählen rückt im Unterricht in den Vordergrund
- Begleitung durch den Projektbeirat
- Fortbildung für Lehrer (schulhausintern und durch Projektträger)
- Darstellung in der Ergebnisse und Durchführung von Workshops in einer Projektwoche.
- Dokumentierung der Ergebnisse

Zeitplan

- Bis 14.06 Abgabe von Ideen
- 14.06 Ideenkonferenz
- 14.07 Abschluss Ideen und Festlegen der externen Anbieter
- 04.10 Ablaufplanung/Einteilung Gruppen
- 08.10 schulhausinterne Fortbildung
- 18. – 22.10 Durchführung Projektwoche

Problemfelder

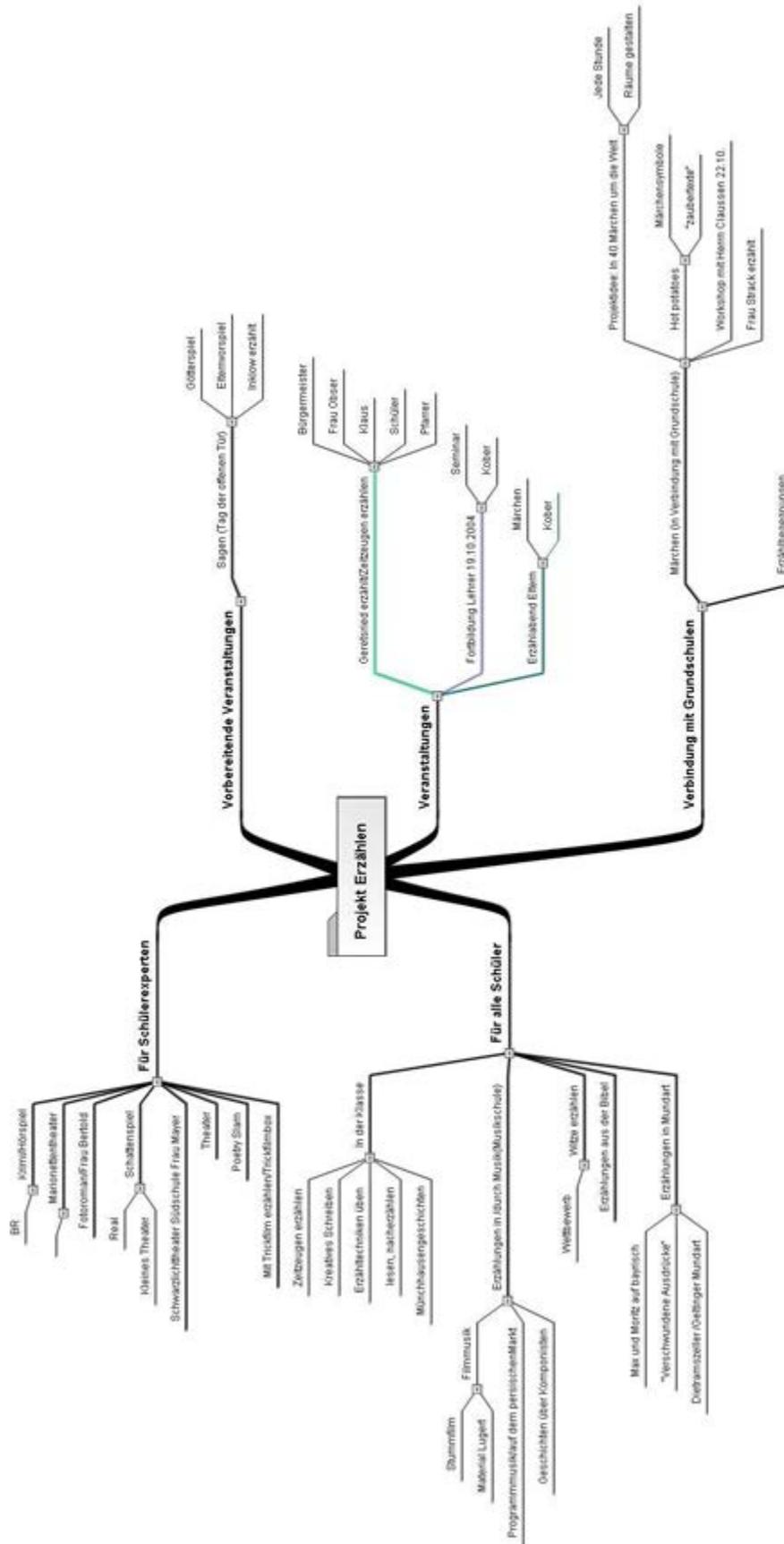
- Zeitaufwand
- Vertieftes Engagement
- Interne und externe Kooperationsbereitschaft

Möglicher Gewinn

- Fortbildungsmöglichkeiten
- Motivierende Schülerangebote
- Evaluation der Ergebnisse
- Finanzielle Unterstützung
- Steigerung der Identifikation mit der Schule
- Steigerung des Ansehens der Schule

Zeit zum „Darüber- Nachdenken“





**WARUM ERZÄHLEN GUT
LICH**

von Thutwane Haupt, Oktober 2003

„Drei Freunde laufe Eckknack. Die Mowen an Himmli, die Muscheln am Strand und das Meer, das Uäcgpundlere. Jeden Morgen sang er mit den Möwen, lauschte in die Muscheln, und sprach mit dem ewig brüchbedenden Meer.“ Es dauert meist weniger als fünf Minuten bis der Erzähler Nuhert Kaber seine Zuhörer in eine weit entfernte Welt der Phantasie entführt hat. Die Gesichter der Zuhörer, gerade nach gemeinsamer Tag, werden mild und gespannt. Kopfnickung beginnt. Zeit wird eblaw.

„Eine schöne Geschichte auszumahlen, sie aufzubereiten und dann frei zu erzählen ist für mich so schön wie das Kochen für Freunde.“ so Kaber, der nicht nur Erzähler ist, sondern auch Gründer und Vorsitzender des Münchener Folklorium-Vereins. Ein Verein, der sich der Förderung von Erzählclubs verschrieben hat. Eine Tradition bewahren möchte. „Es schmeckt so gut!“ so urteilt der Hörerzähler, wenn Freunde spontan auch eine schöne Geschichte erzählen, wir uns über das Erzählen lernen lernen und gegenseitig austauschen.“ Die Nähe und Wärme des Erzählclubs schafft ein „Miteinander“ – einen „Erzählraum“, in dem die Zuhörer und lebendig, es bezieht uns, ist unverwundbar und unspanglich.

Geschichten lesen eine Welt an wichtigen Realitäten und Gefühlserregungen bei Menschen aus. Sie animieren uns und rufen uns, sie vorrangigen Denkweisen zu helfen und Diskussionen zu entfachen, sie fördern Kreativität und Phantasie, sie spiegeln unser eigenes Ich wieder und versetzen uns in die Gefühle und Gedanken anderer, sie begleiten Kinder in den Schlaf und lassen Erwachsene den Alltag vergessen wie auch reife Kinder.

„Erzählen ist auch eine Form der Weltbewältigung“, so Kaber, „in einer selbstbestimmten Geschichte ist immer das Leben und Jenseitigen des Erzählens hineinzuversetzen. Unbewusst reflektiert der Erzählende damit sein Leben, findet Wege, die ihn bis dato nicht in den Sinn kamen.“ Was Kaber hier angedeutet ist ein bekanntes Coaching-Mittel! Durch die Projektion des eigenen Lebens auf eine andere Figur, einen Helden einer Geschichte, werden neue Handlungswege sichtbar. Man gewinnt Abstand und kann seine Situation dadurch besser betrachten und bewältigen. Unausgesprochene Gefühle hingegen fließen ab und unbedeutend.

Wer bewusst aus seiner Lebenswelt – seinen Lebensgefühl – und seinen Werteverbindungen erzählt, gibt dem anderen die Chance ihn zu verstehen. Und der, der dem anderen bewusst und ohne Wertung zuhört, signalisiert Bereitschaft sich für den anderen zu öffnen. Pflanzlich bekannter, bewusster Erzähler und Zuhörer eine gesellschaftliche Relevanz. Denn Faktoren werden unterschieden sich immer mehr voneinander. Der einzelne fühlt sich von anderen zunehmend „entfernt“ und „fremd“, wenn nicht gut isolieren. Bewusstes Erzählen und Zuhören kann Beziehungen schaffen. Bewusstes Erzählen und Zuhören kann Isolation überwinden. Erzählen als ein offenes präventives Instrument zur Förderung der psychischen Gesundheit und anderen in einem Lebensentwurf und Wertesystem sein zu lassen wie er ist. Toleranz fördert aber auch unumkehrbar das Verstehen des Anderen, wie wenig letztlich einem weiteren Abschnitten ist.



Erzähl mir doch

(K)ein

Märchen

Projektwoche an den

Geretsrieder

Volksschulen

18. – 22.10.04

FÜR DIE SCHÜLER

- Sprech- und Stimmübungen
- Körper – und Atemübungen
- Vortrag von Gedichten
- Schulung von Vorstellungsgesprächen
- Schreiben freier Texte
- Hören von Geschichten über Musik
- Hören von Geschichten mit Musik
- Hörspiele gestalten
- Erzählen mit Bildern
- Erzählen mit Trickfilmen
- Erzählen mit Schattenpuppentheater
- Erzählen mit Schwarzlichttheater
- Finnen Autor begegnen

FÜR DIE LEHRER

- Schulhausinterne Fortbildung für die eigenen Lehrer mit den Themen
- Stimmtechnik/Atemen
 - Kommunikationsspiele
 - Erzählklassen
 - Anregungen zum kreativen Schreiben

Ganztägige Aus- und Fortbildung für das Grundschullehrer*innen aus Weilheim sowie interessierte Lehrkräfte aus dem Landkreis mit dem Thema:

Ausbildung und Erweiterung der Erzählkompetenz für den Unterricht

Als Referenten konnten wir Herrn Kober vom Verein Goldmund e.V gewinnen.

FÜR DIE FILTERN

Dienstag, 19.10.04, 19 Uhr

Kober erzählt

Eine höchst vergnügliche Stunde mit dem Referenten vom Nachmittag, Herrn Kober

Freitag, 22.10., 10 Uhr

Warum ist es so wichtig, dass Kinder erzählt bekommen

Herr Claus Clausen, der Experte im Bereich Erzählen in der Grundschule zeigt an Beispielen, mit welchen Mitteln Sie und Ihre Kinder erzählen können...

Storym@iling

Idee

Storym@iling, das ist Erzählen mit multimedialer Unterstützung – angefangen mit Papier und Bleistift über Collagen und Verkleidungen bis hin zum Einsatz von Scanner, Digitalkamera, Computer und Beamer – und die Veröffentlichung der entwickelten Geschichten im Internet, auch als Bildergeschichte, als Comic oder als Fotoroman.

Die Geschichten entstehen aus dem Hin- und Hermailen der Einfälle zwischen Gruppen an unterschiedlichen Orten, im Redaktionsbüro einer Gruppe oder Klasse oder auch über Fortsetzungs- und Lückengeschichten auf der Webseite der Spiellandschaft Stadt e.V.⁵

Die folgende Beschreibung von Daniela Winkler, verantwortlich für das Projekt bei der Spiellandschaft Stadt e.V., soll eine Vorstellung des Angebots vermitteln sowie zu eigenen Ideen anregen, um beispielsweise gemeinsam mit Partnerklassen via Internet an Geschichten zu arbeiten (Kontakt: Daniela Winkler, www.spiellandschaft.de, E-mail: kids@spiellandschaft.de)

Daniela Winkler

Von der Geschichte im Kopf bis zur Geschichte im Internet

Zielgruppe

Kinder zwischen 8 und 12 Jahren

Ziele

Beim Projekt Storym@iling erfinden Kinder in Gruppen Figuren, Situationen und Geschichten und setzen ihre Ideen in Texte, Zeichnungen, darstellendem Spiel und auf Internetseiten um.

Die Kinder lernen, Medien zur Umsetzung eigener Ideen einzusetzen, erfahren etwas über deren jeweilige Möglichkeiten sowie deren Grenzen und erlangen einen neuen Blick auf fertige Medienproduktionen.

Zeitraumen

unterschiedliche Zeitstrukturen, je nach Gruppengröße und Möglichkeiten; Schulklassenprogramm drei Stunden, offenes Nachmittagsprogramm vier Stunden

Material / Medien

Vorbereitete Steckbriefe, Spielmaterial (Würfel, Bild- und Wortkarten, Muscheln, Tücher, Erzählkoffer), Verkleidungsmaterial, Knete

Computer, digitale Fotokameras, Minidisc-Recorder, Scanner, Beamer zur Präsentation der Ergebnisse

⁵ Dieser von der Spiellandschaft Stadt e. V. entwickelte Ansatz erhielt 2003 den Dieter-Baacke-Preis.

Einstieg

Beim Einstiegsspiel verwandeln sich alle Kinder in Bücher, denn gesucht wird eine ganz neue Geschichte. Die Kinder stellen sich der Reihe nach als „Bücherregal“ auf. Ein Spielleiter geht als „Leser“ am Regal entlang, klappt einige Bücher auf (Kind breitet die Arme aus) und „liest vor“, was in dem Buch steht. Es finden sich Abenteuergeschichten, Krimis, Liebesromane, Comics, Lexikongeschichten ... Eine neue Geschichte ist jedoch nicht dabei. Gefragt, wo es überall Geschichten gibt, werden von den Kindern sehr schnell Bücher, Kassetten, Fernsehen und Kino genannt. Nach einigem Überlegen wird klar: Alle Geschichten kommen aus unseren Köpfen und jeder trägt Tausende von Geschichten in seinem Kopf spazieren! Also werden wir selbst neue Geschichten erfinden. Die Kinder bekommen Autorenpässe, in die sie ihre Namen eintragen.

Figuren entwickeln und Ereignisse erfinden

Mit Hilfe von „Steckbriefen“ entwickeln die Kinder ihre Hauptfigur (Name, Geschlecht, Alter, besondere Eigenschaften, Lieblingsbeschäftigungen ...).

Aus den Eigenschaften und Vorlieben der Figur lassen sich in einem nächsten Schritt „Ereignisse“ entwickeln. Hier können die Kinder in kleinen Gruppen zusammen Situationen erfinden. Die Kinder finden sich schnell in die „Welt“ ihrer Figuren hinein. Schon während sie über mögliche Eigenschaften, Stärken und Schwächen der Figuren nachdenken, haben sie Einfälle, welche Probleme sich daraus für das Wesen ergeben könnten und welche Lösungsmöglichkeiten sich anbieten. Der Austausch der Kinder über ihre Figuren in der Gruppe fördert das Geschichten erfinden. Treffen verschiedene dieser Figuren aufeinander, konkurrieren sie, entwickelt sich die Geschichte weiter. Die Figuren helfen einander, hassen oder lieben sich (siehe dazu auch Anregung 22, S. 39).

Die entstandenen Geschichtenideen werden nun mit den Möglichkeiten der drei verschiedenen Aktionsbereiche umgesetzt. Gut ist, wenn für jeden Aktionsbereich eine Betreuungsperson zur Verfügung steht.

Die drei Aktionsbereiche

1. Im **Redaktionsbüro** können Kinder ihre erfundenen Figuren in Geschichten, Spielen und Reportagen lebendig werden lassen und die Resultate schriftlich festhalten. In Kreisgeschichten spielen vorher vereinbarte Figuren die Hauptrolle. Der erste Mitspieler erzählt, bis er nicht mehr weiter weiß. Dann setzt sein Nachbar die Geschichte fort, so wird die Geschichte im Kreis herum zu Ende erzählt. Um die Figuren allen in der Gruppe bekannt zu machen, eignen sich Interviews. Ein Kind befragt ein anderes, das im Interview die Rolle seiner erfundenen Figur einnimmt.

Die entstandenen Geschichten werden in einem Programm zur Erstellung von Internetseiten aufgeschrieben und mit eingescannten Bildern der Figuren beziehungsweise mit Illustrationen zur Geschichte versehen.

2. Im **Grafikatelier** werden die Figuren in Zeichnungen, Collagen und Comicgeschichten umgesetzt und per Scanner digitalisiert. Die beteiligten Kinder überlegen sich in der Kleingruppe Geschichten. Sie setzen diese in eine sinnvolle Bilderfolge um und verteilen die Aufgaben, die zur Fertigstellung der Bildgeschichte erforderlich sind. Bei einem Comic kann beispielsweise ein Kind zeichnen, ein zweites Text und Sprechblasen ergänzen und ein drittes ausmalen. Einfacher wird dies, wenn der Comic nicht wie üblich auf einem großen

Blatt angefertigt wird, sondern aus mehreren kleinen Karten besteht, die den Szenen-Kästchen entsprechen. So können auch nachträglich Szenen ergänzt oder entfernt werden.

3. In der **Fotoromanwerkstatt** entstehen aus Digitalfotos Bildergeschichten mit und ohne Worte. Auch hier wird zuerst eine Geschichte entwickelt und dann deren Umsetzung in mögliche Bilder diskutiert. Die Kinder entwickeln einen Plan für den Ablauf und die einzelnen Fotos. Die Rollen der Schauspieler, des Regisseurs und des Fotografen werden festgelegt. Den Schauspielern stehen Verkleidungsmaterialien und Requisiten zur Verfügung. Wichtig ist, dass diese vielseitig verwendbar sind. Eine Ritterrüstung zur Verfügung zu haben ist zwar toll, hilft aber eventuell nicht viel weiter, wenn es um eine Science-Fiction-Geschichte geht. Besser sind Tücher, glitzernde Kleidungsstücke, Decken, Perücken und Hüte, die vielfältige Einsatzmöglichkeiten bieten. Die Fotos werden von der digitalen Fotokamera direkt in den Rechner eingelesen, abgespeichert und in der Gruppe ausgewählt. Auf eine Internetseite gestellt und mit kurzen Texten versehen wartet die Geschichte auf ihr (interessiertes) Publikum.

Präsentation

Abschließend werden die Ergebnisse der Aktionsbereiche der ganzen Gruppe präsentiert. Alle entstandenen Geschichten werden in die Webseite eingebunden und damit einem großen Publikum zugänglich gemacht.

Die Webseite

Unabhängig von Projektzeiträumen laden die Internetseiten unter www.spiellandschaft.de (Projekte/ Storymailing) zum Geschichten erfinden und austauschen ein. Bereits entstandene Geschichten sind in alphabetischer Reihenfolge gesammelt. Einige davon haben einen offenen Schluss. Jeder kann diese zu Ende erfinden und seine Idee per E-Mail (alternativ auch per Post) einsenden. Zudem besteht die Möglichkeit, online eine Lückengeschichte zu erfinden. Dazu geben die Kinder einzelne Worte in Textfelder ein, so dass am Ende eine vollständige Geschichte entsteht, die direkt abgeschickt werden kann und dann in die Storym@iling-Seiten eingebunden wird.

Kettengeschichten

Das Erfinden von Kettengeschichten macht besonders viel Spaß, wenn zwei Kindergruppen an unterschiedlichen Orten zur gleichen Zeit Geschichten am Computer schreiben, die Antwort also unmittelbar zu erwarten ist. Die erfundene Geschichte wird an einem bestimmten Punkt abgebrochen und der anderen Gruppe zugemailt, die dann ihrerseits ein Stück der Geschichte schreibt und sie zurückschickt. So entsteht im Wechsel eine komplette Geschichte.

Erfahrungen

Im Projekt Storym@iling werden Konzepte der aktiven Medienarbeit, des Erzählens und der Spielpädagogik auf das Medium Internet übertragen. Kinder explorieren den neuen „Lebensraum“ World Wide Web und gestalten ihn nach ihren Bedürfnissen und Regeln. Sie sind also nicht nur rezeptiv als Internetkonsumenten, sondern aktiv als Gestalter ihrer eigenen Webseiten tätig. Dabei werden Kompetenzen im Umgang mit Medien gefördert. Die Kinder lernen, mit Medien umzugehen, erfahren etwas über deren jeweilige Möglichkeiten und Grenzen und erlangen nicht zuletzt einen neuen Blick auf „fremde“ fertige Medienproduktionen.

Die Nutzung von Medien bietet zusätzliche Zugangsmöglichkeiten zum Erzählen. Nicht nur mündliches Mitteilen über das Erzählen ist möglich, sondern alle Kommunikationswege stehen offen. Erzählen mit Multimedia bietet den Kindern vielfältige Einstiegs- und Teilnahmemöglichkeiten. Ein Kind wird vielleicht vom Rollenspiel besonders angesprochen, ein anderes interessiert sich zunächst einmal für die technische Ausrüstung. Beide können auf ganz unterschiedlichem Weg zum Erzählen kommen. Spielend und experimentierend lernen die Kinder die technische Umsetzung. Wichtig ist der Wechsel zwischen realen Spielen sowie Aktivitäten in der virtuellen Welt.

Literaturhinweise

Moser, S.; Dreyer, K. (Hrsg.) (2001): Im Netz werken. Kinder- und Jugendprojekte rund ums Internet. kopaed-Verlag

Schiebel, D.; Holmer, L.; Ertelt, S., Spiellandschaft Stadt (Hrsg.) (2003): Storym@iling. Geschichten erzählen mit Multimedia. Werkstattbuch Nr. 3 mit CD Rom. Eigenverlag. Bezug über die Kontaktadresse (Kosten: 7 € plus Versand)

Links

www.spiellandschaft.de

9 Storytelling

Idee

Erzählen und Zuhören, eingesetzt als Lernmethode zum Aufbau nachhaltigen Wissens, stehen im Mittelpunkt des „Storytelling“. Verbreitet ist dieser Ansatz bisher vor allem im englischen Sprachraum (vgl. zum Beispiel www.storyarts.org/classroom/index.html). Ein grundlegendes Prinzip beim Storytelling ist es, die Zuhörer in die Geschichte einzubeziehen. Sie „erleben“ die Geschichte und „hören“ sie nicht nur. Beim Storytelling verbinden sich Lernprozess und emotionales Wohlbefinden und tragen so in besonderer Weise bei, nachhaltiges Wissen aufzubauen.

In Deutschland ist Storytelling an Schulen noch nicht verbreitet. Eine Ausnahme ist der Fremdsprachenunterricht (vgl. zum Beispiel www.learn-line.nrw.de – Stichwort „Storytelling“). Einige Erfahrungen zum Storytelling gibt es in Unternehmen, zum Beispiel als Methode zur Problemlösung (vgl. www.narrata.de).

Der folgende Artikel von Prof. Dr. Joachim Kahlert arbeitet am Beispiel des Sachunterrichts das pädagogische und unterrichtsmethodische Potenzial dieser Methode heraus und gibt Anregungen zur praktischen Umsetzung (weitere Anregungen unter www.storytelling-lmu.de).

Ein Teil des Textes ist bereits erschienen unter dem Titel: Kahlert, J. (2005): Storytelling im Sachunterricht. Lernpotentiale von Geschichten. In: Reinmann, G. (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Schule und Wirtschaft. Lengerich u.a. 2005, 207-223. Mit einigen Aktualisierungen und Ergänzungen wurde der Text vom Verlag Pabst Publisher als Neuabdruck genehmigt.

Joachim Kahlert: Erzählen(d) lernen

Wir alle haben schon die Erfahrung gemacht, dass eine gut erzählte Geschichte unsere Aufmerksamkeit fesselt, die Phantasie anregt und Assoziationen hervorruft, die es erlauben, aus Sprachinformationen Vorstellungsbilder zu schaffen. Wohl nicht zuletzt deshalb wird heute das Lernpotenzial von Geschichten wiederentdeckt:

In Unternehmen können erzählte Geschichten dazu beitragen, die Bindungen der Mitarbeiter an das Unternehmen zu stärken, die Glaubhaftigkeit einer neuen Firmenphilosophie zu erhöhen und die Unternehmenskultur zu stützen. Außerdem können Geschichten genutzt werden, um die für das Unternehmen bedeutenden Ereignisse der Vergangenheit für alle Mitarbeiter präsent zu halten (vgl. Erlach & Thier 2005).

Geschichten in Unternehmen mobilisieren das unter den Mitarbeitern vorhandene Wissen und tragen somit dazu bei, dass das Wissenspotenzial auch tatsächlich genutzt werden kann (vgl. Haghirian 2005).

Einzelne Methoden, Wissen durch Erfahrungsgeschichten zu aktivieren und zu generieren werden als Managementmethode im Rahmen eines BMBF-Projekt entwickelt, zum Teil als Marke angemeldet und sind urheberrechtlich geschützt (vgl. Keindl & Stieler-Lorenz 2005, 90)

Im anglo-amerikanischen Sprachraum fand der „turn to narrative“ bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts statt (vgl. McEwan & Egan 1995, VII).

In unseren Schulen tut man sich allerdings noch schwer, das Lernpotenzial des Erzählens zu nutzen. Unter anderem wird befürchtet, die Lehrperson rücke zu stark in den Vordergrund, die Schülerinnen und Schüler würden nicht ausreichend lernen, sie würden zum Zuhören und damit zur Passivität verurteilt (vgl. die Berichte von Kubli 2005, 9). So ist „Storytelling“ allenfalls in den Fremdsprachen eine verbreitete Methode, insbesondere wohl deshalb, weil dort das Erzählen von Geschichten als hilfreich gilt, um Sprachverständnis und Sprachanwendung zu fördern. Der folgende Beitrag möchte am Beispiel des Unterrichtsfaches Sachunterricht das Lernpotenzial von Geschichten darlegen. Dazu wird zunächst der Bildungsanspruch dieses Faches dargelegt (1). Anschließend wird ausgeführt, warum und unter welchen Umständen Geschichten Lernen unterstützen können (2). Schließlich erfolgt ein Ausblick auf praktische Anwendungsmöglichkeiten (3).

1. Der Bildungsanspruch des Sachunterrichts ...

Ein Blick in die Lehrpläne der Bundesländer zeigt die hohen Erwartungen, die Gesetzgeber und bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit an das Grundschulfach Sachunterricht richten. Die eingeforderten Inhalte reichen von dem Umgang mit Zeit, der Körperpflege, den einheimischen Pflanzen und Tieren, Luft und Magnetismus über Geld, Wasserversorgung, optische und akustische Phänomene bis zur Orts- und Heimatgeschichte, Leben in der Gemeinde und zahlreichen anderen Themenbereichen. Zwar setzen die Lehrpläne der einzelnen Länder unterschiedliche inhaltliche Akzente. Aber sowohl in der fachpolitischen als auch in der fachdidaktischen Diskussion herrscht Einigkeit über den grundlegenden Bildungsauftrag des Faches. Sachunterricht soll Kinder dabei unterstützen, sich zuverlässiges Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen und sich in der modernen Welt mit ihren vielfältigen Sachproblemen zunehmend selbstständig zu orientieren (vgl. Kahlert 2002, 17ff.; Köhnlein 2000). In dem Maße, wie dies gelingt, trägt dieses Fach dazu bei, die jungen Menschen zu befähigen, in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen kompetent zu handeln – verständig in der Sache und verantwortungsvoll in der Wahl von Zielen und Mitteln. Zudem schafft Sachunterricht fachliche Grundlagen für die Lern- und Leistungsentwicklung in den natur- und sozialwissenschaftlichen Sachfächern der weiterführenden Schulen.

Wie bereits angedeutet, berühren die im Unterricht zu behandelnden Inhalte dabei Sachgebiete, für die unterschiedliche Disziplinen gesichertes und belastbares Wissen anbieten: Biologie, Chemie, Geographie, Geschichte, Physik, Sozialwissenschaft, Technik und andere. Die Inhalte sind damit einerseits Teil einer fachlichen Systematik. Andererseits gehören sie zum Teil auch schon zum Orientierungswissen der Schülerinnen und Schüler. Noch bevor die Inhalte im Sachunterricht zum Thema werden, haben die Schüler eine Anzahl von Tieren und Pflanzen kennen gelernt, Erfahrungen im Umgang mit Zeit gewonnen, Wettererscheinungen beobachtet und sich Gedanken über die Herkunft von Blitz und Donner gemacht. Aus dem Fernsehen mögen sie den Beruf des Politikers kennen. Vielleicht halten sie den Bundeskanzler für einen mächtigen Mann. Sie wissen, dass es auf der Erde immer noch Kriege gibt. Viele haben sich schon gefragt, warum man den Mond manchmal sieht und manchmal nicht. Und die meisten Kinder werden meinen zu wissen, warum manche Gegenstände schwimmen und andere untergehen.

So vielfältig wie die außerschulischen Erfahrungen der Kinder sind, so heterogen sind auch ihre Vorstellungen und Präkonzepte über die Inhalte, die im Sachunterricht be- und erarbeitet werden. Manche Kinder können im dritten Schuljahr einige Stationen der Energieumwandlung bei

einem Kraftwerk benennen, anderen ist nicht einmal geläufig, dass der Strom, der aus der Steckdose kommt, irgendwo gewonnen werden muss. Einige haben von Erwachsenen gehört, wie Mädchen und wie Jungen sich zu verhalten haben, andere sind mit weniger engen Rollenmustern aufgewachsen. Während ein Teil der Kinder von Haus aus mit wichtigen Ernährungsregeln vertraut ist, bringen andere eher einseitige Ernährungsgewohnheiten mit (vgl. zum Beispiel Pudiel 2000; Ruppert 2001). Aus der Interessensforschung ist zudem bekannt, dass bereits Kinder der ersten Jahrgangsstufe in einzelnen Bereichen ausgewiesene Experten sein können (vgl. zum Beispiel Lösch 1995).

Das Vorwissen und die Präkonzepte der Kinder über ihre Umwelt mögen recht unterschiedlich sein, doch die Funktion dieser Vorstellungen ist ähnlich. Sie erlauben es, die Vielzahl von Einflüssen, wahrgenommenen Reizen, bereits Erlebtem und neu Erfahrenem zu Vorstellungen zusammenzufügen, die aus der Sicht des Kindes Sinn machen. In enger Verflechtung von Wahrnehmung und sinngebender Interpretation entstehen lange vor Schulbeginn Entwürfe der Welt. Diese wirken mitunter phantasievoll, manchmal anrührend, bisweilen erstaunlich realistisch, dann wieder märchenhaft, mal kreativ und mal wie eine bloße Wiederholung von dem, was Kinder von Erwachsenen oder anderen, die es scheinbar wissen oder denen sie glauben, aufgeschnappt haben.

Sachunterricht, der diese Präkonzepte der Kinder zu wenig oder gar nicht beachtet, wird kaum erfolgreich sein können. Ohne Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Vorstellungen ist nicht zu erwarten, dass sie sinnvoll erweitert oder einsichtig korrigiert werden. Neues Wissen wird so allenfalls auswendig gelernt, aber nicht verstanden. So bildet sich „träges Wissen“ (Gruber, Mandl & Renkl 2000), ohne aufklärenden Wert für die eigenen Erfahrungen und kaum anwendbar außerhalb des engen unterrichtlichen Zusammenhangs. Es dient weder dazu, eigene Erfahrungen zu erschließen noch Grundlagen aufzubauen, an denen Fachunterricht auf den weiterführenden Schulen anknüpfen könnte.

Zumindest für den naturwissenschaftlichen Lernbereich ist mittlerweile erwiesen, dass ohne intensive Auseinandersetzung mit eigenen Präkonzepten der Erwerb fachlich gesicherten Wissen nicht zu nachhaltig verfügbaren Kenntnissen und Einsichten führt (vgl. Duit 1997; Hasselhorn & Mähler 1998). (Beispiele dafür dürften viele Leserinnen und Leser bei sich selbst finden. Wohl die meisten Leser dieses Beitrages haben mehrere Jahre naturwissenschaftlichen Unterricht genossen. Wie sicher sind Sie sich bei der Beantwortung folgender Fragen: Warum kühlt der Fahrtwind? Wieso geht der leichte kleine Stein unter, aber nicht das tonnenschwere Schiff? Warum ist es am Himmel nachts dunkel, obwohl doch die Sonne auf der anderen Seite der Erde an der Erde vorbei scheint? ...)

Allerdings erweist sich das im Alltag erwerbbar Wissen mitunter als nicht besonders zuverlässig, wenig belastbar und schließlich auch als unpraktisch. Um einige Beispiele zu nennen:

- Lebensweltlich beeinflusste traditionelle Orientierungen über Geschlechtsrollen mögen kurzfristig Verhaltenssicherheit geben. Aber wenn dadurch Mitglieder eines Geschlechts auf Dauer und systematisch Nachteile in Kauf nehmen müssen, dann sind diese Vorstellungen mit modernen sozialen Ansprüchen wie Chancengerechtigkeit und Förderung von Individualität nicht vereinbar.
- Die noch im frühen Grundschulalter verbreitete Vorstellung, Geld müsse man nur vom Konto auf der Bank holen, wird nicht von langer Dauer sein können.

- Wer, wie viele Kinder im Grundschulalter, meint, es regne, weil Pflanzen Wasser benötigen, ignoriert die Erfahrung, dass auch dort Regen fällt, wo keine Pflanzen wachsen und dass es dort, wo Pflanzen leben, mitunter nicht ausreichend regnet.

Kinder zu befähigen, „die Realität sowohl anderen als auch sich selbst zu erklären“ (Youniss 1994, 106), bedeutet daher auch, sie an fachlich gesichertes Wissen und fachlich bewährte Arbeits-, Denk- und Erkenntnisweisen heranzuführen.

Lehrerinnen und Lehrer des Faches Sachunterricht müssen daher versuchen, Unterrichtsinhalte so auszuwählen, anzubieten und aufzubereiten, dass sie

- zum einen von den Schülern mit eigenen Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen verbunden werden können,
- zum anderen zu Kenntnissen und Einsichten führen, die zuverlässigere, intersubjektiv teilbare und damit stabilere und belastbarere Urteils- und Orientierungsgrundlagen bieten als die bisherigen Alltagsvorstellungen.

Erzählen kann dafür eine hilfreiche Methode sein.

2. ... und die Chancen des Erzählens

Das Bewusstsein, das Menschen von sich, ihrer Umwelt und ihren Beziehungen zur Umwelt ausbilden, organisiert sich in Vorstellungen und Bildern. Handlungsziele, Hoffnungen, Erinnerungen, Pläne und Zweifel, Träume, Wünsche und Bedürfnisse kommen nicht als bloße Begriffe und logische Beziehungen zwischen den Begriffen ins Bewusstsein, sondern als mehr oder weniger klare bildliche Vorstellungen. Eine zeitliche Abfolge zwischen den Bildern macht aus ihnen Geschichten, werden diese kommuniziert entstehen Erzählungen. So ist die Aussage nachvollziehbar, Menschen lebten in Bildern und Geschichten und das Erzählen von Geschichten sei ein elementarer Ausdruck des Menschseins und der menschlichen Verständigung (vgl. Hardy 1977; McEwan & Kegan 1995, VIIIff.).

Geschichten erlauben es, verschiedene Entwürfe von sich selbst, von anderen sowie von sozialen Beziehungen und natürlichen Gegebenheiten gedanklich durchzuspielen, neue Möglichkeiten zu erfinden, zu testen und so das eigene Verständnis für die Komplexität des Zusammenspiels von Gegebenheiten, Gefühlen und Einsichten, von Erfahrungen und Hoffnungen, von Plänen und Informationen zu trainieren (vgl. Barton & Booth 1990, 12ff.; Jackson 1995). Will man eine Geschichte erzählen, ist man außerdem gezwungen, die Vielfalt von Eindrücken, die man für sich hat, so zu ordnen, dass sie in einer auch für andere sinnvollen Reihung und Zusammenstellung angeboten werden. „To tell a story is a social act“ (Kvideland 1990, 15) – und dies nicht nur, weil kommuniziert und damit soziale Beziehungen gepflegt und geschaffen werden, sondern weil dem Erzählen der Anspruch innewohnt, verständig zu kommunizieren. Erzählungen dürfen, ja sollen individuell sein, aber sie nutzen gemeinsam geteiltes oder teilbares Wissen, um eine Botschaft, eine Einsicht oder einige Informationen zu transportieren.

Aktiviert wird dabei vor allem jenes bildliche Wissen, das im Zusammenspiel mit deklarativem (Fakten-) und prozeduralem (Könnens- oder Handlungs-) Wissen erst Orientierung und bewusstes Stellungnehmen in der Welt ermöglicht (vgl. Pöppel 2000). Die Orientierungsleistung bildlichen Wissens kann man sich anschaulich vor Augen führen, wenn man sich zum Beispiel in einen ganz normalen Spaziergang auf einem Fußweg einer Großstadt hineindenkt. Von den

zahllosen Geräuschen, die man dabei wahrnimmt, werden die allermeisten als momentan wenig bedeutsam rasch und zuverlässig herausgefiltert, ehe sie das Bewusstsein zu sehr in Anspruch nehmen. Auch dann, wenn man den Blick nicht auf die Straße richtet, sondern zum Beispiel das Arrangement eines Schaufensters betrachtet, „weiß“ man, dass Fahrzeuge hinter einem unterwegs sind. Man ist in der Lage, die geräuschvollen Objekte als Kraftfahrzeuge zu identifizieren. Schon die ersten wahrgenommenen Geräusche aktivieren die Zuordnung Kraftfahrzeug. Mit hinreichender Erfahrung mit dem Stadtverkehr unterscheidet man sogar recht zuverlässig, ob es sich um einen Lastwagen, einen PKW oder um ein Motorrad handelt. Das jeweilige Objekt kommt dabei nicht als bloßes Wort in den Sinn, sondern als mehr oder weniger scharfes Bild, das mit flüchtigen Ereignissen, Szenen, Abläufen verwoben ist. Außerdem weist das Bild eine topologische Struktur auf, indem es vorher-nachher, oben-unten, vorne-hinten, nah-fern und ähnliches unterscheidet. Die Geräuschabfolge informiert nicht nur darüber, dass sich hinter dem Rücken Fahrzeuge bewegen, sondern man weiß an Hand des Geräusches auch, ob diese näher kommen oder sich entfernen. Unsere Vorstellungen setzen uns über unsere Umwelt ins Bild.

Die Reiz-Objekt-Konstellation bei der Identifizierung eines Kraftfahrzeuges greift auf ein vergleichsweise einfach strukturiertes bildliches Wissen zurück. Bei komplexeren Orientierungsproblemen kommen ganze Ereignisketten und Bilderkonstellationen ins Spiel. Man denke nur an die Entscheidung beim Kauf eines neuen Kleidungsstückes, bei der Bewerbung um eine neue Stelle oder bei der Planung einer Reise. Kaskaden von Bildern gehen durch den Kopf, ehe die Entscheidung fällt. Daher ist es sicherlich nicht allzu vereinfachend, bildliches Wissen als Kern von „Orientierungswissen“ (Mittelstrass 1996, 123) zu bezeichnen. Dieses bezieht sich auf Wissen, das hilft zu entscheiden, unter welchen Umständen, also wie, wann, für wen das, was man kann oder was man als deklaratives Wissen – also als Fakten – kennt, sinnvoll eingesetzt werden kann.

Die Bildhaftigkeit unseres Orientierungsvermögens ist mit ein Grund dafür, dass das Erzählen zur Aktivierung von Vorstellungen eine lange Tradition als Mittel der Unterrichtsgestaltung hat. Einen ersten großen Aufschwung nahm das Erzählen als Unterrichtsmethode in der Zeit der Reformpädagogik Anfang des letzten Jahrhunderts. Dabei ging es vor allem darum, Ereignishaftigkeit als Motivationshilfe und Anschaulichkeit als Vorstellungshilfe zu nutzen (vgl. zum Beispiel Gansberg 1912, 15ff.; siehe auch ders. 1921). Noch in den fünfziger und sechziger Jahren als Unterrichtsmethode verbreitet, geriet das Erzählen dann jedoch zeitweise in Verruf. Der Vorwurf lautete, es fördere Unsachlichkeit, sei inhaltlich primitiv und infantilisiere die Kinder (siehe dazu Rohlfes 1997, 738f.; Schörken 1997, 729f.).

Schaut man in Schul- und Lehrerbücher aus der damaligen Zeit, dann lässt sich dieser Vorwurf durchaus nachvollziehen. So wurde zum Beispiel den Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen, den elektrischer Strom mit einer Erzählung über winzige Männchen einzuführen, die Ladung durch einen Metalldraht schieben. Um den Kreislauf des Wassers zu veranschaulichen, ließ man Wassertröpfchen erzählen, wie sie von Zwergen durch unterirdische Gänge transportiert wurden. Von den Aufgaben eines Bürgermeisters erfuhren die Grundschulkinder aus einer Erzählung in Anlehnung an ein klischeehaftes Familienvaterbild (vgl. zum Beispiel Fikenscher u.a. 1963; Rateike 1957).

Allerdings wurde mit der Ablehnung des Erzählens als Methode das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Wenn Wassertröpfchen darüber berichten, wie sie in unterirdischen Gängen von Zwergen transportiert worden sind, dann ist nicht der sprechende Wassertropfen das Problem, sondern der Transport durch Zwerge. Kinder im Grundschulalter sind durchaus in der Lage, „sprechende“ Wassertröpfchen und andere (zumeist animistische) Fiktionen als dramaturgische

Erfindung zu erkennen und entsprechend einzuordnen. Unvertretbar wurde die Art der Lehrer-erzählung vielmehr durch ihre inhaltliche Armut, ja Leere. Die Erzählung eines Wassertröpfchens, das unterirdisch von Zwergen transportiert wird, enthält nicht den Keim einer sachlichen Informationen über das, was mit dem Wasser geschieht, wenn es in den Boden sickert. Die Vorstellungen der Kinder verlieren sich im wahrsten Sinne des Wortes im Dunkeln der unterirdischen Gänge. Aber diese Banalisierung und Kindtümelei ist nicht zwangsläufige Folge der gewählten Methode des Erzählens, sondern Ergebnis eines unzulänglichen Gebrauchs.

In Anlehnung an Pandel (1988, 8), Rohlfes (1997, 736f.) und Sauer (1999, 18), aber über diese Autoren hinausgehend lässt sich Erzählen im Unterricht als eine Methode definieren, die hinreichend unterscheidbare Ereignisse und/oder Sachverhalte sprachlich in eine sinnhafte Geschehnisfolge bringt und

- das Ziel verfolgt, Interesse am Inhalt zu wecken,
- verstehbare fiktive und reale Komponenten nutzt, um eine realistische Botschaft oder Information zu kommunizieren,
- neben inhaltlichen Informationen auch ästhetisch-dramaturgische Elemente einsetzt, um Vorstellungen und Emotionen der Zuhörer zu stimulieren.

Gerade durch die Möglichkeit, Vorstellungen und Emotionen zu aktivieren, kann das Erzählen den Lernprozess der Kinder unterstützen. Begleitende Emotionen tragen dazu bei, das Gehörte und die beim Hören entstandenen Vorstellungen im Gedächtnis und damit auch verfügbar zu halten. Jede Wahrnehmung, Verarbeitung, Bewältigung von Wirklichkeit hat neben den traditionell eher als rational bezeichneten Dimensionen – wie Wiedererkennen, Analysieren, Kombinieren, Vermuten – auch emotionale Komponenten, die die jeweiligen Beobachtungen mit Stimmungslagen verschiedenster Art einfärben und sie so als mehr oder weniger bedeutsam erscheinen lassen. Im Zusammenspiel von Denken und Fühlen haben Gefühle die Aufgabe, Umweltereignisse rasch zu bewerten und – als eine Art vorsortierender Instanz – in der Fülle der auf uns einströmenden Reize eine Richtungsentscheidung zu ermöglichen (vgl. Damasio 1997). Emotionen fördern Interesse, das wiederum dem Verständnis des Gelernten dient (vgl. Schiefele, Krapp & Schreyer 1993).

Zudem gilt es in der Lehr-Lernforschung heute als gesichert, dass die Stimulation von Vorstellungen und Vorwissen dazu beiträgt, neu zu lernende Inhalte zu verstehen und als flexibel anwendbares Wissen aufzunehmen (Gerstenmaier & Mandl 1995, 874f.; Hasselhorn & Mähler 1998, 86f.). Geschichten, die die Zuhörer zu Vorstellungen anregen, unterstützen daher das sinnhafte Lernen. „What we call imagination is also a tool of learning“ (Egan 1988, 17; siehe auch McDrury & Alterio 2002, 43ff.). Die stimulierten Vorstellungen betten den neuen Inhalt in einen Kontext ein, dem man selbst Bedeutung gibt.

Besonders wirksam lässt sich die lernunterstützende Funktion des Erzählens nutzen, wenn die Schüler von der Rolle des Zuhörers in die Rolle des Erzählers wechseln.

Bereits Hans Aebli (vgl. Aebli 1987, 21) hat darauf aufmerksam gemacht, dass man besonders dann gut lernt, wenn die damit verbundene Anstrengung mit einem attraktiven Ziel verbunden ist. Das Entstehen einer guten Geschichte, die man anderen gut erzählt, könnte als attraktives Ziel wirken und zudem „Kompetenzmotivation“ (Bruner 1973, 22) freisetzen. Der Wunsch, etwas gut zu können, fördert die Bereitschaft, sich dafür anzustrengen. Wird die Geschichte in Gruppen erarbeitet, regt dies zudem die Kooperation mit anderen an. Wissen wird in verschiedene Zusammenhänge eingeordnet und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, was

sich ebenfalls als lernförderlich erwiesen hat (vgl. zum Beispiel Götzfried 1997; Stebler, Reusser & Pauli 1994, 233f.).

Schließlich setzt das Erzählen eine intensive persönliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraus, bei der man sich einerseits auf die Sache einlässt und andererseits in hohem Maße selbstbestimmt bleibt.

Wer erzählt, muss sich den zu erzählenden Sachverhalt zunächst selbst klar gemacht haben. Erzählen kann man nur, was man verstanden hat. Damit auch andere die Erzählung nachvollziehen können, muss das Neue mit bereits Bekanntem verknüpft werden. Wie man das macht, mit welchen Ideen und Überraschungen, ist dem Erzähler weitgehend selbst überlassen. Zwar bringt die vom Erzähler verfolgte Absicht einige sachliche Konsequenzen mit sich. Aber diese sind Folge einer selbstbestimmten Entscheidung – der Erzählabsicht – und lassen zudem Spielraum für individuelle Gestaltung. Die Aufgabe, einen Sachverhalt oder Informationen in eine Geschichte einzubetten, erlaubt daher ein hohes Maß an Selbstbestimmung bei der Beschäftigung mit dem Sachverhalt. Selbstbestimmung wiederum hat sich besonders förderlich für die Entwicklung von Interesse am Gegenstand erwiesen (vgl. Deci & Ryan 1993). Zudem erfordert das Entwerfen einer Erzählidee sowie das von dieser Idee gesteuerte Erarbeiten einer Geschichte jene sogenannte Produkt-Prozess-Regulationen eines handlungsorientierten Unterrichts, der sich ebenfalls als interessenstimulierend erwiesen hat (vgl. dazu Hartinger 1997).

3. Wie lässt sich das Potenzial des Erzählens im Unterricht nutzen?

Schaut man in die zahlreichen, vor allem anglo-amerikanischen Bücher, die zum Erzählen in der Schule oder im Unterricht erschienen sind, dann trifft man auf viele Anregungen und Tipps für die praktische Umsetzung (vgl. z.B. Collins & Cooper 1997, 68ff.):

- von der eigenen Geschichte überzeugt sein
- sie mit anderen teilen wollen
- dem Publikum offen gegenüber treten
- Emotionen vermitteln
- sich vornehmen, Bilder im Kopf der Zuhörer entstehen zu lassen
- einen starken Beginn überlegen und einen anregenden Schluss
- selbst die Geschichte sehen, die man erzählt
- sich vor dem Erzählen zunächst nur auf sich konzentrieren („Augenkontakt mit sich selbst“), dann die eigene Aufmerksamkeit auf Teile der Geschichte richten (Wer mit Goliath beginnt, sollte sich vorstellen, wie man zu Goliath hochschaut) und sich erst dann auf das Publikum konzentrieren
- die Technik des „scanning“ und „zooming“ einsetzen (ebd., 69f.), also den Blick abwechselnd über das ganze Publikum schweifen lassen (scanning) und dann wieder einen einzelnen fixieren (zooming)
- die Stimme spielen lassen, sie als Instrument nutzen („celebrate sound“)
- nicht durch unnötige Bewegung den Eindruck von Nervosität und Unkonzentriertheit fördern, sondern Gestik gezielt und dosiert einsetzen

Solche und weitere nützliche Tipps ersetzen nicht die eigene praktische Übung. Auch für das Erzählen gilt, Können erwirbt man erst im Tun. Um zu lernen gute Geschichten gut zu erzählen, muss man beginnen, Geschichten zu erzählen. Dass dabei schnelle und überraschende Fortschritte möglich sind, unterstreichen die Erfahrungen, die an der Universität München im Sommersemester 2004 und im Sommersemester 2005 mit Lehramtsstudierenden im Seminar „Storytelling als Methode im Sachunterricht“ gewonnen werden konnten. Jeweils über vierzig Studierende waren angemeldet, keine günstige Zahl, um intensiv die Bedeutung des Erzählens zu reflektieren und schon gar nicht, um Erzählen zu üben. Weil aber eine Begrenzung der Teilnehmerzahl einige soziale Härten mit sich gebracht hätte, wurde beschlossen, es mit allen zu versuchen.

Nach vier Vorbereitungssitzungen sollten die Studierenden eine Erzählsituation zu einem Unterrichtsthema aus dem Sachunterricht vortragen. Vereinbart wurde, dass die Erzählsituation etwa fünf Minuten in Anspruch nehmen darf und in einen Entwurf für eine realistisch geplante Einzel- oder Doppelstunde eingearbeitet werden sollte. Die Zuhörer hatten die Aufgabe, ein Feedback zur Präsentation zu geben, das sowohl die Integration des Erzählteils in den Unterrichtsablauf beurteilte als auch die Erzählleistung selbst: Wie wurde erzählt (engagiert, lebendig, angemessen ...)? Konnten „Bilder“ im Kopf entstehen? Welche? Welche Hinweise zur Aussprache, Betonung, Stimmeinsatz, Sprechgeschwindigkeit, Körperhaltung kann man dem Erzähler außerdem geben?

Obwohl keine(r) der Studierenden zuvor vor einer größeren Gruppe Gleichaltriger eine für das Grundschulalter gedachte lernanregende Geschichte erzählt hatte, meisterten die Studierenden diese persönliche Herausforderung hervorragend. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – und der Dozent – waren überrascht von den Fähigkeiten, die zu Tage treten, wenn man sich traut – und sich gut vorbereitet.

Manche Studierenden haben auf dem Weg zum gekonnten Erzählen einen Zwischenschritt eingeschlagen und das Erzählen auf zwei Personen verteilt. Andere haben Hilfsmittel wie selbst gebastelte oder zusammengesuchte Figuren genutzt, die sie beim Erzählen präsentierten und die zugleich als Gedächtnis- und Assoziationshilfe dienen.

Inhaltlich deckten die Geschichten viele Teilgebiete des Sachunterrichts ab, wie zum Beispiel Gewaltprävention, soziale Ausgrenzung, Angst vor Schulversagen, Spiele im Wandel der Zeit, Tiere des Waldes, Wasserkreislauf, Münchner Stadtgeschichte, Müll und Recycling.

Die meisten Geschichten waren eher als Einstieg in das Thema geplant, aber nahezu alle hätte man auch als Lerngeschichte für arbeitsteilige Gruppenarbeit fortsetzen können, zum Beispiel die zum Themenbereich Müll und Recycling gehörende Geschichte von Jokub und seinen Freunden.

Die Geschichte beginnt in einem Kühlschrank. Dort unterhält sich Jokub, ein Joghurtbecher, auf amüsante Art mit seinen flüchtigen Bekanntschaften, dem Eierkarton, der Tetrapackung, dem Senfglas und anderen. Man erfährt in der Unterhaltung etwas über die besonderen Eigenschaften des Materials und lernt, warum es als Verpackung für das jeweilige Lebensmittel besonders zweckmäßig ist. Nachdem die Verpackungsmaterialien eines nach dem anderen aus dem Kühlschrank verschwinden, treffen sich später alle wieder, freundlicherweise auf dem Tisch eines Biergartens – recycelt als Strohalm, als Serviette, als Wasserflasche und als Bierdeckel.

An dieser Stelle könnten Lerngeschichten der Kinder weitergehen. Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe zu erkunden, wie die verschiedenen Materialien wiederverwertet wurden. Ihr Wissen sollen sie in eine Geschichte einbauen, in der der Joghurtbecher und die anderen Verpackungen erzählen, wie es ihnen auf dem Weg vom Kühlschrank auf den Tisch des Biergartens ergangen ist.

Auch die anderen Einstiegsgeschichten lassen sich zu Lerngeschichten für Schülerinnen und Schüler weiter entwickeln. Manche wären geeignet, sie auf einem Elternabend oder Elternnachmittag („Heute erzählen wir Ihnen was“) zu präsentieren. Andere, wie eine zur Münchner Regionalgeschichte gehörende Erzählung über die Föhringer Isarbrücke, ließen sich verwenden, um zu üben, die Fülle eingeflossener Informationen zu rekonstruieren. Dabei kann eine Wandzeitung entstehen, auf dem die Schüler aus ihren Erinnerungen an die Geschichte und / oder als Ergebnis einer eigenen Recherche im Anschluss an die Geschichte die Personen, ihre Handlungsmotive, Ortsnamen und Zeitangaben zusammenstellen.

Wieder andere Geschichten boten mit Gleichnissen oder Analogien Anstöße, sich mit sozialen Herausforderungen, wie sie auch den Kindern vertraut sind, zu befassen: Konkurrenz, Ausgrenzung, Alleinsein.

Bemerkenswert ist, dass weder die Studierenden des Sommersemesters 2004 noch des Semesters 2005 Erfahrungen damit hatten, vor einer größeren Gruppe gleichaltriger eine für das Grundschulalter gedachte lernanregende Geschichte zu erzählen. Die praktischen Übungen bestätigten, was man heute über Kompetenzmotivation weiß: Interesse wächst mit der Erfahrung, etwas zu können. Die Studierenden meisterten die Herausforderung hervorragend, waren zum Teil überrascht von ihren eigenen Fähigkeiten und nahmen sich zum Teil vor, diese in Zukunft weiter zu entwickeln. Beispiele für die studentischen Arbeiten mit ausgearbeiteten Erzähltexten und Überlegungen zur Einordnung in den Unterricht finden sich zu sachunterrichtlichen Themen wie der Maulwurf, der Frosch, das Wetter, Laub- und Nadelbaum im Jahreslauf, Sinnesleistung, Spiel im Wandel der Zeit, Bedeutung des elektrischen Stroms für das Alltagsleben, die Wiese, Wasser und Leben, wir in der Welt; die Welt bei uns und der Regenwurm. Sie können nachgelesen werden auf der vom Seminar eingerichteten Homepage unter www.storytelling-lmu.de

Zusammenfassend und mit Bezug auf schulisches Lernen lässt sich das pädagogische und unterrichtsmethodische Potenzial des Storytellings folgendermaßen zusammenfassen:

- a) **Vorstellungen stimulieren:** Eine kurze Geschichte holt die Schülerinnen und Schüler in das Thema hinein. Beim Zuhören aktivieren sie ihre eigenen Assoziationen und Vorstellungen zum Inhalt. Dabei ist es durchaus wünschenswert, auch die Phantasie anzuregen. Statt durch vorgegebene Bahnen fachlicher Systematik und sachgegebener Lernabfolgen gedanklich eng und kleinschrittig geführt zu werden, nähern sich die Schüler dem Inhalt auf verschiedenen Wegen mit eigenen Assoziationen. Die Gefahr, dass dabei überbordende Phantasie die Sachlichkeit bedroht, ist angesichts des Realitätssinns und des Wissensdrangs der Kinder gering. Dieser leidet, wenn zu wenig geistige Aktivität angeregt wird.
- b) **Eine Botschaft transportieren:** Die Geschichte selbst kann eine Idee, eine Botschaft und/oder einige sachliche Informationen transportieren. Allerdings sollte man darauf achten, nicht zu viele Details und nicht zu viele verschiedene Sachverhalte einzubringen. Für Detailinformationen kann man die Zuhörer zwar interessieren (siehe c), doch während des Erzählens selbst geht es eher darum, eine Kernaussage oder eine grundlegende Einsicht

bewusst zu machen oder einen Gedankenanstoß zu geben, sei es durch ein Gleichnis oder durch ein Analogie. Das Leitmotiv der Geschichte wird zur „Botschaft“ für die Zuhörenden. Nicht auf die Details, sondern auf die Grundeinsicht kommt es an. Der „rote Faden“ einer Geschichte kann dabei zum Träger der Botschaft werden und zugleich als Gedächtnisstütze für einzelne Informationen dienen. Weil man sich diese entlang eines roten Fadens besser merkt, hilft diese „Storyline“ beim Erinnern – wie eine Perlenschnur für weiteres Lernen.

- c) **Interesse wecken:** Detailinformationen wie Namen, Jahreszahlen, technische Einzelheiten usw. können durchaus in eine Geschichte einfließen. Sie werden zwar durch das Erzählen in der Regel noch nicht verfügbar, aber sie geben Anstoß für eine anschließende Recherche in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Was haben wir über den Händler gehört? Wie sorgte die Frau in der Geschichte dafür, jeden Tag ausreichend frisches Wasser zu haben? Auch hier gilt es, je nach Geschichte und nach Leistungsstand der Klasse, zu variieren. Informationen lassen sich in einem anschließenden Gespräch über die Geschichte rekonstruieren. Was hat der Händler beachtet, als er den Preis für seine Waren festlegte? Wie hielt die Frau das Wasser kühl?
- d) **Eigenes Wissen durch Anwendung sichern:** Wenn die Lernenden den von ihnen erarbeiteten Stoff in eine eigene Geschichte einbauen, dann führt dies zu einer starken Beschäftigung mit den neuen Inhalten. Einen Sachverhalt für einen anderen aufbereiten, ist so ein Härtetest für das eigene Wissen. Das gilt besonders dann, wenn man das Wissen in eine gute Geschichte einbringt, denn dann müssen sich die Lernenden systematisch in die Rolle „Wissender“ und „Nicht-Wissender“ hineinversetzen. Dazu gehört, sich klarzumachen, wie die vielen Einzelheiten miteinander zusammenhängen und was für das Verstehen wichtig, was weniger wichtig ist. Welche sinnvolle Reihung wählt man? Wie lässt sich Überraschendes einbauen? Was ist die zentrale Botschaft und wie transportiert man sie so, dass sie auch ankommt? Die Fragen zeigen die gedankliche Intensität, in die man hineingerät, wenn man sein erworbenes Wissen in eine Geschichte einbettet. Das neu erworbene Wissen wird dabei in ein Netzwerk eigener Ideen, Vorstellungen und Denkgewohnheiten eingewoben, und dies ist eine guter Weg, es nachhaltig zu speichern.
- e) **Förderung der Sprachentwicklung:** Wer selbst eine Geschichte vorbereitet und vorträgt, übt sich in der sprachlichen Darstellung, und dies nicht nur im richtigen Gebrauch von Wörtern und grammatischen Regeln, sondern auch im Ausdruck von Gefühlen. Wolf Singer, Neurophysiologe und Direktor des Frankfurter Max-Planck-Instituts für Hirnforschung, fordert mit Blick auf die Bildungsentwicklung von Kindern, mehr in die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu investieren, und zwar nicht nur in die verbale, sondern auch in die mimische und gestische (2002, 97f.). Die übliche Sprachförderung in der Schule würde Mimik, Gestik, und damit den Ausdruck von Emotionen, vernachlässigen. Wenn Kinder Geschichten erzählen und erzählte Geschichten besprechen und beurteilen, dann erweitern sie ihre Möglichkeiten, Emotionen auszudrücken und zu interpretieren.
- f) **Soziale Fähigkeiten entwickeln:** Mit der Sprachentwicklung hängt die Entwicklung der kommunikativen und damit auch der sozialen Fähigkeiten zusammen. „Listening to stories is a shared social experience“ (Ellis & Brewster 1991, 1). Dabei konstituiert das Zuhören ein Gemeinschaftserlebnis; das eigene Vortragen einer Geschichte erweitert die Erfahrungen im Umgang mit den sozialen Herausforderungen gelingender Kommunikation und die Erfahrung des Gelingens stärkt das Selbstvertrauen der Kinder.

Folgt man dem Schriftsteller Sten Nadolny dann ist, „Erzählen (...) eo ipso ein Aufheben der Kompliziertheit“ (Nadolny 2001, 77). Unnötige Kompliziertheit vermeiden sollte man besonders in Schule und Unterricht. Im anglo-amerikanischen Sprachraum fand der „turn to narrative“ bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts statt (vgl. McEwan & Egan 1995, VII). Auch in unseren Schulen ließe sich Unterricht beleben, wenn dort mehr vom Geist des Erzählens einziehen würde und Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler einem narrativen Imperativ folgten: Habe den Mut, (d)eine Geschichte zu erzählen.

Literatur

- Aebli, H. (1987). Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett.
- Barton, B. & Booth, D. (1990). Stories in the Claasroom. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Bruner, J. F. (1973). Der Akt der Entdeckung. In: Neber, a.a.O., S. 15-27.
- Collins, R. & Cooper, P. (1997). The Power of Story. Teaching through Storytelling. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Damasio, A. R. (1997). Descartes` Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, 2. Auflage. München: List.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.
- Duit, R. (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht – Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht in der Primarstufe. In: Köhnlein, W.; Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Kinder auf dem Weg zum Verstehen (S. 233-246), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Egan, K. (1988). Teaching as Story Telling. An alternative approach to teaching and the curriculum. London: Routledge.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). The Storytelling Handbook. London: Penguin books.
- Erlach, Ch. & Thier, K. (2005): Geschichten in der Unternehmenskultur: Was Narrationen mit Culturale Change zu tun haben. In: Reinmann, a.a.O., 145-161
- Fikenscher, F.; Rüger, K. & Weigand, G. (1963). Die weiterführende Heimatkunde im 4. Schuljahr. Ansbach: Prögel.
- Gansberg, F. (1912). Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Gansberg, F. (1921). Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6, S. 867-888.
- Götzfried, W. (1997). Bedeutungsvolles Wissen im Sachunterricht aufbauen. In: Grundschule, H. 10, 13-16.
- Gruber, H.; Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen

- und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze (S. 139-156), Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Haghirian, P. (2005): Die Unternehmensgeschichte als Instrument des impliziten Wissenstransfers – ein Überblick. In: Reinmann, a.a.O., 162-175
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. In: Meek, M.; Warlow, A. & Barton, G. (Eds.). *The cool web* (pp. 12-33). London: Bodley Head.
- Harteringer, A. (1997). *Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (1998). Wissen, das auf Wissen baut: Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Wissenserwerb und zum Erschließen von Wirklichkeit im Grundschulalter. In: Kahlert, J. (Hrsg.), *Wissenserwerb in der Grundschule* (S. 73-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jackson, Ph. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In: McEwan & Egan (pp. 3-23).
- Kahlert, J. (2002). *Sachunterricht und seine Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keindl, K. & Stieler-Lorenz, B. (2005): Vom Erfahrungswissen zum Handeln: Die Kommunikationsmethode „Wissen durch Erfahrungsgeschichten“. In: Reinmann, a.a.O., 90-107
- Köhnlein, W. (2000). Wirklichkeit erschließen und rekonstruieren – Herausforderungen für den Sachunterricht. In: Kahlert, J.; Inckemann, E. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Grundschule. Sich lernen leisten. Theorie und Praxis* (S. 59-72). Neuwied: Luchterhand.
- Kubli, F. (2005): *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*, Köln.
- Kvideland, R. (1990): Storytelling in modern society. In: Röhrich, L. & Wienker-Piepho, S. (eds.): *Storytelling in Contemporary societies* (pp. 15-31). Tübingen: Narr Verlag.
- Lösch, M. (1995). Florian und die Elektrotechnik: Kinder als Experten. In: *Grundschule*, 27, H.6, S. 32-33.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2002). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- McEwan, H. & Egan, K. (1995) (eds.). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York & London: Teachers College Press.
- Mittelstrass, J. (1996). *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nadolny, St. (2001). *Das Erzählen und die guten Ideen*. München: Piper.
- Neber, H. (Hrsg.) (1973). *Entdeckendes Lernen*, Weinheim: Beltz.
- Pandel, H.-J. (1988). Historisches Erzählen. In: *Geschichte lernen*, H. 2, S. 8-12.
- Pöppel, E. (2000). Die Welt des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Ch.; Obrist, H. U. & Pöppel, E. (Hrsg.) (2000). *Weltwissen, Wissenswelt* (S. 21-39). Köln: DuMont.
- Pudel, V. u. a. (2000). Essverhalten und Ernährungszustand von Kindern und Jugendlichen. Eine Repräsentativerhebung in Deutschland. In: DGE (Hrsg.): *Ernährungsbericht 2000*. Frankfurt a. M., S. 115-146.
- Rateike, F. (1957). *Vom Vaterhaus zum Heimatkreis*. Bonn: Dümmler.

- Reinmann, G. (Hrsg.) (2005): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule, Lengrich 2005.
- Rohlfes, J. (1997). Geschichtserzählung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 48, S. 736-743.
- Ruppert, W. (2001). Ernährungsverhalten. In: Unterricht Biologie, 25, S. 4-14.
- Sauer, M. (1999). Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: Geschichte lernen, Heft 71, S. 18-26.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, S. 120–148.
- Schörken, R. (1997). Das Aufbrechen narrativer Harmonie. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 48, S. 727-735.
- Singer, W. (2003). Was können Kinder lernen? In: Killius, N.; Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft (S. 167-174). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stebler, R.; Reusser, K. & Pauli, Th. (1994). Interaktiver Lehr- Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) (1994): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe (S. 227-259.), Bern u.a.: Hans Huber Verlag.
- Youniss, J. (1994). Soziale Konstruktion und moralische Entwicklung. Revision und Erweiterung einer Idee. In: Ders.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung (S. 85-106). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

10 Konrad Ehlich: Radio-Baby – oder von kindlicher Erzählfähigkeit

Käthi Dorf Müller-Karpusa zugeeignet*

1. Erzählfähigkeit – eine Kunst?

Das allgemeine Verständnis davon, was „Erzählen“ ist, wird in unseren Kulturen weithin von der Literatur bestimmt (vgl. Ehlich 1984). Es sind Meistererzählungen, die unser Bild vom Erzählen formen. Diese nehmen wir lesend zur Kenntnis und ziehen in der Lektüre daraus jenes Vergnügen, für dessen Erzeugung die meisten Erzähler ihre Erzählung ins Werk setzten und über einen komplizierten Apparat vor allem des Drucks und des Buchhandels an den lesenden Mann, die lesende Frau, das lesende Kind bringen. Die „großen“ Erzählungen (von der Kurzgeschichte bis zum Roman) geben die Perspektivierung für das gesellschaftliche Erzählverständnis ab.

Solches Erzählen will gelernt sein, und selbst, wenn ein „begnadeter Erzähler“ am Werk ist, so trainiert er seine Erzählfähigkeit, bildet sie immer mehr aus, er redigiert seine Texte, feilt an ihnen, möglicherweise mit der Assistenz eines kongenialen Verlagslektors, bis sich im Werk jene Meisterschaft zeigt, die als Garant für den ökonomischen Erfolg angestrebt wird.

Auch wenn sich, von den USA kommend, immer mehr „Schreibschulen“ auf tun: Solches Erzählen und solche Erzählfähigkeit sind die Begabung und das Werk *einzelner*. Angesichts dieses allgemeinen Bildes vom Erzählen und von der Erzählfähigkeit tritt im öffentlichen Bewusstsein etwas anders zurück, ja, es verschwindet geradezu hinter diesen Bildern, nämlich das *alltägliche Erzählen* in seinen vielfältigen Formen.

Anders im Lexikon des Deutschen, anders in der tatsächlichen Sprachpraxis. Der Ausdruck „erzählen“ ist im Deutschen von einer eigenartigen Doppelheit geprägt (s. Ehlich 1983, S. 128-131, und die dortigen Abbildungen (7) und (8), die hier als Abb. (1) zitierend zusammengefasst werden).

* Dieser Käthi Dorf Müller-Karpusa gewidmete Artikel wurde ihr in der Festschrift „Sprache und Multikulturalität“, hrsg. von Eleni Butulussi, Evangelia Karagiannidou und Katerina Zachu, University Studio Press, Thessaloniki, überreicht.

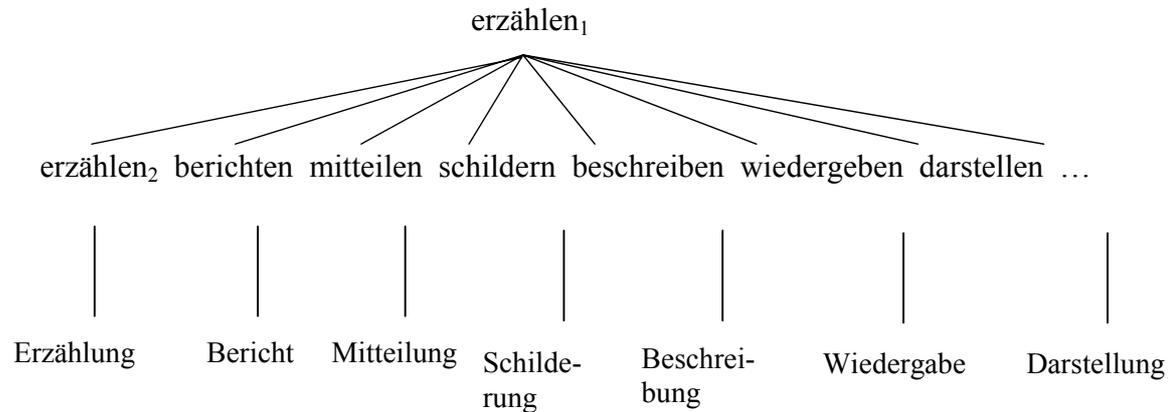


Abb. 1: Alltägliches Erzählen (vgl. Ehrlich 1983, S. 129)

Der Ausdruck „erzählen“ wird nämlich in einem doppelten Sinn gebraucht. Da ist einerseits ein Erzählen, das, ganz allgemein gesprochen, „Welt“ in ihren Strukturen und Abfolgen in Worte bringt. Darauf wird im „erzählen₁“ Bezug genommen. Dieses „erzählen₁“ kann zugleich als Oberbegriff dienen für eine Vielfalt einzelner Formen wie das Berichten, das Mitteilen, das Schildern, Beschreiben usw. Zur Vielfalt dieser Formen gehört auch ein „erzählen₂“.

All diese Formen des sprachlichen Handelns resultieren jeweils in einer eigenen Diskurs- oder gar Textart, also etwa dem Bericht, der Mitteilung, der Schilderung, Beschreibung, Wiedergabe usw. – und eben auch in der Erzählung.

Von diesem Ausdruck machen wir Gebrauch, wenn wir uns zum Beispiel über eine „Erzählung“ Thomas Manns unterhalten. Diese „Erzählung“ haben wir bei den „Meistererzählungen“ vor Augen.

Dabei gehen dann gleich zwei wichtige Aspekte leicht verloren: Das Verhältnis von „erzählen₁“ und „erzählen₂“ einerseits, bis hin zu beider Resultat, einer „Erzählung“ in der alltäglichen Kommunikation, andererseits.

Bereits das „erzählen₁“ weist je spezifische Formmerkmale auf – so bestimmte Verfahren zur Wiedergabe von Zeit (vgl. Dorfmueller-Karpusa 1983). Vor allem ist es die elementare Formel des „und dann“, die im alltäglichen Erzählen eine immer wiederkehrende Rolle spielt – und in der Meistererzählung geradezu eben deswegen kaum je noch eine solche Rolle erhält. Die Diskreditierung des „und dann“ zeigt auf prototypische Weise, wie im Schatten einer meistererzählungs-bezogenen Stilistik Verfahren – wichtige Verfahren – des alltäglichen Erzählens unsichtbar werden.

Das alltägliche Erzählen ist fast durchgehend mündlich. Dies ist ein weiteres Merkmal, das es von jenen über den Druck verbreiteten Meistererzählungen unterscheidet. Sie sind schriftlich. Eine zweite Überlagerung tritt also ein: Das „bloß“ Mündliche wird überdeckt vom Schriftlichen als der eigentlich bevorzugten, prestigehaltigen Form von Sprache.

Es ist vor allem die Institution der Schule, die einerseits – und dies notwendig und unabdingbar – die Mitglieder der je neuen Generation ausbildend in die Lage versetzt, mit den Meister-

erzählungen lesend umzugehen und jene literarische Genussfähigkeit zu entwickeln, ohne die sie kaum rezipierbar wären. (Dass dies gelegentlich oder häufiger misslingt, gehört zur Tragik der Institution.) Die Schule ist aber auch der Ort, an dem der Umgang mit dem alltäglichen Erzählen und der Versuch seiner Transformierung hin auf dem Weg zu narrativer Eloquenz geschieht – häufig mit jenem Effekt, dass Erzählfähigkeiten von Kindern von diesen als eher defizitär wahrgenommen werden, und zugleich mit dem anderen Effekt, dass sich die Erzählfähigkeit aus dem schulisch-institutionellen Bereich zurückzieht in die primären Orte homileischer Kommunikation.

Alles dies trägt dazu bei, dass die Befähigung zum alltäglichen Erzählen ebenso wenig gewürdigt wird wie die durchaus kunstfertigen Strukturen, die seine Produkte kennzeichnen. Sie sind Strukturen der Mündlichkeit, die ihr eigenes Recht haben, sozusagen ihre eigene Ästhetik, eine Ästhetik freilich, deren Beschreibung auf all die Widerstände stößt, die von den Meistererzählungen ebenso wie von der Schriftlichkeit ausgehen.

2. Erzählfähigkeit – eine späte Kunst?

Dabei hätte die Schule vielfältige Möglichkeiten, gerade hier an bereits entwickelten Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen. Denn sobald man sich von jenen Verdikten befreit und tatsächlich darauf einlässt, jene alltäglichen Kunstfertigkeiten zur Kenntnis zu nehmen und sie genauer zu betrachten, so stellt man fest, dass bereits bei Schuleintritt viele Kinder über vielfältige narrative Qualifikationen verfügen. Sie gehören sowohl dem „Erzählen1“ wie dem „Erzählen2“ zu, dem „Erzählen1“ in seiner einfachsten Form, in der die Abbildung von Welt und ihrer Struktur in Sprache geschieht, dem „Erzählen2“, das sich vielfältig tagtäglich im Gespräch mit den anderen Kindern, mit den Eltern, ja auch mit den Lehrern außerhalb des Unterrichts bewährt und immer weiter ausbildet. Diese alltägliche Fähigkeit ist gleichfalls durchaus kunstvoll – freilich nicht unbedingt im Sinne jenes literarischen Erzählens, vielmehr in einem elementareren als einer spezifischen Versammlung von sprachlich-ästhetischen Fähigkeiten und Vermögen. Wann genau die Aneignung und Ausbildung dieser Fähigkeiten geschieht, ist noch immer relativ wenig bekannt. Diese alltägliche Kunst gehört aber jedenfalls zu den elementaren Fähigkeiten, die bereits vor der Schule erworben werden. Vor ihrer Umwandlung zu einer mehr und mehr schriftlichen Aktivität hat sie ihre eigene Wirklichkeit, eine Wirklichkeit, die die allgemeine Entwicklung und Entfaltung des Kindes wesentlich bestimmt.

Eine Ausprägung dieser Fähigkeiten soll im folgenden an einem kleinen Beispiel näherhin illustriert werden.

Wenn man nun vermutet, dass man für eine solche Analyse auf eine Vielzahl von kindlichen Erzählungen zurückgreifen könne, auf die wir unschwer unser analytisches Interesse richten könnten, so täuscht man sich leider noch immer. Zwar verfügen selbstverständlich viele Eltern und sonst mit Kindern Umgehende über mancherlei eigene Erfahrungen mit dem kindlichen Erzählen. Zum Teil wird es auch selbst zum Gegenstand von weitererzählbaren eigenen Geschichten. Doch die Aufnahmen, mit denen Linguisten arbeiten können, sind nach wie vor an Zahl ausgesprochen dürftig.

3. Das Radio-Baby

3.1 Die Erzählung

Ludger Hoffmann hat dankenswerterweise auf seiner Homepage (<http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/Gruende/Erzaehlbeisp.html>) eine solche kindliche Erzählung, professionell transkribiert, zur Verfügung gestellt. (Ich danke ihm hier für seine Erlaubnis, diese Geschichte zu nutzen). Die Erzählerin ist Marcella, ein fünfeinhalb Jahre altes Kind. Die Aufnahme, so informiert der Beitzext, entstand in ihrem Zuhause. Während der Erzählung malt Marcella. Sie ist sich offensichtlich dessen nicht bewusst, dass das Aufnahmegerät (das sie am Abend zuvor kennen gelernt hatte) läuft. Kurz zuvor hatte Marcellas Bruder die Babysitterin (Peggy) gebeten, ein Radio zu malen – ein Umstand, der für das Verständnis dieser kleinen Erzählung wichtig ist. Als Abb. 2 ist die Geschichte hier mitgeteilt.

1	<p><i>Marcella</i> und mit ein Baby ((lachen)) Also, es war einmal <i>Peggy</i> Ein Baby und ein Radio.</p>
2	<p><i>Marcella</i> ein Baby und .. es war noch im Bauch und da hatte es ein Haus und ein</p>
3	<p><i>Marcella</i> Radio. Das Radio ge/gehört, und dann hat es soo laut gemacht, daß die/,</p>
4	<p><i>Marcella</i> daß die Mama das so hat . und da hat die das (irgendso, so auch/ so/ so/)</p>
5	<p><i>Marcella</i> denn nämlich auf ihren [Bauch <u>gehaut</u> und dann] hat er sie/ (hat sie sich) [sie haut sich auf den Bauch]</p>
6	<p><i>Marcella</i> auf den Lautmacher/ . Knopf . gedrückt, und dann wird das immer <u>lauter</u></p>
7	<p><i>Marcella</i> und dann hat sie immer . weitermacht . und dann, dann wird das immer</p>
8	<p><i>Marcella</i> <u>lauter</u>, dann immer . und dann hat sie immer auf den leichen Knopf</p>
9	<p><i>Marcella</i> gedrückt, dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden und immer</p>
10	<p><i>Marcella</i> so weiter ((lacht)) Und das <i>Peggy</i> [Und das Baby war ein Radio, oder was?] [lachend]</p>
11	<p><i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden ((lacht)) <i>Peggy</i> Oòh!</p>

Abb. 2: Transkript

3.2 Die Segmentierung

Welche Strukturmerkmale lässt Marcellas Erzählung erkennen? Um Antworten auf diese Frage zu finden, ist es zunächst erforderlich, die einzelnen Einheiten der Erzählung näher zu bestimmen. Dabei handelt es sich um mehr als um das Aufsuchen von Sätzen; zu solchen kleinen kommunikativen Einheiten gehört auch das Lachen; es gehört Peggys „Oòh!“ ganz am Ende ebenso hinzu wie etwa der Satz „Es war noch im Bauch“ zu Anfang der Geschichte. Die Bestimmung dieser Einheiten in einem Text, zum Beispiel im Transkript eines mündlichen Diskurses wie hier, ist linguistisch keine ganz einfache Aufgabe. Sie kann hier nicht näher erläutert werden. Vielmehr gebe ich in Abb. 3 lediglich das Resultat, um eine einfache Bezugsmöglichkeit zu haben. Die einzelnen, durchnummerierten Segmente werden im folgenden als „s1“ usw. zitiert.

1	Marcella und mit ein Baby ((lachen)) Peggy	Ein Baby und ein Radio.	Also, es war einmal
2	Marcella ein Baby	und .. es war noch im Bauch	und da hatte es ein Haus und ein
3	Marcella Radio.	Das Radio ge/gehört,	und dann hat es soo laut gemacht, daß die/,
4	Marcella daß die Mama das so hat .	und da hat die das (irgendso, so auch/ so/ so/)	
5	Marcella denn nämlich auf ihren [Bauch gehaut	und dann] hat er sie/ (hat sie sich)	
	<i>[sie haut sich auf den Bauch]</i>		
6	Marcella auf den Lautmacher/ . Knopf . gegrückt,	und dann wird das immer <u>lauter</u>	
7	Marcella	und dann hat sie immer . wetermacht .	und dann, dann wird das immer
8	Marcella <u>lauter</u> ,	dann immer .	und dann hat sie immer auf den leichen Knopf
9	Marcella gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden	und immer
10	Marcella so weiter ((lacht)) Peggy	[Und das Baby war ein Radio, oder was?]	Und das
	<i>[lachend]</i>		
11	Marcella Baby war ein . sehr großes . Radio geworden	((lacht))	
	Peggy	Oòh!	

Abb. 3: Segmentierung

3.4 Propositionalität

Dieses Geschehen selbst und seine Wiedergabe verhalten sich komplementär zu den in Abb. 4 hervorgehobenen Strukturen, wie Abb. 5 zeigt. In ihr sind die propositionalen Strukturen hervorgehoben. Propositionen sind gedankliche Einheiten. Als „propositionaler Gehalt“ gehen sie in die Versprachlichung ein: „ein Baby... es war noch im Bauch... [es hatte] ein Haus und ein Radio... [es hat...] laut gemacht... die Mama [hat das]“ – und so weiter.

1	<i>Marcella</i> und mit ein Baby ((lachen)) <i>Peggy</i>	Ein Baby und ein Radio.	Also,	es war einmal
2	<i>Marcella</i> ein Baby	und .. es war noch im Bauch		und da hatte es ein Haus und ein
3	<i>Marcella</i> Radio.	Das Radio ge/gehört,		und dann hat es soo laut gemacht, daß die/,
4	<i>Marcella</i> daß die Mama das so hat .			und da hat die das (irgendso, so auch/ so/ so/)
5	<i>Marcella</i> denn nämlich auf ihren [Bauch gehaut			und dann] hat er sie/ (hat sie sich)
	[sie haut sich auf den Bauch]			
6	<i>Marcella</i> auf den Lautmacher/ . Knopf . gegrückt,			und dann wird das immer lauter
7	<i>Marcella</i>	und dann hat sie immer . weitermacht .		und dann, dann wird das immer
8	<i>Marcella</i> lauter,	dann immer .		und dann hat sie immer auf den leichen Knopf
9	<i>Marcella</i> gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden		und immer
10	<i>Marcella</i> so weiter <i>Peggy</i>	((lacht))	[Und das Baby war ein Radio, oder was?]	Und das
	[lachend]			
11	<i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden <i>Peggy</i>		((lacht))	
		Oòh!		

Abb. 5: Propositionalität

3.5 Integration von Propositionalität und Progression

Beide Strukturen, die propositionale und die progressive, gehören zu den zentralen Fertigkeiten im Prozess der Sprachaneignung. Sie sind oft auf das engste mit dem Denkerwerb verbunden. Beider Integration ist für den kindlichen Spracherwerb von einer fundamentalen Bedeutung. Im Erzählen kommen diese Fähigkeiten exemplarisch zusammen. An Erzählungen ist auch konsequenterweise ablesbar, wie weit die Entwicklung dieser sprachlichen Fähigkeiten bei einzelnen Kindern vorangeschritten ist. Abb. 6 zeigt das Ineinander von Propositionalität und Progression.

1	<i>Marcella</i> und mit ein Baby ((lachen)) <i>Peggy</i>	Ein Baby und ein Radio. 1	Also, 2	es war einmal 3
2	<i>Marcella</i> ein Baby	und .. es war noch im Bauch 4	und da hatte es ein Haus und ein 5	
3	<i>Marcella</i> Radio.	Das Radio ge/gehört, 6	und dann hat es soo laut gemacht, daß die/, 7	
4	<i>Marcella</i> daß die Mama das so hat .	und da hat die das (irgendso, so auch/ so/ so/) 8		
5	<i>Marcella</i> denn nämlich auf ihren [Bauch gehaut	und dann] hat er sie/ (hat sie sich) 9		
[sie haut sich auf den Bauch]				
6	<i>Marcella</i> auf den Lautmacher/. Knopf . gegrückt,	und dann wird das immer lauter 10		
7	<i>Marcella</i> und dann hat sie immer . weitermacht .	und dann, dann wird das immer 12		
8	<i>Marcella</i> lauter ,	dann immer . 13	und dann hat sie immer auf den leichen Knopf 14	
9	<i>Marcella</i> gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden 15	und immer 16	
10	<i>Marcella</i> so weiter <i>Peggy</i>	((lacht)) 17	Und das Baby war ein Radio, oder was? 18	Und das 19
[lachend]				
11	<i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden <i>Peggy</i>	Oòh! 20	((lacht)) 21	

Abb. 6: Propositionalität und Progression

3.6 Aspektdeixis / narrativer Stellvertreter

Abb. 6 zeigt aber zugleich, dass eine Reihe von Segmenten bzw. von einzelnen Ausdrücken und Formen innerhalb der Segmente noch nicht beschrieben wurde, nämlich alles, was in Abb. 6 nicht fettgedruckt ist. Da sind zunächst einige ganz unscheinbare Verwendungen eines jener kleinen Wörtchen des Deutschen, die gerade den nicht-muttersprachlichen Lernern und Lernerinnen immer wieder Schwierigkeiten bereiten, nämlich „so“ (s7, s8, s16).

1	<i>Marcella</i> und mit ein Baby ((lachen)) <i>Peggy</i>	Ein Baby und ein Radio. 1	Also, 2	es war einmal 3
2	<i>Marcella</i> ein Baby	und .. es war noch im Bauch 4	und da hatte es ein Haus und ein 5	
3	<i>Marcella</i> Radio.	Das Radio ge/gehört, 6	und dann hat es soo laut gemacht, daß die/ 7	
4	<i>Marcella</i> daß die Mama das so hat .	und da hat die das (irgendso, so auch/ so/ so) 8		
5	<i>Marcella</i> denn nämlich auf ihren [Bauch <u>ge</u> haut	und dann] hat er sie/ (hat sie sich) 9		
[sie haut sich auf den Bauch]				
6	<i>Marcella</i> auf den Lautmacher/. Knopf . gedrückt,	und dann wird das immer <u>l</u> auter 10		
7	<i>Marcella</i>	und dann hat sie immer . weitermacht . 11	und dann, dann wird das immer 12	
8	<i>Marcella</i> <u>l</u> auter,	dann immer . 13	und dann hat sie immer auf den leichen Knopf 14	
9	<i>Marcella</i> gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden 15	und immer 16	
10	<i>Marcella</i> so weiter <i>Peggy</i>	((lacht)) 17	[Und das Baby war ein Radio, oder was?] 18	Und das 19
[lachend]				
11	<i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden <i>Peggy</i>	Oòh! 20	((lacht)) 21	

Abb. 7: Aspektdeixis / narrativer Stellvertreter

Es gehört auch linguistisch zu den „Problemfällen“ der Analyse – während es in der Verwendung der Sprache leicht und unproblematisch eingesetzt und verstanden wird (vgl. Ehlich 1987). „So“ gehört zu den deiktischen Elementen des Deutschen, deren „Bedeutung“ über die Origobindung (vgl. Bühler 1934) und deren jeweiligen Verweisraumbezug für die sprachlichen Interaktanten bestimmt wird. Dabei ist „so“ im Deutschen – anders als „hier“/„da“, „jetzt“/„dann“, „dies-“/„jen-“, – nicht nach Nähe und Ferne differenziert. Auch die Dimension, auf die hin der deiktische Verweis erfolgt, ist weniger unmittelbar als Person, Ort oder Zeit: Es sind Aspekte an „Objekten“, auf die sprachlich gezeigt wird.

Hier wird das „so“ mehrfach eingesetzt: In s16 steht es als eine Art narrativer Stellvertreter für das, was das Kind *nicht* sagt. An einer zentralen Stelle der Geschichte, nämlich im zweiten Teil von s7 und in s8, hingegen geschieht etwas anderes. Die Verwendung des „so“ ist gleichsam in der Verbalisierung der Stellvertreter für das, was Marcella anschließend szenisch vorführt (vgl. den Übergang der Transkriptionsfläche 5 zur Transkriptionsfläche 6 und unten). Schließlich findet sich im ersten Teil von s7 ein doppelsinniges „so“, das durch die Vokallängung und die größere Lautstärke deutlich herausgehoben ist. Hier wird einerseits auf eine Lautheit „gezeigt“, die doch andererseits nur schwer zeigbar ist. Es erfolgt ein Verweis im Vorstellungsraum, der in jenen Vorstellungsraum eingebettet ist, in dem sich die Geschichte als ganze „abspielt“. Um zu wissen, *wie* laut das „Radio“ ist, bedarf es hörerseitig jener Mitkonstruktion, auf deren Funktionieren die Erzählerin baut. Das kann sie auch, denn sie hat offenbar die Erfahrung gemacht, dass Kommunikation auch unter solchen schwierigen Verweisbedingungen durchaus gelingt – eine Erfahrung, von der nicht zuletzt in Meistererzählungen etwa eines Eichendorff intensiver narrativer Gebrauch gemacht wird (vgl. Ehlich 1985, 1992). Durch die phonische Qualität wird, da das Verweisobjekt selbst akustischer Art ist, zugleich eine Verfahrenshilfe für die Zuhörerschaft gegeben, um zu gewährleisten, dass der Verweis auch tatsächlich erfolgreich ist. Andererseits ist die Aspektdeixis hier katadeiktisch, das heißt, sie verweist auf etwas, was anschließend auch – und sei es nur über die ausgelöste Konsequenz – verbalisiert wird. Dieser Verweis nach unten bzw., zeitlich gesprochen, nach vorn hilft den Zuhörern bei ihrer Orientierung für die rezipierende Verarbeitung der Erzählung.

3.7 Szenik

Betrachten wir nun aber jenes szenische Element, das im Transkript zwischen den Transkriptflächen 5 und 6 notiert ist. Zu jedem guten mündlichen Erzählen gehören solche szenischen Strukturen. Sie betreffen einerseits sogenannte „paralinguistische“ Aspekte eben der Mündlichkeit, also – häufig dann übertreibende – Imitationen etwa der sprachlichen Handlungen von Figuren der Erzählung, die als sogenannte „direkte Rede“ in die Erzählung integriert werden (vgl. Coulmas 1986 und Günthner 1997). Andererseits betreffen sie das, was etwas holprig „nonverbale Kommunikation“ heißt. Hier hat das mündliche Erzählen einen uneinholbaren Vorteil gegenüber der Schriftlichkeit, denn für all diese Aspekte und ihre narrative Nutzung muss der „Meistererzähler“ ja komplizierte sprachliche Techniken verwenden, um das Szenische wiederum in Schriftsprache zu transformieren. Marcella platziert ihre kleine Szene kunstvoll genau an der richtigen Stelle in der Entwicklung des Plots. Durch die Verdopplung von Verbalem und Szenischem gewinnt dieser Ausschnitt der Erzählung jene Hervorhebung, die für deren weiteren Verlauf wichtig ist.

4	<i>Marcella</i> daß die Mama das so hat .	und da hat die das (irgendso, so auch/ so/ so/)
		8
5	<i>Marcella</i> denn nämlich auf ihren [Bauch <u>ge</u> haut	und dann] hat er sie/ (hat sie sich)
		9
[sie haut sich auf den Bauch]		
6	<i>Marcella</i> auf den Lautmacher/. Knopf . gegrückt,	und dann wird das immer <u>l</u> auter
		10

Abb. 8: Szenik

3.8 Narrative Modulation

Auch eine weitere Technik beherrscht Marcella bei ihrer Erzählung. Ich möchte sie „narrative Modulation“ nennen (s. Abb. 9).

5	<i>Marcella</i> denn nämlich auf ihren [Bauch <u>ge</u> haut	und dann] hat er sie/ (hat sie sich)
		9
[sie haut sich auf den Bauch]		
6	<i>Marcella</i> auf den Lautmacher/. Knopf . gegrückt,	und dann wird das immer <u>l</u> auter
		10
7	<i>Marcella</i> und dann hat sie immer . weitermacht .	und dann, dann wird das immer
	11	12
8	<i>Marcella</i> <u>l</u> auter, dann immer .	und dann hat sie immer auf den leichen Knopf
	13	14
9	<i>Marcella</i> gedrückt, dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden	und immer
	15	16
10	<i>Marcella</i> so weiter ((lacht))	Und das
	17	19
		[Und das Baby war ein Radio, oder was?]
		18

Abb. 9: narrative Modulation

Ab s10 verwendet Marcella verschiedene Verfahren, um das, was sie erzählt, sinnfällig zu machen. Da ist zunächst (s10, s12, s15) der Einsatz des Komparativs bei „laut“ und „leise“. Dieser Komparativ, diese „Vergleichsform“, ruft beim Hörer etwas auf, eine Art Grund-Lautstärke. Diese selbst wird nicht verbalisiert. Erneut bezieht die Erzählerin ihr Auditorium also unmittelbar mit ein.

Durch das „weiter“ und das „immer“ (s10, s11, s12, s13, s14, s15 (2x)) in Verbindung mit dem Lauten bzw. Leisen wird sprachlich geradezu eine Art Crescendo bzw. Decrescendo *vorgeführt*. In der Formel s16 „und immer so weiter“ kulminiert diese Modulation. Die Formel fasst den ganzen selben Prozess zusammen.

Durch diese Modulierung in der Darstellung des Geschehens, das berichtet wird, wird dessen Wiederholungsstruktur sehr effektiv sprachlich in Szene gesetzt. Das ist eine sehr zielorientiert eingesetzte Kunst des alltäglichen Erzählens, deren sich Marcella bedient.

3.9 Narrative Gattungsformel

Schließlich verfügt Marcella über eine narrative Gattungsformel: „Es war einmal“ (s3). Damit beginnt sie auf perfekte Weise ihre kleine Erzählung (Abb. 10).

1	<i>Marcella</i> und mit ein Baby ((lachen)) <i>Peggy</i>	Ein Baby und ein Radio. <small>1</small>	Also, <small>2</small>	es war einmal <small>3</small>
2	<i>Marcella</i> ein Baby <small>4</small>	und .. es war noch im Bauch <small>4</small>	und da hatte es ein Haus und ein <small>5</small>	

Abb. 10: narrative Gattungsformel

3.10 Erzählfähigkeiten, sprecher- und hörerseitig

Unser analytischer Blick auf Marcellas Erzählung hat ein ganzes Bündel von narrativen Strukturen gezeigt. Dieses nicht einmal sechs Jahre alte Kind beherrscht sie und setzt sie souverän ein. Viele dieser narrativen Strukturen bilden den Kern für die ausgearbeiteten Verfahren auch der Literaten. Das alltägliche und das literarische Erzählen sind darüber im passiven und aktiven Sprachwissen der Mitglieder von Sprachgemeinschaften verbunden.

Die Analyse der kleinen Erzählung hat aber immer noch einige Aspekte des Transkriptes unberücksichtigt gelassen. Mündliches Erzählen geschieht nicht im abgeschotteten Raum und auch nicht vor dem Spiegel; es ist kein Erzählen für sich. Mündliches Erzählen ist eine konkrete Interaktion. Zuhörer und Zuhörerinnen gehören unmittelbar zu ihm hinzu – und zwar nicht nur über die Tätigkeit des Zuhörens. Vielmehr haben die Zuhörer weitere Aufgaben beim mündlichen Erzählen wahrzunehmen (vgl. Labov/Waletzky 1967). Die Höreraktivitäten sind ein wesentlicher Aspekt des Erzählens als einer gelingenden Interaktionsform sprachlichen Handelns.

Im vorliegenden Transkript findet sich eine herausgehobene Höreraktivität in s20, das „Oòh!“ von Peggy. Durch die Verwendung dieser Interjektion, also durch eine expeditiv, unmittelbar in das Handlungsgeschehen eingreifende Prozedur, macht Peggy wie in einem Echo für die Erzählerin deutlich: Wir sind zusammen, ich habe die Pointe „geknackt“, du bist mit deiner Aktivität zum Ziel gekommen.

9	<i>Marcella</i> gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden 15	und immer 16
10	<i>Marcella</i> so weiter <i>Peggy</i>	((lacht)) 17	[Und das Baby war ein Radio, oder was?] 18
[lachend]			
11	<i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden <i>Peggy</i>	Oòh! 20	((lacht)) 21

Abb. 11: narrative Höreraktivitäten

Auch in s18 greift die Hörerin in den Erzählvorgang ein, indem sie die Erzählerin motiviert, in bezug auf ihre Pointe noch ein wenig „zuzulegen“.

Vor allem aber ist die Erzählinteraktion bei diesem Typ von Erzählung etwas, das im gemeinsamen Gelächter der Interaktanten zum Ziel kommt: Marcella selbst lacht (s17), die Zuhörerin lacht (s18) und, zum Abschluss (s21), steht wieder das Gelächter. In Marcellas Lachen in s17, nach dem Ende ihrer narrativen Modulierung, zeigt sich unmittelbar die Freude über das Gelingen der Erzählung. Dass die Zuhörerin einstimmt (s18), macht diese Freude zu einer gemeinsamen. Das Gelächter zum Abschluss der Interaktion lässt die Gemeinsamkeit dieser durch Sprache erzeugten Freude andauern. Hier sind wir bei einem Zielpunkt solcher mündlichen Erzählfähigkeit als einer alltäglichen Kompetenz.

9	<i>Marcella</i> gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden 15	und immer 16
10	<i>Marcella</i> so weiter <i>Peggy</i>	((lacht)) 17	[Und das Baby war ein Radio, oder was?] 18
[lachend]			
11	<i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden <i>Peggy</i>	Oòh! 20	((lacht)) 21

Abb. 12: narratives Vergnügen

Bereits ganz zu Beginn hatte die Hörerin vorgehend eine Überschrift angeboten, „ein Baby und ein Radio“ (s1) (vgl. das eingangs beschriebene Setting). Die kleine Erzählerin klinkt in s2 mit einem „also“ ihre Geschichte perfekt in diese Vorgabe ein und verortet sie so in einem gemeinsamen diskursiven Erwartungsfeld.

1	<i>Marcella</i> und mit eim Baby ((lachen)) <i>Peggy</i>	Ein Baby und ein Radio.	Also,	es war einmal
2	<i>Marcella</i> ein Baby	und .. es war noch im Bauch	und da hatte es ein Haus und ein	

Abb. 13: Überschrift

Schließlich bringt die Kommunikationspartnerin Peggy mit s18 „und das Baby war ein Radio, oder was?“ eine Äußerung in den Erzählvorgang hinein, nach dem Marcellas Pointe eigentlich schon erreicht war (vgl. s17, ihr Gelächter). Diese neue Vorgabe, die aus der Erwachsenenperspektive eine etwas weniger surrealistische Kohärenz einfordert, nimmt die Erzählerin auf. Sie erzeugt aus der interaktiven Situation heraus eine zweite Pointe, die das gemeinsame Gelächter als Ziel dieses Miteinander-Erzählend-Umgehens noch steigert.

9	<i>Marcella</i> gedrückt,	dann immer leiser, immer leiser, wieder geworden	und immer
10	<i>Marcella</i> so weiter <i>Peggy</i>	((lacht)) [Und das Baby war ein Radio, oder was?]	Und das
[lachend]			
11	<i>Marcella</i> Baby war ein . sehr großes . Radio geworden <i>Peggy</i>	((lacht)) Oòh!	

Abb. 14: Pointenverdopplung

4. Vom Wert der Mündlichkeit

Ich denke, es hat sich gezeigt, welche große Menge von hochspezialisierten Fähigkeiten und Kompetenzen in Marcellas kleiner Geschichte ins Spiel gebracht sind. Die Erzählerin verfügt über sie fast selbstredend und in den meisten Fällen mit einer geradezu spielerischen Leichtigkeit. All diese vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind im mündlichen Erzählen aktiviert und präsent. Sie sind etwas, was die Kinder im wesentlichen mitbringen, wenn sie in die Schule kommen und, jedenfalls zum Teil, gleichfalls bereits, wenn sie in den Kindergarten gehen. Gern wüssten wir genauer, wie Kinder diese Fähigkeiten im einzelnen konkret erwerben, wie sie sie entfalten, und wann das geschieht (vgl. Boueke u.a. 1995, Quasthoff 2003).

Natürlich wird es auch Kinder geben, die einzelne dieser Fähigkeiten nicht mitbringen. Für sie wäre es in besonderer Weise wichtig, genauer zu bestimmen, was ihnen fehlt – und warum.

Kinder in der heutigen Zeit kommen immer weniger aus in sich homogenen sprachlich-sozialen Zusammenhängen. Gerade die Kinder aus Migrantenfamilien legen davon Zeugnis ab. Sie sind „Kinder zwischen zwei Kulturen“ (s. Dorfmueller-Karpusa 1993). Die Erzähltraditionen, denen sie begegnen, können durchaus unterschiedlich sein (vgl. Rehbein demn.). Gerade auch in bezug auf diese mehrsprachigen Situationen und ihre komplexen kommunikativen Konsequenzen brauchen wir dringend mehr Kenntnisse. Die häufig als besonders probat geltenden Verfahren, diese Kenntnisse wissenschaftlich zu gewinnen, sind dabei leider nicht immer wirklich geeignet, uns die gewünschten Erkenntnisse auch zu liefern (vgl. Bredel 2001).

Ein sorgfältigeres Beachten der vielfältigen Fertigkeiten mündlichen Erzählens, so scheint mir, wäre jedenfalls nicht zuletzt für eine Sprachdidaktik unabdingbar, die Kinder so fördert, dass sie ihre Fähigkeiten optimal nutzen und entfalten können. Eine narrative Didaktik gälte es also zu entwickeln, die in einer systematischen Weise die Möglichkeiten, die bei den Kindern bereits vorhanden sind, so fördert, dass dann auch der Übergang zum genussvollen lachenden, aber auch manchmal zum empathisch weinenden Umgang mit den Meistererzählungen vorbereitet wird, vor allem aber so, dass die Kinder ihre Erzählfähigkeit nicht über den schulischen Verfahren ihrer angeblichen Förderung verlieren.

Literatur

- Boueke, D./Schüle, F./Bücher, H./Terhorst, E.-M./Wolf, D. (1995) *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Frank
- Bredel, Ursula (2001) *Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten*. In: *Didaktik Deutsch* 11/2001, 4-21
- Bühler, Karl (1934) *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer; 2., unveränderte Auflage 1965, Stuttgart: Fischer
- Coulmas, Florian (Hg.) (1986) *Direct and indirect speech*. Berlin, New York.: Mouton de Gruyter (Trends in linguistics 31)
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi (1983) *Temporalität, Theorie und Allgemeinwissen in der Textinterpretation. Eine sprachübergreifende Analyse*. Hamburg: Buske
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi (1993) *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Ehlich, Konrad (1983) *Alltägliches Erzählen*. In: Sanders, Willy / Wegenast, Klaus (Hg.) *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart usw.: Kohlhammer, 128-150
- Ehlich, Konrad (1985) *Literarische Landschaft und deiktische Prozedur: Eichendorff*. In: Harro Schweizer (Hg.) *Sprache und Raum*. Stuttgart: Metzler, 246-261
- Ehlich, Konrad (1987) *so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel*. In: Inger Rosengren (Hg.) *Sprache und Pragmatik, Lunder Symposium 1986*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 279-298 (Lunder germanistische Forschungen 55)
- Ehlich, Konrad (1992) *'Literarische Schreibprodukte': Linguistische Analysen einiger sprachlicher Verfahren bei Goethe und Eichendorff*. In: Manfred Kohrt; Arne Wrobel (Hg.) *Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling*. Hildesheim etc.: Olms, 55-89

- Günthner, Susanne (1997) "The Contextualization of Affect in Reported Dialogues". In: Niemeier, Susanne/Dirven, René (eds.): *The Language of Emotions. Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*. Amsterdam: Benjamins, 247-276
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967) *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. In: J. Helm (Hg.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12ff; deutsch: *Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: Jens Ihwe (Hg.) (1973), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Band 2, Frankfurt/M.: Athenäum, 78-126
- Quasthoff, Uta (2003) *Entwicklung mündlicher Fähigkeiten*. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 107-120
- Rehbein, Jochen (demn.) *Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. Projektpapier 4 "Sprachliche Konnektivität bei bilingual türkisch-deutsch aufwachsenden Kindern (SKOBI)"*. In: Katharina Meng und Jochen Rehbein (Hrsg.) *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij, Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter*. Münster: Waxmann

Interessante Links

Projekt Erzählen und Zuhören im Netz

www.br-online.de/erzaehlen

Stiftung Zuhören

www.stiftung-zuhoeren.de

Projekt GanzOhrSein, Zuhörförderung

www.ganzohrsein.de

Erzähler und Erzählen (eine Auswahl)

www.akademieremscheid.de
(Seminarangebote zur Weiterbildung im Erzählen)

www.erzaehlen.de
(eine Seite mit Informationen zum Erzählen von Martin Ellrodt)

www.geschichtenerzaehlen.de

www.geschichtenerzaehlen.com
(eine Seite mit Informationen zum Erzählen von Anke Schupp)

www.geschichtenerzaehlerin.de
(die Seite der Erzählerin Katharina Ritter)

www.geschichtenpraxis.de
(die Seite der Erzählerin Cordula Gerndt)

www.goldmund-verein.de
(u.a. mit Erzählerinnen und Erzählern, Seminarangeboten)

www.haus-der-geschichten.de
(Zentrum für Erzählkunst, Infos über Veranstaltungen in Nürnberg auch für Schulklassen, Büchervorstellungen)

www.jobarthe-kunda.de
(die Seite des bayerisch-afrikanischen Erzählers Tormenta Jobarteh)

www.maerchen-erzaehlen.de
(Porträts von Erzählern)

www.noch-eine-geschichte.de
(die Seiten des Erzählers Claus Claussen)

www.theater-rebus.de
(die Seiten der Erzähler Jörg Baesecke und Hedwig Rost)

www.stories.uni-bremen.de
(erzählbare Geschichten und Märchen)

Radio und Erzählen

www.hoerspielbox.de

(Geräusche und Soundeffekte zum kostenlosen Download)

www.kreidestriche.de

(Online-Forum für Medienpädagogik)

www.gmk-net.de

(Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur)

www.akustische-medien.de

(Akustische Medien – Hörspiel – Audiokunst)

www.br-online.de/zuh hoeren

(alle Projekte des BR rund um Zuhören und Radioarbeit mit Kindern und Jugendlichen)

Storym@iling, Erzählkoffer

www.spielandschaft.de

Storytelling

www.storytelling-lmu.de

www.storyarts.org/classroom/index.html

www.learn-line.nrw.de > Stichwort „Storytelling“ von Prof. Hans-Eberhard Piepho

www.narrata.de

www.storyteller.net (englisch)

Programm der Internationalen Erzähltage – Zuhören zwischen den Kulturen (2002)

www.auslaenderbeirat-muenchen.de/ezt/post_ezt.htm

Literaturauswahl

Erzählen

- Becker-Textor, I. & Michelfeit, G. (2000): Was Kindergeschichten erzählen. Kindern zuhören – Kinder verstehen lernen. München
- Beck, Sigrun / Claussen, Claus (2003): Erzählkarten (16 Exemplare samt Kommentar). In: Die Grundschulzeitschrift 168, S. 20 ff.
- Binder, S. (2005): Förderung von Erzählkompetenz in der Grundschule. In: Reinmann, G. (Hg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich u.a., S. 254-268
- Bundesverband der Friedrich-Bodecker-Kreise e.V. (Hg.) (2000): Autoren lesen vor Schülern – Autoren sprechen mit Schülern. Berlin
- Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (1995): Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen. Braunschweig
- Claussen, Claus (2000): Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth
- Claussen, Claus (2002): Rund um den Blauen Planeten. Vorlesen und Erzählen – Geschichten aus aller Welt (mit zahlreichen Materialien zur ästhetischen Ausgestaltung einer öffentlichen Erzähl- bzw. Vorleseveranstaltung). Praxis Grundschule 4/2002, S. 4-27, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag
- Claussen, Claus (2002): Mitmach-Geschichten fürs Erzählen. In: Balhorn/Bartnitzky (Hg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2/ Beiträge zur Reform der Grundschule Band 113., S.167 ff.
- Claussen, Claus (2002): Freiarbeit im Deutschunterricht – Erzählthema: Die Pexies. In: Drews/Wallrabenstein: Freiarbeit in der Grundschule /Beiträge zur Reform der Grundschule Band 114, S. 269 ff.
- Claussen, Claus (2002): Bänkelsang – Ein Erzählprojekt. In: Praxis Grundschule, Heft 6, S. 60 ff.
- Claussen, Claus (2003): Die weite Welt beim Wort nehmen – Kinder in Erzählwerkstätten. In: Die Grundschulzeitschrift 168, S. 6 ff.
- Claussen, Claus (2003): Geschichten mit geometrischen Grundformen erfinden ... und dann erzählen. In: Sache-Wort-Zahl Heft 57, S.11 ff.
- Claussen, C. (2004): Erzählprojekt ... der Fantasie Farbe geben...Geschichten in Farbe In: Grundschulunterricht Heft 9, S. 52 ff.

- Claussen, C. (2005): Brücken bauen? Brückenbauen! Vorschläge für ein Modellprojekt für Grundschule und Altenheime: „Sich wechselseitig Geschichten erzählen!“ In: Sache – Wort – Zahl Heft 67, S. 17 ff.
- Claussen, C. (2005): Es wird Zeit ... erzählt den Kindern wieder Geschichten! In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich des Goethe-Instituts München. Heft 4, S.32 ff.
- Claussen, C. (2005): Lauter gute Gründe, Kindern Geschichten zu erzählen. In: Grundschule DEUTSCH, Heft 8, S.36 ff.
- Claussen, C. (2006) (im Druck): Mit Kindern Geschichten erzählen – das „Mündliche“. Berlin
- Eckert, H. & Laver, J. (1994): Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart u. a.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen
- Ehlich, Konrad (1984): Handlungsstruktur und Erzählstruktur – Zu einigen Kennzeichen des Weiterentwickelns von Erzählanfängen. In: ders. (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen, S. 126-175
- Ehlich, Konrad; Konrad, Wagner (Hg.) (1989): Erzähl-Erwerb. Bern u.a.
- Ehlich, Konrad (1997): Alltagserzählung. In: Weimar, Klaus; Fricke, Harald; Grubmüller, Klaus; Müller, Jan-Dirk (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band I (A-G). Berlin, New York, S. 49-53
- Ehlich, Konrad (2004): Erzählraum Schule. Ein kleines Plädoyer für eine alltägliche Kunst. In: Grundschule 2/2004
- Ellrodt, M. & Rechtenbacher, B. (2006): Von der Sprechübung zum Freien Erzählen. Damit Unterricht besser wird. Mühlheim an der Ruhr
- Huber, L. & Hagen, M. (2005): Erzählen und Zuhören an Schulen – ein bayerisches Modellprojekt. In: Reinmann, G. (Hg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich u.a., S. 223-239
- Hemmer-Schanze, Ch. (2005): Evaluation von „Erzählen und Zuhören an Schulen“ – Ergebnisse der ersten Erhebungen. In: Reinmann, G. (Hg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich u.a., S. 240-253
- Kruse, Otto (2001): Kunst und Technik des Erzählens. Wie Sie das Leben zur Sprache bringen können. Frankfurt am Main

- Merkel, J.; Nagel, M. (Hg.) (1980): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek
- Merkel, J. (2005): Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule. In: Wieler, P. (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau, S. 167-183
- Möller, R.-D. (Hg.) (2003): Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule, Themenheft „Zahl – Zähler – Erzählen“, Heft 57, Oktober, 31. Jahrgang
- Pöge-Alder, Kathrin (2000): Erzählerlexikon. Deutschland Österreich Schweiz. Marburg. (siehe auch: www.maerchen-erzaehlen.de)
- Reinmann, G. (Hg.) (2005): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich u.a.

Zuhören

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.) (2006): Hör hin, hör zu, hör her. Akademiebericht, zu beziehen über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Kardinal-von-Waldburgstr. 6/7, 89401 Dillingen
- Bergmann, K. (2000): Hörgänge. Konzeptionen einer Hörerziehung für den Deutschunterricht. Oberhausen
- Bernius, V. & Gilles, M. (Hrsg.) (2004): Hörspaß. Über Hörclubs an Grundschulen. Göttingen.
- Binder, S.; Hagen, M.; Kahlert, J. (2006): GanzOhrSein. Ein fächerübergreifendes Grundschulprojekt. Braunschweig
- Binder, S.; Vogt, G. & Meier, K. (2003): Wer nicht hören will ... verpasst was. In: Grundschule, Heft 4, 26-29
- Binder, S.; Hagen M.; Hemmer-Schanze, Ch.; Huber, L.; Kahlert, J. (2004): GanzOhrSein: Hören und Zuhören in der Schule. In: Grundschule 2/2004
- Claussen, C. (2006): Hörplätze im Klassenraum. Ein Beitrag zur Heranführung an Literatur durch Hörbücher. In: Grundschulzeitschrift 193, S. 46 ff.
- Eckert, H. (2004): Die Wirkung der Stimme auf das Zuhören in der Schule. In: Grundschule 2/2004
- Hagen, M. (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen
- Hagen, M.; Huber, L. (2001): GanzOhrSein – ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule. In: Aktuell Grundschulverband. Heft 76, S. 9-14

- Hagen, M.; Huber, L.; Kahlert, J. (2004): Wie hört sich unsere Schule an? – Gestaltung des „Hörraums Schule“. In: Grundschule. Heft 2/2004
- Hemmer-Schanze, Chr.; Kahlert, J. (2003): GanzOhrSein. Ein Projekt zur Hör- und Zuhörförderung. In: Speck-Hamdan, A. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule IV. Kulturelle Vielfalt und religiöses Lernen. Seelze, 189-19.
- Huber, L.; Odersky E. (Hg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen, Braunschweig
- Huber, L.; Kahlert, J. & Klatte, M. (Hg.) (2002): Die akustik gestaltete Schule – Auf der Suche nach dem guten Ton. Edition Zuhören. Bd. 3. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim (Hg.) (2003): Hören lernen – Musik und Klang machen Schule. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag
- Imhof, M. (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen
- Kahlert, J. (2002): Schule auditiv gestalten. Umgang mit der hohen Kommunikationsintensität in Schule und Unterricht. In: schulmanagement, Heft 6, 30-33
- Kahlert, J. (Hg.) (2002): Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule, Themenheft „Hören – Zuhören“, Heft 43, Januar, 30. Jahrgang. Köln
- Kahlert, Joachim (2002): Schule auditiv gestalten. In: schulmanagement, H. 6, S. 30ff.
- Kahlert, J. (2003): Arbeit mit Hörspielen. In: Reeken, D. v. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht, 141-146
- Zuhören e.V. (Hg.) (2002): Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens. Göttingen

Radio und Erzählen

- Anfang, G.; Demmler, K. & Lutz, K. (Hrsg.) (2003): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München
- Darin vor allem folgende Beiträge:
- Zimmermann, H.: Die Mikrowellen. Eine Kinderreportergruppe des BR Kinderfunk. S. 82-86
- Dillmann, E.: Ohren auf – wie klingt der Wald? Ein medien- und erlebnispädagogisches Projekt. S. 87-90
- Fiedler, F.: Was man bei einer Audioproduktion alles wissen muss. Grundlagen der Radioarbeit vom Interview bis zum gebauten Beitrag. S. 142-152
- Hansen, L.; Manzke, G. (1998): Faszination Hören. Ton und Klang als pädagogische Elemente. Münster

Dietze, L.; Bernius, V. (1998): RadioPraxis. Erfahrungsberichte und Beispiele aus Hessen. Ein Handbuch zur Radioarbeit in Schulen und Jugendredaktionen

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1999): Die Radio-Box. Materialien zur Medienerziehung. Wien (zu beziehen über Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Abt. V/D/13, Medienpädagogik, MR Mag. Susanne Krucsay, 1014 Wien, Minoritenplatz 5)

Storytelling

Gruegeon, E. & Gardner, P. (2000): The Art of Storytelling for Teachers and Pupils. Using Stories to Develop Literacy in Primary Classrooms. London

Kahlert, J. (2005): Storytelling im Sachunterricht – Lernpotenzial von Geschichten. In: Reinmann, G. (Hg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich u.a., S. 207-222

Wright, Andrew (1995): Storytelling with Children. Oxford u.a.

Zipes, J. (2004): Speaking Out. Storytelling and Creative Drama for Children. New York u.a.

Zum Stellenwert der Mündlichkeit

Fiehler, R. (1994): Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In: Writing vs. Speaking. Language, Text, Discourse, Communication. Tübingen.

Günther, H. (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Huber, L.; Kegel, G.; Speck-Hamdan, A. (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S. 21-30

Praxis Schule 4/2004: Themenschwerpunktheft „Rhetorik und Mündlichkeit“

Quasthoff, Uta M. (2001): Miteinander sprechen. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.; Sandfuchs, U. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn, S. 406-410

Slembek, Edith (1997): Mündliche Kommunikation – interkulturell. St. Ingbert

Wagner, Roland W., Schnurr, Karin (1995/2004⁹): Grundlagen der mündlichen Kommunikation, Regensburg